

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'école pour tous :
conditions pédagogiques,
institutionnelles et sociales



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. 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. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Jean-Claude FORQUIN, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). 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 honoraire 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, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Cientifico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOËTARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en 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. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi 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, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 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"*



1999

1999

1999

ARTICLES

L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales

(Dossier coordonné par Françoise Platone)

- Françoise Platone* – Présentation p. 5
- Mira Stambak* – Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS p. 7
- Marianne Hardy* – Pratiquer à l'école une pédagogie interactive p. 17
- Bert Van Oers* – La pédagogie du jeu aux Pays-Bas : une approche vygotkienne p. 29
- Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed* – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire » p. 39

**

- Gloria Paganini* – Formation initiale et ouverture internationale : le cas des élèves-ingénieurs p. 53
- Geneviève Zarate* – La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche p. 65
- Marika Briot* – Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement p. 73

NOTE DE SYNTHÈSE

- Elisabeth Nonnon* – L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française) p. 87

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

- Observatoire national de la lecture* – Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) (J. Fijalkow, A.-M. Chartier) p. 133

**

- E. Bautier, J.-Y. Rochex* – L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? (A. Barrère) p. 143
- C. Hadji, J. Baillé (Eds)* – Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance » (J.-P. Pourtois) p. 145
- M.-F. Lange* – L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique (R. Lallez) p. 148
- F. Laot* – La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy (C. Capelani) p. 150

- Y. Palazzeschi – Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français. Volume 1. Les pratiques constituantes et les modèles. Volume 2. Les évolutions contemporaines (J. Hédoux) p. 155
- A. de Peretti, J. Boniface, J.-A. Legrand – Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (F. Cros) p. 158
- M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier – Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales (L. Demailly) p. 160
- M. Vial, M.-A. Hugon – La Commission Bourgeois (1904-1905) (F. Cros) p. 163
- J.-L. Wolfs – Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage (J. Berbaum) p. 165

**

Britt-Mari Barth – Ann Lesley Brown (1943-1999) p. 167

À partir de ce numéro, la *RFP* souhaite pouvoir entrer en dialogue avec ses lecteurs. À cette fin, il vous est proposé d'adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr
eteve@inrp.fr

rédacteur en chef
responsable des notes critiques

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

Présentation

Françoise Platone

La loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 affirme dans son article premier : « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. » (1) De tels objectifs sont difficiles à approcher. Historiquement, la politique de démocratisation de l'enseignement a commencé par des réformes de structure ou de contenus. Ces réformes ont transformé la commande adressée aux enseignants : transmettre à tous les mêmes contenus dans les mêmes structures. Mais elles ont laissé les acteurs de terrain se débattre seuls avec les redoutables questions posées par la nouvelle donne institutionnelle. Les innovateurs de tradition ou de nouveaux innovateurs ont relevé le défi, certains avec des réussites appréciables, tandis que d'autres s'y sont épuisés. En même temps, dans la fraction la plus large du corps enseignant, des sentiments d'impuissance, d'échec ou de désappointement sont apparus.

Des travaux de recherche relativement récents, dont ceux qui sont exposés dans les pages qui suivent, indiquent qu'un levier essentiel a été insuffisamment travaillé, ou de façon insuffisamment rigoureuse. À savoir la transformation de la *pédagogie*, la transformation des *façons d'ensei-*

gner : conception et organisation des conditions éducatives quotidiennes et du « milieu social de formation », comme disait Piaget, proposés aux élèves par leurs éducateurs, rôles joués auprès d'eux pour stimuler et accompagner leurs démarches d'appropriation des savoirs. Ces questions ont été travaillées dans le passé par des innovateurs de génie. Célestin Freinet, en France, en est sans doute l'un des meilleurs exemples. Mais les approches de ces précurseurs ne se sont pas massivement diffusées dans le système éducatif. Par ailleurs, les grands psychologues de la connaissance qui ont marqué le vingtième siècle – Piaget, Wallon, Vygotsky notamment – ont mis au jour les démarches naturelles d'apprentissage et ont souhaité que l'école en tienne compte. Ils ont bien vu, Piaget notamment, que les pédagogies actives allaient en ce sens. Mais peu de contacts et de collaborations ont été établis entre ces courants, peu de travaux de recherche ont tenté de les articuler.

Ce dossier a pour but de présenter des exemples de démarches de recherche, soucieuses de validation et susceptibles de contrôle, s'inscrivant dans le champ de la pédagogie. Elles visent à construire, en collaboration étroite avec des éducateurs volontaires, des pratiques de transmission des savoirs non sélectives, profitables à tous les élèves. L'approche du Cresas, dite « pédagogie interac-

tive », est présentée par Mira Stambak et Marianne Hardy. Elle s'appuie sur un cadre théorique piagétien et wallonien qui accorde à l'échange et à la communication un rôle prépondérant, et même constitutif, dans la construction des connaissances. Élaborée et validée tout d'abord dans les institutions d'accueil de la petite enfance – crèches et jardins d'enfants –, et dans le premier degré d'enseignement – écoles maternelle et élémentaire –, cette démarche a été transposée et travaillée, ces dernières années, au niveau du collège et du lycée (2). L'approche de Bert Van Oers se situe dans un cadre vygotkien. Très proche de la précédente, notamment lorsqu'elle affirme la nécessité d'ajuster les pratiques pédagogiques aux démarches propres des enfants, elle met un accent tout particulier sur le rôle de médiateurs culturels des enseignants. Ces deux approches ont été construites avec la préoccupation de lutter contre l'échec scolaire, de réduire les écarts liés aux inégalités sociales. Les conditions mises au jour comme permettant d'approcher cet objectif se trouvent être de type coopératif. Efficaces pour stimuler et développer le travail cognitif des apprenants, ces conditions génèrent du même coup une éducation morale et citoyenne fondée sur le respect d'autrui et l'apprentissage de la vie en groupe.

Comment disséminer dans les systèmes éducatifs de telles approches pédagogiques ? À quelles conditions la majorité des enseignants pourrait-elle s'en approprier les démarches ? Dans quel contexte actuel ont-elles à s'insérer ? En analyseurs du fonctionnement du système éducatif français, tant au niveau macrologique qu'au niveau micrologique, Sylvain Broccolichi et Choukri Ben-Ayed éclairent ces questions. Ils s'attachent tout d'abord à montrer les limites actuelles de la démocratisation de l'École en dépit des politiques éducatives qui l'une après l'autre, dans les dernières décennies, ont cherché à provoquer une réduction de l'échec scolaire. Ceci s'explique à leurs yeux par le caractère insuffisamment informé de ces politiques qui ont eu à agir cependant, à partir du début des années quatre-vingt tout au moins, dans un contexte économique et social particulièrement difficile. Cet ensemble a

engendré de nouvelles formes de l'échec scolaire, très bruyantes et très visibles, de nature à provoquer le retour à des positions fatalistes. Mais les auteurs n'en restent pas là. Ils s'attachent au contraire à dégager les lignes de force qui pourraient structurer un nouvel espace de réflexion et d'action sur l'éducation. Dans cet espace, viendraient s'articuler, mieux et davantage que par le passé, les acquis de la recherche dans ses différentes composantes, la définition des politiques de l'Éducation et l'organisation du débat social sur les questions d'Éducation.

La conception de ce dossier s'inscrit dans une démarche contemporaine partagée par quelques équipes de recherche en sciences de l'éducation. Celles-ci s'accordent pour défendre la recherche pédagogique comme activité scientifiquement valide, portant sur un domaine et des objets spécifiques : les pratiques éducatives et pédagogiques quotidiennement mises en œuvre auprès des enfants et les conditions auxquelles elles pourraient se transformer. Il ne s'agit pas pour autant d'attribuer un pouvoir démiurgique à la pédagogie. Son efficacité a sans doute ses limites, et ses démarches ne dispensent pas de lutter par d'autres moyens contre les inégalités sociales. Pourtant, si la pédagogie ne peut pas tout, elle peut faire cependant plus et mieux qu'aujourd'hui. Elle est elle-même un moyen de lutte contre les inégalités sociales. À court terme, elle peut provoquer un meilleur investissement dans les apprentissages d'un grand nombre d'élèves et un plus grand nombre de réussites scolaires. À plus long terme, même si elle ne parvient pas à conduire tous les élèves d'aujourd'hui aux niveaux requis par l'institution, elle peut cependant former des citoyens lucides et exigeants, plus confiants dans leurs propres capacités, qui sauront peut-être susciter dans l'avenir des conditions de vie décente dans tous les domaines de la vie sociale, y compris à l'école pour la scolarité de leurs propres enfants.

Françoise Platone
Responsable du CRESAS-INRP

NOTES

(1) Loi d'orientation sur l'Éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989, *Journal Officiel de la République française* du 14 juillet 1989, p. 8860-8869.

(2) Cf. Cohen A. et Hugon M.-A. (1996). – **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : INRP/L'Harmattan, coll. CRESAS, n° 12, 221 p.
– Hugon M.-A. éd. (2000). – **Construire ses savoirs au lycée**. Paris : INRP/L'Harmattan, coll. CRESAS, n° 17 (à paraître).

Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas

Mira Stambak

L'auteur développe la construction progressive d'une approche pédagogique dite « pédagogie interactive » qui favorise l'investissement de tous les apprenants dans le processus d'apprentissage. Cette approche s'appuie sur des travaux qui cherchent à préciser la façon dont les enfants apprennent. D'inspiration piagétienne et wallonienne, elle prend en compte les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'être humain dès sa naissance. Lorsque les professionnels de l'éducation sont engagés dans cette voie, on constate que les apprenants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles, deviennent entreprenants, coopératifs, curieux et confiants dans leur propre capacité à apprendre. On observe également une augmentation notable de la maîtrise et du plaisir professionnels des éducateurs. Ainsi se crée une dynamique nouvelle dans laquelle enfants et adultes se transforment et qui favorise la réussite de tous.

Dans cet article, je m'attacherai à retracer le cheminement des chercheurs du Cresas (1) au cours des vingt premières années de son existence. Je retiendrai notamment les travaux qui ont, selon moi, jalonné la construction d'une approche pédagogique originale, dite « pédagogie interactive », approche qui permet d'impliquer tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et leurs appartenances sociales, dans les processus d'apprentissage.

Le Cresas a été créé en 1969 par la Sous-Direction de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire du Ministère de l'Éducation

nationale. L'objectif du ministère était de faire rechercher les causes de l'échec scolaire et les moyens d'y remédier. En tant que psychologue spécialisée dans l'étude des difficultés scolaires et du développement cognitif, j'ai été sollicitée pour organiser et diriger ce centre dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Pour accomplir cette tâche, j'ai demandé à Monique Vial qui enseignait alors la psychologie à la faculté de Lille de s'associer à la direction de ce centre. Par la suite, lorsque l'ensemble de l'équipe a été constitué et soudé, le pouvoir de direction a été plus largement partagé. Ainsi a pu se développer un véritable travail d'équipe, extrê-

mement interactif, qui se poursuit aujourd'hui sous la responsabilité de Françoise Platone et de Sylvie Rayna. J'ai dirigé le Cresas pendant vingt ans, jusqu'en 1988. Par la suite, j'ai fondé avec Rachel Cohen et Gérard Vergnaud, sur une base associative et avec le soutien de l'Union Européenne, un réseau international de recherche, l'IEDPE (2). Dans ce nouveau cadre, en coopération étroite avec des équipes du Cresas, j'ai pu poursuivre le travail que je conduisais auparavant.

En considérant rétrospectivement notre cheminement, il m'apparaît que nous avons apporté une réponse à la commande initiale qui nous avait été faite. À travers des démarches rigoureuses et souvent inédites au moment où nous les expérimentions, nous avons élaboré une approche pédagogique et éducative originale, dite « pédagogie interactive », qui, en s'ajustant aux démarches cognitives des enfants, leur donne envie d'apprendre et de construire des connaissances. Cette approche pédagogique est fondée sur une vision constructiviste et interactionniste des processus d'apprentissage. D'inspiration piagétienne et wallonienne, elle prend en compte les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'être humain dès sa naissance. Élaborée dans le cadre des institutions éducatives, et en tenant compte de leurs missions, cette approche pédagogique a été construite avec le souci majeur de lutter contre la sélection à l'école. Les savoirs que nous avons construits au cours de ces nombreuses années d'observation et d'expérimentation dans les crèches, les jardins d'enfants, les écoles maternelles et les écoles élémentaires me permet d'affirmer aujourd'hui : oui, il serait possible d'organiser les crèches et les écoles de façon que tous les enfants, y compris les plus défavorisés, développent leurs potentialités, que tous aient envie d'apprendre et de s'investir activement dans les processus d'apprentissage.

LA CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE ET LES PREMIERS TRAVAUX

Le Cresas a été créé dans une période faste pour la recherche. Au bout d'un an, nous étions déjà une dizaine. L'équipe continuera de s'élargir dans les années suivantes pour atteindre, à la fin des années soixante-dix, un effectif de vingt per-

sonnes. Grâce aux règles de recrutement de l'INRP à cette époque, l'équipe se constituait pour une part de chercheurs professionnels venant du CNRS ou de l'Université et pour une autre part d'enseignants détachés du premier ou du second degré dont certains, notamment les instituteurs, avaient une expérience solide de la pratique pédagogique et notamment des pédagogies actives. D'autres personnes étaient auparavant des rééducateurs ou des psychologues (psychologues scolaires, psychologues de crèches) ayant accumulé également une expérience pratique auprès des enfants. Le mélange des compétences acquises dans ces expériences professionnelles antérieures diverses est sans aucun doute la cause majeure de l'originalité de la démarche d'ensemble, dès lors que des habitudes de communication et de libre confrontation des points de vue se furent installées dans l'équipe.

Compte tenu de la commande ministérielle qui nous avait été faite, nous avons décidé de travailler dans un esprit de prévention de l'échec scolaire. Ce qui explique la forte centration de nos travaux sur les structures éducatives préscolaires – crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles – et les premières années de l'école élémentaire. La première recherche collective que nous avons réalisée, en collaboration avec des psychologues scolaires, devait nous renseigner sur la possibilité de repérer, à l'école maternelle, les enfants qui risqueraient d'avoir des difficultés d'apprentissage au C.P. Les résultats ont été surprenants (notamment Vial M. *et al.*, 1974). La moitié des enfants signalés à la maternelle comme ayant des difficultés suivaient le Cours préparatoire sans problème tandis que la moitié des enfants en difficulté sérieuse au Cours préparatoire n'avait pas été repérée en maternelle. Parallèlement, l'analyse sociologique de la population d'étude a mis en évidence le constat que l'on retrouve dans toutes les enquêtes sur les causes de l'échec scolaire : ce sont les enfants de milieux économiquement et culturellement défavorisés qui échouent massivement à l'école élémentaire.

Ces résultats ont provoqué un véritable choc. Ils ont mis en évidence sans ambiguïté possible le caractère aléatoire des diagnostics portés par les psychologues scolaires sur les enfants de maternelle que leur signalaient les enseignants et la non-valeur prédictive de ces diagnostics pour la réussite scolaire ultérieure. Ici se place la pre-

mière crise intellectuelle du Cresas, qui a touché en priorité les psychologues de l'équipe : leur confiance dans les démarches et les outils de la psychologie classique ainsi que dans l'approche psychopathologique de l'échec scolaire, alors prédominante, a été fortement ébranlée. L'approche habituelle en psychologie et psychopédagogie lorsqu'on étudie les difficultés scolaires a été sérieusement remise en question. Un malaise s'installe. Dans quel sens s'orienter ?

LE TOURNANT

La réorientation de notre approche a été impulsée d'abord par les recherches menées pour étudier le développement cognitif des enfants de la naissance à trois ans (Sinclair *et al.*, 1982) qui, en opposition avec l'approche expérimentale en laboratoire, avaient déjà adopté une méthode proche de celle des études « naturalistes » à l'œuvre notamment dans les travaux en éthologie. Les observations ont été faites dans des situations qui se voulaient aussi proches que possible des situations habituelles de la vie des enfants, mais que les chercheurs aménageaient en fonction de leurs hypothèses de travail. Dans de telles situations, les enfants pouvaient développer dans la durée leurs idées et leurs réalisations. Cette méthodologie annonçait déjà une volonté d'appréhender des processus plutôt que des performances. Mais que faire de ces observations dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire ?

La solution véritable est venue d'une équipe du Cresas qui, en mettant en place une recherche dans le domaine de la construction du nombre, a mis en évidence l'importance de la méthode d'expérimentation que l'on adopte. Dans cette expérience, les chercheurs ont transformé radicalement les conditions d'observation des enfants (Marion A., Desjardins C., Bréauté M., 1974). Cette recherche sur la construction du nombre allait devenir la recherche-référence, car elle avait introduit des modifications importantes :

– les enfants travaillent en petits groupes et les adultes présents les incitent à échanger et à collaborer entre eux,

– la possibilité leur est donnée de développer leurs réalisations dans la durée en leur accordant tout le temps nécessaire pour agir et réfléchir,

– les adultes s'efforcent de transformer les relations adultes/enfants : tout en ayant un projet pédagogique, ils sont à l'écoute des enfants, leurs interventions servent principalement à relancer le travail des enfants et à utiliser les points de vue contradictoires pour poser de nouveaux problèmes. Ainsi les enfants se trouvent sollicités les uns par rapport aux autres. Les adultes deviennent, en quelque sorte, des meneurs de jeux.

Dans de telles conditions, les enfants muets et apeurés dans les conditions habituelles de l'école et des examens psychologiques classiques se révèlent dynamiques, énergiques, tenaces dans leurs efforts pour comprendre les problèmes qu'ils se posent dans l'action en cours. Ils manifestent avec ardeur les savoirs qu'ils possèdent déjà et, soutenus par les adultes, ils expriment les problèmes et les interrogations qui sont les leurs. Ainsi, il font preuve de leur désir d'en savoir plus et de leurs capacités à trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent.

Ces premières découvertes, qui remettaient profondément en cause les approches psychologiques alors en vigueur concernant le fonctionnement mental des enfants, ont provoqué un bouillonnement intellectuel dans l'équipe du Cresas car la voie à suivre s'annonçait en contradiction avec l'approche classique tant en psychologie qu'en pédagogie. Des discussions souvent âpres n'ont fait qu'aiguiser notre envie d'aller de l'avant. Cette période a été un véritable tournant dans l'histoire de l'équipe car de ces premiers résultats, nous avons tiré deux enseignements qui sont devenus les hypothèses majeures de nos travaux ultérieurs. Le premier s'est imposé avec évidence : nous avons compris que les conduites et les réalisations des enfants dépendaient des caractéristiques de la situation dans laquelle ils sont observés. Celles de la recherche-référence, en rupture avec les conditions habituelles mises en place dans les écoles et également dans les examens psychologiques, avaient permis aux enfants de manifester ce qu'ils savaient déjà et de s'engager dans une démarche active de construction de connaissance. Nous en avons tiré deux principes interdépendants : un même enfant peut se montrer très différent selon les conditions dans lesquelles il se trouve placé. D'où le second principe, fondamental pour l'action éducative : tout ce que font les enfants à la crèche ou à l'école est largement dépendant des conditions pédagogiques, c'est-à-dire des situations et du milieu de

vie qu'aménagent pour eux les éducateurs. Sur cette base, nous avons décidé de nous engager dans des travaux qui permettraient de définir une approche pédagogique qui puisse favoriser l'investissement de tous les enfants dans les processus d'apprentissage.

Le second enseignement était plus complexe et il a mis des années à se préciser. Il concernait le rôle des échanges et de la communication entre partenaires dans la construction des connaissances. Nous avons l'intuition que les changements survenus dans les façons d'être des enfants et notamment le grand appétit qu'ils manifestaient pour comprendre le monde qui les entoure étaient dus à la qualité des relations interpersonnelles qui s'instaurent lorsque les enfants travaillent en petits groupes. Le climat de confiance réciproque semblait être un des facteurs principaux qui les incitaient à persévérer dans leur effort de réflexion pour trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posaient. Nous commencions à entrevoir que la nature des échanges, des interactions sociales et de la communication entre les différents partenaires en présence joue un rôle important dans la construction des connaissances et dans la capacité à apprendre. Une nouvelle problématique s'ouvrait ainsi à nous : mieux comprendre les mécanismes en jeu dans les processus d'apprentissage.

LE PROCESSUS INTERACTIF ET LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Nos premières découvertes concernant le rôle des échanges dans les réalisations des enfants ont trouvé un écho immédiat dans l'équipe du Cresas qui étudiait les enfants dans les crèches. Les chercheurs avaient déjà constaté que ces jeunes enfants pouvaient se grouper spontanément par deux ou trois pour réaliser des activités en commun, communiquant abondamment entre eux et établissant souvent des relations très harmonieuses. Ces observations nous ont particulièrement frappés car, jusque-là, nous partagions l'opinion répandue dans le milieu de la psychologie de l'enfant selon laquelle les échanges entre jeunes enfants étaient rares et pauvres, de peu d'intérêt pour leur développement psychologique. Encouragée par les résultats de la recherche-référence, cette équipe a décidé de procéder à des

études systématiques des échanges entre enfants à la crèche en vue de dégager leur rôle dans la construction des connaissances. Des petits groupes d'enfants de 12 à 36 mois ont été observés dans trois situations différentes pour pouvoir étudier leurs réalisations dans les trois domaines suivants : jeux symboliques, jeux moteurs, expérimentation physique. Les résultats de ces travaux ont été développés principalement dans deux publications (Stambak M. *et al.*, 1979 ; Stambak M. *et al.*, 1983). Dès les premières observations, nous avons découvert avec étonnement des enfants sociables, attentifs les uns aux autres et désireux de faire des choses en commun. À deux, ou à plusieurs, ils s'engagent dans des activités prolongées au cours desquelles ils cherchent avec ténacité des réponses aux questions qu'ils se posent. Ils apparaissent à la fois curieux, entreprenants et concentrés sur leurs tâches.

Pour comprendre la nature du processus interactif qui se déroulait sous nos yeux, nous avons dû d'abord inventer nos moyens d'analyse. Nous avons élaboré une méthode d'analyse originale, dite de « microanalyse séquentielle », qui, en recherchant les liens entre les conduites successives, permet de saisir le fil qui donne le sens à l'ensemble de la séquence. À l'aide de cette méthode d'analyse nous avons fait une première découverte d'importance : lorsque les enfants sont observés dans des situations qui respectent les conditions décrites ci-dessus, leurs activités s'organisent dans des séquences prolongées formant des entités qui frappent par leur cohérence. Les actions successives s'enchaînent et se coordonnent en fonction des problèmes que les enfants se posent. On constate que les initiatives des uns se combinent avec celles des autres autour d'une même préoccupation : chacun des partenaires apporte sa contribution à la réalisation commune en complétant ou développant ce qui vient d'être fait ou exprimé par l'autre.

Des analyses plus poussées nous ont permis de mettre en évidence deux sortes de démarches interactives. Un premier type apparaît lorsque les enfants travaillent chacun sur son propre matériel, dans le cas de l'exploration des propriétés physiques des objets par exemple. Tout en procédant chacun à ses propres expérimentations, les enfants observent les actions des autres, et peuvent reprendre leurs idées en les intégrant dans leurs propres activités qu'ils mènent plus avant. La situation de groupe permet ainsi un enrichisse-

ment des activités de chacun, y compris de celui dont l'idée a été reprise par d'autres. En effet, celui-ci a alors l'occasion d'examiner ses propres actions comme de l'extérieur, ce qui facilite la décentration par rapport à l'action propre, la prise de recul et, par conséquent, l'objectivation des connaissances concernées. La quasi-simultanéité des actions de chacun des partenaires permet en outre des rapprochements plus immédiats et des mises en relation plus nombreuses que l'activité individuelle. Celle-ci est en effet soumise à la contrainte selon laquelle plusieurs actions ne peuvent être effectuées que successivement.

Un second type de démarche interactive apparaît lorsque les enfants s'engagent dans des jeux sociaux ou des jeux de fiction (le jeu de cache-cache par exemple). On assiste alors à des échanges directs, les actions des uns et des autres venant alternativement se compléter. Les enfants créent ainsi en commun de véritables petites histoires où les échanges prennent la forme d'un dialogue, les uns répondant aux incitations des autres. Incitations et réponses se font à l'aide de regards, de mimiques, de gestes et de vocalises et constituent des messages pour autrui ; chaque réponse précise la signification du message initial. On est frappé par l'ampleur des ressources imaginatives pour réaliser des séquences longues et complexes. La justesse des réactions de chacun confère à ces séquences leur caractère de cohérence. L'analyse de la construction de tels jeux partagés montre que les enfants « discutent » pour se mettre d'accord sur le jeu à développer ensemble. On constate alors que les partenaires s'engagent dans un véritable processus de négociation pour arriver à un accord et pour convaincre les autres du bien-fondé de leurs idées et de leurs points de vue. Ces négociations non verbales comportent des confrontations d'idées et de désirs parfois contradictoires. On constate néanmoins que ces jeunes enfants réussissent à dépasser les conflits interpersonnels grâce à l'élaboration de diverses stratégies qui témoignent d'une intelligence sociale déjà très développée.

En cherchant ainsi à comprendre les articulations des interventions des uns par rapport à celles des autres, on a pu constater qu'à travers les échanges auxquels se livraient les enfants, des démarches cognitives se développent qui favorisent la construction des savoirs et des savoir-faire. Dans les trois situations étudiées, les

enfants ont fait preuve de réalisations d'ordre cognitif dans le domaine des connaissances physiques – successions d'actions qui constituent de véritables expérimentations ou qui aboutissent à des fabrications d'objets nouveaux – ainsi que dans celui de la pensée symbolique – connaissances concernant les événements de la vie quotidienne et leur capacité à les détacher de leur contexte réel : prémices de la distinction entre fiction et réalité. Ainsi, dès cette première série de travaux, nous avons pu faire une hypothèse forte selon laquelle le processus interactif et les procédés qu'il met en œuvre jouent un rôle prépondérant dans le développement cognitif, et probablement, et ceci est très important, *constitutif* de celui-ci.

Fort de ces hypothèses de travail, nous avons engagé de nouvelles recherches qui avaient comme objectif principal d'approfondir ces premières découvertes concernant le rôle des échanges et des interactions sociales dans la construction des savoirs. Des travaux réalisés dans les crèches et les jardins d'enfants (Bréauté M. *et al.*, 1987 ; Stambak M. et Royon C., 1985), ont permis de préciser notre problématique. Quel que soit l'âge des enfants, quel que soit le contenu de la réalisation, dans toutes les situations observées l'analyse montre que l'activité commune se déroule de la même façon. Après une première prise de contact entre partenaires, l'un d'eux émet une idée qui a fonction de proposition pour les autres. Le sens, la signification de ces propositions est plus ou moins explicite. Pour que cette proposition aboutisse à une réalisation commune, deux conditions doivent être remplies : la proposition doit être comprise par les partenaires et ils doivent être d'accord sur le contenu de la proposition. Ensuite, lorsque c'est le cas, les partenaires s'engagent dans un processus d'ajustement réciproque. Qu'ils agissent à tour de rôle ou en activités parallèles, chacun complète et développe, d'une façon ou d'une autre, ce qui vient d'être exprimé ou fait par l'autre.

Les procédés interactifs mis en œuvre pour dépasser l'incompréhension et la résistance des partenaires sont multiples. Avant même la communication verbale, les enfants se montrent capables d'explicitier, de clarifier leurs idées et leurs intentions. Les procédés de clarification et d'explicitation apparaissent très nettement : soit les enfants utilisent des procédés emphatiques pour mettre en relief un élément convaincant, soit ils

réitérent leur idée, mais d'une façon différente, en variant les actions pour donner des compléments d'informations. Les recherches réalisées auprès des enfants de 2 à 4 ans mettent en évidence la continuité de la démarche interactive avant et après la communication verbale. Ces recherches concernent principalement des réalisations communes lors de *jeux de fiction* ou d'*improvisation* de spectacles de marionnettes par les enfants eux-mêmes. Avec l'apparition du langage, de nouveaux procédés s'ajoutent pour faire accepter un point de vue : les enfants sont capables d'expliquer et de justifier les points de vue exprimés, ils donnent les raisons de leur désaccord éventuel en utilisant des arguments hors contexte qui font appel à des savoirs acquis *antérieurement*. À travers ce processus de négociation, les idées et les intentions de l'un des partenaires se confrontent à celles des autres, mais cette confrontation se fait dans le respect mutuel, le plus souvent sans heurt et sans affrontement : les relations qui se nouent sont des relations équilibrées. Il s'agit de modes de communication où chacun des partenaires peut exprimer sans retenue ses désirs, ses idées et ses points de vue.

Des recherches parallèles menées à l'école maternelle et à l'école élémentaire par d'autres équipes du Cresas – voir notamment ci-après l'article de Marianne Hardy –, ainsi que par des équipes italiennes associées à nos travaux, aboutissaient à des constatations semblables. Ensemble et avec l'aide d'Hermine Sinclair, professeur à l'université de Genève, nous avons procédé à des analyses multiples qui concernaient l'ensemble des travaux engagés. Différentes publications (notamment Cresas, 1987 ; Stambak et Sinclair éds, 1990) rendent compte des avancées de ces travaux.

Nous pouvons résumer les acquis de cet ensemble de travaux de la façon suivante. C'est grâce aux différents procédés interactifs que les enfants font des progrès dans leurs apprentissages : la nécessité de prendre en compte les intentions du partenaire, l'obligation de trouver des solutions aux conflits et contradictions qui surgissent, amènent les enfants à préciser et à justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler. Chacun peut examiner l'objet de connaissance sous des aspects inhabituels pour lui. Il peut observer la réalité sur laquelle il agit à travers des questions auxquelles

il n'avait pas pensé. Il est amené à établir des liens nouveaux entre des savoirs jusque-là séparés. Une telle mise à distance constitue un moyen de décentration cognitive qui favorise l'abstraction et l'attitude réflexive. Dans de telles conditions les connaissances se précisent et s'objectivent car elles sont sans cesse remises en question par les résistances d'autrui. En cherchant à convaincre et pour aboutir à un consensus à partir de points de vue contradictoires, les capacités de raisonnement s'aiguisent, les notions s'élaborent, les connaissances se construisent. Sous la pression d'autrui, les enfants mobilisent et mettent à l'épreuve leurs compétences communicatives ainsi que leurs savoirs et savoir-faire déjà construits ou en construction. La construction des connaissances apparaît alors comme un processus de co-construction. Ces analyses se sont avérées justes pour tous les types de connaissances, qu'elles fassent partie ou non des programmes scolaires. Ainsi ces recherches sont venues étayer l'hypothèse selon laquelle les interactions sociales jouent un rôle prépondérant et constitutif dans le processus de construction des connaissances.

LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE

Dans les recherches précédemment décrites, chaque fois que les enfants ont été placés dans des conditions conformes à nos orientations théoriques, nous avons pu montrer que tous les enfants, quelle que soit leur appartenance sociale et culturelle et quels que soient les jugements antérieurement portés sur eux, pouvaient faire la preuve de leur capacité à apprendre et à s'investir activement, avec ténacité et plaisir, dans la construction des connaissances. Nous pouvions donc utiliser nos acquis pour avancer dans notre problématique principale : comment organiser le milieu de vie des enfants, quelle approche pédagogique mettre en place dans les crèches et les écoles pour obtenir que tous les enfants s'investissent dans le processus d'apprentissage ? Comment déclencher et entretenir cet investissement ?

Pour répondre à ces questions, il nous est apparu que nous devons mettre en place des recherches sur le terrain, en collaboration avec des éducateurs et des enseignants. Il s'agissait donc de trouver des professionnels volontaires

pour s'engager avec nous dans des recherches visant la transformation des conditions éducatives offertes aux enfants en vue de la réussite de tous. Les modalités de la collaboration entre chercheurs et professionnels ont pu différer d'un terrain à l'autre, mais, conformément à nos découvertes, l'exigence principale était partout d'instaurer des relations de travail équilibrées entre tous les partenaires en présence pour que chacun puisse, en fonction de ses expériences professionnelles, contribuer à co-construire des connaissances nouvelles. Il s'agissait pour nous de trouver une méthodologie de recherche qui permette de recréer au niveau des établissements les conditions éducatives mises en évidence dans les recherches précédentes où les situations étaient aménagées par les chercheurs. Pour répondre à cette exigence, nous avons élaboré progressivement une approche méthodologique, dite de *recherche-action*, que nous pouvons actuellement caractériser de la façon suivante :

- la recherche, de longue durée, se fait en collaboration étroite avec les professionnels de terrain dans le cadre de relations qui tendent au maximum à l'équilibre ;

- on met en place dans les établissements un dispositif rigoureux, qui correspond aux objectifs de la recherche et dans lequel alternent les temps d'action et les temps de réflexion sur l'action ;

- les résultats sont appréciés à l'aide d'une méthode dite « d'auto-évaluation régulatrice », d'un terme emprunté à Bertrand Schwartz, qui consiste à réguler les pratiques en fonction des effets produits sur les apprentissages des enfants.

C'est à l'aide de cette méthode que nous avons pu élaborer progressivement l'approche pédagogique que nous désignons sous le terme de « pédagogie interactive ». Tout au long de son élaboration notre souci principal était de construire cette approche en conformité avec notre découverte principale : apprendre c'est construire des savoirs en interaction avec autrui, sachant que ces interactions sont d'autant plus constructives pour tous qu'elles sont plus équilibrées.

A la fin des années quatre-vingt, nous avons décidé de prendre du recul sur les expériences des différentes équipes du Cresas engagées dans ces recherches-actions et nous avons publié un livre qui fait état des résultats obtenus (Cresas, 1991). D'après nos analyses, deux traits princi-

aux caractérisent cette approche éducative. Le premier est que les actions éducatives sont conduites dans un esprit de recherche. Les professionnels de terrain s'engagent progressivement dans une démarche d'expérimentation pédagogique méthodique : ils définissent un projet d'action éducative, un plan d'action, qui repose sur des hypothèses clairement énoncées et qui s'accompagne d'un dispositif permettant d'analyser le déroulement des actions mises en place et ses effets sur les apprentissages des enfants. Pour définir le dispositif de départ, l'équipe cherche à préciser une organisation - constitution des groupes d'enfants, type de matériel mis à la disposition des enfants, aménagement spatio-temporel - et à définir les rôles des adultes présents. Tout au long du déroulement de l'expérience, on apprend à auto-évaluer les pratiques mises en place et on les ajuste en fonction des réalisations des enfants. L'observation des façons d'être et d'agir des enfants est un point central de notre approche. Différentes techniques ont été expérimentées. Celle qui s'est avérée la plus efficace a été l'utilisation de vidéos tournés à des moments pertinents. Le fait de pouvoir observer à plusieurs reprises les mêmes séquences permet de construire la signification des conduites et réalisations observées et de vérifier si on a bien obtenu la participation active de chaque enfant.

La seconde caractéristique de cette approche est que, pour atteindre ses objectifs, la démarche implique la transformation des relations entre tous les partenaires en présence : relations entre enfants, relations entre adultes, relations entre adultes et enfants. S'agissant des relations entre enfants, l'occasion leur est donnée de se rassembler en petits groupes pour qu'ils puissent s'engager dans une dynamique d'échanges équilibrés profitable à tous les membres du groupe. S'agissant des relations entre adultes, le travail d'équipe devient une nécessité parce que la pédagogie interactive est, comme nous l'avons souligné, une recherche permanente : l'observation et l'analyse des réalisations des enfants amènent sans cesse de nouveaux problèmes et de nouvelles idées. C'est pourquoi il est important que les adultes planifient, conduisent et évaluent les actions éducatives ensemble. Chacun a besoin de pouvoir se confronter avec d'autres impliqués dans la même réalité. C'est de l'échange et de la confrontation que peuvent surgir les idées nouvelles et le

consensus nécessaires à la mise en œuvre de pratiques éducatives conformes aux hypothèses émises. Enfin, s'agissant des relations adultes-enfants, leur transformation est celle qui est la plus difficile. C'est le point le plus délicat. Dans l'approche pédagogique habituelle ces relations reflètent souvent des rapports d'autorité dans lesquels les adultes imposent aux enfants des schémas pré-construits, ce qui, comme nous l'avons vu dans nos premières recherches, bloque à la fois l'actualisation de ce que les enfants savent déjà et leur envie d'acquérir des connaissances nouvelles. Dans l'approche que nous proposons, les adultes doivent apprendre à susciter et observer les démarches propres des enfants, à leur permettre de prendre des initiatives, d'exprimer sans retenue et sans crainte de se faire méjuger les idées qui leur sont propres et de trouver par eux-mêmes, si nécessaire avec l'aide de l'adulte, les réponses aux questions qu'ils se posent. De cette façon, les relations entre adultes et enfants deviennent plus équilibrées.

Pour aller dans cette direction, beaucoup de remises en question sont nécessaires. Il faut se convaincre en profondeur que, contrairement à ce que toute la tradition de l'enseignement suggère, les enfants ne sont pas des verres vides que les enseignants devraient remplir. Il faut se convaincre également que, contrairement aux idées reçues, les échanges entre enfants, et entre adultes et enfants, à propos des objets de connaissance, jouent un rôle capital dans la construction des savoirs. Une telle vision des apprenants exige une transformation profonde du rôle et des attitudes des adultes dans le déroulement même des séquences éducatives. Tout au long de nos recherches-actions ce problème a dû être constamment travaillé et réajusté. Au bout du compte, il est apparu que ce rôle se caractérise de la façon suivante : l'objectif de l'adulte est essentiellement de s'insérer mentalement dans les réalisations des enfants ; il devient observateur, non seulement présent mais encore participant à travers son intérêt soutenu pour les activités des enfants en train de se dérouler sous ses yeux. Bien que l'adulte s'efforce de ne formuler aucune suggestion qui puisse détourner les enfants de leurs questions à eux, une telle attitude ne peut pourtant être qualifiée de non intervenante. En effet, l'adulte n'est pas en retrait car il est impliqué dans l'attente de ce que vont réaliser les enfants. Armé des hypothèses discutées

en équipe, il observe le déroulement des activités des enfants. Il cherche à vérifier ses hypothèses en essayant de comprendre ce qui est en train de se produire devant lui. Ses interventions ont pour fonction de soutenir le processus de construction en cours : apporter des informations, encourager certaines pistes, réguler si nécessaire les relations entre enfants pour obtenir la participation de tous. Il a ainsi un rôle actif important : interpréter les agissements des enfants, ce qui suppose d'opérer une certaine prise de recul tout en restant partie prenante de la situation. Il est un meneur de jeu.

LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE

Lorsque les professionnels de terrain sont engagés dans cette voie, on constate que les pratiques mises en place ont des effets tant sur les conduites et réalisations des apprenants que sur la professionnalisation des personnels. Concernant les apprenants, on constate qu'il est possible de les mobiliser tous, y compris ceux qui se trouvent mis à l'écart dans le processus d'apprentissage dans les situations éducatives traditionnelles. Ils apprennent davantage, ils deviennent entrepreneurs, curieux et créateurs, confiants dans leurs propres capacités d'apprendre et, par rapport à autrui, ouverts, tolérants et coopératifs. On peut remarquer notamment – et ceci est très systématique – que les enfants qui posent problème à l'équipe – agressivité, passivité, manque de concentration... – se transforment radicalement dans les nouvelles conditions éducatives et font de véritables bonds en avant.

Conjointement à ces effets sur les apprenants, on observe également des transformations notables au niveau de la maîtrise professionnelle des éducateurs. L'approche interactive accroît chez chacun :

- la conscience de son pouvoir d'action sur le cours des choses, la conscience d'avoir acquis les compétences nécessaires pour imaginer, développer, réguler et ajuster ses pratiques professionnelles en fonction des objectifs poursuivis ;

- la maîtrise de ses relations avec autrui, enfants et adultes ;

– la connaissance des raisons qui sous-tendent les pratiques professionnelles mises en œuvre : raisons théoriques relatives aux conditions d'apprentissage des enfants et raisons pratiques relatives aux contraintes et aux ressources des contextes de travail.

PERSPECTIVES

À la fin des années 1980, la boucle est bouclée. Nous avons le sentiment d'avoir trouvé une approche éducative, appelée « pédagogie interactive », qui faisait ses preuves partout où nous pouvions la développer, qui permettait réellement de mobiliser tous les enfants dans les processus d'apprentissage, de les faire progresser dans la construction des connaissances. Dans les années suivantes, tout en poursuivant des recherches-action pour approfondir et développer notre connaissance de cette approche, notamment en milieu scolaire, nous avons abordé le problème de sa dissémination. Cette nouvelle dimension de notre travail a été réalisée en collaboration avec d'autres équipes européennes, dans le cadre de l'IEDPE.

Le premier vecteur de diffusion que nous avons choisi de tester a été la formation continue des professionnels de l'éducation. Pour cela, nous avons élaboré des dispositifs de formation-recherche-action fondés sur le même cadre conceptuel et méthodologique que celui qui est à l'œuvre dans nos recherches en psychopédagogie. L'objectif commun était d'élaborer une formation qui initie les professionnels des crèches et des écoles à notre approche pédagogique. Grâce au soutien de la DG XXII de l'Union européenne, des formations élaborées en commun ont été

mises en place dans plusieurs villes ou régions européennes, partout avec des effets très appréciables. Pourtant, il est apparu que la généralisation des transformations pédagogiques que notre formation implique nécessite aussi la mise en place d'un encadrement efficace des professionnels de terrain. C'est pourquoi, dans le cadre d'un projet Leonardo Da Vinci, sept équipes européennes ont mis en place des recherches-action pour élaborer une formation d'encadrants – coordinateurs de la petite enfance, inspecteurs, conseillers pédagogiques notamment – qui vise à développer les compétences nécessaires pour impulser, accompagner, piloter et coordonner la transformation des pratiques éducatives dans les crèches et les écoles.

De telles recherches qui viennent renforcer les liens entre recherche, innovation et formation, font apparaître la nécessité d'associer aux chercheurs-formateurs et aux professionnels de terrain des personnes chargées de la gestion des structures éducatives, à savoir les décideurs administratifs et politiques. De ce fait, ces nouvelles recherches passent du champ strictement éducatif et pédagogique au champ socio-politique. En cherchant à préciser les conditions de la collaboration entre innovateurs et décideurs, de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles sont en voie d'émergence. Nous sommes persuadés qu'une telle démarche devrait permettre un nouvel essor de la dynamique de l'innovation pédagogique pour lutter efficacement contre l'échec scolaire, l'illettrisme et l'exclusion et pour préserver chez tous l'appétit de connaître et le dynamisme intellectuel qui caractérisent tout être humain dès sa naissance.

Mira Stambak
Directeur de recherche CNRS
Co-fondateur de l'IEDPE

NOTES

(1) Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, qui fonctionne dans le cadre de l'INRP.

(2) Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- BRÉAUTÉ M., BALLION M., RAYNA S., STAMBAK M. (1987). – **Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes**. Paris : INRP/L'Harmattan (collection Cresas ; 5), 137 p.
- CRESAS (1987). – **On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs**. Paris : ESF, 161 p.
- CRESAS (1991). – **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : INRP/ESF Éditeur, 173 p.
- MARION A., DESJARDINS C., BRÉAUTÉ M. (1974). – Conditions expérimentales et développement intellectuel de l'enfant de 5-6 ans dans le domaine numérique. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 83-107.
- SINCLAIR H. et STAMBAK M. (éds) (1982). – **Les bébés et les choses**. Paris : PUF, 198 p.
- STAMBAK M., BONICA L., MAISONNET R., RAYNA S., VERBA M. (1979). – Modalités d'échanges entre enfants de moins de deux ans. **Cahiers du Cresas**, n° 19, p. 3-103.
- STAMBAK M., BARRIÈRE M., BONICA L., MAISONNET R., MUSATTI T., RAYNA S., VERBA M. (1983). – **Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble**. Paris : PUF, 189 p.
- STAMBAK M. et ROYON C. (1985). – Étude de l'organisation d'activités communes chez des enfants de moins de quatre ans. **Archives de psychologie**, n° 53, p. 77-90.
- STAMBAK M. et SINCLAIR H. (éds) (1990). – **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans**. Paris : PUF, 202 p.
- VIAL M., STAMBAK M., BURGUIÈRE É. (1974). – Caractéristiques psychologiques individuelles, origines sociales et échecs scolaires. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 7-47.

Pratiquer à l'école une pédagogie interactive

Marianne Hardy

Dans cet article, je me propose de relater des recherches que j'ai conduites en milieu scolaire avec différentes collègues (1). Ces travaux prennent place dans une recherche plus large menée par plusieurs équipes du Cresas qui travaillaient à la fois sur la transformation des pratiques et sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs et qui avaient l'habitude de confronter leurs travaux. L'article précédent présente notre approche psychopédagogique dite « pédagogie interactive » qui, en ajustant les contextes et les pratiques aux intérêts et démarches des enfants, permet de susciter l'implication de tous dans les processus d'apprentissage. Cette approche a été élaborée initialement en marge du fonctionnement de l'école, dans des situations aménagées par les chercheurs qui s'étaient fixé leurs propres contraintes, objectifs et critères d'évaluation. Les résultats obtenus – l'implication de tous les enfants, y compris les plus timides, maladroits ou turbulents – nous faisaient penser que nous avions trouvé là des conditions et des principes d'action puissants pour lutter contre les marginalisations scolaires. Mais seraient-ils opérants à l'école, compte tenu des normes et contraintes qui régissent l'institution ? Pour le savoir, nous avons conduit des recherches-action qui visaient à mettre des enseignants volontaires en position de développer eux-mêmes cette approche dans leurs classes. Ces

recherches allaient nous amener à traiter trois niveaux de questionnement : quelle méthode utiliser pour engager les enseignants dans une telle approche ? Nos principes d'action, comment les mettre en œuvre dans des contextes soumis aux normes scolaires, avec quels effets sur les adultes et sur les enfants ? Enfin, comment saisir dans un ensemble de situations diversifiées les démarches d'apprentissage des enfants auxquelles il s'agit d'ajuster les pratiques ?

Désireuses d'insérer notre pédagogie à l'école dans l'espoir d'en observer bien vite des effets sur les apprentissages des enfants, nous avons noué dès la fin des années soixante-dix, des collaborations avec des enseignants déjà engagés dans des transformations éducatives et ouverts à notre approche. Or, même dans ces conditions, nous nous sommes toujours heurtées à des modalités traditionnelles d'intervention auprès des enfants, dont les enseignants avaient du mal à se déprendre. Ces modalités étaient fortement contradictoires avec l'approche à propos de laquelle nous nous accordions pourtant théoriquement. D'autre part, nous nous sommes aperçues que face à de nouvelles situations, nous éprouvions nous-mêmes quelques difficultés à ne pas retomber dans des schémas anciens. Aussi avons-nous pris conscience que nos propositions supposaient non pas un simple infléchissement

des pratiques ou une simple application de principes pédagogiques préconstruits, comme nous l'avions pensé naïvement, mais l'élaboration de nouvelles catégories de pensée qui devaient se consolider chez les uns et les autres à travers une diversité d'expériences. Cette prise de conscience nous a fait passer d'une logique applicationniste de la pédagogie interactive à une approche constructiviste et interactionniste d'expérimentation pédagogique. Dans un tel processus, chercheurs et enseignants transforment, chacun dans leur perspective, leurs pratiques de transmission des savoirs et construisent ou consolident ensemble des connaissances.

Ces travaux nous ont permis d'aborder notre problématique – faire en sorte qu'à l'école tous les enfants progressent sans baisse de niveau ni marginalisation – à partir de deux entrées combinées. La première est celle de l'étude des transformations. L'analyse des avancées permet d'entrevoir les possibles tout en cernant les résistances et les contradictions du système scolaire à travers celles manifestées par les enseignants. L'analyse des difficultés rencontrées dans des contextes pourtant favorables éclaire sur les difficultés que tout enseignant a à surmonter dans des contextes plus ordinaires et plus contraignants. Enfin, l'analyse des conditions et démarches qui permettent de les dépasser met en lumière les transformations à apporter au système scolaire pour que tous les enseignants puissent s'engager dans la démarche dans de bonnes conditions. La seconde entrée est celle de l'analyse des dynamiques d'apprentissage entre enfants, qui permet de saisir les microprocessus à l'œuvre dans la construction de savoirs et de préciser le rôle de l'adulte. Ainsi on peut envisager les contenus d'apprentissage sous l'angle selon lequel les enfants s'en emparent.

Nous nous proposons ici d'exposer les résultats de deux de nos recherches. La première, qui s'est déroulée entre 1986 et 1989, est celle qui nous a permis d'asseoir fermement notre démarche expérimentale et pédagogique dans le cadre scolaire. En collaborant avec deux enseignants de grande section d'une école maternelle située en zone d'éducation prioritaire, nous avons élaboré une démarche d'expérimentation méthodique. Ainsi nous avons pu dégager des conditions contextuelles et des principes d'action pédagogique suffisamment puissants pour que tous les enfants s'investissent avec plaisir et profit dans le

processus d'apprentissage, dans un champ de connaissance enjeu de réussite scolaire, celui de la langue écrite. L'analyse des situations interactives a mis au jour les processus qui permettent à des enfants inégalement avancés dans les connaissances de progresser ensemble, chacun à partir de ses propres préoccupations. Par la suite, nous avons pu valider et approfondir nos acquis dans différents contextes (par exemple, Hardy, Royon, Bréauté, 1996). Depuis 1996, notre travail avec l'école des Bourseaux (2) nous permet d'étudier le développement de la pédagogie interactive dans une école entière, du début de la maternelle à la fin de l'élémentaire. Au moment où nous sommes arrivées dans cette école, le contexte scolaire était déjà considérablement transformé. L'école regroupe sous un même toit les niveaux maternel et élémentaire. Depuis sa création, en 1982, elle est organisée en cycles multiâge et les enseignants pratiquent une pédagogie coopérative (Équipe des Bourseaux, 1992 ; Clerc, 1993). Dans ce contexte très favorable, nous avons collaboré avec l'équipe éducative pour transformer la façon d'aborder un apprentissage emblématique des programmes scolaires, l'apprentissage de la grammaire. Ayant analysé de façon approfondie l'expérience menée au cycle 2 – enfants de cinq à huit ans –, nous avons pu cerner les ressorts d'une progression pour tous les enfants en grammaire sur un an. L'analyse de dynamiques interactives nous a permis de mieux cerner l'intérêt de faire apprendre ensemble des enfants d'âge et de niveau différents. Nous avons également recueilli des éléments d'évaluation concernant les effets de cet apprentissage sur des enfants de fin de cycle 3 qui ont bénéficié de cette pédagogie pendant trois ans.

Avant d'exposer ces recherches-action, nous allons revenir sur quelques points déjà abordés dans le chapitre précédent, en nous focalisant d'abord sur les micromécanismes de sélection à l'œuvre à l'école. À partir de ceux-ci nous avons élaboré, en marge des classes, des contre-propositions sous forme de « situations prototypiques » de pédagogie interactive. Ce sont ces contre-propositions que, dans les recherches-action, nous cherchons à faire reconstruire par nos partenaires de terrain pour qu'ils en constatent eux-mêmes les effets sur les attitudes des enfants, et qu'ils développent alors au quotidien des pratiques aptes à mobiliser tous les enfants dans les apprentissages.

DE LA CRITIQUE DE L'EXISTANT À L'ÉMERGENCE DE CONTRE-PROPOSITIONS

Qu'il s'agisse de situations scolaires ou de situations d'examen psychologique, lorsque l'adulte cherche à obtenir de la part des enfants des réponses précises prévues d'avance, on constate que certains enfants satisfont à la demande, et d'autres, souvent de milieu défavorisé, non. Cette pratique du « faire faire » ou du « faire dire » permet d'étalonner les réponses, et donc de les hiérarchiser par rapport à des normes préétablies. Dans ces situations, dès la maternelle, des microprocessus de sélection sont à l'œuvre, qui affectent le rapport aux savoirs et la qualité des relations des partenaires impliqués (Baudelot & Hardy, 1974). Il en résulte que les enfants, même ceux qui répondent à la demande, ne font pas état de leurs véritables savoirs. Par conséquent, les adultes qui veulent les évaluer n'ont qu'une idée approximative de leurs compétences, qu'ils ont tendance à sous-estimer. Plus grave encore, les enfants qui ne répondent pas aux attentes ressentent un profond sentiment de dévalorisation, et deviennent souvent perturbateurs ou inhibés en classe. Pourtant, certains de ces enfants adoptent une attitude intellectuelle et sociale radicalement différente selon qu'ils se trouvent dans des situations de jeux libres ou dans des situations contraintes. Vifs, curieux et sociables d'un côté, ils deviennent fermés, timides, hésitants dès lors qu'ils sont interrogés (Dannequin *et al.*, 1974 ; Hardy *et al.*, 1977). Comment admettre que des enfants en possession de toutes leurs facultés dans des situations de vie ordinaires se trouvent en difficulté dans les situations qui devraient en somme être pensées pour qu'ils développent leurs potentialités ?

Ces premiers résultats nous ont conduites à une hypothèse forte : à l'école primaire tous les enfants, quel que soit leur statut scolaire de départ, ont les compétences linguistiques nécessaires pour s'approprier les savoirs formalisés. Pour le prouver, nous avons été amenées à prendre le contrepied des situations inductrices de « faire dire ». De même que nos collègues travaillant sur le logico-mathématiques (Cresas, 1982, chapitre « Et pourtant ils pensent »), nous avons aménagé des situations de communication « naturelle » inspirées de la vie quotidienne, dont les enfants comprenaient les règles et les visées dans un climat de confiance intellectuelle propre à ce que chacun puisse s'exprimer, même maladroitement, du moins

dans un premier temps. L'analyse des données recueillies auprès des enfants d'une classe de grande section a permis de construire des critères non pour classer les productions mais pour cerner la richesse des compétences de chacun. Nous avons donc attribué plus d'importance aux capacités réflexives mobilisées, aux connaissances linguistiques sous-jacentes, qu'à l'habileté ou à l'aisance de chacun à produire des énoncés. Sur ces critères, nous avons montré que tous les enfants ont une connaissance de multiples aspects du langage – registres de langue, syntaxe, structure du récit par exemple. Nous avons conclu que même si tous n'ont pas le même degré de maîtrise de chacun de ces aspects, tous démontrent cependant les compétences nécessaires pour progresser et accéder aux savoirs formalisés proposés par l'école (Cresas, 1982, chapitre « Et pourtant ils parlent »).

En montrant l'impact considérable que les conditions de production ont sur la qualité des réalisations verbales des enfants, nous avons validé notre hypothèse. Elle s'est aussi précisée parce que nous avons compris le lien entre critères d'évaluation et conception de l'apprentissage. Sur ces deux points, nous rencontrons l'optique variationniste qui avait cours à l'époque en sociolinguistique (Labov, 1972). Sur le deuxième point, nous retrouvons une démarche piagétienne d'observation et d'interprétation des réalisations des enfants. C'est avec cette expérience que nous avons pu intégrer la vision constructiviste et interactionniste des apprentissages conceptualisée par l'équipe du Cresas qui étudiait les enfants d'âge préscolaire autour de Mira Stambak et d'Hermine Sinclair (Sinclair *et al.*, 1982, Stambak *et al.*, 1983). Comment introduire à l'école des pratiques constructivistes et interactionnistes ? Quels sont les possibles dès lors qu'on s'engage dans cette voie ? Avec quels effets ? Quelles limites ? C'est ce que nous allons aborder maintenant sur des exemples de recherches-action.

FAIRE EN SORTE QU'À L'ÉCOLE TOUS LES ENFANTS S'INVESTISSENT DANS LES APPRENTISSAGES

Dans une zone d'éducation prioritaire, nous avons accompagné pendant plusieurs années un groupe scolaire dans un mouvement de changement « modéré » : collaborations inter-classes, réunions

d'auto-évaluation régulières, insertion de situations interactives dans quelques classes (Cresas 1983, 1984 et 1987). Dans ce contexte, nous décidons d'engager une « expérimentation méthodique » (Piaget, 1973) pour engager en profondeur une transformation des pratiques avec des enseignants volontaires. Deux enseignants de grande section, Daniel Sabre et Lysiane Jourmet, très sensibles à la problématique de lutte contre les marginalisations se montrent désireux de travailler avec nous en ce sens.

Processus de transformation des conceptions et des pratiques

Dans une organisation déjà pensée pour offrir des activités très diversifiées et permettre un fonctionnement souple et des échanges fréquents entre adultes et enfants des deux classes, nous nous accordons avec nos partenaires pour expérimenter des situations de découverte de l'écrit, parce que l'écrit est enjeu de réussite scolaire, et que les enfants y sont inégalement familiarisés. Un ensemble d'activités préexistaient sur ce thème : inscriptions du matin, correspondance, affichages, notation de la météo du jour, activités autour du livre notamment. Or, nous avons constaté que ceci était insuffisant pour engager tous les enfants dans l'appropriation des fondements du code écrit. Par la méthode d'auto-évaluation régulatrice décrite précédemment dans l'article de Mira Stambak, nous avons travaillé à l'installation d'ateliers « réflexifs » qui venaient en complément de ces activités. Dans leur forme finale, ces ateliers, dits « ateliers privilégiés » pour la recherche et la pratique, proposaient des activités organisées pour que, par petits groupes, les enfants « s'essayent à écrire » ce qu'ils voulaient, comme ils le pouvaient, pendant une demi-heure à trois quarts d'heure. Tous les enfants passaient tour à tour à l'atelier, les adultes veillant à éviter la formation de groupes de niveau. Alors qu'un des enseignants se tenait à l'atelier, l'autre veillait à l'ensemble des autres activités. Nous allons retracer le cheminement qui a conduit à cette pratique.

Au départ, les enseignants privilégient l'organisation en grand groupe pour mener leurs séquences de travail sur l'écrit. Vidéo à l'appui, nous mettons en évidence que cette organisation, même au service de tâches attractives – écrire la météo, lire la lettre des correspondants – est facteur de sélection : certains s'expriment souvent alors qu'un

grand nombre ne se manifeste quasiment jamais. Nous devons insister pour qu'un travail en petits groupes soit instauré, éventuellement sur les mêmes activités, par exemple relire le « bulletin météo » établi le matin, ce que les enseignants acceptent de faire, non sans réticence, seulement un après-midi par semaine. Les films portant sur ces premiers ateliers montrent que pour nombre d'enfants l'action qui leur est proposée est trop limitée. Ne sachant pas lire, ils se bornent souvent à comparer les formes graphiques des lettres, ce qui provoque peu d'échanges entre eux. Pour que les enfants puissent manifester et confronter leurs idées, des ateliers inspirés des travaux d'Emilia Ferreiro sur la psychogénèse de la langue écrite (Ferreiro, 1988) sont alors aménagés. C'est à ce moment-là que les enseignants, percevant l'intérêt de ces ateliers, les installent le matin, au quotidien. Ils commencent par y occuper une position centrale qui gêne les échanges entre enfants, mais l'analyse des situations filmées les convaincra bientôt d'adopter une position latérale propre à susciter des échanges entre pairs, à soutenir la réflexion du groupe, et non de chaque enfant individuellement. Cette évolution des pratiques correspond à un renversement des conceptions des enseignants sur deux plans. Il s'agit d'abord de passer du fatalisme devant la non participation chronique de certains enfants à la prise de conscience du pouvoir de l'enseignant sur le cours des choses (Mouvet *et al.*, 1998). L'enjeu principal est l'impératif d'engager tous les enfants dans l'action et la réflexion, que nous ramenons comme un leitmotiv. Or, au départ, les enseignants ne partagent pas ces positions (3) : « Je pensais sincèrement que si certains enfants ne participaient pas, je n'en étais pas la cause, soit qu'il y ait des raisons psychologiques, familiales ou sociales à leur comportement, soit qu'ils se donnent le droit de rêver, de se mettre en retrait. » En mettant nos partenaires au défi, « vous pouvez faire en sorte que tous s'intéressent », nous les poussons à modifier le système de communication en situation d'apprentissage, ce qui déverrouille le comportement de certains enfants. Un exemple de ce renversement : « En grand groupe, Catherine se montrait peu participante, négative. Cette enfant partait avec un sérieux handicap à mes yeux. J'ai cependant voulu voir si l'activité en petit groupe motivait son intérêt. La confiance une fois établie, cette enfant donnait le meilleur d'elle-même et montrait qu'elle savait beaucoup de choses. J'ai rencontré des

situations similaires avec d'autres enfants. Le petit groupe a permis le déblocage de plusieurs enfants créant une dynamique nouvelle dans la classe, beaucoup plus agréable. Les enfants se permettent davantage de donner des idées sur la langue écrite, et l'adulte se met davantage à l'écoute de ces idées. » (Sabre, 1989).

À partir de là, une deuxième étape est à gagner : passer d'une conception inculcatrice, ou trop généralisatrice ou trop individualisante, à une *conception constructiviste et interactionniste de la pédagogie*. Le nouvel enjeu est de favoriser les démarches spontanées d'apprentissage caractérisées par l'action, le recul sur l'action et la réflexion. Ceci entraîne une double contrainte : trouver des situations adaptées et des modes d'intervention ajustés à la dynamique du groupe, au service des savoirs visés. « L'évolution de cet atelier s'est faite parce qu'il était l'objet d'auto-évaluation régulatrice avec les chercheurs, qui m'ont amenée à modifier mes représentations. Au départ, cet atelier était un moyen pour moi d'individualiser l'enseignement, d'entretenir des rapports avec chaque enfant. Je ne pensais pas que les enfants puissent avoir un raisonnement logique sur un contenu aussi abstrait que l'écrit. J'ai été amenée à laisser plus d'initiative aux enfants, mon rôle étant celui d'un relais pour aider les enfants à interagir pour accomplir certaines tâches. J'ai pu remarquer qu'alors les enfants font preuve d'assurance pour s'expliquer, d'initiatives pour engager le travail, d'acharnement pour mener à bien leur tâche. Ils utilisent souvent des tournures imagées : par exemple, "ça quitte" pour faire comprendre que deux mots écrits sont séparés par un espace... ils s'intéressent à différents aspects de la langue : identifier les sons dans la chaîne parlée, les repérer à l'écrit, comprendre ce qu'est un mot... » (Journet, 1989, p. 21). Dans ce cheminement, nos partenaires transforment leurs critères d'évaluation : « Avant, certaines propositions auraient été prises comme des réponses fausses. Maintenant, toutes les propositions des enfants sont bonnes à prendre car on sait qu'elles se rattachent à une construction de la langue écrite telle que l'a décrite Emilia Ferreiro ». (Sabre, 1989, p. 18).

Connaître les démarches des enfants

À travers cette recherche, grâce à la micro-analyse de séquences interactives, nous avons acquis des connaissances sur les microprocessus

d'apprentissage dans des groupes d'enfants inégalement avancés dans les savoirs. Nous présentons ici une séquence particulièrement instructive à cet égard.

Jennifer, Salima, Frédéric et Ali se sont défini une tâche : s'essayer à écrire des mots sous forme de liste. Soit ils cherchent à produire des mots dont l'un d'entre eux connaît la forme graphique, « bébé », des prénoms ou le vocabulaire de la météo du matin par exemple ; soit, en se lançant dans la recherche de mots nouveaux, ils élaborent des suites par champ sémantique – « je vais écrire tous les animaux ». Chacun entre à sa façon dans la tâche. Frédéric trace des ensembles de pseudo-lettres en prenant soin de les différencier. Ali recopie des mots affichés aux murs. Jennifer attend de Salima qu'elle écrive afin de pouvoir recopier. Salima écrit les mots qu'elle connaît. Mais très vite, quand l'un ou l'autre annonce un mot – « si on écrivait moto ? » –, Salima se met à identifier ce qu'elle sait en écrire – « mo, un o » – et entraîne Ali dans l'examen de la forme sonore des mots. Quand Frédéric annonce son intention d'écrire « avion », Salima s'exclame – « un a ! » – qu'elle articule ensuite en se concentrant sur l'aspect phonatoire, puis trace un A majuscule en disant « c'est comme ça un A ». Ali suit l'action et remarque : « comme dans mon prénom, un A ». Et Jennifer de proposer : « on peut écrire Ali, on peut écrire avion. » L'adulte met en évidence en quoi ces deux mots sont comparables – « oui, Jennifer, écoute : Aa-li, aavion ». En coordonnant la proposition de Jennifer à l'idée de Salima, il ouvre un nouveau thème pour tous : examiner la forme orale des mots qu'on s'apprête à écrire. Salima énonce alors des suites de mots qui se ressemblent sur le plan phonétique – « A-li, a-llo, comme ca-lot... » –, et entraîne Jennifer et Ali dans son sillage. Au fil de la séance, on verra Frédéric syllaber – « é-léphant » –, Jennifer comparer – « calot et carreau commencent pareil » –, tout comme Ali qui enchaînera sur des jeux de mots – « Ali Baba et les carottes voleurs ». Quant à Salima, elle parviendra à isoler chaque phonème d'un même mot – « Il-a-pp-in ».

Sur le plan des contenus, la microanalyse de la totalité de la séance, qui dure trois quarts d'heure, permet de voir qu'un phénomène linguistique, la double articulation du langage, semble être difficile à admettre pour les enfants : comment des mots, porteurs de sens, peuvent-ils être consti-

tués d'éléments – les syllabes ou les phonèmes – qui en sont dépourvus ? Sur le plan du raisonnement, elle permet de suivre comment les enfants progressent dans la compréhension des relations entre le tout, l'unité de sens, et ses parties, les unités de son. Sur le plan des processus, elle permet de cerner sur le vif la façon dont les enfants progressent, par exemple en prenant conscience des liens entre les différents aspects d'un objet : le A est à la fois un son qu'on articule en ouvrant grand la bouche, un morceau de mot qui apparaît dans des mots aux sens différents, c'est le nom de la première lettre de l'alphabet, et une forme graphique. Sur le plan de la dynamique, la microanalyse révèle qu'elle est faite d'annonces, de questions réciproques, d'intérêt mutuel, et qu'elle peut être comparée à une improvisation musicale avec des moments d'unisson, de reprises, de chant et contre-chant (Cresas, 1991 ; Platone et Hardy, 1992 ; Hardy et Platone, 1994).

De tels résultats donnent des clés pour la pratique. Tout d'abord, le processus d'apprentissage se manifeste par de petits éléments fugaces, incertains et apparemment insignifiants, qui recouvrent en fait des préoccupations de fond. Il est utile d'accorder de l'importance à ces éléments pour obtenir les progrès de tous. D'autre part, en coordonnant les préoccupations des enfants, on ouvre des espaces de communication entre eux, sur des thèmes où ils peuvent se rencontrer, chacun à son niveau de préoccupation. Cette expérience va fonder la transformation des pratiques de nos partenaires enseignants qui au fil des ans vont s'approprier complètement les concepts et la démarche de la pédagogie interactive. Devenus formateurs puis directeurs d'école, ils s'appuieront sur ces mêmes principes et cette même démarche d'expérimentation pour engager à leur tour leurs collègues dans la construction de nouvelles pratiques, dans la transformation de leur école et dans une dynamique impliquant plusieurs institutions, ~ autres écoles, collège, municipalité, associations par exemple.

Quant à nous, nous avons élaboré une méthode de recherche qui nous avait permis de construire des situations nouvelles en équipe et qui de plus s'avérait être un moyen puissant de formation. Nous avons également affûté la méthode de microanalyse de vidéofilms, qui nous avait permis de nous faire une idée plus précise de la forme

que les interactions entre « partenaires de connaissance » peut prendre dans le travail par groupes. Ces connaissances allaient nous être utiles tant sur le plan de la pédagogie que sur celui de la formation. Fortes de ces acquis, nous étions prêtes à répondre à toute sollicitation qui nous permettrait d'en valider l'efficacité dans des contextes plus exigeants sur le plan des contraintes scolaires. Une première occasion nous a été fournie par les responsables de la *Cité des Enfants de la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette*. En collaborant avec des animateurs de la Cité et des enseignants, sur un contenu technologique, nous avons pu préciser le rôle que l'adulte peut jouer quand il intervient dans une dynamique interactive entre enfants pour permettre à chacun de progresser. Nous avons également pu constater des effets manifestes de notre approche pédagogique sur les comportements sociaux, sur les résultats scolaires et le rapport au savoir des élèves concernés (Royon, Hardy, Chrétiennot, 1993 ; Royon, Hardy, Chrétiennot, 1999). Affirmées dans notre démarche, nous avons pu aborder de front la question des programmes scolaires (Hardy, Platone, Royon, 1996).

Faire en sorte que tous les enfants s'approprient les contenus des programmes scolaires

Le système scolaire est organisé selon un « curriculum » qui prévoit dans un temps limité l'intégration de savoirs cloisonnés et normés. Il pose la précocité comme un important critère de qualité, ce qui tend à fausser les rapports au savoir – on n'apprend pas par curiosité – et à altérer la qualité des relations interpersonnelles – on est sans cesse comparé, classé. À l'école des Bourseaux, organisée par cycles d'apprentissage, les enseignants voient dans les classes multi-âge où chaque enfant passe trois ans, une façon de poser comme une donnée de fait la disparité des avancées dans les savoirs, et de rendre visible que les savoirs sont en évolution. Ils pensent par là intégrer plus aisément les enfants qui arrivent à l'école avec des difficultés scolaires préexistantes voire une absence de scolarisation antérieure. Il faut dire que la population accueillie est hétérogène, et compte deux groupes qui posent problème à l'équipe : des enfants d'un foyer de travailleurs immigrés dont les parents sont non francophones et peu alphabétisés et des enfants momentanément retirés à leur famille pour être placés dans un foyer d'accueil.

Une pédagogie interactive pour enseigner la grammaire

L'habitude d'aborder de front les problèmes amène les enseignants du cycle 2 à s'interroger sur leur façon d'enseigner la grammaire. C'est une matière dans laquelle ils ne se sentent pas à l'aise, et certains enfants, en particulier la dizaine d'enfants du foyer, ne progressent pas. Aussi, malgré tous les efforts, les écarts se creusent. En questionnant les enseignants, il nous apparaît vite que, bien que sous forme de jeux ou d'exercices, la pratique du « faire dire » domine. Le système de relations instauré est soit trop individualisant – l'enseignant aide chacun à exprimer son idée, sans la faire partager au groupe –, soit trop globalisant – l'enseignant demande aux enfants de s'accorder sur une démarche de travail et sur une réponse, sans trop s'occuper des questions rencontrées par chacun. Quant aux notions grammaticales, elles sont présentées selon une progression préétablie. Le travail sur les fonctions est d'emblée bien distinct de celui sur la nature des mots. Le fait que de jeunes enfants, les plus jeunes ont cinq ans, soient concernés, nous aide à nous interroger sur le sens que la grammaire peut avoir à leurs yeux, et sur les activités qui pourraient satisfaire à leurs besoins, tout en ouvrant à une première approche du champ grammatical. Nous disons que la grammaire est d'abord une prise de recul sur le fonctionnement de la langue. Dès lors, pourquoi ne pas partir d'activités d'expression, qui plaisent aux enfants, et fonder l'analyse de la langue sur leurs productions ? C'est à partir de là que le vocabulaire grammatical et les formalisations seront proposés aux enfants. Cette proposition, immédiatement acceptée par nos partenaires, rencontre une option de didacticiens du français qui, sous le terme de « grammaire de l'oral » notamment, prônent un enseignement de la grammaire lié à une réflexion métalinguistique des enfants. (Ducancel, 1994 ; Vargas, 1995 ; Vargas, 1996). Seulement, concernant l'orientation à donner à la réflexion métalinguistique, nous laissons la question ouverte : on se donne un trimestre pour tâtonner en toute liberté d'esprit, et explorer la question des contenus.

Les enseignants décident de partir d'activités marionnettes ou théâtre : à deux ou trois, les enfants réalisent une saynète, plusieurs saynètes sont présentées dans une même séance, chacun est alternativement acteur et spectateur. Quant à

la prise de recul, l'adulte établit deux contraintes pour l'action : améliorer les saynètes en se posant la question initiale « que faut-il pour que le public comprenne et que ça l'intéresse ? » ; transcrire des saynètes pour en faire des dialogues ou des récits écrits. A travers ces contraintes les adultes orientent la réflexion selon deux axes :

– la structure des saynètes, qui aboutira à l'analyse du récit : sa cohérence, l'articulation de ses parties, la concordance des temps...

– la structure de la phrase, qui aboutira aux fonctions grammaticales et à la nature des mots.

Pour mettre en forme les idées, l'adulte écrit devant les enfants et sous forme de principes les découvertes faites, en prenant soin de rester fidèle aux formulations sur lesquelles on s'est mis d'accord. Par exemple :

Que faut-il pour que ce soit intéressant pour le spectateur ?

Le spectateur doit comprendre...

Ce qui se passe (personnages, action) + Début (présentation), Action

Ces principes sont intégrés par les adultes aux consignes affichées qui servent de guide à la confection des saynètes suivantes. Par exemple :

1. On doit dire *qui on est* (des copains...) *où on est, quand ça se passe* – *Salutations* (pas toujours)
2. L'action : il se passe quelque chose d'inhabituel – qui ? où ? quand ? quoi ?
3. La fin

Au fil des mois, la réflexion des enfants se structure, et l'enseignant nomme les notions en construction – sujet, verbe, complément... Les enfants s'en emparent comme ils le peuvent et pour les y aider, des jeux « dérivés » de l'activité princeps sont proposés par l'adulte : inventer une « phrase minimale » et l'analyser, former des phrases avec des étiquettes et vérifier que c'est une phrase, écrire une phrase à partir de deux mots... Ces jeux deviennent soit des exercices systématiques ritualisés, chaque matin par exemple, soit des jeux que les enfants utilisent à volonté. Les moments ritualisés permettent à l'adulte de contrôler les avancées de chacun sur des notions ciblées. Ainsi chacun, quelle que soit son avan-

cée, participe aux exercices, et le groupe est là pour apporter son aide en cas de besoin. Les plus jeunes peuvent par exemple se limiter à énoncer une « phrase minimale », et déléguer à d'autres le soin de l'analyser. Les plus âgés s'acquittent non seulement de leur tâche, mais soutiennent les plus jeunes dans leurs efforts pour progresser.

Au cours de ces exercices, comme au cours de l'analyse de saynètes, les débats s'engagent, parfois brefs, parfois nourris, sur des sujets parfois non encore prévus au programme. Ce sont des moments forts que l'adulte favorise. Prenons un exemple dans un groupe d'enfants de six à huit ans confrontés au problème de l'attribut du sujet :

L'adulte : pour la phrase de Hugo, « Nicolas est un dinosaure », on a deux solutions : il y en a qui disent que le sujet c'est « Nicolas » et d'autres qui disent que c'est « un dinosaure »
Hugo : « un dinosaure est un Nicolas »
(...)
L'adulte : alors donc on a deux possibilités : « un dinosaure est Nicolas » ou « Nicolas est un dinosaure »,
Hugo : ça revient au même sauf que c'est dans l'autre sens
Virgile : ça peut se faire comme ça hein (geste de l'index pour indiquer le sens inverse)

De tels échanges permettent aux enfants d'exercer à leur façon leur réflexion sur des notions difficiles et à l'adulte de faire évoluer cette réflexion en s'appuyant sur les idées telles qu'elles sont exprimées.

Éléments d'analyse

La micro-analyse de tels échanges entre enfants d'âges différents nous a permis de mieux cerner l'intérêt d'une confrontation de savoirs inégaux (Hardy et Royon, 1999). Nous avons notamment mis en évidence comment des « novices », par leurs questions naïves, poussent des « experts » à revenir sur des questions qu'ils croyaient avoir réglées, et qui ne l'étaient pas. Ou encore, comment des plus jeunes cherchent à s'insérer dans les activités des plus grands et sont amenés à s'intéresser à des questions qui à l'évidence les dépassent, mais dont ils cherchent à percer le sens, et comment les plus grands sont amenés à décomposer, analyser leurs actions pour y engager

les plus jeunes. Nous avons également cerné comment les uns et les autres, en voulant expliquer ou justifier une position qui n'est pas partagée, s'engagent dans un processus que nous nommons « la s'explication », et qui consiste, sous couvert de convaincre autrui, à objectiver une découverte pour soi-même. Et enfin, comment une découverte faite par un enfant se propage sous couvert de vérification par reconstruction partielle ou totale (Hardy, Royon, à paraître ; Hardy, Royon, en préparation).

Nous sommes parties de l'idée que la construction d'un ensemble de notions s'élabore progressivement lors d'activités ancrées dans des contextes variés qui permettent d'en cerner différents aspects, ce qui leur donne du sens, de la vie et de l'épaisseur. Dans cette démarche, le programme sert de cadre et de pense-bête aux adultes qui s'assurent que les points importants de grammaire sont abordés dans l'espace des trois années du cycle. Pour les enseignants, cette démarche demande une extrême rigueur pour identifier les nœuds à partir desquels ils vont structurer la progression, et le fil rouge de son évolution. Les nœuds sont faits de la coordination entre les idées émises par les enfants, les fondements linguistiques auxquels elles renvoient, et les points notionnels du programme qui leur correspondent. Pour exemple, reprenons la phrase citée plus haut « Nicolas est un dinosaure » dont les enfants cherchent à identifier le sujet. Dans la recherche de solution, Hugo fait une permutation « un dinosaure est un Nicolas » et commente « ça revient au même sauf que c'est dans l'autre sens », à quoi Virgile énonce une règle d'action « ça peut se faire comme ça » en indiquant par geste la permutation. En procédant à cette transformation pour comprendre le lien entre deux constituants de la phrase, et en tirant une règle d'action, les enfants adoptent un regard qu'on pourrait qualifier de chomskyen. À partir de là, il revient à l'adulte de saisir les occasions pour que cette question resurgisse, dans diverses situations, et le moment venu de mettre des mots (sujet, attribut) sur les concepts en construction.

En analysant a posteriori les savoirs à l'œuvre dans l'ensemble de situations qui ont été proposées, nous pouvons dire que les enfants travaillent divers aspects fondamentaux de la langue. Par exemple celui de registre de langage, en découvrant les contraintes respectives de l'oral et de l'écrit, ou du dialogue par rapport au récit.

Celui de *phrase-noyau et de ses extensions*, en découvrant comment une petite phrase peut être allongée, et comment une grande phrase peut être amputée jusqu'à un certain point et pourtant rester une phrase. Celui d'*acceptabilité* dans la langue en s'interrogeant sur des phrases ayant la forme d'une phrase mais ayant un sens bizarre. Nous pensons que cette démarche met en acte non seulement une conception constructiviste des apprentissages, mais également une conception vygotkienne de la culture selon laquelle l'enseignant devrait être un « intellectuel public » apte à « aider les élèves à reconstruire une partie de la culture commune » (Van Oers, 1999, ici-même p. 29).

Éléments d'évaluation

Les enseignants du cycle 2 sont parvenus à mobiliser tous leurs élèves, petits et grands, maliens, turcs ou français, et à leur donner à tous le goût de s'exprimer et de s'interroger sur la langue. Les enfants de ce cycle sont donc tous en marche pour se cultiver dans le champ de la grammaire et de la linguistique. Il faut dire que cette approche ne s'est pas limitée aux moments de grammaire, qu'elle était inscrite dans une vie coopérative, et nourrie de projets socio-culturels articulés sur le milieu extrascolaire. Au cycle 3, les trois enseignants ont adopté la même approche de la grammaire, mais en l'ancrant sur l'expression écrite – écriture de biographies, de chansons, de nouvelles,... Ils en ont intégré les principes qu'ils mettent en œuvre avec « intensité, permanence, et ils sont présents tout le temps » (4). D'après les enseignants eux-mêmes, ceci les a amenés à modifier certains aspects de leur enseignement, en prêtant par exemple plus d'attention aux enfants en difficulté, et en proposant à ceux-ci une aide méthodologique pour accomplir leur travail scolaire qui s'est révélée utile aux autres enfants.

D'après les enseignants toujours, cette évolution de leurs pratiques a des effets encourageants sur les résultats de leurs élèves. S'agissant de la trentaine d'enfants de troisième année du cycle 3, les enseignants disent tout d'abord que leurs élèves ont développé une attitude réflexive sur l'écrit qui les frappe : « Ils savent que la langue est un objet sur lequel on réfléchit et ils le font volontiers ». « Ils ont une facilité d'écriture, ils n'ont pas peur d'être en échec, ils ont plus confiance. Ils aiment retravailler leurs textes, parce qu'ils aiment

produire de beaux textes ». « Ils ont compris que la grammaire c'est se poser des questions et qu'ils ont le droit de le faire. » « D'autre part, sur dix enfants en difficulté scolaire, huit ont « fait des bonds en avant » : « En début d'année, j'étais très angoissé pour certains enfants que je ne sentais pas partie prenante de leurs apprentissages. Ce qui me saute aux yeux c'est qu'ils ont réussi à me rassurer. En fin d'année, ils sont de niveau moyen ». A. et S. ont décollé dans le sens où il sont, tout le temps, tout le temps, tout le temps, en train de se poser des questions. Quand ils écrivent ils font beaucoup de fautes mais ils ont pris l'habitude de revenir dessus. Concernant les deux élèves qui ont peu évolué, l'un est atteint de problèmes neurologiques graves. L'autre est complètement bloqué, y compris sur le plan moteur, dans son rapport à l'écrit. Enfin, les bons élèves ont pu développer eux aussi leurs potentialités : « Les très bons élèves manipulent les notions de grammaire aisément, ils produisent des écrits très denses et bien structurés, ils ont tendance à écrire facilement, et beaucoup ». « Ils ont envie de faire du style, de l'humour par exemple. » Ce que les enseignants soulignent aussi, c'est que la grammaire est désormais un objet d'intérêt, de curiosité, qui déclenche souvent l'enthousiasme des adultes et des enfants.

Pour compléter cette évaluation par les adultes, nous allons donner la parole aux élèves. Sous le titre « évaluation des ateliers écriture », un enseignant de cycle 3, Patrick Clerc, a demandé à ses élèves de rédiger quelques lignes pour répondre à la question : « qu'est-ce que j'ai appris au cours de mes différents écrits qui me permet d'écrire mieux ? » Nous présentons ici quelques extraits des textes produits à cette occasion, émanant d'enfants ayant des résultats scolaires inégaux. (5)

Élèves de première année de cycle 3 (CE2)
– *J'ai appris que je savais mieux réfléchir.*
– *Au début je n'arrivais pas à écrire mais petit à petit j'ai appris à écrire mieux à faire un peu de la grammaire.*
– *En écrivant de plus en plus j'ai écrit de mieux en mieux. J'ai appris à mieux écrire des poésies. J'ai appris à m'évaluer au cours de l'année. Et j'ai appris à taper plus vite sur l'informatique.*

Élèves de deuxième année de cycle 3 (CM1)
– *J'ai appris beaucoup de choses sur « J'accuse » (de Zola). J'ai appris des choses sur le visage. J'ai encore appris la nouvelle, et le bilan.*
– *J'ai appris à faire moins de répétitions ; je trouve que je connais plusieurs règles de grammaire ; maintenant je sais faire le plan d'une nouvelle.*

Élèves de troisième année de cycle 3 (CM2)
– *Ca m'a permis de savoir écrire une biographie. Ca m'a aussi permis de savoir écrire des portraits. J'ai appris à écrire un texte pour le président de la République, comme Emile Zola. J'ai appris à faire un règlement sur les règles de vie (la forme négative et la forme affirmative).*
– *Je sais éviter les répétitions, trouver des pronoms personnels, résoudre des problèmes, décrire un coupable, introduire l'action, les ambiances. Avant de faire une biographie me dire que je devrai recommencer plusieurs fois et ne pas me décourager. Trouver dans un texte le sujet, le(s) verbe(s), le COD, et tous les autres mots qui sont importants.*

Ce type d'évaluation par les élèves eux-mêmes nous paraît d'un grand intérêt, notamment parce que ceci les conduit à adopter une attitude métacognitive et renvoie aux enseignants une évaluation de leur action : ce qui a frappé les élèves, ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils en comprennent. De plus, pour les enseignants, de tels écrits offrent une occasion de mettre en perspective les productions des enfants. En comparant par exemple les productions d'un élève en difficulté de onze ans à celles de son homologue de huit ans, les progrès de l'aîné apparaissent plus clairement, ce qui permet de redoubler de confiance dans les potentialités du plus jeune.

CONCLUSION

Nous venons de voir sur des exemples concrets que notre méthode de recherche permet de construire des connaissances sur les démarches intellectuelles des enfants ainsi que sur les modalités de transformation des pratiques pédagogiques. Nous avons analysé comment il est pos-

sible de mettre en œuvre à l'école primaire (6), en tenant compte de ses objectifs et contraintes, une pédagogie fondée sur une vision constructiviste et interactionniste des apprentissages qui favorise l'implication de tous dans l'appropriation des savoirs. Cela dit, transformer ses pratiques pédagogiques en ce sens est une entreprise difficile qui nécessite de la part des enseignants qui s'y risquent beaucoup de curiosité, d'honnêteté, de ténacité et de confiance dans les collègues. La stimulation intellectuelle que la recherche procure, l'amélioration des interactions au sein de l'équipe et de la communication avec les enfants permet de relativiser considérablement les difficultés rencontrées. Le plaisir de constater l'impact de la démarche sur les dynamiques de classes, et sur les enfants que l'on découvre soudain sous un jour nouveau, procure des satisfactions qui donnent envie de continuer.

Pour pouvoir obtenir rapidement des résultats et pour faire reculer « la limite des possibles pédagogiques », nous avons inscrit nos recherches dans des contextes institutionnels garantissant une relative sécurité aux candidats au changement. Ainsi, nos deux partenaires de maternelle qui gèrent leurs deux classes en les considérant comme une collectivité d'une soixantaine d'enfants, appartiennent à une école impliquée activement dans une dynamique éducative locale. De la même façon, l'école des Bourseaux organisée par cycles d'apprentissage et développant une gestion coopérative au niveau des adultes comme des enfants est soutenue par sa hiérarchie comme par la Municipalité. Certes, ces contextes résultent de dynamiques sociales ou de politiques éducatives porteuses, mais les équipes ont su les mettre à profit. Surtout, à chaque obstacle rencontré, elles savent se mobiliser pour renégocier avec les collègues, les partenaires ou la hiérarchie, des espaces de liberté ou des dérogations aux traditions. Ces expériences nous renseignent sur les conditions et modalités qui rendent possible le changement, quel que soit l'environnement. Aussi, dans d'autres contextes, par exemple dans le cadre des formations-action que nous conduisons actuellement, nous incitons les participants à négocier de façon argumentée leurs espaces de liberté au fur et à mesure que le développement de la démarche interactive le nécessite. Nous-mêmes n'implantons ces formations qu'en concertation avec les personnels d'encadrement – conseillers pédagogiques, inspecteurs... – pour

nous assurer que les transformations pédagogiques engagées seront soutenues voire accompagnées par l'institution.

Nous avons constaté que, lorsqu'ils commencent à s'appropriier la démarche, les enseignants apprennent à mieux analyser leurs actions éducatives, à argumenter leurs besoins de transformation en s'appuyant sur les faits, et à tenir compte des points de vue d'autrui, y compris ceux de la hiérarchie.

Certains deviennent alors des forces de proposition capables de négocier en continu, de façon argumentée et convaincante, la transformation de leur métier et de leur structure, et d'initier alors des dynamiques éducatives locales nécessaires à la survie et au développement d'une action concertée de lutte contre les échecs et les marginalisations.

Marianne Hardy
Cresas - INRP

NOTES

- (1) *Tout particulièrement Françoise Platone et Christiane Royon, ainsi qu'Olga Baudelot pour l'une des premières recherches.*
- (2) École ouverte des Bourseaux, Saint-Ouen-l'Aumôme (Val d'Oise)
- (3) Les citations sont extraites des mémoires rédigés pour le Certificat d'Aptitude à la Fonction de Maître Formateur (CAFIMF) par Lysiane Journet et par Daniel Sabre.
- (4) Les citations sont extraites d'interviews des trois enseignants de Cycle 3.
- (5) Dans les exemples qui suivent, nous n'avons fait que rétablir l'orthographe quand besoin était, sans toucher à la forme des énoncés.
- (6) Depuis quelques années, Marie-Anne Hugon et Arlette Cohen développent dans le cadre du Cresas une recherche semblable au niveau du second degré (Cohen A. et Hugon M.A., 1996 ; Hugon M.A. *et al.*, à paraître).

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT O., HARDY M. (1974). – Étude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle. **Cahiers du Cresas**, n° 11.
- CLERC P. (1993). – **Multiâge**. Paris : Nathan, collection Méthodologie.
- COHEN A. et HUGON M.A. (1996). – **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : L'Harmattan/INRP (collection CRESAS ; 12).
- CRESAS (1982). – **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**. Paris : ESF.
- CRESAS (1983). – **Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers**. Paris : INRP/L'Harmattan, collection CRESAS, 1.
- CRESAS (1984). – **Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires**. Paris : L'Harmattan/INRP (collection CRESAS ; 4).
- CRESAS (1987). – **On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs**. Paris : ESF, p. 37-41.
- CRESAS (1991). – **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : ESF Éditeur/INRP.
- DANNEQUIN C., ENGELSON-HARDY M. et VIDAL-PLATONE F. (1974). – Les enfants du prolétariat, des handicapés linguistiques ? **Politique Aujourd'hui**, août-septembre, p. 89-126.
- DUCANCEL G. (1994). – Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. **Repères**, n° 9, p. 93-119.
- ÉQUIPE ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE OUVERTE DES BOURSEAUX (1992). – **L'école : une coopérative des savoirs**. Paris : Imprimerie Lévy.
- FERREIRO E. (1988). – L'écriture avant la lettre. In Sinclair H. (éd.), **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris : PUF, p. 17-70.
- HARDY M., MICHAUD L. et ROYON C. (2000). – Apprendre en groupes multi-âges et multi-niveaux. Une pédagogie coopérative et interactive à l'école primaire. In Platone F. et Seydoux A. (éds), **L'hétérogénéité en questions. Actes des journées d'étude organisées par le CRESAS les 18 et 19 novembre 1997**. Paris : INRP (à paraître).
- HARDY M. et PLATONE F. (1994). – Pédagogie interactive de la langue écrite à l'école maternelle. In **Lire et écrire à l'école primaire**. Paris : INRP, p. 48-56.
- HARDY M., PLATONE F. et DANNEQUIN C. (1977). – Langage et classes sociales : quelques problèmes méthodologiques. **Psychologie française**, tome 22, n° 1-2, p. 37-46.
- HARDY M., PLATONE F. et ROYON C. (1996). – Faire communiquer pour faire apprendre. **Le français aujourd'hui**, n° 113, p. 80-87.
- HARDY M., ROYON C., BRÉAUTÉ M. (1996). – Pédagogie interactive et premiers apprentissages. In Rayna S., Laevers F., Deleau M. (éds), **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : Nathan/INRP, p. 255-274.
- HARDY M. et ROYON C. (à paraître). – Quatre jeudis à la Villette. **Aster**.
- HARDY M. et ROYON C. (en préparation). – Comment on analyse ? Une construction interactive de savoirs scolaires. In Rayna S., Veneziano E., **Interagir et connaître**.

- HUGON M.A., COHEN A., CABOT C., MONTANDON C. (2000). – **Construire ses savoirs au lycée**. Paris : L'Harmattan/INRP (collection CRÉSAS ; 17) (à paraître).
- JOURNET L. (1989). – **Vers une pédagogie de la langue orale et écrite favorisant la réussite de tous les enfants**. Mémoire de CAFIMF.
- LABOV W. (1972). – The logic of non standard English. In Giglioli P.P. **Language and social context**. London : Penguin Book, p. 283-307.
- MOUVET B. et al. (1998). – **Projet solidarité. Accompagnement d'équipes éducatives dans la réalisation de leur projet d'établissement**. Rapport final. Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PLATONE F., HARDY M. (1992). – Interactions en groupe et construction des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle. **Repères**, n° 5, p. 139-148.
- ROYON M., HARDY C., CHRÉTIENNOT C. (1993). – **Le rôle de la Cité des Enfants par rapport au multi-culturel. Rapport pour la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette**.
- SABRE D. (1989). – **La transformation de ma pratique pédagogique en vue de la réussite de tous les enfants à travers l'évolution d'un travail sur l'écrit**. Mémoire de CAFIMF.
- SINCLAIR H. et STAMBAK M. (éds) (1982). – **Les bébés et les choses**. Paris : PUF.
- STAMBAK M., BARRIÈRE M., BONICA L., MAISONNET R., MUSATTI T., RAYNA S., VERBA M. (1983). – **Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble**. Paris : PUF.
- VARGAS C. (1995). – **Grammaire pour enseigner**. Paris : Armand Colin, collection Formation des enseignants.
- VARGAS C. (1996). – **Normes, sécurité linguistique, oral**. **Repères**, n° 14, p. 83-104.

La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne

Bert Van Oers

L'amélioration de la prime éducation (dans le pré-scolaire et dans les premiers degrés de l'école élémentaire) est considérée comme un important levier dans la lutte contre l'échec scolaire aux Pays-Bas. Différentes approches théoriques pour l'étude et l'innovation dans ce champ coexistent. Toutefois, l'accord est assez général pour penser que les interactions directes en situation avec les jeunes enfants sont très importantes pour conduire ceux-ci à une meilleure participation aux activités scolaires. Ces interactions directes sont dites « conditions proximales » du développement. Dans l'approche vygotkienne de ces conditions proximales, dans la prime éducation, le jeu est considéré comme une activité importante car il renforce le développement d'une communauté de jeunes apprenants, il est relié de façon optimale aux intérêts dominants des enfants, et il peut leur fournir les outils appropriés pour agir et penser. À partir de cette perspective, des recommandations pratiques plus détaillées peuvent être élaborées qui peuvent aider les enseignants désireux de faire de l'école un lieu de vie et d'apprentissages réussis pour tous les élèves.

Une partie importante des innovations scolaires aux Pays-Bas a été inspirée par le désir politique d'égaliser l'accès au système scolaire pour tous les groupes culturels. À l'origine, dans les années soixante, cet objectif concernait prioritairement les enfants des familles ouvrières, mais progressivement l'attention s'est portée aussi sur les enfants d'immigrés et les familles les plus défavorisées sur le plan socio-économique. Malgré les efforts déployés tout au long des quarante dernières années, le problème n'est pas résolu aujourd'hui : les enfants des groupes sociaux défavorisés sont orientés la plupart du temps vers les filières courtes (enseignement pro-

fessionnel), tandis que les enfants des classes sociales favorisées sont largement représentés dans les plus hauts niveaux d'éducation. Le profit que les enfants des groupes défavorisés tirent de l'école est toujours insuffisant, notamment en ce qui concerne leurs chances d'insertion sociale dans de bonnes conditions. Depuis longtemps, des chercheurs ont pu démontrer qu'il existe de grandes différences entre les jeunes enfants quand ils entrent à l'école, à l'âge de quatre ou cinq ans. Mais le système scolaire ne parvient toujours pas à réduire les inégalités. Au contraire, on constate que les élèves des classes moyennes et supérieures tirent un grand profit de l'école,

alors que les enfants des classes inférieures sont de plus en plus en retard par rapport aux premiers. L'école reproduit donc les inégalités sociales. Beaucoup d'hommes politiques, de parents et de chercheurs en sciences sociales sont inquiets des conséquences de cette situation pour la cohésion et la solidarité sociales et la confiance entre les groupes sociaux (Dornbos, 1982 ; Meijnen, 1998 ; Snyders, 1979).

Dans les dernières décennies en Hollande, on s'est efforcé de s'attaquer à ce problème et d'améliorer l'école y compris sur le plan didactique. En particulier, on a apporté une grande attention à l'éducation préscolaire et aux premières années de scolarité – en gros tout ce qui concerne les enfants de trois à sept ans – en tant que moyen de lutter contre l'inégalité dans la société. Dans cet article, je voudrais montrer comment un groupe de psychologues, de pédagogues (1) et d'enseignants s'est attaqué à ce problème d'un point de vue vygotkien. En préalable, je dois situer mon point de vue parmi les diverses façons d'appréhender les causes de l'inégalité sociale devant l'école et parmi les différentes conceptions de l'apprentissage et du développement. Mon point de départ est proche de celui de Aronowitz & Giroux (1989, p. 240) qui soutiennent que l'école devrait devenir un lieu de production culturelle commune aux élèves et à l'enseignant. Selon ces auteurs, l'enseignant doit être un intellectuel public dont le rôle est d'aider les élèves à reconstruire des éléments de culture commune. L'école doit donc être à la fois un lieu d'apprentissage et un lieu « d'autorisation », c'est-à-dire un lieu où les élèves s'emparent des actions et des savoirs pour participer de façon autonome aux activités socio-culturelles.

Je traiterai ici d'un projet interdisciplinaire qui se développe en Hollande depuis le début des années quatre-vingt, qui cherche à construire une scolarité à base de jeu pour les enfants de quatre à sept ans, afin de stimuler de façon optimale la démarche d'apprentissage de chaque élève. « De façon optimale » signifie de façon ajustée aux possibilités des élèves et à leurs préférences en matière d'activités socioculturelles. En s'engageant dans de telles activités, comme de vrais partenaires, les élèves construisent eux-mêmes leurs savoirs, de façon interactive. Par là, on pense pouvoir lutter contre l'inégalité et construire une cohésion sociale (Van Oers, 1999, à paraître). Mais voyons d'abord comment envisager la ques-

tion du développement et les diverses théories qui cherchent à rendre compte des problèmes développementaux.

LES DIFFÉRENTES APPROCHES EXPLICATIVES DE L'ÉCHEC ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES

Pour mieux comprendre les processus d'apprentissage, il est nécessaire d'analyser les démarches des élèves dans les processus réels d'apprentissage et mettre au jour les divers facteurs qui s'y trouvent à l'œuvre. Ces façons d'apprendre sont liées à des processus qui sont comme « imbriqués » dans le système d'échanges et d'interactions qui se tisse entre l'enseignant et les élèves, dans lequel les élèves sont des partenaires directs étroitement liés les uns aux autres. Bronfenbrenner (1979) a déjà mis en évidence que ce milieu actif ne peut être réduit aux seules situations immédiates. Il existe un milieu écologique plus large qui influence les démarches effectives du développement humain : « Le milieu écologique est conçu comme débordant largement la situation immédiate qui influence directement la personne en développement. » (2) Ce milieu est fait de plusieurs systèmes, situés à des distances variées par rapport à l'individu. Bronfenbrenner distingue ainsi le « microsystème », qui est au plus près de l'individu, d'autres systèmes de plus en plus abstraits et liés à l'individu de façon de plus en plus indirecte. Le microsystème est logé dans le macrosystème.

Les processus les plus directs, dénommés « processus proximaux », sont très importants pour l'évolution psychologique de l'individu. Ils sont faits des actions et interactions directes des élèves avec leur milieu social immédiat, ils sont logés dans leurs activités vécues. Mais ils dépendent, forcément, des conditions créées par les systèmes institutionnels plus généraux, que Bronfenbrenner appelle « distal processes », ce qui peut se traduire en français par « processus plus lointains ». Il s'agit par exemple des règlements relatifs aux horaires, au programme, aux règles et conventions des disciplines scientifiques, aux systèmes intellectuels, au système scolaire dans son ensemble, à la famille... Selon Bronfenbrenner, le développement d'un individu est toujours dépendant de l'équilibre qui se fait entre des processus proximaux et des processus

plus lointains, de « ... l'accommodation progressive entre un organisme humain en développement et son environnement immédiat, et la façon dont cette relation est influencée par des forces émanant de régions plus lointaines dans le milieu physique et social large. » (3)

L'approche de Bronfenbrenner est intéressante pour identifier les forces sociologiques et psychologiques qui influent sur le développement des enfants. Il convient donc d'analyser à la fois le milieu le plus proche, le plus immédiat, mais aussi les contextes structurels dans lesquels les processus de proximité se trouvent logés. Cependant, cette théorie apporte un point de vue trop global pour comprendre les démarches particulières par lesquelles les enfants se développent dans les différentes situations socioculturelles qu'ils rencontrent. En particulier, il convient d'appréhender précisément quels éléments du contexte immédiat pourraient donner naissance à des difficultés d'apprentissage chez les élèves pris individuellement.

Quelle est l'origine des difficultés d'apprentissage ? Comme on le sait, plusieurs théories s'affrontent à ce sujet. Celles qui situent l'origine de ces difficultés au niveau génétique ne sont pas complètement éteintes, même si elles ne sont plus très influentes ni très populaires aujourd'hui, notamment au regard des pratiques scolaires. Elles ont été très fortement critiquées en tant qu'explication de l'échec scolaire des enfants des classes sociales socio-économiquement défavorisées. On dispose aujourd'hui d'arguments solides pour étayer l'idée que les conditions proximales, que ce soit dans les familles ou à l'école, jouent un rôle plus important dans la genèse des difficultés d'apprentissage (voire Coles, 1987). C'est pourquoi, sans nier totalement la possibilité d'une influence des conditions génétiques dans le développement intellectuel, il est tout à fait clair que les conditions de vie immédiates de l'individu contribuent d'une façon significativement importante à la formation de ses capacités.

On sait d'ailleurs que même dans les cas où les individus présentent des problèmes somatiques d'origine génétique avérée, il existe des méthodes qui permettent de les éduquer et de développer leurs capacités de façon optimale. D'autre part, plus en amont, il y a la possibilité de dépasser le problème originel. A ce sujet, Vygotsky a formulé la thèse de la « compensation » selon laquelle une

fonction défaillante peut être compensée par le développement d'une autre fonction cognitive qui supplée au manque original (Vygotsky, 1994). Dans ce type de cas, la cause première du problème ne peut être éliminée. On est obligé de l'accepter. Une personne aveugle ne peut guérir du fait qu'elle ne possède pas la vue. Mais elle peut dépasser sa cécité en apprenant à lire avec ses doigts. Il est évident que cette possibilité est fortement dépendante de notre conception culturelle et de notre connaissance de la cécité, de la lecture... bref, de l'état de la connaissance scientifique. On peut dire, avec Bronfenbrenner, que c'est Vygotsky qui a formulé la thèse de la compensation, selon laquelle les fonctions défaillantes peuvent être compensées. Mais Vygotsky a aussi formulé une autre manière d'aborder la question des potentialités développementales. Selon lui, les capacités cognitives d'une personne peuvent être développées au maximum par un enseignement approprié des instruments cognitifs. C'est ce que nous appellerons la « thèse de l'instrumentation » de Vygotsky. Celle-ci affirme essentiellement que les potentialités humaines s'actualisent de façon médiatisée, au moyen des instruments symboliques et culturels dont l'individu s'empare au cours de son éducation, à travers sa participation à des activités socioculturelles (Wertsch, 1985).

La mesure dans laquelle les dispositions génétiques s'actualisent en capacités effectives est largement dépendante de la nature des conditions proximales et des conditions plus lointaines. C'est ce que Bronfenbrenner et ses collègues ont formulé récemment dans leur théorie bioécologique du développement intellectuel (Bronfenbrenner & Ceci, 1994 ; Ceci *et al.*, 1997). Selon ces auteurs, l'actualisation des capacités d'intelligence génétiques est proportionnelle à la qualité des conditions proximales, celles-ci pouvant d'ailleurs être différentes selon les personnes concernées. Selon la théorie bioécologique de Bronfenbrenner & Ceci, on fait l'hypothèse que la genèse des difficultés d'apprentissage et des retards de développement est provoquée par des conditions défavorables, tant proximales que plus lointaines, que l'enfant rencontre au cours de son développement. Cela permet d'expliquer aussi l'échec scolaire des enfants des classes les plus défavorisées de la société. L'analyse très intéressante de Charlot (1997) arrive aux mêmes conclusions. En conséquence, on peut s'attendre à ce que l'amélioration des conditions proximales provoque un meilleur

développement de ces enfants et, en général, de tous les enfants qui ont des difficultés à apprendre. Mais comment définir les conditions éducatives proximales ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

COMMENT CONCEVOIR LES CONDITIONS PROXIMALES ?

Comme nous l'avons vu plus haut, la nature des conditions proximales est déterminante pour l'actualisation des processus de développement et d'apprentissage. Il est donc d'une importance majeure de définir cette notion de conditions proximales aussi précisément que possible. Dans les publications récentes de Bronfenbrenner, on peut constater maintes fois que la définition du concept de conditions proximales est toujours assez globale, qu'elle ne précise pas dans le détail les actions des participants au processus d'interaction interpersonnelle. Ceci *et al.* (1997, p. 310-311) écrivent que les conditions proximales sont les moteurs du développement. Ils en donnent la définition suivante : « Les processus immédiats sont définis comme l'ensemble des interactions réciproques entre l'enfant en développement et les autres personnes, les objets et les symboles de son environnement immédiat. » (4) Quelques précisions sur ces conditions proximales sont données à divers endroits dans les textes de Bronfenbrenner. Les activités relevant des conditions immédiates doivent être *directement interactives*. Elles doivent durer pendant un certain temps. Elles doivent être intenses. Enfin, elles doivent provoquer un comportement plus complexe.

Ces caractéristiques sont à coup sûr très importantes pour l'amélioration générale des conditions proposées aux « enfants à risques ». Il importe cependant de réfléchir de façon critique sur cette approche bio-écologique. On doit remarquer d'abord que cette théorie présuppose que la réussite scolaire dépend principalement du *potentiel génétique d'intelligence* et de la mesure dans laquelle ce potentiel parvient à s'actualiser en capacités effectives. Cette théorie est certes optimiste quant aux réserves cognitives, dont elle affirme que l'actualisation peut être améliorée en travaillant sur les conditions proximales proposées aux enfants. Cependant, il n'y a que peu d'éléments de preuve, et purement

corrélationnels, donc indirects, en faveur du pré-supposé de base selon lequel ce serait le potentiel génétique qui déterminerait la réussite scolaire. Le besoin se fait donc sentir d'une théorie qui permette d'analyser les interactions dans le contexte proximal en termes de processus psychologiques.

Ici, je voudrais avancer l'idée que les approches pédagogiques interactionnistes permettent d'appréhender les processus d'apprentissage dans les conditions proximales de façon plus précise et détaillée. Sans nier l'existence de facteurs héréditaires, ces approches mettent l'accent sur la qualité des interactions interpersonnelles comme facteur prépondérant du développement cognitif. En contraste avec la théorie bioécologique, je présenterai ici l'approche vygotkienne des conditions proximales. Dans ce cadre, l'explication des difficultés d'apprentissage et de développement n'est plus attachée à l'individu, comme elle l'est dans la théorie bioécologique. Selon les vygotkiens, le potentiel développemental d'une personne est déterminé principalement par les possibilités offertes par la qualité des interactions interpersonnelles et de la culture de la communauté à laquelle l'individu participe. À travers cette participation, les personnes se trouvent engagées dans des activités socioculturelles dont ils peuvent utiliser toutes les ressources cognitives. La capacité cognitive d'un groupe est considérée comme une « intelligence distribuée » qui s'est condensée dans les autres personnes civilisées, les experts, les moyens culturels – par exemple, le système numérique, les ordinateurs, les instruments de mesure... –, et aussi dans les stratégies interactives d'aides et toutes les autres formes de communication (voir Salomon, 1993). Le niveau de développement des capacités intellectuelles des membres d'une communauté socioculturelle est étroitement dépendant de la latitude qu'on leur a donnée pour profiter de l'intelligence distribuée. L'activité socioculturelle qui crée des conditions de participation telles que l'individu puisse profiter pleinement de l'intelligence distribuée correspond à ce que Vygotsky appelle « la zone de développement proximal ».

Du point de vue vygotkien de l'intelligence distribuée, on peut spécifier les conditions proximales et identifier les critères qui permettent de construire une zone proximale de développement. Trois d'entre elles me paraissent fondamentales. Je vais les présenter successivement.

La formation d'une communauté d'apprenants

Une communauté d'apprenants est un groupe de personnes qui partagent une culture commune, des normes, des motivations et des objectifs, et qui participent aux mêmes activités culturelles. Chaque membre de ce groupe est accepté tel qu'il est et il s'engage dans les activités communautaires, essayant de contribuer de son mieux à la réalisation de leurs objectifs. Certains individus peuvent jouer un rôle périphérique au début, mais grâce à l'aide des autres membres – adultes ou enfants plus développés –, ils entrent progressivement dans l'activité commune (voir Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff *et al.*, 1996). Dans une telle communauté socioculturelle, les élèves, tels des apprentis, participent vraiment. Assistés par le maître, ils deviennent de plus en plus autonomes dans l'activité. Beaucoup de recherches montrent qu'il est possible d'intégrer de la sorte tous les élèves par l'organisation d'activités conjointes dans lesquelles chacun peut participer à son propre niveau, peut s'impliquer en fonction de ses capacités et intérêts du moment.

Dans un tel cadre, les élèves peuvent utiliser leurs propres fonds culturels et leurs propres langues. Sur ce point, Moll et ses collègues ont déjà montré plusieurs fois (Moll & Whitmore, 1993 ; Moll & Dworin, 1996), qu'il est possible d'organiser une activité de classe en deux langues différentes dans laquelle les élèves parviennent pourtant à communiquer pourvu qu'une personne parlant les deux langues puisse servir d'interprète. De cette façon, les élèves apprennent peu à peu la langue de l'autre. Évidemment, il s'agit d'un processus complexe, analogue à l'apprentissage de la langue maternelle. Mais à long terme, le profit est très grand pour les élèves qui deviennent bilingues. Or, diverses recherches ont montré clairement que la classe bilingue peut stimuler les capacités métalinguistiques des enfants (Verhoeven, 1998). En même temps, les élèves apprennent que leur propre langue et leur identité culturelle sont respectables et respectées. Ainsi, en créant une communauté multiculturelle, l'école peut utiliser la diversité dans la classe en faveur de tous les élèves. Une forme d'éducation inclusive peut être réalisée qui garantit à tous les enfants des résultats scolaires parfaitement acceptables tout en renforçant l'identité culturelle de chacun (Putnam, 1993 ; Aronowitz & Giroux, 1989 ; Charlot, 1997).

L'adaptation de la forme de l'activité au niveau développemental

Il est très important pour leurs apprentissages et leur développement que les élèves aient la possibilité d'agir à partir du sens personnel qu'ils attribuent à tout ce qui les entoure. Vygotsky a beaucoup insisté sur ce point, indiquant que ce sens s'exprime dans la façon de se poser dans le monde, dans la relation au milieu environnant et aux activités qui s'y déroulent. Vygotsky parle ici de « la situation sociale du développement ». L'essentiel de la situation sociale de l'individu est la nature de son activité dominante, celle qui correspond le plus à sa motivation principale, à la nature profonde de sa relation au monde social et culturel. C'est lorsqu'il s'engage dans cette activité que l'enfant bénéficie au mieux des interactions sociales, que son développement se trouve le plus stimulé (El'konin, 1972 ; Smirnova, 1997). Nous désignerons cette activité du terme d'« activité mobilisatrice ». Selon Vygotsky, Leontiev et El'konin, cette activité mobilisatrice est le meilleur indicateur du niveau de développement de l'enfant. Entre quatre et sept ans, l'activité mobilisatrice caractéristique des enfants est l'activité ludique. En conséquence, c'est lorsqu'ils participent à leur propre niveau à une activité de jeu – jeu manipulateur ou jeu de rôles – que les enfants de ces âges apprennent le mieux.

Toutefois, il importe que l'activité ludique ne soit pas seulement une « ruse pédagogique » (Brougère, 1995), une manière d'introduire de façon séduisante à des activités d'enseignement. Ces dernières doivent toujours rester temporaires et occasionnelles, elles ne mobilisent pas réellement les enfants parce qu'elles tendent toujours à leur être imposées. Pour devenir réellement « proximales », les activités de jeu doivent faire partie intégrante de la vie quotidienne dans la classe. A ce moment-là, le jeu devient le contexte réel d'apprentissage pour les enfants, qui englobe toutes les autres actions et tous les autres apprentissages, y compris l'apprentissage qui résulte d'un enseignement direct. Plus loin dans cet article, je décrirai les principales caractéristiques d'une pédagogie à base de jeu.

Fournir les instruments cognitifs pour produire du sens

Pour que les enfants puissent participer de façon optimale aux activités socio-culturelles qu'on leur propose en fonction de leurs activités mobilisa-

trices, il faut leur donner la possibilité de s'emparer des moyens culturels utiles. Selon Vygotsky et les interprétations modernes de sa théorie (Wertsch, 1987 ; Forman *et al.*, 1993 ; Daniels, 1996), le développement humain est essentiellement un développement culturel fondé sur l'acquisition des moyens symboliques de la culture. Le langage est le principal de ces moyens. Ce point de vue est maintenant largement partagé, y compris par des auteurs qui ne sont pas vygotskiens d'origine (Egan, 1997). Egan souligne que l'enseignement doit développer chez les enfants leurs « capacités à produire du sens » – « sense making capacities » –, principalement à travers l'appropriation de la langue, et tout particulièrement de la langue écrite.

Dans ce cadre éducatif, il est important de fournir aux enfants les moyens culturels qui leur permettent de penser et de participer aux activités culturelles. Il est essentiel par exemple que l'enseignement stimule l'utilisation par les élèves de symboles et de moyens de schématiser. En mathématiques par exemple, l'enfant ne va pas seulement apprendre à effectuer les quatre opérations, mais il va apprendre aussi comment les représenter en termes de modèles explicites tels que, par exemple, la suite des nombres. L'apprentissage de l'écriture est aussi de première importance pour le développement culturel de l'individu. Selon Vygotsky (1978) et beaucoup d'autres auteurs, l'écriture est le moyen cognitif culturel dont chaque individu doit pouvoir disposer pour participer effectivement et en toute autonomie aux pratiques culturelles de la société. Toutefois, comme Socrate le souligne dans le *Phèdre*, l'écriture peut faire obstacle à la pensée autonome de l'homme, et même peut l'asservir, parce qu'elle donne consistance à la parole et légitime son contenu. L'individu se trouve alors subordonné à l'autorité du scripteur. Par rapport à cet écueil, une mission importante de l'enseignement apparaît : fournir à tous les élèves les instruments et stratégies de la réflexion critique. Aronowitz & Giroux (1989) ont critiqué l'autorité forcée des textes scolaires et ils ont proposé que l'enseignant se présente à la communauté de la classe comme « un intellectuel public », démontrant en actes aux élèves ce qu'est une attitude critique qu'ils auront à s'approprier en tant qu'apprenants dans une communauté d'apprenants. Cela signifie que les rôles d'analyste critique, de producteur de symboles ou de juge

sont essentiels pour que les élèves acquièrent les moyens de devenir des acteurs sociaux réflexifs et autonomes, capables de prendre part à la fabrication des significations culturelles. De tels processus ont leur place dès la prime éducation, dans le pré-scolaire et les débuts de l'école primaire (Van Oers, 1994 ; 1999). Mais ici, il est essentiel que l'on parte des symbolisations propres aux élèves, qui se perfectionneront ensuite à travers le dialogue et la réflexion critique.

Par ce qui précède, nous avons précisé les conditions proximales dans lesquelles doivent se dérouler les processus d'apprentissage à l'école. Nous allons maintenant présenter la pédagogie à base de jeux dans le cadre de laquelle ces conditions ont été réalisées et qui a constitué un contexte favorable à la réussite scolaire de tous les enfants.

LA RÉUSSITE DE TOUS DU POINT DE VUE VYGOTSKIEN

Dans le but de favoriser au mieux le développement et les démarches d'apprentissage de tous les enfants à l'école, une initiative a été prise pour mettre en place des conditions proximales favorables dans les premières classes de l'école primaire en Hollande. Un rôle pionnier a été joué en cette matière dans les récentes décennies par Janssen-Vos qui travaille à l'Institut général pour l'innovation scolaire (APS), à Utrecht. Elle a élaboré un programme pédagogique à base de jeux pour les premières classes de l'école primaire fondé sur les conceptions théoriques de Vygotsky. En collaboration avec d'autres acteurs, chercheurs universitaires et formateurs d'enseignants, ce programme a été élaboré et diffusé dans les dernières décennies (Van Oers *et al.*, 1996 ; Janssen-Vos & Van Oers, 1998 ; Van Oers, 1999). L'idée centrale est d'insérer les processus d'apprentissage dans les activités ludiques des enfants. En participant à ces dernières, l'enseignant se propose de soutenir les enfants et de les aider à perfectionner leurs actions. Car, ceci est un point important, l'enseignant ne se contente pas d'observer le développement spontané. Son objectif est de le stimuler en proposant ou suggérant de nouveaux instruments, de nouvelles stratégies, de nouvelles actions. La responsabilité de l'enseignant est en effet de se faire médiateur entre les

capacités des enfants et les demandes sociales, sans que les uns ne prennent le pas sur les autres. En complément de la présentation des conditions proximales que nous avons faite plus haut, nous allons examiner les principales caractéristiques de ce programme relativement à la tâche de l'enseignant.

Garantir à chacun des conditions sécurisantes et stimulantes dans la communauté

L'activité ludique est le principal contexte dans lequel s'effectuent les apprentissages des enfants. L'enseignant doit veiller d'abord à ce que tous les enfants se sentent à l'aise, que chacun se sente respecté afin qu'il puisse accepter sans crainte les invitations à agir et les défis que lui posent l'action et les interactions avec les autres. Il doit aussi se sentir assuré qu'il sera aidé pour tout ce qu'il ne peut pas accomplir par lui-même.

Stimuler et provoquer les activités propres des enfants

Vygotsky lui-même a constaté que l'apprentissage doit toujours commencer par les actions propres des enfants. Celles-ci sont tout d'abord assez globales, parce que les enfants ne disposent pas de tous les savoirs ou capacités utiles pour participer avec une pleine efficacité à une activité culturelle. Par exemple, au début, le jeune enfant ne dispose pas encore de techniques communicatives élaborées, mais il peut communiquer quand même. Les enseignants doivent stimuler ces activités globales et chercher à les améliorer, à les fortifier. Ils peuvent provoquer l'émergence de besoins nouveaux, qui vont conduire les enfants à développer de nouvelles actions, à acquérir de nouveaux savoirs. Dans cette pédagogie, les enfants sont constamment invités à participer à des activités de jeu de rôle ou de faire semblant. Par exemple, en jouant au magasin, au restaurant ou au bureau de poste, le besoin d'écrire est facilement provoqué. Les besoins fonctionnels spécifiques aux différentes activités provoquent sans cesse une impulsion à apprendre de nouvelles choses. Je citerai par exemple l'expérience d'un enseignant qui a essayé d'utiliser l'activité de collectionner que déploient spontanément les jeunes enfants de quatre et cinq ans, pour organiser un musée dans la classe. Les enfants ont commencé à collectionner toutes sortes de

choses, des cailloux, des voitures-jouets ou des objets anciens venant de leurs grand-parents, mais aussi des livres sur les cailloux, les animaux... Lorsqu'ils eurent rassemblé un certain nombre d'objets, ceux-ci ont été étalés sur les tables dans la classe. Peu à peu, le besoin est apparu de faire des étiquettes portant les noms des objets ou donnant des explications à leur sujet. Les enfants ont commencé à écrire, pour beaucoup avec l'aide de l'enseignant mais aussi en discutant les uns avec les autres, sur comment dire et comment écrire : les étiquettes, le programme du musée, des signalisations – « ne pas toucher », « ouvert », « fermé »... –, un horaire d'ouverture, des invitations, et d'autres choses encore. Dans un tel projet, on voit bien comment une activité usuelle chez les jeunes enfants, collectionner, a pu devenir une base pour développer une activité très productive de nouveaux intérêts, de nouveaux besoins, créant ainsi de multiples occasions d'apprendre. L'organisation du musée a pris plusieurs semaines. Ce « temps long » a permis que beaucoup d'enfants apprennent à écrire les chiffres et des mots élémentaires. Tous les apprentissages réalisés étaient fonctionnels et avaient un sens personnel pour les enfants.

L'enseignant comme aide à l'apprentissage des instruments culturels et de leur utilisation

Une fois créé le besoin d'apprendre, il est très possible d'enseigner aux enfants des techniques culturelles telles que l'écriture ou la numération. Ces apprentissages techniques apparaissent comme utiles pour une participation active et autonome aux activités. Mais ces apprentissages ne doivent pas être imposés aux élèves à travers des exercices de type scolaire détachés des activités culturelles. Ils doivent être insérés dans l'activité globale des élèves, afin que ces derniers puissent explorer la signification de ces techniques et leur propre capacité à les utiliser. C'est seulement à partir de là que l'enseignant peut entreprendre d'aider les enfants à se perfectionner dans le maniement des techniques et instruments culturels.

Il ressort de ce que nous venons de dire que, dans cette pédagogie du jeu, le rôle de l'enseignant est très important. L'enseignant doit participer aux activités des enfants et il doit veiller à ce que les conditions proximales soient les plus appropriées possible. Dans un résumé de la théo-

rie d'El'konin, Smirnova (1997, p. 160) arrive à la même conclusion. L'une des maximes de base relatives à la qualité des conditions proximales est que le sens des actions doit toujours prévaloir sur la perfection de leur exécution. C'est le sens personnel qui détermine si une action est vécue comme une affaire personnelle, réellement appropriée. Il ressort de cela que le sens personnel est la condition fondamentale de la proximité : on ne peut créer des conditions proximales favorables au développement et à l'apprentissage de l'enfant que si l'on peut susciter vraiment chez lui l'attribution d'un sens personnel à la situation présente.

Cette façon de voir entraîne d'énormes conséquences pour l'enseignement, qui doit se transformer. Ainsi en est-il pour l'enseignement de la lecture, traditionnellement fondé sur une didactique de transmission de techniques et qui néglige complètement le besoin des élèves d'attribuer un sens personnel à ce qu'ils apprennent. Or, pour que l'enfant apprenne à lire, nous l'avons vu, il faut qu'il puisse se sentir producteur de significations, il doit devenir auteur avant de devenir lecteur. Nos travaux empiriques ne sont pas encore assez avancés pour prouver de façon totalement convaincante que notre approche pédagogique permet de surmonter tous les problèmes scolaires. Il y a toutefois beaucoup d'indices qui viennent à l'appui de nos hypothèses. Nous citerons par exemple le cas d'un garçon qui rencontrait de grandes difficultés pour apprendre à lire. L'enseignant avait tenté de l'aider en lui donnant des exercices supplémentaires et des leçons particulières. Mais rien n'y faisait. Ce garçon était étiqueté comme enfant à problème et on avait abandonné tout espoir à son sujet. Pourtant, lorsqu'un enseignant commença à travailler avec lui selon les principes indiqués plus haut, l'enfant put découvrir la signification de la lecture grâce à des activités ludiques qui l'intéressaient. Il prit conscience que la lecture pouvait contribuer à ses propres activités et le désir lui vint d'écrire et de lire pour son propre compte. Au bout d'un an, cet enfant avait atteint un niveau de lecture tout à fait inespéré (Schoonhoven & Schiferli, 1994). Cette approche de l'apprentissage de la lecture est pratiquée systématiquement dans les classes impliquées dans la pédagogie du jeu en Hollande (Knijpstra et al., 1997). Elle est pratiquée également à d'autres endroits dans le monde. Branscombe (1991) a étudié pendant quelques

années le développement de deux enfants qui vivaient dans un contexte familial très défavorable – faible niveau socio-économique, mère illettrée, père absent – et qui avaient des difficultés à l'école, notamment pour apprendre à lire. En encourageant et en aidant la mère elle-même à apprendre à lire, on a créé tout d'abord des conditions familiales plus favorables pour les enfants. Par la suite, Branscombe a encouragé la mère à faire la lecture à ses enfants et à s'engager avec eux dans des activités ludiques. Mais en dépit de ces nouvelles conditions, les enfants continuaient de rencontrer des difficultés à l'école parce que la pédagogie de la lecture qui s'y trouvait mise en œuvre était très différente de ce que les enfants avaient appris à connaître en famille. Lire à l'école était une activité purement technique, non fonctionnelle par rapport aux activités propres des enfants. Ces enfants ont été inscrits dans une classe d'été offrant des conditions proximales conformes au principe de la pédagogie du jeu. Là, ces enfants ont pu jouer avec la lecture, en utilisant les conceptions qu'ils s'en étaient faites dans le cadre d'activités imaginées et conduites par eux-mêmes. On a constaté alors que ces enfants devenaient plus coopératifs et plus ouverts aux apprentissages scolaires.

CONCLUSION

J'ai essayé dans cet article d'analyser la conception des conditions proximales. En mettant sous cette idée les actions propres des enfants et les interactions entre l'enseignant et les enfants, il devient clair que le sens personnel que les enfants peuvent attribuer aux actions nouvelles et à l'usage de moyens cognitifs nouveaux, doit être considéré comme la cheville ouvrière de la proximité psychologique. Dans cette optique, le dialogue intensif entre les enfants, et entre l'enseignant et les enfants, est un objectif important. Ce point de vue théorique rend possible la construction d'une pédagogie du jeu qui s'ajuste au plus près aux enfants.

D'après nos résultats actuels, il semble que sur le plan des acquis proprement scolaires, ceux des élèves qu'on peut dire sans problème particulier atteignent aisément les niveaux requis par l'institution. Quant aux élèves « à risque », on constate qu'ils apprennent mieux, et davantage, dans ce

contexte particulier. En outre, sur le plan des attitudes et des acquis culturels, les deux catégories d'élèves développent intérêt et engagement dans les activités culturelles. Par exemple, dans le cas de la langue écrite, ce n'est pas seulement les techniques qu'ils acquièrent mais aussi le goût et la volonté de lire et d'écrire. Ils deviennent des « lecteurs-auteurs » et pas seulement des « déchiffreurs-scripteurs ».

Pour terminer, soulignons que la lutte contre l'échec scolaire ne doit pas viser seulement à l'élévation des résultats intellectuels des enfants

à risques. Elle doit viser plus largement, et de façon plus ambitieuse, à construire une école qui traite tous les élèves, quels qu'ils soient, avec respect, qui renforce leur identité culturelle, qui contribue à développer leurs capacités à participer aux activités culturelles de la société et qui, par là, leur permette de gouverner les conditions de leur propre développement.

Bert Van Oers
Université Libre d'Amsterdam
Section « Onderwijspedagogiek »

NOTES

- (1) Aux Pays-Bas, les pédagogues sont des spécialistes de la théorie et de la pratique pédagogique. Ils sont formés à l'université et peuvent exercer diverses fonctions : conseillers pédagogiques dans les écoles, personnels des instituts pour l'innovation qui font le lien entre la recherche, l'innovation et la formation, spécialistes de l'élaboration et de l'implantation des programmes d'études, chercheurs.
- (2) Nous traduisons ainsi la phrase originale de Bronfenbrenner : « The ecological environment is conceived as extending far beyond the immediate situation directly affecting the developing person ». (Bronfenbrenner, 1979, p.7)
- (3) C'est ainsi que nous traduisons la phrase originale de Bronfenbrenner : « The progressive accommodation between a growing human organism and its immediate environment, and the way in which this relation is mediated by forces emanating from more remote regions in the larger physical and social milieu. » (Bronfenbrenner, 1979, p. 13).
- (4) Nous traduisons ainsi la phrase originale de Ceci et al. (1997) : « Proximal processes are defined as reciprocal interactions between the developing child and other persons, objects, and symbols in its immediate setting. »

BIBLIOGRAPHIE

- ARONOWITZ S., GIROUX H.A. (1989). – **Postmodern education. Politics, culture and social criticism.** Minneapolis : University of Minneapolis.
- BRANSCOMBE A. (1991). – « But it ain't real ! » : Pre-tense play in children's play and literacy development. In J.F. Christie (Ed.). **Play and early literacy development** (pp. 91-115). New York : SUNY-press.
- BRONFENBRENNER U. (1979). – **The ecology of human development.** Cambridge : Cambridge University Press.
- BRONFENBRENNER U., CECI S.J. (1994). – Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective : a bioecological model. **Psychological review**, vol. 101, 4, 568-586.
- CECI S.J., ROSENBLUM T., BRUYN E. de, LEE D.Y. (1997). – A bio-ecological model of intellectual development : moving beyond heredity. In R.J. Sternberg et E. Grigorenko (Eds.). **Intelligence, heredity, and environment.** Cambridge : Cambridge University Press.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.** Paris : Anthropos.
- COLES G. (1987). – **The learning mystique. A critical look at learning disabilities.** New York : Fawcett.
- DANIELS H. (Ed.). (1996). – **An introduction to Vygotsky.** London : Routledge.
- DOORNBOS K. (1982). – **Naar rechtvaardig onderwijs [Vers une école juste].** Baarn : Ambo.
- EL'KONIN D.B. (1972). – Toward the problem of stages in the mental development of the child. **Soviet Psychology**, 10, 225-251.
- JANSSEN-VOS F. et VAN OERS B. (1998). – Basisontwikkeling : een Vygotskiaanse strategie voor ontwikkelingsstimulering. In A. Harpman, H. Veenker, & G. Pol (red.). **Praten, denken, doen [Parler, penser, faire]** (pp. 183-202). Alphen aan den Rijn.
- KNIJPSTRA H., POMPERT B., & SCHIFERLI T. (1997). – **Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4. [Avec toi je peux lire et écrire. Une didactique vygotskienne pour apprendre à lire et à écrire dans les classes 3 et 4].** Assen : van Gorcum.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). – **Situated learning. Legitimate peripheral participation.** Cambridge : Cambridge University Press.
- MEIJNEN G.W. (Ed.). (1998). – **Opvoeding, Onderwijs en sociale integratie. [Éducation, instruction et intégration sociale].** Groningen : Wolters-Noordhoff.

- MOLL L., WHITMORE K.F. (1993). – Vygotsky in classroom practice : moving from individual transmission to social transaction. *In* E. Forman, N. Minick, C.A. Stone (Eds). **Contexts for learning** (pp. 19-43). Oxford : Oxford University Press.
- MOLL L., DWORIN J.E. (1996). – Biliteracy development in classrooms : social dynamics and cultural possibilities. *In* D. Hicks (Ed). **Discourse, Learning and Schooling** (221-247). Cambridge : Cambridge University Press.
- OERTER R. (1993). – **Psychologie des Spiels [La psychologie du jeu]**. Munich : Quintessenz.
- PUTNAM J.W. (Ed.). (1993). – **Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom**. Baltimore : Brooks.
- ROGOFF B., MATUSOV E., WHITE C. (1996). – Models of teaching and learning: participation in a community of learners. *In* D. Olson, & N. Torrance (Eds.). **Handbook of education and human development** (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.
- SALOMON G. (Ed.). (1993). – **Distributed cognitions. Psychological and educational considerations**. Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHOONHOVEN E., SCHIFERLI (1994). – **De leerkracht als partner in de MLK-klas. [L'enseignant comme partenaire dans la classe de l'école spéciale]**. Vernieuwing, 53, nr. 10.
- SMIRNOVA E.O. (1997). – **Psichologija rebënka [La psychologie de l'enfant]**. Moscou : skola press.
- SNYDERS G. (1979). – **Onderwijs en klassenstrijd** (traduction en néerlandais). Groningen : Wolters-Noordhoff.
- VAN OERS B. (1994). – Semiotic activity of young children in play : the construction and use of schematic representations. **European Early Childhood Education Research Journal**, 1994, vol. 2, 1, 19-34.
- VAN OERS B. (1995). – How to define the zone of proximal development ? **Studi di Psicologia dell'Educazione**, 14, 1,2,3, 157-165.
- VAN OERS B., JANSSEN-VOS J., POMPERT B., SCHIFERLI T. (1996). – La pédagogie : une activité conjointe. *In* S. Rayna, M. Deleau et F. Laevers (Eds.). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** (pp. 235-255). Paris : Nathan.
- VAN OERS B. (1999). – Education for the improvement of cultural participation. *In* G. Brougère et S. Rayna (Eds.). **Culture, childhood, and preschool education** (pp. 217-238). Paris : UNESCO.
- VAN OERS B. (à paraître). – L'éducation des jeunes enfants (4-8 ans) aux Pays-Bas et son évolution. *In* S. Rayna et G. Brougère (Eds). **Traditions et innovations dans l'éducation pré-scolaire : perspectives internationales**. Paris : INRP/L'Harmattan, (coll. Cresas ; 15-16).
- VERHOEVEN L. (1998). – Een andere cultuur, een nieuwe taal : taalstimulering bij allochtone kinderen [Une autre culture, une autre langue : la stimulation du développement linguistique des enfants étrangers]. *In* A. Harpman, H. Veenker et G. Pol (red.). **Praten, denken, doen [Parler, penser, faire]** (pp. 109-122). Alphen aan den Rijn.
- YVIGOTSKY L.S. (1978). – **Mind in society**. Cambridge : Cambridge University Press.
- YVIGOTSKY L.S. (1994). – Défectologie et déficience mentale. *In* K. Barasnikov et G. Petitpierre (sous la dir de). **Textes de base en psychologie**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- WERTSCH J.V. (1985). – **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge : Harvard University Press.

L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire »

Sylvain Broccolichi
Choukri Ben-Ayed

Depuis une dizaine d'années, la diversification des méthodes de recherche permet de mieux connaître et de mieux comprendre l'importance des décalages entre l'école telle qu'elle est définie dans les textes officiels et son fonctionnement réel. L'institution scolaire est encore loin d'assurer des conditions de scolarisation qui favorisent les progrès de tous les élèves. L'étude des interruptions précoces d'études montre au contraire la persistance encore très générale de pratiques scolaires qui laissent se développer les mécanismes cumulatifs d'échec et de démobilisation des élèves. Des transformations plus conséquentes s'avèrent possibles mais ne peuvent se réaliser à l'échelle du système scolaire qu'en s'appuyant bien davantage sur des recherches, des expérimentations et des formations mieux articulées.

Les articles précédents analysent les conditions d'un engagement de tous les élèves dans les processus d'apprentissage. Ils montrent qu'aucun fatalisme de l'échec n'est de mise et confortent la crédibilité des objectifs d'accès généralisé à une qualification reconnue qui sont énoncés dans les textes officiels depuis 1989. L'espoir d'importants progrès en ce sens a été alimenté aussi par l'élévation accélérée des niveaux d'études enregistrée à partir de 1985. *A contrario*, si l'on s'en tient pour l'instant aux indicateurs de flux dans l'enseignement secondaire, on constate un arrêt quasi total du processus de réduction des sorties aux bas niveaux de qualification depuis 1993-1994. En particulier, les sorties sans qualification

du système éducatif se maintiennent entre 7 et 8 % d'une génération depuis quatre ans, alors que la loi de 1989 prescrivait leur disparition à l'approche de l'an 2000. Pour ceux qui estiment que l'école fait déjà « pour le mieux » dans une société en crise, ce type de constat est facilement interprété comme une confirmation de l'existence d'un seuil incompressible d'échecs scolaires liés à des facteurs externes à l'école. À l'encontre de ce point de vue, nous verrons qu'une série d'enquêtes et d'analyses permettent de relier les situations d'échec et d'interruption précoce d'études à des dysfonctionnements de l'institution scolaire et conduisent donc à penser que celle-ci « pourrait mieux faire ».

En premier lieu, nous reviendrons brièvement sur l'histoire des croyances et des connaissances se rapportant à ce qui conditionne la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Et nous verrons pourquoi l'inégalité sociale des chances d'apprendre et ses liens avec la division traditionnelle du travail entre l'école et la famille restent encore souvent mal connus ou sous-évalués. Nous nous appuierons ensuite sur des travaux qui montrent comment l'interaction des conditions sociales et pédagogiques de la scolarisation jouent sur les chances variables d'apprendre tout au long de la scolarité des élèves. Nous pourrions alors davantage cerner les contrecoups problématiques des transformations récentes du système scolaire et tenter de préciser les conditions d'un dépassement des difficultés constatées.

INÉGALITÉ D'ACCÈS AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES ET INÉGALITÉ DES CHANCES D'APPRENDRE

Jusqu'au milieu du XX^e siècle, les établissements d'enseignement secondaire n'existaient que dans les villes d'une certaine importance et seule une élite sociale urbaine y avait traditionnellement accès. Devant une inégalité aussi flagrante, on comprend que les débats concernant la démocratisation de l'enseignement se soient d'abord polarisés sur la question de l'accès au même type d'établissement et de classe. Le fait d'y voir la principale condition de l'égalité des chances à l'école était fortement ancrée aussi dans la croyance dominante selon laquelle les performances scolaires reflétaient des aptitudes ou des mérites purement individuels. Ce système de représentations n'a donc pu être ébranlé qu'après un début d'unification – au niveau de l'école primaire – et quand des enquêtes ont permis de comparer les probabilités objectives de réussite scolaire associées à différentes conditions sociales, culturelles ou géographiques. On a pu alors constater que, dans une école unifiée, les bas niveaux de performances scolaires, les retards et les orientations courtes demeuraient beaucoup plus fréquents pour les enfants des milieux socialement défavorisés (INED, 1970). Les corrélations entre niveau d'étude des parents et niveau de réussite scolaire des enfants et l'incidence d'autres facteurs sur les décisions de poursuite d'études sont ainsi devenues incontestables.

Mais elles sont restées très diversement interprétées, car cette première génération d'enquêtes fournissait seulement des indications statistiques sommaires sur les performances et les carrières scolaires des élèves. Et ce sont seulement des progrès récents de la recherche qui permettent de cerner plus précisément l'incidence des conditions de scolarisation sur l'inégalité des chances d'apprendre.

Le rôle de l'école

Dès les années soixante, Bourdieu et Passeron ont souligné la relation entre l'ampleur des inégalités sociales de réussite scolaire et l'action pédagogique exercée dans le cadre scolaire. Selon ces auteurs, c'est par son indifférence aux différences culturelles que la pédagogie traditionnelle produit de si fortes inégalités sociales de réussite scolaire. Si l'on veillait au contraire à tenir compte de l'inégale distance **initiale** à la culture scolaire des élèves issus des différents milieux sociaux, une « pédagogie rationnelle » pourrait contribuer à réduire de telles inégalités :

« En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'École revient primordialement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'École ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement et techniquement acquis par un apprentissage méthodique aux dépens de ce qui est abandonné irréductiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire en fait à la logique des privilèges sociaux. (...). Une pédagogie réellement rationnelle devrait se fonder sur l'analyse des coûts relatifs des différentes formes d'enseignement (cours, travaux pratiques, séminaires, groupes de travail) et des divers types d'action pédagogique du professeur (...). En toute hypothèse, elle est subordonnée à la connaissance que l'on se donnera de l'inégalité culturelle socialement conditionnée et à la décision de la réduire. » (Bourdieu et Passeron 1964, p. 111-112).

L'importance accordée à l'action pédagogique de l'École est ici clairement liée au caractère « socialement conditionné » des inégalités de réussite scolaire associées aux différences culturelles. À l'inverse, les transformations d'ordre pédagogique ne peuvent avoir qu'une incidence mineure pour les auteurs qui situent les facteurs d'inégalité de réussite scolaire entièrement à l'ex-

térieur de l'école, qu'il s'agisse de « *la variabilité des aptitudes individuelles mesurées à la fois par la réussite et l'âge* », de l'hérédité ou de l'influence précoce du milieu familial : si « *tous n'ont pas atteint le même niveau, ni au même rythme (...) c'est que sans parler des aptitudes individuelles, le milieu familial et social d'origine a exercé son influence, indépendamment de l'école, en admettant qu'il ne l'ait pas exercé déjà dès la naissance, par suite des phénomènes soit d'hérédité, soit d'ambiance culturelle* » (Girard, Bastide et Pourcher, 1963). Dans cette perspective, l'unification du système scolaire suffit à garantir « l'égalité des chances » :

« *Tous reçoivent la même instruction dans une école unique, où l'égalité sur une même ligne de départ est la règle fondamentale. (...) Aucun privilège de naissance ou de fortune n'est pris en compte par le système scolaire, chacun doit faire seul la preuve de ses aptitudes ou de ses connaissances. (Or) les enfants n'ont pas tous la même "facilité pour apprendre". L'intelligence, quelle que soit la définition qu'on en donne, ne se trouve pas, si l'on ose dire, en égale quantité chez tous.* » (Girard et Sauvy, 1974).

Une composante de l'inégalité sociale longtemps méconnue : l'inégalité des risques d'échec ultérieur pour un même niveau de réussite scolaire

La sous-estimation de l'inégalité sociale des chances d'apprendre a été longtemps aussi le corollaire de la surestimation du rôle propre des inégalités sociales d'orientation – moindre fréquence des poursuites d'études longues dans les milieux socialement défavorisés – pour un même niveau de réussite scolaire. Selon certains auteurs, ces inégalités d'orientation seraient même les plus décisives parce qu'elles joueraient de façon répétée (aux différents paliers d'orientation), tandis que les inégalités sociales de réussite scolaire, manifestement importantes en début de scolarité, ne joueraient cependant qu'une fois et deviendraient par conséquent de plus en plus négligeables (Boudon, 1973). Or depuis une dizaine d'années, l'utilisation d'épreuves standardisées de connaissances et l'analyse détaillée des résultats aux examens permettent de comprendre que cette vision était erronée.

Les théories portant sur les inégalités d'orientation mettaient l'accent sur l'investissement finan-

cier qu'impliquait une poursuite d'études et donc sur une évaluation des risques de redoublement ou d'échec qui se posait différemment selon les milieux sociaux. Si pour un même niveau de réussite moyen ou mauvais, les orientations vers des études longues ou réputées difficiles étaient beaucoup plus rares pour les enfants issus des milieux socialement défavorisés, c'était, pensait-on, à cause d'une modestie ou d'une prudence extrêmes de familles qui ne voulaient pas prendre le risque pour leurs enfants de redoubler ou d'échouer aux examens de façon répétée et ne s'engageaient « qu'à coup sûr ». Or les analyses des résultats au baccalauréat – effectuées seulement depuis une douzaine d'années – invalident cette hypothèse, car dans toutes les sections, les enfants d'ouvriers échouent plus souvent (et arrivent plus âgés en terminale) que les enfants de cadres ou d'enseignants, par exemple (Convert et Pinet, 1989 ; Esquieu et Caille, 1990 ; Broccolichi, 1994). Il n'est donc pas du tout pertinent d'attribuer l'inégalité des carrières scolaires à une modestie ou à une prudence excessive des familles de milieu socialement défavorisé. Leur apparente prudence (ou celle des conseils de classe vis-à-vis d'eux), au moment des décisions d'orientation sous-estime en réalité les risques de décrochage et d'échec auxquels leurs enfants restent davantage exposés par la suite, en particulier dans les sections les plus valorisées (1).

La surestimation du rôle des inégalités sociales d'orientation vient essentiellement de la méconnaissance de l'inégalité des risques d'échec ultérieur selon l'origine sociale à partir d'un même niveau de réussite. Car cette inégalité – des chances d'apprendre, des chances de progresser ou des risques de « décrocher » – n'a été découverte en France qu'à la fin des années quatre-vingt. Elle a été mise en évidence surtout par les travaux qui comparent les progrès des élèves à des épreuves standardisées de connaissance. À la lumière de ces travaux, on comprend que les inégalités sociales de performances scolaires apparaissant en début de scolarité ne constituent qu'une faible part de celles qui apparaîtront par la suite entre les élèves issus de milieux sociaux différents : elles s'aggravent en effet considérablement en cours de scolarité, quoique de façon variable selon les segments de scolarité, les disciplines et les types d'exercice considérés. Marie Duru et Alain Mingat ont notamment fait découvrir l'intensité de ce phénomène en mathématiques et en français pendant les deux premières années au

collège : « *le fonctionnement actuel du collège, sa pédagogie au sens large (...) produit, en deux ans, autant de différenciations sociales que celles qu'on pouvait observer en fin de primaire* » (Duru et Mingat, 1988).

Une enquête réalisée au cours des années quatre-vingt-dix établit aussi un lien entre les inégales progressions des élèves, leur origine sociale et ce qu'ils disent sur la qualité du climat éducatif et des conditions de travail dans les établissements fréquentés (liée notamment aux problèmes d'indiscipline) : « *les élèves de bon niveau initial en mathématiques et/ou d'origine sociale favorisée sont inscrits, beaucoup plus souvent que les autres, dans des collèges (et dans des classes) ayant une atmosphère éducative de "bonne qualité"* » (Grisay, 1997). Mais ce lien n'explique qu'une faible partie des inégalités de progression des élèves et pourrait provenir d'une hiérarchisation récente des espaces scolaires sur laquelle nous reviendrons. Il n'apparaissait pas encore dans l'enquête de Duru et Mingat citée précédemment, réalisée au début des années quatre-vingt, où ces auteurs découvraient l'importance des inégalités de progression selon l'origine sociale en précisant : « *l'avantage (en termes de progression) des enfants de cadres est bien valable à l'intérieur de chacun des collèges, il ne vient pas de l'accès plus fréquent à tel ou tel collège* » (Duru et Mingat, 1988).

Tous ces résultats indiquent que le problème majeur se situe clairement au niveau des chances d'apprendre et de réussir les épreuves scolaires. Les inégalités à ce niveau sont très importantes en moyenne. Toutefois, en y regardant de plus près, elles n'ont pas le caractère systématique qui pourrait faire penser que les différences socio-culturelles se convertissent en inégalités scolaires indépendamment de toute influence d'ordre pédagogique. Au contraire, la dispersion reste importante à l'intérieur de chaque groupe social. Il paraît donc intéressant de rechercher ce qui conditionne les progrès des élèves (Baudelot et Establet, 1991).

La division traditionnelle du travail entre la famille et l'école

De nombreux travaux portant sur les relations école-familles, sur les pratiques pédagogiques ou sur les interactions en classe contribuent à éclairer l'inégalité des chances d'apprendre. Les

enquêtes de terrain par observation et entretiens mettent en évidence la dimension subjective des expériences scolaires et évitent ainsi d'en rester à une problématique de « classement scolaire » et de position relative qui conduit à banaliser les situations d'échec (« dans tout classement il y a des derniers... »).

Officiellement, l'école et les enseignants ont le monopole de l'action pédagogique et ne laissent aux parents que des tâches de « suivi » supposées à la portée de tous. Les travaux qui étudient de près l'organisation et les pratiques scolaires constatent qu'en réalité, l'école est loin d'assumer toutes les tâches pédagogiques d'initiation, de développement des capacités et de régulation des difficultés des élèves. Elle contribue ainsi à faire jouer aux ressources culturelles et économiques familiales un rôle souvent décisif. Par exemple, l'analyse des interactions dans des petites classes de l'école primaire montre que les élèves issus de familles qui n'utilisent pas l'écrit se trouvent souvent désorientés et mis en échec quand ils ne sont pas suffisamment initiés dans le cadre de l'école au type de rapport au langage et aux règles du jeu qui se trouvent implicitement engagés dans les exercices scolaires imprégnés de culture écrite (Lahire, 1991). De même, l'importance prise par les cours particuliers et par les structures d'aide en tous genres « hors l'école », s'avère correspondre à des besoins et à des demandes de régulation des difficultés des élèves auxquels l'organisation scolaire ne répond que très partiellement (Dannequin, 1992 ; Glasman, 1992 ; Glasman, Collonges, 1994). Ces travaux concourent à montrer que la division traditionnelle du travail entre l'école et la famille suscitait peu de questionnements tant que les seuls à être socialement prédestinés à faire des études longues bénéficiaient presque à coup sûr des préparations et accompagnements voulus (par des membres de la famille ou des professeurs particuliers) et que les autres pouvaient trouver rapidement un emploi même avec un faible niveau d'études. Les fréquentes difficultés scolaires des enfants d'origine populaire n'apparaissent comme un véritable problème social qu'au moment où l'ancienne « issue » – l'emploi peu qualifié – se ferme et qu'un fort risque de chômage durable menace ceux qui interrompent précocement leurs études.

L'étude des interactions en classe montre aussi que les élèves dont l'origine sociale et le niveau

de réussite scolaire sont les moins élevés sont ceux qui entrent le plus rarement et le plus difficilement en interaction avec l'enseignant (Pardo, Duchein et Breton, 1974 ; Sirota, 1988 ; Felouzis, 1993 ; Hatchuel, 1997 ; Sensevy, 1997). Leurs témoignages à ce sujet sont éloquentes et recourent ce qui peut être observé : plus leurs difficultés sont importantes et leur statut scolaire mal garanti par leurs performances antérieures, plus ils sont dissuadés de solliciter une régulation de leurs difficultés par la crainte d'appréciations négatives ou de moqueries susceptibles de leur faire perdre la face devant les élèves de leur classe (Broccolichi, 1995). Le fait que l'organisation scolaire n'offre généralement pas non plus d'autres possibilités de régulation en dehors de la situation de classe s'avère ainsi constituer une importante source d'échec et d'inégalité sociale, au moins au niveau des acquisitions mathématiques. Il faut savoir en effet que les chances de disposer facilement d'interlocuteurs pouvant assurer ce type de régulation sont étroitement liées au niveau d'études de l'entourage familial. Ce sont donc les élèves les plus exposés à éprouver des difficultés qui se trouvent le plus souvent dépourvus d'interlocuteurs compétents et de possibilités de régulation aussi bien à l'école qu'à leur domicile, et cela se répercute très nettement sur leurs chances de progresser (Broccolichi, 1994, chapitre 2).

Nouvelles perspectives de recherche : l'analyse des conditions de scolarisation associées aux inégales progressions des élèves

Toute une série d'enquêtes récentes mettent en lumière la variabilité des progressions des élèves et montrent la nécessité d'étudier comment l'interaction des conditions de scolarisation sociales et pédagogiques jouent sur les chances d'apprendre tout au long de la scolarité des élèves. Cette perspective de recherche reste cependant peu développée pour deux raisons cumulées. D'une part elle ne respecte pas le découpage académique des champs de compétence : la famille/les pratiques pédagogiques/l'établissement scolaire... D'autre part elle bouscule la vision statique des déterminants de la réussite scolaire qui assimile encore l'origine sociale à un « déterminant d'aptitude scolaire » externe à l'école, au même titre que « l'inégalité naturelle » précédemment.

L'importance des variations de la réussite et de l'implication des élèves selon les segments de scolarités, les disciplines ou les classes fréquentées par exemple, indique pourtant qu'il n'y a pas d'un côté un domaine scolaire d'enseignement et d'évaluation et de l'autre une « capacité d'apprendre » ou un « handicap socioculturel » déterminé en dehors de l'école. Les travaux qui étudient ces variations au lieu d'en rester à une approche statique des situations de réussite ou d'échec scolaire montrent bien que l'inégalité des chances d'apprendre dépend toujours très largement des conditions de scolarisation et des pratiques pédagogiques dont peuvent bénéficier les élèves (Grisay, 1997 ; Ben-Ayed, 1998). C'est aussi dans cette perspective qu'a été conduite une recherche sur les interruptions d'études moins de cinq ans après l'entrée au collège (Broccolichi et Larguèze, 1996).

ÉCHECS SCOLAIRES, INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES ET RÉTABLISSEMENTS

Ce travail a été effectué en 1994 et 1995, peu après la stabilisation du nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif autour de 60 000 par an. Il visait d'abord à connaître les principales raisons qui conduisent encore tant de jeunes à quitter l'école précocement malgré le chômage massif des jeunes les moins qualifiés. Il se fondait sur deux types de données et s'est effectué en deux étapes. Il s'est appuyé d'abord sur le suivi longitudinal que la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (D.E.P.) effectuait sur un panel de près de 27 000 élèves entrés en classe de 6^e en septembre 1989. Il s'agissait alors de repérer les caractéristiques sociales et scolaires du groupe de ceux qui avaient déjà quitté le système éducatif avant 1995, puis de constituer un groupe témoin de jeunes qui présentaient les mêmes caractéristiques défavorables à l'entrée en 6^e mais qui avaient pu au contraire opérer un rétablissement leur permettant d'espérer atteindre le niveau d'un baccalauréat. L'objectif était de mettre en perspective les particularités des conditions de scolarisation et des expériences associées à ces deux types de trajectoires scolaires. Au cours de la deuxième étape du travail, en 1995, la scolarité de ces deux groupes de jeunes a fait l'objet d'une enquête approfondie par entretiens croisés et études des dossiers

scolaires (2). Quelques extraits d'entretiens illustreront ce que le matériel d'enquête faisait ressortir le plus régulièrement de façon convergente.

Près de 3 % des élèves de ce panel avaient déjà quitté le système éducatif en 1994, donc moins de cinq ans après leur entrée en 6^e. Le risque correspondant était dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants ; et près de cent fois plus élevé pour les élèves dont les performances aux épreuves nationales de 6^e étaient parmi les 10 % les plus faibles que pour ceux qui se situaient au moins au niveau des normes nationales car dans ce cas, le risque était infime (inférieur à 0,2 %). **La situation d'échec est donc bien le facteur prédominant.**

Un manque d'intérêt pour l'école ?

L'interrogation des différents protagonistes impliqués dans l'interruption d'études (le jeune, ses parents, enseignants, CPE, assistante sociale, conseiller d'orientation, chef d'établissement...) produit souvent des contradictions ou des paradoxes à première vue déroutants. Ils deviennent intelligibles et instructifs quand on prolonge le travail d'enquête et qu'on perçoit mieux, alors, la fonction défensive de certaines affirmations. Le tableau classiquement dépeint par les chefs d'établissement ou les enseignants interrogés est celui d'élèves et de parents affectés de façon chronique d'un « manque d'intérêt pour l'école ». Cette vision se trouve assez vite infirmée par les témoignages des parents : désarroi, sentiment d'incompétence, voire d'indignité, devant les difficultés scolaires de leur enfant, incitation à « continuer l'école » coûte que coûte, recherche d'une solution alternative (apprentissage) dès la sortie du système scolaire. En revanche, il n'est pas rare qu'en début d'entretien, les jeunes interrogés affichent cette identité d'élève mal disposé depuis toujours à l'égard de l'école, alors même que le récit ultérieur de leur scolarité et l'analyse de leur dossier scolaire contredisent cette affirmation. « Je n'ai jamais aimé l'école » ou « ça m'intéresse pas, de toute façon l'école, ça m'a jamais intéressée ! » sont de fréquentes déclarations préliminaires qui ne les empêchent pas, ensuite, de parler longuement de l'intérêt trouvé dans certaines disciplines ou avec certains professeurs quelques années auparavant.

Une interrogation superficielle (par bref entretien ou par questionnaire) apporte ainsi un semblant de validation à l'hypothèse du « manque d'intérêt », alors que l'intérêt pour les activités scolaires s'avère beaucoup plus variable et plus « ambivalent » que ne le suggèrent les déclarations initiales. En réalité, celles-ci traduisent le « dégoût » qui domine la phase de rupture et l'espace d'amnésie temporaire portant sur les souvenirs les moins compatibles avec celui-ci. De plus, le désintérêt affiché a souvent une fonction défensive d'atténuation de la « honte » ou du dépit associés aux expériences d'échec et de dévalorisation qui précèdent l'interruption des études (3). Et c'est en affaiblissant ce besoin de sauver la face qu'on parvient à favoriser le travail de remémoration.

Situation d'échec, développement de l'indiscipline et rupture des liens pédagogiques

L'étude des dossiers scolaires et l'enquête par entretiens font ressortir de très significatives variations des performances scolaires et aussi de l'implication des élèves dans les activités scolaires selon les classes et les enseignants. La tendance la plus générale est qu'échecs et démobilisations s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'école primaire avait échoué à transmettre les connaissances nécessaires à l'adaptation scolaire ultérieure de ces élèves tout en ayant préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire au moins dans certaines disciplines. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. D'après les récits obtenus, ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions.

Dans le cas de Diane par exemple, l'analyse du dossier scolaire et des témoignages recueillis permet d'observer la dérive classique de l'échec vers l'indiscipline et l'absentéisme. Diane a redoublé le CE2 à la suite d'une opération chirurgicale qui a occasionné une longue période d'absence, mais elle conserve un souvenir positif de sa scolarité primaire : « *J'aimais bien l'école, apprendre. Je travaillais bien, j'étais sérieuse* ».

En 6^e ses résultats sont d'emblée mauvais et elle fait partie des élèves à qui le redoublement n'est même pas proposé, comme l'explique le principal de son collègue : « Elle a fait une mauvaise 6^e avec des notes entre 0,5 et 7 (...). Elle est passée en 5^e car elle avait déjà 13 ans. Un redoublement n'aurait pas été profitable ».

« **Diane** – Pendant que les autres ils avançaient, j'étais toujours à essayer de comprendre (l'utilisation des lettres en mathématiques). Mais j'ai jamais compris... c'est dur à entrer (...) ça m'énervait, j'avais envie d'arracher mes cahiers... (...) Quand j'ai vu que j'arrivais pas et que les autres faisaient des conneries, j'écoutais les autres, je faisais comme eux. »

Dans un premier temps ça ne l'empêche pas de rester sensible au rapport qui s'établit avec chaque enseignant, mais l'absentéisme contribue ensuite à aggraver et à généraliser sa situation d'échec.

« **Diane** – (L'absentéisme). Au début c'était une matière, puis des fois c'était toute la journée. Soit j'avais pas fait mes devoirs, soit le prof me plaisait pas. (...) Je me disais "l'école ça me prend la tête, je m'en allais avec une copine, on allait se promener à Carrefour, n'importe où..." »

Dans le cas de Mina, on retrouve le même enchaînement, mais certains ressorts de l'évolution sont mieux explicités. Pour elle, la phase d'échec a commencé à son retour en France, après un séjour de trois ans en Tunisie, lorsqu'elle a été placée en CM2 du fait de son âge sans en posséder les prérequis et sans avoir droit au soutien dont peuvent bénéficier des primo-arrivants. Elle a d'abord une réaction dépressive liée aussi aux moqueries dont sa façon de parler et de s'habiller fait l'objet juste après son retour de Tunisie. En sixième, son échec est tout aussi massif, mais elle s'intègre mieux dans sa classe. Et devant l'inefficacité de ses efforts solitaires, c'est l'indiscipline collective qui rend son existence scolaire plus supportable :

« **Mina** – (A l'arrivée en sixième), je m'étais dit : "je vais être parmi au moins les... les moyens". Mais quand je suis arrivée en classe, j'ai découvert que j'étais vraiment... la dernière. (...) J'arrêtais pas de faire des efforts, et puis à un moment en 6^e, là, j'ai commencé à avoir des amis. (...) Donc j'étais bien, mais niveau études j'étais toujours nulle. Alors tellement que j'étais nulle j'en avais marre. Je

me suis dit : " tu sais quoi Mina, ça sert à rien que tu te tracasses la tête, de toute façon t'es nulle. T'es nulle ! Ça sert à rien ".

(...) Petit à petit, je commençais à découvrir comment on s'amuse dans une bande de copains (...). Au lieu d'être toujours dans ma tête toute seule et tout, bon ben ça met de l'ambiance, ça me change de vie... (...). Avec mes copains je me sentais bien et puis après je m'en foutais complètement des études. Je faisais pas mes devoirs. Simplement, je vous ai dit, dans les matières que j'aimais, où j'étais bonne, j'étais sérieuse dans ces matières (...). Mais les profs qui sont trop chiants, en train de crier et tout... ben y en avait que je me moquais d'eux. »

De façon très variable selon les classes qu'ils fréquentent, et aussi dans un premier temps selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles, de nombreux élèves « en difficulté » deviennent ainsi de plus en plus « difficiles » (ou absentéistes) au cours de leur scolarité au collège. Ce développement de l'indiscipline particulièrement important au niveau des collèges où les élèves en difficulté sont nombreux a des conséquences désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point qu'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par « l'escalade » de l'indiscipline.

Ces problèmes concernent une fraction d'élèves beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif, comme l'atteste l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6^e que les « sortants » mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6^e. La moitié d'entre eux présentaient des troubles de l'adaptation scolaire similaires aux troubles de ceux qui avaient interrompu leurs études tandis que rares étaient ceux qui avaient véritablement « rétabli » leur situation scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Malgré leur rareté, l'étude conjointe de ces cas de rétablissement s'avère instructive car ils présentent des traits communs tout à fait opposés au groupe des sortants sans qualification, notamment au niveau des régulations dont ils ont pu bénéficier.

Possibilités de régulation dans l'entourage et chances de rétablissement scolaire

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposaient pas d'interlocuteurs susceptibles d'assurer un encadrement de leur travail scolaire au niveau du collège, ou même dès l'école primaire. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire – déménagement, hospitalisation, séjour à l'étranger, saut d'exigence lors d'un changement de classe... – qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis.

À la suite d'un déménagement et d'un grave accident qui a nécessité plusieurs interventions chirurgicales et des périodes de convalescence à domicile, Akim, dont les parents maîtrisent mal la langue française (et dont la mère ne sait ni lire ni écrire), a redoublé deux fois à l'école primaire avant de « couler » au collège :

Akim : « *En CE2 on a déménagé, la mairie n'a pas trouvé de classe tout de suite, ce qui fait que je suis arrivé en cours d'année, alors j'étais complètement déboussolé et j'ai coulé mon CE2. Mais après (en redoublant), ça s'est bien passé. (...) J'ai eu des problèmes en 6^e. Je manquais souvent les cours, vu que j'avais des problèmes avec ma jambe surtout. Et puis bon c'est à cause de ça que j'ai coulé. J'ai souvent été absent et j'ai pas pu suivre. Alors ça a dégénéré. C'est parti comme ça. Y a des matières où j'ai pu récupérer, mais celles où j'étais pas bon... C'était pas possible de me récupérer. »*

Ces problèmes se posent en effet de façon plus aiguë encore au niveau du collège, quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » (4). Même quand les parents ont été scolarisés en France et ont davantage tenté d'aider ou de faire travailler leur enfant, leur récit fait souvent apparaître ces tentatives comme un véritable calvaire ; parce qu'ils supportaient mal les difficultés de leur enfant ou leur propre impuissance, ou parce que d'une façon plus générale, toute la vie familiale se trouvait parasitée par les tensions associées aux « problèmes scolaires ».

Il en allait tout autrement, dans les cas de rétablissements d'élèves dont la situation en 6^e était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire a fini par s'améliorer. L'accompagnement dont ces derniers ont pu bénéficier durant leur scolarité secondaire contraste de façon saisissante avec la solitude qui caractérise l'histoire scolaire des jeunes qui ont interrompu précocement leurs études. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des intervenants de l'accompagnement scolaire ou des enseignants ont assuré un suivi individualisé plusieurs années de suite durant leur scolarité au collège. Et cet accompagnement régulateur semble avoir contribué à enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, à maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et à favoriser en retour l'encouragement des enseignants. Or pour les familles qui manquent de repères concernant les normes et les chances de réussite scolaire, les appréciations et les verdicts exprimés par les enseignants ou par d'autres spécialistes s'avèrent jouer un rôle souvent décisif sur les (dés)espoirs et les (dé)mobilités étudiés (Ben Ayed, 1998).

Classes perturbées

Dans plus de la moitié des cas étudiés, l'interruption de la scolarité survient dans des établissements et des classes où une fraction importante d'élèves cumule échec scolaire et problèmes comportementaux. Une partie des élèves supporte très mal le désordre et même parfois la violence qui y règnent. Et leur témoignage est généralement corroboré par celui des personnels scolaires.

Par exemple, le conseiller principal d'éducation (CPE) du dernier établissement fréquenté par Akim estime que la classe où il a interrompu sa scolarité sert effectivement de « *porte de sortie* » aux collèges avoisinants à qui elle permet « *d'isoler les élèves difficiles* », tandis qu'Akim en parle comme d'une classe où il n'est pas possible de travailler et d'apprendre.

Akim : « *Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5^e, mais moi j'aurais préféré faire une 5^e normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. (...) C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien. (...) Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours. »*

De même, Delphine juge « catastrophique » le dernier lycée professionnel qu'elle a fréquenté, contrairement au précédent où elle avait amorcé un processus de réadaptation scolaire et reçu des encouragements. La CPE estime lamentable la façon dont les élèves refusés ailleurs sont affectés dans son établissement. Il en résulte pour elle une impossibilité de maîtriser les problèmes d'absentéisme, d'indiscipline, de violence et de suicide dans son établissement.

Delphine : « Ce lycée, c'était vraiment catastrophique. Y avait aucun respect entre les élèves, du racket. (...) On m'a piqué mes chaussures et mon manteau. Je venais de me les acheter en plus. (...) Après, j'avais horreur d'aller à l'école... Déjà rien que faire mon cartable le soir pour le lendemain... Je n'avais pas envie d'y aller. Je disais à ma mère, "tu téléphones à la directrice demain, tu dis que je suis malade" . "Non il faut que tu y ailles" . Le matin quand j'arrivais devant la porte, c'était terrible. Je répondais aux profs, je faisais un tas de bêtises, j'essayais de me faire renvoyer. »

Ce type de témoignages revient régulièrement et attire l'attention sur l'impact des classes de relégation qui se caractérisent par une concentration d'élèves inadaptés scolairement sans moyens spécifiques et proportionnés pour traiter leurs difficultés (Broccolichi, Larguèze, 1995).

Échec solitaire

Dans une deuxième série de cas, un peu moins fréquents que les précédents, ceux qui interrompent précocement leurs études sont des élèves passés « à l'ancienneté » dans des classes de 4^e ou 3^e générale où ils se trouvent en échec sans bénéficier d'aucune aide. Ainsi, Diane dont l'adaptation scolaire s'était déjà dégradée en 6^e et 5^e est « mise avec des jeunes de son âge en 4^e » (comme l'indique le principal de son collègue) mais ne se sent pas capable de participer aux activités de la classe.

Diane : « Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. (...) Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté. (...) Ma mère me disait "arrête pas l'école". Je lui disais "oui, mais à l'école je fais rien de plus"... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise. »

Toufik est d'origine marocaine et ses deux parents, non francophones, ont été très peu scolarisés dans leur pays. Arrivé en 6^e avec deux ans de retard, il ne lui est pas proposé de redoubler :

« J'ai été jusqu'en 3^e (générale), je sais pas comment j'ai fait. C'est ça que je me dis – même mes parents – mais comment ça se fait ? (...) J'étais le plus nul, je m'en rappelle. J'étais comme ils disaient un bourricot. (...) Y'a une prof, j'ai eu plusieurs fois des embrouilles avec elle. (...) Parce que j'étais nul et elle croyait que je le faisais exprès. (...). Je voulais la taper mais ça se faisait pas. (...) C'est-à-dire que je parlais à côté pour qu'on puisse m'aider. C'est pas ce qu'elle croyait. (...) Quand je parlais, c'était surtout pour demander des renseignements parce que moi déjà, je comprenais pas les questions... »

Les récits de Toufik et de Diane montrent de façon complémentaire à quel point la situation est bloquée dès lors que les élèves ont accès à des classes sans les connaissances nécessaires pour participer aux activités scolaires et sans bénéficier d'aucun soutien. Quand ils ne trouvent pas de comparses avec qui faire autre chose, soit, comme Diane, ils « attendent que ça se passe », soit leurs efforts pour « comprendre » et « travailler comme les autres » s'effectuent dans des conditions extrêmement rebutantes et donc dissuasives. La coexistence forcée en classe ne peut alors qu'être génératrice d'ennui ou d'animosité.

La situation d'échec solitaire en « classe normale » est à certains égards opposée à l'expérience des « classes perturbées » mais elles constituent les deux faces du même problème. Ce problème n'est pas de savoir s'il vaut mieux regrouper ou au contraire isoler les élèves en échec, mais bien plutôt celui des pratiques pédagogiques et du manque de régulation qui conduit ces adolescents à vivre des situations désespérées sur le plan scolaire. Car la solitude désespérante face aux difficultés rencontrées est une des caractéristiques les plus évidentes de ces scolarités avortées, surtout si on les compare aux cas de rétablissement étudiés.

LES CONTRECOUPS D'UNE TRANSFORMATION INACHEVÉE DU SYSTÈME SCOLAIRE

Ces processus cumulatifs de dégradation de l'adaptation scolaire des élèves et de leurs condi-

tions de travail ne concernent pas seulement les sortants sans qualification mais une fraction plus large d'élèves qui survivent un peu plus longtemps en lycée professionnel ou en lycée (Broccolichi, 1998). Avec le recul, ils apparaissent comme les contrecoups d'une transformation inconséquente ou paradoxale du système scolaire qui, au milieu des années quatre-vingt, n'était pas encore suffisamment éclairée sur l'inégalité des chances d'apprendre et sur les conditions de préservation des liens pédagogiques. D'un côté les textes officiels ont affirmé la nécessité de favoriser les progrès de tous les élèves au moins jusqu'au niveau d'un CAP ou d'un BEP et des mesures volontaristes ont été prises pour éviter l'élimination précoce des élèves en difficulté ; mais de l'autre, n'ont pas été étudiées, expérimentées et organisées les transformations d'ordre pédagogique qu'impliquait une telle rupture avec les expériences et les pratiques antérieures, notamment dans l'enseignement secondaire où l'échec et la mise à l'écart d'une fraction des élèves étaient dans l'ordre des choses depuis la généralisation de l'accès en 6^e à la fin des années soixante. En précurseur, Viviane Isambert-Jamati l'avait bien souligné :

« Une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles étaient avant ce changement, une part importante du nouveau public scolaire éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte » (Isambert-Jamati, 1985).

On peut maintenant prolonger cette analyse en précisant que retarder l'élimination des élèves jugés inaptes ne suffit pas. Si les pratiques pédagogiques restent les mêmes et si ne sont pas développées systématiquement des modes de régulation substitutifs à l'ancienne « régulation par l'élimination », ces élèves sont condamnés à s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, et il en résulte des situations particulièrement explosives dans les secteurs où les difficultés sociales et scolaires se trouvent le plus concentrées. S'agissant du collège, les rapports de l'inspection générale font bien ressortir l'ampleur du problème : « la prise en charge des élèves en difficulté n'est pas généralisée », les enseignants se révèlent mal armés pour trouver des solutions satisfaisantes et « à la notion d'élève en difficulté

dans les classes répond bien souvent, dans les équipes, celle de professeur en difficulté résigné et ne sachant que faire » (M.E.N., 1993) ; de façon complémentaire, ils notent que dans certaines ZEP, la moitié des élèves de CM2 évitent le collège de leur secteur et que « ces "fuites" augmentent la concentration de publics défavorisés et par là-même l'effet "ghetto", facteur d'échec et surtout de spirale d'échec. » (Moisan, Simon, 1997). Ces observations et constats convergent avec d'autres travaux portant sur la fréquence des problèmes d'indiscipline ou d'« incivilité » selon les établissements, sur le développement des migrations hors-secteur et sur l'accentuation des disparités de recrutement entre collèges (Thin, 1996 ; Barthou, 1997 ; Debarbieux, 1997 ; Trancart, 1998). Tous ces résultats alertent sur le risque d'une hiérarchisation croissante des établissements scolaires correspondant à un clivage de plus en plus marqué entre des espaces scolaires qui restent « protégés » de par leur mode de recrutement et des espaces scolaires de plus en plus « perturbés » et de plus en plus fuis par ceux qui peuvent trouver place ailleurs (Broccolichi, 1998).

Depuis une quinzaine d'années de nombreux travaux sociologiques ont ainsi mis en évidence les défauts ou les limites d'une démocratisation « à l'ancienne », par simple élargissement d'accès à des classes officiellement unifiées, et diverses raisons de vouloir « changer l'école » (Dubet, 1999). Qu'ils portent sur les inégalités persistantes, sur les perturbations associées aux situations d'échec prolongées ou sur la hiérarchisation des établissements scolaires, ils font ressortir la nécessité de transformer les dispositifs et pratiques scolaires pour créer des conditions d'études plus profitables à tous.

Résistance au changement ou méconnaissance des conditions de transformation ?

Les articles précédents mettent en évidence les difficultés à ne pas négliger pour construire des démarches de transformation des pratiques et de formation qui ne « glissent » pas sur les systèmes de représentations et d'action des acteurs scolaires. À la lumière de ces travaux, on comprend que l'invocation rituelle d'une insurmontable résistance au changement des acteurs de terrain n'est qu'un symptôme de l'échec de formations ou de politiques qui méconnaissent la consis-

tance propre des pratiques en projetant de les faire évoluer dans le sens voulu par simple injection de connaissances, de prescriptions ou d'objectifs nouveaux. Les enseignants s'avèrent d'autant moins « rétifs au changement », que les transformations sont organisées plus dialectiquement et par étapes jalonnées d'analyses des difficultés (Cresas, 1997).

La prise en compte des liens entre pratiques, représentations et expériences passées permet aussi de comprendre et de prévoir dans une certaine mesure les limites de l'innovation spontanée des acteurs locaux car ceux-ci n'ont pas attendu d'y être officiellement encouragés pour adapter tant bien que mal leurs pratiques à leurs publics et à leur environnement. Une plus grande autonomie des établissements permet virtuellement d'expérimenter des modes d'organisation et des pratiques inédits, mais les solutions adoptées tendent à rester dans le prolongement des expériences antérieures. Aussi, quand un nouvel objectif est très en rupture avec les pratiques antérieures, comme c'est le cas notamment de « la réussite de tous » dans l'enseignement secondaire, l'autonomie ne conduit-elle guère les enseignants à trouver les solutions qui leur permettraient de ne pas juger cet objectif irréaliste ou démagogique. Sur la base de leurs expériences antérieures, où trouveraient-ils les ressources mentales et techniques leur permettant d'enrayer efficacement les processus d'échec ? Une telle ambition suppose d'organiser une série d'expériences et d'analyses qui favorisent conjointement la construction d'un nouveau répertoire d'actions et d'une nouvelle vision des possibilités des élèves, et qui donnent accès du même coup à des satisfactions professionnelles inédites.

Comme le montrent les articles précédents, ces difficultés ne sont pas insurmontables, mais à condition, précisément, de ne pas sous-estimer les problèmes à résoudre et de progresser théoriquement et techniquement à partir de recherches, d'expérimentations et d'analyse des difficultés rencontrées.

Réduire l'écart entre école pour tous et école réelle : à quelles conditions ?

Les travaux sur les politiques scolaires et sur les stratégies d'acteurs montrent bien que l'école est un espace de jeu politique et d'interactions entre

des groupes de décideurs ou d'acteurs de l'éducation qui sont à la fois relativement autonomes et interdépendants. Toute transformation importante suppose un engagement effectif et coordonné des acteurs en interaction et se trouve subordonné à un travail de construction d'accords. Or celui-ci s'avère difficile tant au niveau local qu'au niveau national, compte tenu de la diversité des positions institutionnelles, des champs d'expériences et des références à des principes de justice ou d'efficacité (Derouet, Dutercq, 1997). L'important décalage actuel entre école pour tous et école réelle est souligné par ceux qui en ont la conscience la plus vive mais d'une façon très marquée par leur vision des possibilités d'optimisation, tandis qu'il est minimisé par ceux qui ne sont pas directement confrontés aux situations les plus problématiques. En face de ces multiples facteurs de division, le développement des connaissances se rapportant aux problèmes irrésolus et aux possibilités d'optimisation constitue le principal facteur de pondération des divergences et de constitution d'un cadre de discussion. D'autant qu'actuellement, les travaux de recherche et d'évaluation ne sont pas seulement pris en compte par les instances et les commissions officiellement mandatées pour élaborer des solutions consensuelles. On observe au contraire que les différentes « parties prenantes » – organisation de personnels scolaires ou de parents d'élèves, mouvements pédagogiques, collectivités locales, médias – s'y réfèrent de plus en plus régulièrement. Ces travaux n'effacent pas les différences de perspectives entre les acteurs et peuvent même étayer des arguments critiques. Toutefois, ils aident à distinguer les faits établis, les divergences d'ordre éthique ou idéologique sur les enjeux et les transformations jugés prioritaires et les discussions qui se situent sur le plan de la faisabilité, de l'efficacité ou du coût des mesures envisagées. Ils peuvent contribuer ainsi à préparer le terrain pour des accords et des collaborations qui ne portent pas seulement sur des objectifs ou des principes mais aussi sur des dispositifs opératoires de ré-organisation ou de transformation des pratiques pédagogiques qui tiennent compte, enfin, des difficultés de réalisation.

À partir d'une meilleure connaissance des variations locales et des possibilités « expérimentales », les recherches et évaluations peuvent notamment aider à délimiter ce qui relève du national, du local ou de leur articulation, les domaines où les acteurs de terrain sont en mesure de

construire eux-mêmes les solutions optimales et ceux où ils ont généralement besoin d'impulsions et d'accompagnements. À condition qu'ils se développent et s'articulent davantage, différents types de recherches en éducation peuvent donc jouer un rôle important à la fois au niveau du processus de décision politique et au niveau d'une meilleure maîtrise des conditions de réalisation pratique des objectifs et principes fixés par ces décisions. Est-il besoin de préciser que les recherches ne peuvent rendre ce service aux politiques que si les politiques veillent à ce que ces

recherches ne restent pas « sous-développées » ? Dans cette perspective, il est particulièrement nécessaire de développer les recherches, les expérimentations pédagogiques et les formations qui permettraient de mieux accorder les pratiques avec les principes affirmés dans la loi de 1989.

Sylvain Broccolichi
GRESAS - INRP

Choukri Ben-Ayed
Université de Dijon

NOTES

- (1) Ainsi juste avant la suppression de cette section, les taux d'échec en section C étaient proches de 20 % pour les enfants d'ouvriers et proches de 10 % pour les enfants de cadres ou d'enseignants (Source DEP).
- (2) L'enquête de terrain comportait les phases suivantes :
 - l'analyse du dossier scolaire en vue de repérer l'évolution de l'inadaptation scolaire (notes, comportement, absentéisme...);
 - un ou plusieurs entretiens avec le chef d'établissement et l'intervenant scolaire supposé le mieux informé sur la scolarité du jeune ;
 - un ou deux entretiens avec le jeune et avec au moins un de ses parents.
- (3) Minimiser ou même nier l'existence des difficultés scolaires peut constituer un mode de défense complémentaire. Plusieurs des sortants interrogés commençaient par affirmer qu'à l'école « ça allait » alors que leur dossier scolaire indiquait tout le contraire : résultats très faibles, appréciations négatives, absentéisme...
- (4) Une enquête dirigée par François Héran confirme l'importance de l'inégalité des possibilités d'encadrement du travail scolaire des enfants directement liée au niveau d'études des parents. « *Au début de la scolarité à l'école primaire, (...) ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail de leurs enfants* ». Cette inversion s'avère liée à la proportion de parents qui se sentent « dépassés » à ce niveau : « *entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui disent l'être souvent, la durée de l'aide est divisée par trois à chaque niveau de scolarité* ». (F. Héran, *INSEE première*, n° 350, décembre 1994).
- (5) Cette évolution peut être reliée à la conscience accrue des limites de l'alternative entre les réformes menées « d'en haut » et l'innovation laissée aux acteurs de terrain, et donc de la nécessité d'instaurer des démarches plus partenariales de construction et de régulation des pratiques éclairées par la recherche (Sénore, 1999).

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHON C. (1997). – Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). – Filles et garçons devant l'évaluation. *Éducation et formations*, n° 27-28.
- BEAUD S. (1994). – L'école et le quartier. *Critiques sociales*, n° 5-6.
- BEN-AYED C. (1999). – Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales. *Éducation et Sociétés* (à paraître).
- BEN-AYED C. (1998). – **Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement.** Thèse nouveau régime. Paris : Université René Descartes Paris V, faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques.** Paris : L'Harmattan.
- BROCCOLICHI S. (1994). – **Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités.** Doctorat de l'EHESS.

- BROCCOLICHI S. (1995). – Domination et disqualification en situation scolaire. *In* Cours Saliès, **La liberté du travail**. Paris : Syllepse.
- BROCCOLICHI S., LARGUEZE B. (1996). – Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. **Éducation et formations**, n° 46, p. 81-102.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- BROCCOLICHI S. (1998). – Qui décroche ? *In* La Bouture, **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- CRÉAS-INRP (1997). – **Les cycles à l'école primaire : les impacts d'une politique de l'éducation**. Rapport de recherche. Paris : INRP.
- DANNEQUIN C. (1992). – **Les actions locales d'entraide sociale**. Paris : L'Harmattan.
- DEBARBIEUX É. (1997). – Insécurité et clivages sociaux. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège. « Crise, mythes et métiers »**. Lille : Presses universitaires de Lille, 365 p.
- DEROUET J.-L., DUTERCOY Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : ESF-INRP.
- DUBET (1999). – **Pourquoi changer l'école ?** Paris : Textuel.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège : progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation. **Cahiers de l'IREDU**, n° 45.
- ELBAUM M., MARCHAND O. (1993). – Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés : la spécificité française, ministère du travail, **Premières synthèses**, n° 34.
- ESQUIEU B., BERTRAND F. (1996). – L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans. **Éducation et formation**, n° 48, p. 59-70.
- GIRARD A., SAUVY A. (1974). – **L'enseignement pour tous**. Paris : PUF.
- GIRARD A., BASTIDE H., POURCHER G. (1970). – Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *In* INED, « **Population** » et l'enseignement. Paris : PUF.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers**. Paris : ESF.
- GLASMAN D., COLLONGRES G. (1994). – **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité**. Paris : CNDP/FAS.
- GLASMAN D. (1998). – « Les lycéens décrocheurs » : ouvrir le dossier. *In* La Bouture, **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- HATCHUEL F. (1997). – « Dis maîtresse, comment tu me vois ? » Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. *In* C. Blanchard-Laville (dir.), **Variations sur une leçon de mathématiques**. Paris : L'Harmattan.
- INED (1970). – « **Population** » et l'enseignement. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. *In* É. Plaisance, **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éd. du CNRS.
- LA BOUTURE (1998). – **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- M.E.N. (1993). – **Rapport de l'inspection générale de l'Éducation**. Paris : La documentation française.
- M.E.N. (1998). – **Synthèse des rapports de l'inspection générale de l'Éducation se rapportant au collège**. Paris : La documentation française.
- MERON M., MINNI C. (1995). – Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. **Économie et statistique**, n° 283-284, p. 9-32.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire** : Rapport de l'inspection générale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : IGEN ; IGAEN.
- PAYET J.-P. (1994). – **Collèges de banlieue**. Paris : Méridiens.
- PLAISANCE É. (1985). – **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Ed. du CNRS.
- PARDO A.M., DUCHEIN C., BRETON J. (1974). – Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 49-81.
- POULET-COULIBANDO P. (1999). – Grandes tendances et dénombrement. *In* DPD, **Politiques scolaires urbaines, Programme Rhône-Alpes, 34, Oullins**. Paris : DPD, (diffusé hors commerce).
- SENSEVY G. (1997). – Désirs, institutions, savoir. *In* C. Blanchard-Laville (dir.), **Variations sur une leçon de mathématiques**. Paris : L'Harmattan.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990. **Éducation et formations**, n° 35, p. 3-21.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Revue française de pédagogie**, n° 124, p. 43-54.



Formation initiale et ouverture internationale : le cas des élèves-ingénieurs

Gloria Paganini

Les écoles d'ingénieurs, en France, valorisent l'intégration de la dimension internationale dans le cursus scolaire des élèves, en encourageant, entre autres, un apprentissage diversifié des langues et des expériences d'études ou de recherche à l'étranger. Une enquête effectuée dans une école d'ingénieurs parisienne, et focalisée autour des apprentissages linguistiques des élèves, m'a permis de recueillir des données concernant leur profil socio-culturel, leur pratique du voyage à l'étranger et leur attitude envers l'espace transfrontalier. M'appuyant sur les réponses données à un questionnaire diffusé auprès d'une promotion d'élèves et sur les entretiens menés avec dix d'entre eux, je dégagerai les éléments qui caractérisent la trajectoire spécifique de ces élèves au sein du système éducatif français et indiquerai les modalités selon lesquelles, en fin de parcours, les impératifs d'une culture professionnelle viennent orienter leur aspiration au départ.

Au début du siècle, les écoles d'ingénieurs françaises accueillaient un nombre notable d'étudiants étrangers, sans doute sensibles à l'attraction exercée par Paris et la France, mais surtout intéressés à intégrer les institutions qui constituaient alors les modèles de référence : « l'ouverture internationale des formations françaises allait de soi à cette époque, et relevait d'une logique de rayonnement des enseignements techniques français admise comme naturelle par nos compatriotes » (1). Les établissements français ont ensuite vu leur sphère d'influence se restreindre, et leur potentiel d'attraction se réduire progressivement aux seuls pays de l'aire francophone.

Au cours des vingt dernières années, deux facteurs incitatifs majeurs ont contribué à redynamiser la politique internationale des écoles d'ingénieurs. En 1976, à la suite de la crise pétrolière et du renchérissement des achats énergétiques, les pouvoirs publics ont exhorté les grandes écoles d'ingénieurs à développer les moyens de coopération – notamment en termes d'accueil d'étudiants – en direction des pays créanciers (en raison de leur production pétrolière) et des pays au développement économique prometteur. Dix ans plus tard, avec les programmes européens, les établissements ont bénéficié d'un véritable dispositif de renouvellement des pratiques, conforme à une voca-

tion déjà affirmée, et apte à prendre en compte les effets de l'internationalisation accrue de la recherche et de l'enseignement supérieur (2).

Aujourd'hui, aucune école ne saurait sous-estimer la portée de la dimension internationale, tant comme composante intégrante de la formation des élèves-ingénieurs que comme élément de promotion de l'image des établissements. Au-delà de la variété des moyens mis en œuvre dans ces cursus, et de la diversité des philosophies d'action qui les sous-tendent, « il y a désormais consensus général dans les écoles sur le principe qu'il n'y a plus d'autre reconnaissance de la qualité qu'internationale » (3).

On peut se demander si les représentations que les élèves-ingénieurs se font de l'espace étranger, leur disposition envers la mobilité géographique, leur attitude à l'égard des communautés culturellement différenciées, ont une incidence sur la définition de la politique internationale des établissements. Une étude menée dans près de 90 écoles serait née précisément du constat suivant : « Il a été relevé dès l'origine à quel point l'intérêt des élèves pesait dans le lancement par les écoles de programmes d'échange de toute nature » (4).

En 1995, le Bureau du Développement International de l'une de ces écoles a mené une enquête auprès d'une centaine d'élèves-ingénieurs : la majorité d'entre eux reconnaît l'utilité d'une expérience à l'étranger pendant les années de formation d'ingénieurs : confrontés à l'alternative entre un stage bien payé à Paris ou un stage non rémunéré à l'étranger, près des deux tiers des élèves interrogés se déclarent favorables à la deuxième option ; par ailleurs, deux tiers des élèves seraient prêts à apprendre une nouvelle langue pour pouvoir séjourner dans un pays étranger (5), bien que pour la plupart d'entre eux l'ignorance de la langue du pays d'accueil ne constitue pas véritablement un obstacle (6). Les exhortations à l'ouverture internationale des écoles d'ingénieurs semblent ainsi correspondre aux aspirations des élèves inscrits dans ces cursus de formation. Sachant qu'il s'agit non pas d'expériences effectivement réalisées, mais de déclarations d'intention, la question se pose néanmoins de savoir quels sont les facteurs qui permettraient d'expliquer la large disponibilité, du moins potentielle, de ces élèves à la mobilité.

Dans un contexte d'ouverture internationale, la diversification des compétences linguistiques et

culturelles se trouve fortement encouragée : les élèves-ingénieurs sont incités à approfondir et à élargir leurs connaissances en langues étrangères en mettant à profit les liens – académiques, culturels, scientifiques – de leur institution avec les partenaires étrangers. Les enseignants de langues, dont nous faisons partie, s'interrogent sur les manières dont leur champ d'action peut utilement assimiler les effets de cette amplification croissante des interactions avec les pays étrangers. A l'aide d'une enquête (7) que nous avons réalisée dans une école d'ingénieurs parisienne, nous avons recueilli des données concernant les apprentissages linguistiques des élèves, leur pratique du voyage à l'étranger et leur attitude envers l'espace transfrontalier. Nous appuyant sur les réponses données à un questionnaire diffusé auprès d'une promotion de 77 élèves (de première année) et sur les entretiens menés avec une dizaine d'entre eux (de deuxième et troisième années), nous tâcherons ici de dégager les éléments susceptibles de caractériser la trajectoire spécifique de ces élèves au sein du système éducatif français, et les modalités selon lesquelles, en fin de parcours, les impératifs d'une culture professionnelle viennent canaliser leur aspiration au départ.

LA POPULATION ÉTUDIÉE

Lors de chaque rentrée, le Département Langues, Culture et Communication de l'école d'ingénieurs choisie pour notre enquête (E.N.S.T.A./Ecole Nationale Supérieure Techniques Avancées), réunit les élèves de première année afin de leur communiquer le programme annuel relatif à l'enseignement des langues étrangères. Notre questionnaire a été distribué aux 77 élèves de la promotion 1996 conviés à cette réunion : tous les élèves présents l'ont rempli sur place, en un temps variable entre 40 et 50 minutes.

Les élèves-ingénieurs de la promotion étudiée, âgés de 19 à 21 ans, sont presque tous de nationalité française (73 élèves sur 77) (8), et, à l'exception de deux élèves, ils ont des parents de nationalité française. La disparité sexuelle du groupe, qui comprend 70 garçons et 7 filles, est propre au cursus considéré, traditionnellement à prédominance masculine. En ce qui concerne leur provenance géographique, nombre d'élèves sont originaires de la région parisienne (26 élèves),

Tableau I. – Répartition selon la catégorie socio-professionnelle : profession du père et de la mère.

Catégories socio-professionnelles INSEE	Profession du père	Profession de la mère
1. Agriculteurs	0	0
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	2	0
3. Cadres, professions intellectuelles supérieures	56	32
4. Professions intermédiaires	8	12
5. Employés	2	7
6. Ouvriers	0	0
7. Retraités	2	0
8. Autres personnes sans activité professionnelle	1	12
Non précisé	4	14
Autres	2 (10)	0

mais la plupart d'entre eux (34 élèves) proviennent d'autres régions de France ; les élèves originaires d'autres pays constituent une petite minorité (6). Quant à leur profil social, on peut facilement constater dans le tableau I que l'une des catégories socio-professionnelles (9) prévues est sur-représentée.

Deux des groupes classés dans la catégorie « Cadres et professions intellectuelles supérieures » sont quantitativement prépondérants (11) : celui des ingénieurs (26 : 22 hommes et 4 femmes) et celui des professeurs (26 : 15 femmes et 11 hommes). Si l'on tient compte également des 7 instituteurs (1 homme et 6 femmes) classés dans la catégorie des « professions intermédiaires », on remarque que les métiers de l'enseignement sont les plus fréquents parmi ceux qui sont exercés, notamment, par les mères de ce groupe d'élèves (12).

STRATÉGIES LINGUISTIQUES D'ÉLÈVES-INGÉNIEURS

Les questions 1 et 8 (13) de notre formulaire visaient à répertorier les langues étrangères et les langues anciennes étudiées par les 77 élèves de la promotion avant leur entrée dans l'école d'ingénieurs. La question 5 portait sur l'inscription en cours de langues envisagée par les élèves pour l'année en cours, correspondant, on le rappelle, à leur première année.

Étant donné la taille de la population de cette enquête, les résultats du questionnaire n'ont qu'une valeur indicative. Nous les faisons néanmoins figurer ici sous forme de pourcentage pour afficher un ordre de grandeur qui nous permette de les mettre en relation avec les données recueillies par d'autres enquêtes.

« Quelles langues étrangères connaissez-vous ? »

Répondent 77 élèves sur 77 :

Tableau II. – Langues étrangères étudiées avant l'entrée dans l'enseignement supérieur : nombre d'élèves pour chaque langue et pourcentage.

Question 1	Anglais	Allemand	Espagnol	Autre langue : russe	Autre langue : hébreu
1 ^{re} langue	51	25		1	
2 ^e langue	26	37	13		1
3 ^e langue			1		
Total	77	62	14	1	1
Pourcentage	100 %	81 %	18 %		

« Avez-vous appris le latin ? Avez-vous appris le grec ancien ? »

Répondent 77 élèves sur 77 :

Tableau III. – **Élèves ayant étudié les langues anciennes : nombre et pourcentage.**

Question 8	Latin	Grec	Latin et grec	Ni latin ni grec
Nb d'élèves	48	14	6	9
Pourcentage	62 %	18 %	8 %	12 %

« Quel(s) cours de langue suivrez-vous cette année à l'ENSTA ? »

Répondent 77 élèves sur 77 :

Tableau IV. – **Nombre d'élèves selon le nombre de langues choisies.**

Question 5	Une seule langue : l'anglais	Deux langues	Une troisième langue
Nb d'élèves	4	38	35

Le groupe d'élèves ayant étudié l'espagnol constitue une minorité par rapport à l'ensemble de la promotion, qui, en majorité, a associé l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand. Plus précisément, l'option anglais 1^{re} langue et allemand 2^e a été adoptée par 37 élèves, c'est-à-dire par environ la moitié de la promotion. Le pourcentage des élèves de cette école ayant choisi l'allemand comme 1^{re} langue (32 % de la promotion) est significativement élevé, si on le compare, à titre d'exemple, avec le pourcentage des élèves qui étudient l'allemand 1^{re} langue dans l'enseignement secondaire, représentant, en 1991-1992,

11,8 % des élèves (14). De même, le pourcentage des élèves de cette promotion ayant choisi l'allemand comme 2^e langue (48 % de la promotion) est nettement plus élevé que celui des élèves qui étudient l'allemand 2^e langue dans l'enseignement secondaire, et représentant, au cours de la même année, 28,2 % des effectifs (15). Par ailleurs, seuls 9 élèves de cette promotion n'ont suivi d'enseignement ni de latin ni de grec, alors que tous les autres se sont confrontés au moins à une des langues anciennes, voire, pour 6 élèves, aux deux.

Les données issues de notre enquête semblent confirmer que le rôle de promotion scolaire traditionnellement rempli par l'allemand se maintient dans cette école comme dans les autres filières longues et prestigieuses du système éducatif français (16). Semble également attestée la persistance de l'association entre la *réussite scolaire* et la *formation classique* assurée par l'étude du latin ou du grec (17), y compris dans la perspective d'un cursus scientifique.

Pour ce qui concerne les inscriptions envisagées pour l'année en cours, seuls quatre élèves de la promotion se limitent à l'apprentissage obligatoire de l'anglais. Parmi les autres élèves, 38 poursuivent, sans changement, l'apprentissage des langues étudiées au cours du secondaire, alors que 35 souhaitent soit poursuivre (3 élèves) soit commencer une troisième langue (32 élèves), voire une quatrième (1 élève).

On peut se demander dans quelle mesure l'une et l'autre de ces options peuvent être justifiées par des considérations d'ordre professionnel. La question 7a de notre formulaire avait pour objectif de répondre à cette interrogation :

« De combien de langues pensez-vous avoir besoin pour être compétitif dans votre profession ? »

Répondent 73 élèves sur 77 :

Tableau V. – **Nombre de langues pour le métier d'ingénieur : nombre d'élèves et pourcentage.**

Question 7a	Une seule langue : l'anglais	Deux langues	Au moins deux langues	Trois langues ou plus
Nb d'élèves	12	41	9	12
Pourcentage	16 %	55 %	12 %	16 %

La grande majorité des élèves estime que la maîtrise de deux langues étrangères est nécessaire pour garantir l'accès d'un jeune ingénieur au marché du travail.

Si l'on compare les tableaux IV et V, on note toutefois qu'il y a un écart sensible entre les réponses : le nombre d'élèves qui abordent une troisième langue (35 élèves) dépasse le nombre de ceux qui considèrent cette option comme un investissement dans une visée professionnelle (12 élèves). Par ailleurs, bien que 12 élèves considèrent l'anglais comme seule langue réellement indispensable pour un ingénieur, ils ne sont que 4 (tableau IV) à mettre en pratique cette conviction. L'utilité des langues dans la perspective du métier d'ingénieur ne saurait être considérée comme la seule raison motivant l'apprentissage d'une langue supplémentaire, ni comme la plus déterminante.

Deux stratégies semblent potentiellement à l'œuvre, dans ce cursus, à l'égard des langues étrangères : la première vise à sauvegarder ou à consolider le capital linguistique constitué par les deux premières langues, la deuxième cherche à le moduler et à le diversifier. Compte tenu de la taille de cet échantillon, toute généralisation serait ici hasardeuse. Cependant, les cours de langues qui se tiennent dans cette école accueillent les élèves issus du concours d'entrée, mais également des élèves en provenance des universités françaises et étrangères, ainsi que des élèves de l'École polytechnique : une population plus large d'élèves-ingénieurs, correspondant aux 382 élèves, appartenant aux trois cycles et à trois promotions consécutives, inscrits aux cours de langue pendant l'année 1996-97 peut ainsi être étudiée (18) du point de vue des choix linguistiques.

Tableau VI. – Elèves de l'ENSTA, de l'École Polytechnique et provenant des Universités inscrits en cours de langues pendant l'année 1996-1997 : nombre et pourcentage.

Année 1996-97	ENSTA	X	UNIV.	Total
3 langues	81	6	11	98
Pourcentage	36 %	8 %	14 %	26 %
2 langues	142	73	69	284
Pourcentage	64 %	92 %	86 %	74 %

Comme on peut le constater dans le tableau VI, pour l'année considérée, l'initiation à une troisième langue étrangère, tous cycles et promotions confondus, est le fait de 26 % des inscrits, alors que les autres 284 élèves, correspondant au 74 % du groupe, se déterminent principalement en fonction d'un critère de continuité avec les deux enseignements suivis auparavant. (19)

Les données en notre possession ne permettent pas d'interpréter ces résultats à la lumière de variables telles que la provenance géographique des élèves ou leur milieu socio-culturel ; en revanche, on peut remarquer que face à l'apprentissage des langues étrangères le comportement des garçons et des filles est sensiblement différent.

Tableau VII. – Filles et garçons de l'ENSTA, de l'École Polytechnique et provenant des Universités inscrits en cours de langues pendant l'année 1996-1997 : nombre et pourcentage.

Année 1996-97	Filles	Garçons
3 langues	40	58
Pourcentage	51 %	19 %
2 langues	39	245
Pourcentage	49 %	81 %
Total	79	303

Le pourcentage de filles qui souhaitent diversifier leur apprentissage linguistique, lors de l'entrée dans l'école d'ingénieurs, dépasse largement celui des garçons. Sur-représentées dans les filières linguistiques des universités, les filles semblent plus attirées vers les langues, y compris lorsqu'elles accèdent à des cursus scientifiques qui sont traditionnellement l'apanage des garçons : est-ce parce que, comme l'affirme Pierre Bourdieu, « les parents et les jeunes filles elles-mêmes continuent à adhérer à une image des "qualités" ou des "dons" spécifiquement féminins qui reste dominée par le modèle traditionnel de la division du travail entre les sexes » (20) ? Le *don* en langues étrangères ferait-il partie des représentations stéréotypées concernant les filles ?

Selon Paul Boogards, les filles auraient une attitude positive envers les langues même si l'utilité de celles-ci n'est que vaguement présumée, alors que les garçons n'auraient d'attitude positive que

lorsqu'ils en voient directement l'utilité (21). D'après une étude menée par Sophie Bailly, il existe « peu d'évidences empiriques permettant de soutenir l'idée que les filles sont linguistiquement plus performantes que les garçons » (22) : il ne faut cependant pas oublier, précise-t-elle, que « si les attitudes des enseignants sont inconsciemment influencées par les idées reçues sur la prétendue prédisposition des filles à apprendre les langues, alors on a toutes les raisons de croire que les garçons et les filles ne seront pas égaux devant l'apprentissage précoce des langues » (23).

En ce qui concerne le groupe d'élèves-ingénieurs pris en considération, nous ne sommes pas à même de vérifier si, comparé à celui de leurs camarades de sexe masculin, l'intérêt plus grand manifesté par les filles pour une langue supplémentaire résulte d'une plus large disponibilité à l'égard de l'apprentissage des langues, d'un investissement précoce dirigé vers cette discipline, des meilleures performances obtenues au cours de la scolarité, ou encore des effets d'une représentation socialement partagée. On retiendra néanmoins que la sur-représentation des filles, dans cette filière scientifique, affecte précisément la vocation à diversifier les apprentissages linguistiques (24).

LE VOYAGE À L'ÉTRANGER

On peut présumer que plus tôt un individu aura été familiarisé avec la mobilité transnationale, moins il éprouvera de résistances soit à multiplier, soit à prolonger cette expérience. Trois des questions prévues dans le questionnaire d'enquête visaient à cerner la fréquence du voyage et du séjour à l'étranger, chez les élèves-ingénieurs, à trois moments successifs de leur scolarité.

Avez-vous fait des voyages à l'étranger pendant votre enfance ?

Répondent 76 élèves sur 77 :

Tableau VIII. – **Nombre d'élèves selon le nombre de voyages à l'étranger effectués pendant l'enfance**

Question 10 a	Aucun voyage	Un seul voyage	Plusieurs voyages
Nombre de réponses	29	21	26

Avez-vous été à l'étranger pendant ces trois dernières années ?

Si oui, précisez le(s) pays, la durée du séjour, et le type de voyage (avec votre famille, avec des amis, en voyage organisé, etc.).

Répondent 77 élèves sur 77 :

Tableau IX. – **Nombre d'élèves selon le nombre de voyages effectués au cours des trois années précédentes.**

Question 10 b	Aucun voyage	Un seul voyage	Plusieurs voyages
Nombre de réponses	21	13	43

Envisagez-vous un ou plusieurs voyages à l'étranger pendant l'année scolaire en cours ?

Répondent 70 élèves sur 77 :

Tableau X. – **Nombre d'élèves envisageant au moins un voyage à l'étranger pendant l'année scolaire en cours.**

Question 10 c	Non	Oui
Nombre de réponses	15	53

Les élèves qui n'ont pas été en voyage à l'étranger pendant leur enfance (29 élèves) sont nettement moins nombreux que les élèves pour lesquels les destinations transfrontalières ont fait partie des toutes premières expériences de mobilité (47 élèves). Avant l'entrée dans l'école d'ingénieurs, on voit augmenter à la fois le nombre d'élèves ayant voyagé hors de France (qui passe de 47 à 56) et le nombre de ceux qui ont effectué plusieurs voyages à l'étranger (ils sont 26 à avoir fait *plusieurs voyages* pendant leur enfance, et 43 au moment de l'enquête). Cette tendance se renforce dans les réponses apportées à la question 10 c, portant sur les voyages envisagés pour l'année en cours : la grande majorité des élèves déclare avoir programmé au moins un voyage à l'étranger, tandis que diminue encore davantage le nombre d'élèves ne pouvant jusqu'alors témoigner de cette expérience (ils ne sont plus que 25).

Quant aux destinations de ces voyages, afin de pouvoir comparer les résultats de notre question-

naire avec ceux de l'enquête organisée deux ans plus tard par l'ENSTA, nous les présenterons en adoptant les mêmes regroupements géographiques, c'est-à-dire en distinguant entre: (pays de) Europe occidentale, Europe de l'Est, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Asie et Océanie, Afrique noire, Maghreb et Moyen Orient.

L'enquête menée par l'école aboutit aux résultats suivants : « L'Europe Occidentale, en toute logique, représente un important lieu de voyages (plus de 98 % des réponses). L'Amérique du Nord a un pouvoir d'attraction certain ; en effet, 45 % des élèves y ont séjourné. Environ 20 % des élèves sont déjà allés en l'Europe de l'est - Ex-URSS, environ 20 % également au Maghreb - Moyen Orient. Par contre, l'Asie-Océanie, l'Afrique noire et l'Amérique du Sud restent des destinations exotiques et marginales. » (26)

De notre enquête émergent les mêmes destinations de prédilection, une même organisation hiérarchique de l'espace international :

Tableau XI. – Destinations des voyages à l'étranger pendant l'enfance et dans les trois dernières années en pourcentage. Le nombre des voyages dépasse le nombre des élèves car certains d'entre eux ont indiqué plus d'un voyage.

<i>Destinations des voyages</i>	<i>Question 10b : voyages pendant l'enfance</i>	<i>Question 10 : voyages au cours des trois dernières années</i>
Europe occidentale	69 %	59 %
Amérique du Nord	12 %	17 %
Maghreb et Moyen Orient	11 %	8 %
Europe de l'Est	2 %	9 %
Amérique du Sud	1 %	4 %
Asie et Océanie	2 %	2 %
Afrique noire	2 %	1 %
Total des voyages	100 % (= 93)	100 % (= 130)

En distinguant, comme nous l'avons fait dans le tableau XI, les voyages effectués pendant l'enfance de ceux qui ont été organisés juste avant

l'entrée dans l'école d'ingénieurs, on remarque qu'une légère inversion de flux caractérise les deux premières destinations (diminuent les voyages en Europe occidentale au profit de l'Amérique du Nord), et les deux suivantes (diminuent les voyages au Maghreb-Moyen Orient au profit des pays d'Europe de l'Est) : entre la fin du cycle secondaire et le début du cycle supérieur la tendance semble se renforcer à privilégier les destinations moins traditionnelles (Europe de l'Est) ou plus éloignées (Amérique du Nord). Une analyse plus détaillée des réponses confirme que les destinations regroupées sous le titre Amérique du Nord se rapportent, de fait, presque exclusivement aux États-Unis.

Au sein de l'Europe Occidentale, les trajectoires privilégiées sont celles qui relient la France à la Grande-Bretagne et à l'Allemagne. Cette donnée est vraisemblablement à relier au parcours linguistique des élèves, et à la pratique du séjour linguistique à l'étranger (27) : en effet, 11 élèves ont vécu cette expérience en Angleterre, 6 élèves en Allemagne. Les mêmes trajectoires se dégagent des réponses concernant les voyages à l'étranger programmés par les élèves pour l'année en cours : l'Allemagne est la destination prévue par 25 élèves (28), suivie de la Grande-Bretagne (13 élèves) et des États-Unis (11 élèves). Cependant, alors que le séjour linguistique a constitué une pratique de mobilité internationale relativement répandue au cours du cycle secondaire, un seul élève de la promotion considérée envisage un séjour linguistique (aux USA) au cours de la première année d'école d'ingénieurs. D'autres modalités de voyages à l'étranger s'affichent, qui sont moins marquées par des objectifs scolaires (comme le perfectionnement d'une langue étrangère) que par l'affirmation de valeurs individuelles ou professionnelles : un élève, par exemple, participe à des circuits internationaux pour surfistes, un autre se rend dans un pays en voie de développement avec ISF-Ingénieurs Sans Frontières, six élèves souhaitent effectuer à l'étranger leur « stage ouvrier », 22 élèves organisent un voyage « de loisir » dans un pays étranger avec des amis. L'école d'ingénieurs contribue à démultiplier les opportunités de voyage en pays étranger tout au long du cursus, au moyen de « voyages culturels », parfois liés aux apprentissages linguistiques, et de « voyages de promotion », ayant plutôt l'objectif de souder les relations entre les élèves d'une même année et de les initier à la

découverte d'un espace étranger, ainsi que d'une culture industrielle et professionnelle différente.

Cette promotion ayant été questionnée au tout début de la formation, la possibilité d'effectuer à l'étranger un « projet personnalisé en laboratoire » ou un « projet de fin d'études », voire la troisième année du cycle ingénieur, n'est pas encore envisagée, alors que ces opportunités seront fréquemment évoquées par les élèves de deuxième et troisième années que nous avons parallèlement interviewés.

D'après l'enquête menée par l'école, les destinations effectivement choisies par les élèves partis étudier à l'étranger au cours de leur troisième année confirment l'attrait exercé par les pays de langue anglaise, bien que l'on enregistre depuis quelques années une augmentation des « projets de fin d'études » réalisés dans des pays européens comme l'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne (29). Les programmes européens, par leur incitation à la diversification des partenaires (au moins trois), seraient à l'origine de cette « claire réorientation vers l'Europe » (30), qui a notamment comme effet un renouveau d'intérêt vis-à-vis des pays scandinaves. À cet égard, les élèves-ingénieurs semblent s'insérer dans un mouvement plus large de redécouverte de l'Europe du Nord, qu'ils partageraient avec d'autres jeunes diplômés français (31).

ATTITUDE ENVERS L'ESPACE ÉTRANGER

Cette nouvelle attirance pour le voisinage européen s'accompagne d'un fléchissement de l'attrait traditionnellement exercé par les États-Unis (32), bien que ce report d'intérêt soit plus sensible au niveau de l'encadrement institutionnel que chez les élèves mêmes, toujours aussi « fascinés par le nouveau monde, et (...) prêts à des sacrifices financiers pour connaître l'expérience de la grande université américaine et le climat si particulier de son campus. » (33)

L'une des questions prévues par notre questionnaire avait précisément pour objectif d'obtenir des élèves non seulement des indications issues de leur expérience, mais aussi des éléments permettant de reconstruire leurs représentations de l'espace étranger, d'y identifier des zones de prédilection ou, au contraire, de résistance.

« Vous avez un ami qui voudrait faire un voyage mais ne sait pas où aller.

Conseillez-lui un pays :

Donnez-lui deux bonnes raisons pour y aller :

Dites-lui de faire attention à deux choses :

Précisez que dans ce pays les gens sont

1)....., 2)....., 3)..... »

Répondent 69 élèves sur 77 :

Tableau XII. – **Pays indiqués comme destinations de voyage privilégiées et nombre d'occurrences pour chaque pays.**

PAYS	Nombre d'occurrences
USA	15
Allemagne	13
Espagne	7
Italie	7
Grande-Bretagne	5
Grèce	4
Canada	2
Australie	2
Suède	2
Autres pays (34) :	11
Total réponses	69

Les références à des pays non occidentaux sont rares. Dans l'ensemble des pays occidentaux, les pays européens constituent le sous-ensemble le plus cité (41 occurrences), au sein duquel on peut relever quelques dissemblances : l'espace européen est essentiellement identifié aux pays de l'actuelle Union Européenne ; les références à des pays d'Europe du Nord sont prépondérantes par rapport à celles relatives aux pays de l'Europe du Sud ; à une exception près, l'Europe de l'Est est totalement absente de ces réponses. Au-delà des frontières européennes, la trajectoire privilégiée qui se dégage de l'ensemble des pays occidentaux est celle des pays anglophones (USA, Canada, Australie : en tout, 19 occurrences).

On peut bien entendu s'interroger sur la pertinence de tels regroupements – pays occidentaux anglophones, Europe du Nord, Europe du Sud – et sur la validité des critères qui les sous-tendent : bien que les limites quantitatives manifestes de

ces résultats imposent la prudence, il est néanmoins utile de souligner l'émergence de ces trois pôles d'attraction dans la mesure où ils sont le reflet de modalités d'appréhension de l'espace étranger se différenciant entre elles à plus d'un titre. En simplifiant, on dira qu'il s'agit de trois manières différentes de concevoir le voyage, poursuivant chacune des finalités propres. En ce qui concerne par exemple les pays de l'Europe du Nord et les pays non européens, la *beauté des paysages* (35) constitue le facteur d'attraction le plus puissant ; les élèves qui indiquent les destinations les plus éloignées, comme l'Amérique du Nord ou l'Australie, exaltent avant tout le *dépaysement*, la rencontre avec l'inconnu et le non-familier alors que, en toute logique, l'Europe du Nord est plutôt valorisée pour sa *proximité* géographique et culturelle avec la France : les élèves situent donc leur prédilection soit dans un « cercle de voisinage » immédiat, soit dans le pôle opposé à celui-ci, c'est-à-dire dans les quelques pays qui, tout en appartenant au monde occidental, suscitent le sentiment de l'éloignement et de la perte de repères. Plus précisément, de l'ensemble de représentations reconstruites par notre enquête émergent trois trajectoires internationales de prédilection. Premièrement, la trajectoire « traditionnelle » des cursus de formation d'ingénieurs vers l'Amérique du Nord ; deuxièmement, la trajectoire « européenne », essentiellement circonscrite aux pays de l'Europe nord-occidentale, mais depuis quelques années élargie à l'Europe de l'Est et aux pays scandinaves ; troisièmement, une trajectoire « distinctive », amenant vers les pays « très lointains », comme le Japon, la Chine ou plus récemment l'Australie.

Les données recueillies par la question 11 présentent aussi, dans notre étude, une autre forme d'intérêt. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les variations quantitatives dans les réponses au fil des étapes successives prévues par la consigne :

Le nombre de non-réponses augmente de manière très sensible lorsque la question porte sur d'éventuels aspects négatifs plutôt que sur des aspects positifs, et lorsqu'elle concerne les personnes plutôt que les pays. Bien que la longueur du questionnaire puisse avoir constitué un facteur de lassitude, ces fluctuations sont surtout significatives de l'attitude des élèves face à l'objet même du questionnement : la tendance à la sous-déclaration que l'on enregistre quand les questions incitent à exprimer un jugement ou, en général, à caractériser les groupes humains – surtout si cette caractérisation doit se faire dans un cadre général et réducteur comme celui d'un questionnaire – constitue en effet l'indice d'une attitude vigilante, voire d'empathie, à l'égard de l'étranger. Le confirment également la faible récurrence des traits péjoratifs spontanément associés tant aux pays qu'aux habitants (bien que le cadre positif de la question ait contribué à cette limitation), la rareté des références faites à des attributs physiques pour qualifier les membres des communautés étrangères (bien que le cadre institutionnel de l'enquête ait pu jouer un rôle inhibiteur) (36), les annotations ajoutées par les élèves en marge du questionnaire, qui expriment le souci d'éviter la stigmatisation d'un pays ou de ses représentants.

Une attitude analogue s'affirme au fil des témoignages recueillis par entretien : au-delà de la variété des opinions et des comportements individuels, on relève une disposition, commune aux dix élèves entendus, à intégrer la diversité humaine à la fois comme une évidence et une valeur en soi. Bien qu'aucune relation de type causal ne puisse être établie entre ce qui est déclaré et ce qui est vécu, ni entre le plan des attitudes et celui des conduites (37), on observe chez ces élèves une aspiration forte à vivre personnellement, directement, l'expérience de l'hétérogénéité culturelle :

Tableau XIII. – Nombre de réponses attendues, de réponses données et de non-réponses à la question 11.

Question 11 : « Vous avez un ami qui voudrait faire un voyage mais ne sait pas où aller.	Nombre de réponses attendues	Nombre de réponses données	Non-réponses
Conseillez-lui un pays :	77	69	- 8 (10 %)
Donnez-lui deux bonnes raisons pour y aller :	138	116	- 22 (15 %)
Dites-lui de faire attention à deux choses :	138	81	- 57 (41 %)
Précisez que dans ce pays les gens sont 1)... ,2)... et 3)... »	207	115	- 92 (44 %)

la diversité humaine est intégrée comme une donnée « naturelle », la distance – géographique – est expressément recherchée, la différence – culturelle – est appréciée en tant que telle. On peut ainsi qualifier l'attitude de ces élèves de *xénophile* : le confirme, entre autres, le fait que chacun des deux groupes enquêtés ait saisi l'opportunité que le dispositif d'enquête accorde potentiellement aux informateurs (non-réponses dans un questionnaire, précautions discursives dans un entretien) pour échapper aux biais (généralisations, simplifications, etc.) inévitablement imposés par l'enquête même.

Trois facteurs semblent ainsi pertinents pour caractériser le profil des élèves-ingénieurs enquêtés au sein du système éducatif français : un parcours scolaire balisé, notamment, par des choix linguistiques (l'allemand associé à l'anglais, et une langue ancienne) ; une relation à l'espace étranger qui s'inscrit dans la continuité des pratiques et des valeurs familiales ; une attitude xénophile qui entre naturellement et positivement en résonance avec les exhortations d'une culture professionnelle largement ouverte à la dimension internationale.

Le choix de l'allemand a joué un rôle déterminant dans la carrière scolaire des élèves, non seulement parce qu'il a conditionné leur accès aux meilleures classes (38), mais également parce que, de ce fait même, il les a psychologiquement et socialement inscrits, dès leur plus jeune âge, dans une perspective d'études supérieures. À cet égard, le choix de l'allemand constitue un véritable *placement* : les élèves reconnaissent d'ailleurs les contraintes, mais aussi les avantages d'un encadrement scolaire exclusif. L'expérience individuelle de ces élèves et les représentations qui y sont associées se démultiplient dans l'environnement familial : les parcours linguistiques des frères et sœurs s'alignent généralement sur la même stratégie. Par ailleurs, comme on l'a souligné, il ressort des données recueillies au sujet des parents des élèves que le groupe socioprofessionnel le plus fortement représenté, chez les mères notamment, est celui des métiers de l'enseignement. On peut supposer que cette connaissance « de l'intérieur » de l'institution scolaire elle-même, contribue également à entériner la légitimité des choix effectués au niveau familial : si la réalité correspond « à l'image largement répandue selon laquelle ce sont elles qui sont principalement responsables de l'éducation » (39)

des enfants, il y a lieu de croire qu'une corrélation forte serait à établir entre l'opinion des mères, impliquées à titre professionnel dans le système éducatif français, et les choix effectués par ces élèves en langues étrangères, au cours du cycle secondaire.

On peut en tous cas constater qu'il y a continuité de pratiques et de représentations entre le contexte familial de ces élèves, le système scolaire qui les oriente, et, plus tard, l'école d'ingénieurs qui les accueille (40), et ceci aussi bien du point de vue des stratégies linguistiques que sur le plan de la disponibilité envers l'espace international.

En ce qui concerne l'attitude envers l'étranger, ce groupe d'élèves-ingénieurs se rapproche sensiblement de l'un des groupes étudiés par Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke ; tâchant de faire émerger un lien entre la *tolérance générale* des élèves et leurs choix en langues étrangères, les deux chercheurs aboutissent aux résultats suivants : « Chez les élèves français, on observe par deux fois un lien avec le trait *tolérance générale* : d'une part pour ceux qui choisissent l'allemand en première langue, d'autre part pour ceux qui étudient le latin ou le grec ancien. Les deux groupes apparaissent comme plus tolérants. Selon la conception retenue par Schmidt & Euler (1966), cette *tolérance générale* concerne l'acceptation à la fois de tout ce qui est différent de soi, et de l'ambiguïté dans l'interaction sociale. » (41)

Le profil linguistique des élèves-ingénieurs cumule les effets des deux variables ici liées à la *tolérance générale*, puisque, comme on l'a précisé, ils sont nombreux à avoir suivi et l'enseignement d'une langue ancienne et celui de l'allemand en première langue. Cependant, une définition de *tolérance* en termes d'« acceptation » ne suffit pas à décrire une attitude qui, dans le cas des élèves-ingénieurs questionnés, comporte effectivement la capacité d'accueillir des valeurs exogènes, mais est avant tout marquée par un aspect actif et entreprenant. Pour caractériser l'attitude de ce groupe d'élèves, il paraît ainsi indispensable de souligner la relation étroite entre le contact direct et réitéré avec les modes de vie étrangers et la disposition des individus à accepter, voire à rechercher cette étrangeté. Les élèves de ce cursus ont accumulé de nombreuses expériences de contact avec les pays étrangers,

grâce aux séjours linguistiques et aux voyages à l'étranger, effectués par beaucoup d'entre eux dès l'enfance. La propension à quitter le pays natal suit un mouvement ascendant tout au long de leur scolarité : au cours de l'enseignement supérieur, la familiarité avec l'espace international précocement acquise par ces élèves dans le cadre familial est réactivée et valorisée par un contexte institutionnel qui place « l'ouverture à l'international » parmi ses objectifs prioritaires. Si l'on tient compte de l'amplification généralisée de la mobilité internationale

au niveau des études supérieures, notamment dans l'espace européen, on peut facilement supposer que la tendance à multiplier les expériences de voyage, mais aussi d'études et de recherche, au-delà des frontières nationales ne pourra que s'accroître dans ces filières, étant donné l'intensité de leur activité sur le plan des échanges et des partenariats avec les pays étrangers.

Gloria Paganini

A.T.E.R. (1996-1998), ENS de Fontenay / Saint-Cloud

NOTES

- (1) Rapport d'étude pour le Ministère des Affaires Étrangères, « L'ouverture internationale des établissements de formations d'ingénieurs », CEFI – Comité d'Étude sur les Formations d'Ingénieurs, Décembre 1995, p. 3.
- (2) « Dès 1986, un consensus général se dégagait pour reconnaître l'importance d'une action de brassage en amont de la vie professionnelle des européens, et plus spécialement des élites européennes » : *Ibid.*, p. 4-5.
- (3) *Ibid.*, p. 6.
- (4) *Ibid.*, p. 10.
- (5) L'enquête a été menée auprès de 120 élèves de 1^{re} et 2^e : « Le manque de connaissances linguistiques ne constitue pas en soi, apparemment, une barrière pour s'expatrier. En effet, 62 % des élèves estiment que les langues ne sont pas un frein contre 21 % ». », *Synthèse de l'enquête 95*, ENSTA, Bureau du Développement international, p. 2.
- (6) « La nouveauté est de constater que les jeunes français acceptent de partir dans des pays dont ils ignorent la langue, comme la Suède – on peut y suivre quelques enseignements en anglais – le Danemark ou les Pays-Bas. », Rapport d'Étude « L'ouverture internationale des établissements de formations d'ingénieurs », *op. cit.*, p. 12.
- (7) Cette enquête a été menée dans le cadre de notre recherche de Doctorat en Études Italiennes, spécialité Didactique des langues, thèse soutenue à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III au mois de juillet 1998, et intitulée : « Entre le "très proche" et le "pas assez loin" : différences, proximité et représentation de l'italien en France ».
- (8) À l'exception de quatre élèves, respectivement de nationalité belge (1), franco-américaine (1), franco-polonaise (1), vietnamienne (1).
- (9) Il est clair que, s'agissant de catégories statistiques, elles regroupent en réalité des groupes sociaux très différents : c'est le cas, par exemple, de la catégorie 2, où les petits commerçants apparaissent dans la même catégorie que les chefs d'entreprise de plus de 10 salariés.
- (10) Autres : décédé (2).
- (11) Dans cette catégorie sont regroupés : 1 cadre de la fonction publique, 4 professionnels des arts et du spectacle, 6 cadres d'entreprise, 11 professeurs, 12 professions libérales et 22 ingénieurs (profession du père) ; 1 maire-adjoint, 1 documentaliste, 1 professionnelle des arts et du spectacle, 3 cadres d'entreprise, 4 ingénieurs, 7 professions libérales et 15 professeurs (profession de la mère).
- (12) Ce qui confirme l'intérêt de poser la question de la profession des deux parents, et non seulement du père ou du chef de famille.
- (13) Nous maintenons ici la numérotation utilisée dans notre formulaire d'enquête, qui prévoyait 12 séries de questions.
- (14) D'après la Note d'information sur les langues vivantes dans le second degré en 1991-1992, publiée par la Direction de l'Évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation Nationale, janvier 1993, citée dans Martine Baruch, Albane Cain et al., *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission Française de l'Unesco, 1995, p. 35.
- (15) *Ibid.*
- (16) Le lien entre les « meilleurs élèves » et l'apprentissage de l'allemand, outre que du latin, a été souligné par d'autres enquêtes : « C'est pour les langues anciennes et l'allemand que des liens statistiques significatifs apparaissent : ceux qui étudient ces langues ont des performances scolaires plus élevées que leurs camarades. » Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke, *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier, Coll « CREDIF-Essais », 1993, p. 89.
- (17) « On sait par exemple que la réussite scolaire dépend étroitement de l'aptitude (réelle ou apparente) à manier la langue d'idées propre à l'enseignement et que la réussite en ce domaine va à ceux qui ont fait des études classiques » : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985, p. 25.
- (18) D'après les statistiques que nous avons élaborées à partir des données fournies par le Département Langues, Culture et Communication de l'ENSTA.
- (19) Si le pourcentage des seuls élèves de l'ENSTA (tableau VI), est sensiblement plus élevé par rapport au pourcentage global, cela tient au fait que les élèves de ce cycle ont l'opportunité de suivre un enseignement supplémentaire en langues, outre les deux qui sont désormais obligatoires dans cette école, dès leur première année, et de le poursuivre ainsi pendant trois ans, alors que pour les élèves des deux autres cycles, qui n'intègrent les cours de langues qu'en deuxième année, le nouvel apprentissage se réduit à trois semestres, ce qui a vraisemblablement l'effet d'en décourager l'apprentissage.
- (20) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, p. 91.
- (21) Paul Boogards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier, Coll.LAL./Langues et Apprentissage des Langues, Crédif, 1991, p. 83.
- (22) Sophie Bailly, « "Les filles sont plus douées que les garçons pour les langues" : enquête autour d'une idée reçue », *Mélanges CRAPEL* n° 821, 1991, p. 53.
- (23) *Ibid.*, p. 53-54.

- (24) Les résultats obtenus par notre enquête rejoignent ici ceux d'autres études : « Parmi les élèves qui ont l'intention de prendre une langue étrangère supplémentaire » – soulignent-ils – « on trouve presque deux fois plus de filles que de garçons » : Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke, *op. cit.*, p. 156.
- (25) D'après l'enquête menée à deux ans d'intervalle dans la même école par le Bureau Développement International de l'ENSTA, un seul élève de première année sur les 80 de la nouvelle promotion n'aurait jamais séjourné à l'étranger. Voir la Synthèse de l'enquête 95, ENSTA, Bureau Développement International.
- (26) *Ibid.*
- (27) 14 élèves ont fait au moins un séjour linguistique, d'une durée variable entre 2 semaines (1 élève) et 1 à 3 mois (12 élèves). Dans quelques cas, les séjours ont été plusieurs (3 élèves ont fait trois séjours, 1 élève quatre) ou de longue durée (1 an, pour 1 élève).
- (28) Le nombre de réponses indiquant l'Allemagne est particulièrement élevé parce que la ville de Berlin avait été choisie pour le voyage culturel organisé par l'école, et 17 élèves de la promotion souhaitaient y participer.
- (29) D'après le *Petit guide de l'international* de l'ENSTA, 1996, pp. 32-33.
- (30) Étude menée pour le Ministère des Affaires Etrangères : « L'ouverture Internationale des Établissements de formation d'ingénieurs », *op. cit.*, p. 12.
- (31) Voir dans « Le Monde Emploi » du 15 janvier 1997, les articles « La tentation de partir à l'étranger », signé par Alain Lebaube, et « Nouvelle destination : l'Europe du Nord », de Clarisse Fabre.
- (32) Étude menée pour le Ministère des Affaires Etrangères : « L'ouverture Internationale des Établissements de formation d'ingénieurs », *op. cit.*, p. 12.
- (33) *Ibid.*
- (34) Chacun de ces pays a été cité par un seul élève : Finlande, Norvège, Chine, Venezuela, Hollande, Tchécoslovaquie, Sénégal, Thaïlande, Ile Maurice, Egypte. Un élève a répondu : n'importe lequel!
- (35) Les catégories dégagées du corpus recueilli apparaissent ici en italique.
- (36) Voir Jean-François de Pietro, in Martine Baruch, Albane Cain et al., *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, *op. cit.*, p. 210.
- (37) « Tout importante qu'elle puisse être, une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique et il sera clair qu'il est impossible de déduire les attitudes des conduites réelles » : Paul BOOGARDS, *op. cit.*, pp. 49-50.
- (38) Leur parcours scolaire ne se différencie nullement de celui d'autres élèves du secondaire: « Le motif principal pour le choix de l'allemand est son influence potentielle sur la carrière scolaire » : M. Candelier et G. Hermann-Brennecke, *op. cit.*, p. 69 ; de même, les lycéens interrogés par Catherine Berger indiquent l'accès aux meilleures classes comme première raison de leur choix, à la seule exception de ceux qui déclarent ne pas avoir pu choisir autrement : Catherine Berger, *Des lycéens et l'anglais. Représentations sociales d'une langue étrangère. Sens et valeur formatrice d'une discipline*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université de Paris XIII, 1997, p. 306.
- (39) Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke, *op. cit.*, p. 63.
- (40) D'après notre entretien avec le responsable des relations internationales d'une école d'ingénieurs : « il suffit de regarder les annonces publiées dans les revues ou dans le Figaro... on demande au moins l'anglais... dans beaucoup de cas l'allemand... pour des trucs un peu plus spécifiques en Amérique du sud l'espagnol... donc à mon avis... en tout cas pour l'anglais... la maîtrise des langues deviendra rapidement discriminante... »
- (41) Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke, *op. cit.*, pp. 92-93. Le concept de « tolérance générale » est emprunté à H.D. Schmidt & H. Heuler, « Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12-14 jährigen Volksschülern », *Diagnostica*, 12, 1966, pp. 77-85.

BIBLIOGRAPHIE

- BARUCH M., CAIN A. et al. (1995). – **Stéréotypes culturels et apprentissage des langues**. INRP-Paris/IRDP-Neuchâtel, Éd. Paris, Commission Française de l'Unesco.
- BAUMGRATZ-GANGL G. (1993). – **Compétence trans-culturelle et échanges éducatifs**. Paris : Hachette (Coll « F-Références »).
- BERGER C. (1997). – **Des lycéens et l'anglais. Représentations sociales d'une langue étrangère. Sens et valeur formatrice d'une discipline**. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université de Paris XIII.
- BOOGARDS P. (1991). – **Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris : Hatier/Didier Crédiff (Coll. « LAL – Langues et Apprentissage des Langues »).
- CANDELIER M. et HERMANN-BRENNECKE G. (1993). – **Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France**. Paris : Didier (Coll « CREDIF-Essais »).
- JODELET D. (dir.) (1989). – **Les représentations sociales**. Paris : P.U.F. (Coll. « Sociologie d'aujourd'hui »).
- TAPIA C. (1997). – **Les jeunes face à l'Europe. Représentations, valeurs, idéologies**. Paris : PUF (Coll. « Psychologie sociale »).
- ZARATE G. (dir.) (1997). – **Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Notions en question. Rencontres en didactique des langues**, n° 2, janvier (ENS de Fontenay-Saint Cloud/Université René Descartes, Paris, Didier Érudition).

La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche

Geneviève Zarate

La mobilité transnationale, qui était le privilège des élites nationales, fait actuellement l'objet d'une politique éducative nouvelle et s'élargit à tous les secteurs des systèmes éducatifs, en particulier dans le contexte européen. Les démarches volontaristes d'aujourd'hui s'appuient sur un capital d'expérience que cet article cherche à cartographier, tant dans une perspective historique, que dans les modèles produits par le tourisme et par l'entreprise. Cet article vise à préciser les frontières de ce champ de recherches en émergence, qui n'est encore que peu visible dans le débat français, mais qui peut alimenter la réflexion d'une ingénierie éducative centrée sur la dimension internationale.

La mobilité géographique est devenue un mot d'ordre des sociétés européennes. Elle touche en particulier tous les niveaux de l'enseignement, de la maternelle à l'université et toutes les catégories, de l'enseignement technique à l'enseignement général. Son étude constitue un champ particulier qui s'inscrit dans un espace de fait bi-ou plurinational, doté de ses institutions propres, de pratiques spécifiques, qui se caractérise par une diversité de positionnements théoriques.

Cet article se donne pour objet de contribuer à la lisibilité des transformations en cours dans le champ éducatif. On ne saurait réduire les recherches sur la mobilité internationale au seul recensement des

diplômes traditionnellement impliqués dans cette dimension, relevant des affaires, du commerce ou de la politique internationale ou au seul appareil des rencontres internationales. Nous cherchons ici à présenter les formes les plus nouvelles de la mobilité au moment où un espace européen de la recherche est en cours de constitution, œuvre volontariste des autorités européennes, mais dans les faits largement exploré par les travaux anglo-saxons. Il nous a donc paru pertinent de proposer une cartographie de l'expertise disponible dans ce domaine, en faisant état tant de la tradition historique française quand il s'agit de penser la dimension transnationale, que de l'environnement européen.

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DANS LE CHAMP ÉDUCATIF FRANÇAIS : LES TRADITIONS HUMANISTE, COLONIALE, PACIFISTE

La dimension internationale de l'éducation hérite d'un passé prestigieux qui sert de toile de fond symbolique aux actuels projets européens. C'est d'abord sur le plan universitaire que se construit une République de Lettres, réponse intellectuelle au cloisonnement politique de l'Europe médiévale. Les trois universités européennes les plus anciennes (Bologne, Paris, Oxford) sont placées au XIII^e siècle sous l'autorité papale. Les disciplines enseignées sont le droit canon, la théologie et la médecine. Ces trois universités se voient rapidement concurrencées par plus de cinquante autres au XV^e siècle (1). Les maîtres se recrutent sur une *licencia ubique docendi* qui leur permet d'enseigner dans plusieurs établissements relevant de principautés, de cours royales ou d'États différents. Simultanément les étudiants bénéficient de cette concurrence pour construire un parcours itinérant qui leur permet de cumuler les maîtres, les bibliothèques et les diplômes les plus prestigieux. Erasme, né à Rotterdam, d'abord étudiant à Deventer, se rend successivement à Paris, Oxford, Louvain, Turin, Florence, Venise, Padoue, Sienne, Rome, Bucklersbury, Cambridge, Louvain, Gand et Bâle. La *perigrinatio academica* lie formation des élites et mobilité internationale. Les grands établissements de prestige n'ont de cesse de conjuguer accueil d'étudiants étrangers et encouragement au séjour à l'étranger de leurs propres étudiants, une politique qui place l'interconnaissance des élites sur un plan international. La tradition humaniste constitue ainsi le premier creuset de la mobilité dans le champ éducatif.

La mobilité internationale, interprétée dans le contexte spécifiquement français, peut revendiquer un second héritage, lié cette fois à l'espace d'influence diplomatique et culturelle que la France exerce hors de ses frontières. Depuis le XVII^e siècle, les missions religieuses ont développé un réseau d'établissements scolaires dans le monde, instrument du rayonnement de la langue et de la culture françaises. La séparation de l'église et de l'État renforce, plus qu'elle ne met à mal, ces réseaux d'influence initiaux : l'Alliance française, créée en 1883, et la Mission laïque, créée en 1902, chargées de l'expansion (2) de la langue et la civilisation françaises, accompagnent la politique colo-

niale française sur le plan éducatif. Dans cet enjeu de portée nationale, mais qui s'inscrit également dans un champ de concurrence international que se disputent les grandes puissances du moment (Royaume-Uni, Allemagne, Russie), l'élite de la France y trouve ses intérêts objectifs (3). La vocation messianique fondée sur la foi dans la Raison, le Progrès et les Droits de l'homme, qu'implique la présence coloniale, est rapidement institutionnalisée. Chaque réseau se dote d'instances de formation : l'École coloniale est fondée en 1885 pour assurer le recrutement des administrateurs coloniaux. L'Alliance crée des cours de vacances pour les professeurs étrangers de français, validés à partir de 1894 par un Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français, puis fonde en 1911 l'École Supérieure de la langue française, destinée à former toute personne qui voudrait « se consacrer à l'enseignement de notre langue au dehors » (4). L'École pratique, créée en 1919, permet d'offrir à Paris un enseignement permanent du français pour étrangers, distinct des cours professés à la Sorbonne. L'École Jules Ferry, École normale d'enseignement colonial, est fondée en 1902 par la Mission Laïque.

Ces structures favorisent l'émergence de nouveaux questionnements pédagogiques. L'École coloniale offre de nouveaux champs de connaissances : « Dans les lycées de l'élite, Chaptal, Henri IV, Louis le Grand, les matières exotiques attirent une foule d'adolescents enthousiastes. Entre 1927 et 1931, un nombre de candidats au concours d'entrée triple » (5). L'enseignement hors de l'hexagone doit faire l'objet d'une pédagogie spécifique, adaptée à l'éducation de ces « peuples enfants ». Le programme de formation dispensé par l'École de Jules Ferry comprend : « l'étude de méthodes de l'enseignement colonial, des cours d'agriculture coloniale, de médecine pratique, de langues indigènes de travaux techniques » (6). Les applications pratiques et professionnelles de cet enseignement son également pointées : l'enseignement manuel expérimental, les leçons de choses agricoles sont au programme (7). À propos de la place accordée à l'enseignement des langues et cultures indigènes dans les écoles indigènes coloniales, le débat rassemble « assimilationnistes » et « associationnistes » qui s'opposent sur la formation d'un futur citoyen français ou sur celle d'un indigène francophone (8).

Contrairement à l'idée reçue, ce espace éducatif suscité par la politique coloniale ne reconduit pas

systématiquement les méthodes éprouvées dans l'hexagone. Si l'idéal républicain est certes prioritaire, les conditions d'une véritable innovation pédagogique sont réalisées, à la fois suscitées par les exigences du prestige national, mesuré à l'aune de la concurrence internationale, et par l'inquiétante étrangeté à laquelle sont exposés les fonctionnaires français. Méthodes pédagogiques adaptées, instances de formation spécifiques, nouvelles disciplines enseignées témoignent de la création de nouveaux espaces scientifiques. Le débat est en premier lieu conduit sous des bannières militantes, portées par le cadre associatif. Progressivement l'État français investit cet espace et institutionnalise ces réseaux. Si l'Alliance garde son statut associatif, elle bénéficie de contacts de plus en plus proches avec le sommet de l'État français : Paul Deschanel, Raymond Poincaré ont été membres du Conseil d'administration de l'Alliance, avant d'accéder aux plus hautes fonctions de la République. L'expérience coloniale et les institutions éducatives qui en découlent obéissent à une vision géopolitique centrifuge de l'étranger : c'est à Paris que se constituent les lieux de la légitimité scientifique qui assurent ensuite la diffusion des savoirs hors des frontières. L'innovation, constituée par l'exportation des connaissances et l'expatriation des personnes, n'irrigue que de façon marginale la réflexion pédagogique hexagonale.

Il faut attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que la dimension internationale de l'éducation s'installe de plain pied dans le périmètre hexagonal. C'est une forme nouvelle d'ouverture à la dimension internationale qui ne s'adresse plus seulement à ceux qui se donnent un avenir professionnel à l'étranger, car elle n'a pas pour objet explicite de déclencher un projet nomade construit dans la durée. Elle est un choix de formation, reposant sur un nouvel impératif, l'éducation à la compréhension internationale. Largement déterminé par le contexte de l'après-guerre, ce troisième courant se situe dans le prolongement idéologique des organisations internationales qui œuvrent pour la paix mondiale et l'égalité reconnaissance des cultures. La référence transnationale est une référence explicite dans ce troisième courant.

Première en date, une école internationale est créée à Genève en 1924 pour accueillir les enfants des fonctionnaires internationaux travaillant à la Société des Nations. Il s'agit alors de fournir à

ces enfants un lieu de formation spécifique, prenant en compte les contraintes de la mobilité professionnelle de leurs parents. Cette création sera suivie par celle des Écoles européennes (9) qui acquièrent un statut en 1957 et inaugurent le baccalauréat européen la même année (10). Là encore, les écoles européennes s'adressent à une élite de fonctionnaires européens. Progressivement cet espace institutionnel va se conceptualiser sous l'impulsion notamment de l'UNESCO (Recommandation n° 64 de novembre 1974) qui associe éducation internationale et compréhension internationale. Le baccalauréat international est ensuite davantage intégré dans le système scolaire français en 1984, sous la forme d'une option internationale du baccalauréat français. Ces innovations scolaires irriguent de nouvelles problématiques qui retiennent particulièrement dans le champ de l'enseignement des langues vivantes. Les axes du débat concernent l'équilibre des langues représentées dans les établissements (langues d'origine des élèves, langues du pays d'accueil), les difficultés pédagogiques pour des élèves en transit d'un système éducatif à un autre, l'architecture d'un double cursus, la prise en compte de compétences linguistiques dissymétriques dans les modalités d'évaluation des compétences, le coût de l'enseignement bi- ou trilingue, l'enseignement précoce de langues (11). Plus largement, le débat est dominé par l'interprétation du respect de la diversité en contexte scolaire ou par celui de l'aliénation culturelle. Le sens des disciplines scolaires est interrogé suivant les pondérations linguistiques dont elles font l'objet : dans les écoles européennes, « les mathématiques et les sciences sont enseignées dans la langue d'origine de l'élève, les langues, l'histoire, la géographie, l'économie, l'art, la musique et le sport sont dispensés à des groupes multinationaux en "langue de travail", en général la première langue étrangère des élèves » (12).

Ces expériences, bien que reconnues dans le système français, valent cependant pour leur aspect expérimental et servent en quelque sorte de laboratoire pour penser une éducation dédouanée des spécificités nationales. Elles ne touchent cependant qu'une minorité au regard de la population nationale, fonctionnent sans véritablement innover le niveau de réflexion national, s'adressent à ce qui est perçu, dans l'opinion publique, comme une élite peu représentative.

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE, ENTRE LE MODÈLE TOURISTIQUE ET CELUI DE L'ENTREPRISE

En 1976, deux circulaires du Ministère français de l'Éducation Nationale viennent régler l'une les sorties et voyages collectifs d'élèves (13), l'autre, l'ouverture du système éducatif français sur l'étranger : appariements et échanges de classes (14). Il s'agit, dans la première, de distinguer entre classes de nature et appariements scolaires et voyages collectifs « dans le sens d'une ouverture plus grande sur les réalités extérieures, tant françaises qu'étrangères » ; dans la seconde de donner un cadre administratif à ce qui constitue déjà une réalité de fait : 1 500 appariements sont homologués à cette époque entre établissements français et étrangers. On y distingue les séjours dits de découverte linguistique et culturelle des échanges de classe à vocation pédagogique en cours d'année scolaire. La référence à un projet pédagogique est explicite, mais les textes qui suivront (15) complètent surtout le dispositif administratif. C'est plutôt du milieu associatif que viennent les initiatives plus audacieuses (16).

Le Ministère entérine un état de fait plutôt qu'il ne le suscite : les séjours à l'étranger répondent à une demande sociale dont le secteur associatif et privé a depuis longtemps pris la mesure. Les réponses sont formulées le plus souvent en termes de séjours individuels à l'étranger, pris sur le temps de vacances. L'expérience internationale est ressentie par le grand public comme un atout qui fonctionne d'autant mieux qu'il est précoce et accompagné d'une amélioration des compétences linguistiques. Le voyage à l'étranger est devenu un produit commercial, qui, à l'instar de l'édition parascolaire, est un complément de l'enseignement scolaire, recherché par les parents soucieux de l'excellence des performances scolaires de leurs enfants. Ces intérêts se croisent avec ceux de l'industrie touristique qui développe un nouveau créneau, destiné aux enfants et adolescents, et des produits de grande consommation sur lesquels les médias n'hésitent pas à renseigner : le *Monde de l'Éducation* publie des dossiers rassemblant conseils et adresses (17), *Que choisir* (18) établit un rapport qualité/prix qui prend en compte les différentes formules de séjour, la qualité des prestations, les droits et possibilités de recours en cas d'abus.

Si, pour les parents, le modèle de départ est celui des exigences scolaires, l'organisation même du séjour se réfère à la tradition touristique. Mêmes discours publicitaires, fondés sur l'agrément du lieu, le climat, les activités sportives et événements culturels annexes, mêmes catalogues évectifs sur la progression des compétences, résumée le plus souvent à un nombre d'heures de cours ou de laboratoires de langues. L'industrie touristique ne s'y trompe pas, le plus souvent le séjour à l'étranger est une des premières occasions pour l'enfant ou l'adolescent de découvrir, à l'abri des regards parentaux, un monde étranger supposé plus permissif. De façon plus allusive, le séjour scolaire à l'étranger s'inscrit dans une tradition de loisirs qui, selon les termes d'Alain Corbin, « redistribue les temps sociaux » (19), exalte liberté et spontanéité et associe, dans un même système signifiant, travail et loisirs.

Lorsque le séjour à l'étranger est en relation directe avec le monde du travail, la rentabilité économique du séjour est une question centrale qui entraîne la disparition de la référence touristique. Il s'agit surtout d'identifier les dysfonctionnements qui entravent le déroulement efficace d'un séjour de longue durée, qui amènent, par exemple, l'expatrié ou le négociateur international à réduire la durée initialement prévue de leur séjour, ou qui perturbent les contacts indispensables avec la population locale. Initiés aux États Unis au cours des années 50, fondés sur la recherche anthropologique dans un contexte d'assistance technique à l'expatriation, ces travaux se sont d'abord attachés au vécu de la durée : le « choc culturel » est identifié en tant que rejet de l'environnement étranger, générant des comportements régressifs face à une altérité désarçonnante. Il est défini comme une maladie (*an occupational disease of people who have been suddenly transplanted abroad*) dont les symptômes sont récurrents (angoisse, dépression, fermeture sur soi, etc.). Ce concept a bénéficié d'une large diffusion et génère des propositions de formation en « management interculturel » dont les retombées sont pratiques. Le déroulement du séjour à l'étranger de longue durée étant rythmé par une courbe dite en W, fonction des différentes phases de l'adaptation (exaltation, frustration et colère, convalescence, réajustement, et finalement retour à la culture d'origine), la nécessité d'une préparation à l'expatriation, puis celle d'une réadaptation au retour s'imposent. La communication inter-

culturelle est identifiée comme un objet spécifique, qui intègre la dimension non verbale des échanges linguistiques, une sensibilisation à la relativité des valeurs culturelles, un entraînement à la résolution de conflits.

Ce modèle est désormais tout à fait vulgarisé dans la formation en entreprise. Il modifie de façon conséquente l'appréhension de la mobilité internationale qui ne peut plus se réduire à la durée du déplacement, mais a son avant comme son après. La formation à la mobilité internationale est un produit de formation à part entière, qui ne peut être assimilé à une information historique, géographique ou touristique sur le pays étranger, qui s'adresse à un public adulte, cadres d'entreprises occidentaux qui choisissent de s'expatrier parce que le séjour sera considéré comme une plus-value dans leur carrière. Ce modèle est actuellement en train de conquérir un nouveau public, celui de l'Europe universitaire.

Encouragés par la valorisation universitaire de la mobilité décidée dans le prolongement du Traité de Maastricht (articles 126 et 127), les étudiants, comme les universités qui les accueillent, expérimentent les dysfonctionnements propres à la sous-estimation de la diversité académique de chaque système éducatif et, plus largement, de la diversité culturelle dont chaque société est porteuse. Pour les uns, il s'agit souvent du premier séjour à l'étranger qui n'ait pas un caractère touristique, pour les autres, leur prestige est en jeu, *sur une base de concurrence internationale.*

L'ÉVALUATION DE LA MOBILITÉ INTERNATIONALE EN CONTEXTE EUROPÉEN

S'il est fréquemment justifié par des raisons linguistiques, le séjour universitaire en contexte européen n'a plus les caractéristiques du seul séjour linguistique : sa durée est ajustée aux exigences de la validation académique et s'allonge bien au-delà du mois (20) ; il est centré sur des objectifs professionnels ; il résulte d'accords réciproques entre institutions. Lieu d'investissement institutionnel, son statut actuel rompt avec l'image de la parenthèse récréative. Il est devenu un indicateur pertinent, au niveau des institutions politiques européennes pour éprouver la dynamique de la coopération européenne, au niveau des éta-

blissements d'enseignement pour mesurer leur capacité et leur vitesse d'adaptation à une nouvelle géopolitique éducative, au niveau des individus pour tester leur aptitude à introduire la dimension plurinationale dans leurs choix de vie. La Déclaration conjointe du 25 mai 1998 de quatre Ministres européens de l'éducation (Italie, Royaume-Uni, Allemagne, France) concernant l'harmonisation de la formation universitaire en Europe entend accélérer la construction d'un espace européen universitaire, plus exigeant que l'actuel European Credit Transfert System. Mais parallèlement la création de l'agence Édufrance, chargée d'attirer un public non-européen dans les universités françaises, *montre qu'une politique d'influence académique hors des frontières européennes n'est pas abandonnée pour autant par la France, dans ce qui est un secteur clé de la compétition scientifique internationale.*

Pour cerner la réalité de ce nouvel espace européen de la mobilité, des études sont commanditées dans le cadre des programmes incitatifs. Les limites institutionnelles font l'objet de propositions remédiatrices : droit au séjour, protection sociale, certification, obstacles socio-économiques et administratifs (21). Mais les obstacles linguistiques et culturels restent les plus difficiles à identifier. Le bilan de l'expérience Erasmus pour les années 1988-89 (22) cherche à définir le profil des étudiants concernés, les conditions de la vie académique, le vécu de la vie à l'étranger, les coûts et financements qui s'y rattachent, les compétences en langues acquises par les étudiants, mais aussi l'impact culturel de leur séjour. D'autres études se centrent sur une catégorie d'étudiants, par exemple celle des étudiants des Écoles de commerce et de gestion (23) ou sur celle des étudiants en langue. D'initiative nationale, commanditée par le *Center for Information on Language Teaching and Research*, l'enquête menée par J. Coleman (24) auprès de 25 000 étudiants est plus centrée sur l'étudiant que sur le dispositif lui-même. Elle établit le profil de l'étudiant britannique à l'étranger, recherche les facteurs permettant d'identifier l'évolution des compétences, se donne pour objet de déterminer l'impact du séjour à l'étranger. Bien que les objectifs de ces enquêtes soient différents, une conception commune du séjour apparaît. La contrainte économique impose des réponses claires à la question suivante : *quelle plus-value le séjour à l'étranger apporte-t-il à l'étudiant ?* Dans ces études, la défi-

dition du séjour est globalisante et inclut, non seulement les performances académiques de l'étudiant, mais aussi l'impact des données relevant de leur environnement culturel (mode d'hébergement, relations avec le monde du travail, attitudes concernant la culture hôte). Ce dernier point tend à être de plus en plus affiné dans les descripteurs utilisés, car ces études concordent, le séjour à l'étranger n'entraîne pas systématiquement une évolution positive des représentations stéréotypées du pays étranger.

Ce point reste crucial car il mobilise à la fois les intérêts politiques européens (la réalité d'une identité européenne en dépend pour une part), l'image de marque des institutions nationales et locales (on peut supposer qu'un étudiant qui quitte une région ou une université a construit avec elles un lien qui peut être déterminant à l'avenir), une conception de l'éducation qui s'attache à développer l'ouverture et la compréhension internationales. Dans ces recherches, l'espace conceptuel qui est ouvert pour aborder la description de ce champ est très dense mais, en contrepartie, confus. Les profils des stéréotypes nationaux, la confiance ou l'anxiété dans la relation à la langue étrangère, la motivation face à la mobilité, la transférabilité des compétences acquises dans un contexte vers un autre, l'ouverture de l'expérience parentale sur l'étranger, les attitudes face aux études, la densité de l'encadrement, l'organisation académique, autant de déterminants possibles des attitudes. Actuellement en cours, *The Lancaster University Consortium* (25) regroupe trois projets (*The Interculture Project*, *Language and Residence Abroad project*, *Residence Abroad Project*), auxquels participent plus d'une dizaine d'universités britanniques. La recherche est ciblée sur les étudiants britanniques en séjour dans un pays d'Europe et sur le repérage d'expériences enrichissantes. L'originalité du projet est dans ses choix méthodologiques où la référence à l'approche ethnographique est dominante. Le corpus est constitué pour une bonne part de récits d'expériences à l'étranger recueillis par questionnaires, par entretiens et par journaux d'apprentissage et ethnographiques. Les premiers résultats, accessibles sur le site INTERNET <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport>, sont mis en forme pour les étudiants eux-mêmes, en particulier ceux qui sont à la recherche d'informations pour préparer un séjour donné. La veine ethnographique constitue une véritable contre-propo-

sition, adossée à une légitimité disciplinaire, aux réalisations les plus courantes qui dérivent du modèle touristique, en dépit par exemple des efforts déployés par le CNOUS (26) ou par l'agence LINGUA (27) pour s'adresser aux étudiants étrangers reçus dans les universités françaises.

Le programme SOCRATES étend dans un second temps la notion de mobilité géographique à tous les niveaux du système éducatif. De la maternelle à l'université, il est actuellement théoriquement possible d'obtenir des aides de la Commission européenne. Mais, pour des raisons financières apparaît une nouvelle forme de mobilité, avec l'invention technologique de la « mobilité virtuelle » (28). Ce nouveau mode d'action se situe dans le prolongement du *Livre Blanc*, publié par la Commission dans le cadre de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (29), en réponse « au choc de la société de l'information ». Le développement d'INTERNET, des logiciels éducatifs, de l'Enseignement Ouvert et à Distance sera-t-il une propédeutique ou un succédané à la mobilité géographique ? À condition sans doute que ces outils ne soient pas la simple variante technologique des formes déjà éprouvées de la correspondance scolaire ou du modèle traditionnel du cours en présentiel.

Jusqu'alors c'est dans l'enseignement supérieur que la formation à la mobilité atteint ses formes les plus élaborées et les plus significatives sur le plan quantitatif : en 1998-1999, le programme ERASMUS concerne 200 000 étudiants, 35 000 enseignants, 1 600 universités et 24 pays (30). Bien que la France soit le second pays d'accueil des étudiants avec 28 000 étudiants (contre 20 000 en Allemagne), elle atteste un important retard méthodologique dans la conception de cet accueil, loin derrière le Royaume-Uni, fort de ses 32 000 étudiants accueillis et de sa grande tradition de tourisme linguistique. La généralisation de la mobilité est pourtant un des axes de développement de l'Europe de l'éducation.

De nouveaux outils, visant à sa valorisation académique, sont en cours de conception. Dans le cadre du programme *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989-1996), le Comité d'éducation du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, a mis en place un Groupe de projet dont les finalités étaient les suivantes : « faciliter la libre circulation des personnes et des idées en Europe ; développer chez

chacun la connaissance et la compréhension des autres peuples d'Europe ; renforcer et améliorer la coopération européenne ; prévenir ou combattre les préjugés et l'intolérance envers les peuples ayant des langues ou des cultures différentes ; renforcer les structures et les pratiques démocratiques » (31). Si ces axes de travail sont une réponse politique à la chute du Mur de Berlin, ils préfigurent également l'élargissement de l'Europe aux Pays de l'Europe Centrale et Orientale. Deux propositions sont désormais en cours d'évaluation : l'une, le *Cadre européen commun de référence* concourt à la production d'un document commun aux décideurs et aux concepteurs de programmes, de manuels scolaires, de certification, régulant l'information auprès des différents partenaires des systèmes éducatifs européens concernés dans le domaine de l'apprentissage des langues ; l'autre, le *Portfolio Européen des langues*, constitue une réponse concrète à la mobilité en « encourageant le plurilinguisme et le développement interculturel dans toutes les couches des états membres, en renforçant et en soutenant la motivation à tous les stades d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie, en facilitant la reconnaissance des résultats obtenus en langues dans une grande variété de contextes par les employeurs, les responsables de l'éducation ou organismes concernés » (32). Concrètement, le *Portfolio* se présente comme une biographie de l'apprentissage en langues, compromis original entre une méthode de recherche, la biographie linguistique, un outil de formation, le journal d'apprentissage, et un document administratif, curriculum vitae qui serait exclusivement centré sur les expériences linguistiques, scolaires et non-scolaires, de tout apprenant de langues. La version suisse en cours d'évaluation est actuellement consultable sur le site <http://www.unifr.ch/ids>.

La mobilité internationale est l'un de ces objets qui permet avec un grande efficacité sociologique de radiographier l'état d'un système éducatif donné. Elle est un facteur géopolitique lorsque un État se donne une mission d'influence sur les élites internationales, redoublée si elle s'accompagne d'une politique linguistique. Elle œuvre alors dans un champ de concurrence où tout système éducatif n'est plus évalué seulement en fonction de ses propriétés intrinsèques, mais à l'aune de critères qui sont eux-mêmes un enjeu plurinational. Ce sont ces enjeux-là qui manquent à l'heure actuelle de visibilité dans le débat actuel français de la recherche en éducation et en formation.

Les modèles touristiques et axés sur la promotion de spécificités nationales, ou issus d'une culture d'entreprise et axés sur l'efficacité immédiate et tangible des échanges, sont beaucoup sollicités mais n'apportent pas de réponse où les finalités éducatives sont prioritaires. L'entrée ethnographique est prometteuse car elle donne une crédibilité scientifique aux discours généraux du politique, réhabilite la dimension humaniste de la mobilité, héritage historique, tout en faisant valoir la pertinence d'une formation spécifique à la mobilité internationale que les milieux de l'entreprise ont contribué à imposer. Il est clair désormais que, dans le contexte européen, la dimension internationale, qui était le privilège des élites nationales, doit répondre à un impératif de généralisation et concerne, au moins théoriquement, tous les secteurs de la population et du système éducatif.

Geneviève Zarate
ENS Fontenay / St-Cloud
Groupe de recherche Frontières culturelles
et diffusion des langues

NOTES

- (1) FOUCHER M. *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*. Paris : Fayard, 1993.
- (2) Tout le lexique de l'influence idéologique se développe : « propagation », « propagande », « rayonnement », « place de la France dans le monde », « promotion ».
- (3) Le réseau des élèves de l'ENS d'Ulm et celui de St-Cloud s'est sollicité pour la mise en place de l'Alliance française et de la Mission laïque. Cf. ZARATE G. Le missionnaire laïque, héros ou acteur de la diffusion de la langue française à l'étranger ? In : Actes des colloques Pédagogies de l'aventure, modèles éducatifs et idéologie de la conquête du monde. Orsay, 1996. Marly le Roi, 1998.
- (4) BRUEZIÈRE M. *L'Alliance française. 1883-1983. L'histoire d'une institution*. Hachette, 1983. p. 55.
- (5) COLOMBANI O. *Mémoires coloniales : la fin de l'Empire français d'Afrique vue par les administrateurs coloniaux*. Paris : Éditions La Découverte, 1991. p. 15.
- (6) *Revue de l'enseignement colonial*, N° 1, janvier/février 1904.
- (7) Rapport Rocheron sur l'éducation professionnelle. Congrès de 1906 de la Mission laïque française in : *Éléments pour une histoire. 1902-1982. Dialogues*. Mission laïque. N° 35-36-37. p. 133.

- (8) Rapport Julien. Congrès de 1906 de la Mission laïque française in : *Éléments pour une histoire. 1902-1982. Dialogues. Mission laïque.* N° 35-36-37. p. 124-128.
- (9) À ne pas confondre avec les classes européennes qui sont de création plus récente et qui relèvent d'un cadre uniquement français, à l'initiative des Conseils Généraux de chaque région. Dans les faits, ces classes offrent certains enseignements en langue étrangère, dans les disciplines en vigueur dans les programmes français.
- (10) La sensibilité aux composantes culturelles de cet enseignement est modérée, définie prudemment en termes individuels : « L'éducation et l'enseignement sont donnés dans le respect des consciences et des convictions individuelles ». (*Statut de l'école européenne.* EE / 1238 / 90 / FR, 1984).
- (11) O'NEIL C. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères.* Paris : CREDIF / Hatier / Didier, 1993. Collection LAL.
- (12) O'NEIL C., 1993, opus cité, p. 81.
- (13) Circulaire N° 76-260 du 20 août 1976.
- (14) Circulaire N° 76-353 du 19 octobre 1976.
- (15) Sorties et voyages collectifs d'élèves à caractère facultatif (Circulaire N° 79-186) ; déconcentration de la délivrance des autorisations de sorties (Circulaire N° 86-317 et 88-254) ; bourses de stage en entreprise à l'étranger pour les élèves de BTS (Circulaire N° 88-361) ; prestations d'action sociale. séjours d'enfants : participation aux frais de séjours linguistiques (Circulaire N° 1761 de 1991).
- (16) Citons l'Union Nationale des Associations de Tourisme de Plein Air (UNAT), l'Union Nationale des Organisations de Séjours Linguistiques (UNOSEL), la Fédération Française des Organisations de Séjours Culturels et linguistiques (FFOSC).
- (17) Par exemple, *Séjours linguistiques : choisir et réussir*, juin 1991. *Shakespeare en famille et Goethe en bicyclette*, janvier 1992.
- (18) Par exemple, *Séjours linguistiques. Vos témoignages, vos déceptions et comment vous défendre.* N° 269, février 1991.
- (19) CORBIN A. *L'avènement des loisirs. 1850-1960.* Paris : Aubier, 1995 ; p. 13.
- (20) La moyenne est d'environ 7 mois. Cf. MAIWORM et al., ci-après.
- (21) COMMISSION EUROPÉENNE *Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale. Livre vert.* Bulletin de l'Union Européenne. Supplément 5/96.
- (22) MAIWORM F., STEUBE W., TEICHLER U. *Learning in Europe.* London : Jessica Kingsley Publishers / Bruxelles : ERASMUS Bureau, 1991.
- (23) BAUMGRATZ-GANGL G. Les programmes d'échanges universitaires : la qualification par et pour la qualité ? in : *Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, février/mars 1994.
- (24) COLEMAN J. A. *Studying Languages. A Survey of British and European Students.* London, CILT, 1996. Et également, pour un panorama général : COLEMAN J. Residence Abroad within Language Study in : *Language Teaching* 30, 1 : 1-20 (1997).
- (25) Le titre du projet d'ensemble est *Developing inter-cultural and socio-linguistics competence for periods of study and work abroad.* Il est financé par un organisme d'état, le Higher Education Fund Council in Education / Fund for the Development of Teaching and Learning, en collaboration avec le Central Bureau for Educational Visits and Exchanges et le Centre for Information on Language Teaching and Research.
- (26) Cf. le manuel remis aux étudiants étrangers par le Centre national des Œuvres Universitaires et Scolaires *Je vais en France / I'm going to France / Voy a Francia*, etc.
- (27) Agence SOCRATES France / CNOUS *Guide de l'assistant.* LINGUA Action C.
- (28) Programme de soutien à l'Enseignement Ouvert et à Distance qui « permet de surmonter les barrières de la mobilité transnationale » et de « créer la "réalité virtuelle" de vie et de travail à l'étranger ». Agence SOCRATES, Mesures transversales et BOEN N° 47 du 21 décembre 1995.
- (29) COMMISSION EUROPÉENNE. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre Blanc.* Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- (30) Outre les 15 pays de la Communauté Européenne, il englobe les 3 pays de l'espace économique européen (Norvège, Islande, Liechtenstein), ainsi que la Hongrie, la Roumanie, la Pologne, la République Tchèque et Chypre. (d'après le Répertoire ERASMUS et LINGUA II).
- (31) TRIM J. *Extrait du rapport final du groupe de projet (1989-1996).* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996. CC-LANG (96) 21 extraits.
- (32) CHRIST I., DEBYSER F., DOBSON A., SCHÄRER R., SCHNEIDER G., NORTH B. et al. et TRIM J. *Portfolio européen des langues.* Strasbourg : Conseil de l'EUROPE, 1997. CC-LANG (97) 1.

Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement

Marika Briot

La présente étude a pour but d'analyser quelles sont les stratégies préférentielles adoptées par les enseignants d'EPS quand ils choisissent leurs contenus d'enseignement. Pour ce faire, on distingue trois niveaux d'élaboration des contenus d'enseignement (macro- / méso- / et micro-structurels). L'hypothèse est que les enseignants sélectionnent, dans les contenus prescrits nationalement (niveau macro-structurel), ceux qui sont compatibles avec les réalités locales et confèrent une certaine légitimité aux productions curriculaires locales (niveau méso-structurel). La comparaison de deux collèges, au contexte local très semblable, a permis de valider l'hypothèse a fortiori et de tirer certaines conclusions. L'investigation a été limitée, pour des raisons de faisabilité, à l'activité natation. On a alors répertorié les choix de contenus et leurs justifications par les enseignants. On les a ensuite classés selon les trois niveaux structurels définis dans le cadre théorique. Les résultats de ce classement permettent de conclure à des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport aux prescriptions nationales et mettent en évidence l'importance des justifications d'origine méso-structurelle chez les enseignants d'EPS.

INTRODUCTION : LES STRATÉGIES DES ENSEIGNANTS D'EPS DANS LE CHOIX DE LEURS CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Cette étude entre dans le cadre de la « Sociologie du curriculum », courant né en Grande-Bretagne dans les années soixante. L'intérêt de la sociologie de l'éducation pour le « curriculum », (terme anglo-saxon couramment utilisé dans le domaine scolaire pour désigner les contenus d'enseigne-

ment), n'est pas nouveau. Durkheim, le premier, a traité les programmes scolaires comme des « objets sociaux » en relation avec « l'état de la société » et « la pression des circonstances et du milieu social » (Durkheim, 1938, 10). Cette perspective sociologique, reprise en France dès les années soixante-dix (Isambert-Jamati, 1970), s'est essentiellement développée après l'adoption de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Derouet, 1989 ; Demailly, 1991 ; Forquin, 1992 ; Henriot-Van Zanten, Plaisance et Sirota, 1993). Ce type d'approche contribue à réfuter la croyance

en l'existence d'une voie unique pour accéder aux savoirs, définie de façon centralisée et nationale : la disparité des destinataires, des destinataires, des conditions matérielles, géographiques, culturelles, économiques, etc., dans le système éducatif, aboutit à un traitement local en matière d'offre d'enseignement.

Du point de vue de cette « délocalisation », on constate que l'Education Physique et Sportive (EPS) manifeste une double particularité.

La première particularité réside dans la « problématique standardisation de ses contenus » (Baluteau, 1995). La définition nationale des programmes, qui se met en place depuis quelques années, officialise et donne une justification théorique aux grandes marges de liberté laissées aux enseignants en leur proposant des programmes qu'on pourrait appeler « à déclinaison optionnelle » (Briot, 1998, 36) : en effet, depuis l'arrêté officiel du 18-6-1996 portant sur les programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges, préparé par « l'Enquête pour une écriture concertée des propositions de programmes d'EPS » (Pineau et Hébrard, 1993), l'EPS s'organise à partir d'un choix équilibré d'activités prises dans cinq domaines d'action répertoriés et il revient aux enseignants « d'organiser (leur) action pour répondre aux multiples besoins des élèves singuliers dont (ils ont) la charge » (Pineau et Hébrard, 1993, 17), d'identifier « des situations d'enseignement qui ne peuvent être uniformes [...] et de répertorier la totalité des objectifs légitimes associés aux moyens les plus adaptés » (*ibid.*).

La deuxième particularité est que, dans le cadre de la politique de décentralisation scolaire, l'équipe des enseignants d'EPS s'est vu confier la mission de construire, en annexe au projet d'établissement, un projet pédagogique spécifique.

De ces deux raisons, il résulte que la variation dans les choix de contenus en EPS est tout particulièrement marquée parce que « les stratégies individuelles et collectives viennent mettre du jeu dans les rouages » (Klein, 1996, 50).

Dans ce contexte de relative liberté venant de la décentralisation scolaire et de l'absence d'un programme contraignant, l'enseignant d'EPS, lorsqu'il élabore ses contenus d'enseignement, est donc un acteur social qui bénéficie de grandes latitudes.

Le but de la recherche présentée est d'étudier quelles sont, chez les enseignants d'EPS, les stratégies qui président à leurs choix de contenus.

LE MODÈLE THÉORIQUE : L'ACTEUR STRATÉGIQUE ET SES RÉFÉRENCES CURRICULAIRES

Il s'agit donc, dans cette recherche, de repérer les stratégies de l'acteur-enseignant d'EPS. Parmi les modèles théoriques de l'acteur et de l'action sociale, le modèle retenu est celui qui est proposé par Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (1996) en conclusion à leur synthèse des travaux antérieurs.

Dans cette optique, l'acteur est un « acteur stratégique » (Amblard et al., 1996, 208) ce qui signifie qu'« en fonction de la représentation [...] qu'il se fait de la situation » (*ibid.*) c'est-à-dire « de ce qu'il estime être les contraintes de la situation » (*ibid.*), il est amené à choisir telle ou telle stratégie en relation avec cette situation et « l'ensemble des apprentissages antérieurs qui sont les siens » (*ibid.*).

Les représentations de l'acteur-enseignant d'EPS touchant aux contenus d'enseignement sont les systèmes de références à partir desquels il construit ses stratégies curriculaires et les justifications qu'il donne à ses choix de contenus en sont les indicateurs.

Pour repérer, chez les enseignants d'EPS, les références curriculaires qui sont à l'origine de leurs stratégies, il est intéressant d'utiliser les travaux de la sociologie du curriculum et notamment ceux d'Isambert-Jamati (1990) qui propose deux niveaux de références et donc de justifications des contenus d'enseignement : le niveau des « curricula formels » qui renvoie à leur définition légale et institutionnelle et celui des « curricula réels » qui renvoie à la réalité de leur mise en application dans les pratiques individuelles.

Cependant cette dichotomie théorique traditionnelle, « curriculum formel » / « curriculum réel », ne semble pas totalement adaptée à la problématique de la présente étude : il faut que le modèle explicatif permette d'analyser la complexification des lieux de réflexion et donc de référence curriculaire. Il existe en effet, depuis les lois de décentralisation scolaire et la généralisation de la formation continue, une multiplication de ces niveaux de réflexion. Entre les « curricula formels » du niveau institutionnel et les « curricula réels » du niveau individuel, prennent place des structures intermédiaires qui ont une vocation incitative sur le plan des contenus. On peut en donner comme exemples les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP),

les structures de Formation Professionnelle Continue (FPC) dont l'origine est certes institutionnelle mais dont l'organisation par secteurs scolaires et les contenus relèvent de l'initiative locale, les établissements et les équipes pédagogiques avec leurs projets spécifiques.

On propose donc de faire apparaître une structuration plus complexe des références curriculaires en remplaçant la dichotomie standard par une triade qu'on peut caractériser de la façon suivante :

- référence macro-structurelle (plan supérieur officiel de type prescriptif : celui des programmes et Instructions Officielles) ;
- référence méso-structurelle (plan intermédiaire structurel de type incitatif : celui des projets d'établissement et d'équipe pédagogique, celui des structures de formation continue) ;
- référence micro-structurelle (plan terminal individuel de type actualisé : celui des enseignants).

L'intérêt de cette triade est d'être reproductible quand il y a multiplication des niveaux. En effet, le triplet classificatoire « macro-/ méso-/ micro » a l'avantage d'être réutilisable et réadaptable en cas de complexification du processus.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE : LES STRATÉGIES PRÉFÉRENTIELLES

La mise en évidence, dans le modèle d'analyse qui précède, d'une probable diversité des stratégies et de leurs justifications permet de formuler plus précisément la question centrale de la recherche : dans les justifications qu'ils donnent à leurs stratégies curriculaires, les enseignants d'EPS privilégient-ils certains niveaux de références curriculaires ? Lesquels et pourquoi ?

Le but est donc d'abord de mettre en évidence quelles sont, dans les justifications des enseignants d'EPS, les références curriculaires et leur niveau structurel ; c'est ensuite de dégager les tendances observables et éventuellement généralisables, en analysant s'il y a prépondérance de certains niveaux et, à l'intérieur de ces niveaux, de certaines composantes.

En réponse aux objectifs qui viennent d'être formulés, on peut émettre l'hypothèse suivante : il existe conjointement plusieurs niveaux de justifications donc de références curriculaires chez les

enseignants mais il y a prédominance du niveau méso-structurel, c'est-à-dire des justifications curriculaires locales par rapport au niveau macro-structurel, c'est-à-dire aux justifications curriculaires nationales.

MÉTHODOLOGIE

Pour mener cette recherche, la comparaison de deux établissements aux contextes très semblables présente un double avantage : elle doit faciliter la validation de l'hypothèse en montrant qu'il existe, chez les enseignants d'EPS des deux établissements, des justifications curriculaires semblables, majoritairement imputables à des données locales, semblables elles aussi ; mais elle doit aussi permettre, en utilisant un raisonnement *a fortiori*, de mettre en évidence, dans les références des enseignants, l'influence d'une composante locale particulière, celle de l'équipe d'EPS. En effet, si on arrive à montrer que, dans des établissements qui présentent des contextes très semblables, il existe cependant, d'un établissement à l'autre, des différences dans les justifications des enseignants, en relation avec leur collectif pédagogique, on peut en conclure que c'est à *plus forte raison* vérifié dans des établissements dont les contextes sont différents.

Pour mettre en œuvre ce choix méthodologique, deux collèges de l'agglomération grenobloise (codés 1 et 2) présentant des caractéristiques objectives très semblables ont été retenus. Ils ont été construits à la même époque (1970 pour le collège 1, 1972 pour le collège 2), sont situés dans la même commune à moins d'un kilomètre de distance, appartiennent à la même Zone d'Education Prioritaire (ZEP) avec une population aux caractéristiques sociales très voisines, majoritairement composée d'ouvriers et d'employés (plus de 60 %) avec une faible proportion de professions libérales et de cadres supérieurs (environ 5 %) et une forte proportion d'étrangers (aux environs de 40 %). Ils ont la même taille démographique (environ 600 élèves) avec le même nombre de postes d'enseignants (une cinquantaine dont quatre postes d'EPS) et de personnels d'encadrement (une trentaine), bénéficient du même type d'installations sportives et participent à la même FPC de secteur.

La seule différence est que, pour un même nombre de postes d'EPS (quatre), l'un des deux col-

lèges (le collège 2), emploie deux enseignants de plus pour compléter le service de deux autres enseignants qui sont en Cessation Progressive d'Activité (CPA).

La recherche n'a porté que sur *une seule discipline sportive, la natation*, pour les raisons suivantes en relation avec les hypothèses présentées ci-dessus :

– en premier lieu, la variable matérielle, d'habitude si difficile à contrôler, est neutralisée puisque l'enseignement de la natation se déroule dans la même piscine pour les deux équipes et donc dans des conditions matérielles identiques ;

– en second lieu, la mise en route de cette activité, nouvellement introduite du fait de la récente construction de cette piscine, doit amener, de la part des deux équipes d'enseignants, des prises de position intéressantes à confronter ;

– enfin, les deux équipes d'EPS ayant suivi deux ans auparavant la même FPC de secteur en natation, l'existence d'une structure de réflexion curriculaire commune aux deux collèges va dans le sens d'une recherche des ressemblances et différences de justifications par rapport à cette structure.

Le travail d'investigation consiste donc, après avoir répertorié les choix que font les enseignants d'EPS en matière de contenus d'enseignement, à les leur faire justifier, puis à classer ces justifications en fonction des trois origines structurelles (*macro- / méso- / micro-*) définies dans le modèle d'analyse pour en tirer des conclusions, à la fois quantitatives et qualitatives, et des interprétations.

L'analyse des contenus d'enseignement, et donc des justifications qui en sont données, est faite selon les deux plans de « ce qui est enseigné et comment c'est enseigné » (Baluteau, 1995, 18), c'est-à-dire selon :

– *le type d'activité* (par exemple l'athlétisme et chacune de ses composantes – courses, sauts, lancers, etc. – ou la natation et chacune de ses composantes – nages de compétition, water-polo, natation synchronisée, etc.) ;

– *le traitement de l'activité* qui indique ce que les enseignants veulent faire acquérir aux élèves dans cette activité et par quels moyens (objectifs, types d'organisation, situations mises en place, types d'évaluation, etc.)

Chacune des justifications est ramenée au niveau correspondant grâce à un certain nombre d'indicateurs. Les justifications du choix de l'activité et de son traitement sont considérées comme issues :

– du niveau macro-structurel lorsque l'enseignant se réfère aux Instructions Officielles (IO) disciplinaires ou évaluatives (contraintes venant des examens par exemple) ;

– du niveau méso-structurel lorsque l'enseignant se réfère :

- au contexte matériel local (problèmes d'installations sportives, prise en compte des pratiques sociales dans la commune : existence de clubs locaux, etc.) ;

- à la structure de ZEP, quand il y en a une, aux concertations transversales aux établissements et au plan de zone qui en découlent ;

- à l'établissement (caractéristiques sociologiques des élèves, contexte favorable ou incitatif venant de l'administration ou du projet d'établissement) ;

- à l'équipe d'EPS (existence d'un projet d'équipe, de concertations portant sur les contenus, de motivations ou décisions collectives) ;

- aux réflexions curriculaires explicitées par d'autres structures locales (stages de FPC) de secteur et comptes rendus s'y rapportant, documents de réflexion académiques) ;

– du niveau micro-structurel lorsque l'enseignant se réfère à des raisons personnelles (compétence, motivation, conception).

Les données recueillies sont des corpus écrits comprenant :

– la retranscription des entretiens semi-directifs, réalisés auprès de chaque enseignant d'EPS. Ces entretiens avaient pour but d'amener ces derniers à justifier leurs choix de contenus pour l'enseignement de la natation ;

– un questionnaire écrit, distribué à chaque enseignant d'EPS. Celui-ci visait à établir une grille socioprofessionnelle pour chaque enseignant permettant de mieux comprendre ses systèmes de références. Une partie de cette grille est présentée en annexe : elle fait apparaître quelques données relatives à l'ancienneté, à la formation et aux compétences des enseignants ;

- le compte rendu de la FPC « natation » du secteur ; ce document, comme la formation proprement dite et son organisation sont des « produits » locaux. Ils sont, en effet, l'œuvre d'un enseignant du secteur, spécialiste de natation, appartenant à un autre établissement ; cette formation a eu lieu dans la piscine utilisée par les deux collègues étudiés ;

- les projets d'établissement. Aucun des deux projets n'inclut de projets d'EPS.

L'outil utilisé pour traiter les données recueillies est l'analyse de contenu. Elle suit les principes très classiques de l'analyse de contenu de type logico-sémantique (Mucchielli, 1991) : le corpus des entretiens individuels réalisés est décomposé en unités de sens qui sont classées dans une arborescence de catégories, telles qu'elles ont été définies dans le modèle d'analyse.

On a donc relevé tout ce qui était énoncé par les enseignants pour justifier le choix et le traitement de l'activité natation et, selon le plan auquel ces justifications appartenaient, on les a réparties aux plans macro-/ méso-/ micro-structurels dans un certain nombre de tableaux en leur faisant correspondre des graphes. On a considéré comme justification toute motivation, qu'elle soit positive (elle est alors codée par le signe +) ou négative (elle est alors codée par le signe -).

Pour faciliter la lisibilité des tableaux et des graphes, on a utilisé des abréviations et des codes : les enseignants sont codés par des lettres majuscules de l'alphabet. Ainsi les quatre enseignants du collège 1 sont codés 1A, 1B, 1C, 1D, tandis que les six enseignants du collège 2 sont codés 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F.

L'inventaire et le décompte fréquentiel des catégories débouche sur une analyse quantitative illustrée par des tableaux et des graphes et sur une analyse qualitative et interprétative.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Résultats

Dans le cadre limité de cet article, on a choisi de ne présenter que les résultats qui concernent le choix du traitement de l'activité et non celui du type d'activité. Les justifications des enseignants

portant sur le choix de l'activité natation présentent, en effet, un moindre intérêt dans la mesure où ce choix est largement induit, pour les deux établissements, des conditions matérielles ultra-favorables de sa mise en place.

Trois tableaux, mis en annexes, constituent la base de données utilisées pour analyser quantitativement et qualitativement les justifications du traitement de l'activité natation :

- le tableau n° 1 présente les justifications du traitement de l'activité d'origine macro-structurelle ;

- le tableau n° 2 présente les justifications du traitement de l'activité d'origine méso-structurelle ;

- le tableau n° 3 présente les justifications du traitement de l'activité d'origine micro-structurelle.

Une synthèse graphique (graphes n° 1 et n° 2) des données fournies par ces trois tableaux permet de présenter de façon synoptique les trois niveaux macro-, méso- et micro-structurels et de favoriser la comparaison entre les enseignants et les équipes d'EPS de chaque établissement.

Le graphe n° 1 présente, pour chaque enseignant de chacun des deux collèges, le nombre de justifications relevant de chaque niveau structurel.

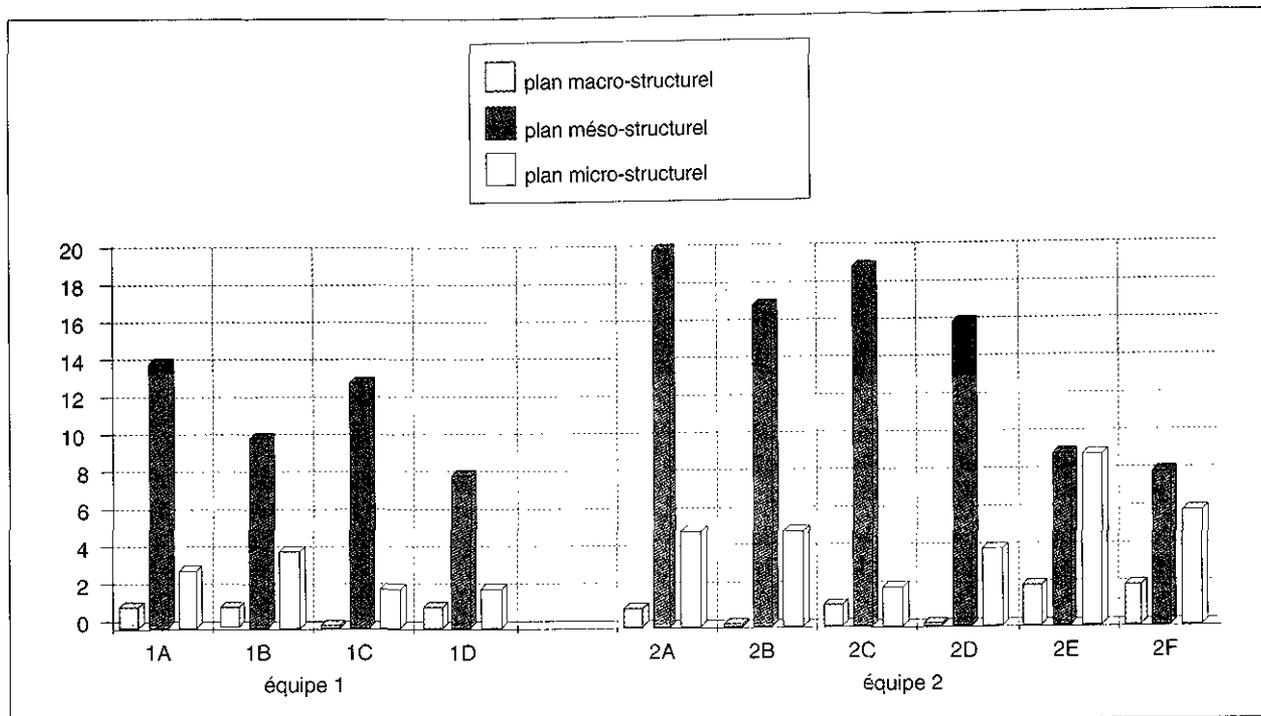
Ce graphe met en évidence la prépondérance des justifications méso-structurelles par rapport aux autres justifications, pour huit enseignants sur dix. Pour deux autres enseignants (2E et 2F), les justifications méso- et micro-structurelles s'équilibrent.

Pour les justifications méso-structurelles, il est intéressant de se reporter au tableau n° 2 qui est une des sources de ce graphe et qui permet d'en faire une lecture qualitative. Il apparaît alors qu'il existe une bonne coïncidence de justifications entre tous les enseignants sur les arguments de contraintes locales (évoquant essentiellement les caractéristiques locales de la piscine et de sa gestion) et d'incitation de la FPC. Mais pour ce qui concerne les justifications touchant à l'équipe et à l'établissement, l'équipe 2 est largement plus représentée que l'équipe 1.

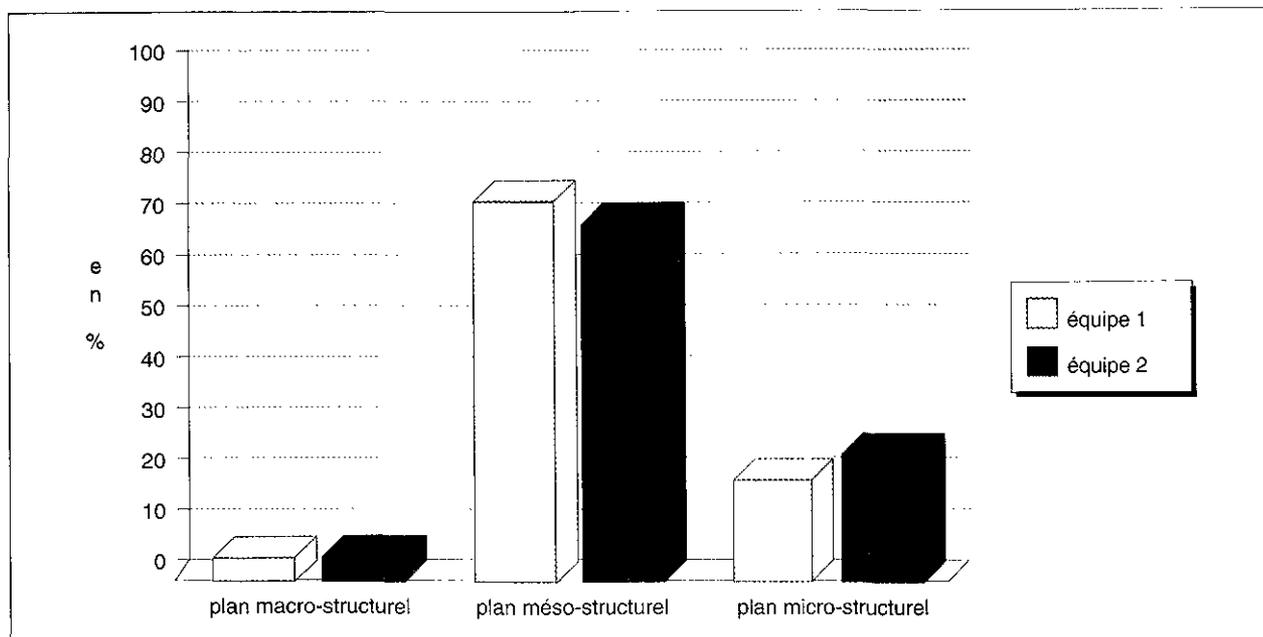
Quant aux justifications micro-structurelles, elles n'apparaissent réellement développées que chez les deux enseignants 2E et 2F.

Le graphe n° 2 correspond à une utilisation différente des données des tableaux n° 1, 2 et 3. Il indique la proportion que représente, pour chaque

Graphe n° 1. – Nombre de justifications des trois niveaux structurels pour chaque enseignant



Graphe n° 2. – Proportion de chaque plan dans le total des justifications de chaque équipe



équipe, l'utilisation de chacun des trois niveaux de justifications par rapport à l'ensemble des justifications de l'équipe. Il ne peut, en effet, être question de faire, dans l'absolu, une comparaison quantitative du nombre total de justifications par équipe puisque le nombre des enseignants n'est pas le même dans chaque équipe (4 dans l'équipe 1, 6 dans l'équipe 2).

En observant ce graphe, on constate que les deux équipes, quel que soit le nombre de justifications utilisées, ont sensiblement les mêmes proportions pour chaque niveau et qu'il y a, pour chacune d'elle, un écrasement du niveau macro-structurel de justifications qui profite au niveau méso-structurel.

Interprétations

On peut tirer certaines conclusions et proposer quelques interprétations à partir d'un certain nombre de tendances observées dans les résultats.

Un premier ensemble de résultats montre, chez tous les enseignants, quel que soit leur établissement, des concordances dans les justifications et donc dans leurs références curriculaires. Ces concordances sont dues au fait que ces enseignants sont concernés par des contingences locales identiques.

On peut alors donner les conclusions suivantes ainsi que quelques pistes explicatives :

- Première conclusion :

Les justifications données par les enseignants de leurs choix curriculaires relèvent essentiellement du plan méso-structurel et font donc majoritairement allusion aux éléments du contexte local, que ce contexte soit de nature matérielle (installations, aides ou absence d'aides institutionnelles, etc.), de nature sociologique (profil des élèves ou des enseignants) ou de nature « culturelle » au sens large (incitations des sphères locales de réflexion curriculaire telles que la FPC).

- Deuxième conclusion :

On remarque en outre une moindre importance, au niveau des justifications, des références explicites au plan macro-structurel (i.e. plan prescriptif national). En revanche, dans le détail de l'analyse du traitement de l'activité (détails concernant l'organisation, les situations, etc., non présentés dans le cadre de cet article), on constate l'exis-

tence d'un certain nombre de pratiques curriculaires qui, de toute évidence, relèvent de ce même plan macro-structurel mais sont de l'ordre du non-dit, de l'implicite.

Ces pratiques renvoient, en effet, à un ensemble de conceptions curriculaires traditionnelles dites « sportives », véhiculées essentiellement par les Instructions Officielles de 1967. Mais ces conceptions, qui forment la culture curriculaire de base de tous les enseignants, même de ceux qui la récuse (comme 2E), sont tellement intériorisées qu'elles ne sont pratiquement plus explicitées (sauf par les enseignants à formation théorique – données fournies par les grilles socioprofessionnelles – comme 1A, 2A et 2E), tout au plus décelables par des formulations conventionnelles stéréotypées. Il n'est donc pas surprenant de les voir très peu mentionnées dans les justifications. Par contre, quoique non citées dans les justifications, elles n'en sont pas moins bien représentées au niveau de la pratique effective.

- Troisième conclusion :

On voit par ailleurs les justifications macro-structurelles en grande partie remplacées par des justifications méso-structurelles, celle de la FPC de secteur notamment, que tous les enseignants ont suivie sauf 2E et 2F et qui semble un élément fédérateur au niveau de la réflexion curriculaire. Les deux seuls enseignants pour lesquels elle ne fonctionne pas ainsi sont 1C et 2F, tous deux spécialistes en natation et qui remettent en cause, en tout ou en partie, les consignes données au cours de cette FPC.

- Quatrième conclusion :

Les justifications du niveau micro-structurel, mieux représentées que celles du plan macro-structurel, posent des problèmes d'identification, tant il est parfois difficile de savoir quelles sont les références réelles des conceptions dites personnelles. L'importance particulière de ce niveau de justifications chez les enseignants 2E et 2F s'explique sans doute par le fait qu'ils sont en quelque sorte « marginalisés » dans leur équipe. C'est en effet l'interprétation que permettent de faire les grilles socioprofessionnelles mises en annexes (tableaux n° 4 et n° 5) : ces deux enseignants sont « en marge » de leur équipe puisqu'ils sont dans l'établissement depuis un an, n'ont pas suivi, de ce fait, la FPC de secteur et occupent un poste à temps partiel.

L'intérêt de ce premier ensemble de conclusions est de montrer le poids des facteurs locaux dans la justification des contenus chez les enseignants d'EPS. L'influence des contraintes institutionnelles se dilue au niveau du local, à la fois parce que les exigences de l'échelon macro-structurel apparaissent moins évidentes et que les propositions des échelons intermédiaires semblent plus réalistes et mieux adaptées.

On assiste donc à une sous-utilisation de l'argument institutionnel dans les justifications de contenus. Cette neutralisation de la culture macro-structurelle issue des IO vient sans doute de son caractère « lointain » : elle est loin des acteurs dans le temps (elle correspond à un pan théorique de leur formation primitive) et loin dans l'espace parce qu'elle correspond à une vision idéale de la pratique EPS peu en rapport avec les conditions réelles que ces mêmes acteurs vivent au quotidien. C'est précisément ce que disent les tenants de la théorie localiste : « Comment des textes officiels, conçus pour des élèves théoriques, pourraient-ils convenir dans ces conditions spéciales d'enseignement ? » (Baluteau, 1995, 13)

Parallèlement, sont valorisées les suggestions novatrices de certains lieux de réflexion curriculaire décentralisés comme la FPC de secteur dont les consignes ont alors tendance à se substituer à celles des textes officiels standardisés. Génératrice de contenus appréciés des enseignants parce qu'ils sont un renouvellement de leur réflexion didactique et pédagogique (comme le fait apparaître, dans le tableau n° 2, l'item « modification des conceptions personnelles antérieures »), la FPC de secteur acquiert, pour ces enseignants majoritairement non spécialistes en natation, un statut et une légitimité quasiment macro-structurels : plus qu'une instance incitative, elle est, pour eux, une instance prescriptive en matière de contenus, se substituant ainsi aux IO.

Un deuxième ensemble de résultats montre, chez les enseignants, des différences de justifications. Les enseignants d'une même équipe émettent, en effet, des justifications curriculaires spécifiques que l'on ne retrouve pas dans l'équipe de l'autre établissement.

On peut alors donner les conclusions suivantes ainsi que quelques pistes explicatives :

– *Première conclusion :*

Le tableau n° 2 montre que, dans l'équipe 2, les justifications du niveau méso-structurel les plus

nombreuses (plus d'un tiers du total) sont celles qui font intervenir la référence à l'équipe d'EPS (ce qui n'apparaît pas dans l'équipe 1 où elles représentent moins d'un quart du total). Les choix sont majoritairement justifiés par rapport au groupe d'enseignants : on voit, par exemple, apparaître chez plusieurs enseignants la formulation « identité de conceptions au sein de l'équipe ». On peut, semble-t-il, l'interpréter comme un indicateur d'une plus grande « culture » d'équipe dans le collège 2.

– *Deuxième conclusion :*

L'équipe 2 fait une application plus systématique que l'équipe 1 des consignes de la FPC. On le voit notamment dans les tableaux (non donnés dans le cadre de cet article) qui font apparaître les objectifs et l'organisation que mettent en place les enseignants dans le traitement de l'activité natation. L'équipe 2 met en place les situations préconisées par la FPC avec tout ce que cela implique d'utilisation de nouveaux matériels (posters, dessins, fiches d'observation, lunettes, etc.). L'équipe 1 ne le fait pas et utilise des situations plus traditionnelles qui ont, selon elle, l'avantage de proposer une organisation plus cadrée facilitant la discipline des groupes.

L'intérêt de ce deuxième ensemble de conclusions est de faire apparaître que certaines ressemblances dans les justifications, donc dans les références curriculaires, entre les enseignants sont imputables au fait que ceux-ci sont organisés en équipe pédagogique et que cette parenté de références différencie les équipes. Cela témoigne de ce qu'on a appelé un « effet équipe d'EPS » (Briot, 1995 et 1998), l'expression « effet équipe d'EPS » recouvrant un phénomène sensiblement différent de celui mis en lumière par l'expression « effet établissement ». Ce dernier met en relation « les performances scolaires » (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989) ou « la carrière scolaire » (Duru-Bellat et Mingat, 1988) des élèves avec le poids de variables contextuelles telles que le type d'organisation, le climat ou la mobilisation des enseignants dans un établissement. L'effet équipe d'EPS, lui, est observé au niveau des enseignants et renvoie à une parenté de contenus et donc de références curriculaires entre les membres d'une même équipe. Cette parenté vient du fait que tout ce qui est dit ou pensé collectivement (*a fortiori* écrit collectivement – quand il y a un projet d'EPS rédigé – ce qui n'est le cas d'aucun des deux établissements

étudiés) prend un poids déterminant et acquiert un statut supérieur et une grande valeur incitative (Therme, 1995).

On peut donc conclure qu'il existe un effet équipe d'EPS qui est à l'origine d'une parenté de contenus et de justifications de ces contenus entre les membres d'une même équipe. L'option méthodologique du raisonnement *a fortiori* permet de conclure que, s'il existe un effet équipe d'EPS décelable dans deux collèges très semblables, cet « effet » est à *plus forte raison* décelable dans des établissements qui présentent des caractéristiques spécifiques plus évidentes.

CONCLUSION

Au terme de cette étude destinée à faire apparaître l'existence de stratégies curriculaires préférentielles chez les enseignants d'EPS, on peut tirer deux conclusions.

La première conclusion est que les enseignants d'EPS, dans les établissements étudiés, ont mis en œuvre une stratégie à la fois adaptative et interprétative.

La stratégie adaptative consiste à sélectionner, dans les contenus prescrits nationalement de manière standard, ceux qui sont compatibles avec les réalités locales qu'elles soient matérielles, sociales ou culturelles.

La stratégie interprétative consiste, par un ensemble de substitutions et reformulations, à donner, au niveau argumentatif, une légitimité aux structures locales de réflexion curriculaire : cette légitimité leur est conférée, du fait de leur proximité par rapport aux utilisateurs.

C'est donc cette double compétence adaptative et interprétative que les enseignants d'EPS mettent en œuvre quand ils élaborent leurs contenus d'enseignement.

La deuxième conclusion est que, parmi les structures locales ayant valeur incitative sur le plan des contenus d'enseignement, celle de l'équipe pédagogique a une influence très particulière,

repérable parce qu'elle produit un « effet équipe d'EPS », c'est-à-dire un système de références spécifiques, partagées par les seuls membres de cette équipe. Cette deuxième conclusion vient donc appuyer les éléments de la première en montrant l'importance des données locales dans l'ensemble des justifications curriculaires.

Il convient cependant de faire un certain nombre de remarques sur les limites d'un tel bilan, limites liées aux difficultés rencontrées.

Il y a, tout d'abord, les difficultés de « traduction » : il faut constater que l'ensemble des données est difficile à traiter parce qu'il n'est pas évident, à cause de la diversité et de la multiplicité des formules exprimées par les enseignants, de retrouver des groupements de sens et de les exprimer de façon synthétique. On constate, par exemple, que les unités de sens repérables en matière de justifications du traitement de l'activité sont plus difficiles à reformuler que celles du choix de l'activité. On a l'impression que cela part dans tous les sens, si bien qu'une reformulation synthétique est parfois problématique.

Il y a, ensuite, les difficultés liées à l'interprétation du niveau structurel des justifications données. De ce point de vue, le niveau micro-structurel, celui des conceptions personnelles, est le plus difficile à identifier car il n'est jamais très évident de déterminer si une justification par des conceptions personnelles ne masque pas, en fait, une justification d'un niveau supérieur (par exemple de type institutionnel), tellement intégrée dans le vécu et la culture de l'enseignant qu'il le présente comme une conception personnelle.

Le prolongement naturel d'une telle recherche serait de faire une analyse sociologique des acteurs individuels et du fonctionnement de l'équipe pédagogique permettant de comprendre pourquoi et comment se mettent en place ces stratégies curriculaires préférentielles.

Marika Briot
LMAS (Laboratoire de Modélisation
des Activités Sportives)
Université de Savoie

BIBLIOGRAPHIE

- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G. et LIVIAN Y.-F. (1996). – **Les nouvelles approches sociologiques des organisations**. Paris : Le Seuil.
- BALUTEAU F. (1995). – Les contenus scolaires comme objet d'une observation nationale : une nouvelle forme d'action de l'État. *La Lettre. ISPEF-CLERSE*. n° 30, p. 7-12.
- BRIOT M. (1995). – **Stratégies d'établissements scolaires dans le choix des contenus d'enseignement en EPS**. Mémoire de DEA, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- BRIOT M. (1998). – **Logiques d'action et contenus d'enseignement : « l'effet équipe » en EPS. Application aux objectifs de socialisation/citoyenneté**. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège : crise, mythes et métiers**. Lyon : PUL.
- DEROUET J.-L. (1989). – Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, p. 65-90.
- DUBET F., COUSIN O. et GUILLEMET J.-P. (1989). – Mobilisation des établissements et performances scolaires. *Revue Française de Sociologie*, n° 30, p. 235-256.
- DURKHEIM É. (1969 [1938]). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »... *Revue Française de Sociologie*, n° 29, p. 649-666.
- FORQUIN J.-C. (1992). – **École et culture, le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE É. et SIROTA R. (1993). – **Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques**. Paris : L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). – **Crises de l'enseignement, crises de la société**. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Editions Universitaires.
- KLEIN G. (1996). – L'utilité sociale de l'Education Physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 116, p. 43-50.
- MUCCHIELLI R. (1991). – **L'analyse de contenu des documents et des communications**. Paris : ESF.
- PINEAU C. et HÉBRARD A. (1993). – L'Education Physique et Sportive. *Revue EPS*. n° 240, p. 16-17.
- THERME P. (1995). – **L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive**. Paris : PUF.
- Arrêté du 18 juin 1996 : Programme d'EPS de la classe de 6^e des collèges.*
- Bulletin Officiel n° 6 du 30 mars 1995 : Résultats de la Consultation Nationale sur les programmes en EPS.*
- Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 modifiée par la loi n° 94-665 du 4 août 1994 : Loi d'orientation sur l'Éducation (loi Jospin).*

ANNEXES

Tableau 1. – Justifications du traitement de l'activité : plan macro-structurel

Justifications du traitement de l'activité	Enseignants	1A	1B	1C	1D	T1	2A	2B	2C	2D	2E	2F	T2
– Justifications institutionnelles évaluatives		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
• obligation d'évaluer l'enseignement d'une discipline												×	
• au bac il est demandé aux élèves de tenir la même nage												×	
– Justifications institutionnelles disciplinaires		1	1		1	3	1	0	1	0	2	0	4
• les programmes	×				×								
• les objectifs du primaire			×										
• à la mode à l'époque des IO de 1967							×				×		
• 6 ^e : moment idéal pour les aspects physiologiques									×				
• intégrer la pratique physique à sa vie d'adulte											×		
TOTAL		1	1	0	1	3	1	0	1	0	2	2	6

Tableau 2. – Justifications du traitement de l'activité : plan méso-structurel

Justifications du traitement de l'activité	Enseignants	1A	1B	1C	1D	T1	2A	2B	2C	2D	2E	2F	T2
<ul style="list-style-type: none"> - FPC (en accord +, en désaccord -) + utilisation de critères d'évaluation donnés par la FPC + exemples de situations faites au stage + modification des conceptions personnelles antérieures + unit les conceptions de l'équipe + démarche adaptée au niveau de nos élèves - démarche inadaptée aux conditions matérielles - indices de nage inutilisables avec les 6^{es} - difficulté à utiliser les critères d'évaluation trop abstraits pour nos élèves - démarche insuffisante : absence du ludique, travail trop répétitif - démarche inadaptée aux non nageurs 		3	3	5	3	14	5	5	5	5	0	3	23
<ul style="list-style-type: none"> - Conditions locales • présence (ou absence) d'autres établissements limitant (ou aidant) la modification de la structuration de l'espace • manque de temps, de séances • prise en compte de ce qui a été fait dans le primaire • prise en compte de ce qui est fait au lycée • confort, conditions idéales de travail 		4	2	4	0	10	2	1	3	3	2	2	13
<ul style="list-style-type: none"> - Établissement • élèves difficiles à gérer, peu autonomes, peu attentifs • élèves ayant des difficultés psychologiques • les motivations, l'attente des élèves • représentations ludiques des élèves • hétérogénéité des élèves • âge des élèves (différence de contenus 6^e/4^e) 		3	3	2	0	8	4	4	4	3	3	2	20
<ul style="list-style-type: none"> - Équipe EPS • manque d'heures de concertation • accords ponctuels entre collègues « sur le bord du bassin » • pas de réflexion vraiment profonde, pas d'objectifs ni évaluation communs • élaboration d'une fiche d'évaluation inspirée du stage FPC • identité de conception au sein de l'équipe • jeunesse de la mise en place de cette activité (chacun tâtonne encore dans son enseignement) • pas d'enseignant porteur de l'activité (type de formation de l'équipe) • les enseignants n'ont pas tous des groupes de même niveau • volonté de respect des avis personnels et d'ouverture à toutes les conceptions • discordances • cycles prévus trop courts • organisation, contenus et évaluation imposés du fait du statut administratif (manque d'indépendance) 		4	2	2	2	10	7	6	5	5	4	4	31
TOTAL		14	10	13	5	42	18	16	17	16	9	11	87

Tableau 3. – Justifications du traitement de l'activité : plan micro-structurel

Justifications du traitement de l'activité	Enseignants	1A	1B	1C	1D	T1	2A	2B	2C	2D	2E	2F	T2
– <i>Formation</i> • non spécialiste • importance de la formation initiale et continue (non FPC) • lectures personnelles • spécialisation sportive (fréquentation de MNS) • spécialisation professionnelle • spécialisation théorique		1	1	1	1	4	2	1	1	2	3	2	11
		×	×		×		×	×	×	×	×	×	
– <i>Parcours professionnel</i> • expérience en établissement • passé assez pauvre • jamais enseigné cette activité • expérience extrascolaire (encadrements) • le fait d'être âgé • statut administratif : « de passage »		1	2	1	2	6	2	3	1	1	3	2	12
		×	×		×		×	×	×	×	×	×	
– <i>Conception personnelle</i> • conception utilitaire • répondre à l'appétence (= l'envie) des élèves • valoriser l'hétérogénéité (= forme de socialisation) • refuser radicalement de la logique de compétition-évaluation (= scolarisation) • pas d'enseignement d'activités sans évaluation		1	1	0	1	3	1	1	0	1	3	2	8
		×	×		×		×	×		×	×	×	
TOTAL		3	4	2	4	13	5	5	2	4	9	6	31

Tableau 4. – Grille socioprofessionnelle de l'équipe 1

	1A	1B	1C	1D
Date d'affectation au collège 1	1975	1970 (à l'ouverture)	1980	1996 (titulaire académique)
Formation initiale	CREPS → IREPS ↳ maître d'EPS	CREPS → admissible P1 → ENI → PEGC (EPS, sciences naturelles)	CREPS → UEREPS ↳ maître d'EPS	UEREPS → CAPEPS (certifié)
Formation continue	stages FPC du secteur dont natation stages CPS FSGT sports co, ENSEP	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC (hors secteur)
Compétence sportive	sports collectifs athlétisme	expression corporelle	natation ski	athlétisme
Compétence pédagogique	polyvalent	polyvalent	natation	polyvalent

Tableau 5. – Grille socioprofessionnelle de l'équipe 2

	2A	2B	2C	2D	2E	2F
Date d'affectation au collège 2	1979 (en CPA)	1972 (à l'ouverture) (en CPA)	1981	1974	1995 (complément de CPA)	1995 (complément de CPA)
Formation initiale	CREPS → CAPEPS	IREPS → INS → maître d'EPS → chargé d'enseignement	CREPS → université → sciences de l'éduc. → professeur adjoint → CAPEPS interne en 1994	CREPS → maître auxiliaire → professeur adjoint → certifié sur liste d'aptitude	instituteur remplaçant → PEGC → CAPEPS interne en 94	IFECS (ex UFR) → CAPEPS → agrégation interne → DEA → doctorat sciences de l'éduc.
Formation continue	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC du secteur dont natation	stages FPC (hors secteur)	stages FPC (hors secteur) Universités d'été
Compétence sportive	basket ball (par autoformation)	athlétisme sports collectifs	brevet d'État de rugby athlétisme	athlétisme volley	volley, rugby, foot, endurance, ski, planche, tennis	natation
Compétence pédagogique	basket ball	polyvalent	rugby	polyvalent	polyvalent	les processus d'apprentissage

NOTE DE SYNTHÈSE

L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques

(Aperçu des ressources en langue française)

Élisabeth Nonnon

INTRODUCTION

Le rôle central de l'oral dans les apprentissages scolaires, la nécessité pour l'école d'assurer un réel apprentissage de la prise de parole font actuellement l'objet de nombreux discours dans le champ institutionnel comme dans celui de la recherche en didactique, en sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage. Cette convergence, l'insistance sur l'urgence des enjeux contrastent avec le silence de la didactique sur cette question à la période précédente, donnant l'impression de l'émergence d'un nouveau domaine, devant lequel les enseignants sont démunis, tout en étant conscients de son importance.

La référence à la maîtrise orale n'est pourtant pas complètement nouvelle. Les Instructions officielles de français notamment en font depuis longtemps mention, avec selon les moments des présupposés différents, marquant de façon plus cyclique que linéaire avancées, reculées et déplacements, comme le décrit Delcambre (1999). Selon Perrenoud (1991), l'école disposait d'un répertoire codifié d'exercices aujourd'hui abandonné (élocution, récitation, entraînements issus de la tradition rhétorique pour le lycée). Cette question a été périodiquement soulevée (en témoignent notamment le congrès de l'Association Française des Enseignants de Français en 1977, **Pratiques**, n° 17, en 1977, **Langages**, n° 59, en 1980), avec des accents différents en fonction des problématiques dominantes de l'époque (sensibilité à la dimension sociolinguistique et débat sur l'enseignement de compensation dans les années 70, perspective plus cognitiviste dans les années 80). Elle n'est pourtant jamais parvenue à se légitimer sur le plan didactique et à stabiliser des orientations opératoires et consensuelles ; cette question qui touche pourtant le quotidien du métier a peu de place dans les formations

universitaires et professionnelles et les enseignants ne disposent pas sur ce point de savoirs de référence constituant l'amorce d'une culture didactique commune. Malgré ces affirmations de principe, sous-tendues à la fois par un effet d'évidence et des tensions fortes non explicitées, la place de l'oral et son apprentissage ont été occultés pendant des années. Le peu d'études consacrées précisément à l'oral ont rencontré peu d'écho : le décalage avec les travaux didactiques sur la lecture et l'écriture est flagrant, comme le soulignait Ropé en 1990 (de 1980 à 1990 les recherches sur l'oral sont passées de 25 % à 10 % des recherches en didactique du français).

Même s'il faut parler plus de résurgence que d'émergence, l'importance prise récemment par la demande de l'institution et des enseignants concernant la maîtrise de l'oral, l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau. Depuis quelques années, une floraison de discours insiste sur les enjeux et l'urgence d'un tel travail en français et dans les autres disciplines. Pour les textes institutionnels, la brochure **Maîtrise de la langue au collège** (1997) pose le problème dans une perspective transdisciplinaire, tandis qu'en français, la part accordée à l'oral dans les dernières Instructions de collège et leurs compléments est beaucoup plus importante que dans les précédentes ; les récents États généraux nationaux et académiques de la langue et des langages y ont ajouté une forte pression institutionnelle. Dans le champ didactique, en témoigne la multiplication de numéros de revues : **Innovations**, n° 23/24 (L'oral : parler, discuter, 1992), **Le français aujourd'hui**, n° 101 (Normes et pratiques de l'oral, 1993), **Cahiers pédagogiques**, n° 324 (La communication, 1994), **Recherches**, n° 22 (Parler, 1995), **Lettre de la DFLM**, n° 15 (Dossier sur l'oral, 1995), **Langue française**, n° 112 (Argumentation en dialogues, 1996), **Le français aujourd'hui**, n° 113 (Interactions : dialoguer, communiquer, 1996), **Enjeux**, n° 39/40 (Vers une didactique de l'oral, 1996), **Repères**, n° 17 (L'oral pour apprendre, 1998), **Pratiques**, n° 103 (Les interactions scolaires, 1999), notamment. Cette multiplication reflète celle des travaux sur les interactions en psychologie, psycholinguistique et linguistique. Mais cette présence du thème à titre d'injonction ou de préoccupation, l'important champ théorique qui s'est développé ces dernières années n'empêchent pas de poser souvent les problèmes d'oral à l'école dans une grande confusion et dans ce que Perrenoud (1991) appelle un « vide théorique » dû au peu de circulation des connaissances sur cette question.

Cet ensemble de discours répond à des enjeux ressentis en plusieurs lieux où le terme oral n'a pas la même acception, d'où les ambiguïtés et l'interférence de demandes et de propositions appartenant à des niveaux différents. Une façon d'aborder le problème serait de s'interroger sur les contextes où la question de l'oral a surgi, et le réseau de notions et de questions auxquelles elle est corrélée. Cela suppose de clarifier les définitions données au terme oral et ses relations avec d'autres employés comme équivalents dans chaque contexte : à côté de ceux, traditionnels d'expression, communication ou langue orale, on dit aussi échanges verbaux, interactions (Halté, 1993), verbalisation (**Innovations**, 1992), pratiques langagières (Bautier, 1995), conduites discursives (François), dont les référents ne se recouvrent pas.

Pour l'institution, dans l'expérience des enseignants, le souci de la maîtrise de l'oral correspond à une demande faite à l'école dans le champ social et culturel. Elle cristallise l'inquiétude devant le risque de « fracture sociale » ou les forces centrifuges jugées menaçantes pour la cohérence sociale et

l'unité de la culture commune : exclusion et marginalisation par l'échec d'une partie des générations scolarisées, retour possible de phénomènes communitaristes menaçant notre modèle d'intégration républicaine, sensibles à propos des affirmations culturelles et identitaires minoritaires ou de la médiatisation du parler banlieue (**Migrants-formation**, n° 108, 1997, **Langue française**, n° 114, 1997). C'est dans ce contexte qu'on va parler de « maîtrise de la langue », de « partager le premier pouvoir », selon les récents mots d'ordre du ministère. La situation n'est bien sûr plus la même qu'aux débuts de la République, où l'unification politique et culturelle par la maîtrise du français signifiait l'éradication des patois par l'alphabétisation de base. Ce n'est plus la langue française courante qu'il s'agit d'apprendre à parler aux exclus, mais les formes discursives d'une société évoluée : les documents d'accompagnement aux Instructions de 96 mentionnent que les élèves pratiquent déjà la communication courante et qu'il faut s'appuyer sur ce qu'ils connaissent (même s'il est pour la première fois fait mention d' « élèves allophones et plurilingues »). D'autre part, le noyau culturel et linguistique légitime se trouve lui-même plus déstabilisé et insécurisé qu'au XIX^e, en butte aux interrogations sur la variation linguistique et la pluralité culturelle, obligé à une réflexion sur les normes. Mais même dans les textes récents, subsiste plus ou moins explicitement la référence à la valeur instrumentale d'un parler moyen médiateur entre classes sociales, même si les termes pour définir cette pratique commune ont changé depuis la constitution du Français national (Balibar, 1974, 1985) et les débats de la révolution et de la 3^e république sur la valeur civique, politique et économique de la maîtrise du français (de Certeau, 1975, Vermès, Boutet, 1987). On rejoint les trois composantes de la norme linguistique dégagées par Aguttès (1988) : politique (assurer la cohésion culturelle), esthético-morale (la langue claire, vigoureuse, nuancée des anciennes Instructions, garante de rapports policés et responsables), psychologisante (le langage standard condition d'une meilleure structuration cognitive de l'expérience). La question du bien fondé de la référence à ce qu'on appelait le « français standard » comme objectif de cet apprentissage continue à diviser les chercheurs, même si le terme aujourd'hui en désuétude est relayé par d'autres. Dans les discours actuels sur la maîtrise de l'oral, on retrouve à certains égards un prolongement de cette tradition républicaine, dans le lien postulé entre participation à la langue commune, accès à la clarté de la pensée et aux vertus civiques, intégration à la vie sociale. Elle se pose évidemment en de nouveaux termes, notamment avec l'importance donnée à l'argumentation comme médiation privilégiée pour la fondation du lien social et l'accès à des formes de pouvoir intériorisées reposant sur une légitimité contractuelle (Solère, 1999 notamment) ; cette importance de la dimension justificative et argumentative de la légitimité, chez Habermas en particulier, se retrouve actuellement dans le domaine du droit comme dans celui de la légitimité scientifique. En ce sens, la demande relative à la maîtrise de l'oral rejoint la vogue actuelle du terme « citoyenneté » et les missions de l'éducation civique, à travers les nouveaux programmes de collège et de lycée qui mettent le débat et l'argumentation au centre de l'éducation civique (Audigier 1996) : on y retrouve l'idée de l'harmonie de la communication comme médiation privilégiée de l'harmonie sociale et la même ambivalence dans la demande, « citoyenneté » recouvrant comme « oral » des réalités hétérogènes, de la civilité à la conscience nationale républicaine. On peut en cela parler de traitement pédagogique d'un problème social et politique, rappelant certaines fonctions du discours sur l'illettrisme déjà dénoncées par Lae et Noisette (**Innovations**, 1989). Le problème de l'unité et la variété des fran-

çais, des normes traverse nécessairement toute réflexion sur l'oral. Textes officiels et didactiques témoignent à cet égard de positions oscillantes sur l'objectif à poursuivre (le « français courant », l'« oral public », le « langage élaboré », les « genres oraux sociaux » en usage...). C'est une raison de la difficulté pour une didactique de l'oral à définir son objet, alors que pour l'écrit existent des formes scolaires codifiées distinctes des pratiques ordinaires qui justifient l'intervention d'enseignement en neutralisant les interférences avec ce que pratiquent déjà les élèves.

Cette demande faite à l'école a deux facettes, dont la satisfaction conjointe ne va pas de soi. D'une part, l'hétérogénéité croissante de la population scolaire fait que les collégiens et même les « nouveaux lycéens » n'ont pas accès à certains types de discours oraux et rencontrent des obstacles dans une prise de parole acceptable selon les critères scolaires : la pratique orale doit donc faire l'objet d'un apprentissage pris en charge par l'école. Il s'agit alors d'une demande instrumentale, qu'elle se dise en termes de « maîtrise de la langue », comme il y a peu, ou de « maîtrise des discours », comme actuellement. Elle appelle une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement à côté de la lecture, de l'écriture et de la grammaire, visant à exercer des compétences linguistiques ou la pratique de certains types de discours (expliquer, débattre, justifier) ; elle se pose en termes de progression, de compétences à définir et évaluer, d'exercices et de supports. D'autre part, derrière la demande relative à l'oral se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, entre groupes et entre mondes culturels, pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages. Oral signifie alors communication, interactions, et les perspectives visées comme les références théoriques mobilisées sont différentes. Cela suppose de s'attacher au fonctionnement réel des classes ordinaires, aux rituels et aux événements qui fondent l'activité effective des enseignants et des élèves. Cette préoccupation fait alors écho à l'intérêt croissant des études sociologiques pour les micro-analyses de médiations fines par lesquelles se met en place l'ordre social, et au développement des recherches en analyse du travail étudiant les procédures qui fondent le travail réel des agents, très différent du travail prescrit. Même si ces travaux ont peu pénétré le milieu enseignant, on en trouve trace dans des approches de l'activité enseignante et du métier d'élève centrées sur l'interaction : c'est à travers les échanges verbaux quotidiens que ce travail effectif peut être appréhendé (Perrenoud, 1994, Altet, 1994, Paquet *et al.* 1996). Oral est alors pris dans une acception large qui englobe et fonde les enseignements particuliers, non comme une sous-discipline d'enseignement.

Une autre source de centration sur l'oral est l'attention aux processus d'apprentissage. Elle est due à l'expérience d'enseignants confrontés aux résistances que rencontrent dans les apprentissages des élèves chez qui des compétences jusque-là de l'ordre de l'évidence et par là implicites cessent d'aller de soi (les protocoles selon Chevallard) et au besoin de comprendre leurs représentations et leurs stratégies. Par ailleurs elle reflète la centration croissante de la psychologie cognitive sur les interprétations, les procédures de résolution de sujets en situation et les médiations par lesquelles se met en œuvre « l'intelligence distribuée ». Les didactiques de toutes disciplines rencontrent nécessairement la question de la verbalisation et des échanges quand elles s'interrogent sur les opérations par lesquelles se construisent les connaissances, les obstacles rencontrés par les élèves, les façons de les

aider. La centration sur les procédures oblige à des observations fines de l'activité des élèves ou des formes de médiation de l'enseignant, qui passent par l'analyse de protocoles verbaux : c'est une perspective déjà ancienne en didactique des mathématiques, qui s'est développée ensuite en physique, en sciences de la vie, en EPS. Oral signifie alors verbalisation, et le terme est fortement lié aux questions d'explicitation des démarches et à la méta-cognition (Nonnon, 1986, 1992) ; il renvoie aussi à la question des passages d'un système sémiotique à un autre et des opérations cognitives que mettent en jeu ces transcodages (Duval, 1995). Mais à un autre niveau il signifie aussi échanges et coopération dans un travail conjoint, dont on interroge l'efficacité.

La préoccupation de l'oral recouvre donc un ensemble de questions et de propositions hétérogène, renvoyant à des ordres de problèmes différents. On peut les situer schématiquement à trois grands niveaux qui correspondent à des champs de référence théoriques distincts.

Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. La prise de parole y est liée à des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique. Parler d'oral oblige alors à reconsidérer les modalités de gestion de la classe et de l'établissement, la distribution des rôles et le statut de la parole des élèves, le fonctionnement des groupes et du dialogue didactique, les modèles culturels et les valeurs véhiculés par les échanges. Cette approche mobilise les champs de recherches théoriques liés à l'analyse micro-sociologique des conversations, à l'ethnographie de la communication, à l'ethnométhodologie. Dans une perspective didactique, elle renvoie aux analyses de l'interaction verbale comme lieu privilégié de l'acculturation et du développement intellectuel à travers l'activité conjointe mise en œuvre dans le dialogue asymétrique (Vygotski, Bruner), la coopération ou le conflit socio-cognitif.

À un second niveau, celui des apprentissages de toutes disciplines, l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles. Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions de la verbalisation dans les activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles, en considérant que les énoncés des élèves sont un révélateur de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent, et que d'autre part l'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut cerner et potentialiser. Cela suppose de sérier les différentes opérations cognitives et les conduites de discours à mettre en relation avec elles (définition, négociation sur le sens des termes, questionnement, développement d'hypothèses, anticipation, généralisation et particularisation, raisonnement causal, justification, conduites de preuve...). On doit cerner la dimension générale, transdisciplinaire de ces conduites mais aussi leur spécificité en

fonction des contenus et des domaines : le raisonnement causal, la problématisation ou la formulation de la preuve diffèrent selon les champs disciplinaires. Dans ce cadre, c'est en fonction de leur fécondité pour la résolution du problème, la compréhension du texte ou la construction de la notion visée que verbalisation et échanges vont être suscités et évalués, comme outils au service d'apprentissages. En tant que genres codés historiquement constitués (exposé d'un raisonnement expérimental, démonstration mathématique, commentaire de texte), ces conduites discursives font aussi partie des apprentissages disciplinaires à titre d'objet d'enseignement. Les travaux de référence sont ceux de psycholinguistes et de psychologues qui s'intéressent à l'analyse des tâches et aux procédures de résolution de problèmes, à la construction de notions, la médiation, et y décrivent les modalités d'intervention de la verbalisation en cherchant à en mesurer l'efficacité. Depuis la note de synthèse sur interactions verbales et développement cognitif (Nonnon, 1986), les travaux récents ont fourni des éléments, mais en même temps incité à la prudence.

À un troisième niveau, la question de l'oral renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées) comme le précisent les Instructions de français au collège. C'est à ce niveau qu'on peut parler, spécifiquement, d'une didactique de l'oral. Mais il est loin d'être facile d'en déterminer les objectifs et les modalités d'apprentissage. Les façons d'être individuelles et les habitus sociaux sont étroitement intriqués aux critères techniques et le spectre des compétences visées est très large : il peut aller de dimensions psychologiques ou psycho-sociologiques (lever les inhibitions, développer la confiance ou la tolérance, éduquer l'écoute ou le recours à l'argumentation raisonnable) à des compétences rhétoriques spécifiques (en relation avec les épreuves d'examen, notamment : faire un exposé, analyser un document...). Ne pouvant éviter ni les questions identitaires et sociales, ni celles de rapport à la norme, la didactique de l'oral est forcément traversée de tensions et de dilemmes, d'autant que son objet lui-même est mal connu et problématique. Les références théoriques en ce domaine sont assez récentes, peu stabilisées, surabondantes depuis peu dans certains domaines (la conversation notamment), pratiquement inexistantes dans d'autres (l'exposé, le discours de recherche). La désuétude des anciens répertoires d'exercices et des critères traditionnels d'excellence a laissé les enseignants démunis, les savoirs de référence qui aideraient à une redéfinition sont peu connus : cet éclaircissement est pour le moment encore un véritable chantier (**Lettre de la DFLM**, 1995). D'où le flou et la fragilité théorique dont la réflexion sur l'enseignement de l'oral émerge à peine.

Les interactions à l'école, toute conduite verbale un peu complexe se jouent simultanément sur ces différents plans. La concession par exemple peut être exercée et étudiée sur le plan de la langue et du discours, dans son fonctionnement syntaxique, pragmatique, dans le cadre du débat notamment (programme de français 4^e) ; mais la pratiquer en situation suppose des capacités cognitives de décentration (pouvoir considérer la même réalité de plusieurs points de vue) et met en jeu une façon de jouer son identité en se posant face à autrui qui renvoie à des habitus culturels et sociaux, comme l'a montré Bourdieu à propos de copies d'étudiants (aussi Bernstein, 1975).

Il est donc réducteur de ne prendre en compte qu'un de ces niveaux, ce qui amène soit au formalisme (si on se focalise sur le seul niveau linguistique et rhétorique des formulations), soit à l'absence de rigueur dans la progression et l'évaluation (si on compte seulement sur de meilleures conditions communicatives dans la classe). Mais il faut bien distinguer les problématiques venues de ces différents plans pour penser leurs interrelations.

La façon de concevoir les relations entre eux et de définir le plan prioritaire d'intervention différencie les approches actuelles de l'enseignement de l'oral. Cela renvoie évidemment à des présupposés théoriques qui ne sont pas toujours explicités. Le postulat répandu selon lequel la dimension cognitive et significative du travail sur l'argumentation par exemple peut découler de l'imprégnation de formes rhétoriques et d'outils linguistiques (les connecteurs) évoque le behaviorisme, qui selon Bronckart reste souvent pour les enseignants une « théorie par défaut » ; la perspective d'amélioration du langage par entraînement au raisonnement logique garde quelque chose d'une vision instrumentale de la langue comme reflet d'opérations cognitives ou codage transparent d'informations, que contredisent les travaux actuels en psycholinguistique. L'idée de relations mécaniques, quelles qu'elles soient, entre un niveau et un autre ne résiste pas à l'analyse, un progrès sur un des plans n'implique pas de façon simple un progrès sur un autre : des analyses plus précises de corpus montrent qu'en dépit des espoirs, des interactions riches sur le plan cognitif ou la densité d'une vie de groupe n'entraînent pas d'emblée des formulations verbales plus élaborées sur le plan linguistique, ni l'inverse. Il faut des critères beaucoup plus fins et modestes, et penser ensemble ces niveaux, mais bien les différencier.

C'est en fonction des grandes interrogations auxquelles se heurte une didactique de l'oral qu'est élaborée cette bibliographie. Elle essaie de dégager autour de quels points se cristallisent les problématiques, et les tensions des champs de recherche qui peuvent les éclairer.

La première concerne la définition de l'objet : l'oral existe-t-il, comme objet théorique et comme objet d'apprentissage ? Est-on fondé à l'opposer à l'écrit et à en parler au singulier ? Quel est l'état des savoirs sur le fonctionnement de la langue orale et des discours oraux ? En quoi peuvent-ils fournir des critères d'analyse, des modèles opératoires ?

Le deuxième ensemble de questions concerne ses relations aux enjeux d'apprentissage qui caractérisent les pratiques de l'oral scolaire et aux conditions pragmatiques et intersubjectives dans lesquelles s'inscrit la parole à l'école, en particulier les formes du dialogue didactique et des échanges verbaux en classe. Même si les questions d'oral y sont étroitement liées, je n'aborderai que de façon allusive et indirecte ces champs qui ont fait l'objet de plusieurs notes de synthèse (dans la **Revue française de pédagogie** : Coulon, 1988 ; Crahay, 1989 ; Genevois, 1992 ; Houdé et Winnykamen, 1992 ; Sirota, 1993 ; Altet, 1994, ainsi que **Innovations** : Nonnon, 1992). Je ne m'attacherai pas non plus ici, faute de place, aux questions d'apprentissage du langage (note de synthèse : Nonnon, 1986).

Le troisième ensemble de questions, plus didactiques, porte sur les objectifs et les modalités d'enseignement de l'oral. Faut-il parler spécifiquement d'une didactique de l'oral ou de didactiques prenant en compte l'oral et lui donnant son importance ? Dans les pratiques orales, qu'est-ce qui peut s'enseigner, qu'est-ce qui s'apprend, selon quelles modalités ? Que signifie

apprendre, dans ce cas ? Quelle place donner aux activités d'explicitation et aux savoirs métalinguistiques et métacommunicatifs ? La nécessité de choisir m'a amenée à laisser de côté des pratiques souvent associées au travail sur l'oral comme les ateliers de pratique théâtrale, le travail plus spécifique aux niveaux scolaires (la maternelle, par exemple) et le rapport à l'enseignement du français langue étrangère (Voir dossier **Revue française de pédagogie**, n° 118, en particulier Puren).

CONNAÎTRE L'ORAL, OU LES ORAUX

La difficulté à définir l'objet d'enseignement est due en partie à la méconnaissance où demeurent la langue parlée et les discours oraux. L'oral est souvent objet de représentations fantasmatiques, idéologiques et fortement axiologisées, valorisantes (l'oral lieu d'authenticité, de convivialité, de créativité) ou plus souvent dévalorisantes (l'oral lieu de relâchement, d'approximation, somme de fautes et de ratés). Blanche-Benveniste (1987) analyse les mythes persistants qui permettent de le tenir à distance, en le reléguant dans une équivalence confuse avec le spontané, le « populaire » ou le familier, sans prendre en compte son extrême variété et son fonctionnement propre. De ce fait on a recours quand on vise à améliorer l'oral des élèves à des modèles décalqués de l'écrit et des critères décalés, donc inopératoires, pour la langue (la phrase canonique achevée, l'usage des connecteurs) ou l'organisation des discours. Trouver des lieux d'intervention et des critères appropriés demande de se référer à ce qu'on peut savoir sur la langue orale, les discours oraux, et de s'affronter à une véritable écoute du langage oral.

Trois problèmes en préalable

Avant de recenser quelques ressources disponibles, je mentionnerai trois problèmes théoriques et méthodologiques rencontrés nécessairement dans toute recherche sur l'oral, qui ont des retombées importantes dans le travail didactique.

L'oral existe-t-il en tant que tel, et peut-on l'opposer à l'écrit ?

Le premier porte sur le fait même de poser l'oral comme entité autonome opposée à l'écrit et comme objet homogène, au singulier. La position sur ce point des linguistes spécialistes d'oral est complexe et apparemment paradoxale. Revendiquer la légitimité de son étude contre une tradition linguistique centrée sur l'écrit a amené à le poser comme objet spécifique pour le linguiste (Culioli, 1983). Dans les années 70, cette constitution de l'objet linguistique s'est faite souvent de façon contrastive : Peytard (1970) souligne les différences entre « ordre de l'oral » et « ordre du scriptural » pour lutter contre la colonisation de l'oral par l'écrit et l'image de l'oral comme écrit dégradé. On a pu parler de « langue orale » et de « langue écrite », ce que récusent des linguistes comme Blanche-Benveniste (1987) ou Gadet (1989) : il n'y a pas deux mais un système, mis en œuvre selon des régimes différents entraînant des façons différentes de faire sens (linéarité temporelle ou spatiale, matériau intonatif et paraverbal opposé à l'abstraction du matériau graphique), dans des conditions d'énonciation différentes, ce qui amène notamment une organisation de l'information différente (Halliday, 1985 ; Cecchini,

1992). Tout en montrant l'originalité des fonctionnements de l'oral, la nécessité de l'étudier pour lui-même, elles récusent la dichotomie oral/écrit (Gadet, 1997), dénonçant ce que Blanche-Benveniste appelle les « mythes séparateurs » (1987). Même s'il subsiste de *profondes et irréductibles différences* (temporalité constitutive de l'énonciation orale, dimension analogique et non discrète de la voix, modalités de l'intercompréhension), le rapport oral/écrit relève plutôt d'un continuum de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation et au rapport au langage qu'elles instaurent. La position de Culioli ou Blanche-Benveniste est que l'oral est un révélateur de fonctionnements plus généraux et méconnus qui sont aussi ceux de l'écriture et que son étude peut générer des savoirs sur le langage et l'activité discursive. Par ailleurs, à la suite des travaux d'anthropologie de Goody sur les sociétés sans écrits et les évolutions cognitives amenées par l'écriture (1979), on a beaucoup insisté sur les transformations opérées par le passage à l'écrit dans la conscience de la langue, la réflexivité et la capacité d'abstraction, renvoyant l'oralité à son immédiateté affective. L'idée du grand partage, simplifiée de façon schématique, a pu être métaphoriquement transposée dans le domaine sociolinguistique, en opposant aux formes d'expérience sociale scripturales les formes orales où le langage pris selon Lahire dans le flux du faire condamnerait les savoirs à rester incorporés, immanents à des situations toujours particulières, rapport oral où seraient enfermés les élèves en échec (1993) - ce qui cantonne la pratique orale dans ses représentations traditionnelles. Cette dichotomie aussi a été remise en cause : Goody lui-même montre que ce sont les situations sociales d'exercice de l'oral et de l'écrit et l'ensemble des pratiques culturelles où elles s'inscrivent qui de façon nuancée et variable instaurent des rapports différents à l'expérience (1994). Ces débats difficiles à trancher avec netteté sont importants, car on peut en trouver l'écho dans les oscillations et les controverses des discours didactiques : l'oral est-il un objet distinct, à exercer et à connaître parallèlement à l'écrit, contrastivement à l'écrit ? Qu'est-ce qui est transposable de l'un à l'autre ? Cela a-t-il un sens de parler d'une didactique autonome de l'oral, d'autant qu'à l'école il intervient pratiquement toujours dans des formes mixtes, articulé avec des activités d'écrit (Nonnon, 1991 ; Bouchard, 1993 ; Güllich, 1999) ?

Le rapport du langage oral en situation avec les autres sémiotiques

Une autre difficulté est de délimiter l'objet d'étude par rapport à l'ensemble des autres fonctionnements sémiotiques auxquels l'oral est toujours intriqué : on glisse vite de son étude à celle de la communication. Le langage verbal s'y articule à d'autres modes signifiants : gestes, postures, regards, sans parler de l'intonation qui fait partie des éléments linguistiques mais a été négligée jusqu'à une date récente. On sait depuis Bateson et Palo Alto (Watzlawick, 1987) combien la conjugaison de ces différents types de messages est indispensable pour saisir le sens d'un énoncé et combien ils peuvent interférer ou se contredire. Les ethnographes de la communication et les ethnométhodologues incluent gestes, regards, changements de posture dans les phénomènes importants pour guider l'interprétation des énoncés (Kerbrat-Orecchioni, 1992), s'attachant par exemple aux « signaux indicateurs de contextes » linguistiques et paralinguistiques (Coulon, 1988) ou comme Goffman pour un conférencier, aux « taquets » qui signalent les unités significatives du discours (1987). Cette articulation d'éléments verbaux et non verbaux est capitale dans l'apprentissage du langage, qui s'appuie sur des activités corporelles communicatives partagées (Bruner, 1983), et pour

des élèves jeunes ou en échec (François, 1993 ; Nonnon, 1986 ; **Cahiers du Calap**, 1998). On sait aussi le rôle qu'elle joue dans la communication scolaire, comme l'ont montré Gumperz (1989) ou Bachmann (1993) entre autres ; sur la question de la communication non verbale à l'école, je renvoie à la synthèse de Genevois (1992), celle de Coulon sur l'ethnométhodologie (1988). Mais la délimitation des indices à retenir et leur traitement posent d'énormes problèmes méthodologiques : on sait les risques d'enlèvement dans la multiplicité d'éléments à prendre en compte qu'ont connus les ethnographes de la communication. En même temps, on ne peut pas ne pas tenir compte dans une analyse de l'oral de ces éléments, qui interviennent fortement dans les jugements évaluatifs, les processus d'interprétation et dans l'expertise (Goffman) : on voit mal comment une didactique de l'oral pourrait ne pas les prendre en charge (et pas seulement par le théâtre). Par ailleurs, l'énonciation orale est souvent contextualisée, intriquée à des actions partagées (manipulations, écriture) dans une situation dont l'implicite échappe pour une part à l'analyste, qui devant un corpus doit opérer toute une recontextualisation. Cela pose des questions sur le plan linguistique : que va-t-on considérer comme énoncé ? Une interjection, un geste doivent-ils être pris comme une unité langagière, quand ils se substituent à un énoncé verbal ou quand l'élément verbal s'articule à un élément non verbal ? Ces difficultés théoriques et méthodologiques ont fondé le refus de nombreux linguistes de travailler sur de l'oral attesté. Mais comme ces situations sont fréquentes, notamment à l'école, il faut se donner méthodes et outils pour en rendre compte en cernant bien la dimension langagière et discursive des conduites, comme le tentent entre autres Bouchard analysant des négociations d'élèves lors de travaux de rédaction en commun (1993, 1996) et Nonnon des dialogues d'élèves en situation de découverte lors de la description d'un objet technologique ou de manipulations (1996, 1999). C'est un point difficile, ingrat à traiter, mais les approches didactiques qui en font l'économie proposent souvent de l'oral une vision irréaliste et restreinte, cantonnée aux formes les plus contrôlables parce que proches de l'écrit, et laissant de côté tout ce qui est oral dans l'oral.

Les problèmes de la transcription

Cette globalité pose le problème du recueil des données. Tous les chercheurs travaillant sur l'oral sont d'accord : son étude n'est possible que si on le fixe dans une trace qui lui donne consistance. L'enregistrement ne suffit pas, la transcription est indispensable : c'est un des paradoxes de l'oral qu'il ne puisse être réellement connu qu'à travers sa transposition dans une trace écrite. Mais le fait même de transcrire pose d'énormes questions méthodologiques et théoriques, sans parler de celles soulevées actuellement par les équipes de recherche sur la transcription de corpus longs (**Revue française de linguistique appliquée**, n° 1/2, 1996). Transcrire en éléments discrets dans la logique binaire de l'écriture le tissu continu des données orales (prononciation, délimitation des énoncés notamment) confronte à des choix qui ont toujours une dimension idéologique et produisent des artefacts (Blanche-Benveniste, 1987) : l'effet de langage populaire, notamment, produit par la transcription hasardeuse des élisions (i pour il, ou le e muet). Les chercheurs recommandent de ne pas les prendre en compte et de ne pas recourir à la ponctuation, marque d'écrit qui ne respecte pas les modes oraux de segmentation. Il est important aussi de ne pas « nettoyer » les apparentes scories qui font la spécificité de son fonctionnement (ruptures, reformulations, ordre des mots non canonique, petits mots) et peuvent être

très significatives pour comprendre le travail d'énonciation. Reste qu'une transcription présente une énorme déperdition par rapport à la richesse du matériau oral sur le plan du rythme, de l'intonation, de l'articulation aux éléments paraverbaux. Tous les chercheurs ont donc cherché des modes de transcription permettant en partie d'en rendre compte tout en restant suffisamment lisibles pour les besoins de recherche qui sont les leurs : on dispose de types de transcription différents, plus ou moins complexes, selon les équipes. Le problème se complique quand on transcrit du dialogue ou du polylogue (Kerbrat-Orecchioni) car il faut tenir compte du chevauchement des tours de parole, d'où des transcriptions sous forme de portée. Par ailleurs selon Blanche-Benveniste, toute transcription linéaire de l'oral en produit une image brouillée et confuse qui est un artefact par rapport à l'impression d'écoute : le GARS (Groupe Aixoise de Recherches en Syntaxe) a cherché des modes de transcription tabulaires permettant de repérer la structure de l'énoncé sans se laisser égarer par les répétitions et les reprises. Transcrire est en fait un travail théorique et réflexif qui implique des choix : on ne peut imaginer qu'une formation en didactique de l'oral puisse en faire l'économie. Reste que c'est un travail coûteux en temps, ardu, problématique et qu'une transcription assez fidèle pose des problèmes de lisibilité. C'est aussi une raison de la difficulté à travailler sur l'oral, que le chercheur doit ici construire ainsi son matériel d'étude.

Connaître « le français parlé »

Culioli en 1983 posait la question : « pourquoi le français oral est-il si peu étudié ? ». L'étude linguistique du français parlé est restée longtemps minoritaire et peu légitime malgré une tradition d'analyse de la langue orale en quelques lieux pionniers (Culioli, D. et F. François à Paris V, Blanche-Benveniste et les chercheurs du GARS autour de **La revue du français parlé**), à l'origine d'un champ d'étude actuellement en développement (Gadet, 1989 ; Ambrose, 1996). Les analyses se sont d'abord attachées à la dimension syntaxique (D. François, **Revue du français parlé**) : usage des relatives (très étudié), subordination (Morel, 1985 ; Deulofeu, 1988), usage de *que* subordonnant passe-partout (Gadet, 1989), incisives (Delomier, Morel, 1986, 1989), constructions disloquées (Blanche-Benveniste, 1990), fonctionnements caractéristiques de la langue orale quelle que soit l'expertise des locuteurs, comme les « télescopages syntaxiques » où une unité linguistique placée à la charnière de deux constructions y assure deux fonctions syntaxiques différentes (Boutet, Fiala, 1986 ; Gadet, 1991). Les plus récentes intègrent d'autres dimensions, énonciatives, pragmatiques, macro-syntaxiques. Blanche-Benveniste entend par là des modes de construction dont la notion de phrase rend mal compte, qui au-delà de la syntaxe organisent les énoncés en unités cohérentes : symétries, constructions binaires, bouclages, parenthésages (1990, 1997). Des faits jusque-là négligés, méprisés comme des scories parce que résistant aux modèles traditionnels d'analyse, sont devenus objets d'attention, comme les exclamatives et les interjections (Culioli, 1974 ; **Faits de Langues**, 1995), l'usage des présentatifs (Morel, 1992), les perturbations de l'ordre des mots canonique ou les opérateurs d'oral (*ben, alors hein*) : on a montré la cohérence de leur fonctionnement et les fonctions souvent complexes qu'ils assurent dans le discours oral.

Faute d'outils, on recourt souvent, pour évaluer l'oral des élèves, au relevé de traits d'oralité toujours déplorés (redondance du sujet, phrases inachevées,

ruptures de construction). Il paraît aller de soi que l'oral est « pauvre » (énoncés élémentaires aux liens implicites, absence de subordination, de connecteurs) ou foisonnant et confus (longueur et emboîtement des énoncés) ; il est perçu comme somme d'écart et d'incohérences. L'ensemble de ces études montre au contraire la logique d'un fonctionnement que l'usage de catégories d'analyse de la langue écrite empêche d'apercevoir. Beaucoup des traits linguistiques attribués à la mauvaise maîtrise de locuteurs non experts se retrouvent chez des locuteurs experts : traits d'oralité classiques (absence de double négation, redondance du sujet) mais aussi hésitations, reprises, anticipations et retours en arrière. Blanche-Benveniste qui a décrit ce phénomène de bribes (accumulation paradigmatique en séries équivalentes, va-et-vient sur l'axe syntagmatique) l'attribue aux conditions de l'énonciation orale, non planifiée d'avance, qui procède en se corrigeant par ajouts et ajustements successifs, non en gommant comme à l'écrit. Rendre compte de cette cohérence suppose de forger de nouveaux outils linguistiques et des modalités de transcription qui ne fassent pas écran : elle propose un mode de transcription non linéaire en portée, qui permet de dégager l'architecture de l'énoncé derrière les bribes (1987). Par ailleurs, la plupart des chercheurs travaillant sur la langue orale considèrent qu'il faut abandonner la notion de phrase, inadéquate pour rendre compte de son organisation (Blanche-Benveniste, 1993, 1997) et proposent des unités d'analyse proches de la période (Luzatti, 1985 ; Danon-Boileau, Morel, 1985 ; Berrendonner, Reichler-Béguelin, 1989) ou de ce que Morel appelle « paragraphe oral ». Blanche-Benveniste substitue à la phrase des unités macro-syntaxiques regroupant autour d'un noyau des éléments adjoints au titre de préfixes, suffixes et postfixes (1990). Morel montre l'importance dans cette structuration de l'intonation, jusque-là scotomisée par l'analyse syntaxique (Danon-Boileau, Morel, 1994 ; Morel, Danon-Boileau, 1998) et propose une « grammaire de l'intonation » : elle série les paramètres globalisés derrière ce terme, en montre le caractère systématique et le rôle organisateur capital pour délimiter des « paragraphes oraux » et signaler le statut de leurs constituants discursifs (préambule, rhème, post-rhème). Ce travail est important pour connaître l'oral : paradoxalement on a tendance en théorie comme en didactique à négliger la dimension proprement orale de l'oral, notamment l'intonation, ou à la traiter de façon technique, isolée des dimensions syntaxique, sémantique et pragmatique. Ici son étude est liée aux autres dimensions du langage et s'inscrit dans une conception d'ensemble du fonctionnement linguistique. Ces analyses rendent compte de la cohérence d'énoncés apparemment chaotiques au regard des outils traditionnels. Au-delà d'un savoir spécifique sur l'oral, ces linguistes pensent que les outils forgés pour étudier la langue parlée permettent d'appréhender des fonctionnements valables aussi pour l'énonciation écrite et de renouveler les savoirs linguistiques.

On peut citer deux points auxquels les recherches se sont intéressées de façon particulièrement féconde et dont l'importance est grande dans la structuration du langage oral.

Le premier concerne la thématisation, objet d'un grand nombre d'analyses (Laparra, 1982 ; de Fornel, 1988 ; Danon-Boileau, Morel, 1985 ; Berthoud, 1996 ; Apotheloz, 1997 ; Combettes, 1999). La souplesse de l'ordre des mots dans l'énoncé oral renvoie à la dimension énonciative et interlocutive du discours, aux procédures par lesquelles les interlocuteurs sélectionnent et cadrent un objet d'attention commune. On explique ainsi par le décumul des fonctions la tendance si décriée à la redondance du sujet :

le nom pose le thème, le pronom joue le rôle syntaxique. Culioli, Morel montrent que l'oral procède par accumulation en tête d'énoncé d'éléments nominaux qui posent ce dont on va parler et assurent par emboîtements successifs le lien avec le contexte, le cadrage progressif du domaine et de la perspective adoptés, avant d'assurer la liaison syntaxique des éléments posés, ce qui facilite le travail d'écoute (Danon-Boileau, Morel, 1994). Les formes variables d'introduction ou d'activation dans l'échange d'un référent (par la topicalisation, les présentatifs...) correspondent à des instructions données à l'interlocuteur pour constituer les référents comme plus ou moins connus ou nouveaux, et renvoie donc aux aspects cognitifs du traitement de la référence (Combettes, 1999). Ces procédés assurent la hiérarchisation et la mise en saillance de certains éléments de l'énoncé (Grize, 1990), la cohérence dans l'enchaînement thématique au-delà de la cohérence explicite (Apothéloz, 1997). Les glissements de thématisation sont un lieu privilégié où lire les transformations des objets du discours et prendre des indices sur la dynamique cognitive des dialogues (Nonnon, 1996, 1998).

Une autre centre d'intérêt représentatif des études récentes concerne les connecteurs d'oral. Il prolonge la perspective pragmatique d'étude des « mots du discours » (*mais, justement*) initiée par Ducrot (1980), en analysant le fonctionnement spécifique à l'oral de connecteurs déjà étudiés à l'écrit, *mais* par exemple (Cadiot et al., Delesalle, 1979 ; Chevalier et al., 1980) ou le rôle complexe d'opérateurs propres à l'oral, ce que Morel appelle les « balises » (*ben hein alors eh bien quoi*), dont Luzatti montre qu'ils sont des articulateurs du discours (1982, 1985). On peut renvoyer aux travaux d'Auchlin (1981) sur les marqueurs de structuration de la conversation, de Garcia (1983), à des études centrées sur un opérateur particulier et la dimension cognitive et interlocutive de son fonctionnement (Auriac-Peyronnet, 1996 pour *bon*). La plupart s'inscrivent dans une perspective d'analyse conversationnelle : comme pour les connecteurs écrits, leur signification est d'abord pragmatique et interlocutive (Caron, 1983) et leur portée dépasse souvent l'échelle de l'énoncé minimal pour guider l'interprétation d'unités plus larges. On quitte alors la perspective d'analyse de la langue orale pour s'orienter vers celle du dialogue. Cependant les limites de la centration sur les marqueurs, très typique d'une époque, apparaissent clairement : ils ne sont qu'un aspect partiel de l'activité complexe de structuration, qui s'opère par de multiples moyens prosodiques, verbaux, métadiscursifs (Gülich, 1999). Cette étude des connecteurs d'oral a été reprise dans une perspective ethnographique ou sociocognitiviste pour l'analyse du dialogue didactique.

Ce qui permet de situer ces approches dans leur évolution et leurs oppositions éventuelles, c'est leur position explicite ou implicite par rapport à deux problématiques théoriques : la théorie du langage et de l'énonciation auxquelles elles se réfèrent, d'une part ; la question de la norme et de la variation, d'autre part.

Quelles théories du langage sous-jacentes ?

Toute description, plus encore toute évaluation ou tout projet d'apprentissage du langage met en jeu explicitement ou implicitement une philosophie du langage, au sens d'une conception des rapports du langage, du monde et du sens, et une théorie du signe verbal. Comme le rappelle François (1990, 1993, 1999) l'étude de l'oral confronte à une réflexion sémiotique, oblige à s'interroger sur la façon dont le langage s'articule à ce qui n'est pas lui, sur

les différentes modalités de construction de la référence dans différents jeux de langage (si l'objet de discours réfère à un objet du monde présent ou absent, un objet possible, une réalité générale ou particulière). On peut renvoyer à Wittgenstein, et pour la réflexion sur les objets de discours et le fonctionnement du signe verbal à Peirce, en suggérant que cette réflexion sémiotique est d'autant plus nécessaire qu'on a affaire à des enfants jeunes (Bruner, 1993 ; Moro, Rodriguez, 1997) ou à du langage ancré dans un référent situationnel partagé, la description par exemple (Nonnon, 1996, 1998). La référence aux actes de langage et actes de discours (travaux de Trognon, Bernicot, 1992 notamment) qui sous-tend d'autres études marquées par la pragmatique (Costermans-Hupet, 1987) renvoie à une autre tradition philosophique, remontant aux empiristes. La plupart du temps, ce socle de références reste implicite.

Si certaines études se veulent simple description d'un système, la plupart se réfèrent aux théories de l'énonciation, ce terme recouvrant des acceptions différentes suivant la théorie de référence. La perspective peut être linguistique (Blanche-Benveniste, Morel) et centrée sur les traces soit de l'activité de parole du sujet soit du travail interlocutif, ou sur la dimension pragmatique (actes de discours) ; elle peut être plutôt psycholinguistique, faisant appel à des référents théoriques comme Vygotski (Bronckart, 1996, 1997 ; Moro, Schneuwly, Brossard, 1997). En effet, une des caractéristiques de l'oral est d'être processuel : il oriente l'attention vers l'activité en train de se faire plus que vers le produit textuel lui-même. Pour Blanche-Benveniste, une caractéristique comme les bribes est à lire comme indice de la parole en train de s'élaborer et en montre le difficile travail de linéarisation ; mais son propos reste descriptif et syntaxique avant tout. Pour Morel, le fonctionnement de la thématization ne se comprend qu'en fonction de la construction d'un « espace coénonciatif » à partir d'éléments permettant un repérage fondant l'intercompréhension (ligateurs indiquant le lien au contexte, indices de modalité, cadrage du thème décondensé en approches successives). La référence majeure est ici Culioli (1990), qui a modélisé les opérations sémantiques et énonciatives de base constitutives de l'activité de parole. Les théoriciens de la logique naturelle (Grize, 1984, 1990, 1996) tentent aussi, dans une perspective plus centrée sur les discours longs, de théoriser les opérations logico-discursives qui sous-tendent la construction et la transformation des objets du discours, donnant des éléments pour cerner la dynamique de l'activité énonciative comme élaboration des « contenus de discours » par la mise en mots. Mais les travaux étudiant le rapport de l'activité énonciative aux référents à verbaliser sont rares ou très techniques (sur l'espace notamment ; voir cependant Barberis pour les descriptions quotidiennes d'itinéraires). Il y a là un véritable chantier, d'autant que les questions de l'influence de ce dont on parle sur la parole elle-même et de la transformation des référents par l'activité de parole sont centrales pour évaluer la difficulté des tâches ou l'efficacité des conduites orales.

Norme et variation

On ne peut étudier la langue orale sans se confronter au problème de la norme et de la variation, pour définir objectifs, modèles de référence et critères d'évaluation en didactique ou le statut des invariants grammaticaux en linguistique. C'est sans doute aussi un point de clivage épineux pour l'analyse théorique et la pratique didactique.

Des travaux comme ceux qu'on vient d'évoquer ont pour l'enseignant l'intérêt de battre en brèche les préjugés normatifs en montrant que même l'oral de locuteurs experts diffère des représentations imaginaires forgées à partir de l'écrit et que certains points de focalisation habituels des enseignants relèvent d'un fonctionnement énonciatif et interlocutif normal. Par ailleurs, en situation de jeu de rôles, des locuteurs non experts témoignent d'une compétence linguistique inattendue non actualisée dans leur parlé spontané (Blanche-Benveniste, 1998) : la compétence d'un locuteur n'est pas homogène, connaître la norme n'entraîne pas sa mise en œuvre automatique, comme l'ont montré depuis longtemps les études sociolinguistiques sur l'insécurité linguistique et le rapport des locuteurs à la norme (Labov, 1976 ; Gueunier, 1978). Les chercheurs insistent sur la nécessité de constituer des corpus réels étendus et variés auprès de locuteurs très différents dans des prises de parole diversifiées. Mais cette variation est beaucoup plus complexe que ne le laisse entendre la notion mécaniste de niveau de langue. Ceci étant, deux questions subsistent.

L'une concerne la définition de la variation, qui pose des problèmes théoriques importants. L'oral affronte le linguiste à l'hétérogénéité, variation externe et ce qu'on a appelé la variation libre. Labov avait le projet de découvrir la systématique de la variation libre, selon lui au cœur du système linguistique (Labov, 1976 ; **Langages**, n° 108, 1992), Berrendonner celui de fonder les bases d'une « grammaire polylectale » formalisant les schèmes variationnels de la langue et leurs règles. Mais l'amplitude du phénomène variationnel, la place à lui donner divisent les linguistes (**Langue française**, n° 115, 1997).

La seconde est celle du jugement évaluatif et du rapport à la norme impliqués par toute intervention didactique. Les linguistes de l'oral ne portent sur les énoncés décrits aucun jugement qualitatif, ne proposent pas de critères susceptibles de les hiérarchiser, mettant hors champ de la réflexion théorique ce qu'on appellera faute de mieux des critères de qualité. Cette tolérance est en décalage avec la perception des sujets chez qui bribes ou perturbations de l'ordre linéaire sont vécues comme indice de difficulté, même si le linguiste les voit comme normaux. Ces analyses sont à croiser avec les études sociolinguistiques sur les jugements linguistiques en situation comme l'a fait Labov (1976), normes subjectives des locuteurs (Deulofeu, 1992) ou normes des enseignants (Lafontaine, 1986). La question de la localisation des difficultés, des différences qualitatives entre productions langagières, des lieux d'apprentissage prioritaires demeure même si elle se pose différemment. On a distingué exigences surnormatives (arbitraires, socioculturelles, sélectives) et normatives (fonctionnelles, relatives au fonctionnement de la communication et aux lois du système), dichotomie difficile à appliquer précisément (François, Berrendonner, 1988). Les critères utilisés dans les années 70 (complexité syntaxique, introducteurs de complexité notamment) se sont révélés caducs. Un chantier théorique s'ouvre donc pour prendre en compte cette dimension.

Connaître les discours oraux

Les études les plus décisives et nombreuses portent sur le dialogue, la conversation en particulier, plus que sur les conduites monologiques, ce qu'on peut expliquer de plusieurs façons. La dimension dialoguée, polygérée a paru le trait spécifique de l'oral, le plus éloigné du modèle de l'écrit, le plus mal connu, à connaître en priorité. Le dialogue est premier dans le développement

du langage, les conduites monologiques se construisant par prise en charge progressive de ce qui était au départ assuré par les interventions de l'interlocuteur comme l'ont montré Vygotski et Bruner (Nonnon, 1986). Enfin l'analyse conversationnelle et plusieurs courants de la sociologie anglosaxonne centrés sur l'analyse des interactions ont fourni un copieux ensemble de concepts, d'outils d'analyse, de méthodes et de corpus de dialogues (Bachmann, 1981 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Même les analyses de conduites monologiques comme le récit (Labov, 1978) ou la conférence (Goffman, 1987) se placent dans une perspective d'interaction. De ce fait on peut avoir tendance à identifier oral et dialogue et à penser à tort que l'oral monologique et planifié n'est pas vraiment de l'oral, mais une sorte d'écrit oralisé. Il est vrai que pour l'enseignant les conduites les plus éloignées de l'écrit, discussions et dialogues, sont les plus difficiles à évaluer et à constituer en objet d'apprentissage, d'où la tendance à se centrer sur des formes d'oral apparemment plus rassurantes comme l'exposé : il faut donc insister encore sur l'importance de l'oral dialogal. Sur le plan des connaissances et des outils d'analyse, on dispose de plus de ressources pour l'appréhender que d'autres formes d'oral. Reste à construire un savoir sur des conduites orales comme le récit, l'argumentation, l'exposé ou la démonstration tenant compte de leur dimension spécifiquement orale (Gülich, 1999).

Par ailleurs, il semble qu'historiquement beaucoup de chercheurs qui se sont intéressés aux pratiques orales le faisaient dans une perspective plutôt sociolinguistique, avec une visée de réhabilitation d'une parole minorée et occultée : c'est le cas de Labov pour la compétence des jeunes noirs, des récits de vie ou des conduites d'explication dans des entretiens avec des ouvriers chez Lacoste ou chez Gardin. Les premiers corpus recueillis ont concerné souvent des locuteurs de classe populaire, même s'ils se sont ensuite élargis et si les média sont aussi source de données orales (notamment le discours politique). Même dans l'oral radiophonique ou si les locuteurs sont étudiants ou enseignants comme dans nombre de corpus, il s'agit souvent de conduites spontanées non tendues (Traverso, 1996). Paradoxalement on a moins de données sur les formes d'oral plus soutenues ou expertes.

Les interactions, le dialogue, la conversation

La bibliographie de l'analyse du dialogue est tellement abondante qu'elle justifierait une note de synthèse et on peut renvoyer à la somme de Kerbrat-Orecchioni (1990). Elle s'enracine dans des sources diverses, comme le montrent Coletta (1995) ou un colloque interdisciplinaire sur le dialogique (Luzatti, 1997). Beaucoup viennent de la sociologie anglosaxonne, centrée sur les microanalyses d'interactions sociales comme révélateur privilégié des catégories du social ou lieu d'élaboration de l'ordre social (Bachmann, 1981). Mais cette filiation renvoie à des traditions théoriques, scientifiques et idéologiques différentes dont les questionnements, outils et concepts ne sont pas homogènes, ce que j'évoquerai ici très schématiquement. Beaucoup d'apports viennent de l'analyse conversationnelle : description du système d'alternance des tours de parole, principes d'enchaînement dans les paires adjacentes, rituels d'ouverture et de clôture. Les études menées dans une perspective de théorie de l'action (Bange, 1992) essaient de dépasser les descriptions locales centrées sur les paires adjacentes et les rituels en analysant le dialogue comme coordination d'actions d'interlocuteurs fondée sur la coopération (Grice) et la réciprocité des perspectives à l'intérieur de schémas d'action plus globaux. Les approches ethnométhodologiques reprennent des concepts inspirés de la

phénoménologie pour étudier les processus d'interprétation réciproque par lesquels les protagonistes cadrent l'action en cours et ajustent rôles et catégories d'appréhension de l'expérience pour constituer un espace d'intercompréhension sur lequel se fonde l'ordre social. La question de l'articulation du micro au macrosociologique, de l'interprétation subjective à la définition objective et sociale des situations et des rôles oppose notamment ces approches à celles d'ethnographie de la communication. On peut souligner l'importance pour la communication à l'école de notions comme celle de « définition de la situation » (Goffman), « contextualisation » (Gumperz), ponctuation d'épisodes interactionnels, et des outils d'analyse des stratégies d'interprétation et d'ajustement réciproques à travers les enchaînements et les actes de reformulation (Güllich, 1995).

Une source très différente et bien connue en France est l'analyse de discours dans une perspective linguistique, chez Roulet notamment (1985) : il présente un modèle hiérarchique d'inspiration syntaxique décrivant le dialogue comme emboîtement d'unités de rang différent, multipliable selon un principe de récursivité : l'incursion est une succession d'échanges (dialogaux) constitués de deux ou trois interventions (monogales) elles-mêmes constituées d'un ou plusieurs actes de langage, l'un directeur (donnant sa valeur illocutoire à l'intervention), les autres subordonnés. Ces constituants sont organisés par des relations fonctionnelles : relations illocutoires pour les interventions (initiatives, réactives pour ouvrir, poursuivre, clore un échange), interactives pour les actes de langage (préparation, illustration). Cette analyse, qui peut se formaliser visuellement en schémas d'emboîtements, donne des outils pour dépasser l'image chaotique des dialogues en repérant leur organisation hiérarchisée (échanges parenthétiques intégrés, bouclages), même si elle ne s'applique pas toujours facilement aux dialogues réels à plus de deux participants, dont les structururations concurrentes interfèrent souvent (Bouchard, 1988), et s'il faut forger des outils différents pour analyser trilogues ou polylogues (Kerbrat-Orecchioni, Plantin, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999). Cela pose la question du statut de cette structure : organisation immanente sous-jacente, grammaire interne d'ordre mental, outil méthodologique provisoire ? (Vion, 1995). L'homogénéité des diverses unités a été aussi contestée, en particulier la notion ambiguë dans ce cadre d'acte de langage pour désigner la plus petite unité monogérée de l'interaction (Coletta, Moeschler). Une des limites du modèle est l'absence d'unités supérieures à l'échange, donc une centration qui reste locale, alors qu'on a besoin pour analyser le dialogue de rendre compte de mouvements plus larges, d'épisodes, comme dit Altet. La plupart des travaux sur le dialogue cherchent donc à se donner des unités d'analyse pour rendre compte de ce niveau plus englobant d'organisation, mais leur contenu et les critères ne sont pas homogènes : séquences (bloc d'échanges cohérents sur le plan sémantique ou pragmatique) chez Kerbrat-Orecchioni (1990), saynètes (mouvement thématique et jeu de langage impliquant un mode sémiotique et des rapports de place) chez François (1990), « modules » (définis par un cadre interactif et un rapport de places) chez Vion (1992). Roulet (1991) pense que le « module hiérarchique » et ce qu'il appelle le « module périodique » de l'analyse du discours relèvent de deux ordres distincts, à ne pas mélanger. On rencontre forcément cette question du choix et de la définition des unités d'analyse dès qu'on cherche à travailler sur les échanges scolaires (recherche INRP sur l'oral en classe). La limite principale cependant du modèle genevois était son caractère statique, peu propice à rendre compte de la dynamique des dialogues. Il a évolué ensuite vers une plus grande prise en compte de cette dimension, en montrant

le rôle que joue dans la structuration la négociation entre interactants en vue d'un accord quant à la « complétude » interactionnelle et interactive, permettant de clore quand les conditions de conclusivité sont remplies, de poursuivre tant que l'échange est « incomplet ». L'accent est mis sur les enchaînements et leur fonction doublement programmatrice et rétroactive (Moeschler, 1985). Cette négociation est aussi l'objet d'approches plus pragmatiques, prolongeant la théorie des actes de langage pour pouvoir rendre compte de leurs enchaînements en séquences, en montrant comment un acte engage sur le plan illocutoire à d'autres actes, en vertu des relations logiques et inférentielles entre actes de discours (Trognon).

Le référent de ces analyses est la conversation ou des tractations sociales souvent sans réelle finalité cognitive (échanges chez des commerçants notamment), mises à part des études qui dans la lignée des travaux anglosaxons sur les interactions en milieu médical ou juridique (Labov, Goffman, Garfinkel) s'attachent à des communications professionnelles chargées d'enjeux forts : assistantes sociales, juges pour enfants, éducateurs dans des entretiens avec des parents par exemple (Guespin, 1984 ; de Fornel, 1987 ; Boutet, 1989 ; de Gaulmyn, 1994 ; Coletta, 1994, entre autres). Les reformulations, les termes d'adresse et autres phénomènes langagiers sont ici mis en rapport avec la construction d'identités, de rôles, de catégorisations de l'expérience ; on rejoint des champs de recherche liés au langage, au travail et à l'analyse des tâches professionnelles (Boutet, 1994, 1995). Mais le plus souvent, l'aspect anodin des sujets abordés conduit à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques en sous-estimant la dimension cognitive de la conversation ou du dialogue (cependant, Trognon, **Psychologie de l'interaction**, 1999). La conversation n'est qu'en partie un modèle opératoire pour l'interaction scolaire, fortement finalisée, stratifiée et caractérisée par une temporalité particulière, des enjeux cognitifs de construction de connaissance (Nonnon, 1993). Les références utiles pour en analyser la dynamique seraient celles qui mettent l'accent sur le travail interactif du sens.

Le récit oral

Paradoxalement, alors que la bibliographie sur le récit écrit est immense et la narration une des conduites orales les plus pratiquées à l'école, en maternelle notamment, on a en français assez peu d'éléments précis sur le récit oral, ses fonctions et ses fonctionnements : ici encore c'est l'écrit qui sert de filtre pour appréhender la narration. On dispose d'études génétiques sur le récit de petits enfants (François, Sabeau-Jouanet, Hudelot, 1984, de Gaulmyn), beaucoup moins sur les récits de locuteurs plus âgés : il faut renvoyer à des travaux allemands ou à ceux sur les récits de vie (Chanfrault-Duchet). Les modèles du récit sont conçus dans une perspective monologale et monologique : il y a jusqu'ici peu d'études francophones sur la construction dialoguée de narrations, lieu d'émergence des compétences narratives chez les enfants (sur les conarrations en maternelle, **Cahiers du Calap**, 1997) et sur les fonctions qu'elles assurent dans l'interaction. Étudier la narration orale oblige en effet à prendre en compte deux dimensions (concernant aussi la narration écrite mais souvent occultées) : sa dimension interlocutive et dialogique puisqu'elle s'inscrit dans un dialogue même si elle est monologale, *a fortiori* si elle est construite à plusieurs ; ses fonctions et enjeux dans l'interaction et la façon dont elle émerge d'autres conduites, puisqu'elle présente rarement un effet de clôture et d'isolement homogène comme le récit écrit. La troisième caractéristique, spécifique de l'oral, concerne son fonctionnement en face à

face porté par la voix, le jeu des regards, une structuration plus musicale (comme dans le contage), une atmosphère (François, 1993, 1999).

L'analyse des conduites narratives du jeune enfant chez Bruner (1991) est d'autant plus originale même si elle reste allusive. Il aborde la narration par les fonctions sociales et cognitives qu'elle remplit en situation dans l'environnement social de l'enfant (négocier le sens à donner aux actions, s'accorder sur l'interprétation, comme dans le récit d'excuse qui peut changer la valeur d'une conduite par mise en scène de l'intentionnalité) et l'évolution de ces fonctions, en suivant dans le temps des narrations spontanées d'un enfant : séquentialiser les actions, explorer les liens entre intentions et moyens, causes et effets, réintégrer dans un ordre les infractions à la loi ou la régularité, confronter une pluralité de perspectives sur une action. Ce sont ces enjeux prioritaires qui fondent les fonctionnements narratifs privilégiés aux divers moments : des indices comme les interjections, les changements vocaux par exemple indiquent cette capacité polyphonique, beaucoup plus précoce qu'on ne le pense généralement.

Pour la narration de locuteurs plus âgés, Fillol et Mouchon avaient en 77 proposé un modèle détaillé d'analyse du récit oral, mettant l'accent sur les éléments prosodiques (pauses), la combinatoire temporelle (l'articulation du monde relaté et du monde raconté), les éléments organisateurs récurrents (jeu des déterminants) dans une visée d'analyse avec les élèves de documents oraux (1980), mais il est très technique et linguistique. La référence majeure est ici Labov (1978), qui analyse « la structuration du vécu à travers la syntaxe narrative » à partir de narrations orales de jeunes noirs des ghettos, mettant l'accent à la fois sur la dimension interactionnelle et la fonctionnalité identitaire et culturelle du récit. L'organisation, les caractéristiques linguistiques du récit sont fondamentalement dialogiques : il s'agit en contexte interactionnel d'imposer une prise de parole monologique, de garder la parole en anticipant les irrptions des auditeurs et en régulant l'attention, de s'acheminer sans équivoque vers la clôture pour maîtriser la restitution de la parole à autrui. La qualité narrative vient de l'intégration des questions possibles, surtout celle qui concernerait l'enjeu et l'intérêt du récit : la compétence centrale pour lui est la compétence d'évaluation, la capacité d'en rendre sensible la pointe, la dignité narrative, par sa dimension de rupture (comme chez Bruner) et sa signification pour le narrateur. L'évaluation sous-tend la dramatisation et la complexité narrative, qui viennent non des unités proprement narratives (relevant de la simple successivité) mais de conduites hétérogènes inscrites dans la narration : décrochages énonciatifs, ruptures et va-et-vient temporels, anticipations, commentaires, comparaisons, discours rapporté, morale. La compétence narrative ainsi décrite est indépendante de la correction linguistique, les narrateurs de Labov racontant en langue « non-standard ». La stylisation narrative a une fonctionnalité importante sur le plan de la structuration de l'expérience et de la construction identitaire, comme le montrent Bachmann transposant l'analyse de Labov à un récit d'élève français (1977) ou Gülich (1994). Les autres études du récit oral, comme celles de Brès à Montpellier (1994) prolongent plus ou moins cette perspective, analysant les caractéristiques polyphoniques et dramaturgiques de cette conduite hétérogène, le rôle de l'alternance du récit et du commentaire (1999) ou du discours rapporté notamment (1996). Ces études soulignent la variété des genres narratifs oraux (François, 1994 ou Brès, 1999, qui compare témoignages, blagues, récits conversationnels). On peut citer l'expérience de Quasthoff (1985) relative au récit conversationnel d'un accident par

des enfants d'âges différents dans des cadres interactionnels scolaires différents. C'est souvent l'interaction qui fait découvrir le potentiel scénique de la représentation d'un événement : un narrateur ayant commencé par une annonce de nouvelle ou un simple rapport de faits successifs peut être amené à développer un véritable récit scénique en fonction du comportement évaluatif de l'interlocuteur, auquel le modèle de discours narratif et les caractéristiques linguistiques mis en œuvre se trouvent donc étroitement liés. Les structures des narrations (au sens de processus interactif structuré, fonctionnellement fondé), leur degré d'élaboration différent beaucoup selon les types de narration, leur fonction (ce que montre aussi François comparant des récits de rêve, de mensonge, etc.), les critères pragmatiques et situationnels. Ces variations importantes de la forme narrative incitent à se méfier de tout modèle rigide et uniforme de la production narrative.

Les conduites argumentatives

L'analyse des conduites argumentatives orales pose des problèmes analogues. Il y a certes des genres argumentatifs oraux très codés, comme le discours politique et juridique ou le débat médiatique, qui peuvent donner lieu à des analyses de type pragmatique (Trognon, Larrue, 1994) ou rhétorique. Et on pourrait trouver dans la tradition rhétorique un corps important de savoirs sur la production discursive, un répertoire de notions et d'outils d'analyse opératoires (Gardès-Tamine, 1996, entre autres), à condition de ne pas se limiter à la rhétorique restreinte d'inventaire de figures, mais de voir en elle une théorie de la parole comme vectrice d'action symbolique, comme dit Plantin (1990). On peut signaler la réévaluation de la réflexion sur la notion de « lieu », de figuration entre autres, ou l'intérêt actuel de chercheurs pour la notion d'ethos, la dramaturgie et l'émotion dans l'argumentation (Plantin, Maingueneau). Je ne développe pas ce champ, pas plus que celui de l'argumentation qui justifie à lui seul une note de synthèse (Golder, 1996).

Cependant les analyses d'argumentations orales attestées hors de ces genres codifiés sont peu nombreuses (on peut considérer que les dialogues de théâtre ne sont pas de bons exemples d'argumentation orale) et en même temps, les analyses d'interactions rencontrent sans cesse la dimension argumentative. François (1980) analyse les modes d'enchaînement dialogiques caractéristiques de conduites argumentatives très précoces chez des enfants de maternelle, Golder (1996) étudie l'évolution des capacités d'étagage des énoncés et de négociation des positions (modalisations, restrictions) entre 7 et 14 ans. L'étude des discours oraux confronte ici encore à des séquences plus diffuses et des fonctionnements moins homogènes, moins strictement codifiés que ceux qu'on promeut dans l'enseignement de l'écrit. Même si pour l'argumentation écrite la question est en débat et si certains chercheurs maintiennent l'idée de formes textuelles typologiques, la conception selon laquelle il existerait un type textuel argumentatif homogène caractérisé par une superstructure d'ensemble est fortement remise en cause, ce qui n'empêche pas l'existence d'enjeux, de caractéristiques énonciatives et interactionnelles de l'argumentation, et d'enchaînements locaux, de modules argumentatifs (Grize, 1990 ; Moeschler, Masseron, in **Pratiques**, n° 96). Cette diversité et cette hétérogénéité apparaissent encore plus nettement à l'oral : Bouchard notamment s'interroge sur la stabilité en fonction de ses modes de réalisation de l'argumentation, qui pour lui ne constitue pas un type *a priori* fondé sur une superstructure et une configuration spécifiques, et il propose un ensemble de critères plus complexes inspirés de Halliday pour cerner les

événements communicatifs (1991, 1996). Il faut donc concevoir l'ensemble de la palette des conduites argumentatives, en distinguant, entre autres, leurs enjeux, leurs modes de fonctionnement et leurs critères de réussite, à partir des catégories d'Aristote notamment (argumentation judiciaire, délibérative, dialectique) ou de Jacques (cité par Nonnon et Garcia-Debanc, 1996). Il est particulièrement important de ne pas se restreindre aux types d'argumentation rhétorique ou polémique, mais de prendre en compte des discours argumentatifs en situation de négociation et heuristique, où on peut observer comme dit Habermas (1986) « le langage au travail, tel qu'il est utilisé par les participants pour accéder à la compréhension commune d'une chose ou atteindre une même manière de voir » : ces fonctions heuristiques et délibératives de l'argumentation sont plus conformes aux visées éducatives et cognitives de l'école que les débats sophistiqués et polémiques qui servent souvent de référence. Il faudrait varier aussi les paramètres énonciatifs et situationnels (argumentation monologale / dialogale, gérée conjointement par plusieurs interlocuteurs, fonction plutôt externe (délibération) ou interne (dialogue de recherche), ancrée dans une situation (tâtonnement heuristique) ou décontextualisée (controverse). Brossard (1990) montre des différences significatives (modalisations, marques d'énonciation) dans les argumentations d'enfants dans deux situations différentes (résoudre un problème de poids et de volume en justifiant leur réponse, défendre leur opinion sur l'argent de poche). Il est important en particulier d'étudier l'argumentation en dialogues, différente dans ses modes de gestion et de cohérence de l'argumentation monogérée, voire planifiée, plus proche de l'écrit, et sans le faire seulement dans le cadre de débats (**Langue française**, n° 112, 1996).

L'analyse des discours médiatiques (Mouchon, notamment) a le mérite d'analyser les débats polémiques dans leur dimension multisémiotique, donc spécifiquement orale, mais elle met l'accent surtout sur les phénomènes pragmatiques attisés par le contexte éristique, qui convient peu aux controverses de l'école. On doit donc davantage se tourner vers des modèles plus généraux de l'argumentation, quelquefois comme chez Plantin appliqués à des corpus de discussions orales. Plantin a fait connaître en France le modèle de Toulmin, qui essaie de définir le noyau minimal, le schéma organique de l'épisode argumentatif dans les usages ordinaires de l'argumentation. Il est centré en particulier sur le fonctionnement de la loi de passage qui légitime l'inférence faisant passer de données à une conclusion et donnant le statut d'argument à ces données, justification qui peut être elle-même étayée par des supports qui la garantissent : cela permet de rendre compte d'argumentations secondaires qui se greffent sur l'argumentation principale et de réactualiser la notion ancienne de lieu, centrale dans l'argumentation. Mais comme le remarque Plantin, si de tels outils d'analyse se sont révélés efficaces pour l'étude de brefs épisodes argumentatifs, fragments de textes ou d'interactions, il faut néanmoins se donner d'autres outils pour rendre compte d'unités plus étendues dans le tissu interactif, comme il le propose à partir d'une discussion de conciliation locataires-propriétaire (1996). Dans ce cas, se pose le problème des circonstances d'apparition de l'argumentation dans l'interaction, de la façon dont une contradiction peut susciter une argumentation et dont les épisodes s'enchaînent : selon Plantin, l'élément important est que l'opposition entre les deux rôles discursifs du proposant et de l'opposant soit médiatisée par une instance tierce qui la change en une question ; toute l'interaction est ainsi structurée par la succession de questions auxquelles sont apportées des réponses antagonistes, suscitant de nouvelles questions (1996). Cette émergence d'un questionnement suscité

par l'argumentation elle-même et qui évolue en suscitant le développement argumentatif est un des lieux où l'on peut lire la dynamique de l'argumentation orale en situation non rhétorique : l'important devient alors de voir comment le questionnement se déplace et éventuellement change de niveau (Nonnon, 1996, 1997). Garcia montre que c'est souvent faute d'identification ou d'élaboration de la question sous-tendant la controverse que l'argumentation échoue chez les enfants (1996). Les concepts et les méthodes de la logique naturelle élaborés par Grize (1984, 1990, 1996), même s'ils ne sont pas utilisés pour analyser des argumentations orales, fournissent également des outils pour aborder les grands mouvements organisant des argumentations non définies *a priori* par un cadre formel, et pour rendre compte du travail sur les objets de discours et les schématisations qui est selon lui à la base de la dynamique argumentative : glissements sémantiques, changements de catégorisations, de modalités, d'éclairage, dissociations et regroupement de notions qui réorganisent le champ notionnel et les positions épistémiques des interlocuteurs. Ayant renoncé à l'idée d'une superstructure organisant *a priori* les argumentations orales, même les argumentations monologiques planifiées d'avance, ces chercheurs se centrent donc à la fois sur les micro-phénomènes qui localement régissent les enchaînements et les étayages entre énoncés, et sur les grands mouvements, non formels, qui permettent de rendre compte de l'engendrement des séquences.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL ET LA PAROLE EN CLASSE

On sait assez peu de choses sur la réalité du travail oral dans les classes, même si les travaux sur les interactions scolaires sont nombreux. Des enquêtes comme celle de Manesse sur la continuité des enseignements CM2/ 6^e (1987) abordent la question indirectement à propos d'autres centres d'intérêt, montrant que si on parle beaucoup en classe de français (plus qu'on écrit), ce feu roulant d'échanges rapides permet peu aux élèves d'assumer des prises de parole autonomes et complexes. Cela rejoint les observations de Altet sur la répartition des rôles discursifs dans le dialogue didactique (1994) ou un rapport de l'Inspection générale (1991) sur les pratiques pédagogiques au collège (cité par Halté, 1993), ainsi que le récent rapport de l'Inspection générale sur l'oral à l'école, au collège et au lycée (1999). L'enquête de Florin sur le langage en maternelle (1985, 1995) parvient aux mêmes conclusions : prédominance de l'enseignant et des questions (encore plus en ateliers que dans les leçons de langage), nombre d'interventions d'enfants restant sans réponse. D'où l'intérêt de l'enquête présentée par Wirthner sur l'état des pratiques en Suisse qui croise l'observation de classes à un questionnaire et des entretiens permettant de cerner les représentations des enseignants, notamment la distorsion entre ce qu'ils jugent important et ce qu'ils pratiquent et évaluent (**Lettre de la DFLM**, 1995 ; de Pietro Wirthner, 1998 ; Wirthner, 1999). On ne peut dénoncer les formes de la communication en classe et inciter à pratiquer l'oral sans admettre les difficultés réelles que présente son enseignement : matérielles (taille des groupes, temps à passer, problèmes techniques pour l'écoute) et pédagogiques (risque de discrimination accrue d'élèves à l'habitude non conforme, interférences avec les aspects psychologiques et sociaux, difficulté à rendre le travail visible et évaluable, flou des objectifs). Perrenoud (1991, 1994) ou Nonnon (1992) entre autres analysent ces contraintes, à partir desquelles envisager des axes de travail non applicationnistes.

Trois problèmes en préalable

La conception de l'enseignement de l'oral engage une définition de la professionnalité de l'enseignant

La pratique de l'oral met toujours en jeu sa personne, partie prenante de la relation où s'exerce la parole des élèves, son mode d'intervention, le fonctionnement de sa parole ; c'est un lieu privilégié de sa compétence professionnelle. Les choix relatifs à l'oral sont sous-tendus par deux conceptions de la professionnalité enseignante, dont les pôles seraient représentés l'un par Perrenoud, l'autre par Dolz et Schneuwly.

La professionnalité que définit Perrenoud (1994) correspond à l'activité inventive déployée par l'enseignant en situation complexe : elle relève non de l'exécution d'injonctions ou de schèmes fixés d'avance mais de capacités d'interprétation, de décision immédiate, de mise en œuvre de scénarios diversifiés sur la base de routines et de principes d'action, face à des événements en partie imprévisibles (Riff et Durand 1993). L'oral de la classe est le lieu où se jouent cette activité de régulation improvisée, la cohérence de mise en œuvre des principes. Les déterminations des situations où l'enseignant a à réagir sont si multiples qu'aucun choix n'est entièrement satisfaisant et il doit renoncer à l'illusion de maîtrise (1991) : comme il fait face à des objectifs complexes interférant de façon parfois contradictoire, ses choix se présentent comme des dilemmes. Perrenoud dégage onze dilemmes de la communication en classe (1994), entre lesquels l'enseignant cherche la solution meilleure malgré ses inconvénients : entre le désir de distribuer le plus largement la parole et celui de permettre une prise de parole plus longue et développée par exemple. On tente d'entrer dans la logique de l'acteur, la temporalité particulière où s'inscrivent ses choix, intégrant l'incertitude où s'exerce ordinairement son intervention sur la parole des élèves : quelles catégories, quels axes de travail il va sélectionner dans ses questions et ses reformulations pour faire progresser l'entretien, comment il interprète et exploite les exemples d'élèves pour les faire passer à un autre niveau de discours, comment il modifie les termes de la tâche pour faire face aux impasses ou aux solutions non prévues (Nonnon, 1990, 1991, 1993, 1997, 1999). Des objectifs précis quant au développement du langage et des outils de lecture des énoncés d'élèves sont fondamentaux pour guider son intervention (Nonnon, 1997) ; mais autant que la planification des tâches, la mise en œuvre interactive quotidienne, l'action d'enseigner ordinaire sont le lieu où va s'exercer la réalité de son travail sur l'oral.

La définition de la professionnalité à laquelle se réfèrent Dolz et Schneuwly (1997, 1998) relève plus de l'expertise dans la planification. Pour faire de l'oral un objet d'enseignement légitime, il faut le didactiser, formaliser des savoirs de référence et des objectifs actualisés sur le plan scientifique, les opérationnaliser dans des référentiels et des séquences d'enseignement planifiées, évaluer les acquis des élèves selon une méthode permettant d'en tirer des conclusions généralisables : sans cet investissement programmatique, le travail sur l'oral ne peut devenir visible, explicite et légitime aux yeux des enseignants et des élèves. Ils s'attellent à la tâche de dégager de genres institutionnels « les dimensions enseignables du genre » et transposant une démarche expérimentée en classe pour l'écrit, proposent quatre séquences centrées chacune sur un objet d'enseignement (exposé, débat régulé). L'exposé des séquences (conçues de façon relativement déductive par les didacticiens mais en interaction avec l'expérimentation de terrain) se veut un guide méthodologique pour permettre aux enseignants de transposer

la démarche sur d'autres objets. Malgré l'attention apportée à l'évaluation des acquis à l'intérieur de la séquence, ce sont les aspects de programmation qui sont stratégiquement mis en avant, plus que le tissu même de l'enseignement en classe, à l'intérieur comme en dehors des séquences proposées. C'est sans doute dans la tension entre ces pôles de la programmation et de la créativité négociée de l'interaction ordinaire que joue l'expertise de l'enseignant et son intervention quant à l'oral.

Elle engage une définition de ce qui est enseignable par rapport à ce qui est apprenable, du rapport établi entre ce que l'élève peut apprendre et ce qui peut être enseigné au sens strict.

Verret avait tenté de cerner, en face du scolaire transmissible, « le champ de l'intransmissibilité scolaire » : relèveraient du non directement scolarisable les connaissances globales personnelles et empiriques qui s'acquièrent dans un rapport personnel au monde sans savoir précisément quand et ce qu'on apprend précisément, dont l'école ne peut revendiquer exhaustivement l'enseignement, même si elle y joue un rôle important (1974). Ce problème posé par Halté (1993, 1999) déborde l'enseignement de l'oral : il se pose aussi pour l'écriture ou les compétences culturelles visées à travers la didactique de la lecture, mais est plus sensible pour l'oral, qui engage plus étroitement des façons d'être liées à des enracinements culturels identitaires préexistant à l'école et lui échappant en partie. La plupart des chercheurs seraient d'accord pour dire que l'oral peut être objet de travail explicite à l'école, sinon qu'il s'enseigne, à condition d'éviter toute illusion techniciste. Comme pour l'écrit la question est de savoir ce qui de l'oral peut être enseigné directement, ce qui passe par des modes d'apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas. Cela pose celle du rapport entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage. Enfin, comme l'exercice de la parole est lié plus étroitement que l'écrit au fonctionnement de la société scolaire, son enseignement rappelle la question posée par Halté de l'articulation des dimensions didactique et pédagogique : on conçoit les limites, ne serait-ce qu'en termes d'efficacité et de transfert, d'une didactique techniciste de l'oral, limitée à des séquences épisodiques sans que soient modifiés le régime de la parole scolaire et la place donnée à l'élève. Mais la part donnée à l'une et l'autre dimension diffère selon les perspectives adoptées. Cela rejoint la vision des temporalités d'apprentissage : quelles compétences pense-t-on atteindre à court, moyen terme dans le cadre de séquences didactiques, lesquelles relèvent d'une pratique régulière et fréquente de prise de parole dans des situations proches et différentes au cours d'une durée longue ? Perrenoud (1991), Garcia-Debanco (1996), Nonnon (1996, 1998a) se prononcent plutôt pour une pédagogie extensive, visant le long terme par la multiplication de situations même minuscules obligeant à des reprises et des transferts, ce qui laisse non résolu le problème de la mesure des acquis. Dolz et Schneuwly insistent sur la nécessité comme gage d'efficacité didactique de contrôler des acquisitions après une intervention d'enseignement et se plient à cette exigence d'évaluation (initiale/finale), mais n'évoquent pas vraiment la question des transferts dans des situations non homogènes à celles travaillées dans la séquence. La question « que peut-on enseigner de l'oral ? » se heurte aussi à celle de savoir ce qui, dans les pratiques orales, relève spécifiquement de l'oral et ce qui relève d'apprentissages plus généraux au niveau cognitif et des attitudes (Nonnon, 1998a) : peut-on évaluer et travailler une conduite monologique comme l'exposé ou dialogale comme le

débat sans travailler la validité des concepts, l'élargissement et la hiérarchisation des connaissances, la capacité de synthétiser ou de problématiser ? L'oral engage des objectifs non spécifiquement oraux (documentation, problématisation) ; les écarter pour enseigner seulement la technique discursive du genre risque d'aboutir au formalisme. La façon de prendre en compte ces différents objectifs est aussi un point de clivage.

Le point de référence adopté pour définir les objectifs du travail oral est aussi lieu de débat.

Les capacités à acquérir peuvent être déduites d'une analyse de conduites expertes en prenant comme modèle des pratiques en usage chez les adultes : on a pu modéliser les processus d'apprentissage de la lecture sur ceux observés chez le lecteur expert. Outre les questions que cela pose sur l'apprentissage et l'homogénéité des deux types de processus, le problème est qu'on dispose de peu d'études descriptives sur les conduites orales réelles des adultes experts et les références restent encore largement normatives et peu réalistes. L'autre choix est de partir plutôt de conduites d'élèves en situation pour localiser obstacles, compétences acquises, conduites émergentes, pour les exploiter et les faire évoluer. Ainsi plutôt que poser *a priori* un bon usage de l'exemple comme illustration d'arguments au service d'une thèse et construire un entraînement sur ce point, tenter de comprendre les divers statuts des exemples et les usages qu'en font enfants et adolescents (aussi les adultes) dans leurs conduites d'argumentation, en localisant les obstacles spécifiques qui les empêchent d'être productifs (Nonnon, 1993). Le problème ici aussi est qu'on dispose de peu d'études génétiques sur le développement des conduites orales chez les enfants et les adolescents : les descriptions existantes de ces fonctionnements (François, 1980) permettent peu de se faire une idée d'ensemble d'une évolution (cependant, Golder, 1996). Ce choix se double d'un autre : prendre comme référence des genres oraux codifiés de la société adulte, les médias par exemple (interview) ou le monde professionnel (entretien d'embauche), importer dans le monde scolaire des modèles extérieurs, ce qui pose le problème des « documents authentiques » et de leur usage en classe, auquel se sont heurtés les enseignants de langue étrangère, ou s'appuyer sur les genres scolaires liés aux situations d'apprentissage déjà en usage à l'école (comptes rendus, discussions, résumés), au risque de se heurter à la force d'inertie des pratiques existantes sans donner de visibilité au travail sur l'oral. Une autre question concerne la prise en compte de la dimension spécifiquement orale dans l'apprentissage, la place à donner à l'intonation, au rythme dans la qualité du message oral. Quand cette dimension est prise en compte à l'école, c'est séparément des autres objectifs dans des activités spécifiques (théâtre, lecture à voix haute), sans être transférée à des tâches engageant d'autres enjeux. Pour le reste, bien des propositions semblent transposer à l'oral des analyses génériques décalquées des conduites écrites correspondantes, mettant notamment sous le terme oral des exercices d'analyse de dialogues écrits fictifs.

Évolutions et perspectives

Les travaux actuels en didactique de l'oral s'organisent autour de ces orientations, prolongeant en termes différents celles qui ont organisé le champ à la période précédente, telles que les a présentées Lazure (1991). Recensant les travaux francophones de didactique de l'oral en maternelle et primaire de 1970 à 1989, il montre qu'ils se différencient selon deux axes, de l'objet (centration sur la compétence linguistique ou la compétence de com-

munication) et de la méthode (place accordée à la prise de conscience et aux savoirs explicites). Il les regroupe en tendances dont la prééminence a évolué en fonction des contextes, mais qui ont continué à coexister sous d'autres formes. Depuis 90 leurs fondements ont changé, les critères et références linguistiques également, la conscience des impasses a amené à compenser les limites rencontrées dans chacune, mais le champ est encore partagé par des dilemmes qui s'enracinent dans des débats plus anciens. Je résume donc rapidement, renvoyant à Lazure et Ropé, les tendances qui ont émergé à la période précédente.

Héritages et filiations : états du champ jusqu'en 1990

Au cours de la décennie 70, la perspective dominante concernait la maîtrise de la langue, reflétant les préoccupations linguistiques de l'époque : il s'agit d'augmenter les ressources linguistiques des élèves (syntaxe et lexique surtout) par un entraînement systématique planifié. L'enseignement procède par analyse des composantes du langage élaboré visées (subordination et introducteurs de complexité chez Lentin par exemple) et planification rigoureuse du contenu linguistique à transmettre. Selon Lazure, ces approches se différencient selon la place accordée à l'automatisation ou la réflexion métalinguistique. Un premier courant préconise l'imprégnation, l'exposition à un matériau linguistique correct, riche et bien ciblé que l'élève intérioriserait par une pratique visant l'automatisation (exercices structuraux) ou la participation à une interaction intensive avec l'adulte qui fournit le matériau linguistique et étaye ses tentatives d'appropriation (Lentin, 1972, 1985). Ces méthodes largement répandues en maternelle et dans une perspective d'enseignement compensatoire ont fait l'objet de critiques portant sur les points linguistiques sélectionnés, la valorisation sans recul du modèle de la langue standard, la conception de l'apprentissage basée sur l'imitation et le renforcement dans des situations d'exercice décontextualisées. Selon Lazure, les quelques évaluations de ce travail au Québec montrent qu'il porte peu ses fruits en dehors du cadre des situations d'exercice (Gagné, 1984, 1989). Le pôle opposé préconise le recours systématique à la prise de conscience et l'analyse, postulant qu'un langage élaboré ne peut s'acquérir par simple pratique mais suppose la découverte par observation des fonctionnements de l'oral, en comparaison avec l'écrit en particulier (D. François, Bautier 1977, Houdebine et Romian 1983). S'est amorcée une perspective d'écoute de discours oraux et d'analyse de leurs caractéristiques sur le plan phonétique, syntaxique et discursif, l'oral devenant objet de connaissance dans le cadre d'un éveil au langage (Peytard, 1970 ; Mouchon, Fillol, 1980), mais elle est restée assez théorique et applicative. Même si les savoirs de référence visés par cette comparaison paraissent datés, on en voit les traces dans les chapitres sur l'oral que les manuels de collège ont parfois hâtivement ajoutés pour respecter les dernières instructions et le retour d'injonctions sur l'écoute de discours oraux. Surtout, le rôle dans l'accroissement de la maîtrise pratique des savoirs explicites sur l'objet reste peu décidable théoriquement et n'a pas été vraiment vérifié : le problème reste ouvert (Dolz, Meyer, 1998).

Un autre point de clivage concerne le rapport à la norme et la variation. Les approches centrées sur l'imprégnation et le dialogue intensif prenaient comme référence unique la langue standard, les approches réflexives revenaient souvent à imposer en les explicitant des critères normatifs déduits de ce modèle. Cette conception a été objet de nombreuses critiques dans une optique plurinormative issue de la sociolinguistique variationniste, Labov notamment (François, 1977 ; Aguttes, 1988 ; Berrendonner, 1988 ; Bronckart, 1988 ;

Vargas, 1997) : le travail oral doit sans valorisation *a priori* élargir le répertoire verbal des élèves, leur donner les ressources pour varier les conduites en fonction des situations et accéder aux variantes plus légitimes ; la dimension réflexive porte sur l'observation des relations entre variantes adoptées et situations d'emploi, et entre variantes possibles. Je ne reprends pas les débats théoriques dont est l'objet la notion très complexe de variation ; elle a suscité en didactique beaucoup d'interrogations, à l'INRP notamment (Romian, Treignier, 1985). On peut rapprocher cette approche variationniste réflexive d'un courant qui a eu un grand impact en didactique des langues étrangères et dans l'enseignement précoce des langues, l'éveil au langage initié par Hawkins dans les années 80 (**Notions en question**, 1, 1995). Elle a ensuite évolué vers une approche écologique globale de la communication ou s'est figée dans des activités formalistes mécaniques autour de la notion de « niveau de langue », centrale à cette époque, dont on trouve trace dans les Instructions. Cette notion a été objet de nombreuses critiques théoriques et didactiques (Aguttès, 1988 ; Gadet, 1999, entre autres) portant sur la relation mécanique et non médiatisée entre situation et variation langagière, l'implicite normatif des classements, la définition simpliste des paramètres retenus, les situations d'exercice artificielles. Mais elle a la vie dure et, rebaptisée de façon moins normative « registre de langue », elle subsiste inchangée dans des manuels récents. L'école n'a pas encore réussi à définir de façon concrète un contenu précis, non caricatural pour l'enseignement de la variation.

À l'autre pôle, l'objectif visé derrière le terme oral était la compétence communicative (Hymes) plus que le bagage linguistique : au-delà de la maîtrise linguistique, la parole en situation met en jeu des compétences d'interprétation des situations, des stratégies orientées par un but, des capacités de régulation sociolinguistiques (sens des variations de normes, présupposés) et discursives (maîtrise des genres, intégration de structures dialogiques et monologiques). On peut reprendre le terme en usage dans l'enseignement des langues et repris par Lazure d'approche fonctionnelle, centrée sur la mise en œuvre du langage pour répondre à des besoins de communication, de régulation de l'action ou de maîtrise de l'expérience. Ces courants trouvent des fondements théoriques chez Halliday, repris par François notamment (1984) ou Bruner (1983). Les formes linguistiques s'acquièrent à l'intérieur de conduites discursives finalisées en situation, non comme système décontextualisé ; l'élargissement du répertoire de conduites dépend de l'élargissement des besoins communicatifs et de la complexification des fonctions remplies par le langage. La priorité est donc de susciter les situations variées provoquant ces besoins pour faire évoluer rapport au langage et ressources mises en œuvre. L'approche communicative a eu sa version techniciste, inspirée du français langue étrangère, proposant un répertoire de tâches communicatives construites *a priori* à partir d'une typologie de fonctions : la plus en vogue pour construire des exercices de communication a été celle de Jakobson, didactisée notamment par Vanoye. D'autres taxonomies inspirées notamment de Halliday ont vu le jour, tenant compte de la dimension de représentation du langage ; d'autres se sont basées sur les actes de langage, surtout pour le français langue étrangère. La version pédagogue à l'opposé a mis l'accent sur les conditions de vie scolaire, d'apprentissage et de dialogue didactique qui suscitent des prises de parole motivées par de vrais enjeux, obligeant à des stratégies de discours plus complexes et variées : pédagogie de projet, travail de groupes, démocratie dans la classe, situations-problèmes, ouverture sur l'extérieur (radios scolaires, enquêtes). Une classe fonctionnant selon ces principes offre de mul-

tiples occasions d'exercer les pouvoirs et les contraintes de la parole publique, la variété et le nombre des prises de parole étant un facteur fondamental d'apprentissage. Contre le technicisme des pédagogies de compensation, cela a été dans les années 80 une réponse au « handicap culturel » (ouvrages du Cresas, du GFEN). C'est une position extensive analogue que défend Perrenoud (1991) contre l'illusion de maîtrise que procure une didactique bien contrôlée, intensive mais épisodique. Le problème est l'absence de progressivité des tâches et des conduites langagières à y mobiliser, la difficulté à évaluer les progrès. On a tenté de mieux planifier la palette de situations se présentant dans le quotidien de la classe par des taxonomies selon les fonctions discursives notamment, comme dans les plans d'études québécois cités par Lazure : on y distingue axe de l'interaction, visant l'individualisation ou la socialisation (fonction expressive, fonction conative régulatoire ou persuasive) et axe de la symbolisation et la représentation (fonction référentielle, théorique, imaginative) en faisant correspondre des classes d'activités d'expression, régulatrices ou persuasives, de référenciation (informatives, descriptives ou explicatives). Le plan d'études suisse (Pasquier, Steffen, 1988) se base sur la typologie des discours de Bronckart (1985). D'autres taxonomies centrées sur les variables situationnelles dégagent des paramètres pour différencier les situations : taille du groupe, présence ou absence d'écrit, type d'intervention de l'enseignant.

Les versions axées sur la dimension pédagogique insistent sur l'apprentissage par la pratique, laissant peu de place à la systématisation réflexive pour l'élève et la programmation pour l'enseignant. Sensibles aux limites du spontanéisme, d'autres ont tenté d'articuler pratiques communicatives « écologiques » et activités d'objectivation, moments de distanciation lors du déroulement d'activités communicatives, entraînements « décrochés », séances d'analyse de la langue ou des discours : on pense au schéma issu du Plan de Renovation et défendu par l'INRP (libération-structuration), qui reste malgré les critiques un mode de raisonnement présent encore actuellement quand on parle d'oral. On en trouve trace dans le plan d'études Maîtrise du Français suisse : Pasquier et Steffen parlent de situations-projet, situations-jeu, situations-fonctionnement (1988, Steffen in Wirthner *et al.*, 1991). Le problème que rappelle Lazure est qu'on dispose de peu de données empiriques appuyant sérieusement l'idée d'un transfert des connaissances acquises au cours d'activités de structuration dans des réinvestissements en situation différentes des situations d'exercice, comme l'a reconnu Romian (1985).

Axes de réflexion et perspectives actuelles

Les questions laissées ouvertes dans les années 90 restent en partie d'actualité. Schématiquement, la confrontation d'une approche stricte, spécialisée, planificatrice et d'une approche intégrative plus globale et inductive structure encore le champ (Enjeux, 39/40, 1997). Cependant des évolutions se sont produites dans la façon d'aborder les problèmes d'enseignement de l'oral, sur cinq points notamment :

Les compétences langagières visées : conduites discursives, genres oraux

La façon de définir les compétences langagières visées a évolué, reflétant les déplacements d'objets de la recherche linguistique. L'attention s'est déplacée de la langue comme système et bagage à l'activité langagière, d'un

outil de communication polyvalent à des conduites de discours différenciées. Si on compare oral et écrit, c'est moins au plan de la langue qu'à celui de modes d'organisation d'une conduite (Rosat, 1991 pour l'argumentation, **Repères**, n° 3, 1991). Dialogue, narration, explication, argumentation, et des conduites plus fines comme la définition, le questionnement mettent en œuvre des compétences spécifiques, des fonctionnements qu'il faut apprendre à maîtriser (François, 1984 ; Bronckart, 1986). Les cerner précisément permet de dépasser ce qu'a de vague et de peu opérationnel la simple référence à la communication. De façon convergente, le travail sur l'oral prend en compte cette dimension, mais le contenu du terme ne fait pas l'unanimité. Un premier débat théorique est de savoir si les diverses conduites relèvent d'un développement autonome (ce qui justifierait une approche systématique sérielle exerçant chacune successivement dans sa spécificité) ou si certaines compétences, à définir précisément, sont communes à plusieurs conduites : par exemple la capacité de dramatisation dont parle Labov pour le récit, ou celle de poser à l'initiale un problème finalisant la prise de parole (dans l'exposé par exemple, Nonnon, 1998). Dans une telle perspective, plutôt que de travailler séquentiellement et de façon massée un genre après l'autre avec les élèves, on organise une cohérence du travail autour de quelques fils rouges, quelques axes communs qui sous-tendent les progrès dans des prises de parole de types différents (décontextualisation, mise en relation, dramatisation, intégration de la perspective d'autrui). Ce dilemme n'est pas propre à l'oral, mais se pose d'autant plus que les genres oraux sont plus hétérogènes, moins strictement codifiés que les genres écrits scolaires, et les facteurs communs, interactionnels entre autres, plus importants. Un des enjeux didactiques en est le risque de transposer sur des conduites orales une démarche reproduisant les travers applicationnistes de l'enseignement de typologies textuelles à l'écrit. Un deuxième débat est le contenu même du terme : il est parfois proche de celui de « type de textes », avec centration sur une structure sous-jacente et des configurations linguistiques types (connecteurs, nominalisations pour l'argumentation, indicateurs temporels, désignations des personnages pour le récit) alors que Bruner ou François lui donnent un sens plus large d'action sémiotique et interactionnelle finalisée, caractérisée par un rapport à la réalité, une façon de se poser face à l'interlocuteur, des formes de structuration de l'expérience et des problèmes de mise en mots particuliers (Bruner, 1983 ; François, 1984, 1991, 1993 ; Nonnon, 1995 pour le récit, 1999 pour la description) : la place donnée aux éléments structuraux et formels sera différente.

Un élément organisateur peut être la catégorie de genre. Selon Bakhtine (1984), les genres en usage dans la société sont des médiateurs entre la capacité individuelle d'expression et les formes sociales collectives, entre les situations et les productions langagières particulières, et des matrices qui permettent l'intercompréhension en fournissant des formes de structuration de l'expérience, des règles interlocutives et pragmatiques, des organisations textuelles et des configurations de ressources linguistiques. Dolz et Schneuwly (1997, 1998) sélectionnent des genres sociaux pouvant servir de référence aux élèves (le débat connu par la télévision par exemple), susceptibles d'être transposés sous forme scolaire, en dégagent les caractéristiques (les compétences précises que suppose le rôle d'interviewer ou de régulateur de débat par exemple) en les croisant avec l'analyse de difficultés d'élèves mis en situation, pour élaborer un référentiel et choisir les points spécifiques qui seront objets d'enseignement à l'intérieur d'une séquence planifiée. Ainsi le débat régulé suppose la maîtrise d'outils langagiers comme la réfutation, mécanisme-

clé du débat, la modalisation (atténuer l'atteinte à la face de l'interlocuteur), la reformulation (assurer l'intercompréhension), l'usage de marqueurs (indiquer l'orientation des arguments). Deux séquences sont proposées, pour le primaire et le secondaire : en six modules, les élèves sont amenés au cours d'activités enregistrées et observées à reconnaître un débat (distinguer entre opinion et argument, identifier les arguments pour et contre), donner et justifier leur opinion (« habiller » une opinion en l'étayant par deux arguments), soutenir ou s'opposer à l'opinion d'autrui, animer un débat (rituels de présentation, ouvrir, clore, relancer). Un des points les plus intéressants est de prendre au sérieux le projet resté volontariste à la période précédente d'activités systématiques d'écoute de conduites orales attestées (en fait on recourt à une production réalisée ad hoc ou des simulations, les débats réels se révélant trop complexes à analyser) et de s'attacher à la constitution d'une banque de données à étudier avec les élèves (enregistrements, transcriptions) : sont proposées notamment des feuilles d'écoute pour guider les élèves dans l'observation, localiser les arguments ou les techniques du modérateur par exemple. Ces activités d'analyse ciblée sont d'ailleurs décrites plus précisément que les pratiques de discussion elles-mêmes. On peut s'interroger sur la part donnée aux éléments rituels et formels du débat par rapport aux activités de problématisation qui fondent la mise en question justifiant la controverse, et d'autre part sur le fait que les phénomènes étudiés soient à peu de choses près ceux qu'on étudie dans les textes argumentatifs écrits : le problème des caractéristiques spécifiques des conduites orales reste posé. Dans la suite de leur travail, ils ont été amenés à donner plus d'importance aux éléments intonatifs, notamment.

Une tentative complémentaire est de s'appuyer sur la connaissance des conduites mises en œuvre par les élèves sans les modéliser à partir de genres extérieurs prédéfinis : on s'attache à la spécificité des fonctionnements chez des locuteurs jeunes, aux compétences en émergence, aux obstacles rencontrés, mais aussi au caractère hétérogène et intriqué de ces conduites en dehors des situations strictement codifiées. On prend alors en compte les situations où normalement et fonctionnellement ces conduites ont à s'exercer dans la classe : s'il y a référence à des genres, ce sont les genres scolaires en usage, relativement codifiés (exposé, commentaire de document, entretien, conseil) ou plus diffus et moins normés (résumés ou paraphrases, observation descriptive, comptes rendus de démarches, définitions). Le choix d'une approche intégrée pose aussi la question de la spécificité des conduites orales quand elles s'exercent en milieu scolaire : forte finalisation des échanges même les plus informels en apparence (Brossard, 1985), enjeux cognitifs, fonctionnement sur plusieurs registres simultanés et dimension de réflexivité, place particulière de l'enseignant. Ces enjeux scolaires interrogent les modèles en usage pour la description ou l'argumentation notamment : la description ornementale, le modèle polémique de l'argumentation médiatique sont moins cohérents avec la visée d'apprentissage ou de socialisation de l'école que des modèles heuristiques et dialectiques. Il faut cerner les processus précis qui permettent d'affiner les représentations et les positions (usage des exemples, modalisations, évolution du sens des termes) et les lieux de difficultés spécifiques des élèves (Nonnon, 1990, 1996, 1997). Garcia-Debanco inventorie les lieux d'argumentation intégrés au fonctionnement scolaire en dégagant les conditions facilitatrices et les lieux de travail à partir de difficultés repérées (identifier l'objet de la controverse notamment). Elle s'attache aux conduites de justification particulièrement, comparant les productions dans plusieurs situations et plu-

sieurs disciplines (1996, 1997). D'autres travaux ont étudié les conduites explicatives, l'explication de règles de jeu ou de phénomènes scientifiques notamment (Brossard, 1980, 1990 ; Halté, 1988, 1999 ; Berthoud-Papan-dréou, Treigner, **Cahiers du Calap**, 1990 ; Ducancel, 1991 ; Grandaty, Le Cunff, 1994 ; Brixhe, 1996 ; Grandaty, 1998 ; Durand, 1998). Ces études s'attachent moins à la superstructure de grands types discursifs qu'à l'émergence de micro-conduites, de séquences explicatives ou justificatives dans des discours hétérogènes. D'autres travaux prennent comme objet des conduites plus fines : définition (Laparra), questionnement (Nonnon, 1998 ; Dolz, Schneuwly, 1998, pour l'interview), reformulation, objet important d'analyse (de Gaulmyn 1987, Nonnon, 1996, 1997 ; Durand, 1998, entre autres). Par rapport aux travaux de la période précédente, on peut noter l'évolution des indicateurs retenus : tous s'attachent à des phénomènes pragmatiques, énonciatifs, aux modes de cohérence et à la gestion d'unités longues : modalisations, usage des connecteurs, reformulations et reprises, gestion thématique, négociations entre locuteurs.

L'intégration de la dimension cognitive, le lien aux apprentissages et à la conceptualisation

Les travaux défendant une conception intégrée et extensive de l'oral le faisaient généralement dans une perspective pédagogique centrée sur les dimensions psycho-sociologiques liées à la motivation, la socialisation et la démocratie dans la classe. Or comme le montre Treigner analysant une expérience et une enquête en ZEP, une organisation plus démocratique de la classe et de l'école est une condition nécessaire mais non suffisante pour fonder une didactique de l'oral : ainsi, les élèves ne perçoivent pas le parlement d'école comme lieu d'apprentissage (1997). Une évolution s'est faite avec la centration sur la dimension cognitive, en écho aux travaux socio-constructivistes et sur les procédures de résolution de problème. Si la classe ordinaire avec ses multiples situations de parole est vue comme espace prioritaire où s'exerce l'oral, c'est moins en tant que société et vie de groupe que lieu d'apprentissage, les relations sociales dans les groupes étant vues davantage dans leur rapport à la construction de notions ou de connaissances (conflit socio-cognitif, coopération : voir Nonnon, 1986). L'intérêt pour une conduite comme l'explication, ou plus récemment le questionnement reflète bien cette évolution. L'argumentation elle aussi peut être abordée dans sa dimension de travail sur les représentations, en rapport avec la construction de connaissances (Garcia-Debanc, 1996 ; Nonnon, 1996, 1997, 1999). Ce n'est donc plus la dimension de communication seulement qui est privilégiée, mais la fonction d'élaboration des représentations à travers le travail du langage et les négociations et confrontations suscitées par le dialogue.

Les situations privilégiées pour l'oral sont les moments de parole inscrits dans les séquences d'apprentissage de toutes disciplines, où la verbalisation, les échanges entre élèves ont des enjeux de réussite des tâches ou de connaissance. La fonction de ce travail sur l'oral est double : on pense que la variété fonctionnelle, la richesse des relations à verbaliser dans une activité d'éveil ou de résolution de problèmes suscitent une diversification des rôles et des conduites, l'enrichissement des formulations (raisonnement causal, confrontations et justifications, hypothèses), et que l'effort de verbalisation et l'interaction suscitent des avancées cognitives. Ce postulat optimiste a fondé entre autres le projet du groupe de recherches INRP sur l'oral en classe (**Repères**, 17, 1998), qui s'appuie sur des séquences d'éveil scientifique principalement ; on trouve aussi des travaux en mathématiques

(Tauveron, 1998), en éducation civique, où selon les nouveaux programmes, la construction de concepts juridiques passe par l'exercice du débat et de situations-problèmes (Nonnon, Pagoni, 1999). D'autres s'attachent aux négociations rédactionnelles d'élèves travaillant en groupe à l'analyse d'un document ou l'écriture d'un texte (Pontecorvo, 1991 ; David, 1991 ; Bouchard, 1993, 1996 ; de Gaulmyn, 1994 ; Delcambre, 1995, 1996), inventariant les fonctions des échanges verbaux dans l'activation des processus d'écriture. Les objets d'attention se rapprochent ainsi de ceux de chercheurs ou didacticiens d'autres disciplines, en mathématiques (Vergnaud, 1991 ; Schubauer-Leoni, 1994, notamment), biologie (Vérin) ou physique (Dumas, Weil-Barais, 1998 ; Baker, 1996). L'analyse des verbalisations s'attache non seulement aux moments d'exposition et de communication de connaissances construites, mais aux moments de tâtonnement où le langage a vis-à-vis de l'activité de recherche des fonctions de structuration, de régulation ou d'explicitation, pour reprendre les niveaux distingués par Brossard (1980).

Cette approche ne permet pas le triomphalisme. La nature des verbalisations travaillées, dialogues heuristiques non formels en situation-problème par exemple, les rend peu appréhendables par les critères de maîtrise familiers et on est obligé de passer par une phase de description pour forger des outils d'analyse adaptés à leur caractère dialogique et interactif, leur inscription dans un contexte partagé laissant une large part à l'implicite : les formes de régulation et de structuration de l'action assurées par les échanges par exemple (constat, commentaire causal, anticipation, explicitation d'une procédure, émergence d'une règle d'action, d'un problème, Nonnon, 1996). Les éléments linguistiques privilégiés vont être ceux dont on pense qu'ils sont indicateurs d'une dynamique cognitive (transformation des notions et des valeurs épistémiques, problématisation), lisible notamment à travers les reformulations (modalisations, jeu du général et du particulier, glissements sémantiques, recompositions thématiques, Nonnon, 1997, 1998). La recherche incite à la prudence en deux sens : cette richesse interactionnelle et cognitive ne se traduit pas mécaniquement par des structures linguistiques élaborées ; à l'inverse les travaux sur la dynamique cognitive des interactions montrent aussi que des confrontations animées et riches ne garantissent pas un progrès cognitif stable et partagé entre participants (Schubauer-Leoni). Se pose en particulier la question de la stabilisation des acquis émergents dans le dialogue ; l'analyse de phases de structuration s'imposerait car il y a peu d'études sur ce point. Selon Baker l'hypothèse globale de l'explicitation de connaissances par l'argumentation comme moteur d'apprentissage s'avérant trop simple, il faut sérier modestement des rôles limités possibles de la verbalisation en fonction de savoirs spécifiques et parler plutôt de rôle constructif avec un petit c qu'avec un grand C.

Mais cette prise en compte des contenus notionnels et des progrès dans les représentations est indispensable pour travailler avec les élèves des conduites comme l'argumentation ou des genres comme l'exposé, sous peine de formalisme (**Enjeux**, n° 39/40). Par ailleurs, l'intégration de cette dimension cognitive, même dans l'analyse de conversations non formelles ou familières (François, 1980 ; Trognon, 1997) ne doit pas faire oublier la dimension souvent évoquée par François du plaisir, la jubilation de la parole et de la circulation dialogique, le « bonheur conversationnel » dont parle Auchlin (1991) : elle devrait apporter un éclairage stimulant sur une notion actuellement peu invoquée et apparemment tombée en désuétude.

*L'affinement de la référence à la notion de situation :
situations-problèmes, tâches, activités langagières*

Une des limites rencontrées à la période précédente par les approches fonctionnelles était le rapport de détermination directe, mais souvent vague établi entre « situations » de langage et productions langagières, qui empêchait de cerner de ce qui était réellement travaillé et de contrôler une progressivité dans les difficultés : les objectifs communicatifs trop généraux font que la diversité des situations n'empêche pas un piétinement des conduites mobilisées. Les tentatives pour surmonter cette limite tout en échappant à une planification techniciste sont de plusieurs ordres.

La réponse en extension, on l'a vu, est de mieux inventorier l'éventail des possibilités offertes par les situations de classe en élaborant des taxonomies à partir de variables de types différents. À celles fondées sur les fonctions du langage en ont succédé d'autres, beaucoup plus fines, notamment fondées sur une analyse intrinsèque des conduites de discours à travailler : Garcia-Debanc construit ainsi un arbre des situations argumentatives dans la classe en fonction des enjeux et des types d'argumentation mobilisés (1997), Durand reprenant Brossard distingue situations d'explicitation et d'explicitation (1998). On tente de dégager les variables liées aux situations d'apprentissage où la verbalisation est requise, pour mieux maîtriser une alternance et contrôler d'éventuels effets sur les productions : présence ou non de schémas ou d'écrit, structure des groupes, type de présence de l'enseignant, moment dans la séquence (équipe INRP). On voit par exemple que la présence d'un écrit préalable est un élément favorisant le débat (Vérin), qu'il peut y avoir déperdition entre la phase heuristique et la phase de compte rendu d'un résultat collectif, etc.

Une autre réponse est de travailler sur la conception de la situation de verbalisation elle-même, en relation avec le problème qu'elle peut poser aux élèves : ce ne sont pas les caractéristiques externes, susceptibles d'interprétations multiples d'une situation qui importent, c'est l'espace de problème qui va être reconstruit, interprété, négocié par les interlocuteurs à l'intérieur de cette situation, la situation ou le contexte au sens subjectif et mental, ou comme dit Gumperz, le cadre d'activité conjointe. Ce qu'il s'agit alors de définir, de repérer ou de susciter à l'intérieur des situations qu'on va exploiter, ce sont des tâches langagières, au sens d'activités finalisées par un but, dont certains paramètres constituent des contraintes ou des obstacles à la verbalisation, obligeant les locuteurs à trouver les stratégies et à mobiliser les ressources pour les surmonter (Nonnon, 1998). À certains égards, cette perspective fait écho aux travaux de psychologie cognitive sur l'activité de résolution de problème et l'analyse des tâches (Richard en particulier). En matière de discours oral, aucune détermination ne peut être mécanique : entre la tâche aménagée dans la situation et l'activité discursive mise en œuvre par les élèves, il y a leur interprétation et leur visée, la situation intériorisée et construite par le cadrage des interlocuteurs, selon Goffman. Mais même si c'est métaphorique, l'enseignant peut concevoir une tâche de langage en termes de situation-problème, pour reprendre une expression souvent utilisée pour l'apprentissage du langage (note de synthèse, 1986). Moins qu'un ensemble de variables situationnelles, ce sont des variables didactiques qu'on essaie de cerner, au sens d'éléments de la tâche qui modifient qualitativement les stratégies à utiliser et les savoirs à mobiliser, comme l'ont théorisé les didacticiens de mathématiques. Parmi ces paramètres définissant un espace de problème pour la verbalisation, plusieurs sont connus et

déjà exploités pour différencier des tâches de niveaux différents : la présence ou l'absence du référent, qui oblige à une plus ou moins grande décontextualisation des énoncés, ou le degré de connivence avec l'interlocuteur, qui oblige au contrôle de l'implicite. On a peu exploré au contraire les variables liées aux caractéristiques du référent : François a montré que définir posait des problèmes très différents selon la nature du référent à définir, Brossard (1980) qu'exposer un jeu à plusieurs actants ne confrontait pas la verbalisation à des obstacles du même ordre qu'un jeu linéaire fondé sur la successivité (expression d'actions simultanées, choix de point de vue). Beaucoup d'exemples pourraient être pris pour la verbalisation de relations temporelles ou le choix du point de vue. Cela supposerait, pour l'argumentation par exemple, de tenter d'anticiper des parcours discursifs et cognitifs possibles à partir d'une analyse de la trame conceptuelle de la notion débattue et du réseau dans lequel elle s'inscrit, comme le font par exemple les didacticiens de sciences, d'histoire ou d'éducation civique (Nonnon, 1997). On touche au travail véritablement énonciatif (construire et différencier les référents, adopter un point de vue à partir duquel organiser les choses, ordonner dans la linéarité successive du discours une réalité simultanée) qui sous-tend la difficulté à verbaliser : mais dans l'activité énonciative, ces opérations de référenciation sont sans doute les moins étudiées. L'analyse des obstacles, des variations de contraintes à faire jouer est alors beaucoup plus fine que pour l'enseignement de grands types : comme le rappelle Laparra, la mise en mots continue à faire obstacle, à résister aux enfants d'âge scolaire dès que les référents ou les conduites demandées sont plus complexes (dans l'explication, par exemple) et les progrès sont une succession de minuscules déplacements plus que de spectaculaires acquisitions.

L'importance des stratégies interactionnelles et des modes d'étayage

Un autre point sur lequel l'évolution est nette est la prise en compte de plus en plus importante de la dimension dialogique et interactionnelle dans les conduites étudiées et les critères utilisés. La décentration et l'ajustement à l'interlocuteur, la capacité de régulation et de coopération discursive dans les développements thématiques sont des compétences fondamentales à développer. L'évolution des études linguistiques donne des outils qui permettent de ne plus les invoquer seulement sur un mode moral et psychologique. On peut ainsi donner un contenu et des indicateurs précis pour une notion comme l'écoute : modes d'enchaînement, négociations sur le sens ou l'activité en cours, régulations comme les bouclages synthétiques, reprises et changements de niveau discursif à partir de l'intégration du discours d'autrui (Nonnon, 1997). Cette activité peut être entraînée de façon bien identifiable mais relativement formelle, à travers un rôle de régulateur de débat ou d'interviewer notamment (Dotz, 1998) ou plus diffuse dans les discussions ordinaires. Les lieux de travail dégagés par Garcia-Debanco sont aussi nettement interactionnels. Cette dimension dialogique est fondamentale pour les discours dialogaux, polygérés, elle l'est aussi pour les discours monologiques qui intègrent en l'anticipant la confrontation à la voix d'autrui (Roulet, 1985 ; Labov, 1978, pour le récit ; Nonnon, 1988 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Gülich, 1999, pour l'exposé ; Nonnon, 1995, pour le commentaire de textes).

L'enseignant est partie prenante de la relation interlocutive où s'exerce l'oral. Des approches technicistes peuvent certes inventorier des exercices, des modules ou des séquences sur l'oral sans questionner en même temps le fonctionnement ordinaire du dialogue didactique : c'est ainsi qu'exposés

ou jeux de rôles en modules constituent souvent des apax épisodiques quoique coûteux en temps, qui tranchent en l'inversant sur le régime habituel de la parole scolaire. Mais d'autres refusent de traiter l'enseignement de l'oral indépendamment des modes d'intervention de l'enseignant. Je ne reviens pas ici sur les nombreuses recherches sur ce point, sinon pour rappeler la persistance de fonctionnements déjà décrits dans des observations plus anciennes. Des outils d'observation de l'interaction didactique comme ceux de Aitet (1994) ont l'intérêt de distinguer les niveaux cognitifs de traitement de l'information auxquels font appel les interventions de l'enseignant et de les croiser avec les actes de discours de l'enseignant et des élèves. Les travaux en didactique de l'oral s'attachent à ces phénomènes dans une perspective plus linguistique et discursive, analysant les stratégies interactionnelles à fonction d'étayage de l'enseignant et leurs effets : expansions, questions, reformulations, demandes de justification. On étudie par exemple les formes de la co-construction de narrations à l'école maternelle, faisant intervenir éventuellement des médiateurs comme le dessin ou le texte à reformuler, en dégagant précisément les catégories narratives qu'essaie de faire émerger l'enseignant (Rosat, 1996 ; Delamotte-Legrand, Calame-Gipet, Hudelot, **Cahiers du Calap**, 1997). L'idée est que c'est le continu de ces interventions qui va construire dans l'interaction elle-même la définition de l'activité en cours, autant que les paramètres extérieurs. On étudie la façon dont l'enseignant interprète les énoncés proposés par les élèves pour les inscrire dans une dynamique et les faire changer de niveau (passer d'une conduite à une plus complexe, à un plan métadiscursif, à un autre niveau de généralité ou d'abstraction). Cette médiation peut impliquer le recours à d'autres modes sémiotiques, schémas ou notes de l'enseignant au tableau notamment (Nonnon, 1991) ; cette articulation de l'oral et de l'écrit pourtant fréquente dans les situations scolaires est peu étudiée, sauf pour la dictée à l'adulte en maternelle. On peut ainsi décrire finement des micro-procédures produisant des déplacements féconds et d'autres relevant d'un contre-étayage.

La notion d'étayage, empruntée aux traductions de Bruner et très vulgarisée, est ambiguë et polysémique : le terme peut être défini de plusieurs façons et mérite un éclaircissement notionnel distinguant ses différentes acceptions en fonction des contextes (Hudelot, 1997). L'étayage oral de l'enseignant est parfois présenté dans une perspective implicitement behavioriste d'enrôlement direct et de progression à petit pas en vue d'une réussite de la tâche, plus que dans une perspective socioconstructiviste, notamment dans des méthodologies d'accès à l'abstraction très vulgarisées comme celle de Barth (Nonnon, 1997). On peut comprendre que Weil-Barais, étudiant les modalités de l'interaction d'apprentissage en sciences, oppose l'étayage unilatéral et convergent, avec ses dimensions de contre-étayage, aux véritables conduites de médiation (Dumas, Weil-Barais, 1998). On peut dégager de ces descriptions quelques principes sur les types d'intervention facilitatrices, des modes d'interaction transposables, mais l'objectif, pour une didactique de l'oral est surtout de donner une sensibilité aux dynamiques interactives et des outils d'interprétation de ce qui s'y passe, pour mieux s'y situer et y intervenir. Reste que certains points sont encore peu travaillés : les diverses façons d'institutionnaliser, structurer et décontextualiser les acquis, par exemple, sont devenues une préoccupation importante dans les analyses d'interactions par les didacticiens de mathématiques (Schubauer-Leoni in Dolz, Meyer, 1998 ; Blanchard-Laville, 1997).

Le problème des connaissances pertinentes pour fonder une activité réflexive sur les conduites orales

Le problème de la place à donner aux activités réflexives et aux savoirs métalinguistiques dans le travail oral est loin d'être nouveau, on l'a vu, et subsiste sans être réellement tranché. Plus personne ne défend l'idée d'une automatisation par imprégnation ou d'une immersion pratique dans la participation communicative, les avis convergent sur le fait que l'apprentissage des discours comporte une prise de conscience progressive, une activité réflexive d'objectivation et de connaissance. Cette réflexivité est inscrite dans la pratique langagière elle-même qui se présente toujours comme stratification et emboîtement de plusieurs niveaux méta-langagiers : cette intervention constante des niveaux métalinguistique et métadiscursif dans les échanges est maintenant mieux connue par suite de nombreux travaux (Gülich, notamment). La question est de savoir quels modes de réflexion métalinguistique et métadiscursive favoriser, et accessoirement le statut des métalangages spécialisés dans cette réflexion. On peut justifier comme Schneuwly (Dolz, Meyer, 1998) la nécessité de marquer explicitement dans la classe des moments distanciés vis-à-vis de la pratique langagière, ne serait-ce que parce que l'élève ne gagne rien à confondre dans une globalité indifférenciée les différentes sous-disciplines et les divers « jeux de langage » qu'il doit apprendre dans le cadre scolaire ; on peut même, contre les évidences du moment, plaider contre une perspective utilitariste de la réflexion grammaticale. La question décisive, selon Bronckart (Dolz, Meyer, 1998), est de connaître « les processus effectivement mis en œuvre par les élèves pour construire un métalangage susceptible de soutenir leurs pratiques langagières », sans décalquer sur les processus d'apprentissage la structure de pratiques mises en l'œuvre par un adulte chevronné, et a fortiori des emprunts théoriques. Perrenoud rappelle que l'école a facilement tendance à substituer à la pratique l'inculcation d'un discours sur l'objet, et ce danger guette effectivement l'oral, menacé lui aussi par la vogue du « méta ». Le risque peut être l'applicationnisme et un normativisme même moderniste, comme en didactique de l'écrit, si cette réflexivité sur les conduites orales passe trop vite par la formulation de critères et de règles décontextualisés et par une métalangue qui reflèterait un corps de savoirs légitime sur l'oral.

D'une part, comme le remarque Roulet (Dolz, Meyer, 1998), au-delà de la métalangue et de l'appareil notionnel, ce qui est fondamental ce sont les dispositifs discursifs où ils sont utilisés, le métadiscours, la façon dont enseignant et élèves ajustent leur activité métalangagière, construisent des commentaires et des argumentations (même en langage non spécialisé) sur la langue et sur le discours. Il y a donc tout un champ nouveau de questions, venu de la réflexivité du travail sur le dialogue et le discours, qui a commencé à donner lieu à des observations. D'autre part, en l'état des connaissances, on peut s'interroger sur ce qui pourrait être actuellement formalisé avec les élèves en répondant à des besoins repérés dans la pratique : ces savoirs risquent d'être schématisés et décalés par rapport à la complexité, mieux connue maintenant, des conduites orales. Par ailleurs, concernant des points réellement problématiques pour les élèves dans telle ou telle conduite orale, les savoirs disponibles sont trop complexes ou trop peu avancés pour pouvoir être explicités de façon formelle en classe : quel contenu théorique donner par exemple au critère de pertinence si souvent invoqué par les enseignants (Nonnon, 1998ab) ? Les pratiques orales des élèves désignent ainsi de nombreux problèmes pour lesquels on a encore à éclaircir la

connaissance pour pouvoir affiner l'intervention de l'enseignant. C'est un champ assez nouveau qui se dessine, centré sur la pratique métadiscursive en discours, et non sur le métalangage lui-même, et les lieux qu'elle désigne à la recherche entraînent loin de l'applicationnisme.

Même si on tente de le faire échapper à son globalisme, l'enseignement de l'oral reste, comme le dit Halté, une problématique « à la frontière » qui met en jeu beaucoup de domaines et de questions lui échappant partiellement. C'est un lieu de lecture, un révélateur de fonctionnements plus généraux de l'école, du langage, des tâches scolaires, et sur le plan des savoirs scientifiques et didactiques, le travail sur l'oral éclaire certainement d'une façon neuve la façon de concevoir l'écriture, le récit ou l'argumentation, le rapport à la littérature. C'est sans doute aussi un des lieux les plus concrets pour appréhender, au-delà des prescriptions, la réalité du travail de l'enseignant et de l'élève. C'est pourquoi même si on peut revendiquer un enseignement de l'oral, à condition de bien préciser ce qu'on entend par enseigner, on est amené nécessairement à parler en même temps d'enseignements qui donneraient toute leur place à la parole des élèves, à la pratique et à la réflexion sur cette pratique, plutôt que d'une didactique spécialisée. Cela n'empêche pas d'en définir les objectifs et les démarches avec rigueur, ce que des ressources déjà existantes permettent de réellement amorcer.

Le travail sur l'oral est aussi un catalyseur qui confronte la didactique à une réflexion sur sa propre épistémologie. Face à l'enseignement de l'oral, le didacticien se trouve dans une position qui l'oblige à l'humilité. Il ne peut que reconnaître les réelles difficultés que pose à l'enseignant cet enseignement, contre lesquelles butent les discours volontaristes et technicistes. Il ne peut que reconnaître aussi l'épaisseur de la pratique qui échappe en partie à ses prescriptions et l'oblige à des outils beaucoup plus fins que ceux dont il dispose parfois. Enfin, même si des domaines entiers sont encore à défricher, on dispose maintenant de beaucoup d'outils et de perspectives éclairantes sur le langage et les échanges, mais la nature même de l'objet rend très difficile l'applicationnisme, d'autant qu'on bénéficie de l'expérience des dérives de la didactique de l'écriture (Turco, in Dolz, Meyer, 1998). En ce sens là aussi, le travail sur l'oral est un révélateur.

Elisabeth Nonnon

IUFM de Lille. Théodile Lille III/ URA/CNRS 1031 Leple Paris V
Groupe INRP « L'oral pour apprendre »

BIBLIOGRAPHIE

- AGUTTES P. (1988). – La communication à l'école, discours-savoirs. In F. Marchand, **Didactique du français : la classe, lieu de langage**. Paris : Delagrave.
- AGUTTES P., SALAZAR-ORVIG A. (1995). – Dysfonctionnements : normes ou réalités du dialogue ? In D. Véronique, R. Vion, **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 107, p. 123-139.
- AMBROSE J. (1996). – **Bibliographie des études sur le français parlé**. Paris : Didier érudition.
- APOTHELOZ D. (1997). – Les dislocations à droite et à gauche dans la construction des schématisations. In D. Mieville *et al.*, **Logique, discours et pensée**. Berne : Peter Lang.
- APOTHELOZ D., GROSSEN M. (1995). – L'activité de reformulation comme marqueur de la construction du sens. **Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage**.
- APOTHELOZ D., GROSSEN M. (1995). – Reformulations et négociations des significations dans un entretien psychothérapeutique. In D. Véronique, R. Vion (éd.), **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- AUCLIN A. (1981). – Mais euh, pis bon, alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude. **Cahiers de linguistique française**, p. 141-159.
- AUCLIN A. (1981). – Réflexion sur les marqueurs de structuration des conversations authentiques. **Études de linguistique appliquée**, n° 44 (L'analyse des conversations authentiques).
- AUCLIN A. (1991). – Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. **Cahiers de linguistique française**, n° 12.
- AUCLIN A. (1994). – L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In D. Luzatti *et al.* (1997), **Le dialogique : formes philosophiques, linguistiques littéraires et cognitives du dialogue** (Colloque 1994). Berne : Peter Lang.
- AUDIGIER F., LAGELEE G. (1996). – **Éducation civique et initiation juridique dans les collèges**. Paris : INRP.
- AURIAC-PEYRONNET E. (1996). – Construction d'un rôle d'autorité autour du fonctionnement de l'opérateur discursif *bon* dans l'échange conversationnel. **Interaction et cognitions**, n° 1 (2/3).
- BACHMANN C. (1977). – Il les a dit devant lui mais il n'avait pas peur. **Pratiques**, n° 17.
- BACHMANN C., LINDENFELS J., SIMONIN J. (1981). – **Langage et communications sociales**. Paris : Hatier.
- BACHMANN C. (1993). – École et environnement : actualité de l'interactionnisme. In J.-F. Halté : **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactique**. Paris : CRELEF.
- BAKER M. (1996). – Argumentation et coconstruction de connaissances. **Interaction et cognitions**, n° 1 (2/3).
- BAKTHINE M. (1984). – Les genres du discours. In **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard.
- BALIBAR R., LAPORTE D. (1974). – **Le français national**. Paris : Hachette.
- BALIBAR R. (1985). – **L'institution du français**. Paris : PUF.
- BANGE P. *et al.* (1987). – **L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire**. Berne : Peter Lang.
- BANGE P. (1992). – **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Paris : Hatier-Didier.
- BARBERIS M.-J. (éd.) (1999). – **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BARBERIS M.-J. (1999). – L'organisation d'un texte du discours quotidien : l'indication d'itinéraire. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BAUTIER É. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É., BUCHETON E. (1997). – Les pratiques sociolangagières dans la classe de français : quels enjeux, quelles démarches ? **Repères**, n° 15.
- BEGUELIN M.-J. (1998). – Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. **Cahiers de linguistique française**, n° 20.
- BERNICOT J. (1992). – **Les actes de langage chez l'enfant**. Paris : PUF.
- BERNICOT J., CARON-PARGUE J., TROGNON A. (1997). – **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- BERTHOUD A.-C. (1996). – **Paroles à propos**. Gap : Ophrys.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., VENEZIANO E. (1990). – Construction et reconstruction des conduites d'explicitation. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1991). – Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. **Revue française de pédagogie**, n° 96, p. 47-53.
- BLANCHARD-LAVILLE C. *et al.* (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence (l'écriture des grands nombres)**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987). – **Le français parlé, transcription et édition**. Paris : Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE C. *et al.* (1990). – **Le français parlé : études grammaticales**. Paris : CNRS.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1993). – Faire des phrases. **Le Français aujourd'hui**, n° 101.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997). – **Approches de la langue parlée en français**. Gap : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997). – La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. **Langue française**, n° 115.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1998). – Langue parlée, genres et parodies. **Repères**, n° 17.
- BERRENDONNER A., LE GUERN A., PUECH G. (1983). – **Principes de grammaire polylectale**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- BERRENDONNER A. (1988). – Normes et variations. In G. Schoeni, J.P. Bronckart, P. Perrenoud (1988). – **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BERRENDONNER A., REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1989). – Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. **Langue française**, n° 81.
- BLANCHET A. (1991). – **Dire et faire dire : l'entretien**. Paris : A. Colin.
- BOUCHARD R. (1987). – Structuration et conflits de structuration. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- BOUCHARD R. (1991). – Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. **Études de linguistique appliquée**, n° 83.
- BOUCHARD R. (1992). – Interaction et processus de production écrite : une étude de pragmatique impliquée. In J.-F. Halté *et al.*, **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- BOUCHARD R. (1996). – Compétence argumentative et production écrite en langue maternelle et étrangère. **Langue française**, n° 112.
- BOUCHARD R., de GAULMYN (1998). – Impeccable ! Le processus d'amélioration du texte en écriture coopérative. **Cahiers de linguistique française**, n° 20.
- BOUTET J., FIALA P. (1986). – Les télescopes syntaxiques. **DRAVL**, n° 34/35.
- BOUTET J. (1994). – **Construire le sens**. Berne : Peter Lang.
- BOUTET J. *et al.* (1995). – **Paroles au travail**. Paris : L'Harmattan.
- BOUTET J. (1997). – **Langage et société**. Paris : Mémo Seuil.
- BRES J. (1994). – **Le récit oral**. Montpellier : Praxiling / Presses Universitaires de Montpellier.
- BRES J. (1996). – L'interaction rapportée dans le récit oral conversationnel. **Cahiers du français contemporain**, n° 3 (Hétérogénéités en discours).
- BRES J. (1999). – L'alternance passé composé présent dans le récit oral, in M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BRIXHE D. *et al.* (1996). – Gestion interactive des séquences explicatives. **Interactions et cognition**, n° 1 (2/3), (Savoirs et compétences en construction).
- BRONCKART J.-P. *et al.* (1985). – **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1987). – Interaction, discours, signification. **Langue française**, n° 74.
- BRONCKART J.-P., DOLZ J. (1993). – L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? **Études de linguistique appliquée**, n° 92.
- BRONCKART J.-P. (1996). – **Activités langagières, textes et discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1997). – Action, discours et rationalisation. In C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- BROSSARD M., LAMBLIN G. (1980). – Quelques aspects d'une conduite d'explication. **Langages**, n° 59 (Conduites langagières et sociolinguistique scolaire).
- BROSSARD M. (1989). – Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. **Enfance**, n° 42.
- BROSSARD M. (1990). – Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- BRUNER J. (1983). – **Savoir faire savoir dire**. Paris : PUF.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Paris : ESHÉL.
- BUCHETON D., BAUTIER É. (1996). – Interactions : coconstruction du sujet et des savoirs. **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- CADIOT A., CHEVALIER J.-C., DELESALLE S., GARCIA C. (1979). – *Oui mais, non mais*, ou il y a dialogue et dialogue. **Langue française**, n° 42.
- Cahiers de linguistique française** n° 21 (1999). – **Décrire la complexité de l'organisation des discours**.
- Cahiers de linguistique sociale** n° 19/20 (1992). – R. Delamotte-Légrand (dir.), **Sociolinguistique et didactique**.
- Cahiers du Calap** n° 7/8 (1990). – **Le jeune enfant et l'explication** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 12 (1994). – **Questions de métacommunication** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 15 (1997). – **Processus d'acquisition en dialogue** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 17 (1997). – **Le langage à l'école maternelle** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 18 (1998). – **Corps et dialogue** (Université Paris V).
- CALAME-GIPPET F. (1997). – Le recours au texte comme forme d'étagage : une histoire sans fin. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- Cahiers du français contemporain** n° 1 (1994). – **Simple/simplification**.
- CARON J. (1983). – **Les régulations du discours**. Paris : PUF.

- CARON J. (1987). – Approche psycholinguistique de l'argumentation. In G. Pieraut-Le Bonniec (éd.), **Connaître et le dire**. Liège : Mardaga.
- CARON J. (1997). – Psychologie cognitive et interactions conversationnelles. In J. Bernicot et al. (éd.), **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- CARON J., CARON-PARGUE J. (1993). – Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique, **Bulletin de psychologie**, n° 412 (Cognition éducation langage).
- CECCHINI M., GUERRIERO A. (1992). – Linguistique théorique et linguistique appliquée à la communication verbale. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 19/20.
- CHARAUDEAU P. (1993). – Le contrat de communication dans la situation classe. In J.-F. Halté et al., **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- CHAROLLES M. (1988). – Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées séquences. **Pratiques**, n° 57.
- CHAROLLES M. (1993). – Les plans d'organisation du discours et leur interactions. In S. Moirand et al., **Parcours linguistiques des discours spécialisés**. Berne : Peter Lang.
- CHEVALIER J.-C., GARCIA C., LECLAIRE A. (1980). – Éléments pour une étude de la concession. **Pratiques**, n° 28 (Argumenter).
- COLETTA J.-M. (1994). – Identité et légitimité discursives dans des interactions au tribunal. In S. Moirand et al., **Parcours linguistiques des discours spécialisés**. Berne : P. Lang.
- COLETTA J.-M. (1995). – Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction. **Lidil**, n° 12.
- COMBETTES B. (1999). – Système linguistique et textualité : le cas de l'oral. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- COSNIER J., KERBRAT-ORECCHIONI C. (1987). – **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- COSTERMANS J., HUPET M. (1987). – Dimensions pragmatiques de l'acquisition. In J.-A. Rondal (éd.), **Problèmes de psycholinguistique**. Paris : Mardaga.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 82. Repris in J.-C. Forquin et al. (1990), **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP/L'Harmattan.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). – Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner. **Revue française de pédagogie**, n° 88.
- CULIOLI A. (1974). – A propos des énoncés exclamatifs. **Langue française**, n° 22.
- CULIOLI A. (1983). – Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? **Recherches sur le Français parlé**, n° 5.
- CULIOLI A. (1990). – **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Gap : Ophrys.
- DANON-BOILEAU L., MEUNIER A., MOREL M.-A. (1991). – Intégration discursive et intégration syntaxique. **Langages**, n° 104 (Intégration syntaxique et cohérence discursive).
- DANON-BOILEAU L., MOREL M.-A. (1994). – L'oral, ou comment simplifier le travail d'écoute de l'autre. **Cahiers du français contemporain**, n° 1 (Simple/simplification).
- DANON-BOILEAU L., MOREL M.-A. (1995). – L'oral, invariance et variation. **Intellectica**, n° 20 (Oralité, invariants énonciatifs et diversité des langues).
- DAVID J. (1991). – Écrire, une activité complexe étayée par la parole : étude des échanges oraux dans les tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. **Repères**, n° 3.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1996). – Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). – Reprises impositions résistances et autres inventions : enfants de 4 ans et adultes face au récit. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- DELCAMBRE I., DAUNAY B. et al. (1995). – Pratiques d'oral dans le travail de groupes. **Recherches**, n° 22 (Parler).
- DELCAMBRE I. (1996). – Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? **Langue française**, n° 112.
- DELCAMBRE I. (1999). – L'oral au collège, émergence d'une spécificité. **Pratiques**, n° 102 (Textes officiels et enseignement du français).
- DELOMIER D., MOREL M.-A. (1986). – Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises. **DRLAV** n° 34/35 (Paroles inachevées).
- DELOMIER D. (1989). – Le rôle de l'incise dans l'interaction. Journées de L'Association des sciences du langage. **L'interaction**. Paris : Buscila.
- DEULOFEU J. (1979). – Les énoncés à constituant lexical détaché. **Recherches sur le français parlé**, n° 2.
- DEULOFEU J. (1988). – Syntaxe de *que* en français parlé et le problème de la subordination. **Recherches sur le français parlé**, n° 8.
- DEULOFEU J. (1988). – Les couplages de constructions verbales en français parlé : effet de cohésion discursive ou syntaxe de l'énoncé. **Recherches sur le français parlé**, n° 9.
- DEULOFEU J. (1992). – Variation syntaxique : recherche d'invariants et étude des attitudes des locuteurs devant la norme. **Langages**, n° 108.
- DOLZ J. (1997). – L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative : une approche pour le primaire. **Enjeux**, n° 39/40.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998). – **Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école**. Paris : ESF.

- DOLZ J., MEYER J.-C. *et al.* (1998). – **Activités métalinguistiques et enseignement du français**. Paris : Peter Lang.
- DUCANCEL G. (1991). – Expliquer à l'oral, à l'écrit en sciences. **Repères**, n° 3 (Articulation oral/écrit).
- DUCROT O. *et al.* (1980). – **Les mots du discours**. Paris : Minuit.
- DUMAS A., WEIL-BARAIAS A. (1998). – **Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique**. Berne : Peter Lang.
- DURAND J.-M. (1998). – La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative. **Repères**, n° 17.
- DUVAL R. (1992). – Argumenter démontrer expliquer : continuité ou rupture cognitive ? **Petit x**.
- DUVAL R. (1995). – **Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels**. Berne : Peter Lang.
- Enjeux** n° 39/40 (1997). – **Vers une didactique de l'oral**.
- ESPERET E. (1987). – Aspects sociaux de la construction du langage. In J.-A. Rondal *et al.* **Problèmes de psycholinguistique**. Liège : Pierre Mardaga.
- Études de linguistique appliquée** n° 81 (1991). – **L'écrit dans l'oral**.
- Faits de Langues** n° 6 (1995). – **L'exclamation**.
- Faits de Langues** (1999). – **Oral/écrit**.
- FAYOL M. (1979). – **Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite**. Paris : PUF.
- FERNANDEZ-VEST J. (1991). – Deixis, anaphore, thématization dialogique. In M.-A. Morel, L. Danon-Boileau, **La deixis**. Paris : PUF.
- FILLOL F., MOUCHON J. (1977). – Les éléments organisateurs du récit oral. **Pratiques**, n° 17.
- FLORIN A., BRAUN LAMESGH, BRAZMAUD du BOUCHERON G. (1985). – **Le langage à l'école maternelle**. Liège : Mardaga.
- FLORIN A. (1989). – Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques de classe. L'exemple des activités de langage. **Enfance**, n° 42.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). – **Parler ensemble en maternelle**. Paris : Ellipses.
- FORNEL M. de (1987). – Catégorisation, identification, référence. **Lexique**, n° 5 (Lexique et faits sociaux).
- FORNEL M. de (1988). – Constructions disloquées, mouvements thématiques et organisation préférentielle dans la conversation. **Langue française**, n° 80.
- FRANÇOIS D. (1977). – Traits spécifiques d'oral et pédagogie. **Pratiques**, n° 17.
- FRANÇOIS F. (1980). – Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. **Pratiques**, n° 28.
- FRANÇOIS F. (1982). – Ébauche d'une dialogique. **Connexions**, n° 38.
- FRANÇOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E. (1984). – **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. *et al.* (1990). – **L'interaction inégale : heurs et malheurs**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS F., WIRTHNER M. *et al.* (1991). – **Parole étouffée, parole libérée**.
- FRANÇOIS F. (1993). – **Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variation des figures du sens**. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. (1994). – Langage, sémiotiques, mondes, dialogisme, interprétation. Comparatisme, mythologies, langage. **Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain** (Comparatisme, mythologies, langage).
- FRANÇOIS F. (1995). – Dialogue et déplacement discursif à l'école. **Le Français aujourd'hui**, n° 71.
- FRANÇOIS F. (1999). – **Le discours et ses entours**. Paris : L'Harmattan.
- GADET F. (1989). – **Le français ordinaire**. Paris : Colin.
- GADET F. (1991). – La distance syntaxique dans les ruptures de construction. In H. Parret, **Le sens et ses hétérogénéités**. Paris : éd. CNRS.
- GADET F. (1992). – **Le français populaire**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- GADET F. (1997). – Une distinction fragile : oral/ écrit. **Tranel**, n° 25.
- GADET F. (1999). – La variation diaphasique en syntaxe. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variétés et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- GAGNE G., LAZURE R. (1984). – Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 66.
- GAGNE G., ROY G. (1989). – **Didactique du français langue maternelle : bilan des recherches québécoises**. Sherbrooke / Montréal : éd. du CRP.
- GAGNE G., OSTEGUY L. (1995). – Enseignement et apprentissage du français oral soutenu en situation formelle. **Lettre de la DFLM**, n° 15.
- GARCIA-DEBANC C. (1982). – Interaction et analyse du discours : étude comparative de débats entre adolescents. **Études de linguistique appliquée**, n° 46.
- GARCIA-DEBANC C. (1983). – Étude sémantique de *bon enfin justement* dans un corpus oral. Thèse Paris VII.
- GARCIA-DEBANC C. (1996). – Quand des élèves de CM argumentent. **Langue française**, n° 112.
- GARCIA-DEBANC C. (1997). – Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans. **Enjeux**, n° 39/40.
- GARS (Groupe aixois de recherches en syntaxe). – **Recherches sur le français parlé** (tous les numéros de cette revue).
- GAULMAYN M.-M. de (1987). – Actes de reformulation et processus de reformulation. In P. Bange *et al.*, **L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire**. Berne : Peter Lang.
- GAULMAYN M.-M. (1987). – Reformulation et planification métadiscursives. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- GAULMYN M.-M. (1994). – Rédaction conversationnelle : parler pour écrire. **Le français aujourd'hui**, n° 108 (Écrire au brouillon).
- GAULMYN M.-M. (1994). – Appels téléphoniques d'urgence sociale : parler au nom d'un autre. In A. Trognon, U. Dausendschön, U. Krafft, **La construction interactive au quotidien**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- GENVOIX G. (1992). – Ethopsychologie des communications et pédagogie (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 100.
- GOFFMAN E. (1987). – **Façons de parler**. Paris : Minuit.
- GOLDER C. (1992). – Argumenter : de la justification à la négociation. **Archives de psychologie**, n° 60.
- GOLDER C. (1996). – La production de discours argumentatifs : revue de questions. **Revue française de pédagogie**, n° 116.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : PUF.
- GRANDATY M., LE CUNFF C. (1994). – Situations de discours explicatif oral aux cycles 1 et 2 : performances, activités métalangagières et étayage. **Repères**, n° 9.
- GRIZE J.-B. *et al.* (1984). – **Précis de logique naturelle**. Berne : Peter Lang.
- GRIZE J.-B. (1990). – **Logique et langage**. Gap : Ophrys.
- GRIZE J.-B. (1996). – **Logique naturelle et communications**. Paris : PUF.
- GROSSEN M., PY B. (1997). – **Pratiques sociales et médiations symboliques**. Berne : Peter Lang.
- GUESPIN L. (1984). – Interaction verbale et catégorisation dans l'entretien. **Langages**, n° 74.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER E., KHOMSI A. (1978). – **Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français**. Paris : Champion.
- GUEUNIER N. (1993). – Y a-t-il une linguistique de l'oral ? **Le français aujourd'hui**, n° 101.
- GÜLICH E. (1994). – Récit conversationnel et reconstruction interactive d'un événement. In A. Trognon *et al.*, **La construction interactive du quotidien**.
- GÜLICH E. (1994). – Commentaires métadiscursifs et mise en scène de l'élaboration du discours. **Cahiers du Calap**, n° 12 (Questions de métacommunication).
- GÜLICH E. (1999). – Les activités de structuration dans l'interaction verbale. In M.-J. Barberis, **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- GUMPERZ J. (1989). – **Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative**. Paris : L'Harmattan.
- GUMPERZ J. (1989). – **Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris : Minuit.
- HALLIDAY M. (1985). – **Spoken and written language**. Oxford : Oxford University Press.
- HALTÉ J.-F. (1988). – Trois points de vue pour expliquer les discours explicatifs. **Pratiques**, n° 58 (Les discours explicatifs).
- HALTÉ J.-F. (1989). – Discours explicatifs : état et perspectives de recherches. **Repères**, n° 77.
- HALTÉ J.-F. (1992). – **La didactique du français**. Paris : PUF.
- HALTÉ J.-F. *et al.* (1993). – **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- HENRIOT A., DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe (note de synthèse). **Revue Française de pédagogie**, n° 80. Repris in J.-C. Forquin *et al.* (1990), **Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches**. Paris : INRP/L'Harmattan.
- HOUE O., WINNYKAMEN F. (1992). – Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 98.
- HUDELOT C. (1997). – Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un groupe d'enfants de moyenne section en situation de description d'image. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- Innovations**, n° 23/24 (1991). – **Parler / discuter**.
- Intellectica**, n° 20 (1995). – **Oralité : invariants énonciatifs et diversité des langages**.
- Interactions et cognitions**, n° 2/3 (1996). – **Savoirs et compétences en construction**.
- JEANNERET T. (1999). – **La coénonciation en français**. Berne : Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990, 1992, 1994). – **Les interactions verbales** (3 tomes). Paris : Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., PLANTIN C. *et al.* (1995). – **Le trilogue**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996). – **La conversation**. Paris : Mémo-Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999). – Gestion des conflits et constitution de coalitions dans les polylogues. In M.-J. Barberis, **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- LABOV W. (1976). – **Sociolinguistique**. Paris : Minuit.
- LABOV W. (1978). – **Le parler ordinaire**. Paris : Minuit.
- LAFONTAINE D. (1986). – **Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques**. Liège : Pierre Mardaga.
- LAFONTAINE D. (1988). – Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité. In G. Schoeni, J.-P. Bronckart, P. Perrenoud, **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Langages** n° 74 (1984). – L. Guespin (dir.), **Dialogue et interaction verbale**.
- Langages** n° 108 (1992). – F. Gadet (dir.), **Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan**.
- Langages** n° 134 (1999). – J. Arditty, M.-T. Vasseur, **Interaction et langue étrangère**.
- Langue française** n° 65 (1985). – M.-A. Morel (dir.), **L'oral du débat**.

- Langue française** n° 85 (1990). – H. Boyer, J. Peytard (dir.), **Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques**.
- Langue française** n° 89 (1991). – D. Luzatti (dir.), **L'oral dans l'écrit**.
- Langue française** n° 115 (1997). – F. Gadet (dir.), **La variation en syntaxe**.
- Langue française** n° 112 (1996). – Garcia-Debanc (dir.), **Argumentation en dialogues**.
- Langue française** n° 114 (1997). – H. Boyer (dir.), **Les mots des jeunes : observation et hypothèses**.
- LAPARRA M. (1982). – Sélection thématique, cohérence du discours à l'oral. **Le français moderne**, n° 50.
- LAZURE R. (1991). – Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. **Études de linguistique appliquée**, n° 84.
- LAZURE R. (1995). – Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. **Lettre de la DFLM**, n° 15.
- Le français aujourd'hui** n° 39 (1977). – **Enseigner l'oral ?**
- Le français aujourd'hui** n° 71 (1985). – **Dialoguer, de la conversation au texte**.
- Le français aujourd'hui** n° 101 (1993). – **Norme(s) et pratiques de l'oral**.
- Le français aujourd'hui** n° 113 (1996). – **Interactions : dialoguer, communiquer**.
- Le français aujourd'hui** n° 124 (1998). – **La langue et ses représentations**.
- LENTIN L. *et al.* (1988). – **Recherches sur l'acquisition du langage**, t. 2. Paris : Sorbonne Nouvelle.
- Lettre de la DFLM** n° 15 (1994). – **Pour une didactique de l'oral**.
- Lidil** n° 12 (1995). – **L'interaction en questions**.
- LUZATTI D. (1982). – *Ben*, appui du discours. **Le français moderne**, n° 3.
- LUZATTI D. (1985). – L'analyse périodique du discours. **Langue française**, n° 65.
- LUZATTI D., BEACCO J.C. *et al.* (1997). – **Le dialogue : formes philosophiques, linguistiques littéraires et cognitives du dialogue** (Colloque 1994). Berne : Peter Lang.
- MANESSE D. (1987). – **Les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités**. Paris : INRP (Rapports de recherches).
- MANESSE D., GRELLET I. (1991). – L'oral contre l'écrit. **Repères**, n° 3.
- MEN (1997). – **La maîtrise de la langue au collège**. Paris : CNDP.
- Migrants formation**, n° 108 (mars 1997). – **Questions de langue**.
- MOESCHLER J. (1985). – **Argumentation et dialogue : éléments pour une analyse pragmatique du discours**. Paris : Hatier.
- MOORE D. (éd.) (1995). – **Notions en questions, n° 1. L'éveil au langage**. Saint-Cloud : Credif/Didier.
- MOREL M.-A. (1985). – Conjonctions et phrases complexes dans le débat du Masque et la plume. **Langue française**, n° 65 (L'oral du débat).
- MOREL M.-A. (1992). – Les présentatifs en français. In M.-A. Morel, L. Danon-Boileau, **La deixis**. Paris : PUF.
- MOREL M.-A. (1994). – Les pronoms en français oral. **Faits de langue**, n° 3 (La personne).
- MOREL M.-A., DANON-BOILEAU L. (1998). – **Grammaire de l'intonation**. Gap : Ophrys.
- MORO C., RODRIGUEZ C. (1997). – Objet, signe et sémosis. In C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- MOUCHON J., FILLLOL F. (1980). – **Pour enseigner l'oral**. Paris : CEDIC.
- NONNON É. (1986). – Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 74.
- NONNON É. (1989). – La construction de la référence conjointe dans le dialogue chez les enfants. **Modèles linguistiques**, n° XI-1 (Compétence(s) de communication).
- NONNON É. (1990). – Est-ce qu'on apprend en discutant ? In F. François *et al.*, **L'interaction inégale : heurs et malheurs**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- NONNON É. (1991). – Mettre au tableau, mettre en tableaux : logique naturelle et formalisations écrites. **Études de linguistique appliquée**, n° 81.
- NONNON É. (1992). – Un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique. Le rôle de la verbalisation et des échanges verbaux dans les démarches d'apprentissage. **Innovations**, n° 23/24 (Parler/discuter).
- NONNON É. (1993). – Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. In J.-F. Hailté, **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- NONNON É. (1993). – Postulat de cohérence et exigence didactique : travailler autour des mouvements discursifs. **Le français aujourd'hui**, n° 101.
- NONNON É. (1994). – Ordre de l'homogène et cohérence dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège. **Recherches**, n° 20 (Enseignement et cohérence).
- NONNON É. (1995). – Prise de parole sur les textes et travail sur l'oral au lycée. **Recherches**, n° 22.
- NONNON É. (1996). – Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. **Langue française**, n° 112.
- NONNON É. (1997). – Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? **Enjeux**, n° 39/40.
- NONNON É. (1997). – Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction. **Recherches**, n° 27.
- NONNON É. (1998). – Situations intégrées d'interaction en classe : lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage. In J. Dolz, J.-C. Meyer, **Activités métalangagières et enseignement du français**. Berne : Peter Lang.

- NONNON É. (1998). – Situations et tâches langagières : L'apprentissage des conduites de questionnement. **Repères**, n° 17.
- NONNON É. (1998). – L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances. In Y. Reuter *et al.*, **La description : théories, recherches, formation, enseignement**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- NONNON É. (1999). – La notion de point de vue dans le discours. **Pratiques**, n° 99.
- NONNON É., PAGONI M. (1999). – Activités argumentatives et conceptualisation des règles morales et juridiques. In S. Solere-Queval, **Les valeurs au risque de l'école**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- NONNON É. (1999). – Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. **Pratiques**, n° 103.
- PERRENOUD P. (1991). – Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In M. Wirthner *et al.*, **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PERRENOUD P. (1994). – La communication en classe : onze dilemmes. **Cahiers pédagogiques**, n° 324 (La communication en classe).
- PEYTARD J. (1970). – Oral et scriptural : deux ordres de situation et descriptions linguistiques. **Langue française**, n° 6.
- PIERAUT-LE BONNIEC G. *et al.* (1987). – **Connaitre et le dire**. Liège : Pierre Mardaga.
- PIETRO J.-F. de (1987). – Conversations exolingues : une approche linguistique des interactions interculturelles. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- PIETRO J.-F. de, MATHEY M., PY B. (1988). – Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. **Actes du 3^e colloque de linguistique**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- PIETRO J.-F. de, ERARD S., KANEMAN M. (1997). – Un modèle didactique du débat de l'objet social vers la pratique scolaire. **Enjeux**, n° 39/40.
- PIETRO J.-F. de, WIRTHNER M. (1998). – L'oral, bon à tout faire ? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. **Repères**, n° 17.
- PLANTIN C. (1990). – **Essais sur l'argumentation**. Paris : Kimé.
- PLANTIN C. (1996). – Le trilogue argumentatif : présentation de modèle, analyse de cas. **Langue française**, n° 112.
- PONTECORVO C. (1991). – Apprendre à écrire : interactions entre enfants et production de récits. **Études de linguistique appliquée**, n° 81 (L'écrit dans l'oral). **Pratiques** n° 17 (1977). – **L'oral**. **Pratiques** n° 28 (1980). – **Argumenter**. **Pratiques** n° 103 (1999). – **Les interactions scolaires**.
- Psychologie de l'interaction** n° 7/8 (1999). – **La conversation : instrument, objet et source de connaissance**.
- QUASTHOFF U. (1985). – Modèles de discours enfantins dans la représentation événementielle : savoir social ou procédure interactive ? **Bulletin de psychologie**, n° 371.
- Repères** n° 77 (1989). – **Le discours explicatif, genres et textes**. **Repères** n° 2 (1990). – **Pratiques de communication pratiques discursives en maternelle**. **Repères** n° 3 (1991). – **Articulation oral/écrit**. **Repères** n° 12 (1995). – **Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques**. **Repères** n° 15 (1997). – **Pratiques langagières et enseignement du français**. **Repères** n° 17 (1998). – **L'oral pour apprendre**. **Revue française de pédagogie** n° 108 (1994). – dossier **Le Français langue étrangère dans tous ses états**.
- RIEDLIN M.C. (1988). – Les explications d'Eric : un an de délégation. **Pratiques** n° 58 (Les discours explicatifs).
- RIFF J., DURAND M. (1993). – Planification et décision chez les enseignants (note de synthèse à partir d'études en éducation physique). **Revue française de pédagogie**, n° 103.
- RISPAIL M. (1995). – Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? In R. Bouchard *et al.*, **Les métalangages dans la classe de français**. Colloque de la DFLM. Bruxelles : De Boeck.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 120.
- ROPÉ F. (1990). – **Enseigner le français : didactique de la langue maternelle**. Paris : Éditions Universitaires.
- ROSAT M.C. (1991). – À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. **Études de linguistique appliquée**, n° 81.
- ROSAT (1996). – Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- ROULET E., AUCLIN A., MOESCHLER J. (1985). – **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne : Peter Lang.
- ROULET E. (1989). – De la structure de la conversation à la structure d'autres discours. In C. Rubattel, **Modèles du discours**. Berne : Peter Lang.
- ROULET E. (1991). – Vers une approche modulaire de l'analyse de discours. **Cahiers de linguistique française**, n° 12.
- ROULET E. (1991). – La pédagogie de l'oral en question(s). In M. Wirthner *et al.*, **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SALINS G. D. de (1988). – **Une approche ethnographique de la communication**. Paris : Hatier.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P. (1985). – **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- SCHNEUWLY B. (1991). – Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. **Repères**, n° 3.
- SCHNEUWLY B. *et al.* (1997). – L'oral s'enseigne ! Éléments pour une didactique de l'oral. **Enjeux**, n° 39/40 (Vers une didactique de l'oral ?).
- SCHUBAUER-LEONI (1994). – Quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon, **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires Nancy.
- SIMPOLI J.F. (1991). – **Apprendre à communiquer**. Paris : Hachette.
- SIMPOLI J.F. (1991). – **La conversation enfantine**. Paris : Hachette.
- SIROTA R. (1987). – La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? **Revue française de pédagogie**, n° 80.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 104.
- SOLERE-QUEVAL S. *et al.* (1999). – **L'école et les valeurs**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- TARDIF J. (1992). – **Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive**. Montréal : Éditions logiques.
- TOCHON F. (1990). – Didactique stratégique du français au secondaire. **Revue des sciences de l'éducation**, n° 2.
- TOCHON F. (1997). – **Organiser des activités de communication orale**. Sherbrooke : CRP.
- Travaux du cercle linguistique d'Aix**, n° 13 (1995). – **Langue orale, ses unités descriptives**.
- TRAVERSO V. (1996). – **La conversation familière**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- TRAVERSO V. (1999). – **L'analyse des conversations**. Paris : PUF (coll. 128).
- TREIGNER J. (1990). – Expliquer à l'école maternelle. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- TREIGNER J. *et al.* (1997). – Fonder une didactique de l'oral : un parler d'école, quelle didactisation ? **Repères**, n° 15.
- TROGNON A. (1993). – La négociation du sens dans l'interaction. In J.-F. Halté, **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- TROGNON A. (1994). – **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- TROGNON A., LARRUE J. (1994). – **Pragmatique du discours politique**. Paris : A. Colin.
- TROGNON A. (1997). – Conversation et raisonnements. In J. Bernicot *et al.* (éd.), **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- VARGAS C. (1992). – Normes sociolinguistiques, didactique du français et politique de la langue. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 19/20.
- VARGAS C. (1997). – La langue : de quoi en perdre son français. **Recherches**, n° 26.
- VERGNAUD G. (1991). – Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. **Revue française de pédagogie**, n° 96.
- VERMES G., BOUTET J. (1987). – **France, pays multilingue**, tome 1 et 2. Paris : L'Harmattan.
- VERONIQUE D., VION R. (éd.) (1995). – **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- VERRET M. (1974). – **Le temps des études**. Paris : Champion.
- VILLEPONTOUX L. (1992). – **Apprendre le langage à l'école : la construction de la pensée chez l'enfant**. Toulouse : Privat.
- VION R. (1992). – **La communication verbale : analyse des interactions**. Paris : Hachette.
- VION R. (1995). – Les unités du dialogue. **Travaux du cercle linguistique d'Aix**, n° 13.
- VYGOTSKI L. (éd. fr. 1985). – **Pensée et langage**. Paris : Messidor.
- WATZLAWICK P. *et al.* (1987). – **Une logique de la communication**. Paris : Seuil.
- WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD P. (1991). – **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- WIRTHNER M. (1999). – L'enseignement de l'oral en Suisse romande : quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques de classe. **Pratiques**, n° 101/102.

NOTES CRITIQUES

DÉBAT AUTOUR D'UN LIVRE

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. – **Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions.** Paris : CNDP/Odile Jacob, 1999. – 224 p.

– 1 –

Nous indiquerons rapidement la logique qui préside au choix des cinq chapitres (l'avant-propos en rend compte *fidèlement*) parce que leur matière a fait l'objet de tant de présentations au cours des dix dernières années de la part des principaux auteurs (largement auto-référencés dans les notes) qu'il nous paraît préférable d'utiliser la place dont nous disposons pour en discuter les thèses plutôt que pour les présenter largement. Le chapitre premier, intitulé « Avant le CP : une maîtrise de la langue plus justement partagée », peu technique, présente brièvement (treize pages) un certain nombre de principes et d'objectifs qui seront développés ou explicités par la suite. Le chapitre deux, plus étoffé (quarante pages), est consacré spécifiquement à « l'identification des mots écrits ». C'est sans nul doute le chapitre le plus important puisque, centré sur le cycle deux, il est consacré à la présentation de la thèse principale de l'ouvrage. Son contenu, bien qu'essentiellement psycholinguistique, ne devrait pas rebuter le lecteur, même peu familier de ce type de recherches, du fait des efforts effectués en terme de lisibilité. Le chapitre trois, « Compétences morphosyntaxiques et lecture de textes », présente la suite de l'apprentissage en un nombre de pages équivalent (trente-six), mais l'accent est mis davantage sur les aspects linguistiques que psycholinguistiques, compte tenu sans doute du moindre nombre de recherches psycholinguistiques consacrées à la poursuite de l'apprentissage qu'à ses débuts. Un bref chapitre quatre (vingt pages) présente « L'accompagnement de l'apprentissage de la lecture ». On y trouve, dans l'ordre, des développements relatifs à « l'envie d'apprendre », aux parents, « à la prise en compte de la diversité des élèves », à « la collaboration entre les pairs » et au « tutorat », à « l'aide apportée par le travail sur l'ordinateur », c'est-à-dire un ensemble de questions qui, exception faite de la dernière, échappent à l'expertise linguistique-psycholinguistique et avec lesquelles, à l'évidence, les auteurs se

sentent moins à l'aise. Classiquement, l'ouvrage se termine par un long chapitre (cinquante-cinq pages) consacré aux « difficultés d'apprentissage de la lecture », dont la précision et l'actualité de l'information ravira ceux (dont nous sommes) qui s'intéressent à cet aspect de la question, mais rebutera sans doute la plupart des lecteurs non concernés spécifiquement par ce type d'élèves. Ainsi donc, des principes et objectifs généraux aux premiers temps de l'apprentissage, puis de la poursuite de celui-ci à l'évocation de certains aspects facteurs affectifs et sociaux, et, pour finir, aux difficultés d'apprentissage, un tour d'ensemble est-il réalisé de ce que les auteurs appellent « apprendre à lire » : le chapitre un est d'intérêt général, les deux autres suivent la chronologie de l'apprentissage, le suivant évoque les facteurs affectifs et sociaux, dès lors jugés secondaires par rapport aux facteurs psycholinguistiques selon cette perspective, et le dernier s'intéresse à ceux qui restent, les enfants qui n'ont pas été en mesure de suivre ce processus. Dans une autre perspective théorique, un ordre à peu près inverse aurait pu être proposé.

La thèse principale, celle qui constitue la clé de voûte théorique du livre, est que l'apprentissage de la lecture ne peut se comprendre, sur le plan de l'objet, que par référence à la phonologie. Sur le plan du sujet, ceci signifie que la conscience phonique, c'est-à-dire la capacité plus ou moins développée qu'a un enfant d'opérer une analyse de l'oral en ses unités constitutives, joue un rôle littéralement fondamental dans cet apprentissage. C'est, par conséquent, la découverte du principe alphabétique par l'enfant qui constitue l'événement fondateur de l'apprentissage, celui à partir duquel l'enseignement pourra s'effectuer. Pour les auteurs, cet enseignement doit être d'abord et exclusivement celui du code, c'est-à-dire des correspondances grapho-phonétiques, si l'on pense à la lecture, et des correspondances phono-graphiques, si l'on pense à l'écriture. Mais il ne peut être efficace que si l'enfant a compris le principe alphabétique, ce qui confère donc à cette découverte le statut de condition de l'apprentissage. Suivant cette thèse, que l'on peut qualifier de « phonographe », c'est donc aux habiletés phonologiques que sera renvoyée systématiquement toute question relative à l'apprentissage, qu'il s'agisse de prédire le niveau de compréhension de lecture (p. 169) ou d'expliquer les difficultés d'apprentissage, sur un mode général

(p. 201) ou, de façon plus précise, sur les plans, par exemple, morphologique (p. 185) ou orthographique (p. 196). Le schéma (p. 200) qui résume cette conception met d'ailleurs en position centrale un supposé « déficit phonologique ». La phonologie, ou plus précisément, la conscience phonologique, apparaît donc comme le *deus ex machina* de l'apprentissage de la langue écrite.

Cette façon de voir ne constitue sans doute pas une révélation didactique bouleversante pour qui que ce soit, pour la bonne et simple raison qu'elle est celle du sens commun, façonné par quelque cinq mille ans d'enseignement de la lecture reposant sur ce principe (Marrou, 1948). L'originalité de la thèse n'est donc pas à chercher sur le plan didactique mais plutôt dans la nature des arguments employés pour la défendre, arguments tirés de la recherche psycholinguistique principalement. Ainsi donc, si, sur le plan didactique, le principe défendu est d'une totale banalité, il n'en est pas de même sur le plan psycholinguistique où la notion de découverte du principe alphabétique et l'accent mis sur la conscience phonétique constituent des aspects nouveaux pour la réflexion commune sur la lecture. Ainsi, pour les auteurs, et sur la base des recherches présentées, la manière classique d'enseigner la lecture est scientifiquement et définitivement fondée. Le débat sur la lecture est clos. Ce point de vue nous paraît tout à fait discutable.

À nous en tenir à la question de la conscience phonique, bien documentée du fait de la multitude de recherches effectuées, il est regrettable que les auteurs ne fassent apparaître que les recherches montrant que les progrès de l'apprentissage sont fonction du degré de conscience phonique des enfants. Pour compléter l'information du lecteur, signalons alors qu'il existe aussi des recherches qui, en sens inverse, mettent en évidence que le degré de conscience phonique est fonction des progrès dans l'apprentissage de la lecture. Ce fait, bien évidemment, remet en cause toute l'argumentation rappelée ci-dessus. La vérité est que, comme souvent dans les Sciences Humaines et Sociales, il est à peu près impossible d'établir des relations simples de causalité, objectif auquel d'ailleurs les sciences plus avancées ont renoncé. Dans le cas présent, une hypothèse plus réaliste consisterait à considérer que la corrélation entre conscience phonique et apprentissage de la lecture n'est ni directe ni inverse mais réciproque : un certain degré de conscience phonique permet certaines acquisitions, et ces acquisitions permettent à leur tour un certain développement de la conscience phonique. Peut-être le problème posé ici n'est-il donc qu'une nouvelle version de la poule et de l'œuf.

Signalons aussi, dans le même souci de compléter l'information fournie par l'ouvrage, que la notion de conscience phonique, loin de faire l'unanimité des cher-

cheurs, comme pourrait le laisser croire une présentation trop unilatérale à notre sens des recherches, est, au contraire, très discutée dans la communauté scientifique, et précisément par les chercheurs œuvrant le courant dont les recherches présentées dans ce livre sont issues. C'est ainsi qu'un numéro à paraître de *Reading Research Quarterly* (1999, 34, 1), revue américaine souvent citée dans l'ouvrage, comporte un article analysant 39 recherches présentant des interventions relatives à la conscience phonique. On appelle interventions, rappelons-le, les expériences au sein desquelles un enseignement est effectué en vue d'évaluer les effets d'une variable, ici la conscience phonique, sur les comportements des sujets, ici les enfants. Cet article, extrêmement exigeant sur le plan méthodologique, conclut que seules sept études satisfont à au moins deux tiers de la totalité des critères d'évaluation retenus par les rédacteurs de l'article, mais que toutes présentent néanmoins au moins un défaut fatal. Ajoutons également que le principal périodique de Grande Bretagne pour la lecture, le *Journal of Research in Reading*, vient de publier (1998, 21, 3) un numéro spécial consacré à un débat entre chercheurs favorables ou critiques vis-à-vis de la conscience phonique. Le lecteur francophone trouvera dans *Les Actes de Lecture* (1998, Septembre), une traduction d'un article d'un chercheur américain, Robert Scholes, intitulé « Arguments contre la conscience phonémique ». S'engager aussi vigoureusement que le font les auteurs de l'ouvrage analysé dans une telle défense et illustration de la conscience phonique nous paraît donc être une attitude scientifiquement peu prudente et pédagogiquement aventureuse.

Ajoutons enfin, puisque cette question nous paraît bien plus ouverte que la lecture de l'ouvrage analysé n'invite à le croire, une autre hypothèse, qui demeure à explorer. Dans une perspective didactique en effet, poser la conscience phonique comme la condition absolue de tout apprentissage de la lecture est faire preuve de psychologisme, c'est-à-dire raisonner comme si l'apprentissage se déroulait dans un vide didactique, c'est-à-dire était le même quelle que soit la manière dont l'écrit est présenté aux enfants. Pourtant, sachant que le matériel didactique courant consiste à faire mettre en relation des lettres et des phonèmes, on peut raisonnablement supposer que ce fait ne saurait être sans effet sur la façon dont se déroule l'apprentissage. En d'autres termes, si la conscience phonique est autant liée à l'apprentissage, c'est peut-être précisément parce que les pratiques didactiques courantes reposent sur une base phonique. Rien ne permet de penser que son rôle serait tel si le matériel et les pratiques didactiques n'étaient pas structurées sur une base phonique. Les recherches manquant permettant de savoir

comment s'effectue l'apprentissage dans des contextes où les correspondances grapho-phonétiques n'occupent pas la place privilégiée qui est généralement la leur, mais on peut poser l'hypothèse qu'il ne se déroule pas alors de manière identique et, en particulier, 1) que la conscience phonique n'y a pas la même importance, et 2) que d'autres facteurs que celle-ci interviennent. Ainsi, suivant cette hypothèse, la conscience phonique n'est la clé de voûte de l'apprentissage de la lecture que quand l'enseignement repose sur la capacité de l'enfant de segmenter l'oral en phonèmes.

En bref, pour une vue plus complète et plus précise de cette question que celle que présente l'ouvrage analysé, il nous paraît nécessaire de considérer tout d'abord la conscience phonique non pas comme un absolu psychologique mais comme un facteur étroitement lié à la démarche didactique, à la fois parce que celle-ci apparaît contribuer à son développement, et parce que, sous sa forme la plus courante, elle en présuppose l'existence. Une tâche prioritaire de la recherche nous paraît donc être aujourd'hui d'examiner l'apprentissage de la lecture dans d'autres contextes didactiques que les contextes courants dominés par la conception phonographiste de la lecture, afin d'identifier les facteurs qui, en plus de la phonologie, permettent à l'enfant de mener à bien son apprentissage. Toute l'histoire des sciences amène à penser que la réduction à un facteur unique ne peut permettre de rendre compte de la complexité des phénomènes étudiés. L'apprentissage de la lecture ne saurait faire exception.

Outre la position phonographiste adoptée dans cet ouvrage, bien d'autres positions théoriques nous paraissent mériter discussion. Ainsi, par exemple, de la focalisation sur l'unité mot, au point qu'un chapitre entier est consacré à l'identification des mots, celle-ci étant explicitement considérée comme le cœur de la lecture. La linguistique moderne s'est construite contre la conception naïve qui conçoit la langue comme un ensemble de mots (*cf.* la représentation courante du dictionnaire comme l'outil de référence par excellence) et a invité à la considérer plutôt comme une structure combinant des unités de différents niveaux. Pour le linguiste, le mot n'est d'ailleurs pas une unité d'oral et n'est guère considéré à l'écrit. Ce n'est donc pas sur une base linguistique que le mot mérite la place qui lui est attribuée ici. Par ailleurs, un bref coup d'œil sur l'histoire de l'enseignement de la lecture montre que celui-ci a privilégié des unités différentes et variables dans le temps. La syllabe a eu son heure de gloire, tout comme la lettre. Si l'on se demande pourquoi certains aujourd'hui ont tendance à considérer le mot comme l'unité-lecture par excellence, il convient donc de se référer à une autre histoire, celle de la psychologie

expérimentale, dans la tradition de laquelle, et la psychologie de la lecture présentée ici en procède, le mot est l'unité privilégiée, notamment dans les expériences de perception des mots au tachystoscope. Mais ce qu'une tradition peut expliquer dans un domaine est évidemment sans rapport avec sa validité dans un autre domaine. Ainsi, quelles que soient les sources, banale ou disciplinaire, de cette focalisation sur le mot, il nous paraît y avoir un certain arbitraire à le considérer comme l'unité lecturale par excellence. Les pédagogues, enfin, connaissent bien le danger qu'il y a à privilégier l'identification des mots dans l'enseignement de la lecture : celui de transformer la lecture en une suite d'identifications successives produisant un effet pénible de lecture hachée et faisant obstacle à la compréhension générale du texte. Mais, pour mieux comprendre la faveur dont jouit le mot, sans doute faut-il faire un pas de plus et évoquer la défaveur qui enveloppe la notion de contexte dans cet ouvrage.

Dans la perspective adoptée, en effet, les auteurs excluent le contexte comme support de sens en début d'apprentissage, mais étant néanmoins conscients qu'une position excluant toute signification ne serait pas recevable par les pédagogues, choisissent alors le mot comme une unité acceptable parce que significative et donc capable de remplacer le contexte dans une fonction de signification, tout en étant petite et donc jugée maîtrisable (p. 44). En effet, suivant la présentation qui en est faite dans ce livre, le contexte n'est utilisé que quand l'enfant ne peut pas faire autrement, c'est-à-dire ne sait pas décoder, à savoir en début d'apprentissage, chez un enfant en difficulté, ou quand l'enseignement n'est pas phonique (pp. 102-103), ceci expliquant cela. Le recours au contexte est donc présenté comme la stratégie du pauvre, une source d'« hypothèses mal maîtrisées » (p. 119), une « base fragile d'indices très partiellement reconnus » (p. 166), au fond, une stratégie compensatoire à l'incapacité de décoder un mot ou de le reconnaître à partir de son seul graphisme quand le processus de décodage a été automatisé.

S'il existe de nombreux faits expérimentaux susceptibles d'étayer cette conception minorante du rôle du contexte, il existe également des recherches qui lui attribuent un rôle constructif, ce qui amène donc à considérer que la question du contexte, loin d'être résolue, demeure bel et bien ouverte. On trouvera, par exemple, dans un numéro à paraître aux Presses de l'Université de Toulouse-Le Mirail, des *Dossiers Interdisciplinaires des Sciences de l'Éducation* (1999, 1), deux recherches empiriques réalisées en France dans des CP par Roland Goigoux et Serge Ragano respectivement, qui permettent de considérer le contexte non pas comme une sorte de substitut juvénile au décodage, comme une vision trop manichéenne de la lecture invite à le penser, mais comme

un des moyens dont les enfants disposent tout au long de leur apprentissage et dont ils se servent pour réaliser celui-ci. Ajoutons, pour ce qui concerne les recherches psycholinguistiques dont ce livre présente maints exemples, qu'il existe aussi une raison technique à la sous-estimation du rôle du contexte dans la lecture. Nombre des recherches présentées dans ce livre et qui portent sur les débuts de l'apprentissage de la lecture, utilisent des mots réguliers vs irréguliers, des mots vs des pseudo-mots, des homophones, des pseudo-homophones, etc., c'est-à-dire un matériel verbal dont la longueur ne dépasse pas le plus souvent le plafond du mot ; ces unités sont, de plus, présentées sans contexte phrastique et *a fortiori* textuel. On ne saurait s'étonner dès lors que le rôle du contexte n'apparaisse pas de manière éclatante dans les conclusions issues de ces recherches.

Outre la minimisation du rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture à laquelle conduit une méthodologie qui l'exclut, d'emblée, l'usage massif de situations où l'objet à lire est réduit à des unités aussi courtes et pauvres que possible pose enfin une question cruciale, celle de la validité écologique des conclusions produites dans les laboratoires procédant de la sorte. Ce qui importe en effet au pédagogue, c'est la lecture de textes par les enfants et non pas la lecture de mots isolés ou de pseudo-mots. Or rien ne permet d'affirmer que ce qui se passe dans un cas vaille pour l'autre, hormis l'affirmation de ceux qui le pensent. La question de la validité pour la lecture d'écrits longs et complexes d'expériences portant sur la lecture d'unités artificiellement isolées en laboratoire est une question difficile. Elle s'inscrit dans le cadre plus général de la validité sur le terrain des conclusions des travaux de laboratoire et se pose à la psychologie de laboratoire, pour la lecture comme pour tout autre objet.

La conception qu'ont les auteurs de la lecture est un autre point qui mérite discussion. On retrouve en effet dans cet ouvrage (p. 157) un raisonnement qui présente la lecture (L) comme le produit du décodage (D) et de la compréhension (C) : $L = D \times C$. Si l'on accepte cette équation, et si l'on admet par ailleurs que la compréhension est la même à l'écrit et à l'oral, alors le seul facteur spécifique de la lecture est le décodage. Ainsi, lire, c'est décoder (p. 172). Ce raisonnement, qui a la force de conviction des idées simples, ne nous paraît pourtant pas avoir le caractère d'évidence qu'il a pour les auteurs d'un courant dont on reconnaît bien ici ce qu'il doit à sa filiation béhavioriste. De la psychologie S-R à la lecture D-C, on perçoit aisément la continuité d'une épistémologie tendant à réduire la complexité du réel à une expression aussi simple possible, à l'opposé d'une conception de la science comme volonté de rendre compte de la complexité des choses par une pluralité de facteurs et de relations.

Reprenant alors chacun des termes de cette équation, on peut pourtant mettre en doute son caractère d'évidence.

La compréhension, d'une part, n'est la même à l'écrit et à l'oral que si on ne prend pas en considération que, concrètement, dans la vie sociale, ce qui s'écrit ne se dit pas et ce qui se dit ne s'écrit pas, à l'exception de quelques rares situations de type professionnel telles que la lecture d'un prompteur par un journaliste, d'un dialogue de théâtre par un comédien ou d'un cours magistral par un professeur. L'oral et l'écrit, comme la sociolinguistique l'a amplement démontré, correspondent à des situations de production si différentes que les productions linguistiques correspondantes sont autres. De ceci résulte que la comparaison de la compréhension de l'oral et de l'écrit n'a guère de sens, exception faite des types de cas indiqués ou de conditions de laboratoire artificielles, dont on peut craindre à nouveau qu'elles ne créent leur objet plutôt qu'elles ne recréent un objet existant pour pouvoir l'étudier plus commodément, ce qui constitue la nature et la raison d'être du laboratoire dans les sciences plus avancées. On rencontre donc à nouveau la confusion entre les faits de laboratoire et les faits tels qu'ils existent dans la vie quotidienne, c'est-à-dire la réduction des seconds au premiers.

Le décodage, pour sa part, n'apparaît que comme l'autre composante de cette simple équation que par une pétition de principe que l'on peut pareillement récuser. En effet, si les correspondances grapho-phonétiques sont assurément une des composantes de la lecture, il n'est pas certain par contre que la pratique méthodique du décodage qui la met en œuvre le plus souvent à l'école soit un impératif catégorique de l'apprentissage de la lecture. En fait, non seulement les pratiques possibles d'enseignement du code sont bien plus diversifiées que le décodage systématique et exhaustif décrit dans l'ouvrage ne le suppose (écriture, décodage partiel combiné au contexte...), mais, de plus, ces correspondances ne sont que l'un des nombreux indices dont tout apprenti-lecteur sait faire usage.

Il est bien d'autres points qui mériteraient d'être discutés, mais pour ne pas nous étendre excessivement, nous nous contenterons d'en évoquer quelques-uns. Ainsi, par exemple, de la conception des difficultés d'apprentissage de la lecture (p. 156), dont la présentation à l'aide de la seule équation rapportée ci-dessus apparaît étroitement mécaniste, d'autres facteurs explicatifs n'étant qu'évoqués au passage (p. 153, p. 172). L'approche très médicalisante de ces difficultés, largement développée dans le chapitre cinq, ramène sur le devant de la scène l'archaïque notion de « dyslexie », dont le texte reconnaît toutefois qu'elle ne concerne « sans doute même pas 5 % de la

population » (p. 174), mais dont, curieusement, les questions de définition et de catégorisation occuperont l'essentiel du chapitre, laissant le lecteur sur sa faim en ce qui concerne les 95 % de mauvais lecteurs considérés par les auteurs comme non « dyslexiques ».

Il serait intéressant de voir également comment la vieille théorie du handicap socioculturel refait discrètement surface (pp. 136, 166-167, 192-193, 213), en dépit des vigoureuses critiques qui lui ont été portées il y a vingt ans (CRESAS, 1978), retour à la surface invitant à se demander si cette théorie n'est pas avant tout l'expression d'une sorte de sociologie spontanée des classes moyennes se penchant sur les difficultés scolaires des enfants de milieux sociaux défavorisés, et ignorant les théories sociologiques des difficultés scolaires plus décentrées de l'habitus de classe de ceux qui les professent.

Plus largement, il faudrait aussi s'interroger sur la représentation des maîtres qui figure dans cet ouvrage. Ceux-ci, compte tenu de la diversité des « systèmes de référence » qui leur sont proposés, sont jugés ne pas pouvoir « dégager une hiérarchie des exigences qui devrait structurer le travail des élèves » (p. 113). « Beaucoup d'entre eux », par ailleurs, sont déclarés avoir une connaissance « très faible » de la psychologie et de la linguistique (p. 10), « tendance à se replier sur eux-mêmes » (p. 136) et faire preuve « bien souvent d'un manque de vigilance technique à l'égard des difficultés rencontrées par l'écolier » (p. 141). Sans vouloir discuter tel ou tel de ces points – certaines études effectuées par la DEP le permettraient pourtant – nous nous contenterons de relever le caractère systématiquement négatif des références faites aux maîtres dans cet ouvrage.

Il faudrait pareillement s'interroger sur sa représentation de l'enfant (pp. 113-114, 128, 132), celle-ci conduisant à préconiser des écrits simplifiés et des « objectifs mieux adaptés aux compétences exigibles d'enfants de sept ans », propositions explicitement en retrait des programmes officiels, et qui vont parfaitement à contre-courant de toute l'évolution contemporaine relative à l'éducation des enfants.

En guise de conclusion, nous essaierons d'indiquer quelques-unes des limites de ce livre. La position adoptée par les auteurs, fidèles en cela à une tradition solidement établie dans l'histoire, pose le problème de l'apprentissage de la lecture en termes de langue, c'est-à-dire met l'accent sur ce qui, dans le triangle didactique, correspond à l'objet. Cette position, aussi nécessaire soit-elle, ne nous apparaît pas suffisante car l'apprentissage de la lecture met en présence non seulement un objet, la langue, mais aussi un sujet, l'enfant, dans des situations d'enseignement. Ce sujet, dont les travaux de Ferreiro (Ferreiro et

Gomez-Palacio, 1988) ont rappelé à tous l'existence, est tout autre chose que la boîte noire dans laquelle, conformément à la tradition néobehavioriste, il suffirait de mettre ce qui convient en entrée pour que la sortie soit conforme aux attentes. À cette position réductrice, on peut préférer celle suivant laquelle, selon une perspective constructiviste peu présente dans ce texte, l'enfant est l'acteur de son apprentissage dans la mesure où il construit des hypothèses, les teste, conceptualise l'écrit, élabore des stratégies... ou résiste à l'enseignement qui lui proposé, voire le refuse.

Le second aspect qui nous paraît largement sous-estimé dans ce texte est celui du rôle de la didactique, c'est-à-dire des situations d'enseignement. Très souvent, en effet, les comportements des enfants rapportés dans le texte apparaissent, aux yeux du lecteur sensible à cet aspect, dépendre bien plus de facteurs didactiques que de facteurs cérébraux tels que ceux énoncés dans le dernier chapitre. Dans cette perspective, parler de « l'apprentissage de la lecture », comme si celui-ci s'effectuait de la même façon quel que soit le contexte pédagogique, est une position dont des recherches en cours de publication montreront sous peu les limites. À la façon dont cet ouvrage pose le problème de l'apprentissage de la lecture correspond la démarche applicationniste sur le principe de laquelle repose sa structure. Pourtant, procéder de ce que l'on croit savoir de l'apprentissage pour en déduire ce qui devrait être fait en matière d'enseignement pose un double problème. D'une part, s'il est vrai, comme on peut légitimement le penser dans une perspective vygotskyenne (Vygotsky, 1985), que c'est l'enseignement qui détermine l'apprentissage et non pas l'inverse, la démarche qui commande ce livre consiste alors à mettre la charrue avant les bœufs. D'autre part, les développements contemporains de la didactique ont montré – ce contre quoi Piaget il y a trente ans déjà mettait en garde (Piaget, 1969) – la nécessité de ne pas confondre une inférence pédagogique, faite par un psychologue notamment, et une vérification pédagogique, faite par un didacticien. En d'autres termes, une inférence d'ordre didactique découlant d'une recherche psycholinguistique classique n'est qu'une hypothèse dépourvue de toute validité tant qu'elle n'a pas été validée par une expérimentation sur le terrain scolaire. L'école, du point de vue de la didactique, n'est pas un terrain d'application d'idées de psychologues ou de linguistes, et moins encore une terre de mission, mais un lieu dans lequel il revient à la recherche didactique de transformer les inférences en hypothèses, de tester ces hypothèses et, sur la base des résultats obtenus, de décider si elles peuvent être

considérées comme valides sur le plan didactique, la question de leur utilisation relevant de la responsabilité des acteurs, mais dans un autre temps et en toute liberté.

Le point de départ polémique dont ce livre porte la marque a pour conséquence d'enfermer sa réflexion dans une logique binaire, du type « les innovations didactiques » (mauvaises) et « les connaissances scientifiques » (bonnes). Dans la réalité concrète de l'école, comme les études effectuées tant dans le monde anglophone que francophone l'ont montré, il existe très peu de classes où le sens règne en maître et très peu de classes régies massivement par le code, mais un très grand nombre de classes où la didactique se présente comme une combinaison à des doses extrêmement diverses de ces deux types de variables, avec toutefois une dominante claire de type code. Raisonner donc en termes binaires, c'est s'enfermer dans une perspective abstraite, au plus mauvais sens du terme. Si l'on se place dans la perspective du rapport de l'IGEN sur les CP (1995), il n'y a pas deux didactiques de la lecture mais bien trois, et cette troisième, en fait, prend des formes tellement variables qu'il serait préférable que les chercheurs s'attellent à leur étude et à celle de ses effets sur les apprentissages qui en résultent plutôt que d'enfermer le débat dans une dichotomie stérile. Ce n'est hélas pas dans cette perspective que le livre de l'ONL a été conçu. C'est pourquoi, loin de permettre d'aller plus loin il ne pourra guère, selon nous, que légitimer les uns et irriter les autres, c'est-à-dire conduire à perpétuer la « guerre de la lecture ». En somme, un coup pour rien.

Jacques Fijalkow

CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

Références bibliographiques

- CRESAS (1978). – **Le Handicap socio-culturel en question**. Paris : ESF.
- FERREIRO E. & GOMEZ-PALACIO M. (1988). – **Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : CRDP.
- IGEN (1995). – **Rapport : L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**.
- MARROU H.I (1948). – **Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité**. Paris, 6^e édition 1965.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1996). – **Regards sur la lecture et ses apprentissages**.
- PIAGET J. (1969). – **Psychologie et Pédagogie**. Paris : Denoël.
- SCHOLES R. (1998). – **Arguments contre la conscience phonémique. Les Actes de Lecture**, septembre, p. 15-22.
- VYGOTSKY L.S. (1985). – **Pensée et langage**. Paris : Ed. Sociales.

Ce petit livre est certainement destiné à faire date. Même s'il n'engage « que ses auteurs », selon la formule, il est publié sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale et sera considéré, peu ou prou, comme un texte par-officiel. Son contenu sera donc lu, relu et commenté, en particulier dans les IUFM. Dans la présentation, Jacques Friedel, président de l'Observatoire, définit les destinataires, « tous ceux qui se sentent concernés par l'apprentissage de la lecture », et l'objet du livre, faire un « bilan provisoire des connaissances dans ce domaine » avec les « données issues de la recherche scientifique », c'est-à-dire, en fait, de la psychologie. Un telle ambition relève de la gageure : le texte risque en permanence soit d'être trop technique et illisible par des non-spécialistes, soit d'être abusivement simplificateur et de ce fait autoritaire, demandant au lecteur de croire les savants sur parole. Pour naviguer sans sombrer entre Charybde et Scylla, les auteurs ont fait un choix globalement réussi : dans un texte affichant un grand souci de lisibilité, ils résument au fur et à mesure de leur propos les principales recherches (résultats plutôt que protocoles d'expériences) sur lesquelles s'appuient leurs affirmations et toutes leurs références sont données en bas de page. Ceux qui connaissent le corpus pourront commenter leurs choix, rejets ou oublis pour des débats entre spécialistes.

Pour les pédagogues hexagonaux, ce sera peut-être une surprise de découvrir ces références. Des 150 articles ou livres cités, à peine 30 portent sur des enfants non anglophones ou sur des comparaisons interlangues et encore moins sont en français (une dizaine, généralement des synthèses collectives). On se sent presque soulagé de tant de lectures impossibles et reconnaissant à l'égard de ceux qui ont joué les médiateurs entre les laboratoires où s'élabore cette prose technique proliférante et le terrain des classes, condamné à être toujours pris de vitesse. 110 des 150 références ont été publiées après 1990, si bien que parler de « bilan provisoire » n'est pas une clause de forme : il sera à refaire sous peu. Quand recherche et pédagogie avancent à des rythmes aussi désaccordés, articuler théorie et pratique relève de l'exploit. Reste le constat d'une pauvreté relative des savoirs « reconnus internationalement » sur les écoliers francophones. On savait que la recherche sur la lecture était en anglais, on découvre grâce à ce livre à quel point elle est spontanément référée aux contextes d'apprentissage nord-américains, plus encore que britanniques : contextes linguistiques et scolaires, mais aussi « culturels », concernant les normes institutionnelles, les attentes sociales et la culture enseignante. Or, les traditions concernant la psychologie de l'apprentissage, le statut socioculturel de la lecture, les relations entre pédagogie, recherche et formation se sont

construites dans des cadres nationaux et les questions sur la lecture des héritiers du behaviorisme anglo-saxon ne se coulent pas spontanément dans la culture pédagogique post-piagétienne de l'Europe latine. L'avantage est de préserver le lecteur de toute lecture naïvement applicationniste : des données multiples synthétisées ici, les auteurs tirent des recommandations pratiques, en particulier sur l'entrée du CP, mais aucune progression précise pour les trois années du cycle, ce qui est plutôt bon signe : c'est une chose d'isoler et modéliser les composantes de l'acte de lire, c'en est une autre de les intégrer dans des pratiques de classe, contraintes par bien d'autres facteurs. Pourtant, « un ouvrage complémentaire » « devrait étudier plus en détail l'impact possible [de ces recommandations] sur les enseignements » (p. 9). Gagcons que nous devons l'attendre un peu, car ceci impliquerait bien davantage de données sur « le rôle concomitant de la lecture sur la maîtrise progressive de l'écriture », qui ne semble pas être actuellement le sujet favori des chercheurs anglo-saxons, du fait de leur hyper-spécialisation.

En attendant, voilà de quoi stimuler les réactions des pédagogues et des formateurs, car ce n'est pas sur le terrain scientifique que va se jouer l'impact de ce livre. En effet, lorsqu'il s'agit de rétablir certaines « vérités » malmenées par les vulgarisations antérieures, le texte se passionne. Qu'on en juge : « Une conception fort répandue a fait croire que, puisqu'on lit pour trouver du sens, identifier un à un les mots écrits est inutile, inefficace, voire nocif. Cette conception est fautive » (p. 45). « Il fut un temps où l'on apprenait d'abord à lire, ensuite seulement à écrire. Cette conception est dépassée. Heureusement, car elle est erronée » (p. 66). C'est ce mélange d'exposé neutre et de jugements abrupts qui rend le livre passionnant. Loin d'être seulement le bilan distancié, prudent et un peu ennuyeux de chercheurs s'en tenant à des acquis factuels faisant consensus, il ferraille contre des conceptions qui conduisent à des méthodes contestables et expliqueraient bien des échecs. A ce titre, il s'inscrit bien dans la tradition des discours normatifs qui, depuis le XVII^e siècle et Port Royal, scandent l'histoire des méthodes, quand des savants cherchent à éclairer l'initiation des débutants par leur science (grammaire, psychologie, neurologie, linguistique...) et à corriger les usages en cours. Comme c'est un texte écrit à plusieurs mains, il se situe aussi dans une autre tradition, celle des textes officiels anonymes, fruits de plusieurs points de vue, ce qui fait qu'il est souvent plus clair sur ce qu'il récuse que sur ce qu'il propose. Sur quels points portent aujourd'hui les rectifications majeures par rapport aux précédentes ?

Depuis les critiques faites dans les années 1970 aux méthodes dites « traditionnelles » et à leur souci central du décodage, depuis les instructions de 1985 (« Lire, c'est

comprendre »), de multiples discours ont vulgarisé l'idée « qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire » puisqu'il y a toujours des textes qui excèdent les capacités du lecteur. De ce fait, s'est estompée l'opposition franche entre un CP où l'on apprend à lire et les autres classes où on lit. Le CP n'est plus la classe d'alphabétisation que les enfants « sachant lire » pouvaient sauter sans problème en 1960 (et qu'un quart redoublait). En même temps qu'on a allongé le temps de l'apprentissage à deux (1972) puis trois ans (1991), on a défini le « savoir lire » de façon plus ambitieuse. On ne dira plus, en toute rigueur, qu'un enfant « sait lire » dès qu'il oralise sans trop d'efforts ni d'erreurs les textes de son manuel, même si c'est bien ce qu'il pense et que disent ses parents. Il a encore à apprendre à lire « comme un grand », c'est-à-dire visuellement, en modulant sa vitesse de lecture et sa façon de sélectionner l'information en fonction des difficultés que le texte présente pour lui, et/ou de ce qu'il y cherche. Le livre de l'ONL cible son propos sur l'acquisition du savoir lire élémentaire, s'intéressant à la « conquête cruciale réalisée par l'enfant apprenti lecteur, à savoir la compréhension qu'il atteint, aidé par l'adulte (maître ou parent) du principe sous-jacent au code alphabétique » (p. 16). Il confirme ainsi deux tendances : d'une part, le retour vers une analyse de l'apprentissage interne à l'école, qui, sans nier le rôle des facteurs extra-scolaires, se centre sur ce qui relève du pouvoir de l'enseignant ; d'autre part, le retour vers les questions concernant le code, l'identification des mots écrits, les correspondances grapho-phonétiques et le principe alphabétique caractérisant les écritures occidentales. Les lecteurs de José Morais, maître d'œuvre de l'ouvrage, retrouveront sans surprise des propositions déjà exposées avec vigueur dans *L'art de lire*. Ceux que ravirait le retour au B-A BA de nos ancêtres en seront pourtant pour leur frais : les dix-sept recommandations qui concluent l'ouvrage (p. 211-214) intègrent les différentes prises de conscience de ces dernières années : rôle de l'école maternelle dans « la découverte des composantes et de l'organisation de la langue orale et de la langue écrite dans son sens, sa forme et ses finalités » ; importance d'une initiation précoce à la culture écrite, travail permanent sur le sens (vérification de la compréhension des phrases et des mots, questionnement méthodique pour établir ensemble le sens d'un texte, recours à la littérature de jeunesse et aux documentaires, lectures à haute voix à toute la classe), partenariat avec les parents, pédagogie différenciée, etc. Cependant, ce qu'on retiendra en priorité ne se situe pas là, sans doute parce que de telles affirmations font globalement consensus (dans les discours) et qu'elles ne concernent pas que le cycle 2. Le travail de construction guidée de la compréhension commence avec l'interlocution orale et court sur tout le cursus scolaire. L'affirmation centrale, même si le livre rappelle de façon récurrente que « caractéristique indispensable ne veut pas dire suffisante » (p. 48),

c'est que comprendre un texte exige d'identifier précisément les mots écrits et que « *le décodage graphophonologique est la procédure dominante de la reconnaissance des mots au cycle 2* » (p. 211). A ce stade, « *les différences de niveau en lecture entre enfants reposent principalement sur l'habileté d'analyse phonémique et sur les capacités graphophonologiques* » (p. 213). Les deux points-clés de l'apprentissage en cycle 2 sont là : capacité à entendre comment les mots « chantent » et pas seulement ce qu'ils désignent, c'est-à-dire à repérer l'unité abstraite qu'est le phonème ; capacité à saisir qu'il existe des relations réglées entre les lettres et les sons qui permettent de lire des mots inconnus, c'est-à-dire saisie du « principe » (et non connaissance exhaustive) des relations graphème-phonème. Certes, les chercheurs discutent pour savoir si la « conscience phonique » précède l'apprentissage du code, en découle, ou se construit en même temps que lui. Ce qui est sûr, comme le montrent les travaux d'Emilia Ferreiro, c'est que les enfants n'imaginent pas d'emblée que l'écriture alphabétique code les sons de la langue. Il s'agit donc de faire faire à tous et le plus tôt possible cette découverte culturelle décisive.

Pourquoi faut-il proclamer si haut et si fort des « vérités » que beaucoup de maîtres trouveront d'évidence ? À suivre les rares enquêtes qui ont eu lieu sur le terrain (en particulier celle de Jacques et Liliane Fijalkow sur la lecture au CP), ceux-ci n'ont jamais abandonné le travail sur le code et les manuels y ont tous recours, sauf de rares exceptions. C'est même ce souci toujours trop exclusif du décodage qui légitimerait les formateurs à rappeler sans cesse que la compréhension ne découle pas spontanément d'une oralisation réussie. Dans les évaluations nationales de CE2, les épreuves d'identification de mots sont les mieux réussies de toutes, ce qui montre que le travail fait en amont n'a pas été inefficace. C'est aussi là que les différences socio-culturelles jouent le moins puisque les écarts entre écoles de ZEP et hors ZEP y sont bien moindres qu'ailleurs. Qu'est-ce qui fait que ceux-ci se creusent dans la lecture de phrases et de textes ? Pour intégrer sans trop de peine en une phrase les informations apportées par la suite des mots, puis enchaîner les phrases en un texte cohérent, tenant compte de la syntaxe et de la ponctuation, il faut que l'identification des mots soit automatisée, qu'elle ne « coûte » (presque) plus rien. Tant que celle-ci demande un gros effort d'attention, l'apprenti lecteur est comme l'apprenti musicien en train de déchiffrer laborieusement sa partition : il entend les notes mais pas la musique. Or, nous dit-on, les processus qui permettent de passer d'une lecture « grapho-phonétique » qui déchiffre, à la « lecture orthographique » qui reconnaît les mots sans déchiffrement, sont encore très mal connus, même si des données récentes laissent supposer le rôle facilitateur que

jouerait la reconnaissance immédiate « *de représentations intermédiaires entre la lettre et le mot* » et en particulier, s'agissant du français, des syllabes (p. 62). Il y a donc encore une « boîte noire » sur un point clef de l'apprentissage. De ce fait, une place existe pour un débat sur la pédagogie qui favoriserait le passage à cette lecture directe. Ne faudrait-il pas entraîner les enfants à la pratiquer le plus tôt possible ? C'est là que l'ONL s'engage vigoureusement en prenant parti sur trois points : les méthodes de lecture, les méthodes d'enseignement et l'analyse des échecs.

Cinq petites pages présentent les « trois grandes conceptions d'enseignement de la lecture » des pays d'écriture alphabétique (p. 86). La méthode épellative a disparu à la fin du XIX^e siècle. Les deux restantes sont la méthode phonique (la bonne) et la méthode idéo-visuelle (la mauvaise). Pour les auteurs, est dite phonique toute approche qui enseigne explicitement aux enfants les relations entre « *les lettres ou les groupes de lettres et les unités phonologiques correspondantes* ». Elle peut procéder analytiquement, en allant des mots vers les éléments qui les composent, ou synthétiquement en allant des combinaisons graphèmes-phonèmes vers les mots. Elle privilégie au départ les mots monosyllabiques et réguliers. Dans l'approche idéo-visuelle, au contraire, « *l'enfant est invité à faire des hypothèses, sur la base d'indices contextuels, au sujet des mots qui constituent une phrase ou un texte et ensuite à mémoriser la forme visuelle de ces mots* » (p. 87). Le livre de l'ONL dénonce sévèrement cette méthode qui, sous prétexte de privilégier le sens, refuse « l'oralisation et le déchiffrement » (p. 89) et encourage les enfants à « deviner » le mot par inférence du contexte, procédure coûteuse, aléatoire et qui induit une conception fautive de la lecture. Cette notion de contexte, théoriquement claire, ne permet pas pour autant de deviner quelles pratiques scolaires les auteurs condamnent. Si c'est faire imaginer le contenu d'une histoire à partir de quelques mots connus piochés dans le texte, on devine leurs raisons. Si c'est demander à l'enfant de retenir les mots déjà lus pour les lier à ceux qui suivent, au lieu de lire mot après mot comme on lit une liste, on comprend moins. C'est pourtant bien « tenir compte du contexte », puisque les mots (lus directement ou par déchiffrement) sont reçus non comme des unités de sens indépendantes (« la », « porte ») mais comme des éléments d'une unité de sens supérieure (« Il la porte » ou bien « La porte... »).

Cette opposition « *phonics vs whole-word methods* » structure les conflits pédagogiques d'outre-atlantique depuis un siècle. C'est « le grand débat » (pour reprendre le titre de J. Chall, *the Great Debate*, 1967) qui oblige chacun à choisir son camp. La méthode phonique est là-bas analytique, car l'irrégularité de l'orthographe et la prononciation de l'anglais ont rendu difficile une approche synthétique de

type syllabique. Dans un mot polysyllabique anglais, la syllabe accentuée est la seule dont on entend clairement la voyelle. Les voyelles des syllabes non accentuées sont « écrasées » si bien que celui qui découpe syllabe par syllabe n'a aucune chance de retrouver les mots de sa langue orale (pensons à l'enfant parisien qui connaît le mot oral *fnêt* et ne peut le reconnaître en syllabant *fe-nê-tre* : c'est la lecture qui va changer sa représentation orale du mot). Dès le XVII^e siècle, les abécédaires anglais ont privilégié les mots monosyllabiques, accentués et vocalisés pleinement, alors que ceux des langues latines ont toujours recouru à des mots à plusieurs syllabes. En France, cette opposition semble une nouveauté des années 1970, parce que depuis les années 1920 les débats ont été dominés par une autre opposition, entre méthode syllabique et méthode globale (rangées par *Apprendre à lire* sous la même bannière de « méthodes phoniques »). Adoptant le vocabulaire anglo-saxon, le livre appelle « approche globale » la méthode idéo-visuelle qui en reste aux mots entiers (la « whole-word method », opposée à la « word-method », phonique). Elle fait mémoriser les mots en contexte, lire et relire de petites histoires par cœur et affirme que le corpus stocké permet vite de lire des mots inconnus, par analogie, sans qu'il soit besoin d'enseigner la combinatoire. Dans la tradition francophone, la méthode globale part aussi de l'unité de sens (la phrase, souvent tirée de la vie de la classe), mais c'est pour la décomposer en mots (l'étape des « étiquettes », à laquelle s'arrête souvent l'école maternelle) puis les mots en leurs sous-constituants, lettres correspondant à des sons, mais aussi morceaux de mots, syllabes, affixes, marques grammaticales (on rapproche les étiquettes – « matin, salin, sapin, lapin » – pour faire trouver « ce qui est pareil et pas pareil »). « *Toutes les méthodes globales conduisent plus ou moins tardivement à la distinction précise des lettres ; toutes sont analytiques ; notre écriture étant alphabétique, il est impossible qu'elles ne le soient pas* », lit-on dans les *Méthodes de lecture* (Colin-Bourrelle, 1947, 9^e éd. 1964) sous la plume de l'inspectrice générale des écoles maternelles, P. Mezeix. « Plus ou moins tardivement » : tout l'art pédagogique est de savoir quand et sur quoi commencer l'analyse. Dès qu'on part de phrases produites en classe, une progression *a priori* devient difficile ; dès qu'on sollicite l'analyse des enfants, les rythmes des découvertes s'individualisent, les prises de conscience des uns ne sont pas celles des autres et le maître ne peut plus décider que, dès les premières semaines du CP, il produira chez tous ce « dé clic » (p. 77) qui fait saisir le principe des correspondances. D'après ses utilisateurs, cette démarche (plus coûteuse pour le maître) rend visibles et donc traitables les écarts entre enfants que masque l'enseignement frontal.

Ainsi, le débat sur les méthodes de lecture en cache un autre, opposant une pédagogie de l'enseignement direct, aux progressions préétablies et une pédagogie des situa-

tions d'apprentissage implicite, à partir desquelles se feront les analyses réflexives aidées par l'enseignant. Comme le livre de l'ONL le souligne avec justesse, il s'agit d'une « philosophie de l'apprentissage », liée aux pédagogies nouvelles : Dewey, fondateur des méthodes actives aux USA (« learning by doing »), a favorisé la diffusion de la méthode whole-word, Decroly a lié méthode globale et pédagogie des centres d'intérêt et Freinet a fait de la méthode naturelle un pilier de la classe coopérative. Pour tous les trois, il était essentiel que les enfants puissent non seulement lire mais écrire très tôt des textes relatant leurs expériences, ce que les méthodes traditionnelles interdisaient, contrairement aux méthodes « globalistes » qui donnaient le droit d'écrire des mots qu'on ne savait pas encore « lire », en recourant à des copies et à l'aide de l'adulte (avec des effets « analytiques » en retour sur la lecture, puisqu'on écrit lettre après lettre).

Le livre de l'ONL en prônant l'enseignement phonique, semble du même coup prôner l'enseignement direct. De fait, les dispositifs expérimentaux qui permettent de mesurer les effets contrastés des différents apprentissages y recourent souvent. Par exemple, le chercheur conduit des séances entraînant au travail phonique dans une classe, à la reconnaissance de mots dans une autre, teste les écarts en lecture produits à court et moyen terme par ces « entraînements », généralement conduits en relation duelle. On ne peut tirer de situations de préceptorat expérimental de quoi valider une pédagogie collective. Pourtant, les effets sensibles d'aussi brèves interventions conduisent à s'interroger sur des pratiques qui, à trop compter sur les découvertes spontanées de l'enfant, profiteraient à ceux qui investissent d'emblée leurs curiosités dans les écrits, bien plus qu'à ceux qui attendent que le maître leur enseigne ce qu'il faut apprendre et comment. Or, nous rappelle-t-on, les enfants ne peuvent pas découvrir seuls le principe alphabétique et on ne peut pas toujours compter sur les acquisitions familiales. Quel est l'héritage de l'école maternelle dans cette prise de conscience ? Il y existe des activités classiques incitant à analyser l'oral (jeux de rimes, scansion des comptines) ou l'écrit (recherche de mots appariés, repérage des ressemblances et différences, etc.), mais on sait qu'y a aussi longtemps prévalu une tradition globaliste de « prélecture », qui, renvoyant le décodage au CP, recourait massivement à la lecture d'étiquettes (prénoms, jours de la semaine, mois), c'est-à-dire à la reconnaissance de mots en contexte fonctionnel mais pas textuel. De telles pratiques ont-elles été encouragées par la caution du discours « idéo-visuel » importé des USA dans les années 1970 sur la lecture directe des mots et l'inutilité (voire la nocivité) du déchiffrement ? Seule une enquête rigoureuse permettrait d'en avoir le cœur net. Pour l'école élémentaire,

l'ONL met en garde contre les activités de lecture silencieuse, devenues habituelles avec la multiplication des fiches de travail individuel. Pendant ce face à face avec le texte, certains élèves attendent, faute de pouvoir lire seuls, d'autres décrochent ou fabulent à partir de quelques indices, et si l'activité ne débouche pas sur une lecture oralisée assortie des questions et des commentaires du maître, beaucoup s'habituent à rester dans une compréhension floue ou erronée du texte. Ainsi, le livre de l'ONL devrait susciter un beau débat sur l'individualisation de l'enseignement, le travail autonome et la pédagogie différenciée (qu'il recommande chaleureusement par ailleurs), qui résolvent si bien les problèmes dans les discours mais sont si difficiles à mettre en pratique. Les critiques classiques faites à l'enseignement frontal (seuls les bons élèves en profitent) pourraient aussi bien se retourner contre la pédagogie différenciée. Mettre en place des dispositifs pour traiter l'hétérogénéité (petits groupes, activités différenciées) sans disposer de « *la variété des situations d'apprentissage* » requise, peut conduire, comme aux USA, à « *la constitution de filières rapides, moyennes et lentes, avec les effets d'enfermement sociologique que l'on connaît* » (p. 142). Les enfants continuent de vivre dans la convivialité socialisante de la classe, mais chacun travaille dans son groupe, sur des tâches adaptées à sa « maturité », si bien que les écarts entre groupes ne risquent pas de se réduire. On voit donc que les contenus enseignés ne cessent d'interférer avec les modalités d'enseignement.

Pourtant, quand on lit les résultats expérimentaux qui montrent l'avantage procuré par l'enseignement direct et précoce des correspondances phoniques, on est finalement surpris de constater que les écarts, significatifs, ne soient pas plus massifs. Si la méthode idéo-visuelle repose sur une conception aussi « erronée » de la lecture, comment peut-elle avoir eu une efficacité suffisante pour que les maîtres qui l'avaient adoptée (aux USA, elle est majoritaire des années 1920 jusqu'à la fin des années 1960) aient pu en être satisfaits durablement ? S'il est besoin d'enquêtes scientifiques pour mettre en évidence les écarts d'efficacité, c'est qu'ils ne se voient pas à l'œil nu, et dans de nombreux cas, comme le souligne les auteurs, l'excellence du maître compense les inconvénients de sa méthode. D'après les enquêtes citées par J. Chall, la méthode idéo-visuelle séduit car elle permet des démarrages rapides, alors qu'au bout de deux ou trois ans, les résultats s'inversent. Mais ce n'est que dans les pamphlets ou les discours militants qu'on peut opposer les résultats miraculeux d'une méthode et désastreux d'une autre, les uns imputant à la « méthode globale, cette galcuse » (selon l'expression ironique de Freinet), l'épidémie galopante des dyslexies ou l'effondrement de l'orthographe, les autres tournant en

dérision une pédagogie où les enfants anonnent à voix haute des textes qu'ils n'ont pas à comprendre. Dans l'ordinaire des classes, les maîtres n'ont pas attendu d'apprendre l'existence d'un modèle interactif pour se soucier de traiter à fois de la compréhension et du code. Comment donc comprendre la virulence des auteurs à l'égard d'un courant dont les effets n'ont pu être catastrophiques en France, puisque l'accent mis sur la compréhension n'a jamais évacué l'autre dimension de l'apprentissage ?

Au fil des pages, on peut trouver deux réponses, l'une scientifique, l'autre pragmatique. La première porte sur la validation d'un modèle psychologique de la lecture, compatible avec les données de la recherche. Les pédagogues américains ont bien senti qu'à partir des années 1970, ils étaient les otages de psychologues en concurrence scientifique, chacun cherchant dans les performances des élèves de quoi valider son modèle et invalider celui du concurrent (lecture « montante » allant des lettres aux mots puis au texte, dit « bottom-up », ou à l'inverse, « descendante » des idées et des hypothèses induites par le titre ou les mots-clés du texte à leur vérification, dit « top-down »). Les enseignants sont-ils concernés par ces conflits scientifiques ? On pourrait répondre que non, puisque les savoirs psycholinguistiques n'ont produit aucune nouvelle méthode de lecture, mais seulement de nouveaux discours pour valider l'une et invalider l'autre (selon les camps) et que, d'un point de vue pédagogique, c'était peut-être beaucoup de bruit pour rien. Cette interprétation est pourtant trop courte. Depuis que des chercheurs travaillent sur la lecture, la façon de concevoir l'acte de lire et son apprentissage a fondamentalement changé. Auparavant, une vision unificatrice sur l'éducation (« une philosophie ») opposait tradition et novation et les choix en matière de lecture n'étaient pas disjoints des positions sur les finalités politiques sur l'école, concernant à la fois des formes et des contenus destinés à préparer à la vie active autant qu'au certificat d'études (dictée, grammaire, calcul contre lecture suivie, étude du milieu, texte libre). Avec l'école secondaire de masse (et l'échec scolaire de masse), on entre à la fois dans l'ère des références scientifiques (maths modernes, linguistique) et dans l'évaluation statistique des échecs. La bonne pédagogie, c'est celle qui fera réussir davantage d'élèves dans le collège tel qu'il est. On ne peut comprendre l'accent alors mis sur la lecture silencieuse, autonome, de textes variés, sans revenir sur cette *seconдарisation des objectifs du primaire, menée au pas de charge pour former de futurs collégiens, supposés capables de lire et écrire seuls*, alors que le travail sur le sens des écrits, en primaire, a toujours relevé de l'interlocution orale de la classe (reformulation des consignes, explication des mots difficiles, récitation des leçons, lecture collective, etc). L'entrée des discours scientifiques et

des didactiques spécialisées dans le champ scolaire a éclaté l'apprentissage en une multitude de compétences autonomisées, si bien que la pédagogie de la lecture n'a plus rien à voir avec celle de la grammaire ou de la production d'écrit. Ce que la publication d'un tel livre rend patente, c'est que l'institution est en train d'entériner ce modèle « éclaté » de la professionnalité enseignante.

La seconde réponse, pragmatique, est liée au traitement des échecs en lecture. Les écarts de performances entre les « méthodes » se comptent en légers pourcentages, certes, mais quand il s'agit de grignoter des points pour faire baisser les statistiques de l'échec, ces écarts sont décisifs. Pour l'ONL, le modèle idéo-visuel de la lecture reste un modèle mono-valent qui noie la variété qualitative des difficultés dans le flou d'une causalité « globalement » socio-culturelle. C'est sans doute pourquoi les auteurs consacrent de si longues pages à la dyslexie (p. 165-201), qui, pourtant, touche au plus 5 % d'une classe. Dans les années 1960, on considéra que tous les mauvais lecteurs étaient touchés peu ou prou par « la maladie du siècle ». Or, un trouble décrit comme neurologique aurait dû ignorer les classes sociales. Comme les « dyslexiques » se révélaient majoritairement fils d'ouvriers, il fallut bien affronter la réalité des inégalités sociologiques. La dyslexie, après avoir connu son heure de gloire, fut stigmatisée comme un pseudo-diagnostic, médicalisant de façon indue un échec scolaire imputé à l'incapacité congénitale de l'enfant. Aujourd'hui, dit l'ONL, on peut dire que « la plupart des enfants pour qui l'apprentissage de la lecture pose problème ne sont pas des dyslexiques mais des mauvais lecteurs » (p. 155), sans dire pour autant que la dyslexie n'existe pas. Si la lecture met en jeu des procédures multiples, agissant de façon concomitante, on peut échouer à lire du fait qu'une seule de ces procédures est perturbée. C'est le cas des dyslexiques, plus souvent garçons que filles, mais qui se recrutent également dans tous les milieux sociaux. Ils comprennent sans problème ce qu'on leur dit et ce qu'on leur lit, mais ont des difficultés persistantes pour identifier les mots écrits, faute de fixer le code graphique et/ou orthographique. Quelle que soit leur dyslexie (il en existe plusieurs types), ils ont besoin d'une aide spécialisée. S'ils sont environ 5 %, il y a « statistiquement » un enfant dyslexique par CP. La question de leur apprentissage se pose de façon brûlante quand les maîtres, pour ne pas étiqueter précocement un élève, hésitent à faire établir un diagnostic, ou, ce qui est fréquent en ZEP, imputent spontanément son problème à l'environnement socioculturel. Mais que faire pour les autres « mauvais lecteurs », majoritairement non-dyslexiques ? Eh bien, préciser aussi le diagnostic. La même vulgate socioculturelle peut faire négliger des troubles auditifs ou visuels, mal repérés en milieu populaire : ils ne se réparent pas par des programmes d'enrichissement culturel. Quant aux enfants « mauvais compreneurs » mais « bons décodeurs », il faut

chercher sur quoi ils échouent : s'ils ont du mal à comprendre ce qu'on leur dit et ce qu'on leur lit ou seulement ce qu'ils lisent seuls. En évaluant séparément les performances en compréhension d'histoire (entendue ou lue) et en lecture de mots, on peut spécifier les difficultés en jeu et donc le type d'intervention utile, dans la classe ou avec l'appui des réseaux d'aide. En effet, pour réduire l'échec en lecture, il faut travailler sur les marges, avec des enfants qui résistent aux pédagogies tout-venant. Les maîtres peuvent être indifférents à la validité scientifique (provisoire) d'un modèle, pas à sa pertinence pragmatique. Encore faut-il, pour qu'ils s'en emparent, qu'ils aient une représentation « multi-variée » des échecs en lecture et, CQFD, de son apprentissage.

Le livre de l'ONL prend ainsi à plusieurs reprises le lecteur à contre-pied. Synthèse éclairante des recherches sur la lecture des novices, il économisera beaucoup d'énergie à ceux qui veulent actualiser leurs savoirs sur le sujet. Discours engagé et polémique sur les modèles qui valident les différentes méthodes, il devrait permettre des débats féconds sur les mises en œuvre pédagogiques pour faire lire les élèves, diagnostiquer leurs problèmes, évaluer leur réussite, prévenir leurs difficultés. La voie phonique valorisant la lecture oralisée (par l'élève et le maître) conduit paradoxalement à s'interroger, à propos de la réception des textes, sur les continuités entre oral et écrit autant que sur les spécificités de la lecture silencieuse. Livre qui avalise un nouveau modèle de la professionnalité enseignante, il fera réfléchir tous ceux qui s'interrogent, à l'heure de l'Europe, sur la façon d'articuler les cultures scolaires nationales avec des recherches « internationales », c'est-à-dire référées à la culture scientifique et pédagogique américaine. Pour toutes ces raisons, *il est urgent de le lire.*

Anne-Marie Chartier
Service d'Histoire de l'éducation/ INRP

BAUTIER (Elisabeth), ROCHEX (Jean-Yves). – **L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin, 1998. – 302 p.

Pour les « nouveaux lycéens », la fréquentation prolongée des savoirs scolaires est socialement inédite, dans une institution brouillée par le mélange inextricable des objectifs de formation intellectuelle et d'une demande impérieuse d'insertion et d'utilité sociale. Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et leur équipe se proposent d'explorer dans le détail les modalités de cette fréquentation, qui fait

rentrer de plain pied dans l'univers de la difficulté et de la réussite scolaire, mais aussi dans celui de la maturation existentielle des adolescents, le rapport au savoir étant inséparable, en particulier au lycée, de la constitution progressive de soi. La première partie du livre pose le triple soubassement de la recherche, dont la deuxième partie expose les conclusions.

L'état des lieux dont procède cette recherche est à la fois l'interrogation persistante sur la réalité de la démocratisation de l'école (chapitre 1), l'existence des recherches déjà disponibles sur les nouveaux lycéens, qui selon les auteurs laissent de côté l'espace des apprentissages et des modes d'appropriation cognitifs et langagiers des savoirs (chapitre 3), mais aussi et surtout les conclusions déjà établies par les chercheurs, avec Bernard Charlot, sur le rapport au savoir dans *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (chapitre 2). Cette recherche, portant sur le collège, avait dégagé la double dimension du rapport au savoir : identitaire, engageant un sens articulé aux autres composantes de l'expérience, et épistémique, engageant des interprétations des activités et tâches requises par les apprentissages scolaires. Ainsi, une logique de « cheminement institutionnel », fondée sur une stricte conformité aux demandes des enseignants mais sur une absence de perception des savoirs scolaires comme enjeux cognitifs contraste avec une logique d'apprentissage, supposant une réelle activité intellectuelle, mais aussi la possibilité « identitaire » de s'y engager. Cette opposition s'enrichit de la dualité imaginaire-symbolique, empruntée à la psychanalyse.

La deuxième partie rend compte de l'enquête proprement dite, qui croise plusieurs types de matériaux. Après une démarche extensive, qui exploite la passation de 700 questionnaires et l'étude de bilans de savoir écrits d'élèves de seconde (chapitre 4), les chercheurs ont travaillé de manière plus spécifique sur le rapport à l'écrit des « nouveaux lycéens » (chapitre 5), avant de reprendre de manière approfondie les bilans de savoir de six d'entre eux, complétés par des entretiens semi-directifs (chapitre 6).

La première démarche permet de trouver une forte opposition entre nouveaux lycéens et « bons lycéens », mais révèle aussi la grande hétérogénéité des premiers, contrastant avec l'homogénéité de l'expérience des seconds, qu'il a même été nécessaire de laisser de côté dans un deuxième temps de l'analyse, pour qu'il n'oculte pas tout le champ de vision. Cet éclatement de l'expérience est un résultat en tant que tel, même s'il ne simplifie pas le travail des chercheurs. Une minorité de « nouveaux lycéens » définit la transition collège-lycée en termes cognitifs et intellectuels, les autres parlant en termes de pur « métier d'élève » ou de rapports straté-

giques aux études. L'analyse formelle des bilans de savoir permet d'entrevoir une évolution notable : ce n'est plus la présence d'un « je » énonciateur, utilisé très largement et non plus par les seuls bons élèves comme au collège, qui est révélatrice, mais bien plutôt ses modalités d'affirmation. Du coup, l'opposition, présente au collège, entre des textes écrits sous forme de listes par les élèves les plus en difficulté et des textes réflexifs se trouve elle aussi complexifiée et enrichie. Sur le plan des contenus, les apprentissages relationnels ainsi que l'affirmation du rapport stratégique aux études sont plus importants au lycée, ce qui explique d'ailleurs que davantage d'élèves faibles mentionnent les savoirs et disciplines scolaires dans les bilans de savoir, comme supports de projets d'avenir. Ce qui frappe au total, c'est le brouillage entre rapport identitaire et épistémique au savoir, tous les deux à l'œuvre dans les changements qu'apporte la classe de seconde à des jeunes dont la personnalité se forme dans tous les cas aussi au travers des épreuves ou réussites scolaires.

Le chapitre suivant met le rapport à l'écrit au cœur de l'expérience scolaire, les difficultés qu'il engendre étant interprétées comme des résistances aux changements existentiels qu'induit le fait de se mettre en posture d'auteur. Une telle posture est à égale distance de la pure exécution de tâches, qui fait des exigences scolaires des coquilles « vides de sens » et de l'affirmation sans recul de sa propre opinion. Elle se définit bien plutôt comme la capacité de circuler entre différents sens et de les mettre à distance. Or, elle n'est pas adoptée, loin de là, avec la même aisance par tous les nouveaux lycéens, comme le confirme en particulier l'étude de dissertations de philosophie, puis de copies argumentatives de seconde. À côté de textes qui enchaînent les points de vue des autres sans les interroger et qui, d'une manière générale, considèrent le langage comme disant « le vrai », du monde ou d'une opinion, fût-ce la sienne, d'autres copies parviennent à construire un questionnement mais aussi à « jouer » avec l'épaisseur du langage et ses capacités métaphoriques. Dans les devoirs les plus faibles, les généralisations, loin de montrer des capacités d'abstraction, révèlent l'incapacité des élèves à remettre en questions tout un monde de valeurs traditionnelles. Enfin, l'étude des commentaires de texte dans deux classes de seconde de niveau contrasté montrent comment les élèves utilisent les savoirs enseignés en classe. Soit les élèves se contentent de déplier les logiques narratives du texte sans prendre garde à l'écriture ou encore d'exprimer leurs propres affects ou réflexions à propos du texte, ce qui est plutôt le cas dans la classe faible. Soit ils prennent en compte les savoirs enseignés, mais de deux manières bien différentes, selon qu'ils appliquent des « techniques » d'analyse de l'écriture ou qu'ils s'en servent pour nourrir une lecture autonome. Une minorité d'élèves de la bonne

classe arrive à se mettre en « posture d'auteur », fusionnant des registres hétérogènes de langue et parvenant à construire un point de vue. En conclusion de ce chapitre, les auteurs s'interrogent un moment sur l'action effective de l'école sur ces processus car en effet, on peut trouver trace de ces difficultés bien en amont de l'expérience des nouveaux lycéens.

Un dernier chapitre dresse le portrait de six lycéens, illustrant divers rapports au savoir. Les plus à l'aise au lycée arrivent à relier par le désir de comprendre le monde les savoirs scolaires et extra-scolaires ; ils sont aussi capables de dépasser les demandes explicites des enseignants. La difficulté scolaire, quant à elle, revêt des visages très hétérogènes : l'enlisement dans une réflexivité impuissante d'une élève qui croit qu'elle échoue faute de « vraie personnalité », le volontarisme inefficace d'un lycéen sûr de lui mais passant à côté même des problèmes, le désarroi d'une bonne élève de collège désorientée par la nécessité d'abandonner ses certitudes. Mais dans tous les cas, les univers sont morcelés, et l'exécution des tâches scolaires ne débouche pas sur un travail d'élaboration de soi, se traduisant par l'engagement dans un rapport symbolique au monde.

La lecture de cette enquête très riche entraîne, par la force de son foisonnement même, quelques regrets. L'analyse des copies d'élèves est très réussie mais rapide, et on aurait surtout aimé en connaître plus précisément les résultats en termes de notes ou de commentaires d'enseignants. La question des rapports entre pratiques orales et écrites est seulement esquissée, mais paraît centrale au vu des résultats eux-mêmes de la recherche, dans l'analyse de cette résistance diffuse des jeunes à l'écrit. Mais tout le mérite de l'ouvrage est de souligner avec force à quel point les exigences scolaires dans le lycée d'aujourd'hui sont aussi des incitations à devenir un sujet autonome et réflexif, et à le devenir essentiellement par le rapport au langage écrit. Il montre en conséquence comment l'école sanctionne aussi, et peut-être surtout, un travail de transformation de soi qui peut différencier subtilement, y compris à origines sociales similaires, les nouveaux lycéens. Si le propos des auteurs ne débouche guère réellement sur une critique de l'institution, leur constat n'amène-t-il pas pourtant inexorablement à se demander comment un lycée susceptible d'accueillir la majorité des jeunes peut à ce point se définir encore par la construction d'un rapport cultivé au monde, sans davantage l'aider et l'explicitier ?

Anne Barrère

Université Lille 3 – IUFM Nord-Pas-de-Calais

HADJI (Charles), BAILLE (Jacques) (Eds).- **Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »**. La démarche de preuve en 10 questions. Bruxelles : De Boeck Université, 1998. - 263 p.

L'ouvrage est un recueil de dix contributions issues des travaux du colloque grenoblois de juillet 95, organisé par le Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université Pierre Mendès-France à Grenoble 2. Onze auteurs traitent de la recherche des critères du travail scientifique en éducation à partir de cinq grandes questions pour juger de la scientificité des discours sur l'éducation. À ces interrogations viennent s'adjoindre cinq autres questions portant sur les démarches susceptibles d'apporter des « preuves ».

Les éditeurs, Charles Hadji et Jacques Baillé, présentent une appréciable introduction et une conclusion qui veut nous conduire, au-delà des illusions perdues, à la recherche d'une nouvelle alliance entre les enseignants et les chercheurs. Il faut ici rendre hommage aux éditeurs d'avoir réalisé un excellent travail de structuration et de synthèse d'un nombre important d'idées et de réflexions qui situent bien la complexité du sujet traité, à savoir, la relation entre la Recherche et l'Éducation.

L'ouvrage est bien construit, facile d'accès pour un thème qui est loin d'être aisé à développer. Nous retiendrons quelques éléments des réponses aux questions analysées, éléments qui nous paraissent bien illustrer l'ampleur et la qualité du débat engagé. Les sciences de l'éducation atteignent-elles le stade de la certitude scientifique ? Si oui, à quel type de certitude peut(vent) prétendre le praticien et/ou le chercheur ? Le discours sur l'éducation peut-il échapper à l'idéologie et à l'illusoire et apporter la preuve de ce qu'il avance (p. 11) ? Qu'est-ce que prouver ? En présence de ces questions, Yves Chevallard choisit de traiter du passage de l'opinion à l'assertion mise à l'épreuve soit par l'expérience vécue, soit par la clinique ou encore par l'expérimentation. Selon cet auteur, « ce qui est seulement professé, et non éprouvé, n'a qu'un sens résiduel, incontrôlé, non instruit par le processus de preuve : l'assertion redevient ainsi simple opinion, simulacre de vérité que l'élève n'a aucune raison de partager profondément, parce qu'il ne la comprend pas » (p. 42). Attitude et exigence professorales apparaissent bien ici dans leur dimension de violence symbolique très souvent méconnue des acteurs eux-mêmes. Cette observation conduit à se poser une autre question tout aussi fondamentale : qu'y a-t-il donc à prouver quand il s'agit d'éducation ? Marc Bru veut en finir avec les « semblants de preuve ». Trop d'affirmations sont avancées sans preuves suffisantes alors qu'au même instant, il n'est en réalité pas possible de dégager un modèle prescriptif uni-

versel. Prétendre mesurer scientifiquement l'efficacité d'une pratique relève de l'imposture. Il s'ensuit que plusieurs logiques de la preuve doivent être envisagées. Ce qui pose problème, selon Marc Bru, « c'est l'extension des résultats scientifiques hors de leur cadre théorique ou expérimental d'origine et leur utilisation comme preuve pour valider une pratique » (p. 48). Quant à la mesure en sciences humaines, « on sait qu'elle est toujours relative au point de vue adopté » (p. 53). De plus, on ne peut confondre validité des résultats d'une étude et validité des prescriptions à prétention universelle sans courir à nouveau le risque de l'imposture. Bref, les sentiers de la preuve sont souvent mal tracés (p. 55) et il convient d'encourager l'explication de toute démarche adoptée. Le pluralisme méthodologique est nécessaire pour rencontrer les différentes facettes de la validité (p. 56). Plusieurs logiques de la preuve sont envisageables sans que l'on puisse vraiment les hiérarchiser au nom d'un critère universel (p. 57). Il apparaît ainsi qu'un nouveau regard sur l'acte d'enseigner est possible en développant une démarche de validation perfectible, donc toujours à construire parce que jamais irrévocable (p. 58). Mais, en fin de compte, n'y aurait-il rien de mieux à faire en éducation que de vouloir prouver ? Michel Develay se demande si les enjeux entre, d'une part, faire la preuve et, d'autre part, viser l'efficacité sont (in)conciliables pour les recherches en éducation qui produisent simultanément des savoirs et des pratiques, donc de la science et de l'action. Selon lui, la recherche de sens de ce que nous élaborons doit accompagner la recherche de preuve. « Il ne s'agit pas simplement de construire des modèles d'intelligibilité du réel, il convient de suggérer des modèles propositionnels émancipateurs » (p. 75).

Qu'est-ce qui fait vraiment la scientificité d'une recherche ? Qu'est-ce que cette vérité tant convoitée ? Vérité matérielle, vérité formelle... La recherche peut-elle prouver quand il s'agit d'action ? Qu'est-ce que chercher ? Face à ces questions, Charles Hadji constate qu'il existe bien une coupure entre la recherche et l'action, du fait, notamment, que la recherche ne peut apporter de réponses « scientifiques » aux questions d'ordre pratique nées de la pratique. Samuel Johsua explicite encore davantage la coupure en posant la question qui suit : existe-t-il une science qui puisse embrasser à la fois l'universel et le singulier, le repérable et le nouveau, la conversation et l'histoire ? (p. 116). Quant à Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, ils recentrent le débat sur la question de savoir « à quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour scientifiquement correcte ? » (p. 161). L'administration de la preuve retient leur attention. Ils examinent, notamment, les erreurs inhérentes à la mesure ainsi que les structures fonction-

nelles (causales) qui définissent la relation entre les variables. Certes, la mise en œuvre de structures simples, linéaires additives et/ou multiplicatives, est relativement commode. Ceci dit, ces auteurs montrent combien est grande la responsabilité du chercheur lorsqu'il crée un champ causal (p. 181) car les résultats sont nécessairement contingents de la spécification réalisée à travers le choix de la structure fonctionnelle qui unit les variables entre elles. Il s'ensuit une nécessaire conception relativiste de la connaissance qui oblige à toujours aller plus loin. La prise de conscience de ses responsabilités doit amener le chercheur, d'une part à préciser les limites qu'il impose au savoir et, d'autre part, à envisager des approches alternatives à chacune des étapes de la recherche (p. 183). En d'autres termes, les auteurs invitent le chercheur à imaginer une triangulation des structures causales.

Jacques Lerbet abonde dans ce sens lorsqu'il cite en exergue de son texte un extrait de « La peur des anges », de Grégory et Mary Catherine Bateson, dans lequel les auteurs insistent sur le fait que : « La structure est toujours une version de la "vérité" quelque peu abstraite et comme aplatie – mais elle est tout ce que nous pouvons connaître... » (p. 123). Et ce « connaître » nous renvoie, selon Jacques Lerbet, à distinguer les sciences de la cohérence et les sciences de la cohésion. Deux vecteurs qui ramènent le débat à deux accents fondateurs de la pensée et de l'action, à savoir, ce qui unit (cohérence) et ce qui disjoint (cohésion).

En synthèse, nous pensons que l'ouvrage est bienvenu à une époque où la communauté scientifique se trouve engagée dans une analyse critique des méthodologies sur fond d'impostures intellectuelles. Dans le monde d'aujourd'hui, où le chercheur en sciences humaines est trop souvent seul l'avocat de sa cause et où les publications scientifiques susceptibles de lui venir en aide sont si peu nombreuses, on peut considérer que les textes que rassemblent C. Hadji et J. Baillé sont intéressants à deux titres au moins. D'abord, ils sont antérieurs à la critique virulente de Sokal et Briemont et illustrent non suspecto les efforts de scientificité entrepris de longue date en sciences humaines. Ensuite, ils montrent que ces dernières sont loin de constituer un pot-pourri d'idées souvent mal formulées et que la lutte contre les extrapolations abusives est bien engagée.

De plus, l'ouvrage souligne, avec la modestie qui convient, le fait que la science est une entreprise humaine – rationnelle – toujours difficile à construire, à codifier et à maîtriser. « Nous ne sommes pas chercheurs pour être scientifiques. C'est parce que nous cherchons que nous sommes scientifiques, (...) ». La preuve n'apparaît pas alors

comme le fondement de la recherche en éducation, mais comme la condition de la recherche. Le fondement de nos recherches, c'est d'abord d'émanciper l'homme à travers la recherche en éducation. Nous ne recherchons pas pour administrer la preuve mais pour faire advenir de l'humanité en l'homme » (M. Develay, p. 72). Ainsi, les sciences humaines n'existent pas pour elles-mêmes ; elles s'inscrivent dans un projet d'humanité. Ceci dit, la tension contradictoire que relève Michel Develay entre le vrai et l'émancipation est loin d'être seulement en apparence (p. 78). De fait, les sciences humaines trouvent leur intérêt dans l'examen de la fracture qui existe entre le déterminisme (le vrai) et la détermination (l'émancipation). Toutefois, il convient d'être plus explicite : l'avènement d'une société scientifique serait sans aucun doute le pire des régimes totalitaires que l'humanité aurait à connaître. En faire son deuil relève manifestement d'un acte de véritable maturité. Ici, plusieurs auteurs auraient beaucoup gagné à s'interroger sur l'état des relations nécessaires et suffisantes que la démocratie élabore et établit avec la science. Dans les sociétés démocratiques, Pouvoir et Savoir se conjuguent à tous les modes, à tous les temps et à toutes les personnes. Le rapport privilégié reste celui d'une nécessaire coordination et d'une suffisante (in)subordination... « Les sciences de l'éducation ont à concevoir d'autres modes d'articulation entre recherche et pratique et à préciser ce que pourrait être la validation dans une approche praxéologique » (M. Bru, p. 62). La question de la validation se pose au praticien et au scientifique, comme elle se traite en démocratie et en science. Trois correspondances attestent de l'importance accordée à la validation qui participe à l'identité de chacune des deux instances : l'existence d'une opposition en démocratie et du doute méthodique en science ; le suffrage universel et l'universalité du savoir ; le fait matériel et la donnée empirique. Quelques auteurs de l'ouvrage ont bien senti ces parallélismes sur lesquels s'est forgée la modernité. L'homme de science est un homme de doute. L'homme politique est un homme de foi. La démocratie est une symbiose harmonique. Elle articule le doute dans la foi et la foi du doute.

Bien bâti sur le thème Éducation et Recherche, l'ouvrage appelle néanmoins quatre remarques critiques.

La première est liée aux multiples changements qui affectent la société contemporaine et qui entraînent l'apparition de savoirs nouveaux. Ces derniers sont d'origine qualitative autant que quantitative. À ce propos, il faut attendre la fin de l'ouvrage (p. 185) pour qu'il soit fait mention, en bas de page, de l'existence des travaux qualitatifs. De plus, aucune articulation ni confrontation entre les paradigmes – compréhensif, explicatif, descriptif – n'est valablement engagée. Le savoir ne serait que de type

instrumental, fondé sur le sempiternel usage de la seule notion d'unité sans laquelle la science, pense-t-on toujours, perdrait son âme ! Les sciences humaines n'utilisent pas seulement la science des chiffres. Elles recourent aussi à d'autres usages, celui de la segmentation du sens, par exemple, dans le cadre de la description phénoménologique ou encore de la démarche clinique. La question de la scientificité se pose aussi avec une réelle acuité au cœur de l'analyse qualitative.

La deuxième critique se rapporte au choix du paradigme qui conceptualise le type d'analyse. À ce propos, le positivisme monopoliserait-il l'espace scientifique à son seul profit ? A-t-il englouti, en son sein, toutes les formes d'expérimentation ? Auquel cas, il en résulterait un usage restrictif du concept de science qui aurait pour conséquence de créer les contours d'un usage autoritaire (voire de dictature !) alors que nos sociétés deviennent plurielles. Décortiquer la réalité est bien l'analyse qui unit toutes les volontés de faire la science, quels que soient le schème d'intelligibilité employé (causal, fonctionnel, structurel, herméneutique, actanciel et/ou dialectique), le type de données (quantitatives ou qualitatives) et le modèle d'analyse (quantitatif ou qualitatif).

La troisième critique consiste à souligner la nécessaire modestie des sciences de l'éducation qui sont contraintes de recourir et de s'inspirer d'un ensemble de disciplines qui, comme elles, sont confrontées à la nécessité de prouver afin de sauvegarder les libertés démocratiques. Ethnologie, anthropologie, psychologie, sociologie, histoire, biologie... autant de domaines du savoir qui inspirent les sciences de l'éducation. Encore faut-il d'abord les explorer et, ensuite, rendre explicites les nombreux emprunts réalisés. Par exemple, la distinction élémentaire entre l'enquête et le procès qui nous vient de l'éthnologie n'apparaît à aucun endroit de l'ouvrage. Le passage du donné à la donnée, ainsi que le droit du sujet à l'interprétation en tant que fait empirique, ne sont pas davantage traités. La quête d'indices et le choix des indicateurs auraient aussi mérité une particulière attention. De même, un regard critique sur l'usage des plans expérimentaux en provenance directe de l'agronomie aurait montré à quel point nous sommes « encerclés » par d'autres disciplines qui ont des ambitions souvent différentes des nôtres (et pas toujours très humaines).

La quatrième et dernière critique est de noter la faible attention portée à la question de l'éthique de la responsabilité. Les méthodes et les analyses tant qualitatives que quantitatives impliquent l'identification des valeurs et des principes d'action qui vont guider le chercheur. Respect et bien-être de la personne, consentement du participant, confidentialité des données,... création de liens affectifs

importants,...sont autant d'éléments qui obligent le chercheur à prendre position. Peut-on encore feindre d'ignorer plus longtemps ces dimensions de la recherche en sciences... encore humaines ? Ne conviendrait-il pas d'invalider la pensée de Michel Foucault selon laquelle l'homme disparaîtrait avec l'avènement des sciences humaines ?

Jean-Pierre Pourtois
Université de Mons - Hainaut (Belgique)

LANGE (Marie-France). – **L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'École en Afrique.** Paris : Karthala, 1998. – 337 p.

De ce livre on peut dire que trois mots de son sous-titre : processus, institution, Afrique, indiquent ce qui en sera non le seul mais néanmoins le principal objet. Certes la connaissance qui nous sera donnée de l'école au Togo est des plus intéressantes mais à mesure qu'elle s'élabore elle se révèle aussi à la fois comme la base concrète et l'instrument d'une recherche capable d'atteindre un objectif plus général, celui d'identifier le modèle selon lequel la scolarisation s'est développée et l'École instituée en Afrique subsaharienne francophone.

Pour savoir ce qu'est l'École au Togo, faire œuvre de sociologue : remettre en cause « les notions communes » ou « vulgaires », considérer l'École comme un « fait social ». Dans l'introduction du livre les références à Durkheim sont nombreuses.

Cela dit, que le fait social en question soit le fait scolaire, et qu'en l'occurrence il doive être étudié en Afrique, oblige à s'interroger sur les chemins de la recherche selon la double problématique des théories et des méthodes. Après avoir rappelé quels avaient été et quels sont aujourd'hui, pour cette recherche, les modèles théoriques adoptés en Occident, et après s'être demandé dans quelle mesure ils étaient applicables en Afrique, l'auteur affirme son ambition, qui n'est pas mince : « tenter de poser les bases d'une théorie sociologique pouvant apporter un véritable éclairage sur le processus de scolarisation en Afrique ». De ce projet résulte – référence est ici faite à Bourdieu – le recours, aussi bénéfique que nécessaire, à une multiplicité d'approches et de méthodes. Ce pluralisme répond aussi au souci – référence cette fois à Balandier – de ne pas séparer sociologie et anthropologie, de rechercher ce qui est d'essence différente dans un pays appartenant au tiers monde sans pour autant nier le caracté-

rière universel des sciences sociales. D'où les quatre approches et méthodes principalement et complémentai-
rement mises en œuvre.

Si l'École est bien un système relativement autonome, en raison de sa cohérence interne, il est non moins vrai qu'elle est liée aux autres institutions et que nombreuses sont les implications avec les autres structures sociales. D'où la nécessité d'une analyse macro-sociale où seront mis en relation les politiques en éducation, la législation, les réformes scolaires, le fonctionnement de l'appareil éducatif et les contenus d'enseignement.

Mais si l'on veut respecter l'impératif d'objectivité et de rigueur il faut faire de l'analyse statistique, qui permet de repérer avec précision des caractéristiques importantes du fait scolaire, le préalable et l'armature nécessaire de l'approche socio-sociale. Laquelle peut alors découvrir, avec plus de sûreté, les raisons, que les statistiques n'apportent pas, des phénomènes étudiés. Pas moins de 16 graphiques et 60 tableaux témoignent de l'importance de la recherche de documents statistiques.

Cependant la nécessaire attention à la différence exige, de son côté, que les indispensables et préalables connaissances macro-sociales soient complétées par une analyse anthropologique qui les spécifie et leur donne leur véritable sens. D'où des enquêtes de type monographique qui auront pour objet les pratiques scolaires quotidiennes, les représentations de l'École par les différentes parties intéressées, les raisons des choix des élèves et des parents...

Enfin aucune société, fût-elle africaine, n'échappant au devenir historique, on peut postuler qu'il est impossible de comprendre son état présent sans chercher à connaître de quelle manière et dans quelle mesure il est relié aux états passés. Il faut donc que l'étude synchronique soit appliquée aux différentes périodes principales de l'histoire togolaise. Laquelle, en étudiant leur succession et en établissant leur liaison, contribue fortement à une meilleure connaissance de ces états complexes, à forte imbrication. Ainsi l'approche diachronique commande ce qu'on peut attendre de toutes les autres. En suite de quoi l'histoire de l'école n'est plus seulement objectif de connaissance mais aussi instrument révélateur de l'état actuel et des perspectives d'avenir de l'École togolaise, et plus généralement de l'École africaine francophone.

C'est dans cet esprit et selon ces méthodes que l'histoire de l'École au Togo est étudiée. Très documentée, riche d'enseignements, elle devrait retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation en Afrique. Une première partie couvre les origines du système scolaire : les systèmes précoloniaux, la scolarisation sous la colonisation allemande, puis sous la colonisation française. Il faut,

compte tenu de l'époque considérée, souligner l'originalité et reconnaître le mérite de la recherche des données statistiques. Leur caractère incertain n'est pas méconnu mais leur approximation n'empêche pas que soient mises au jour les tendances essentielles.

La seconde partie étudie l'évolution de la scolarisation de 1960, date de l'indépendance, à 1980 : évolution des taux de scolarisation, du rendement interne du système, des disparités scolaires. La troisième est consacrée au phénomène de déscolarisation des premières années 80 jusqu'à l'amorce d'un redressement.

*
**

Concernant l'École togolaise, qu'a révélé cette étude historique ainsi conçue et outillée ? Elle a principalement permis de mettre en lumière les conditions de la mise en place et de la construction du système scolaire jusqu'à l'institution de l'École, entendons par là sa consécration comme lieu séparé et spécifique de la garde et de la formation des jeunes. Elle a montré le poids déterminant du passé sur tout le processus de scolarisation. Les premières missions religieuses (à partir surtout de 1870 et au début du XX^e siècle) puis l'histoire coloniale mouvementée, sont à l'origine, en matière de scolarisation, de l'avance, jusqu'en 1990, sur les autres pays africains francophones. Grâce aux analyses de Durkheim on comprend en effet pourquoi et comment les missions, malgré leur objectif d'évangélisation, entre autres parce qu'elles ont partiellement pris en compte, dans leur politique en éducation, les résultats de leurs travaux d'ethnologie et d'anthropologie, ont engendré une dynamique historiquement persistante des pratiques éducatives laïques. Ainsi les ethnies et les régions qui ont connu les premières écoles confessionnelles sont toujours, alors même que les écoles publiques y sont aujourd'hui de très loin les plus répandues, les plus scolarisées. Par cette histoire s'expliquent aussi la scolarisation toujours plus avancée du Sud du pays (exception faite pour le Nord de la préfecture dont le général Eyadéma est originaire), les disparités zones urbaines-zones rurales diversement combinées aux disparités ethniques, et la sous-scolarisation générale des filles malgré que, comme il est également expliqué, l'écart avec les garçons se soit réduit dans les villes. On peut comprendre encore comment, combinées aux conditions géographiques, économiques et culturelles, les conditions historiques ont provoqué et maintenu, jusqu'aux premières années 80, une plus franche acceptation de l'école, bientôt étendue consensuellement à tout le Togo, que dans d'autres pays africains francophones.

Si l'étude historique nous a révélé le processus de scolarisation et l'institution de l'École, elle montre aussi non seulement l'élitisme (développement moindre de l'ensei-

gnement primaire) mais encore et surtout l'absence de réel changement dans le système scolaire. Cela fait que loin de l'idéal pédagogique de la réforme de 1975, devenue un mythe, et de l'École nouvelle attendue, l'École togolaise est restée très proche, par son organisation, sa gestion, ses contenus d'enseignement, de l'École du temps de la colonisation française. Mais à cet égard le cas du Togo, tout en demeurant quelque peu particulier, comme on le verra, est largement illustratif de caractéristiques communes à l'ensemble des pays africains francophones. Cette généralisation est légitimée par l'étude historique, complétée d'analyses comparatives, appliquée aux années 80/81-85/86 dont on sait qu'elles ont été marquées, au Togo comme dans ces autres pays, par une « déscolarisation ».

L'étude historique de la période de déscolarisation et de la rescolarisation qui a suivi, fortement soutenue par les données statistiques et les analyses macro-sociales, est en effet largement et profondément révélatrice. Confirmant d'autant plus fortement que paradoxalement l'institution de l'École, elle montre d'abord que loin d'être une rupture, annonciatrice de changements plus ou moins profonds, la déscolarisation n'est que conjoncturelle, une étape d'un processus de scolarisation voué à la reproduction. Elle montre, en second lieu, que si la déscolarisation est générale elle affecte inégalement les différents degrés d'enseignement et les différentes catégories de la population. De cela l'analyse de la façon dont l'interaction de l'offre et de la demande a opéré dans le processus de scolarisation apporte les raisons. Les fortes contraintes exercées sur l'offre, en l'occurrence pénurie des ressources et exigences des bailleurs de fonds, n'ont pas seulement modifié les représentations de l'école, de ce point de vue au moins il y a changement, mais encore ont rendu plus déterminante, et, par contraste avec la rigidité de l'offre, plus évolutive et plus diversifiée, la demande scolaire. Les stratégies des parents et des élèves/étudiants, en fonction du contexte et selon les catégories sociales, expliquent les disparités et la diversité des choix : écoles publiques ou écoles privées, refus de l'école ou volonté de s'y accrocher à tout prix, accroissement de l'inégalité villes/zones rurales. Illustration des analyses d'Antoine Prost, la volonté politique en matière d'éducation s'avère fortement tributaire de cette dynamique sociale.

L'absence de réel changement révélée par la déscolarisation et son analyse crée une situation d'autant plus critique que de ce dernier la même étude révèle aussi le besoin, besoin très fort, pressant et difficile à satisfaire. En effet elle met en évidence que non seulement la priorité accordée aux objectifs quantitatifs s'est traduite par une détérioration du rendement interne, comme le montrent les statistiques, mais encore et surtout dissimulait, là est l'essentiel,

les contradictions internes du système, une inertie oblitérant les grands problèmes structurels concernant les fonctions et le mode de fonctionnement de l'école, les connaissances à acquérir, les méthodes pédagogiques à employer. Si les systèmes ont si peu changé et semblent si peu disposés au changement, qu'il s'agisse de l'organisation, de la gestion et des contenus, la raison en est qu'ils sont littéralement bloqués, incapables de s'adapter. La forte et visible relation entre la crise économique-sociale et la crise scolaire va partout s'accompagner d'un déplacement du débat sociétal vers le champ politique où les enseignants et les élèves vont se retrouver en première ligne. Dès lors les problèmes de politique scolaire seront enfin posés, mais très peu au Togo, par comparaison avec d'autres pays francophones (le Mali par exemple où une nouvelle politique éducative est mise en œuvre) en raison de la persistance et de l'inertie du pouvoir dictatorial. Reste que, d'une façon générale, la réflexion sur ces problèmes est à peine ébauchée. L'avenir des écoles africaines francophones va dépendre de la manière dont les responsables politiques répondront aux multiples questions que la situation soulève, que l'auteur énumère et pose avec concision et clarté à la fin de son livre. À cet égard elle ne cache pas un certain scepticisme estimant « qu'il y a peu de chances pour que les problèmes... soient analysés et traités par les responsables politiques » et que « l'évolution continuera de s'opérer en fonction de la dialectique de la demande et de l'offre en éducation, reflétant ainsi les conditions inhérentes à la dynamique du processus de scolarisation en cours ».

Quelques années s'étant écoulées depuis les dernières enquêtes sur lesquelles le livre s'appuie, on devrait voir bientôt si ce scepticisme se vérifie. Quoi qu'il en soit l'auteur annonce un nouvel ouvrage qui ne pourra éviter, nous semble-t-il, de confronter la conclusion du précédent avec la manière dont le processus de scolarisation en Afrique francophone aura évolué depuis. Nouvel ouvrage d'autant plus attendu que devrait s'y formaliser davantage cette « théorie sociologique » dont « *L'École au Togo* », qui n'en a pas moins son contenu et son intérêt propres, a plus qu'entamé l'élaboration.

Raymond Lallez
Professeur honoraire des universités

LAOT (Françoise). – **La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy.** – Paris : L'Harmattan, 1999. – 415 p.

L'ouvrage reprend partiellement une thèse de Sciences de l'éducation dirigée par Jacky Beillerot et soutenue en

1998. Il s'agit d'un travail d'historien et Françoise Laot rappelle dès l'introduction la difficulté que souligne Antoine Prost d'identifier « une méthode historique dont le respect définirait la bonne méthode ». Cherchant cette méthode, Françoise Laot vise à se distancier de son objet de recherche mais n'en réclame pas moins « la totale responsabilité de la mise en intrigue » qu'elle réalise et donne, dans cet ouvrage, à « écouter » l'histoire du Complexe de Nancy.

Par cette expression, l'auteur réutilise une expression utilisée à Nancy en 1966 et la retient dans le sens de la pensée complexe (E. Morin), capable de contextualiser, de relier ou de tisser ensemble, de globaliser tout en reconnaissant le singulier et l'individuel, sans pour autant écarter le sens de complication et de complexe en psychanalyse (notamment, dans le sens de résolution du complexe d'Œdipe que l'on retrouve tout au long de l'ouvrage).

De la pensée complexe, F. Laot retient le principe hologrammatique (la partie est dans le tout, le tout est dans la partie) et le principe dialogique (union de deux notions antagonistes indissociables et indispensables pour comprendre la réalité). Ce sont ces théories qui lui permettront de « tenter de comprendre (...) l'auto-organisation en boucle » (p. 17) et la dépendance des trois institutions constituant le « complexe » de Nancy (le Cuces, l'Acuces et l'Infa).

En matière de temporalité, Françoise Laot ouvre son travail avec la création du Cuces en 1954 et le clôt avec la suppression de l'Infa en 1973. L'auteur souligne que ce choix relève d'une « fausse évidence » car l'existence réelle du complexe a été de bien plus courte durée (entre 3 et 8 ans si l'on tient compte des collaborations entre le Cuces et l'Infa). Choissant une période de vingt ans, l'auteur inclut les années d'élaboration du projet et plus spécifiquement, de création du Cuces.

Pour réaliser cette recherche, F. Laot mobilise deux méthodes : une recherche documentaire qui se révèle complexe car les documents concernant le Cuces, notamment, n'ont pas été archivés exhaustivement. Pour compléter son information, F. Laot fait appel aux ressources personnelles des anciens cadres des trois institutions. Mais cette quête sera ardue (retrouver les créateurs et témoins de l'histoire, vingt ans après) et restera lacunaire malgré les efforts déployés.

La recherche d'archives est complétée par 38 entretiens semi-directifs réalisés entre novembre 1994 et octobre 1997 avec 22 anciens du Cuces, 15 anciens de l'Infa (1) et Bertrand Schwartz qui faisait partie des deux institutions. Par ces entretiens, F. Laot visait à obtenir des clés de lec-

ture des documents qu'elle avait recueillis et à « *entrer en relation empathique* » avec les acteurs nancéiens.

F. Laot a également mené une dizaine d'entretiens de « grands témoins » (Dumazedier, Ferry, Liétard, Vatié, etc.) qui lui permettait « *une vision plus distanciée des choses* » et la mise en perspective de l'histoire de Nancy avec le contexte de l'histoire de la formation.

Documents d'archives et entretiens se répondent, se questionnent, s'enrichissent les uns les autres et ont permis à F. Laot, par interaction continue, de constituer la chronologie de sa recherche et de construire les cinq périodes de l'histoire du complexe.

1954-1959, la création et les premières actions : Suivant l'exemple des États-Unis (missions de productivité du Plan Marshall) un certain nombre de chefs d'entreprises et d'ingénieurs français font le constat d'un manque d'ingénieurs et de l'absence de relations entre les entreprises et l'Université. A Nancy, ce sont le recteur de l'académie (J. Capelle) et un industriel (A. Grandpierre) qui réfléchissent à la création d'une institution qui serait « *un organe de liaison entre l'Université et l'Industrie* » (p. 27).

Les premiers statuts de l'institution sont ceux d'une fondation ; la parité entre le monde industriel et le monde universitaire est strictement respectée. Le président en est le recteur et le vice-président, le président de la Chambre de Commerce. Un bureau de sept membres est élu mais le véritable organe exécutif est un comité de direction composé de quatre membres (deux universitaires et deux industriels) qui se réunit chaque semaine pour diriger l'action.

Les membres du CA, dès lors que le Conseil d'État a refusé le titre de Fondation en mai 1955, décideront d'un double statut, celui d'Institut (rendant possibles les financements publics) et celui d'Association Loi 1901 (pour les financements privés). Le premier sera le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (CUCES) et la seconde sera l'Association du Cuces (ACUCES). Cette question des statuts ne relève pas de l'anecdote mais pèsera lourd dans toute l'histoire du Complexe de Nancy.

Dans cette première période, trois actions se développent : des actions d'information économique et sociale pour les élèves ingénieurs (problèmes d'organisation, économiques, humains) ; des cycles de perfectionnement pour les ingénieurs et cadres (cycles et conférences proposés le vendredi soir et le samedi matin par des experts, des industriels, des conférenciers de renom, à Nancy, Belfort, Metz et Longwy). C'est l'activité qui mobilisera les efforts du Cuces et trouvera le meilleur accueil.

Enfin, des actions de promotion du travail (PST) pour les ouvriers qui ont un CAP-BEP ou un brevet professionnel. Deux cycles sont ouverts : un premier cycle court, sur deux ans, sans diplôme pour les BEP et un second cycle long, de cinq ans, ouvert aux bacheliers et donnant droit au Diplôme d'Études Supérieures Techniques en électrotechnique, électronique industrielle et mécanique.

La PST n'enregistre, surtout pour le cycle court, qu'un très faible nombre d'inscriptions et compte un pourcentage important de défections (30 à 50 % selon les niveaux).

En 1959, suite à des départs, des démissions, des difficultés, le recteur annonce au CA sa volonté de demander à Bertrand Schwartz de prendre la direction du Cuces.

1960-1961, la redéfinition du projet : Bertrand Schwartz accepte la direction du Cuces parce que celui-ci est proche, bien que plus large au niveau des publics, des objectifs qu'il poursuit à l'École des Mines de Nancy.

Constatant le décalage important entre les objectifs de l'institution et ses résultats (10 % de DEST obtenus), B. Schwartz redéfinit en mars 1960 la politique du Cuces : abandon de l'information économique et sociale des élèves ingénieurs ; développement du perfectionnement des ingénieurs et cadres et, surtout, développement de la PST.

Ce texte constitue les bases fondamentales du Cuces qui s'inscrit dans l'Éducation Permanente et fonde ses enseignements sur les expériences et les connaissances des adultes. En outre, B. Schwartz annonce la nécessité de développer un pôle important de recherches qui accompagneront les actions et plus précisément en ce qui concerne l'analyse des besoins.

Le projet est reconnu et B. Schwartz reçoit des financements pour créer des postes. En outre, le ministre de l'Éducation Nationale, en visite au Cuces en juin 1961, annonce la création d'un Institut National qui développera l'action du Cuces dans toute la France et charge Bertrand Schwartz de le constituer. Mais comme le souligne celui-ci : « *ensuite, le ministre s'en va et les difficultés commencent* ».

1962-1967, l'utopie en acte : L'équipe pédagogique, composée d'une poignée de professionnels en 1962, compte 46 personnes à temps plein et une dizaine à temps partiel en 1964 pour atteindre plus de 150 personnes (Cuces et Infa confondus) en 1967.

Dans cette période, les actions se multiplient : les actions anciennes se poursuivent ou se modifient (ainsi le cycle maîtrise de la PST) ; de nouvelles actions sont orga-

nisées dans le milieu agricole et dans le bassin ferrifère de Briey (création des Actions Collectives de Formation).

Les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation se modifient : contrôle permanent des résultats, organisation de petits groupes de travail, transformation de l'offre de la PST, abaissement du niveau d'entrée des cours du soir, création d'un certificat d'études industrielles générales, introduction de la formation générale obligatoire, utilisation de la télévision en circuit fermé, organisation de la formation par unités de formation, etc.

Les interventions en entreprises se développent selon un schéma spécifique : identification du problème, diagnostic et proposition, séminaire réunissant la hiérarchie et visant à l'impliquer dans la formation, mise en place d'une cellule de coordination, formations alternées, évaluation des résultats.

En 1964, suite aux fermetures imminentes de nombreux puits de mine sont créées les ACF et initiées de nouvelles formes de travail pédagogique et de nouvelles pratiques d'évaluation (CAPUC : CAP par unités capitalisables).

En outre, en 1963, est créé l'Institut National pour la Formation des Adultes (INFA). C'est un établissement public national à caractère administratif, placé sous l'autorité du Ministre de l'Éducation Nationale et rattaché à la direction de l'Enseignement Supérieur. Il est chargé de deux missions : réaliser des recherches pédagogiques en matière de formation des adultes et initier aux principes et méthodes de la pédagogie des adultes les membres du corps enseignant et les cadres des divers secteurs économiques chargé de la Formation des Adultes. La direction en est confiée à B. Schwartz et à un CA.

Pour B. Schwartz, le rôle essentiel de l'Institut est de « faire de la démultiplication dans le cadre de l'Éducation permanente » avec un principe de base qui consiste à « répondre aux besoins ». Sa fonction est triple : être un lieu de rencontre, un lieu de formation de formateurs et un centre de recherche.

En 1965, les demandes suivantes sont étudiées : formation des soldats du contingent ; formation d'instituteurs itinérants ; formation des maîtres du cycle terminal pratique ; reconversion des agriculteurs. De même sont menées de nombreuses recherches pilotées par G. Palmade et M. Lesne.

Par rapport au Cuces, même s'il s'avère souvent difficile de trouver un langage commun, des collaborations fructueuses se réalisent autour de trois objets : analyse des publics et des besoins ; acte d'apprentissage (recherche sur les représentations cognitives, les structures opératoires, l'apprentissage) et accompagnement des actions.

C'est sur ce dernier thème que les collaborations s'avèrent conflictuelles. En effet, il pose le problème des jugements de valeur et des remises en cause de l'ensemble des professionnels des deux institutions ; les chercheurs de l'Infa sont perçus comme « des intellectuels irresponsables » par les praticiens du Cuces et ceux-ci comme « des brasseurs d'air » par les précédents.

1968-1969, Turbulences : Les événements de mai 68 passent sur le Cuces et laisseront des traces : certains responsables prennent des responsabilités importantes ; au Cuces une grève illimitée avec occupation des locaux est votée par une forte majorité du personnel pour exprimer « sa solidarité avec des millions de travailleurs et d'étudiants en grève ».

Les personnels du Cuces, ayant obtenu gain de cause quant à leur demande d'autogestion, reprennent le travail dès le mois de juin mais, à l'Infa, la situation apparaît plus confuse et la contestation devient systématique. B. Schwartz est fortement remis en cause et les deux institutions, situées pourtant dans le même bâtiment, ne communiquent plus que par courrier interne.

La fièvre de 1968 passe mais les séquelles restent profondes : à l'interne, les événements ont brisé le consensus de surface ; à l'externe, le Cuces apparaît comme un « un foyer de gauchistes » et les repréailles seront « féroces » : B. Schwartz est mis à l'index ; les patrons de l'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières) demandent le blocage des subventions ; le Comité Régional de la Formation Professionnelle rejette la demande de subvention de 1969 et motive son refus du fait d'une déviation politique du rôle de l'organisme ; la Cour des Comptes accuse B. Schwartz de mêler les finances des trois institutions et d'utiliser des fonds publics à des fins privées.

Les relations se dégradent également avec l'Université et le Rectorat.

Appelé au cabinet d'Edgar Faure, B. Schwartz décide, en avril 1969, de ne pas se représenter au poste de directeur ; celui-ci reste vacant jusqu'en février 1970, date à laquelle Marcel Lesne accepte, après bien des hésitations, de prendre la direction de l'Institut.

C'est néanmoins dans cette période mouvementée qu'est réfléchi le projet des « Inefa-Irefa » : Institut national et instituts régionaux d'Éducation et de Formation des Adultes. L'Inefa deviendra, dans les projets successifs, un Centre national et les Irefa, des Aurefa ; les deux premiers seront celui de Lorraine (en remplacement de l'Infa) et des Pays de la Loire.

À la même époque, la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur est votée ; elle fait disparaître les IPST et crée des UER (unités d'enseignement et de recherche).

En l'absence de reconnaissance officielle de celles-ci, le ministère décide la création d'un centre de Promotion Supérieure du Travail et de Perfectionnement des Ingénieurs et des Cadres (CPST-PIC) auquel sont confiées les activités de formation supérieure, l'Acuces conservant les activités menées auprès des publics de faible niveau.

Cette période de doutes et de remous n'a cependant pas paralysé l'activité du Complexe de Nancy et des actions, des pratiques nouvelles sont mises en œuvre.

Certaines perdurent : c'est le cas de la revue *Education Permanente* créée en 1969 ; c'est le cas du système des unités capitalisables qui sera étendu à toutes les actions de formation d'adultes ; c'est le cas également des ACF qui perdurent dans le Nord de la France (Nord et Pas-de-Calais) et c'est enfin le cas des recherches qui se poursuivront en matière de ce que l'on ne nommait pas encore « les politiques de la ville ». Par contre, d'autres actions disparaîtront : c'est le cas des Aurefa tout comme celui de l'animation de la recherche que l'Infa entendait organiser.

1970-1973, Normalisation et démantèlement : Au début de cette période, les deux institutions subissent les contrôles de la Cour des comptes et de l'Inspection générale de l'Education nationale.

En mars 1971, M. Lesne démissionne et est remplacé par R. Cuq qui annonce de nouveaux projets et une énième proposition de modification des statuts lorsque le Conseil d'Administration apprend que les missions de l'Infa sont redistribuées à d'autres institutions et qu'une Agence de Développement de l'Education Permanente (ADEP) va être créée.

En 1970-1972, la crise est également grave au Cuces-Acuces. L'Acuces se sépare du Cuces après un difficile partage des biens : le Cuces doit faire face à de multiples pressions afin de maintenir son statut dérogoire et d'éviter le démantèlement de ses actions ; l'Acuces est déficitaire et, malgré l'arrivée de la gauche au pouvoir, la solution retenue par le Secrétariat général de la Formation Professionnelle est le dépôt de bilan et le licenciement économique de 120 salariés.

Le Cuces se maintient en vie mais avec de fortes modifications et poursuit aujourd'hui ses activités en tant que Cuces-Université, c'est-à-dire comme service de Formation Continue des Universités de Nancy (Henri Poincaré, Nancy 1 et Nancy 2).

Le Complexe de Nancy : une histoire de groupes : Le dernier chapitre de l'ouvrage rompt avec la chronologie et se propose de faire une lecture transversale de l'histoire du Complexe à partir des notions de groupe, d'autorité et de représentations.

En matière de groupe, F. Laot montre les différences de constitution des équipes du Cuces et de l'Infa. L'équipe du Cuces se crée autour de B. Schwartz par cooptation de praticiens qui partagent les mêmes valeurs socio-politiques. L'équipe de l'Infa, par contre, se crée par appel de candidatures adressées aux Universités et à l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique) de G. Palmade.

En matière d'autorité et de management, F. Laot mobilise la modélisation de Max Weber et confronte le modèle charismatique et le fonctionnement héliocentrique du Cuces au modèle hégémonique et stellaire de l'Infa (chaque branche représente une équipe de recherche confiée à un responsable repéré et reconnu).

En matière enfin de représentations, l'auteur étudie les représentations de l'Éducation permanente : celle qui pré-existe à la création du complexe ; celle que construisent les équipes et enfin les représentations des structures par elles-mêmes (auto-représentation).

Pour le premier axe, il apparaît que l'Éducation Permanente a pour mission de transférer dans le système initial ses méthodes et ses expériences afin de le transformer et de lutter contre les échecs et le désintérêt des élèves.

Pour le second axe, les références sont peu formalisées, seul Bertrand Schwartz rédigera moult pages sur l'Éducation Permanente mais sans jamais définir précisément le concept.

Enfin, pour le troisième axe, l'auto-représentation se fonde, surtout au Cuces, sur l'image du père et de la famille et sur les rivalités des deux tribus (les Cucés et les Infa).

F. Laot termine cette lecture transversale sur la remarquable créativité du Complexe de Nancy que dynamise B. Schwartz et que facilite l'organisation du travail, mais aussi sur les difficiles relations des chercheurs et des praticiens et sur la relative absence de capitalisation de l'ensemble de l'expérience. En rebond à ce problème de capitalisation, F. Laot introduit, en conclusion générale, une réflexion questionnante sur les spécificités des savoirs produits par les groupes nancéiens. Au Cuces, la construction des savoirs se fait dans et par l'action. À l'Infa, par contre, elle s'éloigne peu des normes universitaires.

Pour étudier les savoirs, l'auteur se pose trois questions : elle s'interroge sur la finalité des savoirs, sur leur élaboration et leur appropriation et sur les rapports aux savoirs.

En ce qui concerne la première question ; en 1960, les savoirs servent l'adaptation aux évolutions technologiques. Mais bien au-delà, il s'agit d'apprendre à apprendre, à raisonner et à s'exprimer oralement et par écrit. Bref, il s'agit d'un savoir utile qui est « *avant tout, un savoir rationnel, concret qui répond aux questions que les enseignants (élèves et auditeurs) se posent, qui intègre les aspects de la vie courante* » (p. 374).

Cette position sera questionnée, critiquée, enrichie par les chercheurs de l'Infa et en particulier, à partir de 1968, quand émergera en force la question de la finalité de la formation et de l'aliénation ou de la désaliénation par le savoir.

La seconde question est celle de l'intégration des connaissances et de l'appropriation des savoirs. On s'intéresse, à partir des théories de l'apprentissage de J. Piaget, au cheminement des formés, à leur mode de raisonnement, à la construction et à la réorganisation du savoir car « *ce qui compte c'est la façon dont celui qui apprend s'approprie le savoir* » (p. 380).

La troisième question est celle du rapport au savoir. À Nancy, elle émerge de sources diverses (philosophie, phénoménologie, psychanalyse, marxisme). Le principe de base consiste à affirmer que le savoir précède à la formation et que « *tout homme possède un bagage de connaissances qu'il doit pouvoir communiquer à d'autres* » (p. 386) et qu'il existe donc pour les adultes un rapport particulier au savoir et une connexion spécifique des savoirs, entre formateurs et formés.

Pour conclure, F. Laot synthétise l'histoire du Complexe à partir de trois angles : du point de vue des institutions, des savoirs et des acteurs.

Du point de vue des savoirs, les apports nancéiens n'apparaissent pas clairement nouveaux mais il n'en reste pas moins que bon nombre de réflexions et de pratiques actuelles sont nées à Nancy dans les années 60 (capitalisation des unités de formation, modularisation, alternance, individualisation des parcours de formation, démultiplication, ingénierie de formation, rapports aux savoirs et organisation apprenante, développement social urbain, etc.).

Du point de vue des acteurs, F. Laot souligne qu'elle a voulu « *donner une place centrale à l'acteur en tant que sujet producteur de culture et d'organisation, au sein de groupes identitaires et, bien entendu, immergé dans un*

contexte socio-économique particulier » (p. 391) et on peut souligner qu'elle a réussi.

On « entend » au sens littéral, parler Bertrand Schwartz ou Bercovitz ; on mesure les craintes de Marcel Lesne. On voit apparaître les inévitables conflits Infa/Cuces. On voit se faire et se défaire les alliances, se structurer et se déstructurer les équipes et les organisations. On voit se dessiner, à force de contradictions, la fin inéluctable de cette utopie nancéienne et l'on se sent taraudé au long des pages par la continue question : mais comment auraient-ils pu faire pour que « ça » réussisse ?

En cela, Françoise Laot a largement atteint sa cible : le Complexe de Nancy ne laisse pas indifférent et s'inscrit magistralement dans les contradictions qui sont plus que jamais les nôtres entre des injonctions qui se veulent altruistes d'une « *éducation tout au long de la vie* » et des marges de manœuvre, d'innovation, de conscientisation, de financement qui n'ont jamais été aussi réduites face à des politiques qui réclament toujours plus de contrôle et « *un retour sur investissement* ».

Bref, un ouvrage clairvoyant que pourront consulter les professionnels et les chercheurs qui s'intéressent à la Formation des Adultes et à l'Éducation Permanente. Le Cuces, l'Infa, le Complexe de Nancy font trop partie de cette histoire, émergente et contradictoire, dynamique et conflictuelle, pour que chacun ne lui consente quelques heures de lecture, même si celle-ci peut impatienter parfois tant est longue et touffue la description des événements mais qui peut aussi surprendre par l'incroyable énergie que cette histoire a mobilisée et la remarquable richesse dont elle était porteuse.

Par ailleurs, et de manière questionnante, ce que l'on peut nommer « l'échec » du Complexe de Nancy, ne préfigure-t-il pas l'avenir de la Formation des Adultes et de l'Éducation Permanente et l'abandon de bien des illusions ?

Les pouvoirs politiques et économiques reprennent leurs places, un temps occupées par des innovateurs généreux, et mettent la Formation Continue au service des entreprises ; en effet, toutes celles « *qui font aujourd'hui des profits, qui sont leaders sur leur marché et présentes à l'international [sont celles qui] ont compris que cette dernière [la formation] est incontestablement devenue un outil (...) au service de leur productivité et de leur stratégie de développement* » (2).

On retrouverait ici, magistralement confirmée, l'hypothèse d'Yves Palazzeschi dans son Introduction à une sociologie de la formation (3). Celui-ci avance, en effet, que de 1944 à 1994, on assiste à des évolutions qui mar-

quent « *la prééminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle* ». Ainsi pour Palazzeschi, « *les finalités générales convoquées dans les années soixante-dix se sont lentement faites à une formation asservie à l'économie (...). Sa mercantilisation en est l'illustration la plus évidente* » (p. 528).

Christine Capelani

CUEEP – Université de Lille I

NOTES

(1) On y retrouve Gégard Barbary, Alain Bercovitz, Paule Bolo, Raymond Bourdoncle, Pierre Caspar, Alain Elie, Jean-Luc Ferrand, Pierre Higelé, Pierre Humbertjean, Guy Jobert, Guy Lajoinie, Marcel Lesne, Gérard Maiglaive, François Marquart, Alain Meignant, Christian de Montilbert, Guy Palmade, etc.

(2) Fédération de la Formation Professionnelle, Livre Blanc, Formation Professionnelle : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles, Mars 1998, 63 p., p. 17.

(3) Yves Palazzeschi, (1998), Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 2 volumes, volume 1 : Les pratiques constituantes et les modèles, volume 2 : Les évolutions contemporaines, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et Formation, 267 p., 548 p.

PALAZZESCHI (Yves). – **Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français.** Volume 1 : Les pratiques constituantes et les modèles, 267 p. Volume 2 : Les évolutions contemporaines, 548 p. – Paris : L'Harmattan, 1998. – (Éducation et Formation).

Yves Palazzeschi, maître de conférences en sciences de l'éducation au centre d'éducation permanente de l'Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, propose une anthologie des formations post-scolaires couvrant la période 1944-1994. Cette contribution socio-historique, par son ampleur, est sans équivalent et fera date. En rendre compte est chose peu aisée. On s'attache successivement à la présentation du projet de recherche et à sa traduction éditoriale, aux principaux résultats avant de formuler quelques remarques.

Un projet de recherche et sa traduction éditoriale

L'auteur se donne deux buts : reconstituer et livrer une mémoire des formations post-scolaires (1) et contribuer à fonder une sociologie de la formation distincte de celles de l'éducation, du travail, des loisirs et du développement culturel. Cette double ambition induit des fondements épistémologiques et des choix théoriques, méthodologiques et techniques que l'on spécifie en restant au plus

près des raisonnements et terminologies adoptés par l'auteur.

Yves Palazzeschi construit son argumentaire théorique et son anthologie en relevant qu'à la fin des années 1960 la formation est inscrite dans une sociologie du développement culturel par Joffre Dumazedier, tandis que Philippe Fritsch la situe entre l'école et l'entreprise. L'auteur adopte ce deuxième point de vue pour considérer que la formation, comme champ de pratiques, relève de la rencontre et de la confrontation de deux logiques. La première logique, éducative, renvoie aux sphères de l'enseignement, du développement culturel, tandis que la deuxième logique, productive, renvoie aux sphères du travail, de l'emploi, de l'économique. Ce modèle binaire, qui a ici valeur de postulat, conduit à formuler une hypothèse explicative : de 1944 à 1994, l'on assiste à des évolutions qui marquent la « *pré-éminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle* » (p. 13). Cette évolution traduit, dans le champ de la formation, comme dans d'autres, l'emprise et la structuration des rapports sociaux et des conceptions du travail selon les exigences, plus ou moins tempérées, des approches néo-libérales saisies dans leurs traductions idéologiques, politiques, économiques. Indépendamment des évolutions historiques et des prédominances d'un modèle sur l'autre tous deux sont nécessairement présents sauf à ne voir dans la formation que des activités strictement adaptatives à court terme. Cette modélisation justifierait l'édification, épistémologiquement fondée, d'une sociologie de la formation.

Dans sa recherche et sélection de textes, Yves Palazzeschi a effectué un travail de « *bénédictin* », 247 extraits sont retenus et cités parmi quelques milliers de textes consultés. « *L'extraction* » documentaire de bon nombre d'entre eux a exigé une longue patience.

Les textes ou extraits retenus sont ceux qui expriment le plus fortement des finalités, des valeurs, des normes relevant en dominante de l'un ou l'autre modèle. Yves Palazzeschi précise bien qu'il s'agit d'une anthologie de textes et non d'auteurs (car leurs pensées ont pu évoluer) et que les intitulés ont été transformés pour annoncer le contenu des textes.

La construction de l'anthologie mobilise des documents émanant d'acteurs individuels (chercheurs, praticiens, militants, hauts fonctionnaires et hommes politiques) et collectifs (organisations syndicales et patronales, associations, textes législatifs et réglementaires) mais le lecteur appréhende difficilement les techniques de recherche documentaire mises en œuvre.

L'anthologie couvre la période 1944-1994. Ce choix est justifié par le fait qu'après la seconde guerre mondiale les expériences, les innovations, les structures et modèles élaborés au XIX^e siècle et dans l'entre-deux-guerres ont fait l'objet de recompositions, de mises en perspectives nouvelles. Fin connaisseur des rares travaux socio-historiques disponibles l'auteur souligne les affiliations axiologiques, organisationnelles, pédagogiques entre l'avant et l'après la seconde guerre mondiale.

La périodisation adoptée : 1945-1955 ; 1955-1965 ; 1966-1976/1982 ; 1976/1982-1994 marque différentes étapes de l'emprise progressive du modèle « productif » sur le modèle « éducatif ».

L'ouvrage, dès lors, s'organise en deux volumes et cinq parties composées de nombreux chapitres. Le volume I présente la période 1945-1955 (partie 1) et, d'un point de vue sociologique, les deux modèles pensés à la fois en concurrence et en complémentarité indissociables (partie 2). Le volume II reprend une approche diachronique pour présenter les trois dernières périodes : 1955-1965 : vers la société promotionnelle ; 1966-1976/1982 : vers la société éducatrice et l'entreprise formatrice ; 1976/1982-1994 : vers l'entreprise qualifiante.

Principaux résultats et analyses

Dans un espace éditorial restreint on court le risque de schématiser à l'extrême les propos de l'auteur. Pour réduire ce risque on insiste sur la première période et l'on cite parfois longuement l'auteur.

La période 1945-1955 est particulièrement riche et importante pour la construction d'une sociologie de la formation car les fondements idéologiques des fonctions socio-économiques de la formation n'étaient guère alors masquées mais au contraire clairement définies et affichées sans détours.

Ainsi les valeurs qui sous-tendent les pratiques de l'AFPA, du perfectionnement en entreprise (Training Within Industry devenu en France la Formation Pratique des Chefs) s'opposent nettement à celles de l'Éducation populaire (forte de sa contribution à la résistance) et de l'Éducation ouvrière, devenue Éducation syndicale (congé institué en 1957, création, par Marcel David, en 1955 des Instituts du Travail). On notera aussi la résurgence, pour les « indigènes nord-africains qui travaillent en France » (texte cité p. 21) de la formule des cours du soir en école primaire consacrés à l'alphabétisation. La formation promotionnelle prend aussi son essor avec la décentralisation du CNAM, la promotion supérieure du travail et la création, en 1956, de l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université (ESEU).

Ainsi, Yves Palazzeschi peut-il noter que, dès cette période, les buts de la formation post-scolaire sont stabilisés : « Contribuer à la normalisation d'un niveau d'instruction élémentaire de la population, contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, à la mobilité professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie économique et sociale, produire supplémentivement des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel et d'études, contribuer à l'amélioration de la productivité. La liste ne s'allongera pas. Seule la pondération de ces différentes fonctions évoluera avec le déplacement des enjeux dans les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt. » (p. 123)

Dans cette période, « ce système est également en équilibre en ce qu'aucune de ses parties n'a de place prépondérante. Les pratiques à finalités plutôt éducatives et culturelles et les pratiques à finalités plutôt professionnelles se distribuent équitablement. Le tout se développe par le développement des parties. » (p. 124).

Ce système se trouvera déséquilibré par la montée de la promotion sociale (loi Debré de 1959) et surtout par la loi de 1966 qui institutionnalise des instances et des fonds interministériels, qui organise l'intervention des « partenaires sociaux », mais aussi, pour la puissance publique, des concurrences manifestes entre les ministères de l'Éducation nationale et du Travail. Ces cadres législatifs en préfigurent d'autres et, de toute façon, ceux-ci privilégient déjà le modèle productif.

La troisième période, 1966-1976/1982, sera marquée, sur le plan conceptuel par l'affrontement de deux paradigmes : celui de l'éducation permanente d'une part, de la fonction formation (en entreprise) d'autre part. La politique contractuelle, qui associe l'État, le patronat, les organisations syndicales pèse de fait dans le sens du modèle productif dès lors que les associations d'éducation populaire sont écartées de la table des négociations. L'intitulé de la loi de 1971, la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'éducation permanente entérine de fait les orientations et la légitimité institutionnelle des acteurs relevant du modèle productif. Le cadre de l'éducation permanente restera vide, les « opérateurs » de l'éducation populaire et de l'éducation syndicale verront leur influence diminuer. Les actions de perfectionnement et d'entretien des connaissances seront majoritaires et l'exercice du droit au congé individuel de formation, ambiguë dans sa formulation, sera quasiment relégué. Pis encore, l'avènement de la crise économique dans les années 1975 conduira progressivement le financeur public à investir dans des programmes de lutte contre le chômage et à évaluer les résultats obtenus à l'aune du placement en emploi. Les programmes promotionnels subis-

sent ce contre-coup et, progressivement, tant pour les entreprises que pour l'État, le modèle productif s'impose comme dominant.

La quatrième période (1976-1982/1994) accentue les tendances antérieures. Le cas du congé individuel de formation étant réglé en 1984 pour lever les ambivalences de la loi de 1971 (2), il restait à développer des dispositifs constamment renouvelés par les puissances publiques (dont les régions, suite aux lois de décentralisation). L'entreprise, plus que réhabilitée, devenue formatrice, chargée, par le développement des formations en alternance, de devenir solidaire voire citoyenne pour les demandeurs d'emplois, connaît son heure de gloire et vise, pour ses salariés, le développement et/ou la reconnaissance des compétences. L'ensemble des services publics, des associations, parfois issues de l'éducation populaire, ont à s'inscrire dans ces horizons éducatifs. Alternance, management, qualité, labellisation, formations-actions, compétences, validation des acquis, savoirs d'expériences et d'action, partenariat, etc. deviennent des maîtres mots. Le modèle productif s'est imposé même s'il doit toujours composer peu ou prou avec le modèle éducatif dont il relève intrinsèquement.

Cet exposé, plus que succinct, des principales évolutions (et on fait l'impasse sur la partie II du Volume I consacrée aux modèles éducatifs et productifs), conduit à donner à nouveau la parole à l'auteur même si l'on se limite ici à deux extraits.

« Les espérances politiques de l'éducation ouvrière et de l'éducation populaire, l'humanisme militant de l'éducation des adultes, l'idéal promotionnel de la V^e République, les finalités généreuses convoquées dans les années soixante-dix se sont lentement faites à une formation asservie à l'économie, gagnant ses lettres de noblesse routinière dans le statut de fournisseur de compétences. Sa mercantilisation en est l'illustration la plus évidente. Mais cela ne fait que participer d'une tendance générale : l'entrisme du paradigme économique dans la construction sociétale se perçoit sur ces trente dernières années dans l'éducation, le social, le culturel. Ces secteurs se sont accommodés du terme marketing. » (p. 528).

« Après l'honnête homme du XVII^e, l'homme citoyen du XVIII^e, l'homme éduqué de la fin du XIX^e, l'homme compétent devient l'idéal de la fin du XX^e » (p. 532).

Quelques remarques

Cette présentation ignore la finesse de bon nombre d'analyses. Citons trois exemples d'omission parmi d'autres.

- La formation d'adultes échoue dans sa tentative visant à infléchir de façon significative les formations

initiales compte tenu des pesanteurs institutionnelles, des poids budgétaires, des difficultés politiques à réformer.

- Le positionnement des travaux et initiatives de Bertrand Schwartz, comme tentative de conciliation des deux modèles, est aussi éclairant, que ce soit à propos des actions collectives de formation, des missions locales et, en dernier lieu, par la création de l'association « Moderniser sans exclure ».

- La formulation de sous-modèles complexifiant l'analyse (cf. p. 537) où l'on relève, pour l'éducation permanente, des idéologies humanistes, progressistes, radicales (transformation en profondeur des structures sociales et rapports sociaux). De même, le modèle productif, selon la conception de l'homme dans les rapports de production, peut se scinder en deux sous-modèles, mécanique pour l'un, proche de l'humanisme pour l'autre. Mais dans ce cas les risques d'amalgame sont grands.

Au titre des réserves à apporter, nous serions beaucoup moins critique que l'auteur lui-même quand il écrit : « À l'issue de ce travail, nous avons d'abord le sentiment d'avoir omis beaucoup d'aspects probablement essentiels, d'avoir sans finesse et à l'emporte-pièce mis en avant les constituants du champ de la formation postscolaire, de n'avoir pas saisi des nuances et des silences certainement autrement plus significatifs que quelques-unes de ces 800 pages. Bien évidemment, toutes les certitudes auxquelles nous avons eu la prétention de croire dans nos présentations et analyses ne sont que provisoires et illusoire. » (p. 527)

Indépendamment de l'aspect parfois touffu de l'ouvrage, de regrets concernant le déséquilibre éditorial entre les analyses de l'auteur et la présentation des textes (mais le genre choisi, soit l'anthologie, conduisait à ce déséquilibre) on revient brièvement sur les deux buts visés par l'auteur.

Reconstituer et livrer une mémoire brute. Yves Palazzeschi reconnaît volontiers que ses choix ont pu être arbitraires, que ce qui est reconstitué n'est pas la mémoire mais **une** mémoire des discours qui ne saurait être confondue avec **une** mémoire des pratiques et des auteurs (cf. p. 527). Nous souscrivons à cette prudence mais l'auteur peut-il dire, dans la même page, que cette mémoire « est maintenant un matériau de travail » ? Nous sommes dubitatif. Les techniques documentaires utilisées, les références de l'ensemble du corpus ne sont pas présentées dans l'ouvrage. Un travail d'exploitation secondaire suivrait nécessairement les options théoriques de l'auteur. Nous serions donc surtout en attente d'un prochain

ouvrage d'Yves Palazzeschi traitant, en historien et sociologue, de la période 1945-1955.

L'introduction à une sociologie de la formation est reprise, développée, argumentée en fin d'ouvrage mais elle ne nous convainc pas pleinement. Faut-il segmenter la sociologie de l'éducation (qui ne se réduit pas pour nous aux formations initiales) en fondant une sociologie des formations post-scolaires ? Nos préférences, à l'inverse de celles d'Yves Palazzeschi, iraient vers une recomposition sociologique réarticulant des champs, des pratiques et des agents éducatifs dispersés afin d'établir les déterminations conjointes et spécifiques. Mais ceci est une utopie qui nous est propre (*Les Cahiers d'études du CUEEP*, Lille, n° 37-38, décembre 1998, 216 p., cf. p. 9-22.)

Au total Yves Palazzeschi apporte une contribution originale et précieuse aux recherches socio-historiques encore trop rares même si elles tendent à se développer. Les présupposés théoriques et axiologiques de l'auteur conduisent aussi à questionner des évidences néo-libérales modernistes quotidiennement assénées et à fournir aux praticiens des points de repères précieux pour lire au sens fort du terme quelques-unes de leurs origines et les significations sociales possibles de leur action ainsi que des terminologies qu'ils utilisent. Il s'y ajoute, plaisir rare, la découverte ou redécouverte de très beaux textes, soit ce que l'on peut attendre aussi d'une anthologie.

Jacques Hédoux

UFR de Sciences de l'Éducation
Université de Lille III - Charles de Gaulle

NOTES

(1) Le choix de l'expression « formation post-scolaire » est effectué, en référence à Claude Dubar, parce qu'il est le moins connoté idéologiquement. L'on récuse ainsi d'autres terminologies soit la formation professionnelle continue, l'éducation permanente, la formation permanente, la formation d'adultes, qui font enjeu. Ce faisant l'auteur, en pleine connaissance de cause, délimite institutionnellement son champ et écarte les enseignements professionnels, technologiques (dont l'apprentissage) relevant des formations initiales. Cette construction du champ par les logiques institutionnelles pourrait être discutée. Elle laisse échapper, entre autres, les phénomènes et processus d'auto et de co-formation (peu de références pp. 508, 537). Pour simplifier l'écriture on utilisera, comme l'auteur, l'expression formation sans autre spécification. Mais il s'agit toujours de formations post-scolaires.

(2) Le congé formation individualisé ne concerne qu'une minorité des salariés et seules 1 % des demandes relèvent du développement personnel. Bref une minorité d'une minorité soit, *in fine*, une poussière de salariés s'inscrivant dans l'ex logique de l'éducation populaire ou d'éducation permanente.

PERETTI (André de), BONIFACE (Jean), LEGRAND (Jean-André). – **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide Pratique**. Paris : ESF (Collection Pédagogie/Outils).

L'ouvrage dirigé par André de Peretti s'inscrit directement dans la lignée de deux étapes qui l'ont précédé, à savoir :

– un document non publié demandé par le ministère vers 1981 et qui servait de ressources à des formations en modules thématiques, document produit par l'INRP, à la suite du Rapport sur la formation des enseignants fourni au Ministre de l'Éducation, à sa demande, par André de Peretti (Rapport dit « De Peretti »). L'INRP a ainsi produit des modules (gros documents comportant autant de textes de réflexion pour les enseignants que de méthodes et d'exemples d'outils mis à leur disposition). Ces « modules » sur papier étaient utilisés à l'occasion de regroupements nationaux de formateurs dans l'optique d'une démultiplication au niveau académique. Nous avons ainsi eu un module sur la pédagogie différenciée, un autre sur l'utilisation des ressources documentaires, un autre sur les développements de stages pour formateurs, etc. ;

– un dossier en forme d'ouvrage en deux tomes qui, ensuite, a été publié par l'INRP avec le concours financier et le patronage du ministère de l'Éducation, et intitulé : « Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative ». Ce recueil possédait déjà une grande variété d'outils pour évaluer avec des commentaires sur leur éventuelle utilisation.

Ici, ce livre constitue la troisième étape et la plus accomplie. En effet, le livre s'appuie sur l'expérience d'utilisation des productions précédentes enrichies et il témoigne d'un souci de partir des représentations et des questions immédiates que se posent les praticiens. La tendance générale des livres portant sur l'évaluation en éducation est de soumettre le lecteur à des réflexions théoriques sur ce que peut être l'évaluation, la relativité du jugement de valeurs, les problèmes soulevés par les normes ou les finalités, par les référentiels, la question de l'interprétation des écarts, etc.

Cet ouvrage se veut délibérément une mise à disposition *stricto sensu* d'un ensemble d'outils très divers, relevant de tous les modes et de tous les sujets en éducation. C'est un véritable guide pratique, guide entendu dans le sens de cheminement à travers une variété, un classement de cette richesse travaillée comme on visite un jardin, selon ses intérêts propres.

L'usage du mot « encyclopédie » inciterait à penser qu'il s'agit d'une « exposition des principes et des résultats

de cette branche de connaissance que constitue l'évaluation » (Lexis, 1979), l'encyclopédisme invitait à voir tout ce qui s'est écrit sur ce thème. Ce n'est pas apparemment le parti pris des auteurs qui entrent directement dans le sujet et partent des questions pragmatiques des enseignants et des formateurs et évoquent très peu les problèmes théoriques soulevés par l'évaluation. C'est une encyclopédie essentiellement pour les praticiens.

L'implication, au cœur de ce livre, aussi bien de la part des auteurs que de la part des lecteurs, entraîne parfois un jeu incertain entre l'utilisation du pronom « je » et celle du pronom « nous »... Le nous s'identifie aux auteurs mais aussi aux utilisateurs. Par exemple, page 11, les auteurs écrivent : « ce que nous faisons et ce que nous pouvons faire », pour s'adresser au lecteur et lui demander d'emblée de se positionner comme questionneur à la place et selon ce que veut l'auteur. D'autres fois, c'est le « vous » qui prévaut (par exemple, page 120 : « situer votre méthode pédagogique »), ou le « je » (par exemple, page 24 : « je devrais m'interroger sur mes pratiques »). Par l'utilisation de ces pronoms, le lecteur se sent directement interpellé : il est immergé dans son action professionnelle et non dans quelque spéculation intellectuelle interminable.

L'ouvrage se découpe en trois grandes parties, de la plus directement pratique à la dernière, plus réflexive.

Les auteurs parlent de « tableau de bord », tout d'abord de l'évaluateur lui-même, puis du tableau de bord de l'apprenant, pour passer au tableau de bord institutionnel et pour finir par des repères historiques et théoriques sur l'évaluation. La terminologie du tableau de bord montre que les auteurs sont dans l'ordre de l'opérationnel et dans la conduite des actions par les acteurs eux-mêmes.

La première partie part donc du plus habituel pour les enseignants de tout bord, la correction des copies, pour orienter vers un usage diversifié des modes possibles pour évaluer ce qu'évalue habituellement une copie. La docimologie est analysée, l'auto-évaluation est évoquée pour aboutir à une variété de procédures et d'instruments.

La deuxième partie décentre le formateur d'une pratique d'évaluation isolée pour l'ouvrir à un partage de la responsabilité d'évaluation avec les apprenants. De multiples exemples sont donnés, aussi bien dans les apprentissages disciplinaires que dans les apprentissages méthodologiques comme la prise de notes. Les outils d'évaluation deviennent attractifs, voire ludiques (le ballon, le blason, la montgolfière, etc.).

La troisième partie aborde les examens, les inspections, les concours et leurs jurys. L'aspect organisationnel est

central, notamment à travers le projet d'établissement, les missions des inspecteurs et des chefs d'établissement. Le référentiel de compétences des professeurs de lycée et de collège, distribué par le ministère, est donné. Un rappel de ce que l'on peut entendre par pédagogie différenciée avec ses différentes composantes est fourni sous forme de schéma. Les méthodes du zéro défaut ou du système qualité sont également abordées, sans oublier les astucieuses méthodes de mise en perspectives des problèmes rencontrés dans un établissement (arrête de poisson ou méthode Hishikawa, la méthode des 3 M ou le diagramme de Pareto).

Des livrets de suivi sur une scolarité entière permettent de l'inscrire de manière pluriannuelle. Les examens et concours prennent peu de place par rapport à tout ce qui concerne la bonne marche de l'établissement y compris un référentiel de compétences pour chefs d'établissement.

Cet ouvrage fourmille d'exemples et de propositions de mise en œuvre d'outils originaux sans une allure de prescription fermée : toute utilisation est possible et laisse libre choix à l'improvisation, le détournement ou l'adaptation.

Ce guide est très souple et induit chez le praticien un désir d'imaginer encore d'autres outils. S'il y a un aspect « recette » (le mot est cité page 408), il est vite gommé par l'ouverture. On pourrait découper les types de documents de ce guide en quatre catégories :

- des idées ou des objectifs possibles à une certaine évaluation ou des rubriques conduisant à la réflexion. Ces textes sont courts et toujours très lisibles ;
- des instruments à réutiliser comme on l'entend : on peut les sortir de leur cadre d'utilisation tel qu'il est proposé ;
- une procédure transférable, c'est-à-dire dans le fait que les auteurs expliquent dans quel contexte a été utilisé l'outil de manière à en faire saisir la portée ;
- un document qui peut servir de base à des échanges au sein d'une équipe soit d'enseignants, soit pluricatégorielle.

Le souci du concret est très fort. Par exemple, les auteurs vont jusqu'à fournir la durée de passation d'une épreuve, les procédures de dépouillement, avec plusieurs exemples pour un même outil.

C'est la caverne d'Ali Baba de celui qui veut évaluer ou la Samaritaine où on trouve tout sur les outils d'évaluation, un magasin d'une variété à tout épreuve. Les auteurs ont accumulé des outils venant de diverses sources, d'organismes nombreux puisant même à l'étranger.

Certains de ces outils produits sont qualifiés d'origine anonyme et j'ai pu ainsi découvrir, page 190, un document sous forme de thermomètre que j'avais construit il y a une dizaine d'années pour aider les chefs d'établissement à élaborer leur projet et, notamment, à repérer les attitudes des enseignants face au projet et à faire une sorte de courbe globale de l'investissement des membres de l'établissement face au projet. Ainsi, chaque individu de l'établissement était représenté par une « température » et la conjugaison des « températures » des personnels de l'établissement permettait de diagnostiquer la réussite ou l'échec du projet tel qu'il était présenté. J'avais été dissuadée de produire publiquement un tel outil car il avait été considéré par les chefs d'établissement comme dangereux et trop manichéen. Ficher ainsi les gens selon des catégories aussi simples était déontologiquement répréhensible. Peut-on aussi simplement donner une courbe pour l'établissement face à la complexité même d'une communauté scolaire ? Je l'avais donc retiré du circuit, quelqu'un a dû le garder et le diffuser malgré moi ! Si je souligne cet aspect des choses, ce n'est pas pour condamner le diffuseur mais pour montrer le côté dangereux dans l'utilisation que l'on peut aussi faire des instruments : ficher les gens dans leurs attitudes à partir de ce que Bentham appelait le panoptique (voir sans être vu) et avoir ce sentiment de toute puissance sur l'autre, peuvent conduire à l'inverse de l'effet recherché. Tout est dans la conscience de l'utilisateur. Dans le cas du « thermomètre », les températures concernent des attitudes désignées par des gradients dont on sait quel est le meilleur (investissement, implication, participation, sensibilisation, demande d'information, accord tacite, indifférence). Nous voyons qu'à travers une telle appellation, nous avons des jugements de valeurs et que nous tendons à qualifier les personnes.

Selon ce qui serait bon, nous classons les gens en oubliant l'enfermement dans lequel on place l'action d'évaluation. C'est plus à une prise de conscience que doivent conduire de tels instruments et nous serions conduits à dire, en plagiant le fameux aphorisme, que « évaluation sans conscience n'est que ruine de l'âme ».

Les auteurs ont raison d'insister à la fin sur le phénomène croissant de ce qu'ils appellent « l'évaluation de masse », c'est-à-dire du fait que l'évaluation est le fait de tous et a envahi notre société.

Ce guide (plus qu'une encyclopédie qui laisserait penser que tout est dit ici sur l'évaluation) propose des textes incitatifs, c'est-à-dire présentant une réflexion pragmatique sur le thème, des documents faisant le point sur des termes ou notions employés (par exemple, une étude sur ce qu'est l'expression des représentations chez les apprenants), des fiches de procédures évaluatives à experimen-

ter, des instruments utilisables en direct ou susceptibles d'adaptation personnelle, et des éléments divers (combinaisons selon des choix responsables).

Un tel guide est précieux, il fournit beaucoup d'idées pour changer les techniques d'évaluation ; il peut même donner des éléments aux chercheurs en sciences sociales qui désireraient appréhender certains phénomènes sociaux et scolaires. Il illustre à merveille la loi mainte fois rappelée par André de Peretti et qui correspond au monde de la formation, monde on ne peut plus complexe et mouvant, la loi du cybernéticien William Ashby qui dit : tout système hypercomplexe requiert, pour sa gestion équilibrée, une variété de modalités d'intervention et de support au moins égale à la pluralité variée des besoins et des interactions manifestées par les éléments du système.

C'est un ouvrage riche, mais qui, à mon avis, ne fait pas assez la part des choses et donne ainsi une impression de grande hétérogénéité. L'étourdissement gagne le lecteur qui découvre que tout outil pédagogique peut devenir instrument d'évaluation. À mettre tout au même niveau, on risque de noyer l'ensemble. Une ou deux critiques, voire sévères, de l'utilisation de certains de ces outils auraient aidé le lecteur à mieux saisir la force et le danger de mettre tout au même niveau.

Un autre regret, celui de ne pas pouvoir disposer de fiches volantes et détachables qui faciliteraient leur exploitation. Ce guide aurait dû être réalisé en feuillets détachables.

Ceci dit, la systématisation et le classement opérés de la palette large d'instruments d'évaluation est d'un précieux recours. On ne peut que féliciter les auteurs d'avoir tenté le pari de mettre de l'ordre dans un tel foisonnement couvrant la totalité du champ éducatif et de formation.

Françoise Cros
INRP

TARDIF (Maurice), LESSARD (Claude), GAUTHIER (Clermont). – **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : PUF, 1998. – 290 p. – (Formation des maîtres et contextes sociaux).

Cet ouvrage collectif est né d'un projet intéressant : analyser les évolutions de la formation des maîtres dans différents pays développés. Il s'organise autour d'une hypothèse centrale : il existe une convergence dans ces diverses évolutions, autour d'un processus de professionnalisation de l'enseignement.

L'ouvrage comprend une introduction collective rédigée par Tardif, Lessard et Gauthier, des réflexions de M. Altet et P. Perrenoud, de Lessard avec Lévesque sur les réformes de la formation des maîtres au Québec ; J. Terrien propose ensuite une réflexion sur le Brésil et enfin trois articles en anglais de Calderhead, Pinar et d'un collectif d'auteurs canadiens présentant respectivement les réformes anglaise, américaine et canadienne anglophone. On s'étonnera de ce que les textes rédigés en anglais ne soient pas accompagnés de leur traduction ou au moins d'un résumé en Français (et *vice versa* si l'éditeur visait un public anglophone).

L'introduction présente l'hypothèse de la professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de la tradition nord-américaine fonctionnaliste, ce qui pose les habituels problèmes de migration de concepts en sociologie. Nous nous rallierons en la matière à la solution choisie par Dubar et Tripier (1998) dans leur récent manuel de *sociologie des professions en mettant en italique les notions de profession et de professionnalisation* propres à l'espace nord-américain et difficilement traduisibles, malgré leurs faux amis en français. Les réformes des sept pays évoqués par l'ouvrage sont mesurées à l'aune des dimensions de cette *professionnalisation* : construction d'un monopole professionnel, « relation de service » à des « clients », augmentation du prestige, participation des enseignants à la gestion des affaires qui les concernent, articulation de savoirs théoriques et pratiques, rôle accru de l'université...

Le lecteur français peut avoir du mal à saisir les enjeux concernant certains de ces critères. La tentative de conservation d'un monopole professionnel, s'il a jamais existé, semble bien mise à mal en France par la diversification des lieux d'appropriation sociale des savoirs. L'idée d'une « relation de service » à des « clients » ou à des « clientèles » fonctionne comme un repoussoir dans le corps enseignant français et y serait vécue comme une perte d'autonomie professionnelle, par rapport à la tradition des corps d'État. La dimension du prestige est délicate et donne lieu à des enquêtes contradictoires. La dernière enquête d'image publique des enseignants en France révèle une image fort bonne et manifeste qu'il s'agit d'un métier recherché. Mais peut-on traiter de l'évolution positive de cette image indépendamment de la crise de l'emploi et du regain général d'intérêt des jeunes pour le statut de la fonction publique ? Enfin les interrogations sur la place à accorder aux enseignants dans la gestion de l'éducation ne peuvent pas être posées de la même façon au Québec et en France. Au Québec, cette place est faible, mais est effectivement en développement dans le cadre de la récente réforme du système scolaire ; en France, où depuis longtemps les représentants des

personnels « cogèrent » l'Éducation Nationale, sur un mode bureaucratique-corporatiste (Grémion), le corps est aujourd'hui confronté à une menace de suspension de cette cogestion par son ministre de tutelle.

Quant à la *professionnalisation* des enseignants par augmentation du rôle de l'université dans leur formation, il faudrait étudier celui-ci finement, pays par pays, en se posant la question : quels segments de l'université, pour quoi faire, sur la base de quels savoirs ? On aurait alors des surprises par rapport à cette affirmation trop générale. Rappelons qu'en France, en ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire, la résistance de l'Université fut particulièrement forte lors des réformes de 1991. Les Unités de Formation et de Recherche disciplinaires au sein des Universités se sentirent dépossédées, au profit des IUFM, d'une formation (non professionnalisée) qu'elles avaient l'habitude d'assurer. Elles ont difficilement admis la création d'épreuves professionnelles et donc la perte de leur monopole sur la préparation aux difficiles concours de recrutement de la fonction publique. Elles ont critiqué comme abaissant le niveau de formation et redouté comme concurrentes ces *institutions métissées* que sont les IUFM, plus dépendantes des Recteurs d'Académie (donc de l'État employeur) et des hiérarchies locales de l'Éducation Nationale, mais aussi plus aptes à développer une recherche en éducation en partenariat avec des terrains nombreux. Quant aux UFR de Sciences de l'éducation, même si par ailleurs les IUFM comptent de plus en plus dans leur personnel des universitaires de cette appartenance, elles ont toujours, en tant qu'institution, un rôle faible dans la formation initiale des enseignants et n'ont pas d'accès direct à la formation continue institutionnalisée.

Le lecteur sera en revanche sans doute plus sensible à l'évocation du processus de professionnalisation des formations, c'est-à-dire finalement à l'émergence d'un vrai métier d'enseignant, idée qu'il retrouvera dans la contribution claire de Marguerite Altet. Celle-ci définit une formation « professionnalisante » comme « une formation qui a une finalité pratique, l'agir professionnel » ; les nouvelles formes de formation initiale et continue permettent le « passage d'un enseignant exécutant de techniques à un professionnel du savoir-enseigner, expert des processus interactifs enseigner-apprendre et professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage ». Rappelons qu'en France effectivement, les deux modèles traditionnels de formation, c'est-à-dire, pour les instituteurs, la transmission normative de techniques et de normes professionnelles, déconnectées des savoirs scientifiques et de la recherche, et pour les enseignants du secondaire, la formation universitaire purement académique, ont été conjointement déstabilisés. Ils ont laissé effectivement

place à un nouveau modèle, commun, qui se caractérise par l'acceptation de l'hétérogénéité des savoirs professionnels et l'idée de coopération dans des réseaux comme espace légitime de formation et d'innovation (cf., dans cette même revue, Demailly, Zay, 1997).

On voit là tout l'intérêt et bien sûr en même temps toute la difficulté des comparaisons internationales, tant les systèmes scolaires sont enracinés dans des histoires religieuses, politiques et administratives spécifiques. Une partie de l'hypothèse proposée par l'ouvrage nous semble solide. La plupart des formations des enseignants dans les six pays évoqués évolueraient de façon convergente sur la base d'une utopie commune : l'idée régulatrice d'une pratique professionnelle réflexive de haut niveau, d'une mise en contact de l'expérience pratique et de la recherche universitaire par le biais de réseaux et de collectifs de travail pluri-catégoriels et pluri-professionnels, d'un continuum formation initiale/formation continue/innovation et créativité professionnelle/recherche ; et enfin, logiquement, l'apparition d'un vrai statut d'enseignant « débutant ». Cette utopie commune commande effectivement la mise en place de réformes et de pratiques tout en se heurtant à un certain nombre de résistances (elles aussi communes sur le plan international).

Cette perspective de la professionnalisation de la formation et d'un bouleversement de la professionnalité enseignante est aussi bien développée dans le texte de Philippe Perrenoud, qui prône des démarches de formation « constructivistes, interactives et cliniques » et des partenariats de formation « exigeants et flexibles » et expose leurs délicates conditions sociologiques et psychosociologiques de mise en œuvre. « Il n'y a de partenariat exigeant que si les partenaires ont un égal besoin l'un de l'autre et n'hésitent pas à se mêler, jusqu'à un certain point et selon des règles, des affaires des autres ». On ne saurait trop recommander la lecture de ce texte à tous les acteurs des IUFM.

Les passages à notre avis les plus intéressants et les plus nouveaux de l'ouvrage concernent le Québec, que ce soit dans l'introduction collective, ou surtout dans le chapitre clair et nuancé de Lessard sur l'histoire des réformes au Québec. La perspective adoptée ici est celle de la sociologie politique (repérage de jeux d'acteurs et d'enjeux) et administrative (temporalités et méthodologie des travaux du (des) ministère(s)). Le texte déploie une série de contradictions, d'apories, d'avancées ou de dysfonctionnements, de jeux de pouvoir, pour décrire les réformes successives de la formation des maîtres depuis les années 60. L'analyse est suffisamment fine et non normative, tout en étant engagée, pour que le lecteur opère des mises en relations tout à fait parlantes entre systèmes nationaux différents.

L'article montre bien, lors de la première phase de réforme, qui confie la formation des maîtres initiale et continue à l'Université et aux départements de Sciences de l'éducation, les risques liés à cette délégation trop forte et exclusive : déconnexion des critères d'évaluation de la formation et de ceux du recrutement (à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif), formation continue trop chère (et donc pas assez massive), fossé entre l'Université et les professionnels. L'article évoque aussi la difficile pierre d'achoppement de la gestion des flux de formation, qui a été également en France au cœur des débats organisationnels concernant les IUFM (numerus clausus, moment et modalité de la « probation » (recrutement) par rapport à la formation). Dans la phase suivante des réformes, « la professionnalisation de la formation des maîtres passe par une perte d'autonomie des universités et des universitaires en ce domaine ». En dehors des diverses déstabilisations qu'elle provoque dans les départements de Sciences de l'éducation, cette nouvelle phase se caractérise par d'autres potentielles dérives (p. 145 *sq.*) : risque de standardisation des programmes autour d'une « nouvelle orthodoxie », risques permanents de nouveaux cloisonnements par rapport à l'utopie du « réseau » (Lessard envisage par exemple une segmentation au sein des sciences de l'éducation entre formateurs et chercheurs critiques ; il évoque la question compliquée du rôle des enseignants chevronnés, corps intermédiaire entre les universitaires et les terrains) ; les risques de retour à une formation normalisante et coupée de la recherche en éducation ou les risques de dérives autour de nouveaux académismes, par exemple autour de conceptions exclusivement cognitivistes et technicistes des apprentissages.

On peut finalement retirer de la lecture de cet ouvrage stimulant deux conclusions :

1) On ne peut penser la formation des maîtres sans penser la place de l'éducation dans la société et la place du maître comme acteur non seulement professionnel, mais aussi proprement politique (cf. notamment les textes de Calderhead et Therrien).

2) La formation des maîtres est certainement chose trop sérieuse et trop complexe pour être confiée exclusivement aux Universités, ou à l'État (qu'il soit centralisé ou décentralisé), ou à la profession enseignante, ou aux familles.

La question politique centrale est donc bien celle de l'invention d'une gestion démocratique et citoyenne (nous préférons ce dernier mot à celui de « communautaire ») de l'École.

Lise Demailly
Université de Lille I

VIAL (Monique), HUGON (Marie-Anne). – **La Commission Bourgeois (1904-1905)**. Paris : Éditions CTNERHI, 1998. – (Histoire du handicap et de l'inadaptation).

Il s'agit de la Commission en charge « d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes ». Cette commission, sous la présidence de Léon Bourgeois, a préparé la loi du 15 avril 1909 créant les établissements et les classes de perfectionnement. L'ouvrage constitue ainsi une contribution de première importance à l'histoire de l'éducation spécialisée en France.

Sous un premier regard le livre est l'histoire d'un objet introuvable : des débats internes à la commission nous ne savons rien, les comptes rendus n'existant pas ou n'existant plus ; seuls l'arrêté créant la commission et ses conclusions sont disponibles. Ces dernières, pour précieuses qu'elles soient, ne nous livrent pas les débats et argumentaires internes à la Commission, qui y ont abouti.

Il faut donc tourner autour de la commission elle-même, en publiant et commentant les textes, issus de différentes personnalités ou instances, qui donnent des avis, prennent des positions, préfigurent la loi de 1909. C'est ce qu'entreprennent les deux auteurs avec un scrupule historique, une précision, une honnêteté intellectuelle, remarquables et exemplaires. Pour ce faire elles tirent des archives les manuscrits disponibles, qui sont par ailleurs en majorité des textes peu connus et difficiles d'accès, en en donnant toutes les caractéristiques, et elles les font suivre de commentaires qui, par souci d'objectivité, s'en tiennent à leur explicitation et à leur compréhension. L'historien ne peut qu'être pleinement satisfait.

Ce travail se structure en trois grandes parties : les textes qui concernent la question des classifications des enfants « anormaux », pour employer un terme qui est loin d'être générique mais qui nous suffira ici (répondant ainsi à la question : quels enfants sont susceptibles d'aller dans l'éducation spécialisée ?) ; les textes relatifs aux institutions et aux pédagogies (textes qui font droit à la question : quelle école et quels critères ?) ; enfin le texte final de la commission, ce qui permet de comparer les propositions des membres de la commission et ce qu'a retenu le législateur de 1909.

Un compte rendu de livre n'est pas un résumé, sans quoi le lecteur pourrait se croire dispensé de lire l'ouvrage. Il faut lire ces 359 pages et utiliser la bibliographie, l'index des noms de personnes et l'index thématique. Nous bénéficions d'un instrument de travail, il faut s'en servir comme tel. C'est un livre à conserver à portée de main quand on manie les catégories de ce que l'on nomme

encore l'enfance inadaptée, l'éducation spécialisée, ou simplement les enfants en difficulté. Les débats du début du XX^e siècle sont indispensables à connaître pour ceux d'aujourd'hui. C'est l'objectivité historique même du travail qui le démontre. Mais ce faisant, l'ouvrage lui-même devient indispensable.

Ce qu'il nous plaît ici de souligner est un ensemble d'enjeux que révèle un tel travail, enjeux qui n'ont pas quitté la scène actuelle, bien que sous des formes différentes. Tant il est vrai que l'histoire est une manière de rendre compte du présent et que l'historien, même lorsqu'il étudie des périodes très anciennes, a un souci de contemporain.

Le premier enjeu est celui de la scolarisation des enfants retardés et en difficultés particulières. Le devoir que s'est imposé la Troisième République doit être étendu à tous les jeunes citoyens, sans distinction. Mais quels sont ces enfants de la patrie que l'on soustrait encore à cette obligation de l'école ? Ceux qui se trouvent dans les services hospitaliers, ceux qui se révèlent difficiles sans être forcément diminués, ceux qui sont peu doués mais qui ne relèvent pas pour autant de la médecine, ceux qui présentent des infirmités bien connues mais dont le potentiel intellectuel n'est pas en cause ? Bref de qui s'agit-il ? Comment décrire la population des enfants que la loi de 1882 ne touche pas encore ?

De là, on comprend la passion classificatoire de cette époque début de XX^e siècle. Passion classificatoire qui aboutit à un vocabulaire varié, jamais fixé, parfois embrouillé, en tout cas différent selon qu'il s'agit de Binet, de Bagueur ou de Bourneville, même si en ce domaine c'est ce dernier qui a poursuivi l'effort le plus rigoureux. Aujourd'hui la passion classificatoire ne nous a pas abandonnés, moins sans doute pour répondre à la question de ceux qui échappent à l'obligation que par rapport au deuxième enjeu des débats autour de la commission de 1904/1905.

En effet, au-delà du repérage et des distinctions, la question est de savoir jusqu'où l'obligation républicaine peut aller. N'y a-t-il pas des enfants inéducables, irrécupérables ? Mais lesquels ?

Problème constant : si elle existe ; où situer la limite de l'éducabilité ? La suite de l'histoire commencée avec les réflexions que restituent M. Vial et M.-A. Hugon montrera que cette limite peut être sans cesse reculée, mais la tentation demeure de reconstruire, sous des vocables atténués au besoin, la catégorie « d'irrécupérable ».

C'est à partir de cette question que l'on voit un autre enjeu encore de l'éducation spéciale : le rapport entre le médical et l'éducatif, que l'on peut typer dans l'opposition

entre Bourneville et Binet, mais qui se trouve très complexe. Certes le « recrutement des anormaux » tendrait à tenir compte des différentes composantes, mais dans la pratique on verra le triomphe de la psychologie (par exemple pages 122 et *sq.*), au détriment d'un autre côté, au moins partiellement, de l'expérience des maîtres, alors que Binet lui-même finissait par réhabiliter l'empirisme et le pragmatisme (page 138 et *sq.*). Une véritable lutte de pouvoirs et de points de vue s'engage, qui se poursuivra tout au long du devenir de l'éducation des enfants particuliers. Qui, avec quels instruments et dans quels rapports des disciplines entre elles, diagnostiquera, évaluera et mesurera, orientera ? L'équilibre, fort instable que trouvera la législation de 1909 ne résout qu'imparfaitement les tensions entre compétences. En va-t-il autrement aujourd'hui ? Il est utile de reprendre les débats en leur surgissement.

De même les textes ici présentés montrent les questions et les hésitations qui se manifestèrent à propos des types d'établissements à créer : classes annexées (mais comment ?), établissements séparés, internat, externat ? Et, naturellement, la question des critères pour envoyer dans tel ou tel type de formule se pose de façon aiguë. L'avenir montrera la complexité de cette problématique, avec la spécialisation accentuée, jusqu'au moment, le nôtre sans doute, où tout s'embrouille à nouveau devant l'évolution des populations, les effets pervers d'une excessive rationalisation, la nouvelle demande d'intégration dans l'école de tous.

On comprend en effet cet autre enjeu, dès lors que l'on se demande qui sont ces enfants qui échappent à l'obligation scolaire et jusqu'où ils sont scolarisables : l'école républicaine peut-elle, doit-elle, les accueillir dans son espace ordinaire ou faut-il créer un secteur d'éducation spécifique ? Si très vite et très largement le choix s'est porté vers la constitution de classes et d'établissements spéciaux, la question a cependant été soulevée à propos de la Commission Bourgeois ; elle le sera certes davantage quand, quelques années après la Commission, on traitera des écoles pour sourds-muets et pour aveugles, comme le montrera un prochain travail de Monique Vial. Tout conspira à l'époque à la création d'un secteur d'éducation spéciale : Bourneville insiste pour des classes dans les asiles, les maîtres rencontrent des difficultés face à des enfants retardés dans les classes ordinaires, les psychiatres (Esquirol par exemple) et les éducateurs des idiots (E. Seguin) ont imposé depuis fort longtemps l'idée d'une pédagogie propre, la loi de 1882 a réservé le problème etc. On ne voit pas bien comment l'école, si républicaine se voulut-elle, aurait pu intégrer toutes ces catégories d'enfants fortement stigmatisés, si l'on veut bien admettre ici l'introduction d'un vocabulaire contemporain. Peut-être était-elle trop républicaine précisément, avec ce qu'elle

véhiculait de normalisation. Nous débordons ici les propos du livre, mais celui-ci nous convie à considérer d'où nous venons et l'histoire que nous avons derrière nous quand nous parlons d'intégration scolaire.

La dernière interrogation que nous aimerions soulever, dans notre catalogue non exhaustif d'enjeux révélés par l'admirable travail dont nous rendons compte, est celui du rapport des experts, des commissions, des travaux préliminaires et du législateur. La loi de 1909 ne retient qu'un minimum de réflexions et de propositions. Certes la loi ne peut être ni maximaliste, ni partisane, ni produire une synthèse magique d'oppositions inévitables. Elle sera toujours plus ou moins un compromis, mais permettant un vivre commun, au moins pour un temps puisqu'elle est révisable. On peut se demander toutefois si le débat, et les conditions du débat, ont été les meilleurs possibles en ces premières années du siècle sur un sujet aussi complexe que l'éducation, et l'éducation des plus difficiles à éduquer. Pourquoi n'a-t-on pas les procès verbaux de la Commission ? Quoi qu'il en soit de la réponse historique à cette double question de l'absence d'archives et des conditions des discussions, le problème est posé clairement : comment établir un débat suffisant, suffisamment approfondi, suffisamment ouvert à tous les acteurs concernés, quand il s'agit de politiques sociales ou de politiques éducatives ? Comment se garder de l'influence prédominante de tel corps, de tel « lobby », voire de tel expert. Toute nuance mise, la tendance représentée par Binet ne fût-elle pas trop favorisée ? La question, fût-elle sans réponse, est une bonne mise en garde pour aujourd'hui.

L'ouvrage de Monique Vial et Marie-Anne Hugon peut ainsi être la source de multiples perspectives : il invite à continuer la recherche sur les classifications et sur l'histoire des notions, en en fournissant maints éléments (1), il indique la matrice de problématiques qui se poursuivent, il révèle les points encore obscurs de la naissance de l'éducation spéciale instituée, il redresse certaines opinions non fondées, il restitue une histoire précise à une mémoire souvent trop sélective en un domaine où le parti pris joue fortement.

Henri-Jacques Stiker

Laboratoire histoire et civilisations des sociétés occidentales
Université Paris 7

NOTE

(1) Voir le travail auquel a déjà largement participé Monique Vial : **Inadaptations et handicaps. Fragments pour une histoire, notions et acteurs**, Editions de la Société ALTER (18, rue Mayet, 75006 Paris, ou CTNERHI, 236 bis, rue de Tolbiac, 75013 Paris)

L'ouvrage analysé est essentiellement constitué par le compte rendu d'une recherche menée par l'auteur et ayant pour objectif d'identifier les stratégies d'apprentissage qui semblent les plus utiles en vue d'assurer la qualité des apprentissages et la réussite scolaire chez les élèves de l'enseignement secondaire supérieur, dans un contexte belge. Cette recherche est précédée d'une intéressante revue de la littérature qui permet à l'auteur de dégager les concepts pertinents retenus pour son travail. Il introduit à cet effet les termes de compétence-produit (activités de reproduction et de production) et de compétence-processus (stratégies d'apprentissage ou comportement outil) parallèlement aux termes déjà plus connus de métacognition, de style cognitif, de facteur attributionnel causal, de stratégie de support de motivation et de facteurs affectifs.

La recherche proprement dite se propose de répondre à quatre questions :

1. Quelles sont les compétences maîtrisées par les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général et technique ? Comment évoluent-elles entre 15 et 18 ans ?

Ces compétences sont évaluées à l'aide d'une « épreuve externe ».

2. Quelles sont les relations entre la réussite scolaire et la réussite à l'épreuve externe ?

3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les élèves de l'enseignement secondaire supérieur déclarent utiliser ? Comment évoluent-elles entre 15 et 18 ans ?

4. Quelles sont les relations entre les stratégies d'apprentissage déclarées par les élèves, la qualité des apprentissages et la réussite scolaire ?

C'est à partir des résultats à cette quatrième question que l'auteur souhaite identifier les stratégies d'apprentissage qu'il propose de développer en priorité chez les élèves.

L'épreuve externe dont il est question dans l'objectif de recherche n° 1 comprend une trentaine de questions, non citées par l'auteur, qui se regroupent en questions de reproduction et questions de production. Ce regroupement est fait à partir des réponses fournies par les étudiants, dans les catégories suivantes : analyse (type 1 et 2), application simple, application complexe ou résolution de problèmes, résumé-synthèse, compréhension, mémorisation. Pour les groupes d'élèves observés (4^e et 6^e Technique et général, 2^e candidature), les questions les mieux réussies sont les questions d'analyse 1 (lecture de graphiques), d'application simple (formules de mathéma-

tiques), de mémorisation. Les questions moyennement ou faiblement réussies sont les questions d'analyse 2 (extraire et organiser des données) et de résolution de problème ; les questions à très faible taux de réussite sont : résumé-synthèse, compréhension (interprétation). L'auteur émet l'hypothèse que les difficultés proviennent d'une absence de comportement d'anticipation des questions qui pourront être posées.

Concernant la 2^e question, les réponses recueillies permettent de constater qu'« il existe une relation positive et statistiquement très significative entre l'épreuve externe et les résultats scolaires en 4^eG et 6^eG. Toutefois cette relation n'est pas de type linéaire et il n'y a donc pas de corrélation au sens strict entre les deux. »

Pour répondre à la 3^e question l'auteur a élaboré un questionnaire relatif aux stratégies d'apprentissage déclarées par les étudiants. Trois dimensions peuvent être dégagées à partir des 130 items : analyse-structuration, compréhension-appropriation, difficultés perçues par les étudiants. Ces dimensions, après redéfinition, portent sur compréhension-appropriation, analyse-synthèse, sentiment de faible compétence, implication ou engagement de l'étudiant. Elles sont associées, dans un tableau des relations entre les différentes dimensions de la réussite, à l'apprentissage en profondeur. À l'occasion de l'analyse des réponses aux 130 items, l'auteur introduit l'observation des interactions entre, d'une part, les dimensions d'ordre cognitif et métacognitif et d'autre part les variables d'ordre affectif.

Le lecteur trouvera de nombreuses remarques méthodologiques importantes et des tableaux explicitant les changements les plus significatifs entre démarches d'apprentissage lorsqu'on passe de la 4^eG à la 2^e candidature, mais aussi les démarches relevant des catégories cognitif, métacognitif, stratégie de support – facteur affectif, difficultés et souhaits. La réponse à la 4^e question est résumée par un « portrait-robot » de l'élève qui réussit.

La notion de profil d'élève est introduite, « le profil étant supposé traduire dans une certaine mesure les orientations d'apprentissage préférentielles des élèves ». Par analyse statistique, 7 profils sont distingués dont 3 possèdent un caractère favorable à l'adaptation scolaire. On peut les caractériser par l'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur et une orientation stratégique (recherche de l'attente du professeur) associée ou non à une conception cumulative de l'apprentissage.

Parmi les nombreuses réflexions de l'auteur en liaison avec la recherche, on peut retenir en particulier celle qui souligne l'importance de l'introduction d'un entraînement aux stratégies d'apprentissage en prenant en compte

les choix, les attentes des élèves plutôt qu'un choix *a priori* par l'enseignant.

Le chapitre 4 de l'ouvrage rassemble des propositions permettant d'aider les élèves à développer leurs stratégies d'apprentissage. La démarche préconisée comprend la pratique d'un savoir-faire contextualisé, l'analyse de sa manière de faire par l'élève, l'acquisition de connaissances concernant d'autres manières de faire, un entraînement à une manière de faire nouvelle en diversifiant le contexte.

Comme aide à la description de ses stratégies d'apprentissage, l'auteur propose l'emploi du questionnaire qu'il a construit : « Mes outils de travail intellectuel » qui se trouve en Annexe. Ce questionnaire peut précisément servir à l'enseignant à déterminer les attentes des élèves en matière de formation méthodologique. Concernant la démarche générale l'auteur insiste sur le développement d'un apprentissage en profondeur : recherche de sens, organisation active de l'information reçue, gestion métacognitive, appropriation, implication, transfert.

On peut constater que la partie la plus importante de l'ouvrage est consacrée à la recherche relative aux quatre questions posées. C'est une partie très dense qui aborde de multiples aspects de la réflexion autour des méthodes de travail. On rencontre souvent quelques difficultés à suivre les développements dans la mesure où les catégories d'analyse retenues évoluent et se complètent progressivement. Le sens accordé à la notion de compréhension

pourrait être discuté. Le choix de certains items constituant le questionnaire nécessiterait des justifications. Certaines questions ne correspondent pas vraiment à une description de la manière d'apprendre (« j'estime que mes parents ont des attentes... »).

Malgré les réserves que l'on peut faire, le questionnaire proposé constitue une base intéressante pour l'aide à l'amélioration des méthodes de travail. Par la place accordée à la démarche d'anticipation, à la dimension affective, à la distinction entre apprentissage en profondeur et apprentissage de surface, il devrait aider l'enseignant à préciser, au-delà de la prise en compte des démarches cognitives habituelles, ce qu'est la méthode de travail de l'élève. Naturellement les questionnaires relatifs aux démarches d'apprentissage sont nombreux. L'auteur en cite lui-même un certain nombre dans son 1^{er} chapitre. Il s'agit toujours, en fait, de grilles de lecture, de grilles d'analyse d'une réalité qui traduisent une certaine manière de comprendre ce qu'est apprendre. Ce qui devrait intéresser l'enseignant c'est la conception même de l'apprendre qui se trouve à la base du questionnaire. Car c'est de cette conception que va dépendre l'orientation qu'il donnera au travail d'auto-analyse de l'élève et donc la nature des démarches d'apprentissage que ces derniers pourront chercher à se donner, avec l'aide de l'enseignant.

Jean Berbaum

Ann Lesley Brown 1943-1999

Britt-Mari Barth

Avec la disparition précoce du professeur Ann Brown, le monde de l'éducation américain – et bien au-delà – a perdu une grande figure.

Psychologue du développement, professeur à la *Graduate School of Education* de l'Université de Berkeley depuis 1988, Ann Brown est surtout connue pour avoir fait profiter les écoles, et notamment celles des enfants défavorisés, de sa recherche en théorie de l'apprentissage. C'est dans cette perspective qu'elle a dirigé, avec son mari et collaborateur, le professeur Joseph C. Campione, le projet pédagogique d'Oakland en Californie. Celui-ci consiste en la création d'un environnement d'apprentissage désigné par le terme de *communauté d'apprentissage* qui a pour but d'initier de jeunes élèves à des activités de recherche et de pensée critique.

Nous devons à Ann Brown une meilleure compréhension des effets sur la mémoire et sur les capacités de réflexion des approches métacognitives ainsi que de l'importance des démarches de collaboration et de coopération, « *reciprocal teaching* », pour éduquer à l'aptitude à agir et à développer un sens à la fois d'identité personnelle et d'identité de groupe.

Son itinéraire fut tout à fait exceptionnel. D'origine britannique, née dans un abri anti-aérien à Portsmouth, elle n'a appris à lire qu'à 13 ans – ce qui ne l'a pas empêchée de passer son *PHD* à l'Université de Londres onze ans plus tard ! Invitée

comme *post-doc* aux États-Unis, elle y est restée et y a fait une carrière hors série. Elle a reçu un nombre impressionnant de prix et d'honneurs, y compris le *Guggenheim Fellowship*, le *Lifetime Achievement Award from the American Educational Research Association*, le *1995 American Psychological Association Distinguished Scientific Award for the Application of Psychology...* Elle était membre de la *National Academy of Education* et a servi comme présidente de l'*American Educational Research Association*.

Francophile, Ann Brown a beaucoup apprécié son échange avec le public français lors d'une intervention à Paris en 1995 (1). Le numéro 111 d'avril-mai-juin 1995 de la *Revue Française de Pédagogie* présente un article de fond d'Ann Brown et de Joseph Campione : *Concevoir une communauté de jeunes élèves, leçons théoriques et pratiques*.

À ses qualités de chercheur s'ajoute une personnalité chaleureuse et généreuse, capable d'un vrai leadership. Tous ceux qui l'ont connue regrettent avec émotion sa disparition.

Britt-Mari Barth

Professeur à la Faculté d'éducation
de l'Institut Supérieur de Pédagogie

(1) Journée d'étude intitulée « *Former/transformer l'intelligence : Développement cognitif et Acquisition des connaissances scolaires* », organisée par l'Institut Supérieur de Pédagogie le 28 juin 1995 au Palais du Luxembourg.

ARTICLES – School for all : educational, institutional and social conditions

Mira Stambak — Can we make everyone want to learn ? Developments and discoveries from the Cresas workteam

p. 7

The author develops the progressive construction of a pedagogical approach called "interactive pedagogy" which favours the involvement of all the learners in the learning process. This approach is based on works which aim to clarify the way children learn. Drawing from the research of Piaget and Wallon, this study is based on the vital needs to be active and to communicate with the others which characterize all human beings from their birth onwards. We observe that when those who work in the educational profession are committed to these principle, then the learning people, whatever their individual characteristics of their sociocultural backgrounds, develop an inquiry mind, a sense of enterprise, a spirit of cooperation and a confidence in their learning abilities. A considerable amount of pleasure and sense of control is noted to be felt by educationalists when performing their jobs. Thus a new dynamic gets under way, in which children and adults alike experience transformation and which favours success for everyone.

Marianne Hardy — How can we practise interactive pedagogy at school ?

p. 17

The aim of interactive pedagogy is to favour the involvement of all the children in doing and thinking, leaving no one aside and maintaining the same required standards. Cresas researchers offer an experimental teaching method to teams of teachers willing to have their practice evolve that way, they thereby encourage those teachers to focus their attention on the original ideas that children manifest when doing investigation and free communication activities. Videofilms about such dynamics are submitted to microanalyses, making it possible to grasp the way children become acquainted with a set of knowledge and through what microprocesses they elaborate some notional elements in the relevant field. In so far as they jostle the ideas adults have about learning in the making, these new data back up the transformations of the practices of teachers. The analysis of these transformations as well as the analysis of their effects on the children allows to bring to light the action and organization principles fit to arouse and support the involvement of all in the action of learning.

Bert Van Oers — The pedagogy of play in the Netherlands. A Vygotskian approach

p. 29

Improvement of early education (preschool and the lower grades of primary school) is seen as an important instrument in the fight against school failure in the Netherlands. Although there are still different theoretical approaches to the study and innovation of early education, there is fairly general agreement that the situated and direct interactions with the child are extremely important for the guidance of young children towards a better participation in school activities. These direct interactions constitute the so-called

"proximal conditions" of development. In the Vygotskian approach of these proximal conditions in early education play activity is considered important. Play is seen as an activity that fosters the development of a community of young learners, that relates optimally to the dominant interests of the child, and that can provide the children with relevant tools for acting and thinking. From this perspective more detailed recommendations can be constructed that may be of practical help for teachers who want to make the school a place for successful learning and living for all pupils.

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed — School institution and success for everyone today : it could be better

p. 39

For the last 10 years diversification of research methods has allowed to have a better inside and a better understanding of the discrepancy between the actual state of school and the corresponding assumptions in the official texts which define the missions of school. The school institution is still far from making it possible for all the students to learn. The study of school dropping out shows on the contrary that the school system still perpetuates cumulative mechanisms of failure and loss of interest on the part of learners. Some more ambitious transformations may prove possible but they will only happen on the condition that they take much more into account research, experimentations and more relevant training curricula.

Gloria Paganini — Training course and international opening : the case of engineering students

p. 53

In France, engineering schools, value the international dimension of the students' training course by providing a wide range of foreign languages, by encouraging them to study or to do research abroad. A survey made in an engineering school in Paris and devoted to the students' learning of languages enabled me to get data about their socio-cultural background, their experience of travelling abroad and their attitude towards foreign countries. My study, which is based on the answers given to a questionnaire by a group of students of the same year and on interviews with ten of them, will enable me to point out the elements which characterize their specific school experience in the French school system. I will also explain how, at the end of their training, professional requirements can influence their desire to go abroad.

Geneviève Zarate — Transnational mobility in education : a new field of research

p. 65

Transnational mobility, which was once the reserve of a privileged few, is currently the focus of a new educational policy, and it is now extending into all areas of educational systems, particularly in the European context. The initiatives being implemented today draw upon a pool of experience which will be explored in the article both from an historical perspective and through the models produced by tourism and business. This article attempts to define the parameters of this emerging field of research, which is still only just visible in the French sector, but which may provide a way forward for an educational program with truly international dimensions.

Marika Briot — Strategies in the choice of content in the teaching of physical education

p. 73

The aim of this study is to analyse the strategies physical education teachers choose to develop when they elaborate their courses. Three levels can be distinguished when they elaborate the contents of their courses (macro/

meso/micro-structural levels). The premise set out here is that P.E. teachers select from the nationally set curriculum (macro-structural level) those activities compatible with the local conditions, thus endowing the local curricula with legitimacy (meso-structural level). A comparison between two secondary schools belonging to very similar local contexts, made it possible all the more so to validate the premise and to draw specific conclusions. The investigation has been limited on grounds of feasibility, to the swimming activity. The choices of content have been classified according to the three structural levels defined by the theoretical frame. The results of this classification make it possible to conclude to a recourse to adaptative and interpretative strategies regarding the national prescriptions and to highlight the importance of meso-structural origin justifications for P.E. teachers.

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 1999 au 31 juillet 2000

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300 F ttc	45,73 euros
Corse	300 F ttc	45,73 euros
DOM	296,92 F	45,27 euros
Guyane, TOM	293,83 F	44,79 euros
Etranger	370 FF	56,41 euros

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40 F	6,10 euros
du n° 95 au n° 115	59 F	8,99 euros
n° 116 et n ^{os} suivants	80 F	12,20 euros

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

L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales

(Dossier coordonné par Françoise Platone)

Françoise Platone – *Présentation*

Mira Stambak – *Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS*

Marianne Hardy – *Pratiquer à l'école une pédagogie interactive*

Bert Van Oers – *La pédagogie du jeu aux Pays-Bas : une approche vygotkienne*

Sylvain Broccolichi, Choukrj Ben Ayed – *L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire »*

*
**

Gloria Paganini – *Formation initiale et ouverture internationale : le cas des élèves-ingénieurs*

Geneviève Zarate – *La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche*

Marika Briot – *Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement*

NOTE DE SYNTHÈSE

Elisabeth Nonnon – *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française)*

NOTES CRITIQUES