REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 62 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1983

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE

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'Éducation doit entretenir. »

Gaston BERGER

« L'Homme moderne et son éducation »

N° 62 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1983

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

TARIFS
(au 1er janvier 1983)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **133 FF T.T.C.**
Vente au numéro ..... **35 FF T.T.C.**

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique,** 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. 329-21-64, poste 420.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la Revue Française de Pédagogie.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

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., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal |_|_|_|_|_|

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

I.N.R.P. — Abonnements : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : **Si vous êtes déjà abonné,** ne pas utiliser cette demande d'abonnement : **un bulletin de réabonnement vous sera envoyé** 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE N° 62 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1983

SOMMAIRE

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 7-14

LES PROCÉDURES D'ÉVALUATION ONT-ELLES LEUR PART DE RESPONSABILITÉ DANS L'ÉCHEC SCOLAIRE ?

par G. NOIZET et J.-P. CAVERNI

Les travaux sur l'échec scolaire restent étrangers à l'idée que les procédures par lesquelles cet échec est diagnostiqué puissent intervenir pour une part dans les causes susceptibles d'en rendre compte.

*Dans la mesure notamment où l'évaluation des productions scolaires est le fait d'***opérateurs humains** *(les enseignants dans leur fonction d'évaluation), les caractéristiques de leur fonctionnement cognitif dans l'exécution de cette tâche ne peuvent pas être ignorées.*

Les auteurs rappellent des résultats de psychologie expérimentale concernant l'évaluation ponctuelle et l'évaluation dite « continue » et montrent leur cohérence avec des faits d'observation.

C'est ainsi que l'étude des processus mobilisés par les élèves lorsqu'ils doivent répondre à des questions de type Q.C.M., réputées objectives, montre que l'exactitude de leurs réponses peut dépendre de variables n'ayant aucun rapport avec le contenu sur lequel ils sont interrogés.

C'est ainsi que l'étude expérimentale des processus psychologiques mobilisés, dans la tâche d'évaluation, par celui qui évalue, tend à montrer que les procédures d'évaluation par opérateur humain privilégient le repérage des permanences plutôt que celui des changements dans les productions de l'élève.

Les auteurs envisagent les conditions sous lesquelles ces biais pourraient être évités. Ils signalent également le caractère aberrant à cet égard de quelques réformes récentes du système scolaire français.

Très généralement, les recherches consacrées à l'échec scolaire cherchent à mettre en évidence des relations entre l'échec et soit des caractéristiques de l'élève (concernant ou bien sa personnalité vue sous l'angle des motivations et des capacités cognitives, ou bien sa famille, notamment du point de vue socio-culturel et socio-économique), soit des caractéristiques liées aux méthodes pédagogiques par lesquelles l'enseignement est dispensé ou aux conditions du travail scolaire (répartition des enseignements, taille des classes, etc.).

La thèse que cet article se propose d'illustrer est que **l'échec scolaire peut être suscité**, au moins pour une part, **par les procédures mêmes à partir desquelles il est mis en évidence**, c'est-à-dire les procédures par lesquelles sont évalués les travaux et les productions des élèves.

Précisons clairement d'emblée que le fait de soutenir cette thèse ne signifie aucunement que d'autres déterminants, tels ceux qui viennent d'être signalés, ne sont pas pertinents à constituer des causes de l'échec scolaire, ou à tout le moins des circonstances favorables à son apparition ou à son maintien. Mais force est de constater que les procédures en usage dans les systèmes scolaires ont rarement été analysées du point de vue de leur incidence sur les résultats obtenus par les élèves (1). Or, il importe, ne serait-ce que dans une perspective d'application qui viserait à conjurer les causes de l'échec, de ne pas faire l'impasse sur un aspect de la situation éducative qui peut s'avérer déterminant, non seulement en lui-même, mais aussi quant à l'efficacité de modifications qui seraient opérées sur d'autres aspects.

Si la procédure d'évaluation peut avoir une incidence sur l'échec scolaire (et donc plus généralement sur les résultats de l'élève), cela tient au fait que pour un **même** contenu d'enseignement, dispensé de la **même** façon, pour un **même** élève et un **même** niveau de compétence, et à la limite, pour la **même** production, l'évaluation aurait été **différente** si la procédure d'évaluation avait été **différente**. Le choix de la procédure d'évaluation commande l'évaluation qui est faite de la production de l'élève et, comme la combinaison des évaluations traduit en fin de compte la réussite ou l'échec, ce choix retentit sur la situation finale de l'élève.

Que la procédure d'évaluation commande l'évaluation, c'est ce que la psychologie expérimentale a amplement démontré (Noizet et Caverni, 1978 ; Caverni, 1981). Nous nous proposons d'en examiner les apports sous l'angle de l'échec scolaire en distinguant deux niveaux : l'échec **ponctuel**, à l'occasion d'un examen par exemple, et la **situation** d'échec dans laquelle l'élève s'installe **progressivement**. Cette distinction est en partie arbitraire dans la mesure où les conséquences d'un échec ponctuel (a **fortiori** de plusieurs) peuvent favoriser l'installation d'une situation d'échec. Elle demeure commode pour l'exposition.

I. — L'ÉCHEC PONCTUEL ET LES BIAIS RELEVANT DES MÉTHODES DE QUESTIONNEMENT.

Un exemple d'échec ponctuel est l'échec subi lors d'un examen, échec d'autant plus grave que l'examen se situe à un point stratégique du cursus. Laissons de côté la part d'aléatoire qui relève de l'élève lui-même (incident de santé, perturbation psychologique due à un événement contingent, etc.) puisque ce n'est pas notre propos d'en traiter. Les plus mauvaises conditions de fiabilité du résultat sont remplies lorsque l'examen porte sur une **seule** matière, comprend une **seule** question et que la production du candidat est appréciée par un **seul** expert.

Le choix des matières d'examen, de leur nombre et de leur définition, choix sans aucun doute capital, est affaire de politique pédagogique, et principalement d'adé*quation entre la conception de l'examen et le but visé à* travers lui. Nous ne nous y attarderons pas. Le reste soulève un problème d'échantillonnage. Un défaut est en effet souvent reconnu aux examens traditionnels : celui d'interroger l'élève ou l'étudiant sur une partie du programme d'enseignement, partie *parfois minime. Comme* il n'est pas pensable que la compétence du candidat soit équirépartie sur l'ensemble du programme, le choix du sujet d'examen introduit incontestablement une part d'aléatoire. S'il avait été interrogé sur une autre partie du programme, la performance du candidat aurait été différente. Ajoutons à cela un autre inconvénient du sujet unique, encore en honneur dans nombre d'examens. A supposer que ce sujet contienne une part d'imprécision (par exemple dans la délimitation du champ concerné), voire une ambiguïté, alors à l'aléatoire du choix du sujet s'ajoute celui de l'interprétation choisie.

Les solutions ne manquent pas pour pallier cet inconvénient. Celle d'offrir plusieurs sujets « au choix » n'est *sans doute pas la meilleure : elle est appréciable* du point de vue du confort du candidat, mais elle offre peu de garanties quant à la qualité du sondage opéré dans ses acquisitions. Une autre solution consiste à présenter un ensemble de questions, toutes à traiter. Cette fois le sondage peut porter sur l'ensemble du programme d'enseignement et cela d'autant plus qu'on s'est donné des *règles d'échantillonnage des questions.* Les risques dus à l'ambiguïté dans la formulation des questions, sans avoir disparu, se trouvent fortement limités. Le seul inconvénient de cette procédure par échantillon de questions est d'interdire l'appréciation de capacités cognitives au demeurant fort recherchées : celle de construire *un exposé* où la solidité des connaissances prend sa valeur par la pertinence de l'argumentation. C'est une fois de plus affaire de politique pédagogique. Il n'est pas sûr d'ailleurs que des voies moyennes soient exclues.

Reste le problème de l'évaluation par expert et de ses insuffisances, sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie. Dans le cas de l'examen, la double correction, voire la multicorrection, portant sur l'ensemble des productions ou *sur une partie d'entre elles, demeure* une solution. Mais elle est lourde, difficile à mettre en pratique et, quand elle est appliquée, la note finale est rarement négociée, arguments à l'appui. L'entente sur un barème réduit incontestablement les disparités de jugement, mais ne suffit pas à les faire disparaître. La procédure par échantillon de questions présente pour sa part un avantage lors de l'étape de l'évaluation, à condition que l'évaluateur s'impose une discipline : celle d'examiner les questions (et non les copies) les unes après les autres, ce qui d'ailleurs facilite son activité discriminative, et d'ignorer au moment où il met une note à la réponse concernant une question celles qu'il a mises aux réponses du même candidat portant sur les autres questions. L'indépendance des jugements partiels assure une protection vis-à-vis des risques de distorsion du jugement global.

On comprend donc pourquoi, par rapport à l'évaluation traditionnelle par expert, les procédures d'évaluation automatisées jouissent d'une réputation d'objectivité : elles permettraient une diminution des biais de jugement qui sont inhérents aux procédures traditionnelles d'examen. La procédure automatisée la plus utilisée est le questionnaire à choix multiple (QCM). Pour chaque question, qui définit un thème, plusieurs énoncés sont proposés, parfois réduits à un terme, que l'élève ou l'étudiant doit déclarer vrai ou faux. La réputation d'objectivité des QCM tient au fait qu'ils portent à un point extrême les solutions que nous venons d'envisager pour pallier certains défauts des examens traditionnels. En premier lieu, chaque questionnaire comporte un grand nombre de questions et peut constituer de ce fait un sondage portant sur l'étendue du programme d'enseignement. En second lieu, *chaque énoncé est décidable et ne comporte* qu'une valeur de vérité (vrai ou faux), la probabilité d'une ambiguïté de formulation se trouvant diminuée par la rédaction conjointe d'énoncés vrais et faux sur un même

thème. En troisième lieu, toute intervention d'un évaluateur est exclue lors du calcul des scores, pour lesquels il suffit d'appliquer une règle préétablie, si bien que quiconque connaissant cette règle et l'appliquant correctement parvient nécessairement à un unique résultat. Ce calcul est naturellement susceptible d'être automatisé, le candidat répondant par exemple sur une carte mécanographique. Cette automatisation peut même permettre, à condition de disposer d'une banque suffisamment importante de questions, le libre choix par le candidat du moment de son examen, un programme de tirage fixant pour chacun la liste des questions.

Les procédures d'évaluation automatisées soulèvent, chez les pédagogues, des objections dont la pertinence nous apparaît très inégale. Les premières concernent la définition de la tâche. Comme l'élève ou l'étudiant a à porter des jugements sur des éventualités qui lui sont offertes et non pas à produire, au sens de construire, des réponses, il est mis en avant qu'un QCM n'est pas, par définition, adapté à évaluer une performance sous l'angle de la créativité. Dans cette dernière perspective, l'évaluation par expert est seule opérante. Nous retirons de ce type d'objection la seule conclusion qu'il convient d'ajuster la procédure d'évaluation à l'objectif poursuivi, la créativité constituant un objectif parmi d'autres. D'autres objections concernent la nature des questions. Un QCM ne permettrait d'apprécier que des savoirs parcellaires. Ce reproche ne nous paraît pas fondé car il ne fait que traduire l'utilisation très limitative que beaucoup font des QCM, ne choisissant que la forme la plus élémentaire de questionnement. En réalité le QCM offre une gamme de possibilités, incluant l'évaluation du raisonnement. Le lecteur trouvera dans Noizet et Caverni (1978, pp. 147-197) et dans Fabre (1980) une description des types de questions conçue à partir des stratégies que le questionné doit mobiliser pour y répondre.

Nous souhaitons nous situer au-delà de certaines critiques. Que la forme du questionnement (choix du sujet de l'examen, etc.) ait une responsabilité dans l'échec ponctuel (et d'ailleurs aussi dans la réussite ponctuelle), nous l'avons rappelé. Il est indispensable de choisir des formes de questionnement qui atténuent cette responsabilité. Ce que nous avons appelé procédure par échantillon de questions apporte des garanties importantes en ce sens. Nous voudrions montrer maintenant, en nous appuyant sur l'exemple des QCM, que toutes les difficultés ne sont pas levées pour autant.

Notons tout d'abord que toute procédure d'évaluation incite celui qui doit s'y soumettre à mettre en œuvre des techniques propres de préparation. C'est l'effet en retour de l'évaluation sur la pédagogie. Cela étant, dans le cas des questionnaires fermés, la forme particulière sous laquelle la question est posée nécessite de la part de celui qui y répond la mise en œuvre de stratégies qui n'ont le plus souvent rien à voir avec les acquisitions dont le questionnaire vise à vérifier l'existence. Un exemple particulièrement frappant en est donné par une expérience de Fabre et Noizet (1977), reprise par Fabre (1980, pp. 168-172). Un même questionnaire, portant donc sur un même contenu d'enseignement, a été présenté sous deux versions différentes à des étudiants, ayant tous suivi cet enseignement, et répartis aléatoirement entre les deux versions. Ces deux versions différaient quant à la formulation particulière qu'y prenaient les énoncés proposés au questionné. Ces énoncés, qui étaient soit vrais soit faux, étaient présentés soit à la forme affirmative soit à la forme négative, cette modification syntaxique inversant la valeur de vérité de la réponse.

Ainsi, une question portant sur l'activité de lecture, et dont le titre était « L'étude expérimentale de la lecture montre que... », comportait entre autres énoncés à juger celui-ci : « les pauses oculaires sont distribuées aléatoirement sur chaque ligne du texte ». Cet énoncé était proposé sous cette forme affirmative à certains étudiants, alors qu'il était proposé aux autres à la forme négative : « les pauses oculaires ne sont pas distribuées aléatoirement sur chaque ligne du texte ». Le lecteur averti aura constaté que la formulation affirmative appelle de la part du questionné la réponse « Faux », alors que la formulation négative appelle la réponse « Vrai ».

Le questionné se trouvait donc avoir à juger, en termes de « Vrai » ou « Faux », des énoncés qui étaient soit vrais (V), soit faux (F) et qui étaient présentés à la forme affirmative (A) ou négative (N). Il se trouvait donc confronté à quatre types d'énoncés, combinant les caractéristiques précédentes (VA, FA, VN et FN), qui visaient tous à vérifier les mêmes acquisitions. Chaque version du questionnaire comportait autant d'énoncés vrais que d'énoncés faux, de même qu'elle comportait autant d'énoncés à la forme affirmative qu'à la forme négative, la version 2 du questionnaire ayant été élaborée par transformation syntaxique de la version 1, avec vérification de l'inversion de la valeur de vérité.

Si l'on s'intéresse aux réponses exactes données par les sujets de l'expérience (c'est-à-dire les cas où ils ont répondu « Vrai » lorsque l'énoncé était effectivement vrai, et les cas où ils ont répondu « Faux » lorsque l'énoncé était effectivement faux), on s'aperçoit que leur pourcentage varie fortement selon la formulation affirmative ou négative. La figure 1 ci-dessous, reprise de Fabre (1980, p. 170), illustre ce phénomène : on y voit que les énoncés qui étaient effectivement vrais ont été reconnus comme tels dans 83 % des cas lorsqu'ils étaient à la forme affirmative, mais seulement dans 67 % des cas lorsqu'ils étaient à la forme négative. De même les énoncés faux, reconnus comme tels dans 61 % des cas lorsqu'ils étaient à la forme affirmative, l'ont été dans 73 % des cas lorsqu'ils étaient à la forme négative.

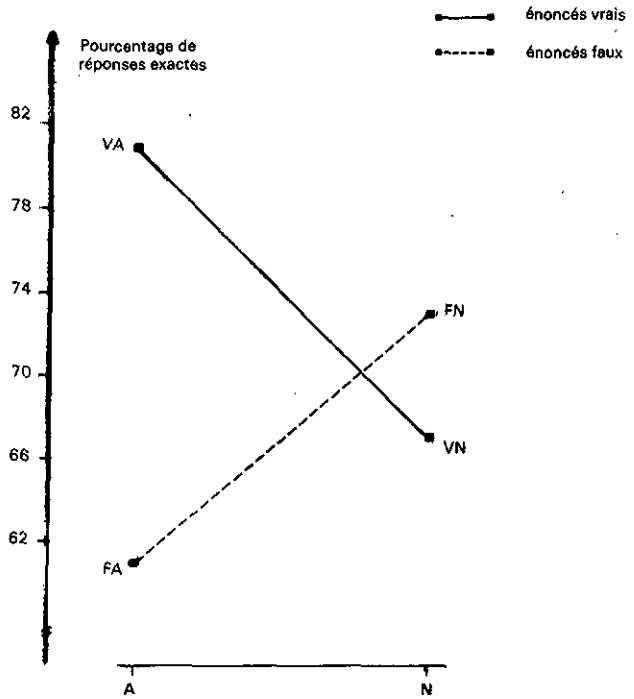


Figure 1
Pourcentage de réponses exactes selon la formulation affirmative ou négative des énoncés (d'après Fabre, 1980, p. 170).

VA énoncés vrais à la forme affirmative.
VN énoncés vrais à la forme négative.
FA énoncés faux à la forme affirmative.
FN énoncés faux à la forme négative.

Nous n'entrerons pas dans l'analyse détaillée de ces résultats que le lecteur pourra trouver dans les textes des auteurs cités en référence. Nous nous limiterons à l'objet de notre propos, l'échec scolaire ponctuel, pour constater que certaines différences de performances relèvent de caractéristiques du questionnaire qui n'ont rien à voir avec le contenu dont le questionnaire visait à contrôler l'acquisition. Le lecteur trouvera dans l'ouvrage de Fabre de nombreux autres exemples concernant des effets parasites liés à différentes formes de questionnement (titre simple ou multiple, expression ou non de la certitude attachée à la réponse, etc.). La leçon importante de ces travaux eu égard à l'échec scolaire est donc que l'élève, interrogé sur un certain contenu, mais selon une formulation donnée, peut être mis ponctuellement en situation d'échec alors que s'il avait été confronté à un autre type de formulation des mêmes questions il aurait été mis en situation de réussite.

Les différences observées dans l'expérience que nous avons rappelée tiennent pour une part à des caractéristiques cognitives générales liées à des stratégies pédagogiques répandues : il est plus facile de repérer avec exactitude la valeur de vérité des énoncés VA et FN parce qu'ils constituent des éléments de connaissance, des « signaux pédagogiques ». De même est-il plus facile, pour tout locuteur, de traiter des énoncés à la forme affirmative qu'à la forme négative. Mais d'autres dimensions de la performance révèlent des différences importantes entre les individus. Ainsi en est-il du seuil de vraisemblance à partir duquel on va décider de répondre qu'un énoncé est vrai. Ainsi en est-il aussi, en cas d'erreur possible, de la nature du risque pris. Certes la majorité des questionnés préfèrent, en cas d'hésitation, prendre le faux pour le vrai que prendre le vrai pour le faux, mais cette stratégie, qui influe de manière directe sur la performance, est certainement liée à des caractéristiques de personnalité. Sur ce point, des études de psychologie différentielle seraient éclairantes et nous aideraient à faire le départ, dans l'appréciation de l'échec ponctuel, entre ce qui concerne d'une part le contenu enseigné et l'objectif visé par l'enseignement, d'autre part la forme du questionnement et les attitudes du questionné.

II. — LA SITUATION D'ÉCHEC ET LES BIAIS DE L'ÉVALUATION PAR EXPERT.

L'évaluation par opérateur humain (ou expert) est la procédure la plus utilisée dans le système scolaire. C'est celle dans laquelle l'évaluation des productions, orales ou écrites, de l'élève procède du jugement d'un enseignant compétent dans la discipline concernée, jugement exprimé le plus habituellement par une note globale attribuée à la production. On sait que cette forme d'évaluation, traditionnelle, pose de sérieux problèmes de fiabilité, depuis que l'on a pu montrer que des évaluateurs différents jugeaient différemment une même production (Piéron, 1963). Nous avons aussi rappelé, dans la partie précédente, qu'elle est difficilement évitable, en particulier lorsque la production à juger comporte une dimension de créativité, mais il va de soi que le jugement de plusieurs experts peut toujours être sollicité.

Le constat des divergences entre évaluateurs a suscité une série de travaux, présentés par Noizet et Caverni (1978), dont l'objectif est de décrire et d'expliquer la façon dont les évaluateurs se comportent lorsqu'ils évaluent. L'un des principaux résultats mis en évidence par ces travaux est qu'une **même** production est notée **différemment selon son origine supposée ou connue par l'évaluateur** : en moyenne une même production est jugée de meilleure qualité lorsqu'elle est (fictivement) attribuée à un élève « fort » que lorsqu'elle est (fictivement) attribuée

à un élève « faible » (Noizet et Caverni, 1978, pp. 77-101). Donnons deux exemples de cet effet de source.

Dans une expérience de Caverni, Fabre et Noizet (1975), portant sur l'évaluation de versions anglaises du niveau du baccalauréat, des enseignants d'anglais ont reçu dans un premier temps un lot de douze productions à noter. Ces productions, effectivement rédigées par des élèves, avaient été choisies contrastées de sorte à maximiser la marge de notation utilisée. Dans un deuxième temps, dont ils n'avaient pas été prévenus, les évaluateurs participant à l'expérience ont reçu un lot de six autres productions d'une autre version, qui étaient censées avoir été rédigées par les mêmes élèves dont ils avaient déjà noté un devoir. A chaque évaluateur était indiquée, sur chaque nouvelle production, l'une des notes qu'il avait effectivement attribuées dans le premier temps et qui lui était présentée comme ayant été obtenue par l'élève dont il devait alors noter un nouveau devoir. Sur l'ensemble des évaluateurs, chacune des six versions du deuxième lot avait été associée un même nombre de fois tantôt à une note forte, tantôt à une note faible attribuée par l'évaluateur lors de l'évaluation du premier lot. Les résultats sont particulièrement nets : la moyenne des notes attribuées aux mêmes copies lorsqu'elles avaient été associées à une note antérieure forte est de 11,86 sur 20 alors qu'elle n'est que de 9,84 sur 20 lorsqu'elles avaient été associées à une note antérieure faible. Cette différence est statistiquement très significative.

Ce résultat, corroboré par de nombreux autres travaux, traduit un effet d'assimilation de l'évaluation actuelle aux évaluations attribuées antérieurement au même élève. L'effet, observé lorsque c'est un même évaluateur qui attribue les évaluations successives, est également observé lorsque les différentes évaluations sont attribuées par des évaluateurs différents, dès lors qu'ils connaissent les notes obtenues lors d'examens antérieurs par les élèves dont ils ont à noter une production. L'effet observé ne peut relever que de l'évaluation elle-même. Il est strictement indépendant de toute modification de la performance effective puisqu'il s'agit toujours de la même production, qui reçoit tantôt des notes plus faibles, tantôt des notes plus élevées selon l'information qui l'accompagne. On comprendra qu'un tel effet, pour être mis en évidence, nécessite une situation expérimentale, au sens méthodologique du terme, par laquelle soient rigoureusement contrôlés les facteurs susceptibles d'influencer l'évaluation. Le fait étant établi, une première conclusion à tirer est que les procédures d'évaluation par expert en usage peuvent contribuer, dans la mesure où les résultats obtenus précédemment par l'élève sont connus, à installer l'élève dans une situation d'échec ou, pour le moins, à ne pas l'aider à y échapper.

Les expériences du type de celle que nous venons de rappeler ne prétendent évidemment pas que l'évaluation de la production est entièrement déterminée par ce que l'on sait de l'élève qui en est l'auteur. Elles montrent seulement un effet, significatif, des informations dont l'évaluateur dispose quant à l'auteur d'un devoir sur la note que cet évaluateur attribue à ce devoir. Il se peut que cet effet soit faible, mais, comme les progrès qu'accomplit l'élève sont rarement de grande amplitude, son pouvoir masquant est certain.

Une expérience de Caverni et Noizet (1979) servira de second exemple pour illustrer l'effet de la connaissance du niveau habituel de l'élève sur la prise en compte de modifications dans ses performances. Les évaluateurs qui ont participé à cette expérience — il s'agissait d'enseignants de Lettres — ont reçu six lots de quatre rédactions françaises (du niveau de la classe de sixième), chaque lot portant sur un sujet de devoir différent. Dans chacun des lots, les quatre productions du lot différaient, par construction expérimentale, quant à leur niveau réel, selon, d'une part, qu'elles ne comportaient pas (S+) ou au contraire comportaient (S—) des incorrections de style et, d'autre part, qu'elles ne comportaient pas (O+) ou au contraire comportaient (O—) des incohérences quant à l'organisation des idées. Ces deux descripteurs, qui correspondent à des critères que disent utiliser habituellement les enseignants de Lettres pour évaluer les rédactions, et dont les indices avaient été sélectionnés lors d'une enquête préliminaire, ont été combinés de sorte à constituer quatre types de devoirs : S+O+, S+O—, S—O+ et S—O—. Chacun de ces types de devoir a été associé à un élève, en fait fictif, désigné par une lettre. Pour les trois premiers lots, l'association a été tirée au hasard. Ainsi les devoirs attribués à l'élève A étaient-ils tous de type S—O—, ceux attribués à l'élève B du type S+O—, etc. Pour les trois derniers lots, l'association était systématiquement modifiée, chaque élève étant alors, sur l'ensemble des évaluateurs, associé un même nombre de fois à chacun des trois types autres que celui auquel il avait été associé lors des trois premiers devoirs. Ainsi l'élève A, qui avait été primitivement associé au type S—O—, l'était-il désormais, selon les évaluateurs, aux types S+O—, S—O+ ou S+O+, et de même pour les trois autres élèves.

Cette expérience permet de conduire deux analyses. L'une concerne le repérage, par l'évaluateur, du changement de niveau pour un même élève. Dans la mesure où, lors de l'évaluation des trois premiers devoirs, les types avaient été ordonnés en accordant un poids plus grand au style qu'au plan (S+O+>S+O—>S—O+>S—O—), si l'évaluateur repérait les modifications de niveau, une diminution des notes obtenues par chaque élève devait être observée chaque fois qu'un type plus faible succédait à un type plus fort (par exemple S—O+ succédant à S+O+, ou S—O— succédant à S+O—), et une augmentation des notes devait sanctionner les cas où un type plus fort suc-

cédait à un type plus faible. Le tableau 1 indique le sens des écarts attendus sous cette hypothèse. C'est bien, dans l'ensemble, ce que montrent les résultats : sur 144 différences attendues (36 évaluateurs notant 4 élèves), 142 ont été observées (deux écarts nuls) dont 124 (soit 87,3 %) vont dans le sens attendu. Cette fréquence, qui diffère très significativement de l'équirépartition, atteste que les évaluateurs ont effectivement repéré et pris en compte les modifications de performance dans la suite des productions attribuées à un même élève.

Tableau 1
Pour chaque élève fictif (A, B, C ou D), sens des écarts attendus pour ses trois dernières notes par rapport à ses trois premières, selon le type de devoirs réalisé dans ses trois dernières productions.

Trois premiers lots		Trois derniers lots			
Élèves	Types de devoir	++ (1)	+− (2)	−+ (3)	−− (4)
D	++ (1)	≃	<	<	<
B	+− (2)	>	≃	<	<
C	−+ (3)	>	>	≃	<
A	−− (4)	>	>	>	≃

<diminution ; >augmentation.
D'après Caverni et Noizet, 1979, p. 18.

La seconde analyse consiste à comparer, pour chaque type de devoir, les notes qui lui ont été attribuées selon qu'il était présenté dans la première ou dans la deuxième série de trois devoirs à corriger. Dans le cas d'une notation uniquement opérée à partir des caractéristiques intrinsèques des copies, les notes attribuées à un même type ne devraient pas différer, qu'elles aient été données dans la première ou dans la deuxième série de trois devoirs. Si par contre, comme on doit en faire l'hypothèse à partir des résultats des travaux rappelés plus haut, il existe bien un effet d'assimilation des évaluations suivantes par rapport aux évaluations précédentes, alors les notes attribuées à un même type de devoir devraient différer selon la place des devoirs évalués. On s'attend à une diminution des notes attribuées à un type de devoir lorsqu'il a été précédé, dans la première série corrigée, par un type plus faible que lui et on s'attend, au contraire, à une augmentation lorsqu'il a été précédé par un type plus fort que lui, les six devoirs étant censés avoir été rédigés par le même élève. Le tableau 2 indique le sens des écarts attendus. C'est bien, dans l'ensemble, ce que montrent les résultats : sur 144 différences attendues, 127 ont été observées (17 écarts nuls), dont 79 (soit 62,2 %) vont dans le sens attendu. Cette fréquence différant significativement de l'équirépartition, la conclusion s'impose donc que l'activité de l'évaluateur s'est organisée de sorte à minimiser la prise en compte des modifications de performance de l'élève.

Relevons, dans ces données, un résultat complémentaire particulièrement important eu égard au problème qui nous occupe — l'échec scolaire — : les distorsions dans la prise en compte des performances effectives n'interviennent pas également dans tous les cas. Elles sont observées principalement dans les cas où un type intermédiaire (S+O− ou S−O+) suit le type extrême négatif (S−O−) : ce sont donc les élèves les plus faibles qui ont le plus de mal à faire constater leurs progrès.

Tableau 2
Pour chaque type de devoir (++, +−, −+ et −−), sens des écarts attendus entre les notes qui lui sont attribuées dans les trois derniers lots et celles qui lui avaient été attribuées lors des trois premiers, selon le type par lequel il a été précédé lors des trois premiers devoirs

Type précédant lors des trois premiers lots	Types lors des trois derniers lots			
	++ (1)	+− (2)	−+ (3)	−− (4)
++ (1)	≃	>	>	>
+− (2)	<	≃	>	>
−+ (3)	<	>	≃	>
−− (4)	<	>	>	≃

<diminution ; >augmentation.
D'après Caverni et Noizet, 1979, p. 19.

Il est intéressant de confronter les résultats des recherches expérimentales à des données d'observation concernant l'évolution des notes effectivement attribuées au cours d'une année scolaire par des enseignants dans leurs classes. C'est ce que nous avons fait (Caverni et Noizet, 1978) sur les notes aux différentes compositions trimestrielles ou semestrielles dans 68 classes terminales de l'enseignement secondaire. Nous avons constaté d'abord que, dans l'ensemble, les moyennes pour chaque discipline ne varient pratiquement pas entre la première et la dernière composition. C'est ainsi que, sur 111 écarts non nuls (sur 113) entre moyennes consécutives, 73 (soit 65,8 %) sont inférieurs à 1 point sur 20, 30 sont compris entre 1 et 2 points (soit 27 %) et seulement 8 (soit 7,2 %) sont égaux ou supérieurs à 2 points. Non seulement ces écarts sont faibles, mais ils se répartissent également entre ceux qui marquent une augmentation de la moyen-

ne postérieure par rapport à la moyenne antérieure (56 sur 111) et ceux qui marquent une diminution (55 sur 111). En second lieu le calcul, au niveau de chaque classe, des corrélations entre les notes attribuées lors des différentes compositions, fait apparaître des liaisons positives et fortes (de l'ordre de + 0,70). Une dernière analyse, effectuée également au niveau de chaque classe, sur la dispersion des distributions de notes à chaque composition, montre une augmentation de ces dispersions entre la première et la dernière composition de l'année. On voit donc que le niveau moyen des élèves ainsi que leur classement les uns par rapport aux autres reste dans l'ensemble d'une grande stabilité, l'effet de l'évaluation continue se limitant à accentuer la discrimination entre élèves. L'observation en situation réelle va donc dans le même sens que les données expérimentales, ces dernières étant seules capables de nous éclairer sur les processus en jeu.

Il n'en est que plus regrettable de remarquer que l'institution scolaire ne tient pas toujours grand compte des résultats des travaux effectués sur l'évaluation scolaire avant d'en modifier les procédures réglementaires. Ainsi, les dispositions récentes instituant un Brevet des Collèges à la place de l'ancien BEPC vont-elles à contresens des résultats que nous venons de rappeler, puisque c'est désormais à partir de ses seules notes de l'année, données par ses propres enseignants, que l'élève sera déclaré digne ou non du nouveau brevet.

Il est donc difficile, pour un élève ou un étudiant, d'obtenir que soit pris immédiatement en compte un changement dans le niveau de ses performances, en particulier lorsque ce changement se marque à partir d'un niveau plancher. Les procédures traditionnelles d'évaluation ont donc quelque chose à voir avec le maintien d'une situation d'échec. Dans les analyses que nous venons de faire, l'évaluation **par expert** se trouve confondue avec l'évaluation **continue** : c'est le même évaluateur — dans la quasi-totalité des cas l'enseignant — qui fournit sur les mêmes élèves des évaluations distribuées dans le temps. Mais cette confusion n'est que de conjoncture et non de nature. Rien n'interdit a priori qu'une évaluation continue use d'autres procédures que de l'évaluation par expert. C'est ce qui aurait pu être imaginé lors de la mise en place du nouveau Brevet des Collèges.

III. — PEUT-ON DÉPASSER LES BIAIS SOURCES D'ÉCHEC ?

Les cas que nous venons d'examiner correspondent à l'utilisation dite « sommative » des procédures d'évaluation, dont la fonction est de dresser le bilan des acquisitions de l'élève au terme ou au cours d'un apprentissage. Il est clair que, dans cette perspective, n'importe quelle procédure permettra de hiérarchiser les élèves. Il reste que l'on peut souhaiter que les procédures d'évaluation jouent un véritable rôle pédagogique et soient à même de signaler les réalités des acquisitions et l'exact niveau des performances relativement au but à atteindre. Si tel devient l'objectif, les résultats des recherches de psychologie expérimentale concernant les procédures traditionnelles ou automatiques permettent d'ores et déjà de formuler quelques propositions.

S'agissant de l'évaluation traditionnelle par opérateur, tous les résultats concourent à recommander **l'abandon de l'évaluation dite « continue » telle qu'elle est actuellement pratiquée.** Il est démontré que, dans l'ensemble, le fait pour les élèves d'être évalués à plusieurs reprises par un même enseignant, s'il évite aux meilleurs de trop vite régresser, empêche aussi les moins bons de rapidement progresser. Si l'évaluation traditionnelle par expert devait rester pratiquée telle qu'actuellement, c'est-à-dire très généralement par attribution de notes globales aux productions, la seule organisation qui en améliorerait la fiabilité serait que chaque évaluation successive d'un même élève soit effectuée par un évaluateur différent ignorant tout des évaluations dont cet élève a été antérieurement l'objet. Mais naturellement l'utilisation d'autres procédures, par exemple automatisées, demeure possible.

Une autre possibilité est de chercher à **améliorer la pratique de l'évaluateur.** Tous les travaux expérimentaux effectués à propos de l'étude psychologique de l'acte d'évaluation scolaire aboutissent à mettre en cause les conditions dans lesquelles cet acte est effectué, et non pas ceux qui l'effectuent : en effet, on a pu montrer que, sous certaines conditions, différentes des conditions naturelles, les mêmes évaluateurs produisent des évaluations dans lesquelles les biais habituels ne se manifestent plus. Il n'y a pas là de quoi étonner, dans la mesure où la procédure d'évaluation traditionnelle, telle qu'elle existe, n'a pas été conçue pour être adaptée aux propriétés du fonctionnement cognitif de l'opérateur (lesquelles commencent tout juste à faire l'objet d'investigations systématiques). Faut-il s'étonner qu'un opérateur humain ayant à intégrer plusieurs informations d'ordre divers, sans être de plus tenu à expliciter chacune d'elles, parvienne à une note globale, résumé de son activité, manifestant notamment de fortes variations intra et interindividuelles ? C'est là un phénomène habituel dans les tâches de jugement.

Des travaux récents (Caverni, 1981) montrent que, dans les cas où l'évaluateur doit expliciter ses évaluations de façon analytique (notamment lorsque la note globale doit être détaillée en notes partielles sur chacun des critères utilisés), les notes qu'il attribue aux différentes copies d'un lot traduisent effectivement les différences, contrôlées parce qu'introduites par construction, entre ces copies, alors qu'elles ne les traduisent pas ou les tra-

duisent moins bien dans le cas où seule une note globale lui est demandée pour chaque copie. Un entraînement à l'évaluation analytique serait à sa place dans un programme de formation à l'évaluation. Outre l'effet attendu sur la fiabilité de la notation, il présenterait l'intérêt de favoriser une réflexion sur le choix des critères, donc sur les objectifs pédagogiques.

Il reste que, dès lors que l'on modifierait les conditions d'explicitation des évaluations, il conviendrait peut-être (la question est du ressort des pédagogues, si la réponse est à la fois de leur côté et de celui des psychologues de l'évaluation) de se poser, à côté du problème de la fiabilité de l'évaluation eu égard aux comportements des évaluateurs, celui de son efficacité sur les apprentissages. Ce serait alors quitter une conception strictement sommative de l'évaluation, pour l'envisager sous un angle « formatif » d'assistance systématique à l'installation des apprentissages scolaires.

Sans doute faut-il noter aussi, dans cette perspective, qu'il serait certes intéressant que les évaluations deviennent plus informatives pour l'élève, mais qu'il le serait tout autant qu'elles le soient davantage pour les évaluateurs. Ce dernier objectif supposerait que l'on conçoive des tâches scolaires telles qu'elles puissent révéler non seulement les éléments dans la maîtrise desquels les élèves s'avèrent déficients, mais aussi les causes pour lesquelles ils manifestent telle ou telle déficience. Ce problème, qui est parfois posé en termes de rationalité du contenu enseigné, devrait en fait être envisagé en termes d'interaction entre la façon dont ce contenu est présenté à l'élève et les processus psychologiques par lesquels ce dernier est susceptible de se l'approprier. A cet égard, l'ouvrage de Fabre (1980) montre comment des tâches de type « questionnaire à jugements multiples » permettent d'apporter des éléments de réponse sur les causes d'erreurs et sur la structuration des savoirs. Nous sommes à un moment où il est sans doute inévitable et peut-être souhaitable que l'informatique s'introduise dans la pratique éducative et s'y généralise, transformant ainsi les tâches proposées aux élèves. Lors de cette mutation décisive, ce serait une erreur, et sans doute une faute, de se priver des connaissances acquises par la recherche scientifique en psychologie, de se priver surtout des moyens d'acquérir celles qui font encore à ce jour défaut.

Georges NOIZET, Jean-Paul CAVERNI

Laboratoire de Psychologie Expérimentale,
Université René-Descartes et EPHE (3e section),
associé au CNRS, Paris.

Notes

(1) Notons cependant deux brefs articles de Chiland (1979 et 1981) qui s'interroge sur les conséquences psychologiques des pratiques de notation les plus répandues et sur leur incidence sur l'échec scolaire : le fait que la marge de notation ne soit pas entièrement utilisée, en particulier vers le pôle positif, la prise en compte des seuls indices négatifs contenus dans le devoir, le caractère non constructif des annotations portées sur les copies, etc.

Références bibliographiques

CAVERNI (J.-P.). — **Les mécanismes du jugement dans l'évaluation scolaire.** Thèse de Doctorat de 3e cycle de Psychologie, Université *René-Descartes (Paris-V), 1981, 214 p.*

CAVERNI (J.-P.), FABRE (J.-M.) et NOIZET (G.). — Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures : *études en situation simulée.* **Le Travail Humain**, 1975, **38**, 213-222.

CAVERNI (J.-P.) et NOIZET (G.). — Le comportement des évaluateurs *dans l'évaluation scolaire continue.* **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1978, **7**, 175-195.

CAVERNI (J.-P.) et NOIZET (G.). — Les mécanismes des effets d'assi*milation entre évaluations* scolaires successives. **Revue Internationale de Psychologie Appliquée**, 1979, **28**, 13-22.

CHILAND (C.). — La correction des copies au premier cycle ou le professeur lecteur de ses élèves. **Magazines du Centre National de Documentation Pédagogique**, série « Premier cycle », 1979, **n° 34**, 5-6.

CHILAND (C.). — L'échec scolaire. Facteurs psychopathologiques et *socio-culturels.* **Psychologie Scolaire**, *1981, n° 35*, 5-9.

FABRE (J.-M.). — ***Jugement et certitude : recherche sur l'évaluation* des connaissances**, Berne, Peter Lang, 1980, 215 p.

FABRE (J.-M.) et NOIZET (G.). — Jugement du vrai et du faux sur des *énoncés affirmatifs et négatifs. In :* **Psychologie expérimentale et comparée : Hommage à Paul Fraisse**, Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 411-426.

NOIZET (G.) et CAVERNI (J.-P.). — ***Psychologie de l'évaluation scolaire.*** Paris, Presses Universitaires de France, 1978, 231 p.

PIERON (H.). — **Examens et docimologie.** Paris, Presses Universitaires *de France, 1963, 190 p.*

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 15-26

LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DE LA RELATION ÉDUCATIVE A L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES EN SIXIÈME

par J. DEGOUYS et M. POSTIC

Dans le but d'appréhender l'origine de la représentation que se font les élèves des mathématiques, 148 élèves de sixième ont été interrogés ainsi que leurs parents et leur enseignant de mathématiques. Ces questionnaires portent essentiellement sur la réussite — actuelle et future — de l'élève en mathématiques, le travail qu'il fournit et l'intérêt qu'il montre pour cette discipline.

De la confrontation des perceptions de ces différents partenaires de la relation éducative, il ressort que l'évaluation fournie par l'enseignant — en particulier au travers de sa notation — joue un rôle prépondérant dans l'élaboration de la représentation des élèves.

I. — INTRODUCTION.

Les mathématiques sont un objet social qui, très vite dans la vie de l'enfant, apparaît valorisé, et même investi de pouvoir et de prestige. Diverses influences s'exercent sur l'élève, celle de l'enseignant d'abord, des pairs et des parents. Comment s'articulent ces diverses influences, les unes par rapport aux autres ? Sont-elles sous le signe de la convergence, ou de la divergence ? Dans l'hypothèse d'une convergence, il existerait un modèle d'appréhension des mathématiques, qui serait prégnant pour tous, même s'il suscite des interactions conflictuelles. Mais ce modèle, s'il existe, n'est pas pour autant directement intériorisé par l'élève. L'expérience quotidienne qu'il a des mathématiques, c'est-à-dire son action propre exercée sur cet objet social, l'amène à restructurer le modèle et à construire sa propre représentation des mathématiques. Par rapport aux diverses informations qu'il reçoit au sujet de l'importance des mathématiques dans sa carrière scolaire, au sujet de sa réussite personnelle en mathématiques, et de la perception que les autres ont de cette réussite, il se situe à l'égard des mathématiques autant qu'à l'égard du professeur de mathématiques, il évalue ses chances de réussir et est conduit à déterminer la place que les mathématiques tiendront dans sa vie scolaire. La classe de 6e est, à cet égard, importante : l'enfant se trouve pour la première fois en relation avec un professeur incarnant à ses yeux les mathématiques qui se distinguent ainsi des autres matières enseignées.

Une interaction se produit entre sa propre appréhension des mathématiques, la représentation que le professeur lui donne des mathématiques, la perception que le professeur a de sa réussite et celle que ses parents s'en font. Un jeu de forces s'exercent sur l'enfant, qui détermine chez lui un processus. Le concept de représentation de l'objet social que sont les mathématiques apparaît susceptible d'en rendre compte. Il a été précisé à la suite de l'orientation donnée par S. Moscovici (1961, 1976), C. Herzlich (1969, 1972) et J.-C. Abric (1976). On peut définir la représentation comme une organisation mentale de significations qui résulte du jeu des médiations sociales s'introduisant entre le sujet et l'objet, qui agit comme cadre référent dans l'interprétation d'une situation où intervient cet objet, et dans le déclenchement de conduites adaptatives.

Il s'agit d'examiner quels déterminants sociaux pèsent sur l'enfant dans sa relation aux mathématiques, de voir comment les différentes représentations que se font les partenaires de l'objet mathématique, de la réussite scolaire en mathématiques et de la réussite de tel élève en particulier avec ses caractéristiques sociales et personnelles entrent en interaction, et dans quel sens. Quels rapports interviennent entre les enfants, les parents, les professeurs par l'intermédiaire des mathématiques ?

Ce n'est pas la structure interne de la représentation que l'élève a des mathématiques qui fait l'objet de l'étude, mais c'est plutôt l'origine de sa représentation. Certes il est difficile d'aborder la question des processus d'élaboration des représentations. Mais il est nécessaire de tenter de remonter aux mécanismes qui président à la construction d'une représentation.

Tenter de remonter à l'origine de la représentation que l'élève a des mathématiques et de ses attitudes à l'égard des mathématiques, c'est-à-dire de ses réactions envers des situations où l'objet mathématique intervient avec diverses significations possibles, c'est chercher auprès de l'enseignant quel système de normes il applique, quel rôle il s'attribue par rapport au système scolaire, déterminer l'importance du milieu social des parents et de leur propre passé scolaire, c'est aussi analyser quel rôle l'élève attribue au professeur de mathématiques et à cette matière dans sa vie scolaire.

II. — MÉTHODE.

Pour répondre à ces objectifs, une enquête a été menée auprès d'environ 200 élèves de sixième répartis dans 8 classes de 3 établissements de Vannes et de sa région. Les établissements ont été choisis afin d'avoir une population la plus représentative possible.

Pour chaque élève il a été constitué un dossier comprenant :

— un questionnaire que l'enseignant de mathématiques a rempli pour chacun de ses élèves ; outre des indications concernant la réussite en mathématiques de l'élève (moyenne du second trimestre), l'enseignant a été interrogé sur l'intérêt montré par l'enfant, le travail qu'il fournit et la possibilité qu'il a de suivre plus tard une filière de type C ; enfin l'enseignant indique également s'il pense que cet élève reçoive une aide en dehors du lycée ;

— un questionnaire ouvert destiné aux parents ; celui-ci a été établi pour mettre en rapport certaines caractéristiques psycho-sociales de la famille (nombre d'enfants, diplômes et profession des parents...) avec les représentations qu'ont les parents :

- des mathématiques, sur le plan cognitif (importance des mathématiques dans la vie scolaire, dans l'avenir de leur enfant) et sur le plan affectif (retentissement de leur propre passé scolaire et de leur réussite en mathématiques) ;
- de la réussite en mathématiques de leur enfant et les conditions de cette réussite (travail de l'enfant, intérêt pour cette discipline, relation à l'enseignant, pédagogie utilisée, difficultés du programme, aide qu'ils peuvent eux-mêmes apporter) ;

— enfin un questionnaire auquel a répondu chaque élève ; il s'agit ici d'un questionnaire d'attitude à l'égard des mathématiques (1) qui comporte 22 propositions auxquelles l'élève doit répondre par oui ou par non ; les réponses obtenues à certaines de ces propositions seront examinées et mises en relation avec celles des parents et celles des enseignants ; 10 questions supplémentaires ont été ajoutées afin de mieux cerner la perception qu'a l'élève de sa propre réussite — actuelle et future — en mathématiques et le rôle qu'il attribue à l'enseignant et à sa famille dans cette réussite.

Les questionnaires sont anonymes, une numérotation par ordre alphabétique des élèves de chaque classe permettant de reconstituer le dossier de chaque élève. 148 dossiers complets ont ainsi été réalisés.

III. — LES COMPOSANTES DU SYSTÈME DE NORMES APPLIQUÉ PAR LE PROFESSEUR DE MATHÉMATIQUES.

Comme le professeur de mathématiques, par les normes qu'il transmet, est celui qui a un rôle déterminant dans l'élaboration des représentations que se font les parents et les enfants des mathématiques, il apparaît important de saisir les composantes des diverses évaluations qu'il fait et de cerner la représentation des exigences qu'il a dans l'apprentissage de cette discipline.

1. La réussite en mathématiques

L'analyse de la réussite et de l'échec en mathématiques, estimée par l'enseignant, a été faite en prenant comme critère la moyenne obtenue par chaque élève au cours du 2e trimestre, ce qui correspond à une période où le professeur a de nombreux éléments d'évaluation. Ce critère de la réussite de l'élève a été retenu de façon à analyser d'une façon différentielle les niveaux d'exigences du professeur.

L'examen des résultats obtenus par notre échantillon de 148 élèves montre que 61 % d'entre eux ont une note supérieure à la moyenne, que moins de 10 % ont une note inférieure ou égale à 6, alors que 18,7 % d'entre eux ont une note supérieure à 14.

Ces résultats globaux peuvent surprendre à première vue, car ils ne semblent pas correspondre à l'image habituelle de la sévérité de la notation du professeur de mathématiques. Une étude plus détaillée indique que des différences importantes interviennent en fonction du milieu familial auquel l'élève appartient. Deux critères ont été pris comme indicateurs de ce milieu. Les enfants ont été classés tout d'abord selon le type de diplôme scolaire ou professionnel obtenu par l'un ou l'autre de leurs parents. Trois catégories ont été utilisées : ① les enfants dont (au moins) l'un des parents a un niveau d'instruction égal ou supérieur au Bac, ② ceux dont les parents ont un diplôme professionnel (CAP, BEP) ou le BEPC, enfin ③ les élèves dont les parents ont tout au plus le certificat d'études primaires. Le second critère consiste à relever la profession exercée par le père ou la

mère de l'élève. Nous constituons deux groupes contrastés désignés par I lorsque l'un des deux parents appartient à une catégorie supérieure ou équivalente à celle des cadres moyens et II lorsqu'ils appartiennent à une catégorie inférieure à celle des cadres moyens. Ces deux groupes correspondent à ce que l'on entend habituellement par milieu favorisé et milieu défavorisé (au niveau professionnel).

Enfin pour simplifier les tableaux nous avons regroupé en 3 classes les notes obtenues en mathématiques.

Tableau 1
Réussite en mathématiques selon le niveau socio-culturel (diplôme des parents)
— Effectifs et pourcentage —

diplôme \ moyenne en maths	[12-20]	[8-12]	[0-8]	
① BAC et plus	21 (60 %)	10 (28,6 %)	4 (11,4 %)	35
② BEP, CAP, BEPC	30 (34,5 %)	40 (46 %)	17 (19,5 %)	87
③ CEP ou moins	5 (19,2 %)	14 (53,8 %)	7 (26,9 %)	26
	56 (37,8 %)	64 (43,2 %)	28 (18,9 %)	148

Tableau 2
Réussite en mathématiques selon le niveau socio-économique (profession des parents)

profession \ moyenne en maths	[12-20]	[8-12]	[0-8]	
I supérieure à cadre moy.	33 (55 %)	20 (33,3 %)	7 (11,7 %)	60
II inférieure à cadre moy.	23 (21,1 %)	44 (50 %)	21 (23,9 %)	88
	56 (37,8 %)	64 (43,2 %)	28 (18,9 %)	148

Quel que soit le critère de référence — profession exercée ou diplôme obtenu par les parents — la réussite des enfants est en partie déterminée par son milieu d'appartenance. Le calcul du X^2 effectué pour chacun des tableaux ci-dessus donne une liaison significative (à $P < .01$) entre le milieu d'origine et la moyenne des notes en mathématiques.

Le tableau 1 montre que pour un niveau de diplôme élevé ① on trouve un effectif important (60 %) de notes fortes (supérieures à 20), alors que pour les niveaux d'études moyen ② et faibles ③ ce sont les notes moyennes (comprises entre 8 et 12) qui sont les plus fréquentes (respectivement 46 % et 53,8 %). Ainsi 83 % des élèves issus du milieu ① ont une note supérieure à 10 contre seulement 50 % des élèves du milieu ③. Cette différence apparaît surtout dans les meilleures notes car si 45 % des élèves dont les parents ont des diplômes équivalents ou supérieurs au Bac ont une note supérieure à 14, aucun élève dont les parents ont le CEP (au moins) n'atteint cette note dans notre échantillon de 148 élèves.

Le tableau 2 fournit les mêmes indications en ce qui concerne l'effet du milieu professionnel : 55 % des élèves du milieu I (supérieur à cadre moyen) ont une note supérieure à 12 contre 26,1 % des élèves du milieu II (inférieur à cadre moyen). Par ailleurs 23 % des élèves du milieu favorisé ont moins de la moyenne au second trimestre en mathématiques contre plus de 50 % des enfants du milieu défavorisé.

2. Le pronostic

Comment le professeur de mathématiques perçoit-il l'avenir scolaire de ses élèves ? Pour chaque élève, chacun des enseignants a indiqué s'il pense que cet élève pourra, plus tard, suivre une filière de type C.

Alors que pour l'échantillon nous avons constaté un degré de réussite relativement élevé en mathématiques (2), le pronostic de réussite future en mathématiques semble très réservé de la part des professeurs. En effet ces derniers jugent que 23 % seulement des enfants pourront suivre une filière C, alors que 37,8 % d'entre eux ont une note supérieure à 12 et qu'ils reçoivent par ailleurs des appréciations positives concernant le travail fourni et l'intérêt qu'ils portent à l'égard des mathématiques (cf. pages suivantes).

Là encore une étude différentielle de ces pronostics a été réalisée en fonction de la profession et du diplôme des parents.

Tableau 3
Pronostic donné par les enseignants en fonction du niveau culturel (diplôme des parents)

diplôme \ pronostic	favorable	défavorable	
① BAC et plus	17 (48,6 %)	18 (51,4 %)	35
② CAP, BEP, BEPC	14 (16,1 %)	73 (83,9 %)	87
③ BEP et moins	3 (11,5 %)	23 (88,5 %)	26
	34 (23 %)	114 (77 %)	148

Tableau 4
Pronostic donné par l'enseignant selon le niveau socio-économique (profession des parents)

milieu professionnel \ pronostic	favorable	défavorable	
I supérieur à cadre moy.	28 (46,7 %)	32 (53,3 %)	60
II inférieur à cadre moy.	6 (6,8 %)	82 (93,2 %)	88
	34 (23 %)	114 (77 %)	148

A partir de ces deux tableaux on remarque que le pronostic diffère très nettement selon le milieu d'appartenance des élèves (le X^2 est significatif à $P < .01$ pour chacun des deux tableaux).

Tandis que pour le milieu favorisé — tant au niveau professionnel (tableau 3) qu'au niveau culturel (tableau 4) — près d'un élève sur deux se voit reconnu la possibilité de suivre ultérieurement une filière C, au contraire pour *les milieux plus défavorisés cette possibilité ne concerne* plus qu'environ un enfant sur dix.

Les raisons de cette sévérité au niveau du pronostic réalisé par les enseignants en particulier pour les enfants des couches sociales défavorisées doivent être examinées en détail. Si les enfants de ce milieu montrent une réussite scolaire plus faible, le pronostic les concernant reflète non seulement cette infériorité, mais peut sembler l'aggraver.

Il est évident que la note en mathématiques est l'élément déterminant de ce pronostic ; en effet aucun enfant ayant obtenu une note inférieure ou égale à 8 ne bénéficiera d'un pronostic favorable quel que soit son milieu d'origine, et seulement 3 élèves sur 64 ayant une note en mathématiques comprise entre 8 et 12 pourront espérer, *selon le professeur, suivre une filière C. Au contraire pour* les enfants réussissant mieux (note supérieure à 12) le pronostic est logiquement plus favorable.

Examinons le rôle du milieu social pour ces élèves. Si nous considérons le diplôme obtenu par les parents, 17 sur 21 (81 %) des élèves dont les parents ont le Bac ou un diplôme supérieur bénéficient d'un pronostic positif, contre seulement 12 élèves sur 30 (40 %) des élèves dont les parents ont un diplôme de niveau moyen, quant aux enfants dont les parents n'ont que le BEP les effectifs sont trop faibles pour être interprétables. Mais en réalité on s'aperçoit que les élèves les plus favorisés ont des notes très élevées (par exemple 16 d'entre eux ont obtenu plus de 14/20), alors que les autres élèves ont des notes comprises entre 12 et 14. Le pronostic du professeur tient compte de cette différence dans la réussite et finalement seuls les élèves ayant une très bonne moyenne en mathématiques (supérieure à 14), donc les enfants de milieu culturellement favorisés, seront estimés par leur enseignant capables de suivre ultérieurement une filière C.

Le même effet est constaté si nous prenons les deux groupes d'enfants contrastés par rapport à la profession de leurs parents. Le pronostic est un indicateur intéressant de la représentation que se font les enseignants des *élèves et en fonction de laquelle ils sont amenés à pro*jeter l'avenir en mathématiques des enfants. Mais quels sont les éléments qui interviennent dans cette représentation de l'enseignant ?

3. Le travail des élèves

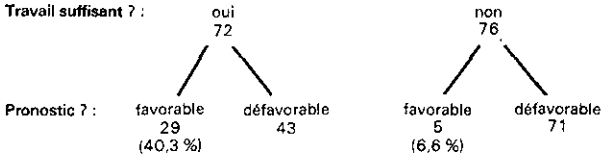
• A la question « le travail fourni par l'élève en mathématiques est-il suffisant », les professeurs répondent oui dans 48,6 % des cas.

• L'appréciation du travail dépend peu de l'origine *sociale de l'élève. La seule différence enregistrée à cet* égard se situe au niveau des diplômes des parents : les enfants dont les parents ont un niveau d'études équivalent ou supérieur au Bac sont significativement plus nom*breux (62,9 %) à recevoir une appréciation positive, en ce* qui concerne leur travail, que les autres enfants du niveau ② et du niveau ③ (environ 43 %) ; cette différence s'explique par la réussite plus grande des enfants du niveau ① .

En effet il existe une liaison étroite entre l'appréciation du travail et le niveau de réussite quel que soit le milieu socio-culturel ou socio-professionnel des élèves,

les enseignants estiment suffisant le travail des enfants dans 71,4 % des cas où la note en mathématiques est supérieure à 12, dans 37,5 % des cas où la note est comprise entre 8 et 12 et dans 28,6 % des cas où cette note est inférieure ou égale à 8 (3).

• Enfin, le pronostic de réussite future en mathématiques est également lié à l'appréciation du travail comme le montre la répartition des effectifs des réponses obtenues aux questions suivantes :



La sévérité est plus grande pour l'estimation de la réussite future (pronostic) que pour l'appréciation du travail : pour qu'un élève puisse envisager suivre plus tard une filière C son travail doit être considéré comme satisfaisant par l'enseignant mais cela ne suffit pas (6,6 % seulement des élèves qui ne travaillent pas bénéficient d'un pronostic favorable contre 40,3 % de ceux qui travaillent).

4. L'intérêt à l'égard des mathématiques

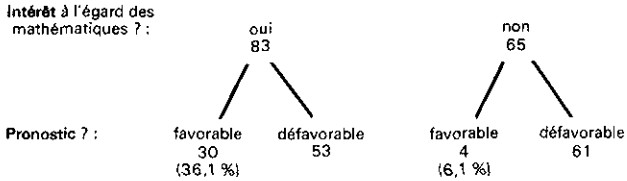
Toujours d'après les enseignants, 56,1 % des élèves font preuve d'intérêt à l'égard des mathématiques.

L'intérêt pour les mathématiques attribué à l'élève par le professeur est fonction du milieu d'origine des enfants. Mais cette liaison entre intérêt et milieu social n'est significative que lorsque l'on prend en considération les diplômes obtenus par les parents. En effet, 71,4 % des enfants dont les parents ont un diplôme équivalent ou supérieur au Bac s'intéressent aux mathématiques contre 58,6 % des élèves dont les parents ont le CAP ou BEPC et seulement 30,8 % de ceux dont le père et la mère ne possèdent tout au plus que le CEP.

Là encore cette différence due à l'effet du milieu social s'explique par une nette supériorité au niveau de la réussite des milieux favorisés. En effet intérêt et réussite sont étroitement liés puisque 78,6 % des élèves ayant une note supérieure à 12 s'intéressent, d'après leur professeur, aux mathématiques contre 48,4 % des élèves ayant une note comprise entre 8 et 12 et 28,6 % de ceux qui ont une moyenne inférieure à 8.

L'intérêt attribué est également lié au pronostic effectué par le professeur : les élèves qui ne montrent pas d'intérêt à l'égard des mathématiques peuvent rarement (6,1 % des cas) envisager, d'après leur enseignant, de suivre ultérieurement une filière C.

C'est ce que montrent les effectifs suivants :



En conclusion, le travail fourni par l'élève, l'intérêt qu'il porte aux mathématiques semblent deux indicateurs convergents en accord avec le niveau scolaire et qui contribuent à l'élaboration de la représentation que l'enseignant a de chaque élève, représentation que nous cernons ici, au moins en partie, au travers du pronostic de réussite future formulé par l'enseignant au sujet de ses élèves. Cependant ces deux indicateurs ne sont pas tout à fait équivalents comme le montre l'examen du tableau suivant :

		Travail suffisant ? : oui	Travail suffisant ? : non	
Intérêt ? :	oui	53	30	83
	non	19	46	65
		72	76	

Pour les professeurs la manifestation de l'intérêt est plus fréquente que la présence de travail chez leurs élèves ; en particulier, selon eux, il y a plus d'élèves qui s'intéressent et ne travaillent pas que d'élèves qui travaillent mais ne s'intéressent pas. Quoi qu'il en soit, pour bénéficier d'un pronostic favorable les élèves doivent obtenir une estimation favorable à la fois et de leur travail et de l'intérêt qu'ils montrent à la discipline : parmi les élèves qui peuvent, d'après leur enseignant, espérer suivre ultérieurement une filière C, 82,4 % appartiennent à ce cas de figure.

Cette double appréciation positive — travail, intérêt — obtenue par les enfants qui réussissent le mieux et qui appartiennent souvent à des milieux culturellement et professionnellement favorisés entraîne dans 52,8 % des cas (28 élèves sur 53) un pronostic favorable.

IV. — *CONFRONTATION DES PERCEPTIONS*, PAR LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DU COMPORTEMENT SCOLAIRE EN MATHÉMATIQUES

Quelle influence ces composantes de la représentation que le professeur a du comportement de l'élève dans sa discipline peut avoir sur les parents et les élèves ? La confrontation des réponses apportées par parents et élè*ves aux questionnaires et des positions* du professeur doit permettre de dégager les accords, les désaccords, et de remonter aux sources de malentendus.

1. L'estimation de la réussite en mathématiques de l'élève

La réussite en mathématiques de chaque élève a déjà été estimée à partir de la moyenne obtenue au cours du second trimestre.

Les parents ont été également interrogés à ce sujet ; *il leur a été demandé s'ils estimaient, qu'en mathématiques*, leur enfant était : très bon ou bon (TB, B), moyen (M), faible ou très faible (F, TF). Sur les 148 réponses obtenues, 38,5 % des parents indiquent que leur enfant est très bon ou bon, 46,6 % pensent qu'il est moyen et 14,9 % qu'il est faible ou très faible. Le point de vue des parents semble donc très « réaliste » car il est sensiblement en accord avec le niveau en mathématiques tel qu'il est exprimé par la moyenne des notes données par le professeur. Cette assimilation de l'évaluation portée par le professeur à propos de leur enfant se retrouve dans tous les milieux avec toutefois une légère tendance, rencontrée surtout chez les parents professionnellement et culturellement défavorisés, à surestimer le niveau des élèves lorsque ceux-ci ont une note faible.

Les enfants eux-mêmes, auxquels nous avons demandé s'ils se situaient dans la première ou dans la deuxième moitié de la classe, sont capables de fournir une évaluation exacte de leur niveau en mathématiques : 54,7 % se situent dans la première — la meilleure — partie de la classe alors que 63,5 % d'entre eux ont effectivement une note supérieure à 10. Peu d'élèves (moins de 15 %) parmi ceux ayant une note inférieure à 10 se situent dans cette première moitié de la classe. Cette cohérence entre les estimations des professeurs, des parents et des élèves est illustrée par la figure 1.

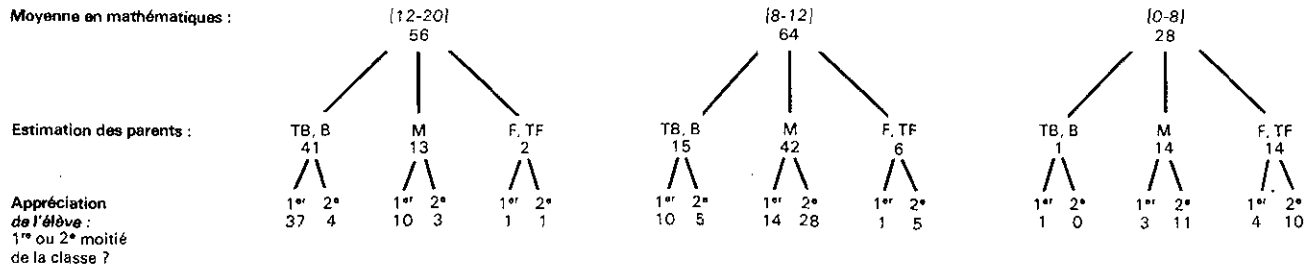


Figure 1
Relation entre les estimations des différents partenaires concernant la réussite en mathématiques des élèves (effectifs).

Lorsque la note en mathématiques est supérieure à 12, parents et enfants s'accordent le plus souvent pour *reconnaître cette réussite. En effet 37 élèves sur 56 (soit* 66,1 %) relèvent de ce cas de figure où le professeur a donné une note supérieure à 12, où les parents estiment bon ou très bon le niveau en mathématiques et où l'élève *se situe dans la première moitié de la classe. Il arrive plus* rarement (23,2 % de ces élèves ayant de bonnes notes) que les parents apprécient comme moyen leur niveau, mais même dans ce cas les élèves se situent le plus fré*quemment dans la première moitié de la classe.*

Pour une note comprise entre 8 et 12, les parents considèrent généralement que leur enfant est moyen en mathématiques et plus rarement qu'il est bon ou très bon. *Les enfants s'accordent le plus souvent avec cette estimation* de leurs parents : ils estiment alors être plutôt dans la meilleure partie de la classe (dans ce dernier cas) ou dans la seconde partie (dans le premier cas) en mathé*matiques.*

Enfin, les parents dont les enfants ont obtenu une note inférieure à 8 se partagent pour indiquer que leur enfant est moyen ou pour reconnaître qu'il est faible ou très faible ; mais dans ces deux cas les élèves admettent appartenir à la seconde moitié de la classe en ce qui concerne leur réussite en mathématiques.

2. La perception de l'avenir en mathématiques des élèves

Nous avons déjà souligné la sévérité du pronostic des enseignants ; les parents semblent s'aligner sur son

jugement : en effet si 52 % d'entre eux souhaitent que leur enfant suive plus tard une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques, seulement 31,1 % estiment qu'il en a la possibilité. D'ailleurs, lorsque les enseignants jugent l'élève incapable de suivre ultérieurement une filière C, les parents partagent cet avis dans 76,4 % des cas.

Comme les enseignants, les parents tiennent compte du niveau de réussite des enfants même s'ils se montrent à cet égard un peu moins exigeants. Parmi les enfants qui sont estimés par leurs parents capables de suivre une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques, 56,5 % ont obtenu une note supérieure à 12, 34,8 % une note comprise entre 8 et 12 et 8,7 % une note inférieure à 8. Or nous avons vu que pour ces notes moyennes et faibles les enseignants effectuaient presque toujours un pronostic défavorable. C'est pour les milieux défavorisés — où ces notes sont les plus nombreuses — que l'on remarque cette divergence entre parents et enseignants. Au contraire pour les milieux favorisés — tant au niveau professionnel qu'au niveau des diplômes — les parents sont conscients du niveau requis pour effectuer des études dans une classe de type C et s'accordent avec les enseignants pour n'effectuer un pronostic favorable que lorsque l'enfant a obtenu de très bonnes notes.

Cependant, quel que soit le milieu et pour tous les niveaux de réussite, les parents expriment beaucoup plus fréquemment le souhait que leur enfant suive plus tard une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques. Ceci est en accord avec le fait que 42,3 % des parents estiment que cette matière est la plus utile pour l'avenir de leur enfant. Le souhait exprimé par les parents est moins dépendant de la réussite en mathématiques : certes il concerne 66,1 % des enfants dont la note est supérieure à 12 mais aussi 48,5 % de ceux qui ont obtenu entre 8 et 12 et 32,1 % des élèves qui ont eu moins de 8 de moyenne au second trimestre.

Ainsi la comparaison entre le pronostic des enseignants concernant l'éventuelle possibilité de l'élève de s'orienter ultérieurement vers une filière de type C et le souhait des parents que leur enfant suive plus tard une telle classe indique que les parents émettent fréquemment un tel souhait — et ce quel que soit leur milieu — malgré le pronostic formulé par le professeur, comme l'indique le tableau d'effectifs suivant :

		Pronostic de l'enseignant :		
		favorable	défavorable	
Souhait des parents que leur enfant suive une classe où il y a beaucoup de mathématiques :	oui	27	50	77
	non	7	64	71
		34	114	

Il a également été demandé aux élèves s'ils souhaitent suivre plus tard une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques ; 42,6 % des enfants interrogés répondent affirmativement à cette question ; ils sont donc moins nombreux que les parents à émettre le vœu de suivre plus tard une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques. Plus encore que pour les parents la réussite scolaire détermine en grande partie leur souhait puisque 57,1 % de ceux qui ont une note supérieure à 12 désirent suivre une filière de type C, 37,5 % de ceux qui ont une note comprise entre 8 et 12 et 25 % des élèves qui ont obtenu moins de 8.

Ce souhait est fortement lié au pronostic qu'a effectué l'enseignant à cet égard ; en particulier lorsque le pronostic de l'enseignant est défavorable — cas le plus fréquent, surtout pour les milieux défavorisés — les élèves partagent cet avis dans 63,2 % des cas.

Les désaccords à ce sujet apparaissent pour les notes moyennes (entre 8 et 12) malgré lesquelles certains élèves persistent à souhaiter suivre une classe où l'on fait beaucoup de mathématiques.

Les enfants semblent donc connaître les difficultés que représente un tel choix ; ainsi parmi les nombreux élèves (plus de 58 %) qui indiquent à la fois et qu'ils sont satisfaits du travail qu'ils font en mathématiques et qu'ils éprouvent du plaisir à étudier des mathématiques, la moitié seulement expriment le souhait de s'orienter vers une filière C.

Il faut souligner ici l'importance du jugement formulé par l'enseignant, dès le début des études secondaires puisqu'il est accepté et intériorisé par les enfants. Or ce jugement est, pour beaucoup d'élèves, négatif au sujet de leur avenir. Comme les enfants et les parents tendent à se conformer à la représentation de l'enseignant en matière de réussite — actuelle et future — en mathématiques, les élèves risquent de se décourager de suivre des études de mathématiques même si leur aspiration à effectuer de telles études existe.

3. L'attrait des mathématiques

Les élèves sont intéressés par les mathématiques, en effet 70,3 % des enfants de notre population répondent qu'ils éprouvent du plaisir à faire des mathématiques et 71,6 % déclarent aimer chercher la solution d'un problème (plus de 58 % répondent positivement aux deux questions à la fois). Cet intérêt est peu lié à la réussite scolaire de l'élève, le pourcentage de réponses positives à chacune de ces deux questions reste très élevé pour toutes les classes de notes. De même l'origine sociale des enfants n'intervient pas dans l'attrait qu'ils expriment pour les mathématiques(4). Les élèves semblent donc s'intéresser davantage aux mathématiques que ne l'indique l'enseignant, comme le montre la figure suivante :

		Intérêt indiqué par le professeur : oui	non	
J'éprouve du plaisir à faire des *mathématiques :*	oui	61	43 (67,2 %)	104
	non	23	21	44
		84	64	

On remarque que 67,2 % des enfants déclarant éprouver du plaisir à faire des mathématiques ne s'y intéressent pas d'après l'enseignant. Ces désaccords d'appréciations sont proportionnellement plus nombreux dans les milieux défavorisés ; c'est le cas des élèves dont les parents ont un diplôme d'un niveau inférieur à celui du Bac.

La perception que le professeur a du comportement de l'élève à l'égard des mathématiques n'est donc pas en accord, le plus souvent, avec la disposition personnelle de l'élève à l'égard de cette discipline, cette disposition ne se traduisant probablement pas par une conduite manifeste de l'élève, observable par le professeur.

4. Quelle aide reçoivent les élèves ?

Si d'après les enseignants peu d'élèves — 12,2 % seulement avec une attribution d'aide très légèrement plus fréquente pour les milieux favorisés — sont aidés en dehors de l'école dans leur travail en mathématiques, l'examen des réponses fournies par les parents ne donne pas la même indication.

En effet 42,6 % des parents affirment qu'ils aident leur enfant en mathématiques. Cependant ce pourcentage varie de façon significative avec le milieu socio-culturel des parents ; si l'on tient compte des diplômes obtenus *par le père ou la mère de l'élève, 57,1 % des parents qui* ont obtenu le Bac ou un diplôme supérieur affirment aider leur enfant contre 42,5 % de ceux qui ont le BEPC, un BEP ou un CAP et seulement 23,1 % de ceux qui ont tout au plus le CEP. Par ailleurs, 38,5 % des parents interrogés déclarent que leur enfant sollicite leur aide dans cette discipline et donc répondent à cette demande dans la plupart des cas, voire même fournissent cette aide sans qu'elle soit sollicitée ceci, dans les milieux culturellement favorisés ; cette demande est encore moins importante dans les milieux défavorisés.

Par contre, si l'on examine les réponses que fournissent les élèves à la question « mes parents m'aident parfois à faire des exercices de mathématiques », on remarque que les élèves se disent beaucoup plus souvent aidés (dans 58,7 % des cas) que ne l'ont affirmé les parents. Il *convient de noter que ce pourcentage relativement élevé se retrouve sensiblement* dans les différents milieux sociaux ; c'est donc pour les milieux défavorisés — en particulier lorsque le diplôme le plus élevé obtenu par l'un des deux parents est de niveau inférieur au Bac — que les élèves surestiment l'aide qu'ils reçoivent de leurs parents.

La notion d'aide n'a sans doute pas la même signification pour les enseignants, les parents ou les élèves ; la nature et l'efficacité de l'aide doit intervenir ici. Les enseignants doivent considérer que l'aide fournie par les parents est superficielle mais on peut également penser qu'ils sous-estiment l'attention que portent les parents au travail de leur enfant.

V. — REPRÉSENTATION DES MATHÉMATIQUES ET *DU ROLE DU PROFESSEUR PAR LES PARENTS* ET LES ÉLÈVES

1. Représentation de la matière elle-même

A la question « quelles sont les matières qui semblent présenter le plus de difficultés pour votre enfant », les mathématiques n'apparaissent que dans 33 % des réponses des parents ; l'analyse des réponses en fonction des trois milieux socio-culturels montre que ce pourcentage est significativement plus important pour les milieux *défavorisés (en particulier lorsque les parents n'ont tout* au plus que le CEP).

Le programme de mathématiques n'est généralement pas mis en cause par les parents (15,5 % d'entre eux seulement attribuent la cause des difficultés en mathématiques au contenu), bien qu'il le soit beaucoup plus par les parents dont les enfants montrent une réussite faible dans cette discipline.

Pourtant la réussite en mathématiques est jugée par 46,2 % des parents la plus utile pour l'avenir de l'enfant ; on note une proportion légèrement plus élevée pour les milieux les plus favorisés et moindre pour les milieux défavorisés, ces derniers accordant une place égale au français et aux mathématiques.

Pour les élèves, l'importance de la réussite en mathématiques dans la carrière scolaire est encore plus accentuée. En effet, 56 % des élèves désapprouvent la proposition suivante : « je crois qu'on n'a pas besoin d'être bon en mathématiques si on réussit dans d'autres matières ». Ce pourcentage atteint 60 % pour les enfants dont l'un des parents possède au moins le Bac. 62 % des 148 élèves affirment que pour réussir dans la vie, il faut être bon en mathématiques.

Les enfants ont donc, autant et même plus que leurs parents, la conviction de l'importance des mathématiques dans la vie scolaire. Pourtant 64,9 % de l'ensemble *des élèves repoussent* l'affirmation suivante : « si je tra-

vaille en mathématiques, c'est à cause de l'importance *qu'on leur donne dans ma famille » et on peut remarquer* le poids de la forte proportion d'élèves de milieux moyennement ou très défavorisés sur le plan culturel (69 % des élèves de ces catégories). La représentation que l'élève se fait des mathématiques semblerait donc, de ce point de vue, influencée davantage par le milieu psycho-social de la classe que par le milieu familial, le groupe de pairs renforçant l'image communiquée par l'institution scolaire et son représentant, le professeur. Il apparaît en effet que la grande majorité des élèves tend à s'aligner sur une présentation de soi favorable à l'égard des mathématiques, qui correspond à un profil d'élève qui possède un statut scolaire élevé dans la classe : 71,6 % des élèves déclarent aimer chercher la solution des problèmes, 59,5 % affirment : « d'après les cours de mathématiques, j'ai envie de continuer à chercher ce qu'on a commencé ».

Mais le milieu familial n'exercerait-il pas une autre influence, fondée sur des éléments plus affectifs que cognitifs ?

59,5 % de l'ensemble des parents affirment avoir aimé les mathématiques quand ils étaient élèves, et ce pourcentage élevé concerne toutes les catégories socio-culturelles, avec toutefois un pourcentage supérieur pour les catégories favorisées (68,5 % lorsque le niveau d'études est équivalent ou supérieur à celui du Bac).

55,4 % des parents prétendent avoir réussi en mathé*matiques, et ce pourcentage est sensiblement le même* quel que soit le milieu auquel ils appartiennent.

79,5 % des élèves dont les parents déclarent avoir aimé les mathématiques dans leur scolarité affirment éprouver du plaisir à faire des mathématiques, tandis que 43,3 % des élèves s'accordent avec leurs parents pour exprimer une affectivité négative à l'égard des mathématiques.

On peut également signaler que 63,6 % des enfants dont les parents estiment avoir aimé les mathématiques ont une note au-dessus de la moyenne, et que 68,6 % de cette même catégorie d'élèves approuvent l'affirmation « pour réussir dans la vie, il faut être bon en mathématiques ».

L'affectivité positive des parents à l'égard des mathématiques ne semble pas liée à la perception de l'utilité de cette matière pour leur enfant puisque 48,9 % des parents qui aimaient les mathématiques lorsqu'ils étaient élèves considèrent que cette discipline est la plus utile. Si on analyse la proportion d'enfants qui affirment « si je travaille en mathématiques, c'est à cause de l'importance qu'on leur donne dans ma famille » on constate que peu d'enfants répondent oui, même lorsque leurs parents indiquent que les mathématiques sont utiles pour leur avenir, comme le montre la figure 2 suivante.

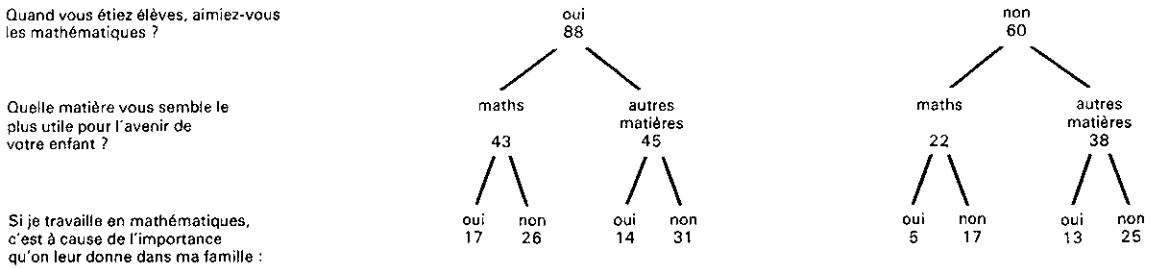


Figure 2
Relation entre les réponses fournies par les parents et celles des élèves (effectifs).

Autrement dit, d'une part il ne semble pas y avoir correspondance entre l'affectivité positive des parents à l'égard des mathématiques et leur appréciation de l'utilité des mathématiques pour leur enfant, et d'autre part les enfants ne perçoivent pas exactement l'attitude des parents à propos de l'utilité pour eux des mathématiques. Les signes de la divergence apparaissent nettement dans la figure 2. La convergence d'avis entre parents et enfants n'existant plus souvent que pour l'appréciation négative de l'utilité des mathématiques. On pourrait émettre l'hypothèse que l'appréhension des mathématiques, dans le cadre familial, se fait, autant pour les parents que pour les enfants, d'une façon plus affective que rationnelle. Le fait qu'il n'y ait pas de différence significative du point de vue sociologique vient confirmer cette hypothèse. Comme nous l'avons vu, l'affectivité positive rassemble près de 80 % des parents et des enfants, et l'identification des enfants est certainement renforcée par des affirmations des parents du type « tu es comme moi, bon en mathématiques » qui prennent le pas sur des considérations rationnelles fondées sur l'avenir scolaire de leur enfant.

2. **Perception du rôle du professeur par les enfants et les parents dans l'origine des difficultés en mathématiques**

La sévérité du professeur n'est pas *mise en cause* par les élèves : 93,2 % d'entre eux, quel que soit leur milieu socio-culturel rejettent l'affirmation « je crois que si on a de mauvaises notes en mathématiques, c'est à cause de la sévérité du professeur ». Les élèves ne paraissent pas, en majorité (66,9 % d'entre eux) redouter d'être interrogés. Ils sont nombreux à n'avoir pas le sentiment d'être « étranger » en cours de mathématiques — le pourcentage est plus élevé pour les enfants de milieux favorisés (86,5 %) que pour les enfants de milieu défavorisé (80,7 %).

Le professeur ne leur apparaît pas, dans l'ensemble, inaccessible, sourd à des appels d'aide : 56,7 % des élèves répondent « non » à l'affirmation suivante : « lorsque je n'ai pas compris un exercice de mathématiques, je préfère demander une explication à un camarade plutôt qu'au professeur ». Bien que les différences ne soient pas significatives, le pourcentage est de 50 % pour les enfants de classes défavorisées, de 56,3 % pour les classes moyennes et de 62,8 % pour les classes favorisées, ce qui montre que plus un élève appartient à un milieu familial socio-culturellement favorisé, plus il se sent à l'aise avec le professeur. Par ailleurs, et quel que soit leur milieu, les élèves ont besoin d'être mis en confiance par le professeur, 89,8 % répondent positivement à l'affirmation « je crois que pour comprendre les mathématiques, il faut se sentir en confiance ».

Lorsqu'on met en relation les réponses des parents et celles de leur enfant, on constate un accord important entre eux pour ne pas attribuer les mauvaises notes à la sévérité du professeur (91,2 %), et pour penser que si l'élève n'aime pas les mathématiques ou ne réussit pas, ce n'est pas parce qu'il n'aime pas son professeur (84,4 % d'accords entre la réponse des enfants à « si un élève n'aime pas les mathématiques, c'est à cause du professeur » et celle des parents à « si votre enfant réussit mal, c'est à cause de l'enseignant qu'il a cette année »).

Le résultat est troublant : parents et enfant paraissent n'accorder, dans leurs réponses au questionnaire, que peu d'importance à la relation pédagogique, alors qu'ils expriment souvent, très spontanément, le contraire.

Certes il est possible que les parents, craignant que les réponses au questionnaire soient lues par les enseignants, n'aient pas voulu énoncer des opinions qui risqueraient de porter préjudice à leur enfant. On voit, par exemple, que 87,8 % des parents désapprouvent l'affirmation suivante : « si votre enfant réussit mal, c'est que la façon dont les mathématiques sont enseignées ne lui convient pas ». 20,3 % des parents disent ne pas donner d'aide, alors que leur enfant affirme en recevoir. Le désir de communiquer une image positive de leur enfant, la crainte de dévaloriser son effort personnel, ont pu intervenir pour modifier les réponses à certaines questions.

C'est ainsi, comme nous l'avons vu, que certains parents surévaluent leur enfant, quant à leur réussite scolaire. Il semble bien que la matière mathématique soit considérée avec une certaine spécificité, par rapport aux autres matières enseignées, et que le professeur soit vu dans l'exercice d'un rôle en rapport avec la spécificité de la matière.

On constate une grande cohérence dans les réponses des élèves à des questions qui mettent en cause la responsabilité du professeur. 89,2 % des élèves désapprouvent la proposition « si un élève n'aime pas les mathématiques, c'est à cause du professeur ». Si on ne considère que ceux-ci, 93 % répondent négativement à l'affirmation « le professeur de mathématiques nous donne trop de travail », et sur ce pourcentage d'élèves, 96,7 % rejettent l'affirmation « je crois que si on a de mauvaises notes, c'est à cause de la sévérité du professeur ». La figure 3 suivante qui met en relation les réponses des élèves à ces trois affirmations impliquant le professeur, prouve le fort degré de cohérence (80,4 % d'accords négatifs)

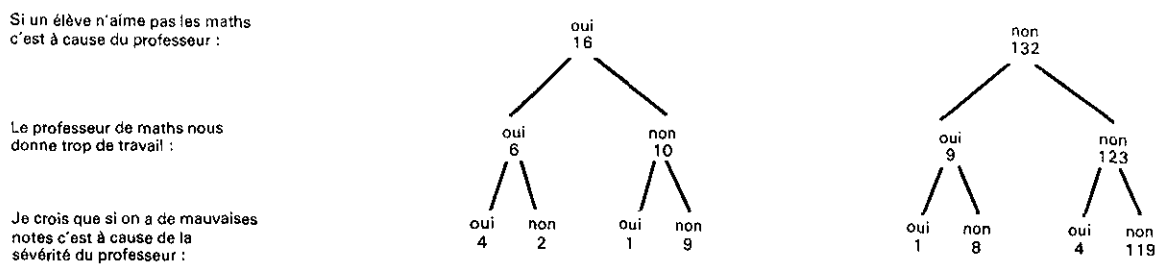


Figure 3
Perception par les enfants du rôle de l'enseignant dans leurs difficultés en mathématiques (effectifs).

dans le rejet de la responsabilité du professeur dans l'échec en mathématiques.

Ni le programme de mathématiques, ni le professeur de mathématiques dans son action pédagogique ne sont remis en cause par les parents et par les élèves. Les mathématiques sont vues comme un objet abstrait — bien que concrètement leur importance dans la carrière scolaire de l'élève soit reconnue par parents et enfant, et qu'elles soient recherchées pour le pouvoir qu'elles confèrent grâce aux ouvertures qu'elles procurent et aux qualités logiques dont elles sont la preuve — en ce sens que l'objet mathématique apparaît indépendant de la personne du professeur et qu'on doit se l'approprier soi-même.

La dissociation que les parents opèrent entre le fait d'aimer les mathématiques et le fait qu'ils choisissent les mathématiques en priorité dans l'avenir de leur enfant prouve que les aspects cognitifs, affectifs et sociaux des mathématiques ne sont pas sous le signe de la convergence et que les mathématiques apparaissent comme un objet idéalisé, source de projections diverses.

Sur le plan psycho-social, cet objet est source de valorisation. La norme de référence est celle du professeur, et elle n'est remise en question par personne, ni par les élèves, ni par les parents. Elle est assimilée par tous et n'est pas replacée dans une relativité qui proviendrait de la sévérité du professeur. Elle sert de point de repère aux élèves pour se situer les uns par rapport aux autres. Si un élève obtient de mauvaises notes, c'est, aux yeux de tous, plus à cause d'une carence de ses capacités personnelles qu'à cause d'une mauvaise entente avec le professeur ou à cause d'une pédagogie qui ne lui conviendrait pas.

Pour la grande majorité des parents et des enfants, réussir en mathématiques apparaît le résultat d'un don, quel que soit le milieu socio-culturel. On a vu que parents et enfants s'accordent pour nier l'importance du type de pédagogie mise en œuvre par le professeur. Les parents n'attribuent pas l'échec de leur enfant à son manque de travail. Par contre, les correspondances dans l'affectivité positive à l'égard des mathématiques entre enfants et parents prouvent que, pour eux, l'acceptation des mathématiques, les capacités de compréhension des mathématiques, proviennent de qualités personnelles qu'ils cherchent à retrouver sur le plan héréditaire.

VI. — CONCLUSION

Si l'absence apparente de sévérité dans l'évaluation portée par le professeur semble due à son souci pédagogique d'encourager les élèves, la sévérité du pronostic de réussite future qu'il porte pour chaque élève montre la rigueur des normes qui guident son jugement. La moyenne des notes obtenues en mathématiques par l'élève doit atteindre un niveau élevé (supérieure à 14 sur 20) pour que celui-ci bénéficie d'un pronostic favorable. A cette évaluation positive est reliée l'estimation portée par le professeur du travail et de l'intérêt de l'élève à l'égard des mathématiques. Et comme les élèves de milieux sociaux favorisés ont, statistiquement, une réussite *plus élevée que les autres, ce sont eux qui sont privilégiés.* Les erreurs d'appréciation du professeur à propos de l'attitude favorable de certains élèves à l'égard des mathématiques indiquent bien que c'est la note qui guide le jugement qu'il porte sur l'ensemble du comportement scolaire en mathématiques.

Or cette norme du professeur est la référence essentielle adoptée par élèves et parents, qui ne la contestent pas : un accord existe entre les différents partenaires au sujet du niveau en mathématiques de l'élève. Le caractère « objectif » de la discipline semble appeler l'idée d'une objectivité de l'évaluation. Même quand les parents souhaitent que leur enfant suive plus tard une filière C, ils se rallient au pronostic défavorable porté par le professeur. Quant aux enfants, ils formulent surtout ce souhait lorsqu'ils savent que leur niveau est suffisant.

Le déterminant de la représentation qu'ont les enfants et les parents de la réussite en mathématiques est donc la note donnée par le professeur, quel que soit leur milieu socio-culturel, norme qui est le reflet du fonctionnement institutionnel, où les exigences de niveau en mathématiques sont bien connues pour l'accès aux filières « nobles ». Ceci explique pourquoi le professeur est vu davantage dans l'exercice d'une fonction normative que dans son rôle pédagogique, et pourquoi son action d'enseignement n'est pas remise en cause.

Les représentations entrent en interaction, dans le sens du renforcement du modèle normatif communiqué par le professeur. Or il existe le risque d'une catégorisation précoce et péremptoire de l'élève par le professeur, qui serait renforcée par le mécanisme qui affecte élèves et parents et qui va dans le sens du jugement du professeur. Le caractère relatif, ponctuel, d'une évaluation par rapport à des étapes d'un apprentissage échelonné dans le temps, risque de ne pas apparaître aux partenaires, car l'élève, se voyant attribuer très tôt une identité scolaire à partir de son échec en mathématiques peut s'enfermer dans le statut qu'il acquiert en cours d'année au sein du groupe de la classe et renoncer à comprendre les mathématiques. Parents et enfants, résignés, attribuent alors l'échec au manque de « don » pour les mathématiques. Il conviendrait donc que la formation des enseignants de mathématiques les amène à prendre conscience des mécanismes qu'ils déclenchent et à les maîtriser.

Il serait nécessaire, pour vérifier les conclusions de

cette étude, de contrôler davantage les conditions de passation des questionnaires, afin qu'élèves et parents soient assurés que le professeur n'aura pas connaissance de leurs réponses, de procéder à la même enquête dans différents milieux scolaires, caractérisés par rapport à la population scolaire (milieu rural, urbain par exemple) et par rapport aux divers niveaux d'exigences des professeurs (à examiner en fonction de leur âge, leur formation), qui seraient à apprécier à la fois d'une façon qualitative, par entretiens portant sur leurs critères d'évaluation, et d'une façon quantitative, par étude docimologique de leur notation. Ainsi pourrait être vérifié le type de relation qui existe entre les professeurs, les élèves et les parents, et *qui va dans le sens du renforcement* de la représentation que le professeur a de la réussite en mathématiques.

Jacques DEGOUYS, Marcel POSTIC

Laboratoire de psychologie de l'éducation,
Université de Haute-Bretagne
(Rennes II).

Notes

(1) Ce questionnaire a été construit, selon la méthode de Thurstone, lors d'une précédente recherche : Attitude des élèves de sixième à l'égard des mathématiques (cf. rapport d'activité CNRS ATP 3164).

(2) La note donnée en mathématiques par le professeur peut constituer une bonne référence : dans une étude réalisée précédemment sur un autre échantillon de 6e (cf. rapport d'activité CNRS ATP 3164) elle est corrélée très positivement avec les notes d'un test de connaissances en mathématiques (ESRM modifiée).

(3) *A mettre en liaison avec le fait que peu de parents* (18,2 %) reconnaissent comme raison de l'échec en mathématiques l'insuffisance du travail de l'élève.

(4) A la question « quelle est la matière qui présente le plus d'intérêt pour votre enfant », 18,2 % des parents donnent comme réponse les mathématiques. *Ces réponses se répartissent de la même façon dans les* différents milieux.

Bibliographie

ABRIC (J.-C.). — **Jeux, conflits et représentations sociales.** Thèse de doctorat d'État, Université de Provence, 1976.

HERZLICH (C.). — **Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale.** Paris, Mouton, 1969.

HERZLICH (C.). — La représentation sociale. *In :* MOSCOVICI (S.), **Introduction à la psychologie sociale.** Paris, Larousse, 1972, Vol. 1, Chap. 9, pp. 303-325.

MOSCOVICI (S.). — **La psychanalyse, son image et son public.** Paris, *PUF, 1961 (1re édition), 1976 (2e édition entièrement refondue).*

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 27-39

COMMENT LES INSTITUTEURS PERÇOIVENT L'ÉCHEC SCOLAIRE

par J.-P. BOURGEOIS

Première étape d'une recherche sur les effets pédagogiques des travaux récents de sociologie de l'éducation, l'enquête présentée ici révèle avec précision la faible pénétration, au sein du corps enseignant de l'école élémentaire, des problématiques et du point de vue sociologique en éducation.

L'examen des explications de l'échec scolaire avancées par les instituteurs constitue une illustration particulièrement probante de cette méconnaissance : la persistance de l'idéologie des dons et, plus largement le recours très fréquent aux causes individuelles des écarts de réussite caractérisent en effet une forte majorité des maîtres interrogés notamment lorsqu'il s'agit de rendre compte de situations concrètes d'échec.

Lorsqu'il est connu, le discours sociologique ne reste pourtant pas lettre morte : en témoignent le degré d'appropriation et la lucidité accrue des rares maîtres plus familiarisés que les autres à cette dimension. Cette petite minorité ne saurait faire oublier l'impérieuse nécessité et l'opportunité d'une formation des maîtres dans ce domaine à l'heure de la mise en place de programmes de lutte contre les facteurs sociaux et institutionnels de l'échec scolaire (les Z.E.P. par exemple).

INTRODUCTION.

Un double objectif a guidé le travail dont nous présentons ici un volet (1) : si le repérage des effets pédagogiques des problématiques sociologiques en éducation constitue l'objet central de la recherche, l'examen des représentations et des pratiques des instituteurs constitutif de notre investigation, donne à notre étude une dimension, un intérêt plus larges, à titre de contribution à une sociologie de la pédagogie en train de se constituer.

L'ampleur et la rapidité du développement de la sociologie de l'éducation depuis une vingtaine d'années, les ruptures et les éclairages nouveaux que cette discipline a introduits dans l'étude des processus de scolarisation, dans l'analyse des fonctions et du fonctionnement de l'école rendaient tout à fait légitime la question de ses effets pratiques au sein de l'institution et du corps enseignant.

Encore fallait-il poser le problème à sa juste place, éviter de préjuger — à l'instar de certaines critiques accusant les travaux de sociologie de l'éducation les plus connus de conduire les enseignants au fatalisme sociologique et à des attitudes de démission (2) — de l'état des rapports de force dans l'école et surtout de la diffusion des idées, produites par ces travaux, dans le corps enseignant, enfin, avant de juger du caractère « défaitiste » ou « progressiste » des pratiques, saisir quels rapports les représentations dont elles procèdent entretiennent avec les problématiques sociologiques.

La première partie de la recherche, qui définit les limites de cet article, a donc été consacrée à estimer l'information des instituteurs en matière de sociologie de l'éducation et à analyser certaines de leurs représentations pédagogiques.

Concernant ce dernier point, les explications de l'échec scolaire avancées par les enseignants se sont imposées comme dimension privilégiée pour étudier leurs représentations et les situer par rapport à la sociologie de l'éducation : enjeu social majeur en tant que médiation la plus puissante de la sélection sociale par l'école (et de ce fait objet essentiel à nombre d'études sociologiques), et préoccupation pédagogique constante des enseignants (à travers le problème des mauvais élèves), l'échec scolaire ou plutôt les explications qu'on en donne, constituaient un objet pertinent pour apprécier l'influence de la sociologie de l'éducation sur les représentations des instituteurs.

Pour le travail empirique dont sont issus les résultats, nous avons eu recours à une enquête par questionnaires, réalisée en 1976/77 auprès des instituteurs de l'enseignement élémentaire d'un département (2). Ni le mode de collecte de données (auquel pour la partie présentée ici

une enquête par entretiens aurait été de loin préférable), ni l'unité retenue pour le choix de la population ne répondent adéquatement aux exigences de l'objet de la recherche et seul, le poids des contraintes économiques et matérielles, nous a conduit à nous « satisfaire » d'outils aussi imparfaits.

Mais, si l'absence de représentativité de l'échantillon constituait un inconvénient majeur concernant la partie la plus descriptive du travail, la connaissance que nous avions de la spécificité de notre terrain d'enquête nous a malgré tout permis de nous en dégager en partie et d'émettre au moins à titre d'hypothèses des conclusions assez générales, notamment au niveau plus explicatif de la mise en relation des représentations étudiées et des variables indépendantes retenues.

I. — LES INSTITUTEURS ET LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

a) Une discipline méconnue

Le premier de nos résultats est sans ambiguïté : la diffusion des publications de sociologie de l'éducation a eu peu d'écho auprès des instituteurs interrogés : moins de la moitié d'entre eux déclarent avoir eu quelques informations de type sociologique(3). Et l'examen des sources citées confirme cette méconnaissance en révélant la confusion qui règne chez nombre de maîtres à ce niveau. Qu'il s'agisse d'articles (source la plus fréquemment citée N = 57), de conférence ou de cours (évoqués par 34 maîtres), ou des ouvrages (23 en mentionnant au moins un), ces sources sont le plus souvent sans rapport direct avec la question posée. Ainsi, en ce qui concerne les livres, la littérature psychologique et pédagogique en vogue à l'époque de l'enquête (F. Dolto, M. Mannoni, A.-S. Neil par exemple) est plus souvent citée que les références sociologiques les plus connues (les ouvrages de Baudelot et Establet ou de Bourdieu et Passeron par exemple n'apparaissent qu'exceptionnellement). L'ouvrage le plus souvent cité, en rapport avec les problématiques sociologiques est le recueil d'articles du G.F.E.N. « l'échec scolaire, doué ou non doué ».

Les revues mentionnées sont également diverses et disparates et, parmi les plus fréquemment citées : l'Éducation (43 % des lecteurs d'articles), la presse syndicale (20 %) et l' « École et la Nation » (16 %), seule, cette dernière aborde assez régulièrement des questions de sociologie scolaire, ce que confirme d'ailleurs l'intitulé des articles cités par les instituteurs.

Enfin, si l'on excepte les conférences organisées par les A.P.E. (qui représentent 1/4 des conférences citées) dont les thèmes sont assez souvent en rapport avec la question posée, les sources d'information orale sont le plus souvent trop vaguement indiquées et plus souvent encore, sans rapport avec la question : il s'agit plus fréquemment (50 % des conférences mentionnées) d'exposés de médecins ou de psychologues ou de cours de psychologie suivis à l'École Normale à l'occasion de stages de formation continue.

Au bout du compte, un degré global d'information sociologique très faible puisque, au sein de la minorité qui déclare être informée, nombre de maîtres ont une idée tout à fait erronée du champ de la question et confondent sociologie, psychologie et pédagogie. De sorte que, si l'on isole les réponses mentionnant au moins un ouvrage de sociologie de l'éducation ou proche de cette discipline (par exemple « la reproduction » mais aussi « l'enfant de 6 ans et son avenir ») ou encore un périodique qui, parmi ceux cités, aborde régulièrement des questions sociologiques (par exemple « l'École et la Nation », la revue du G.F.E.N. ou même « Le Monde de l'Éducation ») ce n'est guère plus de 10 % des maîtres interrogés qu'on retient (18 maîtres sur 159). Cette minorité qui se détache nettement des autres sous le rapport des lectures déclarées constitue le groupe de maîtres le mieux informé(4).

Sans prétendre avoir épuisé, par cette seule question, toutes les sources de connaissance du fonctionnement social de l'école, le seul fait de la faible pénétration des publications de sociologie de l'éducation chez les maîtres de l'enseignement élémentaire mérite une tentative d'explication que nous voudrions esquisser en invoquant trois ordres de faits susceptibles d'en rendre compte : le type de formation reçue, les conditions de la pratique quotidienne des instituteurs, enfin, le rapport qu'ils entretiennent, en raison de leur trajectoire et de leur situation sociale avec l'institution.

Rappelons d'abord que la sociologie de l'éducation ne fait pas l'objet pour les instituteurs d'un enseignement même élémentaire, contrairement à d'autres sciences de l'éducation : elle est absente des programmes de formation initiale comme des stages de formation continue, et, si cet état de fait n'est pas de nature à donner quelques bases ou à susciter quelque intérêt pour des questions sociologiques sur l'éducation ou l'institution scolaire, il ne produit pas seulement des effets négatifs de privation. En scotomisant les déterminations et les fonctions sociales de l'école et de toute action pédagogique, la formation des maîtres induit une représentation de la pratique pédagogique qui la limite à un acte purement technique. Cette idéologie pédagogique est d'autant mieux intériorisée par les maîtres que les conditions de leur pratique quotidienne renforcent cette illusion. En raison de l'importance des apprentissages de base réalisés à l'école élémentaire et des taux d'échecs pléthoriques, les instituteurs sont, plus que tous les autres enseignants, soumis à l'urgence de la

pratique et aux difficultés pédagogiques quotidiennes et « on comprend que l'instituteur trouve dans la pédagogie un moyen de résoudre la situation contradictoire qui est la sienne. Car les normes scolaires par leur identité, mettant l'instituteur en situation permanente d'échec : la grosse majorité ne suit pas !... Le maître doit parer au coup par coup, rechercher au plus vite des remèdes que les « pédagogies scientifiques » inventent à tour de bras : recherche de solutions techniques à une situation que tout l'amène à penser en termes techniques » (Baudelot et Establet, **L'École capitaliste en France**, p. 256).

Mais, d'autres éléments plus précis des conditions objectives et pratiques de l'exercice du métier d'instituteur fonctionnent également comme obstacles à l'appropriation du discours sociologique : un nombre limité d'élèves chaque année, constituant dans les campagnes et dans certains quartiers urbains au moins, un public relativement homogène socialement n'est pas de nature *à favoriser une représentation de la classe en termes de* groupes sociaux différents. D'autre part, six heures par jour passées avec les mêmes 25 ou 30 élèves donnent aux maîtres la possibilité d'une *connaissance particulière* de chacun des enfants, connaissance qui les incite à penser et à parler davantage en termes de cas individuels (sur lesquels ils auraient quelque prise) qu'en termes de régularités statistiques (qui ne leur fourniraient pas directement de grands moyens d'action), connaissance qui les rend sans doute plus réceptifs au discours clinique qu'à la sociologie.

Enfin, au-delà de la formation reçue, au-delà de certains éléments des conditions actuelles de l'enseignement élémentaire, il est probable que le rapport des instituteurs à l'institution scolaire explique pour une part également leur « manque d'intérêt » pour la sociologie de l'éducation. Bien que l'origine sociale des maîtres — notamment par la féminisation de la profession — tende à s'élever, l'accès au métier d'instituteur est encore le plus souvent l'aboutissement d'un mouvement d'ascension sociale récent (et ce phénomène mis en évidence par I. Berger pour les instituteurs parisiens est sans doute encore plus fréquent *en province), promotion sociale qui n'a pu se réaliser que* par une réussite scolaire honorable. On peut penser alors que les instituteurs doivent trop à l'institution scolaire (qu'ils *n'ont jamais quittée* et dont ils ont adopté les valeurs) pour être disposés à l'étude des remises en question que nombre de travaux de sociologie de l'éducation font subir au mythe de l'école neutre, libératrice et démocratique qu'ils incarnent. Il faudrait encore, dans cet ordre d'idées, prendre en compte également pour expliquer ces attitudes des maîtres (par rapport à la sociologie de l'éducation) et leur attachement à l'institution, les fonctions d'un syndicat particulièrement corporatiste et de toutes les associations mutualistes et/ou militantes (M.G.E.N., M.A.I.F., mais aussi Ligue de l'Enseignement, F.O.L., etc.) qui ont en commun d'identifier et de confondre la défense d'intérêts corporatifs et la défense de l'institution.

b) **Variations du degré d'information sociologique**

Il reste que cet ensemble de déterminations, invoquées pour expliquer la faible pénétration des publications de sociologie de l'éducation parmi les instituteurs, ne s'exerce pas de façon uniforme sur l'ensemble des maî*tres : au-delà de l'appréhension globale de l'information* sociologique chez nos instituteurs, il faut rappeler qu'une minorité se distingue assez nettement de l'ensemble sous ce rapport. L'examen des variations observées à la lumière des variables indépendantes choisies indique que cette inégale propension aux lectures sociologiques n'est pas le fait du hasard.

Parmi les variables retenues, l'engagement politique et syndical est celle qui fait apparaître les variations les plus importantes. 7 % des maîtres qui déclarent adhérer à un parti politique ne répondent pas à la question de leur information sociologique contre 42 % des autres et parmi les répondants, la proportion de « bien informés » est trois fois plus importante chez les premiers que chez les autres maîtres (42 % contre 14 %).

On observe une liaison analogue avec le degré d'engagement syndical : outre que le taux de non-réponse diminue régulièrement lorsqu'on passe des non-syndiqués (64 %) aux instituteurs mentionnant sans autre précision leur appartenance syndicale (39 %), aux militants (25 %) enfin aux responsables syndicaux (16 %), on observe parallèlement une augmentation progressive de la proportion de maîtres appartenant au groupe des mieux informés (respectivement : 0, 13 %, 20 %, 40 % des répondants).

Sans doute faut-il voir dans cette double liaison un effet du rapport entre sociologie et politique : les questions sociologiques mettent toujours en jeu, à des degrés divers, une vision du monde social, et sont toujours en *cela, très liées à des questions d'ordre politique. Le mili*tantisme, la prise de responsabilités politique et syndicale nécessitent et procurent à la fois des informations sur le terrain des luttes et si, comme le souligne P. Bourdieu « la sociologie est une manière de conduire la politique par d'autres moyens »(5), il n'est pas surprenant que parmi les enseignants, ce soit ceux qui sont les plus engagés qui manifestent le plus d'intérêt au discours sociologique sur l'école.

Ce rapport de la sociologie à la politique explique également (au moins partiellement) les écarts entre les réponses des instituteurs et celles des institutrices (le taux de non-réponse est deux fois plus élevé chez les femmes que chez les hommes et 7 % des femmes contre 18 % des hommes font partie du groupe des « mieux informés »). Si, comme nous venons de l'observer, la connaissance des publications de sociologie de l'éduca-

tion est liée en partie au moins à l'engagement politique, il suffit de rappeler les remarques de P. Bourdieu sur l'effet du statut sexuel en matière de compétence politique(6) (effet qui, même en partie contrecarré par l'effet de diplôme chez les enseignants, n'est sans doute pas complètement compensé) pour rendre compte des différences observées : à niveau scolaire identique, les femmes sont moins socialement reconnues comme habilitées à s'occuper des affaires politiques, à donner leur opinion, ce qui aboutit à une exclusion objective (« ce n'est pas mon affaire ») et subjective (« çà ne m'intéresse pas ») ; privées de la compétence (politique) statutaire qui procure la compétence technique pour répondre sur le terrain de la sociologie, les institutrices s'abstiennent plus souvent que les hommes de répondre et font preuve d'une connaissance moindre des publications de sociologie.

Mais l'effet de statut sexuel se traduit également par une division matérielle des rôles et des tâches domestiques qui font que les institutrices n'échappent pas complètement à la « double journée de travail » (activités ménagères et domestiques après la journée d'enseignement) qui limite singulièrement leurs possibilités matérielles de lecture et d'information.

Enfin, les explications resteraient encore incomplètes si l'on ne rappelait pas que, ce qui distingue les institutrices des instituteurs ne relève pas seulement de la différenciation sexuelle et de ses significations sociales, mais aussi et surtout d'une différence de milieu social d'origine et d'appartenance : les femmes sont issues le plus souvent d'un milieu plus élevé que celui de leurs collègues masculins et surtout, par le mariage, elles acquièrent un statut social fréquemment supérieur à celui des instituteurs(7). Ces différences de classe ne sont sans doute pas sans effet sur la signification subjective que les uns et les autres attribuent à l'exercice de leur métier. On peut dès lors penser que nombre d'institutrices donnent moins d'importance, à tous points de vue, à leur vie professionnelle(8) que leurs collègues masculins qui sont seulement instituteurs et jamais conjoint de médecin ou d'ingénieur.

D'autre part, cette appartenance fréquente des institutrices au milieu du commerce, de la petite entreprise, des professions libérales ou des cadres supérieurs les éloigne certainement davantage que leurs collègues masculins des problématiques sociologiques qui, pour nombre d'entre elles ont pour objet de révéler une réalité sociale (en termes d'inégalité, de domination, d'antagonismes sociaux...) très différente de la vision sécrétée et diffusée par leur milieu. L'âge et le niveau d'études des maîtres, deux autres caractéristiques dont on pouvait penser qu'elles détermineraient en partie leur degré d'information sociologique n'entraînent pas de variations comparables à celles mentionnées précédemment.

Diffusant des problématiques nouvelles, en rupture avec les discours traditionnels sur le fonctionnement et les fonctions de l'école, on pouvait supposer que les publications récentes de sociologie de l'éducation seraient d'autant mieux reçues et connues que les maîtres seraient plus jeunes. Nos résultats infirment cette hypothèse. Les plus jeunes des instituteurs interrogés (moins de 30 ans) obtiennent avec les plus âgés (50 ans et plus) les scores les plus bas. Seul, le groupe des maîtres situés dans la tranche 40-50 ans se distingue assez nettement des autres, comprenant un nombre plus élevé de maîtres bien informés. Or la proportion plus importante de responsables syndicaux et d'adhérents à un parti qu'on rencontre dans cette tranche d'âge ne rend pas compte totalement de l'ensemble des variations liées à cette variable.

Pour d'autres raisons, le niveau d'études et plus précisément le fait d'avoir suivi ou non des études supérieures aurait pu différencier les attitudes des maîtres, d'autant plus que la sociologie de l'éducation émane directement et exclusivement de l'Université. Or, si les quelques enseignants qui ont fait des études supérieures répondent plus volontiers que les autres à la question de leur information sociologique, le contenu de leurs réponses ne témoigne pas d'une information plus importante que les autres maîtres : le taux de répondants « bien informés » est sensiblement identique, quel que soit le niveau d'études. Cette propension de la part des ex-étudiants à fournir une réponse quel que soit le degré d'information réelle (à un questionnaire qui se donnait explicitement comme étape d'un travail universitaire) provient sans doute de l'effet de légitimité que produit le fait d'un contact antérieur avec l'Université (sans que celui-ci ait nécessairement produit la compétence technique spécifique correspondant à la question posée). Émettons pourtant toutes les réserves quant aux réponses décrites ici en raison de l'effectif très réduit des maîtres ayant commencé des études universitaires (N = 13).

c) *Impact de l'information sociologique sur la connaissance effective du fonctionnement social de l'école et sur les préoccupations théoriques et pratiques des instituteurs*

Tenter d'appréhender ce que nous appelons le degré d'information sociologique des maîtres constituait évidemment un préalable indispensable à notre investigation plus précise de l'impact de la sociologie de l'éducation sur les représentations et les pratiques pédagogiques. Mais, l'indicateur utilisé — pour l'essentiel les lectures déclarées par les maîtres — reste limité et nous interdisait de prétendre épuiser toutes les sources de connaissance du fonctionnement social de l'école. L'information ne se transmet pas de façon aussi mécanique et d'autres sources, plus diffuses, d'autres relais peuvent jouer ; sans doute également, les maîtres peuvent-ils au cours de leur

pratique quotidienne se forger une connaissance empirique de certains phénomènes sociaux dont ils sont à la fois témoins et acteurs.

Si la difficulté, voire l'impossibilité d'être exhaustif en la matière nous a conduit à écarter ces éléments d'information, l'utilisation exclusive de notre indicateur privilégié mais partiel — les lectures déclarées — était en fait guidée de façon plus positive par l'hypothèse suivante : ce type d'information par contact direct avec les diverses publications (lectures ou conférences) peut être éventuellement complété ou même suscité par une connaissance empirique ou par d'autres sources, mais l'absence d'information spécifique ne peut pas être compensée par d'autres modes de connaissances. Autrement dit, l'information déclarée par les maîtres (en gros leurs lectures) devait avoir un effet de connaissance réelle et spécifique : ceux qui avaient mentionné les lectures les plus pertinentes et les plus riches par rapport au problème soulevé devaient être aussi ceux qui en avaient la meilleure connaissance et qui y portaient le plus d'intérêt. Plusieurs questions (9) sur quelques faits sociaux et scolaires (dans la sphère de l'école élémentaire) en rapport avec la fonction socialement sélective de l'école nous ont permis à la fois de vérifier cette hypothèse et d'appréhender le niveau de connaissance des maîtres en la matière. Enfin, autant que le niveau des connaissances, il importait d'en connaître l'utilisation, de savoir quel intérêt les maîtres y portaient et dans quelle mesure ils les réinvestissaient dans leurs préoccupations quotidiennes. L'intensité et les termes des réflexions et des échanges à propos de l'information reçue et la nature des apports ou des changements pédagogiques que les maîtres attribuent à des lectures nous ont semblé être un bon indice de la qualité de réception et d'appropriation de l'information (10).

L'examen des réponses des maîtres confirme la justesse de notre hypothèse : certes, l'information dont disposent les maîtres, même lorsqu'elle est maximum, ne les conduit pas automatiquement à adopter un point de vue sociologique sur leurs activités et dans leurs préoccupations pédagogiques, mais il ne reste pas sans effet puisque les maîtres les « mieux informés » sont deux fois plus nombreux (33 % et 38 % selon la question) que l'ensemble des répondants (16 et 17 %) à manifester à travers les **termes** de leurs réponses qu'ils vont au-delà de la stricte information, qu'ils s'approprient des éléments de leurs lectures pour en discuter avec leurs collègues et qu'ils en tiennent compte dans leur pratique pédagogique. Pour peu surprenante qu'elle soit, la conclusion à laquelle conduisent ces réponses n'en a pas moins d'importance : plus l'information sociologique est importante et plus elle a d'incidence sur les préoccupations et les pratiqes pédagogiques des maîtres, plus ils la prennent en compte. Lorsqu'on connaît les limites de cette information, même pour les « mieux informés » (cf. la première partie), cette observation révèle avec plus de force les effets de l'absence d'une formation sociologique dans la préparation au métier d'instituteur et permet d'entrevoir le sens des changements auxquels cette formation pourrait contribuer.

Concernant la connaissance sociologique de l'école élémentaire, on observe un phénomène analogue à celui que nous venons de décrire : elle est étroitement liée au degré de familiarisation avec les publications sociologiques et, conformément à notre hypothèse, un haut degré d'information sociologique s'accompagne de connaissances plus justes et plus précises.

Qu'il s'agisse du caractère sélectif et socialement sélectif de l'école élémentaire française (taux de cursus normaux ; retards scolaires et origine sociale) ou des médiations institutionnelles de cette sélection (classes les plus fréquemment redoublées ; incidence du redoublement selon le niveau où il a lieu ; nature et fonction du redoublement), les maîtres qui ont déclaré les lectures les plus pertinentes sont toujours nettement plus nombreux proportionnellement à fournir des réponses justes.

A titre d'illustration, la question la plus représentative à la fois des problématiques sociologiques et des écarts observés entre les maîtres, question sur les écarts de réussite en fonction de l'origine sociale des élèves — est particulièrement révélatrice et de la connaissance moyenne des maîtres et des écarts observés.

— 11 % des maîtres ne répondent pas à cette question.

— 20 % des répondants semblent ignorer ce qu'on pouvait croire être en 1976 une banalité même dans le monde de l'école élémentaire et estiment que le retard scolaire est indépendant de l'appartenance sociale.

— Plus de la moitié (58 %) des maîtres qui répondent ont conscience de cet écart mais le minimise.

— Enfin, un maître sur 5 (21 %) a une connaissance juste de l'ampleur des différences de réussite en fonction de la situation de classe des parents.

Le tableau ci-dessous met en évidence la liaison très nette entre le degré d'information sociologique et la nature des réponses fournies à cette question : la moitié des maîtres les « mieux informés » ont fourni une réponse conforme à la réalité contre 18 % des autres.

D'une façon plus générale, si sur les faits les plus flagrants de sélection, ceux énoncés et dénoncés avec le plus de force par les travaux de sociologie ou à partir d'eux, tels les taux d'échecs à l'école élémentaire, la pléthore des redoublements précoces, l'incidence de l'origine sociale sur la scolarité, etc., bref, au niveau des poncifs et des faits les plus brutaux on ne rencontre pas (sauf exception) de méconnaissance totale chez les maîtres interrogés, le fonctionnement socialement sélectif de

Estimation des maîtres, en fonction de leur degré d'information sociologique, des écarts de fréquence du retard scolaire entre fils d'ouvriers et paysans et fils de cadres supérieurs et professions libérales

Information \ retard et origine sociale		AUSSI fréquent	2 fois plus fréquent	3 fois plus fréquent	Total des réponses	N.R.
moyenne/maximum		6 %	44 %	50 %	100 %	2
	N =	1	7	8	16	
faible/très faible		15 %	59 %	26 %	100 %	3
	N =	8	32	14	54	
nulle		21 %	63 %	16 %	100 %	3
	N =	4	12	3	19	
N.R.		30 %	59 %	11 %	100 %	8
	N =	16	32	6	54	
ensemble		20 %	58 %	21 %	100 %	16
		29	83	31	143	

l'école est le plus souvent atténué et minoré ; et, lorsqu'il s'agit d'informations plus fines et mettant en cause concrètement le fonctionnement même de l'institution (comme les suites d'un redoublement par exemple), l'absence de point de vue sociologique, la cécité de la majorité des maîtres à ce qui se joue socialement à l'école est flagrante. Seule, une partie des maîtres les « mieux informés » échappent à cette cécité. Enfin, rappelons que quelles que soient les questions posées, ces derniers sont toujours proportionnellement nettement plus nombreux à répondre juste.

Pour résumer les enseignements de cette première investigation sur la diffusion de la sociologie de l'éducation il faut rappeler qu'elle n'a guère pénétré l'école élémentaire : seule, une petite minorité d'instituteurs mentionnent quelques lectures dans ce domaine. Cette minorité recrute une forte proportion de militants syndicaux et politiques, comme si le discours sociologique venait convaincre des convaincus mais aussi leur servir d'armes théoriques et politiques.

Au-delà de ce constat de rareté, lorsqu'elle existe chez les maîtres, cette information ne reste pas lettre morte, même si elle n'aboutit pas à une conversion de tous ceux qui en sont dotés. La connaissance plus précise du fonctionnement social de l'institution dont font preuve les maîtres les mieux informés et leur degré de préoccupations « socio-pédagogiques » laissent en effet prévoir qu'ils sont loin d'être en retrait par rapport aux autres maîtres sur le plan des représentations et des pratiques pédagogiques.

III. — LES EXPLICATIONS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AVANCÉES PAR LES INSTITUTEURS

a) L'absence de dons, au premier rang de leurs explications

L'examen des représentations des instituteurs en matière d'échec scolaire constitue une illustration exemplaire des caractéristiques de la diffusion de la sociologie de l'éducation rappelées plus haut. La persistance de la croyance aux dons chez les maîtres interrogés est sans nul doute le résultat le plus frappant de l'examen des termes dans lesquels ils expliquent l'échec scolaire. L'absence de dons est en effet toujours le facteur le plus fréquemment invoqué, qu'il s'agisse d'explications générales de l'échec ou des diagnostics portés par les maîtres sur leurs propres élèves en difficulté(11) : plus d'un maître sur trois parmi les répondants mentionne le « manque de dons » comme première explication générale de l'échec, explication qui, selon les maîtres rend compte (totalement ou en partie) des difficultés de près de la moitié des élèves en situation d'échec dans leur classe.

Au-delà de la seule explication par les dons, il faut encore souligner le poids de l'ensemble des causes individuelles de l'échec dans les représentations des instituteurs : les explications en terme d'innéité, de morale et de psycho-pathologie constituent pour près d'un maître sur deux (44 %) l'explication première des échecs scolaires. Inversement, les conditions de vie des enfants (matérielles et culturelles) et l'institution scolaire elle-même ne sont mentionnées que par un instituteur sur cinq (21,5 %).

La diminution de la fréquence d'apparition du « manque de dons » lorsque les maîtres avancent deux ou trois facteurs d'échec (sans que cette explication cesse d'être la plus fréquente) se traduit au moins autant par un renforcement de la référence aux autres facteurs individuels de l'échec que par un accroissement — tout relatif — des explications sociologiques qui constituent alors un peu plus d'un quart des mentions. Ce qui situe assez bien l'importance que les maîtres leur accordent : sans nier complètement les facteurs sociaux de l'échec, ils y font quelquefois référence pour compléter une interprétation en termes de cas ou lorsque les conditions de vie des enfants dépassent certaines limites. D'autre part, le passage de la première explication à l'ensemble des deux ou trois explications fournies met en évidence la logique qui gouverne la représentation dominante des maîtres : parallèlement à la diminution relative du « manque de dons », on observe, lorsqu'on prend en compte l'ensemble des explications générales avancées, une augmentation spectaculaire de l'interprétation moralisante de l'échec (manque de travail et de volonté de la part de l'enfant) : pratiquement absente à titre de premier facteur, elle représente 10 % de l'ensemble des explications (et elle est alors le fait de plus de la moitié des maîtres qui mentionnent plusieurs facteurs d'échec) comme si elle venait compléter la première ; ce que confirme le fait qu'au titre du second facteur de l'échec, cette explication est la plus fréquemment mentionnée. Elle constitue donc une explication secondaire de premier ordre après l'interprétation par les dons et c'est là nous semble-t-il un des traits caractéristiques de la logique des enseignants (et particulièrement de ceux de l'enseignement élémentaire) qui oppose les doués aux non-doués et parmi les derniers ceux qui, compensant dans une certaine mesure leur absence de possibilités (naturelles) par leurs qualités (morales) d'effort et de volonté, peuvent accéder à un certain niveau de réussite, et les autres, ceux dont l'échec est patent parce qu'ils ne sont ni doués, ni travailleurs.

Enfin, lorsqu'ils n'invoquent pas les causes de l'échec en termes de nature, de morale ou de psycho-pathologie et qu'ils font intervenir le milieu de vie des enfants, c'est aussi souvent à des phénomènes psychologiques ou éducatifs tenant à la famille (climat familial) qu'à des éléments plus objectifs pouvant caractériser tel ou tel groupe social particulier que les enseignants font appel. Autre modalité de dénégation des facteurs sociaux de l'échec, autre façon de limiter l'échec scolaire à un phénomène socialement aléatoire.

Les diagnostics que les enseignants portent sur leurs élèves en situation d'échec ne se superposent pas exactement à leurs explications les plus générales : si, comme nous l'avons déjà évoqué l' « absence de dons » et d'une façon plus générale les causes individuelles de l'échec scolaire sont toujours nettement dominantes et deux fois plus souvent mentionnées que les facteurs sociologiques, il faut souligner que l'interprétation moralisante de l'échec tient une plus grande place que celle qu'elle avait dans les explications générales, ce qui confirme ce que nous signalions plus haut.

Inversement, le « climat familial » apparaît nettement moins souvent lorsque les maîtres parlent d'élèves précis ce qui est pour le moins paradoxal et ce qui nous conduit à voir dans la position que ce facteur occupait au sein des discours les plus généraux (2e rang des facteurs de l'échec en général), le fait d'une contamination idéologique récente et superficielle par la vulgate psychologique et psychanalytique qui alimente les multiples discours sur la « crise de la famille » et ses effets.

Ces quelques écarts sont somme toute assez faibles et les explications que fournissent les maîtres de l'échec de leurs propres élèves renforcent leurs discours les plus généraux plus qu'elles ne les démentent : la forte prégnance de l'idéologie des dons et des explications individualisantes de l'échec au détriment des explications sociologiques reste une constante commune aux deux niveaux d'explication. Mais cette proximité des deux discours des maîtres est plus illusoire que réelle : si des résultats globaux et des moyennes masquent toujours des variations, à vouloir raisonner sur de tels résultats ou simplement les comparer, on risque fort d'être conduit à des conclusions erronées, si comme c'est le cas ici, les deux séries de résultats globaux cachent des variations d'amplitude très différentes d'une série de réponses à l'autre. La proximité globale des deux types d'explication est en fait l'aboutissement de l'addition de réponses très inégalement dispersées selon le type d'explication, et l'examen des variations des deux séries de réponses en fonction des variables retenues va montrer que la cohérence de ces deux niveaux de discours (général et pratique-concret) est beaucoup moins fréquente qu'il n'y paraît au premier abord.

b) **Les représentations de l'échec en fonction du degré d'information sociologique**

Comme on pouvait s'y attendre, l'introduction de cette variable occasionne des variations importantes au sein des explications avancées et le plus haut degré d'information sociologique s'accompagne d'un renversement très net dans l'ordre des facteurs de l'échec cités par les maîtres : l'absence de dons qui constitue pour une forte proportion de maîtres l'explication générale première de l'échec disparaît pratiquement à ce rang chez les maîtres les mieux informés qui lui substituent (comme première explication la plus fréquemment avancée) la composante culturelle du milieu de vie de l'enfant. D'une façon plus générale, les explications sociologiques de l'échec sco-

laire sont invoquées dans des proportions nettement plus importantes par ce groupe de maîtres : plus d'un sur deux les mentionne comme premier facteur d'échec contre un sur six parmi les autres instituteurs.

Les mêmes tendances, bien qu'avec des écarts moindres (en raison de la multiplicité des explications fournies) se maintiennent lorsqu'on prend en compte les deux ou trois facteurs mentionnés indépendamment de leur rang. Et il ne fait aucun doute que les maîtres les plus familiarisés avec la sociologie de l'éducation se distinguent de leurs collègues par une plus grande lucidité quant à l'étiologie de l'échec scolaire. Pourtant, apparaissent dans leurs réponses certaines limites à ce qu'on pourrait penser être un effet direct de leur information sociologique, limites qui nous mettent en garde contre une interprétation restrictive et mécaniste de l'élaboration des représentations. D'une part, l'invocation des facteurs sociologiques ne conduit pas les maîtres les mieux informés à une remise en cause du fonctionnement actuel de l'institution scolaire. Les normes scolaires, les contenus et les méthodes sont en effet rarement cités comme source d'échec. D'autre part, si la plupart des maîtres de ce groupe excluent de leurs explications générales les causes individuelles les plus traditionnellement invoquées (l'absence de dons et le manque de travail et de volonté) ils se distinguent également de leurs collègues en recourant plus souvent aux explications en termes de troubles psychologiques. Enfin, le climat familial constitue pour nombre d'entre eux un facteur secondaire important de l'échec.

Tout se passe comme si la littérature sociologique avait permis à ces maîtres de se dégager de l'idéologie des dons et de l'interprétation moralisante de l'échec (les plus critiquées par la sociologie de l'éducation), et de prendre conscience de l'importance déterminante des conditions de vie des enfants, mais, faute de pouvoir décrire et interpréter l'échec scolaire autrement qu'en termes de régularités statistiques et de déterminations tendancielles, elle n'avait pas fait renoncer les maîtres à *une représentation de l'échec en termes de cas individuels* (au moins en second lieu) et permis de ce fait leur adhésion (au moins partielle) aux interprétations familialistes et « pathologisantes » qui ont pris le relais dans l'idéologie dominante de la représentation « biologico-héréditariste » de la réussite différentielle. Cette adhésion s'explique d'autant mieux que, très vraisemblablement, les lectures sociologiques de ces maîtres ne constituent pas leurs seules lectures professionnelles et, partant, leurs seules références théoriques. En centrant notre investigation sur l'impact de la sociologie de l'éducation, nous avons, en effet, tendance à oublier qu'il y a de fortes chances pour que ceux qui lisent le plus de sociologie soient également parmi les plus gros lecteurs d'ouvrages de psychologie et de pédagogie qui déterminent également leurs représentations et leurs conduites et qui sont les médiateurs de ces explications cliniques (plus modernes) de l'échec.

Lorsqu'il caractérise des cas précis et concrets d'échec, le groupe des maîtres les mieux informés ne cesse pas de se distinguer de l'ensemble et tendancielle-ment, ils ne caractérisent pas leurs élèves en difficulté comme les autres maîtres.

Néanmoins, les écarts se resserrent par rapport à ceux observés au niveau le plus général et, bien que toujours moins citées par les autres maîtres, les explications individuelles les plus traditionnelles prennent alors plus de poids ; le recours à la psycho-pathologie et au climat familial a sensiblement la même place chez les mieux informés et chez les autres maîtres. Plusieurs explications doivent être avancées pour rendre compte de cette tendance à une homogénéisation relative des modèles pratiques de jugement à partir d'explications générales très hétérogènes.

D'une part, la question la plus concrète sur l'échec *scolaire obligeait les maîtres à considérer les tout derniers élèves de leur classe*, ceux dont l'échec est le plus grave et que cette situation distingue d'autres enfants qui, sous le rapport des conditions de vie, de l'appartenance sociale, leur sont apparemment semblables ou presque et qui, sans réaliser de hautes performances ne connaissent pas de difficultés aussi importantes, d'où la nécessité d'introduire ponctuellement au-delà des explications sociologiques d'autres explications plus individualisantes. En posant cette question (question sans doute perçue comme étant moins différentielle que la question plus générale et plus comme « en soi », pour chacun des élèves) nous atteignions sans doute, pour les maîtres, les limites du pouvoir explicatif de la sociologie, nous ne parlions plus en termes de groupes ou de tendances mais d'individus à distinguer au sein d'un groupe plus ou moins homogène.

D'autre part, certains éléments objectifs spécifiques *au rapport de l'instituteur à ses élèves* — nous l'avons déjà évoqué à propos de la diffusion de la sociologie de l'éducation — l'incitent à appréhender les enfants plus en termes de cas individuels qu'en termes d'appartenance à un groupe social : la connaissance particulière de chacun des élèves que procure au maître de l'école élémentaire, le fait de passer six heures par jour avec le même groupe d'élèves numériquement limité pendant cinq jours sur sept est sans doute pour une part importante à l'origine de la tendance à privilégier les composantes individuelles de l'échec scolaire à propos d'élèves particuliers.

Mais, s'il est vrai que les modèles pratiques de jugement (ici, les diagnostics portés sur les élèves) différencient moins les maîtres les mieux informés que leurs positions les plus générales sur l'échec scolaire, il reste que les écarts sont loin d'être annulés et que tendancielle-

ment, ces maîtres ne caractérisent pas leurs élèves comme l'ensemble de leurs collègues (à preuve le recours deux fois plus fréquent aux explications sociologiques). Si cette variable est loin d'épuiser les variations entre instituteurs, c'est tout de même elle qui différencie le plus nettement les maîtres interrogés sur le plan des diagnostics.

En effet, la plupart des variables mises en jeu font apparaître une hétérogénéité plus ou moins marquée entre les explications les plus générales de l'échec mais, dans le même temps et régulièrement, cette hétérogénéité s'estompe ou disparaît au niveau des conceptions vécues et pratiques de l'échec.

c) **Les autres variations des explications de l'échec scolaire avancées par les maîtres**

c.1) *Explications de l'échec scolaire et engagement politique et syndical*

Ce phénomène est particulièrement net lorsqu'on examine les réponses des instituteurs adhérents à un parti politique et celles des autres maîtres.

Répartition des explications de l'échec scolaire (limitées à celles exprimées en termes de dons et de milieu) en fonction de l'engagement politique des maîtres

types d'explications / engagement politique	Explication de cas précis d'échec								Explications de l'échec de leurs propres élèves en difficulté			
	1er facteur cité				Ensemble des facteurs cités							
	dons		milieu		dons		milieu		dons		milieu	
adhérents à un parti	0		63 %	10	3 %	1	50 %	15	15,5 %	20	42 %	55
autres maîtres	41 %	29	14 %	10	23 %	42	23 %	42	28 %	270	30 %	232

Les écarts entre les explications générales de l'échec (des adhérents à un parti politique et des autres maîtres) sont ici particulièrement nets : aucun des premiers n'avance les dons comme premier facteur de l'échec (ce qui est le cas pour près de la moitié des autres maîtres), et inversement près des 2/3 des instituteurs les plus politisés citent en premier lieu une explication sociologique contre 14 % des autres maîtres et ces écarts restent importants lorsqu'on prend en compte l'ensemble des trois facteurs cités comme explications générales. Pour importants qu'ils soient, ces écarts n'étaient pas imprévisibles : à travers les représentations de l'origine de l'échec scolaire, c'est toute une vision du monde social qui est en jeu et il est donc logique que les différences politico-idéologiques se traduisent sur ce plan.

Mais ce caractère radical du renoncement à l'idéologie des dons et l'adoption massive des explications sociologiques chez les militants politiques rencontrent de singulières limites : dès qu'on entre dans la classe et que les réponses des maîtres portent sur des élèves précis, ce radicalisme s'estompe en un discours moins éloigné du discours modal de l'ensemble des instituteurs. Autre indice du double discours des maîtres les plus politisés (et qui n'apparaît pas dans ce tableau simplifié) : dès que les réponses réfèrent à des situations concrètes, l'école elle-même (dans son fonctionnement actuel) n'est plus considérée comme étant à l'origine de l'échec et, plus encore, dans les mêmes proportions que les autres maîtres ils expliquent les difficultés de leurs élèves par leur manque de volonté et de travail. Le militant politique est redevenu instituteur.

On est en présence d'un phénomène analogue à celui que nous avons observé et tenté d'expliquer chez les maîtres les mieux informés. Il est particulièrement accentué chez les militants politiques parce que, malgré leurs prises de positions générales sur l'échec très éloignées de l'idéologie des instituteurs dans ce domaine, ils n'échappent pas complètement au principe de neutralité scolaire qui se traduit chez les enseignants par une distinction et une séparation des positions politiques de leurs conduites pédagogiques, par une évacuation du politique à l'extérieur de la classe et de la pratique éducative.

Ce double discours caractérise également les militants et responsables syndicaux mais dans une moindre mesure : parce que leurs conceptions générales de l'échec se distinguent moins du discours modal de l'ensemble des instituteurs que celles des militants politiques, sans doute du fait qu'il s'agit là de questions assez peu abordées par le syndicat qui ne fournit pas alors à ses militants un dis-

cours susceptible d'infléchir nettement leurs conceptions « spontanées ».

c.2) *Instituteurs et institutrices*

Vu leur répartition très inégale sous le rapport des variables précédemment étudiées (degré d'information et engagement politique) qui déterminent très fortement les représentations des maîtres, les différences observées entre les hommes et les femmes lorsqu'ils parlent de l'échec scolaire en général ne sont pas surprenantes. Elles sont d'ailleurs moins importantes que celles occasionnées par les variables précédentes et ne témoignent pas d'un renversement aussi net dans l'ordre des facteurs invoqués. Enfin, ces variations ne font pas exception au phénomène régulièrement observé : elles n'ont qu'une portée limitée et elles se réduisent considérablement dès l'instant où les maîtres et les maîtresses ont à expliquer tel ou tel échec particulier dans leur classe.

c.3) *L'âge des instituteurs*

Si les variations examinées précédemment au niveau des explications de l'échec n'étaient pas sans rapport avec le degré d'information sociologique des maîtres, l'âge nous permet de relativiser l'interprétation de cette liaison et nous rappelle que le recul de l'idéologie des dons chez certains enseignants ne résulte pas seulement de la diffusion des idées produites par la sociologie.

En effet, alors que les plus jeunes des instituteurs et les plus âgés avaient en commun d'être peu intéressés par la sociologie de l'éducation, ces deux catégories de maîtres se distinguent très nettement sous le rapport de leurs représentations générales de l'échec scolaire : à titre de premier facteur, l'absence de dons et la référence au milieu sont invoquées dans les mêmes proportions chez les plus jeunes alors que les plus âgés mentionnent quatre fois plus souvent l'absence de dons que les explications sociologiques (53 % contre 12 %). Si les réponses des derniers ne surprennent guère et traduisent l'attachement des vieux maîtres aux conceptions les plus traditionnelles de la réussite différentielle, sur lesquelles ils ont vécu toute leur carrière, les réponses des plus jeunes demandent à être expliquées. Pour plusieurs raisons, on peut affirmer que la diminution de la croyance aux dons chez les plus jeunes n'est pas due directement et en priorité à la diffusion de la sociologie de l'éducation : d'une part, les plus jeunes ont déclaré avoir peu de contacts avec la littérature sociologique ; d'autre part, par rapport aux réponses de l'ensemble des maîtres, celles des plus jeunes traduisent un recours aux explications sociologiques moins important que leur renoncement à l'idéologie des dons.

Enfin, trait capital de leurs réponses : le facteur d'échec scolaire, qu'ils mentionnent le plus souvent au premier rang de leurs explications, c'est le climat familial.

Il semble qu'on puisse interpréter ces réponses comme le résultat d'une plus grande réceptivité de la part des jeunes maîtres aux « caractéristiques de la configuration idéologique de l'époque », à « l'air du temps, c'est-à-dire au mouvement d'idées qui ne sont pas celles directement exprimées par les milieux scientifiques, mais la réinterprétation, la récupération (« le bricolage idéologique ») à partir ou à côté de ces idées et qui font par exemple que l'explication par les dons, devenue « honteuse » même au sein de l'idéologie dominante, est relayée par d'autres explications tels le handicap socio-culturel et surtout, la psycho-pathologie et le « climat familial ».

Il faut encore souligner que cette spécificité des jeunes maîtres par rapport aux autres n'affecte pas le consensus des schèmes pratiques de jugement que l'âge des maîtres moins encore que tout autre critère ne met en question.

c.4) *La composition sociale des classes*

Entre autres explications à cette tendance à l'homogénéité des diagnostics des maîtres sur leurs élèves en difficulté, nous avons avancé quelques-uns des éléments qui définissent très pratiquement la situation d'enseignement de l'instituteur. Dans cette optique, il est donc capital de prendre en considération dans l'étude des représentations, un aspect déterminant de cette situation d'enseignement pour notre problématique centrée sur l'échec scolaire : la composition sociale du public. Caractéristique qui détermine largement le niveau global d'une classe, le nombre et la gravité des échecs et dont on pouvait faire l'hypothèse qu'elle détermine également, pour une part, non seulement les opinions générales des maîtres sur l'échec mais aussi les jugements qu'ils portent sur leurs élèves en difficulté.

Or, de façon surprenante, puisque c'est précisément un élément très concret des conditions d'enseignement qui distingue les trois catégories de maîtres retenues, le tassement des variations (notées dans les discours les plus généraux) se reproduit ici lors du passage au niveau concret et pratique : si les explications générales de l'échec ne semblent pas indépendantes de la composition sociale des classes, les diagnostics portés sur des élèves particuliers varient peu, quelles que soient les caractéristiques sociologiques du public. Avant d'en conclure à une absence de relation entre les explications fournies par les maîtres des échecs de leurs élèves et la composition sociale des classes, et sans prétendre fournir ainsi une interprétation exhaustive des résultats obtenus, il faut rappeler que ces deux questions risquent d'avoir été perçues très différemment : on peut supposer en effet que la première, les facteurs de l'échec scolaire en général a été reçue comme différentielle et différenciatrice (échec/réussite) tandis que la seconde, invitation à expliquer des cas concrets d'échecs a pu être perçue comme « en soi »,

pour chacun des élèves considérés sans référence à l'ensemble.

Or, différentiellement, on voit mieux l'effet du milieu auprès d'un public mixte et on a plus l'illusion du don individuel au sein d'une classe homogène socialement, ce qui explique que les maîtres qui enseignent dans les classes où les enfants de milieu populaire sont minoritaires invoquent plus souvent le milieu et moins souvent les dons dans leurs réponses à la question la plus générale. Ces classes sont en effet les plus hétérogènes socialement car si les enfants d'ouvriers et de paysans y représentent moins de la moitié des effectifs, ceux de la bourgeoisie n'y sont pas non plus majoritaires.

Si, comme nous le supposons la question la plus concrète sur les cas précis d'échec est reçue comme étant moins différentielle, elle a alors pour effet d'atténuer dans les réponses des maîtres les effets de la composition sociale du public.

Principales explications de l'échec scolaire en fonction de la composition sociale des classes

Types d'explications / composition sociale des classes	Explications générales de l'échec				Explication de cas précis d'échec	
	1er facteur cité		Ensemble des facteurs cités			
	dons	milieu	dons	milieu	dons	milieu
moins de 50 % de fils d'ouvriers et de paysans	21 %	31,5 %	13 %	32,5 %	24 %	28,5 %
de 50 à 65 %	41 %	22,5 %	21 %	28,5 %	28,5 %	33 %
66 % et plus	35 %	15 %	22 %	20,5 %	26,5 %	32 %

CONCLUSION

Plusieurs lignes de force se dégagent de cet examen des représentations de l'échec scolaire chez les instituteurs.

La critique de l'idéologie des dons, pourtant largement vulgarisée n'a pas eu raison des représentations archaïques de nombreux maîtres chez lesquels on rencontre une forte adhésion à cette conception biologisante de l'échec scolaire : l'absence de dons reste l'explication la plus souvent invoquée parmi les instituteurs interrogés, malgré une érosion de cette croyance chez les plus jeunes maîtres.

L'influence du milieu social n'est pas absente des explications avancées mais elle est le plus souvent seconde par rapport à celles qui consistent à ne voir dans l'échec qu'un phénomène socialement aléatoire, lié d'abord à la personnalité de l'élève. Enfin, le fonctionnement social de l'école n'est guère remis en cause.

Nos résultats diffèrent sensiblement à cet égard de ceux révélés par les enquêtes d'I. Berger et de V. Isambert-Jamati (réalisées en 1974 et 1975)(12) qui font apparaître un recul de l'idéologie des dons et une plus grande fréquence des explications sociologiques de l'échec scolaire chez les instituteurs. Outre que les questions posées n'étaient pas strictement identiques, il faut surtout souligner, pour comparer ces différences, que les deux enquêtes citées portaient soit exclusivement, soit pour une grande part sur des instituteurs parisiens : le processus de la diffusion des idées et les différences probables de comportement culturel entre les instituteurs parisiens et ceux d'un département rural, sans ville universitaire, expliquent sans doute les différences de conception des uns et des autres.

Au-delà de ces tendances globales, la plupart des variables mises en jeu ont mis en évidence une hétérogénéité assez marquée entre les maîtres sur le plan de leur théorie générale de l'échec scolaire, mais, et c'est là un résultat important, régulièrement ces écarts se resserrent au niveau des modèles pratiques de jugement, lorsqu'ils parlent de situations concrètes d'échec. « C'est dire que les schèmes de représentations pratiques des individus ne coïncident pas entièrement avec les théories qu'ils affectionnent ni avec ce qu'ils croient savoir ou veulent laisser voir de leurs pratiques », conclut Alain Léger à propos d'un phénomène analogue observé chez les professeurs(13). Sans doute ce consensus « idéologique-pratique » traduit-il en dernier lieu l'homogénéité relative de la situation et de la position sociale des ensei-

gnants et les intérêts communs qui y sont liés, idéologie et intérêts qui ne s'expriment jamais aussi efficacement que sur des questions où ils sont méconnus comme tels et donc inconscients : dès qu'on aborde le terrain le moins politique en apparence, celui de la pratique quotidienne.

Mais cette explication ne doit pas faire oublier toute l'efficacité des conditions concrètes de l'enseignement élémentaire et le type de perception qu'elles induisent spontanément et presque nécessairement chez les maîtres lorsqu'ils appréhendent leurs élèves. Tout se passe comme si les effets de la « structure classe » (et notamment l'individualisation très forte des relations maître/élèves qu'elle induit), conjugués à la tradition de neutralité de l'enseignant dans sa classe gommaient en grande partie les différences idéologiques qui ne se manifestent que hors de la classe, dans les discours les plus généraux.

Enfin, dernier point, les représentations des instituteurs illustrent et confirment à la fois les caractéristiques de la pénétration des idées produites par la sociologie de l'éducation : méconnues de la majorité des maîtres, elles n'ont guère marqué leurs représentations. Mais en même temps, se trouve confirmée la lucidité accrue des rares maîtres les plus familiarisés avec les écrits sociologiques et le fait important qu'y compris sur le plan de l'analyse de cas, ces maîtres continuent à se distinguer nettement de leurs collègues, peut être interprété comme le premier signe d'une stratégie pédagogique différente.

Jean-Pierre BOURGEOIS,
Instituteur.

Notes

(1) Il s'agit des résultats de la première partie d'une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de 3e cycle (« Les instituteurs et l'échec scolaire », dirigée par Mme V. Isambert-Jamati et soutenue à l'Université de Paris V en février 1981.

(2) Cf. notamment G. Snyders, **École, classe et lutte de classes**, P.U.F., 1976.

(2) Département du Loir-et-Cher, sur les 720 instituteurs qui ont reçu le questionnaire, 159 ont répondu.

(3) La question posée était libellée ainsi : « Avez-vous eu l'occasion d'être informé (e) sur les conditions sociales (ou les facteurs sociaux) de l'échec scolaire ou sur un problème d'éducation envisagé du point de vue social, au cours de lectures, débats ou conférences ? Si oui, indiquez si possible :

— dans le cas de la lecture d'articles : le (s) titre (s) ou thème (s) traité (s) et le nom de la revue ;

— dans le cas d'un livre, le titre et l'auteur ;

— dans le cas d'un débat ou d'une conférence, le thème et les organisateurs ou conférenciers.

(4) Outre ce groupe, nous avons distingué ceux qui répondaient par la négative (« Information nulle ») de ceux qui répondaient affirmativement mais qui n'indiquaient aucune référence ou des références non sociologiques (« Information faible/très faible »), enfin, les non-répondants.

(5) **Le Monde** du 12-10-1977.

(6) Cf. **La Distinction**, pp. 470-475, éd. de Minuit, 1979.

(7) Ainsi, d'après l'enquête d'I. Berger publiée dans **Les instituteurs d'une génération à l'autre**, Paris, P.U.F., 1979, 2/3 des institutrices parisiennes contre la moitié des instituteurs sont issues de la petite ou moyenne bourgeoisie (artisans, commerçants, cadres moyens ou supérieurs, professions libérales). 1 institutrice sur 4 est fille de cadre supérieur contre 1 instituteur sur 6. Inversement 41 % des instituteurs avaient des parents ouvriers, employés ou cultivateurs contre 31 % des institutrices. D'autre part, 41 % des institutrices sont femmes de cadres supérieurs alors que 9,5 % des instituteurs ont épousé une femme cadre supérieur.

(8) Ainsi, alors que pour la majorité des familles d'instituteurs le salaire de l'homme est le plus important et pour une famille sur six unique, une grande partie des institutrices disent n'attacher à leur salaire qu'une valeur de « salaire d'appoint » (I. Berger, op. cit.).

(9) Ces questions étaient les suivantes :

1. Si l'on considère au niveau national tous les élèves entrant au CP la même année, d'après vous combien d'entre eux effectuent leur scolarité primaire dans le temps normal du CP au CM2 en 5 ans :

— plus de 75 % ;

— de 50 à 75 % ;

— de 25 à 50 % ;

— moins de 25 %.

2. Quelles sont selon vous les deux classes de l'école élémentaire les plus fréquemment redoublées ?

3. Le redoublement a-t-il la même répercussion sur l'avenir scolaire de l'élève quel que soit le niveau de la scolarité où il a lieu, par exemple un redoublement au CP équivaut-il à un redoublement du CM2 ? Pourquoi ?

4. Si l'on compare les fils d'ouvriers et de paysans à ceux des cadres supérieurs et professions libérales, le retard scolaire chez les fils d'ouvriers et de paysans est-il :

a) aussi fréquent ;

b) deux fois plus fréquent ;

c) trois fois plus fréquent

que chez les fils de cadres supérieurs et professions libérales ?

(10) Deux questions nous permettaient d'appréhender cette réception de l'information :

a) « Les informations ont-elles donné lieu à une réflexion de votre part, en avez-vous reparlé avec des collègues ? Détaillez si possible ».

b) « Ont-elles provoqué des changements dans votre pédagogie ? Si oui, précisez ».

(11) Deux questions étaient posées aux maîtres pour saisir leurs représentations de l'échec scolaire : une de caractère très général :

« Quels sont selon vous les trois facteurs de l'échec scolaire en général », une autre, préformée sur les échecs scolaires observés dans leurs classes : « En considérant les cinq derniers élèves de votre classe, indiquez le ou les facteurs les plus importants (trois maximum par élève) pouvant expliquer l'échec » :

a) conditions matérielles de vie de l'enfant ;

b) manque de dons, d'aptitudes ou de possibilités ;

c) troubles psychologiques ou du comportement ;

d) environnement culturel de l'enfant ;

e) manque de travail ou de volonté de la part de l'élève ;

f) climat familial ;

g) inadéquation des contenus et des méthodes d'enseignement ;

h) autres facteurs (précisez).

(12) I. Berger, **Les instituteurs d'une génération à l'autre**, Paris, P.U.F., 1979.

V. Isambert-Jamati et al., **La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire**, Paris, CNRS, 1977.

Pour une exploitation de ces deux enquêtes sous le rapport des explications de l'échec scolaire avancées par les instituteurs, cf. F. Champion, « Les objectifs des instituteurs en matière de formation intellectuelle et leurs explications de l'échec scolaire ». Document ronéoté. Université René Descartes, U.E.R. de Sciences de l'Éducation, CNRS, 1979.

(13) **Situation et position sociale des professeurs en France**, thèse sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université René Descartes, octobre 1980.

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 41-50

DES RAPPORTS ENTRE DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL ET INÉGALITÉS DES CHANCES ENTRE LES SEXES A L'ÉCOLE

par N. MOSCONI

Dans cet article, l'auteur constate qu'il existe une concordance entre l'inégalité de répartition des élèves selon les filières et les sections dans le système scolaire en fonction de leur sexe et la répartition inégale des sexes selon les emplois dans le système économique. A partir de là, il s'efforce de comprendre par quels mécanismes complexes et indirects la division sexuelle du travail parvient à exercer son influence sur la structure sexuelle du système scolaire. Il montre que cette influence passe par tout un ensemble de mécanismes objectifs, internes au système scolaire et qui tendent à exclure chaque sexe de certaines filières et à l'orienter préférentiellement vers d'autres et qui sont intériorisés par les individus sous forme de goûts ou de motivations ; de sorte que l'autonomie relative du système scolaire par rapport au système économique lui permet à la fois de dissimuler et de légitimer la stratification sexuelle dans le monde du travail.

Notre propos est de montrer que la mixité dans le système éducatif est à la division sexuelle du travail dans la société ce qu'est la « démocratisation » de l'enseignement à la division sociale du travail : un leurre d'égalité.

Tout comme la démocratisation du système d'enseignement n'a pas aboli la division sociale du travail, mais au contraire :

1) s'y adapte par les processus de sélection et d'élimination inclus dans le système scolaire ;

2) lui donne une caution par l'échec scolaire,

de la même façon, la mixité du système d'enseignement n'a pas aboli la division sexuelle du travail. Et il peut être intéressant là aussi de se demander par quels moyens elle s'y adapte et quelle caution elle parvient à lui donner.

Avant de répondre à ces questions, nous examinerons les relations entre d'une part les taux de scolarité et la répartition par filières des filles dans le système scolaire et d'autre part la situation des femmes dans le système économique et les caractères de l'emploi féminin.

I. — LES FILLES ET L'ÉDUCATION

Nous commencerons par examiner la place des filles dans le système éducatif français.

Nous nous proposons de montrer que si tous les niveaux et toutes les filières d'enseignement sont en droit également ouvertes à tous les enseignés sans distinction de sexe, cette égalité juridique reste en partie formelle puisque, comme le montrent les statistiques, on trouve encore des filières où l'un des sexes est absent et que filles et garçons restent plus ou moins inégalement représentés, selon les niveaux et filières d'enseignement. gnement.

1. Inégalités de répartition dans l'enseignement secondaire

Au premier abord, l'examen des taux de répartition des élèves selon les types d'enseignement(1) débouche sur une constatation paradoxale : jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, les filles peuvent apparaître comme des privilégiées du système scolaire. Elles sont moins nombreuses que les garçons à être envoyées en apprentissage(2) et à être orientées en LEP à la fin de la 5e(3) ; de sorte que les effectifs masculins en scolarité à plein temps qui étaient supérieurs à ceux des filles jusqu'à 14 ans deviennent inférieurs et qu'en 4e, dans l'enseignement général, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons.

A la fin de la scolarité obligatoire, à 16 ans, elles entrent en moins grand nombre qu'eux dans la vie active, et en fin de 3e, elles sont orientées plus souvent qu'eux vers l'enseignement général(4). Enfin parmi l'ensemble des élèves reçus au baccalauréat, la proportion des filles est supérieure à celle des garçons(5), de même que l'est

aussi celle des candidates reçues avec mention par rapport aux candidats.

Toutefois on peut se demander si ces divers privilèges ne sont pas plus apparents que réels. Il suffit en effet d'examiner, au-delà de ces constatations générales, à l'intérieur de chaque type d'enseignement, la distribution des sexes selon les filières et les sections pour comprendre que l'égalité de la formation entre filles et garçons n'est pas réalisée pour autant.

Considérons tout d'abord l'enseignement professionnel court. En 1979, les filles représentaient 39,3 % des candidats aux CAP. Mais 89,6 % de ces filles préparaient un CAP qui les destinait à une profession du secteur tertiaire (emplois du commerce, des bureaux ou des services) et 11,3 % seulement préparaient les CAP des secteurs primaire ou secondaire ; tandis que, chez les garçons, 84,8 % préparaient des CAP des secteurs industriel ou agricole et 15,1 % seulement des CAP qui les destinaient à une profession du tertiaire (6).

Autrement di. . mixité qui est en droit la règle n'est guère mise en pratique dans ce type d'enseignement. Garçons et filles suivent des formations différentes et conformes à la division traditionnelle du travail entre les sexes : les hommes dans l'industrie, les femmes dans les services et les relations sociales. Les seules sections industrielles où les filles sont majoritaires sont des domaines en régression, comme le textile, mais qui correspondent aux conventions sur les métiers « féminins ». On ne les trouve pratiquement jamais dans les filières préparant à des métiers industriels en expansion.

On peut donc se demander si le fait que les filles restent majoritairement dans l'enseignement général en 4e, loin d'être un privilège n'est pas plutôt, pour certaines d'entre elles, l'effet d'une orientation négative due à l'impossibilité, sinon juridique du moins pratique, d'accéder à un grand nombre de filières industrielles de l'enseignement professionnel (7), précisément celles qui ouvrent aux professions les plus rémunératrices et les plus intéressantes. Et c'est peut-être aussi une des raisons pour lesquelles les filles entrent moins dans la vie active à 16 ans : elles ont moins de formation et de diplômes professionnels pour le faire.

En somme, pour toute une catégorie de filles, le maintien dans l'enseignement général, loin d'être une garantie de formation plus élevée, comme on pourrait le croire, ne fait que repousser l'échéance de leur sortie du système scolaire, sans leur assurer de formation véritable, et revient donc à une élimination différée dont le seul effet est de masquer une carence effective du système scolaire en matière de formation professionnelle féminine.

Si maintenant nous considérons l'ensemble du Second Cycle long, la différence de répartition des sexes selon les sections est encore très accentuée dans l'enseignement technologique : les garçons sont très majoritaires dans les sections industrielles et les filles dans les sections dites « commerciales » ou médico-sociales. Les résultats au Baccalauréat de technicien montrent qu'en série F, les filles représentent 32 % des admis, compte tenu de la série « Sciences médico-sociales » qui est presqu'entièrement féminine. Mais dans des séries comme la série F1 (construction mécanique) ou F3 (électrotechnique), le pourcentage des filles admises tombe respectivement à 2,2 % et 1,8 % ; tandis qu'en série E (mathématiques et technique), 4 % de filles ont été admises (8).

On voit que si la part des effectifs féminins s'est accru dans l'enseignement technique jusqu'à avoisiner les 50 %, cet accroissement ne s'observe pas dans les sections industrielles où leurs effectifs stagnent, mais uniquement dans les formations du secteur tertiaire. En 1979, 59,6 % des baccalauréats de série G2 (comptabilité) ont été décernés à des filles, et encore plus massivement 98,1 % des bacs de série G1 (secrétariat) (8).

Là encore, si les filles restent si massivement dans l'enseignement général en seconde, c'est que dans toute une partie de l'enseignement technologique long, il n'y a pas, en pratique, de place pour elles. Car malgré les instructions officielles réitérées de ces dernières années, la mixité est encore loin d'être effective dans les sections techniques. La distinction entre sections « masculines » et « féminines » existe et se maintient.

Dans l'enseignement général, si le phénomène de « ségrégation » est moins spectaculaire, il n'en reste pas moins vrai que les filles sont minoritaires en section C, section « noble » des sections scientifiques et qu'elles trouvent dans la section A — et à un moindre titre dans la section B — leur grand refuge (9). En somme on pourrait dire qu'elles sont d'autant plus nombreuses dans une section que celle-ci est réputée offrir des débouchés moindres et/ou moins prestigieux et l'on pourrait se demander si leur maintien en plus grand nombre dans l'enseignement général, loin d'être un privilège, ne constitue pas plutôt pour beaucoup, compte tenu des sections dont elles font le « choix », un désavantage quant à leur avenir professionnel.

Ainsi donc du fait de leur inégale répartition entre les filières de formation et entre les sections, le privilège apparent des filles dans le système scolaire s'annule. Car cette inégalité de répartition a pour effet, tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique, de leur interdire en pratique les formations et les filières offrant les débouchés les plus intéressants financièrement et socialement.

2. Y a-t-il une évolution ?

Si l'on compare les pourcentages nationaux des filles dans les candidats admis au baccalauréat, on constate

qu'en vingt ans (de 1950 à 1979), il est passé de 45 % à 57,4 %. Entre 1975 et 1979, il s'est accru surtout dans les séries B (de 60 à 65 %) et D (de 53 à 56 %), un peu moins dans les séries A (de 76 à 78 %) et C (de 36 à 38 %) et pas du tout dans la série E (4 %). Un « léger recul » s'observe même au niveau CAP et BEP, « en valeur relative » de la proportion des filles(10).

Quant aux sections industrielles du Technique, court ou long, si quelques filles apparaissent en 1979 là où il n'y en avait aucune en 1974, on peut certes parler d'un « déblocage » de la situation, mais plutôt sous la forme de « l'exception qui confirme la règle » que d'une transformation réelle. De plus, on n'observe aucune évolution symétrique pour les sections réputées « féminines » : la section G1 est toujours entièrement féminine.

On peut donc dire que, dans l'enseignement technique et professionnel, en particulier dans le secteur industriel, s'il n'est pas vrai que rien ne « bouge », cependant le mouvement est particulièrement lent.

3. L'enseignement supérieur

Si les taux de scolarisation féminins et masculins sont aujourd'hui à peu près égalisés dans l'enseignement supérieur (les jeunes filles représentaient en 1979 environ 48 % des étudiants des universités françaises)(7), il faut souligner, comme le fait remarquer un rapport récent de l'OCDE, que la France a un des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur les plus faibles des pays de l'OCDE(11).

Mais c'est surtout si l'on considère les domaines de formation différents que les inégalités apparaissent entre les deux sexes. Il est logique en effet que la répartition inégale des garçons et des filles selon les filières, dans l'enseignement secondaire, se répercute au niveau du Supérieur.

Les filles sont fortement représentées (66,3 %) dans les sections littéraires, ces domaines réputés de « culture générale » et en pharmacie (60 %). Pour les disciplines scientifiques, si, pour la France, on ne peut pas exactement affirmer, comme le fait le rapport de l'OCDE cité plus haut que « les sciences et les mathématiques restent pratiquement la chasse gardée des hommes »(12), il est vrai cependant que la proportion de filles y est nettement inférieure à celle des garçons : 41 % en sciences et 34 % en médecine et chirurgie dentaire(13). De plus, si l'on considère cet aspect particulier au système d'enseignement supérieur français que sont les grandes écoles, on constate que l'écart se creuse considérablement entre les taux masculins et féminins (13,6 % des effectifs globaux)(14).

Ces différences dans l'orientation des étudiants et des étudiantes se retrouvent dans des établissements d'enseignement post-secondaire, du type des IUT ou des écoles normales d'instituteurs. Là aussi les filles, qui représentent 35 % des effectifs totaux, ont tendance à se cantonner dans les domaines qui préparent aux professions traditionnellement considérées comme « féminines ». Rares sont celles qui s'orientent vers des domaines techniques comme la mécanique, l'électricité ou l'aéronautique.

On voit que si, aujourd'hui, toute discrimination sexuelle est interdite dans les pratiques d'admission et de sélection des établissements d'enseignement, il n'en est pas résulté une entière égalisation des chances entre garçons et filles. Les filles continuent à avoir une scolarité en moyenne moins longue que celle des garçons et surtout elles n'ont en fait toujours pas accès à certaines filières d'études et de formation. En particulier, l'enseignement à caractère professionnel tend à demeurer organisé de manière à ce que les filles se retrouvent uniquement dans les filières formant à des professions traditionnellement considérées comme « féminines ».

Certes, il ne s'agit plus d'une « discrimination », au sens juridique du terme — puisque celle-ci est explicitement interdite par le droit — ; mais il existe dans les systèmes d'enseignement de multiples pressions sociales qui font que les filles résistent devant le choix de filières traditionnellement « masculines »(15).

On voit donc qu'il ne suffit pas d'éliminer les obstacles juridiques pour que les filles puissent accéder réellement à des domaines d'études jusque-là réservés aux garçons ou inversement pour que les garçons choisissent les filières réputées « féminines ». Ces mesures, évidemment nécessaires sont loin d'être suffisantes, puisque toutes les tentatives faites jusqu'ici dans le système scolaire pour dépasser de tels cloisonnements se heurtent à des fortes résistances.

Mais quelles sont les raisons de ces résistances ? On a souvent tendance à les expliquer par les « mentalités » et les opinions traditionnelles sur les rôles masculins et féminins. Une telle explication semble considérer ces opinions comme un héritage quelque peu rétrograde, des « survivances » en somme. Mais même si cela était vrai, encore faudrait-il expliquer pourquoi ces opinions précisément survivent. On s'apercevrait alors que, loin d'être seulement l'héritage d'un passé, ces opinions sont en relation avec une réalité économique tout à fait actuelle et peuvent s'expliquer par un ensemble de déterminations socio-économiques propres à notre société présente.

Il suffit, pour s'en convaincre, de considérer la situation des femmes sur le marché du travail. On constatera en effet que les « idées » concernant les femmes et leur rôle, qui se reflètent dans le système scolaire par le choix

de filières bien précises sont remarquablement concordantes avec les emplois offerts aux femmes sur le marché du travail. C'est ce que nous allons tenter de démontrer maintenant.

II. — LES FEMMES ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Si l'on a assisté dans la dernière décennie, en France comme dans la plupart des pays de l'OCDE, à un accroissement du taux d'activité des femmes, en particulier des femmes mariées, ce dernier n'a apporté aucun changement notable dans l'inégalité de répartition des femmes entre les divers secteurs, branches et catégories d'emplois.

1. Inégalité de répartition des sexes dans les secteurs d'emploi

En considérant les statistiques fournies par le rapport de l'OCDE déjà cité(16), on constate qu'en 1976, les femmes occupaient plus de 40 % des emplois du secteur tertiaire, 25 % des emplois du secteur industriel et seulement 20 % des emplois du secteur agricole.

Mais l'inégalité de leur répartition est encore plus prononcée entre les branches d'activité qu'entre les secteurs.

« La plupart des femmes qui ont un emploi rémunéré (autrement dit à l'exclusion des travailleurs indépendants) sont concentrées dans trois des neuf branches d'activité : les services fournis à la collectivité, les services sociaux et les services personnels (41 % de la population féminine totale qui occupe un emploi rémunéré), le commerce de gros et de détail, les restaurants et les hôtels (21 %) et les industries manufacturières (25 %). Ces trois branches comprenaient au total 87 % de toutes les femmes qui exerçaient une activité rémunérée en 1975, mais seulement 70 % des hommes qui étaient plus également répartis entre toutes les branches d'activité »(17).

Le rapport ajoute que cette différence entre la proportion d'hommes et de femmes est particulièrement frappante dans l'industrie qui employait en 1975 38 % des hommes contre 25 % des femmes et surtout dans les services qui employaient 41 % des femmes occupant un emploi contre seulement 19 % des hommes. On peut dès lors comprendre que, dans une conjoncture où ce secteur a connu une expansion particulièrement forte, un nombre accru de femmes ait pu y trouver un emploi de sorte que le taux d'activité féminine a pu s'accroître sans que soit modifiée de façon sensible la répartition des femmes entre les divers secteurs.

En effet, dans toutes les branches qui passent traditionnellement pour être réservées aux hommes, la proportion des travailleuses est demeurée la même depuis 1965 et même elle a baissé dans les industries manufacturières. Pour autant que l'on constate une évolution, les femmes sont même de plus en plus confinées dans les branches qui les ont depuis longtemps employées en grand nombre (outre les services, le commerce de détail, les banques et les assurances).

Finalement les femmes occupent des emplois beaucoup moins divers que les hommes et se retrouvent pour la plupart dans un nombre limité de professions jugées « féminines » où elles forment la quasi-totalité de la main-d'œuvre : employées de bureau, sténo-dactylographes, infirmières et autres travailleuses para-médicales, institutrices, puéricultrices, assistantes sociales, employées de maison ou d'entreprises de nettoyage, vendeuses et ouvrières des industries textiles et de la confection.

En somme, dans la plupart des cas, le marché du travail ne fonctionne pas comme un lieu où l'on recrute un individu en fonction de sa qualification, abstraction faite de son sexe, mais comme un lieu où l'on offre des emplois masculins ou féminins, pour lesquels seul le sexe visé est censé être qualifié. On pourrait aller jusqu'à dire qu'il n'existe pas un mais deux marchés du travail : un pour chaque sexe.

A cela s'ajoute que les femmes occupent en général des emplois moins qualifiés, moins bien rémunérés que ceux des hommes et enfin moins susceptibles de promotion. Si l'on considère, par exemple, le taux de femmes salariées dans les différentes catégories de personnel de l'ensemble des activités industrielles et commerciales en France, en 1970(18), on voit que les femmes représentent 9,9 % des cadres, 12,8 % des agents de maîtrise et techniciens, 58,9 % des employés et 23,6 % des ouvriers. Autrement dit, parmi les cadres et même parmi les agents de maîtrise, les femmes occupent une proportion d'emplois tout à fait minime. Et, à tous les niveaux, dès qu'apparaît une hiérarchie, c'est au niveau le plus bas de celle-ci que l'on trouve le plus de femmes : il y a plus de femmes OS1 que OS2 (43,6 % contre 23,4 %), plus de femmes OS que OP (12,8 %) et, en haut de la hiérarchie, plus de femmes cadres moyens (10,9 %) que cadres supérieurs (6 %).

La même différence entre des emplois subalternes et relativement peu payés où les femmes sont nombreuses et des emplois hiérarchiquement supérieurs et mieux payés où les femmes sont d'autant plus rares que l'on est à un niveau plus élevé de la hiérarchie s'observe en général dans la fonction publique et en particulier à l'Éducation nationale(19).

Si maintenant nous rapprochons ces données concernant le marché du travail féminin des données sur la répartition des filles dans le système scolaire, nous ne pouvons qu'être frappés de leur concordance.

2. Les femmes et la relation éducation-emploi

Toute la question est de savoir si c'est la structure et le cloisonnement du système éducatif qui expliquent ceux du marché du travail ou si c'est l'inverse. Autrement dit, les femmes occupent-elles les emplois qu'elles ont *parce que, en vertu de leurs idées et de leurs goûts, elles* ont « choisi » dans le système éducatif des filières et des formations déterminées ou bien est-ce parce que seuls ces emplois leur sont offerts qu'elles se sont retrouvées dans de telles filières ?

Le rapport de l'OCDE semble suggérer la première explication lorsqu'il affirme : « Le cloisonnement du marché du travail tient cependant aussi au fait que les garçons ou les hommes reçoivent *une instruction et une formation* différentes de celles qui sont dispensées aux jeunes filles et aux femmes »(20).

Selon nous, au contraire, ce n'est pas parce que les *jeunes filles reçoivent une formation différente que le* marché du travail est cloisonné, mais bien plutôt parce que le marché du travail est cloisonné que garçons et filles reçoivent une formation différente. Il ne s'agit pas seulement d'idées et de goûts, de traditions et de préjugés, mais de la pression d'un ensemble de facteurs liés au système économique. Car ce dernier, tout en faisant largement appel au travail des femmes, le fait dans le but d'en tirer un profit que seul lui assure un travail féminin fondé sur la subordination et la surexploitation.

En effet, le cloisonnement du marché du travail est avant tout un moyen par lequel peut être maintenue une politique de bas salaires dans certaines catégories d'emplois. Il est notoire que les salaires pratiqués dans les secteurs où les femmes sont massées sont plus bas que ceux des secteurs où les hommes prédominent.

A la fin du XIXe siècle, on avait observé une tendance, dans certaines branches industrielles(21), les industries des cuirs et des peaux par exemple, à remplacer la main-d'œuvre masculine par une main-d'œuvre féminine afin de faire baisser les salaires. Cette politique était possible tant que le principe d'un *salaire inférieur pour une femme* pour le même travail était considéré comme naturel. Mais dès lors que, sous la pression du combat féministe, le principe « à travail égal, salaire égal » a tendu à être non seulement posé mais appliqué, le seul moyen de maintenir des bas salaires pour les femmes est d'éviter la comparaison avec des salaires masculins et par conséquent de préserver des zones d'emplois uniquement féminins — l'idéologie des emplois « faits pour » les femmes venant donner sa justification à une telle politique des emplois.

Il ne faut donc pas s'étonner si l'accroissement du taux d'activité des femmes n'a pas modifié le cloisonnement du marché du travail mais a eu au contraire tendance à le renforcer : ce fait est conforme à la logique d'un système qui cherche à faire disparaître, par la dis*tinction entre emplois masculins et féminins et par une* manipulation habile des classifications toute notion de « travail égal » afin que les salaires inférieurs donnés aux femmes n'apparaissent pas manifestement comme tels. L'idéologie des emplois « masculins » et « féminins », ainsi que celle du salaire féminin comme salaire « d'appoint », loin d'être « gratuites », représente pour les employeurs une économie certaine sur les salaires et en revanche coûte cher aux salariées.

Mais alors l'inflation spectaculaire des emplois féminins dans le secteur tertiaire s'éclaire d'un jour nouveau.

3. Les femmes et le secteur tertiaire : emploi et formation

On ne peut invoquer les idées traditionnelles pour expliquer que les emplois de bureau soient si unanimement reconnus aujourd'hui comme typiquement féminins. Il y a un siècle, en effet, les hommes secrétaires, redoutant la concurrence féminine (toujours à cause de la pression qu'elle représentait sur les salaires), prophétisaient, par la bouche d'Alexandre Dumas, que si les femmes « *mettaient les pieds dans un bureau, elles perdraient* toute féminité »(22).

En réalité ce sont précisément leurs bas salaires qui ont permis aux femmes de pénétrer si massivement dans *ces emplois de secrétariat, du commerce et des bureaux.* Et si le secrétariat est devenu un emploi si typiquement féminin que l'idée même d'un homme secrétaire nous paraît incongrue et presque « contre-nature », c'est que cette idéologie vient à l'appui des besoins d'un système économique qui a puisé dans la réserve de main-d'œuvre féminine de quoi assurer le développement de ce secteur au moindre coût salarial. Ici comme ailleurs, l'idéologie suit les transformations économiques, elle n'en est pas le facteur déterminant.

Mais, par rapport au système scolaire, cette idéologie joue un rôle essentiel, car c'est à travers elle que s'intériorise et se transmue en « goût » et en « vocation » pour *les jeunes filles cette nécessité économique objective qui* fait que seules, elles ont une chance de trouver sur le marché du travail un emploi de secrétaire. Inversement, ces emplois ne peuvent être occupés sans une certaine qualification professionnelle : une secrétaire bilingue ou une documentaliste doivent avoir reçu une formation. Il est donc nécessaire que le système scolaire dispense de telles formations. Là encore, c'est bien la demande de main-d'œuvre qualifiée qui détermine le système scolaire à organiser la formation professionnelle féminine nécessaire en ce domaine.

Supposons que — comme la perspective semble s'en dessiner — des innovations technologiques, comme l'ordi*nateur ou d'autres, rendent inutiles certaines de ces for-*

mations et entraînent une déqualification des emplois de bureau, alors il est probable que ces formations subiront un sort semblable à celles du textile par exemple : elles *persisteront mais sans plus donner de diplômes monnayables*, ce qui permettra d'embaucher les jeunes filles issues de ces formations dans d'autres secteurs, comme prétendûment sans qualification (23).

Mais, si l'on peut mettre en évidence cette pression du système économique sur le système scolaire dans les domaines où un besoin se fait sentir en main-d'œuvre féminine qualifiée, on peut aussi rendre compte par ce *moyen de l'absence de formation professionnelle féminine* dans le secteur industriel.

4. Formation et emploi des femmes dans le secteur industriel

De cette absence de formation, beaucoup s'étonnent. *Au premier abord, en effet, il peut sembler paradoxal que* le secteur industriel emploie environ un quart des femmes salariées, alors que pour la plupart des branches où elles sont employées (en dehors du textile) aucune formation professionnelle n'est organisée pour elles dans le système scolaire — cette absence de formation étant parfois justifiée idéologiquement par des affirmations sur l' « incapacité » des femmes à s'intéresser et à réussir dans tout ce qui est « technique ».

Ainsi en France, alors qu'en 1970, près de 450 000 femmes travaillaient dans les industries des métaux (où elles constituent environ 18 % des effectifs), quelques dizaines seulement de filles préparaient des CAP industriels donnant une *qualification pour cette branche d'emplois*, alors qu'à la même date plusieurs dizaines de milliers de garçons préparaient de tels CAP (24). Leur concentration massive dans les emplois non qualifiés (OS et manœuvres) apparaît alors comme une conséquence fatale de cette carence du système scolaire.

En réalité ne faut-il pas là encore renverser l'ordre des déterminations ? Car, si les industries des métaux *emploient des femmes, c'est précisément pour leur faire* occuper ces emplois d'OS, non qualifiés et sous-payés, dont on pourrait faire l'hypothèse qu'ils ont été décrétés « féminins » pour ces raisons mêmes. Une formation professionnelle rendrait donc les femmes inutilisables pour de tels emplois et tarirait une source de main-d'œuvre peu exigeante et vitalement nécessaire aux entreprises dans leur structure actuelle.

De plus, en maintenant ainsi une masse importante de femmes non qualifiées, les employeurs peuvent éviter de rémunérer même les qualités pour lesquelles la supériorité des femmes est reconnue sur les hommes, comme la dextérité et la minutie d'exécution. Alors que, par opposition, la force physique, qualité masculine par excellence, est constamment réévaluée parce qu'on trouve de moins *en moins d'hommes qui acceptent les travaux de* force (25).

La même logique explique aussi cette distorsion dont *on s'indigne si communément : on trouve* dans l'industrie métallurgique un bon tiers d'ouvrières ayant un CAP de « couture », mais classées et payées comme non qualifiées puisqu'elles ne travaillent pas dans la branche pour laquelle leur formation les avait qualifiées. Quand on se *demande pourquoi on ne leur a pas donné plutôt une formation* pour les industries des métaux, on ne tient pas compte du fait que les emplois qui sont réservés aux femmes dans ces industries sont précisément ceux qui sont considérés comme ne requérant aucune qualification. Le bénéfice est *ici double pour l'employeur* :

— économique : il peut profiter d'une formation où les transferts d'une spécialité à l'autre ne sont pas exclus *sans avoir à la reconnaître comme qualification et donc* à la rémunérer dans le salaire ;

— idéologique : l'employeur peut rejeter sur le sys*tème scolaire et son « inadaptation » la responsabilité des* bas salaires qu'il impose à ses ouvrières (masquant ainsi le fait que, si ces ouvrières avaient cette qualification dont ils semblent regretter l'absence, ils n'auraient tout simplement plus d'emplois pour elles).

On est donc bien en droit de parler d'une véritable « résistance » du système économique à une formation professionnelle des femmes dans le secteur industriel (26). Ce *ne sont pas tant les carences du système éducatif* qu'expliquent la répartition de l'emploi féminin dans l'industrie que les pressions du système économique qui déterminent ces carences mêmes. Si les filles n'ont pas de possibilités réelles de recevoir une formation profes*sionnelle dans ce domaine, c'est que la plupart des* emplois industriels féminins sont des emplois sans qualification.

D'une manière plus générale, on peut dire que le système économique et sa structure déterminent largement le système éducatif, en ce qui concerne l'inégale répartition des sexes entre les filières et les formations. Le cloisonnement du système scolaire renvoie à celui du *marché du travail et exprime la division sexuelle du travail* telle qu'elle existe dans notre société.

Toutefois, dans l'appréhension de ces rapports de *détermination entre système économique et système scolaire*, il faudrait se garder de simplifier. C'est donc à en explorer la complexité que nous nous attacherons dans la dernière partie.

III. — DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL ET SYSTÈME SCOLAIRE

Notre postulat est que, pour rendre compte de la répartition inégale des deux sexes aux différents degrés

et dans les différentes filières d'enseignement, on peut utiliser un mode d'explication analogue à celui que P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mis en place dans leur livre : « La Reproduction »(27) pour rendre compte de l'inégale représentation des différentes classes sociales aux différents degrés et types d'enseignement.

Ce postulat trouverait son fondement dans l'idée qu'il y a une analogie entre la division sexuelle et la division sociale du travail. Certes, cette dernière est la division fondamentale. Même si une femme cadre gagne moins qu'un homme cadre, elle gagne beaucoup plus qu'un ouvrier et la hiérarchie des salaires féminins — quoiqu'elle soit plus écrasée — reproduit celle des salaires masculins. Mais ces faits mêmes le montrent : dans le cadre de la division sociale du travail, l'inégalité des sexes s'inscrit comme une nouvelle division. Même si celle-ci ne revêt pas les mêmes modalités selon les classes sociales(28), on observe en chacune d'elles un certain rapport inégal entre les sexes.

Nous admettrons donc que, comme la division sociale du travail, la division sexuelle détermine le système scolaire et entretient avec lui un type de rapports analogue. Autrement dit, elle ne le détermine pas directement et mécaniquement mais de telle sorte que le système scolaire ait une autonomie relative et que l'inégalité sexuelle y revête des formes spécifiques, propres à la logique même du système d'enseignement.

Il s'agit donc d'explorer les processus complexes par lesquels s'établissent les relations entre les rapports sociaux définissant la condition féminine et la structure sexuelle du système d'enseignement. Notre thèse est que l'orientation des filles vers les différents niveaux et filières de l'enseignement est la résultante d'un ensemble de mécanismes objectifs dont les individus n'ont pas conscience mais qui n'en agissent pas moins sur eux, tendant, entre autres, à exclure les filles de certaines filières et à les orienter préférentiellement vers d'autres. Ces mécanismes objectifs, internes au système scolaire, sont eux-mêmes déterminés par les rapports sociaux qui définissent la condition féminine aujourd'hui, c'est-à-dire les fonctions et les rôles que les femmes sont appelées à assumer dans la division sexuelle du travail et ceux dont elles sont exclues, en même temps que les études et les formations qui leur « conviennent » et celles qui ne leur « conviennent pas ».

Une telle thèse signifie qu'on ne peut pas, pour expliquer les inégalités entre les sexes dans le système scolaire, se contenter de l'explication psychologique négative par le « manque de motivation » ou de « goût » pour telle filière ou telle discipline ou bien par un trait de caractère comme la « résignation » ou la « passivité ». Cette explication reviendrait en effet à traiter l'école (selon la formule de P. Bourdieu et J.-C. Passeron jouant sur celle de Spinoza) comme « un empire dans un empire » et à oublier que ce manque de motivation ou cette résignation requièrent elles-mêmes une explication — qu'il serait par ailleurs purement tautologique de trouver dans une « nature » féminine.

Ces faits psychologiques représentent en effet l'intériorisation d'une nécessité externe, celle qui impose aux filles et aux femmes certains rôles dans la société et qui aboutit à la définition des études « féminines ». Cette nécessité externe est intériorisée sous forme de préjugés et de croyances concernant les qualités proprement « féminines », les études convenant aux filles et cette intériorisation, en leur donnant l'aspect de convictions personnelles, masque leur origine sociale et collective. C'est par cette alchimie que ce qui est le produit objectif de la division sexuelle du travail dans le système social, à savoir le destin scolaire des garçons et des filles de chaque classe sociale, est masqué sous l'apparence et la forme d'un choix, d'une vocation, ou au contraire sous la forme d'une démission résignée (« ce n'est pas un métier pour une fille »).

De même que, pour les filles des classes privilégiées, ainsi que l'ont montré P. Bourdieu et J.-C. Passeron, leur orientation massive, dans l'enseignement supérieur, vers certaines disciplines littéraires est déterminée par « le préjugé qu'il existe une affinité élective entre les qualités dites féminines et des qualités « littéraires »(29) », ou relationnelles, de la même façon, dans les classes moyennes ou populaires, la croyance que l'effacement et le dévouement sont des qualités typiquement « féminines » a contribué à créer l'image de la secrétaire, moitié féminine d'un couple au travail, capable de s'adapter, voire de prêter discrètement ses qualités à l'homme, sans jamais se mettre en avant. Une telle croyance a permis l'intériorisation de la nécessité objective que représentait la demande de personnel de secrétariat féminin et sa transmutation en « motivation », qui fait croire aux jeunes filles qu'elles « choisissent » leur formation.

Notons ici qu'une homologie tend à s'imposer, au niveau de l'enseignement de second cycle, cautionnée par le discours de certains enseignants, entre la section A et la section G1 (secrétariat) supposée être à l'enseignement technique ce qu'est la section A à l'enseignement général : sa section « littéraire ». Le niveau en orthographe et en expression française exigé des élèves de G1 est conçu comme l'exigence de qualités « littéraires » homologues — pour une section occupant une position inférieure dans la hiérarchie des sections — aux qualités de « goût » et de « sensibilité » littéraires que l'on est censé exiger des élèves de la section A.

Mais en rétablissant le lien qui existe entre les préjugés individuels et la structure sociale qui les suscite et les

impose aux individus, on risque cette fois de ne plus prendre en compte l'autonomie relative du système scolaire et de réduire purement et simplement les inégalités scolaires entre les sexes aux inégalités entre les sexes dans le travail. En réalité, on ne peut comprendre comment s'opère réellement la répartition inégale des sexes à l'intérieur du système scolaire que si on la comprend dans la logique même du système d'enseignement, c'est-à-dire comme un destin qui advient à chaque sexe, selon sa classe sociale, dans et par son rapport au système d'enseignement.

En effet, quand une fille s'exclut de l'accès à l'enseignement supérieur ou secondaire long ou quand elle « choisit » un type d'études purement « féminines » et donc dévalorisées, ce choix peut s'apparaître comme le fruit d'une « vocation » ou comme imposé par le constat d'une inaptitude pour une autre filière ; mais en réalité il prend en compte indirectement l'ensemble des relations objectives entre son sexe (et sa classe sociale) — relations qui préexistent à ce choix — et le système d'enseignement. Ces relations objectives sont définies par la probabilité ou la chance pour une élève donnée de se trouver dans telle filière ou dans tel niveau d'enseignement. Cette probabilité constitue l'avenir objectif et collectif de son sexe (et de sa classe). Et cet avenir objectif conditionne les dispositions à l'égard de l'école et de ses différentes filières des filles appartenant à une classe donnée, ce que P. Bourdieu et J.-C. Passeron appellent « l'espérance subjective » des filles d'une classe donnée (30). Cette espérance subjective à son tour contribue d'une manière déterminante à définir les chances d'accéder à telle filière, d'adhérer à ses normes et d'y réussir.

Si l'espérance subjective qu'a une fille d'accéder à telle filière d'enseignement dépend directement de la probabilité objective qu'elle y accède, c'est qu'elle est précisément le produit de l'intériorisation de cette dernière. De telle sorte que moins il y a de filles (ou de garçons) dans une filière d'enseignement, moins peut naître en elles (ou en eux) l'espérance subjective de s'y trouver et cette absence d'espérance subjective — ce qu'en un autre langage on nomme « manque de motivation » ou « résignation » — à son tour, contribue à réaliser les probabilités objectives.

Si donc il n'y a pas ou s'il y a si peu de filles dans l'enseignement technique industriel, ce n'est pas tant que les filles n'aient pas de « goût » pour la mécanique ou pour tout autre discipline technique, c'est que leur absence presque totale de ces sections détermine l'impossibilité pour une fille de s'imaginer comme élève de ces sections et par conséquent son impuissance à faire ce choix — impuissance que l'on prendra ensuite comme principe dernier d'explication en la coupant de ses propres prémisses (« les filles sont incapables de s'intéresser aux matières techniques », « les filles ne comprennent rien à la mécanique »).

En somme, la probabilité objective pour une fille (ou un garçon) d'accéder à tel ou tel filière d'enseignement, loin d'être un pur artifice mathématique exprimant une simple inégalité de fait, est un des phénomènes déterminants de cette inégalité. Car cette *probabilité objective*, intériorisée sous forme d'espérance subjective, joue un rôle déterminant dans le choix individuel de chaque élève (fille ou garçon), d'autant plus déterminant qu'ils n'en ont pas une conscience claire.

On comprend dès lors qu'il n'est pas du tout nécessaire que le système scolaire, pour réaliser une répartition des sexes dans les diverses formations conforme aux besoins du marché du travail, exclut explicitement les filles (ou les garçons) de certaines filières et use de contrainte pour leur en faire choisir d'autres. Garçons et surtout filles s'éliminent d'eux-mêmes de certaines filières et sont très fortement poussés vers d'autres. Bien plus, lorsque les filles s'engagent dans des filières auxquelles sont attachées pour une fille les chances les plus faibles, il est fréquent qu'elles se vouent à une élimination à terme. C'est le cas, par exemple, lorsque, ayant fait une seconde C, elles « choisissent » une première D et qu'ensuite, quand leurs camarades garçons envisagent de faire médecine, elles songent quant à elles (malgré un niveau scolaire supérieur) à « s'occuper d'enfants ».

Et, tout comme on peut rendre compte, selon P. Bourdieu et J.-C. Passeron (31), des variations d'attitudes des élèves à l'égard du travail scolaire ou de la réussite, selon le degré de probabilité ou d'improbabilité de leur présence dans un cycle donné en fonction de leur classe d'origine, on pourrait aussi montrer qu'il existe des variations d'attitudes liées au degré de probabilité ou d'improbabilité de présence des élèves dans une filière donnée en fonction de leur sexe. C'est ainsi qu'au cours d'interviews d'élèves de première D, garçons et filles s'accordaient à reconnaître que les filles étaient dans l'ensemble plus « sérieuses » dans leur travail et, en particulier en maths, réussissaient mieux que les garçons ; de leur côté, les filles décrivaient les garçons comme « optimistes », toujours prêts à espérer que malgré des résultats médiocres ils parviendraient à passer dans la classe supérieure. Comme si les filles, dont la probabilité de présence dans une section scientifique est nettement moindre que celle des garçons, se vivaient comme devant « faire leurs preuves » là où les garçons se considèrent comme présents « de droit ».

A ceux donc qui prétendraient que l'égalisation des taux de scolarisation des garçons et des filles dans l'enseignement secondaire suffirait à réduire l'inégalité des sexes devant l'éducation, on peut opposer :

1) Le fait que la proportion des filles dans l'enseignement supérieur reste inférieure à celle des garçons dans toutes les classes sociales, et ce d'autant plus qu'il s'agit

de formations plus longues. Ce qui signifie que, pour un certain nombre de filles (d'autant plus grand qu'elles sont issues de classes sociales inférieures), leur présence dans l'enseignement secondaire constitue simplement une forme d'élimination différée.

2) Le fait que cette égalisation des taux de scolarisation ne réduit pas ou très peu l'inégalité de répartition des sexes entre les filières. De telle sorte que chaque ordre d'enseignement — de l'enseignement technique court à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement technique long et par l'enseignement général — a ses filières préférentiellement réservées à un sexe ou à l'autre d'une classe sociale donnée et qu'ainsi se perpétue, par le mécanisme plus haut décrit, une inégalité des sexes devant l'éducation qui tend à reproduire l'inégalité des sexes dans le monde du travail.

Mais là encore, tout comme pour la division sociale du travail, le service le plus grand que rend le système scolaire n'est pas de reproduire la division sexuelle du travail mais surtout de dissimuler qu'il la reproduit. Tout comme l'autonomie relative du système scolaire lui permet de dissimuler la sélection sociale sous les apparences d'une sélection technique (hiérarchie des grades et des titres, des établissements et des disciplines) et de « légitimer la reproduction des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires »(32), de même le système scolaire permet de dissimuler la ségrégation et la subordination des femmes dans le travail sous les apparences d'une simple différence d'orientation et de formation des individus selon leurs « goûts » et leurs « dispositions », et de les légitimer par leur transmutation en hiérarchie proprement scolaire des titres et des disciplines [un CAP d'ajustage « vaut plus » qu'un CAP de sténodactylo(33), un diplôme de grande école plus qu'une maîtrise de lettres, etc.].

On comprend dès lors qu'une certaine liberté puisse être laissée au système éducatif et qu'il puisse parfois résister aux demandes les plus patentes du système économique. C'est ainsi par exemple que l'on pourra parler de l' « inadaptation » du système scolaire au système économique lorsque le premier forme du personnel de secrétariat en surnombre ou mène les jeunes filles de la classe ouvrière jusqu'à des CAP quand l'industrie demande surtout du personnel féminin non qualifié. De même, alors que l'évolution du marché du travail va dans le sens d'un confinement de plus en plus marqué des femmes dans les secteurs d'emplois qui leur sont traditionnellement réservés, une évolution inverse — quoique très limitée, nous l'avons vu — s'observe dans le système scolaire : l'accroissement du taux de scolarisation des filles s'accompagne de leur apparition timide dans quelques filières jusqu'ici uniquement masculines.

On peut penser que ces distorsions apparentes sont *en réalité* le prix que doit payer l'ordre social pour dissimuler, en l'étalant dans le temps, l'élimination des filles du système scolaire (pour les classes inférieures) ou de certaines de ses filières (pour les classes moyennes et supérieures). Au lieu d'éliminer les filles de la classe ouvrière du système scolaire, on fait droit à la demande sociale croissante de formation et d'enseignement, en particulier pour les filles ; mais en leur donnant une formation professionnelle inutile, on fournit tout de même au système économique la main-d'œuvre féminine non qualifiée dont il a besoin. A ceux qui s'indigneraient d'un tel « gaspillage », il faudrait rappeler le profit que l'ordre social retire, en ces temps de revendication féministe, d'une dissimulation de l'élimination des filles de la classe ouvrière du système scolaire.

Quant aux filles de la bourgeoisie, si leur nombre est à peine plus élevé qu'il y a dix ans dans les facultés des sciences, en particulier en mathématiques — discipline qui, dans la hiérarchie de fait des disciplines scientifiques se situe au niveau le plus élevé —, leur élimination des cursus scientifiques sera cependant différée par leur présence dans les sections scientifiques de l'enseignement secondaire (C et surtout D) qui « normalement » — c'est-à-dire pour les garçons — mènent à ces cursus (sans parler des grandes écoles et des classes qui y préparent auxquelles les filles accèdent très peu, sauf dans la mesure où elles préparent les ENS conduisant à l'enseignement).

En somme, un certain nombre d'aspects de la présence des filles dans le système éducatif qui, au premier abord, pourrait paraître comme un gaspillage économique — compte tenu de la déperdition féminine en cours d'études et des taux ultérieurs d'activité féminine — sont la rançon du profit que l'ordre social et patriarcal trouve à dissimuler au moyen de leur présence dans le système scolaire la ségrégation et la subordination qui leur sont imposées dans le système social.

Douze ans se sont écoulés depuis que, dans la « Revue Française de Pédagogie », M. Thibert analysait « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes ». Or, il n'y aurait pas grand-chose à changer aujourd'hui à ce qui y est dit sur la pénétration des femmes aux différents niveaux et filières d'enseignement et sur la ségrégation sexuelle dans l'enseignement technique. Le retour des mêmes problèmes après une décennie que l'on aurait pu croire consacrée à les résoudre montre bien la résistance du système économique et social à leur solution. La rigidité et le cloisonnement du marché du travail pèsent sur le système scolaire et rendent particulièrement lente l'égalisation progressive de l'accès des sexes aux différents ordres et filières d'enseignement — lenteur que le contexte actuel de crise économique risque encore d'accentuer à l'avenir.

C'est pourquoi il ne nous paraît pas raisonnable d'espérer une véritable promotion de la femme, en fondant tout son espoir sur le système d'enseignement. Tant que l'on se bornera à vouloir décloisonner le seul système scolaire sans opérer une transformation parallèle du marché de l'emploi et de la structure du système économique qui le sous-tend, la division sexuelle du travail et l'inégalité entre les sexes persisteront tant dans le système d'enseignement que dans la société. Bien plus, par l'apparition de quelques filles « alibi » dans certaines filières jusqu'ici uniquement masculines, l'école risque de ne contribuer à rien d'autre qu'à masquer la persistance des inégalités réelles entre les sexes dans le système socio-économique.

Nicole MOSCONI,
Professeur agrégé.

Notes

(1) Sauf indication contraire, les données statistiques dont il est fait état dans ce paragraphe renvoient à la **Note d'Information** du service des Études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation nationale intitulée « Importance et répartition de la population féminine des établissements de second degré et du supérieur, année 1979-1980 ».

(2) Sur l'ensemble des stagiaires des cours professionnels CFA, il n'y avait que 23 % de filles, en 1979-1980.

(3) Durant l'année scolaire 1979-1980, le second cycle professionnel court comptait sur l'ensemble de ses effectifs, seulement 42,6 % de filles, alors que l'ensemble des classes du premier cycle, hors CPPN et CPA, en compte 51,2 %.

(4) En 1979-1980, le second cycle long comprenait 57,5 % de filles, dont 62,5 % dans l'enseignement général et 48,8 % dans l'enseignement technologique.

(5) Cf. Tableau statistique du service des Études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation — Résultats définitifs du baccalauréat, 1979. Les filles représentaient 57,4 % des reçus.

(6) Cf. Tableaux statistiques du ministère de l'Éducation nationale — Statistiques des enseignements, n° 6-1 — Les examens et les diplômes dans le premier cycle, dans l'enseignement technique et professionnel, année scolaire 1978-1979.

(7) Nous pouvons citer le cas d'un LEP de la région parisienne où, malgré un effort d'information du directeur, les sections de mécanique et d'électromécanique sont restées exclusivement masculines à l'exception d'une élève fille, entrée en 1979-1980.

(8) Tableau statistique du service des Études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation nationale — Résultats définitifs du baccalauréat de technicien, déc. 1979, document n° 4946.

(9) Cf. les Statistiques du ministère de l'Éducation — Statistiques des enseignements — Tableaux et Informations n° 13/1980 — « Les élèves de l'enseignement du second degré — Enseignement du second cycle long — année scolaire 1978-1979 ».

En section C, les filles représentaient 38,2 % des effectifs ; en section A, 81,1 % et en section B, 68,7 %.

(10) Cf. la Note d'Information du service des Études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation nationale : « Importance et répartition de la population féminine des établissements de second degré et du supérieur, année 1979-1980 ».

(11) Cf. Le rapport de l'OCDE, intitulé « Les Femmes et l'égalité des chances », Paris, 1979, p. 58.

(13) Cf. **Les Femmes et l'égalité des chances**, op. cit., p. 59.

(14) Cf. la **Note d'Information** du ministère de l'Éducation, citée dans la note (1).

(15) Voir à ce sujet le récit fait dans la revue **Documents-Services-Adolescence**, n° 34, fév./mars 1980, par une jeune fille qui préparait un CAP de mécanique auto dans un centre de formation d'apprentis. Cf. aussi notre IIIe partie.

(16) **Les Femmes et l'égalité des chances**, op. cit., chap. I, tableau p. 21.

(17) Ibidem, p. 33.

(18) Cf. **Les Femmes et le travail du Moyen-Age à nos jours**, Éditions de la Courtille, 1975 et en particulier l'article de M. Guilbert : « De 1914 à nos jours ».

(19) Cf. **Cahiers pédagogiques**, article intitulé : « Les enseignantes doivent-elles rentrer dans leur foyer ? », p. 11, in n° 178-179, nov./déc. 1979, « Filles et femmes à l'école ».

(20) **Les Femmes et l'égalité des chances**, op. cit., p. 36.

(21) **Les Femmes et le travail du Moyen-Age à nos jours**, op. cit., p. 163.

(22) Cf. Benoîte Groult, **Ainsi soit-elle**, Paris, Grasset, 1975, p. 59.

(23) En 1968, dans un article de la **Revue Française de Pédagogie**, n° 4, intitulé « La Formation professionnelle des femmes et ses problèmes », M. Thibert signalait déjà, dans le domaine des emplois de bureau et du secrétariat, le danger de formations publiques et privées nombreuses, créant une offre d'emplois bien supérieure aux réels besoins du marché. Ses craintes étaient loin d'être vaines, puisque, dans une étude réalisée pour l'établissement public régional Rhône-Alpes, R. Beltramelli a montré qu'en 1975, parmi les jeunes filles titulaires d'un CAP de sténodactylo, 30 % étaient encore au chômage 15 à 18 mois après leur sortie de formation. Cf. **Cahiers Pédagogiques**, n° 178/179, n° cit., pp. 26-27.

(24) Cf. **Les Femmes et le travail du Moyen-Age à nos jours**, op. cit., p. 186.

(25) Ibid., p. 190.

(26) Cf. M. Guilbert, in **Les Femmes et le travail du Moyen-Age à nos jours**, op. cit., p. 213.

(27) P. Bourdieu et J.-C. Passeron, **La Reproduction**, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

(28) Cf. C. Alzon, **La Femme potiche et la femme bonniche**, Paris, Maspéro, 1973.

(29) P. Bourdieu et J.-C. Passeron, op. cit., pp. 98 et 118-119.

(30) Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, op. cit., p. 190.

(31) Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, op. cit., p. 191.

(32) Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, op. cit., p. 186.

(33) L'étude de R. Beltramelli, citée plus haut (p. 14, note 23) montre qu'à niveau de diplôme égal (le CAP), les salaires des filles sont nettement inférieurs à ceux des garçons, un an et demi après leur sortie de formation ; de sorte que beaucoup plus que le fait de posséder ou non le CAP, les deux facteurs qui sont en corrélation significative avec les salaires sont la profession et/ou le sexe. Cf. **Cahiers Pédagogiques**, n° cité, p. 27.

ÉCOLE ET ENTREPRISE : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie

par G. MALGLAIVE et A. WEBER

L'approche épistémologique du couple théorie/pratique a été tentée dans la première partie de cet article et nous a permis de préciser la nature des savoirs acquis à l'école et dans la production, et leur mode d'appropriation.

A la lumière de cette réflexion, nous essaierons d'explorer les lignes de rupture entre les pratiques scolaires dont la finalité est l'apprentissage et les pratiques sociales dont la finalité est un produit utile à la société. Des décalages s'opèrent aussi bien au niveau des contenus de formation que des méthodes utilisées. Certes, on ne peut nier la nécessité de moments d'apprentissage intensif des capacités séparés des moments où ces capacités sont investies dans des pratiques réelles, mais on peut également affirmer la nécessité de liens entre l'école et la vie, d'une **articulation** *entre la formation et la production. L'alternance constitue l'une des articulations possibles, susceptible de réduire les distorsions école/production et de favoriser les apprentissages.*

En se séparant des pratiques, l'école se libère du caractère anecdotique des rencontres que chacun peut faire du monde matériel et social. Elle devient un moment d'acquisition intensif et extensif de connaissances, acquisition réalisée à la faveur d'une confrontation privilégiée au monde symbolique sous tous ses aspects : informatifs et conceptuels. Certes, le développement des moyens d'information de masse constitue une forte concurrence en ce domaine, et ceci d'autant plus qu'une certaine tradition académique a toujours tendance à mettre l'accent sur les aspects archaïques ou dépassés du monde matériel et surtout social, jouant ainsi à son profit de la relative autonomie du monde symbolique par rapport aux réalités qu'il est censé refléter. C'est là un problème important qu'une articulation mieux étudiée de l'école aux pratiques sociales, éventuellement au moyen de l'alternance, permettrait sans doute de résoudre de manière plus satisfaisante. Malgré son acuité, il ne doit pourtant pas faire oublier les avantages de la confrontation intensive avec le monde symbolique que permet l'école.

Le premier de ces avantages, c'est le temps d'apprendre. Le langage s'acquiert de façon spontanée dans le cadre des échanges sociaux et notamment familiaux. Mais sa parfaite maîtrise demande beaucoup plus si l'on veut qu'il soit propre à véhiculer non seulement les informations empiriques directement ajustées aux perceptions mais aussi les informations conceptuelles et surtout les procédures et démarches cognitives permettant leur élaboration. On sait qu'il existe des « niveaux de langue » caractérisés par la diversité de leur richesse lexicale et syntaxique. Il existe aussi des catégories de langage adaptées aux objets dont elles formalisent la connaissance, et l'on peut parler ici de langage du monde connu — ou langage commun — et de langage du monde conçu ou langage scientifique. Cette distinction apparaît particulièrement nettement dans le cadre d'une discipline encore neuve et à la recherche de sa scientificité comme l'est la sociologie : « Si la sociologie est une science comme les autres qui rencontre seulement une difficulté particulière à être une science comme les autres, c'est, fondamentalement, en raison du rapport particulier qui s'établit entre l'expérience savante et l'expérience naïve du monde social et entre les expressions naïves et savantes de ces expériences »(1). Or, entre les deux doit s'instaurer un démarquage rigoureux car « les sociologues qui organisent leur problématique scientifique autour de termes purement et simplement empruntés au vocabulaire familier obéissent au langage qui leur donne leurs objets au moment où ils pensent ne se soumettre qu'au « donné »(2). Pour faire de la sociologie et donc pour acquérir les connaissances sociologiques, il faut parler, et apprendre, un nouveau langage qui, s'il utilise les termes du langage commun, ne leur donne pas le même sens parce qu'il ne les réfère plus à ce qui est immédiatement perçu

mais à ce qui est conçu, donc cognitivement construit. L'acquisition et la maîtrise de ce langage s'opère au moyen d'une véritable opération intellectuelle dans la mesure où seule l'analyse de la logique du langage commun peut donner au sociologue « le moyen de redéfinir les mots communs à l'intérieur d'un système de notions expressément définies et méthodiquement épurées, tout en soumettant à la critique les catégories, les problèmes et les schèmes que la langue savante emprunte à la langue commune »(3). Non seulement ce véritable réapprentissage prend du temps, mais de plus il ne peut être lié à la pratique sociale spontanée, qui, précisément, fournit des catégories avec lesquelles il importe de rompre. Parce qu'elle est une science en train de se constituer, la sociologie et ses difficultés épistémologiques peut sembler bien éloignée des problèmes de l'école. Pourtant, s'il est spectaculaire, l'exemple qu'elle donne de la nécessité d'une confrontation intensive avec le monde symbolique pour accéder aux connaissances conceptuelles qu'il propose ne lui est pas spécifique. Les difficultés sont de même nature lorsqu'il s'agit d'une discipline plus assurée comme l'est la physique, ainsi que le montre l'ouvrage de P. Roqueplo sur la vulgarisation scientifique. Prenant l'exemple de la notion de masse, cet auteur écrit : « le sens commun ramène (la signification de cette notion) à l'expérience sensible commune : celle du poids. Lisant « masse », il comprend « poids » (...). Certes nous avons du poids une évidence sensible. Tel n'est pas le cas de la masse. C'est un concept abstrait forgé pour rendre compte de certaines structures d'expérience. (...) Le concept de masse ne prend sens que dans la mesure où sur la base d'un certain formalisme (celui de la mécanique classique) on parvient à organiser un ensemble d'expériences et à en rendre compte »(4). Ces expériences sont en fait des expérimentations et ce sont elles que P. Roqueplo estime incommunicables aux « profanes », c'est-à-dire à ceux qui, faute d'une formation scientifique, les lisent comme des expériences pratiques. Or, « tout en étant elle-même dépendante d'un certain état du discours objectif — et par conséquent de l'ensemble des expériences antécédentes — c'est bien la construction théorique qui, pour une grande part, précède et commande l'effectuation de nouvelles expériences. En ce sens, le discours précède la pratique »(5). A la différence de toute entreprise de vulgarisation, ce qu'apporte l'école, ce moment séparé des pratiques empiriques pour lesquelles l'expérience n'est que rarement expérimentation, c'est la durée, le temps de penser et de réfléchir permettant l'accès à la « pratique théorique », c'est-à-dire au « maniement cohérent des termes et des formalismes dont l'ensemble constitue le « discours » d'une science (...) à ce niveau (...) c'est cette « pratique » qui construit la signification des termes en les faisant précisément fonctionner d'une façon déterminée en référence à un contexte théorique déterminé. Il n'est pas possible de saisir cette signification si l'on n'est pas quelque peu initié à la pratique théorique qui la fonde »(6).

Si P. Roqueplo fonde son analyse des difficultés de la vulgarisation scientifique sur le fait que « l'expérience racontée n'est pas l'expérience effective », il admet néanmoins que « les scientifiques (...) se contentent la plupart du temps de lire les récits des expériences qui sont à la base des concepts et théories qu'ils emploient (...). Cependant il existe une différence fondamentale entre la façon dont ils lisent ces récits et la façon dont les lit le « profane » : car, s'ils sont physiciens ou biologistes ils ont acquis expérimentalement la capacité d'habiter un protocole d'expérience »(7). Ce point de vue nous semble toutefois un peu trop radical, dans la mesure où il néglige précisément le fait que l'école peut constituer, et constitue malgré ses insuffisances, le moyen de cette initiation à la pratique théorique permettant « d'interpréter expérimentalement toute expérience et tout récit d'expérience »(8). Cette capacité est aujourd'hui plus nécessaire que jamais. Comme le dit M. Mouillaud, « l'objet technique est devenu le produit d'une information théorique qui constitue sa véritable racine. Ce ne sont pas seulement les novations techniques successives sédimentées dans l'objet qui le rendent opaque, mais plus radicalement la formation d'une base théorique, car celle-ci n'est pas donnée spontanément avec l'objet, la pratique immédiate de l'objet ne l'apprend pas. L'approche de l'objet devient contradictoire, elle passe par la théorie qui apparaît d'abord comme un détour. Ce sont les chemins apparemment courts de la pratique qui sont les chemins longs, ou plutôt ils sont les chemins de nulle part car ils ne conduiront jamais à l'appropriation profonde des objets techniques contemporains »(9). C'est ainsi en raison du caractère même d'une pratique de plus en plus fondée sur la connaissance théorique du réel dont elle tire son efficacité, que le détour par l'école et la voie symbolique d'apprentissage s'avèrent indispensables. Mais il y a plus. Les procédures de l'action elle-même se rationalisent et s'inscrivent dans une visée théorique comme le montre l'utilisation de l'informatique dans des domaines de plus en plus variés de la production. L'utilisation d'une machine à commande numérique suppose l'anticipation exacte des différentes phases du processus que l'ordinateur conduira en respectant implacablement les consignes contenues dans le programme qui lui aura été fourni. Dès lors, la nature des effets non voulus se modifie. Ils ne sont plus liés aux résistances imprévues de la matière mais, à l'instar de ceux de la pratique symbolique, aux erreurs de raisonnement et au non-respect de la logique interne de la machine et de son langage de programmation. Peut-être plus que le savoir-faire de l'exécution, la capacité à en concevoir les modalités, les règles et les conditions, devient prépondérante dans la pratique. Cette « force de pensée » partie prenante de la « force de travail », incluant des connaissances diversifiées, tant culturelles que scien-

tifiques, se forge à l'école par la confrontation systématique au monde symbolique et donc par la manipulation intellectuelle des informations conceptuelles et des procédures cognitives que cette confrontation impose. Malgré les critiques dont elle est l'objet, ces acquis de l'école se manifestent clairement dans certaines expériences actuelles d'éducation alternée. C'est ainsi qu'un responsable d'entreprise affirme : « les jeunes ont un esprit tout neuf. Ils nous obligent à réfléchir sur le contenu du travail et sur ses modalités. Cela peut amener des changements dans certains cas »(10). La spontanéité et la fraîcheur d'esprit n'est pas ici seule en cause. En effet, les jeunes stagiaires « comprennent tout très vite. En six mois, ils sont capables de tenir un poste de guichetier, ils connaissent mieux l'entreprise et la législation interne que les salariés. Ils sont plus impliqués. Mais aucun salarié n'a reçu (leur) formation »(11). Et ce responsable ajoute : « il y a un risque de rejet de la part de la petite hiérarchie qui peut se sentir menacée par le niveau de formation et de qualification des jeunes »(12).

INSUFFISANCE DE L'ÉCOLE ET ROLE DU TRAVAIL PRODUCTIF.

Nous avons dit que l'acquisition de connaissances se faisait soit par confrontation du sujet avec le monde symbolique, soit par confrontation avec le monde matériel et social. L'école et le temps passé à l'école apparaissent d'abord comme lieu et moment privilégiés d'acquisition des savoirs. Cette acquisition s'opère de façon intensive au travers de situations pédagogiques qui mettent l'élève en contact avec le monde symbolique : le réel, en effet, est surtout relaté, évoqué, explicité, expliqué. Pour autant, l'école n'est pas un moment de pure contemplation de ce réel et le monde matériel et social intervient également dans les processus d'apprentissage qu'elle propose : d'une part, la vie à l'école est aussi une vie en collectivité où s'opère un apprentissage social, d'autre part le monde matériel de l'école (ateliers, salles de travaux pratiques...) constitue, dans l'enseignement technique notamment, un support pédagogique très important dans la stratégie de formation des ouvriers ou techniciens. Nous allons y revenir. Il reste que l'image dominante de l'école est celle d'un lieu coupé (ou préservé) de la vie. De même les pratiques scolaires apparaissent comme coupées des pratiques sociales et professionnelles réelles. Le savoir proposé par l'école est lui-même souvent perçu comme dépassé et inintéressant.

Pour une part importante, cette situation est le résultat de l'insuffisance chronique des moyens de toute nature dont l'école a besoin. Elle s'explique également par les nécessités pédagogiques de l'apprentissage, comme nous l'avons dit. Elle résulte enfin de ce que nous appellerons une tendance institutionnelle à constituer l'école en lieu protégé et du rôle d'appareil idéologique qu'elle joue dans une société donnée. Ce dernier aspect s'est concrétisé de la façon la plus extrême dans le collège des Jésuites du 17e siècle construit de toutes pièces comme théâtre de la latinité, dans une société qui n'est pas celle de la latinité et où l'on exhorte les jeunes contemporains de Louis XIV à rejouer indéfiniment la rivalité entre Romains et Carthaginois(13). Bien que plus atténuée cette tendance reste perceptible tout au long du 19e siècle chez les fondateurs de l'école actuelle.

Aujourd'hui, et particulièrement dans la formation professionnelle, le décalage entre l'école et la vie n'est manifestement pas de même nature. Il est beaucoup plus complexe et ne fonctionne d'ailleurs pas de manière unilatéralement négative. L'école maternelle, par exemple, est probablement sur bien des points une meilleure préparation à la vie sociale que ne peut l'être la cellule familiale. Ici, c'est le caractère hétérogène des différentes périodes de la vie de l'individu qui semble à l'origine d'une situation apparemment paradoxale : la petite enfance se passe en règle générale dans un milieu restreint où les relations sont intenses mais insuffisamment diversifiées, les périodes ultérieures se situant dans un environnement humain et matériel autrement complexe. L'école peut donc apparaître comme une meilleure image de cet environnement que les jupes de la mère.

Une autre approche de la liaison que l'école établit entre savoir et pratique est fourni par l'exemple d'un apprentissage professionnel simple : la pose d'un rétroviseur.

a) Leçon de technologie

Le geste professionnel dont l'acquisition est visée suppose la connaissance de l'environnement technologique, une étude fonctionnelle (à quoi sert le rétroviseur ?) qui débouche sur un certain nombre de choix (selon la longueur du véhicule, la présence ou non d'une remorque, etc.), une description des divers types de rétroviseurs, une étude des contraintes (présence ou non de feuillure, facilité du perçage...) et la prise en considération de la dimension esthétique (relations entre l'objet et son utilisateur). En règle générale, ce moment prend la forme d'une leçon de technologie au cours de laquelle il y a essentiellement acquisition de connaissances par voie symbolique, la démarche pédagogique adoptée pouvant impliquer une activité plus ou moins importante de l'élève.

b) La démonstration

Le formateur exécute les diverses opérations devant les élèves, en apportant au fur et à mesure les explications qu'il juge souhaitables et notamment en extériorisant les activités mentales (construction de la situation

et de la procédure à suivre) qui accompagnent l'exécution de l'action.

Soulignons qu'il n'y a pas nécessairement séparation temporelle ou spatiale de la leçon de technologie et de la démonstration. Séparées ou imbriquées ces deux séquences préparent le travail de l'élève à l'atelier.

c) **Le travail à l'atelier**

Les formés exécutent eux-mêmes les différentes opérations à l'atelier. Le formateur continue à intervenir avant que les élèves n'accèdent à une autonomie suffisante pour effectuer la pose du rétroviseur en procédant eux-mêmes aux opérations mentales qui accompagnent l'acte. Au cours de cette dernière phase, il y a acquisition de connaissances par voie matérielle, par une activité impliquant une confrontation directe au monde matériel et à sa transformation.

Bien qu'il ne soit pas facile d'établir une relation simple entre les différentes phases de l'exercice et les différents modes d'appropriation du savoir, il faut remarquer que la démarche utilisée implique, au sein même de l'école, la mise en œuvre des deux voies d'acquisitions : voie symbolique au cours de la première phase, voie matérielle accompagnée d'échanges symboliques, importants au cours de la phase de démonstration puis diminuant au fur et à mesure de la progression du travail en atelier.

Pourtant un décalage subsiste entre ce qui est ainsi acquis et ce qu'il sera nécessaire de mettre en œuvre dans les pratiques « en vraie grandeur », décalage dont la conséquence peut être évidemment l'incapacité de l'école à préparer seule à la vie et notamment à la vie professionnelle. Mais les raisons de l'écart doivent être recherchées ailleurs que dans une assimilation trop rapide entre école et lieu d'acquisition des savoirs d'une part, vie et lieu des pratiques d'autre part.

Pour tenter d'éclairer la nature de ce décalage nous nous appuierons sur quelques remarques puisées dans des rapports élaborés à propos d'actions de formation (actions Jeunes/Pacte pour l'Emploi) menées dans l'Académie de Créteil. Elles ont été recueillies soit à l'aide de questionnaires auxquels ont répondu les stagiaires, soit au cours de séances d'évaluation auxquelles participaient les formés, les formateurs et les employeurs ayant accueilli les jeunes en stage pratique ou les ayant embauché à l'issue de leur formation.

Avec une fréquence importante apparaît le fait que des capacités identifiées au travers de comportements observables à l'atelier du centre de formation ne sont pas nécessairement opératoires en situation professionnelle réelle. Tel stagiaire qui, en carrosserie automobile, selon l'évaluation conduite par le formateur sait organiser et réaliser effectivement les opérations successives pour remplacer un panneau de porte (dégrafage d'un bord, agrafage, planage extérieur à la batte, écornage) se révèle incapable de réaliser la même réparation chez le carrossier qui l'a embauché. Une constatation analogue a pu être faite à propos de tâches plus simples, comme par exemple la pose d'un rétroviseur évoquée ci-dessus.

Ce premier type de difficulté semble indiquer que la capacité à effectuer une même opération ou le même ensemble d'opérations n'est pas nécessairement transférable d'une situation scolaire à une situation professionnelle. Cette absence de transfert peut porter sur le contenu de l'opération (s'il s'agit d'un même modèle de voiture) ou sur la méthode (si, par exemple, les matériaux utilisés par le constructeur ou les techniques d'assemblage diffèrent d'un modèle de voiture à l'autre). Le problème peut se poser en d'autres termes encore. Une enquête menée auprès de différents groupes d'anciens stagiaires conduit à des appréciations du type : « les situations professionnelles sont très différentes des situations scolaires » ; « dans mon travail, j'ai appris beaucoup de choses nouvelles » (selon les stages, sont alors cités : la pratique du téléphone, du télex pour les secrétaires ; le travail du zinc, ou la manipulation de grosses pièces pour les chaudronniers) ; « j'ai été confronté à des situations entièrement nouvelles » (visite chez les clients pour les réparateurs électro-ménagers). Dans ces différents cas, il semble bien que les situations professionnelles reproduites à l'école soient moins riches que les situations professionnelles réelles.

Si l'on appelle monde matériel de l'école l'ensemble des objets, machines et matériaux que l'école reconstitue en son sein, pour en quelque sorte simuler les situations professionnelles, on est en effet amené à constater la non-identité du monde matériel de l'école avec le monde matériel « en vraie grandeur ». Pourtant cette non-identité ne semble pas systématiquement provenir d'une moindre richesse du monde matériel de l'école : d'autres enquêtes montrent que des titulaires d'un CAP chaudronnerie en situation professionnelle, restent toujours sur le même poste de travail ou « font n'importe quoi » sans que leur compétence soit utilisée alors que l'environnement technologique et les situations d'apprentissage proposées au centre de formation étaient beaucoup plus riches et variées.

On peut enfin relever dans les réponses des stagiaires un ensemble d'appréciations portant tantôt sur le contenu même de la formation, estimée « trop théorique » (« il faudrait supprimer les maths et le français et faire du traçage » disent les chaudronniers) voire décalée (« on n'apprend pas les choses utiles à l'école »), tantôt sur l'absence, en tout cas la pauvreté, des significations émotionnelles des situations vécues à l'école, alors que dans l'entreprise « on travaille pour quelqu'un », « on est content d'aller en entreprise parce qu'on préfère travailler plutôt que d'aller à l'école », « on a des responsabilités :

on peut remplacer une secrétaire de direction », « le travail semble important parce qu'il est vendu ». Autour du thème de la motivation et de l'intérêt on retrouve ici pêle-mêle des appréciations allant du simple constat (on aime l'entreprise et non l'école), à l'essai d'explications plus ou moins élaborées.

Sans doute, faut-il tenir compte du caractère particulier de l'échantillon étudié. Il est fortement probable que la cause des réactions négatives se situe en partie en amont de la formation considérée, les stagiaires étant souvent des « exclus » de l'école. Pour eux, l'action de formation est davantage vécue comme une période permettant d'accéder à un emploi que comme un moyen d'acquérir une qualification. De plus, la durée de l'action et la *composition du public n'ont pas permis de développer* une stratégie de formation telle qu'elle peut l'être dans une classe de LEP ou de lycée technique.

Il reste que ces réactions peuvent être considérées comme pertinentes pour au moins deux raisons. D'une part *la critique de l'école qu'elles expriment non seulement* s'adresse selon toute vraisemblance au stage de formation suivi, mais traduit une attitude par rapport à la totalité de l'expérience scolaire. D'autre part les observations qui ont pu être faites sur des échantillons d'élèves des classes de CAP recoupent assez fidèlement celles qui précèdent.

La rupture école/vie acquiert ainsi une série de significations voisines mais ne se réduisant pas les unes aux autres :

1) Le monde matériel construit par l'école ne peut pas se confondre avec le monde matériel de la vie. Tantôt il est plus riche, plus diversifié, tantôt il l'est moins.

2) Une capacité acquise à l'école ne semble *pas toujours* transférable lorsque l'on passe de l'école à la vie.

3) Il existe des capacités qui ne peuvent être acquises à l'école.

4) Il y a en situation professionnelle afflux de significations émotionnelles, *qui n'existent pas à l'école et qui* peuvent favoriser l'effectuation de l'acte ou au contraire la compromettre.

A partir de ces constatations, il nous semble que deux questions peuvent être posées : Le décalage entre l'école et la vie est-il conjoncturel ? (en simplifiant : il existe parce que l'école n'a pas les moyens nécessaires à la reproduction isomorphe en son sein du monde matériel et *social, parce que ses méthodes ne sont pas adaptées,* etc.). Ou est-il structurel ? (en simplifiant encore : quelles que soient les améliorations apportées, les transformations introduites dans les méthodes, *il existera toujours* un écart non réductible entre le monde de l'école et le monde de la vie).

Les propos que nous avons rapportés précédemment mettent, nous semble-t-il, en évidence la manière dont sont ressenties les distorsions entre les savoirs acquis à l'école et ceux qui sont impliqués dans la mise en œuvre effective, en « grandeur réelle », d'une capacité. Ces distorsions suscitent chez l'élève ce que nous appellerons des résonnances négatives. Ces résonnances sont, pensons-nous, à l'origine de certains phénomènes comme le désintérêt parfois manifesté à l'égard de l'école, voire le rejet pur et simple de celle-ci, ou tout au moins d'une par*tie des savoirs qu'elle transmet.*

Pour expliquer ces résonnances négatives, nous formulerons trois propositions. Pour ce faire nous nous appuierons sur deux notions : celle de monde matériel de l'école dont nous avons parlé, et celle de monde sym*bolique de l'école. A défaut d'une définition mieux élaborée* nous décrirons ce dernier comme l'ensemble des savoirs théoriques et pratiques que l'école se propose de transmettre ou qu'elle transmet à son insu. Nos trois propositions sont les suivantes :

1) Le monde symbolique n'est pas isomorphe au monde matériel et social.

2) Le monde symbolique de l'école n'est pas le mon*de symbolique et d'une certaine façon ne peut pas l'être.*

3) Le monde matériel reconstitué au sein de l'école n'est pas le monde matériel et ne peut pas l'être.

La première proposition résulte directement de ce que nous avons dit dans la première partie de ce texte et *nous n'insisterons pas davantage. Les savoirs n'explici*tent ni la totalité du réel, ni l'ensemble des conséquences et effets d'une action sur ce réel. Le monde symbolique n'est pas le reflet adéquat du monde matériel et social.

La deuxième proposition tient à des raisons en partie structurelles : c'est la constitution de l'école en lieu séparé des pratiques, et l'instauration de l'apprentissage des capacités en moments identifiables dans la vie de l'indi*vidu qui implique le choix d'un certain nombre de savoirs* théoriques et pratiques qui constitueront le monde symbolique de l'école. Elle tient pour une autre part à des *éléments qu'une autre conception de l'école, et nous y* reviendrons, pourrait sans doute permettre de corriger et qui relèvent de choix politiques et pédagogiques.

La sélection des connaissances qu'opère l'école fonde pour nous la notion de monde symbolique de l'école, dont la différence avec le monde symbolique n'est d'ailleurs généralement pas niée, et parfois même revendiquée. Il suffit par exemple de voir comment le thème *de la neutralité est utilisé par les tenants du conserva*tisme pour donner une assise théorique à ce qui est refus de voir l'école prendre en considération des thèmes controversés, ceci ayant pour but caché ou avoué d'écarter l'école de tout ce qui est « politique ». Or c'est pourtant là un terrain où s'effectuent d'importantes transformations non seulement dans le domaine des idées, mais

dans celui de la vie en général. Cependant l'école élimine *ces thèmes, le choix des savoirs à transmettre se faisant* dans ce cas-là à partir de critères idéologiques. On pourrait multiplier les exemples de ces distorsions, et avancer les raisons suivantes :

— L'école opère un tri parmi les connaissances pour des raisons politiques (former le citoyen de demain), pédagogiques (la logique des apprentissages peut conduire à écarter des thèmes ou des notions dont on pense qu'elles ne sont pas suffisamment maîtrisées, ou à les aborder dans un certain ordre), pratiques (on ne peut pas tout apprendre).

— L'école a tendance à privilégier les significations conceptuelles aux dépens de significations fonctionnelles et surtout émotionnelles.

— L'introduction de savoirs nouveaux se heurte à des résistances : résistance de l'institution (ce qui existe a fait ses preuves, ce qui est nouveau doit les faire), résistance de ses agents (la formation et le recyclage des maîtres sont traditionnellement en retard), résistance liée à des causes matérielles (les livres, les documents et matériels pédagogiques existent, ils ne peuvent être sans cesse renouvelés).

Quant à la troisième proposition, elle s'appuie sur un certain nombre de constatations. En effet, pour qui visite un atelier de LEP, il peut sembler à première vue qu'il s'agit d'une copie conforme de l'entreprise, ou tout au moins de certaines entreprises. Or, ce qui caractérise justement les entreprises, c'est l'extrême diversité des équipements (plus ou moins modernes par exemple), de l'organisation des postes de travail (dans le même secteur professionnel cette organisation peut être très différente d'une entreprise à l'autre), etc. La copie conforme ne saurait donc concerner qu'une entreprise « moyenne » ou « idéale », « la plus moderne » ou « la plus courante ». Mais dans tous les cas, il ne peut s'agir que d'une entreprise reconstituée selon les représentations que l'on a du monde matériel le mieux à même de permettre l'acquisition des connaissances estimées nécessaires au développement des capacités visées.

L'école opère ainsi une sorte de retournement dans les liens entre le monde matériel et le monde symbolique : le monde symbolique de l'école n'est pas le reflet du monde matériel et social, c'est au contraire le monde matériel, l'atelier, qui est « construit » à partir des significations que l'on veut élaborer. Par nature, ce processus tend à un isomorphisme qui peut devenir effectif dans certains cas (ce qui, comme nous allons le voir, ne diminue pas mais renforce le processus de différenciation entre le monde matériel et le monde matériel de l'école, M/M').

Sans doute ne peut-on gommer les contraintes qui contrarient ce processus : l'école n'a pas en général les moyens de faire construire ses propres machines, ni de renouveler son équipement. La tendance dominante reste donc de construire un monde matériel « sur mesure ». C'est là une des causes des distorsions entre M et M'. D'autres sont plus immédiatement perceptibles. Sans en développer tous les aspects, nous évoquerons simplement l'impossibilité de recréer, comme on reconstitue une machine, le processus social de production, les relations sociales dans une entreprise, les hiérarchies, les finalités de l'entreprise, etc. Tout ce qui constitue l'environnement social et humain ne peut être reconstruit à l'école. Or, de plus en plus, il apparaît nécessaire, comme nous l'avons déjà souligné, de prendre en considération le système socio-technique dans lequel s'effectuent les tâches productives. Ce que le stagiaire rencontrera à l'entreprise et qui ne peut être reproduit à l'école, c'est donc le caractère collectif du travail, l'organisation du travail, les rapports sociaux de production. A cette réalité-là, peuvent être attribuées des significations conceptuelles mais aussi fonctionnelles et émotionnelles, celles-ci jouant un rôle capital dans le processus d'apprentissage.

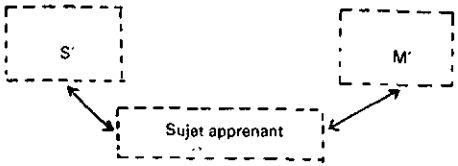
Enfin, si par exemple dans l'atelier de coiffure d'un LEP un mannequin peut représenter la tête d'une cliente, on ne peut guère simuler les réactions d'une « vraie » cliente lorsque l'élève réalisera sur elle une mise en plis ou un brushing. Des paramètres secondaires dans l'apprentissage sur mannequin (tirer les cheveux, piquer la tête, etc.) deviennent essentiels en situation réelle. Des gestes maladroits pourront être rectifiés dans le salon de coiffure alors qu'ils ne seront même pas perçus à l'école. Le réel simulé de l'école ne peut être la copie conforme d'une réalité professionnelle avec la multitude de ses paramètres et ne peut donc développer chez le formé toutes les capacités nécessaires à l'exercice du métier.

Il faudrait ajouter, en dernier lieu, que l'école ne pouvant reconstituer l'environnement social de l'entreprise comme nous l'avons souligné plus haut, elle ne pourra que simuler la sanction sociale du travail par la sanction scolaire. Si l'élève ne réussit pas la coupe de cheveux sur le mannequin, il aura une mauvaise note. En situation réelle, la coiffure ratée mécontentera la patronne et la cliente. On ne peut pas plus faire le parallèle entre le patron et le formateur qu'on ne peut établir de relation entre la mauvaise note et le blâme professionnel. D'après les observations que nous avons faites il semble que même les élèves ayant encouru des sanctions scolaires (ou surtout les élèves ayant encouru des sanctions scolaires) accordent une très grande importance au jugement porté sur leur travail par un contremaître, un compagnon, un patron. Le poids de la sanction sociale pèsera très lourd sur le processus d'apprentissage dans le cadre du travail productif.

Donc, si nous reprenons les diverses notions que nous avons introduites, l'école (y compris l'enseignement technique) organise des apprentissages en mettant le

formé en situation de confrontation des mondes symboliques et matériels S' et M' qu'elle construit.

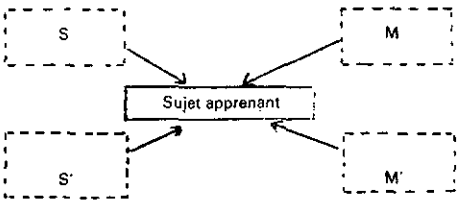
C'est à la jonction de ces ensembles que, au-delà, des méthodes pédagogiques utilisées, le formé fait ses expériences, construit son avenir, élabore ses savoir-faire, les confronte avec le réel qui lui est proposé.



S' = monde symbolique de l'école.
M' = monde matériel de l'école.

Schéma 1

Mais l'élève est aussi en contact avec le monde matériel et social hors de l'école. Aussi, la situation et les relations indiquées par le schéma précédent sont-elles insuffisantes et ne traduisent-elles pas les situations réelles. Nous substituerons donc à ce schéma 1 le schéma suivant où apparaissent selon nous, les relations complexes dans lesquelles s'inscrivent les processus d'apprentissage et de formation :



S = monde symbolique.
M = monde matériel.

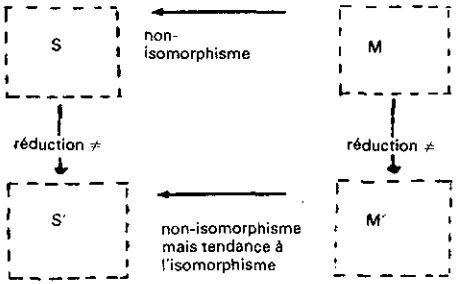
Schéma 2

Ce schéma reste lui-même à compléter et ceci pour deux raisons :

1) La représentation graphique peut introduire l'idée d'une symétrie entre les mondes symboliques S et S' d'une part et les mondes matériels M et M' d'autre part. Les uns et les autres peuvent apparaître comme des territoires distincts, juxtaposés l'un à l'autre.

L'élève pourrait en quelque sorte, au gré du moment ou du lieu, voire de sa fantaisie, parcourir les domaines que lui offrent ces deux mondes. Or, nous avons montré qu'il n'en est pas ainsi. D'abord parce que le monde symbolique de l'école S' est perçu par l'élève comme une réduction voire un succédané du monde symbolique S. Ensuite parce que pour l'élève l'école n'est qu'un moment de la vie.

2) Les trois propositions que nous avons avancées précédemment permettent d'établir des relations de non-identité et d'inclusion entre ces 4 pôles même si pour la commodité et la clarté du dessin, nous continuerons à représenter S et S', M et M' par des plages distinctes.



Ces relations sont, pensons-nous, à l'origine de résonnances négatives ressenties par les formés. Les savoirs acquis à travers la confrontation avec S' et/ou M' présentent des distorsions avec ceux qui le sont hors de l'école à travers la confrontation avec S et/ou M. De même le sujet apprenant constatera et ressentira des dysfonctionnements lorsqu'il cherchera à investir dans la vie (S et/ou M) ce qu'il aura appris à l'école et ceci peut expliquer en partie les difficultés rencontrées par le formé en ce qui concerne le transfert des connaissances du milieu scolaire au milieu professionnel.

La tendance à l'isomorphisme entre S' et M' fait de M' un monde où tout est prévu, programmé, expliqué, accroissant ainsi encore la différence entre M' et M.

Réconcilier l'école et la vie suppose donc des corrections et des réajustements au niveau de chacune de ces sources de résonnances négatives. Dans la dernière partie de cet article nous tenterons de proposer quelques modalités pour une nouvelle articulation entre l'école et la vie. Il nous faut toutefois examiner au préalable les insuffisances d'un apprentissage par la seule confrontation au monde matériel M, remède parfois proposé aux insuffisances de la confrontation aux mondes M' et S' offerts par l'école.

ROLE INSUFFISANT DU TRAVAIL PRODUCTIF

Si le travail productif permet d'acquérir des connaissances que l'école laisse de côté, il n'est pas pour autant

un moyen de production des capacités qu'il se contente au contraire de consommer en les adaptant, parfois de façon importante, voire dans certains cas enrichissante, aux caractéristiques de l'action. Mais à côté de leur apport positif, ces caractéristiques présentent des aspects fortement négatifs du point de vue de l'apprentissage, et ceci sans parler de la dimension nécessairement partielle et anecdotique du monde matériel et social tel qu'il peut être directement perçu par chacun dans le cadre de son environnement immédiat. En effet, tout apprentissage par la vie, par la pratique, pour peu qu'il soit délibérément organisé, s'efforce de dépasser les limites inhérentes au cadre de vie stabilisé des individus en faisant varier systématiquement les lieux d'insertion et les milieux fréquentés, comme le montre aussi bien l'enseignement polytechnique des pays socialistes que l'ancien « tour de France » du compagnonnage. C'est donc pour des raisons plus profondes que l'apprentissage par la voie matérielle réalisé à la faveur du travail productif manifeste des insuffisances.

Bien qu'elle puisse connaître l'échec, l'action obéit, comme nous l'avons déjà souligné, à la logique du succès et, de ce fait, bannit l'erreur. Cela est tout particulièrement vrai du travail productif. Une pièce non réussie, une erreur comptable, une fausse manœuvre, peuvent non seulement entraîner des pertes de temps et d'argent, désorganiser le travail de toute une équipe, occasionner des conflits avec les clients, mais encore avoir des conséquences dangereuses pour les autres travailleurs ou pour les utilisateurs du produit fabriqué. Si cette obligation constante de réussir et donc le respect impérieux et attentif des conditions de la réussite est une attitude que forge le travail productif « en vraie grandeur », elle est par contre contraire au processus même de l'apprentissage qui implique le tâtonnement, la répétition des essais et donc l'erreur. Il faut dire ici qu'une certaine pédagogie, hélas trop fréquente, considère l'erreur comme une faute à ne pas commettre et à sanctionner. Inversement, le jeune apprenti ne réussit pas immédiatement les tâches qu'on lui demande de réaliser et cela constitue pour lui l'occasion de réprimandes auxquelles sont parfois attribuées toutes les vertus pédagogiques. Mais on peut se demander si l'efficacité de telles méthodes ne convient pas mieux au dressage, à l'installation de comportements stéréotypés, qu'ils soient cognitifs ou moteurs, qu'à l'acquisition de réelles compétences transférables à des situations variées parce qu'elles sont conscientes et réfléchies. Ajoutons que dans certains cas d'apprentissages « sur le tas », ce qu'il faut faire et la manière de le faire, doit être déduit par l'apprenti à partir de ce qui n'est pas sanctionné d'un « coup de gueule » parce que celui qui enseigne n'a lui-même à transmettre que des automatismes dont il ne connaît la validité qu'au travers de leur efficacité pratique. Inutile de dire que de tels savoir-faire, même s'ils gardent leur valeur dans certaines situations et notamment dans les métiers aux *techniques archaïques*, ne sauraient à eux seuls constituer les compétences nécessaires à la conduite des procédés modernes de production. Aussi bien les plus farouches partisans d'un apprentissage professionnel hors de l'école se gardent-ils de former leurs ouvriers qualifiés ou leurs techniciens en leur confiant d'emblée des tâches productives : ils créent des « écoles d'entreprises » redécouvrant ainsi la nécessité d'une formation séparée des pratiques.

Le primat du succès présidant à l'action pratique conduit à un autre type de limite pédagogique. Lorsqu'il a réussi, le praticien a atteint son but sans qu'il lui soit nécessaire d'en savoir plus, sans même qu'il ait besoin de connaître les causes réelles de sa réussite. Il suffit, par exemple, d'avoir utilisé des appareils de mesure électronique pour « savoir » que, parfois, on peut se contenter de secouer l'instrument qui refuse de fonctionner pour le mettre en marche. Dans un autre domaine, tout ajusteur « sait » que son marteau est le meilleur des outils. K. Tidmarsh, du BIT(14) cite le cas d'un mécanicien sachant dépanner les automobilistes dont le liquide du système hydraulique de freinage s'est échappé, en le remplaçant par de l'eau savonneuse. Mais le conducteur qui ne remplacera pas au plus vite ce mélange par un liquide approprié s'apercevra bien vite du caractère précaire du succès obtenu par l'ingénieux garagiste. Il s'agit certes là d'exemples anecdotiques qui constituent pourtant ce que l'on n'apprend pas dans les livres, faisant ainsi la différence entre le praticien expérimenté et le débutant. Le phénomène devient beaucoup plus grave, du point de vue de la formation, lorsqu'il conduit à utiliser la force de travail des individus dès que leurs compétences sont juste suffisantes pour être mises en œuvre efficacement dans les tâches auxquelles ils sont affectés. Nous rencontrons là le problème de la division du travail qu'il est impossible de contourner si l'on tient à traiter complètement la question de l'apprentissage par le travail productif.

Le développement scientifique et technique a des conséquences contradictoires sur l'évolution des pratiques professionnelles. La maîtrise des phénomènes énergétiques, et aujourd'hui informationnels conduit à la réalisation d'outils, de machines, de processus de production dans lesquels la part de l'homme diminue de plus en plus. Le travail se réduit à de simples tâches de mise en œuvre, de surveillance, d'alimentation en matière première, ou encore à une succession d'opérations élémentaires que les machines ne réalisent encore que difficilement ou qu'il serait trop coûteux de leur faire réaliser. Mais ce n'est là qu'une des tendances de l'évolution du travail humain. En effet, la conception, la mise au point de ces machines hautement performantes, la maîtrise des processus complexes qu'elles entraînent, la gestion des systèmes de production de plus en plus sophistiqués qu'elles

impliquent, nécessitent une force de travail très compétente et longuement formée. Ainsi, les pratiques professionnelles évoluent selon deux directions opposées : d'une part vers une « pratique conceptuelle » supposant des connaissances théoriques et pratiques variées et approfondies, d'autre part vers une « pratique prescriptive », faite de tours de main élémentaires et vite appris, de compétences interchangeables parce que rudimentaires (15). Pour autant, il faut prendre garde à la simplicité trompeuse de cette dichotomie. Elle se développe en réalité dans un mouvement d'élévation globale du niveau des formations, comme en témoigne le fort taux d'accroissement de la scolarisation au cours de ces quinze dernières années. C'est donc en chacun des points du spectre des qualifications — de l'OS à l'ingénieur — qu'il faut considérer le double mouvement vers la pratique prescriptive et vers la pratique conceptuelle. Enfin, cette division ne doit pas être confondue avec la traditionnelle séparation du travail manuel et du travail intellectuel à laquelle elle se superpose : certains travailleurs intellectuels (techniciens ou ingénieurs par exemple) voient leur pratique devenir prescriptive, alors que certains travailleurs manuels (ouvriers d'entretiens, monteurs) accèdent à la pratique conceptuelle.

On conçoit, dès lors, que ce qu'il est possible d'apprendre par le travail soit fortement dépendant du type de pratique concernée. La pratique prescriptive, en effet, peut se contenter de l'acquisition des actes qui réussissent, des savoirs efficaces parce qu'ordonnés à l'efficacité de l'action. Comme, de plus, les conditions de cette efficacité sont du ressort de la pratique conceptuelle, l'apprentissage dans le cadre de la pratique prescriptive aura tendance à privilégier le « connu » sur le « conçu », les configurations de la situation de travail, les signaux perceptifs commandant le déclenchement de telle ou telle opération plutôt que les fins de l'action et les raisons des procédures.

Il faut donc ici cesser de parler de l'alternance entre théorie et pratique, entre école et production, de manière générale et abstraite. L'étudiant en médecine travaillant dans un service de CHU, le futur cadre de gestion ou l'élève ingénieur accomplissant des « stages pratiques » pourront prendre connaissance des multiples aspects complexes de leur profession qu'aucun discours ne pourrait leur livrer de manière exhaustive. Mais les jeunes garçons et filles promis aux plus bas échelons des pratiques prescriptives risquent, au contraire, de n'apprendre du travail productif que les opérations répétitives qu'il leur faudra réaliser sans jamais en connaître les raisons, les consignes qu'il leur faudra respecter sans avoir la possibilité de les juger et de les mettre en cause. Cette situation peut être plus grave encore dans la mesure où elle ne constitue pas seulement un manque qu'une formation ultérieure viendrait combler. Elle peut également conduire à une véritable inhibition du développement personnel et geler définitivement toute progression ultérieure. « Si l'on s'accorde, affirme A. Sirota, pour reconnaître que le développement tant physique qu'intellectuel et affectif dure jusqu'au moins 25 ans en moyenne, on peut faire l'hypothèse que toute situation qui freine ou empêche ce développement perturbera sensiblement la maturation. L'adolescent ou le jeune adulte, au moment où il pourrait aller vers la maturité, où il pourrait entrer dans son processus décisif de maturation, va être mis, s'il est ouvrier ou apprenti, à une certaine place où il sera utilisé et où il sera consommé. On l'utilise juste au moment où ses aptitudes sont suffisantes pour qu'elles soient utilisées. Entrant trop tôt dans la production l'être encore en formation prendra une forme trop tôt, celle que nécessite l'insertion professionnelle. Cette insertion constitue certes une part importante de l'adaptation, mais ne résume pas l'individu. » (16).

L'ALTERNANCE

Au terme de cet article, nous pensons avoir montré qu'une réflexion sur la préparation des jeunes à la vie, et notamment à la vie professionnelle, met en évidence deux sortes d'exigences qui peuvent être perçues comme contradictoires.

1) La nécessité de moments d'apprentissage intensif des capacités requises, séparés des moments où ces capacités s'investissent dans des pratiques scolaires. De par les logiques différentes qui président à cet apprentissage d'une part, à la production ou à la vie réelle d'autre part, la séparation de ces deux moments dans l'espace et le temps s'impose d'autant plus que la complexité de ce qui est à acquérir devient de plus en plus grande.

2) La nécessité de liens nouveaux entre l'école et ce qui n'est pas l'école. L'ensemble de ces liens constituent ce que nous appellerons, après d'autres, la charnière entre l'école et la vie.

Enfin, et nous insistons sur ce point, il faut bien voir que cette charnière n'a de sens et ne s'impose qu'à travers la séparation nécessaire et en même temps irréductible entre le moment et le lieu où l'activité principale est l'apprentissage et le moment et le lieu où elle est action finalisée sur le réel, activité de production. Cette séparation a sans doute des aspects positifs sur l'apprentissage. Entre l'enfance, période protégée, et la vie d'adulte elle permet une transition progressive dont l'intérêt pour le jeune est évident. Elle lui permet de s'aguerrir progressivement avant d'affronter ce qui reste les « dures réalités de l'existence ».

Sur un autre plan, elle permet, comme nous l'avons vu, le recul réflexif et la distance nécessaires à l'élabora-

tion et à la consolidation des savoirs théoriques et pratiques de tous ordres permettant à l'élève non seulement de maîtriser véritablement la qualification professionnelle visée mais aussi de situer ce qu'il fait dans l'ensemble du processus social.

Ces raisons peuvent conduire à entériner cette séparation, à l'ériger en principe et à négliger ses effets négatifs. Ceci conduirait à ne pas prendre en considération ce que l'on appelle l'inadaptation de l'école, ou à en rechercher uniquement les causes à l'extérieur de l'école elle-même (démobilisation des parents, rôle des médias, etc.). Or, il nous semble que ce problème de la séparation et des ruptures et contradictions qu'elle engendre doit faire l'objet d'une approche globale.

L'ingénieur qui veut joindre les deux rives d'un fleuve dispose en règle générale d'une solution : le pont. Seuls vont changer le nombre d'arches, la portée de chacune d'elles, la hauteur des piles, la manière de les implanter dans le fond du cours d'eau selon la nature du sol. Des travaux d'aménagement et de consolidation seront peut-être nécessaires sur les rives mais la terre ferme restera pour l'essentiel en l'état. Pour le pédagogue aujourd'hui le problème est autrement plus vaste : les deux rives de l'école et la vie ont subi des mutations profondes et inégales. Du côté de la vie chacun mesure le bouleversement, les évolutions. Du côté de l'école il y a eu des innovations, des adaptations, sans doute aussi des révolutions, mais force est de constater qu'elles n'ont pas atteint les dimensions voulues. Passer d'une rive à l'autre est donc pour le jeune, souvent, une douloureuse aventure et construire un pont demeure une entreprise délicate.

Le fossé paraît si large que la construction dès aujourd'hui des liens nouveaux entre l'école et la vie, l'école et l'entreprise, le développement des capacités et leur exercice en grandeur réelle s'impose certes, mais s'avère difficile. En effet, ces liens nécessaires seront défectueux, insuffisants, inadéquats, si l'on considère que la nature du lien est déterminée par la nature de ce qui est lié. Mais, même dans ces conditions, les échanges nécessaires s'effectueront et s'accompagneront de modifications plus profondes des réalités qu'ils relient.

Ainsi, simultanément et en s'appuyant partiellement sur l'existence de ces liens et des interactions ainsi créées, des évolutions pourront être entreprises dans les directions suivantes :

1) Corriger les distorsions entre le monde symbolique S et le monde symbolique de l'école S'.

2) Corriger les distorsions entre le monde matériel M et le monde matériel de l'école M'.

3) Corriger les distorsions entre les modes d'appropriation des connaissances à l'école et dans l'entreprise.

4) Construire la charnière.

1. **Corriger les distorsions entre le monde symbolique de l'école S' et le monde symbolique S**

Pour les apprenants la distorsion entre les mondes symboliques auxquels ils sont confrontés est perçue au détriment de l'école en termes d'absence et de réduction (des savoirs connus ailleurs sont inconnus à l'école), en terme de décalage et en terme de non-engagement. Dans beaucoup de cas, le savoir de l'école apparaît comme périmé, à la limite dénué d'intérêt. Il faudrait ajouter que, l'école privilégiant les significations conceptuelles, les savoirs ainsi acquis ne sont pas toujours, à court terme, réinvestis dans une pratique et n'apparaissent pas directement utiles à l'action. Ils seront donc dévalorisés par l'apprenant au nom de l'efficacité, de l'utilité.

Ainsi réduire le décalage entre ce qui se dit, se fait ou s'apprend à l'école et l'environnement symbolique hors de l'école, suppose des changements de l'institution elle-même — étant entendu que ces changements ne sauraient vaincre toutes les résistances évoquées précédemment. Il faut que l'école intègre les savoirs diffusés dans d'autres lieux, et qu'elle s'ouvre à ceux qui sont susceptibles de contribuer à aider les élèves à y accéder. Il s'agit de créer là un double mouvement : d'une part un éclatement de l'école vers l'extérieur par une diversification des thèmes mais aussi des lieux éducatifs ; d'autre part des interventions dans l'école des personnes extérieures dont l'activité principale n'est pas l'enseignement. L'enceinte que l'école a constituée autour d'elle et de son monde symbolique en s'élargissant engloberait de nouveaux champs. En même temps, elle se briserait pour laisser entrer de nouvelles idées, de nouveaux savoirs.

Un tel mouvement tendrait à redresser le déséquilibre actuel au profit des significations fonctionnelles. Il serait utilement complété par une action plus systématique tendant à accorder aux significations fonctionnelles une place plus importante de façon à ce qu'un savoir perçu comme essentiellement abstrait soit moins coupé de ses implications pratiques. Cette préoccupation nous paraît rejoindre celle exprimée par J. Sclafer et J. Chabal à propos de leur approche de la culture technique (17) : « une culture technique qui se restreindrait à des connaissances discursives sur l'objet serait incomplète. Le domaine culturel de la machine (...) exige des actions sur la *matière, la confrontation de celui qui agit avec les résultats* de son action dans des conditions telles que cette confrontation ne débouche pas sur une évaluation subjective ou esthétique mais que le résultat obtenu soit référé à un modèle, à un contrat antérieurement arrêté dans un domaine prescrit de validité ».

Sans doute faut-il tenir compte du fait que le savoir technique a, par définition, pour objet des concepts et des instruments très directement liés à l'action. Ce qui paraît s'imposer avec une certaine évidence dans ce cas

précis doit donc être nuancé. Certains savoirs, tout aussi nécessaires à l'action s'inscrivent par rapport à celle-ci dans un détour tellement vaste que leur réinvestissement dans l'action n'apparaît pas aussi immédiatement possible. C'est ainsi, qu'il serait probablement illusoire pour certaines disciplines, de vouloir répondre à tout moment à l'interrogation des apprenants demandant « à quoi ça sert ? ». Mais ne pas pouvoir répondre à cette question ne fait pas disparaître l'attente qu'elle exprime, ni le désintérêt potentiel qui risque d'apparaître chez l'élève si cette attente n'est pas satisfaite. Il semble donc souhaitable d'y répondre chaque fois que cela est possible. Cela implique nécessairement de considérer comme élément de la démarche pédagogique utilisée l'investissement des connaissances dans les pratiques professionnelles et sociales.

2. **Réduire les distorsions entre le monde matériel M et le monde matériel de l'école M'**

Le « monde matériel de l'école » ne s'identifie pas non plus au monde matériel que le formé rencontrera dans sa vie professionnelle. Comme nous l'avons vu la relation entre les deux est complexe. L'atelier du lycée technique, du LEP, le laboratoire de l'université, constituent tantôt un environnement matériel plus riche, tantôt moins riche que l'entreprise, le laboratoire ou le chantier « réels ». En tout état de cause, la production sociale, avec ses rapports, ses contraintes, ses finalités en est absente. Réduire les distorsions entre ces deux réalités, perçues l'une et l'autre par l'élève, peut être envisagé de différentes manières.

- Soit par un enrichissement du monde matériel de l'école — la limite apparaît rapidement du fait des coûts quand il s'agit de machines ou d'équipements. Elle est infranchissable quand le « matériel » est fait principalement de relations sociales comme dans les métiers du tertiaire.
- Soit par un élargissement du rôle de l'atelier, dans le sens d'une insertion des activités scolaires dans des circuits économiques, ce qui en retour suppose une organisation du travail comparable à celle d'une entreprise. De ce point de vue, les établissements techniques ont d'ailleurs beaucoup évolué et certains d'entre eux commercialisent, dans des circuits restreints, des produits intégralement conçus et réalisés par des équipes d'élèves et de professeurs.

Mais, de même que l'existence du livre scolaire peut conduire à reproduire ce qui y est écrit et à freiner l'introduction de nouveautés, la conception d'ateliers trop sophistiqués peut conduire à une inertie de type nouveau : c'est l'atelier et son équipement qui déterminent les activités, voire le métier proposé aux élèves. Les nouvelles technologies, les activités qu'elles supposent, risquent de ne trouver ni place, ni maîtres pour les enseigner. Ce risque n'est pas purement formel : il est admis que le système de formation professionnelle initiale tend, du fait des compétences acquises et des équipements existants, à reproduire au niveau du flux des formés les équilibres anciens entre les grandes branches industrielles (mécanique, électronique, chimie, etc.). Or, ces équilibres ont été profondément bouleversés, globalement au détriment de la mécanique.

Tendre à reproduire trop fidèlement l'entreprise à l'école est donc non seulement un leurre mais peut conduire à une impasse bloquant ou tout au moins décalant le système de formation par rapport à la réalité des activités dans le système de production. En ce sens, il n'est pas souhaitable que l'école aille au-delà d'un certain degré de simulation.

Les savoirs pratiques, nécessaires à l'exercice du métier ne peuvent donc, tous, être élaborés à partir des activités au sein de l'atelier de l'école. Ils ne peuvent pas non plus être acquis par voie symbolique, d'où la nécessité, pour l'école, de chercher ailleurs les supports pédagogiques permettant de les acquérir. Dans cette mesure, l'activité productive peut s'inscrire dans les activités éducatives. Il s'agit moins en l'occurrence d'apprendre dans l'entreprise que d'apprendre à l'école à partir de ce qui a été fait dans l'entreprise.

L'entreprise devient ainsi lieu de formation. Elle est, en quelque sorte, mise à la disposition de l'école pour que les formés y agissent, observent, perçoivent et travaillent. C'est une source de connaissances et de savoir-faire, à charge pour l'école de susciter, en retour, l'activité cognitive qui consolidera chez l'élève la formation des savoirs théoriques et pratiques qui auront été mis à l'œuvre en entreprise. Une telle « utilisation » de l'entreprise à des fins éducatives dans la formation suppose trois choses :

a) Mettre l'entreprise au service de l'école, la faire entrer dans le champ des lieux éducatifs, ne doit pas conduire à reconstituer l'école dans l'entreprise, ce qui nous ramènerait au problème précédent.

b) L'entreprise, si elle devient dans cette perspective lieu de formation, doit aussi évoluer, changer, « s'ouvrir », prendre en compte les problèmes de formation et ne pas refuser les apports de l'école.

c) L'activité productive est source de savoirs. Ils resteront empiriques et non formalisés s'il n'y a pas, après le séjour en entreprise, retour à l'école aux fins de recul réflexif, mise en forme de l'expérience, activité cognitive organisée. Et organisée collectivement pour dépasser la contingence de l'expérience de chacun.

3. **Corriger les distorsions entre des modes différents d'appropriation des connaissances**

Si l'on admet, comme nous l'avons suggéré, la distinction entre deux voies d'accès à la connaissance, la

voie matérielle et la voie symbolique, et le fait que, pour l'essentiel, l'école privilégie la voie symbolique, il faut regarder d'un peu plus près la manière dont le formé perçoit et vit cette situation. Et subsidiairement les significations qu'il lui attribue à partir de cette perception, et l'activité cognitive qu'elle suscite. Car si les modes d'acquisition du savoir constituent des moyens d'élaboration des significations, ils sont eux-mêmes objets de perception et donc de construction de significations.

Les significations attribuées à la différence existant entre les deux voies d'apprentissage nous semblent avant tout émotionnelles. En présence de deux manières d'apprendre, on préfère l'une ou l'autre. L'observation montre que cette préférence va généralement vers celle qui privilégie l'action. En donnant le primat à la voie symbolique, l'école risque donc d'apparaître comme ennuyeuse, par opposition à la vie qui est intéressante.

Est-il possible de « rapprocher » les manières d'apprendre et d'atténuer les résonnances négatives créées par leur trop grande distance ? Il faut remarquer que la symétrie introduite ainsi n'est qu'apparente : il ne s'agit pas de deux voies dont le rapprochement pourrait s'opérer en agissant parallèlement sur l'une et sur l'autre. La vie, le monde matériel et social, existent hors du sujet. L'apprentissage par la confrontation avec eux se fait nécessairement à travers l'action, sauf peut-être pendant les phases organisées pédagogiquement de façon institutionnelle (pendant un stage par exemple) ou accidentelle (il peut arriver qu'une personne explique ce qu'elle sait faire à celui qui ne le sait pas). Rapprocher l'école de la vie ne peut se faire, de ce point de vue, qu'en agissant sur les modes d'acquisition des connaissances à l'école, sur les méthodes pédagogiques en rendant celles-ci plus « actives ».

Il faut bien sûr se garder de l'image simpliste selon laquelle une séquence d'enseignement pourrait se réduire à l'introduction de notions, de concepts nouveaux dans le « monde conçu » de l'apprenant, le maître dépositaire de ce savoir le transmettant par un discours plus ou moins clair qu' « absorbe » le formé. Même dans le cours magistral le plus classique, l'apprenant s'approprie l'information donnée par l'enseignant à travers une activité cognitive propre. Mais il reste que ce type d'enseignement ne permet guère à l'élève de construire son propre savoir à travers une activité véritable, ce qui du même coup privilégie les significations conceptuelles au détriment des significations fonctionnelles (d'où les traditionnels exercices d'application ou applications « concrètes »). Au contraire, une démarche pédagogique centrée sur l'activité de l'élève, activité individuelle mais aussi activité de groupe, permet, au-delà des controverses sur l'efficacité de telle ou telle méthode, de réduire la distance entre l'activité scolaire et la vie réelle. Elle présente d'ailleurs un autre avantage. Axée sur la résolution de problèmes « matériels » mais aussi « symboliques », elle appellerait nécessairement des réflexions allant au-delà des disciplines d'enseignement. Les problèmes de la vie ne sont jamais purement disciplinaires et apprendre à les résoudre en faisant appel à des notions, à des concepts, à des savoir-faire pluri-disciplinaires consisterait à donner aux formés un outil dont l'utilité apparaît sans cesse dans la vie professionnelle.

A titre d'exemple, nous pourrions citer J. Girard qui, dans un article (18) décrivant l'élaboration d'une programme de formation professionnelle initiale de techniciens sur systèmes automatisés, souligne la nécessité de choisir pour « l'acquisition des connaissances théoriques et techniques un objet de travail » un support pédagogique, qu'il désigne par le terme de « construit pédagogique » sur lequel il est possible de pratiquer un apprentissage par « problèmes concrets » : « cet apprentissage par problèmes concrets, sur thème technique pratique constitue à nos yeux en tant que mode d'assimilation suffisamment général, un outil qui peut donner la capacité d'assimiler soi-même. En effet, le formé développe par cette pratique pédagogique sa capacité à estimer ses besoins devant un problème concret nouveau et à rechercher les moyens pour les satisfaire ».

Cette orientation des méthodes pédagogiques peut permettre de développer chez l'apprenant cette « capacité à maîtriser les situations dans toute la complexité qui est la leur dans la vie professionnelle. »

CONCLUSION : LA CHARNIÈRE

Qu'il s'agisse des savoirs, des savoir-faire, des méthodes d'appropriation de ces savoirs et savoir-faire, la constitution de l'école en lieu séparé a eu pour conséquence un certain nombre de décalages par rapport aux pratiques des formés. Pourtant nul ne songe sérieusement à nier la nécessité même de l'école. Doit-elle alors fatalement fonctionner comme un mal nécessaire ? Ou peut-on trouver une autre issue ? Puisqu'il y a deux mondes partiellement mais nécessairement séparés, le problème à résoudre est donc celui du « pont » ou pour employer une autre expression, de la charnière.

Pour les raisons indiquées plus haut et qui tiennent à la complexité de chacun des deux systèmes, cette charnière devrait selon nous avoir un double caractère.

— Elle doit être diffuse : il faut établir à tout moment les relations permettant à ce qui se dit, se fait ou se pense hors de l'école d'y pénétrer. De ce point de vue l'école se comporte un peu comme une éponge. Enfermée dans son emballage, elle est sèche, recroquevillée. Mise au contact direct avec l'environnement, elle se gonfle et se revivifie.

Et si l'école revivifiée pouvait enfin réaliser, du moins approcher, le vieux rêve des pédagogues d'une école permettant d'agir efficacement sur la société ?

— Elle doit être organisée : il faut établir des moments où l'école sort de l'école, où le sujet d'étude est une situation réelle, où (pour ce qui concerne la qualification professionnelle) il y a contact, sous des formes diverses allant de la visite, du stage d'observation au travail productif. Il est superflu d'ajouter que ces contacts doivent s'inscrire dans une visée pédagogique : cela veut dire qu'ils doivent avoir des objectifs clairement explicités et connus des apprenants. Cela veut dire aussi, et peut-être surtout qu'ils doivent donner lieu à une exploitation pédagogique.

Cette exigence a au moins deux conséquences :

• *L'intérêt de tels contacts est mince s'ils ne sont* pas suivis d'un retour au centre de formation. De ce point de vue, la notion d'alternance est susceptible d'engendrer des solutions plus satisfaisantes que les stages en fin de *formation.*

• L'exploitation pédagogique suppose, en tout état de cause, une part de responsabilité des enseignants dans le déroulement de ces actions. Elle appelle aussi la participation à cette exploitation de ceux qui ont été associés à ces contacts. En somme, le fait de sortir l'école de l'école devrait avoir pour conséquence logique le fait de faire entrer à l'école des personnes dont l'activité dominante n'est pas l'enseignement.

Dans ce qui précède, nous avons envisagé de façon générale les moyens de « réconcilier » l'école et la vie. Mais même dans cette perspective-là, comment préparer les formés à occuper un poste de travail dans une entreprise ? Autrement dit est-il possible d'inclure dans les objectifs de formation l'adaptation fine à un poste de travail et quel rôle dans ce cas, l'entreprise jouerait-elle ? Revenons à ce que nous avons dit des savoirs pratiques. Ils sont en dernière analyse des savoirs lacunaires sur les pratiques et une partie de ce qu'il faut savoir pour agir reste immanente à l'action elle-même. Cela signifie qu'une partie d'entre eux est contingente, liée au contexte particulier de l'action envisagée. Cela signifie aussi que, pour l'essentiel, les savoirs absents dont nous avons déjà dit qu'ils étaient non formalisables, sont aussi non transférables d'une action à l'autre, d'une situation professionnelle à une autre. Par nature une partie de ces savoirs n'est donc pas susceptible d'être apprise et doit être « redécouverte » à chaque fois. Ce qui peut par contre être appris c'est la conscience de l'existence d'un tel savoir. Savoir qu'il y a des choses qui ne peuvent être sues, que l'on ne peut intégrer en termes de prévisions dans une stratégie d'action, et que seule la confrontation avec la réalité du poste de travail permet d'apprendre, constitue une capacité.

Nous pouvons formuler à propos de cette capacité plusieurs remarques :

— Si elle peut, comme nous l'avons dit, être acquise par voie symbolique, elle le sera uniquement dans le système productif lui-même. Car c'est à l'évidence l'une de celles que l'école a tendance à éliminer en procédant aux schématisations et simplifications par ailleurs indispensables.

— C'est une capacité, ajoutée aux savoirs théoriques *et pratiques nécessaires à la tenue du poste de travail,* qui ne permet pour autant pas une action immédiate.

En somme, ce que l'on nomme l'adaptation à l'emploi reste à faire. Nous arrivons ainsi à cette conclusion que si l'alternance, telle que nous la définissons, peut contribuer à réconcilier l'école et la vie, elle n'est pas et ne peut pas être une réponse au problème de l'adaptation au poste de travail, alors même que pour beaucoup, elle est justifiée à travers cela seulement.

Il nous semble donc important de souligner, d'une part que l'école ne peut en aucune manière combler les lacunes inhérentes au savoir pratique, d'autre part que la tenue temporaire d'un ou plusieurs postes de travail durant la formation ne le permet pas non plus. Une formation professionnelle telle que nous la concevons est celle qui allie les présupposés nécessaires en termes de savoirs théoriques et pratiques et la capacité évoquée plus haut, capacité qui est sans doute, principalement, une attitude devant la vie et ses problèmes et qui ne peut être acquise en dehors de l'expérience du travail productif. Elle se distingue donc à la fois d'une attitude qui valoriserait le théorique et sous-estimerait la contingence de la pratique et, à l'opposé d'une attitude qui, insuffisante, surestime la pratique au point d'oublier ce qui dépasse la contingence.

Nous dirons donc, pour conclure, que le système de formation doit, à la fois, préparer l'adaptation future par une insertion temporaire mais effective dans la production au cours de la formation, et renoncer à faire cette adaptation elle-même.

Gérard MALGLAIVE, Anita WEBER,
C2F, CNAM, Paris.

Notes

(1) P. Bourdieu, J.-C. Chamborédon, J.-C. Passeron, **Le métier de sociologue**, Paris, La Haye, Mouton, 1973, p. 36.

(2) Ibid., p. 38.

(3) Ibid., p. 37.

(4) P. Roqueplo, **Le partage du savoir**, Paris, Éd. du Seuil, 1973, p. 92.

(5) Ibid., p. 96.

(7) *Ibid., pp. 90-91.*

(8) Ibid., p. 91.

(9) M. Mouillaud, L'enseignant et l'enseigné, **La pensée**, n° 118, 1964, p. 38.

(10) F. Vincent, **Formations par alternance : la fonction des tuteurs dans les entreprises**, mémoire pour le DESS de formation permanente, Université Paris-1, 1980, ronéotypé, p. 51.

(11) Ibid., p. 71.

(12) Ibid., p. 71.

(13) G. Snyders, **Écoles, classe et lutte de classes**, Paris, PUF, 1976, p. 134.

(14) Journal **Le Monde** du 27-06-1981.

(15) G. Malglaive, **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Paris, Ediligue, (collection théories et pratiques de l'Éducation Permanente), 1981.

(16) A. Sirota, Situation pédagogique et éducation de la maturité, **Revue Française de Pédagogie**, n° 9, 1969, p. 11.

(17) J. Sclafer, J. Chabal, **Culture - Technique - Éducation** (à paraître).

(18) J. Girard, Étude d'un programme de formation professionnelle initiale de techniciens sur système automatisé, **Travail Humain**, 1, n° 1, 1978.

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 65-82

NOTE DE SYNTHÈSE

L'acquisition du récit : un bilan des recherches

Le récit est un objet langagier que l'école privilégie, et cela à deux titres :

— d'une part, par le biais de tâches de compréhension : lecture, réponse à des questions, résumés, extraction de l' « idée générale » d'un passage ;

— *d'autre part, à travers des demandes de productions, le plus souvent écrites :* raconter une histoire, un voyage, etc.

Or, face à ce constat, on peut faire deux remarques. Tout d'abord, à son arrivée à l'école, l'enfant de 5-6 ans semble parfaitement en mesure de construire une brève narration en situation, c'est-à-dire après avoir assisté à un événement qui l'a frappé et à condition qu'un auditeur — enfant ou adulte — veuille bien l'entendre. Ensuite, les productions scolaires, orales ou écrites, paraissent, elles, très en deça de celles spontanément recueillies. C'est si vrai qu'il faut attendre le CE2 pour trouver, chez une majorité d'élèves, des récits bien construits (ou, tout au moins, considérés tels, intuitivement, par l'adulte lecteur).

Ce décalage pose problème. Son explication exige sans doute le recours à plusieurs variables mais celle qui, sans doute, domine a trait au caractère **décontextualisé** — coupé de toute référence directe à une situation interlocutrice — des récits proposés ou demandés dans le cadre scolaire. Il en résulte que, pour faire face aux tâches qui lui sont soumises, l'enfant doit construire une **représentation** de ce qu'est un récit. Et tant que celle-ci n'est pas du même type que celle de l'adulte, la compréhension d'une part — extraction du thème, résumé, etc. — les productions d'autre part diffèrent de celles adultes. Or, depuis quelques années, les travaux de psychologie relatifs à l'acquisition du récit se sont multipliés. Tous ne sont pas nécessairement exploitables par les pédagogues, mais ils contribuent à poser certaines questions fondamentales — qu'est-ce que raconter ? quelles opérations cela suppose-t-il ? quels rôles jouent les variables de situation, d'interlocution ? etc. — dont les réponses concernent aussi les enseignants.

Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, de présenter une revue, sans doute non exhaustive, des travaux disponibles. Pour cela, nous commencerons par les recherches menées relativement à la compréhension — de loin les plus nombreuses — *pour terminer par celles* — plus rares et plus problématiques — traitant de la production.

I. — RECHERCHES RELATIVES A LA COMPRÉHENSION

Sous cette rubrique se regroupent les études expérimentales visant à explorer la compréhension évidemment mais aussi l'extraction de thème, la hiérarchisation des unités (macrostructure), les procédures de résumé. Amorcés de manière empirique, *ces travaux se sont peu à peu orientés vers la mise à l'épreuve* des thèses de la métacognition et vers la dissociation et l'analyse des facteurs en jeu. D'abord soucieux de couvrir des « codes » différents — films fixes ou animés, télévision, contes oraux,... — *ils ont restreint leur champ d'investigation au seul langage oral et écrit.*

I.1. Études empiriques

Répina (1971) dresse un bilan des connaissances relatives à la narration élaborée par l'enfant face à un support imagé. A 3-4 ans, il s'avère capable de suivre un

récit oral si on lui présente simultanément des images « en l'absence desquelles il ne peut imaginer les événements décrits ». Vers 4-5 ans, il parvient à « raconter » un dessin mais sans aller au-delà. Il faut attendre 6-7 ans pour qu'il ajoute des éléments non présents (un début et une fin p. ex.) et qu'il saisisse des histoires simples dépourvues d'illustrations. C'est à cette même période que s'établit la distinction réel/fiction.

Dans une étude pilote, Mialaret et Malandain (1962) explorent la compréhension par 212 enfants de 7 à 12 ans de trois films fixes. Bien que gênés par les problèmes de critères(1), ils démontrent que la « synthèse correcte », considérée telle « lorsque l'enfant a retrouvé les moments essentiels de l'histoire », s'avère inexistante au CE1 (4 %) et n'apparaît guère qu'au CM2 (50 %). De plus, elle varie — de 27 à 73 % — *selon le film*.

Jacob (1969) étudie, lui, la compréhension de films animés, et retrouve sensiblement les mêmes étapes que Mialaret et Malandain tout en soulignant que, en dix ans, la précocité de saisie s'est nettement accrue car « les enfants de notre génération ont grandi et se sont développés dans un monde imagé ». De manière sommaire, il isole les étapes suivantes : à 6-7 ans l'enfant ne retient que des détails frappants et ne comprend pas la diversité des points de vue de la caméra ; à 8 ans, il parvient à suivre le déroulement d'une histoire simple, et il faut attendre 9-10 ans pour qu'il intègre des données plus partielles ; enfin, à 12 ans, la performance apparaît équivalente à celle de l'adulte, conclusion à laquelle souscrit également Tardy (1966).

Les grandes lignes de cette évolution se voient confirmées par un travail récent de Collins et al. (1978) relatif aux dramatiques télévisées. Les auteurs soumettent à 292 sujets de 7 à 13 ans des histoires normalement agencées (chronologie) ou fabriquées en assemblant les scènes au hasard. Ils notent que la remémoration des scènes les plus importantes s'améliore avec le niveau scolaire. Avec le développement, les enfants s'attachent de plus en plus aux éléments dominants de l'intrigue (« the plot ») et éliminent ceux inessentiels, les récits mélangés (« scrambled ») entraînant une chute de performance.

D'autres travaux existent, qui étudient la compréhension des récits à partir de données empiriques évaluées soit par des juges soit par le seul auteur (cf. Meresse, Polaert, 1969 ; Vallasekova, 1975 ; Mukerji, 1975) mais leur exposition n'ajouterait rien aux données précédemment recueillies. De fait, tous s'accordent pour reconnaître que, à 4-5-6 et 7 ans, l'enfant ne s'attache qu'aux détails les plus saillants de l'intrigue et ne prête pas d'attention aux autres éléments. Il retient les faits à fort contenu émotionnel et perceptif ou les énoncés marqués par des traits suprasegmentaux très accusés (Yendovitskaya, 1971 ; Scholes, 1969). C'est seulement vers 8-9 ans que s'installe une saisie globale des histoires et de leur agencement, à condition que le degré de complexité (nombre de personnages, organisation des séquences...) reste faible.

Enfin, à 12-14 ans, les performances semblent assimilables à celles de l'adulte « moyen ».

Les recherches orientées par des considérations théoriques ont — comme nous allons le voir — retrouvé ces phénomènes avec, cependant, des différences qui font problème.

I.2. Recherches inspirées par les théories de la « Métacognition » et de la « dépendance contextuelle »

La thèse de la « dépendance contextuelle » (cf. Nelson, 1974, 1977) s'inspire directement des travaux de la « cognitive psychology » et, plus particulièrement, de ceux de Charniak (1972), Schank et Abelson (1977) et Rumelhart (1975, 1977), tous liés à l'intelligence artificielle et à la programmation informatique.

Nelson (1977) a résumé en quelques pages les principaux acquis et concepts de cette théorie. Réfutant les oppositions concret/abstrait, spécifique/général et perceptif/fonctionnel, elle considère que — à tout âge, chez l'enfant comme chez l'adulte — l'acquisition procède de l'événementiel pour évoluer vers le catégoriel.

Au départ, toute notion s'enracinerait dans une « structure événementielle » (event structure) qui — relative à un fait unique — contient toutes les relations et fonctions inhérentes à un objet telles qu'elles se manifestent dans le cadre d'expériences individuelles. A cette première organisation chargée d'éléments idiosyncrasiques en succèderait une autre dénommée Scripts qui, basée sur les relations dans l'espace et le temps qui peuvent s'exprimer par des propositions ou des récits à propos d'événements concrets du monde, étendrait les capacités prévisionnelles de la première aux situations familières (aller au restaurant p. ex.) mais resterait comme celle-ci dépendante du contexte. Viendraient enfin les « catégories » issues par abstraction des organisations antérieures et aboutissant à des systèmes catégoriels, hiérarchisés et indépendants du contexte. Toutefois, l'accès à ces dernières serait lié de très près à la scolarisation, les civilisations non alphabétisées semblant n'y pas recourir (Colby et Cole, 1973 ; Cole et Scribner, 1977).

Dans cette théorie, le récit — ou tout au moins la structure événementielle à laquelle il se réfère (le « schéma » ou le « script ») — occupe une place de choix. Il se situe en effet à une étape intermédiaire entre l'organisation primitive et celle catégorielle. De là l'intérêt que lui portent les tenants de cette thèse.

Quant à la perspective « métacognitive », elle prolonge vers les couches d'âges supérieures les conceptions de la thèse précédente. Applicable elle aussi au langage (Gleitman et al., 1972) comme à la mémoire (Flavell et Wellman, 1977), elle distingue trois niveaux d'activités (Brown, 1975).

La connaissance qui sous-tend toute activité cognitive.

La connaissance sur la connaissance (« knowing about knowing ») qui renvoie à une prise de conscience par le sujet « apprenant » de la manière dont il procède « spontanément » (il s'agit donc d'une connaissance relative aux actions et à leurs coordinations proche de l' « abstraction réfléchissante » invoquée par Piaget).

La connaissance relative à la façon d'apprendre (« knowing how to know »).

Génétiquement, il y aurait succession — pour un type de tâche — des trois phases. L'information serait, dans un premier temps, traitée « automatiquement », sans participation consciente du sujet. Peu à peu, après d'assez nombreuses expériences, celui-ci parviendrait à saisir comment il « fonctionne » et adapterait en conséquence ses stratégies.

Le lien avec le récit apparaît là beaucoup moins net. Il ne se comprend que dans la mesure où l'on considère que les auteurs sont les mêmes. Dès lors, ayant assuré leur acquis relativement aux enfants de 4 à 7-8 ans à partir de travaux mettant en jeu des narrations, ils ont poursuivi leurs recherches au-delà de ces âges en conservant le même matériau.

Cela étant, quelles conclusions ressortent des travaux effectués ?

Tous les chercheurs concernés (Brown, 1975 ; Danner, 1976) s'accordent sur le fait que l'enfant de 8 ans s'avère capable d'extraire le « thème » d'un passage simple en prose. Christie et Schumacher (1975) ont même estimé que cela était vrai dès 6-7 ans mais leur démonstration s'appuie sur un texte de 420 mots auquel ils ont ajouté — de manière très artificielle — des informations non pertinentes. Consécutivement, leurs successeurs ne se réfèrent guère à leurs conclusions, préférant considérer que 8 ans correspond mieux aux faits avérés.

En effet, les travaux concernant les enfants du 1er grade ou du CP (Mandler et Johnson, 1977 ; Denhière, 1978 a, b, c, d, e, 1979, 1982 ; Denhière et Le Ny, 1980 ; Stein et Glenn, 1979) révèlent que :

a) A cet âge, les enfants se rappellent les histoires d'une manière très différente des adultes. Ils mentionnent les principaux protagonistes, le cadre, le début et la fin mais éliminent les réactions des personnages et leurs tentatives. Mandler et Johnson en concluent que les sujets mettent l'accent sur les résultats alors que les phénomènes observés s'expliquent parfaitement si l'on considère que les textes sont traités comme des listes de propositions peu ou pas reliées. Jouent, dès lors, les effets de « priorité » et de « récence » des informations (début/fin), comme l'a très bien montré de Villiers (1974).

b) Alors que la pauvreté des rappels pourrait s'interpréter comme consécutive aux seules difficultés d'expression (Brown, 1975), Denhière (1978 b) a montré — à l'aide d'une épreuve de tri éliminant les problèmes de mise en forme orale ou écrite — que, au CP, les enfants sélectionnaient les propositions du début et de la fin plus celles recélant les événements « les plus remarquables ».

Il convient donc de considérer avec circonspection les résultats de Christie et Schumacher. Ils s'expliquent vraisemblablement par l'intervention de facteurs associés à l'apprentissage verbal (cf. Bramaud du Boucheron, 1972) et au degré « d'imagerie » ou « d'émotion » évoqué par les formulations. Ces variables, mal maîtrisées par les auteurs, ont en effet un impact non négligeable sur les performances d'adultes (cf. de Villiers, ibid. ; Jorgensen et Kintsch, 1973 ; Montague et Carter, 1973 ; Reid, 1974).

Qu'observe-t-on à partir de 8-9 ans ?

A 8-9 ans encore, les rappels immédiats ou différés se différencient de ceux adultes mais au fur et à mesure que l'enfant grandit, ils s'en rapprochent. C'est ainsi que, dès le CE2, la macrostructure des textes se trouve rappelée par la majorité des enfants (Denhière, 1978 a) qui — par ailleurs — « tendent à combler les lacunes que comporte le récit » ; fait que confirment les données rapportées par Brown et al. (1977) : les adjonctions relevées à 8, 10 et 12 ans accroissent la cohérence des histoires.

Pourtant, au même âge, Brown et Smiley (1977) relèvent que les enfants semblent peu aptes à hiérarchiser les unités d'un passage en prose. Après avoir demandé à des adultes — suivant la méthode utilisée par Johnson (1970) de ne conserver que 3/4 puis 1/2 puis 1/4 des propositions d'un texte, ils proposent la même tâche à des sujets de 8-9 ans, 10-11 ans, 12-13 ans et 18-19 ans (20 par groupe d'âge). Les résultats sont les suivants :

— à 8-9 ans, les enfants ne différencient aucun niveau ;
— à 10-11 ans, seules les parties les plus importantes se voient isolées ;
— à 12-13 ans, s'ajoutent celles « négligeables » ;
— à 18-19 ans, la distinction des quatre strates ne pose plus aucun problème.

Or, les rappels, eux, dès 8-9 ans mais surtout à 10-11 ans, reflètent la structure hiérarchique et leur « patron » reste le même tout au long du développement ultérieur.

Ainsi, dès 8-9 ans, les enfants extraient le thème d'un passage en prose et écartent les éléments non essentiels, cela « automatiquement », sans paraître capables d'évaluer l'importance des constituants. L'interprétation « métacognitive » s'ensuit logiquement et Brown la formule clairement en 1977. Selon elle, seules les sociétés technologiques favorisent l'élaboration de systèmes de connaissance indépendants du contexte (« context free systems of knowledge »). Or, cette acquisition d'un savoir **décontextualisé** exige la mise en œuvre et le renforcement de certaines opérations mentales permettant l'**apprentissage délibéré** : auto-évaluation du sujet, estimation de la tâche, utilisation de stratégies pour combler les lacunes, contrôle de l'efficacité. L'école joue un rôle fondamental dans l'instauration de ces capacités : les « habiletés » (skills) mises en évidence ne sont pas simplement influencées par l'éducation mais elles semblent, dans une large mesure, en être le produit.

La confirmation de cette thèse exige de nombreuses expérimentations dont quelques-unes concernent le récit. Brown, Smiley et Lawton (1978) montrent ainsi que des élèves de CM2 (5e grade) et classe terminale (12e grade) réagissent très différemment lorsqu'on leur demande de sélectionner les propositions d'un texte en fonction d'un futur rappel. Alors que les plus jeunes choisissent les unités de niveau élevé (superordonnées), les plus âgés s'intéressent aux autres : assurés de retenir sans peine les premières, ils optimisent leur choix de manière à répondre, avec le maximum de chances, à la tâche qu'on leur soumet.

Enfin, les travaux cités posent le problème de savoir pourquoi les jeunes enfants échouent à extraire le thème d'un passage et obtiennent de si piètres résultats aux épreuves de rappel. La saisie des « causes » de ces lacunes est loin d'être complète. Pourtant, des indications précieuses sont fournies par une série de recherches récentes.

Denhière (1978 c et d) a utilisé concurremment des épreuves de reconnaissance et de tri : après avoir présenté un récit, il demandait aux enfants un rappel puis un choix — sélectionner les unités les plus importantes — et, enfin, un test de reconnaissance (énoncés synonymes/lointains/étrangers au texte présenté) immédiat ou différé. Il a ainsi montré que :

— les résultats au « tri » s'alignaient sensiblement sur ceux du rappel et s'homogénéisaient avec l'âge ;

— les données recueillies en « reconnaissance » immédiate s'avéraient très supérieures mais respectaient la hiérarchie CM1 > CE1 > CP ;

— la corrélation reconnaissance/rappel restait faible au CP (.15/.20) et s'accroissait aux CE1 et CM1, classes où « les énoncés (...) les plus fréquemment reconnus correctement correspondent aux propositions (...) les plus fréquemment rappelées » ;

— la corrélation reconnaissance/tri n'était significative qu'au CM2. Il interprète ces phénomènes en termes de traitement et de stockage de l'information et non à partir de difficultés d'expression.

Deux recherches étayent cette façon de voir. Smiley et al. (1977) et Di Vesta (1979) démontrent que les adolescents « mauvais lecteurs » ne comprennent pas mieux selon que la présentation d'un texte se fait oralement ou par écrit. Leurs scores aux rappels et épreuves de hiérarchisation des unités s'avèrent très inférieurs à ceux des lecteurs normaux de leur âge : ils ne distinguent qu'entre les propositions occupant le plus haut niveau et l'ensemble des autres, en bloc différencié. Il faut proposer la même tâche à des enfants du CP pour parvenir aux mêmes résultats. Di Vesta et al. ajoutent en conclusion de leur travail, que « les mauvais lecteurs semblent sous-estimer le rôle qu'ils ont dans le traitement de l'information au cours d'une tâche de compréhension de texte » : tout se passe comme s'ils traitaient la surface textuelle comme étant la seule source d'informations sans rechercher les éléments contextuels susceptibles de les aider.

Les travaux cités aboutissent donc à un ensemble de conclusions qui font l'objet d'un large consensus. Il semble qu'il faille attendre l'âge de 8 ans pour que l'enfant parvienne à extraire le thème d'une histoire et fournisse un rappel qui respecte la hiérarchie des unités, évaluée de manière empirique. Toutefois, comme on le constate aisément, cette conclusion — qui se donne pour très générale — correspond à des recherches dans lesquelles des variables fondamentales restent non maîtrisées. Nous avons déjà fait allusion au caractère plus ou moins « imageable » (« image evoking value ») de certaines propositions. Il faut également tenir compte de la difficulté relative des textes présentés, même s'il s'avère difficile de l'estimer.

I.3. Recherches relatives aux difficultés lexicales et organisationnelles

Ehrlich et Florin (1979) ont conduit une investigation en s'appuyant sur leurs

travaux antérieurs relatifs aux connaissances lexicales (Ehrlich, Bramaud du Boucheron, Florin, 1978). Ils ont composé, à partir d'une même trame narrative (« un malfaiteur tombe et se blesse en s'enfuyant car un chauffeur de taxi qui l'a reconnu le poursuit ») deux passages, l'un facile, l'autre difficile, en faisant varier les mots (ex. bandit/malfaiteur, taxi/véhicule...). Pour chacun des deux, ils ont ensuite contrôlé la variable syntaxique : concaténation d'indépendantes, emploi de relatives, utilisation de subordonnées causales (« parce que »).

La population comporte 360 enfants issue de deux milieux socio-économiques contrastés (MSE 1/2) et répartis dans six niveaux : maternelle 1 (a.m. 3;7 a), 3 (a.m. 5;6 a), CP (a.m. 6;8 a) pour le récit « facile », CP, CE2 et CM2 pour celui « difficile ».

Les données recueillies révèlent :

a) un effet très significatif du niveau lexical sur la compréhension ;

b) aucun impact des variations syntaxiques ;

c) une augmentation de la compréhension en fonction du niveau scolaire et du MSE avec « un remarquable parallélisme » (p. 87) entre histoire facile et difficile ;

d) l'intégration propositionnelle précède et semble fortement conditionner celle suprapropositionnelle ;

e) les « patrons » de rappels s'avèrent similaires dans leur évolution : en premier apparaissent « les protagonistes présentés au début de l'histoire, puis la résolution » (p. 89) ; suivent les « actions intermédiaires ».

Ces résultats apparaissent fondamentaux puisqu'ils mettent en évidence le rôle joué par les données lexicales — et non par celles syntaxiques (tout au moins celles étudiées) — dans la compréhension et le rappel de récits.

Toutefois, la compréhension des items lexicaux, si elle garantit la saisie du « sens » au niveau propositionnel, ne constitue pas une condition suffisante pour assurer l'intégration suprapropositionnelle (cf. la discussion des auteurs, p. 58 à 60). Or, cette dernière se rapproche des processus mis en jeu par l'extraction de thème, le résumé, la hiérarchisation des unités. Compte tenu des taux de succès à celle-là (2), on peut légitimement s'attendre à ce que celle-ci soit réussie plus tardivement car elle s'appuie vraisemblablement sur elle. Dès lors, il n'est guère surprenant que les divers chercheurs aient situé au CE2 (vers 8 ans), l'accès à l'extraction de thème et au rappel respectant la « macrostructure », même si des flottements subsistent — plus ou moins un an — quant à la détermination de l'âge. Manifestement, tous ont simplifié les textes pour les adapter aux enfants mais, en l'absence d'études préalables, ils ne pouvaient complètement délimiter les seuils de difficulté lexicale.

Cela dit, la maîtrise des « mots pleins » ne saurait suffire à elle seule puisque, précisément, il semble qu'il y ait un décalage entre celle-ci et d'autres tâches. Le traitement de l'information de surface exige la prise en compte d'autres éléments, comme nous allons le voir.

Nous avons, dans deux expérimentations successives (Fayol, 1978, 1981) portant respectivement sur 65 enfants de 4 à 9 ans puis sur 76 élèves du CP au CM2, proposé des récits et demandé aux sujets s'ils estimaient que des résumés que nous leur soumettions — et qui variaient en taille et pertinence — « racontaient la même histoire ». Alors que, dans la seconde expérience, les textes avaient été conçus de manière à minimiser les difficultés lexicales, suivant en cela les indications d'Ehrlich et Florin, les résultats sont similaires dans les deux cas.

Il semble que, à partir de 8-9 ans, l'enfant soit capable — face à un matériau lexicalement adapté — de traiter l'information de surface et de l'intégrer aux niveaux propositionnel et suprapropositionnel. Il s'avère également apte à déceler une certaine hiérarchie dans les éléments relatés, même si elle reste fruste. Enfin, il dispose d'un recul (décentration) suffisant pour admettre la relative équivalence du thème et de l'histoire dont il émane.

Il n'en va manifestement pas de même chez les plus petits (3-4-5 ans) : ceux-ci ne retiennent que les éléments nominaux et surtout les principaux protagonistes. Tout se passe comme si, dans l'impossibilité de traiter complètement le texte, ils ne s'attachaient qu'aux faits les plus répétitifs (la répétition des noms propres) et/ou saillants.

En revanche, à 6-7 ans, dans les limites du matériau utilisé, la compréhension propositionnelle et l'intégration supraproposition nelle ne posent guère de problème. Toutefois, l'histoire ne paraît pas présenter de « relief » aux yeux des enfants. Pour eux, toutes les informations se valent et aucune ne peut être éliminée. Cet attachement à la formulation initiale semble étroitement liée à une interprétation réificatrice du langage : ce qui est dit reflète le réel et toute modification du dire affecte celui-ci. Il n'y a pas prise de conscience — même partielle — de la non-correspondance entre les deux.

Dans un autre travail (Esperet et Fayol, à paraître), nous avons montré que la notion d'histoire n'avait guère de sens avant 5 ans, les enfants prenant pour critères des éléments de contenu (présence d'un personnage p. ex.). C'est vers 5-6 ans que semble se constituer la représentation d'événement narratif en termes d'opposition début/fin et qu'émerge le sentiment de cohérence. Ce dernier se confirme à 7-8 ans : les enfants rejettent les suites de phrases sans lien (Esperet et Chauniveau, 1981) et paraissent admettre le principe de la « dilatabilité » narrative (i.e. un même événement peut être relaté très brièvement ou, au contraire, « dilaté », détaillé). Il faut cependant attendre 9-10 ans pour que s'établisse le schéma narratif canonique. Alors, et alors seulement, une séquence de propositions est perçue comme formant un tout malgré la succession des procès.

I.4. Conclusion relative aux épreuves de compréhension

Toutes les recherches menées, quelles que soient les perspectives théoriques et les types de matériau mis en jeu — film fixe ou animé, séquence télévisée, récit oral ou écrit — aboutissent à une série de conclusions compatibles et complémentaires que nous allons brièvement rappeler.

Le petit enfant de 3-4 ans ne parvient à suivre un récit, même simple, que dans la mesure où il s'accompagne d'images qui constituent autant d'illustrations et pallient le déficit de traitement du langage hors situation. Confronté à une tâche comportant une histoire orale seule, il n' « accroche » que les noms, généralement ceux des principaux protagonistes. Quant aux événements, il ne les saisit guère.

De 4 à 6 ans, l'enfant commence à pouvoir suivre une histoire simple non illustrée à condition qu'elle lui soit lexicalement accessible. Toutefois, il n'en rappelle que le début, la fin et les éléments les plus saillants. Nous croyons non pertinente à ce sujet l'interprétation de Mandler et Johnson (ibid.) : selon eux, le « schéma » sous-jacent interviendrait déjà. En fait, les phénomènes observés s'expliquent parfaitement dans le cadre de l'apprentissage verbal de propositions non connectées (cf. de Villiers, ibid.). Les effets de récence et de priorité de l'information, associés à ceux de valeur imagée des formulations suffisent à rendre compte des performances. De plus, des résultats comparables ont été obtenus avec d'autres « médias » (images/films...). Il semble donc que — à ce niveau — les propositions soient traitées une à une mais non reliées entre elles (cf. les données recueillies par Ehrlich et Florin, ibid.).

De 6 à 8 ans, s'établit la compréhension supraproposition nelle dont on peut supposer qu'elle s'avère acquise pour des histoires lexicalement simples (cf. si on « prolonge » les données d'Ehrlich et Florin pour le texte facile au-delà du CP ; cf. aussi nos propres résultats). Les rappels, même s'ils se caractérisent encore par la dominance des éléments extrêmes et imagés, se complètent. Dans le même temps, la possibilité de résumer se voit refusée : l'enfant ne dispose pas d'assez de recul par

rapport au matériau pour y saisir un « relief » et pour en extraire le thème, tâches qui nécessitent une hiérarchisation des unités.

A partir de 8 ans, l'enfant parvient à suivre les histoires simples et à intégrer les données supraprepositionnelles. Désormais, la « macrostructure » (Denhière), le « schéma » (Mandler et Johnson) paraissent disponibles. Une certaine hiérarchie se dégage des récits et permet d'isoler les éléments superordonnés : le **thème**. S'ensuit l'acceptation de la procédure de résumé, si elle reste dans certaines limites. La production, elle, marque un certain retard.

Au CM2 enfin — 10-11 ans — les enfants parviennent à intégrer les données les plus partielles et à saisir l'agencement des faits en comblant les lacunes de la structure narrative superficielle. Indubitablement, une sorte de « prototype » du récit semble les guider tant en compréhension qu'en rappel. Quant à la hiérarchisation des éléments, elle s'affine parallèlement à la prise de conscience de la relativité des résumés désormais admis par tous.

A l'évidence, l'ensemble des remarques que nous venons de développer s'articulent autour de deux axes :

a) Le premier concerne le traitement de l'information de surface. Assimilé restrictivement aux seuls éléments lexicaux « pleins » par Ehrlich et Florin, il nécessite une analyse beaucoup plus fine. De fait la cohésion textuelle tient en partie à la présence de marques dont le fonctionnement et la genèse semblent — à de rares exceptions (Karmiloff-Smith, 1979) tenus pour acquis ou négligeables. Or, elles jouent — comme le montre de Villiers — un rôle essentiel dans l'intégration propositionnelle ; un rôle à explorer plus en détails. D'autres marques — les désinences verbales par exemple — ne sont même pas signalées alors qu'elles influent fortement sur le relief donné aux procès relatés. En ce sens, on peut penser qu'elles interviennent dans le processus de hiérarchisation des unités, celui-ci restant, pour l'heure, quelque peu mystérieux.

b) Le second axe renvoie à la notion de « schéma » comme organisation prototypique des actions. Indubitablement il s'agit là d'un aspect essentiel, même s'il ne s'articule pas directement avec le linguistique. Toutefois, là encore, les travaux relatifs à la genèse manquent. Certes, les recherches de Piaget fournissent une ample documentation relative aux schémas sensori-moteurs et à leur agencement mais la reconstruction sur le plan de la représentation ne bénéficie pas d'études aussi précises et étendues malgré l'intérêt récent porté à ces questions par les spécialistes de l'intelligence artificielle et de la résolution de problèmes. De nombreuses investigations devront donc être menées dans cette perspective.

Ces deux axes, nous allons les retrouver dans les travaux traitant de la production des récits.

II. — RECHERCHES RELATIVES A LA PRODUCTION

Plus empiriques que ceux consacrés à la compréhension, les travaux relatifs à la production s'avèrent rares. C'est que le texte produit recèle une multitude de « traces » dont l'interprétation exige — pour les « lire » — le recours à des théories. Faute de l'existence de celles-ci ou de leur connaissance par les auteurs, les analyses restent le plus souvent intuitives. Cela ne signifie d'ailleurs aucunement qu'elles s'avèrent non pertinentes ; simplement, le danger est grand d'une interprétation des éléments de surface à partir d'un cadre mental adulte non explicité.

En fait, ce qui pose problème, c'est précisément l'**intuition** de l'adulte chercheur ou lecteur (Fayol, 1982). Inévitablement, elle s'appuie sur des marques de surface mais elle ignore lesquelles. Là se situe l'un des champs de recherches les plus féconds en psycholinguistique : délimiter les « traces », en construire une théorie, vérifier

leur pertinence. Parallèlement, doivent apparaître les questions relatives à la genèse : quelle trace « fait sens » à tel ou tel *niveau de développement, et pourquoi ?*

Ces remarques étant faites, il convient de signaler que les travaux disponibles s'orientent selon deux grandes directions. La première vise une interprétation clinique — voire psychanalytique — des productions (Clanché, 1976 ; Pitcher et Prelinger, 1963, et l'intéressante approche de Nancy et Wittwer, 1977). Cette perspective ne nous concerne pas directement ici, même si nous sommes amené à faire allusion à ses apports. L'autre point de vue s'attache à dégager l'évolution de la forme — et parfois des contenus — des narrations. Il recouvre des thèses très diverses allant de l'empirisme à l'informatique en passant par la résolution de problèmes. Toutefois, distinguer les tendances aboutirait à un éparpillement de l'exposition. Aussi essaierons-nous plutôt de regrouper les données rapportées par chaque auteur en fonction du mode d'abord dominant ; avec les risques que cela comporte.

II.1. *Travaux à base empirique*

Pitcher et Prelinger (ibid.) ont recueilli auprès de 360 enfants de 2 à 5 ans un corpus de narrations obtenues à partir de la consigne « raconte-moi une histoire ». L'ouvrage comporte l'ensemble des textes recueillis et pourrait constituer une base exploitable si les auteurs n'avaient pas systématiquement amené les sujets à prolonger leurs récits (exemple : « et après... » « qu'est-ce qui s'est passé après... »). D'autre part, leur approche est essentiellement psychanalytique. Mais, la richesse des données et le sérieux de l'analyse les conduisent cependant à relever les grandes tendances de l'évolution retrouvées par plusieurs autres chercheurs.

De manière globale, ils observent que la tendance générale de l'évolution va des processus centrés sur le corps et ses besoins vers la prise en compte de phénomènes de plus en plus socialisés, liés aux relations avec autrui et avec la culture. Cela signifie que l'évolution se manifeste par une **décentration croissante**.

Cette décentration affecte à la fois les contenus des histoires et leurs caractéristiques formelles. Ainsi, de 2 à 5 ans, l'espace « référé » s'étend-il de la maison (2a) au lointain et à l'imaginaire (5a). Les personnages mis en scène voient leur nombre s'accroître en même temps qu'ils perdent leur « concrétude » ; les processus internes (pensée/émotion/buts...) restent très rarement mentionnés. Enfin, les événements rapportés, d'abord centrés sur le moi (agressions/blessures), deviennent de plus en plus socialisés. Toutefois, les récits constituant le corpus se révèlent relativement longs si on les compare à ceux recueillis par d'autres auteurs, la consigne jouant sans doute ici un rôle déterminant.

Applebee (1978) est sans doute celui qui a conduit la plus ample recherche relative aux récits. Ses investigations couvrent en effet une large période — de 2 à 17 ans — et un nombre élevé de sujets (plus de 300). Par ailleurs, il s'est intéressé tant aux marques formelles (quelques-unes) qu'aux contenus et à l'organisation narrative.

Considérant lui aussi la **décentration** et la **distanciation** comme des données fondamentales de l'évolution, il a essayé de mettre en évidence des faits susceptibles d'étayer cette conception. Reprenant l'ensemble du corpus de Pitcher et Prelinger (ibid.), il a analysé en détail la manière dont les enfants amorçaient et terminaient leurs histoires. Il a également vérifié si — conformément aux canons du récit — le passé (non spécifié) dominait. Il est ainsi parvenu à montrer que — à 5 ans — la quasi-totalité des enfants utilisaient un début formel (i.e. « il était une fois... ») et le passé alors que 50 % seulement mettaient en œuvre une fin rituelle (i.e. « fin » ou « ils furent heureux ») (cf. p. 163, tableau 4) (3).

Cette ritualisation croissante de l'histoire ne signifie pourtant pas que l'enfant dissocie nettement fiction et réalité comme semble le penser Repina (ibid.). Applebee montre, en interrogeant les enfants que, à 6 ans, plus de 73 % d'entre eux restent

incertains quant à la réalité des personnages et événements des contes qu'ils connaissent.

Applebee aborde ensuite la question de la complexité des trames narratives mais il se heurte à l'obstacle des critères. Il recourt néanmoins aux *travaux de* Vygotsky relatifs à la résolution de problèmes de classification. Cela lui permet de distinguer six catégories de narrations génétiquement hiérarchisées.

a) **Heaps** [amas/tas] : ensemble de propositions n'entretenant entre elles aucune relation.

b) **Séquences** : suite de propositions comportant un argument commun (« the core of the story », p. 60) : « **A** fait X, **A** fait Y, **A** fait... » par exemple.

c) **Narrations primaires** dans lesquelles des événements complémentaires se trouvent regroupés dans une activité superordonnée (~ SCRIPT).

d) **Chaînes non focalisées** : dépourvues de clôture, elles consistent en propositions concaténées dont chacune partage un élément avec la précédente et un autre avec la suivante.

e) **Chaînes focalisées** : leur forme la plus typique apparaît la narration d'actions *effectuées ou subies par un personnage principal ; ce que l'auteur résume par la formule* « the continuing adventures of... » (p. 65).

f) **Les narrations** orientées vers la progression (intuitivement ressentie) : chaque incident, non seulement se développe à partir du précédent, mais, dans le même temps, introduit un nouvel élément du thème. Cette forme — qui ne couvre encore que 20 % des productions à 5 ans — apparaît « close », c'est-à-dire que la situation initiale s'oppose à celle finale (cf. Fayol, 1980).

L'auteur est tout à fait conscient du caractère intuitif de ces catégorisations et de l'indécision qui se manifeste lorsqu'il faut classer un texte donné dans l'une ou dans l'autre.

Pourtant, il met l'accent sur deux éléments essentiels de la narration : la nécessité d'enchaîner (« chaining ») des propositions tout en maintenant le « centrage » (« centering »). Il n'essaie toutefois pas de leur donner une base opérationnelle et il se contente de fournir les nombres qui résultent de sa classification. De celle-ci, il semble possible de retenir que :

α) à 2 ans dominent les « amas » (« heaps ») ;

β) à 4-5 ans les chaînes focalisées ou non, couvrent environ 65 % des productions ;

γ) les narrations (catégorie f) restent minoritaires, même à 5 ans.

Les catégories intermédiaires étant éliminées, une évolution se manifeste, qui va de la juxtaposition de propositions non liées au récit « clos », en passant par la concaténation de procès à protagoniste commun.

L'enquête menée auprès d'adolescents révèle enfin que ceux-ci, contrairement aux plus jeunes, saisissent qu'une narration peut faire l'objet de « lectures » diverses selon le niveau auquel se place le récepteur. En cela, ils s'avèrent capables d'aller au-delà de l'information présente (« beyond the information given », p. 118) et de développer de manière pertinente la fin d'une histoire incomplète.

Applebee conclut que l'évolution mise en évidence s'opère selon trois secteurs :

— la façon dont le lecteur ou le narrateur relie l'expérience relatée à la sienne propre ;

— la maîtrise, dont il dispose, des règles et conventions littéraires ;

— la complexité de l'expérience qu'il peut maîtriser.

Dans les trois cas, la **décontextualisation** (Bruner, 1975) apparaît comme un facteur fondamental en ce qu'elle est une abstraction ou projection hors de notre

nécessairement personnel système de référence pour la rendre accessible à autrui en la partageant avec lui (ibid., p. 130).

A bien des égards, et hormis le souci de classification pointilliste, ces conclusions et analyses rejoignent celles de Schank (in Schank et Abelson, ibid.). Étudiant la genèse de la narration chez sa fille Hana (op. cit., p. 225 et suivantes), celui-ci a noté que — à 2;11 ans — les récits recueillis manquaient de « BUT », toutes les choses relatées semblant avoir même valeur. Vers 4 ans, les productions recélaient plus de « plan like » organisation (« chaînes focalisées » d'Applebee) mais la structure de type SCRIPT dominait encore. Or, celle-ci ressemble fort à ce que Applebee dénomme narrations primaires. Il semblerait donc qu'il faille attendre 5 ans et plus(4) pour que l'enfant parvienne à élaborer des narrations comportant non plus une simple concaténation de procès « banals » mais une hiérarchie même fruste subordonnant les actions à la poursuite d'un plan lui-même dérivé d'un but.

Les trois recherches ci-dessus exposées ont pour point commun une conception de l'évolution envisagée comme développement de la **décentration** et de la **décontextualisation**. En grandissant, l'enfant parviendrait peu à peu à :

— ne plus parler (i.e. raconter) à partir de son point de vue propre ;

— aller au-delà de la situation immédiate — le hic et nunc — et dépasser les contraintes spatio-temporelles de l'interlocution.

Or, l'accord est relativement large parmi les psychologues et psycholinguistes pour reconnaître une pertinence explicative à ces deux facteurs. Le problème se pose au niveau de leur opérationnalisation.

De fait, nous ne disposons pas d'une théorie des marques de surface qui — pour une tâche donnée — permette de décider à coup sûr du caractère plus ou moins décentré/décontextualisé d'un élément linguistique (« trace »). Se comprend dès lors le recours à l'intuition. Se justifie aussi l'intérêt porté au lexique (« mots pleins » ?) dont la « transparence » s'avère plus grande. Indubitablement, celui-ci constitue une base de données exploitables avec une théorisation minimum. Il n'en va pas de même dès qu'on aborde les « articles », les « pronoms » et les « désinences verbales » (par exemple !).

La liaison paraît encore plus floue en ce qui concerne l'organisation narrative. Schank comme Applebee ont bien vu qu'elle présupposait une certaine structuration de l'expérience à relater. L'évolution, qui mène de propositions juxtaposées sans lien entre elles à la narration véritable (?), passe par l'étape des Scripts, séquences qui renvoient à une analyse d'une activité (aller au restaurant, prendre le train...) en composantes constitutives plus élémentaires. Cela signifie qu'on doit envisager la genèse d'une représentation — celle des actes et de leurs enchaînements — relativement indépendante du linguistique, même si celui-ci intervient dans les délimitations en permettant de « nommer » certaines séquences (cf. la tentative de Botvin et Sutton-Smith, 1977, pour établir des indices de complexité structurale des récits).

Nous retrouvons donc au niveau de la production les problèmes soulevés lors des épreuves de compréhension. Mais, dans le même temps, nous nous heurtons à nouveau à la question des niveaux de représentation, de leur genèse et des correspondances qu'ils entretiennent. Par ailleurs, l'analyse de la surface textuelle — support de l'intuition — n'a pas progressé, sinon avec l'étude succincte d'Applebee relative à quelques marques formelles de l'histoire. Pourtant, cette voie semble prometteuse et certains ont commencé à l'aborder.

II.2. Travaux à bases linguistique et psycholinguistique

Au cours de la dernière décennie, certains chercheurs ont pris conscience de la nécessité de définir avec plus de précision les contraintes situationnelles — institution, tâche... — présidant au recueil des récits. Weil (1972, 1977, 1978) a ainsi

recensé et analysé les « implicites » du langage scolaire. Cet auteur critique vivement « le présupposé que les productions langagières des enfants sont déficitaires par essence, alors qu'elles ne le sont que par rapport à des modèles de discours qui constituent implicitement la référence » (1978).

Cela l'amène à opposer le discours privé à celui scolaire et à détecter les différences. Ainsi, alors que — à l'école — « la narration apparaît comme la seule forme d'expression verbale » (1972), avec ce que cela suppose de normes et de « transparence des événements » (1978), l'usage privé reste allusif, ambigu et joue sur plusieurs registres (gestes, mimiques...). L'enfant ne dispose pas des moyens stylistiques et rhétoriques pour faire front aux exigences scolaires et, surtout, il lui est difficile de « raconter un événement pour lui-même » : à ses yeux, la prise de parole vise un tout autre enjeu.

Weil met ainsi l'accent sur les caractères décontextualisé et normatif du récit scolaire. Indéniablement celui-ci place l'enfant dans une situation à laquelle il n'est guère préparé. D'autres auteurs ont cherché à préciser d'un point de vue plus psychologique les contraintes qui pèsent sur l'enfant à qui « on » demande de raconter une histoire. Nique et Lelièvre (1978) ont ainsi isolé trois opérations de base nécessaires à l'écriture :

a) décentration : s'extraire de la situation à relater ;

b) représentation : regarder, comme de l'extérieur, cette situation ;

c) personnalisation : apprécier la situation à partir d'une position de recul.

Ces déterminations préalables influent sans doute fortement sur la production. Malheureusement, les auteurs n'ont pas poussé l'analyse assez loin pour mettre en correspondance les facteurs isolés avec la réalisation textuelle.

Burgess et al. (1974) ainsi que Caron (1974) ont, eux aussi, précisé ce qui différencie l'écrit de l'oral. Certes, le « code » joue un rôle non négligeable mais il n'est pas seul à intervenir. Raconter une histoire par écrit implique l'impossibilité de recourir au situationnel et au « feed-back » de l'interlocuteur. Cela élimine une partie non négligeable des moyens, langagiers ou autres, dont dispose l'enfant dans sa vie quotidienne. La distance au narré — introduite de facto — la solitude à assumer, l'absence de disponibilité des éléments suprasegmentaux, l'ambiguïté du destinataire constituent autant de contraintes qui exigent « un changement radical d'attitude [de l'enfant] vis-à-vis de son langage » (Caron, ibid.).

Dans cette perspective, Caron (ibid.) a montré que les récits « spontanés » (i.e. narrations effectuées devant leur classe par des élèves de CP) différaient de ceux produits par les mêmes enfants devant un magnétophone (sans public immédiat) et de ceux écrits. Les modifications affectent la longueur des phrases — empan supérieur à l'enregistrement — le niveau d'organisation — étudié à travers les conjonctions et les types de liaisons — qui s'avère inférieur dans les productions spontanées. En revanche, ni le vocabulaire ni la syntaxe ne varient significativement. Le passage à l'écrit, enfin, révèle « sur l'ensemble des indices une nette régression ».

Caron conclut que « décentrer son discours, tenir compte du destinataire » implique, pour l'enfant, un effort pour passer de l'implicite à l'explicite, pour intégrer à ses énoncés des informations qu'il n'éprouvait pas « le besoin d'exprimer ». Ces exigences supposent une différenciation qualitative et quantitative qui s'articule en « une cohérence croissante ».

Ce point de vue semble partagé par Sabeau-Jouannet (1977) qui étudie, elle, les narrations de très jeunes enfants (de 2 à 4-5 ans, la population n'est pas précisée). Moins psycholinguiste que linguistique, elle s'efforce de s'appuyer sur les marques de surface — « traces manifestes qu'on doit prendre en compte » — et sur les contraintes propres à la mise en texte pour étayer ses analyses.

Elle distingue ainsi trois types de rapports :

a) D'une part, le rôle de la **linéarité** — qui impose des contraintes au niveau de la *continuité narrative* (reprises lexicales ou pronominales, juxtapositions...) — complémentaire de **« l'organisation lexématique »** qui repose sur des « oppositions paradigmatiques entre un ou plusieurs éléments de chacun des syntagmes et qui se trouvent projetées sur les juxtapositions ».

b) D'autre part, le rôle de la **situation linguistique** qui comporte celle immédiate d'énonciation et celle « inactuelle » de la référence (le narré).

c) Enfin, « l'**ancrage** implicite dans une réalité référentielle à laquelle ont accès les interlocuteurs ».

Elle étudie à l'aide d'illustrations chacune de ces catégories mais, manifestement, sa problématique n'est pas assez avancée pour aboutir à un acquis définitif.

Cependant, la plupart de ces analyses ouvrent des perspectives prometteuses. Ainsi, le rapport entre des oppositions lexématiques et leur projection dans la linéarité paraît susceptible de concilier les conceptions de Greimas (1966) et celles des « séquentialistes » (Bremond, 1973 ; Barthes, 1966 ; Mandler et Johnson, ibid.). D'un point de vue génétique, il est d'ailleurs intéressant de noter que, chez les petits, la juxtaposition des phrases semble renvoyer à des associations — par contiguïté, par couples antagonistes, etc. (5) — reposant soit sur la co-présence de deux événements dans « une situation concrète vécue par l'enfant », soit sur un lien purement subjectif connectant deux faits.

Il en résulte que, en dehors de la situation extralinguistique « la signification des énoncés ne peut être réélaborée par l'interlocuteur » (ibid.) ; de là le sentiment de **rupture** ressenti par l'auditeur qui ne partage pas « l'expérience référentielle de l'enfant ». Avec l'évolution, les sauts associatifs diminuent et les marques de surface permettent de relier les événements jusqu'alors juxtaposés. C'est ainsi que la fréquence des pronoms exophoriques — incompréhensibles hors situation — diminue alors que s'accroît celle des anaphoriques.

III. — CONCLUSION

La comparaison des données recueillies à l'aide d'épreuves de compréhension et de production met en évidence un certain nombre de phénomènes essentiels pour ce qui concerne l'acquisition du récit. Essayons de dégager les principaux éléments.

Les diverses tâches mettant en jeu la compréhension de récits aboutissent, semble-t-il, à des résultats convergents. Qu'ils s'agisse de rappels, de hiérarchisation d'unités ou de résumés, il faut attendre 8 ans pour que l'enfant parvienne à avoir une saisie **globale** de la narration qu'on lui soumet, dans la mesure où le lexique lui est accessible. Certes, à une étape antérieure, il s'avère apte à une compréhension propositionnelle et même suprapropositionnelle mais celle-ci pas plus que celle-là ne suffisent à assurer l'extraction du thème indispensable à l'aperception de la cohérence et de l'unité du narré.

De fait, l'analyse des rappels fournis par les jeunes enfants révèle que les éléments remémorés le sont de manière sensiblement identique à ce qu'on obtient avec un matériau non structuré. La récence et la primauté de l'information d'une part, la valeur évocatrice des faits relatés — « imageabilité » et/ou puissance émotionnelle — d'autre part rendent compte de la plupart des unités redonnées. Tout se passe comme si l'intégration des propositions en un tout superordonné ne s'effectuait pas.

La question essentielle peut donc se formuler ainsi : pourquoi une narration au lexique adapté et à épisode unique pose-t-elle à l'enfant de moins de 8 ans un problème d'extraction de thème alors qu'il en saisit l'organisation propositionnelle et supraproposition nelle ? Deux hypothèses semblent plausibles et non mutuellement exclusives :

α) L'enfant ne comprend pas la « dilatation » d'un événement, c'est-à-dire la possibilité qu'offre le langage de « **construire** » un fait en le scindant en éléments constitutifs plus ou moins détaillés sans pour autant perdre l'unité thématique (Esperet et Fayol, ibid.).

β) L'enfant n'est pas sensible aux « cohéreurs » superficiels — articles, pronoms, formes verbales, etc. — qui, précisément, articulent en un tout des éléments linéairement concaténés (Karmiloff-Smith, ibid. ; Fayol, 1981).

Ces deux facteurs renvoient à des niveaux de représentation sensiblement différents mais qui tiennent l'un et l'autre aux potentialités du linguistique : celui-ci ne constitue nullement un décalque du « réel », il permet, au contraire, la construction du référent.

Les analyses de productions narratives fournissent des arguments qui vont dans le sens de la distinction ci-dessus proposée. En effet, les formes primitives des récits se présentent comme des chaînes non focalisées (Scripts de Schank, ibid.) qui décrivent des procès isolés n'entretenant entre eux que des relations faibles : [entrer, s'asseoir, commander, manger, payer, sortir] pour [aller au restaurant], par exemple. Ces organisations ont ceci de particulier qu'elles correspondent à des séquences d'actions pour lesquelles existent des délimitations lexicales (verbes) dans la langue. Cela signifie que l'enfant n'a pas à « dilater » l'événement et à « cohérer » les éléments : les « isolats » linguistiques existent déjà (6).

A 5 ans encore, selon Applebee, les « vrais récits » — c'est-à-dire ceux comportant une mise en relation de deux situations, initiale et finale, par le biais d'une transformation — constituent des exceptions (20 % du corpus). Même remarque chez Schank qui note la rareté des narrations comprenant un but associé ou non à un déclencheur et la mise en œuvre d'un « plan » amenant une résolution. Les productions de ce type exigent que l'auteur « découpe » l'événement focus en composantes et articule ces dernières : opérations qui, manifestement, posent plus de problèmes que les Scripts.

L'acquisition de la « compétence narrative » renvoie donc à la mise en place d'une représentation du monde dans laquelle les actions et les événements peuvent *être traités globalement ou analysés en composantes constitutives. Dans ce dernier* cas, les éléments isolés doivent à la fois disposer d'une certaine autonomie **et** s'articuler en un tout qui constitue le « **fait** » superordonné objet de la narration.

A cet égard, il semble pertinent d'opposer « l'annonce de nouvelle » (Bachman et al., 1977) — production discursive qui traite l'événement comme global (**ex.** : « je suis tombé dans la cour ») — et le récit qui, lui, « dilate » le fait rapporté en éléments : « j'étais dans la cour, X me poursuivait, je n'ai pas vu un caillou, je l'ai heurté et je suis tombé » (Bronckart, 1977).

Cette opposition discours/récit amène à poser le problème de la « mise en texte ». Celle-ci implique — comme l'a souligné E. Sabeau-Jouannet (ibid.) — le passage de l'organisation paradigmatique à celle syntagmatique. La linéarité, inhérente à la narration, soulève de délicates questions qui tiennent à la nécessité d'articuler la cohésion — sauf à renoncer à l'unité thématique — et la progression indispensable au récit.

Or, cette mise en texte exige le recours à des marques de surface qui renvoient à des opérations sous-jacentes. Le lexique y joue un rôle fondamental mais il est loin d'être seul concerné. Il délimite les agents, objets, patients... et les types de procès mais il ne rend pas compte de l'articulation supraprepositionnelle (7). Celle-ci s'appuie sur la présence ou l'absence de morphèmes — articles, pronoms, etc. — qui constituent autant de « traces » de repérages intra-textuels (Culioli, 1976). S'y ajoute l'organisation superficielle de la « syntagmatique narrative » ; succession des temps, marqueurs de relations, pauses (ou ponctuation), etc.

Il est remarquable que les travaux relatifs à la compréhension de récits comme ceux s'attachant à la production aient accordé si peu d'attention aux marques de coréférence et à la « syntagmatique narrative ». Il semble que les auteurs — dans leur *majorité — tiennent pour acquis ces phénomènes.* Nous pensons, *au contraire, que* l'incapacité des jeunes enfants à extraire le thème d'un récit tient, en partie au moins, à un « déficit » du traitement des « traces » superficielles.

Il convient ainsi d'explorer dans une perspective génétique les systèmes successifs de marques — chacune ne se définissant que relativement aux autres — et les fonctions qu'elles remplissent. Ainsi faut-il se demander dans quelle mesure et à partir de quand les articles indéfini/défini s'articulent en séquence, le défini intervenant comme anaphorique. La même question se pose relativement aux pronons. Ces problèmes ont jusqu'alors fait l'objet de recherches extérieures à la problématique du *récit.*

En revanche, à notre connaissance, les questions relatives à la mise en place de la « syntagmatique narrative » n'ont guère donné lieu à investigation. Il s'agit pourtant d'un aspect essentiel car il permet — en liaison avec d'autres moyens — de « dilater » les événements relatés sans perdre pour autant l'unité thématique objet de focalisation. Ce domaine apparaît donc comme un champ de recherche complètement neuf. Nous avons entrepris un travail dans ce sens (Fayol, 1981, 1982, sous presse), dans lequel nous avons montré, dans le cas du *récit écrit d'expérience personnelle* recueilli en situation scolaire, comment évoluaient, de 6 à 10 ans, l'énoncé *initial,* l'emploi des temps et des connecteurs, la ponctuation. D'autres recherches sont actuellement en cours mais beaucoup reste à faire.

Le bilan des travaux menés dans une perspective génétique laisse donc ouverts deux grands axes d'investigation : le premier relève de la représentation des actions et de leur organisation, le second concerne les systèmes de marques de surface et leurs articulations paradigmatique et syntagmatique. Il ressort des travaux recensés que — face à un matériau adapté empiriquement — l'enfant de 8-9 ans maîtrise l'un et l'autre, *dans certaines limites mal définies.* Nous ignorons encore pourquoi il en va ainsi, ce qui fait obstacle antérieurement, ce qu'il advient ultérieurement. Essayer d'y voir plus clair nécessite la formulation, même grossière, d'une théorie de la narration synthétisant les données recueillies et les problèmes soulevés.

Quant à aider les enseignants à faciliter l'apprentissage du récit par leurs élèves, c'est affaire non de connaissances que fourniraient les seuls chercheurs mais de collaboration entre enseignants et chercheurs à propos de problèmes précis. Pour l'heure, les psycholinguistes *ne peuvent fournir que des résultats relatifs* à des questions limitées — ce qui n'est tout de même pas négligeable — en se gardant d'opérer des généralisations hâtives. Très vraisemblablement, les années à venir apporteront des éclairages nouveaux sans doute susceptibles d'exploitation pédagogique.

Michel FAYOL,
professeur de psychologie,
Université de Dijon.

Notes

(1) Les auteurs écrivent « nous nous sommes heurtés aux difficultés rencontrées par tous les chercheurs qui ont voulu faire une analyse rigoureuse et scientifique des récits d'enfants ».

2) Les taux de réussite à l'intégration supraproposition nelle sont les suivants (pp. 51-52) :

a) texte facile : Mat 1 : 0 % ; Mat 3 : 26,6 % ; CP : 51,6 % ;

b) texte difficile : CP : 8,3 % ; CE2 : 43,3 % ; CM2 : 56,6 %.

(3) Pitcher et Prelinger (ibid.) notent que beaucoup de récits manquent de début et de fin (p. 219).

(4) *Selon Schank,* les véritables (?) narrations apparaîtraient vers 4 ans mais les données de Applebee révèlent que — à 5 ans — elles sont encore rares. Stein et Glenn (1979) notent que les enfants de 6-7 ans relatent encore souvent des histoires en se limitant au seul cadre, sans séquence comportementale.

(5) On ne peut manquer de relier ces observations à celles rapportées par H. Wallon.

(6) Bien entendu, il lui a fallu les construire à une étape antérieure. La génèse en est encore mal connue. Elle semble d'ailleurs relativement tardive : Gentner (1978) a montré que l'acquisition des « verbes » était à la fois moins précoce et plus lente que celle des noms. Selon lui, cela tiendrait au fait qu'ils renvoient à des **relations** non directement perceptibles et, donc, plus abstraites et plus arbitraires.

(7) Nous utilisons le terme « lexique » dans le sens que lui accordent Ehrlich et Florin : lexèmes « pleins » par opposition aux termes « grammaticaux » non étudiés.

Notes bibliographiques

APPLEBEE A. N. — **The child's concept of story**, Chicago : University of Chicago Press, 1978.

BACHMAN S., DURO-COURDESSE L., SIMONIN J. — « Il les a dit devant lui il n'avait pas peur... », **Pratiques**, 1977, **17**, 77-79.

BARTHES R. — Introduction à l'analyse structurale des récits, **Communications**, 1966, **8**, 1-27.

BRAMAUD DU BOUCHERON. — **L'apprentissage verbal chez l'enfant**, Paris : CNRS, 1972.

BRÉMOND C. — **Logique du récit**, Paris : Seuil, 1973.

BOTVIN G. J., SUTTON-SMITH B. — The development of structural complexity in children's fantasy narratives, **Developmental Psychology**, 1977, **13**, 377-388.

BRONCKART J. P. — **Théories du langage**, Bruxelles : Marolaga, 1977.

BROWN A. L. — The development of memory : knowing ; knowing about knowing, and knowing how fo know, **In** H. W. REESE (Éd.), **Advances in child development and behavior**. Vol. 10, New York : Academic Press, 1975, 103-151.

BROWN A. L. — Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children, **Child Development**, 1977, **46**, 156-166.

BROWN A. L. — Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge, **In** R. C. ANDERSON, R. J. SPIRO, W. E. MONTAGUE (Éds), **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdade : Erlbaum, 1977, 241-253.

BROWN A. L., SMILEY S. S. — Rating the importance of prose passages : a problem of meta-cognitive development, **Child Development**, 1977, **48**, 1-8.

BROWN A. L., SMILEY S. S., LAWTON S. C. — The effects of experience on the selection of suitable retrieval cues for studying texts, **Child Development**, 1978, **49**, 829-835.

BROWN A. L., SMILEY S. S., DAY J. D., TOWNSEND M. A. R., LAWTON S. C. — Intrusion of thematic idea in children's comprehension and retention of stories, **Child Development**, 1977, **48**, 1454-1466.

BURGESS C., BURGESS T., CARTLAND L., CHAMBERS L., HEDGELAND J., LEVINE N., MOLE J., NEWSOME B., SMITH H., TORBE M. — **Understanding children writing**, Harmondsworth : Penguin, 1973.

CARON J. — Étude sur le langage d'enfants du cours préparatoire, **Repères**, 1974, **26**, 78-100.

CHARNIAK E. — **Toward a model of children's story comprehension**, Philosophical Thesis. Cambridge (Mass.) : MIT.

CHRISTIE D. J., SCHUMACHER G. M. — Developmental trends in the abstraction and recall of relevant versus irrelevant thematic information from connected verbal material, **Child Development**, 1975, **46**, 598-602.

CLANCHE P. — **Le texte libre, écriture des enfants**, Paris : Maspéro, 1976.

COLBY B., COLE M. — Culture, memory and narrative, **In** R. HORTON, R. FINNEGAN (Éds), **Modes of thought. Essays on thinking in western and nonwestern societies**. London : Faber and Faber, 1973, 63-91.

COLE M., SCRIBNER S. — Cross-cultural studies of memory and cognition, **In** R. V. KAIL et J. W. HAGEN (Éds), **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1977, 239-271.

COLLINS A. W. — Age related aspects of comprehension and inference from a televised dramatic narrative, **Child Development**, 1978, **49**, 389-399.

DANNER F. W. — Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages, **Journal of Educational Psychology**, 1976, **68**, 174-183.

DENHIÈRE G. — Le rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans, Université Paris VIII, Document ERA 235 n° 97, 1978 a, ronéo.

DENHIÈRE G. — La compréhension et la mémorisation de récits par des enfants d'âge scolaire, Université Paris VIII, Document ERA 235 n° 106, 1978 b, ronéo.

DENHIÈRE G. — Compréhension et mémorisation de récits : étude génétique, Université Paris VIII, Document ERA 235 n° 105, 1978 c, ronéo.

DENHIÈRE G. — *Reconnaissance immédiate et différée de récits par des enfants de 7, 8 et 10 ans*, Université Paris VIII, Document ERA 235 (sans n°), 1978 d, ronéo.

DENHIÈRE G. — *Influence de l'ordre de présentation des épisodes d'un récit sur leur mémorisation à long terme par des enfants de 8, 6 et 11 ans*, Université Paris VIII, Document ERA 235 n° 123, 1978 c, ronéo.

DENHIÈRE G. — Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans, **In** G. OLERON, M. DENIS. *La compréhension du langage*, **Bulletin de Psychologie**, 1979, **32** (341), 803-819.

DENHIÈRE G., LE NY J. F. — Relative importance of meaning full units in comprehension and recall of *narratives by children and adults*, **Pactics**, 1980, **9**, 147-161.

DENHIÈRE G. — Schéma (s) ? Vous avez dit schéma (s) ? **In** J. F. LE NY, W. KINTSCH. Langage et compréhension, **Bulletin de Psychologie**, 1982, **35** (356), 717-731.

DE VILLIERS P. A. — Imagery and theme in recall of connected discourse, **Journal of Experimental Psychology**, 1974, **103** (2), 263-268.

DI VESTA F. J., HAYWARD K. G., ORLANDO V. P. — Developmental trends in monitoring text for comprehension, **Child Development**, 1979, **50**, 97-105.

EHRLICH S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A. — **Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire**, Poitiers : PUF, 1978.

EHRLICH S., FLORIN A. — *Compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*, Université de Poitiers, Document ERA 797, ATP CNRS n° 2474, 1979, ronéo.

ESPERET E., CHAUVINEAU J. — *Genèse de la notion d'histoire*, Université de Poitiers : Laboratoire de Psychologie, 1981, ronéo.

ESPERET E., GOAWAC'H D. — *What does « story telling » mean for children : narrative schema representation and story telling at different ages*. International symposium on text processing, Fribourg, *septembre 1981*.

ESPERET E., FAYOL M. — Éléments pour un modèle génétique de la conduite de récit, Universités de Dijon et Poitiers, 1982, ronéo.

FAYOL M. — Les conservations narratives chez l'enfant, **Enfance**, 1978, n° 4-5, 247-259.

FAYOL M. — A propos de la clôture des récits, **Psychologie Française**, 1980, n° 25, 139-147.

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

FAYOL M. — *Le récit écrit d'expérience personnelle*. Son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans, **Bulletin de Psychologie**, 1982, **35**, 261-265.

FAYOL M. — *Le plus-que-parfait. Étude génétique en compréhension et production* chez l'enfant de 4 à 10 ans, **Archives de Psychologie**, sous presse.

FLAVELL J. H., WELLMAN H. M. — *Metamemory*, **In** R. V. KAIL and J. W. HAGEN, **Perspectives on the development of memory and cognition**, Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1977, 3-33.

GENTNER D. — On relational meaning : the acquisition of verb meaning, **Child Development**, 1978, **49**, 988-998.

GLEITMAN L. R., GLEITMAN R., SHIPLEY E. F. — The emergence of the child as a grammarian, **Cognition**, 1972, **1** (2/3), 137-163.

GREIMAS A. J. — **Sémantique structurale**, Paris : Larousse, 1966.

JACOB J. N. — **L'enfant devant le film**, *Paris : Didier*, 1969.

JOHNSON R. E. — Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 1970, **9**, 12-20.

JORGENSEN C. C., KINTSCH W. — The role of imagery in the evaluation of sentences, **Cognitive Psychology**, 1973, **4**, 110-116.

KARMILOFF-SMITH A. — **A functional approach to child language**, Cambridge (Mass.) : CUP, 1979.

MANDLER J. M., JOHNSON N. S. — Remembrance of things parsed : story structure and recall, **Cognitive Psychology**, 1979, **9**, 111-151.

MERESSE-POLAERT F. — **Étude sur le langage de l'enfant de six ans**, Neuchâtel, Paris : Delachaux et *Niestlé*, 1969.

MIALARET G., MALANDAIN C. — Étude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe, **Enfance**, 1962, n° 2, 169-190.

MONTAGUE W. E., CARTER J. F. — Vividness of imagery in recalling connected discourse, **Journal of Educational Psychology**, 1973, **64** (1), 72-75.

MUKERJI R. — L'utilisation de la télévision à la maison au cours des premières années de l'enfance, **Média**, 1975, **4** (4), 33-35.

NANCY B., WITTWER J. — Étude des correspondances entre contenus et formes linguistiques dans les textes d'enfants, **Bulletin de Psychologie**, 1977, **30**, 531-542.

NELSON K. — Concept, word, and sentence : interrelations in acquisition and development, **Psychological Review**, 1974, **81** (4), 267-285.

NELSON K. — Cognitive development and the acquisition of concepts, **In** R. C. ANDERSON, R. J. SPIRO, W. E. MONTAGUE (Éds), **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1977, 215-241.

NIQUE C., LELIÈVRE C. — Le texte écrit d'élève : production d'un sujet ou produit de déterminations, **Langue Française**, 1978, **38**, 42-57.

PITCHER E. G., PRELINGER E. — **Children tell stories : an analysis of fantasy**, New York : International University Press, 1963.

REID L. S. — Toward a grammar of the image, **Psychological Bulletin**, 1974, 81 (6), 319-334.

REPINAT A. — Development of imagination, **In** A. V. ZAPOROZHETS and D. B. ELKONIN, **The psychology of preschool children** (Trad. Angl.), Cambridge : MIT Press, 1971, 255-277.

RUMELHART D. E. — Notes on a schema for stories, **In** D. G. BOBROW and A. COLLINS (Éds), **Representation and understanding**, New York : Academic Press, 1975.

RUMELHART D. E. — Understanding and summarizing brief stories, **In** D. LABERGE and S. J. SAMUELS (Éds), **Basic processes in reading**, Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1977, 265-302.

SABEAU-JOUANNET E. — Conduite de récit et génèse des relations inter-énoncés, **In** F. FRANÇOIS *et al.*, **La syntaxe de l'enfant avant 5 ans**, Paris : Larousse, 1977, 205-213.

SCHANK R. C., ABELSON R. P. — **Scripts, plans, goals and understanding**, Hillsdale (N.J.) : Erlbaum, 1977.

SMILEY S., OAKLEY D. D., WORTHEN D., CAMPIONE J. C., BROWN A. L. — Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation, **Journal of Educational Psychology**, 1977, 69 (4), 381-387.

STEIN N. L., GLENN C. G. — An analysis of story comprehension in elementary school children, **In** R. O. FREEDLE (Éd.), **New directions in discourse processes**, vol. II, Norwood : Ablex, 1979, 53-120.

TARDY M. — **Le professeur et les images**, Paris : PUF, 1966.

THORNDYKE P. W. — Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, **Cognitive Psychology**, 1977, **9**, 77-110.

VALLASEKOVA N. — L'enfant et le conte de fées, **Média**, 1975, **4** (4), 38-42.

WEIL D. — Langage parlé à l'école et dans la famille, **Langue Française**, 1972, **13**, 71-94.

WEIL D. — Aspect subjectif de la parole à l'école, **Pratiques**, 1977, 17, 56-65.

WEIL D. — Le langage de l'enfant ou l'innocence en question, **Bulletin de Psychologie**, 1979, **31**, 561-571.

YENDOVITSKAYA T. V. — Development of memory, **In** A. V. ZAPOROZHETS and D. B. ELKONIN, **The psychology of preschool children** (Trad. Angl.), Cambridge : MIT Press, 1971, 89-110.

NOTES CRITIQUES

BULLIVANT (Brian M.). — **The Pluralist Dilemma in Education : Six cases studies/** Brian M. Bullivant. — Sidney ; London ; Boston ; George Allen and Unwin, 1981. — 267 p. ; 23 cm. Index. — Bibliogr.

L'idéal démocratique implique la liberté des groupes autant que celle des individus, mais « l'égalité absolue des individus est une impossibilité de nature ou biologique » (p. 244). Une nation moderne peut-elle être véritablement pluraliste ? Les « impératifs de survie » (id.) peuvent-ils autoriser des groupes culturels différents à poursuivre leurs buts propres et jusqu'où ? Les programmes éducatifs se doivent d'être ouverts à toutes les cultures, favorisant l'accès de tous au savoir (universel ?), mais **qui** le proclame ? et **qui** en assure la mise en œuvre ? Ce faisant, qu'advient-il en réalité de ces minorités ? Ne sont-elles pas, sous couvert de pluralisme, maintenues à l'écart des véritables leviers de commande de la société ? Et encore : de quelle minorité parle-t-on : classe sociale ? race ? culture ? ethnie ? Traitant du dilemme posé par le pluralisme culturel en éducation, l'ouvrage de B. Bullivant dérange à chaque instant.

« Au goût du jour » le pluralisme ? Les propos de l'auteur risquent bien de n'être pas au goût de tous ! Non seulement parce que dénonçant l'usage affectif des mots (multiracial, interculturel, poly- ou pluri-ethnique...) il n'en donne que peu à peu — et encore ! — une distinction objective. Plus encore parce qu'il tente de démystifier de nombreuses professions de foi aux arrière-plans contradictoires. Ainsi des idéologies pluralistes qui tendent à maintenir un statu quo social, ou des revendications d'identité culturelle qui sont ethnocentriques et intolérantes.

Les exemples abondent.

Les tenants francophones du bilinguisme au Canada s'opposent farouchement aux réformes visant à promouvoir les cultures minoritaires tandis que les anglophones jouent, au contraire, ces minorités contre le Québec.

Les États-Unis qui ont construit leur nation sur un idéal démocratique de la liberté de l'homme ont vu apparaître en même temps une discrimination et une ségrégation raciale criantes...

Mais si l'ouvrage dérange ou agace, il passionne et stimule tout à la fois. Qu'on le suive ou non dans ses conclusions, jamais on ne perd son temps à le lire.

Dénonçant les multiples glissements de l'objectif au normatif qui apparaissent dans les discours ou les écrits et grèvent ensuite les décisions en matière de programme éducatif, B. Bullivant présente six cas, six pays pour lesquels il analyse le contexte socio-historique du pluralisme ; il évoque les situations éducatives qui en découlent et expose les soutiens (idéologies) et les attaques (contre-idéologies) suscités par les positions officielles face à ce pluralisme. Plus que les chapitres d'introduction et de conclusion c'est cette partie centrale qui est passionnante car les pays étudiés sont extrêmement divers : grands jusqu'au gigantisme (Australie) ou de moins d'un million d'habitants (Fiji) — Situation de crise posée par une immigration récente (Grande-Bretagne) ou relativement ancienne (USA) — Multiplicité des races et quasi-disparition de la population d'origine (Hawaï) — ou Fondation d'un État issu de deux nations compétitives, tandis que demeure une ethnie locale faible mais profondément significative (Canada). Les pays choisis sont fortement contrastés et ce contraste évite les généralisations hâtives. Toutefois, afin d'en rendre la comparaison possible, l'auteur s'impose chaque fois, la même méthode descriptive. Si cette méthode entraîne une certaine artificialité on la dépasse aisément tant ces « études de cas » sont documentées et fournissent un incessant sujet de méditation au lecteur.

Eh oui ! c'est bien une méditation qu'il s'agit de faire au cours et au terme de cet ouvrage. Une des citations du Prologue y invite d'ailleurs : « C'est une duperie de proclamer la diversité des cultures dans une société mais de ne leur reconnaître un droit de cité que dans le style et les recettes de cuisine, et de ne leur accorder qu'un impact limité sur les projets, les jugements normaux, les choix fondamentaux »...

La plupart des situations décrites montrent les revendications ethniques (auxquelles les pouvoirs politiques doivent toujours une réponse sous peine de troubles) bloquées en quelque sorte par le paradoxe insurmontable : réclamer son identité jusqu'au séparatisme, au prix d'une fragilité économique qui entraînera une disparition tôt ou tard, ou bien réclamer sa part « du pâté », la présence aux leviers de commande de la nation, au prix d'une assimilation pure et simple à la culture dominante.

C'est ici, d'ailleurs que la position de B. Bullivant a été critiquée par deux de ses collègues australiens(1) : posant le problème en ces termes, l'auteur ne serait-il pas en train de faire un plaidoyer détourné pour l'assimilation ?

A notre avis aussi, c'est le point faible du livre. Mais il ne nous paraît pas faible du fait que l'on peut y trouver un plaidoyer détourné pour l'assimilation. Si celle-ci est objectivement nécessaire, il ne faut pas craindre de le reconnaître, au lieu de tomber dans les mystifications et les glissements dénoncés justement par l'auteur. Ce qui, pour notre part, nous met en garde contre certaines « tendances » de l'ouvrage, c'est plutôt le fait que l'on reste sur sa faim au cours de l'étude des cas.

Tous les pays étudiés, sauf un, sont des pays ayant le niveau de vie et le modèle économique des pays fortement industrialisés. Ils ont en commun une conception de la démocratie, de l'individu, de la liberté, du bien-être (matériel) des hommes. Ils ont également en commun une stratification socio-économique qui recouvre en grande part la stratification ethnique. Mais il y a une exception : Fiji, où la richesse économique est détenue par les Indiens alors que le pouvoir politique est aux mains des Fijiens (l'auteur ne les appelle jamais Mélanésiens). Il souligne l'attachement des derniers à leurs valeurs traditionnelles, à une appropriation de leur terre non mercantile et note qu'à Fiji le pouvoir fait preuve d'un ethnocentrisme déclaré, alors que partout ailleurs il existe également, mais de façon « manipulatoire ». *Or, ces différences — et c'est là que le bât blesse — ne sont pour* B. Bullivant que des variations de détail une situation « un peu plus subtile » et non le signe d'une autre conception de la société. Nous posons alors la question : n'est-*ce pas qu'il étudie toujours le pluralisme culturel du point de vue de la même cul*ture ? Ne faut-il pas plutôt continuer l'analyse et chercher **pourquoi** cette société fijienne échappe au modèle courant ?

Raison de plus de recommander la lecture de ce livre car il invite à poursuivre. Les situations qu'il nous présente sont brûlantes, il est urgent d'en continuer l'étude et de chercher si les « ambitions, les jugements moraux, les choix fondamentaux », *en un mot les valeurs des sociétés sont impérativement, irrémédiablement celles* des sociétés industrielles actuellement dominantes.

Marie-Joëlle DARDELIN

---

(1) Richard B. Baldauf Jr et Sandra Taylor, Université James Cook du North Queesland, in **Revue Internationale de Pédagogie**, n° 1, 1982.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. Paris. — **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**/CRESAS. — Paris : ESF, 1981. — 206 p. ; 24 cm. — (Science de l'éducation).

Le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) a été créé en janvier 1969 dans le cadre de l'Institut Pédagogique National. Pendant les 12 années qui ont suivi sa création ce centre de recherche, sous la direction de Mira Stamback, s'est fait connaître par ses études sur l'échec scolaire dans les premières années de la scolarité. Les prises de position courageuses de ses chercheurs en faveur d'une école moins sélective et mieux adaptée aux besoins des classes sociales laborieuses lui ont valu l'hostilité de plusieurs ministres qui ont cherché à le détruire par des voies plus ou moins détournées. Sortie enfin du tunnel, l'équipe a concentré dans ce livre l'essentiel de ses travaux. Elle explique par là même son évolution et offre une réflexion méthodologique intéressante sur la recherche en éducation.

Dix recherches, décrites de façon concrète et alerte, illustrent le propos.

Les premières recherches étaient inspirées par les conceptions régnant dans les années 60 chez les psychologues scolaires et les rééducateurs. L'inadaptation est une maladie psychologique individuelle. Il s'agit de la dépister pour y porter remède, ou mieux, pour la prévenir. C'est ainsi que les chercheurs du centre sont conduits à étudier la valeur des « signalements » opérés par les institutrices en vue du placement en classe de perfectionnement ou de rééducation. Le caractère aléatoire pour un grand nombre d'élèves de ces signalements, le nombre très variable d'élèves « signalés » selon les maîtres, l'importance du facteur sociologique dans l'inadaptation et le caractère massif des redoublements à l'école élémentaire introduisent chez les chercheurs le soupçon d'une erreur méthodologique. « Les signalements » à l'école maternelle représenteraient, au moins partiellement, une sorte d'intériorisation par les adultes de l'école de la discrimination sociale qui va ensuite en s'accentuant ».

Ce soupçon va, en premier lieu, conduire à s'interroger sur la validité des examens psychologiques. Les situations d'examen clinique apparaissent rapidement comme des situations ludiques mettant à jour non les capacités ou les incapacités logiques ou langagières de l'enfant interrogé, mais bien son aptitude à jouer le jeu gratuit de l'examen. D'autres situations plus naturelles prouvent que les muets parlent et que les « idiots » raisonnent.

La voie est désormais ouverte pour d'autres études. L'échec scolaire de certains enfants ne serait-il pas le fait de l'institution qui exige d'eux des attitudes de classe auxquelles la famille ne les a pas formés. Le CRESAS rencontre ici les travaux alors peu connus en France de B. Bernstein, de Lawton et surtout de Labov. C'est également l'emploi des techniques d'objectivation des situations de classe qui, dans les cours préparatoires, va conduire l'équipe à chercher la nature des relations verbales entre les partenaires scolaires. Ainsi seront montrées les carences d'un enseignement qui, spontanément, parle aux parlants et délaisse les muets.

Un pas de plus sera franchi par le désir de faire partager ces observations aux maîtres observés et *d'obtenir chez eux les modifications pédagogiques jugées* souhaitables.

Nous sommes désormais sur la voie d'une autre recherche. A l'observation rapide, extérieure au système, va succéder l'observation participante et la recherche-action. Le chercheur souhaite désormais entrer dans l'équipe éducative et participer à part entière, armé de ses connaissances, à l'acte d'enseignement.

Ainsi commencent d'autres types de recherches participantes au sein d'équipes innovatrices pratiquant la pédagogie de projet. Des situations de vie y sont créées où peuvent s'enraciner les apprentissages scolaires transfigurés.

Au terme de cette lecture, agréable par le style et convaincante par la chaleur de l'exposition, il reste quand même une interrogation et une insatisfaction.

En premier lieu le vieux pédagogue « freinétique » que je suis ne peut qu'être frappé par cette découverte tardive d'une pédagogie pourtant bien connue, comme si les psychologues ne connaissaient jusqu'ici d'autres pédagogies que la didactique classique. C'est bien là un symptôme d'une maladie très française qui touche l'ensemble du corps social parce qu'il n'a pas connu, au cours de ses études, d'autre pédagogie que cette didactique. Le CRESAS l'a mise en question et c'est réconfortant. Combien de nos dirigeants, quelle qu'en soit l'appartenance politique, sont allés jusque-là ?

En second lieu, cette démarche retrouve naturellement à son terme, la mise en cause fondamentale de l'école actuelle et, par-delà, du type de société qui la sécrète. C'est pourquoi les ministres antérieurs avaient à juste titre, perçu la force critique (révolutionnaire ?) des études en cause. L'inadaptation des individus rassure... celle de l'école inquiète parce qu'elle est le symptôme d'un choix politique.

C'est pourquoi si l'échec scolaire n'est pas une fatalité en soi, il reste bien une nécessité tant que notre société restera structurée comme elle l'est.

Louis LEGRAND

DEFORGE (Yves). — **Le Graphisme technique : son histoire et son enseignement.** — Seyssel : Champ Vallon, 1981. — 255 p. ; 24 cm. — (Milieux).

L'originalité de l'important ouvrage que Y. Deforge consacre au graphisme technique est double. D'une part, l'auteur étudie un domaine encore peu exploré de l'histoire de l'enseignement. D'autre part, il associe cette histoire à celle de l'objet, en l'occurrence le dessin technique. Cette double histoire est solidaire de l'évolution des structures de production dont le graphisme technique constitue un « bon indicateur ».

Y. Deforge expose avec clarté et précision un thème qu'il maîtrise parfaitement sur les plans à la fois scientifique, technique et pédagogique. La solidarité de ses compétences, la richesse de son expérience et la diversité de ses intérêts et de ses références ont rendu possible la réalisation d'un ouvrage qui, selon A. Moles, s'inscrit « dans la lignée documentaire d'une histoire de la technique, jalonnée par des livres comme le **De Re Metallica** de Agricola, l'ébauche d'encyclopédie en multiples volumes d'Athanasius Kircher, la Grande Encyclopédie et, en notre temps, des livres comme ceux de Mumford et Giedion, tous caractérisés par une somme d'informations, un effort de collecte documentaire et de références qui en font les éléments irremplaçables d'un savoir ».

Pour Y. Deforge, le dessin technique est à la fois projet et porteur de renseignements sur les formes, les dimensions, la qualité des surfaces, leurs positions relatives et sur « l'état civil » du produit fini : dénomination, matériau, origine, etc. Son évolution marquée par le passage du mode figuratif au mode semi-figuratif puis au mode symbolique, reflète, à la fois, le développement des concepts techniques et les changements qui affectent les conditions et les modalités de la production. Par exemple, l'accroissement, à partir du XVIe siècle, du volume des constructions, entraîne une transformation des méthodes de travail et suscite la mise en œuvre d'une géométrie à trois dimensions, ou géométrie descriptive, qui retentit, à son tour, sur la conception du dessin technique.

Il serait difficile de résumer ici l'information très riche et abondamment illustrée sur laquelle s'appuie Y. Deforge pour étudier le devenir du graphisme technique depuis l'Antiquité.

Certains lecteurs, intéressés par la place du dessin dans la construction des châteaux-forts, des cathédrales ou des navires, pourront connaître les techniques utilisées (gabarits, tableaux de proportions, modèles) et découvrir l'envers du décor. A ce propos, l'auteur remet en question l'image qu'on se fait habituellement de la maîtrise technique et de la ferveur des bâtisseurs de cathédrales.

Ceux qui seraient plus motivés par les conditions d'apparition d'une technique, apprendraient, par exemple, le rôle joué par l'art militaire dans l'émergence des notions d'interchangeabilité et de normalisation. D'autres lecteurs, plus séduits par le problème des relations industrielles, comprendront l'importance de l'accord conclu, en 1779, entre Watt, Bouton et les frères Périer pour la construction d'une pompe à feu, destinée à l'alimentation de Paris en eau. Pour la première fois, en effet, les renseignements nécessaires et suffisants à la construction d'un ensemble technique peuvent, grâce au dessin, circuler sans recours direct au modèle.

Au-delà de la relation d'événements importants de l'histoire des techniques et de leur enseignement, Y. Deforge aborde certains problèmes généraux. Ainsi, *le succès et l'universalité du dessin, « langage de la surface », mettent en cause l'argu*mentation de Mac Luhan concernant l'influence de la linéarité de l'écrit sur le développement de la civilisation occidentale. Des questions controversées comme celles qui tiennent à la standardisation ou à la normalisation, sont envisagées, à la fois, du point de vue idéologique (opposition de l'ordre au désordre, réaction à la tendance entropique de l'activité humaine) et sous l'angle fonctionnel (unification, interchangeabilité, recherche de la qualité). Développant quelques vues prospectives, l'auteur s'interroge sur l'éviction possible du dessin technique par le développement de l'informatique.

En ce qui concerne les problèmes pédagogiques, Y. Deforge apporte une documentation importante sur la genèse et le fonctionnement des institutions de forma*tion technique. On appréciera, entre autres, le chapitre consacré à l'œuvre scienti*fique et didactique de Monge, œuvre qui prépare, ou préfigure l'action pédagogique des polytechniciens au cours du XIXe siècle.

On aurait cependant souhaité que les exemples d'institutions, rassemblés à la fin du volume, fussent insérés dans le corps de l'ouvrage afin d'illustrer les différentes étapes de l'histoire de l'enseignement du dessin. Dans le même ordre d'idées, la présentation de trois entreprises industrielles, étudiées respectivement au début du XIXe siècle, en 1900 et en 1970, aurait pu faire l'objet d'un court aperçu synthétique. En ce qui concerne le découpage chronologique et le contexte social et pédagogique, des informations ou des justifications supplémentaires n'auraient pas été inutiles. Enfin, l'élaboration d'un index et d'un lexique aurait peut-être facilité la consultation ou l'exploitation *de la documentation rassemblée dans un ouvrage* dont il convient de rappeler l'importance et l'originalité.

Antoine LÉON

GIROD (Roger). — **Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible.** — Paris : PUF, 1981. — 264 p. ; 22 cm. — (Sociologie).

Si une « politique de l'éducation » est un ensemble cohérent de décisions et de moyens par lesquels un pouvoir (et singulièrement un pouvoir gouvernemental) *assure au cours* d'une période donnée la compatibilisation entre des choix éducationnels fondamentaux et les contraintes caractéristiques du champ social dans lequel ces choix s'insèrent, il est évident que la sociologie devrait avoir des choses importantes à dire sur les « politiques de l'éducation » existantes ou possibles. Il faut reconnaître cependant que, à la différence de ce qui se passe aux États-Unis, où des sociologues sont régulièrement impliqués dans l'élaboration et l'évaluation

des innovations éducatives, l'approche sociologique des politiques de l'éducation reste en grande partie à l'état virtuel en France. C'est pourquoi la parution d'un ouvrage en langue française sur les politiques de l'éducation fait par un sociologue connu pour ses travaux sur la mobilité sociale ne pouvait manquer de retenir l'attention.

A la différence du livre **Inégalité, inégalités** (1), qui apportait des données originales sur les inégalités et la mobilité sociale à Genève, **Politiques de l'éducation** s'appuie essentiellement sur des travaux et des données déjà publiés en France, en Allemagne, en Suisse, en Grande-Bretagne ou aux États-Unis. Mais ces données nombreuses et souvent hétérogènes sont mises en perspectives par rapport à un petit nombre de questions précises que pose l'auteur : dans quelle mesure l'évolution des systèmes éducatifs depuis trente ans, l'allongement de la durée des études, l'accroissement des effectifs scolaires, la démocratisation des publics des enseignements secondaires et supérieurs ont-ils réellement contribué à élever le niveau de connaissances des adultes, à accroître l'influence de l'enseignement sur les acquisitions cognitives, à modifier les conditions d'accès aux emplois, à augmenter la mobilité sociale, à réduire l'inégalité des chances sociales ?

1) Première question : le développement de la scolarisation se traduit-il par une élévation du niveau général de connaissances chez les adultes ? Question essentielle et cruciale si l'on veut bien admettre que la transmission cognitive et culturelle constitue la plus incontestable, la plus évidente des fonctions et des justifications de l'enseignement. Mais aussi question fort confuse et difficile, car comment évaluer le niveau de connaissances d'une population adulte et comment comparer les générations lorsque changent non seulement les savoirs mais les critères mêmes du savoir ? Aussi la littérature sociologique est-elle peu abondante sur cette question. C'est pourquoi le chapitre que Roger Girod lui consacre apparaîtra peut-être comme le plus original de son livre, celui qui pose les problèmes les plus inhabituels, les plus stimulants. Reconnaissons cependant que les informations qu'il apporte sur le sujet demeurent extrêmement fragmentaires. Il s'agit essentiellement d'une enquête menée par lui-même auprès des jeunes Suisses entrés au service militaire en 1975 et soumis à cette occasion à des tests de connaissances en calcul, orthographe et histoire comparables à ceux auxquels étaient soumises les jeunes recrues entre 1875 et 1913 (2). De la confrontation des résultats l'auteur croit pouvoir conclure, avec prudence et réserves, que si la proportion de sujets demeurés en dessous d'un certain seuil correspondant en gros à l'instruction primaire a diminué entre 1875 et 1913, elle est restée à peu près stationnaire (et aurait même plutôt grossi) depuis cette date et ce malgré le développement de politiques de scolarisation massive au niveau secondaire. Le fait que les plus instruits deviennent plus nombreux ne paraît donc pas entraîner une diminution de la proportion des « sous-instruits » (de l'ordre de 10 % d'une génération). Bien plus : selon des données américaines portant sur une période plus brève (1969-1978), on constaterait actuellement une baisse sensible du niveau de connaissances dans toutes les matières scolaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Est-ce à dire que les politiques modernes d'expansion scolaire auraient atteint une espèce de seuil de saturation au-delà duquel on ne devrait guère espérer d'amélioration des niveaux de connaissances et de culture à l'échelle des masses ? Reconnaissons que cette question mérite d'être prise au sérieux, et justifierait actuellement la mise en œuvre de recherches systématiques.

---

(1) Girod (R.) et collab. — Inégalité, inégalités : analyse de la mobilité sociale. — Paris, PUF, 1977 (cf. notre compte rendu dans la **Revue Française de Pédagogie**, n° 46, janvier-mars 1979, pp. 67-70).

(2) Cf. Girod (R.) et collab. — **L'école et la vie. Études et apprentissage, aperçu des connaissances et des attitudes, avenir professionnel.** Enquête auprès des jeunes Suisses entrés au service militaire en 1975. Aarau, Sauerländer, 1977.

2) Deuxième question : dans quelle mesure ce que nous savons nous a-t-il été enseigné à l'école, dans quelle mesure l'avons-nous appris en dehors de l'école ? Là encore les études empiriques systématiques manquent, on dispose seulement de données fragmentaires et difficilement interprétables, ou de généralisations polémiques comme chez Illich... C'est qu'il faudrait peut-être commencer par savoir ce qu'on entend par « savoir », distinguer parmi les savoirs des types, des niveaux, des usages, comprendre comment les savoirs ponctuellement mesurables s'intègrent dans des réseaux fonctionnels, comment les contenus appris peuvent se transformer en « schèmes de pensée », en « habitus cognitifs » qui deviennent conditions d'appréhension et de structuration de l'expérience : c'est la façon de savoir qui compte *dans ce que l'on sait. C'est pourquoi, faute de pouvoir se réduire à un* inventaire, la mesure du savoir est une entreprise hautement problématique. Et comme d'autre part les différentes sources de notre savoir combinent sans doute leurs apports de façon non pas purement additive mais interactive, on voit mal comment répondre à la question posée ici d'une façon qui ne soit ni triviale ni arbitraire. Et pourtant il ne s'agit certainement pas d'une fausse question. Sans doute peut-on au moins étudier la relation entre niveaux de connaissances et niveaux d'instruction scolaire dans des domaines relativement précis et ponctuels, comme le fait par exemple Roger Girod à propos de la connaissance de l'anglais chez les recrues suisses de 1975. L'analyse multivariée permet aussi d'estimer dans quelle mesure les disparités dans les niveaux de connaissances sont imputables à des disparités dans les niveaux d'études ou à d'autres différences. On sait que cette technique statistique a été utilisée à grande échelle pour l'analyse des inégalités *interindividuelles de résultats scolaires, en particulier dans le cadre de l'enquête* de l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire dans vingt-deux pays différents. Roger Girod effectue une très suggestive présentation d'ensemble des résultats de cette très vaste enquête(3), tout en reconnaissant qu'ils ne correspondent pas vraiment à la question posée au départ, puisqu'ils concernent des élèves d'établissements scolaires et non pas des adultes et qu'ils portent moins sur le problème de l'origine (scolaire par opposition à : non-scolaire) des acquis cognitifs que sur le problème des disparités inter-individuelles de performances scolaires : savoir dans quelle mesure ces disparités « s'expliquent » (au sens statistique et dans un contexte donné) par des disparités d'ordre scolaire (organisation du curriculum, durée des études, ressources allouées aux établissements, etc.) ou par des disparités d'ordre extra-scolaire (QI, appartenance sociale, etc.). On sait en effet que ce sont là deux problèmes bien différents : le fait par exemple que *les facteurs proprement scolaires ne soient* (d'après les résultats des enquêtes de l'AIE) « responsables » des disparités de réussite que dans une proportion de 10 % à 20 % selon les pays et les matières ne prouve rien quant au degré d'importance du rôle de l'école dans l'acquisition des connaissances par les individus, mais peut signifier seulement que les systèmes scolaires constituent des ensembles institutionnellement homogènes, alors que les individus scolarisés diffèrent beaucoup. Mais il peut être tout de même intéressant de savoir que les niveaux moyens de performances des élèves dans chaque pays (à 10 ans, 14 ans ou à la fin du secondaire par exemple) ne sont liés régulièrement ni au degré de développement économique du pays (une fois franchi un certain *seuil d'industrialisation), ni au degré* de sélectivité de l'enseignement secondaire (mesuré par le taux de scolarisation au sein d'une classe d'âge donnée), ni à la durée moyenne des études (mesurée en nombre d'années d'études, en nombre d'heures d'enseignement pour une matière *donnée ou toutes matières réunies*). Ainsi les inégalités de performances scolaires

(3) Cf. Husen (T.), ed. — **International Study of Achievements in Mathematics** : A comparison of Twelve Countries — Stockholm, Almquist and Wiksell et New York, Wiley and Sons, 1976, 2 vol. ; et IEA. **International Studies in Evaluation, The Six-Subject Surveys**, Stockholm, Almquist and Wiksell et New York, Wiley and Sons, 1973-1975, 9 vol.

semblent dépendre davantage actuellement de facteurs extra-scolaires que de facteurs sur lesquels peuvent avoir prise en principe les politiques de l'éducation. C'est pourquoi, selon l'auteur, l'enseignement s'expose à de graves désillusions s'il se donne pour mission principale de réaliser dans une large mesure, non seulement l'égalité des chances « au départ », mais encore l'égalité des résultats...

3) Si la question de l'inégalité des résultats scolaires revêt cependant une telle importance politique, n'est-ce pas parce que nous vivons dans des sociétés fortement « méritocratiques » où l'accès aux emplois et aux statuts sociaux dépend fortement des diplômes obtenus ? En fait, si l'on constate une liaison statistique assez élevée entre niveaux d'études et situation sociale (de même qu'entre origine sociale et niveau d'étude atteint, ce qui n'exclut pas néanmoins un degré non négligeable d'héritage social « extra-méritocratique », c'est-à-dire de liaison entre origine sociale et statut atteint à niveau d'études égal), la correspondance entre type d'études et type d'emploi demeure beaucoup plus lâche : le même diplôme donne accès à beaucoup de postes différents, et beaucoup de diplômes différents conduisent à un même poste professionnel. Il est vrai, l'auteur le souligne à plusieurs reprises, que le niveau de diplôme de quelqu'un ne permet guère de prédire sa compétence et son efficacité professionnelle... Mais va-t-on actuellement dans le sens d'un renforcement ou d'un relâchement de la liaison diplôme-emploi ? La question se pose surtout pour les diplômes de niveau universitaire, dont la « valeur d'échange » sur le marché de l'emploi semble devoir baisser en même temps qu'augmentent les effectifs de diplômés. Or si l'on considère les statistiques américaines concernant l'évolution des structures professionnelles et éducatives, on constate qu'entre 1952 et 1971 les chances d'accéder à des positions sociales supérieures (professions intellectuelles, managers, cadres) ont augmenté pour les diplômés d'université malgré l'accroissement rapide des effectifs universitaires. C'est que l'importance numérique des professions d'encadrement a crû parallèlement. (On note cependant au cours de la même période une nette dévalorisation sociale de l'enseignement supérieur court dans le cas des femmes, tandis que les hommes ayant atteint ce niveau « semi-universitaire » maintiennent leurs chances d'accès aux postes supérieurs). En revanche, entre 1971 et 1976, l'équilibre est rompu : la pyramide sociale américaine se stabilise alors que la masse des diplômés continue à augmenter rapidement, et la « valeur d'échange » des diplômes de tous niveaux baisse fortement, particulièrement pour la catégorie des « moins de trente ans », qui semblaient avoir le plus bénéficié de l'expansion économique et de l'accroissement des postes supérieurs au cours de la période précédente. Phénomène bien connu aussi en France, où il semble cependant s'être produit plus tôt, puisque dès avant 1968 on constate une détérioration des chances sociales associées à la possession du baccalauréat ou de diplômes supérieurs.

Faut-il déplorer cette baisse de la valeur sociale des diplômes, faut-il souhaiter la plus forte liaison possible entre diplômes et emplois ? Pour Roger Girod, cela n'est pas évident, d'une part parce que ce serait appauvrir l'éducation que de la subordonner aux seuls objectifs de l'emploi et de l'adéquation aux emplois, d'autre part parce que ce serait interdire toute promotion professionnelle et sociale à ceux qui n'auraient pas réussi dans leurs études scolaires, cela reviendrait à figer le destin social des individus, à donner aux diplômés une rente de situation en gaspillant par ailleurs de précieuses potentialités. Il faut accepter enfin une certaine diminution de la valeur d'échange des diplômes les plus élevés comme la rançon inévitable de la diffusion de savoirs de type universitaire au sein du corps social.

4) Du fait que l'accès aux statuts dépend en grande partie des diplômes, on peut être tenté de penser que la démocratisation des études devrait constituer par elle-même un facteur d'égalisation des chances sociales. Le chapitre que Roger Girod consacre à l'examen de certaines données récentes sur la mobilité sociale

conduit cependant, tout comme auparavant les travaux de Jencks et de Boudon, à mettre en doute cette conclusion. Il importe tout d'abord de bien distinguer la question de la mobilité sociale de celle de l'inégalité des chances sociales. Le développement techno-économique a entraîné en effet dans les pays industriels une évolution importante de la structure professionnelle, un déplacement d'une partie de la population vers les postes supposant une qualification élevée, donc, pour des raisons structurelles, des courants de mobilité ascendante plus importants que les courants de mobilité descendante. Mais cette mobilité structurelle ascendante peut très bien être compatible avec le maintien des mêmes écarts quant aux probabilités d'accès aux différentes positions sociales suivant l'origine sociale. On dira alors que le degré d'inégalité des chances est resté le même. Or, d'après des études statistiques citées par Girod, il semble bien que si la mobilité sociale brute a beaucoup augmenté en France entre 1953 et 1970, cela est dû surtout à l'évolution rapide des structures professionnelles au cours de cette période, et non à un accroissement de la « circulation sociale » (c'est-à-dire des échanges entre les groupes sociaux)(4). De même aux États-Unis le taux de « circulation sociale » n'aurait pratiquement pas changé depuis le début du siècle (pas plus que le degré de la corrélation entre le niveau socio-professionnel des individus et celui de leurs parents). Enfin d'après une étude britannique(5) portant sur quatre générations nées à dix ans d'intervalle et considérées à trois étapes de la carrière professionnelle on constate d'une part une nette réduction de l'inégalité des chances d'accéder aux postes de cadres (moyens ou supérieurs) entre la première génération (née vers 1910) et la dernière (née vers 1940) ainsi qu'une nette atténuation en cours de carrière des inégalités initiales (de sorte qu'en 1972, date de l'enquête, les quatre générations, qui se trouvent à des étapes différentes de leur carrière, présentent des taux d'inégalités à peu près semblables), mais cette réduction de l'inégalité des possibilités de devenir cadre selon l'origine sociale s'accompagne paradoxalement d'une aggravation de l'inégalité dans les probabilités de devenir ouvrier, de sorte qu'on ne peut pas conclure globalement à une réduction de l'inégalité des chances sociales en Grande-Bretagne, bien que la mobilité structurelle ait été très forte au cours de la période considérée et qu'on ait surtout assisté à un énorme développement de la scolarisation et à une incontestable tendance à la réduction de l'inégalité des chances devant l'éducation. Sur ce dernier point, des comparaisons internationales montrent d'ailleurs que, à la seule exception des États-Unis, les pays qui connaissent le plus fort taux de scolarisation au niveau secondaire ou le plus fort pourcentage d'enfants d'ouvriers parmi les étudiants ne sont pas forcément ceux où l'indice de « circulation sociale » (ou « mobilité d'échange ») est le plus élevé (comme on le voit par exemple avec le cas de la Finlande, à système scolaire très ouvert et « démocratisé » et taux de « circulation sociale » faible, tandis que l'Allemagne Fédérale présente les caractéristiques opposées). C'est pourquoi Roger Girod manifeste un grand scepticisme quant aux possibilités d'égaliser les chances sociales par la démocratisation de l'enseignement. Un tel objectif se situe selon lui, « hors du champ d'action direct du pédagogue » (et sans doute aussi hors du champ d'action de quiconque, puisqu'il écrit (p. 227) : « il n'est à la portée d'aucun organisme connu de maîtriser les multiples mécanismes qui interviennent pour déterminer finalement l'équilibre général qui existe à un moment donné, dans une société, entre origines sociales, diplômes et situations personnelles »).

Est-ce à dire donc que toute politique de l'éducation soit vaine ? D'une part, selon Roger Girod, le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation scolaire

(4) Cf. Thélot (C.). — Origine et position sociale : faits et interprétation. — **Économie et Statistique.** Paris, INSEE, septembre-octobre 1976, pp. 73-78.

(5) Cf. Goldthorpe (J. H.), Payne (C.) et Llewelyn (C.). — Trends in Class Mobility. **Sociology**, septembre 1978, pp. 441-468 et aussi Goldthorpe (J. H.) et Llewelyn (C.). Class Mobility in Modern Britain. **Sociology**, mai 1977, pp. 257-287.

peut contribuer à la transformation de l'économie (moins cependant que n'ont paru le croire dans les années 60 les théoriciens du « capital humain ») et favoriser ainsi une certaine mobilité ascendante par le biais de la modification de la structure professionnelle. D'autre part, certaines formes d'apprentissage et certains programmes de formation professionnelle peuvent, selon lui, constituer une véritable « deuxième chance » pour ceux qu'a rebutés l'enseignement scolaire. De même la « troisième chance » apportée aujourd'hui par les programmes de formation d'adultes vient dans une certaine mesure modifier le jeu de la reproduction sociale. Il est vrai que ce sont les plus instruits scolairement qui demandent le plus fréquemment à bénéficier de la formation permanente, mais il semble aussi, d'après certaines études récentes(6), que le milieu social d'origine pèse moins sur l'utilisation des possibilités de formation permanente que sur les études initiales. Celle-ci devrait donc plutôt contribuer à l'atténuation de la relation entre condition des parents et situation personnelle.

En somme, pour Roger Girod, ceux qui ont vu dans le développement de la scolarisation une panacée économique et sociale et ceux qui ont dénoncé dans les appareils scolaires des moyens irrésistibles de conservation et de domination sociales ont en commun de surestimer le rôle et les pouvoirs de l'école. L'école ne peut pas tout et n'est pas responsable de tout : une bonne partie de la transmission des savoirs et des compétences lui échappe, l'accès aux emplois et aux statuts ne dépend que très imparfaitement des études effectuées, les politiques de démocratisation scolaire ne semblent pas avoir de prise sur les inégalités des chances sociales, dont l'école ne devrait se sentir ni comptable ni coupable. En ces lendemains de passions utopiques et de théories tranchantes, un tel inventaire des incertitudes de la pensée et des limites de l'action possible en matière de politique de l'éducation pourra apparaître comme un exercice utile de désillusionnement. Mais une fois les illusions perdues, la politique ne s'arrête pas, il faut continuer à prendre des décisions, à faire des choix, à parier sur le possible ou le probable, à proposer des orientations. Roger Girod nous propose précisément une étude non seulement sur ce qui est « illusoire » mais encore sur ce qui est « possible » en matière de politique de l'éducation, du moins s'il faut en croire le titre de son ouvrage. Or, à moins de supposer que ces deux choses n'en font qu'une, ou que l'une se déduit de l'autre automatiquement et comme par différence, force nous est de reconnaître que l'auteur traite plus abondamment et plus significativement du premier aspect que du second.

Jean-Claude FORQUIN

KOHN (Ruth Canter). — **Les Enjeux de l'observation.** — Paris : PUF, 1982. — 210 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'observation qui est ici en question est celle des situations pédagogiques. Il s'agit d'aider le regard à gagner en acuité et sûreté. Mais le livre de Ruth Kohn se refuse à tout développement trop directement technique. Rien ne ressemble moins à quelque banal manuel de méthodologie.

Le texte se situe à la fois en deçà et au-delà. En deçà parce qu'un des thèmes primordiaux est celui des « a priori » : Quels sont les choix qui ont limité ou imposé un « terrain » ?. Quels sont ceux qui ont sélectionné les objets ? Ceux encore qui ont

(6) Cf. Tachibanaki (T.). — Mobilité sociale et formation en France. **Annales** de l'INSEE, 28, Paris, 1977, pp. 129-143. Cf. aussi Müller (W.). Further Education, Division of Labour and Equality of Opportunity, in : **Effets économiques et sociaux de l'enseignement**, ouvrage collectif, Vevey, Delta, 1978, pp. 165-194.

favorisé un angle de regard ? Et au-delà, parce que l'observation est systématiquement interrogée dans sa destination : Quelle en est l'exploitation attendue ? Comment cette dernière impose-t-elle ses normes propres ? Autant de questions qu'une problématique techniciste tend à négliger.

L'intérêt majeur du texte est de s'attarder, avec une réelle détermination, sur ces thèmes, jugés généralement anodins ou trop éloignés de la pratique observatrice. Il est de s'affronter à l'implicite, de troubler une approche toute linéaire des objectivités. Les cas proposés réservent systématiquement leurs surprises, imposant une large rectification des dispositifs installés préalablement pour « mieux » voir. Ils appellent le renouvellement des cadres théoriques. Ils laissent le complexe émerger dans le simple. Il faut un lent travail de maturation pour que ces professeurs *de français, lancés dans une étude de la participation des élèves dans une classe* de 6e (p. 39), acceptent de reconnaître que leurs conceptions de la participation, comme de l'observation, étaient en fait inconciliables. Il faut un long travail encore pour qu'ils tirent un enseignement de ces divergences. Ils ne regardaient pas les mêmes choses. Certains craignaient aussi de découvrir un écart trop grand entre la réalité et leur rêve pédagogique, laissant échapper des « indices » pourtant visibles. D'autres au contraire attendaient tout d'un regard devenu vide, à force de se tendre.

Cet ouvrage n'est jamais aussi suggestif que lorsqu'il souligne la multiplicité des contextes de référence, ou lorsqu'il révèle une incertitude dans les meilleurs critères de contrôle. C'est avec la comparaison des comptes rendus, par exemple, la discussion de leurs lacunes respectives, que les observateurs d'un stage (p. 110) trouvent à renouveler leurs propres perspectives.

Non pas que toute la problématique observatrice soit vouée au relatif. Le texte s'affronte, très directement, à une détermination de l'objectivité. Mais en l'occurrence, il relie celle-ci à une évaluation préalable des rapports entre observateur et observés, à une clarification, tout aussi préalable, de l'ensemble des démarches adoptées, une prise en compte de la multidimensionnalité de chaque situation, une ouverture enfin à la diversité des interprétations possibles. Dans une situation pédagogique où s'imposent diversité et multiplicité des niveaux d'analyse, l' « objectivité » est fondamentalement une quête plus qu'un résultat. L'observation, en tout cas, beaucoup plus qu'ailleurs, ne saurait se limiter à une simple utilisation d'outils. Il s'agirait plutôt de mesurer clairement leurs limites, apprécier leur degré de focalisation, améliorer leurs combinaisons possibles, travailler aussi sur leurs finalités. Si un tel livre se refuse à faire des techniques le centre du propos, c'est qu'il montre le travail essentiel qui doit en précéder et en prolonger l'utilisation.

Une telle démarche décrit en définitive l'observation comme un travail sur « elle-même », une entreprise de rectification constante, un jeu de rétroactions. Rien, au fond, qui ne soit plus semblable à... une entreprise de formation. Le texte de Ruth Kohn prend alors une dimension nouvelle en explorant les ressources formatrices de cette même observation. C'est elle qui permet un rebondissement des questions, c'est elle qui permet de « mieux comprendre un ensemble reconnu complexe pour se situer dedans » (p. 187).

Telle décision de relever systématiquement des observations, par exemple, pour ces 22 instituteurs-stagiaires (p. 198), aura des conséquences débordant largement le geste initial. Le temps jugé nécessaire à leur entreprise pose le problème d'une coordination des actions du groupe, mais plus profondément celui d'une coordination des enseignements, celui d'une réflexion sur les programmes et leurs priorités. Ce que ne fait qu'accentuer, d'ailleurs, la tentative de déterminer des objets observables. Non seulement clarifier ce qui se fera dans la classe d'application, mais encore discuter des planifications du stage et des dispositifs institutionnels retenus. A partir d'une focalisation première sur le groupe d'enfants, l'enjeu porte bien sur l'ensemble de la formation. Ruth Kohn appelle une telle démarche, l'observation

questionnante, celle qui sait déborder suffisamment son champ immédiat pour mieux y revenir et maîtriser ses conditions.

L'intérêt très réel de ce texte est d'avoir toujours clairement montré que le « simple » cache du « complexe », mais aussi que le cheminement d'une formation gagne à passer par une réflexion sur l' « objectivité ».

Georges VIGARELLO

PAPERT (Seymour). — **Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage/** Seymour Papert. Texte français de R. M. Vassallo-Vilaneau supervisé par J. Perriault, avec le concours de J. M. Salomon. — Paris : Flammarion, Atelier du Père Castor, 1981. — 298 p. : ill. ; 22 cm.

Le livre de Seymour Papert est un ouvrage d'un genre nouveau dont il sera difficile de ne pas tenir compte dans l'élaboration d'applications éducatives de l'ordinateur et dans leur présentation. En effet, Papert ne part pas de l'usage de la machine pour aboutir à des effets pédagogiques, mais, dans le sens inverse, il propose une théorie de l'acquisition des connaissances et débouche sur un emploi de la machine qui est cohérent avec elle. Il y a en fait interaction entre ceci et cela comme nous allons le voir.

Papert, longtemps collaborateur de Piaget, aborde l'apprentissage de l'enfant tel qu'il se passe effectivement dès son jeune âge dans une interaction constante avec son environnement, sans que soit présente fatalement et toujours une intention didactique : c'est le « learning without teaching » de l'école de Genève. Il souligne d'entrée de jeu qu'étant tout jeune enfant, il a été impressionné par les engrenages et que par la suite, ceux-ci lui ont servi à poser et à traiter des problèmes, même s'ils n'avaient rien à voir avec la mécanique. Il s'était construit, en quelque sorte, une algèbre à lui. Ce point mérite réflexion, car il a été peu étudié : Landa avait abordé la question avec ce qu'il appelait des analogies localement pertinentes, Raggio avec une algèbre de la vraisemblance mais aucun d'eux n'abordait l'enfant en particulier. Le fait que Papert pose dès l'introduction cette question de l'usage par l'enfant de ce qu'il appelle des « objets pour penser avec » (objects to think with) indique l'orientation générale de l'ouvrage : mettre en place des conditions pour que les enfants puissent élaborer par eux-mêmes des « objets pour penser avec », infiniment divers, liés à leur expérience, à leur sensibilité, à leur forme d'esprit.

Le projet est clair : il s'agit de favoriser le développement chez l'enfant d'une culture scientifique qu'il produira en grande partie par lui-même. Reste maintenant à préciser le dispositif. Pour cela, plusieurs conditions préalables sont posées.

La première concerne la représentation du fait scientifique. Papert s'oppose à une attitude traditionnelle qui consiste à faire admettre — de fait — aux enfants que la connaissance scientifique est un champ qui leur est extérieur. Comment procéder pour éviter cette extériorité ? Papert répond qu'il faut que les enfants disposent d'un objet doté de propriétés spécifiques, en matière de mouvement, par exemple, autour duquel ils vont progressivement cristalliser une culture dans un champ donné. Il reprend d'ailleurs à son compte les thèses de Polya et Piaget pour qui comprendre un objet scientifique, c'est l'élaborer par soi-même.

L'objet qui aide les enfants, est, par exemple, une petite flèche qui se promène sur un écran d'ordinateur. Par rapport à la physique newtonienne, l'équipe du M.I.T. a réalisé un tel objet (appelé tortue, cf. infra), nanti, dans l'espace de la représentation sur écran, de masse et de vélocité variables. Elle a, de plus, formulé des lois de comportement pour celui-ci, analogues à celles de Newton en ce qui concerne les corps. La première, par exemple, se formule comme suit « Chaque tortue reste dans l'état de repos jusqu'à ce qu'elle soit sollicitée par une commande tortue pour changer

cet état ». L'argument de Papert est qu'ainsi le champ à aborder n'est pas vide : il s'y trouve cet objet par rapport auquel on pourra situer les lois qui lui sont propres.

L'ensemble des outils conceptuels nécessaires à l'élaboration d'un domaine scientifique doit être organisé. Papert le nomme « micromonde » (microworld).

La seconde condition concerne la relation du corps à l'espace. Les observations conduites montrent que l'enfant se réfère effectivement au schéma corporel pour construire le programme de parcours d'une tortue. Papert cite le cas du cercle. Une représentation qui renvoie au corps est formulée, non pas tout de suite, mais après l'expérience du carré et d'autres encore, de la façon suivante : « Quand je fais un cercle en marchant, je fais un petit pas en avant et je tourne un peu ; et ainsi de suite ».

Transcrit en un langage qui commande l'automate-tortue (langage LOGO), cette formulation devient :

```
POUR CERCLE
AVANCE 1
DROITE 1
CERCLE.
```

Troisième condition, l'exercice du droit à l'erreur, a une place fondamentale dans le système. Papert oppose un apprentissage procédural, qu'il préconise, à un apprentissage par propositions, auquel s'en tient encore trop l'école, selon lui. Il s'agit moins de se reporter aux notions de vrai et de faux, que d'élaborer par soi-même des théories, d'en constater les déficits et de détecter les intuitions improductives. Cette position rejoint toutes celles qui se sont exprimées dans les dernières années, réclamant la dissociation du vrai et de la science, considérant celle-ci plutôt comme une production contrôlée de l'erreur.

La quatrième condition est corollaire de ce qui précède. L'enfant élabore lui-même son projet, qui devient dans l'acte de connaissance, le critère d'évaluation. Il ne faut surtout pas tomber à ce propos dans le piège qui consiste à n'accorder que peu de crédit à un projet apparemment simple, comme faire dessiner par la tortue une maison ou encore une fleur. Pour que l'automate accomplisse cette tâche, il faut en effet la lui signifier. Cela implique :

— que l'enfant a été capable d'anticiper la démarche du robot et de l'expliciter,

— qu'il a été capable de la formaliser, c'est-à-dire de la transcrire dans le langage intelligible par la machine.

L'outil informatique mis à la disposition des enfants, n'est donc que la partie matérielle de tout un dispositif et ne décrire que celle-ci revient à fausser considérablement l'intention de la lignée de recherches consacrée à l'intelligence artificielle. Il s'y trouve une double démarche : d'une part, apprendre à mieux connaître la façon dont l'être humain exécute l'opération de connaissance, d'autre part, mettre à sa disposition des outils intellectuels que le développement des techniques de traitement de l'information a contribué à mettre au point.

L'économie du dispositif est la suivante : un langage simple d'emploi commande les mouvements d'un mobile qui se déplace sur le plancher, y écrit, est sensible à la rencontre d'un objet (tortue de plancher). Ce mobile peut aussi être représenté symboliquement par une flèche qui se déplace sur un écran. Les instructions, peu nombreuses, en commandent les mouvements : AVANCE DE tant de pas, TOURNE DE tant de degrés, ÉCRIS ou non. Programmer le dessin d'un carré peut s'écrire comme suit :

```
POUR CARRÉ
RÉPÈTE 4
(AVANCE 10, DROITE 90)
FIN.
```

Mais, on peut aussi, avec ce langage, manipuler des listes de mots ou encore commander une boîte à musique. Chaque programme reçoit un nom (CARRÉ, CERCLE, etc.), choisi par l'enfant et stocké dans la machine pour être réutilisé par la suite. L'exemple classique est celui de MAISON qui sera constitué par l'appel aux primitives TRIANGLE, et CARRÉ, moyennant une vigilance sur la position de la tortue lorsque, ayant terminé la procédure CARRÉ, elle entame celle de TRIANGLE, sous peine de voir le toit de la maison en position fantaisiste par rapport aux murs.

Le dispositif LOGO permet donc aux enfants de construire une culture locale, avec un outil hautement interactif et itératif (cf. l'instruction RÉPÈTE ci-dessus) comme l'ordinateur. Le langage contient aussi des procédés récursifs (cf. plus haut le programme du cercle). Les enfants ont, souligne Papert, dans leurs environnements, peu d'autres outils qui autorisent cette interaction incessante.

Cet ouvrage pose des problèmes et ouvre des pistes. Il s'agit tout d'abord de discuter du statut de la tortue en tant que micromonde, de la pertinence de la représentation en fonction des champs et du statut même du concept de micromonde. On aurait souhaité que Papert donne plus de place à la présentation des rapports de l'enfant à la machine, comme on en trouve dans certains de ses rapports de recherche, tels que le Brookline Report, où est proposé un modèle d'accès à l'appropriation. Cela dit, des thèmes de réflexion sont particulièrement féconds. Tout d'abord, l'idée que l'informatique ne se greffe pas sur l'éducation sans réflexion approfondie sur les concepts opératoires qui l'accompagnent. Papert plaide pour une réflexion épistémologique sur l'usage de l'ordinateur. Il s'agit certes pour un enfant de savoir s'en servir, mais encore plus, de savoir quand le faire. Ensuite, celle que l'ordinateur et son usage produisent en retour des concepts qui modifient la perception et la construction d'un champ. La géométrie de la tortue permet, par exemple, de déceler des propriétés générales aux figures fermées plus facilement que la géométrie classique. Enfin, il pose la question d'actualité de compatibilité de l'institution scolaire avec un tel projet.

Celle-ci ne lui semble pas un « micromonde » adéquat, ni un « incubateur » propice, car elle privilégie la verbalisation au détriment d'autres modes d'approche de la connaissance et ne laisse pas les enfants développer leurs propres théories ni se rendre compte eux-mêmes de leur productivité.

Enfin, les productions collectives de connaissances dans un environnement du type LOGO, peu abordées dans l'ouvrage, méritent un examen attentif auquel se livrent notamment les équipes qui travaillent en France sur cette question.

Jacques PERRIAULT

PIERRE (Évelyne). — **Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans ; entretiens et analyses**/Évelyne Pierre, Jean Chaguiboff, Brigitte Chapelain, Institut national de l'Audiovisuel. — Paris : Documentation Française, 1982. — 224 p. ; 24 cm. — (Audiovisuel et communication).

Titre à suggestions complexes : certes l'enfant et l'adolescent demeurent par quelques côtés « nouveaux » en regard des adultes largement habitués au petit écran ; mais les jeunes des années 80 sont « nouveaux » en regard d'images antérieures dûment établies. En tout état de cause, le moment était venu de faire le point : l'enfant, l'adolescent des années 80, membre d'un groupe familial « sur-habitué » à la télévision, va-t-il réagir de la même manière que son aîné des années 1960-70 où la TV disposait d'une certaine aura, d'un pouvoir de fascination ? Voici donc une enquête bien venue. Doublement bien venue : face à la décennie à venir, elle correspond au moment où nos sociétés occidentales passent des **mass média...** à

des média de plus en plus instrumentaux et diversifiés (**self media** disent les Canadiens) sur quoi va se brancher la télématique.

Les trois enquêteurs ont œuvré à l'initiative du Fonds d'intervention culturelle en relation avec un programme inter-ministériel intitulé **Jeune téléspectateur actif** (J.T.A.). Ce programme expérimental — mis en œuvre en onze lieux différents — visait à « cultiver » les « jeunes » face aux émissions télévisées de masse : les rendre davantage « actifs », faire bénéficier les autres apprentissages de ce surcroît d'esprit critique et d'ouverture. Aussi l'enquête a procédé par trois phases :

— faire parler tout d'abord très librement les jeunes sur leurs rapports avec la télévision ;

— en cours d'année scolaire les interroger sur le « vécu » de leur expérience « J.T.A. » ;

— vérifier enfin les transformations obtenues grâce à cette expérience.

Il va de soi que cette recension de l'enquête ne peut se présenter comme un résumé, tant les informations recueillies s'avèrent riches et complexes, empreintes de naturel. Plutôt que d'offrir un condensé, recueillons des éléments de mise en appétit.

1. **La télévision au fil des jours.**

Voici donc le poste familial en évidence au-devant de fauteuils et canapés. Voici éventuellement un ancien poste qui peut servir de recours. A vrai dire, plus l'enfant est dépendant du milieu familial, plus se réduit sa marge de liberté d'appréciation. Normalement, l'indépendance ira croissant avec l'âge : les plus jeunes acceptent comme « naturelle » l'autorité des parents sur les choix des programmes, sur les horaires... les plus âgés la remettent partiellement en question, les adolescents peuvent aller jusqu'à renverser le cours des choses, prendre parfois eux-mêmes l'initiative... Autour de ces constantes, que de variations, que de multiples petits conflits de choix, de durée mais aussi de tenue (silence ou bruits tout autour).

Un fait culturel pourrait bien caractériser ces années 80 (par comparaison aux précédentes) : la plupart des jeunes s'informent sur les programmes et d'aucuns vont jusqu'à lire les critiques. Il n'y a donc plus d'automatisme du spectacle sur presse-bouton. C'est sans doute là le résultat d'une désacralisation : la télévision n'est plus la boîte de Pandore ; les jeunes devinent déjà qu'il faut y regarder à deux fois...

L'émission se prolonge de diverses manières. Pour les 10-12 ans c'est le mimétisme par le jeu : reproduction, répartition des rôles, etc. Parfois aussi le prolongement du côté du bricolage ou de la cuisine. Pour les adolescents, la télévision peut donner lieu à de réelles conversations sur les sujets qui les tracassent. Le prolongement peut aller — chez les 10-12 ans déjà — jusqu'à la lecture mais les plus jeunes font interférer l'image et le texte imprimé tandis que les adolescents apprennent à distinguer les niveaux et fonctions. Du côté des admirations (pour le héros), des peurs ou des émotions, l'enquête recueille bien des notations mais elle ne fait pas apparaître des superlatifs ou des paroxysmes : la télévision ne paraît pas devoir accéder un niveau mythologique de l'ancien cinéma. D'autant qu'elle fournit aux jeunes des références, des connaissances — en bric-à-brac — sur l'histoire, les métiers, les technologies, etc.

2. **La télévision au fil des souvenirs.**

Interrogés sur leurs souvenirs quant aux émissions passées, les jeunes commencent à découvrir les mécanismes de la mémoire. Ils découvrent que le lien entre l'information et l'émotion contribue davantage à la mémorisation ; ils sont surpris de voir revenir à la surface ce qu'ils avaient oublié, etc. Mais un modèle culturel se met au travers de leurs appréciations (comme de celles de leurs parents) : celui du « par cœur » scolaire. Plus profondément encore l'évaluation de l'acquis télé-

visuel s'effectue selon la mesure lexicologique : les maîtres-mots. Le modèle culturel devient alors le savoir encyclopédique, le dictionnaire. Oui mais la télévision a l'avantage de distraire : elle « apprend » tout en distrayant.

Que deviennent alors les autres sources du savoir : le savoir pratique et le discours éthique des parents connaissent les aléas classiques : acquiescement relatif des enfants, concertation plus grande des adolescents (la TV ne modifie guère ce type de relation). Vis-à-vis de la source scolaire la différence principale passe moins entre le labeur et la distraction, qu'entre le savoir structuré et l'information « vivante ». Ce que découvre l'enquête en ces années 80. C'est donc l'imprégnation précoce, par le petit écran, d'un **modèle journalistique** : l'ouverture à la vie, au monde.

Voici que l'expérience J.T.A. livre au sujet de l'apprentissage quelques résultats révélateurs. Des enfants découvrent que se souvenir d'images audio-visuelles, ce n'est pas la même chose que se souvenir de textes ou de mots. Les jeunes conçoivent difficilement la TV comme une matière d'enseignement. Aussi sont-ils tout prêts à voir le « professeur » jouer un rôle différent, celui d'animateur de débats (allant jusqu'à accepter ici des zones d'ignorance, des motifs de découverte commune). L'expérience J.T.A. s'est avérée capitale comme apprentissage à la vie de groupe. Au plus positif, elle se solde comme une incitation à utiliser le savoir de manière plus dynamique.

3. La télévision au-delà de l'écran.

Jusqu'à présent l'enquête a fait le va-et-vient entre les contenus du petit écran et les réactions des jeunes téléspectateurs. Il importe d'aller plus avant, en amont de l'image : Comment les jeunes perçoivent-ils la mise en images et l'ensemble du système producteur ? En quoi l'expérience J.T.A. a-t-elle fait progresser la prise de conscience ? En regard de ces questions il importe de dédoubler le cas des enfants (10-12 ans) et celui des adolescents (13-18 ans).

L'enfant va partir d'objets techniques par lui repérés dans la technologie moderne : les fils électriques, les poteaux télégraphiques, les talkies-walkies... Aussi voit-il d'abord la télévision comme une simultanéité de fabrication-réception : il a une perception vive du « direct ». Il doit peu à peu faire l'apprentissage du différé comme la distinction entre le contenant (le récepteur) et les contenus (les émissions). A partir de là les notations se diversifient en une quantité de domaines : l'enfant se représente d'une manière fort rudimentaire les processus économiques mais, en revanche, devine qu'il y a un savoir-faire habile et minutieux dans la mise en images. Il soupçonne et découvre le « truquage » dès qu'il y a fiction mais cette découverte (ou ce soupçon) gâche son plaisir. En somme, il s'initie aux différences entre le direct et le film TV. Il n'y a guère que le théâtre filmé où l'enfant estime passif le rôle de la caméra. Il acquiert aisément le sens du découpage narratif (en séquences) mais plus difficilement celui du montage technique. Aussi est-il encore mal équipé pour apprécier l'espace et le temps télévisuels. En définitive l'enfant fait un double crédit à la télévision : celui du **spectacle** d'où l'importance des rôles et des héros ; celui de la **vérité** expressive. Il n'est pas loin de l'âge : « c'est vrai parce que à la télé ».

Cette représentation va-t-elle se modifier chez les adolescents ? Guère même si le vocabulaire technologique se perfectionne quelque peu. Ce n'est qu'une minorité qui s'avère capable d'accéder aux processus de la transformation de l'image. En revanche les évaluations progressent davantage du côté économique et idéologique. Là-dessus jouent les analogies entre la télévision et les autres institutions (pouvoirs, partis, entreprises). Sur la mise en images et la représentation, l'adolescent a pu acquérir certaines données du montage et du collage, mais ses réactions le portent (comme l'enfant) à évaluer encore et surtout le narratif. Plus que l'enfant il saisit ce qu'a de spécifique le direct. Il est sensible de plus en plus au rôle de la

musique. Il acquiert progressivement le sens de certains rapports entre le verbal et le non-verbal. Mais la transformation la plus décisive va jouer sur la « vérité » télévisuelle : l'adolescent a appris à distinguer l'effet image de la « vérité », il pressent qu'il peut y avoir une rhétorique de la persuasion par l'image ; il va mettre à cet égard, une distance critique.

Voici que l'expérience J.T.A. permet de colmater certaines lacunes préalablement notées : l'apprentissage de bonne heure aux techniques de la mise en images et par là même, dès l'âge de 10-11 ans l'instauration de la distance critique.

L'enquête peut alors prendre son essor. Enfants et adolescents essaient d'imaginer ce que fut (auparavant) ou ce qu'est (Tiers Monde) un monde sans télévision. Il ne faut pas s'attendre ici à des révélations de leur part. Les réponses reformulent assez bien ce qui se dit dans le monde des adultes : que la TV est devenue inséparable de notre environnement, qu'elle peut être riche ouverture sur la vie et le monde, mais aussi bien de propagandes et manipulations subtiles ou grossières ; qu'en tout état de cause il faut maîtriser les technologies modernes, etc. Oui, mais les enfants et adolescents disent cela naturellement dans le langage bien à eux. Décidément ces « nouveaux téléspectateurs » ne sont plus ceux du temps de la naïveté télévisuelle.

Notons pour finir que la lecture de l'enquête est doublement gratifiante. Avec sérieux et clarté les responsables font preuve d'une constante honnêteté faisant dire aux enfants ce que, justement, ils disent sans leur prêter alors un surcroît interprétatif. Ils obtiennent de leurs interlocuteurs des réponses d'une telle vérité de ton que nous pouvons imaginer l'authenticité de la relation entre enquêteurs et enquêtés. Aussi lorsque viennent les interprétations proprement dites, celles-ci collent étroitement à la collecte.

Voici donc un ouvrage qui honore la remarquable collection : **Audio-Visuel et Communication.** Il fait notamment bonne suite à l'ouvrage de Michel Souchon : **La Télévision à la porte de l'école.** A relire ce dernier ouvrage et à le relier avec celui que nous venons de recenser, nous pouvons, nous éducateurs, nous réjouir d'avoir à notre service une équipe de chercheurs de qualité.

Jules GRITTI

SALZER (Jacques). — **L'expression corporelle : un enseignement de la communication**/Jacques Salzer... ; préf. de Michel Lobrot. — Paris : PUF, 1981. — 208 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur ; 76). — Bibliogr. (Expression corporelle/Communication).

« Techniques d'expression et de communication non verbales », « groupes d'activité centrée sur le corps », il n'est guère de programmes de formation d'adultes qui ne mettent en prélude à ses objectifs la référence au corps. Pourtant, le thème de la psychomotricité n'est pas nouveau, puisqu'il y a près d'un demi-siècle, des psychologues comme Guillaume, Wallon ou Merleau-Ponty, pour ne citer que quelques exemples en France, soulignaient cette médiation du corps, actualité du phénomène d'expression.

Mais cette vogue de l'expression corporelle — utilisée en développement organisationnel pour améliorer la communication au sein de l'entreprise et largement tributaire d'une contestation reichienne tendant à décoloniser le corps de tout contrôle social jugé répressif — a donné lieu aux pratiques les plus disparates, au point de pouvoir parler d'un « fatras de non-méthodes ».

L'exigence de clarté et de rigueur épistémologiques que s'est imposé J. Salzer (Lobrot dans sa préface évoque la systématisation de Linne) permet de se repérer à travers ces pratiques, où l'auteur, par moments, situe la sienne, ne manquant pas

d'apporter ses réponses, de manifester ses préférences ou ses interrogations, face aux difficultés théoriques et pratiques qu'elles suscitent, non sans avoir préalablement défini (pp. 17, 32, 74) les concepts initiaux. Cette élucidation est d'autant plus nécessaire, que la matière même de l'expression corporelle a pu aisément donner le change et faire croire à certains qu'on peut évacuer le truchement de la parole, sur la foi illusoire d'une coïncidence non discursive avec le vécu, dont la motricité primaire et quasi instinctive serait le garant.

Face à cette mystification portée par le fantasme non réduit du corps, la démarche de Salzer est celle de Bachelard. Si le corps exprime du sens, il n'est pas appelé à remplacer la parole : le corps n'est qu'alibi et que pré-texte ; de l'ordre de l'antéprédicatif, comme l'eût dit Merleau-Ponty. Aussi, pour être précis, Salzer préfère-t-il parler d'une « expression par le corps », sans pour autant restaurer le dualisme, mais indiquant par là que le corps n'est qu'un espace ambigu, lieu de projections imaginaires, qui n'a rien à dire en son nom et n'existe comme phénomène que repris à travers un discours.

Le livre se présente comme une nomenclature critique des diverses acceptions et pratiques de l'expression corporelle dans ses multiples implications : spectaculaire (l'éducation corporelle fait depuis longtemps partie de la formation du comédien — cf. Grotowski, A. Boal), thérapie (relaxation), didactique (sensibilisation aux relations humaines, théorie du potentiel humain...), l'auteur insistant surtout, comme le sous-titre du livre en témoigne, sur le champ de la communication, qui correspond à l'orientation de sa carrière, à partir d'une formation d'économiste (Sciences po., H.E.C.), une pratique de l'activité théâtrale, une animation d'ateliers d'expression corporelle, un enseignement des techniques d'expression dans les universités parisiennes de Censier et Dauphine. Ce sont les conclusions d'un doctorat de 3e cycle sur « la place de l'éducation corporelle dans la formation » qu'il expose ici dans un tableau éclectique, salué par Lobrot comme « le livre des possibles de l'expression corporelle ».

Quatre chapitres en forment la trame. Le premier traite des objectifs annoncés, et dichotomisés pour les besoins de la présentation, selon qu'ils visent plutôt des fins subjectives (comme s'accepter dans son corps, être détendu, trouver sa coordination et son harmonie, découvrir les possibilités inhabituelles qui émergent du corps, dans le geste, le regard, l'intonation...) ou plus axées sur la rencontre d'autrui (comme apprendre à signifier par le corps, à se voir comme les autres nous voient, à comprendre leurs réactions, ou comment un même comportement peut être différemment interprété de plusieurs observateurs...).

Le chapitre suivant examine les facteurs d'organisation relatifs au choix du lieu, à la distribution dans le temps, à la constitution des groupes selon l'âge et le sexe, comme à toutes les règles de fonctionnement ayant trait à la validation, au volontariat des participants, à la rémunération du coordinateur, à l'opportunité d'ouvrir le groupe à des participants non assidus, à la nécessité du secret ou de la transparence, etc., l'auteur donnant au passage son avis sur chacun de ces points.

Le troisième chapitre est plus méthodologique : il analyse les modalités d'animation, en imaginant trois styles d'intervention, du plus au moins directif, dans l'ordre où se déroulent les phases d'une mise en situation : présentation mutuelle des participants et du coordinateur (terme préféré à celui d'animateur), formulation des attentes et des consignes, choix des objectifs et des situations, avec le sens d'une progression (pp. 122-124), questionnaires repris en annexe d'évaluation d'une session. A tous les niveaux, l'auteur insiste sur l'importance de la prise de parole, à l'encontre des pratiques de la bio-énergie ou de la gestalt, trop portées à scotomiser la part du dire au bénéfice du vécu. Salzer va jusqu'à inverser le rapport, en certains exercices où il demande de « devenir des mots avec son corps », par une gestuellisation qui en appelle à une mentalisation ; il montre aussi la prégnance

du mot dans la consigne, où l'emploi de mots voisins par le sens induit pourtant des réactions dissemblables. Il n'y a pas en particulier un sens lié de manière univoque à une gestique particulière (par ex. écraser nerveusement une cigarette pour traduire un dissentiment).

Une autre originalité du livre, qui alimente le dernier chapitre et la conclusion est la référence appuyée à l'analyse institutionnelle, évoquant le corps comme « miroir du système social » et renvoyant à tout un système de représentations collectives et d'interdits, le plus souvent tacites et inconscients, que le seul jeu des relations interindividuelles ne maîtrise pas. « Il ne s'agit pas seulement d'être dans son corps, mais d'être dans son corps dans une ou plusieurs institutions. » (p. 182). Ce qui limite d'autant les possibilités de transfert et de réinvestissement d'un apprentissage du corps, facilité par le climat de permissivité et de complicité qui règne dans un groupe de rencontre, mais qui se heurte concrètement aux normes qui balisent notre espace social habituel. Est-ce dire que l'éducation corporelle doive se satisfaire des applications festives, hors du quotidien, sur la scène et « dans le temps du spectacle où tout est possible » ? (p. 73). Mais si l'on veut passer de l'expression corporelle — fête, moment exceptionnel d'évasion du quotidien à l'éducation corporelle — permanence, qui permet de changer la vie, pour renverser l'inertie des mentalités et des modes de vie, il faudra d'autres moyens. Aussi l'auteur en définitive se garde-t-il de l'illusion, qui voudrait conférer à l'éducation corporelle un message prophétique et la muer en panacée charismatique.

Paul de LOYE

SÉGRÉ (Monique). — **Les enfants et les adolescents face au temps « libre ».** — Paris : ESF, 1981. — 124 p.

Quelles sont les activités des enfants et des adolescents en dehors du temps scolaire ? Comment utilisent-ils leur temps libre ?

Sociologue jusqu'ici principalement concernée par l'école, Monique Ségré aborde ici un univers nouveau. Dans ce livre, elle nous présente un bilan des activités de temps libre des jeunes de 6 à 16 ans en faisant appel aux études et aux enquêtes réalisées en la matière. En de courts chapitres elle décrit ainsi les principales facettes de cet univers : le jeu, la musique, la lecture, la télévision, les sports, l'utilisation de l'espace, les vacances. Elle met en évidence les loisirs dominants de la jeunesse dans leur récente évolution et en les situant avec soin dans leur environnement. Cette attention au cadre spatial, dans la famille ou hors de la famille est une des caractéristiques intéressantes du livre. Et de même, en tant que sociologue, Monique Ségré fait apparaître les effets de la différenciation sociale sur les pratiques de loisir. Elle est également attentive aux relations entre les jeunes et les différentes catégories d'adultes concernés.

Il ne nous paraît pas utile dans ce compte rendu de résumer le contenu d'un ouvrage qui se veut accessible à un grand public. Et effectivement, l'auteur évite tout jargon avec une grande vivacité de style et des titres imagés. Sur un sujet où il n'existait pas jusqu'ici de tableau d'ensemble, ce livre devrait donc être bien accueilli et largement diffusé.

Sociologue, Monique Ségré sait tirer parti de la littérature de recherche existante. Sa méfiance vis-à-vis du concept de loisir nous paraît discutable, mais sans conséquence immédiate. Son découpage de la tranche d'âge entre 6-10 et 11-16 ans peut de même être contesté. Jusqu'à 11-12 ans, les loisirs des jeunes demeurent, nous semble-t-il, encore assez proches de ceux de l'enfance. La notion de préadolescence mériterait d'être évoquée.

L'auteur a procédé à une importante recherche documentaire. Elle note avec raison les lacunes existantes : « Les faiblesses et les lacunes de certaines études, leur approche étriquée laissent pantois ». Dans certains cas, peut-être aurait-il été souhaitable de balayer en conséquence un champ plus large, c'est-à-dire d'envisager non seulement les études sur les loisirs des jeunes, mais plus généralement les enquêtes et les sondages sur la place de certains loisirs dans la société française. Ayant étudié nous-mêmes la lecture des jeunes, nous avons trouvé des données utiles dans les sondages d'opinion portant sur la lecture de l'adolescence à l'âge adulte. Et d'ailleurs, il n'est pas inutile de s'interroger sur la manière dont les loisirs de l'adolescent préparent et préfigurent ceux du jeune adulte.

Nous avons mis l'accent sur la vivacité de l'expression qui ouvre la lecture de ce livre à un vaste public. En contrepartie, nous sommes parfois déconcertés par certaines affirmations générales qui ne sont guère immédiatement étayées par des données. En autre exemple, citons cette remarque : « Chacun sait que, pour de nombreux parents, la simple idée d'être attentifs au bonheur de leurs enfants ne pourrait être qu'une notion inexistante » (p. 20). On aimerait par ailleurs souvent que les chiffres cités soient accompagnés d'une indication précise de la source, ce qui faciliterait l'utilisation de l'ouvrage à des fins scientifiques.

L'auteur a eu la hardiesse d'aborder un champ très vaste. Il est naturel qu'elle n'ait pas toujours pu actualiser sa documentation. Ainsi dans le domaine de la lecture, si elle mentionne l'Heure Joyeuse créée avant guerre, elle omet de décrire l'œuvre importante réalisée plus récemment par la « Joie par les livres ». Et de même si elle traite des bibliothèques de lycée dans les années 1960-1970, le travail actuel des CDI n'est pas non plus mis en valeur.

Si dans une note critique, nous étions tenu de faire ces quelques observations, il ne faudrait pas qu'elles cachent les mérites de ce livre. Il n'y a pas en effet dans la littérature française concernant les loisirs, d'ouvrages de synthèse comparables sur ce sujet. Et c'est un sujet capital qui concerne tous les éducateurs. Grâce à Monique Ségré, ils auront ainsi à leur disposition un tableau vivant qui leur permettra de mieux connaître les préoccupations de leurs publics. Par sa vision globale, cet ouvrage constitue en outre une avancée dans un champ sociologique traité plus fragmentairement jusqu'ici (1).

Jean HASSENFORDER

TOUS SAINT-MARC (C.). — **Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers.** — Paris : PUF, 1981. — 205 p. ; 21 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui). Préface de René Zazzo. — Bibliogr.

L'auteur adopte d'emblée la conception psychologique de la socialisation définie par Wallon, c'est-à-dire « la socialisation-relation à autrui ». L'objectif de l'ouvrage est précisé dès le début de l'introduction : « avec les écoliers de 5-6 ans qui sont encore à l'école maternelle, et ceux de 8-9 ans qui sont en cours élémentaire 2e année, nous pensons atteindre des « moments sensibles » du processus de socialisation pour dégager les modifications principales de ce développement ».

A partir des observations sur le terrain, c'est le couple amical qui est apparu à ces âges comme modèle relationnel sur lequel l'étude va être centrée et qui, selon l'auteur, remplit une fonction d'individuation d'abord (notion empruntée à René Zazzo), d'intégration au groupe des pairs ensuite. L'utilisation d'une épreuve sociométrique classique appliquée un mois au moins après la rentrée puis en fin d'année, permet une définition opérationnelle du couple amical : couple formé par les enfants qui se désignent réciproquement dans les trois situations proposées (jeu, repas et

(1) Cf. compte rendu du livre par J. Dumazedier dans la **Revue Française de Sociologie**, avril-juin 1982, pp. 336-339.

spectacle, télévision ou cinéma, dans le cadre scolaire). Mais la notion d'amitié est élargie et considérée comme **expression** d'une certaine forme de rapport à autrui, comme **projection** dans l'autre de ses propres attentes, comme **création** de soi. La recherche est organisée pour vérifier l'hypothèse suivante : la rupture de l'association amicale, ici l'absence du partenaire privilégié, entraîne des effets tels qu'ils permettent de démontrer la réalité du couple. Autrement dit, si le lien amical a son originalité propre, des modifications seront observées dans les performances et les attitudes des sujets lors du changement d'association. D'autre part, on se pose la question du rôle adaptatif du couple amical et de ses fonctions aux différents âges.

Si les observations ont été conduites uniquement à l'école malgré les limitations que comporte ce choix, c'est parce que ce lieu est un terrain de rencontre privilégié entre enfants du même âge. Tous les sujets de l'échantillon (18 couples en grande section d'école maternelle, 13 couples en CE2) sont placés successivement dans deux situations :

— *Situation I : compétition entre partenaires amis,*

— Situation II : compétition entre partenaires « indifférents ».

Et ceci pour une épreuve de jeu compétitif qui permet d'enregistrer les performances mais aussi de noter des échantillons successifs de comportement à l'aide d'une grille d'observation. Une épreuve de sept photos appliquée ensuite présente trois situations : accaparement, agression, revendication. L'enfant doit indiquer le personnage qu'il voudrait être. En complément, le questionnaire de comportement de B. Zazzo a été soumis aux instituteurs pour caractériser le comportement social des sujets en classe.

Avant d'analyser l'expérimentation proprement dite et ses résultats, l'auteur passe en revue les publications et recherches relatives à la socialisation de l'enfant, qu'elles relèvent de la psychologie sociale, de l'éthologie, de la psychologie génétique ou différentielle. La méthodologie et les techniques d'investigation sont présentées en détail et d'un point de vue critique dans le troisième chapitre de l'ouvrage. L'exposé des résultats est divisé en plusieurs parties : les amis, étude comparative (chapitre IV) ; le couple : genèse et fonction de socialisation (chapitre V). Une interprétation générale des données est proposée dans le sixième chapitre, suivi des conclusions de la recherche.

Les résultats d'ensemble font apparaître des fonctions spécifiques du couple amical en relation avec la construction du moi et la socialisation, les deux processus se développant de manière solidaire. Mais les formes de sensibilité sociale diffèrent nettement selon les sexes. D'un point de vue psychopédagogique, ces associations amicales apparaissent adaptatives en facilitant l'intégration au groupe classe. Celui-ci peut lui-même constituer un milieu stimulant en favorisant les échanges, à condition d'organiser la vie scolaire de telle sorte que les élèves se retrouvent tantôt en petits groupes d'affinités, tantôt en grand groupe. Donc, pas de classe « éclatée » sans organisation d'ensemble et pas non plus de classe « monolithique » sans communication *horizontale entre enfants. « Ce qui importe, c'est ce* **passage** d'une formation à une autre tout le temps que s'élabore ce travail sur soi parmi les autres qui est à la fois personnalisation et socialisation » (p. 199).

Au terme de cette recherche sur le couple amical enfantin — qui porte en lui, selon l'auteur, les éléments de la dialectique fondamentale : le moi et l'autre, le moi et les autres — c'est tout le problème de la genèse de la socialisation qui se pose, et toute la complexité de la vie relationnelle que l'on découvre. L'ouvrage n'en aborde que des aspects limités à des situations spécifiques. Il n'éclaire pas les raisons des choix affectifs. Cependant, il met en évidence des composantes importantes qui conduisent de l'amitié à la sociabilité chez des enfants de 5 à 9 ans. A ce titre, il intéresse tant les psychologues que les enseignants et les parents.

Jacqueline CAMBON

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 105-116

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. – Note sur les études en sciences de l'éducation

1. – Définition

« *Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines* qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (G. Mialaret) : tant la diversité des apports que leur exploitation commune sont à la base des sciences de l'éducation. « Sciences », les sciences de l'éducation ont le désir de la preuve, de la compréhension outillée ; sciences humaines, elles ont le désir de la connaissance expériencée ; « sciences de l'éducation » elles sont spécifiques et le sont de plus en plus par leur travail, qui les transforme, sur un domaine particulier, l'éducation, dont la compréhension demande toujours des précisions plus fines et des spécifications plus certaines.

L'existence des sciences de l'éducation suppose le développement de recherches orientées par la nature de l'objet étudié plutôt que par la logique propre des disciplines : elle conduit à travailler à la compréhension d'un phénomène à partir de lui-même et non de l'application automatique d'un corps préexistant d'interrogations. Cela demande connaissance et volonté. La concrétisation, la réalisation des sciences de l'éducation ne pourra se faire qu'au travers de la recherche en éducation ; les universités ont une tâche d'enseignement et de recherche, la localisation en leur sein de centres de sciences de l'éducation est heureuse, à condition qu'elle ne les coupe pas du reste du système éducatif. Pour produire une recherche en sciences de l'éducation, il ne suffit pas de décrire ou d'accumuler des descriptions ; il faut aussi, et surtout, préciser les techniques d'étude et les modèles de compréhension ; ces techniques et ces modèles ne sauraient s'édifier dans l'ignorance des modèles proposés par les disciplines précédentes mais au contraire doivent se construire sur leur utilisation alternative, voire liée : les sciences de l'éducation ne peuvent exister que s'il y a interrelation, interaction entre les disciplines qui les forment, tant au niveau de l'explication, de la connaissance, qu'à celui de l'action. En cela aussi elles peuvent ouvrir des voies méthodologiques intéressantes pour les autres disciplines.

2. – Création des diplômes de sciences de l'éducation

Les diplômes des sciences de l'éducation (licence, maîtrise d'abord) ont été créés dans les facultés de lettres et sciences humaines par l'arrêté du 2-2-1967, en application du décret du 22 juin 1966 et sur le modèle des études scientifiques. Ils devaient aider à rattraper le retard pris sur de nombreux pays étrangers en ouvrant à des emplois de chercheurs spécialistes en éducation (tant dans l'ordre de la psychologie et de la sociologie de l'éducation que dans celui de l'éducation comparée par exemple) ou à des emplois liés à l'animation ou à la formation des spécialistes de l'enfance inadaptée. Les universitaires qui participèrent à cette création désiraient surtout que les études créées servent à la formation des professeurs de psycho-pédagogie des écoles normales.

Dès la rentrée 1967 la préparation aux diplômes de sciences de l'éducation commença dans trois universités (Bordeaux, Caen, Sorbonne). En 1970, 8 centres étaient ouverts (en plus des précédents : Nanterre, 1968 ; Lyon, Toulouse et Paris VIII, 1969 ; Grenoble, 1970). Ensuite, ce n'est qu'en 1978 que deux nou-

veaux départements furent autorisés à préparer à la licence, dans le cadre des universités de Strasbourg et de Provence. Au cours de l'été 1980 les habilitations de licence furent refusées à quatre universités (sur les dix autorisées antérieurement) et les habilitations de maîtrise ne furent accordées qu'à trois universités (sur huit antérieurement) sans qu'aucune explication ne soit donnée. Après un retour à la normale quatre nouveaux centres (Dijon, Lille III, Nancy II et Rouen) peuvent offrir une préparation à la licence lors de la rentrée 1982.

Depuis 1967, plus de 2 400 licences et plus de 1 200 maîtrises ont ainsi été attribuées. Le rythme annuel récent, en liaison avec une progression régulière des effectifs, est de l'ordre de trois à quatre cents licences et de deux cents maîtrises.

3. — **Les débouchés**

Les études en sciences de l'éducation conduisent naturellement à des responsabilités dans les domaines de la recherche en éducation et de la formation des spécialistes de l'éducation, enseignants compris. Si cette fonction s'est bien réalisée pour la plupart des étudiants étrangers qui ont suivi en France les études en sciences de l'éducation, il n'en est pas de même en ce qui concerne les étudiants français : la rareté, malgré des besoins très nets, de postes spécialisés et des conditions restrictives de recrutement ne leur ont pas permis d'obtenir les emplois qu'ils étaient en droit d'attendre et dans lesquels ils auraient mieux aidé à l'amélioration de l'enseignement français. Certains étudiants ont trouvé, lorsque se constituaient ces organismes, des emplois dans le cadre des institutions de formation continue. Par ailleurs, les diplômes de sciences de l'éducation permettent, comme tout diplôme universitaire, d'accéder à des concours administratifs. D'une façon plus spécifique, la maîtrise en sciences de l'éducation permet de faire acte de candidature au concours de recrutement des professeurs de psycho-pédagogie des écoles normales nationales d'apprentissage ou à celui de recrutement des conseillers principaux d'éducation ; l'accès au corps des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale est ouvert à des enseignants titulaires de la maîtrise en sciences de l'éducation. Par contre, les diplômes de sciences de l'éducation ne permettent en rien l'accès aux fonctions de professeur de psycho-pédagogie des écoles normales d'instituteurs.

4. — **Enseignants et étudiants**

Il existe environ 150 postes d'enseignants universitaires en sciences de l'éducation — le quart de rang magistral et, lors de la rentrée 1982 une quinzaine d'assistants. Ces postes, occupés par des enseignants chercheurs ayant habituellement, en raison de la jeunesse de leur discipline, une double formation — dans au moins une discipline antérieure et en sciences de l'éducation — se trouvent pour un peu plus de la moitié dans des unités délivrant des diplômes spécialisés en sciences de l'éducation. Les autres postes, situés dans une quarantaine d'universités, parfois isolés, permettent de développer des formations spécifiques sans pouvoir, en l'absence de nouvelles habilitations, conduire à des licences ou maîtrises ; certains de ces postes sont affectés à des centres particuliers comme les centres de formation continue des universités.

Dans les centres autorisés à délivrer des diplômes se répartissent environ 4 000 étudiants : de l'ordre de 2 500 en licence, de 1 000 en maîtrise et de 500 en 3e cycle (D.E.A., D.E.S., Doctorat). Les étudiants en sciences de l'éducation sont pour la plupart des étudiants déjà professionnalisés ; travaillant dans les domaines de la formation et de l'animation, ils sont en quête d'une formation spécifique et d'un diplôme universitaire l'attestant. De futurs enseignants fréquentent aussi ces études. De nombreux étudiants étrangers (près du tiers de l'ensemble de la population) viennent chercher en France une formation dans un secteur précis de l'éducation, une formation qui débouche habituellement sur un emploi de haut niveau. Il est à rappeler qu'en raison de la forme donnée aux études de sciences de l'édu-

cation en 1967 — absence d'un premier cycle — tous les étudiants de sciences de l'éducation possèdent lorsqu'ils commencent leurs études de licence au moins l'équivalent d'un DEUG, un très grand nombre possédant au moins une licence dans une autre spécialité.

5. — **Quelques tâches**

En dehors de leur responsabilité dans la formation à l'étude de l'éducation, dans le cadre de la préparation aux diplômes spécialisés ou dans le cadre d'unités de valeur proposées aux étudiants d'autres disciplines — sciences humaines, futurs enseignants par exemple — les enseignants en sciences de l'éducation participent à de nombreuses actions de recherche ou de formation en liaison avec des organismes comme la FOEVEN, les CEMEA et les mouvements d'éducation nouvelle d'une façon générale. Ils participent aussi à de nombreux jurys de recrutement des personnels de l'éducation, conseillers et conseillers principaux d'éducation, psychologues scolaires, éducateurs spécialisés, conseillers d'orientation, mais aussi à la formation de travailleurs sociaux ou à des instances comme les instituts d'administration des entreprises.

Les enseignants français en sciences de l'éducation interviennent régulièrement, en tant qu'experts dans des tâches de conseil ou d'enseignement dans plus d'une cinquantaine de pays, tant dans le cadre d'une coopération bilatérale que dans le cadre de la coopération induite par les organismes internationaux. Ce travail régulier et poursuivi atteste de la qualité des prestations de ces spécialistes et du progrès qu'il leur permet. A partir de ces expériences étrangères comme à partir des recherches menées en liaison avec les organismes nationaux (INRP) ou celles qui dépendent directement des universités les enseignants en sciences de l'éducation participent au développement nécessaire de la recherche en éducation.

Louis MARMOZ.

II. — Organismes d'enseignement et de recherche

- **Les sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.**

Le département des Sciences de l'éducation a été constitué comme unité autonome en 1970, soit deux années après la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes, devenu Université de Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis, 2, rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex 02, tél. : 821.63.64) lors de l'entrée en vigueur de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur.

On y prépare aux mêmes diplômes de sciences de l'éducation que dans la dizaine d'autres universités françaises habilitées (Paris V, Nanterre, Caen, Lyon, Toulouse, Bordeaux, Aix, Rouen, Strasbourg, etc.) : licence, maîtrise, DEA et doctorats. Mais Vincennes est restée comme à sa création en 1968 une université expérimentale. Le département des Sciences de l'éducation est différent des autres unités des sciences de l'éducation créées en France à partir de 1967 : par le nombre et les caractéristiques de sa population étudiante ; par les contenus et les méthodes ; par son mode de fonctionnement.

Les effectifs d'étudiants ont été en croissance rapide : 460 en 1971, 1832 en 1975 et plus de 2000 depuis 1978. Le transfert forcé de Vincennes à Saint-Denis en 1979 n'a pas entraîné de rupture : les 30000 étudiants de Paris VIII ont suivi leur université dans ses nouveaux locaux (malheureusement beaucoup plus petits) ; 2200 étudiants se sont inscrits en sciences de l'éducation comme « dominante » en 1981-82, et 2000 autres en « sous-dominante ».

Les étudiants

La population étudiante est plus nombreuse que dans les neuf autres universités préparant aux diplômes de sciences de l'éducation (moins de deux mille au total). Cette différence n'est pas due principalement au fait que Paris VIII est ouvert aux non-bacheliers lorsqu'ils ont un minimum de trois années de travail : ceux-ci constituent un tiers des étudiants de l'université, mais moins de 10 % au département des Sciences de l'éducation. Une raison plus importante est qu'il est possible de s'inscrire en sciences de l'éducation dès le premier cycle, alors que le diplôme du DEUG est exigé dans les autres universités. A cause de cela, le « public » du département est constitué en majorité par des enseignants et des formateurs n'ayant pas eu de formation universitaire préalable : instituteurs et jardinières d'enfants, enseignants du technique, d'éducation physique, animateurs socio-culturels, etc. Les étrangers (12 %) sont un groupe moins nombreux que dans l'ensemble de Paris VIII (environ 40 %), sauf dans le 3e cycle (1). 4 étudiants sur 5 ont un travail à plein temps, et la plupart sont des enseignants.

Comme dans les autres départements de Paris VIII, les enseignements sont centrés sur les problèmes du monde contemporain dans un cadre pédagogique différent où la transmission magistrale du savoir était rejetée au profit du travail en équipe par petits groupes. Sauf exception, les étudiants choisissent très librement leurs unités de valeur (U.V.) (2) en discutant les propositions des enseignants, les formes de travail et les modalités d'évaluation.

Dans ce cadre universitaire particulier, le département des Sciences de l'éducation essaie de répondre à la fois à la diversité de la population étudiante, dans la perspective d'un champ élargi des sciences de l'éducation.

Contenus de la formation

Le principe est celui d'une « offre » aussi diversifiée que possible de la part des enseignants, régulée par un libre choix des étudiants.

Cette diversité a été favorisée par le fait que le département des Sciences de l'éducation n'a pas pour objectif de donner une formation initiale pour de futurs enseignants. Il n'y a pas un cursus obligé à respecter, par ailleurs. Les diplômes de sciences de l'éducation ne donnent accès à aucun emploi, et même à aucun avantage de carrière dans la profession enseignante.

On peut se demander alors pourquoi cette affluence des enseignants qui viennent suivre ces enseignements.

Ce sont les questions que nous nous sommes posées lors d'une recherche-évaluation (3) de nos actions de formation. Les acquis en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être sont très divers selon les U.V. fréquentées, mais l'effet global est plutôt celui d'un développement personnel, même si la recherche d'un perfectionnement de type professionnel a été à l'origine de la décision de s'inscrire à Paris VIII.

Les enseignants du département proposent leurs formations par le moyen des « descriptifs d'U.V. », descriptifs exprimant soit un projet pédagogique, soit une problématique.

Ce système si souple peut constituer un facteur de renouvellement pédagogique,

---

(1) Les étrangers représentent un tiers des effectifs de Paris VIII sur un total de 32 000 étudiants en 1981. La plupart viennent des pays francophones : magrébins et africains.

(2) L'unité de valeur (U.V.) correspond à une séance d'enseignement souvent de 3 heures hebdomadaires et à environ six heures de travail personnel pendant un semestre universitaire (de 12,5 semaines).

(3) S. HENRIQUEZ. — **Les étudiants-enseignants à Paris VIII.** Recherche-évaluation réalisée sous la direction de M. Debeauvais, département des Sciences de l'éducation, 1976, 120 p. (ronéo).

car l'enseignant est incité à présenter des contenus et des activités qui intéressent un public étudiant très divers, et en constante évolution.

Le département n'a jamais formulé une stratégie de formation unique ni préconisé un seul modèle de formation. C'est à chaque étudiant de construire son programme individuel à partir d'une multiplicité de choix. Il n'y a donc pas d'objectifs explicites de formation qui puissent servir de base à une évaluation des résultats de cette formation. Ce qui n'empêche pas que de nombreuses formes d'évaluation sont pratiquées dans le cadre des groupes U.V., des options et de collectifs.

Organisation des études

Dans le département comme dans le reste de l'université, les formations sont organisées en termes d' « unités de valeur » (U.V.) et non d'années. 5 U.V. par semestre et 10 U.V. par an sont l'équivalent d'études à plein temps ; mais la plupart des étudiants-enseignants font ces études à un rythme plus lent.

— Premier cycle des sciences de l'éducation :

L'Université de Paris VIII est la seule université française à proposer un premier cycle en sciences de l'éducation.

Ce premier cycle est constitué de 20 U.V. dont 16 sont à choisir librement dans le département des Sciences de l'éducation (dominante) et 4 U.V. à choisir dans d'autres départements.

— Deuxième cycle des sciences de l'éducation.

Les étudiants peuvent choisir de préparer soit une licence et une maîtrise des sciences de l'éducation (sans mentions), soit l'une des quatre options suivantes : politiques éducatives, psycho-pédagogie clinique, technologies éducatives, et travail social-pratiques sociales.

Ces 4 mentions correspondent à des champs professionnels différents :

Politiques d'éducation : c'est une formation orientée vers les carrières de gestion et de planification du système éducatif. A travers l'analyse des politiques d'éducation, elle constitue une approche « macro-éducative » du fonctionnement des systèmes d'éducation et de leur interaction avec les systèmes sociaux.

Psycho-pédagogie clinique appliquée à l'éducation : formation contribuant au développement personnel et psycho-affectif, de même qu'à une sensibilisation aux phénomènes de groupe. L'objectif est de contribuer à la formation pédagogique des enseignants, éducateurs, animateurs, responsables de formation, etc.

Technologie de l'éducation : formation permettant d'intégrer dans la pratique pédagogique les techniques modernes d'éducation par une approche à la fois opérationnelle et critique des situations éducatives.

Travail social-pratiques sociales : formation permettant de réfléchir et de théoriser sur la pratique du travail social, de la formation permanente, de l'animation de groupes, de la sociologie de l'intervention.

— Troisième cycle des sciences de l'éducation.

Depuis 1975, un groupe de DEA (diplôme d'études approfondies) a été habilité par le ministère. Le thème central est celui des « Recherches interdisciplinaires en éducation ». Il est composé de 8 équipes de recherche, dont 5 à options sciences de l'éducation :

« Analyse des politiques d'éducation » (responsables : M. Debeauvais, D. Kallen).

« Analyse des fonctionnements et des pratiques dans l'institution éducative » (responsable : G. Berger).

« Histoire et philosophie en éducation » (responsables : G. Vigarello, Ph. Soulez).

« Analyse des structures et des processus relationnels dans la formation » (responsable : M. Lobrot).

« Analyse institutionnelle » (responsable : R. Lourau).

« Psychologie génétique de l'enfant et de l'adolescent » (responsable : M. Tran Thong).

« Psychologie de l'inadaptation » (responsable : S. Tomkiewicz).

« Sociologie des institutions éducatives » (responsable : P. de Gaudemar).

Diverses brochures destinées à l'information des étudiants donnent des informations plus détaillées sur les différentes formations et les recherches du département, notamment la brochure annuelle sur les enseignements (descriptifs d'U.V., horaires, règlement intérieur des études) et d'autre part une brochure sur les enseignements de 3e cycle : composition, spécialisation et problématique des huit équipes constitutives. Ces deux documents peuvent être envoyés sur demande. En outre, on peut consulter au centre de documentation de département et à la bibliothèque de l'université les thèses et les mémoires de maîtrise soutenus à Paris VIII en sciences de l'éducation, ainsi que les études et les travaux de recherche effectués dans le cadre du département et de celui du Centre d'étude des politiques d'éducation. Parmi celles-ci, on peut citer une étude sur l'audiovisuel dans l'ensemble du « Nouveau Créteil » (1972) ; une étude sur les innovations éducatives effectuées à la demande de l'Unesco (1976) ; de nombreuses études sur l'expérience de l'Université de Paris VIII, sur les étudiants en sciences de l'éducation.

Parmi les publications sur Vincennes, on mentionnera :

— M. DEBEAUVAIS. — **L'Université ouverte ; les dossiers de Vincennes**, Presses Universitaires de Grenoble, 1976.

— P. MERLIN et al. — **Vincennes ou le désir d'apprendre**, Éd. Alain Moreau, Paris, 1979.

— S. HENRIQUEZ. — **Les étudiants-enseignants à l'Université de Paris VIII**, ronéo, département des Sciences de l'éducation, 1976, 120 p.

— G. BERGER et V. DRECHSEL. — **Conflits et expériences dans deux universités de gauche**, ronéo, département des Sciences de l'éducation, 1977.

De nombreux articles sur l'expérience de Vincennes ont été publiés dans des périodiques français et étrangers, en particulier par J. ARDOINO, G. BERGER, M. DEBEAUVAIS, S. HENRIQUEZ, R. HESS, N. MEYER.

(Note rédigée par Sarella HENRIQUEZ).

III. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

• **Colloque Université française-Tiers Monde**, (Paris, 22 et 23 juin 1982).

Cette réunion, à l'initiative de Jean-Jacques Fol, président de l'Université Paris VII, avait pour objet de poursuivre un débat, ouvert par l'Université Lyon II, en mars 1982 sur le même thème, et avec pour objectif d'approfondir la réflexion sur les modalités souhaitables de la coopération interuniversitaire de la France avec les pays du Tiers Monde pour qu'elle réponde réellement aux besoins exprimés par ces pays,

avec le souci de les associer étroitement, sur un plan d'égalité, à l'établissement et à la mise en œuvre du programme correspondant.

Trois thèmes principaux de discussion avaient été retenus :

— *la formation initiale et continue en France des étudiants et des cadres originaires des pays du Tiers Monde ;*

— une formation analogue mais réalisée, cette fois, dans les pays du Tiers Monde eux-mêmes ;

— la recherche universitaire, France-Tiers Monde, à bénéfices réciproques.

Les responsables de l'organisation du Colloque et, en particulier Jean-Luc Dallemagne, vice-président de l'Université Paris VII, chargé des relations internationales, avaient insisté pour que les groupes de travail aboutissent à des propositions concrètes.

Celles-ci devaient, d'une part, apporter des éléments d'information aux administrations compétentes qui cherchent actuellement à mettre au point une politique nouvelle de coopération avec le Tiers Monde et leur faire connaître le rôle qu'était susceptible d'assumer l'université française dans la mise en œuvre de cette politique. Mais ces conclusions devaient également permettre aux universitaires français et à leurs partenaires du Tiers Monde de prendre conscience, à la fois, des énormes besoins en coopération et des capacités qu'avait ou que n'avait pas l'université française pour y faire face.

Cette analyse devait permettre de définir les domaines dans lesquels la coopération universitaire France-Tiers Monde pouvait offrir des solutions valables, originales et possédait donc une compétence égale ou supérieure à celle d'organismes gouvernementaux spécialisés, ceux-ci ayant, de leur côté, également leurs domaines privilégiés. C'est, par exemple, pour l'université, le cas où l'opération exige une association étroite entre enseignement et recherche.

Pour avoir des chances d'atteindre ces objectifs ambitieux, les organisateurs avaient invité non seulement leurs collègues des autres universités, mais aussi des représentants d'organismes spécialisés, gouvernementaux ou non (ORSTOM, Institut Pasteur, IIAP, GRET, CFECTI, etc.), des responsables d'entreprises privées, de sociétés-conseils, d'organismes internationaux, des spécialistes en coopération d'autres pays industrialisés (Belgique, Allemagne Fédérale, Suède, Canada, États-Unis) et, d'autre part, des représentants de pays du Tiers Monde.

Environ quatre cents personnes avaient répondu favorablement à l'invitation du président Fol et deux cent cinquante ont participé effectivement aux réunions.

Chacun des trois grands thèmes a fait l'objet d'une présentation par une personnalité éminente, à savoir, respectivement : Laurent Schwartz, professeur à l'École Polytechnique et à l'Université Paris VII, Jacques Berque, professeur au Collège de France et Jean Dausset, Prix Nobel de Médecine.

L'allocution de clôture a été prononcée par Jean-Paul Costa, directeur du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale qui a présenté les grandes lignes de la politique actuelle de coopération de ce ministère.

Les principales recommandations des trois commissions qui ont recueilli les propositions des groupes de travail peuvent être résumées sommairement de la manière suivante :

ouverture plus large vers les pays du Tiers Monde autres que ceux de l'ex-Communauté française et, en particulier, l'Amérique Latine, la Chine, l'Inde, l'Indonésie, le Moyen-Orient ;

enseignement pluridisciplinaire et polytechnique plutôt que très spécialisé ; initiation à la recherche visant à développer la capacité créatrice du chercheur plus ou moins isolé. Cela veut dire, au total, un type de formation adapté aux conditions

qui prévalent dans le pays d'origine. Cela implique de renoncer au transfert de modèles des pays industrialisés et l'adaptation de la formation aux besoins et aux possibilités des pays du Tiers Monde concernés. A cet effet, la conception, et la réalisation des programmes devraient faire l'objet d'une concertation avec des représentants du pays concerné. Des conventions devraient préciser les modalités d'exécution et prévoir une évaluation périodique de la coopération.

Le recrutement des coopérants français devrait également faire l'objet d'une concertation. Leur rôle est, en effet, d'autant plus important qu'on observe une tendance croissante des pays du Tiers Monde à préférer une formation sur place, dans les conditions mêmes du milieu, accroissant ainsi le nombre de personnes formées et évitant des inadaptations et des fuites de cerveaux.

Compte tenu des besoins en coopération, considérables, il est apparu souhaitable que soit envisagée une coopération entre les départements de même spécialité des universités françaises, avec un échange d'informations. Ceci pourrait conduire à une spécialisation de ces universités, soit par régions du monde, soit par type de pays du Tiers Monde.

Comme une coopération ne peut être efficace que si elle est programmée sur une assez longue période, il serait souhaitable de créer un fonds interuniversitaire pour la coopération avec les pays du Tiers Monde, dans les domaines de la formation et de la recherche.

Enfin les participants ont souhaité qu'un nouveau colloque sur le même thème soit organisé dans un avenir qui ne soit pas très éloigné.

L'ensemble des interventions des participants et les exposés des personnalités invitées, ainsi que les conclusions du colloque, feront l'objet d'une publication par l'Université Paris VII.

Jacques BUTTERLIN,
professeur à l'Université de Paris VII,
ancien directeur de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.

- **IIes Journées Arc en Ciel. IIe Semaine Internationale de l'Enfance. IIe Colloque International « Les activités de l'enfant »** (Toulouse, 1-2-3 septembre 1982).

Ouvert par de nombreuses personnalités, ce colloque a été l'occasion pour plus de 100 personnes, en 27 conférences et communications (dont 11 étrangers) et 6 tables rondes, de débattre sur le problème des « activités de l'enfant ».

La première journée : « Le jeu et l'enfant »

Cinq grandes préoccupations ont dominé les débats de la journée :

— Le jeu peut-il contribuer efficacement à la thérapie ou à la prévention des sociopathies ?

— Il est nécessaire et urgent de faire retrouver ou de proposer aux enfants des jeux de tradition afin qu'ils puissent affirmer leur identité culturelle.

— Dans quelles mesures les centres de prêts de jouets (ludothèque) permettent-ils aux enfants de véritablement jouer, car l'enfant joue vraiment quand il crée ses *propres règles du jeu* ?

— Le jeu proposé par les adultes ou inventé par les enfants peut-il permettre à ces derniers de mieux approcher un environnement inhabituel comme le milieu aquatique par exemple ?

— L'approche pédagogique du jeu en 1982 : si l'adulte doit intervenir pour que joue l'enfant : quelle doit être la nature de son intervention ? Doit-il interdire des

jeux ? Doit-il participer aux jeux avec les enfants ? S'il joue avec eux peut-il garder son statut d'adulte ou doit-il régresser ?

La deuxième journée : « La compétition et l'enfant »

Les premiers échanges sur la compétition ont débouché sur un clivage des participants en 2 positions bien tranchées : la compétition est nuisible à l'enfant, la compétition est utile au développement de l'enfant.

Au fur et à mesure que les débats se sont poursuivis, les positions se sont légèrement nuancées, un consensus semblant se dessiner autour du thème « on peut utiliser la compétition sportive pour le développement de l'enfant, à condition que celle-ci soit bien maîtrisée, utilisée à bon escient et surtout au seul bénéfice de l'enfant ».

Quant au problème de savoir si la compétition organisée pouvait être un facteur de maîtrise ou d'exacerbation du comportement violent, les débats ont amené deux opinions apparemment irréductibles :

— le sport est un moyen de défoulement qui entraîne donc la violence ;

— le sport est un moyen de maîtrise des comportements, donc de contrôle de la violence.

La troisième journée : « Le sport et l'enfant »

Dans cette journée ont été proposées les multiples facettes de l'utilisation du sport.

— Le sport peut servir à favoriser le développement des processus psychologiques de l'enfant et à contribuer à améliorer son environnement social.

— Le sport est également un des moyens de mieux harmoniser le développement psychologique de l'enfant, à condition que la pratique sportive des jeunes enfants — qui ont des capacités physiologiques bien particulières — soit contrôlée dans sa qualité et son intensité.

— Introduit récemment dans l'arsenal thérapeutique, le sport peut aider, sinon à la guérison, du moins contribuer à faire mieux vivre les enfants atteints de troubles du comportement, les enfants infirmes moteurs cérébraux, les enfants inadaptés sociaux.

— Le sport peut être également une des activités permettant que des jeunes enfants de différentes cultures puissent se rencontrer, favorisant ainsi les échanges culturels, à condition que le sport ne soit pas « dominé par les adultes », d'autant que la Table ronde des enfants a très bien montré qu'ils savent très bien ce que sont le jeu et le sport.

La diversité des orientations professionnelles des participants à ce colloque a permis des échanges très fructueux sur les thèmes envisagés.

Les « Actes du colloque » paraîtront courant 1983. Pour tous renseignements, s'adresser à : M. Colombier, UEREPS, Université Paul Sabatier, 118, route de Narbonne, 31400 Toulouse.

Michel COLOMBIER.

2. LA RECHERCHE EN COURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans le cadre du réseau Eudised (European Documentation and Information System For Education), le Centre de Documentation Recherche de l'I.N.R.P. et le Centre de Documentation Sciences Humaines du C.N.R.S., répertorient les recherches françaises en cours en sciences de l'éducation.

Afin que les résultats de l'enquête française soient aussitôt mis à disposition, une vingtaine de recherches en cours non encore parues dans le bulletin Eudised R et D, sont ainsi signalées dans chaque numéro de la Revue Française de Pédagogie depuis le n° 59 (avril-mai-juin 1982). (I.N.R.P. - C.D.R. - C.N.R.S. - C.D.S.H.).

Présentation abrégée d'une recherche :

• **Titre de l'organisme ou de l'unité de recherche.** (Adresse)

NOMS DES CHERCHEURS. — Titre de la recherche. — Dates de début et de fin de recherche.

• **Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants (CEFISEM),** (École Normale, 141, route de Colmar, 67100 Strasbourg)

WIOLAND (René), WENK (Brian). — Classes expérimentales pour enfants étrangers migrants. — 1981-82.

• **Centre de Formation et de Recherche de l'Éducation Surveillée (CFRES),** (54, rue de Garches, 92420 Vaucresson)

ALGAN (Andrée). — Étude de l'image négative de l'adolescente et de la jeune femme, vue à travers la littérature contemporaine. — 1981 →.

• **Centre de Formation et de Recherche de l'Éducation Surveillée (CFRES),** (4, rue de Garches, 92420 Vaucresson)

ROUX (Marcelle), PIGNARRE (Annie). — La première année de titularisation des jeunes éducateurs. — 1980 →.

• **Institut National d'Études du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP), Service de Recherches,** (41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris)

PELNARD-CONSIDÉRÉ (Jacqueline). — Évaluation au niveau du premier cycle secondaire (classe de sixième). — 1980 →.

• **Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP), Service de Recherches,** (41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris)

PELNARD-CONSEDÉRÉ (Jacqueline), AUBRET (Françoise). — Enquête sur les connaissances en français d'élèves du cycle élémentaire deuxième année (CE2). — 1980 →.

• **Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques (INRAP),** (2, rue des Champs-Prévois, 21000 Dijon)

COUDRAY (René). — Vie scolaire et sexualité des jeunes. — 1980-82.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)

BENOIT (Danièle), CHOPPIN (Alain). — Répertoire informatisé des livres scolaires français de la révolution à 1959. — 1980-86.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)

CHARMASSON (Marie-Thérèse). — Recherche systématique des sources manuscrites et imprimées relatives à l'histoire de l'enseignement - élaboration d'inventaire thématique. — 1981 →.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)

CHASSAGNE (Serge), POMME (Pierre), THÉRY (Michel). — Évaluation des fonds scolaires anciens. — 1980 →.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)

FRIJHOFF (Willem), SONNET (Martine). — Recensement intégral et systématique des ouvrages et articles en histoire de l'éducation : organisation thématique des données. — 1981 →.

• **Institut National de Recherche Pédagogique, Centre International d'Études Pédagogiques,** (1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres)

BRÉANT (Marie-Thérèse), DAVOUST (Pierre), GONNET (Georges), MONNERIE (Annie). — Recherches sur l'enseignement du français. — 1980 →.

• **Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST),** (35, avenue Jules-Ferry, 13626 Aix-en-Provence)

SILVESTRE (Jean-Jacques), BERET (Pierre), MARRY (Catherine). — Étude interrégionale de l'insertion professionnelle des jeunes. — 1982 →.

• **Laboratoire de Psychologie, RCP Didamat,** (54, boulevard Raspail, 75006 Paris)

VERGNAUD (Gérard), ROUCHIER (André), ROGALSKI (Jeannine), RICCO (Graciella). — Les concepts de volume et de surface. — 1980 →.

• **Secrétariat général RECODIC (Recherches Coopératives en Didactique de la Chimie), CUDNME (Centre Universitaire de Diffusion de nouveaux média et enseignement), Faculté des Sciences,** (40, avenue du Recteur-Pineau, 86022 Poitiers Cedex)

GUÉRIN (Maurice). — Les travaux pratiques des premiers cycles DEUG de chimie en France. — 1975 →.

• **Université d'Aix-Marseille I, Laboratoire de Psychologie,** (29, avenue Robert-Schumann, 13621 Aix-en-Provence Cedex)

FRAYSSE (Jean-Claude). — Étude des interactions sociales (adulte-enfant, divers groupes d'enfants...) en vue de connaître leurs effets différentiels sur le fonctionnement cognitif. — 1980 →.

• **Université de Besançon, Institut Universitaire de Formation Continue,** (route de Gray, 20030 Besançon Cedex)

SURY (Ghislaine de), MAILLARD (Pierre). — Module décisionnel : comment choisir un projet professionnel ou un plan formation. — 1982 →.

• **Université de Lille III, Formation Continue et Éducation Permanente (FCEP) et UER d'Études Germaniques,** (B.P. 149, 59653 Villeneuve-d'Ascq)

LENGLET (Jacques), MESSI (Gilbert), SEIDEL (Alfred). — L'enseignement assisté par ordinateur pour l'apprentissage de la langue allemande. — 1981 →.

• **Université de Montpellier,** (place Eugène-Bataillon, 34060 Montpellier) ; **Université de Lyon I,** (43, boulevard du 11-Novembre-1918, 69622 Villeurbanne).

AMOUROUX (Roger), CROS (Danièle), FAYOL (Michel), GILLES (Dominique), LEBER (Jacques), FARAGNAT (Annick). — Évaluation des connaissances et des représentations des étudiants de première année de premier cycle sur les notions fondamentales de chimie. — 1980 →.

• **Université de Montpellier III, Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement du Français à l'Étranger,** (B.P. 5043, 34032 Montpellier Cedex)

BOUYON-PÉNIN (Claudie), COIANIZ (Alain). — Erreur et attitudes de communication en français, langue étrangère. — 1981 →.

• **Université de Nancy II, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL),** (23, boulevard Albert-1er, B.P. 33-97, 54015 Nancy Cedex)

BLAVIER (Martine), CARTON (Francis), RILEY (Philip). — Analyse syntagmatique du discours oral interactif en élaboration. — 1980 →.

• **Université de Paris VIII, Laboratoire de Psychologie,** (2, rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex 02)

CARITE (Luc), CARFANTAN (Maryvonne), DENHIÈRE (Guy), DENIS (Michel), DU-

BOIS (Danièle), POITRENAUD (Sébastien), WISSER (Villemien). — Régulation individuelle de la compréhension et des acquisitions cognitives. — 1981-82.

• **Université de Paris IX, Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale,** (place du Maréchal-de-Lattre-de-Tassigny, 75116 Paris)

VOODLEY (Alan), LAMOURE (Jean), BIE (Karen), KYVIK (Svein), LILLEMOR (Kim). — Réformes dans l'enseignement supérieur : mise en œuvre et résultats. — 1980 →.

• **Université de Paris XIII, Laboratoire de Recherche sur le jeu et le jouet,** (avenue J.-B.-Clément, 93430 Villetaneuse)

ALGARRA (Monique), BROUGÈRE (Gilles), MANSON (Michel), PERROT (Jean). — Analyse du jouet industriel en tant qu'objet (le jouet en situation du jeu). — 1981 →.

• **Université de Poitiers, Laboratoire Interuniversitaire de Didactique de la Chimie (LIRDIC), Faculté des Sciences,** (40, avenue du Recteur-Pineau, 86000 Poitiers)

DAVOUS (Dominique). — Place et rôle de la chimie dans la formation du futur médecin. — 1979 →.

La rubrique A TRAVERS LA PRESSE PÉDAGOGIQUE est actuellement suspendue en raison d'une réorganisation interne des services de documentation. Nous vous prions de nous en excuser.

D'autres projets sont à l'étude.

N° 62 janv.-fév.-mars 1983, 117-119

ABSTRACTS

Georges NOIZET, Jean CAVERNI. — **Are assessment procedures responsible for academic failures ?**

The authors purpose is to show that academic failure may be initiated at least partly by the same procedures which allow it to be displayed i.e. the procedures which pupils works and projects are assessed with. They notice the aberrant feature of several recent reforms of the French school system.

Jacques DEGOUYS, Marcel POSTIC. — **The concept of mathematics as understood in the first year of secondary school by the different participants involved in education.**

An inquiry was conducted among Ist form pupils, their teachers and their parents about the image of mathematics they develop through the comparison of these various participants perceptions ; the assessment provided by the teacher, especially by means of marking, appears to play an essential part in the making out of pupils concept.

Jean-Pierre BOURGEOIS. — **Schoolteachers perception of academic failure.**

This investigation accurately reveals the weak penetration, among primary school staff, of problematics and sociological viewpoints in education. However the few teachers informed of sociological writings show a growing lucidity. This statement calls for an improvement of teacher training in this area as we are setting schemes to fight against social and institutional factors of academic failure.

Nicole MOSCONI. — **Relations between sex differentiation of work and unequal opportunities between sexes at school.**

According to the author, there is a correlation between unequal sex repartition in the different streams and options and unequal repartition of sexes in the different jobs provided by the economical system. School system relative autonomy allows both dissimulation and legitimation of sex hierarchy in the manpower.

Georges MALGLAIVE, Anita WEBER. — **School and industry : advantage and limits of sandwich courses.**

The first part of this paper was intending to present an epistemological approach of the theory/practice scheme. Now, the authors try to explore breaking down points between school practice, the objective of which is learning, and social practice, the objective of which is a product useful for the society. Sandwich courses are a kind of organization capable of filling the gap between school and production and improving learning.

Michel FAYOL. — **Acquiring narrative skills : research results.**

Psychological works about narrative skills have developed recently. Here the author reviews available works from the most common research concerning understanding, to the rarest and most questionable one, dealing with creation.

SUMARIOS

Georges NOIZET, Jean CAVERNI. — **Tienen los procedimientos de evaluacion su parte de responsabilidad en el fracaso escolar ?**

Este artículo se propone ilustrar que el fracaso escolar puede suscitarse, al menos por una parte, por los mismos procedimientos a partir de los cuales està puesto en evidencia, es decir los procedimientos por los cuales se evaluan los trabajos y producciones de los alumnos ; los autores señalan el caracter aberrante de algunas recientes reformas del sistema escolar frances.

Jacques DEGOUYS, Marcel POSTIC. — **Las representaciones de las diferentes personas concernidas por la educación con respecto a las matemáticas en la clase de primera de E.G.B.**

Una encuesta ha sido conducida acerca de los alumnos de la clase de primera de E.G.B., de sus padres y de sus maestros sobre la representación que se hacen los alumnos de las matematicas ; de la confrontación de las percepciónes de estas diferentes personas concernidas por la educación, resulta que la evaluación dada por el maestro, particularmente por su notación, desempeña un papel preponderante en la elaboración de la representación de los alumnos.

Jean-Pierre BOURGEOIS. — **Cómo los maestros de escuela perciben el fracaso escolar.**

La encuesta presentada aqui revela con precisión que las problemáticas y el punto de vista sociológico en educación han poco penetrado en el seno del personal docente de la escuela elemental. Sin embargo los escasos maestros familiarizados con los escritos sociológicos, manifiestan una màs grande lucidez ; por esto se necesita una formación de los maestros en este dominio en el momento del planteamiento de programas de lucha contra los factores sociales e institucionales del fracaso escolar.

Nicole MOSCONI. — **De las relaciones entre division sexual del trabajo y desigualdades de suerte entre los sexos en la escuela.**

Demuestra el autor que existe una concordancia entre la desigualdad de repartición de los alumnos segùn los cursos y las secciones en el sistema escolar conforme a su sexo, y la desigual repartición de los sexos segùn los empleos en el sistema económico ; la relativa autonomia del sistema escolar respecto al sistema económico permite a la vez disimular y justificar la estratificación sexual en el mundo del trabajo.

Georges MALGLAIVE, Anita WEBER. — **Escuela y empresa : interés y límite de la alternancia en pedagogía.**

En la primera parte de este artículo se intenta el acercamiento epistemológico del conjunto teoria/pràctica. Aqui tratan los autores de explorar las líneas de ruptura entre las prácticas escolares cuya finalidad es el aprendizaje, y las pràcticas sociales cuya finalidad es un producto ùtil a la sociedad ; constituye la alternancia una de las articulaciones capaces de reducir las distorsiones escuela/produccion y favorecer los aprendizajes.

Michel FAYOL. — **La adquisición de la narracion : conclusiones de las investigaciones.**

Los trabajos de psicologia sobre la adquisicion de la narracion se han multiplicado recientemente. El autor presenta aqui un panorama de los trabajos disponibles, desde las investigaciones, las màs numerosas, conducidas sobre la comprensión, hasta aquellas, màs escasas y más problemàticas, que tratan de la producción.

РЕЗЮМЕ

Жорж НУАЗЕ и Жан КАВЕРНИ. — **Несут ли процедуры оценки частичную ответственность за неуспеваемость учеников?**
Эта статья задаётся целью показать, что неуспеваемость частью вытекает от процедур оценки работ учеников, именно от процедур, которые выявляют неуспеваемость. Авторы намечают ошибочный характер некоторых новых реформ французской воспитательной системы.

Жак ДЕГУИС и Марсель ПОСТИК. — **Представления разных участников воспитательного отношения к математике в шестом классе.**
Провели анкету среди учеников шестого класса, их родитедей и учителей по поводу представлений, которые ученики имеют в математике. Из сопоставления впечатлений э их разных участников следует, что отметка, поставленная учителем, играет преобладающую роль в формировании представлений учеников.

Жан-Пьер БУРЖУА. — **Как учитель воспринимает неуспеваемость.**
Представленная в этой статье анкета с точностью показывает, что воспитательный коллектив не знает социологической проблематики и точки зрения в воспитании. Однако те, кто знает социологическую литературу, имеют большую ясность. Откуда необходимость подготовки учителей в этой обпасти тогда, когда внедряют программу борьбы против общественных причин неуспеваемости.

Николь МОСКОНИ. — **Соотношения между разделением труда и неравными шансами на успеваемость смотря по полам.**
Автор констатирует, что существует согласие между неравенством распределения учеников по разным типам образования в школьной системе смотря по полу, и неравным распределением полов по разным профессиям в экономической системе. Относительная самостоятельность школьной системы по сравнениюс воспитательной системой позволяет одновременно скыть и легитимировать половое разделение в мире труда.

Жорж МАЛГЛЕВ и Анита ВЕБЭР. — **Школа и предприятие : преимущества и ограничения чередования в педагогике.**
В первой части этой статьи сделан эпистемологический подход к изучению понятия « теория/практика ». Авторы стараются изучить расхождение между школьными практиками, которые имеют целью учение, и социальными практиками, которые имеют целью производить полезный обществу продукт. Чередование являтся одним из способов устранения разниц между школой и производством и благоприятсвовать учению.

Мишель ФАЙОЛЬ. — **Усвоение рассказом : итог исследований.**
Недавно провели многие работы психологии в овладении рассказом. Автор представляет обзор этих работ, начиная с исследований по пониманию рассказа, которые имеются в большем количестве и кончая с более редкими и проблематическими исследованиями по выработке рассказа.

INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET COMPTES RENDUS PARUS DANS LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE EN 1982

Par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

NOTES DE SYNTHÈSE

COMPTES RENDUS D'OUVRAGE

Imp. Nat. 3.568-035-P - C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best