

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 64 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1983

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en chef

Secrétaire de rédaction

MM. Jean-Marie ALBERTINI, *directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Écully.*

Xavier AUBERT, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Charles BERTHET, *professeur d'informatique, Université de Paris IX.*

Armand BIANCHERI, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Michel DEBEAUVAIS, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.*

Stéphane EHRlich, *directeur du Laboratoire de psychologie, Université de Poitiers.*

Jean-Claude EICHER, *directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon.*

Thierry GAUDIN, *chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie.*

Lucien GEMINARD, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Francis HALBWACHS, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Provence.*

Jean HÉBRARD, *professeur au Centre national de formation des professeurs d'école normale, Paris.*

M^{me} Viviane ISAMBERT-JAMATI, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.*

MM. Gilbert de LANDSHEERE, *directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale, Université de Liège.*

Louis LEGRAND, *professeur de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I).*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie, Université de Paris VIII.*

Gaston MIALARET, *directeur du Laboratoire de psycho-pédagogie, Université de Caen.*

Yves MARTIN, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

Georges NOIZET, *directeur du Laboratoire de psychologie expérimentale, Université de Paris V.*

Marcel POSTIC, *directeur du Laboratoire de psychologie, Université de Haute-Bretagne (Rennes II).*

Antoine PROST, *professeur d'histoire, Université de Paris I.*

Maurice REUCHLIN, *directeur de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Paris.*

Georges TALLON, *inspecteur général de l'Éducation nationale.*

M. Jean HASSENFORDER, *professeur d'université, Institut national de recherche pédagogique.*

M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *chef d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique.*

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° 64 - JUILLET-AOUT-SEPTEMBRE 1983



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



TARIFS
(au 1^{er} janvier 1983)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 133 FF TTC

Etranger 158 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 35 FF

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.

SOMMAIRE

ARTICLES**Pédagogie, Pédagogies**

| | | | |
|-------------------|--|----|----|
| J. Beillerot | Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie | p. | 7 |
| J. Filloux | Clinique et pédagogie | p. | 13 |
| J. Berbaum et al. | La conduite des activités d'éveil | p. | 21 |
| N. Leselbaum | La lecture des textes philosophiques en classe terminale | p. | 35 |
| D. Manesse | Linguistique et enseignement du français | p. | 49 |
| S. Joshua | Contrôle des connaissances en fin de second cycle et nouveaux programmes de physique | p. | 55 |

NOTES CRITIQUES

| | | |
|---|----|----|
| Cohen (R.). — Plaidoyer pour les apprentissages précoces (débat avec J. P. Pourtois et E. Plaisance) ; Berbaum (J.). — Étude systématique des actions de formation (L. Mermoz) ; Gokalp (C.). — Quand vient l'âge des choix (Cl. Dufrasne) ; Leselbaum (N.). — Autonomie et auto-évaluation (A. Moyne) ; Luc (J. N.) et Barbe (A.). — Des normaliens : histoire de l'E.N.S. de Saint-Cloud (L. Porcher) ; Mariet (F.). — L'enfant, la famille et l'école (D. Agostini) ; Peretti (A. de). — La formation des personnels de l'Éducation nationale (P. de Loye) ; Phi Delta Kappa. — Why do some urban schools succeed (R. Ueberschlag) ; Schiff (M.). — L'intelligence gaspillée (L. Lurçat) ; Zazzo (B.). — Les dix-treize ans, garçons et filles en CM2 et en sixième (J. Vial). | p. | 75 |
|---|----|----|

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

p. 105

RÉSUMÉS

p. 123

CONTRIBUTION A L'ANALYSE DE LA NOTION DE PÉDAGOGIE

par J. BEILLEROT

Compte rendu de deux études. La première est l'analyse de la famille morphologique « pédagog » à partir du Trésor de la Langue Française : 434 fiches de contextes du vocable sont disponibles pour les XIX^e et XX^e siècles. Le résultat le plus caractéristique est l'extrême défaveur qui entoure chez les auteurs répertoriés la pédagogie et les pédagogues au XIX^e. Au XX^e, le pédagogue devient seulement celui qui fait métier d'enseigner et d'éduquer, et la pédagogie une discipline parmi d'autres. La deuxième étude analyse le sens et le contexte de l'expression « action pédagogique ».

Le terme de « pédagogie » est de ceux sur lesquels on se casse les dents, surtout si l'on renonce à s'enfermer dans des définitions normatives. La résistance du terme est d'autant plus agaçante qu'il est d'usage assez courant pour être apparemment compris sans ambiguïté : que l'on veuille entendre le versant caricatural « le pédago », ou celui plus neutre de l'art et de la science de l'éducation, ou le versant officiel des instructions ministérielles, ou celui plus valorisé de l'initiation et de l'incitation à la

découverte des idées et des valeurs, le terme de pédagogie laisse toujours croire que l'on sait de quoi l'on parle(1).

La tentative de cerner la notion de pédagogie en la replaçant dans un champ sémantique (enseignement, instruction, didactique, éducation, formation) apporte quelque éclairage par proximités successives (2) ; de même que l'histoire des termes (3). Mais on risque alors d'oublier que la pédagogie prétend aussi être une discipline, à l'instar de la sociologie ou de la psychologie, comme en témoignent les titres de revues : **Revue française de sociologie**, **Revue française de pédagogie**. La pédagogie, alors, « traverse » les notions qui seraient chargées de borner son terrain : on parlera d'une pédagogie de l'instruction ou de la formation, voire d'une pédagogie de l'inculcation.

Ainsi le terme de pédagogie renvoie-t-il sans doute à deux usages principaux : d'une part, celui de la description, de l'analyse et de la théorisation de tout ce qui a trait au champ de l'éducation ; d'autre part, à des formes spécifiques de la transmission aux enfants, des savoirs, des valeurs et des normes ; formes fondées sur l'explication par la raison, devenues d'autant plus repérables qu'elles se sont instituées : c'est la naissance de l'école, c'est-à-dire d'un lieu et d'un temps à part sous la responsabilité d'un professionnel. Dans ce sens, la pédagogie prend place, dans l'histoire des sociétés, à côté d'autres modes de transmission comme l'initiation, l'imitation et le conditionnement (4).

La contribution présente aux sens du terme de pédagogie s'appuie sur deux recherches de nature différente et dont on ne proposera pas l'artifice d'une liaison, d'autant que s'impose la remarque de H. J. Stiker : « commencer par la question « qu'est-ce que ? » (...) y répondre (et) éventuellement formuler une nouvelle « chose », c'est se placer dans un processus de réification dont on sait (...) que cela n'aboutit guère qu'à des « crampes mentales ». La description indirecte plutôt que le vain combat des essences sera donc ici la méthode » (5).

La première étude est l'analyse de la famille morphologique « pédagog » (les vocables de pédagogie), à partir du **Trésor de la Langue Française** ; la deuxième est une réflexion issue de la transformation du terme de pédagogie dans l'expression « action pédagogique ».

LES VOCABLES DE PÉDAGOGIE

L'Institut de la Langue Française fournit aux chercheurs des informations exceptionnelles. Trois séries de renseignements nous ont été communiquées.

1) 96 contextes d'emplois du radical pédagog dans l'Inventaire général de la langue française (6 millions de

fiches manuelles rassemblées par des chercheurs groupés autour de Mario Roques, au début du siècle) : 80 proviennent d'ouvrages généraux divers, 16 d'ouvrages techniques.

2) 65 fiches de contexte en provenance du corpus « technique » du TLF (dit parfois « technique 20 % »). Il s'agit d'un dépouillement informatisé mais non exhaustif d'ouvrages variés dont le nombre d'occurrences est à peu près de 20 % du total du TLF proprement dit.

3) Enfin, 273 fiches de contextes, issues des 1 000 œuvres, intégralement enregistrées sur ordinateurs, qui constituent le TLF proprement dit. (416 ouvrages pour le XIX^e siècle comprenant près de 33 millions d'occurrences et 586 ouvrages pour le XX^e siècle, totalisant près de 38 millions d'occurrences).

Ce gigantesque corpus ne peut faire oublier qu'il n'est pas « la » langue française, mais le témoignage de « langue soutenue » écrite, ce qui, pour les mots de relatif faible emploi, comme pédagogie, peut avoir une grande incidence.

Les fréquences absolues du TLF sont :

| | XIX ^e | XX ^e |
|-------------|------------------|-----------------|
| pédagogie | 13 | 74 |
| pédagogique | 10 | 59 |
| pédagogisme | 1 | 1 |
| pédagogue | 52 | 67 |
| Total | 76 | 201 |
| | 277 | |

Alors que **pédagogisme** ne bouge pas, que **pédagogue** est en léger accroissement d'un siècle à l'autre, **pédagogique** et surtout **pédagogie** sont nettement plus employés au XX^e siècle qu'au XIX^e siècle. Mais il faut tenir compte des particularités des périodisations de ce travail ; le XIX^e va de 1789 à 1879 et le demi-siècle est situé à 1849. Pour le XX^e siècle (1880-1964), la coupure est 1918(6).

Grâce à l'amical travail d'A. Geffroy, chargée de recherche au CNRS, nous savons que l'emploi de l'ensemble radical « pédagog » au cours des 4 demi-siècles est de 20, 53, 89, 111. La fréquence relative est plus du double au XX^e siècle qu'au XIX^e (7). Une dernière remarque pour relativiser les résultats ; les occurrences sont concentrées chez 4 auteurs : G. Sand dans *L'Histoire de ma vie* (1855), emploie le radical 19 fois ; L. Frapié, dans *La Maternelle* (1904), 8 fois ; J. P. Sartre dans *Les Mouches* (1943), 8 fois ; et A. Carrel dans *L'homme cet inconnu* (1937), 6 fois. Soit à eux quatre, 41 occurrences(8).

Remarques à propos des contextes de pédagog dans l'IGLF :

Les auteurs du XIX^e siècle, à l'instar de V. Hugo, ont une opinion très défavorable du pédagogue en tant que personne ou de tout comportement pédagogique chez quelqu'un. Les vers sont célèbres qui donnent le ton :

« Marchands de grec ! Marchands de latin !
 Cuistres ! Dogues !
 Philistins ! Magisters ! Je vous hais, pédagogues !
 Car dans votre aplomb grave, infailibles, hébétés.
 Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté,
 Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles,
 Car avec l'air profond vous êtes imbéciles,
 Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout. »
 (Les Contemplations)

Un dépouillement exhaustif pour pédagogie et pédagogique fait apparaître les associations suivantes : les adjectifs accolés à pédagogie(s) sont : enchanteresse, hypocrite, revêche, ridicule, étroites, châtrées, civiques, bête, perpétuelle, incertaine, dangereuse. Quant aux substantifs auxquels la pédagogie est associée ce sont : grossièretés, défaillances, manie (versus finesse). Ces notations péjoratives représentent 11 des 22 emplois (les 7 emplois du corpus technique du même IGLF sont par contre neutres).

La défaveur de la pédagogie est encore plus marquée avec les environnements de l'adjectif pédagogique : 9 sur les 15 emplois de l'IGLF général et 2 sur 8 du technique sont connotés péjorativement. Pédagogique est associé à livresque, primaire, tranchant, maussade, étroitement ténébreux (versus élégant) ; et ce sont : un coup de fouet, la grande supercherie, la croûte, les amourettes, le rabâchage, la discipline et la manière qui sont qualifiés de pédagogiques.

Quelques citations donnent l'ampleur du mépris :

« Je voudrais... qu'on pût engager vos frères les journalistes à renoncer à ce ton pédagogique et magistral avec lequel ils gourmandent les fils d'Apollon. » (Beaumarchais, *Le Barbier de Séville*, 1773, Préface I, p. 374). ou Baudelaire, qui ayant parlé de pédagogue-vampire écrit :

« Après avoir passé par les mains d'un grossier pédagogue tremblant toujours que l'enfant ne se fit le redresseur de son ignorance, il (Quincey) fut remis aux soins d'un bon et solide professeur. » (Paradis artificiels, 1860, p. 323).

A. Arnoux a beaucoup écrit sur les pédagogues qu'il n'aime pas :

« Rien de plus bête que ces savants, ces pédagogues. » (Seigneur de l'heure, 1955, p. 35) ;

ou « t'enterrer, toi, dans un séminaire de pédagogues laïques ou une raticchonnière, quand la vie généreuse t'appelle. Boufre... » (*Zulma l'infidèle*, 1960, p. 158).

Marcel Aymé, dans *Uranus* (1948, p. 60) :

« Il (Pierre) ne sentait aucune jeunesse chez cet être plein de ruminations, mais flairait en lui (...) des dispositions de pédagogue qui n'étaient pas pour l'attirer. »

Et enfin, de Taine, dans les *Nouveaux essais* (1865, p. 145) :

« Les gens du monde passent alors, rebutés ou sceptiques (devant la vertu) laissant tomber le mot de pédante ou de matamore, disant tout bas ou tout haut qu'ils voudraient moins de pédagogie et de fanfare, plus de finesse et plus de goût. »

Avec Renan commence semble-t-il à apparaître une valorisation du pédagogue dont une des origines pourrait bien être le meilleur emploi du mot en Allemagne, et, dans la citation suivante, Barrès sait distinguer la spécificité du métier de pédagogue par rapport à l'informateur.

« Vous êtes un peu journaliste, Monsieur, avouez-le... Ce n'est pas votre affaire de bien expliquer ; vous vous bornez à noter ce que l'on voit, quand on regarde par la fenêtre. Mon métier est plus triste ; je suis un pédagogue. C'est moi qui commente toutes les jolies choses que les journalistes à travers les siècles ont vu passer. » (*Huit jours chez M. Renan*, 1888, p. 40).

Pédagogie dans le corpus technique 20 % du TLF (9)

Trois traits semblent se dégager de l'emploi de pédagogue.

Pédagogue ne spécifie plus rien quand il devient un terme générique pour maître, instituteur, enseignant ou professeur ; c'est l'emploi qu'en fait notamment J. Chateau.

Être pédagogue, bon pédagogue devient une qualité de l'enseignant. Art ou science de se faire comprendre, de transmettre, au point qu'un enseignant ne peut pas ne pas être pédagogue sans que cela soit une contradiction.

Puis, à partir du début du siècle, le pédagogue est celui qui fait métier d'enseigner ou d'éduquer ; c'est un technicien. Il s'appuie sur des connaissances, des recherches et des essais spécifiques. On le trouve alors parfois associé à la mère dans un couple « éducatif » qui laisse rêveur ; c'est le cas notamment de l'emploi fait en 1935 dans une encyclopédie « Arts et littératures dans la société contemporaine » (Société de gestion de l'encyclopédie française, sous la direction de Pierre Abraham), où un auteur du tome I, matériels et techniques, p. 8007, écrit à propos de la formation artistique de l'usager :

« Mais bien entendu, de même que nous avons symbolisé l'esprit féminin et l'esprit masculin par la femme et par l'homme, nous venons de symboliser à l'extrême la femme et l'homme en les représentant par la mère et le pédagogue. Il est nécessaire de préciser que la mère et le pédagogue doivent ici être considérés non comme des individus mais comme des types, non comme des conditions obligatoires mais comme des exemples limites. »

Le « corpus littéraire » :

De la lecture des occurrences du XIX^e siècle du corpus littéraire, on retire la confirmation des fiches de l'IGLF, à savoir la mauvaise presse du pédagogue.

Les « benêts officiels de la pédagogie » d'E. et J. Goncourt (*Journal*, tome I-1, 1863, p. 202), ou bien des mêmes « ils le prennent souvent en horreur à cause de sa pédagogie, de sa manie de leur dire des choses désagréables, de les reprendre, de les sermonner. » (*Journal*, tome II-7, 1878, p. 26).

« Mais elle n'apprend ni à l'un ni à l'autre à connaître. Elle est toute pédagogie et rien au-delà. » (Joubert, *Pensées*, 1821, tome I, p. 458).

Et aussi bien Flaubert dans *Correspondance* (6, 1853, tome III, p. 262) :

« C'est passer à tes vers une robe de pédagogue. Cela sent l'école, la doctrine, le parti »..., que Mallarmé également dans sa *Correspondance* (I, 1865, p. 160) :

« ... sont interrompus par le hideux travail de pédagogue. »

Seule G. Sand semble avoir dans ce siècle quelque affection pour le pédagogue, qui, qualifié de pauvre, pouvait être aimé tendrement.

Le pédagogue, outre donc ses tics, ses allures, est le représentant d'un esprit étroit, rigide, représentant de la contrainte dans les mots, les savoirs et les disciplines : il est associé à ce qu'a de plus triste et de médiocre le souvenir de l'école.

Au XX^e siècle, L. Frapié, dans *La Maternelle* (1904), poursuit de sa haine féroce tout ce qui ressemble à la pédagogie :

« Les dames sont là plantées, noires, pleines de pédagogie et de conviction » (p. 213),

« et fanatique et implacablement dévouée à la pédagogie. » (p. 214).

Et enfin, « dévouée à l'enseignement — je ne dis pas dévouée aux enfants — elle emploie une pédagogie de dévotion : implacable, sans pardon. » (p. 140).

Claudel, dans *Tête d'Or* (1890, p. 107) — « je te prie pour eux, qui ne savent rien, comme un pédagogue » —

n'a pas meilleure estime qu'Alain lui-même qui, dans *Propos* (1936, p. 123), écrit : « il y a des pédagogues qui rendraient les enfants paresseux pour la vie. »

Mais au XX^e siècle, les auteurs qui ont une mauvaise opinion de la pédagogie sont des exceptions. Dans les 70 emplois du mot pédagogie, il n'y a guère plus de 16 emplois péjoratifs, dont 8 pour le seul Frapié. Les autres emplois citent la pédagogie comme une discipline parmi d'autres ou signifient simplement que la pédagogie est l'explication ou l'enseignement.

Quant à pédagogique, sur les 59 occurrences, on ne trouve plus que 3 mentions nettement péjoratives (« un ton pédagogique, pédagogique, pédagogique » ; « un vernis pédagogique » ; « vouée à un demi ridicule comme tout ce qui est pédagogique ») par trois auteurs d'ailleurs de la fin du XIX^e plus que du XX^e siècle proprement dit. Dans tous les autres cas, pédagogique est employé pour qualifier ce qui a trait à l'enseignement ou à la didactique sans qu'il soit discernable une volonté qualifiante. On voit même apparaître, au début du siècle, un renversement de valeur, peut-être chez des auteurs moins prestigieux.

Ainsi Arland « *L'ordre 2* » (1929, p. 336), « on le jugeait bizarre, prétentieux et dépourvu de qualités pédagogiques »,

ou bien Morand, dans *New York* (1930, p. 21), « ces institutions pédagogiques qui sont l'honneur de la civilisation d'outre-Atlantique. »

L'usage littéraire et technique du vocable de pédagogie, au moins dans les limites mentionnées de l'étude par le TLF, nous éclaire finalement davantage sur les connotations que sur les dénnotations. La mise en évidence des représentations du pédagogue chez les auteurs retenus, attire l'attention sur la personne plus que sur la fonction sociale.

En proposant maintenant de comprendre la pédagogie par le détour de « l'action pédagogique », on prend le parti de corriger la perception essentialiste du terme, pour l'inclure dans le champ socio-politique.

LA PÉDAGOGIE COMME ACTION SOCIALE (10)

L'expression « action pédagogique » se rencontre aussi bien maintenant chez des auteurs comme Bourdieu ou Lesne, que chez des décideurs (11).

L'expression ainsi créée, calquée sur des expressions similaires plus communes, comme action politique, action militaire, action médicale, action culturelle, etc., met l'accent sur trois aspects : la dimension sociale, l'usage des moyens et la visée.

Il y a action pédagogique, quand un individu, un groupe ou une société a le projet d'une action cons-

ciente et volontaire en vue de la transmission appliquée de savoirs, de conduites, d'attitudes, de valeurs, quelle que soit leur nature, à une ou à des personnes, afin de modifier les comportements, les affects, les représentations des sujets, dans un sens le plus souvent souhaité sinon prévu à l'avance ; la modification constitue alors la compréhension de la chose apprise.

Autrement dit, l'action pédagogique est une intention, une stratégie et un « retour » (feedback ou correction).

La notion d'action pédagogique implique des moyens : des moyens généraux dans le cadre d'une société, d'une part : lois, règlements, financements, cursus qui déterminent les conditions de la pédagogie, moyens qui sont ceux d'une politique en matière pédagogique. Des moyens internes à l'action pédagogique, d'autre part : la formation des pédagogues, les processus de contrôle, mais aussi les pratiques propres à la pédagogie et propres à elle-même : leçons, exercices, récitations, travaux pratiques, punitions et récompenses, etc. Enfin, l'action pédagogique est une action sociale en ce qu'elle ne concerne pas la seule relation intime, en ce que le rapport qu'elle instaure est socialement déterminé, en ce qu'elle se situe dans un champ institutionnel et organisationnel dont l'État en fin de compte est largement le garant.

Si on rapporte l'action pédagogique à d'autres actions sociales on se rend compte que chacune possède de fait son objet et son objectif ; que la nature ou le statut des acteurs, leurs rapports, les moyens mis en œuvre déterminent les spécificités et les formes d'exercice de pouvoir issues de l'action.

Le pédagogique dont l'objet est les savoirs d'une société et l'objectif, le processus d'influence, par l'enseigner-apprendre pourrait être compris comme :

– un rapport de maître-élève, de soumission, d'autonomisation, de dépassement, mais toujours de médiation, de mise à distance ;

– un discours sur le réel qui se dit au nom du savoir ou de la connaissance, savoir qui n'est pas tant celui du maître que celui du livre ;

– un ensemble de pratiques qui expliquent (mise à jour des régularités) pour faire comprendre (saisir les significations), interpréter (organiser en concepts) et vérifier.

Parce que le « pédagogique » est rapport au maître et au livre, et donc rapport au savoir (social et inconscient), l'action pédagogique recouvre toujours un double travail : celui d'enseigner des contenus en reproduisant un langage de classe, une place sociale par le biais du statut de la vérité (il n'y a ni savoir, ni manière d'enseigner neutres) ; celui d'être un processus libérateur secondaire nécessaire : l'action pédagogique vise une plus grande conscience de soi et du monde ; mais c'est un

processus secondaire en ce que la désaliénation et la désoccultation naissent au cœur même de la production de soi et du monde ; et cependant, c'est un processus nécessaire en ce qu'il est accélérateur (le pédagogique comme appropriation raccourcie de l'histoire humaine).

On pressent alors que le pédagogique moins défini que cerné ou délimité, s'éloigne des seuls repérages sociologiques ou épistémologiques : ceux de Durkheim pour qui la pédagogie est « la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation » ou de Bourdieu qui n'y voit qu'un rapport de communication ou l'imposition et l'inculcation par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel (12).

L'action pédagogique prend-elle alors réellement place dans l'espace social à côté des autres actions dont le nombre peut à la fois être limité et infini ?

Par exemple, de l'action militaire à l'action pédagogique, il pourrait y avoir toute la distance de la liberté et de la raison. Or, longtemps confinée (voire confondue) au scolaire, l'action pédagogique, a cependant, comme la religion, suivi les armées. La plupart des grandes conquêtes — celles du XIX^e siècle — mais bien auparavant déjà Charlemagne ou les Arabes, ont assis leur domination par l'école : moyen de dégager les élites locales, en même temps que de répandre les nouvelles valeurs et de justifier la conquête civilisatrice (13).

C'est la meilleure illustration sans doute de l'impossible détermination des champs par les seules intentions. Le degré de coercition et la problématique de l'humain (le Beau, le Mal...) mises en œuvre dans chacune des actions sociales les séparent ou les juxtaposent.

Mais peut-être est-ce avec l'action politique que l'action pédagogique a le plus de liens. D'une part l'une et l'autre « traversent » toutes les actions en ce qu'elles sont productrices et reproductrices des autres. D'autre part leur lien de nécessité « naturelle » se découvre de leur jeu de la durée : demeurer et changer. L'action politique et l'action pédagogique portent en elles les contradictions d'un avenir.

La situation politique en France en 1982 en est peut-être la meilleure illustration : on reproche à la nouvelle télévision d'être pédagogique (ennuyeuse, comme dans le sens du XIX^e siècle) en même temps que les membres du gouvernement et du parti dominant (où dominent les enseignants) s'encouragent mutuellement à engager une vaste campagne d'explication de leurs décisions, une action pédagogique généralisée envers la société civile toute entière. La pédagogie n'a pas fini de nous interroger.

Jacky BEILLEROT
Sciences de l'Éducation
Université de Paris-X, Nanterre

Notes

(1) Cf. : « L'humour ne fait pas semblant d'accomplir des détours pour mieux atteindre le but. L'humour n'a pas de thèse, ne flatte pas, ne pontifie jamais. »

« Dès que l'humour devient une arme dans un arsenal, il tend à se confondre avec l'ironie. »

« L'ironie, elle, est palpable et assignable. Elle a un caractère pédagogique très accusé et une thèse à défendre : elle la défend à l'envers, en faisant semblant d'épuiser la thèse contraire. L'ironiste force à être le contraire de soi pour nous conduire plus sûrement vers la vérité. Mais cette vérité est une ruse édifiante, une stratégie. » Jankelevitch (V.). — *Le Monde du Dimanche*, 4/5/XI/1979.

(2) Cf. : Debesse (R.), Mialaret (G.). — *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1969, 8 tomes. — *Vocabulaire de l'éducation*, sous la direction de G. Mialaret, P.U.F., 1979. — et Erny (P.). — *Ethnologie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1981, Coll. Sup., l'Éducateur. — Reboul (O.). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, P.U.F., Sup., 1980.

Plus récemment, Louis Raillon s'est risqué à son tour à clarifier ces concepts :

« Un système pédagogique est un ensemble à l'intérieur duquel, dans un cadre donné, s'établit un certain mode de relations entre enfants et adultes qui utilisent les uns et les autres divers moyens définis en fonction d'objectifs fixés d'une façon plus ou moins claire, plus ou moins consciente. » (p. 11).

Louis Raillon tente de distinguer un système pédagogique d'enseignement et un système pédagogique d'éducation. Éducation renvoyant au vaste domaine complexe du développement de l'être humain, l'enseignement étant destiné à transmettre des corps de connaissances organisés systématiquement et sectorisés. Raillon (L.). — « Le système pédagogique d'enseignement », *Education et Développement*, n° 132, avril 1979, pp. 11-20 ; n° 133, mai 1979, pp. 20-30. Lerbet (G.). — *L'éducation démocratique. Introduction à une pédagogie psychosociale de la formation permanente*, Paris, Diffusion Librairie H. Champion, 1978, distingue d'une façon théorique le didactique et le pédagogique, ce dernier incluant une dimension relationnelle essentielle. Il aboutit à une typologie de 9 pédagogies qui demeure très scolaire.

Par contre, on se référera avec intérêt pour notre sujet à l'article de Baczo (B.). « Former l'homme nouveau. Utopie et pédagogie pendant la révolution française » pp. 89-133, dans *Libre*, n° 8 (Paris, Petite Bibliothèque Payot).

L'auteur cite à la p. 102 un discours de J. P. Rabaut de Saint Étienne à la Convention le 21 décembre 1792 où l'orateur disait : « Il faut distinguer l'instruction de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus ; la première fera le lustre de la société, la seconde en fera la consistance et la force. L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des

livres, des instruments, des calculs, des méthodes, elle s'enferme dans les murs. L'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales ; le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée : elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature. L'éducation nationale est nécessaire à tous, l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'ainée. »

(3) Cf. Lerbet (G.). — L'archéo-pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n° 52, juillet-août-septembre 1980, pp. 4-18.

(4) Cf. Jacquemot (P.). — Formation et transformation. *Connexions*, n° 25, 1978, pp. 105-112.

(5) Stiker. — Une éthique sans discours, *Esprit*, septembre 1981, pp. 12-27.

(6) Le *Dictionnaire des fréquences*, TLF 1971, diffusion Klincksieck ne donne malheureusement pas les dimensions exactes de ces tranches, qui vont de 4 à 6 M d'occurrences. Pour les « demi-siècles », les dimensions sont : 20, 12,6, 14,1 et 23,5 M d'occurrences.

(7) Mais la règle de trois qui est à la source du calcul d'une FR nous semble relever d'un modèle linguistique très critiquable dès qu'on quitte les hautes fréquences, et encourager à des déductions fantaisistes de ce que serait la « langue » déduite d'un « corpus », aussi grand soit-il. Voir l'article de Pierre Lafon. — Variabilité de la fréquence des formes dans un corpus (*Mots*, n° 1, octobre 1980) qui préconise, pour apprécier les fluctuations d'emploi des formes, un modèle hypergéométrique.

(8) Le vocable « éduca » est employé 4 759 fois dont 4 484 emplois d'éducation, avec une fréquence qui diminue du XIX^e au XX^e siècle, contrastant avec enseignant, enseignement et enseigner qui totalisent pour le XIX^e siècle 1 844 emplois et 2 888 pour le XX^e siècle.

(9) Le contexte des mots fournis pour les 273 occurrences n'est que de 2 à 3 lignes et non plus 8 ou 10 ; l'exploitation en est rendue beaucoup plus difficile.

(10) L'action sociale peut être considérée comme une tentative consciente et structurée en vue d'améliorer les rapports humains et d'amener des réformes et des changements profonds dans les attitudes, les programmes, les politiques à travers une transformation des valeurs sociales.

(11) Bourdieu (P.). — Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, pp. 1-70. — Lesne (M.). — Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris, P.U.F., 1977, 185 pages. Coll. L'Éducateur.

(12) Ce qui est dénier le dépassement d'elle-même que contient l'action pédagogique pour n'en retenir à l'excès, qu'une seule dimension, celle de la maîtrise sociale.

(13) Les dominations contemporaines innovent : ni les États-Unis, ni l'U.R.S.S. ne font grand effort dans les pays qu'ils soumettent ou dominent pour construire des écoles ; par contre, ils utilisent d'autres institutions pour leur action pédagogique : médias, objets techniques, etc.

CLINIQUE ET PÉDAGOGIE

par J. FILLOUX

L'institution scolaire, en tant que lieu d'apprentissage, intègre difficilement les connaissances issues de la clinique et plus particulièrement les élaborations de la pensée psychanalytique sur l'interdépendance du développement psycho-affectif et relationnel et du développement cognitif et intellectuel. A partir d'une réflexion sur la pratique éducative et pédagogique comme mise en scène d'un rapport de génération et de filiation symbolique, l'auteur interroge la nature des résistances en jeu et la nécessité d'un dialogue ouvert et constructif entre le « pédagogique » et le « clinique ».

Bien que la pratique éducative et pédagogique ait été de tous temps et pour l'essentiel décrite et définie comme une pratique de la relation humaine, on s'étonne de constater combien le sens de cette vérité reste encore

à honorer au regard des pratiques de recherche en pédagogie comme à celui des pratiques de formation des éducateurs, pédagogues et enseignants.

Sur le terrain de la recherche le privilège accordé à l'étude du savoir comme objet détaché du sujet apprenant, aux lois et aux conditions objectives et instrumentales d'acquisition de ce savoir, laisse encore peu de place à une compréhension en profondeur du rapport du sujet au savoir, des conditions subjectives et singulières d'accès au savoir.

Sur le terrain de la formation, force est également de constater que l'essentiel de la formation pédagogique reste circonscrit à la question des contenus à transmettre et des conditions d'optimisation de la transmission pédagogique en référence à une psychologie de l'apprentissage. Quand il y a formation psychologique elle est le plus souvent équivalente à une information sur la psychologie de l'enfant et plus particulièrement sur les lois de son développement cognitif. Ce n'est que dans les secteurs marginaux ou spécialisés de la pédagogie que les connaissances psychologiques fondant l'interdépendance du développement affectif et relationnel et du développement cognitif et intellectuel peuvent avoir vraiment droit de cité, induire de nouvelles pratiques, et qu'il devient exigible d'avoir une formation à valeur de formation personnelle, c'est-à-dire de s'interroger sur les ressorts de sa position pédagogique et éducative.

On peut donc légitimement se demander pourquoi, dans l'institution scolaire, les connaissances issues de la clinique ont tant de mal à fonder alliance avec le pédagogique. C'est dans le cadre référentiel d'une approche psychanalytique du champ pédagogique (cf. J. Filloux, 1974) que cette question sera mise en œuvre.

L'ÉCOLE EN TANT QUE LIEU D'APPRENTISSAGE

Une réflexion sur l'école en tant que lieu d'apprentissage se doit de s'articuler sur ce qu'est l'Éducation nationale en tant qu'institution étatique, sur le système de pouvoirs qui la constitue et surdétermine la portée de tout acte pédagogique dans ses orientations et ses limitations. Cependant, et pour aussi pertinents qu'ils apparaissent, les travaux de sociologie de l'éducation (cf. J. C. Forquin, 1982) semblent ne pouvoir prendre en compte d'une manière suffisante comment, dans le face à face adulte-jeune (quel que soit l'âge réel des protagonistes, il s'agit d'un rapport de génération) ce système de pouvoirs trouve son étayage et son expression dans la dynamique psycho-affective du rapport pédagogique. Dire que les instructions officielles laissent parfois plus d'espace de liberté aux enseignants qu'ils ne peuvent l'entendre et que le poids des contraintes instituées se majore inévita-

blement dans le champ des pratiques est d'observation banale. On sait que les programmes qui fixent l'acquisition des connaissances pour une année scolaire sont le plus souvent interprétés par le corps enseignant comme prescrivant de façon coercitive non seulement le niveau mais aussi l'ordre de transmission et d'intégration des connaissances. En ce sens, l'école reste, dans son principe et son fonctionnement manifeste, ce lieu d'apprentissage où les connaissances et les conduites, objets de la transmission pédagogique, sont idéalement définis transmissibles et intégrables d'une manière identique pour tous.

La pédagogie scolaire est avant tout une culture du collectif et de l'identique, et c'est pourquoi la place qu'elle laisse à la singularité de tout développement individuel est réduite aux termes de l'échec et de la réussite scolaire équivalents à l'évaluation d'un niveau. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que les connaissances issues de la clinique aient peu d'impact, ou mieux qu'elles apparaissent dangereuses, pour autant que l'on puisse dire qu'en s'intéressant à l'investigation du psychisme humain et en mettant en œuvre des pratiques prenant pour objet le sujet dans la singularité de son histoire, la clinique de son côté, se présente avant tout comme une culture du singulier et de la différence. Elle met donc nécessairement en question, à la question pourrait-on dire, le processus d'idéalisation qui conditionne le fonctionnement de l'école.

Le dialogue du clinique et du pédagogique se trouve ainsi restreint par l'effet des résistances en jeu. La référence au clinique tend à un cas de figure dominant : celui du recours obligé du pédagogique face à son propre échec, sous la forme d'un appel au psychologue clinicien, utilisateur de tests ou psychothérapeute, mis en position d'expert pour le diagnostic des difficultés rencontrées par les élèves et pour éventuellement leur maîtrise. Réparer l'échec de l'école, tel devient le pouvoir exorbitant attribué au psychologue clinicien, pouvoir dont la mise en échec viendra confirmer le pédagogue du bien-fondé de ses résistances. En d'autres termes la référence au savoir du clinicien comme savoir réparateur, susceptible de combler les failles du savoir pédagogique, ou du travail pédagogique, risque fort de renforcer les résistances aux connaissances issues de la clinique au lieu de les réduire et d'enfermer le dialogue du pédagogue et du clinicien dans des stratégies de compétition.

LE DILEMME DU PÉDAGOGUE : ENTRE L'AMOUR ET LE SAVOIR

Et pourtant nul pédagogue n'ignore dans sa pratique quotidienne qu'un cours donné n'est pas un cours reçu, les procédures de contrôle sont là pour en témoigner. Il

n'ignore pas que sans « contact », sans « motivation » des élèves, sans « autorité » tout projet pédagogique court à sa ruine. Bref, le savoir issu de la pratique lui apprend sans ambiguïté que le levier de la transmission pédagogique est bien de l'ordre d'une dynamique psycho-affective : « ça accroche ou ça n'accroche pas ».

C'est en ce sens que le métier de pédagogue est par la coutume représenté comme un métier à vocation, un métier d'art pour lequel « tout le monde n'est pas fait ». Ceci traduit la représentation que « quelque chose » ne saurait être cerné par une définition purement rationnelle ou didactique ou encore techniciste du travail pédagogique, et que ce « quelque chose » relèverait d'un talent ou d'un don personnel plus ou moins indéfinissable sinon mystérieux.

Le pédagogue sait donc par expérience que la relation didactique porte en elle-même son propre échec, et d'autant plus qu'elle s'étaye sur un modèle de rationalité scientifique qui prétend réduire sa faillibilité, car, à vouloir structurer coercitivement l'enfant en dehors de ce qu'il est véritablement, elle risque de ne rencontrer que le vide qu'elle porte ainsi en elle. A en rester là, le pédagogue ne peut se représenter que comme l'agent d'une violence meurtrière sous le couvert d'une efficacité professionnelle hautement rationalisée. C'est pourquoi, il soutient bien haut qu'il lui faut payer de sa personne pour que la relation pédagogique ne tombe pas dans l'inertie et que l'élève didactisé ne lui renvoie en miroir que le pâle reflet de son savoir. Mais que veut dire payer de sa personne ? Qu'est-ce que l'art du pédagogue ? Telles sont les questions qu'il serait nécessaire de prendre en considération.

Est-ce capacité si souvent invoquée de don et d'amour ? De quel amour s'agit-il alors ? La sagesse traditionnelle du pédagogue enseigne que les passions ne sauraient parler librement dans l'espace pédagogique sans le détruire. Que l'on se réfère pour cela à Socrate qui se disait expert en amour, car on n'instruit bien que lorsqu'on aime, mais faisait de la chasteté la condition indispensable de la liberté de l'esprit, rompant ainsi avec la pédagogie pédérastique ; que l'on se réfère également à l'idéal d'un rapport pédagogique, délivré de l'amour pour que l'expérience scolaire soit « expérience de l'inflexible et insensible altérité des choses de l'esprit » telle que la voulait Alain, ou bien encore à Rousseau substituant la soumission à la force des choses au désir du pédagogue. De Socrate à Alain l'interdit sur les satisfactions pulsionnelles amoureuses structure la relation pédagogique. Mais il faut aussi remarquer que de la pédagogie de la Grèce antique à la pédagogie moderne s'opère un roulement de la relation entre pédagogie et amour. Socrate pouvait s'affirmer, méthodologiquement pourrait-on dire, l'amant chaste de ceux dont il voulait former l'esprit ; Alain ne pouvait qu'exclure défensivement un tel énoncé.

Ainsi dans le mouvement de la rationalité moderne, la recherche du sens de ce qu'il pourrait en être réellement pour soi de « payer de sa personne » dans sa pratique pédagogique devient elle-même objet d'interdit. C'est ce qu'il ne faudra pas questionner. En lieu et place de la reconnaissance des sentiments éprouvés réellement vis-à-vis des élèves, qu'ils soient d'amour, de haine ou d'indifférence, c'est d'une obligation à aimer qu'il sera le plus souvent question. « Il est évident qu'il faut aimer les élèves » viendra se substituer au « je les aime » socratique. Dès lors, entre l'amour et le savoir il va s'agir non plus d'un dilemme mais d'une alternative. La fonction éducative et la fonction instructive se trouvent ainsi divisées, antagonistes dans la position du pédagogue. S'il se veut instructeur il ne peut pas être éducateur. S'il se veut éducateur cela risque de se faire aux dépens du rôle technique d'instructeur. Il ne lui reste plus alors qu'à se demander comment faire pour que le savoir ne soit pas lettre morte dans le champ scolaire, comment faire pour que le travail scolaire soit un travail vivant qui crée, qui donne forme, sachant que s'il ne crée rien il n'est plus que le signe de la soumission léthale de l'élève au système, réponse à la coercition dont il est l'objet. Dans ce cas il n'y a d'autre choix qu'entre la violence ou la fuite : l'absentéisme ou la destruction du champ pédagogique.

L'ÉCOLE ACTIVE: RAPPROCHER L'ÉCOLE DE LA VIE

On peut ainsi comprendre pourquoi le souci de rapprocher l'École de la vie est devenu le thème obsédant de la pensée pédagogique moderne. Pour échapper au risque fantasmatique de mort inscrit dans la coercition didactique — ce qu'Eugène Ionesco met en scène dans *La Leçon* — le pédagogue va nécessairement se tourner vers le savoir psychologique : savoir sur l'enfant, savoir sur la relation, savoir sur les relations dans un groupe, savoir sur les institutions pour rechercher les moyens de réduire la séparation de l'École et de la vie, sans pour autant sembler-t-il toujours prendre la mesure de ce qui les sépare.

Initié par le mouvement de l'École Nouvelle en relation plus particulièrement avec le développement de la psychologie de l'enfant, ce mouvement de psychologisation trouve en France son maximum d'expansion sous l'influence des connaissances sur la dynamique des groupes restreints, la non-directivité d'inspiration rogérienne et la diffusion de la pensée psychanalytique. Au cours des dernières années, l'image du pédagogue pur-transmetteur-de-connaissances, à entendre comme transmetteur d'un savoir constitué, s'estompe au profit de celle d'un animateur — (celui qui donne vie, souffle) — psychologue, psycho-sociologue, psycho ou socio-analyste des relations dans le groupe-classe et dans l'institution scolaire. A l'idéal de transmission de connaissances et de con-

duites « à apprendre » se substitut l'idée d'« apprendre à apprendre ». Ainsi l'École active opère un déplacement de la transmission à l'apprentissage, de l'enseignant à l'apprenant, de la contrainte du savoir constitué aux conditions d'appropriation et de création du savoir : ou le savoir est significatif pour soi, ou il peut opérer des changements dans la personne, ou il n'est rien qu'un objet dévitalisé, fétichisé dans sa valeur marchande. L'idée de non-directivité devient l'axe de référence de la réflexion pédagogique.

L'IDÉE DE NON-DIRECTIVITÉ

Cette idée de non-directivité institue des limites à la violence pouvant être exercée par un être humain sur un autre être humain. Elle est en ce sens au cœur de la question de l'autorité et du pouvoir de l'adulte sur le jeune. Le « non », figure de l'abstention, vient inscrire la possibilité d'un renoncement, d'un deuil possible, d'un manque possible. Il met en question dans le champ pédagogique la toute-puissance du pédagogue en tant qu'il se donne comme le maître absolu du savoir en prétendant à la positivité absolue du savoir qu'il représente, à sa non questionnabilité — qu'il utilise pour se faire ses propres certitudes, celles des chiffres ou celles des « machines » à enseigner. Mythe de cette toute puissance dans sa version dramatique, celle de celui qui ne cesse de dire « écoute bien ce que je dis (Sancho) », celle de Don Quichotte le fou, chevalier guerrier des moulins à vent (cf. O. Mannoni, 1973), et dans sa version humoristique et dérisoire celle d'Heumpty Deumpty, petit bonhomme né d'un œuf menant dialogue pédagogique avec l'élève Alice perché sur le faite d'un haut mur si étroit que l'élève se demande bien comment il peut s'y tenir en équilibre (Lewis Carroll, *De l'autre côté du miroir*).

L'idée non directive renverse donc la structure propre à la transmission autoritaire inhérente aux méthodes directives où le pôle actif est l'enseignant et complémentarément l'élève le pôle passif.

Pour que l'élève soit le pôle actif de son propre apprentissage, il convient que le pédagogue s'abstienne d'intervenir et de rechercher à sa place, de promouvoir les questions du programme à la place de ses questions, d'exclure systématiquement les mots de l'élève pour mettre les siens ou ceux de son savoir de référence à leur place. L'idée de non-directivité, héritière de la maïeutique socratique, fonde épistémologiquement la position du pédagogue dans le champ pédagogique comme position d'autorité (d'auteur) sans pour autant exclure d'une fonction de représentation du savoir. Les malentendus, les anathèmes, les phobies dont elle fait l'objet n'ont vraisemblablement d'autre source que sa mise en question de la légitimité des formes du pouvoir

de l'adulte sur le jeune dans le champ scolaire et hors de ce champ.

LA PÉDAGOGIE RELATIONNELLE

C'est pourquoi, c'est bien autour de cette idée de non-directivité que se cristallisent les aspirations à échapper à la sujétion autoritaire qui marque le rapport adulte-jeune de la société institutrice tel que le voulait Durkheim : emprise d'une génération sur une autre.

A partir des années soixante, sous l'influence plus particulièrement de la pensée du psychologue américain Carl Rogers et de sa théorie de la relation humaine comme relation thérapeutique, l'idée de pédagogie non-directive, que Rogers précisera lui-même dans les termes de « pédagogie centrée-sur-l'élève » —, va faire éclater l'opposition travail pédagogique, travail thérapeutique. L'attitude d'empathie et de considération inconditionnelle de l'autre préconisée par Rogers comme l'attitude non-directive par excellence deviendra l'antidote idéalisé de toute violence, de toute coercition.

Au point extrême de ce mouvement le pédagogue ira jusqu'à récuser la transmission de tout savoir constitué au profit d'une centration sur l'« affectif » et le « relationnel », pervertissant radicalement le rapport pédagogique en une relation expérientielle, où se révélera l'essentiel de sa détresse sur la question de l'autorité. Maître bonne-mère-compréhensive, maître camarade, il sera le maître aimant qu'on ne peut qu'aimer, cherchant dans la relation à ses élèves une réassurance qu'il ne trouve pas dans l'institution scolaire ou dans la société. Sous le visage d'emprunt du thérapeute à l'écoute de l'autre, le pédagogue sombrera corps et biens dans la manipulation et la maîtrise de l'affectivité, dévoilant par là même la tentation mortelle inhérente à la position pédagogique (cf. M. C. Baïetto, 1982).

Dans un espace pédagogique ainsi constitué les objets culturels médiateurs du rapport pédagogique ne seront plus qu'alibis pour l'ineffable et l'incommunicable. Pédagogues et pédagogisés vivront égaux dans l'illusion du rêve réalisé d'un effacement de tout rapport de génération et de filiation, d'un rapport d'égalité fondé sur la négation de tout héritage culturel à transmettre et à intégrer, ils seront égaux en ignorance de cet héritage culturel et en négation de la dette qui fonde l'ordre des générations.

Dans ce parcours l'idée de non-directivité perd son statut épistémologique et méthodologique de garant de l'activité de l'élève au profit de la quête de gratifications libidinales et narcissiques, de la tentative de réalisation de désirs interdits. On en prendra pour preuve l'énonciation contemporaine d'un discours sur la nécessité d'éduquer

« avec son cœur » ou « avec ses tripes », discours visant le meurtre de l'activité de penser pour soi et pour les autres. Bien des pédagogues engagés dans une telle voie paieront cher pour eux-mêmes le prix de cette impasse. L'histoire présente de l'école dominée par le symptôme de l'échec et l'histoire du mouvement pédagogique de ces dernières années montrent donc que si la critique et la contestation des méthodes directives — en tant qu'expression de la toute puissance du pédagogue lorsqu'elles instituent une exigence de dépossession du penser, de l'agir et du dire de l'autre enfant-élève (cf. P. Aulagnier, 1975) — n'est plus à faire, il reste à asseoir les fondements de l'idée de non-directivité en pédagogie pour lui donner corps dans de nouvelles pratiques. Pour ce faire, la référence aux connaissances issues d'une approche clinique s'impose.

L'APPORT DE LA PSYCHANALYSE

Avec la découverte freudienne de l'inconscient, la nature du travail pédagogique et de ce qui peut lui faire obstacle trouve une nouvelle voie de compréhension. En postulant que tout ne se joue pas sur la scène de l'histoire, de ce qui peut être perçu objectivement, la pensée freudienne et post-freudienne permet de rendre compte de ce qu'il en est de la pédagogie comme pratique de la relation humaine. C'est sur l'autre scène, la scène de l'inconscient où s'anime le désir des partenaires du rapport pédagogique, désir de celui qui éduque, qui instruit, désir de celui qui a le projet d'être éduqué et de s'instruire, qu'il convient de rechercher la vérité de l'acte pédagogique et de ses avatars.

Ainsi ce qui était exclu de la connaissance devient précisément objet possible de connaissance. La dimension vocationnelle et artistique du métier de pédagogue, ce « quelque chose » d'obscur et de résiduel devient au centre des préoccupations des chercheurs et des formateurs. Reconnaître la dimension du fantasme, scénario imaginaire où le désir se met en scène, identifier la ou les fantasmatiques à l'œuvre dans toute pratique de formation, telle est la tâche de la méthode clinique de référence psychanalytique (cf. R. Kaës, D. Anzieu et autres, 1973, 1976).

TOUT APPRENTISSAGE EST FONDÉ SUR UN DÉSIR

La psychanalyse nous apprend que tout apprentissage est fondé sur un désir, c'est-à-dire sur quelque chose qui ne peut être saisi comme pur processus cognitif. Pouvoir apprendre signifie pouvoir conquérir progressivement son rapport aux autres et à l'environnement. Une telle conquête peut être inhibée par des mécanismes

pathogènes. Si l'on ne désire pas savoir, c'est que pour une raison ou une autre existe un interdit indépassable sur le désir de savoir : l'acte d'apprendre est alors chargé d'angoisse. Forcer autoritairement un enfant à apprendre, c'est lui permettre de faire l'économie d'assumer son désir de savoir comme source d'autonomie et en même temps satisfaire son besoin de dépendance à l'adulte. Quand on ne le force pas, il lui devient nécessaire d'assumer la culpabilité du plaisir d'en savoir plus ou l'angoisse du désir d'en savoir trop. C'est là le prix qu'il doit payer pour accéder à son autonomie, à son projet personnel.

LE DÉSIR DE SAVOIR EST SAVOIR SUR LE DÉSIR

La psychanalyse nous apprend aussi que le désir de savoir s'origine dans la curiosité sexuelle. C'est dans l'interrogation faite à la mère sur l'énigme de la naissance que Freud situe le point de départ de la demande de connaître. C'est donc la question de ce qui est cause de son origine qui est au cœur du rapport du sujet à la connaissance (cf. P. Aulagnier-Spairani, 1967). A la suite de Freud, Mélanie Klein rattache ce qu'elle appelle la pulsion épistémophilique au désir de connaître l'intérieur de la mère et d'y pénétrer. En construisant le lien entre pulsions sadiques et besoins épistémophiliques naissants elle permet de comprendre les inhibitions au savoir en rapport avec une trop forte culpabilité inconsciente. Ainsi chez Freud comme chez Mélanie Klein, les entraves au développement cognitif sont à identifier en termes d'angoisse. La conséquence en est la reconnaissance du caractère éminemment problématique du savoir et de l'accès au savoir pour chaque individu.

Selon Freud, le désir de savoir apparaît chez l'enfant à cette même époque où la vie sexuelle atteint son premier degré d'épanouissement, de la 3^e à la 5^e année, c'est-à-dire à la période œdipienne, ce moment décisif pour la structuration de la personnalité. Dans cette voie le développement cognitif de l'enfant, son accès à l'activité de penser dépend des modalités de son problème œdipien.

Ceci permet d'ailleurs de comprendre pourquoi l'entrée à l'école élémentaire avec son exigence d'apprentissage et d'acquisition des mécanismes de base correspond à la fin de cette période. La « résolution » et le refoulement du conflit œdipien marque dans l'évolution affective de l'enfant le détachement des objets parentaux. C'est ce qui rend possible l'investissement de la scolarité, du pédagogue et du groupe de pairs.

C'est donc à la méconnaissance des modalités du développement cognitif de l'enfant qu'il convient dans cette perspective de référer les conflits qui se jouent entre l'enfant et le pédagogue. Vouloir maintenir séparés le développement cognitif du développement affectif, ou

prétendre que le savoir peut être objectivé indépendamment du rapport du sujet au savoir relève pour la psychanalyse d'un mécanisme de défense par clivage. Mais il faut voir précisément dans ce clivage qui a pour effet de faire silence sur les racines du désir de savoir, au prix de couper le processus d'apprentissage de ses sources vives, l'effet même de l'inconscient et du refoulement chez le pédagogue en tant qu'adulte (et dans l'ensemble du corps social).

LE VŒU PÉDAGOGIQUE ET LES RISQUES DU MÉTIER

Se vouer à l'enfance et en même temps s'en défendre, tel est le destin professionnel – voire passionnel – des éducateurs et des pédagogues. De ce destin, les risques du métier comme affrontement à ses propres refoulements, à ses propres motions infantiles enfouies, à son propre inconscient. Si la situation pédagogique scolaire se définit avant toute chose comme le face à face d'un adulte avec un groupe d'enfants, la question qui, pour le psychanalyste, va être réactivée inconsciemment en permanence chez le pédagogue sera celle de sa propre problématique œdipienne, c'est-à-dire de tous les processus impliquant les pulsions, les sentiments, les positions qui ont conditionné son conflit avec ses parents dans sa propre enfance, processus qui sont restés actifs sans qu'il en ait conscience. Identifié à l'enfant qui est en lui, oublié sous l'effet du refoulement mais susceptible de se réveiller sous l'impact des motions transférentielles agies dans la relation pédagogique, il cherchera dans l'autre enfant – celui qui est en face de lui – ou attendra de lui les retrouvailles merveilleuses avec sa propre enfance (l'enfant qu'il s'imagine avoir été, l'enfance qu'il s'imagine avoir vécue) ; ou bien encore à l'inverse il attendra que cet enfant autre le restaure et le venge des épreuves, des renoncements, des deuils qu'il a dû faire pour devenir adulte. Il pourra ainsi chercher en lui l'enfant idéal à jamais perdu et qu'il n'aura jamais, sollicité répétitivement par l'autre enfant cherchant en lui le parent idéal qu'il n'a jamais eu. Dans cette optique, il y aurait lieu d'interroger d'une manière plus perspicace, moins défensive, ce qu'il peut en être de ces projections identificatoires dans la relation d'un enseignant avec des élèves ayant une autre culture d'origine.

Ainsi la tâche du pédagogue qui, dans la terminologie freudienne, est de soumettre le principe de plaisir au principe de réalité risquera toujours de se perdre dans des manœuvres autoritaires, expression des angoisses du pédagogue devant les menaces de débordement pulsionnel venant du groupe d'enfants et susceptibles de remettre en question ses modes de défense contre ses propres pulsions.

La psychanalyse nous autorise en ce sens à lire dans les modes de fonctionnement de l'institution scolaire, des limites, des garde-fous, des interdits sur ce qui est susceptible d'être mis en acte par l'effet de l'inconscient dans le cadre d'une relation pédagogique. On peut dire que l'effort de « rationalisation » qui s'inscrit dans les objectifs, les réglementations, les planifications, etc., vise répétitivement à organiser les termes de l'échange dans le champ pédagogique pour tenter de le mettre à l'abri des dangers d'une trop grande implication émotionnelle et affective de part et d'autre. Si le principe de réalité cède au principe de plaisir, il y a risque pour que l'École ne soit plus que le champ de bataille de désirs et de demandes que la pensée freudienne nous a appris à reconnaître comme constitutif de la psyché humaine : demande d'être aimé, reconnu, châtié, désir de s'affirmer et désir opposé de rester sous la dépendance et la protection des parents. On voit donc que l'apport de la psychanalyse s'inscrit de manière drastique contre l'illusion d'une relation comblante maître-élève (cf. J. P. Bigeault et G. Terrier, 1978).

Mais cette nécessité de maîtriser les processus inconscients en jeu dans le rapport pédagogique, autrement dit cette nécessité de socialisation, entraîne dans ses modalités défensives, si l'on n'y prend garde, l'exclusion même du désir d'apprendre et de transmettre des connaissances. C'est là la leçon socratique : si la science s'enseigne, la vertu elle ne s'enseigne pas. A trop vouloir enseigner la vertu on risque d'aliéner le sujet et de l'exproprier de sa propre activité de pensée (cf. J. P. Valabrèga, 1968).

Sur cette question Freud dira que si « le but principal de toute éducation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts », et qu'en ce sens « l'éducation doit (donc) inhiber, interdire, réprimer », ce « à quoi elle s'est de tous temps amplement appliquée », l'analyse a montré que « cette répression des instincts était justement cause de névrose ». L'éducation n'est donc pas toute positivité ; elle porte en elle-même sa charge de nocivité. C'est en cela qu'elle doit « trouver sa voie entre le Scylla du laissez-faire et le Charybde de l'interdiction ». Mais Freud ne fait pas que rendre à l'éducation son ambiguïté fondamentale ; dans le cadre de sa théorie du développement de la personnalité, il assigne des limites à l'action du pédagogue en tant qu'éducateur. En fondant scientifiquement la reconnaissance que les premières années de la vie sont d'une importance capitale pour le développement de la personnalité et en avançant l'idée de facteurs pulsionnels constitutionnels irréductibles à tout travail éducatif, Freud désillusionne clairement sur une supposée toute-puissance éducatrice du travail éducatif dans le champ scolaire, avec pour conséquence une déculpabilisation possible du pédagogue au regard des limites de son champ d'action.

Pouvoir reconnaître que le désir du pédagogue est désir du plaisir d'engendrer est ce qu'une lecture psychanalytique des mythes et des fantasmes permet de restaurer comme constitutif de la position du pédagogue dans le champ scolaire. C'est dire que la scène significative du rapport pédagogique est celle d'un désir d'engendrement : désir d'une procréation et désir d'une naissance. Mais il s'agit bien entendu d'une seconde naissance comme naissance à l'esprit et d'une procréation seconde en tant que création culturelle. C'est là le sens même qui se trouve fondé dans la maïeutique socratique, méthodologie de l'accouchement. Dans sa signification et sa fonction initiatique la pédagogie est à la fois la reviviscence de la naissance en tant que naissance au corps, mais elle est en même temps rupture des liens du sang, des liens corporels.

Le discours de l'historien, du philosophe, celui de la tradition et celui du poète ont su de tous temps nous dire que le rapport pédagogique était rapport initiatique, de filiation symbolique, exclusif d'un rapport de corps à corps. On pourra prendre exemplairement l'histoire d'Héloïse et d'Abélard ou la pièce de Brecht *Le précepteur*. De même peut-on lire dans les travaux d'ethnologues contemporains la représentation de l'initiation comme seconde naissance par l'intermédiaire des parents initiatiques (cf. J. L. Lory, 1979).

Dans une telle perspective il y a lieu de voir dans les différents temps et les rituels de passage de la scolarité l'homologue des épreuves et des rituels initiatiques des cultures traditionnelles (cf. O. Mannoni, 1980). L'entrée à l'école élémentaire — « la grande école » — inscrit le temps de l'accession au code culturel par les apprentissages de base, — l'entrée en sixième la déliaison du rapport d'un maître unique à une pluralité de figures pédagogiques comme substituts des figures parentales, l'obligation de la scolarité jusqu'à l'adolescence et l'épreuve du baccalauréat l'accession à la vie active c'est-à-dire à l'état d'adulte.

Certes une telle signification tend de plus en plus à être refoulée dans le développement de l'école d'aujourd'hui. Le statut du savoir dans la société, les moyens technologiques de diffusion et d'appropriation du savoir, les dispositifs idéologiques prévalents, tel celui qui préconise l'intervention des parents dans l'école, occultent de plus en plus le sens mythique de la pédagogie et contribuent à désocialiser et à déculturer l'école en désappropriant les pédagogues de leur position symbolique. Le mouvement récent de création d'écoles dites parallèles témoigne dans les faits que la mésentente traditionnelle des parents et des enseignants, les uns accusant les autres de trop de pouvoir ou de trop de laxisme, trouve ses racines dans une hostilité et une rivalité narcissique ayant pour enjeu

la possession de l'enfant. La mise en acte de la revendication du droit de regard des parents sur l'enfant à l'école a pour effet, à l'extrême, l'exclusion du rival, les parents prenant eux-mêmes la place de l'enseignant. En miroir, les pédagogues, se justifiant d'un recours à la psychologie, à la « connaissance de l'enfant », se donnent droit de regard sur les liens érotiques familiaux en prétendant rechercher dans les conditions familiales les causes de l'échec à l'école. Dans leur gourmandise à traiter de « cas d'élèves », s'inscrit leur désir de transgresser la nature des liens que leur assigne la culture, et de s'identifier en tant que géniteurs premiers.

PYGMALION A L'ÉCOLE : DU BON ET DU MAUVAIS ÉLÈVE

De nombreuses recherches mettent en relief ces dernières années l'effet de reproduction du système scolaire et l'inégalité des chances à l'école. La psychanalyse de son côté permet d'éclairer comment cette reproduction qui fixe les formes de la réussite et de l'échec scolaire trouve à se fonder dans la fonction initiatrice et symbolique du pédagogique. Si le désir du pédagogue est mis en scène dans un fantasme d'engendrement mais s'il n'est pas en tant que tel désir interdit pour devenir, comme il est dit plus haut, désir du plaisir d'engendrer, le rapport pédagogique ne peut être que reproduction d'une même forme, création de l'autre-élève comme identique à soi-même, exclusive de la différence et de l'altérité. C'est ce qui est illustré par le mythe de Pygmalion. Le « bon élève » prend alors valeur de miroir où se reflète l'image du (bon) pédagogue répétitivement de classe en classe et d'année en année. Dans cette problématique narcissique, le « mauvais élève » vient incarner le miroir voilé du deuil de son image, voire le mauvais œil persécuteur. D'où l'intolérance marquée à ce « mauvais élève ». Qui te permets de troubler ainsi l'onde claire où je me désaltère, lui est-il demandé de façon répétitive et angoissée ? Pour trouver dans son impossibilité à répondre à une question qui le menace le témoignage, sous son irréductible obscurantisme, de son incapacité à penser. Quand la problématique pédagogique reste enfermée dans les murs de la classe, quand aucune parole sur ce qui s'y vit ne peut trouver à être entendue dans des lieux autres, la défaillance de l'élève ne peut que renvoyer le pédagogue à sa propre problématique narcissique. Ainsi la réussite de l'élève sera « sa » réussite, l'échec de l'élève « son » échec.

C'est pourquoi, au symptôme d'échec scolaire répond le symptôme du malaise enseignant, c'est-à-dire une symptomatologie dépressive qui se généralise dans le corps enseignant.

LA DEMANDE DE MAÎTRISE

La souffrance ainsi créée pousse bien souvent les pédagogues à rechercher remède à leurs maux en cultivant les terres promises du savoir issu des sciences humaines. Quand ils n'y pensent pas d'eux-mêmes, c'est le savoir des sciences humaines et l'élan parallèle des technologies pédagogiques modernes qui viennent attaquer leur bonne ou leur mauvaise conscience pédagogique. Mais que la formation soit objet de demande ou qu'elle soit plus ou moins imposée — à l'image de ce qui se joue dans le rapport pédagogique à leurs propres élèves — il apparaît le plus souvent que cette demande s'inscrit dans les termes d'un « comment faire » ou « comment faut-il être » ? Comment faire pour transmettre les connaissances ? Comment faire pour motiver les élèves ? Faut-il être autoritaire ou pas ? Directif ou non-directif ? etc. Demande première d'instrumentation et de maîtrise pour colmater les brèches, mais demande par laquelle le praticien risque de se mettre en position de dépendance infantile, à l'image de l'élève dans sa classe, à l'égard du chercheur détenteur d'un savoir supposé puissant et réparateur. Dans cette demande il y est d'ailleurs bien souvent enfermé quand l'offre de savoir du chercheur — offre d'un savoir « objectif » — vient organiser les termes de la réponse de formation sous la forme d'un modèle appliqué au champ de la pratique. Ainsi le nécessaire rapport de la théorie et de la pratique prend la forme d'un lien de soumission de la pratique, en tant que champ d'expérience, à la théorie, en tant que champ d'un savoir construit, faisant opérer cette dernière sur un mode dogmatique. Un tel rapport a logiquement pour effet d'encadrer la pratique d'interdits au nom de la connaissance scientifique, de désapproprier le praticien de son expérience, de l'exclure en tant que sujet connaissant de son expérience singulière.

On voit donc qu'une telle demande, s'il lui est apporté réponse, ne peut que reproduire plus ou moins fidèlement le rapport pédagogique maître-élève. C'est dire que les questions qu'une approche clinique permet de poser restent à jamais occultées. En particulier reste occultée la possibilité d'apprendre à reconnaître les limites de son pouvoir autrement qu'en termes d'échec ; ainsi que l'enjeu même d'une formation intégrant les connaissances issues de la clinique : pouvoir reconnaître l'autre comme partenaire libre et actif dans le processus d'apprentissage, pouvoir le reconnaître comme sujet essayant lui aussi de transformer celui qui est en face de lui.

UNE FORMATION CONTINUE

Seule une formation continue permettant d'échanger avec d'autres les questions que l'on rencontre dans sa

pratique quotidienne, d'explorer pour chacun ce qu'il en est de son vœu éducatif et de son désir pédagogique, de prendre la mesure de ses angoisses, plaisirs et déplaisirs apparaît susceptible de fonder une alliance du clinique et du pédagogique et d'induire la recherche de connaissances significatives pour soi. Dès lors que l'on admet que la pratique pédagogique est pratique d'une relation humaine, il apparaît exigible de ne pas faire l'économie d'une formation personnelle, c'est-à-dire d'une interrogation sur soi, sur les désirs d'emprise et de maîtrise que

l'on met nécessairement en jeu. Peut-on dire qu'il ne saurait y avoir prévalence d'aucun modèle existant dans ce domaine, formation individuelle ou formation en groupe, l'essentiel étant que les pédagogues puissent se parler, essayer de se dire qu'ils sont assignés à une même tâche, qu'ils partagent les mêmes difficultés, et que les fondements de leur efficacité professionnelle ne sont pas à rechercher uniquement dans un savoir constitué en dehors d'eux.

Janine FILLLOUX
Maître-Assistant,
Université de Paris-V

Bibliographie

AULAGNIER-SPAIRANI (P.). – Le « désir de savoir » dans ses rapports à la transgression, *L'Inconscient*, n° 1, janvier 1967.
AULAGNIER (P.). – *La violence de l'interprétation*, PUF, 1975.
BAIETTO (M. C.). – *Le désir d'enseigner*, E.S.F., 1982.
BIGEAULT (J. P.), TERRIER (G.). – *L'illusion psychanalytique en éducation*, PUF, 1978.
FILLLOUX (J.). – *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Dunod, 1974.
FILLLOUX (J.). – Éléments de réflexion sur l'application des données de théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, n° 54, 1981.
FLACELIÈRE (R.). – *L'amour en Grèce*, Hachette, 1971.
FORQUIN (J. C.). – L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, n°s 59 et 60, 1982.
FREUD (S.). – *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, 1962.
FREUD (S.). – 6^e Conférence, in *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, Gallimard, 1936, trad. fr.

HAMELINE (D.). – *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Les éditions ouvrières, 1977.
KAES (R.), ANZIEU (D.) et al. – *Fantasme et formation*, Coll. Inconscient et Culture, Dunod, 1973.
KAES (R.), ANZIEU (D.) et al. – *Désir de former et formation du savoir*, Coll. Inconscient et Culture, Dunod, 1976.
KLEIN (M.). – *Essais de psychanalyse*, Payot, 1968.
LORY (J. L.). – IV^e mission Papouasie-Nouvelle-Guinée, *MSH Informations*, Bulletin de la fondation Maison des Sciences de l'Homme, n° 35, oct. 1980.
MANNONI (O.). – Astolfo et Sancho, *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 8, automne 1973.
MANNONI (O.). – *Psychanalyse et enseignement, Un commencement qui n'en finit pas*, Seuil, 1980.
VALABREGA (J. P.). – La psychanalyse savante, *L'Inconscient*, n° 8, oct. 1968.

LA CONDUITE DES ACTIVITÉS D'ÉVEIL

par J. BERBAUM, Ch. ADAM,
M. O. ROUSSEL

Pour décrire comment se pratiquent actuellement les activités d'éveil, on a choisi d'en étudier le fonctionnement, c'est-à-dire d'une part, les relations qui existent entre les composants intervenant dans un tel système, d'autre part, les fonctions correspondantes.

En passant du cours préparatoire au cours élémentaire, on constate que la place accordée à l'enseignement notionnel augmente. Le développement de l'autonomie conserve toutefois la priorité.

Le fonctionnement observé est davantage le reflet d'un style propre à l'enseignant que l'expression d'une pédagogie spécifique de l'éveil. S'il en est ainsi, un développement des activités d'éveil devrait passer par un développement de la formation culturelle générale de l'enseignant.

Comment fonctionne l'éveil ? Par quelles pratiques les maîtres pensent-ils pouvoir atteindre les objectifs de l'éveil ? Mais qu'est-ce que l'éveil ? L'objectif de cette enquête (1) était de décrire quelques formes de pratiques de l'éveil telles qu'on les rencontre actuellement. D'un point de vue méthodologique il s'agissait de saisir le « fonctionnement » de ce type d'enseignement c'est-à-dire de dégager les composants qui interviennent et la nature de leurs interactions prises dans leur ensemble.

Nous développerons les conceptions méthodologiques, à la base de cette étude, avant de rappeler ce que disent les textes officiels sur les activités d'éveil et de décrire quelques exemples concrets.

I. — ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Les présupposés retenus pour cette étude s'inscrivent dans le cadre d'un paradigme systémique, c'est-à-dire qu'ils sont la conséquence d'une conception de la réalité considérée comme un « système de systèmes » (E. Morin), le concept central étant celui d'interaction.

Dans ces conditions, la recherche consistera à déceler les différents composants des activités d'éveil : l'élève, le maître, les autres disciplines, les activités extra-scolaires... Il s'agira de décrire comment ces éléments interagissent pour engendrer des activités d'éveil et leur évolution dans le temps ? Ce sont ces interactions entre les composants qui correspondent au fonctionnement que l'on veut étudier.

Étant donné que c'est en tant que situation de formation que l'on étudie les activités d'éveil, on sera attentif aux décisions prises par l'enseignant pour organiser la situation, pour choisir des objectifs, des contenus et des méthodes. On notera les résultats atteints.

Parmi les éléments d'explication du fonctionnement on retiendra surtout les aspects psychologiques et psychosociologiques.

Naturellement une partie seulement de ces données peut être saisie. On peut ramener les interrogations qui résultent de ces conceptions à des questions sur l'éveil selon les instructions officielles, à des questions sur la manière de voir du maître (sa représentation, sa préparation, la perception qu'il a de son propre travail), à des observations sur ce qui se passe effectivement dans la classe, à des questions sur le rôle des parents (2).

Une étude qui veut ainsi saisir les interactions ne pourra s'empêcher d'en privilégier certaines d'entre-elles :

(1) Ce travail a bénéficié d'une subvention de recherche du ministère de l'Éducation, direction des Écoles.

(2) On verra en annexe les questions qui résultent de cette problématique.

Elle ne pourra être que monographique si elle veut saisir la réalité dans sa globalité.

II. — LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE. CLASSES OBSERVÉES ET OBSERVATEURS

Compte tenu de l'objet d'étude et de la démarche retenue, un préalable à la recherche envisagée résidait dans l'obtention, de la part des responsables administratifs, de l'autorisation nécessaire pour pénétrer dans une classe, mais également dans l'accord des enseignants concernés par les observations.

Il faut souligner que si l'autorisation de la part des inspecteurs départementaux et des directeurs d'école, de pénétrer dans une classe n'a posé aucun problème, il n'en a pas été de même de l'accord des maîtres eux-mêmes. On peut dire que, sauf dans le cas où l'enquêteur était déjà connu par l'enseignant, il n'a pas été possible d'obtenir d'accord pour qu'un observateur puisse pénétrer dans une classe.

Ceci naturellement doit être souligné. La réticence de la part des maîtres à laisser pénétrer un observateur venant « voir comment fonctionne l'éveil » est évidente. Cette réticence n'est d'ailleurs pas seulement observable dans le cas de l'éveil dont on pourrait penser qu'il s'agit d'une matière nouvelle où l'on manque encore d'assurance. L'enseignant hésite à laisser pénétrer dans sa classe une personne dont il estime qu'elle va pouvoir exercer un regard critique, même lorsqu'elle n'est pas investie d'un pouvoir administratif à son égard.

Un chercheur inconnu peut toujours être perçu comme quelqu'un dont le rapport d'enquête pourrait révéler des aspects négatifs du comportement d'enseignement et éventuellement induire un jugement défavorable chez un responsable hiérarchique.

Ce n'est que lorsqu'il existe une relation de confiance entre maître et observateur que l'entrée dans la classe est possible. Les enseignants qui ont bien voulu se prêter aux observations sont des maîtres qui, soit par suite de *relations antérieures*, soit par suite d'une introduction due à un collègue ou à un autre enquêteur, avaient déjà une certaine connaissance de l'enquêteur qui allait venir dans leur classe.

Cela limite bien sûr considérablement la diversité des situations susceptibles d'être observées. Le maître qui a l'impression de ne pas avoir résolu les problèmes que lui pose l'« éveil » n'acceptera pas d'observateur, à moins qu'il ne perçoive la venue d'une personne extérieure comme une possibilité d'échange, de discussion, pouvant l'aider à résoudre ses difficultés et qu'il soit intéressé par de tels échanges.

Nous pouvons, sans doute, dire que nous avons pu observer deux types de maîtres :

— ceux qui estiment avoir une solution valable à proposer à l'examen d'un observateur extérieur et qui apprécient une certaine reconnaissance de la valeur de leur travail ;

— ceux qui, conscients d'un certain nombre d'imperfections dans leur manière de faire, estiment que la présence d'un observateur peut avoir des effets positifs en permettant, par la discussion, de trouver des solutions plus adaptées.

Nous avons pu ainsi rassembler des observations globales sur 10 classes ordinaires, les analyses portant surtout sur 6 d'entre elles (3 CP et 3 CE).

Les observateurs étaient, pour quatre d'entre eux, d'anciens étudiants en psychologie et sciences de l'Éducation, l'un d'entre eux étant également psychologue scolaire. Trois autres observateurs étaient enseignants en sciences de l'éducation. Les observations rapportées sur une classe donnée ont été faites dans l'intervalle d'une à deux semaines. Les analyses des résultats ont donné lieu à une dizaine de réunions de travail.

Il nous faut souligner les difficultés rencontrées pour obtenir la collaboration d'observateurs ayant les capacités nécessaires à ce type de travail, ceci correspondant sans doute au peu de place fait actuellement à une formation suivie en Sciences de l'Éducation. Mais il faut ajouter que de tels travaux constituent des occasions irremplaçables de formation.

III. — LES ACTIVITÉS D'ÉVEIL DANS LES TEXTES OFFICIELS CONCERNANT LE CYCLE PRÉPARATOIRE ET LE CYCLE ÉLÉMENTAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les textes officiels concernant le cours préparatoire et le cours élémentaire sont parus respectivement en 1977 et 1978 dans deux livrets intitulés : « Contenus de Formation à l'école élémentaire » (Ministère de l'Éducation), lors de la mise en place de la réforme du système éducatif dite réforme Haby.

Les finalités, objectifs et exemples d'activités concernant les disciplines d'éveil que l'on y trouve, s'inspirent largement des nombreux comptes rendus, déclarations officielles et ouvrages pédagogiques qui ont accompagné ou préparé l'instauration du tiers-temps pédagogique en 1969 (3).

(3) On pourra citer : PORCHER (I.) et FERRAN (P.). Pour comprendre le tiers-temps. CPM n° 347, A. Colin-Bourrellet, 1960 ; PORCHER, FERRAN, MOUSSET, SIMONDOIN. Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil, A. Colin, 1971.

Le tiers-temps pédagogique visait à rééquilibrer le travail des élèves, libérer la créativité des maîtres et mieux prendre en compte les préoccupations des enfants. Il impliquait un changement d'attitude pédagogique s'éloignant du didactisme, du dogmatisme et privilégiant la formation de la personnalité par rapport à l'acquisition de connaissances. Les disciplines d'éveil, comme la géographie ou les sciences d'observation, étaient surtout considérées comme occasion d'intéresser au monde environnant et d'instaurer la communication, de cultiver l'expression.

Le recours aux méthodes actives opposées aux méthodes répétitives et autoritaires prenait en compte les connaissances en sciences humaines, en particulier la psychologie génétique cognitive de l'École de Genève qui font de l'activité la base de l'apprentissage. La nécessité de la communication conduisait au travail de groupe, la prise en compte des intérêts des enfants et de leur expérience personnelle s'appuyant sur une appréhension globale des faits d'environnement introduisait un décloisonnement en pluri ou interdisciplinarité.

Dans les textes officiels de la réforme du système éducatif, les buts de l'éveil sont d'assurer : « le développement harmonieux des composantes corporelles, affectives, intellectuelles de la personnalité de l'enfant » (cycle préparatoire, page 31) et aussi de faire « accéder à des connaissances » et à des « savoir-faire » (id.).

Les activités d'éveil visent aussi à préparer psychologiquement l'enfant aux apprentissages instrumentaux : « favoriser l'élaboration de possibilités psychologiques qui conditionnent l'efficacité et la qualité de ces apprentissages » (id.).

Les activités d'éveil sont aussi le support des activités instrumentales, elles créent des situations « suscitant la motivation » et offrent « de nombreuses occasions d'exploiter et de réinvestir les acquisitions instrumentales ».

Les points qui se dégagent de la lecture de ces textes sont les suivants :

-- le rôle de l'éveil est de **motiver** les apprentissages instrumentaux, de permettre le **développement psychologique** des enfants avant les apprentissages et de servir de **support** et d'occasion au français et aux mathématiques ;

— une volonté de **globalisation et de décloisonnement** apparaît tant à l'intérieur des activités d'éveil qui regroupent des contenus variés et autrefois distincts, qu'entre activités d'éveil et activités instrumentales où l'on s'efforce d'établir des convergences.

La présentation de ces textes dans le style de la pédagogie par **objectifs** laisse toute liberté aux maîtres pour imaginer les activités qui permettront d'atteindre ces objectifs.

L'éveil, à côté de sa fonction de facilitation et d'ouverture de l'enseignement, doit aussi contribuer à faire faire des acquisitions dans le domaine des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les fascicules de programmes citent de nombreux objectifs dans le domaine physico-technologique, biologique, géographique, historique, esthétique et manuel.

IV. — QUELQUES EXEMPLES DE CONDUITES D'ACTIVITÉS D'ÉVEIL

1. Une situation dans un cours préparatoire

Exemple de transcription d'une leçon d'éveil au CP.
Mardi après-midi (1^{re} semaine) 13 h 30-16 h 30.

A 13 h 30, les enfants se mettent en route pour visiter le quartier, leur sortie sera axée sur la découverte des magasins.

Consignes : chaque enfant prend un morceau de papier et un crayon et doit noter tous les noms des magasins qu'il rencontrera.

N.B. : l'institutrice n'interviendra pas lors de la promenade.

C'est ainsi que de nombreux enfants relèvent des noms du type :

| | | |
|----------|-----------|--------------|
| — banque | | cendrillon |
| laverie | ou encore | la tabatière |
| garage | | Corso |

14 h 45. — Retour à l'école, récréation.

15 h. — Chaque enfant vient écrire au tableau et essaie d'en expliquer l'orthographe (N.B. : les enfants demandent à aller au tableau) :

ex. : Pharmacie : c'est le ph de l'éléphant.

Un enfant : Pourquoi on ne met pas « ss » pour faire ssi ?

L'institutrice explique la possibilité d'une autre orthographe pour une même sonorité. On corrige sur le papier et on écrit le mot au propre sur le cahier du jour. (Cette consigne ne sera plus redite pour les mots suivants, et l'institutrice m'expliquera par la suite que c'est une règle depuis le début de l'année : 1) On ne laisse jamais une erreur, même sur un brouillon que l'on va jeter ; 2) On recopie toujours au propre sur le cahier du jour).

« Boulangerie » : la correction est faite par les élèves en fonction d'autres mots déjà étudiés.

C'est le « g » de « bougie » (éventuellement, on revient en arrière pour retrouver le mot correspondant).

Catherine va au tableau écrire le mot : « Épiserie ».

La classe n'est pas d'accord : « c'est le même C que dans « Pharmacie » explique Yann.

En plus il faudrait au moins 2 S.

L'institutrice propose de classer les mots.

« On pourrait mettre ensemble tous les magasins dans lesquels on achète à manger » ;

ou les magasins qui ont un « C » à la place de « SS » ;

et les magasins qui se terminent par ie avec un e que l'on ne dit pas. »

C'est cette dernière proposition qui sera retenue (travail du e muet) : pâtisserie, boucherie, boulangerie, laverie...

Un enfant : C'est pas un magasin ça, on n'achète rien.

L'institutrice : Quels sont les autres magasins où l'on n'achète rien ?

Des enfants :

- le garage,
- la station-service,
- si, on achète du liquide,
- la banque.

La classe essaiera alors un autre type de classement : les magasins à proprement parler.

Les enfants demandent très souvent d'aller au tableau et l'institutrice doit veiller à ce que chaque élève ait la possibilité d'intervenir. (Il y a en effet des différences de niveau sur le plan de la lecture ou de l'orthographe, entre les enfants et les quelques élèves qui « trouvent » plus rapidement auraient tendance à répondre, voire à aller « aider » ceux qui sont plus lents).

16 h. - Changement d'activité : fabrication des magasins.

Le premier temps consiste à découper des maisons

dans du papier (les magasins ont été dessinés au préalable et photocopiés par l'institutrice).

Il faut noter que la classe possède une machine à alcool toujours à demeure, ce qui simplifie énormément le travail.

ensuite les enfants collent des noms de magasins (toujours préparés) sur les maisons (6 noms environ).

Ce sera la partie commune à chaque enfant.

Les enfants prennent alors des étiquettes vierges, écrivent d'autres noms, au choix et les collent sur les maisons restantes.

Chaque enfant aura donc une série de magasins choisis par lui seul. D'autre part, il peut choisir de fabriquer 5 ou 10 magasins nouveaux, suivant sa rapidité.

16 h 30. - Il faut ranger. Les maisons et les étiquettes non collées vont rejoindre d'autres objets dans une boîte réservée à cet effet « à terminer ».

Dans les jours qui suivent on procède à la lecture des documents apportés par les enfants sur le thème des magasins, une séance de langage, de jeux de lecture sur le nom des boutiques, la confection collective de panneaux sur le quartier, la recherche de mots croisés. Des diapositives concernant le marché sont commentées, on réalise de la soupe de légumes, on joue à la marchande.

On note que ces différentes directions ont donné lieu à des « séances d'éveil » proprement dites, mais aussi à des jeux mathématiques, du langage, de l'écriture, orthographe, etc.

Le déroulement de cette série de séances peut être représenté ainsi :

Proposition du maître
ou demande d'un ou
plusieurs enfants

Lecture et écriture
apprentissage des mots

Calcul : jeu de la
marchande

Travaux manuels

Logique :
discussion, langage

Parallèlement aux
activités d'éveil et
sur le même thème

Phase d'observation
exemple : la visite du quartier

Mise en commun
en classe

Création collective ou
individuelle :
exemple : réalisation
collective d'un panneau
sur le quartier,
réalisation d'une soupe

2. Une situation dans un cours élémentaire

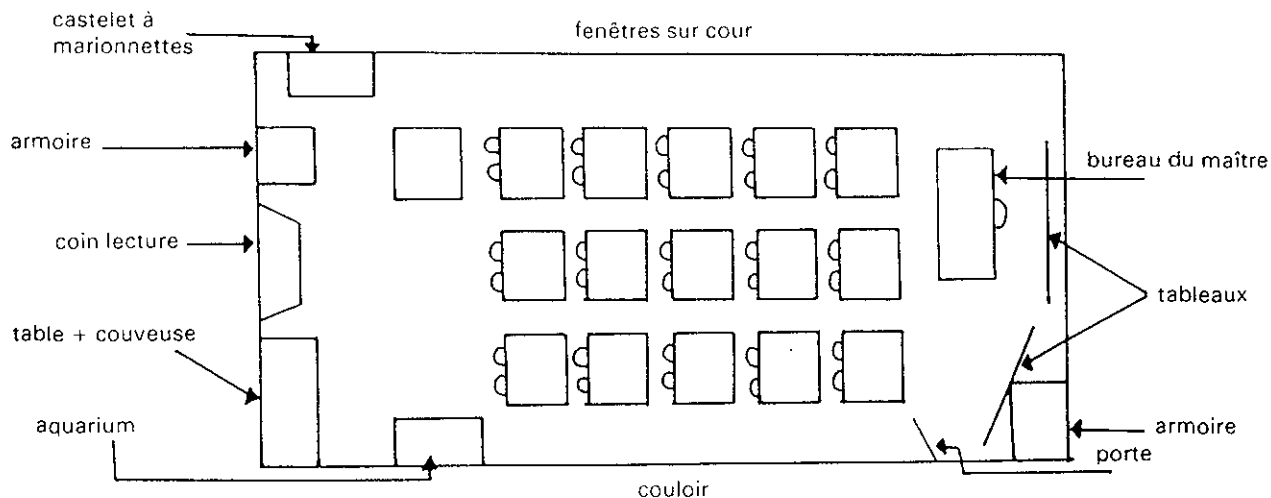
Conditions du déroulement de l'éveil

Localisation de l'école

Les observations ont été faites dans une localité de 7 500 habitants à 12 km de Nancy, au courant du mois de janvier. Elles ont porté sur 5 demi-journées et ont été

complétées par deux entretiens d'une heure et demie, plus un entretien de deux heures au mois de mars.

La classe observée est un CE1 d'une école d'une dizaine de classes. La salle se situe au rez-de-chaussée d'une longue bâtisse : c'est une pièce rectangulaire assez étroite, éclairée d'un seul côté par de hautes fenêtres donnant sur la cour. La salle est organisée traditionnellement.



Le bureau du maître, devant les tableaux, fait face à trois rangées de pupitres à deux places bien alignés. Au fond de la classe, un coin lecture est reconnaissable grâce aux quelques morceaux de moquette au sol et aux piles de livres. On remarque aussi une armoire, une couveuse électrique sur une table, un « aquarium à escargots » et un castelet à marionnettes.

Il y a ainsi très peu d'espace libre pour le déplacement des enfants. Le maître dit avoir essayé d'autres dispositions des pupitres, mais il est revenu à la structure traditionnelle « plus commode », bien qu'il ne soit pas satisfait par cet agencement qui semble ne pas favoriser le travail de recherche et de dialogue en éveil.

La classe, au moment de l'observation, compte 26 élèves : 7 garçons et 19 filles âgés en moyenne de 9 ans, certains ont déjà un an de retard, un garçon d'origine étrangère est dans sa dixième année.

L'école dispose d'un certain nombre de documents qui peuvent être utilisés pour les séances d'éveil :

— un petit matériel de base pour l'éveil scientifique comme les loupes ;

- des séries de diapositives historiques très variées ;
- quelques beaux livres sur la nature ;
- tout le vieux matériel des années passées, mais que le maître n'utilise pas (livres, manuels...) ;
- des disques de musique classique et d'histoire des instruments ;
- 12 radios-visions = diapositives et disques.

Dans la classe, on trouve la bibliothèque, essentiellement financée par la coopérative. Le maître achète :

- l'Histoire de France en bandes dessinées ;
- des livres sur les bêtes : « Bêtes en liberté » ;
- un dictionnaire Larousse ;
- quelques livres du Père Castor ;
- quelques livres de lecture pour débutants édités par l'OCDL ;
- quelques « J'aime lire ».

Le maître possède personnellement la couveuse électrique, l'aquarium et divers ustensiles, il a déjà dépensé environ 1 000 francs.

Le maître

Il enseigne depuis 1972, après avoir fait deux années à l'école normale.

Il reste d'abord 2 ans à la campagne où il dirige une classe de CE1-CE2. Il pratique déjà l'éveil avec nombreux élevages et une découverte « très riche et passionnante de la nature ».

En 1974, il arrive dans une commune proche de Nancy, semi-rurale, mais habitée par un nombre assez élevé d'ingénieurs, architectes, de familles relativement aisées.

En 1978, il arrive dans la commune où il enseigne actuellement dans un CE1. Il a suivi deux stages de recyclage :

en 1976 : stage général,

en 1978 : stage sur l'éveil (6 semaines sur le Zoo de Haye).

Jusqu'à l'âge de 15 ans, il a vécu en pleine campagne vosgienne. Ses parents étaient enseignants dans une école à deux classes. Son père emmenait déjà ses élèves dans les bois, étudiait les animaux de très près.

Il dit avoir toujours eu une passion pour les animaux, il a toujours fait l'élevage de poules, de canards, etc. Il aime le jardinage et tout ce qui touche à la nature, à l'écologie. Il a étudié et aimé le latin et s'est toujours passionné pour l'histoire.

Il garde un excellent souvenir du travail d'éveil qu'il a pu faire à la campagne et de la liberté dont il jouissait ; il trouve qu'il est plus difficile de travailler dans un groupe scolaire important, plus rigide, qu'en classe rurale.

Origine socio-culturelle des élèves

Parmi les 26 élèves, 6 ont des parents exerçant une profession libérale, 4 sont enfants d'employés, 11 enfants d'ouvriers, 4 ont des pères au chômage ou sans activité et 1 a un père en invalidité. Deux enfants sont Yougoslaves, quelques-uns Espagnols.

Le niveau culturel des parents est dans l'ensemble assez moyen. Leur ouverture culturelle est très réduite. Les documents disponibles à la maison tels que livres ou disques sont peu nombreux. Cette relative pauvreté intellectuelle et culturelle n'empêche pas le rôle important que jouent les parents vis-à-vis de leurs enfants qui fréquentent l'école.

Les parents aiment savoir ce que font leurs enfants, ils aiment consulter les preuves écrites de ce qui se passe en classe. Parfois un dialogue peut s'établir avec le maître, mais toujours aux sorties de classe. Les parents ne rentrent pas à l'école ; ils ne sont pas conviés à des réunions d'information, ils ne sont pas invités à exprimer leur avis. Cet état de fait est déploré par le maître qui souhaiterait

faire participer effectivement les parents pour ouvrir les portes de l'école vers la vie.

L'environnement

L'école est située dans une petite ville, riche en souvenirs historiques. L'église est remarquable ; elle est le signe de ce que fut, dans les siècles passés, la vie de la cité. De nombreuses manifestations et traditions religieuses ou populaires y sont encore vivantes. Les enfants en classe sont souvent invités à étudier, à illustrer cet environnement ainsi que les coutumes qui s'y rattachent.

La vie culturelle du pays était, jusqu'à maintenant, très réduite. Depuis peu, un jeune centre culturel s'est établi ; il organise de nombreuses activités et expositions qui sont ouvertes aux élèves et qui deviennent des sources de découvertes et d'études approfondies.

Autour de la commune sont implantées d'importantes industries : soudières et salines. Elles emploient de nombreux ouvriers et employés. Elles sont souvent visitées par les classes et deviennent des thèmes d'étude.

Bien qu'industrielle, la ville garde encore un environnement rural. Bien des maisons ont leur jardin. Des vergers entourent la commune. Les enfants connaissent et vivent encore un peu avec la nature. Les parents ou grands-parents cultivent un lopin de terre, certains élèvent encore des animaux (poules, lapins...).

Impressions sur les conditions du déroulement de l'éveil.

Ce qui semble déterminant dans la façon d'appréhender l'éveil, c'est d'abord la personnalité du maître : ce qu'il a été pendant son enfance, son adolescence ; ce qu'il a reçu comme formation, ses rencontres, les réflexions et regards qu'il a sur lui-même et sur le monde qui l'entoure ainsi que sur les objectifs de son métier. C'est aussi l'environnement de l'école, rural ou urbain, le milieu socio-culturel des enfants, l'esprit dans lequel l'ensemble des enseignants travaillent, les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent, le rapport qu'ils établissent avec l'extérieur. Ce peut être aussi les possibilités matérielles, plus ou moins riches, dont dispose l'école (disposition des locaux, du mobilier, abondance des livres, disques, objets divers pouvant être utiles pour les séances d'éveil).

Déroulement de l'éveil.

Conception de l'éveil

Les résultats suivants ont été obtenus par dialogue ou entretien à propos de l'éveil pendant deux fois une heure et demie à la suite des heures de classe.

Qu'est-ce que l'éveil pour le maître ?

En 1978, le maître a suivi un stage sur l'éveil à l'école

normale. Il dit « qu'on leur a fait découvrir que tout pouvait être éveil ». Il en est assez d'accord, mais il pense que certaines matières ne semblent pas « éveiller » les enfants : la conjugaison par exemple où rien n'est nouveau.

Dans le cadre actuel de l'école, dans la réalité quotidienne, tout ne peut pas être « éveil ». Pour le maître l'« éveil », c'est ce qui suscite l'intérêt des enfants, c'est tout ce qui s'exprime comme un jeu. « On y met la poésie, l'expression libre, la carte du temps, l'expression picturale, le travail manuel, l'histoire, la géographie ». Le stage d'éveil serait pour lui, assez négatif, car pas assez ancré dans la réalité quotidienne d'une classe.

Comment se fait le choix du thème ?

Le choix se fait presque toujours à partir d'une initiative personnelle. Ainsi le maître passionné par la nature, l'écologie, choisit de construire une couveuse électrique, d'étudier les œufs, la poule, etc. De même, il est très intéressé par l'histoire et aime communiquer ses passions aux enfants.

C'est donc le maître qui « met en route » les thèmes et essaie alors de susciter l'intérêt des enfants. Il pense qu'il y a toujours un peu de démagogie ou de fausse démocratie lors du choix et de la discussion d'un thème. De même, si le thème est proposé par des enfants, il peut y avoir un certain danger car les envies de certains enfants ne peuvent intéresser qu'un nombre limité de camarades : « La masse suit toujours le noyau ».

Le maître dit : « Je n'aime pas beaucoup la géographie, les enfants doivent sentir que ça ne me passionne pas... ». Le maître a une grande importance : « Ce qu'on aime, ils l'aiment ». « J'aime l'éveil... ».

Y a-t-il des méthodes particulières ?

Le maître répond : « J'essaie d'éviter le dirigisme ; on veut toujours faire dire quelque chose ; or, à la limite, il faudrait si possible, suivre ce que les gosses observent, remarquent ». Les manipulations seraient trop dirigistes ; exemple : la leçon sur l'œuf.

Beaucoup plus que d'apporter des connaissances, l'essentiel dans l'éveil, c'est la démarche. C'est d'apprendre à observer, c'est adopter une attitude d'ouverture sur le monde extérieur. « L'école normale va beaucoup plus à fond dans les démarches, mais elle n'a pas de recul ».

L'instituteur parle à nouveau du choix des thèmes, il dit qu'ils peuvent naître à la suite de l'entretien quotidien du matin qui tourne souvent autour de la naissance, la vie, le couple. Le maître ne voulant pas se substituer aux parents, aborde de préférence ces thèmes en les transposant dans le règne animal.

Quels peuvent être les objectifs de l'éveil ?

Pour le maître l'objectif à atteindre avant tout est : l'autonomie.

« C'est un problème de vie pour plus tard, s'ils ne se posent pas de questions... Il faut se remettre en question. L'enfant ne doit pas tout ingurgiter... Je leur fais du tort en étant trop dirigiste. Le dirigisme est plus sécurisant ».

Mais il recherche aussi l'ouverture de l'école sur le milieu extérieur :

« Il me semble qu'hélas pour beaucoup d'enfants, l'école est un milieu contraignant et l'ouverture sur le milieu extérieur crée un intérêt nouveau. On constate que certains élèves se ferment devant le milieu scolaire, mais manifestent un grand intérêt dès que l'on sort de ce milieu. »

Selon le maître c'est l'intérêt et la participation des enfants qui font qu'ils retiennent quelque chose.

« Certains enfants, dans les activités classiques instrumentales, n'ont pas le goût de la recherche... Or en « éveil », la recherche est plus grande... Les enfants « branchés sur la vie », deviennent plus actifs... C'est l'intervention qui plaît aux enfants, c'est leur participation active ». Mais cette participation ne peut être positive que si « le sujet fait partie des intérêts des enfants, sinon le formateur risque un échec. Il n'y aura pas de « répondant » de la part des enfants ».

« Il faut une information, un matériel qui intéressent les élèves et suscitent leur curiosité... A la maison, les acquis sont réutilisés si l'élève a bien participé, a été intéressé par l'activité proposée. Des enfants recommencent à la maison des activités réalisées à l'école. »

Quel est le rôle joué par les parents et le milieu extérieur ?

« La participation des parents est souhaitable, leur rôle peut être positif car ils participent à l'ouverture de l'école, ce qui entraîne un intérêt supplémentaire pour l'enfant. Le vécu des adultes extérieurs à l'école est très important ».

Pour favoriser l'ouverture sur le monde extérieur, l'instituteur souhaite la présence d'une équipe pédagogique soudée et active à l'intérieur de chaque groupe scolaire. Pour une école qui doit bouger, il faut bien préparer les parents grâce à une bonne unité pédagogique. L'instituteur pense qu'actuellement, cette unité n'est pas faite et qu'elle empêche des expériences intéressantes qui sortiraient l'école de sa tour d'ivoire.

Quelle est la place de l'évaluation dans les disciplines d'éveil ?

Chaque enfant possède un cahier d'éveil sur lequel il écrit le résumé de la leçon d'éveil abordée. Ce résumé est toujours le fruit du travail commun maître-élève. Sur le cahier l'enfant illustre également les thèmes étudiés.

En fin de moitié de trimestre, a lieu une révision en commun du cahier d'éveil. Oralement le maître précise les idées peu claires. Les enfants essayent de répondre,

toujours oralement, sur diverses questions du maître. Après cette révision commune a lieu le contrôle écrit sur les grandes lignes.

Le maître dit qu'à l'école normale en 1978, on lui disait que cette recherche de connaissance était inutile, mais il pense que les élèves vont aller en CE2, puis en CM où les maîtres exigeront que les enfants aient des connaissances, des notions déjà très précises, en géographie par exemple.

En plus d'une méthode pour appréhender les problèmes, l'éveil peut aussi apporter l'acquisition de connaissances nouvelles, mais le maître n'est pas convaincu d'être dans le « juste ».

Le cahier d'éveil est utile en tant que trace pour les enfants qui aiment en général relire ce qu'ils ont écrit, il peut être un outil pour eux. Avec leur cahier, ils pourront reconstruire chez eux un petit circuit électrique...

Ce cahier est également fait pour que les parents soient au courant des activités de leurs enfants. C'est une manière de communiquer avec les parents qui ne refusent pas, en général, d'apporter leur part aux activités d'éveil. Les enfants apportent volontiers des documents, des objets ou matériel pouvant servir aux leçons. Certains parents ont prêté poule et lapin ! Ils sont satisfaits de voir que l'objet prêté ou donné a servi en classe. Ils en ont la preuve grâce au cahier d'éveil.

Voici les différents thèmes d'éveil déjà abordés depuis le début de l'année scolaire dans la classe de CE1.

L'éveil à l'histoire. Le temps qui passe.

Enquête : Demande à des personnes que tu connais, comment était la vie il y a 20 ans et il y a 40 ans. Voici quelques sujets :

Les moyens de transport, les habitations, l'habillement, les jeux, l'école, la nourriture, le travail, etc. ; note ce qu'on te dira. (Les parents ont répondu plus ou moins longuement, certains ont fourni quelques documents ou ont donné de nombreux détails).

Observons le temps. Le maître a confectionné une sorte de calendrier ; chaque jour du mois est représenté par une case blanche. Quotidiennement le maître, aidé des enfants, remplit cette case par le symbole du temps qu'il fait.

Les enfants ont chacun un calendrier mensuel dans leur cahier d'éveil.

Autres sujets traités et illustrés dans le cahier d'éveil : la quetsche, la pomme, le raisin ; le relief, la plaine, le plateau, la colline, la montagne ; les premiers hommes ; les trains ; la Gaule, les Gaulois ; la Gaule romaine, Clovis et Charlemagne ; la pile électrique (expérience et dessin).

Autre élément important pour les séances d'éveil : le maître a construit en présence des enfants une couveuse électrique (occasion pour montrer aux enfants, comment se monte un circuit électrique).

Il avait déjà tenté cette expérience l'année précédente et il avait obtenu la naissance de plusieurs poussins. Dans la couveuse ont été placés des œufs de poule et de nombreux œufs de caille. Chaque jour le maître retourne les œufs, vérifie l'humidité et la température de l'air. Au tableau sont inscrits les jours d'incubation et la date d'éclosion : 21 jours pour les œufs de poule, 17 jours pour les œufs de caille.

Le maître met cependant les enfants en garde ; il leur explique que l'expérience peut rater, que les œufs de caille ne sont peut être pas fécondés. Que la température subit parfois des baisses ou hausses malgré le thermostat. Il ne veut pas les bercer d'illusions, il ne voudrait pas que leur déception soit trop forte si l'expérience échouait.

C'est à partir de la couveuse que vont découler les thèmes qui seront étudiés pendant les séances du mois de janvier : l'œuf ; la poule, la lapine ; la plume ; le questionnaire sur les oiseaux ; la fabrication des pompons pour la réalisation de poussins ou poules ; les dessins sur la poule ou la lapine.

Nous notons également la présence au fond de la classe d'un aquarium non rempli d'eau et de poissons, mais de terre et d'escargots hibernant que les enfants arrosent parfois à l'aide d'un arrosoir.

Tout le long d'un mur, le maître a affiché des dessins illustrant l'histoire du costume ; en dessous il a réalisé une longue frise figurant les grands repères historiques depuis la préhistoire jusqu'à nos jours.

Le maître dit que les enfants aiment beaucoup pouvoir repérer un événement dont on a parlé en classe, sur cette frise du temps. Ils aiment également beaucoup contempler et même redessiner les costumes des différentes époques.

Le déroulement de l'éveil

Au début de chaque séance le maître expose généralement le sujet de la leçon du jour. Il propose une manière de procéder pour étudier le sujet. Il énonce les consignes plus ou moins précises, donne quelques exemples pour clarifier ce qu'il demande, réclame souvent le silence, propose généralement un travail par deux.

Ensuite le maître laisse les enfants chercher ou discuter en intervenant le moins possible. Il reformule seulement les consignes mal comprises.

Vient, quelques moments après, la mise en commun des trouvailles individuelles ou des petits groupes. Le maître écoute alors les enfants qui ont levé le doigt ou alors il questionne à tour de rôle tous les élèves, demandant aux

autres d'écouter attentivement les paroles de leurs camarades.

Dans la mesure du possible il retient ce qui est dit ou demande à l'enfant d'exposer sa pensée plus clairement. Jamais il ne rejette brutalement une idée. Il cherche toujours l'aspect positif de ce qui est dit par l'enfant. Selon le thème abordé, le maître sera plus ou moins directif.

Dans la leçon sur l'œuf, il interviendra très souvent, posera de nombreuses questions, fera des remarques. Il se proposera de faire acquérir aux élèves certaines connaissances classiques sur l'œuf. La leçon ressemblera « comme une sœur » aux leçons de choses de l'école primaire d'hier.

Les enfants auront alors, peu de liberté pour remarquer des éléments annexes que le maître n'aurait pas retenus par avance. Le maître conduira la leçon, ses questions précises demanderont des réponses directes du même ordre.

Dans la leçon sur la poule ou dans la séance d'élaboration d'un questionnaire sur les oiseaux, le maître laissera beaucoup plus de liberté aux enfants. Le contenu à découvrir ne sera pas impératif. Le maître n'aura pas prévu et ne voudra pas imposer de « réponses-types ». Son intervention sera moins continue, il jouera plutôt le rôle de guide.

L'information, dès qu'elle sera donnée par un enfant, sera retenue, souvent diffusée à toute la classe.

Le matériel apporté par les enfants est bien accueilli par le maître qui affiche images et gravures diverses, qui conserve sur son bureau tous les petits cadeaux que lui font les élèves (dessins, bricolages, bonbons, modelages, etc.). Le maître essaie cependant de ne pas pénaliser ceux qui n'apportent jamais rien. Il sait très bien que la participation des enfants dépend en grande partie de l'attitude des parents.

Durant la séquence d'éveil, le maître réclame souvent le silence, mais celui-ci sera toujours très relatif. Il y aura toujours un bruit de fond permanent malgré les rappels successifs du maître qui ne semble pas « faire peur » aux enfants.

Du fait de la disposition traditionnelle des pupitres, nous remarquons que les élèves du fond sont plus facilement distraits. Il y a énormément de petits bavardages anodins entre les élèves, qui entraînent une dispersion de l'attention.

Les enfants ne semblent pas préparés non plus à travailler en groupe, par deux ou en équipes. Recherche ou travail signifie pour eux « chacun pour soi », tout regard de l'autre signifie : « Il copie ». Le maître aimerait que ce vieux réflexe de défense disparaisse pour faire place à une activité commune enrichissante ; mais à huit ans le conditionnement a déjà fait ses preuves. Le dialogue uni-

que que les enfants pouvaient avoir entre eux ne devait se faire qu'en cachette en se méfiant du regard du maître... ou bien en récréation.

Ici le maître est bienveillant et son désir est de faire cesser dans la mesure du possible, les réactions d'individualisme mesquin ou les bavardages sans intérêt pour faire comprendre aux enfants que le travail peut se faire grâce à la participation de tous et grâce à l'apport de chacun.

Les éléments qui rythment les séances

Chaque leçon d'éveil se déroule généralement suivant un certain nombre de phases caractéristiques que l'on peut résumer ainsi :

Consignes, invitation du maître à la recherche.

Activités des enfants : observation, questions, recherche individuelle ou par groupe sous l'impulsion du maître.

Mise en commun des « découvertes », expression orale des enfants face au maître et au groupe-classe.

Synthèse des diverses idées émises faite par le maître (résumé, schéma...).

Le rythme de la leçon d'éveil est donné par le passage d'une étape à l'autre. C'est souvent le maître qui propose le passage d'une phase à l'autre.

Lorsque les enfants ne trouvent plus rien à dire pendant la période de recherche, le maître suggère alors de passer à la mise en commun des idées, ce qui peut d'ailleurs relancer les discussions.

Le maître reste toujours le « metteur en scène » de la leçon, même si les élèves participent à la « création collective » libre.

Comme on a pu s'en rendre compte en lisant la liste des thèmes d'éveil, déjà abordés depuis le début de l'année, les sujets d'étude semblent variés et n'avoient pas toujours de lien entre eux. Pourtant le maître estime qu'un thème ne s'arrête pas. Il n'y a pas de rupture totale. Les enfants sensibilisés à un problème sont plus attentifs à ce qu'ils peuvent entendre, voir ou lire et ils en font part au maître. Le thème du cycle de la vie apparemment arrêté après l'éclosion de l'œuf de caille, reste toujours au centre des préoccupations des enfants.

De même les enfants redemandent fréquemment au maître de parler des hommes préhistoriques ou du moyen-âge pourtant la leçon était terminée...

Éveil et non éveil

D'après l'instituteur, dans la majorité des leçons, les attitudes sont différentes. Les enfants reçoivent une somme d'éléments qu'ils doivent apprendre et retenir : tables, conjugaisons, règles de grammaire. Cependant, progressivement le maître tente de mettre les enfants dans une situation de recherche qui est proche de celle rencontrée

en éveil. (Observation, discussion, mise en commun, synthèse + connaissances nouvelles, règles, etc.).

Impressions sur le déroulement : l'éveil tel qu'il apparaît à l'observateur

C'est mettre l'élève dans un état d'esprit particulier de questionnement, d'intervention, d'action. Le savoir n'apparaît qu'au bout et qu'à partir d'une découverte, d'une recherche personnelle ou en groupe.

C'est le savoir au niveau des enfants car il correspond à leur demande. Parfois, la quête du savoir est beaucoup plus diverse ou subtile que le maître n'aurait pu le supposer. Les questions des enfants sont parfois déconcertantes, collant à la réalité quotidienne ou à l'imaginaire, mais toujours en rapport avec les préoccupations réelles des enfants.

L'éveil suppose une démarche spécifique quel que soit le sujet abordé. Si l'on n'adopte pas cette méthode de la découverte, on ne peut plus parler véritablement d'éveil. On parlera alors comme auparavant de leçon d'histoire, de sciences naturelles, etc. où le maître impose la vérité et où les élèves écoutent passivement l'exposé et copient le résumé préparé par le maître.

Cette méthode particulière d'éveil peut se pratiquer pour la plupart des matières à option scientifique, géographique, historique, économique, celles visant au développement des habiletés manuelles, techniques et artistiques comme celles visant à une bonne connaissance et maîtrise du corps.

A la limite la connaissance est moins importante ici que l'apprentissage d'une méthode de travail et d'appréhension de la réalité vécue qui peut être valable à tout moment et pendant toute la vie.

L'éveil repose sur la démarche visant à apprendre à observer, à réfléchir, à poser des questions ; en tout cas, c'est bien ce à quoi voudrait aboutir ce maître de CE1. Il reconnaît bien volontiers tout ce qui gêne le bon déroulement de la démarche : parfois un directivisme trop prononcé, un environnement trop rigide à la fois sur le plan matériel et humain.

V. — ESSAI DE SYNTHÈSE

1. Les fonctions de l'éveil d'après les observations.

En étudiant les interventions des maîtres, les tâches que les élèves accomplissent, on peut repérer les fonctions apparentes de l'éveil.

Quelles sont les interventions des maîtres pendant les disciplines d'éveil ?

Au cours préparatoire, dans l'ensemble, la maîtresse exprime beaucoup de consignes d'ordre, induit des acti-

vités, donne des orientations, fait des propositions. Elle provoque une animation, fournit du matériel, de l'aide.

Par exemple, l'institutrice dit :

— Nous allons visiter le quartier, vous écrirez le nom des magasins sur votre cahier.

La maîtresse cherche à développer des comportements de participation, d'ordre, de communication, de curiosité :

— Vous pourrez apporter des gravures de maisons, de magasins pour demain.

Elle essaie de développer différents modes d'expression au niveau des attitudes plutôt que des notions : faire, parler, dessiner, écrire.

Au cours élémentaire, le maître donne des informations, fait travailler sur un thème, impose des démarches, apporte du matériel et distribue le matériel à observer.

Il propose des questions, rappelle les leçons précédentes, fait des expériences devant les enfants, a le souci de fixer les notions, fait noter des résumés, contrôle la mémorisation d'acquis antérieurs.

Quelles sont les activités pratiquées par les enfants ?

Au cours préparatoire, on relève, au niveau des enfants, des activités variées, sur le plan manuel, verbal et corporel, après sollicitation par le maître. Ces activités apparaissent comme globales, permettant la participation, la prise d'initiative. Dans certains cas, il s'agit d'activités d'imagination et d'observation.

Exemple :

Ils écrivent sur une feuille, au tableau, les noms de magasins, réfléchissent à leur orthographe, cherchent des manières de les classer (suivant leur fonction, la terminaison de leur nom...).

Ils découpent des maisons en papier, collent des étiquettes, jouent au magasin, discutent, lisent des phrases en rappel, font des mots croisés, apportent, cherchent des gravures de catalogues, travaillent en groupe à un panneau, observent des diapositives, apprennent à faire une soupe et à noter la recette.

Au cours élémentaire, l'éveil correspond davantage à un enseignement notionnel ; il laisse moins de place à l'initiative des enfants, utilise le matériel et les démarches introduites par le maître.

En faisant le rapprochement entre les observations effectuées et les textes officiels, on peut faire les remarques suivantes :

On ne voit guère l'infléchissement du rythme de progression selon les enfants, tout au plus, peut-on dire que chaque élève peut, plus facilement que dans les activités instrumentales, procéder à des recherches (tâtonnements) personnelles. Le renforcement des activités instrumentales par les activités d'éveil est, sans doute, implicite.

Lorsqu'il est explicite, il se fait au détriment des disciplines traditionnelles que recouvre l'éveil.

Ce n'est guère qu'au C.P. que les activités proposées sont souvent plus orientées vers le développement des possibilités psychologiques, qui conditionnent la réussite des autres apprentissages, que vers les connaissances.

L'éveil, correspond à un type d'activités des élèves, davantage qu'à un style d'intervention du maître.

On perçoit plus facilement sa fonction de formation dans des domaines spécifiques que sa fonction de soutien pour les enseignements instrumentaux.

2. Les fonctions de l'éveil d'après les maîtres.

A partir des échanges avec les maîtres de C.P., on constate au moins 2 pôles autour desquels s'organisent les conceptions d'éveil.

Pour les uns ce qui domine c'est la liaison avec les activités instrumentales en vue du développement de ces dernières.

Pour d'autres, les fonctions essentielles seraient la socialisation, l'ouverture sur l'extérieur par la prise en compte de ce qui est vécu à la maison, la liberté laissée en vue du développement de l'initiative et de l'autonomie.

Pour ces maîtres interrogés, les réponses sont souvent stéréotypées ou peu précises dans leur formulation.

Au C.E., l'éveil est lié à l'idée de compensation par rapport aux autres matières instrumentales. A travers l'éveil, les maîtres souhaitent pouvoir développer la curiosité, l'autonomie, la socialisation. Avec l'éveil, ils insistent sur la démarche. Cependant ils introduisent aussi la notion de catégorie d'activité d'éveil en rapport avec le type de contenu abordé.

En fait, s'il existe des différences au niveau des projets des maîtres, dès qu'on observe la pratique, on constate une uniformité des réalisations.

Cette difficulté de passer d'un projet à sa réalisation est-elle due aux diverses contraintes matérielles et d'organisation ou à une absence de moyens spécifiques pour mettre en œuvre ce qui est propre à l'éveil : initiative des enfants, individualisation du rythme de progression, liaison entre disciplines ou encore à la pression des collègues, des parents qui pensent à l'entrée en 6^e (donc à l'importance du calcul et de la lecture) ?

3. Éveil et non éveil.

Au C.P. si la démarche spécifique à l'éveil qui consiste à découvrir, à apprendre, à observer, à réfléchir, à poser des questions peut exister pour les matières dites instrumentales, elle est toujours complétée pour ces dernières

par une évaluation des connaissances et contenus à retenir.

En éveil, il y a prédominance d'activités verbales, manipulatoires ou déambulatoires alors qu'on note une prédominance d'activités inscrites pour les matières instrumentales.

En général, le comportement des maîtres n'est pas différent d'une matière à l'autre. Le lien entre éveil et non éveil peut varier de l'intégration totale à une séparation complète.

Dès le C.E., éveil et non éveil sont plus différenciés. L'éveil recouvre alors la notion de matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences. Il est considéré comme élément de décompression. Il donne une impression de liberté, il aide « les mauvais élèves » à parler, à donner leur avis.

En non éveil on trouve des exercices d'application, le contrôle systématique des connaissances. Le plan cognitif est valorisé par rapport au plan relationnel ou émotionnel. L'individualisme prédomine.

4. Éveil et environnement.

L'environnement immédiat de l'école, a une grande importance pour les activités d'éveil. En C.P. il est très souvent le point de départ de nombreux thèmes d'activités.

On regarde la nature, on suit le rythme des saisons, on observe les animaux, on se promène et on suit l'évolution de la végétation.

En ville, on découvre et étudie le quartier avec tout ce qui le caractérise.

A partir du C.E., on profite des équipements socio-culturels, on visite les expositions des M.J.C., on se rend au musée pour étudier l'histoire et les traditions populaires, on étudie la nature avec un œil plus scientifique.

L'environnement c'est aussi tout ce que les enfants apportent en classe : objets divers porteurs de valeur affective, documents pour illustrer un thème ou pour parler d'un sujet cher aux enfants.

5. Le fonctionnement de l'éveil.

Pour décrire le fonctionnement de l'éveil, nous avons rassemblé les réponses autour de trois questions principales.

- 1) Comment l'éveil est-il mis en place ?
- 2) Comment les séances se déroulent-elles ?
- 3) Comment les résultats sont-ils appréciés ?

Pour chacune des trois questions, il n'existe pas de réponse moyenne, unique. Chaque maître agit selon ses

intérêts, son expérience antérieure, ses échanges avec les collègues, les instructions officielles, les directives de l'inspection, les suggestions des élèves, le matériel, les documents, les objets apportés par les élèves, la collaboration des parents, l'environnement...

C'est aussi la conception même de l'éveil qui entre en jeu. Selon la liaison que le maître souhaite établir entre activités instrumentales et activités d'éveil, la succession des thèmes sera plus ou moins prévue d'avance, plus ou moins rigide.

D'après sa conception de l'éveil, le maître impose à ses élèves certaines démarches qu'il juge appropriées ; ces dernières sont en général peu différentes de celles rencontrées pour les autres matières.

Cependant, lorsque l'éveil est conçu comme moment de détente, on note une participation accrue des enfants.

Suivant leur nombre, les séances seront structurées en phase d'observation, d'explication, de synthèse ou bien leur déroulement s'effectuera selon la décision des enfants.

Les résultats sont appréciés le plus souvent au degré de participation, d'adhésion du plus grand nombre des élèves.

Bien sûr le maître fait copier des résumés, fait illustrer les cahiers ou les documents confectionnés par les enfants ; il organise des révisions mais, on parle peu de tentative d'évaluation systématique.

VI. — CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

1. Résumé des observations.

Le travail dont il est rendu compte a permis de constater d'abord la grande diversité des réalisations dans le domaine de l'éveil. Cette diversité s'exprime par le temps consacré à l'éveil comparé au temps consacré aux activités instrumentales et par le degré d'autonomie de l'éveil dans l'ensemble des activités scolaires. Mais pour un même maître, il n'y a pas de différence essentielle entre les activités d'éveil et les autres activités si ce n'est au niveau des contenus abordés. Pour un maître donné, éveil et non éveil relèvent d'un même style d'enseignement. Il peut se faire que l'éveil soit pratiqué comme l'est habituellement une activité instrumentale ou que les activités instrumentales soient conduites sur le mode des activités d'éveil. On parlera alors d'une « pédagogie d'éveil » qui a sa place quelle que soit la discipline abordée.

Concernant le fonctionnement, les activités d'éveil observées sont d'abord le résultat des initiatives prises par le maître. La richesse des réalisations est en rapport avec la richesse des expériences antérieures du maître, de ses connaissances, de sa culture. Les déterminants

essentiels de l'éveil sont la personnalité du maître, ses goûts, ses intérêts, l'effort fait pour rassembler du matériel. La liaison avec ce que les enfants savent, apprennent à partir des expériences à l'extérieur de l'école n'a guère pu être observée. Les réalisations sont limitées par les contraintes matérielles, par l'absence de familiarité des maîtres avec des manières de faire qui permettraient de traduire en actes les intentions énoncées, par la tentation de donner au contenu une place dominante, par les demandes des parents dans le domaine de la lecture et du calcul.

Il devrait être possible de concevoir davantage d'activités permettant l'autonomie, l'ouverture, la participation ou la pratique de fonctions mentales pouvant avoir des répercussions dans le domaine instrumental. On peut souligner l'écart observé entre les objectifs énoncés et les réalisations sans doute à cause de cette absence de connaissance dans le domaine des pratiques du travail autonome, des activités de groupe, des exercices de préapprentissage.

On constate l'emprise d'un style scolaire qui devient d'autant plus important que l'on passe du C.P. au C.E.

Des approches plus analytiques dont on n'a pas rendu compte en détail ici montrent des différences sur le plan de la participation et de la communication par suite de consignes différentes de celles données en non éveil. La participation est meilleure et plus variée en éveil qu'en non éveil pour les maîtres observés. Elle dépend de la nature et de l'origine du thème abordé.

En ce qui concerne la manière de recevoir les apports des élèves, on peut dire que trop rapidement l'éveil devient une nouvelle occasion d'enseignement et ne reste pas ce moment privilégié d'échange que l'on pourrait souhaiter.

La phase d'étonnement est réduite et canalisée ; la participation des enfants s'en trouve diminuée d'autant. Le vécu des enfants pénètre difficilement l'école.

Les maîtres restent souvent inquiets face aux activités d'éveil ; ils manquent de critères leur permettant de savoir si ce qu'ils font peut être considéré comme satisfaisant ou non ; ils auraient besoin de repères précis qu'ils ne savent se donner par eux-mêmes.

Ils éprouvent des difficultés de coordination entre niveaux ; ils souhaiteraient plus d'échanges avec leurs collègues.

Ils aimeraient pouvoir disposer de plus de documentation à mettre entre les mains des élèves (genre B.T.).

2. Perspectives pour une amélioration.

Des remarques ont déjà été faites en rapport avec les conditions matérielles, les possibilités d'échanges

entre maîtres. Des améliorations pourraient être envisagées dans ces deux domaines.

Nous voudrions souligner, sur le plan de la formation, la nécessité de donner confiance aux maîtres quant à la valeur de ce qu'ils imaginent. L'objectif essentiel devrait être une formation de leur personnalité, un développement sur le plan culturel, une sensibilisation à l'exploitation des richesses de l'environnement.

Mais il importe aussi de les rendre capables de convertir en activités de formation, les objectifs qu'ils se sont donnés. Ceci suppose un entraînement à la pratique de méthodes autres que didactiques (méthodes du travail autonome, du travail de groupe, activités de préformation, de développement comportemental) à l'analyse de leurs propres pratiques, à l'observation des enfants dans leur dimension comportementale et non plus seulement rationnelle, à la prise de distance par rapport à ces pratiques vécues de manière très affective.

3. Remarques concernant l'enquête elle-même.

L'accent mis sur la place accordée aux études de cas aura permis de se rendre compte qu'on n'a pas recherché des résultats au caractère général, s'appliquant à l'ensemble des situations d'éveil observables. Tout ce qui est relevé reste d'abord lié aux classes observées.

Soulignons que les comptes rendus d'observations pourraient donner lieu à des exploitations plus approfondies et pourraient ainsi fournir encore davantage d'informations sur le fonctionnement de l'éveil.

Les observations réalisées n'ont pas permis de rapprocher les données globales des données plus analytiques, ni de saisir l'évolution du fonctionnement de l'éveil à travers une année scolaire. On n'a, enfin, pas du tout abordé l'observation de l'éveil au C.M.

Jean BERBAUM,
Charles ADAM,
Marie-Odile ROUSSEL,
Université de Nancy II
Sciences de l'Éducation

ANNEXES

I. — QUESTIONS QUI RÉSULTENT DE LA PROBLÉMATIQUE RETENUE

On énonce ici les grandeurs que l'on estime être pertinentes pour une description du fonctionnement envisagé comme celui d'un système.

1. Conception de l'éveil selon les instructions officielles, la littérature.
2. Conception de l'éveil selon l'I.D., le conseiller pédagogique.
3. Conceptions du maître au sujet de l'éveil.
 - a) Sa représentation de l'éveil
Quand dit-il qu'il y a éveil ; que met-il sous ce terme ?
Ses idées sur les méthodes à utiliser : sa compréhension des I.O.
Les objectifs qu'il poursuit, qu'il faudrait poursuivre selon lui (ex. : l'autonomie est-elle un objectif selon lui ?).
 - b) Comment prépare-t-il l'éveil (selon lui) :
Choix du thème, des documents, du matériel ; place réservée dans l'emploi du temps, par rapport aux autres disciplines, en fonction de quoi ?
Objectifs retenus ; prise en compte du niveau des élèves
 - c) La conduite de l'éveil selon le maître :
Aspects privilégiés dans le comportement des élèves : démarche, méthode, en liaison avec le contenu.
 - d) Quels comportements observables, quelles attitudes sont à retenir selon le maître, pour l'évaluation ?
Quels sont les effets attendus dans d'autres disciplines ?
 - e) Les problèmes que pose l'éveil selon le maître.
4. Ce qui se passe effectivement dans la classe, en éveil et en non éveil.
 - a) Ce que fait le maître : types d'interventions, nombre de ces interventions.

Nature du questionnement, des consignes (leur succession).
Écoute des élèves.

Rôle didactique, contenu.

Rôle relationnel : animation de la classe.

Comment le maître agit-il sur l'information : le matériel qui circule apporté par les élèves, par lui-même.

Comment construit-il les réponses ?

Place laissée aux réactions informelles.

b) Éléments de la situation matérielle :

Organisation de la salle.

Documents utilisés (critères de choix).

Place de l'éveil dans l'emploi du temps.

c) Réactions des élèves.

Comment les élèves agissent sur l'information, le matériel, qui circule (compréhension des consignes, réutilisation des acquis en classe, à la maison).

d) Les situations d'apprentissage rencontrées par les élèves.

Exploitation de l'apport de l'éveil dans d'autres disciplines

5. Questions au sujet de l'éveil en général.

Rôle joué par les parents, le milieu extérieur à l'école.

Quels sont les aspects du processus d'apprentissage qui affectent l'acquisition et la rétention de savoirs.

Quelles caractéristiques de l'apprenant, quelles caractéristiques de l'environnement affectent les résultats de l'apprentissage, la motivation et les démarches d'apprentissage (pourquoi tel élève apprend dans tel contexte ou face à un contexte donné ; qui sont les élèves qui profitent le mieux de la situation ?). Écart entre incitations officielles et pratiques réelles, entre représentation d'un objectif et mise en pratique.

Quelles sont les pratiques nouvelles, originales, par rapport au non-éveil ?

II. - PRÉSENTATION DES OBSERVATIONS D'UNE CLASSE

Afin de disposer de comptes rendus plus facilement exploitables, il a été convenu, en équipe, que les observations relatives à une classe donnée seraient présentées comme suit :

Identification de la classe.

a) *Compte rendu du déroulement des leçons observées.*

- Description des principaux moments de la leçon, principales consignes de l'enseignant, exemples de réponses d'élèves.

- Des observations sur la participation, le bruit, l'ambiance générale seront ajoutées entre parenthèses dans le texte ou à la fin du compte rendu.

b) *Informations particulières concernant le déroulement de l'éveil.*

1. Conditions du déroulement de l'éveil.

1.1. Localisation de l'école, niveau de la classe, nombre d'élèves (GF), organisation matérielle de la classe, de l'école. Documentation dont dispose l'école.

1.2. Maître : ancienneté, formation, pratiques antérieures, intérêts ; sa conception de l'enseignement et de l'éveil.

1.3. Origine socio-culturelle des élèves, rôle joué par les parents, matériel disponible à la maison.

1.4. Richesse de l'environnement : animations susceptibles d'être utilisées par le maître, leur utilisation.

1.5. Impressions sur les conditions du déroulement de l'éveil : ce qui semble déterminant dans le cas particulier observé.

2. Déroulement de l'éveil.

2.1. Préparation par le maître : les déterminants de la préparation (ce qui a été fait pendant l'année, projets).

2.2. Le déroulement : phases que l'on distingue, réactions des enfants, effets obtenus (relevés par évaluation ou par observations informelles). On indiquera en particulier comment se fait la mise en situation des élèves (types de consignes, choix libres....).

2.3. Ce qui déclenche, règle le rythme, fait cesser le processus d'apprentissage.

2.4. Comparaison avec le non-éveil.

2.5. Impressions sur le déroulement : ce qui semble le plus caractéristique.

**LA LECTURE DES TEXTES
PHILOSOPHIQUES
EN CLASSE TERMINALE.
Présentation et analyse
des pratiques différentes**

par **N. LESELBAUM**
et **M. SARVONAT**

L'acte de lecture est essentiel, et la lecture des textes philosophiques ou non joue un rôle fondamental dans la composition des mécanismes du langage et de la communication, tout au long du processus de formation de la personne. Dans l'expérience présente, un groupe de 13 professeurs de philosophie a tenté de repérer les difficultés de lecture de leurs élèves, dans l'approche d'un texte philosophique long, à travers trois procédures différentes. Sont analysés, dans chacune de ces procédures, les difficultés des élèves et le rôle médiateur que joue l'enseignant dans le rapport texte-élève.

Pour observer les effets de ces trois procédures, des épreuves d'entrée et de sortie ont été élaborées et passées dans les dix classes engagées dans l'expérience. Mais l'appréciation quantitative des effets des procédures n'a pas été possible avec un si petit nombre de classes, et dans une formation qui n'a duré qu'un dixième du temps consacré à la formation globale en philosophie.

Néanmoins, cette recherche a permis, à travers une compréhension plus fine des processus engagés dans les différentes procédures de lecture, une compréhension renouvelée de l'acte de lire.

L'acte de lecture est essentiel. Les circulaires officielles ne cessent de souligner son caractère fondamental, sur lequel par ailleurs l'ensemble des enseignants s'accorde. La lecture de textes philosophiques ou non, joue réellement un rôle essentiel dans la composition des mécanismes du langage et de la communication tout au long du processus de formation de la personne.

Mais si faire lire est un objectif pédagogique immédiat et constant, encore faut-il chercher comment faire lire réellement ? Par quelles démarches suivies la lecture devient activité, rapport vivant au texte. Car il ne s'agit pas que lire et comprendre soient des actes distincts l'un de l'autre : apprendre à lire est autre chose qu'apprendre à déchiffrer un nombre, si important soit-il, de signes graphiques. Apprendre à lire, œuvre proprement inachevable...

Il ne s'agit en rien d'élaborer ici, du moins comme un préalable, une « théorie de la lecture ».

Plus modestement nous voudrions rendre compte d'une recherche menée par un groupe d'enseignants en philosophie, soucieux d'apprendre à leurs élèves à « lire » un texte philosophique.

I. — LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1. Les enjeux pédagogiques

Avant de préciser les objectifs limités que se sont assignés les enseignants engagés dans cette recherche(1), il ne nous semble pas inutile d'en clarifier les enjeux pédagogiques : ils constituent des objectifs à plus long terme, sans doute, mais capables de susciter, d'organiser les hypothèses de travail. C'est par rapport à eux, et pas seulement aux objectifs limités qu'il conviendra également de se situer, lorsque le moment sera venu de « relire » l'expérience et d'en tirer quelques conclusions.

« Apprendre à lire » un texte philosophique : un des présupposés de tout le travail que nous relatons est l'utilité, voire la nécessité, pour l'élève, d'acquérir ou de développer une aptitude à lire des textes philosophiques. Or cela ne va pas de soi. Lorsque les élèves abordent l'enseignement philosophique, ils ont appris à lire des textes littéraires. On a beaucoup dit — et écrit — au sujet de l'actuelle désaffection pour la lecture... Reste qu'un élève de seconde ou de première peut lire seul le *Malade Imaginaire*, la *Chartreuse de Parme*, les *Frères Karamazov*... Il est à peu près certain par contre, qu'un élève de termi-

(1) Menée à l'Institut National de Recherche Pédagogique (DP4) sous la conduite de N. Leselbaum par M^{mes} Blumental, Caulé, Colmet Daage, Darquets, Parisel, Sarvonat, Tixeront ; MM. Bel Lassen, Cortès Cotel, Jourdain, Magnen, Rebaud.

nale ne lira pas — seul — la plupart des dialogues de Platon, les Méditations métaphysiques de Descartes, le Contrat social.

Pour traiter la difficulté, il fallait non seulement en prendre acte, mais essayer d'en rendre compte. Sans remettre en cause l'ensemble du contexte socio-culturel, plus près de l'acte de la lecture lui-même, une hypothèse explicative a pu être posée. Tout se passe comme si l'élève-lecteur, même si sa lecture solitaire de Molière, Stendhal, Dostoïevski, est autre que celle qu'un agrégatif ou un professeur au Collège de France ferait du même texte, était conduit, jusqu'au bout du texte, par le texte lui-même, porté, investi par le « sens ». Le sens — éprouvé, goûté — dans le texte lui-même. Le sens, qui est à entendre ici proprement comme signification « et » direction dynamique, qui n'est pas celle du texte sans être aussi celle du lecteur : où se situe le « plaisir » de lire. Où se dissimule aussi le jeu des multiples médiations qui ne laissent pas d'intervenir dans la lecture d'un texte écrit.

Au contraire, en présence du texte philosophique, tout se passe comme si l'élève-lecteur-solitaire se trouvait dans l'incapacité d'établir un contact suivi avec le texte, parce qu'il n'est plus porté, investi par un texte signifiant. Le sens n'apparaît plus que par bribes, par intermittence. La discontinuité l'emporte ici sur la continuité, tellement que la communication semble interrompue. « Le texte ne passe pas ». La lecture est bloquée.

L'échec ou l'épreuve peut aussi dévoiler ce que voilait une lecture plus aisée : la pluralité des niveaux de lecture d'un texte. Et que « la signification » d'un texte n'est pas UNE sans être MULTIPLE.

C'est très exactement là que se situe le travail du groupe de recherche.

La mesure de la difficulté étant prise, étant écartée comme non satisfaisante, la solution qui consisterait à faire purement et simplement l'économie de la lecture de textes longs par les élèves ; restait à organiser la médiation.

2. Les objectifs de la recherche, à court terme : Le repérage des difficultés de lecture d'un texte philosophique long et la maîtrise de ces difficultés, à travers la mise en œuvre de trois procédures de lecture. Tentative d'évaluation de ces procédures

Avant d'aborder la description des procédures de lecture mises en œuvre, il convient, semble-t-il, de préciser quelques repères méthodologiques. Ils permettront de mieux situer les véritables objectifs de cette recherche.

On pourrait, en effet, affirmer, un peu rapidement sans doute, que les objectifs de la recherche ont consisté dans la mise en œuvre de trois procédures différentes de lecture d'un texte philosophique long, et l'évaluation de

ces procédures. A dire vrai, il y aurait à cela une certaine ambiguïté. En effet, si tels étaient « les objectifs », la finalité de l'entreprise serait sans doute d'aboutir à un constat selon lequel telle « procédure de lecture » pourrait être jugée meilleure que telle autre absolument. On induirait un palmarès des procédures de lecture. On devine et appréhende l'usage qui pourrait en être fait !...

Il nous semble donc plus exact et plus rigoureux de poser que les véritables objectifs du groupe de recherche ont été un meilleur repérage des difficultés de lecture des élèves, dans l'approche d'un texte philosophique long, et cela à travers trois procédures différentes de lecture du texte et leur évaluation. C'est par rapport à ce repérage des difficultés de lecture, à la maîtrise progressive de ces difficultés, que pourront être évaluées les différentes approches du texte, en termes de pertinence.

Cette précision méthodologique nous semble importante. Elle ne procède pas d'un relativisme désabusé selon lequel en pédagogie tout se vaut, tout est également possible et finalement abandonne tout à la « spontanéité » et à une appréciation subjective, éminemment fluctuante... ce qui, à la limite, désamorcerait tout véritable effort de recherche. Mais elle est en cohérence avec un refus de s'enfermer dans une pseudo-scientificité, qui ne serait qu'acceptation hâtive et passive d'un modèle d'emprunt. Si une scientificité ou une rigueur de type scientifique est possible dans le champ pédagogique, elle est sans doute à construire par les pédagogues dans leur propre champ qui est et reste celui d'une « pratique », d'un « faire ». C'est une rigueur en cohérence avec les exigences d'une pratique qui est à trouver, la rigueur d'un savoir théorique, fut-ce celle d'un savoir sur la pratique, ne saurait en dispenser !

3. Les objectifs de la recherche : Mener une recherche-action sur son propre terrain, et forger son propre outil de formation.

Les enseignants en philosophie, engagés dans cette recherche, ont fait le choix de prendre pour objet, lieu, moyen, de recherche, leur propre « terrain », d'une certaine façon, leur propre pratique. Choix difficile, certes. Mais en cohérence avec leur analyse théorique.

D'autres choix sont possibles. Ils ne sont pas exclus. La dissociation, en démarches distinctes qui supposent des traitements différents, d'une part d'un inventaire des difficultés qu'oppose la lecture des textes aux élèves de philosophie, d'autre part d'une élucidation critique de ces difficultés, et enfin l'inventaire d'une batterie de procédures pédagogiques destinées à lever ces difficultés, peut donner des résultats non négligeables.

Une telle dissociation permettrait notamment une investigation quantitativement beaucoup plus vaste, et

partant plus précise, si du moins les moyens — économiques — n'étaient pas comptés pour trouver et délimiter sans contrainte les terrains d'investigation. On pourrait prétendre à une « objectivité » de type scientifique dans l'établissement et la description des phénomènes étudiés. Au niveau de l'analyse réflexive et critique du phénomène ainsi établi, il deviendrait certes possible et pertinent, d'emprunter à différents champs du savoir, démographique, sociologique, psychologique, linguistique... et aux multiples champs définis par leurs interférences, leur mode d'intelligibilité. On induirait une intelligibilité très fine et certes non négligeable du phénomène. Enfin, pour traiter un problème repéré et compris selon une telle rigueur, le recours à l'élaboration rationalisée des interventions pédagogiques pourraient rendre d'éminents services.

Une telle approche et un tel traitement des réalités pédagogiques se pratiquent et donnent certes des résultats très intéressants. Ils semblent répondre à des exigences de rationalité, aux aspirations et aux moyens d'une culture où domine le modèle scientifique. Il serait fort dommageable sans doute de renoncer à de telles recherches, là où elles existent. Là où elles n'existent pas encore, on ne peut que souhaiter leur mise en place.

Cela dit, il importe d'être clair : la recherche-action n'est pas la « recherche du pauvre » ! Il ne s'agit pas d'un palliatif, d'un bricolage résigné, faute de « moyens » !...

Ce n'est pas le lieu ici d'explicitier ce qui constitue la légitimité de telles recherches. Qu'il nous suffise de rappeler leur impérieuse nécessité. Complémentaires des recherches obéissant à un modèle dont la rationalité de type scientifique domine, les recherches-action paraissent irremplaçables, car enfin, c'est aussi une « rationalité » qui restitue dans son unité la réalité pédagogique qu'il s'agit de traiter. Et s'il est un lieu où seulement, peut se vérifier la transférabilité des modèles — traités hors de leur insertion concrète par et pour le savoir — par et pour une action réussie — c'est bien le lieu où s'accomplit l'acte pédagogique. De bout en bout, sans césure, irremplaçable lieu sinon de « vérité », du moins de « vérification ».

Il ne s'agit donc pas de promouvoir un style de recherche à défaut de ou contre — un autre, mais bien complémentirement.

La recherche-action dont il est ici rendu compte, nous a semblé constituer un véritable outil de formation pour les enseignants qui s'y sont impliqués, outil de formation capable d'intéresser d'autres enseignants, non pas par la production sur le marché pédagogique d'une procédure nouvelle de lecture ayant le label de qualité, mais parce que la conduite réfléchie, raisonnée, vérifiée en groupe, est inductrice des changements les plus profonds de comportement pédagogique.

II. — LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Le texte retenu pour servir de support à toute la démarche fut le Contrat social de Jean-Jacques Rousseau. Plus précisément les livres I et II du Contrat social. Ce texte est un de ceux fréquemment présentés à l'oral du baccalauréat. Il n'est pas considéré comme trop difficile pour des classes terminales ; cependant il fait partie des textes que les élèves ne peuvent lire et étudier seuls.

1. Les trois procédures de lecture

Il s'agissait à travers trois modes d'approche différents d'un texte long, de mieux cerner les difficultés de lecture des élèves, et de les aider à les maîtriser. Trois procédures ont été définies en fonction d'une pratique, et d'une réflexion sur cette pratique.

Procédure I

Elle a été élaborée par le groupe de travail en 1979-1980, et mise en œuvre en 1980-1981. Elle se caractérise par une effectuation intégrale pendant les heures de cours, aucun travail n'étant demandé aux élèves hors des heures de cours, à la maison. On peut noter au passage, l'intention de mieux maîtriser la durée réelle de l'exercice, éventuellement aussi d'éliminer l'influence de certains facteurs extérieurs (conditions de travail dans le cadre familial, sources de documentation dont l'élève peut disposer à la maison...) qui interfèrent dans « l'apprentissage ».

Voici le déroulement d'une séance-type de ce travail.

En début de séance, le texte est lu par les élèves pendant environ 20' (un ou deux... chapitres, selon la longueur et la difficulté). Ensuite, les élèves sont invités à poser les questions relatives à la compréhension du vocabulaire, éventuellement : questions qui se posent à un premier niveau de lecture, relatives à des difficultés qui bloquent la poursuite de la lecture (exemple : le sens d'un mot ignoré dans la langue courante).

Le professeur répond, à la manière d'un dictionnaire. Il arrête net les contre-sens possibles, sans entrer cependant dans des explications de fond. Il essaie de donner très brièvement l'éclaircissement demandé, sans mêler à sa réponse un commentaire explicatif du texte.

Après ce premier temps, qui peut être considéré comme celui d'une lecture directe, non guidée, du texte par les élèves, le professeur dicte une série de questions élaborées par le groupe de recherche. Dès la dictée de ce questionnaire, le livre est fermé. Les élèves ont à répondre immédiatement par écrit à ces questions, dont la caractéristique est que la réponse est explicitement contenue dans le texte. Ce ne sont donc pas des questions ouvrant à une interprétation du texte, mais permettant d'explorer et de contrôler le repérage par l'élève lors de sa lecture.

et sa rétention immédiate, des éléments explicitement contenus dans le texte. L'exercice de réponse à ce questionnaire est effectué — bien entendu — à livre fermé.

A la fin de la séance — qui dure environ 1 h 30 sur une séquence de cours de 2 h — le professeur relève tous les exercices. Il les corrige pour le lendemain.

Le lendemain, le professeur fait, au début de la séance, une correction collective de l'exercice de la veille (pendant environ 1/4 h). Puis les élèves lisent la suite du texte — un fragment à peu près équivalent — et les mêmes modalités que celles décrites pour le jour précédent, sont mises en œuvre.

Au terme de la série des séquences consacrées à cette lecture suivie du texte, le professeur fait une explication thématique, globale du **Contrat social**. Il introduit alors un commentaire magistral du texte.

Procédure II

Elle a été élaborée par le groupe de recherche en 1978-1979 et déjà éprouvée par certains membres du groupe.

A la différence de la procédure I, elle requiert un travail réalisé par les élèves en dehors des heures de cours.

Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de lire chez eux le texte entier (les deux premiers livres du *Contrat social*), et de noter au fur et à mesure les difficultés concernant le vocabulaire, la syntaxe, les noms propres. Ce compte rendu est remis au professeur qui livre succinctement les moyens de surmonter ces premiers obstacles.

Une seconde lecture, hors du cours, est alors demandée aux élèves. Lors de ce deuxième temps, qui devrait être celui d'un deuxième niveau de lecture, les élèves ont à faire le recensement écrit des « idées » apparaissant dans le texte. Exercice réalisé hors du cours et remis au professeur qui rectifie succinctement les contre-sens éventuels, sans rentrer pour autant dans l'explication du système de l'auteur.

Enfin, une troisième lecture, toujours hors du cours, est effectuée. Selon l'hypothèse qu'il s'agit d'un troisième niveau de lecture, il est demandé aux élèves de relever par écrit les questions explicitement formulées dans le texte, ou implicitement contenues et auxquelles répond le texte. On attend des élèves qu'ils distinguent la simple question, du problème.

Au terme de ces trois lectures successives, le professeur fait une reprise thématique de l'ensemble du texte. Il situe le *Contrat social* dans l'œuvre de Rousseau, et cet auteur dans l'histoire de la philosophie.

Procédure III

Ce qui la caractérise, c'est que lecture et explication magistrale du texte ne sont pas dissociées. Il s'agit d'un

commentaire ligné à ligne, mot à mot, dans lequel le maximum de connaissances et d'éclairages critiques est fourni aux élèves. Même s'il n'exclut pas — loin de là — le questionnement des élèves, c'est le professeur qui a massivement l'initiative, qui attire ou provoque l'attention des élèves sur ce qu'il juge important.

Davantage laissée au gré de l'enseignant qui la pratique, cette procédure est de ce fait plus difficile à décrire dans sa mise en œuvre. On peut dire qu'elle est celle à laquelle les enseignants ont été habitués lors de leurs propres études supérieures, dans les classes préparatoires, les grandes écoles et l'université et qu'ils tentent d'adapter (quitte à en rabattre légèrement), aux élèves de terminale.

Ces trois procédures étant décrites — avec plus de précision pour les deux premières — dans leurs modalités pratiques, il semble intéressant, avant d'aller plus loin dans l'exposé du dispositif expérimental, de dégager quelques traits signifiants de ces trois procédures et d'apprécier leurs différences. Le point de vue que nous privilégions ici sera bien naturellement celui qui a orienté notre recherche : le nœud des difficultés de lecture des élèves, ou si l'on préfère le rapport texte-élève, et comment l'enseignant peut jouer — et jusqu'à quel point il est souhaitable qu'il joue — un rôle médiateur.

A cet égard, on peut remarquer ceci : dans la procédure III, le rôle de médiateur est très largement, ouvertement, assumé par l'enseignant. C'est lui qui d'entrée de jeu annonce qu'il va révéler à l'élève le fil d'Ariane, afin que celui-ci ne s'égaré, mais explore le texte de la manière la plus pertinente qui soit, selon une lecture dûment éprouvée, et que transmet une tradition, celle de la culture philosophique à laquelle se réfère l'enseignant.

Au contraire, dans la procédure II, l'enseignant se « retire ». Il laisse l'élève seul devant le texte, sans recours et sans médiation autre que celle que produira le texte. L'enseignant se contente en effet de provoquer l'élève à renouveler trois fois sa lecture. Mais regardons de plus près, pour essayer de mieux apprécier, en quoi consiste, dans ce « guidage » apparemment minimal, la — ou les — médiations introduites par l'enseignant. Il ne s'agit pas d'évoquer ici tout le jeu infiniment complexe — et qui relèverait d'une autre approche — des représentations liées aux aspects institutionnels d'une part et symboliques d'autre part, de la relation maître-élève, et du même coup la fonction facilitatrice ou inhibitrice que constitue, pour l'élève, le simple choix que l'enseignant fait d'un texte et l'injonction de le lire. Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre procédure, ces éléments peuvent intervenir et dans le cadre de ce travail, nous ne nous sommes pas proposés de tenter de les repérer systématiquement. C'est donc essentiellement, dans l'ordre des différences entre les modalités, d'intervention des enseignants (dans

leur caractère repérable à l'intérieur des 3 procédures) que nous situons ces remarques.

Dans cette procédure II, il semble, au premier abord, que l'enseignant « se retire » et que le rapport texte-élève soit le plus immédiat possible. C'est en effet, des trois procédures engagées, celle qui, d'une certaine façon, limite le plus l'action de « guidage » de l'enseignant.

Cependant la consigne qui induit trois niveaux de lecture successifs, selon un mode de progressivité dont l'enseignant aurait d'une certaine façon l'initiative, ne constitue-t-elle pas, en elle-même, une intervention non neutre ? Nous aurons à voir ultérieurement — au moment de rendre compte du déroulement de l'expérience — comment cette consigne a été comprise et exécutée par les élèves. Dès maintenant nous pouvons dire qu'elle est construite à partir d'un présupposé : la possibilité pour l'élève de repérer d'emblée ses difficultés de lecture, de les dissocier, de les classer et de les hiérarchiser pour les aborder successivement. Quoi qu'il en soit d'une telle possibilité, l'incitation à procéder ainsi, ne constitue-t-elle pas en elle-même une médiation entre le texte et son lecteur ? En poussant quelque peu on pourrait dire que dans le rapport qui s'établit entre le texte et l'élève, ce n'est pas le texte, le sens du texte qui a l'initiative et qui mène le jeu d'un lecteur globalement réceptif. C'est le lecteur qui accorde au texte une attention sélective, laquelle, si elle fonctionne réellement comme telle, doit avoir quelque influence sur la fonction du sens.

Plus évident est encore le rôle que joue, toujours dans cette procédure II, l'intervention du professeur qui élucide les difficultés de premier niveau (vocabulaire, syntaxe...) et à plus forte raison, de deuxième et troisième niveaux : correction effectuée par le professeur, après l'exercice de recensement des « idées » repérées dans le texte, avant la troisième lecture dont la visée sera le repérage des « questions » contenues explicitement ou implicitement dans le texte.

Quant à la procédure I, elle semble tenir à l'égard du rôle de médiation joué par l'enseignant, une position médiane. Contrairement à ce qui se passe avec la procédure III, un premier contact texte-lecteur, sans intermédiaire, est ici ménagé. Dans le tout premier repérage par l'élève de ses difficultés de lecture, l'enseignant ne s'imisce pas entre texte et lecteur.

Mais aussitôt après cette première lecture, l'enseignant prend l'initiative d'un questionnement. Quel questionnement ? Un questionnement, nous l'avons dit, qui n'ouvre pas d'emblée à une interprétation du texte. Un questionnement qui veut seulement aider l'élève à vérifier si sa lecture a été effective, c'est-à-dire si elle lui a permis de repérer le contenu explicite du texte, et si elle a provoqué, relativement à ce contenu, décrit selon ses contours essentiels, une rétention immédiate.

Il importe ici de souligner un point de différence entre la procédure I et la procédure II. Dans la procédure I, le texte est lu fragment par fragment. Pour chaque fragment, l'élève passe, dans la même séance d'une lecture directe, cursive, non guidée, à l'exercice de questionnement ci-dessus évoqué. Donc c'est fragment par fragment de texte, jour après jour, que l'intervention de l'enseignant se produit et que sa fonction de « guidage » s'effectue. Dans la procédure II par contre, chacune des trois lectures du texte est une lecture continue. L'intervention de l'enseignant ne se produit que pour faire passer, de l'une à l'autre à un regard différemment orienté sur le texte.

Ces remarques faites, on pourrait risquer une appréciation comparée des trois procédures, du moins telles qu'elles ont été proposées, quant à leur fonction respectives dans l'apprentissage de la lecture du texte ; plus précisément dans le rapport texte-élève ou mieux texte-élève-enseignant...

Un clivage assez net apparaît entre la procédure III d'une part et les procédures I et II : il consiste en ceci que le mode d'intervention de l'enseignant dans le rapport texte-élève, peut être dit, intervention beaucoup plus centrée sur le texte, dans la procédure III, et intervention plutôt centrée sur l'élève, sur le comportement de lecteur dans les procédures I et II. A ceci près que dans la procédure I, l'intervention centrée sur l'élève est médiatisée par le texte lui-même puisque le contenu du questionnement magistral est le contenu même du texte, alors que l'intervention de l'enseignant en procédure II est essentiellement inductrice d'une attention à des éléments formellement, structurellement distincts (distinction entre idées et questions qui ne procède pas de tel contenu original du texte). A ceci près encore, que l'intervention magistrale intervenant à chaque séance dans la procédure I et selon un rythme de répétition qui joue un rôle très déterminant dans l'apprentissage, on peut estimer qu'elle est non seulement inductrice d'un comportement de lecteur, mais que cette « induction » est « instruction » également. Expliquons-nous : à chaque nouveau fragment lu, l'attention de l'élève est livrée au texte sans commentaire préalable ou concomitant (comme dans la procédure III), mais c'est une attention « instruite » par la lecture du ou de tous les fragments précédents, où l'élève aura été « guidé » par le questionnement du maître à repérer les éléments signifiants, importants du texte. Autrement dit, le « guidage » effectué par le maître ressemble à une opération dans laquelle le maître ne s'efface qu'à demi ; il s'efface assez pour permettre une relation texte-élève non recouverte par le discours du maître créant un autre « texte » que celui proposé à la lecture déchiffrente de l'élève. Mais il est présent pour permettre au texte d'être, pas à pas, le véritable « instructeur » du lecteur, ce qu'il ne serait peut-être pas de lui-même, si l'élève l'abordait rigoureusement seul.

2. Les partenaires de la recherche

Puisqu'il s'agit d'une recherche-action, il nous semble intéressant de présenter brièvement, non seulement la population sur laquelle a porté l'étude, mais également le groupe des enseignants qui s'y sont impliqués, et de préciser les rapports institutionnels, établis entre les uns et les autres.

La population sur laquelle a porté l'étude

En cohérence avec le principe d'une recherche-action, la population sur laquelle a porté l'étude a été constituée par les classes des enseignants engagés dans cette étude. Il est très évident qu'une telle situation impose quelques précautions méthodologiques, dont il sera fait mention ultérieurement.

Notons également qu'il n'y a pas eu constitution d'un groupe témoin servant de référence.

Un tel groupe de référence n'avait pas lieu d'être, puisque l'objectif de la recherche n'était pas défini en termes d'analyse de résultats (résultats mesurant des acquis après apprentissage), mais en termes de comparaison de procédures, comparaison de procédures pour un meilleur repérage des difficultés de lecture des élèves, d'une compréhension plus fine de l'acte pédagogique qui conduit l'élève à — dans — la lecture d'un texte philosophique long.

Les classes des enseignants concernés par la recherche offraient une certaine diversité : sections de terminales A, C et D. Si l'action a pu être engagée dans toutes, seules les sections A ont été retenues au moment du traitement systématique des données. Pour la raison simple : pour observer avec quelque rigueur et comparer la mise en œuvre de différentes procédures, il faut comparer des réalités comparables. Or, les procédures — décrites plus haut — tiennent volontairement compte d'un facteur présumé important, le rythme de travail, la répétition, selon des fréquences définies, de l'exercice. La disparité des horaires impartis à l'enseignement philosophique dans les sections A d'une part (huit heures hebdomadaires), C et D d'autre part (trois heures hebdomadaires), rendait très difficile sinon impossible une mise en œuvre suffisamment homogène des procédures. Il fallait donc réduire la dimension de la population.

En définitive, la population sur laquelle a porté intégralement l'étude est constituée par huit sections de terminale A, soit 191 élèves. Ces huit sections appartenaient à sept établissements différents, situés soit en banlieue de Paris, soit en province.

Sur ces huit sections, quatre ont été soumises à la procédure I, deux à la procédure II et deux enfin à la procédure III. Le caractère inégal de cette répartition, qui fera apparaître des sous-groupes numériquement inégaux (100 élèves pour la procédure I, 49 pour la pro-

cédure II et 42 pour la procédure III) — il faudra tenir compte de cette inégalité numérique importante au moment de l'observation des données — est lié à la nature même de la recherche : les enseignants ont fait le choix de la procédure qu'ils désiraient expérimenter dans leur classe. Des sous-groupes de travail se sont mis en place autour de chacune des trois procédures. Certes tout ceci a fait l'objet d'une « négociation » au sein du groupe, mais le plus grand compte a été tenu des options personnelles.

Les enseignants engagés dans la recherche

Il ne fait de doute pour personne que l'enseignant est un élément non neutre de la situation pédagogique, donc des conditions d'apprentissage de l'élève — à tous les niveaux. C'est le principe d'une recherche-action de ne point prétendre biffer cet élément. Notre propos n'était pas non plus de « pointer » cet aspect de la situation pédagogique, de tenter d'apprécier l'effet « pédagogue » (comme d'autre tentent d'analyser l'effet « médecin » dans l'acte thérapeutique). Propos fort intéressant certes, mais qui pourrait être tenu dans un autre lieu.

Sans insister donc sur les partenaires-enseignants, nous voudrions faire remarquer que cette recherche est issue du travail d'un groupe d'enseignants en philosophie réunis non pas pour mener une réflexion théorique sur les problèmes posés par la pédagogie de leur discipline, mais pour ouvrir leurs propres classes à une recherche-action menée en commun.

Concrètement cela signifie que ces enseignants ont entrepris, sinon de prendre leur pratique pédagogique globale comme objet d'analyse dans le groupe, du moins d'élaborer ensemble un projet pédagogique partiel, de le mettre en œuvre chacun sur son propre terrain, d'en soumettre les effets à l'observation du groupe, d'en faire ensemble l'analyse critique.

Si le projet pédagogique partiel a consisté dans l'expérimentation de différentes procédures de lecture d'un même texte — le *Contrat social* — il a donné lieu à des opérations subsidiaires : il a fallu se donner les moyens d'une observation aussi fine et rigoureuse que possible des « effets » présumés des procédures engagées, et pour cela définir des épreuves significatives. Elles sont un aspect de la tâche du groupe et font partie du dispositif expérimental.

3. Les épreuves d'observation

Trois épreuves d'observation ont été élaborées par le groupe : épreuves dites « épreuve d'entrée », « épreuve de sortie », « épreuve de type baccalauréat ».

L'épreuve d'entrée

Il s'agissait d'observer le comportement des élèves à la lecture d'un texte avant de les soumettre aux différentes procédures. Plus exactement, d'apprécier l'aptitude

à lire un texte, repérée au moyen de trois capacités : attention sélective au texte, rétention immédiate, rapidité de lecture. Il s'agissait également de comparer les différents groupes à cet égard, avant l'expérimentation, afin de vérifier que leurs comportements étaient analogues ou d'apprécier éventuellement leurs différences.

Compte tenu de sa finalité, l'épreuve a été définie de façon que la passation se déroule dans des conditions identiques — aussi identiques que possible — au même moment, dans les différentes classes.

Elle a consisté en ceci (2) : les élèves lisent un texte (un extrait de Bergson, sur la justice, in **Les deux Sources de la Morale et de la Religion** — PUF — pp. 68 à 81). Ils ont une heure pour lire « tout ce qu'ils peuvent » de ce texte. Au bout d'une heure, le texte leur est retiré. Un questionnaire leur est donné. Les questions sont toutes formulées de façon que les réponses soient explicitement contenues dans le texte. Il ne s'agit pas de questions ouvrant à une interprétation du texte, mais visant seulement un repérage du contenu explicite du texte, en ses principaux éléments.

L'établissement des questions a été, de la part du groupe, l'objet d'un examen attentif. Nous aurons à y revenir.

La correction de l'épreuve a été réalisée de manière à y introduire le maximum de précision et d'homogénéité (cf. annexe I).

L'épreuve de sortie

Il était intéressant d'observer comment les mêmes élèves, après avoir été exercés à la lecture selon les différentes procédures retenues, se comporteraient dans un nouvel exercice de lecture. Une épreuve, aussi homogène que possible à l'épreuve d'entrée fut donc élaborée (3).

Pour tendre vers la plus grande homogénéité possible, le choix du texte fit l'objet d'un examen minutieux. Choisir à nouveau un texte de Bergson, proche de l'extrait des « Deux sources de la morale et de la religion », eût sans doute servi cette homogénéité. Mais un « effet de répétition » était à craindre, qui eût pu majorer les résultats obtenus à l'épreuve de sortie. C'est pourquoi le choix s'orienta vers un texte d'un auteur différent, mais dont la difficulté pouvait être estimée sensiblement analogue à celle du texte « d'entrée ».

Le texte proposé fut alors un texte de Freud, in **Malaise dans la civilisation** (PUF, pp. 32 à 45).

Mêmes consignes de travail. Même scénario : lecture, retrait du texte, questionnaire. Même type de questions. Même mode de correction. Mêmes correcteurs.

(2) Nous donnons en Annexe I la description détaillée de l'épreuve.

(3) Voir description détaillée en Annexe II.

L'épreuve « type baccalauréat »

La question ne se posait pas seulement de savoir si l'entraînement à la lecture selon les différentes procédures, développerait plus ou moins l'aptitude à lire, en ses éléments aisément repérables : attention sélective, rétention immédiate, rapidité de lecture.

Il semblait intéressant de chercher également s'il y avait ou non, de manière différentielle ou non, transfert d'un « savoir lire » à l'exercice du commentaire écrit d'un texte philosophique court (type du troisième sujet à l'écrit du baccalauréat).

Il ne nous a pas échappé qu'une épreuve de type baccalauréat, commentaire écrit d'un court extrait de texte, était en elle-même de nature toute différente des épreuves d'entrée et de sortie et de l'exercice que constitue la lecture d'un texte philosophique long. Pourtant l'introduction de cette épreuve au terme du parcours, nous a paru pertinente. En effet, elle paraissait susceptible d'apporter des éléments de réponse aux questions que les enseignants se posent sur les rapports existants entre les apprentissages de la lecture philosophique, et les épreuves sanctionnant le cursus scolaire.

Une double hypothèse a fonctionné : l'une, générale, selon laquelle l'apprentissage systématique d'un texte long doit familiariser le lecteur avec une problématique de type philosophique, et par là faciliter l'approche d'autres textes philosophiques ; l'autre, plus spécifique — ou qui n'est qu'un cas particulier de l'hypothèse générale — est que la lecture du *Contrat social*, si elle a été effective, a dû permettre une certaine compréhension du texte, provoquer une certaine appropriation de la problématique rousseauiste, laquelle devrait « informer » la lecture d'autres textes philosophiques traitant de problèmes de même ordre. Ce que devrait révéler le commentaire écrit de tels textes.

C'est à partir de cette double hypothèse que le choix fut fait d'un passage du *Traité théologico-politique* de Spinoza (4).

L'épreuve a consisté en un commentaire écrit de ce texte, dans les conditions de l'examen.

La correction, réalisée cette fois par l'ensemble des enseignants du groupe, le fut après échange des copies, de manière qu'aucun correcteur ne corrige ses propres élèves. Les critères de correction ont fait l'objet d'une réflexion et d'une décision commune.

III. — DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Après la définition des hypothèses et la description du dispositif construit sur ces hypothèses, reste à voir ce que le déroulement de l'expérience a apporté.

(4) *Traité théologico-politique*, ch. 16, La Pléiade, p. 827

1. Les résultats aux épreuves d'observation

- Le but de l'épreuve d'entrée était essentiellement de nous donner un niveau de référence, avant l'exercice méthodique de la lecture, et de permettre de comparer entre eux, eu égard à ce niveau, les trois groupes : chaque groupe étant défini par la procédure suivie.

Le résultat de cette première épreuve d'observation est simple : les moyennes obtenues sont respectivement 8,53/20 pour le groupe 1 ; 9,54/20 pour le groupe 2 ; et 9,55/20 pour le groupe 3.

Nous avons affaire à trois groupes de niveau relativement homogène au départ de l'expérience, ou du moins qui se sont comportés de façon sensiblement identique à l'épreuve d'entrée.

- A l'épreuve de sortie, comment se comportent les groupes ? Le groupe 1 (qui s'est exercé selon la procédure I) obtient une moyenne de 12,82 ; le groupe 2 (procédure II), une moyenne de 11,36 et le groupe 3 (procédure III), une moyenne de 14,86. A l'épreuve de sortie la moyenne a donc augmenté — par rapport à l'épreuve d'entrée — de 4 points dans le groupe 1, de 5 points dans le groupe 3, mais seulement de 2 points dans le groupe 2.

- A l'épreuve de type baccalauréat, toutes les moyennes ont baissé par rapport à l'épreuve d'entrée : de 8,53 à 8,25 pour le groupe 1, de 9,55 à 9,19 pour le groupe 3 — baisse très faible ; mais de 9,54 à 8,29 pour le groupe 2.

Enfin si nous comparons non plus des moyennes mais la distribution des notes nous constatons ceci : l'écart-type baisse de 1 point pour l'épreuve de sortie et l'épreuve de type baccalauréat dans le groupe 1, de 2 points pour les groupes 2 et 3. Ce qui indique pour les trois groupes, un resserrement des notes autour de la moyenne, lors des épreuves de sortie et de type baccalauréat (5).

Quelles remarques peut-on faire au sujet de ces données numériques ?

Ce qui apparaît tout d'abord c'est d'une part l'augmentation des moyennes, plus ou moins forte mais nettement positive dans les trois groupes, entre l'épreuve d'entrée et l'épreuve de sortie ; par contre la diminution des moyennes, plus faible certes, mais qui contraste avec le rapport précédent, quand on passe de l'épreuve d'entrée à l'épreuve de « type baccalauréat ». D'autre part le groupe 2 présente une augmentation de la moyenne — de l'épreuve d'entrée à l'épreuve de sortie — plus faible que celle des deux autres groupes ; et une diminution de la moyenne — de l'épreuve d'entrée à l'épreuve de type baccalauréat — plus forte que celle des deux autres groupes, comme le montre le tableau annexé.

(5) Cf. tableaux en Annexe III.

2. Signification des données fournies par les épreuves d'observation.

La question se pose : de quoi sont indicateurs les résultats aux épreuves d'observation ? Car, ces résultats ne nous intéressent guère en eux-mêmes, mais seulement dans la mesure où ils peuvent nous renseigner sur l'impact des procédures mises en œuvre, et par récurrence, sur la lecture elle-même.

- Les résultats « bruts » semblent indiquer qu'il y a dans les trois groupes des « progrès » très sensibles entre l'épreuve d'entrée et l'épreuve de sortie, « progrès » plus sensibles dans les groupes qui se sont exercés selon les procédures I et III que dans le groupe qui a suivi la procédure II. Mais avant toute induction, regardons de plus près.

- Les exercices qui ont constitué les épreuves d'entrée et de sortie étant construits sur le même modèle, on peut penser qu'à la seconde épreuve, les élèves ont mieux réagi qu'à la première parce qu'ils étaient dans une situation déjà connue. Mais cet argument (qui n'est pas faux), doit être relativisé, car une seule répétition ne constitue pas un véritable entraînement ; de plus les trois groupes, à cet égard, étaient dans les mêmes conditions : on expliquerait donc ainsi en partie les « progrès » entre « l'entrée » et la « sortie », non la différence des progrès d'un groupe à l'autre.

- Mais si on compare la structure des épreuves d'observation (entrée et sortie), et celle des procédures de lecture, nous constatons ceci : la procédure I suit une démarche tout à fait analogue à celle des épreuves d'observation, et elle est seule à le faire : lecture du texte ; questionnaire du professeur ; réponse au questionnaire (à livre fermé).

Le groupe qui s'est exercé selon cette procédure I a donc pu bénéficier d'un « entraînement » tout particulier à ce type d'épreuve, entraînement d'autant plus soutenu que la procédure prévoyait une répétition quotidienne de l'exercice pendant la période de lecture du *Contrat social*.

- Nous pouvons désormais aborder la question centrale de cette recherche : les « progrès » des performances aux épreuves de sortie par rapport à « l'entrée » sont-ils dus à un effet d'entraînement à une épreuve bien précise, ou bien sont-ils réellement révélateurs d'un développement de l'aptitude à lire un texte ?

- **Première remarque** : le groupe 3 a réalisé des « progrès » à l'épreuve de sortie, au moins égaux ou supérieurs, à ceux du groupe 1. Et pourtant il n'a pas bénéficié d'un « entraînement » spécifique à ce type d'épreuve.

- **Deuxième remarque**, en forme de question : que dit-on quand on parle de développer l'aptitude à lire un texte ? Entraînement à une lecture rapide, à une attention sélective, à une rétention des éléments signifiants du

texte, ces aptitudes sont-elles réellement « différentes » de l'aptitude à lire un texte ? N'en sont-elles pas les, ou du moins « des » composantes ? Qu'est-ce donc qu'apprendre à lire ? La question nous renvoie à celle fondamentale « qu'est-ce que lire ? » ! Peut-être est-ce la seule question vraiment importante et dire cela n'est pas une manière de fuir dans le théorique, car c'est bien la question à laquelle nous avons été confrontés dans la recherche : « à quels signes reconnaissons-nous que l'élève a vraiment « lu » le texte ? Quel niveau de compréhension minimal reste indissociable d'une « simple lecture » ?

• Nous voici conduits, pour préciser la signification des indications données par les résultats à l'épreuve de sortie, à les confronter à ceux de l'épreuve de type baccalauréat.

Or le constat ici est rude ! Les résultats sont en baisse dans les trois groupes : le groupe 1 obtient une moyenne de 8,25 (contre 12,82 à l'épreuve de sortie) ; le groupe 2 : 8,29 (contre 11,36 à l'épreuve de sortie) ; le groupe 3 : 9,19 (contre 14,86 à l'épreuve de sortie).

Comment interpréter ces résultats ?

L'hypothèse, on s'en souvient (6), était que la familiarité avec un texte philosophique long, née de l'exercice intensif de lecture, devait permettre l'appropriation d'une problématique philosophique — générale ou spécifique — second volet de l'hypothèse : une telle appropriation devrait faciliter l'accès à d'autres textes philosophiques, et se révéler dans l'exercice de commentaire écrit.

Devant les résultats obtenus dans les trois groupes, où la baisse des moyennes est générale et contraste avec la hausse à l'épreuve de sortie, faut-il renoncer à l'hypothèse : faut-il renoncer à penser qu'un des apports de la lecture soit l'appropriation de la problématique du texte, autrement dit « l'intelligence du texte » ? Ne serait-ce pas plutôt la pertinence de la troisième épreuve d'observation qui fait question ?

Il est relativement aisé de critiquer la pertinence de cette épreuve : on sait combien nombreux sont les facteurs qui conditionnent la « réussite » de l'exercice qu'est le commentaire écrit d'un texte ! (maîtrise de la langue écrite, maîtrise de la composition de son propre texte, et plus profondément, plus obscurément aussi, tous ces éléments de réussite ou d'échec qui interviennent là où une épreuve scolaire stéréotypée est à réaliser). Une telle complexité rend difficile l'établissement d'une corrélation entre une aptitude précise et le résultat global de l'exercice.

Soit. Il faudrait donc en rabattre ! Cette épreuve ne nous apporterait que peu d'indications !

Ne nous hâtons pas cependant de conclure. Profitons plutôt de l'embarras suscité par les résultats aux épreuves

d'observation, pour examiner à nouveau les hypothèses de la recherche. Cet « embarras », c'est le service que l'expérimentation rend à la théorie ! Le nouvel examen que nous pouvons faire maintenant de nos hypothèses, fondamentales ou opérationnelles, sera enrichi d'un certain nombre d'observations, quantifiables ou non.

3. Nouvel examen des hypothèses, après expérimentation

Tout ne peut être élucidé dans une recherche de ce type ; loin de là. Un point cependant — crucial — semble pouvoir être éclairé : y a-t-il eu — dans notre travail — seulement approche d'un texte, le **Contrat social**, ou une approche de la « lecture » ? Les différentes procédures, mises en œuvre, ne diffèrent-elles que de manière insignifiante — quasi folklorique (car le folklore n'est pas exclu de la pédagogie !), ou au contraire de façon significative ? Qu'ont-elles à nous dire sur l'acte de lire et d'apprendre à lire ? Enfin qui donc apprend à lire : l'enseignant, l'élève (« l'exercitant »), le texte, ou quel mixte des trois ?

Un élément d'observation, non quantifié celui-là, mérite ici d'être relaté. Dans la procédure II, où il était demandé aux élèves trois lectures continues de la totalité du texte, avec au premier tour, relevé des difficultés de vocabulaire, syntaxe. Au deuxième tour, relevé des « idées » ; et au troisième des questions du texte (7), les deux premiers relevés ont été extrêmement décevants. Tout s'est passé comme si les élèves n'avaient pas vraiment perçu les consignes de travail, comme s'ils n'avaient pu les réaliser... avant la troisième lecture. Mise à part l'ambiguïté du terme « idée » dans la deuxième consigne, l'observation des travaux d'élèves, semble bien conduire ici à réexaminer le principe de cette procédure : n'est-ce pas une *erreur pédagogique de demander au lecteur débutant d'opérer sur le texte qu'il « déchiffre »* — et « pour » mieux le « déchiffrer » —, un clivage selon trois niveaux de signification, trois registres de sens qu'il conviendrait de découvrir successivement ? L'ordre de découverte allant du « mot » à la « question » en passant par « l'idée » ; du plus simple au plus complexe ? Peut-être ?... Mais n'est-ce pas méconnaître qu'opérer un tel clivage suppose une appréhension suffisamment globale du sens, suppose donc déjà donné ce qu'il s'agit d'obtenir ! les performances plus satisfaisantes réalisées au troisième exercice (après la troisième lecture de l'ensemble du texte) confirmeraient cette interprétation.

Cette observation nous renvoie à notre interrogation essentielle : y a-t-il un temps pour lire, « et » un temps pour comprendre ? Ou n'est-ce pas le même acte, le même « geste » ?

(6) Cf. description du dispositif expérimental II, p. 41.

(7) Cf. p. 38.

C'est à la lumière de cette interrogation que nous ressaisissons mieux comment opèrent les procédures I et III, et sommes en mesure de confirmer et préciser les hypothèses de départ.

Ce que les procédures I et III ont en commun, et qui les distingue de la procédure II, c'est de traiter l'acte de lire comme une saisie du sens, qui s'opère dans un mouvement, qui va sans cesse de l'élément à la structure, « et » de la structure à l'élément, ou pour mieux dire, qui ne va pas de l'élément à la structure sans aller aussi — ou plutôt — d'abord — de la structure à l'élément. Simplement le mouvement est « joué » différemment selon qu'on travaille selon la procédure I ou la procédure III.

En clair : dans la procédure III, la lecture de l'élève est d'emblée « recouverte », comme précédée par la lecture du maître. C'est lui qui livre le « sens », qui dévoile la « structure signifiante », avant tout tâtonnement de l'élève. Si l'élève découvre le texte en ses éléments, c'est immédiatement « sur fond de » signification de l'ensemble — pour ou par l'ensemble. Et même si le « commentaire » du maître prend des allures très « analytiques » lui-même, le maître, a saisi la structure d'ensemble par rapport à quoi les éléments prennent sens. Du moins l'a-t-il visée comme telle. C'est la lecture du maître, parvenue à ce niveau où comprendre et lire ne font réellement plus qu'un — fut-ce dialectiquement — qui « assure » l'élève, comme le guide en montagne !

Dans la procédure I, on pourrait dire en un raccourci un peu hardi — que ce qui fait l'objet d'un « enseignement » dans la procédure III, fait ici l'objet d'un « exercice » où maître et élève interviennent.

Le questionnaire du maître ne constitue-t-il pas en effet les points d'ancrage de « la lecture magistrale ». C'est bien en fonction de cette lecture où s'est opéré pour le maître le dévoilement du sens, la saisie de la structure signifiante, que les questions plus élémentaires sont posées. Ce sont elles qui vont « pointer » les éléments signifiants, pour l'élève. D'où l'effet de « guidage » que nous avons signalé dès le début.

Ce qui nous paraît important maintenant c'est de ressaisir ce principe même de la lecture où l'on va du sens au texte autant et plus, que du texte au sens. Important de voir que ce mouvement peut être effectué dans une relation maître-élève où la médiation est plus ou moins développée, plus ou moins « agie » par le maître et/ou l'élève.

C'est donc en fin de compte, à la lumière de cette compréhension de l'acte de lire, que peuvent se resituer les différentes démarches pédagogiques ici tentées — ou à définir.

Sans doute est-ce le texte — et en lui le sens, qui, éminemment, est le meilleur guide, le véritable « instructeur » du lecteur, et l'exercice de la lecture, ce qui apprend

véritablement à lire — encore faut-il que le texte ne soit pas à lui-même son propre écran, et que le lecteur y soit suffisamment introduit. Par un « autre ». Comment en serait-il autrement dans ce champ où tout finalement n'est que médiation ?

CONCLUSION

Au moment de tirer les conclusions, une prudence méthodologique s'impose. Elle consiste essentiellement à bien resituer le terrain de notre recherche. Or, ce terrain, redisons-le, est celui d'une pratique précise, définie par les objectifs mêmes de l'enseignement philosophique en France : la lecture, par les élèves, des textes philosophiques.

Que cherchions-nous ? Et qu'avons-nous trouvé ?

Nous cherchions s'il était possible de dépasser une difficulté, actuellement massivement reconnue : la quasi-impossibilité pour un élève de classe terminale de réaliser une lecture effective des textes philosophiques longs que les programmes prévoient et dont la valeur formatrice continue d'être postulée par la plupart des enseignants. Il s'agissait donc de vérifier qu'un apprentissage de la lecture des textes philosophiques était possible.

C'est pour vérifier cette hypothèse que nous nous étions proposé de préciser plusieurs procédures de lecture et de les comparer sur le terrain.

Dans les limites mêmes de cette mise en œuvre, nous avons constaté qu'il était possible de faire progresser les élèves dans la lecture des textes longs, même si leurs difficultés n'étaient pas totalement surmontées. Et il a été clair que certaines procédures de lecture (I et III) constituaient une aide plus effective que d'autres (procédure II). Ce qui a induit à penser que toutes les procédures n'étaient pas également pertinentes au regard des objectifs définis.

Il importe de souligner ici que si, d'un commun accord, nous avons estimé qu'au regard du petit nombre d'élèves engagés dans la recherche (191) nous ne pouvions mener toutes les analyses de données qui raisonnablement nous conduiraient à maîtriser toutes les variables possibles, ce n'est pourtant pas sur un mode intuitivement subjectif que les procédures ont été appréhendées et analysées.

Certes, les comparaisons des moyennes obtenues par les différents groupes aux épreuves d'entrée et de sortie ne constituent que des indications. Car, si nous mesurons le temps global imparti aux formations philosophiques d'un élève en classe terminale, l'apprentissage systématique de la lecture n'a pas duré plus d'un dixième de ce temps. On comprend que dans ces conditions, mesurer l'effet de l'apprentissage de la lecture revient à

mesurer une formation très ponctuelle et très limitée. Néanmoins, les données observables et quantifiables (notes obtenues par les élèves) ont été considérées comme des « indices sérieux », et à ce titre ont renvoyé à une réflexion sur les procédures essayées dans l'apprentissage de la lecture des textes philosophiques.

Cette remarque méthodologique prend toute sa signification au moment où nous faisons le bilan de notre travail : en effet c'est autour de la réflexion sur les procédures de lecture que s'ordonnent d'une part les constats les plus significatifs, d'autre part les propositions nouvelles de recherche que notre travail induit.

Pour nous qui enseignons la philosophie, le résultat de beaucoup le plus important de ce travail fut de parvenir, à travers une compréhension plus fine des processus engagés par les procédures de lecture mises en œuvre, à une compréhension renouvelée de l'acte de lire lui-même.

Un axe privilégié de cette compréhension de l'acte de lire est certainement « l'effet de guidage » dont nous avons longuement parlé au cours de cet article : « guidage par le sens », relayé (avec plus ou moins de pertinence selon les procédures), par un « guidage par le maître » pour le compte de l'élève.

A ce centre de perspective s'ordonnent également les remarques qui ont été faites relativement à la cohérence entre telle procédure de lecture (procédure 1) et les épreuves d'observation (« entrée » et « sortie ») d'une part ; relativement au hiatus entre l'apprentissage de la lecture et l'épreuve de « type-baccalauréat » d'autre part. Or, les raisons de ces cohérences et de ces hiatus n'étaient, au départ, ni pleinement conscientes ni réellement concertées. Le déroulement de notre travail nous a conduit à mieux les repérer, ou au moins à en situer l'importance. C'est en fonction de cette importance que notre recherche nous convainc de l'utilité de recherches complémentaires.

Ces remarques nous amènent au versant prospectif de nos conclusions.

N'y aurait-il pas grand intérêt, pour nous enseignants, à mieux maîtriser les éléments d'une épreuve de contrôle ? Sans doute est-il légitime, parce que stimulant, que, parfois, les élèves soient affrontés à des tâches complexes, révélatrices de progrès globaux et d'aptitudes autres que celles faisant l'objet d'apprentissages précis. A condition toutefois que leur chemin soit balisé par des épreuves leur permettant de reconnaître que les exercices auxquels ils se soumettent « exercent » réellement en eux une aptitude, développent un savoir-faire, et qu'un progrès s'élabore. Sinon le découragement les guette !

Nous sommes pleinement convaincus qu'un enseignement philosophique ne peut être traité — sans risquer de perdre sa spécificité, donc tout son intérêt — sur le mode d'une parcellisation des tâches, chacune faisant

l'objet d'un apprentissage précis et d'un contrôle parfaitement adéquat à cet apprentissage.

Par contre d'avoir constaté la possibilité d'épreuves de contrôle adaptées, l'intérêt qu'elles suscitent chez les élèves, la gratification produite par les résultats, nous donne à penser que des recherches pourraient être poursuivies pour inventer une cohérence toujours plus grande entre les apprentissages, leurs modalités, leurs contrôles.

D'avoir constaté la distance — décourageante — pour les élèves, et parfois pour les enseignants eux-mêmes, entre la lecture assidue des textes et l'épreuve de « type baccalauréat » (3^e sujet, commentaire écrit de texte) (8) nous conduit à supposer l'opportunité de recherches nouvelles. Un vaste champ semble s'ouvrir ici à l'inventaire, et peut-être aussi à l'invention : celui des multiples opérations qui s'effectuent et rendent ou rendraient réellement fructueux les investissements réalisés dans la lecture des textes, lorsque l'on aborde l'épreuve complexe du commentaire écrit au baccalauréat.

Comment tenir à la fois la spécificité d'un enseignement philosophique — dont la sanction ne peut que rester fidèle à sa valeur largement culturelle — et la qualité d'un enseignement qui se mesure aussi à la fiabilité de ses apprentissages ?

Nous ne sommes pas loin de la « compréhension renouvelée de l'acte de lire ». C'est elle qui nous conduit également à nous interroger sur la possibilité d'approfondir nos recherches.

Une recherche sur la lecture des textes philosophiques, si elle a été induite par des recherches plus générales sur la lecture, n'aurait-elle pas pu s'enrichir d'ouvertures plus larges, de convergences plus étroites avec les recherches relatives à d'autres niveaux et d'autres modes de lecture ? Les « recherches-actions » ne pourraient-elles être des terrains favorables aux tentatives de décloisonnement des différents niveaux d'enseignement et de formation des enseignants ?

Qu'il nous soit permis enfin de suggérer qu'un travail probablement très intéressant et fort utile à l'enseignement philosophique pourrait prendre pour cible une recherche sur les articulations à établir entre lire-écrire-parler, ou si l'on préfère, « s'exprimer ». A l'instar de travaux qui, ces dernières années, ont été tentés ici et là par certains maîtres chercheurs de l'enseignement du 1^{er} degré, n'y aurait-il pas à tenter de retrouver l'accès aux textes trop souvent désertés par les élèves, en repartant d'un travail plus systématique sur l'expression, orale et écrite, et des articulations à redécouvrir par les élèves eux-mêmes entre ces éléments fondamentaux de notre culture, la parole et l'écriture, l'invention et la tradition.

Nous voudrions, au moment de clore ces remarques,

(8) Pour la série A.

privilégier l'objectif qui — au départ — pouvait paraître de second rang : la formation des enseignants par la recherche-action où ils s'impliquent.

C'est elle, cette formation, qui est peut-être l'acquis le plus immédiatement tangible et incontestable de notre travail. Tout ce que nous avons dit d'une compréhension renouvelée de la lecture n'a rien d'un supplément théorique, d'une gratification — dans l'ordre du savoir — qui s'ajouterait à l'action — pédagogique ou de recherche. Rien n'a été « trouvé » ici qui n'était déjà connu, dit dans un discours théorique déjà élaboré sur la lecture. Mais cette compréhension constitue comme compréhension, retrouvée à travers une pratique, vérifiée dans l'expérimentation, le plus sûr garant d'un ajustement, toujours nécessaire, de nos « gestes » pédagogiques. Tant il est

vrai que les « procédures » d'enseignement — de lecture ou autres — si fondées soient-elles n'ont jamais d'efficacité absolument garantie en elles-mêmes, si l'enseignant qui les met en œuvre ne sait pas « reconnaître » dans l'action qu'il conduit, les processus qui s'y jouent, du moins les significations sur lesquelles il prétend construire sa action. Tâche indéfinie certes, mais qui s'élabore de manière privilégiée dans une action concertée, critiquée avec d'autres — réfléchie et prospective. Autant de tâches et de dispositions constitutives des recherches-actions.

Nelly LESELBAUM
Monique SARVONAT
octobre 1982
I.N.R.P., Paris.

ANNEXE I

Épreuve d'« entrée »

1. — Passation de l'épreuve.

Les membres du groupe de recherche se sont mis d'accord sur la manière de présenter l'épreuve à leurs élèves, de façon que les consignes de travail soient uniformes :

« Vous avez soixante minutes pour lire ce texte, qui sera ramassé à la fin de l'heure. Au cours de votre lecture, vous pouvez prendre des notes que vous garderez. Au cours de la seconde heure vous aurez à répondre à des questions. »

Texte distribué : Bergson. — *Les deux sources de la morale et de la religion*, PUF, pp. 68 à 81.

2. — Questions posées sur le texte (auxquelles il est répondu après que le texte a été retiré).

1. Quelle conception de la justice est attachée au symbole de la balance ?
2. Que signifie « échange » dans ce texte ?
3. Qu'est-ce que la « justice relative » et la « justice absolue » ?
4. Que nous apprend le parallèle avec l'art sur l'évolution de l'idée de justice ?
5. A quoi s'appliquent les mots « clos » et « ouvert » dans le texte ?

Ces questions — établies par le groupe de recherche — sont posées telles quelles dans toutes les classes concernées par l'expérience.

3. — Correction de l'épreuve.

Pour rendre la correction aussi homogène que possible les copies ont été corrigées par un très petit nombre de correcteurs (ne corrigeant pas les copies de leurs propres élèves).

Après examen d'un échantillon de copies, des critères de correction et un barème de notation ont été définis, question par question. Ainsi il a été décidé que, par exemple pour la question 1 (« quelle conception de la justice est attachée au symbole de la balance ? ») les réponses qui comporteraient les notions d'équité, égalité, rectitude, proportion, mesure... seraient évaluées positivement, une simple énumération de notions ne constituant cependant pas une réponse suffisante. Tout contre-sens sur la question entraînerait une note nulle (pour cette même question).

Barème : la question 1 fut notée de 0 à 3
la question 2 fut notée de 0 à 4
la question 3 fut notée de 0 à 5
la question 4 fut notée de 0 à 5
la question 5 fut notée de 0 à 3.

La correction fut effectuée selon une lecture « longitudinale » des copies, c'est-à-dire question par question, pour tout un paquet de copies.

ANNEXE II

Épreuve de « sortie »

1. — Passation de l'épreuve.

Consignes identiques à celles de l'épreuve d'entrée.

Même durée du travail.

Texte distribué : Freud. — *Malaise dans la civilisation*, PUF, pp. 32 à 45.

2. — Questions posées sur le texte.

1. Quelles sont les trois sources de la souffrance humaine selon ce texte ?
2. Quelles sont les causes de l'hostilité de l'individu à l'égard de la civilisation ?
3. Que désigne le terme civilisation dans le texte ?
4. De quoi se préoccupe la civilisation ?
5. Comment la civilisation progresse-t-elle de façon décisive dans sa manière de régler les rapports des individus entre eux ?

Comme pour l'épreuve d'« entrée », les questions ont été élaborées par tout le groupe de travail.

3. — Correction de l'épreuve.

Mêmes modalités que pour l'épreuve d'entrée.

Question 1 notée de 0 à 3
Question 2 notée de 0 à 4
Question 3 notée de 0 à 5
Question 4 notée de 0 à 5
Question 5 notée de 0 à 3.

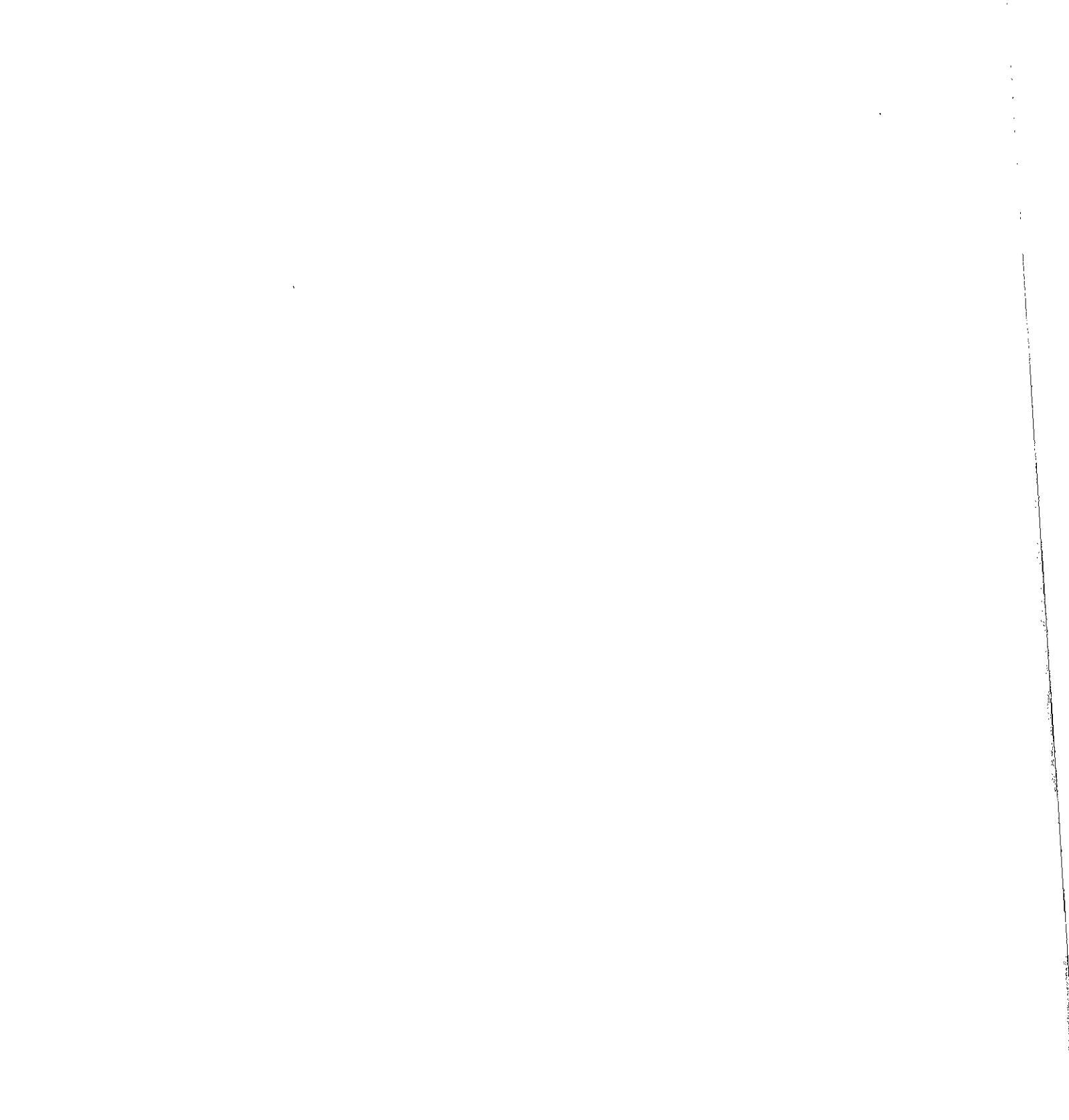
ANNEXE III

| Procédure de lecture Résultats obtenus | Procédure I (groupe 1) | | Procédure II (groupe 2) | | Procédure III (groupe 3) | |
|---|---------------------------|------------|----------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| | Moyenne | Écart-type | Moyenne | Écart-type | Moyenne | Écart-type |
| épreuve d'entrée | 8,53 | 3,96 | 9,54 | 4,31 | 9,55 | 3,90 |
| épreuve de sortie | 12,82 | 3,50 | 11,36 | 3,42 | 14,86 | 3,06 |
| épreuve type baccalauréat | 8,25 | 2,73 | 8,29 | 2,22 | 9,19 | 3,00 |
| Taille du groupe | 100 | | 49 | | 42 | |

ANNEXE IV

| Groupes C.S.P. | Groupe 1 Procédure I | Groupe 2 Procédure II | Groupe 3 Procédure III |
|-------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1 | 24,5 % | 36 % | 14 % |
| 2 | 54,5 % | 56 % | 60 % |
| 3 | 19 % | 8 % | 26 % |

Les nombres correspondant pour chaque groupe aux catégories socio-professionnelles exprimant des pourcentages, des catégories de l'I.N.S.E.E. ont été regroupés en 3 : 1 = C.S.P. favorisée ; 2 = C.S.P. moyenne ; 3 = C.S.P. défavorisée.



LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, QUELS LIENS ?

par D. MANESSE

Ce bref article voudrait opérer une mise en perspective du courant d'idées dominant qui a agité, sans l'entamer de manière décisive, l'enseignement du français. Il ne s'agit donc en aucune manière de faire le recensement des domaines de recherche et d'analyse de la linguistique appliquée à l'enseignement du français (phonologie, syntaxe, analyse de textes, etc.), mais en amont, de tenter d'analyser l'articulation de la science du langage avec la discipline dite « français » telle qu'on l'enseigne à l'école et au collège. A partir de cela, je cherche simplement à reconsidérer le terrain que la linguistique a occupé et, dans le sens d'études qui commencent à apparaître en France, d'en définir un autre, plus large et plus fécond.

Nous voudrions ici proposer des éléments de bilan sur les rapports qu'a entretenus la linguistique et sur ceux qu'elle peut entretenir avec l'enseignement du français. Voici en effet quinze-vingt ans qu'à la suite notamment d'importantes réformes institutionnelles (mise en place du collège unique au début des années 1960) l'enseignement du français en plein désarroi (nous reviendrons sur ce sujet) a cru attendre de la linguistique des solutions pour se régénérer, se réformer et s'adapter. A partir de 1970, se sont mis en place dans les Écoles normales, dans les universités, des cours de formation ou de recyclage et on a vu se créer cette branche particulière de la linguistique, la linguistique-appliquée-à-l'enseignement-du-français-langue-maternelle. Le nombre des enseignants français qui sont passés par ces détours de la formation doit être considérable, bien que non mesuré à notre connaissance. Dans le même temps se créait un appareil de diffusion considérable : 4 revues importantes au moins traitaient de la linguistique en classe de français en 1980. Les manuels scolaires, excellent reflet des tendances, ont rivalisé entre eux, parfois avec la participation de linguistique, la linguistique-appliquée-à-l'enseignement-du-français-langue-maternelle. Le nombre des enseignants seraient utilisables dans l'enseignement de la langue. Au mouvement d'enthousiasme a succédé une période de reflux de laquelle, à mon avis, nous ne sommes pas sortis : l'avancée de la linguistique s'est stabilisée et amenuisée considérablement. La linguistique n'a pas transformé de manière profonde l'enseignement du français, lequel ne s'est guère transformé durant tout ce temps, sinon dans des îlots limités et du fait de volontés individuelles (L. Demailly, V. Izambert-Jamati 1).

Si, pour ma part, je ne mets aucunement en doute la légitimité de l'intérêt porté par les linguistes à la classe de français, non plus que les effets positifs qu'on est en droit d'en attendre, je pense qu'il faut tenter de comprendre cet échec de manière moins rudimentaire qu'on ne le fait si communément : « la linguistique n'a pas eu droit d'entrée à l'école parce que la hiérarchie (on entend ici l'Inspection, les faiseurs d'instructions officielles, etc.) ne l'a pas voulu ».

Cette thèse répandue prend parfois des sonorités manichéistes, la linguistique étant force du progrès, et s'opposant au conservatisme de l'Institution. Je pense qu'il y a eu, en effet, des résistances importantes à l'utilisation de la linguistique, mais qu'elles sont révélatrices d'insuffisances internes à la démarche de la linguistique depuis l'université jusqu'à l'école.

Je propose ici un rapide examen des résistances à l'entrée de la linguistique, pas tant de celles qui sont externes, indépendantes des contenus qu'elle proposait, que de celles qui résultent d'une manière à mon sens erronée de poser les problèmes de l'enseignement du

français. Ce bref article voudrait opérer une mise en perspective du courant d'idées dominant qui a agité, sans l'entamer de manière décisive, l'enseignement du français. Il ne s'agit donc en aucune manière de faire le recensement des domaines de recherche et d'analyse de la linguistique appliquée à l'enseignement du français (phonologie, syntaxe, analyse de textes, etc.), mais en amont, de tenter d'analyser l'articulation de la science du langage avec la discipline dite « français » telle qu'on l'enseigne à l'école et au collège. A partir de cela, je cherche simplement à reconsidérer le terrain que la linguistique a occupé et, dans le sens d'études qui commencent à apparaître en France, d'en définir un autre, plus large et plus fécond.

I. — LE FRANÇAIS, UNE DISCIPLINE PARMIS D'AUTRES A L'ÉCOLE ?

Aucune autre discipline que le français, à mon sens, n'est autant privée de certitudes que le français. « Dans une classe de français, il peut se passer tout et n'importe quoi » a-t-on pu dire (2), formule qui, à coup sûr, ne s'applique pas à la classe de mathématiques. Partons de cette constatation : il est légitime de parler de crise de l'enseignement du français, ou plutôt cet enseignement est installé dans une mise en question permanente :

« le peu de faveur que rencontre l'enseignement grammatical - aucun intérêt de la part des élèves, scepticisme élégant de la part des maîtres - la crise du français - les attermoissements de l'État-Providence - les défauts irrémédiables de toute nomenclature grammaticale - les difficultés et l'échec des enfants en lecture » et...

« le projet de réforme jugé subversif - le recul devant un prétendu mouvement d'opinion... »

Voici les mots thèmes d'un ouvrage vieux de plus d'un demi-siècle (F. Brunot, 3), portant sur l'enseignement du français, qui ne sonnent pas étranges à nos oreilles. Les difficultés actuelles de cet enseignement trouvent d'évidence leur source dans la mise en place du collège unique par étapes (1959-1965 ; « disparition » des filières en 1975) et la population scolaire inconnue des professeurs de lettres qui s'est présentée à eux. Avant, la maîtrise de la langue écrite était, pour le quart de la population d'âge qui allait au collège, la condition préalable de leur entrée ; maintenant apparaissent au collège des élèves qui ne savent pas lire ! Dans le même temps, l'abandon du seul élément de contenu, conçu certes selon une progression discutable mais progression néanmoins, — l'enseignement chronologique de la littérature imperturbable au Moyen-Âge du 6^e au 20^e siècle en terminale — a dépossédé cet enseignement de son caractère structuré et collectif. « Actuellement, notre réel galope. Le quantitatif nous accule à un qualificatif nouveau : il

faut s'y faire » (P. Barberis, 4). Des palliatifs ici et là à l'absence de directive se mettaient à fonctionner dans les classes, notamment par l'introduction d'objets littéraires nouveaux : BD, romans pour enfants et publicité faisaient leur entrée dans l'école, tandis que diverses commissions s'attachaient à préparer la rénovation, la réforme de l'enseignement du français (Commission Rouchette pour le 1^{er} degré, Emmanuel pour le secondaire) ; objectif périlleux, sinon impossible.

Le français, en effet, est la seule discipline à traverser verticalement de part en part la totalité du cursus scolaire pour tous les élèves — l'on sait qu'une étroite solidarité unit les échecs premiers en lecture/écriture au CP aux difficultés d'apprentissages ultérieurs — et il traverse horizontalement aussi l'école dans toutes les disciplines. C'est là une évidence, mais qui semble avoir une importante conséquence : parce que le français est « partout » et « tout le temps », il fonctionne à lui seul comme image de tout le système scolaire. Parce que les premières années de la scolarité sont consacrées essentiellement à l'apprentissage de la lecture et de la langue écrite, que cette dernière sera le support obligé de la plupart des enseignements ultérieurs, le français, de fait, de simple discipline parmi d'autres, se trouve promu au rang d'enjeu social et politique. Je n'insiste pas sur ce point : on disait de Brunot au début du siècle : « Discréditer la grammaire comme il le fait, n'est-ce pas un peu saper les bases de la société ? » (in Chervel, 5), et contre toute réforme du français se sont bien mobilisées en chœur de vénérables institutions comme l'Académie Française, des organes de presse comme *Le Figaro* (toute une série d'articles de Gaxotte en 1970 sur « la mort du français ») ; même nos présidents de l'époque (Pompidou et Giscard) dont je ne sache pas qu'ils aient fait intrusion dans d'autres domaines de la pédagogie s'en sont mêlés ; des écrivains populaires comme Paul Guth, etc., aujourd'hui prennent le relais... Dans le domaine de l'enseignement du français se cristallisent des positions antagonistes : les tenants de l'enseignement « tel qu'il était » à un bout de la chaîne, à l'autre ceux qui ne croient à aucune innovation pédagogique dans une école qui par essence est une école de classe (ce sont, grossièrement les positions connues de Baudelot-Establet). Entre ces deux extrêmes, ceux qui pensent que le fonctionnement de l'Institution dans son ensemble est en cause (CRESAS) et les adeptes de solutions « techniques » : modification des contenus de l'enseignement du français, de la grammaire, des méthodes de lecture, de l'explication des textes, etc.

Sur ce fond d'extrême tension entre les besoins d'une population scolaire nouvelle pour les 3/4, et une « offre didactique » inchangée, l'enseignement du français se tourne d'évidence vers les sciences humaines en développement : c'est le fondement affirmé du plan de réno-

vation (dit Rouchette), du Rapport de la Commission Emmanuel que d'affirmer la nécessité d'intégrer les nouvelles connaissances apportées par la sociologie, la psychologie de l'enfant et la linguistique. Les liens entre ces disciplines universitaires, notamment la linguistique, et l'enseignement se sont faits, à mon sens, parfois sur un certain nombre de malentendus, point que je voudrais développer maintenant en cherchant les raisons qui, par exemple, font dire il y a peu, à un acteur de ces années-là : « Après un siècle de stabilité, le système traditionnel du français s'est écroulé sous l'attaque convergente des sciences humaines... et des propositions de pratiques nouvelles ont été hâtivement élaborées aux alentours des années 1970. Ce bouleversement a plongé dans le désarroi des instituteurs nullement préparés à le surmonter et l'incohérence s'est installée dans la classe. » (F. Marchand, 6).

II. — LES CHAMPS D'INTERVENTION DE LA LINGUISTIQUE A L'ÉCOLE

Une précaution d'abord :

C'est évidemment une fiction que de parler de « la » linguistique, ou bien même de « la » linguistique appliquée : on le sait, il y a plusieurs écoles et même des *manières différentes de poser l'objet même de la linguistique* ; dans chaque école, il y a des époques, des stades successifs parfaitement légitimes dans une science en développement dont on n'a pas à attendre qu'il soit parallèle aux avatars de l'enseignement de la langue à l'école. Les domaines de l'enseignement du français abordés par la linguistique sont multiples, et même, peut-on dire, tous l'ont été, de l'apprentissage de la lecture à l'étude des textes. *J'en évoquerai trois seulement qui me semblent être ceux qui ont effectivement « touché » l'enseignement du français, comme on peut le voir dans les nouveaux manuels et les Instructions officielles (l'un et l'autre reflet, même déformé, des courants qui agitent l'école), et ceux, de plus, qui ont fait absolument rupture avec le passé : ce sont les questions de la grammaire, de la norme et de l'oral. Je n'aurai pas besoin d'entrer dans les oppositions d'école ici, les divergences de présentation ou d'interprétation des faits linguistiques, puisque je cherche à me situer en amont de ces débats : qu'a apporté la linguistique sur tel point et qu'en pouvait faire l'école ?*

Un premier point à l'actif de la linguistique dans l'école me semble une conséquence de sa nature « descriptive » : proposant une sorte de retournement de la perspective prescriptive (normative) et implicite, et par là figée, qui est celle de l'enseignement traditionnel, elle est pour l'enseignement de la langue, source de connaissances nouvelles.

Les multiples analyses de corpus de la langue écrite ou parlée, qu'elles portent sur la phonologie, la syntaxe, le fonctionnement discursif du français, si elles sont connues des maîtres, peuvent avoir une incidence pédagogique, en ceci qu'elles font bouger l'image qu'ils ont de la langue et invitent à l'enseignement d'une langue moins figée : c'est le cas de toutes les descriptions de la langue orale, par exemple. En termes simples, mieux connaître un objet permet de l'enseigner mieux. Dans ce cadre et à un niveau moins général, les descriptions de la langue de l'enfant, de son développement, permettent, plutôt que d'imposer un contenu du dehors, de l'adapter au public auquel on s'adresse. Des études multiples ont témoigné de l'incapacité des enseignants à sérier ce que maîtrisent ou ne maîtrisent pas les élèves : par exemple, dans des textes « poubelles » d'élèves de LEP, une étude linguistique de la structure des récits montre que, sous les défauts techniques (orthographe, morphologie, ponctuation), les caractéristiques du récit sont tout à fait maîtrisées par les élèves (GARS, 7).

Le modèle de l'analyse linguistique inspire aussi de nouvelles démarches pédagogiques : l'on cherche à mettre les élèves en situation de recherche sur la langue, en quelque sorte de linguistes : « observation du fonctionnement de la langue » par les élèves, « manipulations », « déductions de règles », « formalismes », telles sont les démarches pédagogiques nouvelles qui viennent en place du traditionnel schéma impositif : énoncé de la règle - applications. Cette attitude nouvelle rompt assurément avec les traditions de l'enseignement du français et n'est en rien propre, de nos jours, à cette discipline.

Voyons rapidement les modes d'intervention de la linguistique dans les trois domaines énoncés plus haut.

1. La grammaire

La grammaire, certainement le seul champ structuré et borné de l'enseignement du français, est un discours sur la langue, comme l'est la linguistique. Cette dernière a eu d'évidence comme premier champ d'intervention d'invalider la vieille grammaire scolaire « constituée de pièces et de morceaux » et d'y substituer un autre savoir sur la langue, légitime parce que « scientifique ». Deux aspects alors dans le travail des linguistes : faire la critique de la grammaire traditionnelle (Brunot, Martinet, Ruwet, Chervel), proposer d'autres approches de la langue « plus scientifiques ».

Le renouveau de la grammaire scolaire par la linguistique s'est essentiellement traduit par des propositions de nouveaux contenus qui laissent intacte la question de « la grammaire, pour quoi faire ? ». La transformation des contenus proposait non seulement des étiquetages et des procédés de formalisation nouveaux, mais aussi des domaines qui n'étaient pas traditionnellement du

ressort de l'enseignement de la langue, comme l'étude des marques de la langue orale, celle de l'opposition récit-discours, toutes banalités de nos jours dans les manuels. D'un certain point de vue, et parce qu'en ce domaine la linguistique se sent là en terrain sûr, elle a eu pour effet d'accroître, dans l'école l'étude métalinguistique de la langue ; or rien ne dit que cela permet en quoi que ce soit de lutter contre l'échec en langue.

Le principal problème qui s'est alors posé est celui du passage entre linguistique universitaire et grammaire scolaire : proposer aux maîtres une ou plusieurs descriptions du système est une chose, faire une leçon de grammaire aux élèves en est une autre : en d'autres termes, la linguistique ne fournit pas d'emblée une traduction de ses contenus et de ses procédures adaptée aux élèves. De nombreux auteurs de manuels s'y sont efforcés, accusés à raison — mais comment en serait-il autrement — de bricoler des fragments de théorie et de dénaturer des analyses, par là même d'introduire sur le marché pédagogique de nouveaux dogmatismes, des produits finis coupés de la dynamique qui les a fait naître : ainsi furent contestés les fameux « arbres », la traduction scolaire du concept de registre de langue, etc. A la limite, on pourrait penser qu'il suffirait d'une « bonne formation » des enseignants pour résoudre ce problème, mais, pour ma part, je crois surtout qu'il n'y a pas de rénovation du contenu sans réflexion sur les objectifs et les implicites d'ordre pédagogique qui, en fait, régissent l'inculcation d'un contenu, quel qu'il soit ; or, réflexion pédagogique et linguistique n'ont pas fait bon ménage : comme signe, par exemple, le mépris entendu avec lequel F. Marchand traite Freinet : de celui qui, le premier sans doute, a cherché à analyser ce qu'est une situation de communication dans l'école, prise comme donnée première sur laquelle viennent s'articuler tous les apprentissages instrumentaux de la langue écrite et orale, il écrit : « son vide théorique, le caractère purement empirique de ses innovations, ses aspirations principalement affectives n'étaient pas faits, il est vrai, pour attirer les linguistes ».

En matière de grammaire, parce que le lien n'a pas été fait entre réflexion technique sur les contenus et réflexion pédagogique plus générale, l'école a été ballotée entre des modes, reflets de la prééminence passagère d'une école linguistique.

En effet le débat entre théories, s'il est fécond pour le développement de la science, est un obstacle réel sitôt que les nouveaux modèles grammaticaux sont introduits dans les classes : la vieille querelle de la terminologie grammaticale en est un exemple : dans le souci de mettre de l'ordre dans la pléthore de termes nouveaux qui envahissaient le marché, l'Inspection sortit en 1975 une nouvelle nomenclature grammaticale ; elle fut de toute part critiquée par les linguistes, mais j'ai pu montrer qu'il n'y avait aucune unanimité sur les points auxquels chacun

trouvait à redire. Ainsi accusés de se réfugier dans le « bastion des urgences pédagogiques » lorsqu'ils réclamaient quelques certitudes, les enseignants se sont lassés de suivre ce mouvement endiablé ; et il me semble aujourd'hui que massivement, à l'exception de quelques termes de métalangage qui surnagent, on est revenu à la case départ pour ce qui touche au contenu de la grammaire.

2. La norme

Nous n'avons pas la prétention de résumer l'apport énorme des études linguistiques sur cette question. Disons simplement qu'elles cherchent à détruire, par les descriptions des usages réels de la langue chez les usagers, envisagés dans leur communauté et leur différence, l'idée d'une langue une, fixe et indivisible. Il ne s'agit pas de dénoncer toute norme mais de montrer comment, sur certains points, la norme abstraite incarnée par l'école s'oppose à la réalité d'une langue qui admet des variations. Ainsi, dans ce domaine, l'apport de la linguistique est propre à faire opérer à la classe de français des déplacements importants sur la conception même de son objet, mais là encore il n'est pas pour autant immédiatement appropriable par l'école : il est évident que la connaissance de la relativité de la norme pousse en classe à une « écoute » plus libérale de la langue des enfants, mais le « concept de langue issu des analyses linguistiques reste très abstrait : un ensemble permissif de formes » (C. Blanche-B., 8). L'école peut intégrer et admettre les variations phonétiques, mais à d'autres niveaux de la langue où l'étreinte de la norme est plus forte — syntaxe, lexique — sa mise en question pose aux enseignants des problèmes redoutables, parce qu'ils n'ont pas de limite assignée à l'acceptabilité ou non des formes produites par les élèves. Entre estimer « correct » un procès de communication sitôt que celle-ci passe (position latente chez Martinet) et une position normative extrême, il y a tout un éventail d'attitudes possibles. En outre, relativiser la norme à l'école implique d'une certaine manière que les élèves la possèdent : pourquoi certains élèves échouent-ils à s'approprier la langue et comment les y faire parvenir ? A cela la linguistique ne peut seule donner réponse, et les enseignants de français doivent médier ses apports par une réflexion de type pédagogique : quelle langue à l'école, quel écrit, quel oral, avec quelle prise en compte des différences entre élèves, et pour quels objectifs ?

Là encore, on touche aux limites de la linguistique dite « appliquée » à l'enseignement du français : elle ne saurait l'être que si elle associe ses propositions à une réflexion sur la fonction de la langue dans l'école tout entière. La norme, en effet, n'est pas le fait des seuls enseignants de français : elle s'exerce dans l'ensemble de l'école, intériorisée par tous les enseignants qui utili-

sent aussi la langue dans leurs disciplines en introduisant des « sous-normes » spécifiques (« langage » mathématique par exemple), le plus souvent implicitement pour les élèves.

3. L'oral

L'importance plus grande accordée à l'oral en classe de français, y compris dans les textes officiels, ne saurait être considérée comme une retombée directe de la linguistique : elle s'inscrit dans un large mouvement de reflux du cours magistral qui touche toutes les disciplines. Néanmoins les études linguistiques qui portent sur les caractères spécifiques de la langue orale opposée à l'écrit (syntaxiques, morphologiques...), sont propres à autoriser en classe d'autres formes langagières, à donner une *légitimité qu'elles n'avaient pas quand seul le modèle de la langue écrite était admis* (cf. par exemple C. Dannequin, *Les enfants bâillonnés*, les études du CRESAS, etc.). Ce point est d'évidence lié aux problèmes de norme. Mais, c'est une chose que d'informer sur les caractéristiques et le fonctionnement de la langue orale, c'en est une autre de faire **fonctionner différemment la communication en classe** : les descriptions formelles de la langue ne suffisent pas, il faut encore savoir quelles sont les situations de communication que l'école permet ou prohibe, quelle variabilité des rôles existe pour ses différents partenaires ; donner droit de cité à l'oral dans l'école ne relève que très secondairement de la connaissance des **formes** de l'oral, *le problème premier étant, je crois : qui prend la parole, et pour dire quoi ?* Qu'on décrive à présent dans tous les manuels les formes orales de l'interrogation opposées aux formes écrites n'implique en rien que les enfants aient le droit de poser plus de questions. C'est dans le cadre plus large de la sociolinguistique, qui prend en compte l'analyse de l'**institution** école, que les études linguistiques en ce domaine prennent sens, en d'autres termes, **la linguistique n'est pas le champ de référence premier**.

Le caractère hâtif et, partant, un peu tranchant de ces propos, ne doit pas faire croire qu'on puisse nier le rôle capital que la linguistique doit jouer dans l'enseignement du français, notamment en fournissant aux maîtres les instruments d'analyse qui remplaceront les dogmes. *Pour finir sur les exemples que nous avons très rapidement évoqués, il va de soi qu'il vaut mieux enseigner une grammaire cohérente et adéquate à la langue qu'elle décrit, et non des fantaisies ; il vaut mieux avoir pour objet une langue qui existe et non un modèle imaginaire prétendument unifié dans le concept vague de « langue des bons auteurs », il me semble cependant que la « résistance » de l'école à l'entrée de la linguistique à l'école n'a pas tenu tant, comme on le dit trop souvent, aux forces conservatrices et supposées obscurantistes,*

mais à l'incapacité qu'elle a manifesté à articuler la réflexion technique sur l'objet langue et les modalités de son enseignement : **c'est l'école tout entière qui résiste**, certes avec ses conservatismes, ses habitudes, ses routines et sa peur du changement, mais surtout parce que la linguistique ne lui a proposé qu'un objet partiel. Le point qui, à cet égard, me semble le plus important est le suivant : *forse que la linguistique prend la langue à l'école pour terrain d'étude, elle s'en prend à la langue envisagée exclusivement dans la classe de français : le public qu'elle a cherché à atteindre dans les dispositifs de formation ou de recyclage, ce sont les enseignants de français ; la norme qu'elle a analysée et critiquée, c'est celle du cours du manuel de français. Ce faisant, elle entérinait le statut du français comme une discipline parmi d'autres, négligeant le caractère transversal à toutes les disciplines de la langue à l'école.*

En tenir compte implique de ne pas traiter le domaine « langue » enseigné en classe de français à l'égal du domaine de la biologie, ou de la mathématique, qui sont des domaines bien spécifiés, possibles à circonscrire. C'est en effet à partir d'une analyse globale du statut de la langue à l'école, des capacités linguistiques diversifiées et parfois divergentes d'une discipline à l'autre — rédiger en mathématique n'a rien à voir avec « faire une rédaction » — qui sont requises de l'enfant, tant à l'oral qu'à l'écrit, que peuvent se redéfinir les objectifs que l'on doit assigner à la classe de français, tant à l'oral qu'à l'écrit. La rénovation du contenu et des méthodes d'analyse de la grammaire, des textes, etc., inspirée de la linguistique notamment, doit se comprendre très modestement comme une adaptation du savoir enseigné « à la société de notre temps » (comme on dit dans les instructions officielles). Elle peut faire de la classe de français un lieu plus vivant et moins vieillot. Mais ça n'est pas pour autant qu'on fera reculer ce qui, à mon avis — et celui de bien d'autres — est au cœur de l'échec scolaire : la maîtrise de la langue dans ses différents aspects : « l'école est tout entière mise en abîme dans l'enseignement du français qui lui sert de révélateur » (N. Nel, 9). La linguistique a dans les premiers temps de son influence sur l'école joué une **carte étriquée, du fait notamment que les milieux universitaires français méprisent ou ignorent les recherches en pédagogie** dans laquelle ils voient une « fausse » science un peu bric-à-brac que fréquemment ils taxent d'empirisme, à juste raison ou non. C'est pourtant en prenant en compte des données extralinguistiques propres à l'école (10), sur les modes de communication et les formes d'enseignement du savoir (qui sont essentiellement linguistiques !) que la linguistique peut jouer son plein rôle, et un rôle décisif dans la transformation de l'école.

Danièle MANESSE
I.N.R.P., Paris.

Liste des ouvrages cités

1. DEMAÏLLY (L.). — Quelques indications sur la production sociale des pratiques pédagogiques des enseignants de français, in *Pratiques*, n° spécial Colloque de Cerisy, 1979.
ISAMBERT-JAMATI (V.). — Les enseignants et la division sociale de l'école aujourd'hui, in *La Pensée*, n° 130, 1976.
2. Éditorial du numéro de *Pratiques*, cité.
3. BRUNOT (F.). — *L'Enseignement de la langue française, ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement*, Paris, 1919.
4. BARBERIS (F.). — *Le Français d'aujourd'hui*, n° 1, 1968, p. 8.
5. CHERVEL (A.). — *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, 1977.
6. MARCHAND (F.). — *Études de linguistique appliquée*, 1979.
7. Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe. — *Recherches sur le français parlé*, 1979.
8. BENVENISTE (Cl.-Bl.). In *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, 1978, p. 59.
9. NEL (N.). — *Pratiques*, n° 13, 1977.
10. MANESSE (D.). — *Pratiques langagières au collège*, UER de linguistique, Paris V, 1982, Thèse de 3^e cycle.

CONTROLE DES CONNAISSANCES EN FIN DE SECOND CYCLE (baccalauréat) et nouveaux programmes de physique

par S. JOHSUA

L'auteur montre ici que les questions du baccalauréat traditionnel en physique correspondent en fait à un tout petit nombre de sujets-types où la réflexion sur la situation physique proposée est minimisée.

Si l'on pense que la nature de l'évaluation utilisée finit par influencer grandement sur l'enseignement prodigué, une réflexion sur les nouveaux contenus enseignés depuis 1978 doit s'élargir aux contrôles qui peuvent y correspondre, sous peine de maintenir en fait la situation précédente.

L'auteur présente quelques propositions qui permettraient en particulier de rompre avec le caractère de « mathématiques appliquées » que prennent souvent les exercices habituellement proposés, en valorisant la multiplicité et l'interaction des cheminements propres au « raisonnement physique ».

Depuis vingt ans, de nombreuses réformes ont été tentées à travers le monde pour modifier un enseignement de physique unanimement considéré comme vieilli.

En France, la « commission Lagarrigue » a mené de nombreuses études qui se sont traduites par des modifications très substantielles de l'enseignement de la physique dans le second degré : introduction de la physique et de la chimie dès le premier cycle, introduction de sujets nouveaux, de présentations modifiées, etc.

L'année 1981 a vu le premier baccalauréat sanctionnant le nouveau cycle d'étude.

Une étude du système de contrôle des connaissances nécessiterait une analyse englobant des aspects multiples et liés entre eux : aspects institutionnels, administratifs, motivationnels (épreuve obligatoire ou facultative, coefficients, etc.), objectifs visés par l'enseignement, contenus de l'enseignement, etc.

On s'en tiendra ici à deux de ces aspects, et à leur interaction éventuelle : l'analyse des contenus testés d'un côté, les contraintes institutionnelles propres au baccalauréat de l'autre. A notre avis, les choses se présentent de la manière suivante.

Un contrôle de connaissances est toujours un contrôle de **certaines connaissances**, supposées acquises au cours de l'enseignement antérieur, et qu'il s'agit de mettre en forme (ou à contribution) dans les conditions particulières de l'examen.

Il faut donc se livrer à une analyse de ce que l'on **désire contrôler** : connaissances factuelles, savoir-faire, acquisitions conceptuelles, méthodologie particulière à la matière, stratégies de résolution de problèmes particuliers, etc.

Cependant, ce contrôle des connaissances se déroule dans des conditions très particulières quand il s'agit du baccalauréat. Des contraintes puissantes vont apparaître, qu'il s'agisse de contraintes pratiques (limitation du nombre d'épreuves et du temps qui leur est alloué), de contraintes sociales (place du baccalauréat comme couronnement d'une phase d'éducation et reconnaissance sociale du diplôme), de la plus grande normalisation possible de la correction des épreuves, etc.

Ces contraintes vont bien entendu peser directement sur la nature du contrôle. Mais — et c'est un fait à souligner — elles pèsent aussi lourdement sur les contenus effectivement enseignés.

De proche en proche, l'examen modèlera, sinon les têtes de chapitre d'un programme, du moins son contenu effectif. Il servira à distinguer les connaissances jugées importantes de celles considérées comme secondaires.

En conséquence, la position défendue ici est qu'une **réflexion sur de nouveaux modes de contrôle des connais-**

sances doit accompagner la mise en œuvre des nouveaux programmes de physique.

De nombreuses expériences ont déjà été tentées dans ce cadre et des propositions précises soumises à la réflexion [cf. les Cahiers du groupe « Chapham » (*)].

Dans les pages suivantes, nous allons nous livrer à une brève étude de la structure des sujets traditionnels du baccalauréat (correspondant aux anciens programmes). Nous livrerons ensuite quelques réflexions sur les modifications qui nous semblent nécessaires, tout en tenant compte des contraintes propres au baccalauréat. Nous comparerons enfin ces propositions à celles émises par le groupe Chapham.

I. — QUELQUES DONNÉES SUR LES SUJETS TRADITIONNELS

1. Cadre d'enquête

Nous avons consulté et classé des sujets d'épreuve de physique de baccalauréat dans 9 académies entre les années 1974 et 1980.

Il s'agit uniquement des questions de physique (questions de cours comprises) à l'exclusion des questions de chimie, voire de chimie-physique.

Ces académies sont les suivantes : Aix-Marseille, Nice, Reims, Limoges, Orléans-Tours, Dijon, Toulouse, Grenoble, Poitiers.

Il y a en tout 155 sujets concernant les séries C et E (qui sont communes en ce qui concerne l'épreuve de physique) et la série D.

Nous nous sommes livrés à une analyse globale et non à une étude comparée ou par académie. On verra cependant que les résultats sont révélateurs des grandes tendances.

Les résultats sont regroupés dans les tableaux suivants.

2. Commentaires sur les tableaux

a) *Tableau A* : « Fréquence d'apparition des domaines de la physique dans les problèmes posés ».

La prédominance absolue des **problèmes de mécanique** (c'est-à-dire ceux qui sont traditionnellement clas-

Tableau A
Fréquence d'apparition des domaines de la physique dans les problèmes posés

| | Nombre total de sujets : 155 |
|---|------------------------------|
| → Mécanique (ce qui se retrouve sous ce titre dans les manuels) | 54 |
| → Électricité | 11 |
| → Combinaison « électricité », « électromagnétisme » et « mécanique » | 51 |
| → « Ondes » (ce qui se retrouve sous ce titre dans les manuels) | 10 |
| → Combinaison « ondes » et « mécanique » | 10 |
| → Combinaison « ondes » et « électricité » | 17 |
| → Divers | 8 |

Le total dépasse 155 car certains sujets comportent plusieurs exercices

(*) Il s'agit d'un groupe d'enseignants du second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur qui ont travaillé en liaison avec quelque deux cents autres enseignants.

Tableau B
Types de problèmes posés

| | Type | Modèles de référence | Commentaires |
|-------|--|---|---|
| 1 | « Ressorts » | Aix-Marseille Série D/1976/session de remplacement | B du même type à lui seul |
| 2 | « Ressorts/poulies » | Aix-Marseille Séries C et E/1978/session normale | } 3/4 des sujets de mécanique |
| 3 | « Pendules » | Limoges Série D/1979/session de remplacement | |
| 4 | Choc/énergie | Dijon Série D/1977/session normale | |
| 4 bis | Mouvement de rotation d'un volant | | |
| 5 | Cinématique/mouvement accéléré | Toulouse Série D/1975/session normale | |
| 6 | Jouet pour enfant | Grenoble Séries C et E/1976/session normale | Sujet hors des modèles types |
| 7 | Électricité (courant alternatif) | Orléans/Tours Séries C et E/1976/session normale | |
| 8 | Production d'un courant d'électrons. Mouvements dans des champs électromagnétiques | Rennes Séries C et E/1975/session normale | 4/5 de l'ensemble de la série III du tableau A (électricité-électromagnétisme) |
| 9 | Spectro de masse | Orléans-Tours Séries C et E/1975/session normale | Sujet hors des modèles types |
| 10 | Ondes et interférences | Grenoble Séries C et E/1976/session normale | |
| 11 | Ondes et effet photoélectrique | Grenoble Séries C et E/1978/session normale | Totalité de la série VI du tableau A |
| 12 | Ondes et électricité | Aix-Marseille Séries C et E/1978/session de remplacement | Hors type |
| 13 | Production mécanique d'ondes | Nice Série D/1976/session normale | Totalité de la série V du tableau A |

sés comme tels) saute aux yeux. Il y a 54 sujets de mécanique qui ne font aucune référence à un autre domaine du programme (1/3 du total), alors qu'il n'y a que 11 sujets du même type en électricité.

51 sujets combinent des données électromagnétiques avec des questions de mécanique (typiquement les mouvements de particules électrisées dans un champ électromagnétique).

Enfin 10 sujets combinent une partie « ondes » avec des questions relevant *plus traditionnellement de la mécanique*. Il y a donc 115 sujets qui touchent explicitement à ce dernier domaine.

b) *Tableau B* : « Types de problèmes posés ».

α) Nombre de situations physiques.

Le nombre de situations physiques proposées à la réflexion des élèves est extrêmement limité. Le type de

Tableau C
Nature et fréquence des questions de cours de physique

| Type | Libellé type | Nombre |
|---------------------------|--|--------|
| Courant alternatif | « Impédance d'une portion de circuit parcourue par un courant alternatif, comprenant un condensateur et une résistance en série » Orléans/Tours/1976/C, E/ Normale | 9 |
| Radioactivité | « La radioactivité α et la radioactivité β^- . Précisez la nature des rayonnements émis, et définir la demi-vie radioactive » Dijon/1977/D/session normale | 8 |
| Pile Daniell | « Pile Daniell : description et fonctionnement » Grenoble/1976/C, E/normale | 18 |
| Effet thermo-électronique | « Décrire une expérience mettant en évidence l'effet thermo-électronique » Grenoble/1975/C, E/normale | 5 |
| Effet photoélectrique : | « Effet photoélectrique : — expériences, — lois » Limoges/1975/C, E/normale | 4 |
| Interférences lumineuses | « Décrire et interpréter une expérience d'interférences en lumière monochromatique » Orléans-Tours : 1976/D/Remplacement | 5 |
| Mécanique | « Énoncé du théorème de l'énergie cinétique. Donner un exemple d'application au solide animé d'un mouvement de translation » Dijon/1974/D/Remplacement | 1 |

questions peut se renverser dans tous les sens (calculer l'élongation d'un ressort tiré par un poids P , connaissant sa raideur, ou calculer la raideur connaissant l'élongation ; calculer l'intensité efficace dans une branche de circuit connaissant son impédance et la différence de potentiel efficace à ses bornes, ou bien l'impédance connaissant I_{eff} et V_{eff} , etc.).

Mais la physique mise en œuvre reste cantonnée à quelques situations types. Le seul « problème des ressorts » revient 8 fois, avec ses trois mêmes questions (sous des formes à peine différentes).

Pour chacun des domaines répertoriés, il y a un problème type.

En tout, sur 155 sujets, cinq ou six ne relèvent pas du problème type de sa catégorie (au sens où la situation physique est différente, même si les formules appelées à être appliquées sont identiques).

Il est ainsi possible de dégager une série de problèmes types (en général un par catégorie) et d'estimer qu'une réflexion sur ce type de problème peut valablement être étendue à l'ensemble.

3) Un contrôle extensif des connaissances.

Seuls quelques problèmes s'attachent à l'étude multiforme d'un problème physique particulier.

Le problème n'est pas lié à un but concret, précis (fût-il bâti pour les besoins du contrôle). Ou plutôt, le but est de rechercher le maximum de variété dans les formules mises en œuvre. Les auteurs sont freinés dans cette voie à la fois par la prédominance de la mécanique (c'est-à-dire d'un des domaines par rapport aux autres) et par la rigidité des situations proposées. Mais à l'intérieur de ce cadre contraignant, ils visent moins à une analyse « intensive » de la situation qu'à un contrôle « extensif » des connaissances.

c) *Tableau C* : « Les questions de cours ».

Ce tableau montre que si la mécanique est la reine du problème, elle ne s'abaisse pas à faire l'objet d'une question de cours (un seul contre-exemple).

Celles-ci doivent d'ailleurs être soigneusement distinguées de questions de nature « qualitative » ou « expérimentale ». Il s'agit au contraire de questions de pure mé-

Tableau D
Fréquence de présence de certaines méthodes et questions physiques

| Types | Modèles de référence | Nombre |
|---|--|--------|
| Questions « qualitatives » | Orléans-Tours/Séries C et E, série D/1978/session normale N.B. : quatre sur les cinq « questions qualitatives » se trouvent posées dans l'Académie Orléans-Tours. C'est dans cette académie qu'un programme expérimental « Lagarrigue » a été proposé | 5 |
| Demande de graphes illustrant une réponse formelle à une question (autres que les constructions de Fresnel) | | 7 |
| Fournitures de données en surnombre | | 0 |
| Demande de tableau récapitulatif | | 1 |
| Utilisation de graphes proposés dans l'énoncé pour répondre à une question du problème | 1) Orléans-Tours/1978/C, E, D/ session normale comportant en outre des « questions qualitatives » 2) Utilisation de résultats expérimentaux pour aborder une question de mécanique Orléans-Tours/C, E/1975/session normale | 3 |
| Utilisation de tableaux de données proposés dans l'énoncé pour répondre à une question du problème | Limoges/séries C et E/1975 session de remplacement | 4 |
| Calcul d'erreurs explicitement demandé. Calcul de « variations » | Dijon/séries C et E/1974/session de remplacement | 2 |

moire, n'impliquant aucun raisonnement de quelque ordre que ce soit.

La variété est encore plus réduite que pour les problèmes.

Il faut toutefois remarquer :

– que la grande majorité des sujets comporte deux questions de cours de chimie ;

– que certaines questions (« la pile Daniell » par exemple) sont à cheval entre physique et chimie.

Mais il ne semble pas que ces restrictions suffisent à annuler la pertinence des remarques précédentes.

d) *Tableau D* : Les « absences significatives ».

Ici sont regroupées les « absences », c'est-à-dire un genre de questions qu'on peut s'attendre à trouver dans un problème de physique, mais qui n'y sont présentes qu'exceptionnellement.

z) Les données fournies (variables citées ou valeurs numériques par exemple) correspondent exactement à ce dont les élèves ont besoin pour résoudre le problème. Elles ne sont jamais plongées dans un ensemble plus vaste où l'élève aurait à faire le tri.

3) Tout ce qui relève de données qualitatives et expérimentales est exclu du contrôle des connaissances.

Comme par ailleurs il n'y a pas de contrôle sous forme de travaux pratiques, c'est tout l'aspect expérimental qui est banni, bien que faisant partie intégrante de l'enseignement.

La demande d'aboutir à autre chose que des équations et des applications numériques (courbes, graphiques, tableaux) est rare. L'utilisation de données expérimentales comme point de départ de l'analyse d'une situation est exceptionnelle.

3. Analyse du contrôle traditionnel

Nous avons indiqué en introduction comment le contrôle des connaissances était révélateur des connaissances effectivement testées, en même temps qu'il modelait peu à peu celles-ci.

L'analyse des problèmes traditionnels va permettre de mettre en évidence la nature précise des connaissances et le savoir-faire qui sont demandés aux élèves.

Elle nous conduit à avancer les propositions suivantes :

– seules deux étapes du raisonnement physique – à savoir l'utilisation des formules adéquates et les calculs qui en découlent – sont considérées comme des résultats par le correcteur. Toute une série d'autres étapes ou domaines ne sont pas testés directement ;

– le domaine expérimental est exclu du contrôle, ainsi que les méthodes particulières d'approche des problèmes qui lui sont liées ;

– il y a une bonne adaptation du contrôle traditionnel aux contraintes propres au baccalauréat. Mais cela se fait au prix d'une réduction de la physique au rang d'une sorte de « mathématiques appliquées ».

1) Ce qui est demandé aux élèves.

– Des connaissances particulières (celles des formules par exemple) qui sont nécessaires pour mener à bien la résolution du problème. Ces connaissances ont fait l'objet d'un enseignement explicite.

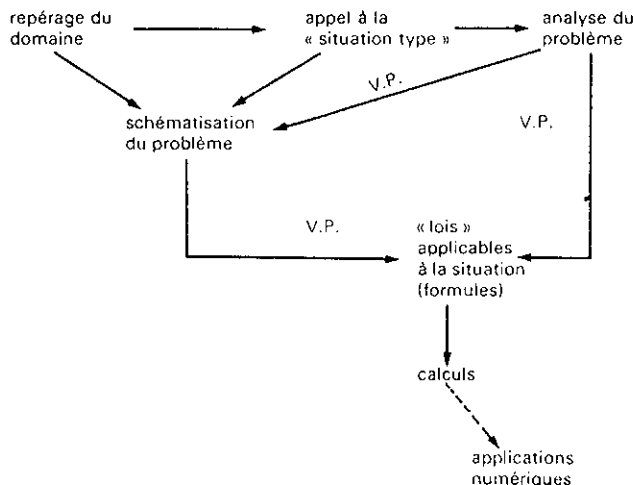
C'est l'objet essentiel du « cours ».

– La possession d'une (ou de) stratégie(s) type(s) de résolution du problème. Ceci ne s'enseigne en général pas en tant que tel. Les élèves l'acquièrent tant bien que mal par répétition, extension de stratégies déjà utilisées ou analogie avec celles-ci.

Comme tous les maîtres font de la réussite ou non à résoudre un problème le critère de la compréhension du programme dans le domaine correspondant, la possession de ces stratégies est décisive.

– Exceptionnellement, des capacités d'analyse de la situation physique proposée.

Le schéma ci-dessous tente de rendre compte des mécanismes mis en jeu dans la « résolution problème » du contrôle des connaissances traditionnel.



V.P. : variables pertinentes

a) Repérage du domaine.

Le premier acte est le repérage du domaine physique concerné par le problème. Celui-ci peut varier le cas échéant le long des questions. Le même schéma se remettra en route. Le premier souci sera : « Est-il question de mécanique ? d'électricité ? ».

Plus précisément, on peut même rechercher un domaine plus restreint : ceci est permis par la restriction du nombre de situations types qui est proposé. On aura ainsi la situation « ressorts », « poulie », etc.

b) Appel à la « situation type ».

La restriction du domaine permet alors de faire « appel à la situation type » telle qu'elle a déjà été traitée par le maître.

Il s'agit de l'appel direct, fonctionnant comme une sorte d'automatisme et non de l'appel général à des connaissances mémorisées comprenant la connaissance de phénomènes physiques, de lois, de définitions de grandeurs, elles-mêmes en général données par des relations avec d'autres grandeurs. (Qu'est-ce qu'une « période », une « longueur d'onde », etc.). On peut chercher à réduire la part des connaissances nécessaires à la résolution d'un problème. Mais on ne peut les éliminer. Et on ne doit pas le faire. Ce sont en effet ces connaissances qui permettent de conduire l'analyse du problème.

Ce qui est visé ici n'est donc pas la mémoire en général, mais la résolution du problème par la transposition telles quelles de situations déjà étudiées.

α) Le « problème simple ».

Le premier cas qui se présente est alors du type « problème simple » : une situation déjà vue quasiment telle quelle auparavant.

Ce qui est testé dans ces conditions, c'est la possession d'un (ou de plusieurs) automatismes.

La question posée ici n'est pas l'existence même, inévitable, de tels automatismes. Ni même d'ailleurs leur apprentissage conscient en tant qu'automatismes, c'est-à-dire en tant que savoir-faire, de règles dont les bases théoriques sont destinées à être oubliées. Va-t-on s'interroger sur le mécanisme de la multiplication en système décimal à chaque fois qu'une telle opération intervient ?

La question n'est pas non plus celle de la possession d'automatismes immédiatement productifs dans la pratique, tels ceux utilisés par les techniciens dans la manipulation d'objets techniques, dans la résolution des problèmes concrets qui leur sont posés.

Dans le cas que nous exposons, il s'agit d'automatismes bâtis uniquement pour le contrôle des connaissances, dans le cadre d'un système clos et sans autre pertinence que la réussite à l'examen.

β) Le « problème complexe » et l'analyse du problème.

Le second cas est celui du « problème complexe » où la situation est soit entièrement nouvelle, soit déjà vue, mais nécessitant une sorte de décomposition en éléments simples (cas type du mouvement combiné de plusieurs ressorts).

Une analyse du problème est alors indispensable.

— Elle va d'abord se pencher sur la question type du physicien, qui est aussi celle de l'élève : « **qu'est-ce qui se passe ?** » ; quels sont les phénomènes mis en jeu ? C'est alors un raisonnement de nature **qualitative** où entrent en jeu des connaissances factuelles, la maîtrise de certains concepts et la capacité de les mettre en œuvre en situation particulière.

— Elle va se poursuivre par ce qui représente un début de **formalisation**, la recherche des « variables pertinentes », c'est-à-dire celles qui sont liées à des grandeurs physiques qui vont jouer un rôle dans le problème tel qu'il se présente.

Une discussion rapide avec des élèves, des professeurs de physique ou, encore plus significativement peut-être, des enseignants scientifiques que la physique a rebu-tés, révèle bien vite que ce sont bien les difficultés principales.

« **Qu'est-ce qui se passe ?** », « **Qu'est-ce qu'il faut considérer ?** » sont les questions clés de la résolution d'un problème de physique.

Il faut aborder ces difficultés avec les méthodes propres à la physique et non aux mathématiques. C'est d'ailleurs l'objet essentiel de la recherche en didactique de la physique.

Mais le contrôle traditionnel ne teste pas directement ce genre de questions. Les « questions de cours » ne permettent pas de s'y confronter. Quant aux problèmes, seules leurs deux dernières étapes (formules et calculs) sont prises en compte.

Indirectement le contrôle teste tout de même l'étape de « l'analyse du problème ». Dans le « problème simple » et la situation type, l'analyse a été produite par l'enseignant. Mais dès que l'on sort du « problème type », une analyse du problème menée par l'élève, (au moins en partie) se révèle indispensable.

Comme les raisonnements qui permettraient de conduire l'analyse sont rarement expliqués en tant que tels, on comprend qu'il est inévitable que les sujets se réduisent à des séries types, où l'analyse physique a déjà été faite par le maître. Dans le cas contraire, la complexité des sujets apparaîtrait insurmontable.

Enfin, l'analyse d'une situation complexe peut être conduite formellement avec la seule aide d'outils mathé-

matiques. Mais il semble que cela doit être exceptionnel à ce niveau scolaire.

c) Schématisation du problème.

Nous laisserons de côté les problèmes propres posés par la schématisation (relations avec la modélisation, homomorphisme avec les opérations réelles, etc.). Notons simplement que le schéma apparaît comme une étape indispensable à ce niveau scolaire pour « concrétiser » le problème, le « visualiser ». Il est déjà le produit d'une analyse physique du problème, d'une recherche des variables pertinentes en même temps qu'il permet de poursuivre cette recherche jusqu'à la formalisation.

Même si cette analyse physique n'est pas enseignée en tant que telle, on apprend avec le maître à tracer un schéma électrique, une figure de mécanique.

En cela, la phase de la schématisation se distingue de la phase d'analyse du problème qui demeure le plus souvent masquée. Mais comme cette dernière, elle n'est jamais notée en tant que telle.

d) Formalisation et calculs.

L'objet de tous ces cheminements dans le problème traditionnel est alors atteint : c'est l'utilisation de la **formule adéquate appliquée aux variables adéquates** qui permettra alors de développer les calculs et le cas échéant d'en faire une application numérique.

Comme nous l'avons indiqué au début de cette partie, seules ces deux dernières étapes (formules et calculs) sont considérées comme des résultats par le correcteur.

Exemple : « 1° Sachant que ce ressort a une longueur à vide $l_0 = 8$ cm et que, chargé du corps c, sa longueur devient $l = 12$ cm, écrire la condition d'équilibre de c et calculer le coefficient de raideur k du ressort... »

Toute une étape du raisonnement physique (indispensable dès que l'on sort du « problème type »), n'est pas testée directement.

2) *Signification des « absences »*

L'étude des tableaux récapitulatifs montre que toute une gamme de préoccupations physiques est exclue du contrôle des connaissances.

— On peut citer comme premier exemple l'étude de l'objet technique et la technologie en général où l'acquisition des automatismes a une pertinence concrète (voire sociale) au lieu de n'être que des recettes pour répondre à des exercices écrits.

— Il y a une sous-évaluation de certaines méthodes propres aux sciences expérimentales et même, plus particulièrement, à la physique. Ce qui relève de l'expérimental n'est considéré ni comme objet de savoir (qui à ce titre s'enseigne et se contrôle comme tel), ni comme préoccupation active, ni surtout comme une méthode propre pour aborder certains problèmes.

Ceci est vrai aussi bien de la manipulation des objets techniques, que de l'utilisation de méthodes bâties dans le cadre des sciences expérimentales (utilisation de données empiriques, de tableaux, diagrammes, etc.).

C'est vrai à d'autres niveaux encore : le recours à l'expérience pour résoudre un problème est absent, comme le sont aussi toutes les questions complexes de la liaison entre théorie et expérience, etc.

— Le contrôle traditionnel privilégie aussi outre mesure les capacités de calcul numérique au détriment d'autres capacités très utiles en physique : graphes dont on demande l'allure, ordres de grandeurs, etc.

L'autre extrême se rencontre aussi, où on exige une courbe tracée avec soin sur papier millimétré, alors même que cette précision ne sera pas utilisée.

3) *Le contrôle traditionnel et les contraintes du baccalauréat.*

On ne peut, dans le cadre restreint de cet article, se livrer à une analyse approfondie des contraintes dues aux formes spécifiques d'examen. Mais il est clair cependant que celles-ci ont une influence certaine (et dans certains aspects déterminante) sur le contenu du contrôle des connaissances.

Certaines limitations du contrôle traditionnel ne peuvent-elles par exemple provenir des conditions aux limites imposées par l'examen ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons relever quelques points, qui semblent avoir leur importance.

— Les premières contraintes sont d'ordre **pratique**. La physique n'est pas seule. Le nombre d'épreuves disponibles pour tester les connaissances dans ce domaine est forcément limité ; de même est limité le temps qui lui est alloué.

— Il existe par ailleurs des contraintes **d'ordre social**. Le baccalauréat est un diplôme majeur venant couronner tout un cycle d'études et (jusqu'à nouvel ordre) ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur.

La pression sociale s'exerce dans le sens d'une **définition la plus stricte possible de ce qui sera demandé aux élèves, laquelle définition à son tour encadrera étroitement l'enseignement lui-même**.

On peut ainsi, nolens volens, voir se créer une série de « situations types » de problèmes d'examen, et qui seront apprises uniquement en vue de l'obtention d'un diplôme.

Même l'innovation risque dans ces conditions de ne produire que de « nouvelles » situations types, après un temps d'expérimentation par le système scolaire.

— La troisième condition aux limites qu'on peut noter est la transformation du rapport maître-élèves en un rap-

port surveillant-candidat. Dans le cadre de l'examen, aucune indication ne peut être donnée en plus de l'énoncé ; aucune clarification d'une question qui se révèle peu claire ne peut être apportée.

Toute ambiguïté dans l'énoncé du problème — ou pire, dans la situation physique elle-même — peut avoir alors d'importantes conséquences. Le rejet de l'ambiguïté conduit à la définition de situations simplifiées, épurées. Ce qui, en retour, renforce encore la tendance à la solidification de situations types.

— Notons enfin l'important problème de la **correction des épreuves**. Le public s'attend traditionnellement à ce que la part d'appréciation subjective dans la correction d'une épreuve scientifique soit réduite au minimum. On sait qu'une telle « objectivité » n'existe pas. Certaines erreurs sont vénielles, d'autres font sursauter le correcteur.

On peut être plus ou moins proche du « bon résultat », les démarches d'approche peuvent être différentes, etc.

Cependant, on voudra tout de même s'approcher d'une correction la plus normalisée possible. Ce que, justement, permettent le mieux des situations types bien répertoriées et expérimentées.

Ces quelques remarques sur les contraintes du baccalauréat nous amènent à avancer la conclusion suivante : **la structuration des contrôles en séries de situations types est en bonne adéquation avec les conditions aux limites de l'examen**.

4) *Quelques conclusions.*

Peut-on alors en déduire que l'ensemble de la structure du contrôle traditionnel n'est déterminé que par les contraintes propres du baccalauréat ? Nous ne pensons pas qu'il en soit ainsi.

Les conditions aux limites de l'examen pèsent effectivement sur le contrôle traditionnel et, toutes choses égales par ailleurs, elles pèseront sur toute proposition nouvelle. C'est une question que nous examinons plus loin.

a) Une « mathématique appliquée » ?

Mais cela ne justifie nullement d'aboutir à une **certaine catégorie, bien délimitée**, de situations types : celles qui permettent de **juger la physique comme une sorte de « mathématiques appliquées »** et presque uniquement de ce point de vue.

Peut-être cet aboutissement est-il lié à une certaine conception sous-jacente de ce que doit être l'enseignement de la physique. Celui-ci serait l'apprentissage de mécanismes formels et des calculs qui en découlent, dans une situation plus « concrète » que dans les problèmes proprement mathématiques.

Il faut noter d'ailleurs que ceci n'est nullement con-

tradictoire avec une **survalorisation de « l'observation expérimentale »**. Une certaine expérience sera censée induire automatiquement et unilatéralement une loi. Le label d'authenticité donné ainsi à « la loi » (« vérifiée par l'expérience », indépendamment des conditions de savoir antérieur, de mode de réflexion et de cadre épistémologique qui permettent sa formulation) renforce considérablement son caractère « d'axiome ».

Ce n'est pas un « trop grand formalisme », un trop grand écart avec les préoccupations pratiques qui sont contestables dans le contrôle traditionnel. Du moins pas seulement. C'est surtout que ce formalisme-là n'est que partiellement le produit propre des méthodes de la physique (même abstraites et théoriques).

Ce qui est testé, c'est d'abord des automatismes bâtis dans le champ clos de la préparation à l'examen (ce qui les distingue des automatismes techniques) ; c'est surtout une sorte de mathématiques appliquées, les lois étant considérées comme de véritables théorèmes et le raisonnement se déroulant pour l'essentiel dans le cadre du formalisme mathématique.

b) Structure générale des sujets.

On comprend alors la structure générale des sujets proposés, tels qu'ils apparaissent dans les tableaux.

— Prédominance absolue de la mécanique, qui jouit parmi les examinateurs d'un préjugé favorable car elle se prêterait plus aisément au processus de « mathématisation ». Peut-être aussi faudrait-il analyser plus précisément la composition sociologique des examinateurs et le poids de la préparation aux grandes écoles dans leurs préoccupations.

Notons enfin que l'enseignement de la mécanique relève des départements de mathématiques dans maintes universités...

— Restriction du type de sujets proposés car la complexité de l'analyse de situations trop diverses deviendrait rapidement trop grande. Ici jouent à plein les contraintes propres au baccalauréat que nous avons citées.

— Restriction de la réflexion sur la nature précise des concepts physiques mis en jeu. Les tests ne portent jamais explicitement sur l'analyse de situations physiques ; le « qualitatif » est strictement réservé à la question de cours. Il n'est jamais testé en situation de problème ; il est strictement mémorisé. Il n'est pas enseigné comme un intermédiaire indispensable au raisonnement.

c) Deux points à noter.

Avant de conclure cette analyse des « sujets traditionnels », deux points doivent encore être notés.

La critique est en général menée au nom de la lutte contre « le formalisme ». Mais, pour nous, il convient plutôt de concentrer la critique contre un certain type de formalisme.

Sinon, certains remèdes proposés contre le mal peuvent se révéler parfaitement inefficaces.

Par exemple, les enseignants incriminent souvent les problèmes d'examen en ce qu'ils seraient « non physique », « abstraits ». Or c'est une critique à notre avis secondaire. Même si l'on se débarrasse du caractère irréal de certaines situations proposées, la structure générale des problèmes peut fort bien être maintenue telle quelle. Même si, au lieu de demander d'analyser les mouvements d'un mobile ou de deux pendules, on parle d'un skieur ou de deux trapézistes, les types des questions posées (et donc préparées) resteront les mêmes.

De même l'abstraction dénoncée peut de fait ne concerner que le vieillissement de la discipline.

Non que de nouvelles découvertes ou de nouvelles théories soient venues contredire les lois sur lesquelles elle était fondée. Mais le décalage est devenu trop grand avec l'utilisation pratique ambiante de la physique dans le domaine considéré, la terminologie a changé, de nouvelles possibilités expérimentales existent.

On changera alors la présentation de matières anciennes (ou même on les abandonnera) et on introduira de nouveaux domaines. Des termes nouveaux apparaîtront. Le contenu de ce qui est enseigné sera changé.

Mais cela ne signifie nullement qu'ipso facto la structure générale de l'enseignement et des contrôles sera changée.

Pour cela, comme nous pensons l'avoir montré, il faudrait que change ce qui est réellement demandé aux élèves, ce que l'on cherche réellement à transmettre et, enfin, ce qui est réellement transmis.

II. - LES MODIFICATIONS PROPOSÉES

1. Remarques préliminaires.

L'élaboration d'un nouveau système de contrôle des connaissances est partie intégrante de la philosophie générale de l'enseignement.

Quel doit être le but de l'enseignement de la physique ? De multiples options existent sur ce sujet, et toutes soulèvent de nombreuses questions. Une réflexion approfondie à ce propos sortirait du cadre restreint de cette étude.

Cependant il peut être utile que nous livrions les options qui guident nos propositions, fût-ce à grands traits et brièvement.

a) Des étapes autosuffisantes.

On pourrait se contenter de partir de l'état actuel de la recherche la plus avancée en sciences physiques et en

déduire de proche en proche tous les niveaux d'enseignement en fonction de leur plus ou moins grande proximité d'avec le « top level ». Ce n'est pas notre choix, pour au moins deux raisons :

- la grande masse des élèves ne fera jamais de la recherche en physique et une grande majorité ne retirera (au mieux) qu'un bénéfice indirect de l'enseignement de la physique ;

- il n'est pas du tout évident qu'il soit pédagogiquement possible et efficace de « dégrader », de « simplifier » le savoir universitaire en vue d'une adaptation problématique aux diverses classes d'âge.

Nous pensons au contraire qu'il est nécessaire de définir des **étapes autosuffisantes pour chaque niveau du cursus éducatif**.

b) *L'étape du baccalauréat.*

Quels savoirs correspondraient alors à « l'étape » du baccalauréat ? Il faudrait à notre avis pouvoir transmettre les éléments suivants :

- Des **connaissances factuelles** ; en particulier ici la connaissance de certains phénomènes physiques, de certaines liaisons entre eux, etc. La mémoire jouera un rôle décisif dans ce domaine.

- Des « **savoir-faire** » intégrés sous la forme d'automatismes propres à la discipline. On pense d'abord ici aux savoir-faire pratiques, en électricité par exemple. Mais la notion peut être élargie à toute méthode qui aide à la résolution de problèmes pratiques ou abstraits, en situation scolaire ou extra-scolaire, sans en passer par les bases conceptuelles qui fondent la validité de ladite méthode (exemple déjà cité de la multiplication).

- Des **savoirs conceptuels** qui permettent de fonder les automatismes, de décider du moment où on les utilise et surtout d'en créer de nouveaux ou d'étendre leur champ d'application.

La différenciation entre ces trois types de notions, pour commode qu'elle soit, peut toutefois paraître arbitraire. Si on prend l'exemple de l'addition, les niveaux se séparent aisément : $2 + 2 = 4$ est une « connaissance factuelle » ; l'algorithme de l'addition est un « savoir-faire » et utiliser à bon escient une addition dans un problème relève d'un « savoir ».

Mais que dire de l'affirmation : « La terre tourne sur elle-même en 24 heures et autour du soleil en une année » ? La séparation en niveaux est là plus difficile.

C'est en même temps une « connaissance factuelle », et un « savoir-faire ». On peut, sachant cela, se repérer dans la succession du jour et de la nuit, voire des saisons. Et c'est aussi un « savoir conceptuel » d'une grande importance si l'on réfère aux concepts qui permettent de fonder la validité de l'affirmation !

Toutefois, sans contester que la classification citée

est approximative, nous essayerons de montrer qu'elle est productive.

Ce sera l'objet des propositions de structuration du contrôle des connaissances qui suivent.

c) *Utilisation directe et indirecte de l'enseignement.*

La nature de ces connaissances devrait enfin permettre d'atteindre simultanément les objectifs suivants :

- permettre une mise en pratique directe de ces savoirs (utilisation dans la vie courante, formation ultérieure technique et professionnelle ou encore poursuite d'études de plus haut niveau) ;

- permettre une utilisation indirecte des savoirs :

- soit sous la forme d'une extension des méthodes apprises en physique à d'autres domaines scientifiques ou sociaux ; repérer un phénomène dans la complexité du réel, des relations de causalité ou, simplement, savoir lire un graphe, un diagramme, etc. ;

- soit sous une forme culturelle plus vaste : compréhension, même partielle, du monde qui nous entoure, aptitude plus grande à décortiquer les informations parées du label « scientifique », etc.

2. **Quelques propositions.**

1. *Introduction.*

Si l'on se rapporte à l'analyse du contrôle traditionnel et aux quelques remarques préliminaires que l'on vient de lire, il apparaît qu'il faudrait modifier les choses de la manière suivante.

- a) Réintroduire (ou introduire) des méthodes propres à la physique.

On a vu en effet que certaines modalités d'approche d'un problème de physique étaient exclues du contrôle traditionnel. C'est en particulier le cas de la réflexion qualitative et surtout le cas de l'appui sur des données empiriques et, plus largement, de la démarche expérimentale.

Dans ces conditions, ce sont des catégories entières de savoirs et de savoir-faire qui ne font pas l'objet d'un contrôle et d'un apprentissage spécifique, et l'on rate ainsi des objectifs importants que l'on peut assigner à l'enseignement en physique.

- b) Mettre au centre des préoccupations « l'analyse de problèmes » et ses différentes étapes.

Face à une situation physique à étudier, il est toujours nécessaire de clarifier les questions suivantes : « qu'est-ce qui se passe ? », « qu'est-ce qu'il faut considérer ? »

Mais le contrôle traditionnel s'exerce sur des sujets où cette analyse n'apparaît pas indispensable, le plus souvent parce qu'elle a été faite auparavant par le maître sur quelques situations types.

Le savoir-faire testé de cette manière se réduit alors à un automatisme fonctionnant en champ clos, pour et par l'examen. Les savoirs conceptuels ne sont pas développés, approfondis et étendus.

Là encore, les objectifs de l'enseignement en physique décrits dans la partie précédente ne peuvent être atteints qu'en faible partie par ce système.

Les propositions qui suivent veulent montrer qu'une autre voie est possible. Il s'agira de distinguer les différentes étapes de l'analyse de problème (repérage des phénomènes physiques en œuvre, analyse des variables pertinentes, formalisation, etc.).

c) Rompre avec une approche trop mathématique et trop axiomatique du problème de physique.

Réduire la part de l'analyse de problème à la portion congrue, limiter le genre de méthode d'approche d'un problème en physique au seul couple « formule/calculs » conduit à présenter le problème de physique comme un exercice de « mathématique appliquée ».

Cela peut correspondre à une vision particulière de la place de l'enseignement de la physique, qui nous paraît au demeurant fort restrictive.

Le type de connaissances factuelles, de savoir-faire, de savoirs conceptuels que l'on peut transmettre dans un tel cadre est en conséquence fort limité.

Si on veut changer et élargir ce cadre, si l'on veut réaliser les propositions (a) et (b) ci-dessus, il faut changer substantiellement la structure des problèmes traditionnels.

d) Réduire l'appel à des situations types, autant que faire se peut.

Comme on l'a montré en analysant la structure du contrôle traditionnel, une de ses caractéristiques principales est la restriction du type de situations physiques proposées à l'étude.

Mais si cette caractéristique est la plus immédiatement apparente, il est vain de vouloir la traiter isolément.

Elle est le résultat des choix sous-jacents pour le contrôle traditionnel encore rappelés ci-dessus : restriction des méthodes d'approche et sous-estimation de la place de l'analyse du problème qui se traduisent dans une survalorisation d'une approche « mathématique » voire axiomatique.

Le changement de ces choix et de ces options initiales doit en toute logique se traduire par des propositions de contrôle réduisant largement le passage par des situations types.

Cependant nous avons noté aussi que cette structuration en situations types des sujets traditionnels correspondait très étroitement aux puissantes contraintes institutionnelles pesant sur le baccalauréat. Ces dernières

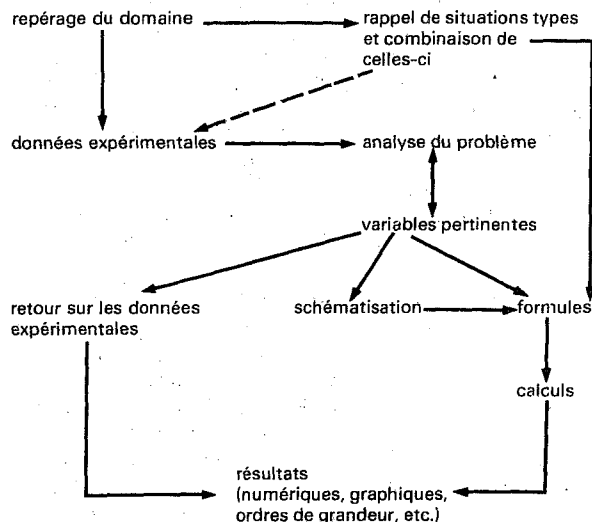
pèseront aussi sur un nouveau système de contrôle, avec, en particulier, cette tendance de fond qui pousse à la systématisation en « sujets types » des questions proposées.

Respect des contraintes institutionnelles et réduction de l'appel à des situations types apparaissent donc comme des données contradictoires.

Dans quelle mesure cette contradiction est-elle surmontable, c'est ce que nous tenterons d'estimer à la fin de cette partie.

2. Un schéma modifié.

Les objectifs exposés ci-dessus peuvent être représentés par le schéma ci-dessous :



a) Le rappel de « situations types » est relativisé.

Bien entendu, on ne peut exclure que des chemins comparables à celui du « problème simple » puissent être demandés, par exemple pour mettre en confiance les élèves au début d'un exercice.

Mais d'une manière générale, les connaissances mémorisées et les situations types emmagasinées doivent être combinées pour aboutir à une analyse correcte de la question.

Cela devrait éliminer la possibilité de résoudre un problème sans passer par son analyse, mais exclut aussi des situations tellement étrangères à ce que connaît l'élève que la difficulté deviendrait insurmontable.

b) La « démarche expérimentale » peut faire l'objet direct d'un test (*).

Ceci aussi bien quand la fourniture de données expérimentales peut suffire à l'analyse d'une situation (une fois le domaine repéré et les situations types passées en revue), que sous la forme inverse où la production de données concrètes est l'objectif du problème.

c) Le dégagement des variables pertinentes suit explicitement l'analyse du problème et peut aider en retour à la conduire.

d) La nature des résultats demandés n'est pas une formule ou son « application numérique ». La variété peut être grande : résultat numérique précis (avec calcul d'erreur par exemple), graphe dont on donne l'allure, graphe précis qui servira à son tour à la lecture directe d'une valeur numérique, etc.

e) La formalisation et les calculs qui en découlent gardent leurs caractères centraux. Encore une fois, ce qui est en cause dans les contrôles traditionnels, ce n'est pas la formalisation en tant que telle, mais soit son aspect d'automatisme (ce qui est alors jugé, c'est la capacité de calcul), soit son caractère par trop axiomatique.

Il s'agira ici d'une formalisation qui demeure le plus souvent une voie de passage obligée pour la résolution du problème, mais obtenue plus qu'auparavant par le canal propre du raisonnement physique et l'analyse physique du problème.

3. Une contrainte nouvelle, des tests diversifiés.

Aux contraintes institutionnelles qui demeurent (et dont les conséquences seront analysées plus loin) s'ajoute ici une contrainte supplémentaire : la **diversification des domaines et méthodes testés**, la tentative de dépasser le strict « rappel de situation type » peut parfaitement dépasser le niveau qu'on peut attendre raisonnablement d'élèves de terminale.

Notre avis est que la possibilité de répondre à un problème qui engloberait en même temps tous les aspects de notre schéma dépend de la possession d'une certaine masse de connaissances préalables, d'un niveau de capacités, d'expérience et de familiarité avec la science physique qui n'existent pas au niveau du baccalauréat.

Faut-il alors renoncer aux modifications proposées ? Nous préférons quant à nous (suivant en cela des expériences menées à l'étranger et les initiateurs du groupe Chapham) essayer de tester séparément des apprentissages différents, d'explorer les zones du schéma par des épreuves séparées.

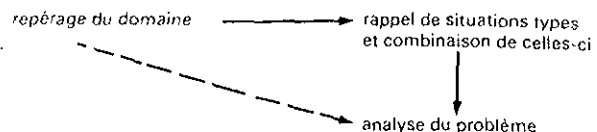
a) Les questions qualitatives.

Le premier type d'épreuve pourrait ainsi tester les

(*). Voir plus loin une analyse plus précise de ce que peut recouvrir le terme général de « démarche expérimentale ».

capacités d'analyse de situation autour de questions qualitatives.

La zone du schéma explorée de cette manière correspond au cheminement suivant :



Par des questions brèves, portant sur des situations particulièrement dépouillées, on peut exercer les élèves à repérer précisément les phénomènes physiques à l'œuvre (« connaissances factuelles ») et à dégager la signification profonde des concepts (savoir conceptuel). Il doit s'agir uniquement de questions d'ordre qualitatif où le recours aux calculs doit être exceptionnel.

Loin des anciennes « questions de cours » qui n'impliquent que le recours à la mémoire brute, ce genre de questions devraient être des questions de compréhension du « cours », ce qui fait une grosse différence.

Considéré ainsi, ce genre de test peut représenter une voie privilégiée pour permettre l'apprentissage de ce qui est le « point aveugle » des problèmes traditionnels : l'analyse de problème.

b) Les méthodes expérimentales.

Le deuxième type d'épreuves devrait permettre de tester l'utilisation des méthodes expérimentales. Ces termes (« méthodes expérimentales ») peuvent recouvrir plusieurs domaines différents :

– il peut s'agir de la familiarisation avec les objets techniques et leur fonctionnement, de l'apprentissage d'une manipulation des instruments, de l'apprentissage de « savoir-faire » pratiques ;

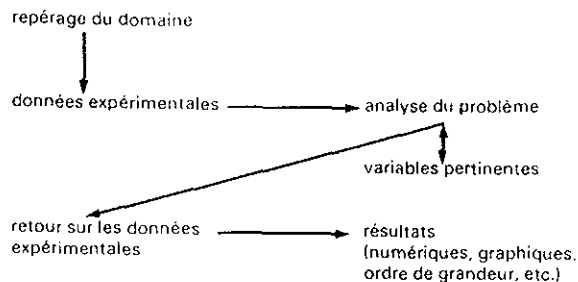
– il peut s'agir de la familiarisation avec certains savoir-faire expérimentaux et avec les outils propres aux sciences naturelles : savoir lire, utiliser ou produire un tableau, un diagramme, un graphe ; rechercher la précision des mesures ; repérer des ordres de grandeur. Ce genre de méthode dépasse d'ailleurs le champ de la physique proprement dite ;

– il peut s'agir de la résolution expérimentale d'un problème posé. Trouver le schéma de principe d'un va-et-vient peut se révéler une tâche difficile pour un élève de terminale. Mais la manipulation d'interrupteurs et d'une lampe conduira beaucoup plus sûrement au résultat ;

– il peut s'agir enfin de la liaison entre la théorie et l'expérience, entre les régularités concrétisées par les lois physiques et la complexité du réel.

Tous ces domaines sont souvent regroupés sous le vocable « expérimental », mais ils sont malgré tout différents et demandent à être testés différemment.

Globalement, la zone du schéma concernée est la suivante :



α) Tests écrits.

Certaines « méthodes expérimentales » peuvent être testées en dehors du recours à l'expérience proprement dite : c'est le cas de la manipulation d'outils mathématiques comme les graphes, les tableaux ; c'est le cas de certains résultats qui peuvent être demandés (ordres de grandeurs,...), etc.

Il est ainsi possible d'intégrer directement ce genre de test dans des questions de problèmes, ou même des questions qualitatives.

β) Tests pratiques.

D'autres domaines nécessitent d'évidence le recours à la mise en pratique pour pouvoir être testés : familiarité avec les instruments, possession de « savoir-faire » pratiques, ou résolution expérimentale de problèmes, etc.

Mais c'est aussi le cas pour le dernier domaine (liaison entre théorie et expérience).

C'est que pour mener à bien une expérience, une manipulation soignée et une bonne connaissance d'outils mathématiques spécifiques sont nécessaires, mais non suffisantes.

Il faut de plus savoir distinguer le (ou les) phénomènes qu'on veut étudier de la multitude d'autres qu'on classera comme parasites ; il faut choisir la bonne voie d'approche pour l'étude d'un phénomène, juger de l'ambiguïté ou non des résultats obtenus ; répondre à la question : « Y a-t-il une erreur (et laquelle) qui empêche d'obtenir le résultat attendu ? », (question immédiatement productive dans la résolution expérimentale du problème du va-et-vient par exemple), etc.

Or, toutes ces questions ne peuvent surgir qu'au cours de l'expérience elle-même. Tester la réflexion théorique sur « l'expérimental », sans passage à l'expérience pratique, revient à ne tester qu'une partie de ce domaine (par exemple, la capacité à imaginer une expérience).

Autant certains savoir-faire expérimentaux peuvent être testés en dehors de la conduite d'une expérience, autant le test de ce qui, dans « l'expérimental », relève de la liaison entre théorie et expérience, exige, à notre avis, le recours à une épreuve de travaux pratiques. En définitive, l'introduction de tests sur les « méthodes expérimentales » pourrait se traduire :

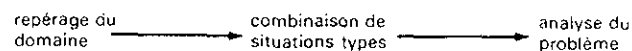
– par le renouvellement du genre de questions posées dans les tests écrits (problèmes et questions qualitatives), c'est-à-dire par l'intégration de savoir-faire et d'outils mathématiques importés du « domaine expérimental » ;

– par l'institution d'une épreuve pratique apte à tester (outre le soin expérimental et l'utilisation d'outils mathématiques propres) la manière dont les élèves font le lien, à leur niveau, entre théorie et expérience.

c) Analyse de textes scientifiques.

Le troisième type de test concerne la capacité d'utilisation des connaissances factuelles et des connaissances conceptuelles dans des domaines relativement étrangers aux savoir-faire communément connus par les élèves.

La zone du schéma ainsi explorée est la suivante :



Il s'agira de vérifier des capacités de synthèse des connaissances de situations types, et d'élargissement de leur domaine d'application.

Au mieux, l'étape « rappel et combinaison de situations types » devrait pouvoir être mise entre parenthèses comme étape disjointe. Suivant en cela les propositions du groupe Chapham, la forme la plus adéquate pour ce genre de test semble bien être l'analyse de textes scientifiques.

L'intérêt de ce genre d'épreuve peut apparaître de plusieurs points de vue :

α) apprentissage du « repérage de domaine », qui est utile dans tous les cas, comme on l'a vu précédemment, mais rarement enseigné pour lui-même. On pourrait ainsi retrouver, à la lecture d'un texte, à quels domaines déjà connus la mémoire doit faire appel pour arriver à en comprendre l'essentiel.

β) Mise en présence d'un « problème » déjà résolu. L'analyse de situation change alors de sens. La question testée n'est plus : « qu'est-ce qui se passe ? » (cette question est d'ores et déjà résolue dans le texte), mais « pourquoi et comment en est-il ainsi, en partant des notions que vous connaissez ? ».

γ) Développement des capacités à distinguer les arguments dans un article, et, dans une certaine mesure,

de la capacité d'observation (ne serait-ce qu'en s'appropriant la méthode d'observation mise en œuvre par un autre).

d) Le problème.

Le dernier genre de test qu'on peut proposer est bien entendu le **problème**.

Il doit, à notre avis, demeurer la pièce maîtresse du contrôle des connaissances. Il doit permettre de tester les capacités d'analyse de problème, de dégagement des variables pertinentes, de formalisation et de calcul.

En principe (mais en principe seulement), il peut recouper l'ensemble du schéma que nous avons proposé. Mais nous avons déjà indiqué que cela conduirait sans doute à une trop grande complexité.

On peut même imaginer d'autres genres de problèmes :

— description circonstanciée d'un phénomène et demande d'hypothèses pour en rendre compte. Calculs conduits ensuite sur la base de ces hypothèses (test de repérage de domaine et d'une branche de la démarche expérimentale) ;

— trouver les conditions à fixer pour aboutir à un comportement attendu (test d'une branche de la démarche expérimentale et de l'analyse de problème) ;

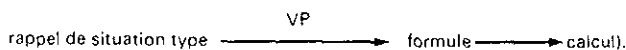
— fournir des données en nombre insuffisant et demander aux élèves d'expliquer celles qui leur manquent pour répondre aux questions (test de mise en évidence des variables pertinentes).

Cependant, dans le cadre d'un problème, cela peut conduire à des sujets dont la complexité est trop grande.

Sans renoncer à ce genre de questions, il vaut mieux les renvoyer aux autres catégories de contrôle, ce qui permettrait de restreindre de manière significative l'ampleur des difficultés.

Est-on alors contraint d'en rester à la structure du problème traditionnel ?

Rappelons que le cheminement le plus classique dans ce cas est le suivant :



Nous pensons quant à nous qu'on peut apporter tout de même des modifications significatives, portant au moins sur les trois points suivants :

— que le rappel de situation type ne soit plus systématique et que donc une **analyse du problème** soit nécessaire, ne serait-ce que sous la forme d'une combinaison de situations types.

La recherche des variables pertinentes peut de même être « forcée » par la fourniture de variables en surnombre par rapport à ce que nécessite la question posée :

— que les cheminements résolutifs soient plus nombreux. Cette diversification sera en fait limitée compte tenu du niveau des élèves. Mais on peut au moins introduire à part entière les données expérimentales dans un cheminement résolusif supplémentaire ;

— que l'objectif du problème soit modifié. Cela d'ailleurs devrait être possible, en partie, même dans le cadre du problème traditionnel.

Le type de problème qui semblerait correspondre le mieux à ces exigences est celui où l'on présente aux élèves une **seule situation physique générale**, mais qu'on étudiera de **manière approfondie et de plusieurs points de vue**.

4. Complémentarité des types d'épreuves.

Idéalement, les trois épreuves autres que le problème explorent des **zones disjointes** du schéma proposé.

Elles testent **différemment** des capacités **diversifiées**, ce qui correspond à l'option que nous avons choisie. Ce faisant, elles devraient (idéalement toujours) permettre un apprentissage approfondi de domaines qui n'étaient qu'effleurés dans le contrôle traditionnel.

La dernière zone du schéma (formalisation et calculs) appartient en propre au problème. Mais celui-ci n'occupe pas seulement une zone du schéma complémentaire de celles qu'occupent les autres tests. Le problème fait appel à toutes les capacités déjà testées par ailleurs. Cependant, sous peine de répétitions inutiles, il doit le faire différemment. Il n'y a pas d'intérêt à ce qu'il soit un **récapitulatif du contrôle des connaissances**.

Il doit par contre tester :

— la capacité de **mise en œuvre**, dans une situation précise, de connaissances testées pour elles-mêmes par ailleurs ;

— la capacité de **combinaison** ces connaissances en vue de permettre la formalisation des questions posées et les calculs qui en découlent.

Le problème occupait déjà ce rôle de synthèse dans le contrôle traditionnel. Outre le changement de la structure du problème lui-même, la nouveauté résiderait ici dans le fait que l'apprentissage approfondi de certains domaines se traduise par une **aide décisive pour conduire à bien l'étude du problème**.

5. Les contraintes institutionnelles.

Nous faisons le choix de mener notre réflexion en supposant que l'essentiel des contraintes exposées dans la partie I sera maintenu.

La question qui se pose alors est de savoir si les innovations proposées sont adaptables aux contraintes sans perdre leur sens profond.

Répondre à cette question exige d'analyser l'effet

de chaque type de contrainte, effet qui peut être qualitativement différent dans chaque cas.

a) Contraintes matérielles.

Les propositions que nous faisons exigeraient que l'on dispose d'une épreuve de TP en plus de l'épreuve écrite. Peut-on, compte tenu du temps disponible (sans parler des contraintes financières et d'encadrement), envisager une épreuve de TP ?

Il ne semble pas que ce soit possible dans l'état actuel des choses.

La conséquence en est qu'une partie décisive de ce qui devrait être testé (« la démarche expérimentale ») ne pourrait pas l'être. Mais une autre partie de ce qu'aurait comporté une épreuve pratique (utilisation de « savoir-faire » adaptés à la physique) peut être intégrée directement au problème (utilisation ou demande de courbes, résultats numériques, etc., cf. partie 3, c). Restent alors : **le problème, les questions qualitatives, les lectures et analyses de textes scientifiques.**

Si l'on s'en tient à l'épreuve unique de physique, le choix est alors le suivant :

– Soit maintenir le temps actuel imparti à l'épreuve de physique-chimie et éliminer la lecture de texte (LCT).

En effet, celle-ci demande du temps pour lire le texte, surmonter le dépaysement inévitable, repérer les domaines et comprendre les questions. Mais si la LCT ne peut être posée, le risque est de retomber dans le classique « problème » agrémenté des classiques « questions de cours ». Le risque est réel, mais moins grand qu'il n'y paraît car les questions qualitatives sont loin des « questions de cours » et la structure du problème peut être largement modifiée.

– Soit augmenter le temps imparti à l'épreuve (d'une demi-heure par exemple) et poser les trois genres de tests, le problème occupant la moitié du temps total.

Le cas échéant, des modalités différentes pourraient être arrêtées selon les séries du baccalauréat.

b) Correction des épreuves.

Pour ce qui est de la correction des épreuves, les contraintes peuvent être plus aisément surmontées.

Pour les questions qualitatives, on peut les coder carrément sous la forme de questions à choix multiples (QCM). Les réticences à ce sujet sont énormes parmi les enseignants qui y voient une atteinte au caractère propre du raisonnement scientifique.

Pourtant il s'agit là d'une pudeur mal placée. Les QCM demandent une intense réflexion pédagogique et didactique ; à un certain type de situations correspond un certain nombre de réponses types qui reviennent systématiquement. Les relever, comprendre les méca-

nismes internes à la réflexion des élèves qui y conduisent, voilà qui devrait permettre d'élaborer des QCM efficaces.

Pour la lecture et l'analyse de texte, les choses sont inévitablement plus complexes. Les modes d'approche du texte, les modes de réponse sont beaucoup plus variées qu'en situation de problème classique.

Il semble inévitable que la part de subjectivité du correcteur soit plus grande que dans les autres cas. Les critères de correction peuvent être fournis aux correcteurs, mais seront beaucoup plus indicatifs que contraignants. Cela suppose de plus que la lecture soit fermement guidée par les questions de l'énoncé. Mais ce n'est nullement là réduire son intérêt ; au contraire, cela peut être la condition de la viabilité de l'épreuve.

c) Contraintes sociales.

Restent alors toutes les contraintes sociales. Comme nous l'avons exposé dans la première partie, elles poussent toutes au maintien des fondements du contrôle traditionnel, le « rappel de situations types ».

Nous pensons que la pression sera identique pour transformer en ce sens les propositions que nous faisons, malgré les déclarations d'intention. C'est ce genre de contraintes institutionnelles qui semblent avoir mis en difficulté les réformes menées dans certains pays étrangers.

Le cadre contraignant de l'examen bride donc incontestablement les potentialités des innovations proposées.

Toutefois, le genre de modifications proposé est à même de contrecarrer au moins partiellement ces tendances de fond.

Nous plaçons beaucoup d'espoirs pour ce faire sur la **diversification considérable** qui devrait découler :

– de l'introduction de plusieurs types d'épreuves disjointes ;

– de la modification de la structure des problèmes par la réduction de « l'appel aux situations types ».

Est-ce que toutefois, à la longue, les contraintes institutionnelles ne conduiraient pas à la même stérilisation que nous connaissons aujourd'hui ? La question reste ouverte.

6. *Quelques conclusions.*

Nous pensons avoir montré qu'il est possible de proposer un système de contrôle des connaissances qui élimine les défauts majeurs que nous avons relevés dans le contrôle traditionnel.

De plus, nous avons la conviction que ce système est en bonne adéquation avec un enseignement se fixant les objectifs qui nous semblent les bons en physique.

Que l'on considère la transmission de connaissances factuelles, de savoir-faire, de connaissances conceptuelles ; la liaison et la mise en œuvre de ces trois ni-

veaux de connaissance ; les retombées indirectes et l'utilisation directe de l'enseignement de la physique, tout ceci peut être testé par le système proposé.

Mais deux butoirs empêchent de prolonger trop loin ces conclusions :

— le niveau raisonnablement attendu d'élèves de terminale. Ceci doit nous rendre prudents. Il ne s'agit pas de « faire plus compliqué », mais de faire autre chose et autrement. Il ne faut jamais perdre de vue que des questions apparemment simples peuvent nécessiter un bagage préalable important ;

— les contraintes institutionnelles, et surtout celles qui découlent du rôle spécifique du baccalauréat.

Ces contraintes limitent considérablement la portée d'une quelconque innovation.

III. — LES PROPOSITIONS DU GROUPE CHAPHAM

Le groupe Chapham a soumis récemment des propositions d'innovation du contrôle des connaissances qui lui semblent correspondre à la philosophie générale des nouveaux programmes.

Ces propositions (ainsi que certaines expériences étrangères comme le Nuffield Project en Grande-Bretagne) ont d'ailleurs largement alimenté les réflexions que nous soumettons dans la partie II du présent travail.

Nous voulons maintenant comparer ces propositions avec ce qui nous semble devoir être fait.

1. Buts et moyens

a) Objectifs.

Le groupe Chapham relève six objectifs généraux que doit atteindre l'enseignement des sciences physiques :

1. « Développer l'esprit d'observation ».
2. « Rendre acceptable la complexité du réel ».
3. « Faire la différence entre le modèle et le phénomène ».
4. « Développer l'esprit critique, la capacité de contrôle ».
5. « Faire acquérir des connaissances de base ».
6. « Faire acquérir des connaissances opératoires ».

Ces six objectifs ne recourent que partiellement ceux que nous avons présentés comme étant nos « options ».

Le point 5. par exemple (« faire acquérir des connaissances de base ») regroupe des niveaux de connaissances que nous avons présentés séparément (connaissances factuelles et conceptuelles). Or, il s'agit bien de niveaux séparés (au moins en première approximation). La conséquence de cette séparation apparaît surtout quand on

cherche à définir des étapes autosuffisantes pour chaque étape du cursus (savoirs factuels et savoir-faire voyant leur importance relative rehaussée dans les étapes initiales).

Mais on peut cependant penser qu'il s'agit en l'occurrence surtout d'une différence de présentation plus que de contenu.

Il n'est pas certain qu'il en soit de même pour les 4 points qui définissent des objectifs dépassant le cadre de la physique.

Nous avons quant à nous présenté ce genre d'objectifs de manière moins ambitieuse (cf. II, A, c). Ce qu'avance le groupe Chapham peut difficilement être contesté en tant que souhait, mais n'est pas toujours dépourvu d'ambiguïté.

Examinons par exemple les deux premiers objectifs. S'agit-il d'opposer « l'expérimental » au « formel », le « concret » à « l'abstrait » ? On raterait alors les cibles principales.

Ainsi « l'esprit d'observation » ne dépend-il pas étroitement d'autres niveaux de capacités, par exemple de « connaissances de base », de « connaissances opératoires », voire de la capacité à distinguer « modèle et phénomène » ?

Voilà par exemple comment MM. Cessac et Tréherne introduisent la notion de poids (2^e C, F. Nathan, 1973). « Pour soulever ou maintenir un corps quelconque, nous devons faire un effort : nous avons la sensation très nette que le corps est tiré vers le sol.

Si le corps est lâché, il tombe, c'est-à-dire qu'il se rapproche du sol.

Des observations familières de ce genre montrent que les corps sont attirés par la terre. Cette action de la terre sur la matière est la pesanteur. »

On se demande dans ces conditions pourquoi des observations si « familières » n'ont conduit à la notion d'attraction terrestre (et plus généralement d'attraction universelle) qu'il y a quelques centaines d'années...

D'ailleurs Chapham indique clairement qu'il ne faut pas tomber dans une démarche strictement empiriste :

« Il est clair qu'une expérience ne fonde pas une théorie et il ne s'agit pas, non plus, de refaire l'histoire avec les élèves. La méthode expérimentale, ainsi employée, cherche juste à suggérer ; elle veut nous éviter de poser a priori les définitions qui seront utilisées dans le modèle théorique. »

Mais il faudrait à notre avis aller plus loin : les deux dernières capacités citées par Chapham conditionnent les deux premières.

Tant il est vrai que c'est uniquement dans une utilisation pratique d'une science particulière, avec la métho-

dologie propre à cette science, que peut s'acquérir un point de vue général (ici, celui du physicien) qui alors, et alors seulement, pourra utilement irriguer la compréhension de situations concrètes.

b) *Les propositions de Chapham.*

Chapham propose un système de contrôle qui innove dans de multiples domaines : nouveaux contenus testés, nouvelles méthodes mises en œuvre, nouvelle articulation du type de problèmes posés.

Cela se traduit par la proposition d'introduire quatre types d'épreuves distinctes :

- + des « questions sur les méthodes et raisonnements expérimentaux » (MRE) ;
- + des problèmes ;
- + des « questions à réponses courtes » (QRC) ;
- + des « lectures critiques de texte » (LCT).

L'analyse comparée de ces propositions avec les nôtres nous conduira à avancer les appréciations suivantes :

– des éclairages différents existent sur la finalité des enseignements ; mais l'esprit général des propositions Chapham va **incontestablement dans le sens d'une réponse positive aux faiblesses principales du contrôle traditionnel** ;

– il y a cependant dans les propositions Chapham une sous-estimation possible des deux butoirs que nous avons notés dans la partie II : degré de familiarité avec la pratique de la physique que nécessite la réponse à certaines questions ; facteurs institutionnels.

2. Les QRC

Il s'agit de petits problèmes qui appellent un raisonnement d'ordre qualitatif. Ils correspondent parfaitement à ce que nous souhaitons voir introduire avec les « questions qualitatives ».

L'utilité de ce genre de questions (dont Chapham fournit un échantillon varié et adapté) a déjà été notée. Élevée au rang de question d'examen, la QRC peut permettre par ricochet un changement dans la conception de l'enseignement de la physique. Et, en retour, se traduire par des progrès dans l'épreuve « problèmes ».

Cependant on nous permettra d'insister sur la nécessité que la situation à traiter soit dépouillée et sans ambiguïté. Sinon on peut glisser soit dans le genre « problème », soit même en arriver à une difficulté trop grande.

Par exemple on fait tourner un disque métallique avant de le plonger, à l'instant $t = 0$, dans une induction magnétique uniforme. On propose plusieurs solutions sur ce qui va se passer (le disque ralentit, ou accélère, s'arrête brusquement, etc.).

Or la réponse à cette question nécessite soit la pos-

session d'un « bon sens physique », (qui provient en fait d'une longue expérience), soit la manipulation de bien des intermédiaires. La façon même dont le courant se répartit dans le disque est loin d'être évidente.

Aussi, à moins d'avoir étudié la question telle quelle, l'élève peut être troublé et avoir des difficultés à répondre.

3. Les MRE

Voilà comment Chapham présente sa série : « Il nous a semblé important... que l'accent ne soit pas mis uniquement sur les connaissances ou la compréhension des concepts, mais qu'une part importante soit réservée à l'aspect expérimental ».

Mais pour cela, il faut :

– « exclure les risques d'erreurs dus à la méconnaissance des cours » ;

– admettre que : « comme nous pensons que l'aspect expérimental est aussi important que le reste, nous croyons qu'il est bon qu'il soit « appris » comme le reste » ;

– admettre que : « beaucoup de questions n'ont pas une réponse unique » ;

– admettre enfin : « ... que l'on puisse poser des questions dans une épreuve de sciences physiques qui exigent une réponse comportant autre chose qu'un calcul ».

Et Chapham de proposer l'instauration d'un test écrit sur les MRE. Or cela soulève de multiples problèmes, même quand on a admis la justesse des affirmations précédentes prises une à une.

Car derrière le terme « raisonnement expérimental », plusieurs acceptions peuvent se glisser (comme nous l'avons expliqué dans la partie II, 3, b). S'il s'agit de considérer la manipulation de savoir-faire et de méthodes « expérimentales » (tableaux, valeurs numériques, graphes, etc.), rien n'empêche de la tester par écrit.

Mais il n'en est pas de même pour d'autres domaines de « la démarche expérimentale ». Nous avons expliqué qu'en ce qui concerne ces autres domaines la possibilité de les **tester complètement est strictement liée au passage à la pratique sous la forme d'une épreuve de travaux pratiques**. C'est pourquoi la forme écrite du test MRE chez Chapham pose problème. A notre avis, à part quelques-uns des sujets proposés, les autres MRE peuvent relever soit du genre QRC, soit du genre « problème » (à condition de ne pas pousser jusqu'aux calculs).

x) Genre QRC : « Un enfant joue à faire tourner un caillou au bout d'une ficelle... A un moment, la ficelle casse. »

Suivent des questions qualitatives et une question relevant de l'analyse de problème (« Faites la liste des données numériques qui seraient nécessaires pour traiter effectivement le problème. »).

Le commentaire de présentation dit d'ailleurs : « **Objectif** : raisonner qualitativement sur une situation. Raisonner sur les cas possibles, même s'ils ne sont pas réalisés. »

β) Genre « problème » : Il s'agit par exemple de l'étude d'un pendule conique. On demande (entre autres) de dessiner la trajectoire de la boule ainsi que les vecteurs agissant sur la boule en précisant le repère de référence (→ « analyse de problème ») ; d'établir une expression littérale de la tension supportée par la tige du fil (→ « paramètres pertinents »), etc.

Le commentaire de présentation dit : « décrire un phénomène connu, évaluer l'influence d'un paramètre, mettre en évidence des limites de fonctionnement ».

γ) Restent alors les exercices qu'on ne peut rattacher aux genres précédents et qui relèvent nettement d'une MRE prise en tant que telle.

a) *Produire des protocoles d'expériences connues.*

« Quelles(s) expérience(s) pouvez-vous proposer pour convaincre des camarades que l'accélération en un même lieu est la même pour tous les corps ? »

Commentaire : « Décrire soigneusement une expérience connue. Contrôler des variables ».

Le « soin » dont il s'agit ici ne peut être le « soin » manipulateur puisqu'on n'effectue pas la manipulation. Mais même le « soin » apporté au **protocole** ne peut prendre son sens pour un élève qui ne **pratique pas lui-même l'expérience**. Sur le papier n'existent pas ces phénomènes connexes qui viendraient justement perturber grandement la « conviction des camarades »...

Si « précision » il y a, elle a de fortes chances d'être formelle, relevant moins d'un apprentissage de MRE que d'une « question de cours » ancien style.

Comment alors éviter qu'un bachotage ne s'institue sur ce genre de questions ?

b) *Produire des protocoles d'expériences nouvelles pour l'élève.*

Répondre à de telles questions est incontestablement du domaine MRE. Malheureusement, et pour autant qu'il s'agisse bien « d'expériences nouvelles », cela suppose, comme nous l'avons déjà expliqué dans la II^e partie un solide bagage préalable, une « masse critique » accumulée sans laquelle la créativité peut s'exercer un peu au hasard, mais certes pas pour **produire une expérience structurée**.

c) *Répondre en utilisant un matériel expérimental fourni.*

« Exploitation d'une carte marine et des échos radars obtenus par un navigateur ».

Commentaire : « ... Résolution autre qu'analytique ».

Ce genre de questions, comme nous l'avons déjà signalé, peut fort bien trouver sa place dans un problème.

En conclusion, il nous semble que si l'on veut tester pleinement l'acquisition de MRE, alors il faudra **probablement en passer par une véritable épreuve pratique**. Il faudra sans doute aussi mener une réflexion ad hoc, les actuels TP ne pouvant être transposés tels quels.

Seule une épreuve pratique nous semble être à même de retourner les choses, l'analyse du problème et l'analyse qualitative étant mises au service de la conduite, de la compréhension de l'utilisation de l'expérience dont la démarche propre pourra être alors soumise à l'apprentissage et au contrôle.

4. La LCT

« L'objectif commun à tous ces exercices est le suivant : vérifier si les élèves sont capables en lisant un texte :

a) d'extraire les informations qui y sont données,

b) de mettre en évidence les liens, les relations qui existent entre les différentes informations. »

Cette présentation **correspond parfaitement aux objectifs présentés dans la partie II, 3, c.** Et Chapham en fournit d'excellents exemples.

Chapham explique ensuite que deux pistes sont possibles :

– « Concepts de base connus des élèves, mais langage différent de celui de l'enseignement. »

– « Langage connu des élèves, mais portant sur un contenu nouveau (la thermodynamique par exemple. »

Comme les propositions du groupe ne portent que sur la première piste, on peut difficilement juger de la 2^e. Il nous semble cependant que même non combinée à la première, cette deuxième possibilité (langage connu, concepts nouveaux) soit bien complexe.

Ne peut-on supposer malgré tout que des concepts nouveaux nécessitent un langage différent ?

Quoi qu'il en soit, la voie exposée ici paraît prometteuse. Nous avons relevé dans la 2^e partie quelques objectifs que cette voie permettait d'atteindre. On peut essayer de voir de plus, si cette proposition permet de tester et de développer « l'esprit critique ». On se rappelle qu'il s'agit là d'un des objectifs visés par le groupe Chapham. Or, la mise en pratique de ce vœu est rien moins qu'évidente.

On peut entendre par « esprit critique » la capacité d'un élève à avoir un esprit critique sur sa propre activité scientifique ; on peut entendre la capacité de l'élève à porter un regard critique sur le mode d'exposition des savoirs, etc. Ces capacités sont décisives sans doute pour l'apprentissage de la discipline.

Mais si cette critique doit s'exercer à l'encontre du

« savoir constitué » et de ses contenus, c'est une toute autre affaire ! Il est illusoire de penser qu'une telle critique puisse être menée sans possession d'un bagage de haut niveau. Ce genre de « critique » doit en conséquence être menée et orientée par des pairs.

Or, (et c'est là une chose très intéressante), il apparaît possible d'utiliser la LCT pour ce faire :

- par des questions construites par les enseignants pour guider la critique et permettre alors à l'élève de voir que, même à un niveau élaboré, la science physique peut se critiquer ;

- par des lectures « historiques ». De nombreux auteurs ont attiré l'attention des pédagogues sur la nécessité d'une approche historique de certains concepts.

Or quel est le domaine où apparaissent le plus clairement des « concepts connus dans un langage différent » que le domaine « historique » ?

Tout en étant prudent sur ce genre de propositions (la difficulté peut être rapidement trop grande) et en insistant pour que cette LCT soit encore plus guidée que les autres genres, on peut peut-être y voir une piste intéressante.

5. Le problème

Les exemples proposés par Chapham correspondent dans une large mesure aux objectifs synthétisés dans le schéma présenté dans la 2^e partie.

Le choix fait par le groupe est celui où une même situation est analysée de plusieurs points de vue différents, ce qui semble bien être le plus adéquat.

Deux écueils sont toutefois à éviter :

- si les propositions Chapham d'une épreuve particulière de QRC sont retenues, on ne voit pas l'utilité d'en mettre du même type dans le problème lui-même au risque de troubler le raisonnement de l'élève ;

- le second pose une question d'une autre ampleur. Il faut éviter de fournir aux élèves une situation où l'analyse du problème (« qu'est-ce qui se passe ? ») demande une connaissance approfondie du domaine mis en jeu, des phénomènes qui s'y produisent, etc.

On aboutit ainsi rapidement à des difficultés qui peuvent apparaître trop importantes pour des élèves de terminale.

6. Les contraintes institutionnelles

Les contraintes du baccalauréat sont-elles compatibles avec les innovations proposées ? Chapham n'ana-

lyse pas cette question directement, mais semble postuler que oui. Il fait les propositions suivantes :

a) « L'épreuve aurait la même durée que l'épreuve actuelle. Elle comporterait obligatoirement les phases 1 et 2 (NDR : MRE et problème). Le choix entre les phases 3 et 4 (NDR : QRC et LCT) pourrait être aléatoire en fonction de la section considérée. »

Nous avons longuement expliqué pourquoi il était difficile de concevoir un test écrit de MRE. A notre avis, il vaut mieux intégrer ce qui peut l'être, soit au problème, soit aux QRC et d'ailleurs surtout au premier. C'est possible comme le montrent amplement les propositions du groupe.

Rappelons aussi que nous avons jugé irréaliste le maintien tel quel de la durée de l'épreuve si on veut y ajouter une LCT.

b) Pour ce qui est de la correction, Chapham propose la constitution d'une « grille de correction » qui s'attacherait à envisager non seulement les « réponses justes » et les « réponses fausses », mais aussi les réponses approchées, les « erreurs explicables », etc.

C'est une idée d'un grand intérêt, qui peut d'ailleurs, en retour, améliorer la rédaction des problèmes eux-mêmes pour peu que l'élaboration de la grille soit concomitante de celle du problème.

On s'étonnera cependant que, dans la logique de cette proposition, Chapham ne propose pas de structurer les QRC en QCM (cf. 2^e partie, 5, b).

c) Le fait le plus notable de cette partie de la discussion est, malheureusement, une absence. Chapham traite les contraintes matérielles les plus immédiates de l'examen (nature et durée des épreuves, correction, etc.).

Mais il laisse de côté des contraintes bien plus puissantes que nous l'avons décrit ci-dessus, qui risquent de détourner de leur objet les meilleures intentions.

Outre que des espoirs importants peuvent se retrouver déçus dans quelques années, on s'interdit ainsi d'essayer d'évaluer précisément les effets probables des innovations proposées.

C'est pourtant bien une des questions principales à discuter !

Samuel JOHSUA
Faculté des sciences de Luminy
Département de physique

Remerciements

M. Hulin a eu l'idée de ce travail. Ses suggestions et critiques m'ont été extrêmement profitables. Qu'il en soit ici remercié.



NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

COHEN (Rachel). — **Plaidoyer pour les apprentissages précoces : Stratégies éducatives pour la réalisation des potentialités humaines**/Rachel Cohen. — Paris : PUF, 1982. — 317 p. ; 21 cm (L'Éducateur). Bibliogr.

Introduction, par Jean HASSENFORDER

Dans ce **Plaidoyer pour les apprentissages précoces**, Rachel Cohen s'engage et prend parti. « Le propre d'un plaidoyer, n'est-il pas d'argumenter en faveur d'une cause, d'une idée, d'une action », écrit-elle en tête du préambule. « Telle est l'intention de ce livre. Mais afin de respecter une objectivité nécessaire, les propos des « témoins » ont été rapportés fidèlement, même si leurs témoignages ne convergent pas nécessairement vers les mêmes conclusions que les miennes. Il appartiendra aux jurés, c'est-à-dire aux lecteurs, de tirer leurs conclusions avant de prononcer leur verdict ». Thème controversé, thème actuel, thème aux multiples prolongements. Voilà pourquoi nous avons fait appel au sujet de ce livre à deux points de vue différents.

Cohérence et signifiante de l'apprentissage précoce : Aperçu critique, par Jean-Pierre POURTOIS
1. La cohérence et la signifiante.

Dans son plaidoyer pour les apprentissages précoces, Rachel Cohen tente de bâtir des ponts entre la recherche en général et la pédagogie en particulier. Elle oriente le lecteur vers ce qu'elle qualifie d'évidence que l'homme d'action, le pédagogue, ne peut ignorer aujourd'hui. On peut espérer que la vulgarisation de ces connaissances scientifiques aura pour premier effet de réduire toujours davantage l'inévitable halo d'« innocence » qui entoure toute décision en matière d'éducation. Proposer des stratégies nouvelles fait également partie de l'œuvre de Rachel Cohen. L'objectif essentiel est atteint dans la mesure où se trouve justifié le changement de pratiques par un exposé de faits scientifiques d'origine tant psychologique, sociologique, neuro-biologique que génétique. En d'autres termes, Rachel Cohen veut faire progresser, voire s'accroître qualitativement et quantitativement le sens que peut avoir pour le praticien, le responsable de l'éducation, le parent... l'apprentissage précoce. Pour cela, elle recourt à l'exposé de connaissances obtenues dans une série de directions scientifiques différentes. Dans ce cas, le recours aux « sciences » introduit la référence à des axiomes et à des modèles que ces derniers privilégient. Le critère ou la norme d'appréciation sera, dès lors, la cohérence de la formalisation des énoncés à caractère universel. Dans la quatrième partie de son ouvrage, Rachel Cohen donne la parole aux praticiens. Nous sommes, dès lors, en présence d'un matériel d'un autre ordre, certes tout aussi important. La relation d'essais, de témoignages, d'opinions, d'observations personnelles enrichit le débat de significations concordantes ou discordantes, éventuellement contradictoires. Ce chapitre est tout entier consacré à la signifiante de l'apprentissage précoce.

Afin d'examiner et de discuter la portée des éléments rapportés, nous nous proposons de synthétiser en quelques grands axes ce que Rachel Cohen a pu glaner

auprès des experts. Les quatre premiers axes sont relatifs au degré de cohérence (1) des connaissances issues de la méthode expérimentale ; le cinquième axe se réfère à la signifiante (1) qu'on peut attendre d'une semblable pratique.

2. *L'axe génétique.*

Nous sommes des ensembles et non une simple collection d'éléments transmis par des gènes (A. Jacquard, p. 20). En d'autres termes, on transmet certes des gènes mais on ne transmet pas son Q.I. L'ensemble est de loin supérieur à la somme des éléments. C'est ce que démontre fort bien la recherche menée par F. R. Heber (projet Milwaukee-Université du Wisconsin) sur la prévention du retard socio-culturel (appelé arriération mentale) par une intervention précoce. Selon cette recherche menée aux États-Unis, on estime à trois pour cent de la population le nombre de retardés du point de vue mental, alors qu'un cinquième seulement des personnes qui entrent dans ce groupe montrent des signes évidents et identifiables de troubles du système nerveux central. F. R. Heber (1977, p. 28) observe aussi qu'une mère ayant un quotient intellectuel inférieur à 67 a, en gros, quatorze fois plus de chances d'avoir un enfant d'un Q.I. également inférieur à 67 qu'une mère dont le Q.I. est égal ou supérieur à 100. C'est sur ces données de base que débute la recherche qui va établir la preuve qu'une intervention intensive et précoce va rompre le cercle vicieux qui conduit la débilité à engendrer la débilité. L'hypothèse étiologique de la « privation sociale » comme cause du retard mental est mise à l'épreuve des faits et sera confirmée.

Au sein d'un groupe de vingt familles particulièrement touchées par le retard mental, l'auteur précité a axé son programme, d'une part sur l'éducation, la formation professionnelle, la formation en économie domestique et en soins à donner à l'enfant par les parents et, d'autre part, pour les nouveau-nés, sur un programme intensif et personnalisé d'intervention qui commence dès les premières semaines de la naissance. L'objectif était de permettre aux enfants d'atteindre l'âge scolaire avec une intelligence normale. Dans le cas contraire, on saurait au moins que ce genre de programmes intensifs est insuffisant pour contrecarrer les prédispositions génétiques dans les fonctions intellectuelles. L'action préventive a été menée au foyer par un enseignant spécialisé et par la suite, auprès de nourrissons qui fréquentaient le centre de stimulation de 9 à 16 heures, cinq jours par semaine. La mère recevait aussi une formation professionnelle. Par la suite, le programme proposé à l'enfant insistait particulièrement sur la lecture, l'écriture, l'arithmétique et la littérature de base. Afin d'évaluer les effets de ce programme d'intervention d'une durée de six ans sur l'environnement naturel de l'enfant et de sa mère retardée, l'auteur a mis sur pied un programme de mesures dont voici un aperçu de quelques résultats :

- jusqu'au quatorzième mois, les résultats des enfants sont comparables à ceux obtenus par un groupe contrôle ;
- à vingt-deux mois, le groupe « expérience » a une avance de quatre mois et demi à six mois (test de Gesell) ;
- pour le langage, des différences apparaissent dès l'âge de dix-huit mois. Vers vingt-deux mois, on note une avance de quatre mois sur les normes de l'épreuve ;
- au test de compréhension grammaticale, les niveaux atteints par les enfants du groupe « expérience » à trois ans et demi n'ont pu être atteints par les autres enfants que vers l'âge de cinq mois et demi ;
- trois ans après l'intervention intensive - les enfants sont alors âgés de neuf ans - ils continuent à avoir des résultats « normaux ».

(1) Les concepts de cohérence et de signifiante renvoient également à la pratique de la recherche-action qui conduit à l'analyse simultanée de ces deux notions. A ce propos, on lira avec intérêt le texte intitulé « Le Sens de l'Analyse » que propose J. Ardoino dans la revue *Pratiques de Formation* de l'Université de Paris VIII, n° 4, déc. 1982

En bref, cette recherche établit qu'il est possible de prévenir la fréquence élevée de retard mental chez les enfants élevés par des parents ayant des capacités intellectuelles limitées et des conditions économiques peu favorables au développement de l'enfant. Elle montre aussi que les enfants ont une faculté d'apprendre qui est généralement insoupçonnée.

Certes, bien des études restent à mener pour pouvoir estimer avec une rigueur scientifique suffisante la part d'héritabilité (2) des traits phénotypiques. On peut toutefois admettre que les jeux sont loin d'être faits dès le départ ; les connaissances actuelles d'une part, l'histoire récente, d'autre part, montrent avec une clarté suffisante la puissance que l'environnement peut exercer sur l'homme. Ne sommes-nous pas, à la fois, dans cette optique, tous des surhommes en potentiel... voire jusqu'à la monstruosité ! C'est pourquoi on ne peut jamais faire l'économie d'un regard approfondi sur l'éthique des enjeux sociaux. On gardera toujours en mémoire cette phrase « ce qu'il est devenu dépendait des autres » (R. C. p. 27). Le « dramatique » peut aussi avoir rendez-vous avec l'« extraordinaire », tel est le sens du message de R. Cohen lorsqu'elle écrit « il ne s'agit pas de trouver la bonne méthode mais de trouver la méthode qui n'empêche pas le gosse de lire ! » (p. 32).

3. L'axe psycho-social.

L'influence capitale des facteurs psycho-sociaux sur le développement apparaît évidente. Suffisamment d'études scientifiques l'ont démontré. Ce qui l'est moins, c'est la manière dont s'opère cette influence. Dans son ouvrage, Rachel Cohen attire l'attention, d'une part, sur l'interprétation psychologique relevant d'une perspective individualiste (« Moi, je ne veux rien », p. 36) et, d'autre part, sur l'interprétation sociologique qui émane d'une biographie économique, sociale et culturelle (« on n'utilise qu'une partie de notre pouvoir », p. 28).

L'enjeu essentiel est introduit par A. Jacquard lorsqu'il affirme qu'il y a une hiérarchie dans les sociétés que l'on veut justifier. La « malnutrition sociologique » qui s'ensuit constitue l'explication principale qui sous-tend la nécessité de susciter des apprentissages précoces. Le problème ainsi posé laisse toutefois à penser qu'une volonté extérieure pourrait, à elle seule, suffire pour enclencher la dynamique du changement. L'auteur ne le pense pas lorsqu'elle écrit « pensez aux richesses que l'enfant apprend sans être enseigné » (p. 86). Ici, c'est le véritable enjeu ! Comment apprendre sans être enseigné. Molière disait déjà : « Les gens de qualité savent tout sans avoir rien appris ». C'est cette observation que P. Bourdieu (1979, p. 12) retient lorsqu'il s'applique à montrer la relation très étroite qui unit les pratiques culturelles au capital scolaire. Il note aussi que, à capital scolaire équivalent, le poids de l'origine sociale dans le système explicatif des pratiques s'accroît quand on s'éloigne des domaines les plus légitimes. Bref, le capital scolaire ne suscite pas nécessairement la familiarité avec la culture. Ainsi, à propos de la compétence culturelle, P. Bourdieu oppose deux modes d'acquisition de la culture : « l'apprentissage total, précoce et insensible, effectué dès la prime enfance au sein de la famille et prolongé par un apprentissage scolaire qui le présuppose et l'accomplit, se distingue de l'apprentissage tardif, méthodologique et accéléré, non pas tant, (...) par la profondeur et la durabilité de ses effets, que par la modalité du rapport à la langue et à la culture qu'il tend à inculquer par surcroît. Il confère la certitude de soi, corrélative à la certitude de détenir la légitimité culturelle et l'aisance à laquelle on identifie l'excellence. » (p. 71).

Les enjeux sont vraiment considérables !

(2) On définit l'héritabilité d'un caractère qualitatif comme étant la fraction de la variance qui est attribuable aux gènes : c'est la proportion de variance qui subsisterait si tous les facteurs de milieu étaient parfaitement homogènes à l'intérieur de la population (M. Schiff, 1974, p. 18).

4. *L'apprentissage.*

Rachel Cohen note (p. 66) qu'au niveau de l'apprentissage tardif, notamment de la lecture, on a beaucoup étudié les méthodes d'enseignement alors qu'on ne sait à peu près rien sur les processus d'acquisition de la lecture par l'enfant. Tout au long de l'ère industrielle, l'enseignement a prévalu sur l'apprentissage. Quelques rares esprits éclairés s'en écartaient, tel O. Decroly ou C. Freinet qui, déjà, dans la première moitié du siècle observaient les méandres d'un tâtonnement expérimental qui devaient amener l'enfant à la maîtrise d'une habileté essentielle pour son intégration dans le système social. La méthode naturelle de lecture, la perception syncrétique de l'enfant, nous les retrouvons décrites, sans qu'il ne le sut, sous la plume de Jean-Paul Sartre dans son ouvrage intitulé **Les Mots** (1964, p. 43) : « j'allais jusqu'à me donner des leçons particulières : je grimpais sur mon lit-cage avec **Sans famille** d'Hector Malot, que je connaissais par cœur et, moitié récitant, moitié déchiffant, j'en parcourus toutes les pages l'une après l'autre : quand la dernière fut tournée, je savais lire, j'étais fou de joie. »

Est-il encore nécessaire de souligner combien l'environnement familial exerce une force considérable sur l'apprentissage de l'enfant au cours des cinq premières années ?

A l'Université de Mons, les recherches que nous menons indiquent que le milieu familial explique jusqu'à 85 % de la variance des résultats scolaires qu'obtient l'enfant dès la fin de la première année scolaire. Nous engageons aussi des actions de formation des parents à l'éducation des jeunes enfants. Le titre d'une récente recherche-action est révélateur à cet égard : « Des parents écrivains pour des enfants lecteurs » (J.-P. Pourtois et coll., 1981). Avec un groupe de parents, nous observons et examinons les processus d'apprentissage qu'utilisent les enfants pour parvenir notamment à la maîtrise de la lecture. Les résultats actuels confirment les hypothèses que propose Rachel Cohen. Lorsque les conditions éducatives sont favorables, des enfants qualifiés de « dyslexiques », « débiles » ou encore de « handicapés socio-culturels » réussissent à apprendre à lire. Avec J. Filjalkow (1982, p. 647), nous pensons que « à l'attitude consistant à chercher en l'enfant un déficit ou un handicap d'où procèdent les difficultés d'apprentissage de la lecture, il paraît préférable de substituer l'attitude consistant à considérer qu'il est des enfants qui sont différents relativement à l'apprentissage de la lecture et que ces différences ne deviennent inégalités que suivant une pédagogie déterminée mais pourraient ne pas évoluer de cette façon suivant une autre pédagogie ».

La recherche actuelle ne cesse d'établir la validité de faits semblables. Néanmoins, les analyses se poursuivent en vue de situer des niveaux-seuils pour les facteurs qui paraissent en relation avec la lecture. Dans ce domaine de recherche, des progrès importants seront accomplis dès l'instant où des analyses systémiques des influences auront été confrontées entre elles et en application de la théorie de la falsifiabilité de Karl Popper. Encore faut-il qu'aux différentes conceptions organiciste, instrumentaliste, cognitiviste, affective et/ou socio-culturelle en vogue actuellement pour expliquer les difficultés d'apprentissage, on tienne compte de la perspective de l'apprentissage précoce qui « renverse » les effets de limitation et d'acculturation en vue de faire front à une évolution entravée. L'ouvrage que nous propose Rachel Cohen illustre des méthodologies d'intervention qui rendent « falsifiables » (Popper) les théories précitées, pour autant qu'elles s'y prêtent, auquel cas elles seront vérifiées par les faits. La validité de la cohérence est ici l'enjeu essentiel auquel l'apprentissage précoce est en mesure d'apporter une contribution fondamentale.

5. *La précocité.*

Une première question qu'il convient de traiter est relative à l'usage du concept de précocité. En fait, le terme est employé pour signifier qu'il s'agit d'apprentissage qui se développe plus tôt qu'il n'est d'usage de le mener.

Mais qui et quand définit-(on) un usage ? Quels en sont les avantages, les limites ? Il y a dans toute pratique un rapport d'économie qu'on ne peut nier. Dans le cas présent, les enfants issus des milieux sociaux en rapport avec la culture légitime auront droit, en matière d'apprentissage (conversation, convenance, prononciation de la langue, précocité de l'acquisition de la culture, etc.), aux avantages qui les conduiront de la manière la plus inconsciente et la plus insensible, à maîtriser les éléments fondamentaux de la culture qui caractérise leur classe sociale. En réalité, la précocité de l'acquisition de la culture légitime existe essentiellement pour eux. Comme l'écrit P. Bourdieu (1979, p. 77), « paradoxalement, la précocité est un effet de l'ancienneté : la noblesse est la forme par excellence de la précocité puisqu'elle n'est autre chose que l'ancienneté que possèdent de naissance les descendants des vieilles familles ». On comprend sans doute mieux l'importance de l'enjeu qui consiste à refuser le droit à l'apprentissage précoce aux enfants issus de milieux sociaux qui ont peu de contacts avec la culture légitime. Par ailleurs, les travaux scientifiques menés sous la direction de P. Osterrieth (1975) indiquent que, selon leur appartenance sociale, les enfants manifestent peu de retard entre eux jusqu'aux alentours de l'âge de 18 mois ; jusque là, les progrès des enfants socialement défavorisés sont manifestes. Cependant, comme le chante Jacques Brel, « ce n'est qu'après..., longtemps après... » : à l'âge de cinq ans, les dés sont pipés ! (J.-P. Pourtois, 1979). Ce refrain souligne l'urgence qu'il y a à prendre en considération cette notion d'apprentissage précoce, d'autant mieux que les travaux réalisés par W. Doise (1982, p. 75) montrent que c'est bien avant l'âge de six ou sept ans que les enfants de milieux socialement favorisés tirent grand profit des interactions sociales. Selon W. Doise, les soi-disant différences cognitives entre enfants de classes sociales différentes sont largement tributaires de la qualité des interactions que le jeune enfant établit avec son entourage. Le développement de l'intelligence s'appuie sur les structurations qui s'élaborent lors des interactions interindividuelles qui se modulent dans les champs dynamiques créés par les différentes relations possibles entre partenaires de l'interaction occupant des positions différentes dans le réseau préexistant des rapports sociaux (p. 78). En d'autres termes, il n'y a plus aucun fondement sous-jacent à la question « pourquoi susciter des apprentissages précoces ? » L'interrogation pertinente se formule au niveau du « Comment mener ces apprentissages précoces ? »

Une autre question tout aussi importante mérite aussi une attention toute particulière : les effets suscités par une expérience précoce sont-ils permanents ? Nous ne nous étendrons pas sur les raisons politiques, technologiques et économiques qui ont suscité aux États-Unis, dès les années soixante, ce vaste courant de pédagogie de compensation suite au rapport Coleman qui avait imprimé une nouvelle impulsion aux recherches sur l'inégalité des chances scolaires (M. Cherkaoui, 1979). Après une immense vague d'optimisme survint un ressac profond et pessimiste au début des années soixante-dix. Les effets positifs que suscitaient les interventions précoces se maintenaient deux à trois ans, dans le meilleur des cas. Cependant les responsables de ces vastes projets d'apprentissage précoce (M. Deutch, E.-M. Karnes, L. Miller, D. Weikart, G. Gray, I. Gordon et bien d'autres) poursuivent leurs actions et leurs recherches. C'est ainsi qu'ils furent amenés à évaluer les effets à long terme des interventions précoces (Head Start, Follow Through, etc.). Deux ouvrages importants sont actuellement publiés (B. Brown, 1978 ; L. J. Schweinhart and D. P. Weikart, 1980) qui montrent qu'une réelle révolution silencieuse (*sleepier effect*) s'est produite suite au développement des programmes de compensation. L'intervention précoce est efficace, notamment à long terme. L'impact est perceptible sur le développement socio-personnel, sur le taux de redoublement, sur le placement en classe d'éducation spéciale. Cinq observations majeures se dégagent avec force : l'intervention précoce est plus efficace quand elle produit un changement durable dans l'environnement de l'enfant ; le succès de l'intervention précoce est étroitement tributaire de la formation des parents à l'éducation ; le comportement social des acteurs qui ont parti-

cipé aux divers programmes se trouve enrichi au niveau de l'efficacité, de la conscience de soi et des autres, de la compréhension interpersonnelle, de la tolérance, de l'implication sociale ; alors que les enfants ont atteint l'âge de 15 ans, les performances scolaires restent significativement supérieures en lecture, en arithmétique et en maîtrise du langage (L. J. Schweinhart and D. P. Weikart, 1980, p. 38) ; l'intervention précoce est aussi en relation avec un moindre taux de comportements de délinquance (p. 53) et un pourcentage plus élevé de sujets qui ont trouvé un emploi (29 % pour 16 au groupe témoin).

De tels faits et évaluations risqueraient de dépasser pour longtemps encore l'entendement de la « vieille » Europe occidentale si un ouvrage comme celui de Rachel Cohen n'insistait avec pertinence sur l'urgence de l'innovation qui brise les traditions et les résistances au changement.

6. *Le changement de pratique.*

Nous abordons ici l'aspect le plus délicat et le plus difficile. En effet, s'il était suffisant d'établir scientifiquement le bien-fondé d'une hypothèse pour qu'elle entraîne ipso facto un alignement des politiques éducatives dans la perspective éprouvée, cela signifierait que nous aurions réinstauré le règne d'un nouveau despotisme, fût-il éclairé par la science ! L'éducateur, comme d'ailleurs tout personnage politique, reste d'abord un homme d'action qui fixe des buts, élabore des stratégies pour les atteindre et installe des tactiques pour consolider ces dernières. Mais alors ? A quoi bon tout ce temps sacrifié au savoir ? En réalité, ce que l'éducateur ne peut plus se permettre, c'est de prendre des décisions dans l'ignorance. Il faut que l'on sache en quoi nous engageons l'avenir ! C'est ici que la connaissance des processus qui composent les enjeux pédagogiques, psychologiques, sociaux et économiques ne peut être évacuée mais risque de tromper le citoyen et le système. En éducation, il y a toujours et inévitablement « manipulation ». Le premier espoir que l'on puisse formuler est qu'elle soit éclairée par une démarche qui sans cesse reconsidère le savoir acquis en vue de reformuler de façon incessante la signification implicite et explicite des pratiques en usage. Un second espoir réside dans la nécessaire collaboration des acteurs pour mener à bien cette démarche. En bref, c'est la recherche-action que nous introduisons ici comme voie de changement (Pourtois, 1982). Ce que fait Rachel Cohen au niveau de la pratique relève de cette approche. Des enseignants, des parents s'impliquent. Il s'agit d'acteurs libres et responsables. Pour eux, la voie s'ouvre sur l'observation, l'analyse, la réflexion, le changement, la découverte de ses pouvoirs et de ses limites, des résistances face à l'espoir de l'enrichissement. Restent les autres, plus nombreux ; certes, très actifs, consciencieux et volontaires. Pour ceux-ci, l'évolution déterministe des systèmes risque fort d'amener l'acteur à se surprendre à faire ce qu'il ne pensait pas, ce qu'il ne voulait pas faire (signifiante). C'est peut-être alors qu'il se souviendra de la chanson de Jacques Brel :

« Fils de bourgeois ou fils d'apôtres
Tous les enfants sont comme les vôtres
Fils de César ou fils de rien
Tous les enfants sont comme le tien. »

Jean-Pierre POURTOIS.
Centre de Recherche et d'Innovation
en socio-pédagogie familiale et scolaire
Université de l'État à Mons.

- BOURDIEU (P.). — *La Distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- BROWN (B.), FOUND (Ed.). — *Long-term gains from early intervention*, Washington, D. C., Westview Press, 1978.
- CHERKAOUI (M.). — *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF., 1979.
- DE MEYER (A.). — *Transfert et persistance des effets des programmes de stimulation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, DECS/Rech., 1974, 44, Or. fr.
- DOISE (W.). — *L'Explication en psychologie sociale*, Paris, PUF., 1982.
- FILJALKOW (J.). — *Les Conceptions théoriques des difficultés d'apprentissage de la lecture*, Toulouse, Thèse de doctorat d'État de Psychologie, juin 1982.
- OSTERRIETH (P.). — *Handicaps socio-culturels et petite enfance*, Bruxelles-ULB-Centre d'Étude de la Petite Enfance, 1975.
- SARTRE (J.-P.). — *Les Mots*, Paris, Gallimard, 1964.
- SCHIFF (M.). — *La Débilité légère : génétique ou pas génétique, vrai ou faux problème ?* Genève, Union Internationale de Protection de l'Enfance, Colloque organisé à Jullouville-les-Pins, 28-1-1974.
- SCHWEINHART (L.J.) and WEIKART (D.P.). — *Young children grow up ; the effects of the preschool program on youths through age 15*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, n° 7, 1980.
- WHITE (L. B.). — *Early Stimulation and behavioral development*, in Oliverio (A.) (Ed.), *Genetics, environment and intelligence*, Elsevier, North-Holland, Biomedical Press, 1977.

Intervention précoce et approche scientifique : point de vue d'Éric PLAISANCE

Le nouveau livre de Rachel Cohen est en fait un volumineux dossier en faveur des apprentissages précoces ou, plus exactement, en faveur de pratiques éducatives qui développeraient au maximum le « potentiel » du tout jeune enfant, avant l'âge de six ans. Du même auteur, un livre avait déjà été publié en 1977, qui était plus spécifiquement orienté vers les problèmes de la lecture : conçu comme un défi à l'échec scolaire, l'apprentissage précoce de la lecture y était présenté comme un moyen privilégié de compenser les inégalités entre les enfants, « avant qu'il ne soit trop tard » (1). Sans écarter le moins du monde cette orientation, l'ouvrage qui nous est aujourd'hui soumis adopte une perspective plus large et les problèmes éducatifs évoqués sont la plupart du temps situés par rapport à des domaines de recherche plus ou moins scientifiquement élaborés. Une place de choix est ainsi accordée à la neurobiologie et aux recherches sur le cerveau humain, bien que l'auteur se défende d'être spécialiste de la question et fasse ici profession de modestie : l'objectif affirmé est seulement de fournir des éléments au débat, des informations qui peuvent éclairer les éducateurs sur les processus de développement et d'apprentissage.

Incontestablement, une des originalités de ce livre est bien cette demande adressée au lecteur de quitter provisoirement, comme l'auteur lui-même, son propre terrain d'expérience pour aborder des domaines moins familiers et pour tenir compte de l'avis de spécialistes qui sont appelés « à la barre des témoins ». C'est seulement dans les 3^e et 4^e parties du livre que les apprentissages précoces sont l'objet d'une approche plus habituelle, avec des contributions de chercheurs en éducation ou de praticiens sur des expériences menées en milieu familial ou en milieu scolaire. Pourtant, même à ce niveau, on perçoit un souci d'envisager de manière originale l'éducation destinée au jeune enfant et, en filigrane, on décèle une critique adressée à l'école maternelle. Celle-ci aurait abusivement privilégié les « pré-apprentissages », la constitution de « pré-requis », bref, de tout cet ensemble de capacités individuelles qui prépareraient aux apprentissages proprement dits, par exemple de la lecture et de

(1) Cohen (R.). — *L'apprentissage précoce de la lecture*, Paris, PUF, 1977.

l'écriture, qui, eux, seraient du ressort des premières années de l'école primaire. Renversant cette tendance, Rachel Cohen et certains de ses « témoins » affirment la nécessité d'assurer le plus tôt possible les apprentissages eux-mêmes, ce qui aurait pour effet de produire chez l'enfant un développement insoupçonné de capacités, particulièrement sur le plan cognitif. La maternelle n'aurait plus pour tâche essentielle de préparer l'enfant à aborder, au moment voulu, les apprentissages de la lecture et de l'écriture, comme Pauline Kergomard, dès la fin du XIX^e siècle, avait essayé de le montrer, il ne s'agirait pas non plus d'attendre l'affinement de la langue orale, mais, au contraire, de ne pas perdre de temps et d'engager l'enfant dans l'acquisition des signes écrits, grâce à des stimulations adéquates (2). C'est donc à l'opposé d'une pédagogie qui se bornerait à attendre un développement spontané du jeune enfant. Propos séduisants au premier abord, car on ne peut être insensible ni à une volonté ainsi exprimée de modifier l'engrenage des échecs et des inégalités scolaires ni à l'affirmation des potentialités de chaque enfant, quelle que soit son origine sociale. Pour autant, nous ne sommes pas convaincus par les arguments fournis : l'enthousiasme pédagogique, la « foi » dans l'éducation précoce et dans la valeur des influences de l'environnement, souvent affirmés sans nuances, suffisent-ils à démontrer le bien-fondé de la thèse et à nous orienter vers des pratiques de stimulation systématique du jeune enfant ?

A vrai dire, on retire de la lecture de ce dossier l'impression que l'auteur n'a retenu des diverses contributions que les propos qui servent directement son option préalable en faveur de la précocité des apprentissages. Certes, elle ne cherche pas à cacher sa partialité, qu'elle revendique explicitement, mais quel traitement imposé à certains de ses témoins ! Ainsi, le neurobiologiste Changeux accorde bien une place importante aux interactions entre l'environnement et la structuration du système nerveux mais il émet de nombreuses réserves lorsqu'il s'agit du bilinguisme précoce ou de la lecture à 1 an ou 1 an et demi : « on ne peut pas surcharger le système », « le cerveau ne peut pas aller au-delà de ses limites : il y a des contraintes à tous les niveaux, à tous les stades », « optimiser oui, mais dans les limites des contraintes qu'imposent les processus de développement »... Ses recherches actuelles le conduisent même à considérer l'acte d'apprendre comme une « restriction » nécessaire des connexions nerveuses offertes par le programme génétique. Prenons un autre exemple, situé cette fois-ci dans le domaine des pratiques éducatives : le point de vue exprimé par l'inspecteur de l'éducation Debut. Tout en reconnaissant l'impossibilité de fixer uniformément un âge de la lecture, il estime néanmoins que des apprentissages sont effectivement « prématurés » lorsqu'ils ne correspondent pas à des besoins ou à des capacités observables chez l'enfant et surtout lorsqu'ils ne sont pas soutenus ou accompagnés par des compétences très variées qui engagent l'ensemble de la personnalité de l'enfant. De telles nuances n'apparaissent plus guère dans le bilan final.

Quant aux témoignages qui semblent soutenir beaucoup plus directement la thèse de la précocité, le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont très fréquemment marqués par un souci pragmatique d'action immédiate et que leurs bases scientifiques ne sont pas toujours évidentes.

Ou alors se manifeste une orientation behavioriste assez simpliste qui nous rappelle les vieux travaux du psychologue américain Watson : les stimulations adéquates pourraient produire chez tout enfant un être exceptionnel, voire un « génie ». Chez

(2) La lutte de Pauline Kergomard contre l'envahissement de l'école maternelle par l'école primaire est particulièrement bien exprimée dans son ouvrage *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1886 et 1895 (et réédit. 1974). Que dirait-on, remarquait-elle avec ironie au sujet de la lecture précoce, « en présence d'un cultivateur qui, confondant l'ensemencement avec le labourage, ferait les semailles avant de remuer la terre ? ».

Doman, par exemple, il s'agit de favoriser la croissance du cerveau, d'accélérer l'intelligence, de réaliser l'excellence dans les domaines les plus variés, y compris dans le domaine du développement physiologique. On pourrait nous accuser d'être à notre tour partial mais il nous paraît légitime d'affirmer que les expériences américaines présentées très favorablement par l'auteur ont suscité aussi d'autres sons de cloche. Dans un livre récent, Suzanne Mollo rapporte ainsi les impressions qu'elle a retirées de son passage à l'Institut Doman de Philadelphie et de la mise en pratique de la « méthode » auprès de son propre fils atteint de handicap moteur (3). Dans cet Institut, les parents d'enfants handicapés apprennent ou ré-apprennent à croire dans la guérison possible de leur enfant et sont eux-mêmes revalorisés dans leurs capacités éducatives. Mais à quel prix ! Un véritable terrorisme moral s'exerce à leur égard pour leur faire accepter un travail intensif avec leur enfant, travail qui requiert de leur part la répétition régulière d'exercices où le corps de l'enfant est manipulé extérieurement, à raison de 10 à 12 fois par jour tous les quarts d'heure. Dans un tel programme, il y a donc un gommage complet des autres dimensions des actes éducatifs qui impliquent toujours la vie personnelle des individus concernés, leurs rapports sociaux, et, en ce qui concerne l'enfant, ses motivations, son désir de participer à des activités, etc. Point n'est besoin de préciser longuement que S. Mollo s'est tournée ensuite vers une autre approche éducative qui restitue à l'enfant un rôle plus actif et qui l'insère dans la vie quotidienne. Mais il suffit ici de souligner que cette méthode stéréotypée, très contraignante pour les parents et les enfants, ne semble pas reposer sur des bases scientifiques, malgré des apparences tout à fait trompeuses. Pour S. Mollo, c'est un « bluff scientifique » qui rassure et retient d'autant plus les parents que, dans ce cas précis, il s'agit de parents culpabilisés par le handicap de leur enfant.

L'exemple précédent est limité mais il n'est pas absurde de penser qu'il révèle sous un éclairage particulièrement significatif l'essentiel des problèmes posés par l'incitation aux apprentissages précoces : d'une part, une vision restrictive des apprentissages envisagés sous la forme de stimulations stéréotypées et qui peut engager des parents à transformer leur foyer en une petite école pour améliorer le rendement intellectuel de leurs enfants (pour un auteur comme Dodson, il est vrai non cité par Rachel Cohen, il faut gagner le plus vite possible des points de Quotient Intellectuel !) ; d'autre part, des bases scientifiques incertaines, puisées sans rigueur méthodologique dans des disciplines extrêmement diverses.

Au moment de la parution du premier livre de Rachel Cohen, nous avions déjà mis en garde contre le slogan « tout se joue avant six ans » et nous nous demandions si une représentation fataliste des expériences précoces n'avait pas tendance à dominer désormais la valorisation moderne de la petite enfance (4). Bien entendu, il n'est pas question de nier le rôle des premières années de l'existence sur le développement de l'individu. Mais des bilans scientifiques récents redressent les représentations simplistes, en particulier parce qu'ils posent clairement la question des effets à long terme des situations de privation ou de stimulation auxquelles des enfants ont pu être exposés. On assiste aujourd'hui à une révision critique de ce qui avait été trop globalement décrit comme carence affective due à la privation maternelle : pour le psychiatre anglais Rutter, cela recouvre des situations extrêmement hétérogènes et les enfants à long terme sont influencés par le rôle complémentaire des conditions de vie au-delà de la petite enfance. A l'opposé, les stimulations précoces n'ont pas toujours donné les résultats escomptés : les programmes de compensation menés aux États-Unis en direction des jeunes enfants de milieux sociaux défavorisés n'ont pas automatiquement produit des effets favorables à long terme, par exemple sur la

(3) Suzanne Mollo. — *Construire Fabrice, l'insertion sociale d'un enfant handicapé*. Paris Edilig, 1982. On peut lire aussi la critique d'un médecin, Elisabeth Zucman, dans la revue *Handicap et inadaptations*, les Cahiers du CTNERHI, avril-juin 1981, n° 14, pp. 59-60.

(4) Les pièges de la précocité, dans *L'École et la Nation*, octobre 1978, n° 285, pp. 51-54

scolarité primaire. Pour Bronfenbrenner, les avantages acquis ont tendance à s'annuler lorsque l'intervention s'achève et les enfants qui semblent le moins en profiter sont précisément ceux qui proviennent des milieux les plus défavorisés.

En faisant le bilan des expériences américaines, il relève que les interventions les plus efficaces impliquent non seulement des centres préscolaires mais aussi les familles des enfants. Mais il faut alors mettre en œuvre des changements du contexte social, par exemple dans le domaine de la santé, pour améliorer les conditions de vie des parents. Quant aux actions plus directes sur les familles ou dans les familles, elles se révèlent difficiles et présentent un risque normatif très important, le chercheur-intervenant étant enclin, du fait de sa propre position sociale, à valoriser ce qu'il pense être la « bonne » attitude éducative, au détriment des éléments culturels spécifiques aux milieux sociaux concernés (5).

Il serait donc essentiel de savoir quels sont les effets à long terme des apprentissages précoces envisagés par Rachel Cohen, et ceci en fonction de l'origine sociale des enfants : qui en profite le plus ? Les carrières scolaires ont-elles tendance à s'uniformiser ? etc. Le sociologue ne peut éviter de telles questions. Mais la méthodologie mise en pratique dans les expériences décrites ne sont-elles pas déjà scientifiquement fondées ? En fait, les recherches contemporaines les plus fécondes et les plus novatrices sur l'accès au langage oral ou écrit n'apparaissent pas, ni les travaux sur la mise en fonctionnement du langage chez le jeune enfant (par exemple, ceux de l'équipe de Laurence Lentin), ni ceux qui concernent l'acte de lire (ceux de Smith, dont s'inspirent en France des auteurs comme Charmeux, Foucambert ou Hébrard) (6). Au contraire, on nous présente des techniques très traditionnelles d'association entre le son et la lettre, parfois de véritables exercices d'analyse grammaticale de l'oral (travail sur le verbe, le nom, le pronom personnel...) et, en ce qui concerne l'écrit, une approche qui est souvent centrée sur le déchiffrage (à l'exception de la contribution, plus riche, de la part de Goetzke-Ricault). Au-delà, c'est toute une conception très discutable de la langue qui se trouve engagée : réduction de la langue à un stock lexical, à des mots ; assimilation hâtive de l'oral et de l'écrit, ce qui justifierait qu'on fasse non seulement parler le jeune enfant mais qu'on le fasse lire et même écrire le plus tôt possible.

Une telle tentative pour défendre la précocité des apprentissages mériterait d'être replacée exactement dans le cadre des idéologies modernes du jeune enfant au sein de notre société. Le souci de ne pas perdre de temps, celui de préparer rapidement à la course d'obstacles scolaires et, corrélativement, l'assimilation de l'école maternelle à une école où il est urgent d'apprendre à lire, à écrire, voire à calculer, tout cela n'est pas nouveau et rencontre certaines attentes des parents. Ce qui l'est en revanche, c'est l'argumentation proposée, qui se pare d'éléments d'information empruntés plus ou moins habilement à certaines disciplines scientifiques : désormais, nous est présentée la nécessité d'apprendre tôt sous un habillage moderniste, en termes de stimulations adéquates en vue du développement optimal de l'enfant. Mais c'est toujours la même réduction inacceptable des capacités d'apprendre du jeune enfant à une dimension étroitement scolaire et de larges pans de la personnalité s'en trouvent négligés, comme tout ce qui concerne le champ des apprentissages corporels. Bien entendu, nous ne cherchons nullement à préconiser des pratiques éducatives qui se borneraient à enregistrer passivement les différences sociales entre

(5) Rutter (M.). — *Maternal Deprivation Reassessed*, Penguin Books, 1981 (2^e édition).

Bronfenbrenner (U.). - *Is Early Intervention Effective ?* in *Race and IQ*, edited by A. Montagu. Oxford University Press, 1975.

(6) A titre d'exemple, nous renvoyons le lecteur à un récent travail de vulgarisation, qui ne prétend pas être une somme scientifique, mais qui est le résultat d'une collaboration entre chercheurs et praticiens divers : *Aimer lire, comment aider les enfants à devenir lecteurs*, Paris, Éditions Bayard-Presse-Jeune, 1982.

les enfants, au nom d'un prétendu « respect » des différences. Encore faut-il que la voie choisie n'impose pas aux enfants des activités qui correspondent plus aux désirs d'accélération des adultes qu'à leurs propres capacités, encore faut-il que les approches proposées reposent sur quelques bases scientifiquement établies. De ce point de vue, un tel plaidoyer en faveur des stimulations précoces a pour effet principal de stimuler les critiques.

Éric PLAISANCE
UER Sciences de l'Éducation
Université René-Descartes, Paris V.

BERBAUM (Jean). — **Étude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche**/Jean Berbaum. — Paris : PUF, 1982. — 239 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui). Bibliogr., Index.

Ouvrage de référence, le livre que vient de publier Jean Berbaum dans la collection « Pédagogie d'aujourd'hui » dirigée par Gaston Mialaret aux Presses Universitaires de France doit retenir l'attention de très nombreux lecteurs : il informe sur des travaux passés et introduit à de nouveaux.

Il s'agit là du premier ouvrage en langue française qui offre une telle synthèse et d'aussi multiples propositions dans un domaine et une approche que les spécialistes français de l'éducation ont longtemps négligés, malgré leur simplicité, et alors que d'autres spécialistes — les économistes par exemple — s'y intéressent depuis quinze ans.

L'analyse de système est un peu, pour n'importe quel chercheur, la prose de Monsieur Jourdain : elle se pratique sans se nommer dans la mesure où elle ne relève finalement que du simple bon sens et de l'intention de mettre en ordre ce que l'on étudie. Le caractère purement opératoire de la démarche, lui permettant d'être utilisée dans des schémas explicatifs divers — en laissant de côté les envies dépassées de trouver là une vision explicative de l'évolution du monde alternative aux grands systèmes de pensée et d'analyse, le marxisme par exemple — en est l'intérêt et la limite : l'on ne saurait jouer à plus. En cela, le travail de Jean Berbaum nous paraît juste et honnête puisqu'il cherche seulement à expliciter les possibilités et les limites, les significations et les moyens d'une démarche, commune, certes, mais que sa précision permet d'enrichir.

L'approche systémique suppose un abord global suivi d'une spécification des méthodes de traitement des problèmes soulevés ; elle rencontre ainsi le projet des sciences de l'éducation entendues comme un groupe de disciplines scientifiques — dont certaines sont encore à préciser — concourant à la connaissance d'une même pratique sans se contenter d'essayer de juxtaposer les objets différents de sciences antérieures. A côté des travaux qui, sous l'alibi des sciences de l'éducation, ne font que proposer — ce qui est loin d'être inintéressant mais relève d'une démarche différente — des travaux nés de l'application de disciplines diverses à l'éducation, l'ouvrage de Jean Berbaum participe directement à la construction nécessaires des sciences de l'éducation. Il montre et fonde la nécessité d'une approche spécifique à l'éducation — ce qui ne signifie pas qu'elle doit se construire dans l'ignorance des autres —, une approche qui doit pouvoir être « prise en mains » par tous les praticiens de l'éducation, immédiatement ou par le biais d'un accès facile et réel aux travaux de recherche. Par là, Jean Berbaum nous montre des chemins, qui passent, certes, par la connaissance des instruments d'autrui, mais ne peuvent s'y arrêter et conduisent, au-delà des conforts disciplinaires et des murailles antérieures, à la découverte de méthodes de travail nouvelles et adéquates aux réalités analysées.

L'étude systémique d'une action de formation est définie comme « la détermination du système qui constitue la structure sous-jacente à l'action de formation étudiée » (p. 9) ; il s'agit de dégager, au travers de la réalité considérée et acceptée dans sa globalité – et sa complexité –, des hypothèses explicatives, qui vont permettre l'application d'une analyse précise et la construction d'un modèle purement théorique que sa confrontation à la réalité régènera en un nouveau modèle, opératoire celui-là et non plus seulement descriptif.

Toute action peut être caractérisée par son processus et par son produit (p. 14) ; l'action de formation est une intervention qui, menée dans un temps déterminé, suppose la participation consciente du formé, sa volonté explicite, comme celles du formateur ; elle suppose aussi l'existence d'un objectif explicite et la visée d'un changement (p. 15). Les modalités traditionnelles d'étude de l'action pédagogique sont marquées par l'absence de complémentarité entre elles (p. 23), et, curieusement, la distance qui existe entre ces démarches semble être plus grande que leur diversité (p. 27) ! Il est pourtant bien évident que devraient être complémentaires entre elles les approches descriptives, explicatives ou compréhensives, comme est clair que devrait être recherchée l'interdisciplinarité définie comme une possibilité d'échanges de méthodes de recueil et d'interprétation de données. Cette interdisciplinarité conduit à une production nouvelle de connaissances bien différente de la simple juxtaposition d'informations née d'une pluridisciplinarité stricte ; elle correspond à une nécessité pour l'étude des actions de formation, étude qui doit pouvoir disposer d'un « schéma » lui permettant de structurer l'ensemble des données dont elle peut se nourrir, afin de ne pas rester partielle, quel que soit le nombre des démarches sur lesquelles elle s'appuie, et, aussi, afin d'être porteuse de compréhensions nouvelles.

« Comme tout autre objet de connaissance, l'action de formation peut être considérée comme un système. On y distingue des fonctions et des composants en interaction. » (p. 67) ; l'analyse systémique peut être appliquée à l'action de formation ; l'étude qu'elle induira ainsi devra cependant être spécifiée – et spécifique – dans la mesure où l'action de formation est présentée comme une action d'un type particulier, menée dans un contexte original.

Pour Jean Berbaum, le divorce entre la recherche et l'utilisation de ses résultats par les praticiens de l'éducation naît, davantage que de la technicité du vocabulaire du chercheur souvent évoquée, du juste désir des praticiens de pouvoir prendre en compte le particulier (p. 71). Les démarches systémiques, en faisant de la connaissance de l'action de formation la clef de son efficacité, donnent au praticien les moyens de saisir « les interactions multiples qui, à chaque instant, font et défont les situations » (p. 73) ; elles aident, dans la complémentarité de l'action, à réconcilier recherche et pratique.

Un guide d'observation des actions de formation est ainsi proposé, construit après une description de différents modèles théoriques et une mise en évidence de l'apport des grands généralistes français de l'analyse systémique – Morin, Le Moigne – à l'étude des actions de formation. Ce guide présente une démarche en trois étapes, axées sur trois questions simples à énoncer : déterminer la nature de l'action engagée, les caractères de l'action observée, les possibilités d'évolution de sa structure.

Ce guide et les questions qui l'accompagnent introduisent des exemples d'utilisation de la démarche systémique dans l'étude des actions de formation. Les travaux de Coombs, de Géminard, ceux de Bourdieu et Passeron et les propositions de l'Unesco en la matière sont ainsi scrupuleusement examinés. L'analyse faite par Jean Berbaum de ces textes spécialisés lui permet de montrer qu'il n'existe pas de modèle unique et exclusif de démarche systémique ; cette démarche peut correspondre à des expressions très différentes, à des travaux qui n'auront en commun que de suivre et d'offrir une « grille de lecture de la réalité qui privilégie l'étude des interactions

entre parties d'un ensemble, appelé alors système, ainsi que les interactions de ce système avec l'environnement, en particulier les fonctions, remplies à son égard, et l'évolution de ce fonctionnement », que de respecter une « alternance entre l'élaboration du modèle et l'examen de la réalité » (pp. 221-2). Le sens du modèle est là clair : il s'agit d'une forme intermédiaire, d'abord de synthèse des résultats de l'observation et de l'analyse, de passage à la réalité et au contrôle ensuite.

L'analyse systémique banale se soucie peu de la recherche des significations et des problèmes d'interprétation ; pourtant, l'étude permanente des présupposés qu'elle rencontre et qui l'accompagnent est une condition de son utilité. C'est là un défaut qui, comme l'aspect trop rigide de certaines approches, correspond, selon Jean Berbaum, à une déviation que le souci des praticiens devrait aider à corriger.

De même qu'il présente longuement les « concepts de l'étude des systèmes » (pp. 33-94), en une honnêteté pédagogique de montrer la boîte à outils avant de l'utiliser, notre auteur ne camoufle pas les critiques que l'on peut faire à l'analyse systémique. Leur présentation n'est sans doute pas aussi développée que nous l'aurions souhaitée, mais là n'est pas l'objet d'un livre qui se veut mise à la disposition de tous d'un outil, d'un outil que son utilisation doit vivifier ; il ne s'agit donc pas de mettre en garde vraiment : les critiques rapportées ne se veulent pas condamnation et un tout autre débat aurait été d'étudier — par exemple — les aventures de l'analyse systémique dans les pays de l'est européen. Les critiques rapportées le sont en termes de causes d'étonnement : la priorité accordée par l'étude des systèmes à la globalité ne correspond pas à la préoccupation scientifique habituelle de séparer les variables ; la priorité accordée aux interactions s'oppose à l'attention privilégiée que l'on porte habituellement aux composants ; la priorité accordée à une démarche faite d'approximations successives semble contredire l'utilisation de moyens d'observation standardisés. Enfin, « rien n'oblige à ne saisir dans le fonctionnement d'un système que sa logique, ses aspects rationnels et conscients » (p. 228), même si trop des analyses connues s'arrêtent, confortablement, là.

Il ne suffit pas d'analyser ; il faut aussi décider. Les frontières ne sont pas nettes entre l'approche systémique et l'approche décisionnelle. Il était tout à fait légitime que Jean Berbaum nous présente ici plusieurs exemples d'approche décisionnelle — les modèles de Kaufman et de Silvern — ; malgré leur rigidité et la naïveté qui les colore souvent ces travaux montrent bien la nécessité théorique et sociale — la difficulté également — de pouvoir disposer de toutes les données objectives possibles. A cela travaille l'étude des systèmes.

Dans tout l'ouvrage la position de l'auteur est claire et sage : « nous sommes loin de penser que la théorie des systèmes pourrait être considérée comme « la » théorie unifiante qui constituerait le pouvoir absolu. Elle nous apparaît plutôt comme une conception ayant une valeur heuristique, jouant un rôle de terrain de rencontre pour des apports propres aux diverses théories explicatives » (p. 230). « Ce n'est qu'une démarche parmi d'autres, mais qui fait un pas vers l'approche pluridisciplinaire ou plurielle des situations éducatives. Elle nous semble devoir retenir particulièrement l'attention des chercheurs qui tentent d'élaborer pour les sciences de l'éducation une démarche qui lui soit propre, qui parte de la pratique — donc du singulier — pour y retourner après cet effort de clarification sans lequel il n'y a pas de science » (p. 231).

En sept chapitres progressifs (1) Jean Berbaum nous fait tranquillement cheminer dans sa réflexion sur la nécessaire étude de l'acte pédagogique et ce que l'approche systémique apporte comme possibilités de travail et de compréhension. Ainsi, en proposant un exemple de démarche, en ne se déroulant pas dans la polémique pos-

(1) L'étude des actions de formation ; les concepts de l'étude des systèmes ; étude de l'action de formation en tant que système ; exemples de démarches systémiques centrées sur la connaissance et l'amélioration d'une action de formation ; l'apport de la démarche décisionnelle ; la pratique de l'étude systémique et ses problèmes ; synthèses et critiques

sible, Jean Berbaum donne à travailler à ses lecteurs ; ce faisant, il rend service, et c'est bien le moins pour un ouvrage qui apparaît comme le premier aussi complet sur la question, un ouvrage qui ne sera dépassé que par ce qu'il suscitera.

Louis MARMOZ.

GOKALP (Catherine). — **Quand vient l'âge des choix : enquête auprès des jeunes de 18 à 25 ans : emploi, résidence, mariage/Catherine Gokalp.** — Paris : PUF : Institut National d'Études Démographiques, 1981. — 180 p. ; 23 cm. — (Travaux et Documents).

Comme le rappelle Alain Girard dans la préface de cet ouvrage, la prolongation de la scolarité obligatoire et la tendance des familles à allonger le temps de formation de leurs enfants au-delà de la durée légale font que l'entrée des jeunes dans « l'activité du métier » est de plus en plus retardée (le taux de scolarisation à 18 ans est passé de 35 à 54 % entre 1962 et 1975 et la courbe n'a cessé de croître depuis).

C'est à l'issue ou au cours de ce « nouveau temps de transition » que trois choix vont être faits :

- celui du métier,
- celui de la résidence,
- celui du conjoint.

Mieux connaître le mécanisme de ces choix, tel a été le but de Catherine Gokalp lorsqu'elle a mené en mai et juin 1978 une enquête sur questionnaire auprès de 2 730 personnes formant un échantillon représentatif en fonction de l'état matrimonial, du type d'activité et du lieu de résidence de la population ayant, le 1^{er} janvier 1978, de 18 à 24 ans inclus (51,2 % des enquêtés sont des hommes et 48,8 % des femmes).

Les batteries de questions avaient été agencées de manière à cerner notamment :

- la réalité du 1^{er} emploi et la manière dont celui-ci est abordé,
- la conception de la vie en couple,
- la perception de la société et l'optimisme ou l'inquiétude quant à l'avenir.

Lors du dépouillement, ce qui a frappé C. Gokalp en premier lieu a été l'hétérogénéité tant de la sous-population formée par les 26 % de scolarisés que de celle du « groupe actif » (par exemple : 11 % de niveau enseignement supérieur, 29 % ayant suivi un 2nd degré court et 43 % venant du 1^{er} degré).

Le lien entre l'origine sociale et la durée des études est ensuite, comme dans toutes les enquêtes menées auprès de cette tranche d'âges, rapidement apparu (1/3 des enfants de cadres supérieurs ou membres des professions libérales et 17 % de ceux des cadres moyens poursuivaient des études au-delà de 18 ans pour seulement 9 % lorsque les parents étaient O.S. ou manœuvres).

Les questions portant sur la recherche d'un emploi ont permis de constater que 4 jeunes sur 5 s'en étaient préoccupés dès la fin de leurs études et que 70 % avaient réussi à être embauchés, mais 1 fois sur 7 cette embauche n'était intervenue qu'après plus de 6 mois de démarches infructueuses.

De ce premier emploi, 43 % seulement de ceux qui s'étaient arrêtés après le CES ou le CEG étaient satisfaits pour près des 2/3 (64,5 %) lorsque la scolarité avait été poursuivie un an ou deux après le baccalauréat (on peut supposer que dans ce dernier cas il s'agit de diplômés d'IUT ou de titulaires d'un BTS puisque le taux de satisfaction redescend à bac + 3, c'est-à-dire lorsqu'on a affaire à des étudiants d'université n'ayant pas achevé le 2nd cycle d'enseignement supérieur). Le classe-

ment des motifs de satisfaction fait ressortir, ici comme dans beaucoup d'autres recherches ayant les jeunes pour objet, la priorité donnée aux bonnes relations avec les collègues (79 % citent ce motif). Une majorité apprécie de n'avoir pas à se plaindre de l'attitude des chefs de service (61 %) et trouve acceptables les horaires de travail (57 %). Les conditions de travail sont jugées correctes pour 52 % mais seule une minorité inférieure aux 2/5 est satisfaite de son salaire et de ses perspectives d'avenir professionnel. Il ne faut donc pas s'étonner si 2/3 des salariés souhaitaient s'orienter vers un changement de métier lors de l'enquête.

Bien qu'en 1978 la crise économique n'atteignit pas son acuité actuelle, l'emploi n'en avait pas moins été trouvé plus d'une fois sur 2 (53 %) par relations, amicales (31 %) ou familiales (22 %). Les offres de service aux employeurs potentiels n'avaient été « rentables » que pour 14 % des enquêtés et les petites annonces pour 12 %.

Notons au passage que l'ANPE n'a offert, pour l'essentiel, que des postes de manœuvres ou d'ouvriers spécialisés.

Au chapitre de la famille, Catherine Gokalp nous laisse penser qu'il n'y aurait plus guère de « conflit de générations ». Elle en voit la preuve dans le fait que seul 1/4 de l'échantillon avait une mauvaise opinion des relations sociales et amicales de ses parents et que la moitié des célibataires n'éprouvait pas le besoin d'avoir un logement indépendant. Les jeunes interrogés n'adhéraient pas pour autant au modèle paternel ou maternel quant à la vie professionnelle et aux activités de temps libre. Ils voulaient une meilleure rémunération, un travail plus intéressant et 57,8 % des hommes et 54,6 % des femmes avaient une toute autre conception des loisirs que celle de leur famille.

L'autonomie financière était acquise par 71 % de l'ensemble de la population enquêtée et par 92 % des 22-23 ans non scolarisés. Mais la particularité de ces revenus est qu'à peine plus de la moitié (53 %) proviennent d'une seule source : un emploi à plein temps. En effet, 38 % des moyens financiers ont une double origine (soit 2 emplois à temps partiel, soit un emploi et l'aide du conjoint, des parents ou d'amis) et 9 % ont 3 origines différentes.

L'ouvrage se termine par l'analyse des résultats concernant la perception de la société et la participation sociale.

Pour 2 jeunes sur 3, la société est « imparfaite mais supportable » et sur l'ensemble il n'y a qu'un enquêté sur 4 qui la perçoit comme « radicalement mauvaise ». Un tri de cette dernière réponse par niveau d'études nous révèle que la proportion de ceux qui expriment un rejet total passe de 23,6 % chez les anciens du 2nd degré court à 39,7 % chez les étudiants de licence.

Il semblerait donc que plus le niveau d'aspiration est élevé, plus la crainte de ne pouvoir l'atteindre noircit la vision de la société. Par ailleurs, 40 % des enquêtés considèrent leur vie comme plus difficile que celle de la génération de leurs parents et 52 % estiment que leurs enfants auront une existence encore plus pénible que la leur, ce qui traduit une inquiétude réelle face à l'avenir.

C'est notamment à travers la vie associative que l'auteur étudie la participation sociale. 44 % des hommes et 27 % des femmes interrogés étaient membres d'un groupement (à caractère sportif une fois sur 5) ; 7 % ayant une appartenance syndicale.

Comme on le voit, le livre de Catherine Gokalp nous éclaire sur les divers aspects de « l'âge des choix » qu'elle se proposait d'analyser. De surcroît, une centaine de tableaux de dépouillement et de multiples graphiques qui « parlent d'eux-mêmes » forment une précieuse documentation sur la situation réelle et les comportements des jeunes en ce qui concerne : la formation, la vie professionnelle, la vie familiale.

Comme tous les Cahiers de l'INED celui-ci est un ouvrage d'une réelle valeur scientifique, à la fois documenté et concis en même temps que rédigé en termes accessibles à tous.

Chaque lecteur en tirera un grand profit quelles que soient ses raisons professionnelles ou familiales de désirer mieux connaître les 18-25 ans.

Claude DUFRASNE.

LESELBAUM (Nelly). — **Autonomie et auto-évaluation : étude sur l'expérimentation de procédures d'apprentissage à la co-évaluation des travaux d'élèves de lycées/Nelly Leselbaum, dir. de pub. ; préf. d'André de Péretti.** — Paris : Economica, 1982. — 203 p. : tabl., graph. ; 24 cm.

On s'accorde généralement à reconnaître que le travail autonome développe beaucoup l'élève dans son comportement social, son expression orale et son initiative dans le travail. Mais la question de son développement cognitif, de l'acquisition de connaissances précises et organisées comme aussi de l'aptitude à évaluer ses progrès est parfois plus discutée. Cependant l'autonomie ne peut rester un préliminaire de l'apprentissage sans aller jusqu'à son terme. Si l'acte d'évaluation demeure toujours l'apanage de l'enseignant on ne voit pas très bien comment la finalité du système peut apparaître immanente aux étapes qui en marquent l'accomplissement. Il fallait inclure l'autonomie dans l'évaluation ou l'exclure du système entier. Exclure l'autonomie de l'évaluation, c'était couper la fleur du fruit.

Restait à choisir l'outil qui permette de réaliser la promesse inhérente au projet. C'est ici que se présente la pédagogie par objectifs. Cette technique d'apprentissage ne donne aucune finalité mais seulement des instruments de progression rationnelle. En décomposant la démarche en autant d'objectifs généraux puis opérationnels, en passant par toute la gamme des objectifs intermédiaires, elle va permettre, de plus, une démarche régressive ou rétroactive pour reprendre l'expression de Noizet et Caverni, celle de l'évaluation formative. Instrument de rationalisation de la démarche pédagogique, la pédagogie par objectifs devient ainsi la médiation offerte à l'élève pour le rendre capable de se formuler des objectifs et d'évaluer leur réalisation.

Voilà le sens de la tentative dont ce livre nous propose le bilan. Plusieurs équipes de travail autonome de l'Académie de Nancy ont été initiées à la pédagogie par objectifs par R. Prat, et animées dans leur recherche comme confrontées dans leurs conclusions par N. Leselbaum de l'Institut National de Recherche Pédagogique qui a assumé la direction de l'ensemble. Ce livre consignait le résultat de leurs travaux est extrêmement précieux et précis. Précieux car il initie toute une direction de recherche, il ouvre un sillon qui devra s'élargir avec les années nous promettant une moisson riche. Précis, il ne se paye pas de mots et rentre d'emblée dans le vif du sujet en nous livrant de véritables séquences de pédagogie par objectifs, travaillées avec les élèves. Sa sobriété se nourrit de rigueur, nous n'ignorons aucune des étapes de la démarche (1), nous assistons à tous les découpages d'objectifs, nous avons accès aux fiches d'évaluation remplies par les élèves et les enseignants et ceci dans des disciplines aussi différentes que le français, l'anglais, l'histoire et géographie, l'économie, la physique en classe de première et de seconde d'un lycée vosgien.

Le bilan consigné sans complaisance par N. Leselbaum et ses amis montre combien la tâche est nouvelle et délicate. Tout d'abord il n'est pas certain que l'élève sache se donner des objectifs et c'est souvent l'enseignant qui devra le faire (« les objectifs ont été formulés par moi seule, ils ont été présentés aux élèves au fur et à

(1) Seul le compte rendu n° 1, par ailleurs remarquable, ne précise pas assez le temps des séquences.

mesure qu'il y avait un point nouveau à traiter. Les élèves n'ont donc pris aucune part à l'élaboration des objectifs et de la progression » note un professeur p. 85). On constate la même difficulté en ce qui concerne les critères d'évaluation : Ici « Les critères sont dégagés par le groupe classe (élèves + professeur). Le professeur reformule les critères et en ajoute éventuellement d'autres » (p. 49). Ailleurs « dans un premier temps cela est fait par les élèves sur invitation du professeur » (p. 90). N. Leselbaum synthétise ainsi ce point particulièrement important : « certains professeurs ont imposé une liste de critères aux élèves qui les ont quelquefois remaniés et précisés. Chez d'autres ce sont les élèves qui les dégagent et les proposent à l'enseignant qui les remaniait. Enfin dans une troisième démarche certains professeurs ont dégagé des critères qu'ils ont ajoutés aux critères dégagés par leurs élèves et le travail a été évalué au moyen de l'ensemble des critères » (p. 203). Par contre il est souvent possible de faire participer les élèves à la décision de pondération des critères (p. 89). Une observation d'André de Peretti dans la préface de l'ouvrage apparaît judicieuse à ce sujet rappelant la nécessité « d'établir à partir de quels critères il peut y avoir évaluation correcte de l'élève et quels sont ceux que celui-ci ne parvient pas à évaluer » (p. 6). Une explication intéressante des phénomènes de sous-évaluation (et sans doute aussi de sur-évaluation) est également apportée (p. 46), autrement que par le pur psychologique, à partir du fait que les critères sont mal acquis. D'une manière générale, enfin, les élèves se sont trouvés plus capables « d'apprécier la forme du travail... que les connaissances approfondies » (p. 202).

L'ouvrage ne pêche donc pas par angélisme et il ne nous cache pas (pp. 17, 98), que les élèves ont regretté parfois le caractère contraignant de l'expérience. L'auteur, elle-même, reconnaît « la marge d'initiative... étroite » (p. 203) qui leur était laissée. Par contre enseignants comme élèves ont tiré un bénéfice important de ce travail commun dont le caractère formatif pour chacun des partenaires est maintes fois souligné. Si l'autonomie n'apparaît pas finalement aussi large qu'on pouvait l'espérer confrontée à cette porte étroite de l'évaluation, du moins le caractère extrêmement « fair play » (faut-il dire « portes ouvertes » ?) de cette longue route qui s'ouvre pour enseignants et enseignés, combinant dans leur marche auto-évaluation, co-évaluation, évaluation assistée et hétéro-évaluation, nous promet-elle, à travers ce livre, d'autres étapes marquées par la sueur et la joie d'un rude chemin fait ensemble.

Albert MOYNE.

LUC (Jean-Noël), BARBE (Alain). — *Des normaliens : histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud.* — Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1982. — 320 p. ; 22 cm.

Écrire l'histoire d'une institution, surtout lorsque celle-ci existe encore, c'est déjà une entreprise délicate. Quand il s'agit d'une institution dont le destin présent ne va pas de soi parce que des changements profonds la guettent, le travail devient plus ardu encore. Si, en outre, l'auteur est lui-même un produit de l'institution considérée, et continue de lui appartenir, on touche à la gageure.

C'est celle qu'a relevée Jean-Noël Luc. Historien professionnel, ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud où il est en poste aujourd'hui encore, il s'est lancé, à l'occasion du centenaire de cet établissement, dans l'élaboration d'une histoire de celui-ci. Le résultat, maintenant publié, mérite d'abord qu'on lève son chapeau.

Je crois savoir que ses confrères historiens rendent hommage à la qualité du travail fait. Pour ma part, je ne mènerai pas ici une lecture d'histoire, et pour cause. Je

m'attacherai à montrer comment, à travers un siècle d'éducation, Jean-Noël Luc et ses collaborateurs, dessinent progressivement l'image de notre système éducatif actuel. De ce point de vue, nous tous, enseignants et pédagogues, avons beaucoup à y apprendre.

Près de 5 000 élèves en 100 ans, une enquête menée auprès de 2 200 d'entre eux (des promotions 1905 à 1973), le dépouillement des archives de l'établissement (jusqu'alors inexploitées), telles sont les bases mêmes du travail. Si l'on sait en outre que plus de la moitié des anciens élèves sollicités ont répondu, on mesure à quel point le tableau analytique obtenu est significatif et largement représentatif.

Dans la mouvance des lois Jules Ferry, l'École normale supérieure de Saint-Cloud est fondée, en 1882, pour former les cadres mêmes de l'enseignement primaire, c'est-à-dire essentiellement ceux qui vont exercer dans les écoles normales départementales, ces « séminaires laïcs » chargés d'innover la France en instituteurs hautement républicains. On entre à Saint-Cloud par concours, et ce sont les meilleurs des élèves-maîtres que l'on prélève ainsi sur les promotions d'instituteurs pour en faire des formateurs de maîtres.

Il va donc de soi que, à l'origine, et massivement jusqu'en 1914, les élèves reçus à l'E.N.S. de Saint-Cloud proviennent presque tous de milieux populaires et ruraux. Ils sont évidemment homologues aux instituteurs eux-mêmes sur le plan des caractéristiques sociales et culturelles. Sur le plan éthique aussi, et encore plus en ce qui concerne l'attitude que la société globale, dans ses différentes couches, prend à leur endroit.

Les tenants de la culture classique (la Sorbonne, l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, les décideurs et tous les dépositaires de la légitimité universitaire et culturelle), tout en affirmant l'éminente dignité d'instruire une élite populaire, relègue celle-ci, freine sa promotion, notamment en lui interdisant l'accès aux cursus les plus légitimes et aux ressources culturelles qui en résultent. Les normaliens de Saint-Cloud, à cette époque n'ont pas le droit d'aller en Sorbonne, ni de faire des études universitaires.

Ils n'ont pas le baccalauréat, seule porte d'entrée acceptée, et les tenants du titre s'opposent victorieusement à ce qu'une dispense leur soit accordée, au nom de leur niveau. Tout cela n'est guère pour nous surprendre : la sociologie de la culture. Goblot et Bourdieu, nous ont montré là-dessus l'essentiel, mais il est passionnant de le rencontrer in vivo dans le travail de Jean-Noël Luc, dont la démonstration est exemplaire.

Peu à peu les choses changent, avec une lenteur qui suit les évolutions idéologiques de notre siècle. La force des choses sociales, la volonté de quelques-uns, la passion des principaux intéressés, finissent par emporter la digue des nantis. A la fin de la deuxième guerre mondiale, l'École normale supérieure de Saint-Cloud est transformée en E.N.S. du second degré. Mais elle conserve une clientèle d'origine modeste et ses élèves n'ont pas le droit officiel de préparer l'agrégation.

Enfin, sous le poids des flux de la démographie scolaire, elle devient une E.N.S. de plein exercice, officiellement, mais nous sommes déjà en 1956/57. Dès lors, l'évolution sociologique de l'établissement se marque nettement, et l'on assiste progressivement (et, cette fois, rapidement) à l'extinction de son recrutement populaire. En particulier, il y a une vingtaine d'années, quand il a fallu deux années de préparation après le baccalauréat pour avoir le droit de se présenter au concours d'entrée, les normaliens primaires se sont trouvés laminés car ils obtenaient difficilement deux années (au moins) de prolongation de scolarité en un moment où les besoins de l'enseignement primaire en maîtres qualifiés s'accroissaient sans cesse.

Saint-Cloud est alors coupé de ses origines. Depuis 1945, l'établissement a créé, parallèlement à ses filières classiques, des centres de recherche pédagogique, dont nous connaissons tous la notoriété. Parmi les noms marquants de la pédagogie fran-

çaise actuelle, beaucoup y sont passés : Gaston Mialaret, Josette Poinssac, Michel Tardy, François Mariet, Henri Dieuzeide, Max Egly, Paul Rivenc, Raymond Lallez, en constituent quelques exemples parmi beaucoup d'autres. Je regrette d'ailleurs, à cet égard, que Jean-Noël Luc et ses collaborateurs aient un peu minimisé cet aspect de Saint-Cloud.

Si l'on prend une liste de ceux qui, en France, enseignent les sciences de l'éducation au niveau universitaire, on s'aperçoit qu'un pourcentage important provient de l'École normale supérieure de Saint-Cloud dans ses diverses composantes. Il est désormais clair que c'est cette dimension qui constitue l'originalité de l'établissement, c'est-à-dire son caractère unique. On souhaite qu'il s'accroisse dans les années à venir.

Au total, l'histoire de cette E.N.S. résume l'histoire éducative de notre siècle, dans ses transformations sociologiques comme dans ses combats et ses espoirs. Les analyses de Jean-Noël Luc sont toujours, à ce sujet, très éclairantes. L'ouvrage est manifestement une contribution essentielle à la recherche contemporaine, et quiconque travaille sur la démocratisation de notre système éducatif ne pourra plus le contourner. Il reste maintenant à souhaiter que d'autres moyens éditoriaux soient fournis pour que tous les documents disponibles, sur lesquels l'équipe a travaillé pendant plusieurs années, puissent être diffusés, connus, versés au fonds commun. Car ce livre remarquable n'est évidemment que la partie d'un iceberg dont la partie cachée contient de quoi alimenter notre réflexion et nos interrogations.

Louis PORCHER.

MARIET (François), dir. — L'Enfant, la famille et l'école/François Mariet, dir. — Paris : E.S.F., 1981. — 128 p. ; 24 cm. — (Science de l'Éducation).

Cet ouvrage collectif dirigé par F. Mariet envisage dans toutes ses dimensions (philosophiques, juridiques, économiques, politiques) le partage des tâches entre la famille et l'école. Loin d'être une juxtaposition de différents aspects d'un même problème, c'est à une véritable réflexion sur les interrelations entre la famille, l'école et l'enfant qu'est convié le lecteur. L'étude s'articule autour de trois pôles : le partage des tâches et son fonctionnement, les attentes par rapport à l'éducation, l'unité nécessaire de la politique éducative. Ces modalités de l'interaction entre ces trois acteurs s'articulent autour de trois thèmes : le schéma classique du partage, le cadre juridique, le partage des coûts. Le partage des tâches entre famille et école est issu du schéma hérité du XIX^e siècle, ainsi que l'analyse Louis Porcher dans « l'école des familles ». Une véritable division du travail apparaît : à l'école, la fonction technique de l'instruction, à la famille la fonction idéologique de l'éducation. Deux domaines très séparés de division des rôles a déterminé la conception du partage jusque dans les années soixante. Cette division du travail de socialisation s'est inscrite dans la législation. Christiane Fendheim dans « des droits et des devoirs » le précise. La famille, conformément au schéma classique, conserve des droits sur le choix de l'établissement, de la religion, du métier. Toutefois, afin que l'État puisse remplir son rôle technique d'instruction, l'article 4 de la tâche Jules Ferry de 1884, fait obligation aux familles de scolariser l'enfant. Cette fonction devient pratiquement autonome par rapport aux familles dans la mesure où l'État assure la gratuité de l'instruction, l'entretien des bâtiments scolaires. Cette autonomie de l'instruction par rapport à l'éducation détermine des fonctions différentes de coûts. A Mingat et J. Perrot dans leur analyse des dépenses des familles distinguent les dépenses afférentes à l'institution scolaire et celles laissées à la volonté des familles dites dépenses socio-édu-

catives. L'autonomie de l'instruction fait que les déterminants socio-professionnels ne jouent qu'un très faible rôle pour les dépenses de scolarité qui sont fonction du lieu géographique, de la taille de la famille, de la filière choisie ou de la période de l'année. Cette division stricte des tâches tend donc à égaliser. L'analyse de A. Mingat et J. Perrot pose ainsi de manière originale le problème de la construction d'un indice du coût de l'instruction et de l'éducation. Or cette division du travail a connu des fluctuations diverses. En premier lieu, les familles ont dévolu à l'État une part croissante de leur domaine. Ainsi, la fonction technique de l'école a décliné au profit de la fonction « endémologique ». L'éducateur a été considéré comme plus important que l'instruction. De ce fait, l'autonomie de la puissance publique s'est amoindrie et l'école s'est retrouvée plongée au sein de la société globale. Ainsi, le législateur a donné à l'école la possibilité d'un enseignement sur l'éducation sexuelle, l'éveil politique, l'éveil à la lecture. Mais, au fur et à mesure que l'instruction perdait son autonomie et s'inscrivait au sein de la société globale, les contradictions de celle-ci ont envahi l'espace scolaire. Louis Porcher met en relation le rapprochement famille école et l'accroissement des inégalités sociales.

Tout rapprochement fait de l'école le lieu d'une redondance et on affirme par là même son rôle de reproduction sociale. A cette aspiration du modèle scolaire par le modèle familial correspondent des fonctions de coûts différents. Les dépenses socio-éducatives prennent de ce fait une importance croissante puisque tout compte fait c'est ce qui se passe dans la famille qui devient déterminant. Or celles-ci obéissent à des variables socio-culturelles très nettes. Elles sont fonction de la taille, du milieu social, du niveau culturel. Or, quand on suit leur importance dans l'éveil intellectuel de l'enfant, ceci nuance toutes les politiques scolaires dont l'objet est de réduire l'inégalité par un accroissement de l'offre de biens culturels et non pas la prise en considération de déterminants socio-culturels. En deuxième lieu, au fur et à mesure que l'on assiste alors à un nouveau partage des rôles, les familles exigent de plus en plus une information, une coopération avec l'institution scolaire. Celle-ci, mise à mal par la concurrence d'autres sources de savoir (mass média, informatique, décentralisation du savoir) semble prête à coopérer et à négocier l'étendue des domaines respectifs. Mais cela ira-t-il dans le sens d'une plus grande égalité ? Tel est, semble-t-il, l'enjeu réel. Si l'on remonte d'aval en amont le partage des rôles famille et école, on rencontre l'ensemble des attentes et des stratégies que les acteurs décalquent à l'égard des instances de socialisation.

C'est ce que développe Annick Percheron, spécialiste en socialisation politique de l'enfant, en analysant la manière dont les familles élèvent leurs enfants et ce qu'elles attendent de l'institution scolaire. En termes économiques, Annick Percheron établit une fonction de demande ou plutôt analyse les déterminants de cette demande. Son étude part de trois modèles éducatifs mis en lumière par Bourdieu : laxisme des classes supérieures, libéralisme des classes populaires, rigorisme des classes moyennes. L'adhésion à l'un de ces modèles est fonction du capital économique et culturel. Ainsi, les fractions en déclin adoptent un rigorisme répressif, alors que les classes supérieures adoptent une distance de bon aloi par rapport à l'institution scolaire. Annick Percheron affirme et infirme à partir d'une enquête ces hypothèses. Celle-ci définit trois attentes : soumission, autonomie, savoir-faire. Selon les hypothèses de Bourdieu, les fractions en déclin devraient privilégier la soumission, le savoir-faire serait plutôt l'apanage des fractions dominantes. Les résultats de l'enquête dont nous ne donnons qu'une très faible partie, tendent à montrer qu'au sein d'une catégorie sociale en apparence homogène par leur devenir social, plusieurs stratégies et attentes apparaissent. Ainsi, dans les fractions en déclin, tels les agriculteurs, sont favorables à la rigueur. De même que ce n'est pas la position sur la trajectoire sociale (ascendance, déclin, stagnation) qui détermine l'ensemble des attentes, mais l'insertion des individus au sein de normes particulières. Ainsi, les rigoristes sont-ils plutôt issus du milieu rural et ont une pratique religieuse régulière. De ce

fait, les stratégies éducatives ne peuvent se comprendre que si l'on prend l'ensemble des valeurs qui fondent l'individu. Les variables inter-agissent entre elles (instruction, catégorie sociale, trajectoire sociale de la famille) et montrent la complexité du système des attitudes en matière d'éducation.

Et l'enfant dans tout cela ? Il apparaît peu, alors que c'est lui le principal intéressé. Il semble exclu du monde des adultes. D'une part, les manuels scolaires lui créent un monde à part idyllique, d'autre part, la séparation politique familiale et politique scolaire fait de l'enfant « roi » un enfant « victime ». Jacqueline Moreau analyse le contenu de « Bonjour Line ». L'univers idéologique isole l'enfant du monde des adultes. L'ouvrier décrit est rural, les positions sociales sont tranchées, les rôles masculin et féminin particulièrement distincts. L'adulte apparaît peu, ainsi que le monde du travail. L'écart avec le monde réel est flagrant. Institution scolaire et institution familiale trouvent donc un point de rencontre, un consensus pour décrire un monde idyllique et irréel.

François Mariet, quant à lui, plaide pour le rapprochement nécessaire de la politique familiale et de la politique scolaire et pour une pratique non discriminante des cultures. Alors que l'interdépendance des différentes politiques sociales n'est plus à démontrer, le travail administratif parcellise cet ensemble. D'où l'apparition d'un certain nombre de mesures contradictoires dont l'enfant est la victime. Que ce soit à propos de la politique de la santé, des transports, du rythme scolaire, les enfants apparaissent sacrifiés par rapport aux progrès sociaux favorables au monde des adultes. Ainsi le repos hebdomadaire n'est guère favorable aux enfants dont les parents partent en week-end, considéré pourtant comme un progrès social. De même que l'organisation de l'année avec ses longues périodes de vacances ne profitent qu'aux enfants de familles aisées : pour les autres les vacances signifient vacances à la maison. Ceci débouche sur une contradiction entre politique scolaire et les diverses politiques sociales. D'où la nécessité non pas de différentes politiques, mais d'une politique globale réunissant en son sein l'ensemble des autres politiques (transports, rythme de vacances, santé, sport). L'enfant devrait être la base de cette nécessaire unification des politiques. C'est dans ce cadre que pourrait prendre fin la discrimination des cultures.

En conséquence, il convient d'éviter qu'un fossé ne sépare la culture scolaire de celle dont les élèves disposent grâce à leur appartenance sociale.

Dès lors apparaît la nécessité non pas de privilégier les contenus, mais les opérations intellectuelles (lire, dessiner, solfier) qui permettent à l'enfant d'investir le domaine intellectuel de son choix.

Le principal mérite de cet ouvrage est donc de dresser les cadres dynamiques des partages famille-école. L'analyse économique très originale de ce type d'étude permet donc de sous-tendre une analyse en termes philosophiques, politiques et idéologiques.

Dominique AGOSTINI.

PERETTI (André de), prés. — **La formation des personnels de l'Éducation nationale : rapport au ministre de l'Éducation nationale sur...**/présidée par André de Peretti. — Paris : La Documentation Française. 1982. — 339 p. ; 24 cm.

Ayant commencé ses consultations et ses travaux en septembre 1981, la commission présidée par André de Peretti remettait ses conclusions au ministre A. Savary en février 1982, sous la forme d'un volumineux rapport en 14 chapitres, précédé d'un

préambule, et accompagné d'une centaine de pages de documents annexes. (On lira notamment la note historique d'A. Prost, en complément du tableau de la situation présenté dans le premier chapitre). Ce projet vise à la transformation du système éducatif par l'amélioration de la formation des personnels de l'éducation, en affirmant la priorité de la formation continue.

L'exposé s'ouvre sur le constat d'un déséquilibre entre la formation initiale et la formation continue : en 1980, la première a absorbé quatre fois plus de crédits que la seconde. Réduite à 1,5 % de la masse salariale, hors charges, la formation continue fait figure de parent pauvre. Même, ces maigres crédits n'ont été utilisés qu'à - 26 % ! Et les actions menées l'ont souvent été de façon sporadique et cloisonnée, ne profitant qu'à 3 % des effectifs, avec des stages courts (un à trois jours) et improvisés, apportant plus une sensibilisation qu'une formation véritable. A l'exception des instituteurs qui bénéficient depuis 1972 d'un crédit de formation continue d'une semaine par an, équivalant à 36 semaines pendant leur carrière, et de certains administratifs, l'éducation nationale a pris du retard par rapport aux entreprises et aux administrations dans l'application de la loi de juillet 1971. Sans doute et à juste titre, dans la période de reconstruction et d'explosion scolaire (L. Cros) consécutive à la Deuxième Guerre mondiale, la priorité est allée à l'accueil des élèves (ce fut l'époque où l'on construisait un C.E.S. par jour, 2 354 collèges entre 1966 et 1975) et beaucoup d'enseignants, recrutés comme auxiliaires, se sont formés sur le tas et leur perfectionnement était encore moins institutionnalisé ; il gardait le caractère d'une auto-formation. Mais, le temps est venu de « passer du quantitatif au qualitatif » et d'envisager les moyens d'une véritable formation permanente pour affronter ensemble les défis du troisième millénaire. Sinon, c'est l'ensemble de notre système éducatif qui sera frappé d'obsolescence. Il y va de l'avenir de l'institution, et des hommes qu'elle forme. C'est à cette préoccupation majeure que répond le rapport de Peretti. La formation continue ne doit pas être écrasée par la formation initiale et celle-ci « devrait être une incitation à la formation permanente ».

Les limites étroites de cet article ne nous permettent pas d'entrer dans le détail des formations catégorielles et des scénarios alternatifs (sur le DEUG des instituteurs, le statut des professeurs de collèges ou celui des chercheurs). Par souci d'efficacité, nous préférons présenter une vue « systémique » du projet, qui en sera peut-être une perspective cavalière. Quatre idées essentielles nous ont paru en constituer l'ossature. La première est celle d'harmonisation, d'unification des statuts des divers corps d'enseignants par l'homogénéisation des formations initiales dans leurs durées et leurs contenus, ces formations intercatégorielles facilitant la mobilité ultérieure entre les fonctions. Il s'agit de « renforcer les solidarités au sein du système éducatif », condition sine qua non d'un service public d'enseignement unifié. Dans cette optique, instituteurs, professeurs certifiés des collèges et lycées et des enseignements technologiques et professionnels (l'agrégation disparaît comme concours externe) verraient leur formation initiale portée pour tous au niveau de la maîtrise ; avec, par exemple, pour les instituteurs, une 4^e ou une 5^e année, après une période de 3 à 7 années d'exercice. C'est la formation, dite « récurrente » qui est une forme particulière d'alternance, pour éviter l'effet dissuasif d'une formation initiale prolongée. Deuxième idée : la professionnalisation des métiers de l'éducation nationale par un équilibre entre les apports théoriques dispensés par l'université et les aspects professionnels analysés sur le terrain, théorie et pratique qui sont entre elles dans un rapport simultané d'alternance et d'autonomie, l'organe de cette régulation étant le réseau, « dispositif ramifié » piloté par l'université, où la formation a partie liée avec la recherche fondamentale, mais avec une ouverture réciproque de l'université sur la profession, l'animation culturelle, la coopération internationale, l'assistance technique aux administrations et aux entreprises. Le réseau diverge également sur les services de documentation, les associations de spécialistes (ex. IREM), les mouvements pédagogiques, les formateurs issus de l'environnement socio-culturel, etc. Ceci nous

conduit à la troisième idée : la **décentralisation** : « le cadre régional s'est imposé comme le plus propre à la mise en place du réseau. » Le chapitre IV en expose l'organigramme. Le CIFRE (centre interuniversitaire de formation et de recherche en éducation) coordonne, dans chaque région, les actions des instituts de formation fondamentale (IUFF), ou de formation et de développement (IUFD), qui sont les ex-écoles normales départementales articulées avec les CDDP. Au sommet — il vaudrait mieux dire au centre — l'institut national de formation et de recherche en éducation gère l'ensemble du dispositif. Mais la décentralisation ne s'arrête pas là. Elle démultiplie les actions au niveau des unités de travail des établissements par des formations transverses et pluridisciplinaires. On aboutit ainsi à des projets professionnels individualisés en termes de **contrats négociés**. « Décentraliser, c'est d'abord faire prendre conscience aux enseignants de leur formidable capacité de créativité et leur permettre de l'exercer. » (Annexe V). C'est l'idée de **responsabilité**. En matière de « pédagogie d'adultes » l'autonomie prend la place du contrôle. Et les corps d'inspection, dont la mission première est d'animer le réseau, ont moins à évaluer les comportements individuels que le fonctionnement global du système. De même, les chefs d'établissement et les conseillers d'éducation seront formés aux techniques de communication. Celles-ci font d'ailleurs partie du tronc commun d'une formation unifiée des enseignants, qui ont à apprendre la concertation. L'objectif doit se donner la technologie de sa mise en œuvre. La méthodologie proprement dite n'est pas oubliée pour autant. Elle fera même l'objet d'une agrégation (p. 126) et en amont, d'une U.F. obligatoire. Parmi les points de passage obligé : outre les activités d'expression et de communication (p. 163), l'ouverture sur l'environnement économique concrétisée par un stage en entreprise, et deux objectifs prioritaires : le perfectionnement en anglais et une initiation à l'informatique (au moins au niveau 1 : utilisation des didacticiels — cf. p. 214). On pourrait s'attarder sur bien d'autres propositions : sur les pré-requis (pp. 131-132), sur le réaménagement du service (p. 148) et des emplois du temps (pp. 145-317), en vue de dégager des heures pour la formation continue. Toutes ces mesures s'inscrivent dans la continuité des principes précédents.

La loi du genre m'invite à faire quelques critiques. Il serait outrecuidant d'y souscrire sans retenue. Que vaut l'avis d'un seul face à trois cents experts ? Dans une démarche dialectique, je verrais ces critiques comme un apport au processus. J'en ferai deux. La première est d'ordre technique. Il manque un lexique des termes employés. Ayez pitié des non-initiés ! Faut-il des exemples ? La formation « récurrente ». On en parle en beaucoup d'endroits (pp. 24, 26, 55, 109, 129), toujours allusivement, sans jamais la définir, avant d'arriver p. 152 à un exemple où tout s'éclaire enfin. Autre exemple : p. 192, on parle de l'évaluation formative, comme si chacun savait ce que c'est. Or, il faut aller, sans l'aide du moindre renvoi, à l'annexe V qui en explicite le fonctionnement pour s'apercevoir qu'elle n'exclut pas l'évaluation sommative ou certificative à laquelle elle était d'abord opposée. Quant aux « modules de formation » — cible préférée des bulletins syndicaux — avant d'en présenter la typologie (cf. pp. 112 et 113) en T1 (disciplines), T2 (didactiques), T3 (dimensions de l'acte pédagogique) et T4 (théorie de la pratique), même en nous précisant qu'ils sont capitalisables (p. 105), la commission se fût épargnée bien des procès d'intention, si elle les avait définis. Qu'est-ce qui distingue un module d'une unité de valeur ? d'un groupement d'objectifs ? Une campagne d'explications s'impose sur ces différents points, et sur ce qu'il faut entendre par « formation personnelle ». Car on peut tout y mettre. Au hasard : l'expression corporelle, la technesthésie, la convivialité, et même le travail sur soi (p. 122). J'aurais souhaité qu'on insistât davantage sur cette dernière composante. Et c'est sur cette critique philosophique de l'ordre technique que je conclurai : je ne voudrais pas voir l'éducation immolée sur l'autel de la pédagogie. Ce n'est pas de « réaliser une analyse pertinente » (p. 188) d'une relation éducative qui la rendra éducative ipso facto. Nous ne sommes pas mandatés par

l'institution pour *décrypter ses fantasmes*, ni pour diagnostiquer ses états d'âme. Non plus que pour nous livrer « à la lecture de (notre) propre position dans la relation aux élèves » (p. 83), mais plutôt pour les aider avec la vigilance que confèrent les sciences de l'éducation et la connaissance de leurs pratiques méthodologiques, à construire leur personnalité. Sans doute y a-t-il, à cet effet, quelques valeurs irréductibles à la pure observation, et dont il leur faut apprendre à découvrir le sens.

Paul de LOYE.

PHI DELTA KAPPA. — Why do some urban schools succeed : the Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools. — Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa, 1980. — 226 p. ; 23 cm.

Comment certaines écoles urbaines multi-ethniques se maintiennent-elles alors que la dégradation physique et un climat de violence, de laisser-aller, conduit les autres à la faillite ? Question importante née d'un constat : les millions de dollars injectés par les fonds fédéraux dans des opérations spectaculaires en faveur des deshérités ou des mal-scolarisés semblent avoir été investis en pure perte.

Subventionnée par une firme américaine, la recherche sur les « écoles urbaines qui réussissent » est à cent lieues d'un palmarès classant des écoles pilotes, expérimentales ou exemplaires qu'on pourrait présenter comme des prototypes de l'école de demain. Cette superstition du modèle, il y a belle lurette que les États-Unis l'ont abandonnée. La terrible réalité qu'ils ont à affronter, ce sont des centres-villes industriels qui se paupérisent, se peuplent de minorités à la limite du seuil de pauvreté, face à des banlieues vers lesquelles fuient les classes moyennes de la population blanche. Les jumelages, les transferts d'élèves par ramassage scolaire (busing) ont été souvent des échecs. L'insécurité s'est installée dans les grandes villes et même dans les écoles élémentaires, des enseignants sont molestés. Vitres brisées, graffitis, vandalisme, absentéisme des maîtres et des élèves donnent de l'école publique une image sinistre. Et, dans ce paysage désolant, des Américains réagissent et remontent des écoles considérées en perte. Comment s'y prennent-ils ? Et leur succès révèle-t-il des points communs entre les mesures adoptées pour leur survie ?

On attendait des statisticiens avec leurs courbes et leurs indices de corrélation. Les auteurs de l'enquête les ont laissés au vestiaire et voici que dans cette Amérique truffée d'ordinateurs, une enquête naïve, subjective, auto-critique et en tous cas hérétique au regard de la science, se met en place, patronnée par la plus prestigieuse des associations pédagogiques : la Phi Delta Kappa. Les écoles présentées le sont, contre toute règle méthodologique, par leurs usagers, à tous les niveaux, sous forme de témoignages : directeurs, professeurs, parents, personnels de service. Le lecteur plonge dans ces récits épiques comme dans un roman.

Certaines précautions furent prises néanmoins : les huit écoles qui s'auto-analyseront n'ont pas été choisies en se fiant au flair d'un journaliste. Ce sont des districts scolaires eux-mêmes, ceux d'Indianapolis, de Cincinnati, de Chicago, de Louisville, etc., qui ont désigné des commissions de trois membres (un administrateur central, un directeur, un enseignant de classe élémentaire) chargés de sélectionner les écoles participant au projet. Ce projet concernait des établissements ayant eu à surmonter des obstacles de taille, en milieu multiracial et qui s'engageaient à procéder à une auto-analyse abordant les points suivants : *réhabilitation des bâtiments, action du directeur, formation continue des enseignants, intervenants extérieurs et financements non officiels, stratégies et méthodes en lecture, mathématiques et sciences, enseignement individualisé, fréquence et nature des contacts avec l'environnement et les parents, etc.*

En contrepoint à cette étude de cas, essentiellement pragmatique et concrète, Phi Delta Kappa fit éplucher des centaines de publications et de travaux de recherche sur le fonctionnement des écoles urbaines aux USA. 86 sur 253 pouvaient par la similitude des critères être comparées aux établissements retenus par l'enquête sur le terrain.

Le travail de synthèse fait apparaître des éléments qui peuvent surprendre un Européen mais qui confirment l'Américain dans ses mythes de la libre entreprise. Ainsi le rôle du directeur est hautement valorisé. On devrait selon les personnes interviewées lui donner toute autorité sur le personnel. Comme les syndicats ne partagent pas cette façon de voir, les stratégies et les ruses pour recruter un personnel « coopératif » et renvoyer les inadaptables, signalent le directeur compétent. Dans certaines écoles, la méthode Coué est à l'honneur pour redonner une cohésion sociale aux établissements : « We're Number 1 », nous sommes les meilleurs est le titre du bulletin intérieur destiné à tout le personnel de la « Washington Park Elementary School » de Cincinnati (Ohio). Ici les élèves commencent la journée par un chœur parlé qui est un dialogue entre eux et le principal :

Le principal : Qu'est-ce que notre école attend de vous ?

Les élèves : Que nous venions ici chaque jour et à l'heure.

Le principal : Quelle est sa deuxième attente ?

Les élèves : Qu'on vienne avec nos outils et avec de bonnes manières.

Le principal : Et la troisième ?

Les élèves : Que nous nous donnions à fond dans notre travail.

Cette litanie quotidienne a porté ses fruits mais aussi une surveillance stricte de la tenue, de la coiffure (pas de nattes pour les garçons de couleur !), des relations entre les élèves qui doivent rester non-violentes malgré une discipline rude. « Rude mais pas mesquine » précisent les élèves qui sont salués par leur prénom dans les bureaux et passent les récréations avec l'administration mêlée à leurs jeux avant de se mettre à table avec eux. Cet exemple montre qu'aux USA, un courant en faveur de l'ordre et de la discipline reçoit l'assentiment des adultes et même des enfants. Ce retour du balancier n'exclut pas des aspects inquiétants.

Parce qu'il nous permet de comprendre l'évolution de l'école urbaine « de l'intérieur » et qu'il est riche en connotations, cet ouvrage est plus qu'un document pédagogique. Les États-Unis ont conscience de leur désunion qui sans contenir les germes d'une guerre urbaine accuse le système social. A le lire, on devine que dans nos ZEP et nos LEP, les structures et les méthodes vont être mises en question assez vite et qu'il faudra innover en partant des réalités et non de modèles artificiels.

Roger UEBERSCHLAG.

SCHIFF (Michel). — *L'intelligence gaspillée : inégalité sociale, injustice scolaire.* — Paris : Seuil, 1982. — 240 p. ; 22 cm.

Michel Schiff a quitté la recherche en physique nucléaire pour se consacrer à la génétique et à l'intelligence. Ce livre, qui vient après différentes études plus techniques, s'adresse spécialement aux enseignants et aux journalistes, agents involontaires d'une véritable mystification.

En effet, M. Schiff a été effaré par l'amoncellement d'inexactitudes, de contradictions et de confusions dans ce domaine. La première partie : « de vieilles sornettes sous une forme à peine neuve » constitue une sorte de bêtisier des recherches sur l'intelligence. Depuis 10 ans, M. Schiff pourchasse les erreurs techniques et logiques dans le domaine de la génétique et du comportement humain. Il signale et ana-

lyse les confusions entre : différences entre individus et différences entre groupes, entre corrélation et cause, entre statu quo et loi naturelle, entre différence et inégalité, entre questions scientifiques et questions sociales. Le mot hérédité a prêté à deux types de confusions, d'une part entre l'hérédité biologique et l'hérédité sociale, d'autre part entre la détermination génétique et la transmission génétique. M. Schiff s'interroge sur les raisons pour lesquelles il a été écrit et dit tant de bêtises dans ce domaine : 1) La naïveté ethnocentrique, qui est le mécanisme par lequel un groupe humain considère que de toute évidence son système de valeurs est supérieur à celui des autres groupes. 2) Le double discours des bien-pensants : confondre le QI et l'intelligence, confondre le résultat d'un examen avec une qualité permanente de l'enfant. 3) L'illusion de l'objectivité des chiffres. Quoi qu'il en soit, les erreurs techniques ou psychologiques relevées ne se répartissent pas au hasard, toutes ont pour effet sinon pour but de masquer la réalité sociale.

Dans la deuxième partie du livre : « mais puisqu'on vous dit que c'est dans les chromosomes », M. Schiff veut montrer que la stratégie pour annexer la science peut se résumer en ces mots : l'argument d'autorité. Il n'existe pas de consensus en sciences humaines en ce qui concerne les règles qui permettent de décider si telle théorie est ou n'est pas scientifique. En l'absence de telles règles, les choses se décident de manière non dite, c'est-à-dire d'après la loi du plus fort. La chapelle la plus forte serait généralement celle qui soutient l'ordre social dominant. L'homo sapiens n'est ni un rat ni un robot : la position particulière de notre espèce est évoquée dans les mythes et dans les religions. C'est par une distorsion grossière de la réalité biologique que certains en viennent à considérer l'homme comme un rat plus perfectionné, comme un singe nu ou comme une mécanique. Dans l'espèce humaine, l'évolution culturelle a pris le relais de l'évolution biologique. L'homme se construit en partie lui-même, à la fois en tant qu'espèce et en tant qu'individu. Certains essaient actuellement de pervertir la génétique. En la transformant en oracle de fatalité, ils cherchent à renforcer les attitudes de découragement quant aux possibilités humaines.

C'est sur le problème des tests d'intelligence que se centre la critique de M. Schiff. Le caractère totalement arbitraire de la distribution des notes d'une échelle de QI est souvent oublié par les apologistes du QI. Un test de QI est un concours et non un examen. Dans chaque tranche de notes, le nombre de places est strictement limité. Il existe un parallélisme saisissant entre la discrimination sociale par l'école et la discrimination sociale par les tests.

Dans la troisième partie : « regardons la réalité en face », M. Schiff présente les résultats de ses propres recherches. L'inné et l'acquis : il s'agit d'une question mal posée. Pour se construire, tout organisme a besoin d'un point de départ (inné) et d'apports fournis par le milieu. Tout système biologique dépend donc à 100 % de l'inné et de l'acquis. M. Schiff a cependant eu recours lui aussi à la méthode des tests. Les enfants de 32 couples nés entre 1962 et 1969, tous abandonnés à la naissance et adoptés par des cadres, ont été retrouvés et examinés. On a pu ainsi comparer des enfants issus de fratries séparées, certains restés dans le milieu familial, d'autres adoptés par des cadres. Il note chez ces derniers une diminution de 75 % de l'échec scolaire et un accroissement de 14 points dans la moyenne des notes de QI. Il en conclut que les limitations considérables du développement intellectuel sont le résultat de facteurs sociaux. Dans tous les cas, les risques d'exclusion sont liés à la classe sociale où vivent les enfants, beaucoup plus qu'aux gènes transmis par les parents.

M. Schiff pense avoir répondu 1) à la question posée par Richardson en 1913 : que deviendraient des enfants de parents pauvres dans des familles riches et cultivées ? 2) à celle de Jensen en 1969 : de combien peut-on augmenter le QI et les performances scolaires ? Nous espérons — dit-il — que ce travail contribuera à rendre plus évident le fait que ce n'est pas dans la génétique du QI qu'il faut chercher des éclaircissements sur la reproduction des inégalités sociales.

C'est aux *inégalités sociales* devant l'enseignement qu'il consacre la fin de son livre. A l'école primaire se joue la carrière scolaire. Tous les ans, un million d'enfants sont recensés, fichés et informatisés. Les statistiques publiées suffisent déjà à réduire à néant toute la théorie biologique de la ségrégation scolaire. Elles permettent de mettre en évidence l'énorme gaspillage actuel. La ségrégation à l'école reflète une ségrégation à l'extérieur, par l'habitat, aggravée par la spéculation foncière. La discrimination sociale augmente à mesure que l'on avance dans le cursus scolaire et universitaire.

Dans le dernier chapitre : « pour une approche intelligente et humaine de l'intelligence humaine », M. Schiff « ôte sa casquette de scientifique ». Il cite R. Zazzo qui affirme que nous sommes tous des sous-développés et il va plus loin encore en disant : nous sommes tous des mutilés de l'intelligence. L'échec scolaire est une chose trop sérieuse pour qu'on la laisse aux ministres, aux psychologues et aux enseignants. Il faudrait que le syndicat national des instituteurs calcule et diffuse largement un indice de ségrégation sociale à l'école primaire.

Si, comme le dit M. Schiff, l'homme se construit lui-même à la fois en tant qu'espèce et en tant qu'individu, une question demeure : entre les déterminismes biologiques et les déterminismes sociaux, quelle est la marge de liberté de la personne ? On aimerait savoir comment, dans l'école actuelle, il est possible de réussir quand on est né dans une famille pauvre et comment on peut échouer malgré le soutien d'une famille informée et bien placée dans l'échelle sociale.

Liliane LURÇAT.

ZAZZO (Bianka). — *Les Dix-Treize ans, garçons et filles en CM2 et en sixième/Bianka Zazzo...* ; préf. de René Zazzo. — Paris : PUF, 1982. — 222 p. ; tabl. : 22 cm. — (Croissance de l'enfant-Genèse de l'homme ; 10).

Ici même, il a été rendu compte de l'étude précise, pertinente et originale que Bianka Zazzo, maître de recherche au CNRS a consacré à **Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire**. Or le nouvel ouvrage aurait tout aussi bien pu s'intituler : « Un grand passage : de l'école élémentaire au collège ». Mais cette « coupe franche » est encore plus manifeste que la précédente puisqu'elle légitime, cette fois, une autre appellation, le collégien, puisqu'elle suscite un véritable dépaysement, qu'elle livre l'élève à une multiplicité de professeurs dans le temps même où l'enfant est délivré de l'enfance, où il s'affirme, où elle s'affirme dans sa singularité bio-historique. D'où l'extrême « hétérogénéité de cette population : âge, maturation physiologique, croissance mentale, antécédents scolaires (...), niveau des savoirs » (p. 21).

Les **objectifs** de l'auteur sont clairs : rechercher et analyser les relations qui existent entre le milieu socio-professionnel d'origine, le sexe, la continuité du cursus, le classement scolaire établi par les enseignants à la fin du second trimestre, d'une part, et d'autre part, les modalités d'adaptation de chacun au nouveau statut (p. 34). Ainsi s'expliqueront les rendements scolaires, ainsi se définira « le territoire, le terreau » nourricier. Ces investigations objectives, scientifiques, assurées, un autre discours sera possible sur les implications pédagogiques, selon, alors (mais alors seulement) des options sociales et politiques.

Par leur ampleur et leur minutie, les **méthodes et moyens** employés vont répondre à ces intentions conduites sur le terrain (« dans les situations réelles de l'école »). En engageant à l'occasion des examens psychologiques, et la consultation des dossiers scolaires, la **recherche** repose en grande partie sur des questionnaires (figurant en annexes) et des entretiens directs avec les élèves, les parents, les maîtres de CM2

et les professeurs principaux de 6°. De la sorte, une **étude transversale** concerne 12 classes de CM2 (341 élèves) et 18 classes de 6° (495 élèves), population socialement diversifiée. Une **étude longitudinale**, étalée sur 2 ans, intéresse 4 classes de CM2, soit 136 élèves, 95 se retrouvant en 6° avec 27 nouveaux : alors que la première étude touche l'ouest de Paris et sa proche banlieue, la seconde se concentre sur Nanterre, à dominante ouvrière. A titre d'exemple, précisons le dispositif de l'étude longitudinale (pp. 107-125) : observation directe et indirecte des comportements en 3 situations-types (situation fortement cadrée sur l'objet, sur le maître — ou faiblement cadrée) ; questionnaire aux enseignants en fin d'année ; épreuves psychologiques (développement cognitif, acquisition des contrôles) ; évaluation des « connaissances » (lecture silencieuse, vocabulaire) ; épreuve sociométrique ; étude du développement somatique ; entretiens individuels avec les élèves et leurs parents. C'est dire l'exceptionnelle richesse des observations recueillies. Nous ne pouvons que les résumer par thèmes, non sans noter la prudence d'interprétation et les nuances de pensée de l'auteur.

La première constatation porte sur l'**hétérogénéité** des populations : différences de milieu, de sexe, mais aussi d'âge (les 10-13 ans), de maturité physique, de croissance mentale, d'antécédents et de niveaux scolaires. La personne émerge de l'individu, même si, en cet « âge ingrat » — « mal connu, mal reconnu, mal considéré » (p. 20) — même si entre l'enfance et l'adolescence « ce vainqueur de chimère » est chimère lui-même, comme le dit bien le beau dessin d'enfant, extrait de l'**enfant émerveillé** (Association Germaine Tortel, CRDP Lille) qui illustre le titre du livre.

Seconde constatation : nul ne peut contester « le poids des **déterminants sociaux** » (p. 152) — même si le terme « déterminant », trop exclusif, pourrait être remplacé par « conditionnant majeur ». En tout cas, « le milieu » expliquerait les redoublements (p. 35), si redoutables — donc les résultats scolaires (p. 152). Cependant, « considérer l'origine sociale comme seul déterminant (...) procède d'une attitude simplificatrice (et) fait le black-out sur les facteurs scolaires (p. 152) — et l'influence du **sexe**.

Sur ce dernier point, l'apport de la recherche est de la première importance. C'est surtout sur les garçons que se manifeste l'influence du milieu (p. 44) : « l'attention, l'application, la discipline se présentent comme des qualités féminines qui échapperaient donc à l'influence des déterminismes sociaux » (p. 55). A intelligence égale, les filles l'emportent — car ce qui compte c'est moins le niveau de l'intelligence que son bon usage (p. 11). Les filles acceptent mieux que les garçons le régime scolaire, son rythme, sa discipline — et ses disciplines, à l'exception peut-être des mathématiques (p. 138). Sans doute leur participation est-elle moins active (p. 165) ; mais elles ont un meilleur niveau de contrôle (p. 137) — soit plus de stabilité et une plus grande faculté d'adaptation à la stratégie pédagogique (p. 165), « par une meilleure adaptation aux nouvelles exigences scolaires » (p. 181). Le tout — qui s'accroît en sixième (p. 54) — entraîne moins de redoublements (p. 36). En un mot, la maturité y aidant, « la sélection privilégie les filles, à l'exception de celles qui appartiennent au milieu **relativement** le plus défavorisé », (p. 151). Comme le contraire se manifeste pour les garçons, nous découvrons deux catégories aux deux pôles de la réussite scolaire, de l'adaptation en sixième : les filles des milieux favorisés ; les garçons des milieux défavorisés.

Répétons que ces remarques valent « à **intelligence égale** », ce qui a pour effet de « révéler des déterminants jusqu'alors éclipsés » (p. 183). Ce qui, en fait, restitue la valeur de l'intelligence (p. 99), de l'intelligence déployée. Mais il faut aussi souligner « le poids des **facteurs non cognitifs** de la performance cognitive » (p. 11), la part de l'affectivité (émotion, doute de soi...) (p. 99). L'intelligence doit être associée à des qualités qui ne sont pas d'ordre intellectuel (stabilité, attention équilibrée) (p. 103) — la balance devant être tenue égale entre ces divers antécédents.

Enfin, c'est « l'effort de travail » qui est l'atout pour répondre aux exigences scolaires (p. 103), la faculté de se mobiliser pour s'adapter au rythme scolaire (p. 51) : il y aurait des élèves lents ou « dérivés » plus que des enfants inintelligents.

A ce niveau de complication et d'interférences des antécédents précités se restitue le rôle du maître qui doit « ajuster (le tout) aux exigences de l'école » (p. 181). Mais « seuls les écoliers prennent (...) comme facteur de réussite les compétences pédagogiques de leurs maîtres, (alors que) ceux-ci sont seuls à mettre l'accent sur les possibilités de leurs élèves, surtout intellectuelles » (p. 103). Constatation précieuse mais inattendue : nous aurions pensé que c'était plutôt la situation d'échec qui aurait ainsi défini les responsabilités réciproques.

Beaucoup d'autres jugements mériteraient de notre part un ample développement : rôle du début de la scolarité (p. 140), seule époque d'efficacité pour « les mesures de prévention » (p. 207) ; fragilité des apprentissages des rudiments (p. 207) ; influence pernicieuse des structures « syncopées », alors que l'évolution de l'enfant est continue ; caractère fallacieux des réformes jugées approfondies, alors qu'elles oscillent « entre une réalité désuète et une utopie » (p. 17) ; intérêt des activités extrascolaires de l'enfant...

L'auteur entend marquer ce qui sépare les constatations objectives des orientations objectives qu'en peut déduire le praticien : c'est cependant une pédagogie réaliste, active et personnalisée qui, à l'opposé des cours magistraux, se trouve ainsi esquissée, même si, par prudence et probité intellectuelle, ne sont pas tranchés les débats sur la mixité, la non-directivité, le collège unique. Mais les incitations ne manquent pas. Le maître se découvre des raisons d'agir : « Il est de la compétence, et à l'échelle de son action individuelle, d'intervenir sur le type de facteurs (cognitifs, non cognitifs, scolaires...), alors qu'il ne dépend guère de lui d'agir sur les différences d'intelligence et de supprimer les inégalités sociales » (p. 206). Le maître y trouve aussi des façons d'agir plus efficaces : « Ce n'est pas sa sévérité, ni son degré d'exigence qui font problème, mais la façon dont il assure le déroulement des activités en classe » (p. 209).

Bref, en dépit de l'absence de bibliographie, une telle recherche, ainsi accomplie à propos d'une époque critique, entraîne une provende d'une richesse et d'une sûreté exceptionnelles. Le grain ne fera pas défaut.

Jean VIAL.



ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. — Organisme d'enseignement et de recherche

TELE-DEA en « Audiovisuel et Télématique » à l'Université PARIS-NORD (XIII) : Institut IMAC.

I. — L'Institut IMAC (Image et communication) (1) est un Institut pluridisciplinaire qui couvre et coordonne certains domaines des sciences de l'éducation, de la communication et de l'ingénieur.

Il rassemble trois groupes d'activités :

1) Le laboratoire IMAC, qui pilote un ensemble de recherches réparties en plusieurs secteurs. Ces recherches irriguent les formations initiales (2^e et 3^e cycles) et les formations continues (stages sur demandes) ; les étudiants participent ainsi à des travaux répartis sur différents niveaux, où l'unité thématique, entre recherches et formations, assure la cohésion des groupes.

Parmi ces thèmes, pour mémoire, « les nouvelles technologies » (avec les outils interactifs de télé-communication), « les bases de données relationnelles pour les images », « images analogiques et images numériques », « apprentissages accélérés par les technologies nouvelles », « audiovisuel assisté par ordinateur », « communication et vidéo », etc. De plus, toutes les opérations s'accompagnent de productions audiovisuelles ou télématiques, et font l'objet d'évaluations adéquates.

2) Le deuxième cycle (MST), filière d'enseignement à but professionnel est ouvert aux étudiants titulaires d'un DEUG et ayant franchi les épreuves spécifiques d'un certificat préparatoire adapté, et capables ensuite de suivre pendant deux ans des cours, des ateliers et des stages qui les occupent à temps plein et qui réclament autant de capacités de travail que de créativité.

3) Le troisième cycle (DEA et doctorat), accueille essentiellement des professionnels désireux de conduire une recherche opérationnelle touchant les problèmes rencontrés dans leurs activités quotidiennes et liés aux technologies nouvelles. Ils sont issus, par tiers respectifs, de l'institution scolaire, de l'entreprise et des pays en voie de développement. Notons que, dans ce dernier tiers, se recrutent les futurs cadres chargés des programmes de rénovation et de transferts de technologie.

Les formations sont dispensées non seulement par des universitaires mais par des spécialistes des secteurs publics ou privés qui allient compétence et expérience confirmées dans le domaine « Audiovisuel et Télématique ». (2).

Des inserts annuels de formations à distance permettent aux étudiants de vivre quelques-uns des scénarii de demain.

II. — Le « Télé-DEA » (préparation du diplôme d'études approfondies).

Le laboratoire IMAC a mené depuis sa création une dizaine de sessions de recherches-actions sur les communications à distance et directionnelles par les nouvelles technologies ; il était légitime de faire bénéficier de cette expérience les nouvelles formations en « audiovisuel et télématique ».

(1) Place du 8 mai 1945, 93206 Saint-Denis Cedex 1, tél. : 821.61.55.

(2) Citons notamment : CNES, CNET, DGT, INA, SFP, Thomson, etc. Unesco, AUPELF, etc.

En illustration de cette ouverture, citons les rencontres des 11 et 12 mai 1982 qui ont été organisées en vue de faciliter des apprentissages accélérés dans des domaines où enseignants et contenus d'information et de formations ne sont pas facilement accessibles.

Ces activités concernaient ici « les outils de groupes interactifs », en l'occurrence deux audio-conférences internationales à trois pôles et deux séances au CNET en visio-conférence nationale (Paris-Lannion et Paris-Nantes). Par leurs performances, ces outils définissent un aspect essentiel des bouleversements que nous sommes appelés à vivre dans la révolution des télécommunications. Il s'agit d'une nouvelle relation intellectuelle, ceci avec une double caractéristique entre des groupes séparés : l'instantanéité (effacement de la distance) et l'interactivité (double fonction donnée à chacun pour être tour à tour émetteur et récepteur d'information).

Ce travail s'est organisé autour de deux objectifs à atteindre : des savoirs issus d'une information multiforme venue de sources situées dans des espaces dispersés, des savoir-faire liés à des pratiques nouvelles. Celles-ci sont impossibles à appréhender autrement que dans des situations créées où l'observation est aussi importante que l'action.

Examinons les conditions générales du fonctionnement de ce séminaire, lequel a répondu à trois conditions essentielles.

1) Le lieu technologique de la formation.

Il représentait deux réseaux :

D'une part, le réseau des donneurs d'enseignements scientifiques et professionnels. Il est intercontinental avec les pôles retenus de New York, Abidjan, Toulouse, Rennes liés à Paris par audio-conférences et télé-écriture. En outre, à l'intérieur de l'espace français, il concerne les organismes publics et privés dont les préoccupations sont proches des nôtres et qui sont à la fois donneurs de stages et en même temps demandeurs de services.

D'autre part, le réseau des étudiants dont le tiers vient de pays étrangers et dont le champ de travail se trouve hors des murs de l'université. Il représente ici un groupe homogène par l'idéal scientifique et technique et un groupe international par l'origine, qui s'enrichit de toutes les différences de ses membres.

On tente donc d'apporter une unité concrète à un ensemble dont la dynamique se définit par le souci d'être à la pointe de l'actualité technologique et de se situer dans une communication permanente entre les professions et les recherches correspondantes.

2) Le temps court et intensif.

Il s'agit de vivre en deux jours de session bloquée une simulation générale de ce que pourrait être la vie professionnelle future. En effet, apparemment cette période est encore fictive, mais elle se rapproche très rapidement de nous. Or, nous sommes encore peu adaptés à ce rythme rapide qui coordonne information, décision et action. C'est pourquoi les exercices pratiques sont liés à la création spécifique de réseaux souples, matérialisés, pour ces deux jours, par les audio et visio-conférences. Pour les personnes en formation, en effet, l'information reste toujours une préoccupation première, mais elle entre de plus en plus vite dans le passé ; donc il importe bien plus encore de connaître ses gisements et ses voies d'accès.

3) Un espace dense de « matière grise ».

Sur le thème « satellites de communication, et formations à distance », PARIS-IMAC a été relié à Toulouse (Centre National d'Études Spatiales) et Abidjan (Institut National Supérieur d'Enseignement Technique, déjà rôdé à l'utilisation du Satellite Symphonie). Sur le thème « Images numériques », le dialogue s'instaurait non seulement avec les conférenciers de l'INA, de la SFP à Paris, mais avec leurs homologues

de New York et les ingénieurs du CCETT (Centre Commun d'Études de Télécommunications) de Rennes.

Dans ce secteur prospectif, un espace d'experts aussi dense est un fait rare, pour une formation nouvelle. De plus, le travail préparatoire à cette session a mobilisé une attention qui dépasse en amont le temps court de la session bloquée, et surtout, le bénéfice de ces deux jours s'étend sur toutes les recherches commencées en prévision des thèses. Cela commande une suite de contacts pour comparer et compléter. Cette action implique donc la constitution d'autres réseaux engendrés par les premiers. Ainsi se trouve promue une optimisation des outils de travail à distance.

Pour l'année 1983, un même séminaire intensif est prévu sur « les bases de données relationnelles d'images ».

Les enseignements qui sont tirés de ces expériences constituent les prémisses méthodologiques des communications formatives de demain.

Il faut ajouter que, parallèlement aux recherches menées dans le cadre de la préparation aux thèses de doctorats d'État, le laboratoire IMAC met son travail et ses moyens intellectuels au service des organismes qui désirent procéder à la gestion et à l'évaluation d'opérations scientifiques ponctuelles ou de longue durée, et qui concernent toujours l'utilisation des nouvelles technologies et l'optimisation des potentialités humaines.

Josette POINSSAC-NIEL.

fondateur et responsable
de l'Institut IMAC.

II. – Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

- Colloque sur « Psychologie et innovations dans l'éducation scolaire : l'actualité pédagogique de Decroly », du 16 février à Bron-Parilly.

La Société Alfred Binet et Théodore Simon et l'Université Lyon II (LEACM) viennent d'organiser, à l'Université de Bron-Parilly, un colloque sur « Psychologie et innovations dans l'éducation scolaire : l'actualité pédagogique de Decroly ». Ouvert par M. Lucas, président de Lyon II, ce colloque a réuni plusieurs centaines de personnes, le mercredi 16 février, et une telle réussite ne peut manquer de questionner sur l'attente ainsi exprimée par un large public vis-à-vis tant du rôle de l'université dans les débats actuels sur l'éducation que de la place que tiennent une pensée et un mouvement pédagogique comme celui de Decroly.

G. Avanzini, ouvrant la série des interventions de ce colloque, examina l'apport decrolyen à l'éducation en fonction, tout d'abord, de la constatation que la pensée pédagogique progresse selon cinq étapes, logiquement nécessaires : 1) une volonté stratégique d'éduquer, qui comporte de poser des finalités ; 2) une représentation du sujet à éduquer et le postulat d'une éducabilité des sujets ; 3) une inventivité didactique ; 4) une évaluation des résultats obtenus ; 5) le retentissement de cette évaluation sur les quatre autres variables, de manière à aboutir à une doctrine.

Cette grille de lecture lui permit d'interroger l'œuvre decrolyenne, les relations qu'elle engagea entre l'innovation et l'expérimentation. Que demeure-t-il de la pré-

tention constante de Decroly à la scientificité, quelles réflexions nous renvoie aujourd'hui cet inventeur, « précurseur de la recherche-action » ? Pour G. Avanzini, l'œuvre decrolyenne reste fortement actuelle sur des points de grande importance ; surtout, Decroly ouvre la voie à une épistémologie plus pertinente des sciences de l'éducation.

J.-M. Besse mit ensuite l'accent sur les caractéristiques originales de la conception éducative de Decroly. Il rappelle que cette œuvre se rencontre à la fois dans les textes de Decroly et dans la pratique de ses disciples à l'École de l'Ermitage de Bruxelles. Aussi bien le colloque pouvait-il assurer cette confrontation entre les intervenants universitaires et F. Dubreucq-Choprix, actuelle directrice de cette École Decroly de Bruxelles. Car la « méthode » Decroly ne se présente pas sous une forme définitivement achevée, elle est au contraire évolutive, ouverte, adaptative, améliorable, en fonction toutefois d'une cohérence obligée avec les principes organisateurs.

De ce point de vue il est frappant de rappeler les réponses apportées par Decroly à plusieurs des maux majeurs de l'école de ce siècle et de comparer ces innovations à l'état présent de l'éducation. Citant les bilans dressés par des auteurs comme J. Levine et G. Vermeil, l'auteur dressa un parallèle significatif. Puis J.-M. Besse, à propos particulièrement de la « méthode globale » de lecture, entreprit de retracer la spécificité des positions decrolyennes, l'articulation, en particulier, entre les recherches psychologiques et les intuitions pédagogiques.

G. Broyer replaça l'action pédagogique decrolyenne dans le contexte historique et théorique de la première moitié de ce siècle. La parenté avec Freud, la complémentarité avec Piaget, les relations avec Haeckel, l'influence des positions biologistes, sont évoquées : l'originalité de Decroly ainsi mieux située, l'auteur pouvait conclure, au terme de son intervention, à la nécessité de relire et de reconsidérer Decroly, tant son « système » se caractérise par ses modalités créatives fécondes, partant de l'enfant et retournant à l'enfant, dans une démarche pédagogique holistique.

D. Ginot examina la préoccupation de l'éducation nouvelle à valoriser la socialisation de l'enfant, relativement au souci de formation morale ou intellectuelle. Dégageant les aspects propres à certains des principaux protagonistes de l'Éducation Nouvelle sur ces questions, il compara Decroly à Ferrière, puis à Cousinet. L'intervention de l'adulte dans le processus de socialisation, ses limites, ses zones d'action, le poids respectif du groupe d'enfants dans les activités intellectuelles et dans les tâches « parallèles », la place à conférer à l'individualisation,... autant de points étudiés dans ce parallèle. La pondération et la prudence clinique de Decroly trouvent alors leur vrai rôle et leur spécificité notable.

R. Martin, ensuite, insista sur le fait que chez Decroly interviennent de multiples dimensions en interaction, alors même que Buyse, par exemple, lui reprochait de n'être qu'insuffisamment « scientifique » dès lors qu'il se refusait à étudier un seul problème à la fois. Trois regards sur Decroly sont alors proposés, à partir de sa conception des intérêts dans l'éducation, de sa contribution à l'élaboration d'une psychologie différentielle, de son action en faveur de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agirait donc de ne pas céder à un réductionnisme par rapport à tel ou tel aspect des projets ou réalisations de Decroly ; plutôt conviendrait-il de rendre justice à l'intuition pénétrante du psychologue bruxellois, précurseur du concept de « motivation », auteur d'un cours de « psychologie différentielle individuelle appliquée à l'orientation », annonciateur de recherches contemporaines sur la psychogenèse différentielle de l'intelligence.

S. Portalier relut les travaux decrolyens à la lumière des recherches actuelles sur les déficiences sensorielles et leur application à la connaissance de l'enfant normal. Quelles limites peuvent être apportées à la généralisation des savoirs acquis sur les enfants handicapés, quelles réponses les chercheurs invoquent-ils à propos, par exemple, de l'intégration des handicapés dans la scolarité normale ? L'intervention

de l'auteur se centra sur l'étude des enfants sourds, les processus de vicariance cognitive utilisés en fonction de la gravité des déficits. De nouvelles perspectives semblent se dégager de tels travaux.

Il revenait à G. Piaton d'analyser les relations entre Decroly et Freinet, à partir d'une réflexion sur les possibilités et les limitations de comparaisons de ce type. Opposer les hommes, leurs œuvres, leurs disciples respectifs ? Opposer les images, les stéréotypes, les innombrables visages que ces pédagogues illustres ont suscité, ou rechercher la « vérité » de chacun d'eux ? La quête des analogies et dissemblances révèle des parentés, mais accuse aussi des singularités : Freinet plus praticien-chercheur et Decroly plus chercheur-praticien ? Decroly plus solidaire d'une idéologie socio-politique positiviste, Freinet plus militant ?

Freinet, quant à lui, estimait que le comparer à Decroly était une tentation de facilité à laquelle il convenait de ne pas succomber. L'analyse de leur spécificité respective renvoie à une compréhension renouvelée des enjeux de l'éducation.

F. Dubreucq-Choprix, directrice de l'École de l'Ermitage à Bruxelles, commença par proposer de retrouver quel type d'homme était Decroly, au-delà des images « classiques » qui nous en sont trop fréquemment renvoyées. Elle insista sur la jeunesse de Decroly, son caractère fougueux, révolté, son appétit de la vie. « Pour la vie, par la vie », la devise de l'école Decroly réfracte la nécessaire dialectique de l'inné et de l'acquis, l'une des préoccupations principales de Decroly. La personnalité scientifique de Decroly, sa prudence, son honnêteté ont impulsé, chez ses disciples, des modèles de fonctionnement, de gestion de l'innovation où le retour à l'enfant concret, vivant est une constante permanente et la référence première.

La méfiance pour les méthodes verbales demeure chez les decrolyens d'aujourd'hui, soucieux par ailleurs de proposer à l'enfant un système de constantes et de variables ; il s'agit tout d'abord pour eux de vivre la morale decrolyenne, traduite en un ensemble de principes régulateurs d'action.

Jean-Marie BESSE.

• **V^{es} Journées Internationales sur l'éducation scientifique**
(Chamonix, 31 janvier - 2 février 1983).

Ces cinquièmes **Journées Internationales sur l'éducation scientifique** se sont déroulées à Chamonix au Centre Jean Franco, en présence de 250 participants venant de 18 pays. Elles ont été organisées avec le soutien des Universités Paris VII (UER de Didactique des Disciplines et LIRESPT), de Genève (Faculté des Sciences et FPSE, section des sciences de l'éducation, Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences) et le concours des Universités de Rouen, Rome, Québec, Louvain.

Le thème retenu était : « *Quels types de recherches pour rénover l'éducation en sciences expérimentales ?* ».

La raison de ce choix est simple : il est apparu opportun que les Journées de Chamonix après s'être intéressées à quelques problèmes variés de l'éducation scientifique expérimentale (expérimentations, construction de concepts, vulgarisation, introduction de l'informatique) centrent leur propos sur la recherche nécessaire aux actions de rénovation. En effet, par leur public, mêlant enseignants, didacticiens, chercheurs, vulgarisateurs, éditeurs, par leur tradition d'échange et de confrontation d'idées, d'expériences et d'investigations, elles sont devenues un lieu privilégié pour aborder un tel thème arrivé à maturité pour les disciplines scientifiques.

Du point de vue de la **rénovation des enseignements scientifiques**, malgré les graves et persistantes réticences à admettre la recherche dans le secteur des activités éducatives, l'idée qu'il ne suffit pas de changer « d'en haut » un texte de programme ou une méthode pédagogique commence modestement à faire son chemin :

essais préalables, évaluations, corrections en cours de développement font appel aux compétences des chercheurs.

Du point de vue de la **formation des maîtres**, le bouleversement des modes de formation anciens (par exemple dans les écoles normales), l'adaptation réciproque des moyens et des démarches à un enseignement nouveau (comme avec les activités d'éveil ou l'informatique), supposent aussi une activité de recherche sur les objectifs, les contenus et les méthodes. En même temps, la formation est le premier débouché d'une recherche didactique : formation et recherche doivent établir un ensemble de relations à double sens.

Enfin du point de vue de la **recherche elle-même**, la fonction de la recherche en didactique des sciences apparaît maintenant plus clairement. A côté des sciences de l'éducation et des sciences fondamentales et en relations étroites avec elles, il y a un besoin de construire ce qu'on pourrait appeler les « sciences pour l'enseignement », ou d'une manière plus précise « les sciences pour la diffusion et l'appropriation du savoir scientifique ».

Par analogie avec les « sciences pour l'ingénieur », elles ont pour but de produire le savoir nécessaire aux maîtres, aux vulgarisateurs, afin de dominer les contenus, mettre en œuvre les démarches et les techniques, observer les élèves dans les activités scientifiques. Cela implique un effort pour la connaissance précise des conceptions spontanées des élèves ou du public, l'élaboration systématique des contenus au niveau où ils doivent être enseignés, la mise en œuvre et l'évaluation de projets complets d'innovation (objectifs, contenus, démarches et moyens).

Dans cette perspective, tous les types de recherches (action, observation, comparaison, expérimentation) sont utiles pour accroître les données empiriques encore bien fragmentaires, apporter des éléments de réponse validés aux différents niveaux de décision (« exercice » ou « leçon », livre ou article, programme annuel, formation générale ou professionnelle), élaborer les notions spécifiques et adapter les concepts de disciplines voisines. De plus, la collaboration entre praticiens de l'enseignement, chercheurs spécialisés et formateurs est indispensable pour que la recherche ne s'enferme pas sur ses propres questions mais s'alimente dans l'innovation et puisse la féconder.

Dans le domaine de la didactique des sciences biologiques et physiques, personne ne dispose aujourd'hui de modèles a priori pour orienter ces recherches. C'est donc à faire le point et stimuler la réflexion dans ce sens que les cinquièmes Journées de Chamonix se sont consacrées cette année.

Les activités des Journées ont été réparties en quatre grands ensembles :

- Trois séances plénières destinées à dresser un état des recherches en didactique des sciences en France et dans les pays francophones, à montrer des exemples des méthodes et résultats de recherches didactiques et de psychologie cognitive, ainsi que des exemples d'innovations dont les résultats et les problèmes peuvent fournir de nouveaux points de départ à la recherche.

- Un ensemble très important de 80 communications (recherches, innovations, réflexions), certes très inégal, mais qui donne un panorama concret irremplaçable.

- Des ateliers de discussion centrés sur différents problèmes actuels de la recherche et de l'innovation en relation avec la formation des maîtres, le développement des attitudes, la construction des concepts, la technologie de l'enseignement, la psychologie cognitive.

- Des projections d'audiovisuels, présentations de matériels, et une table ronde sur les enjeux et politiques de la recherche.

Les Actes des Journées paraîtront en juin 1983 ; on peut les commander auprès du Comité d'Organisation (André Giordan et Jean-Louis Martinand, UER de Didactique des Disciplines, Tour 45-46, 1^{er} étage, 2, place Jussieu, 75005 Paris. Tél. : 336.25.25, poste 56-53).

Jean-Louis MARTINAND

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'INRP et le Centre de Documentation Sciences Humaines du CNRS 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 and D, sont signalées dorénavant dans chaque numéro de la Revue Française de Pédagogie (INRP. - CDR. - CNRS. - CDSH).

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.

École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées (26, boulevard du Dr Petitjean, 21100 Dijon)

BOULET (Michel). — L'enseignement agricole en France. — 1979 →.

École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français (Grille d'Honneur, Parc de St-Cloud, 92210 Saint-Cloud)

CORTÈS (Jacques), COSTE (Daniel) et al. — Progrès linguistique et interaction langagière en classe de langue : problèmes et instruments. — 1982-1983.

Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle (41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris)

AMBRET (Jacques). — Aspects cognitifs de la maîtrise de la langue française chez les élèves des collèges. — 1982 →.

Institut National de Recherche Pédagogique (29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

ASTOLFI (Jean-Pierre), COULIBALY (Anne), PETERFALVI (Brigitte). — Les procédures d'apprentissage des élèves en sciences expérimentales (Sciences Physiques-Sciences Naturelles). — 1980-1984.

Institut National de Recherche Pédagogique (29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

BOYER (Régine), DELCLAUX (Monique), PORTINE (Henri), MARX (Daniel), MI-CHAUX (Danièle). — Recherches fondamentales sur les dissonances culturelles qui affectent, au sein des établissements scolaires, les relations entre les adultes (corps enseignant et personnels administratifs) d'une part, et les jeunes (élèves) d'autre part. — 1980-1984.

Institut National de Recherche Pédagogique (29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

CHAROLLES (Liliane), JAFFRE (Jean-Pierre), PASTIAUX (Georgette), ROMIAN (Hélène). — État des recherches en didactique du français en France et dans les pays francophones (langue maternelle). — 1981-1983.

Institut National de Recherche Pédagogique (29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

CORIDAN (Charles), CROS (Françoise), LESELBAUM (Nelly). — Communauté éducative et toxicomanies. — 1981-1984.

Ministère de la Justice, Service d'études pénales et criminologiques (4, rue Mondovi, 75001 Paris). — **Économie et Humanisme** (14, rue Antoine-Dumont, 69008 Lyon)
ARROU (Edwige), BARRON (Philippe), CHAUVIÈRE (Michel), TACHON (Michel). —
Politiques sociales de la jeunesse. — 1981-1983.

Université de Grenoble, École Nationale Supérieure d'Ingénieurs Électriciens, Laboratoire d'Électronique de Grenoble (B.P. 46, 38402 Saint-Martin-d'Hères)
COULOMB (Jean-Louis), FEUILLET (René), MASSE (Philippe), ROGNON (Jean-Pierre), ROYE (Daniel), SABONNADIÈRE (Jean-Claude). — Enseignement de la conduite de processus par ordinateur. — 1978-1983.

Université de Grenoble I, Conseil Pédagogique de l'Université (Bâtiment administratif, B.P. 53, 38041 Grenoble)
ARNAUD (P.), BORNAREL (J.), DEGRANGE. — Réforme des D.E.U.G. scientifiques. Réflexions sur la première année du D.E.U.G. — 1982-1984.

Université de Grenoble II, Institut de Recherche Économique et de Planification du Développement (B.P. 47 X, 38040 Grenoble Cedex)
ROSANVALLON (André), TROUSSIER (Jean-François). — Efficacité des politiques de formation continue, changements techniques et politiques d'emploi. — 1981-1983.

Université de Mulhouse, Département d'anglais (31, Grand'Rue, 68090 Mulhouse Cedex)
BOUCHEZ (Brigitte), BRUNNER (Jean-Jacques), DEJARDIN (Kathleen), ECK (Heidi), GLASER (Rosette), PELLAT (Jean-Christophe). — Systèmes para-linguistiques et spécificité culturelle. — 1981-1983.

Université de Nice, Groupe de Recherche sur les ordinateurs utilisés pour l'enseignement (Parc Valrose, 06034 Nice Cedex).
AMIÉL (Christian), BACCI (Jean-Paul). — Auto-apprentissage de la physique assistée par ordinateur en premier cycle universitaire. — 1981-1984.

Université de Paris I, Centre de Recherches sur l'Histoire des Mouvements sociaux et du syndicalisme (9, rue Malher, 75004 Paris)
GODARD (Laurence), MORENO (Emmanuelle). — La politique de démocratisation et l'enseignement 1950-1980. Essai d'évaluation. — 1981 →.

Université de Paris III, Institut d'Allemand (94, avenue des Grésillons, 92600 Asnières)
DUPUY (Céline), SAMSON (Gunhild), TRAVERS (Monique). — Recherches sur l'apprentissage assisté par ordinateur de l'allemand. — 1980 →.

Université de Paris V, Laboratoire de Psychologie Appliquée aux Problèmes Interculturels (28, rue Serpente, 75006 Paris)
CAMILLERI (Carmel), HOCHET (Marie-Jeanne), KHOURI (Mahoudat). — Analyse comparative à travers les différentes aires culturelles, de la formation des enseignants en cours d'emploi. — 1982-1983.

Université de Paris V, Laboratoire de Psychologie Génétique (46, rue Saint-Jacques, 75005 Paris)
SAULES (Robert), VEZIN (Jean-François). — Répétitions internes dans un schéma et acquisition de connaissances. — 1981-1983.

Université de Paris VII, Laboratoire de Psychologie clinique individuelle et sociale (13, rue de Santeuil, 75231 Paris Cedex)

BÉZILLE (Hélène), CRAUSTE (Marie), LABADIE (Jean-Michel), NAROT (Jean-François), WIEDER (Catherine). — Conditions carcérales et enseignement universitaire. — 1982-1984.

Université de Paris X, UER des Sciences Psychologiques et de l'Éducation (2, rue de Rouen, 92101 Nanterre)

BEILLEROT (Jacky), MARMOZ (Louis). — Évaluation de la formation des enseignants. — 1982-1983.

3. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les Universités de Paris et de la région parisienne (fin juin 1982-fin février 1983).

• Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle

23 janvier 1982. Doctorat de 3^e cycle (additif)

POCHARD (Jean-Charles). — **Programmatique et didactique des langues : le cas du français dans les écoles secondaires en Tanzanie.**

Directeur de thèse : M. Galisson.

17 février 1982. Doctorat de 3^e cycle (additif)

DUPONT (Patrick). — **Diagnostic et perspective de l'éducation rurale au Mexique à partir de la spécificité indigéniste.**

Directeur de thèse : M. Rabenoro.

19 mars 1982. Doctorat de 3^e cycle (additif)

KOUASSI (N. Guessan). — **Contribution à l'élaboration d'une grammaire du Bawle et du français pour les maîtres de l'enseignement primaire.**

Directeur de thèse : M. Canu.

8 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle (additif)

CURIEN (Annie). — **Lecture éducative de la jeunesse chinoise 1922-1938.**

Directeur de thèse : M. Ruhlmann.

29 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle

BUTARE-KIYOVU (James). — **Problèmes de l'enseignement du français dans les écoles secondaires ougandaises.**

Directeur de thèse : M. Canu.

3 juillet 1982. Doctorat d'État

GAUTHIER (Robert). — **Problématique de l'utilisation didactique de l'image en Afrique.**

Directeur de thèse : M. Canu.

8 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
IHENACHO (Ama, née BELL-GAM). — **Aspects phonétiques dans l'enseignement du français au Nigeria et propositions d'application pédagogique.**
Directeur de thèse : M. FONAGY.

3 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
OKAFOR (Edwin). — **Les problèmes linguistiques et culturels de l'enseignement du français au Nigeria.**
Directeur de thèse : M. Galisson.

10 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
BENADAVA (Salvador). — **Civilisation et enseignement des langues.**
Directeur de thèse : M. Galisson.

14 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
CASTILLO (Mariela, épouse MARIANO). — **La politique éducative de l'État vénézuélien. Étude de cas : la demande de formation des enseignants pour l'école secondaire.**
Directeur de thèse : M. Radenoro.

16 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
KOUASSI-AYEWA. — **Problèmes méthodologiques de l'enseignement du français en Côte-d'Ivoire : cas de l'enseignement primaire.**
Directeur de thèse : M. Canu.

20 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
DELEFOSSE (Jean-Marie). — « **Maintenant, je peux écrire ce que j'ai dit** ». Rôle de l'interaction dans le rattrapage de l'apprendre à lire et à écrire chez l'adolescent en difficulté scolaire.
Directeur de thèse : M. Perrot.

21 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
QUATREVAUX (Alain). — **Cadres de référence pragmatiques pour l'apprentissage des langues étrangères.**
Directeur de thèse : M. Galisson.

21 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
SANDOUA (Joseph). — **Le point de vue d'un francophone sur les étudiants d'Afrique anglophone et leurs problèmes cruciaux d'adaptation en Grande-Bretagne.**
Directeur de thèse : M. Dulck.

28 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
LAVault (Élisabeth). — **Fonctions de la traduction en didactique des langues.**
Directeur de thèse : M. Gravier.

• **Université de Paris V - Paris-Sorbonne.**

8 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
QUEUNE (Philippe). — **Essai sur la communication du savoir : idée de perspective et recherche totalisante.**
Directeur de thèse : M. Boutang.

22 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle

O'NEIL (Charmian, née STURGE MOORE). – *L'enseignement de l'anglais aux jeunes enfants (8 à 11 ans). Problèmes d'élaboration d'un matériel pédagogique.*

Directeur de thèse : M. Tellier.

16 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

SABAL-LECCO (Clotilde). – *Examen critique des manuels d'enseignement de l'anglais en usage au Cameroun (premier niveau).*

Directeur de thèse : M. Tellier.

10 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

KA (Thierno). – *L'enseignement arabe au Sénégal. L'école de Pir-Saniokhor, son histoire et son rôle dans la culture arabo-islamique au Sénégal du XVII^e au XX^e siècle.*

Directeur de thèse : M. Sourdel.

28 mai 1982. Doctorat de 3^e cycle

ROBERT (Marie-Aude, née MURAIL). – « *Pauvre Robinson !* » ou pourquoi et comment on adapte les romans classiques au public enfantin.

Directeur de thèse : M. Mauzi.

26 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

TAYAH (Charbel). – *La fortune pédagogique de Molière (XVIII^e-XIX^e siècles).*

Directeur de thèse : M. Truchet.

• Université de Paris V - René Descartes.

20 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime (additif)

SALL (Khadiajatou, née SARR). – *Les préjugés raciaux chez les enfants ou les conséquences du racisme ambivalent.*

Directeur de thèse : M. Raveau.

24 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

AL-TABBAL (Mustapha). – *Le problème de l'identité culturelle au Liban.*

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.

1^{er} juillet 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

GRIFFET (Jean-Gérard). – *Les lycéens et l'explication de la réussite scolaire.*

Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

2 juillet 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

CONTE de ALMEIRA (Sandra, épouse BUENO NASCIMENTO). – *Formation et fonction du personnel chargé de la prévention et de la rééducation des mineurs marginalisés au Brésil.*

Directeur de thèse : M. Snyders.

7 juillet 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

CRUZ (Christina, née MOTTA). – *L'identité chez les enfants migrants européens au Venezuela.*

Directeur de thèse : M. Raveau.

19 juillet 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
KAPOULA (Zoi). — **Le contrôle des mouvements des yeux. Information périphérique et modes d'exploration d'alignements graphiques.**
Directeur de thèse : M. Levy Schoen.

6 septembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
VILAR ALCADE (Josefina). — **Les arbitraires de l'écriture et les problèmes de post-alphabétisation.**
Directeur de thèse : M. Calvet.

4 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle, ancien régime
FAGARO (Jacqueline, née BUXTORF). — **Le contrôle moteur chez l'enfant de 6 à 10 ans. Flexibilité, impulsivité, inhibition.**
Directeur de thèse : M. Netchine.

21 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
HAMONET (France, née BAREAU). — **Problèmes posés par l'adaptation au cours préparatoire des enfants maghrébins récemment arrivés en France.**
Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

27 octobre 1982. Doctorat d'État
TOUALBI (Nouredine). — **Acculturation, conflits de valeurs et utilisation des rites en Algérie. Contribution psychologique à la théorie du changement social.**
Directeur de thèse : M. Camilleri.

28 octobre 1982. Doctorat d'Université
QUAAS FERNANDOIS (Cécilia). — **Les nouvelles tendances de l'évaluation de la performance scolaire : l'évaluation normative et l'évaluation critériée.**
Directeur de thèse : M. Léon.

2 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
DIAS BETTENCOURT (Ana-Maria, épouse CARVALHO DIAS). — **La liaison école-milieu-production à l'école secondaire portugaise (1975-1976).**
Directeur de thèse : M. Snyders.

4 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, ancien régime
MUEL (Francine, née DREYFUS). — **Enseignement primaire et éducation spécialisée. Origines, mémoires, filiations.**
Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

5 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
IMANI (Mehri, épouse AFZALIAN-MAND). — **La télévision scolaire et l'enseignement en Iran.**
Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.

5 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
ZARATE (Geneviève, née JOSEPH). — **Les connotations culturelles en français, langue étrangère. Définition, fonctionnement, approche pédagogique.**
Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.

9 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
ARAGAO BASTOS DO VALLE (Lilian). -- **Contribution à l'étude critique de la représentation du loisir ouvrier dans la sociologie brésilienne.**
Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

16 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
TERRAL (Hervé). — **La représentation de la réussite scolaire et de la réussite sociale chez les élèves et les professeurs des lycées d'enseignement professionnel.**
Directeur de thèse : M. Léon.

19 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
NAHID (Shahla). — **La littérature enfantine dans le curriculum de l'école primaire. Étude de pédagogie comparée entre la France et l'Iran.**
Directeur de thèse : M. Legrand.

25 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
YENGE (Layi Kile). — **L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel Yansi-Zaïre (et l'enseignement moderne).**
Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.

1^{er} décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
JOSSE (Pascale). — **Classes ou collections ? Étude de la résolution entre 5 et 11 ans du problème dit « d'inclusion ».**
Directeur de thèse : M. Oléron.

8 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
PUDER (Liliane, née ZAJDENWEBER). — **Étude des possibilités de prédiction de l'adaptabilité à la vie collective au kibboutz en Israël.**
Directeur de thèse : M. Pichot.

7 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
BELHAJ SAIF (Mohammed). — **La politique scolaire du protectorat au Maroc (1912-1940), (à travers l'analyse des discours de remise des prix dans les écoles).**
Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

8 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
VINTRAS (Christian). — **La vie musicale des jeunes âgés entre 10 et 25 ans.**
Directeur de thèse : M. Dumazedier.

11 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
SANGLADE (Anne, née ANDRONIKOF). — **L'angoisse et le corps chez l'enfant diabétique dans le test du Rorschach.**
Directeur de thèse : M. Debray.

14 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
KAZOUR (Gisèle, née ROUPHAEL). — **Les représentations du jeune Libanais sur la sexualité.**
Directeur de thèse : M. Camilleri.

16 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
AIOUAZ (Salima, née HAMMACHE). — **Évolution du graphisme enfantin dans une population scolarisée de l'Algérois (entre trois et six ans) à travers la représentation de deux personnages.**

Directeur de thèse : M. Widlocher.

15 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
CARPENTIER (Claude). — **Les représentations idéologiques dans l'enseignement des langues étrangères. Images des deux Allemagnes dans les manuels d'allemand en France, image de la France dans les manuels de français des deux Allemagnes.**

Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

17 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
LOREDO ENRIQUEZ (Javier). — **La réussite ou l'échec dans les cours préparatoires des écoles publiques de Mexico, selon la composition sociale des quartiers où elles se trouvent.**

Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

29 janvier 1983. Doctorat du 3^e cycle
RUSSO (Celia). — **La loi et le désir. Autoscopie d'une grande école.**

Directeur de thèse : M. Dumazedier.

29 janvier 1983. Doctorat d'État ès lettres et sciences humaines
STORK (Hélène). — **De la psychopathologie à la psychologie transculturelle du jeune enfant.**

Directeur de thèse : M^{me} Chiland.

4 février 1983. Doctorat de 3^e cycle
COHEN (Alexis). — **L'échec scolaire au collège unique (dans le cycle d'observation).**

Directeur de thèse : M^{me} Stamback.

25 février 1983. Doctorat de 3^e cycle
GAMUS GALLEGOS (Esther). — **Réformes éducatives et idéologies. Le cas de l'enseignement secondaire au Venezuela.**

Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

28 février 1983. Doctorat de 3^e cycle
DESCAMPS (Annie). — **L'image des enseignants dans le journal « Le Monde ».**

Directeur de thèse : M^{me} Isambert-Jamati.

• Université de Paris VII - Jussieu

18 décembre 1981. Doctorat de 3^e cycle (additif)
CHALOUHI (Elias). — **Mécanismes cognitifs utilisés par les élèves et les professeurs dans la résolution d'un problème d'électrocinétique. Rôle de la correction du problème, en classe par les professeurs.**

Directeur de thèse : M. Caillot.

27 janvier 1982. Doctorat de 3^e cycle

ARREGUIN SANCHEZ (G.). — **Étude de diverses présentations de quelques notions élémentaires de calcul différentiel.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

27 février 1982. Doctorat d'État (additif)

BAILLY (SCHNECK Danielle). — **Quelques aspects de l'activité conceptuelle dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire.**

Directeur de thèse : M. Cuffioli.

23 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle

GODEFROID (René). — **Certains aspects des rapports des enseignements de mathématiques et de physique dans l'enseignement supérieur.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

25 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle

MEHEUT (Martine). — **Combustion et réaction chimique en classe de sixième (11-12 ans).**

Directeur de thèse : M^{me} Tiberghien.

25 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle

ROBERT (Aline). — **L'acquisition de la notion de convergence des suites numériques dans l'enseignement supérieur et cinq articles de mathématiques.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

30 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle

BOSCHET-DOUAT. — **Cours sur les suites numériques dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

6 juillet 1982. Doctorat d'État

RENTZOS (Yonnis). — **L'enseignement de la géographie en Grèce.**

Directeur de thèse : M. Dalmasso.

13 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle

CAUTY (André). — **Quelques aspects linguistiques et didactiques de l'énonciation mathématique.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

27 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle

ENGOMBE (Wedi). — **Quelques remarques sur la perception de la distinction affinéométrique par des étudiants de DEUG et des enseignants du premier cycle de second degré.**

Directeur de thèse : M. Revuz.

10 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

PERROT (Michèle). — **Rôle du langage dans l'approche des mathématiques dans l'enseignement du second degré.**

Directeur de thèse : M. Lacombe.

1982 (sans date). Doctorat de 3^e cycle

VELLARD (Dominique). — **Pratiques de calcul et opérations logiques en milieu traditionnel africain (exemples maliens et rwandais).**

Directeur de thèse : M. Revuz.

4 février 1983. Doctorat de 3^e cycle

LAMONT (Michèle). — **Le champ des sciences humaines à l'université et ses rapports avec l'hégémonie partielle du pôle culturel de la petite bourgeoisie québécoise.**

Directeur de thèse : M. Fougerolas.

• **Université de Paris VIII - Paris-Vincennes (à Saint-Denis)**

20 avril 1982. Doctorat d'État en Lettres sur travaux

SHESS (Rémi). — **Intervention, médiation, application.**

Directeur de thèse : M. Lourau.

16 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

PETIT (Norbert). — **Corps et institution. Analyse institutionnelle d'un lycée d'enseignement professionnel dans le transfert de socio-politique en socio-affectif à travers la gestuelle sportive des adolescents — dû au corps « interdit » à l'école, résultant d'E.P.S., phénomènes transhistoriques.**

Directeur de thèse : M. Lobrot.

23 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

RIBES (Roger). — **Psychanalyse et normalisation.**

Directeur de thèse : M. Lobrot.

24 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

VAREZA FERNANDEZ (Julia). — **Analyse sociologique du processus de scolarisation en Espagne.**

Directeur de thèse : M. de Gaudemar.

26 juin 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

RASCHEDI-YEGANEU (Khorran). — **Les femmes et leur éducation en Iran.**

Directeur de thèse : M. Berger.

7 juillet 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

VASCONCELLOS (Maria). — **Les usages sociaux des études en sciences de l'éducation.**

Directeur de thèse : M. de Gaudemar.

12 octobre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

LATORRE (Carmen Luz). — **La formation scolaire et extra-scolaire dans les secteurs de pauvreté au Chili.**

Directeur de thèse : M. Debeauvais.

25 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime

DUPRADEAU (Alain). — **Étude de trajectoires multi-institutionnelles d'enfants et d'adolescents inadaptés.**

Directeur de thèse : M. Berger.

16 décembre 1982. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
BRASILINO de SOUZA (Djamira). — **L'enseignement individualisé.**
Directeur de thèse : M. Berger.

10 janvier 1983. Doctorat d'État en sciences de l'éducation sur travaux
DENNER-WONSERS (Anne). — (sans titre).
Directeur de thèse : M. Tran Thong.

12 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
BARKATOULAH (Amina Bibi). — **Réforme de l'enseignement dans le contexte pluraliste en voie de développement : le cas de l'île-Maurice.**
Directeur de thèse : M. Berger.

8 mars 1983. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
CANIS (Richard). — **Analyse institutionnelle d'un centre expérimental.**
Directeur de thèse : M. Lobrot.

25 mars 1983. Doctorat de 3^e cycle, ancien régime
DAJEZ (Frédéric). — **Naissance et institutionnalisation des salles d'asiles et écoles de la première enfance.**
Directeur de thèse : M. Vigarello.

25 mars 1983. Doctorat de 3^e cycle, nouveau régime
PIRES (José). — **Le choix des études pédagogiques dans les universités du Nord-Est brésilien.**
Directeur de thèse : M. de Gaudemar.

- **Université de Paris X - Nanterre**

30 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle
BOUZOUBAA-BENJELLOUN (Ouedija). — **L'enseignement au Maroc ou un voyage incertain.**
Directeur de thèse : M. Filloux.

7 janvier 1983. Doctorat de 3^e cycle
CROS (Françoise). — **Recherche et innovation pédagogique : à propos d'un collège expérimental.**
Directeur de thèse : M. Ferry.

18 février 1983. Doctorat de 3^e cycle
HEBER-SUSSRIN (Claire). — **Si les élèves décidaient... Étude des représentations des enseignants concernant la prise de décision des élèves dans l'école.**
Directeur de thèse : M. Ferry.

- **Université de Paris XI - Paris-Sud.**

16 juin 1982. Doctorat d'État
MARTINAND (Jean-Louis). — **Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques.**
Directeur de thèse : M. Delacote.

• **Université de Paris XIII - Paris-Nord**

4 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

KEI-GUEHI (Georges). — Recherche sur les perspectives ouvertes par l'utilisation des formes culturelles traditionnelles au service du développement rural. Une expérience d'animation et de recours aux techniques audio-visuelles dans la sous-préfecture de Bangolo, canton Zagna (région de l'Ouest de la Côte-d'Ivoire).

Directeur de thèse : M^{me} Poinssac.

22 novembre 1982. Doctorat de 3^e cycle

DELACROIX (Hélène, née SAINT-CYR). — La formation des adultes à l'économie, le cas des groupes femmes préparant un D.U.T. avant de se réinsérer dans la vie professionnelle. Contribution à l'analyse socio-économique des difficultés et des facteurs de réussite en formation d'adultes.

Directeur de thèse : M^{me} Poinssac.

15 février 1983. Doctorat de 3^e cycle

DESMOULIN (Jean-Pierre). — Contribution à l'étude des relations familles-institution dans un centre de rééducation médico-pédagogique de la région parisienne.

Directeur de thèse : M^{me} Castelan.

ABSTRACTS

Jacky BEILLEROT. — **Contribution to the educational concept analysis.**

Report on two surveys. The first one analyses the « pedagog » morphological family from the « Thesaurus of French Language ». The second one analyses the meaning and context of « educational action » expression.

Janine FILLOUX. — **The clinical and the educational.**

From a reflexion about caring and educational practice as a display of generation and symbolic filiation relation, the author questions the nature of resistances at work and the necessity of a positive and open dialogue between the « educational » and the « clinical ».

Jean BERBAUM *et al.* — **Conducting stimulating activities.**

This survey aims at describing some forms of stimulating practice as they are presently experienced. The authors develop the methodological concepts of this survey, retell official text contents about stimulating activities and describe some concrete cases.

Nelly LESELBAUM. — **Philosophical text reading in upper classes.**

Reading act is essential and plays a fundamental role in the combination of language and communication mechanisms all the way through the personality development process. The author reports the experiment conducted by a group of philosophy teachers and examines through three different procedures, the pupil's difficulties and the mediatory role played by the teacher in the text-pupil relation.

Daniele MANESSE. — **Linguistics and French teaching : Which links ?**

The author tries to analyse the articulation of language science with French teaching in primary and secondary schools, reconsiders the field covered by linguistics till now and in the same orientation as recent surveys emerging in France, aims at defining another one, broader and more fructuous.

Samuel JOSHUA. — **Performance assessment at the end of upper cycle and new physics curriculum.**

The author shows that in the traditional « baccalaureat », physics questions correspond in fact to a limited number of typical subjects where thinking about the physical situation is minimized. He presents some propositions that could particularly help breaking with « applied mathematics » style often adopted for the exercises usually proposed through the valorization of the multiplicity and interaction of processes that characterize « physics reasoning ».

SUMARIOS

Jacky BEILLEROT. — **Contribución al análisis de la noción de pedagogía.**

Relato de dos estudios. El primero analiza la familia morfológica « pedagog » a partir del « Tesoro de la Lengua Francesa ». El segundo analiza el sentido y el contexto de la expresión « acción pedagógica ».

Janine FILLLOUX. — Lo clínico y la pedagogía.

Desde una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica como planteamiento de una relación de generación y de filiación simbólica, el autor interroga el carácter de las resistencias existentes y la necesidad de un diálogo abierto y constructivo entre lo « pedagógico » y lo « clínico ».

Jean BERBAUM et al. — La conducta de las actividades de iniciación.

El objeto del estudio es describir algunas formas de prácticas de iniciación tales cuales se encuentran actualmente. Los autores desarrollan las concepciones metodológicas de este estudio, recuerdan el contenido de los textos oficiales sobre las actividades de iniciación, y describen algunos ejemplos concretos.

Nelly LESELBAUM. — La lectura de los textos filosóficos en clase terminal de bachillerato.

El acto de lectura es esencial y desempeña un papel fundamental en la composición de los mecanismos del lenguaje y de la comunicación a lo largo del proceso de formación de la persona. El autor relata la experiencia conducida por un grupo de profesores de filosofía, analizando a través de tres procedimientos diferentes, las dificultades de los alumnos y el papel mediador que desempeña el enseñante en la relación texto-alumnos.

Daniele MANESSE. — Lingüística y enseñanza del francés, qué relación ?

Intenta el autor analizar la articulación de la ciencia del lenguaje con la enseñanza del francés en la escuela y el colegio, y trata de considerar de nuevo el sitio que ocupó la lingüística y, en el sentido de estudios que empiezan a aparecer en Francia, definir otro, más amplio y más fecundo.

Samuel JOSHUA. — Verificación de los conocimientos al final de la enseñanza secundaria y nuevos programas de física.

Muestra el autor que las cuestiones del bachillerato tradicional en física corresponden en realidad a un pequeño número de temas modelos donde la reflexión, sobre la situación física propuesta está reducida al minimum. Expone algunas propuestas que, en particular, permitirían romper con el carácter de « matemáticas aplicadas » que a menudo toman los ejercicios habitualmente propuestos, valorizando la multiplicidad y la interacción de los procesos propios al « razonamiento físico ».

РЕЗЮМЕ Жаки БЕЙРО. — Основы анализа понятия о педагогике.

Отчёт о двух анкетах. В первой анкете автор анализирует морфологическую семью « педагог » с помощью Сокровища французского языка, а во второй смысл и контекст выражения « педагогическое действие ».

Жанин ФИЮ. — Клиника и педагогика.

На основе наблюдения воспитательной и педагогической практики в качестве постановки отношений между поколениями и отношения символического родства, автор рассматривает характер наблюдаемого сопротивления и необходимость открытого и конструктивного диалога между « педагогическим » и « клиническим ».

Жан БЕРБАУМ и др. — Руководство пробуждающими деятельностями.

Эта статья задаётся целью описывать некоторые формы современных практик пробуждения. Авторы развивают методологические понятия этого изучения, упоминают о содержании официальных текстов о пробуждающих деятельностях и описывают кос-какие конкретные примеры.

Нелли ЛЕСЕЛЬБАУМ. — Чтение философских текстов в конечном классе.

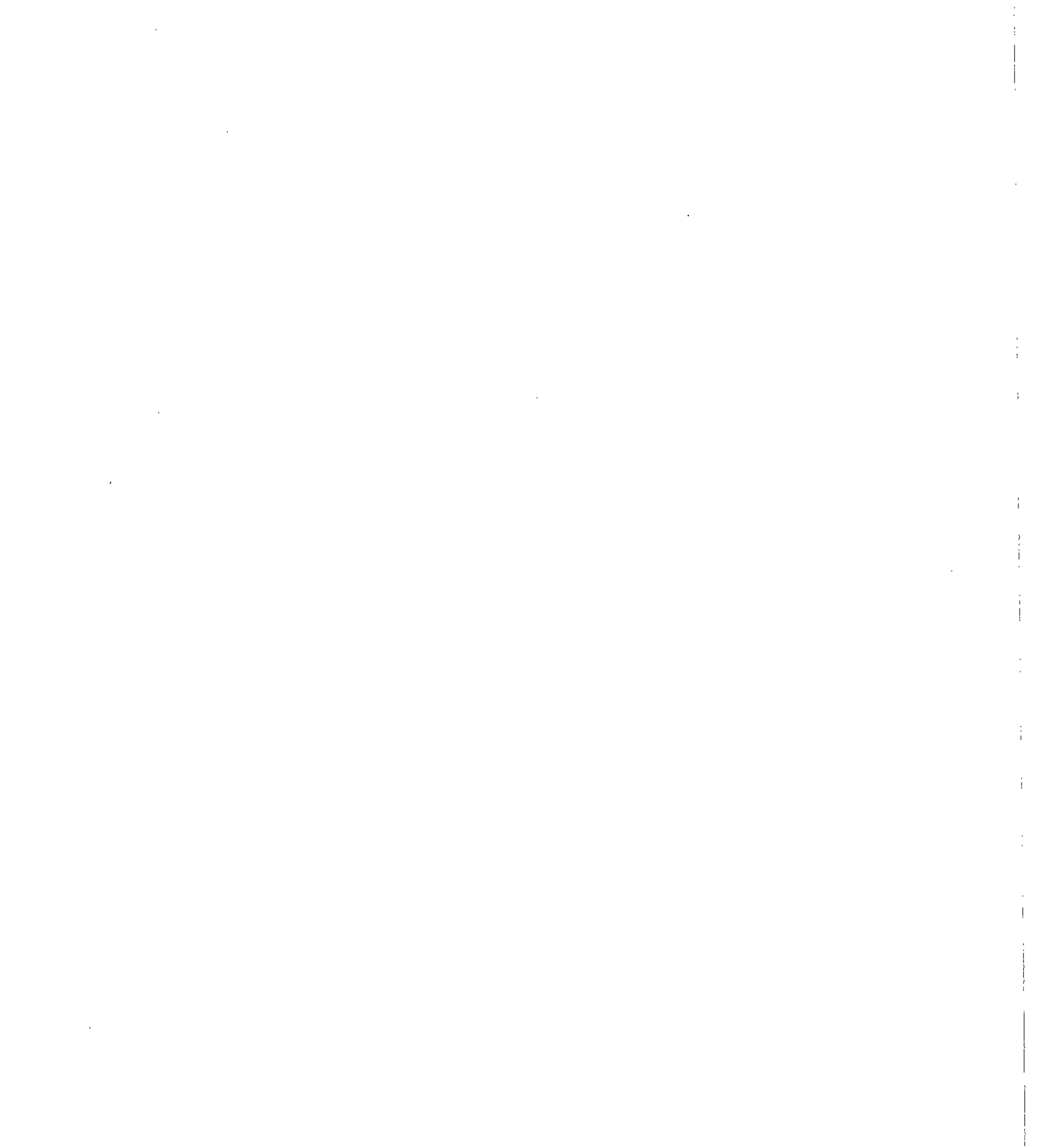
Чтение — основное действие и играет преобладающую роль в составлении механизмов речи и коммуникации в течение процесса формирования личности. Автор излагает опыт, проведённый группой преподавателей по философии, анализируя через три разные процедуры проблемы, с которыми сталкиваются ученики и непосредничающую роль, которую играет преподаватель в отношении между текстом и учеником.

Даниель МАНЭСС. — Какое отношение между лингвистикой и обучением французского языка?

Автор пытается анализировать отношения между лингвистикой и обучением французского языка в школе и в лицее и старается снова определять место, которое занимает лингвистика, и определять новое, более широкое и плодотворное место.

Самуэль ЖОШУА. — Контроль знаний в конце второго цикла и новые программы в физике.

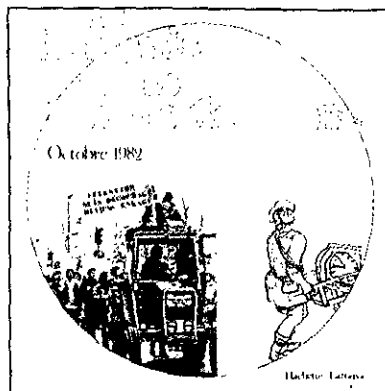
Автор показывает, что вопросы традиционного бакалавра в физике всегда выбирают из вопросов-образцов, которые не используют тонкого понимания физических явлений. Автор предлагает новые критерии выбора вопросов физики в бакалавре.



4 REVUES

français
langue
étrangère

* POUR VOUS



le français dans le monde

La revue des professeurs de français langue étrangère

8 numéros par an

- 2 spéciaux • 2 semi-spéciaux • 4 ordinaires
- 2 disques souples *Sonofrance 33 T*.

Un outil pour le professeur avec des études, des comptes rendus d'expériences, des dossiers et des fiches pédagogiques, des chroniques culturelles et documentaires.

Une publication Hachette/Larousse

* POUR VOS ÉLÈVES



La vie quotidienne en français facile.
Des dialogues, des bandes dessinées, des jeux linguistiques, des activités inventives et instructives.

Pour se familiariser avec le français et ceux qui le parlent.

- 8 numéros de 8 pages, (4 pages en 2 couleurs et 4 pages en 4 couleurs) au format 213 x 280 mm.
- Vocabulaire de base : 300 mots.



Des reportages, des portraits et des entretiens sur le vif.
Des articles d'information et des récits variés, écrits simplement dans un français qui joue sur divers registres de langue.
Des idées et de la bonne humeur.

- 8 numéros de 8 pages en 2 couleurs, au format 213 x 280 mm.
- Vocabulaire de base : 700 mots.
- 2 numéros spéciaux par an.



Prix international des Droits de l'homme : une mention spéciale aux lycéens lorientais

« CELA S'APPELLE L'AURORE... »

Un regard jeune, une approche journalistique.
Des thèmes actuels qui répondent aux préoccupations et aux intérêts de tous les adolescents : société d'aujourd'hui, sciences, loisirs et culture, enquêtes, sport, mode, bricolage, jeux de langue...

- De l'humour et de l'humour.
- 8 numéros de 16 pages en 2 couleurs, au format 213 x 280 mm.
- Vocabulaire de base : 1 300 mots.
- 2 numéros spéciaux par an.

Trois
magazines
publiés par

Demandez vite un spécimen et les conditions d'abonnement en écrivant à Hachette, Service des revues françaises 79, boulevard Saint-Germain 75288 Paris Cedex 06.

► Merci de bien vouloir rappeler cette annonce en nous écrivant.



SOCIÉTÉ ALFRED BINET ET THÉODORE SIMON

16, quai Claude-Bernard,
69007 LYON
Tél. : 869.24.45, poste 212

Fondée en 1899 par Ferdinand Buisson, la Société A. Binet et Th. Simon, poursuit depuis 84 ans son activité scientifique.

Son BULLETIN BIMESTRIEL, qui remonte à 1900, dont 590 numéros ont déjà paru, publie des études sur tous les problèmes psycho-pédagogiques importants, et sur les grands courants de pensée en matière d'éducation.

Ses TESTS D'INSTRUCTION, du C.P. au 1^{er} cycle, permettent d'évaluer le niveau des connaissances dans les diverses disciplines et d'apprécier les progrès.

DIVERSES AUTRES PUBLICATIONS proposent des techniques de rééducation.

Les COLLOQUES scientifiques qu'elle organise portent sur des épisodes marquants de l'histoire de l'éducation ou sur des problèmes d'actualité.

Un CATALOGUE, envoyé sur demande, comporte la liste des bulletins et tests déjà parus et encore disponibles.

Libre et indépendante de tout mouvement ou parti, elle vit exclusivement des cotisations et de ses publications.

Cotisation-abonnement (C.C.P. Paris 1438-82)

75 francs pour la FRANCE
110 francs pour l'ÉTRANGER (prix selon distance par avion)
200 francs Abonnement de soutien

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDE DU TRAVAIL
ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Cette revue trimestrielle s'adresse à tous ceux qui sont désireux de s'informer sur l'ensemble des problèmes d'orientation : praticiens de l'orientation, psychologues scolaires, médecins de l'enfance et de l'adolescence, enseignants et administrateurs de l'Éducation Nationale, cadres des groupements de parents d'élèves et des organisations professionnelles, membres des services sociaux et des services de main-d'œuvre et d'emploi, etc.

On y trouvera notamment des informations émanant de spécialistes qualifiés des différentes disciplines concernant l'orientation, des articles de synthèse et de réflexion, des présentations de réalisations pratiques, des notes de lecture.

Rédaction - Administration - Abonnements - Publicité :

I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS. Tél. : 329.12.23.

ABONNEMENTS 1983 : FRANCE : 135,00 F - ÉTRANGER : 150,00 F
LE NUMÉRO : 40,00 F

C.C.P. 9 131 59 V ouvert à Régisseur des Recettes de l'I.N.E.T.O.P.

**ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

COLLOQUE NATIONAL 1983
16-17-18 septembre 1983
Institut National Agronomique

THÈME
Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation

COMMISSIONS PRÉVUES :

- 1 - Identité et changement dans les processus éducatifs.
- 2 - Genèse et structure dans l'intelligibilité de la démarche éducative.
- 3 - Modèles d'origine mécanique et (ou) biologique dans les disciplines anthropo-sociales.
- 4 - Explication et (ou) interprétation dans les sciences anthropo-sociales.
- 5 - Les questions posées à la Science (et notamment aux sciences anthropo-sociales et aux sciences de l'éducation) par l'implication.

Dans l'intention des organisateurs, le profil des différentes commissions devrait permettre aux participants de se situer préférentiellement par rapport aux questionnements qui leur sont plus familiers ; mais tous ces thèmes s'interpénètrent bien évidemment les uns les autres. Ils sont comme autant de facettes d'une problématique d'ensemble à laquelle il faudra toujours revenir quel que soit l'angle d'approche retenu. D'autre part, nous avons voulu délibérément éviter les divisions ou les oppositions habituelles : disciplinaires, expérimentale/clinique, scolaire/extra-scolaire, formation initiale/formation continue, théorie/pratique, science/idéologie, mais ces différents items sont autant d'entrées transversales par rapport aux thèmes précédents retenus pour constituer les commissions. Enfin, lorsqu'on s'interrogera sur les sciences humaines et sociales d'un point de vue plus général, on ne perdra jamais de vue les incidences particulières au plan de l'éducation. Environ soixante communications (douze par commissions) sont prévues pour le colloque. Elles seront présentées par leurs auteurs par écrit et brièvement résumées oralement pour laisser aux commissions le temps optimum pour la discussion.

Secrétariat : D.E.P. - Colloque,
Université de Paris-Dauphine,
Place de Lattre-de-Tassigny,
75775 Paris Cedex 16.
Tél. : 505.14.10 (poste 23.34).

Nouveautés du Centre de Documentation Recherche

UNE MISE A JOUR
ENTIÈREMENT REFONDUE

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION A TRAVERS LES LIVRES.

RÉCENSION DES NOTES CRITIQUES PUBLIÉES PENDANT LES QUINZE PREMIÈRES ANNÉES DE LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE (1967-1982).

Paris, INRP, 1982, 160 p., 40 F (port en sus).

Cet outil bibliographique regroupe, selon un plan de classement spécialement adapté aux sciences de l'éducation, 597 notices rendant compte des ouvrages analysés dans le cadre des Notes critiques de la Revue Française de Pédagogie. Pour chaque notice, il est précisé le nom de l'auteur de la Note critique et les références au numéro de la Revue dans lequel la Note est parue. Cette bibliographie est précédée d'un commentaire de Jean HASSENFORDER qui retrace l'évolution des grandes tendances observées en France depuis quinze ans dans le domaine des sciences de l'éducation. Elle est accompagnée d'un index des auteurs des ouvrages analysés.

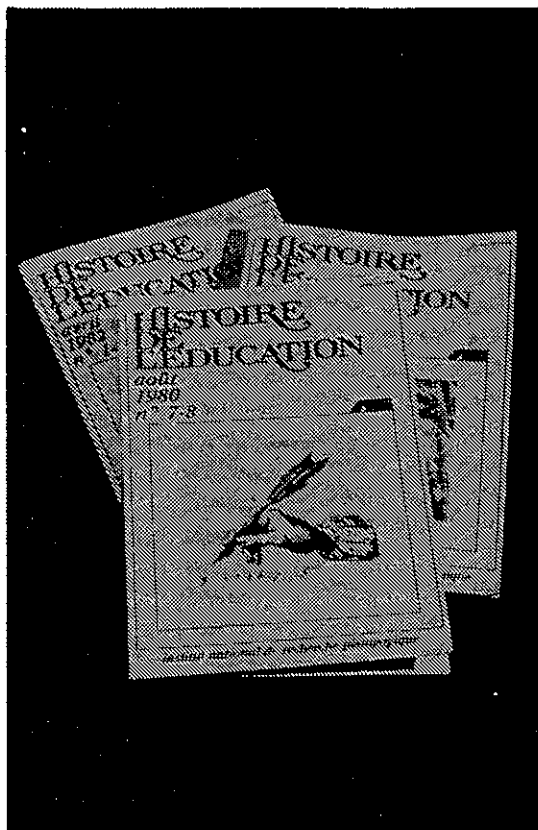
UNE NOUVELLE
SÉRIE INÉDITE

BIBLIOGRAPHIE ANNUELLE DE LA RECHERCHE FRANÇAISE EN ÉDUCATION : ANNÉE 1980.

Paris, INRP, 1982, 148 p., 40 F (port en sus).

L'ambition de cette nouvelle série inaugurée avec l'année 1980 est d'inventorier annuellement, par thèmes, les travaux relevant de la recherche française en éducation. Jean HASSENFORDER et Annie KOVACS exposent en préambule les critères qui ont présidé à l'établissement de cette première livraison réunissant, pour l'année 1980, 610 références (38 % d'articles, 32 % de rapports, 26 % de thèses et 4 % d'ouvrages). L'histoire de l'éducation et l'enseignement à l'étranger ont été volontairement tenus absents de cet inventaire. La bibliographie est complétée par un index des auteurs, un index des organismes de recherche et une liste des périodiques dépouillés.

Le passé de l'éducation est au carrefour des interrogations les plus actuelles ; celles de l'historien des mentalités comme celles du sociologue ; celles de l'enseignant comme celles du didacticien ou du pédagogue.



Pour tous, Histoire de l'Éducation entend constituer un outil de travail et de recherche. La revue publie, à cet effet :

- Des études de synthèse et des articles-bilans, rédigés par les meilleurs spécialistes ;
- Des notes critiques, des comptes rendus et des informations scientifiques ;
- Une bibliographie annuelle systématique des ouvrages et articles parus en histoire de l'éducation française.

La revue est publiée par le Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).

Elle paraît en avril, août (numéro double) et décembre.
Abonnement 1 an : 67 FF, 2 ans : 134 FF, le numéro : 22 FF.
Abonnement étranger : 75 FF (sur taxe aérienne en sus).

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

