

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

N° 66 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1984

REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE

Comité
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.*

 Rédacteur en chef

Secrétaire de rédaction

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° 66 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1984



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

1947

1948

1949

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

1963

1964

1965

1966

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

1979

1980

1981

1982

1983

1984

1985

1986

1987

1988

1989

1990

1991

1992

1993

1994

1995

1996

1997

1998

1999

2000

2001

2002

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

2021

2022

2023

2024

2025



2025

TARIFS

(au 1^{er} janvier 1984)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 140 FF TTC

Etranger 166 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 37 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

Prrière 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.

SECRET

... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...

CONFIDENTIAL

... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...

CONFIDENTIAL

... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...
 ... [Faint, illegible text] ...

SOMMAIRE

ARTICLES	Approches historiques	
P. Ognier	L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la Revue Pédagogique de 1878 à 1900	p. 7
N. Hulin	L'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique	p. 15
Cl. Désirat et T. Hordé	Les belles lettres aux Écoles Centrales An IV-An VII	p. 29
M. Jamet	Contribution à une sociologie de l'inspection primaire : les élèves-inspecteurs de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (1921-1974)	p. 39
M. Hugon	Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français	p. 55
NOTE DE SYNTHÈSE		
G. Gagné et R. Lazure	Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle	p. 69
NOTES CRITIQUES	Bastide (H.). — Les enfants d'immigrés et l'enseignement français (M. Proux) ; Bossuet (G.). — L'ordinateur à l'école (J. Perriault) ; Ch. Delorme. — De l'animation pédagogique à la recherche-action (A. Giordan) ; Fullan (M.). — <i>The meaning of educational change</i> (J. Hassenforder) ; Imbert (F.). — Si tu pouvais changer l'école : l'enfant stratège (R. Polin) ; Legrand (L.). — Pour un collège démocratique (G. Langouet) ; Martin (M.). — Sémiologie de l'image et pédagogie (R. La Borderie) ; Ouellet (A.). — Processus de recherche : une approche systémique (A. Léon) ; Perriault (J.). — Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audiovisuel (G. Gauthier).	p. 99
CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS		p. 117
ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION		p. 123
RÉSUMÉS		p. 129
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES	parus en 1983	p. 133

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

**L'IDÉOLOGIE DES FONDATEURS
ET DES ADMINISTRATEURS
DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE
A TRAVERS LA
« REVUE PÉDAGOGIQUE »
DE 1878 A 1900.**

par Pierre **OGNIER**

*En choisissant, tout à fait par hasard, comme champ de recherches, la **Revue Pédagogique**, l'auteur de l'article s'est aperçu, par la lecture du périodique lui-même, et en particulier de sa revue de presse, mais aussi par la lecture d'autres ouvrages sur l'histoire de l'enseignement primaire, que la presse pédagogique représente entre 1870 et 1914 un immense corpus de textes vivants, variés et passionnants dont le territoire est encore pratiquement vierge de recherches.*

En présentant les résultats d'un travail de recherche effectué dans le cadre d'une thèse de 3^e cycle soutenue en 1981, il a voulu proposer une méthode de traitement d'un corpus journalistique qui, certes, est encore empirique, mais pourrait, moyennant une plus grande rigueur scientifique, être un outil pour l'investigation de corpus du même type.

Jusqu'à maintenant, la presse pédagogique n'a guère fait l'objet de travaux de recherche ou d'études spécifiques. On s'explique mal cette absence de curiosité scientifique pour un corpus documentaire aux vastes dimensions, puisque ce type de presse est apparu dès la fin du XVIII^e siècle et a concerné des milliers de titres à partir des années 1830-1840(1). L'exploitation qui en a été faite est extrêmement marginale : titres de périodiques, cités comme témoins d'une période de l'histoire de l'enseignement, articles utilisés pour illustrer une recherche spécialisée(2). A notre connaissance, aucun ouvrage de recherche n'a été consacré à la presse pédagogique : à sa fonction auprès des enseignants, à sa diffusion sur le territoire national, à ses contenus. Il faut convenir cependant que les textes journalistiques présentent une qualité irremplaçable, celle de constituer les témoignages vivants des méthodes et des conceptions pédagogiques d'une époque, et, à travers elles, de l'idéologie morale, politique et sociale d'un groupe professionnel.

*Dans l'histoire de cette presse, celle qui s'adresse aux instituteurs occupe très vite une large place. Il s'agit d'une presse professionnelle, proposant la plupart du temps des articles de pédagogie et de méthodologie, des modèles de leçons, des comptes rendus d'ouvrages relatifs à l'enseignement et, enfin, une rubrique consacrée à l'actualité législative et réglementaire. Il nous a semblé intéressant d'entreprendre l'étude du contenu d'une publication pédagogique, à l'époque de la préparation et de la promulgation des lois fondamentales de l'enseignement primaire, de l'année 1878, date de naissance du périodique, jusqu'à la fin du siècle(3). Créée par un ancien inspecteur d'académie, Charles Hanriot, en étroite collaboration avec Ferdinand Buisson, devenue l'organe officiel du Musée Pédagogique dès juillet 1882, la **Revue Pédagogique** constitue un témoin indispensable du débat suscité par l'école.*

La **Revue Pédagogique** est mensuelle ; pendant la période qui nous concerne, chaque numéro forme un volume de 100 pages en moyenne ; le format s'agrandit dès que la revue est prise en charge par le ministère. Après un certain nombre de remaniements pendant la période de gestion privée, le nombre et la nature des rubriques sont définitivement fixées dans le numéro du 15 juillet 1882 ; elles se présentent dans l'ordre suivant :

1) Articles de fond, sur des sujets de théorie ou de pratique pédagogique, extraits d'ouvrages parus ou à paraître, de rapports d'inspection générale, leçons données à l'université, discours.

2) Correspondance et communications — c'est la « tribune libre ».

3) La Presse et les livres. Cette rubrique propose des comptes rendus d'ouvrages et d'articles touchant aux

questions d'éducation et d'enseignement, y compris à l'étranger.

4) Chronique de l'enseignement primaire en France, sorte de « gazette » de l'enseignement primaire, qui s'enrichit très vite d'une revue des bulletins départementaux.

5) Courrier de l'extérieur, consacré à la situation de l'enseignement primaire dans tous les pays du globe.

D'autres rubriques font peu à peu leur apparition : les causeries littéraires, alternant avec des causeries scientifiques et artistiques ; les lectures variées, proposant des extraits, assez conséquents, d'un ouvrage d'actualité. Le nombre de pages consacrées à ces diverses rubriques n'est pas fixé d'une façon rigide : on peut dire qu'en moyenne la première et la seconde rubrique occupent entre 40 % et 60 % des pages.

Quant aux rédacteurs, ils nous sont connus avec certitude à partir du 15 juillet 1882. La liste des membres du comité de rédaction se trouve à la première page d'un registre contenant les procès-verbaux de ses réunions(4). Ce comité comprend un président, Octave Gréard(5), un vice-président, F. Buisson(6), des membres éminents tels que Édouard Jacoulet(7), Félix Pécaut(8), Alfred Rambaud(9), et d'autres moins célèbres(10). Au cours des années suivantes, de nouveaux rédacteurs sont cooptés, tels que Jules Steeg, ancien député, non réélu en 1889, qui devient, à partir de 1890, le directeur du Musée Pédagogique. La dernière décennie du siècle voit encore l'arrivée d'autres rédacteurs qui souvent comblent les vides laissés par les décès : Charles Bayet, successeur de F. Buisson à la direction de l'Enseignement primaire en 1896, Darlu, professeur de philosophie aux écoles normales supérieures de Sèvres et de Fontenay, Édouard Petit, ancien professeur d'histoire au lycée Jeanson de Sailly, que le ministre de l'Instruction Publique élève, en 1895, au grade d'inspecteur général de l'enseignement primaire avec la mission d'assurer l'organisation et le développement des œuvres péri et post-scolaires.

Parmi les collaborateurs, réguliers et occasionnels, de la **Revue Pédagogique**, les enseignants et les pédagogues dominent aussi largement que dans le comité de rédaction ; ainsi, on peut relever les noms d'un certain nombre de professeurs d'université : Gabriel Compayre (Faculté des Lettres de Toulouse), Henri Marion, Émile Boutroux, Eugène Lenthilac (Lettres, Sorbonne) et Charles Chabot (Faculté des Lettres de Lyon). Les inspecteurs d'académie en fonction, les directeurs d'écoles normales, les inspecteurs primaires sont évidemment des collaborateurs privilégiés de la revue(11), mais on trouve également des hommes politiques, Jules Simon, Émile Beausaire, un avocat, Paul Beurdeley, un pasteur, Charles Wagner, un médecin, J. Elie Pécaut, le fils de Félix Pécaut. Les ministres successifs de l'Instruction Publique et leurs collaborateurs directs, dont les discours sont publiés la

plupart du temps, peuvent être considérés comme des auteurs apportant involontairement leur contribution au périodique.

Sur la base du corpus documentaire formé par la collection des textes publiés entre le 1^{er} janvier 1878 et le 31 décembre 1900 notre projet a consisté à retrouver, par leur analyse minutieuse, la structure de pensée, ou mieux, « l'idéologie » qui les inspire. Par hypothèse, nous avons donc considéré ces textes comme des produits d'une pensée cohérente et unitaire qu'il nous restait à déchiffrer.

Dès l'abord, l'entreprise se heurte à deux difficultés : la diversité des textes, de contenu, d'origine, et la multiplicité des auteurs. La diversité des textes ne pose pas de problème fondamental ; il suffit de tenir compte, dans l'analyse, de leur forme spécifique : compte rendu d'ouvrage (distinction entre le **texte** extrait d'ouvrage, article, et le **méta-texte**, commentaire du rédacteur) chronique, texte oratoire, leçon, article... Quant aux auteurs, rédacteurs en titre ou collaborateurs, ils sont, soit impliqués, comme fonctionnaires aux différents niveaux de la hiérarchie, dans la réforme de l'enseignement primaire, soit intéressés à un titre ou à un autre, politique (Jules Simon), professionnel (Paul Beurdeley) ou culturel (le poète et écrivain Maurice Bouchor), à cette réforme. Compte tenu de cette unité dans les intérêts, les objectifs et également dans les convictions politiques (républicaines), nous avons considéré les rédacteurs et collaborateurs de la RP (12) comme des **émetteurs de textes** situés à divers niveaux de la hiérarchie scolaire et universitaire ou engagés dans tel ou tel secteur de la vie sociale.

Pour vérifier l'hypothèse posée plus haut, nous avons élaboré et mis en œuvre une démarche méthodologique en trois étapes, opérant chaque fois à un niveau supérieur d'intelligibilité : l'inventaire des thèmes – la reconstitution des discours – la mise à jour d'une structure cohérente et unitaire.

I. — L'INVENTAIRE DES THÈMES

La première étape consiste à inventorier les thèmes contenus dans les textes de la RP. Nous appelons thème, tout objet, toute question (relatifs à l'enseignement) au sujet desquels un énoncé est produit dans la revue : « l'éducation morale », « la discipline libérale », « les leçons de choses », « l'enseignement patriotique », « les lendemains de l'école »... Cet inventaire porte sur tous les textes et s'effectue d'une façon méthodique par application d'une « grille de lecture » regroupant les principales catégories thématiques :

1. **Thèmes relatifs à l'enseignement primaire** du point de vue **institutionnel** (statut dans l'ensemble du système

scolaire, les œuvres complémentaires de l'école...) et du point de vue **pédagogique** (doctrines, didactique, éducation des filles...). S'agissant d'un périodique pédagogique, c'est la catégorie la plus importante numériquement.

Les autres thèmes se rattachent plus ou moins étroitement aux thèmes scolaires, mais, compte tenu de leur grande fréquence, ou de leur spécificité, nous les traitons comme des séries particulières :

2. **Thèmes relatifs à l'enseignement de la morale.**
3. **Thèmes patriotiques.**
4. **Thèmes politiques.**
5. **Thèmes sociaux et économiques.**
6. **Thèmes religieux.**
7. **Thèmes relatifs à l'enseignement primaire dans les colonies.**

Il résulte de cet inventaire un premier classement des thèmes (problèmes, concepts, doctrines...) et un relevé de leur fréquence. En outre, il s'effectue sur trois séquences temporelles déterminées :

Du 1.1.1878 au 15.6.1882 : Période de gestion privée du périodique.

Du 15.7.1882 au 15.8.1894 : De la prise en charge de la RP par le ministère au Congrès de la Ligue de l'Enseignement d'août 1894 suscitant l'éducation populaire.

Du 15.9.1894 au 31.12.1900 : Du Congrès de Nantes aux lendemains de l'Exposition Universelle et du Congrès International de l'enseignement primaire.

La mise en œuvre temporelle de cet inventaire fait apparaître une évolution des thèmes : certains disparaissent comme celui de l'éducation militaire à l'école. Cette disparition coïncide avec la dissolution des bataillons scolaires, achevée après 1890. Le déclin de ce thème est visible à partir de 1887-1888, années durant lesquelles se développent les jeux scolaires et la gymnastique pratiquée pour elle-même. En outre, après 1894, la RP fait état de véritables opinions anti-militaristes émises par certains instituteurs. Cependant, si le thème de l'éducation militaire disparaît assez vite, cela ne signifie pas l'effacement du thème militaire en général. Dans certains articles, et particulièrement dans certains discours(13), la qualité de soldat est toujours intimement liée à la qualité de citoyen d'un État démocratique.

D'autres thèmes apparaissent, comme celui de l'éducation populaire (les œuvres péri et post-scolaires, les patronages et la Mutualité scolaire...), dont l'expression textuelle devient très abondante dans la RP après 1894. C'est en effet la Ligue de l'Enseignement, dans un contexte de crise (attentats anarchistes, assassinat du président Carnot) qui donne le coup d'envoi du mouvement en réactivant les cours d'adultes et en développant les patronages. Le thème des « lendemains de l'école » revêt une

importance particulière du fait qu'il rend possible un nouveau regard sur l'institution scolaire dont les limites deviennent évidentes sur le plan éducatif.

Cependant, dans leur ensemble, les thèmes inventoriés se maintiennent au cours des trois périodes successives, mais au prix de transformations plus ou moins profondes. Ainsi le thème du statut de l'enseignement primaire dans l'ensemble du système d'enseignement : la volonté d'autonomie affirmée par les hommes de terrain (inspecteurs primaires, directeurs d'EN) cède assez vite la place à la volonté de coordination entre les trois ordres d'enseignement, dont l'éducation populaire sera une illustration concrète(14). Autres thèmes dont le contenu varie entre 1878 et 1900 : les enfants anormaux, la coéducation des sexes. Au sujet du premier, on voit s'esquisser peu à peu un projet pédagogique spécifique ; concernant le deuxième, les positions en faveur de la mixité scolaire sont de plus en plus nombreuses et argumentées.

Parmi les autres thèmes qui se maintiennent sans grand changement, on peut noter ceux relatifs à la morale laïque, son fondement rationnel, son expression idéalisante, ses méthodes d'enseignement. Les thèmes patriotiques restent constants dans les textes de la RP, malgré l'affaiblissement des sentiments patriotiques dans l'opinion et dans l'enseignement primaire signalé par la rédaction après 1894. L'affirmation du rôle politique(15) et social de l'école est formulé en permanence entre 1878 et 1900 : de même le thème de sa mission civilisatrice dans les colonies françaises est régulièrement développé. Enfin, certains thèmes d'ordre religieux (contenu de l'idée de Dieu, légitimité du sentiment religieux en dehors de tout dogme...) sont constamment repérables pendant toute la période.

II. — LA RECONSTITUTION DES DISCOURS

L'inventaire thématique n'est qu'une première étape : il peut évidemment être affiné, dans le sens d'une plus grande exhaustivité, mais cette opération ferait alors l'objet d'une recherche spécifique. Dans l'inventaire, les thèmes sont les produits d'une « extraction » artificielle, où le contexte importe peu : ils représentent cependant un fragment signifiant d'un énoncé immédiat : article, séries d'articles, texte oratoire. Mais on peut avancer aussi que ces thèmes renvoient à des structures plus vastes, plus fondamentales, — dont ils constituent aussi les fragments, les indices dans les textes de la RP, — que l'on nommera les **discours**. Ceux-ci sont des ensembles coordonnés de propositions (affirmations/négations, jugements de valeur...) émises dans les champs politique, social, moral, éducatif... Il s'agit donc de voir comment s'ordonnent ces discours, quelles sont leurs articulations, quelle est leur cohérence interne (ou leur(s) incohérence(s), leurs contra-

dictions). La mise en évidence de ces « ensembles discursifs » doit enfin être située dans une perspective évolutive, afin de pouvoir relever les transformations et les permanences de certains thèmes et concepts.

L'identification des différents discours se fonde sur le découpage thématique établi par la grille de lecture et validé par l'inventaire des thèmes, qui tient donc le rôle d'une banque de données et de références. Sur la base du matériel textuel de la RP nous avons pu reconstituer sept ensembles discursifs : discours moral, discours patriotique, discours politique, discours social et économique, discours pédagogique, discours religieux, discours colonial. Les dimensions d'un article sont trop étroites pour présenter chaque discours dans toutes ses articulations ; nous nous bornerons donc à en indiquer les traits les plus saillants et les plus originaux compte tenu du corpus que nous avons traité.

On sait l'importance accordée par J. Ferry et les principaux fondateurs de l'enseignement primaire laïque (Pecaut, Buisson, Steeg) à l'enseignement de la morale à l'école, d'une morale **laïque**, c'est-à-dire dégagée de l'appareil dogmatique des religions positives. Cette importance est tout à fait vérifiée par les textes publiés dans la RP. On y trouve l'exposé théorique de la morale laïque : ses sources kantienne, plus ou moins explicitement référencées, à savoir son fondement rationnel d'où découle son autonomie et l'universalité de ses valeurs ; ainsi les valeurs morales inscrites sous formes de « devoirs » dans les programmes du 27 juillet 1882 sont-elles universelles car également perceptibles par toutes les consciences. En outre, cette morale s'appuie sur un postulat essentiel, l'affirmation de la dualité constitutive de la nature humaine, scindée entre une sphère instinctuelle et une sphère spirituelle et rationnelle ; il s'ensuit que la moralité est, comme chez Kant, définie en termes de maîtrise, de suprématie de la sphère supérieure, raison et conscience, sur la sphère inférieure, passions et instincts. Il en découle également, dans la morale scolaire, la position d'idéaux moraux et, par suite, l'élaboration de modèles et de types moraux proposés aux élèves.

Il faut cependant constater que la plupart des textes traitent, non pas des fondements philosophiques, mais des méthodes de l'enseignement moral : le discours moral y est articulé surtout au niveau scolaire. Le principe qui légitime ce discours, c'est qu'à l'État est reconnue une capacité, non seulement à enseigner, mais à **élaborer** une morale. Pecaut parle ainsi d'une « compétence spirituelle » de l'État ; l'instituteur, le directeur d'EN sont donc souvent qualifiés de « pasteurs d'âmes » ou de « conducteurs d'âmes ». Un aspect essentiel du discours moral scolaire, c'est son caractère omniprésent : l'enseignement moral diffuse dans toutes les matières enseignées, plus particulièrement l'enseignement des lettres et l'histoire, mais aussi les mathématiques ; inversement, toutes les matiè-

res peuvent donner lieu à des leçons de morale. Il imprègne également l'ensemble de la vie de la classe : tous les événements scolaires, et même extra-scolaires, doivent donner au maître, selon le programme, l'occasion de faire des leçons ou des causeries morales.

Nous ne nous attarderons pas sur le discours patriotique, sur lequel un certain nombre de travaux et d'articles ont paru. Précisons simplement que si les émetteurs de textes de la RP condamnent vigoureusement le cosmopolitisme jusqu'au début des années 1890 — c'est une doctrine utopique et une « chimère » insultante pour le sol sacré de la patrie —, il semble que cette condamnation soit moins ferme ultérieurement. L'opposition entre l'amour de la patrie et l'amour de l'humanité est alors astucieusement réduite par l'exaltation du rôle exemplaire de la France dans le monde — la patrie des droits de l'homme, de la liberté —, si bien que nous pourrions « devenir citoyens du monde sans cesser d'être français » (16).

Une des composantes essentielles du discours politique, c'est l'**idée de l'État-enseignant**. La III^e République réalise les principes élaborés par les Révolutionnaires de 1789 en posant l'instruction primaire comme un devoir, et même comme une « dette » de l'État, c'est-à-dire comme un service public. Ce postulat n'entraîne pas cependant l'affirmation du monopole, auquel J. Ferry et des administrateurs comme Octave Gréard se sont toujours refusés. Ainsi la RP ne manque jamais de publier les discours prononcés par les ministres ou leurs proches collaborateurs à l'occasion des distributions des prix organisées par les « grandes sociétés républicaines d'enseignement » : l'Association polytechnique, l'Association philotechnique, l'Union Française de la Jeunesse... La légitimité et les bienfaits de l'initiative privée en matière d'instruction y sont constamment rappelés. En revanche, l'affirmation du principe de l'État-enseignant s'applique de façon rigoureuse — et logique —, quand les instituteurs français, à l'occasion de leur Congrès national, début septembre 1887, posent les premières bases d'une organisation syndicale. Le ministre en fonction, Spuller, réagit rigoureusement et rapidement en dénonçant, dans sa circulaire aux préfets du 20 septembre 1887 (17), cette manifestation inadmissible d'autonomie de la part de fonctionnaires placés sous l'autorité naturelle de leurs chefs hiérarchiques. De plus, le statut de fonctionnaire de l'instituteur public est incompatible avec le droit d'association, légalisé récemment par la loi de 1884 sur les syndicats professionnels, car, agent de l'État-enseignant et **donc** « dépositaire d'une parcelle de l'autorité publique », il ne peut sans contradiction s'organiser contre lui-même. La boucle est fermée et la logique du monopole en matière d'association — les amicales d'instituteurs et d'institutrices présidées par l'inspecteur d'académie — aura force de loi jusqu'à la reconnaissance officielle des syndicats d'instituteurs en 1919.

Dans d'innombrables textes de la RP, dès 1878, on trouve l'affirmation réitérée de la nécessaire fonction sociale de l'école. C'est autour de cet axe essentiel que tourne le discours social et économique que l'on peut dégager de ce matériel textuel. Cependant cette affirmation s'appuie logiquement sur un principe fondamental, aux yeux des fondateurs et des administrateurs de l'enseignement primaire (du moins au début) : l'autonomie nécessaire de cet enseignement dans l'ensemble du système scolaire ; ainsi, certains auteurs d'articles refusent que cet enseignement soit conçu comme un simple « vestibule », préparant l'accès aux études ultérieures. Outre ce statut d'autonomie, est revendiqué un **contenu** autonome se traduisant par des programmes spécifiques proposant une véritable « encyclopédie des connaissances primaires ».

Confirmé dans cette double autonomie, l'enseignement primaire peut ainsi prétendre exercer une véritable fonction sociale. C'est dans ces seules conditions qu'il peut se fixer comme objectif de « préparer à la vie sociale, morale, professionnelle, familiale... ». Les matières nouvelles introduites dans les nouveaux programmes se justifient par cet objectif ; ainsi, par exemple, l'enseignement des notions élémentaires d'économie politique vise à inculquer des idées justes et saines aux enfants afin de leur permettre plus tard de résister à la rhétorique révolutionnaire des ennemis de la société (18).

A la fin du siècle, quand l'éducation populaire commence à se généraliser, on remarque une certaine mise en question de l'autonomie de l'enseignement primaire. Le développement des œuvres péri et post-scolaires consacre certes l'extension et le prolongement de l'école. Cependant la nécessité même de ce prolongement montre simultanément les limites de l'influence morale et éducative de l'école. « On demande trop à l'école et on a tort », écrit Jules Steeg en 1895 (19). La durée de son action est limitée et dans une journée et dans une vie. Les administrateurs de l'enseignement primaire prennent conscience de l'influence désormais relative de l'école. Mais cette relativité n'est perçue que par rapport à la fonction sociale ambitieuse qu'on lui assigne ; et la mise en place des œuvres péri et post-scolaires traduit au fond l'ambition, insatisfaite, — devant l'augmentation de la criminalité juvénile, devant les « dangers de la rue » —, de moraliser de proche en proche la société tout entière.

Le discours pédagogique, qui se déploie dans les textes de la RP, manifeste à la fois un souci de cohérence et un goût pour l'innovation. A travers les leçons données dans le cadre des **Cours de science de l'éducation** (20), les pédagogues « officiels » montrent leur préoccupation de **fonder** philosophiquement leur discipline et de lui assigner ses finalités : l'autonomie de l'individu et sa socialisation. La doctrine de « l'éducation libérale » vise en effet, sur la base du postulat dualiste, à conduire progressive-

ment l'enfant d'une discipline extérieure au gouvernement et à la maîtrise de soi-même. Il est également nécessaire de relier la pédagogie aux impératifs sociaux, de préparer, dès la société scolaire, l'intégration dans la société réelle. Cette préoccupation sociale est visible dans l'éducation des filles, pensée et organisée en fonction d'une « vocation naturelle » de la femme, qui la destine à un certain statut familial et social.

C'est aussi l'autonomie individuelle qui est recherchée dans le discours didactique : par la « leçon de choses » et ses divers succédanés, on veut développer la spontanéité de l'intelligence et du jugement de l'enfant.

Enfin les éléments de discours psychologique tirés des textes montrent que cette science rencontre un intérêt croissant dans le monde de l'enseignement primaire. Il est cependant remarquable qu'elle n'est jamais étudiée, pour elle-même, mais en vue d'éclairer la démarche pédagogique. Ainsi, selon Paul Janet, un des principaux rédacteurs des programmes de psychologie pour les EN, l'étude de cette science a une finalité essentiellement morale : d'une part elle permet et améliore la technique de « l'examen de conscience », d'autre part, elle démontre scientifiquement la structure hiérarchique de l'âme (21).

Certains textes — plus précisément certaines parties de textes — surtout ceux qui ont trait à l'enseignement de la morale, ont indéniablement un contenu religieux : propositions et jugements sur le fait religieux, sur l'idée de Dieu. La présence de ces passages est tout à fait compréhensible si l'on se rappelle que les devoirs envers Dieu sont inscrits dans le programme de morale du cours moyen et que, d'autre part, beaucoup de rédacteurs et de collaborateurs de la RP professent, au minimum, des convictions déistes (F. Buisson, F. Pecauc, H. Marion, E. Jacoulet). Ainsi, tenant compte du fait que la majorité des Français étaient croyants, J. Ferry et ses collaborateurs ont-ils voulu rendre moins brutale la rupture avec l'enseignement religieux antérieur. En revanche, comme tout le reste de l'enseignement, Dieu a été « neutralisé » : il n'est plus le Dieu des catholiques, des protestants... mais l'idée commune de Dieu.

Le discours religieux des émetteurs de textes de la RP s'ouvre sur un constat : le recul des religions constituées ; des solutions sont alors proposées pour combler le « vide moral » ainsi créé et pour remplacer la religion défaillante : la science, l'art, quelquefois tout simplement l'action moralisatrice de l'instituteur laïque (22). En outre l'idée de Dieu, et celle de religion en général, se voient assigner une fonction. Pour Pecauc et Jacoulet, l'idée de Dieu comme type moral supérieur, est **l'âme même** de la morale. Selon F. Buisson, l'action des religions est positive, car elles viennent couronner et achever l'éducation morale scolaire (23). Bien plus l'action morale des religions a sa place à côté de l'action scolaire car « deux sù-

retés valent mieux qu'une »(24). Mais, au-delà de cet aspect « fonctionnel » de la religion, certains textes font état d'une véritable inspiration religieuse de l'œuvre scolaire : l'école procède d'une exigence religieuse car « élever les enfants dans le constant souci du respect de leur nature et dans le constant effort pour s'élever au bien, c'est précisément les élever dans l'atmosphère même du divin... C'est les pénétrer de Dieu »(25). On trouve des formulations voisines dans des textes de Pecaut (père et fils), Steeg, Compayre, Boutroux, les discours de Spuller.

Enfin le corpus des textes de la RP autorise la mise en évidence d'un dernier discours, que l'on peut appeler colonial. Si certains textes présentent les thèmes classiques de l'idéologie coloniale (domination et prestige politiques, mission civilisatrice), la plupart articulent les fonctions que l'école est susceptible d'avoir dans le cadre même de l'entreprise coloniale. Et si l'école est perçue clairement comme un moyen puissant de la mainmise politique, par l'assimilation et surtout la francisation de la population qu'elle cherche à opérer, en Algérie particulièrement, elle apparaît encore davantage dans les textes comme l'instrument privilégié d'une mission civilisatrice. L'instruction et l'éducation des indigènes algériens se fixent en effet un objectif majeur : leur accès à la civilisation et aux valeurs morales des peuples civilisés. En effet, les indigènes sont dans un tel état de barbarie morale, sociale, juridique et matérielle qu'il est urgent de les en sortir en leur inculquant et au besoin en leur imposant les valeurs morales et rationnelles de l'Occident. Ainsi l'enseignement primaire des indigènes dans les écoles fonctionne-t-il comme le moyen privilégié de « l'exportation » et de la diffusion des valeurs morales et des modèles culturels enseignés dans les écoles métropolitaines.

III. — MISE A JOUR D'UNE STRUCTURE COHÉRENTE ET UNITAIRE

Après avoir reconstitué les principaux discours qui s'expriment dans les articles et textes de la Revue Pédagogique, il convient de s'interroger maintenant sur leur statut les uns par rapport aux autres : sont-ils seulement juxtaposés ou coordonnés ? En les confrontant les uns avec les autres, on s'aperçoit qu'ils ont des thèmes communs. On remarque ainsi que les thèmes moraux ne sont pas cantonnés dans le discours moral, mais qu'ils diffusent dans les autres discours : par exemple dans le discours politique républicain dont les fondements les plus solides sont à l'évidence la moralité et la vertu ; dans le discours social et économique, car, d'une part la vie sociale ordonnée requiert une moralité rigoureuse, d'autre part la vie économique prospère est fondée sur l'épargne, élevée au rang d'une véritable vertu. De même certains thèmes politiques « circulent » dans les autres discours :

dans le discours moral, avec l'affirmation de la « compétence spirituelle » de l'État ; dans le discours socio-économique, où l'exigence politique d'unité se manifeste par le souhait du rapprochement, voire de la fusion des classes sociales. Enfin les thèmes éducatifs sont repérables dans le discours moral, politique (l'école primaire est l'éducation de la démocratie), patriotique, socio-économique. Ainsi les différents discours s'interpénètrent, s'articulent l'un sur l'autre sur la base de trois discours-clés, moral, politique, éducatif.

Certains concepts, élaborés dans le champ de ces trois discours fondamentaux, fonctionnent comme de véritables matrices communes à plusieurs discours. Ainsi le concept d'unité qui, constitué d'abord dans le champ politique (l'unité nationale), opère dans les champs patriotique (unité d'ordre affectif), socio-économique, éducatif (unité de la doctrine pédagogique à travers la diversité des niveaux d'enseignement) et enfin moral, l'unité morale étant entendue soit au sens interne, — la vie vertueuse créant l'harmonie intérieure —, soit au sens externe, l'adhésion du groupe à des valeurs communes. D'autres concepts ont cette fonction matricielle : les concepts d'ordre et d'autonomie, dont les différents usages se répondent d'un discours à l'autre ; l'autonomie, par exemple opère au niveau moral (indépendance de la morale), au niveau politique (autonomie du peuple par le suffrage universel) et au niveau éducatif, l'éducation visant, par la mise en œuvre de certaines méthodes (discipline libérale, leçons de choses), l'autonomie de la personne.

Ces discours articulés entre eux de différentes manières forment ainsi une structure cohérente, car ses éléments sont logiquement liés entre eux, et unitaire, puisqu'elle représente, à peu d'écart près, la pensée de l'ensemble des émetteurs de textes de la RP. Cette structure repose sur un socle fondamental de caractère moral : c'est en effet l'affirmation morale qui fonde et inspire, de proche en proche, l'ensemble de l'édifice.

Nous avons pensé, dans cette recherche, que l'usage opératoire du concept d'idéologie pouvait présenter un certain intérêt ; en effet, d'une part ce concept s'applique bien, formellement, à la structure constituée par l'articulation des discours, mais d'autre part il permet, conformément à sa fonction théorique, inaugurée par Marx, d'étudier le fonctionnement de cette idéologie laïque(26) que nous pensons avoir mise en évidence selon une procédure méthodique.

IV. — LES LECTURES DE L'IDÉOLOGIE LAIQUE

La question qui reste alors à poser aux textes peut être formulée de la façon suivante : quelle fonction les émetteurs de textes de la RP prétendent-ils faire tenir à leur discours sur l'école dans la société française, entre

1878 et 1900 ? Nous avons donc tenté de restituer, sur la base du matériel textuel de la RP, la **lecture** que l'idéologie laïque propose de cette société et de sa culture.

Nous avons trouvé que cette lecture s'ordonnait selon trois niveaux. Au titre du premier niveau de lecture socio-politique, c'est un véritable projet de société qui est esquissé ; une société où la classe moyenne est appelée à jouer un rôle politique, social et moral exemplaire et déterminant, c'est une « nouvelle bourgeoisie » et même une « aristocratie » (29) que l'on veut plus proche du peuple et propre à l'entraîner par ses vertus civiques et morales. Cette société est également très hiérarchisée et l'école primaire y est clairement perçue, comme un instrument contribuant à la conservation de la hiérarchie sociale, ainsi l'école est faite essentiellement pour ceux que leurs origines sociales et familiales **destinent** aux professions manuelles et agricoles (28). Le modeste enseignement artistique donné à l'école revêt également une véritable fonction sociale : en apportant un rayon de lumière et d'idéal dans la vie rude et pénible du travailleur, l'art, sous la forme d'une poésie ou d'un chant qui revient à la mémoire, doit contribuer à la patience et à la résignation.

Au niveau de la lecture culturelle, l'étude des textes permet en particulier de cerner la signification de la lutte systématique livrée aux patois et aux dialectes par l'école primaire. L'enjeu de cette lutte, c'est une conception unitaire de la culture — de ses valeurs rationnelles, morales, de ses modèles littéraires nationaux — et par conséquent la disparition des cultures « périphériques », basque, basse-bretonne..., entachées d'obscurantismes divers. C'est à une tentative d'éradication et d'uniformisation culturelles encore plus rigoureuses que l'on assiste dans les colonies, particulièrement en Algérie. Mais en définitive, les Kabyles et les Bas-Bretons sont des catégories parfaitement interchangeables : aux yeux du colonisateur, extérieur ou intérieur, ces populations relèvent de la même mission civilisatrice.

Selon un troisième, et dernier niveau, d'interprétation, l'idéologie laïque procède à une lecture **idéalisante** de l'homme et de la société de la fin du XIX^e siècle. La notion d'idéal, relevée très fréquemment dans les textes de la RP (et pas seulement dans ceux qui traitent de morale), est en effet une **notion-clé** du discours que les émetteurs de textes de la RP tiennent sur l'école au même titre que les concepts d'unité, d'ordre et d'autonomie. Cet « idéal » est posé et présenté comme la seule solution, et la seule issue, aux différentes formes de dualisme et de division, qu'elles concernent la nature humaine, la morale, la politique ou la société. Ainsi, les idéaux formulés dans les textes de la RP peuvent être rangés en deux catégories : les idéaux de type individuel et les idéaux collectifs. Les premiers proposent des modèles concrets souvent présents dans les leçons de morale et d'histoire, les textes littéraires : ils sont en général un concentré de toutes

les vertus dont un homme ou une femme doit être doté dans toutes les circonstances et toutes les positions possibles de sa vie personnelle, sociale, familiale. Les idéaux collectifs se déploient dans les domaines politiques, le consensus autour des institutions républicaines, « la démocratie maîtresse d'elle-même », patriotique et socio-économique, la « fusion » des classes et leur solidarité économique.

Mais il existe un modèle réel et vivant susceptible d'intégrer, ou d'intérioriser, les deux catégories d'idéaux et de les proposer à l'imitation : c'est l'instituteur, à qui incombe, de par ses fonctions mêmes, de réaliser le type de l'homme vertueux, poli, exemplaire dans les domaines de sa vie professionnelle et privée et de donner l'image anticipatrice du citoyen d'une société libre et démocratique.

Le texte qu'on vient de lire propose une méthode d'approche et de traitement d'un corpus de textes variés dont le caractère commun est d'avoir été publiés dans le même périodique. C'est un instrument complexe qui pourrait être encore affiné dans sa procédure ; cette méthode, ou plus précisément cette démarche, peut être également contestée dans son principe : l'inventaire des thèmes, qui constitue l'aliment de la problématique, peut en effet être soupçonné d'être fondé sur l'arbitraire d'un choix subjectif. C'est pourquoi cet inventaire devrait nécessairement être conduit d'une manière scientifique.

Cependant cette étude nous a permis d'apprécier la variété et la richesse du matériel journalistique. Les textes de la **Revue Pédagogique** ont ceci de remarquable qu'ils nous introduisent directement dans le débat contemporain sur l'école : les doctrines, les réactions et prises de positions, les modes, et jusqu'aux menus faits scolaires quelquefois très significatifs. La RP constitue ainsi un excellent observatoire : à travers elle, c'est l'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'enseignement primaire laïque qui peut être « photographiée » dans sa richesse vivante.

Il serait intéressant d'appliquer une méthode de ce type à d'autres journaux pédagogiques destinés aux instituteurs, en suivant l'évolution d'un thème précis, soit d'ordre pédagogique (l'éducation des filles, la coéducation), soit d'ordre institutionnel (le rôle et la signification de l'éducation populaire), soit d'ordre politique et social (la fonction de l'enseignement primaire supérieur), de façon à restituer, au-delà des stéréotypes et des clichés de tous bords, tous les éléments de cette configuration idéologique qui a présidé, voilà cent ans, à la mise en place de l'École Publique française.

Pierre OGNIER
docteur en sciences de l'éducation,
Rectorat de Dijon, CASFA,
Lycée Montchapet, Dijon.

NOTES

(1) Il faut savoir gré à P. Caspard-Karydis et à son équipe d'avoir entrepris la mise au point de cet outil de travail précieux que constituera, à son achèvement, le **Répertoire analytique des revues pédagogiques, du XVIII^e siècle à 1940**.

(2) Comme certains articles de la **Revue Pédagogique**, cités par André Chervel dans son livre : ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français - **Histoire de la grammaire scolaire**, Éditions Payot, 1977.

(3) Il faut noter que cette période de 23 ans s'ouvre, en 1878, et se clôt, en 1900, par une Exposition Universelle où l'enseignement primaire figure parmi les exposants.

(4) Pièce manuscrite consultable à l'INRP. Ce registre ne concerne que la période comprise entre le 4.10.1882 et le 23.6.1892.

(5) Vice-recteur de l'Académie de Paris, également président du Conseil d'administration du Musée Pédagogique.

(6) Directeur de l'Enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique.

(7) Directeur-fondateur de l'ENSEP de Saint-Cloud.

(8) Fondateur de l'ENSEP de Fontenay-aux-Roses et directeur des études dans cet établissement.

(9) Professeur à la Sorbonne.

(10) Tels que James Guillaume, ancien professeur de français et d'histoire au Locle (Suisse), révoqué de son poste pour raisons politiques (opinions anarchistes) et Charles Bigot, journaliste et littérateur.

(11) Il faut noter que les instituteurs, les artisans de la mise en œuvre de la nouvelle politique scolaire, sont les grands absents de la **Revue Pédagogique**, à quelques rares exceptions près.

(12) Nous emploierons désormais ce sigle pour désigner la **Revue Pédagogique**.

(13) Discours prononcé par Charles Bayet, directeur de l'Enseignement primaire, à l'inauguration du monument des trois instituteurs de l'Aisne, en 1899.

(14) Les enseignants des trois ordres, primaire, secondaire et supérieur participent en effet conjointement à l'animation des œuvres péri et post-scolaires.

(15) Dans cet axiome très souvent rencontré dans les textes : « l'école primaire, c'est l'éducation de la démocratie ».

(16) Lefèvre, professeur de philosophie : **Leçon d'ouverture du cours de Science de l'Éducation à la Faculté des Lettres de Lille** (1897).

(17) Publiée dans la RP le 15 octobre 1887 avec le compte rendu du Congrès.

(18) **Nécessité de l'enseignement de l'économie sociale. Pourquoi faut-il enseigner l'économie sociale et industrielle dans toutes les écoles.** Article de Charles Bonné, professeur de législation usuelle, décembre 1878.

(19) **De l'école au régiment**, compte rendu d'un opuscule d'Édouard Petit, par J. Steeg, juin 1895.

(20) Ces cours sont ouverts à la Sorbonne dès 1883 (Henri Marion), à la Faculté des Lettres de Lyon, dès 1884 (Raymond Thamin) et à la Faculté des Lettres de Lille en 1897 (Lefèvre).

(21) **Plan d'un cours de Psychologie à l'usage des Écoles Normales.** Article de P. Janet, juillet 1881.

(22) **A propos de l'enseignement de la morale**, extrait du rapport de l'IA du Loir-et-Cher pour l'année scolaire 1895-1896.

(23) **L'école primaire et sa part de responsabilité dans l'éducation morale du pays.** Article publié dans l'Annuaire de l'enseignement primaire et la **Revue Pédagogique** en 1898.

(24) Citation, tirée d'un article de Jules Gautier, inspecteur général, dans un compte rendu rédigé par J. Steeg.

(25) F. Buisson, **Leçon de clôture du cours de pédagogie**, juin 1899.

(26) L'épithète « laïque » désigne la conviction, commune aux rédacteurs et aux collaborateurs de la RP, que de l'autonomie de l'État laïque et républicain, émanation du suffrage universel (et non plus d'origine divine et **hétéronome**) doit découler l'autonomie de l'école, c'est-à-dire sa séparation d'avec les structures ecclésiastiques et les dogmes.

(27) Terme employé par Charles Bayet, directeur de l'enseignement primaire dans un discours prononcé en 1898.

(28) L'idée d'une « destination » a priori des enfants qui fréquentent l'école primaire est très souvent relevée dans les textes de la RP entre 1881 et 1885. Quant à l'enseignement agricole, il a explicitement pour objectif de « maintenir » les jeunes à la terre et d'enrayer l'exode rural.

L'HISTOIRE DES SCIENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE :

Aperçu historique

par Nicole HULIN

Un intérêt certain se manifeste actuellement pour l'introduction de l'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique, et en particulier celui de la physique. Or depuis le XIX^e siècle, la référence à l'histoire des sciences apparaît régulièrement dans les instructions, en particulier dans celles de 1854 dues au chimiste J. B. Dumas, et des congrès internationaux étudient le problème de l'enseignement de cette discipline dont il ne faut pas sous-estimer les difficultés. On peut s'interroger sur les motivations de l'introduction de l'histoire des sciences et sa présentation dans les manuels. Les arguments présentés en faveur de l'intervention d'une dimension historique dans l'enseignement des sciences sont divers, mais il y a aussi des réserves et des oppositions. Il est intéressant de confronter un certain nombre de points de vue, tels ceux de H. Bouasse, A. Comte, P. Duhem, P. Langevin, H. Le Chatelier, L. Pasteur... S'il y a une grande constance dans les arguments avancés il faut noter que par rapport à la fin du XIX^e siècle le décalage accru entre la science enseignée et la science en marche rend plus grandes les difficultés.

AVANT-PROPOS

En octobre 1980, la Société Française d'Histoire des Sciences et des Techniques a organisé, à Nantes, des journées(1) sur l'enseignement de l'histoire des sciences dans les cursus scientifiques. Les nombreux participants, venant d'horizons très divers, ont insisté sur la nécessité d'introduire l'histoire des sciences à tous les niveaux et souligné le rôle qu'elle peut jouer dans l'enseignement scientifique auquel elle doit être intégrée. En ce qui concerne l'enseignement secondaire cet intérêt a été confirmé par la déclaration(2) commune de cinq organisations dont l'Union des Physiciens au sujet d' « une formation scientifique dans les lycées conforme aux besoins » :

« En ce qui concerne les programmes, il faudra... prendre en compte... les apports de la démarche historique... ».

Déjà, afin de susciter un intérêt plus grand pour la physique parmi les élèves des sections littéraires, certains professeurs ont tenté des expériences d'enseignement des sciences par l'histoire(3).

L'intérêt pour l'introduction d'une dimension historique dans l'enseignement de la physique se manifeste d'ailleurs au niveau international(4). En particulier le problème fut étudié et discuté au séminaire de travail qui s'est tenu au MIT en 1970(5). De nombreuses revues consacrées à l'enseignement publient des articles(6) sur ce sujet.

Or, la question de l'introduction de l'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique n'est pas nouvelle et une étude historique peut permettre de mieux cerner le problème actuel(7).

I. — INTRODUCTION

Dans le présent article, nous nous intéressons plus particulièrement à la place de l'histoire des sciences dans l'enseignement de la physique.

« La science physique possède une place privilégiée parmi les sciences. Elle se trouve être le point de départ général de toutes les sciences de la nature... Et, de toutes les sciences de la nature, de toutes les sciences qui restent intimement en contact avec les choses concrètes, la physique est de beaucoup la plus parfaite. Elle forme déjà un système logique et cohérent de connaissances... »(8).

L'étude, centrée sur l'enseignement secondaire où l'histoire des sciences apparaît en liaison avec une pédagogie des sciences physiques, ne peut ignorer le problème de la formation des maîtres et de l'organisation générale de l'enseignement de l'histoire des sciences. On peut dire que c'est au milieu du XIX^e siècle qu'apparaît, dans les textes législatifs, une référence à l'histoire des sciences dans l'enseignement des sciences physiques au ni-

veau secondaire. Elle se retrouvera ensuite régulièrement dans les instructions jointes aux programmes. Mais, comment l'histoire des sciences apparaît-elle dans les manuels ?

A partir de 1900, des Congrès Internationaux étudiaient le problème de l'enseignement de l'histoire des sciences. En France, il faut citer les noms d'Arthur Hannequin et Paul Tannery(9) qui se préoccupent de la question.

Ce cadre étant tracé, notre objectif est de présenter un certain nombre de points de vue et de les confronter en allant de P. Duhem et E. Mach, à Arnold Reymond (membre de l'Académie internationale d'histoire des sciences) et Paul Langevin, en passant par des inspecteurs généraux A. A. Cournot et Lucien Poincaré, des professeurs de faculté P. A. Daguin et H. Bouasse, sans oublier Henry Le Chatelier ou Louis Pasteur.

Mais il faut préalablement remarquer que l'intervention de l'histoire des sciences peut être envisagée de manière assez variée. On doit d'abord distinguer l'histoire d'un sujet scientifique et son introduction d'un point de vue historique, et noter que l'histoire des sciences n'est pas seulement l'histoire des grands savants (10). En effet :

« On peut s'attacher à déterminer le développement du contenu de la science : faire l'histoire des découvertes et des théories, ou la monographie des savants, chercher la filiation des découvertes et des théories, ou les influences réciproques des savants, considérer le rapport du développement scientifique avec les besoins du milieu naturel et social, avec l'histoire de la civilisation et même les exigences de la pensée.

On peut ensuite essayer de faire l'histoire de l'esprit scientifique, de l'atmosphère dans laquelle a été créée et développée la science » (11), cette histoire de la pensée scientifique étant intimement liée à la philosophie et pouvant servir de cadre à l'histoire proprement dite des sciences (12).

Le premier problème qui se pose quand on considère l'enseignement de l'histoire des sciences (sa nécessité et son importance étant reconnues) dans ses rapports avec l'enseignement scientifique est celui de son intégration au cours de sciences. La réponse d'A. Comte est fort nette :

« Toute science peut être exposée suivant deux marches essentiellement distinctes, dont tout autre mode d'exposition ne saurait être qu'une combinaison, la marche historique et la marche dogmatique.

Mais, à mesure que la science fait des progrès, l'ordre historique d'exposition devient de plus en plus impraticable, par la trop longue suite d'intermédiaires qu'il obligerait l'esprit à parcourir ; tandis que l'ordre dogmatique devient de plus en plus possible, en même temps que né-

cessaire, parce que de nouvelles conceptions permettent de présenter les découvertes antérieures sous un point de vue plus direct.

Je pense... qu'on ne connaît pas complètement une science tant qu'on n'en sait pas l'histoire. Mais cette étude doit être conçue comme entièrement séparée de l'étude propre et dogmatique de la science, sans laquelle même cette histoire ne serait pas intelligible... Dans l'étude de chaque science, les considérations historiques incidentes qui pourront se présenter auront un caractère nettement distinct de manière à ne pas altérer la nature propre de notre travail principal » (13).

Pierre Duhem, tout en soulignant l'importance en Physique de la méthode historique insiste sur les précautions à prendre :

« La méthode légitime, sûre, féconde, pour préparer un esprit à recevoir une hypothèse physique, c'est la méthode historique... Sans doute, il n'est pas possible de reprendre étape par étape la marche lente et hésitante, tâtonnante, par laquelle l'esprit humain est parvenu à une vue claire de chaque principe physique ; il y faudrait trop de temps ; pour entrer dans l'enseignement, il faut que l'évolution de chaque hypothèse se raccourcisse et se condense (14).

Si, de son côté, Charles Brunold (15) qui fut inspecteur général de l'Instruction Publique, puis directeur général de l'Enseignement du second degré, considère que la méthode idéale est celle de l'histoire, il détaille les difficultés d'un tel mode d'enseignement dans les lycées. Aussi, recommande-t-il le style de la redécouverte ».

« ... si l'histoire de la science ne peut constituer le fond même de notre enseignement, elle peut inspirer la méthode de celui-ci, en lui proposant de faire parcourir rapidement aux élèves, dans l'étude d'une question donnée, le chemin que les savants de toutes les époques ont suivi dans la même étude ».

C'est cette méthode de la redécouverte que Clairaut utilise dans l'exposé des « Éléments de géométrie » en 1753.

Dans la préface de l'ouvrage (16) il indique qu'il suit « une route semblable à celle des Inventeurs », ainsi «... les Commencans aperçoivent à chaque pas qu'on leur fait faire, la raison qui détermine l'Inventeur, et par-là ils peuvent acquérir plus facilement l'esprit d'invention ». Et il explique qu'il a développé les principes de la géométrie « par une méthode assez naturelle, pour être supposée la même que celle des premiers Inventeurs ; observant seulement d'éviter toutes les fausses tentatives qu'ils ont nécessairement dû faire ».

En fait, l'histoire des sciences va apparaître comme un outil dans la pédagogie de la physique, ou bien comme

un moyen de revaloriser la science et de tenter de lui donner sa pleine valeur d'humanisme. Si les avis peuvent diverger sur l'opportunité de son introduction dans l'enseignement de la physique, on reconnaît plus volontiers son intérêt dans la formation des maîtres ou les recherches en didactique (17).

II. — LA PLACE OFFICIELLE DE L'HISTOIRE DES SCIENCES DANS L'ENSEIGNEMENT

Déjà, dans les Écoles centrales il avait été prévu une initiation à la recherche historique par l'introduction d'un cours d'histoire documentaire des sciences :

« ... le bibliothécaire de chaque École centrale fut invité à donner, sur la bibliographie et l'histoire littéraire, des leçons comprenant tous les détails nécessaires pour faire connaître la marche de l'esprit humain dans ses progrès et même dans ses erreurs, en éloignant tout ce qui tient à cette érudition pédantesque propre seulement à étouffer le vrai savoir... En effet, chaque professeur ne peut guère s'occuper dans ses leçons que de la partie dogmatique de la science qu'il enseigne, et tout au plus indiquer à ses élèves les auteurs qui en ont traité avec le plus de succès ; mais outre ces pères de la science, dont il est souvent réduit à ne citer que les noms, il existe encore dans chaque partie un grand nombre d'écrivains estimables qui, par des découvertes moins brillantes que celles qui ont illustré les premiers, ou seulement par des rapprochements heureux, ont fait faire aux connaissances humaines des pas nécessaires à leurs progrès, et ont influencé par là d'une manière marquée sur les succès des grands hommes qui sont venus après eux. Un inventaire général de ces matériaux ne pouvait être fait que dans un cours de bibliographie destiné à former le couronnement de l'édifice complet de l'instruction ; ... les réflexions générales qui constituent la philosophie des sciences, ... venaient se placer là comme d'elles-mêmes... » (18).

Ensuite dès le début du XIX^e siècle on note dans les textes concernant l'organisation de l'enseignement une référence à l'histoire des sciences. Dans le statut sur les facultés des lettres et des sciences du 16 février 1810, Titre I, article 9(19), il est fait la recommandation suivante :

« Chaque professeur aura soin de faire connaître l'histoire de la science qu'il enseignera, les auteurs et les ouvrages qui en auront reculé les limites ».

Cet intérêt pour l'histoire des sciences est confirmé par l'organisation, en 1837, d'un Comité historique des sciences présidé par le baron Thénard et comprenant entre autres, Arago, Poisson, Gay-Lussac, J. B. Dumas.

« Le Comité historique des Sciences recherche et publie les documents relatifs à l'histoire des diverses bran-

ches des connaissances humaines dans notre patrie ; il s'attache principalement à tout ce qui intéresse les sciences physiques, mathématiques, naturelles, médicales ; il explore les travaux propres à en faire connaître les progrès, les migrations, les conquêtes au dehors. Il recherche dans les bibliothèques publiques et particulières les manuscrits des savants français qui sont restés inconnus ; il rassemble les archives et les annales de l'industrie nationale à toutes les époques.

Le comité assiste l'Académie des Sciences, sur le vœu et d'après les instructions de l'Académie dans les travaux qui ont pour objet l'histoire scientifique de la France »(20).

Nous noterons, en particulier, la présence dans ce comité de J. B. Dumas qui affirmait :

« La science repose sur les faits ; elle est l'œuvre de l'observation et des siècles ; elle doit, pour être comprise, s'étudier à ses sources et l'exposition en serait incomplète et fautive, si le tableau du présent était mis sous nos yeux sans tenir compte des droits et des travaux du passé »(21).

Or, J. B. Dumas va jouer un rôle important dans la réorganisation des études dans l'enseignement secondaire lors de la réforme de la « bifurcation »(22) entre lettres et sciences, en 1852. Nous ne nous étonnerons donc pas que dans les Instructions de 1854 (23), qu'il rédigea pour les sciences physiques, il insiste sur la nécessité de prendre en compte l'aspect historique.

Déjà, dans les programmes du 30 août 1852 concernant « l'enseignement particulier à la section des lettres » et comprenant « les notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire », il est fait appel à l'étude de textes originaux :

« Lecture de morceaux choisis dans les auteurs classiques qui ont écrit sur les sciences ».

Dans les instructions de 1854, en ce qui concerne « l'enseignement particulier à la section des sciences », il est précisé :

« ... Quand vous exposez un sujet d'un intérêt général, **résumez-en l'histoire** : rendez ainsi familière la logique des inventeurs ; apprenez à vos élèves à connaître et à vénérer les noms des hommes illustres qui ont créé la science. Défiiez-vous des exposés abstraits... Si le besoin d'abrégé amène quelquefois la nécessité de préférer une telle méthode d'exposition, qu'un **coup d'œil rapide sur l'histoire** de la question vienne toujours, du moins, en donner le correctif »(24).

« Que, dans l'étude des mathématiques, on fasse table rase du passé, qu'on les enseigne dégagées de tout document historique cela n'est pas sans inconvénient ; mais qu'un pareil procédé soit étendu aux sciences physiques, ce sera en dénaturer complètement le sens. On ne

saurait donc trop recommander aux professeurs de physique de commencer l'exposition de toutes les grandes théories par un **précis historique très fidèle**, et, au besoin, par l'exacte reproduction de l'expérience, d'où l'inventeur est parti... » (25).

En ce qui concerne, par ailleurs, la classe de logique, pour l'enseignement particulier aux élèves de la section des lettres, il est recommandé :

« Dans le cours de physique, l'exposition des phénomènes et des théories sera précédée fort utilement par un **aperçu de la marche de la science**. Les jeunes gens verront dans ces indications par quel genre de raisonnement ont été faites ou perfectionnées la plupart des découvertes. Des inductions plus ou moins heureuses conduisent à rapprocher certains phénomènes ; en expérimentant pour étudier plus attentivement leurs ressemblances et leurs différences, on trouve des faits nouveaux ; puis on cherche à tout expliquer par des principes ou des hypothèses dont il est possible de déduire de nouvelles conséquences.

Si elles se vérifient dans un grand nombre de circonstances, l'observateur prend confiance et se donne carrière ; dans le cas contraire, quand l'expérience a prononcé sans appel, il ne peut sans s'égarer continuer à suivre sa première voie ; il est forcé de reconnaître que ses raisonnements, si rigoureux en apparence, pèchent par leur base... Les élèves verront ainsi qu'en physique,... il faut se garder de pousser trop loin les conséquences d'un principe même certain lorsqu'on n'a pu les vérifier, les contrôler par l'expérience. De toutes les leçons qu'ils recevront, celle-ci n'est pas la moins importante » (26).

Avec la réforme de 1852 apparaît un souci pédagogique que le caractère autoritaire de son application et la grande directivité des instructions ne doivent pas faire oublier. Les instructions de 1854 viennent nuancer l'affirmation initiale du ministre H. Fortoul :

... Les **discussions historiques et philosophiques** conviennent peu à des enfants... Il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et excité les justes alarmes des familles. Dans les lycées, les **leçons doivent être dogmatiques et purement élémentaires** » (27).

Ce souci de ne pas oublier l'histoire de la science se retrouve dans l'Instruction ministérielle du 15 juillet 1890 qui reproduit d'ailleurs le texte de J. B. Dumas de 1854.

« Dans l'enseignement des sciences physiques, le défaut le plus ordinaire, que signalait déjà avec autant de force que d'autorité l'Instruction de 1854, c'est que le caractère de la leçon, qui est celui d'un exposé dogmatique, y dénature le caractère de la science qui est expérimentale... On invitera le professeur, pour quelques questions qui s'y prêtent facilement à exposer sommairement la marche qu'a suivie l'esprit humain et les tâtonnements successifs par lesquels il est passé pour arriver à la décou-

verte de la vérité scientifique. C'est la démonstration la plus frappante que l'on puisse donner de l'influence qu'a exercé l'emploi judicieux de la méthode expérimentale sur le développement et les progrès des sciences physiques » (28).

Cette référence à l'histoire des sciences apparaît régulièrement dans les textes législatifs concernant l'enseignement secondaire, associé à la discussion du choix de la méthode d'exposition de la physique, méthode déductive ou méthode inductive.

« Bien entendu, il n'est pas interdit au professeur d'employer à l'occasion, au lieu de la méthode inductive, la **méthode déductive** qui est particulièrement rapide, simple et claire et d'expliquer alors les faits à partir d'un principe posé à l'avance, mais à condition d'avoir montré aux élèves tout ce que ce procédé a d'artificiel du point de vue de l'édifice de la Science. Nos jeunes gens ne doivent pas oublier que la Science s'est faite lentement au cours des siècles, que sa construction a exigé des efforts multiples, qu'elle s'est accompagnée de bien des tâtonnements et a subi de nombreux échecs avant d'atteindre sa forme actuelle qui ne saurait d'ailleurs être définitive ». (Instructions du 20 juin 1947) (29).

« Le style historique... ne consiste pas à présenter dogmatiquement l'histoire d'une question, mais à placer les élèves en présence des faits qui initialement ont suggéré et permis de poser les problèmes, à les amener aux premières découvertes, à leur faire franchir les étapes successives marquées chacune par les noms d'un ou plusieurs savants, à les faire parvenir toujours en suivant les étapes de la pensée créatrice à l'état de la solution. De nombreux sujets peuvent et doivent être traités avantagusement par cette méthode ». Ce style « ouvre la voie à la réflexion philosophique ». Instructions de 1954) (30).

Il est intéressant de rapprocher cette dernière remarque du commentaire H. Fortoul « Les discussions historiques et philosophiques conviennent peu à des enfants... ».

Une remarque s'impose. Alors que les instructions officielles font régulièrement référence au rôle que doit jouer l'histoire des sciences dans l'enseignement, celle-ci reste une discipline fort négligée.

En 1832, A. Comte avait demandé au ministre Guizot la création, pour lui, d'une chaire d'histoire générale des sciences physiques et mathématiques au Collège de France. Il renouvela sa tentative, en 1846, auprès de Salvandy. Finalement, cette chaire ne fut pas créée (31).

Le 16 avril 1891, La Revue Scientifique (Revue Rose) publie la première leçon du Cours d'Histoire des Sciences de A. Hannequin (32) à laquelle est jointe cette note :

« La leçon qu'on va lire est la première d'un cours d'Histoire des Sciences créé par une récente décision ministérielle à la faculté de médecine de Lyon, et destinée

aux étudiants réunis de la Faculté de médecine et de la Faculté des Sciences. Nous ne pouvons qu'applaudir à cette innovation, qui nous paraît heureuse en plus d'un sens : avant tout, elle marque enfin d'une **manière officielle l'entrée dans l'enseignement supérieur** de l'histoire des sciences qui, à l'exception de l'histoire de la médecine régulièrement enseignée à la Faculté de Paris, n'était jusqu'ici représentée ni par une chaire ni par un cours dans notre pays, pas même au Collège de France... »

Et, Arthur Hannequin s'interroge :

« D'où vient cette sorte d'insouciance, quand notre siècle est celui de l'histoire(33), et quand, non loin de nous, dans le domaine de la philosophie, par exemple, qui tient à la science par tant de liens étroits l'histoire de la philosophie occupe une si grande place ?... »

III. — LES MOTIVATIONS POUR L'INTRODUCTION DE L'HISTOIRE DES SCIENCES ET LA PRÉSENTATION DANS LES MANUELS

1. Contexte général et motivations.

Il faut d'abord situer le problème dans le cadre général de l'évolution de l'enseignement secondaire(34). Nous retiendrons trois dates.

Avec la réforme de la bifurcation de 1852 les sciences sont introduites dans les programmes dans un but essentiellement utilitaire. Par ailleurs, le ministre Fortoul veut, comme Michel Chevalier, convaincre que « l'âme ne se rabaisse pas par l'étude des sciences »(35). Aussi l'argument pourrait-il être celui avancé par Cournot :

« *Quels charmes ne doit pas trouver une jeune et vive intelligence à saisir ces grandes théories qui relient en un seul faisceau tant de faits épars ; qui en montrent les principes, l'enchaînement, les suites ; qui mettent en contraste la simplicité des lois immuables et l'inépuisable variété des résultats ?* Que si, dans cet enseignement dogmatique, viennent se placer à propos **quelques détails historiques rattachés** à de grands noms, l'enseignement scientifique aura **tous les genres d'attraits que comporte l'enseignement littéraire** »(36).

Ainsi l'histoire des sciences pourrait servir à équilibrer un enseignement de la physique conçu de façon utilitaire et à retrouver les qualités de l'enseignement littéraire tout en permettant de montrer l'importance de la méthode expérimentale.

Quand en 1891 se constitue l'enseignement moderne, résultant de l'évolution de l'enseignement spécial, on ne crée pas de véritables « humanités scientifiques » faisant contribuer l'enseignement des sciences physiques à la culture générale. L'histoire des sciences pourrait jouer là un rôle.

Enfin, en 1925 le principe de l'égalité scientifique conduit à un programme de sciences commun à toutes les sections. Il faut donc un programme accessible à tous et un enseignement susceptible d'intéresser aussi les élèves littéraires. L'argument de Cournot pourrait être repris.

2. Les manuels.

D'abord, nous voudrions brosser un rapide tableau de la manière dont intervient l'élément historique dans les manuels de la fin du XIX^e siècle. Il apparaît systématiquement le souci de donner des indications historiques mais le plus souvent on procède à un saupoudrage, on accumule noms et dates. Dans le cours élémentaire de Physique de A. Boutan(37) et J. Ch. d'Almeida(38) on trouve pour présenter les notions préliminaires concernant l'électricité :

§ 786(39) : « Thalès de Milet, qui vivait 600 ans avant Jésus-Christ, savait déjà que l'ambre acquiert par le frottement la propriété d'attirer les corps légers... »

§ 787 : La science en était à peu près là au commencement du XVIII^e siècle, lorsqu'en 1727 Gray découvrit un fait important... »

§ 792 : Quelques années après la découverte de Gray, en 1733, Dufay physicien français observa de nouveaux phénomènes... ».

Les indications historiques peuvent être aussi regroupées dans un paragraphe intitulé « Historique ». Dans le précédent ouvrage, en ce qui concerne la chaleur, le paragraphe historique (qui occupe environ une demi-page) est une liste de noms et de dates, les termes employés sont vagues, et ce n'est seulement que dans la dernière phrase qu'il est explicitement question de « phénomènes calorifiques ».

§ 623 : « Cependant, des idées théoriques qui se sont trouvées exactes avaient été émises avant le milieu du siècle dernier par Bernoulli en 1738. Lavoisier et Laplace (année 1780) avaient écrit des pages qui seront citées plus loin et que les découvertes modernes laissent intactes. Rumford (1798) et Davy (1812) avaient fait de bonnes expériences et les avaient bien interprétées. Sadi Carnot (1824) avait trouvé un mode de raisonnement qui devait être des plus féconds en découvertes, lorsque les principes seraient établis. Mais, c'est à M. Mayer (de Heilbronn), que l'on doit d'avoir le premier en 1841 constitué cette nouvelle partie de la physique. Une année plus tard, M. Joule, en Angleterre, était conduit aux mêmes idées et les développait dans d'importants mémoires. M. Helmholtz (1847) et M. Colding (1851), à Copenhague, retrouvaient un peu (plus) tard la même théorie. Divers physiciens, parmi lesquels il faut citer principalement MM. Thomson et Clausius, ont développé, à l'aide du raisonnement de Carnot surtout, cette science nouvelle. Grâce à la merveilleuse exactitude des expériences de M. Regnault,

les déductions les plus délicates ont pu être vérifiées. A présent, tous les phénomènes calorifiques se trouvent reliés aux théorèmes de la mécanique rationnelle ».

Le même sujet abordé dans le traité élémentaire de P. A. Daguin(40) ou le cours de mathématiques spéciales de H. Pellat(41) est exposé sur 2 ou 3 pages avec un apport d'informations différent d'un ouvrage à l'autre, et ne reflétant aucun souci pédagogique.

Ces traces d'intérêt pour l'histoire des sciences se retrouvent dans les ouvrages de l'enseignement supérieur.

Charles Fabry termine ses « Leçons élémentaires d'acoustique et d'optique »(42) par un chapitre d'une vingtaine de pages consacré à un « Aperçu sur l'histoire de l'optique » allant jusqu'à la théorie électromagnétique de Maxwell.

Dans le cours de physique de l'École Polytechnique de Jamin(43), les informations historiques sont intégrées dans l'exposé d'une façon assez détaillée en donnant les références précises des textes originaux.

Parallèlement, sont publiés des ouvrages d'histoire des sciences. A la suite de la circulaire ministérielle du 15 juillet 1890, Jules Gay fait paraître(44) des « lectures scientifiques en Physique et Chimie — extraits de mémoires originaux et d'études sur la science et les savants ». Il précise dans la préface que c'est le premier ouvrage de ce genre qui soit publié. Signalons aussi une « histoire de la physique et de la chimie »(45), histoire universelle publiée par une société de professeurs et de savants sous la direction de V. Duruy, sans oublier la place qui est faite à « l'histoire des sciences en Europe » dans l'histoire générale de E. Lavissee et A. Rambaudo.

En 1902 intervient une réforme importante dans l'enseignement secondaire.

« ... les nouveaux plans d'études, dit Louis Liard, ont investi définitivement les sciences de leur véritable fonction dans l'enseignement secondaire. Malgré beaucoup de bons vouloirs, trop souvent contrariés par la force des choses, jusqu'ici elles y avaient été traitées surtout comme matières d'examens et de concours. Dorénavant elles y seront des instruments de culture... dans le domaine qui est celui des sciences positives, on attend des sciences plus d'effets que par le passé pour la formation des esprits »(46).

En 1904, furent organisées, au Musée Pédagogique, des conférences à propos de cette réforme. L'inspecteur général Lucien Poincaré et Paul Langevin abordèrent le problème du rôle de l'histoire des sciences.

Un examen rapide de quelques manuels de la 1^{re} moitié du XX^e siècle et, en particulier, des années 1930(47) montre une évolution certaine de la présentation par rapport à la fin du XIX^e siècle ainsi qu'une diversité de manières d'introduire l'histoire des sciences dans le cours

de physique : notice biographique de savants, présentation de textes originaux, essai historique sur un sujet donné, proposition d'exercices de caractère historique...

On cherche alors pour reprendre l'expression d'un auteur à « humaniser certaines questions en choisissant un thème d'intérêt » qui peut être historique.

Les options choisies pour introduire une dimension historique dans le cours de physique sont très variées, tant dans la forme que dans l'ampleur du développement.

IV. — LES CONGRÈS INTERNATIONAUX(48).

Le problème de l'enseignement de l'histoire des sciences fut envisagé une première fois au Congrès d'Histoire Comparée, réuni à Paris en 1900, puis, il fut repris au Congrès International des Sciences Historiques tenu à Rome en 1905. Les sujets traités par ce Congrès étaient divisés en huit sections dont l'une comprenait l'Histoire des Sciences. Ernest Lebon, délégué au Congrès par le ministre de l'Instruction Publique, en fit un compte rendu dans la Revue générale des Sciences.

« ... de discussions auxquelles prirent part beaucoup de membres, il est résulté l'adoption du vœu suivant : La Section des Sciences, considérant qu'il est d'une importance exceptionnelle que l'Histoire des Sciences occupe dans l'enseignement la place qui lui est légitimement due... émet le vœu... qu'un semblable enseignement soit institué par la création de cours universitaires...

La section émet en outre le vœu que les rudiments d'Histoire des Sciences soient introduits dans le programme des divers enseignements donnés dans les écoles secondaires... »(49).

L'Académie internationale d'histoire des sciences étudia le problème posé par l'enseignement de l'histoire des sciences dans le domaine de l'instruction primaire, secondaire et supérieure. Après avoir abordé le problème dans plusieurs séances, elle le mit à l'ordre du jour de ses congrès de Londres en 1931, de la Haye en 1932, de Varsovie en 1933.

Une commission chargée de s'y consacrer fut élue. Un des membres de cette commission, Arnold Reymond, Professeur à l'Université de Lausanne présenta, au Congrès International d'Histoire des Sciences tenu au Portugal en 1934, un certain nombre de réflexions(50) qui restent très actuelles :

« ... c'est dans la mesure où nous saurons plaider la cause de l'histoire des sciences que celle-ci fera partie des programmes futurs de l'enseignement à tous les degrés.

... si les historiens de la science ne sont pas d'accord sur le but à poursuivre, leurs adversaires auront beau jeu

pour dénoncer leurs incohérences et empêcher leurs efforts d'aboutir.

... la tâche qui devrait s'imposer à notre Académie internationale serait de vouer ses efforts à **favoriser la publication de manuels...**

On établirait ensuite le **programme de cet enseignement.**

Dans les **classes élémentaires** il faudrait insister sur les découvertes techniques qui frappent le plus fortement l'imagination.

Dans l'**enseignement secondaire**, on mettrait en lumière le rôle des principaux savants qui ont permis, par leur *génie et leur persévérance*, ces découvertes techniques et théoriques.

Avec l'enseignement secondaire on aborderait également l'histoire de la pensée scientifique...

A l'**Université**, cette histoire de la pensée scientifique serait reprise d'une façon plus approfondie...

Je forme donc le vœu que notre Académie s'occupe très sérieusement :

1) de délimiter la matière des programmes qu'il convient d'assigner à chaque degré pour l'enseignement de l'histoire des sciences,

2) de rechercher dans les ouvrages et les traités qui existent déjà les parties qui correspondent à cette matière,

3) de diriger l'édition de manuels destinés aux divers degrés de l'enseignement en ce qui concerne la technique, la vie des savants, l'histoire des sciences et de la pensée scientifique ».

V. — LA FORMATION DES MAÎTRES

Tout le texte d'Arnold Reymond a des résonances très actuelles : nécessité de définir des programmes, de préparer des manuels, de convaincre... Alors que tous les ordres d'enseignement sont envisagés, il n'est nullement *question de la formation des maîtres* qui est pourtant un maillon essentiel dans le développement de l'enseignement de l'histoire des sciences. Paul Langevin qui, comme nous le verrons plus loin, insiste sur la valeur éducative de l'histoire des sciences souligne « son importance dans la préparation de ceux qui sont appelés à enseigner les sciences »(51). Or, si on souhaite faire intervenir le point de vue historique dans l'enseignement secondaire il faut commencer par former les maîtres. H. Bouasse, qui est hostile à la « méthode historique », comme le montrent divers textes cités plus loin, écrit en 1896 :

« Mais, à quoi bon discuter la méthode ; elle est inapplicable en fait. Je ne voudrais blesser ni mes collègues ni moi-même par un examen de conscience trop sévère ;

mais combien parmi nous seraient capables d'un tel enseignement, à supposer qu'il soit effectivement le meilleur... Est-ce de notre faute ? Pas le moins du monde ; mais la faute de l'agrégation et de la manière dont les examinateurs la comprennent. On avait introduit, voici quelques années, une composition sur un mémoire ou une série de mémoires indiqués à l'avance ; on a donné effectivement, en 1887, l'étude des travaux d'Ampère... Mais où sont les belles résolutions d'il y a dix ans ?

Donc, puisque le personnel enseignant ne sait pas l'histoire de la physique, il est fort inutile qu'on lui recommande d'appuyer sur une base historique quelconque sa méthode d'enseignement »(52).

Et, H. Bouasse, ajoute en note :

« C'est même sur l'histoire de la physique, au moins pendant ce siècle que devrait reposer l'agrégation ; mais ne confondons pas le professeur et l'élève ».

Il est intéressant de remarquer l'innovation introduite à l'agrégation(53). Par ailleurs, en 1902, des résolutions sont prises par les Pouvoirs publics pour mener à bien la réforme de l'enseignement secondaire, certaines visant plus spécialement la préparation des professeurs. Ainsi, en 1906, dans le cadre de la préparation à l'agrégation et afin de lui conférer un caractère professionnel, il est prévu l'organisation d'un enseignement pédagogique à l'Université de Paris, l'axe de cet enseignement étant un cours de E. Durkheim sur la formation et le développement de l'enseignement secondaire en France. A cette occasion, E. Lavisse affirmant sa confiance en l'efficacité de l'éducation professionnelle explique :

« Une... chose m'a manqué, c'est de connaître l'histoire et la philosophie de mon métier. Tout homme de tout métier devrait savoir cette philosophie et cette histoire »(54).

Si l'histoire de l'enseignement est introduite, il n'y a rien sur l'histoire de la discipline enseignée.

En introduction à son cours sur l'histoire de l'enseignement secondaire en France, E. Durkheim, souligne l'intérêt pédagogique de la question. Insistant sur la nécessité d'une éducation pédagogique, il précise :

« ... Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à nos futurs professeurs le maniement d'un certain nombre d'heureuses recettes. Il faut poser devant eux le problème de la culture secondaire dans sa totalité... **l'histoire de l'enseignement** ne constitue pas seulement une sorte de propédeutique pédagogique excellente, mais très générale. On peut et on doit lui demander un certain nombre de notions essentielles que l'on ne saurait trouver ailleurs... ce n'est pas seulement l'organisation de l'enseignement que l'histoire nous aide à comprendre, mais aussi l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser, la fin à laquelle elle est suspendue et qui est sa raison d'être »(55).

Déjà, en 1890, la commission chargée de préparer la réforme de l'enseignement secondaire indiquait dans ses conclusions :

« ... c'est un scepticisme gratuit et stérile à plaisir que de nier que la morale, la psychologie et l'histoire jettent une vive lumière sur les choses de l'éducation, et qu'il y ait là matière à une étude indiquée entre toutes pour les jeunes gens se vouant à l'éducation publique... Il faudrait que, dans quelques années, personne, je ne dis pas n'enseignât dans les lycées, mais n'y exerçât une part quelconque de l'action éducative, sans avoir reçu dans les facultés, outre une culture élevée, certifiée par des grades, ce qui a son importance, une initiation suffisante à la théorie, à l'**histoire** et à la pratique de l'éducation »(56).

On peut aussi se demander si un aperçu sur l'histoire de l'enseignement secondaire, considérée dans le contexte politique, économique, philosophique, introduit en classe terminale, ne susciterait pas un intérêt certain chez les élèves.

VI. — LES PRINCIPAUX ARGUMENTS

Les arguments en faveur de l'introduction de l'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique sont divers [comme en témoigne, par exemple, le rapport (57) écrit en 1858 par Louis Pasteur sur l'enseignement].

Paul Langevin abordera le problème dans diverses conférences. Dans celle de 1926(58) il souligne que la prise en compte de l'aspect historique est un moyen de **combattre la forme dogmatique de l'enseignement** liée au but utilitaire qui lui est assigné. En raison du temps limité accordé à l'enseignement scientifique les programmes sacrifient l'aspect historique à l'aspect utilitaire ; les connaissances sont présentées sous forme dogmatique ; on apprend des lois, des formules avec pour objectif les applications ultérieures dans l'exercice d'une profession. Cette prédominance de l'aspect utilitaire est apparue avec la réforme de « la bifurcation » qui a marqué profondément l'enseignement scientifique secondaire.

Dans l'exposé(59) qu'il fit devant la Commission pour la réforme de l'enseignement, le 7 décembre 1944, Paul Langevin précise qu'un enseignement historique de la civilisation permettra d'établir un lien profond entre les **divers enseignements**. En ce qui concerne l'enseignement scientifique, il ajoute :

« l'histoire des idées doit, selon moi, jouer un rôle essentiel, comparable à celui du contact avec la réalité ».

L'introduction de l'histoire des sciences est aussi un moyen de revaloriser la science.

Tout d'abord, elle permet de montrer « comment les sciences ont transformé par leurs progrès les conditions économiques et sociales de l'humanité »(60).

Elle permet, de plus, à l'enseignement de la science « d'acquiescer sa pleine valeur d'**humanisme** »(61).

La science fait partie de notre culture ; elle a son histoire et il faut l'enseigner. Ainsi, l'enseignement des sciences physiques contribuera à la culture générale expose Paul Langevin(62). Ce point de vue est partagé par Arthur Hannequin(63) qui ajoute :

« l'enseignement de l'histoire de la science me paraît susceptible de devenir... une sorte d'enseignement de la science par l'histoire ».

Par ailleurs, le style historique ouvre la voie à la **réflexion philosophique**(64). Si Paul Langevin(65) note que l'histoire des sciences doit intéresser le scientifique, le philosophe et l'historien, il précise cependant que :

« C'est surtout en liaison avec l'enseignement de la Philosophie, qu'il convient de donner un enseignement historique des sciences capable d'éclairer beaucoup de points essentiels dans le développement des idées philosophiques ».

Grâce à l'histoire des sciences, on pourra montrer le progrès, la marche en avant(66). Dans sa conférence de 1904 sur l'esprit de l'enseignement scientifique Paul Langevin(67) dénonce :

« cette impression de science définitive et morte que donne l'enseignement dogmatique des lois et des faits ».

On retrouve une critique analogue sous la plume de E. Bauer(68) qui note la tendance à présenter la science « comme quelque chose d'achevé ».

Paul Langevin ajoute que :

« le but principal de l'enseignement doit être de donner la notion de l'effort vivant et continu »(69).

Il recommande donc de faire appel à l'historien de la Science pour « réagir contre l'aspect d'œuvre figée et morte »(70).

La même position se retrouve chez Daniel Berthelot qui dénonce le fait que « les étudiants croient la science faite, finie et fermée »(71).

Paul Langevin(72) critique le caractère trop réceptif de l'enseignement : « on fait trop souvent apprendre et non comprendre ». Quel est le remède ?

« A cette conception statique, il faut substituer une conception dynamique(73) s'appuyant sur l'histoire ».

On montrera donc « la marche qu'a suivie l'esprit humain » sans omettre de noter les tâtonnements, les erreurs ; l'histoire des sciences permettra de montrer la **méthode de la physique** et « elle fera mieux comprendre le rapport complexe et délicat qui existe entre l'expérience et la théorie »(74).

On voit ainsi s'ébaucher toute une pédagogie des sciences physiques. La recommandation est alors faite de recourir aux **mémoires originaux**. Louis de Broglie(75)

conseille la lecture des grands promoteurs de la science alors que Paul Langevin affirme avec force :

« remonter aux sources, c'est clarifier les idées, aider la science au lieu de la paralyser »(76).

Ainsi, on n'oubliera pas les réserves des fondateurs des théories nouvelles et on évitera que ce qui était pour eux hypothèse devienne dogme.

Ce retour aux textes originaux avait déjà été préconisé par Henry le Chatelier(77) pour développer l'activité individuelle de l'élève de l'enseignement secondaire. Sa suggestion est de faire analyser des mémoires scientifiques originaux, imitant en cela ce qui se fait dans l'enseignement littéraire.

Si l'inspecteur général Lucien Poincaré(78) insiste sur le fait que le bénéfice d'un enseignement d'histoire des sciences « est surtout grand pour ceux qui savent déjà beaucoup » et par conséquent recommande que dans l'enseignement élémentaire on ne donne que « quelques aperçus de l'histoire de la science » il souligne cependant l'intérêt du recours aux mémoires originaux. Ainsi, on évitera les déformations de la pensée première des inventeurs retrouvées dans beaucoup de traités dits élémentaires, où les auteurs se copient les uns les autres. On notera au passage cette juste critique concernant les manuels.

Grâce à l'histoire, on apprendra aux « élèves à connaître et à vénérer les noms des hommes illustres qui ont créé la science »(79). De plus, l'histoire de la pensée scientifique contribuera à développer chez les élèves « les facultés morales » telles que caractère, volonté, probité, fraternité humaine(80). L'histoire de la science peut devenir pour les futurs savants « une grande école de tolérance et de respect »(81).

Enfin l'histoire des sciences a un rôle pédagogique à jouer car elle permet d'établir un pont indispensable entre la mentalité de l'adolescent et la science dans son état actuel(82) et favorise ainsi l'acquisition des connaissances scientifiques. Elle éveille les facultés d'intelligence et d'initiative, développe l'esprit critique et fait acquérir l'objectivité dans le jugement(83).

Grâce à l'histoire des sciences, on peut familiariser l'élève avec les méthodes de la physique, lui faire comprendre la quête perpétuelle de meilleures explications et la recherche de meilleurs modèles et lui permettre d'éclaircir certains concepts difficiles. La connaissance de la genèse historique d'une conception la rend plus familière et lui enlève le caractère d'immuabilité que tend à lui conférer un enseignement dogmatique(84).

Arthur Hannequin(85) conseille :

« Profitons donc de la dissociation historique des concepts pour étudier chacun d'eux dans sa genèse, dans ses ressources théoriques et dans toute sa portée ».

Il est donc souhaitable d'éclairer le pédagogique par l'historique(86). D'ailleurs, pour P. Duhem :

« Faire l'histoire d'un principe physique, c'est, en même temps, en faire l'analyse logique »(87).

VII. — LES CRITIQUES DE H. BOUASSE

Après avoir exposé les arguments avancés en faveur de l'introduction de l'histoire des sciences il faut noter qu'il existe des réserves et des oppositions à ce sujet.

Le physicien H. Bouasse est revenu à maintes reprises (tant dans des articles de revue que dans les préfaces de ses livres qui « forment, dit-il, un cours de pédagogie appliquée ») sur l'histoire de la science sans ménager ses critiques pour l'usage qui en est fait.

Il affirme clairement :

« Un enseignement élémentaire de la physique... ne saurait être que dogmatique... Un enseignement historique des sciences n'est profitable et même possible que pour ceux qui les possèdent déjà »(88) ;

et en cela il rejoint tout à fait l'opinion de Lucien Poincaré ; H. Bouasse précise que « le qualificatif élémentaire s'applique aussi bien à la classe de spéciales ».

Il développera ses idées sur l'enseignement de l'histoire des sciences dans deux articles. Tout d'abord, en 1896(89), après avoir fait référence aux instructions de J. B. Dumas(90), il critique la méthode préconisée et conclut :

« ... à quoi bon discuter la méthode ; elle est inapplicable en fait.

...

... puisque le personnel enseignant ne sait pas l'histoire de la physique, il est fort inutile qu'on lui recommande d'appuyer sur une base historique quelconque sa méthode d'enseignement ».

Ainsi Bouasse souligne le problème fondamental à résoudre si on veut introduire un enseignement historique des sciences, celui de la formation des maîtres.

Dans un article de 1898(91) il expose à nouveau sa position. Mais quelles sont les critiques formulées ?

La méthode historique est longue, laborieuse et même dangereuse pour le débutant. La démarche tâtonnante de l'esprit humain pour atteindre les plus belles découvertes risquent de perdre le débutant en chemin. Et, il ajoute que la tâche du professeur est déjà bien suffisante en exposant l'état actuel de la science.

Au passage, il dénonce le recours à l'anecdote qu'il qualifie de « raconter de concierges bavardes ». Raconter des histoires un peu ridicules comme celle d'Archimède sortant nu de son bain n'est certes pas appliquer la méthode historique.

H. Bouasse reviendra plusieurs fois sur le problème dans différentes préfaces de ses livres, l'une d'elles est intitulée : « Histoire de la science »(92). Il y critique la conception qu'on se fait de l'histoire de la science et, sur l'exemple d'un mémoire de Réaumur, qu'il commente, il montre ce qu'elle devrait être et, à la fin de l'exposé, il conclut :

« L'histoire de la science telle que je la comprends, diffère autant de l'histoire telle qu'on l'a toujours comprise, que l'histoire des hommes, des traités et des batailles diffère de l'histoire des mœurs et de la civilisation. Les hommes disparaissent pour laisser la place aux faits positifs ».

Dans une préface sur « critique historique et bon sens » (93), H. Bouasse avait déjà abordé le problème de l'histoire en illustrant ses propos par une critique de l'« histoire générale » de Lavisse et Rambaud.

Dans une autre préface « sur quelques erreurs à éviter dans la rédaction d'un cours de Physique »(94) il revient sur l'histoire des sciences dans l'enseignement de la physique, histoire des sciences qu'il qualifie de « pseudo-histoire des sciences » et qui « est une plaie de l'enseignement ». Il s'attaque aux « soi-disant lectures scientifiques » dans lesquelles « on débute par un portrait, on continue pieusement par une biographie... on termine par des extraits ».

Enfin, il réfute le « rôle pédagogique général de l'histoire des sciences » en avançant deux arguments :

« D'abord il n'est possible de comprendre l'histoire de la science qu'à la lumière des connaissances actuelles ; commencez donc par les acquérir. Ensuite, l'histoire de la science n'est intéressante que développée ».

VIII. — CONCLUSIONS

On remarquera une grande constance dans les arguments avancés, mise à part la référence aux qualités morales que l'histoire des sciences doit développer.

Au moment où on discute beaucoup de l'introduction de l'histoire des sciences dans les cours de physique de l'enseignement secondaire, en particulier, il serait fructueux de méditer, discuter et confronter les réflexions que nous avons rassemblées ici.

Il ne faut pas sous-estimer les difficultés plus grandes actuellement qu'à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e siècle du fait du décalage accru entre la science enseignée et la science en marche.

« L'histoire enseignée passe par la redoutable nécessité de simplifier, de livrer des visions aisément assimilables, donc systématisées, visions parfois proches de l'erreur, souvent elles-mêmes dogmatiques et fonctions de philosophies plus ou moins consciemment perçues... L'histoire des sciences exige, pour être élaborée, écrite et communiquée, l'attention à des aspects variés qui ne supportent pas l'improvisation »(95).

Le problème fondamental qui se pose est celui de la formation des maîtres ; il faut que les élèves soient guidés par un professeur bien préparé à cette tâche. Pour effectuer un enseignement d'histoire des sciences il faut une double connaissance de l'histoire et de la science. Il est évident qu'un scientifique sans formation historique rencontre des difficultés dans le choix des documents adéquats et dans leur utilisation. Pour juger un texte scientifique, il faut le resituer dans son contexte historique, il ne suffit pas de savoir ce qui est vrai d'un point de vue moderne(96). Il faut noter l'absence de documents appropriés à l'usage des professeurs, c'est-à-dire des morceaux choisis accompagnés de commentaires.

Reste à décider de l'opportunité de l'introduction de l'enseignement de l'histoire des sciences dans les cours de physique, et préparer ensuite méthodiquement son insertion par une collaboration entre historiens des sciences et spécialistes de la didactique de la physique, mais il faut préciser préalablement les finalités de l'enseignement de la physique.

Nicole HULIN
maître assistant,
Université P. et M. Curie,
Centre Alexandre Koyre.

BACCALAURÉAT

Décret 17 mars 1808 : bac ès-sciences **après** bac ès-lettres.

Arrêté 10 novembre 1829 : 2 bacs ès-sciences (ès-sciences mathématiques et ès-sciences physiques).

Arrêté 14 juillet 1840 : **écrit** du bac.

Décret 10 avril 1852 : « bifurcation », bac ès-sciences **parallèle** au bac ès-lettres.

Décret 9 avril 1874 : 2 **parties** pour bac ès-lettres ; bac ès-sciences *inchangé*.

Réforme de 1890 : suppression de la distinction bac ès-lettres - bac ès-sciences.

- 1^{re} partie commune,
- 2^e partie divisée en 2 sections (philosophie, mathématiques).

Décret 4 juin 1891 : constitution de l'enseignement moderne.

Réforme de 1902 :

- après un 1^{er} cycle classique, en 2^e, 3 sections :
(A) latin-grec

(B) latin-langues

(C) latin-sciences

- après un 1^{er} cycle sans latin :

(D) moderne ou langues-sciences.

Réforme de 1925 : dans le 2^e cycle, 3 sections :

(A) latin-grec

(A') latin-sciences

(B) langues-sciences

avec un programme commun de sciences.

Loi Carcopino, 1941 : retour à un système voisin de celui de 1902.

4 sections en 2^e cycle :

(A) latin-grec

(B) latin-langues

(C) latin-sciences

moderne.

Une nouvelle terminale : sciences expérimentales.

BIBLIOGRAPHIE

I. — Articles.

American Journal of Physics.

BERNARD-COHEN (I.). — **A sense of history in science**, 1950, vol. 18, 343-359.

HENSHAW (Clement L.). — **Do students find history interesting in physical science courses ?**, 1950, vol. 18, 373-377.

SEEGER (R. J.). — **On teaching the history of physics**, 1964, vol. 32, 619-625.

European Journal of Science Education.

LIND (Gunter). — **The history of science cases (HOSC) : nine units of instruction in the history of science**, juillet-sept. 1979, 293-299.

LIND (Gunter). — **Models in physics : some pedagogical reflections based on the history of science**, janv.-mars 1980, 15-23.

ROGERS (P. J.). — **Epistemology and history in the teaching of school science**, janv.-mars 1982, 1-10.

SUMMERS (M. K.). — **Philosophy of science in the science teacher education curriculum**, janv.-mars 1982, 19-27.

The Physics Teacher.

BRUSH (Stephen G.). — **The role of history in the teaching of physics**, mai 1969, vol. 7, n° 5, 271-280.

Physics Education.

GEE (Brian). — **The role of the history of physics in physics education**, 1972, vol. 7, 50-52.

GEE (Brian). — **Some suggestions for the use of the history of physics in a physics course**, 1972, vol. 7, 53-57.

Science Education.

RUSSELL (Thomas L.). — **What history of science, how much, and why ?**, janv. 1981, 51-64.

II — Histoire des sciences et didactique.

BEVILACQUA (Fabio). — **Storia della fisica e didattica** dans *Storia della fisica*, Franco Angeli, Milan, 1983, pp. 11-30.

JOHSUA (Samuel). — **Thèse de 3^e cycle (mai 1982), Université de Provence, L'utilisation du schéma en électrocinétique : aspects perceptifs et aspects conceptuels. Propositions pour l'introduction de la notion de potentiel en électrocinétique**, Quelques données historiques, 210-223.

SALTIEL (Edith). — **Thèse d'état (juin 1978), Université Paris VII. Concepts cinématiques et raisonnements naturels : étude de la compréhension des changements de référentiels galiléens par les étudiants en science**, chap. V, Le modèle naturel et l'histoire, 226-241.

VIENNOT (Laurence). — **Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire**, (Hermann 1979), chap. VII, Quelques faits d'histoire des sciences, 113-130.

III. — Manuels (1^{re} moitié du XX^e siècle).

VOISIN (E.). — **Physique, classe de seconde** (Doin, Paris, 1928), programmes de 1927.

OLMER (L. J.). — **Physique, classe de première** (De Gigord, Paris, 1929), programmes du 3 juin 1925.

BETHENCOURT (A.). — **Physique, classe de mathématiques** (Hachette, Paris, 1932), programmes de 1931.

GINAT (M.). — **Physique, classe de mathématique** (Baillièrre, Paris, 1935).

RUMEAU (G.), BERTRAN (A.), GUÉRAUD (A.). — **Physique, classe de mathématique** (Delagrave, Paris, 1948).

EURIN (M.) et GUIMIOT (H.). — **Physique, classe de mathématiques** (Hachette, Paris, 1958).

NOTES

(1) **Actes du colloque de Nantes**, éditeur Jean Dhombres, Société Française d'Histoire des Sciences et des Techniques.

(2) **Bulletin de l'Union des Physiciens**, n° 635, juin 1981, pp. 1293-1297.

(3) Danielle Fauque. — Expérience d'enseignement des sciences par l'histoire en classe de 1^{re} A, **Revue guide**, n° 21, février 1982 (Université Paris VI), pp. 31-65.

(4) J. L. Lewis. — **Teaching school physics**, A Unesco source book (Penguin 1972), chapitre 9, The history of science and its place in a physics course.

(5) **History in the teaching of physics, Proceedings of the international working seminar on the role of the history of physics in physics education** (University Press of New England, Hanover).

(6) Une liste de quelques articles est proposée en bibliographie.

(7) L'intérêt des études historiques est souligné par Rodger W. Bybee. Historical research in science education, **Journal of research in science teaching**, vol. 19, 1982, pp. 1-13.

(8) Abel Rey. — **La théorie de la physique chez les physiciens contemporains**, Alcan, Paris, 1907, Préface, p. 1.

(9) Ernest Coumet. — Paul Tannery : l'organisation de l'enseignement de l'histoire des sciences, **Revue de Synthèse**, janv.-juin 1981, pp. 87-123.

(10) G. Sarton. — **The history of science and the new humanism**, Indiana University Press, 1962, 21, 156.

« Les grands hommes, écrivait Claude Bernard, peuvent être comparés à des flambeaux qui brillent de loin en loin pour guider la marche de la science », **Introduction à l'étude de la médecine expérimentale**, Flammarion, Paris, 1952, p. 81.

(11) Réf. (8), pp. 1 et 2.

(12) Arnold Reymond. — Les étapes de la pensée scientifique (1935) dans **Philosophie spiritualiste**, Vrin, Paris, 1942, tome 1, pp. 305-337.

(13) A. Comte. — **Cours de philosophie positive**, 2^e leçon, Bachelier, Paris, 1830, Tome 1, pp. 63-64 et pp. 67-68.

(14) P. Duhem. — **La théorie physique**, Vrin, Paris, 1981, 1^{er} édit, 1906, pp. 408-410.

(15) Charles Brunold. — **L'enseignement scientifique du second degré. Contribution à la définition de l'esprit et des méthodes de cet enseignement**, INRP, Paris, 1960.

Un certain nombre de chapitres sont extraits du texte édité, en 1948, par la Librairie Masson, **Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique**.

(16) A. Clairaut. — **Éléments de géométrie**, Daavid, Paris, 1753, Préface pp. IV, VI, IX.

(17) Des exemples sont indiqués en bibliographie.

(18) S. F. Lacroix. — **Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier**, Bachelier, Paris, 1828, pp. 89-90.

Ce texte est tiré en partie d'une circulaire ministérielle de 1799 dont la rédaction avait été confiée à S. F. Lacroix.

(19) **Recueil des lois et des réglemens concernant l'Instruction Publique**.

(20) Art. 2, § 3, du texte de Salvandy du 18 décembre 1837, Organisation des comités historiques, **Bulletin Administratif**.

(21) Cité par Jules Gay. — **Lectures scientifiques, Physique et Chimie**, Hachette, Paris, 1891, Préface, p. V, Jules Gay y ajoute ce commentaire : « Ces paroles de J. B. Dumas nous semblent la meilleure introduction à ces lectures scientifiques ; elles les expliquent et les justifient ».

Ce texte est extrait du discours prononcé par J. B. Dumas dans la séance publique de la faculté de médecine de Paris, le 16 novembre 1846, **Discours et éloges académiques**, Gauthier Villars, Paris, 1885, p. 11.

(22) Nicole Hulin. — Une étape dans l'évolution de l'enseignement scientifique secondaire : la réforme de la « bifurcation » 1852-1864, **Revue d'Histoire des Sciences**, 1982, XXXV/3, juil. 1982, pp. 217-245.

(23) Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées. **15 novembre 1854, Bulletin Administratif**, 1^{re} série, vol. 5, année 1854.

(24) Réf. (23), p. 412.

(25) Réf. (23), pp. 417-418.

(26) Réf. (23), p. 437.

(27) Nouveau plan d'études pour les lycées et les facultés. 10 avril 1852, **Bulletin Administratif**, vol. 3, année 1852, p. 55.

(28) Extraits des rapports et procès-verbaux de la commission des réformes sur l'enseignement scientifique, **Bulletin Administratif**, vol. 48, année 1890, p. 564 et suivantes.

(29) Cité dans **Physique, classes de Mathématiques Élémentaires et de Sciences Expérimentales**, G. Dumesnil et J. Lifermann, Istra, Paris, 1957.

(30) Cité dans **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?** ouvrage collectif, PUF, Paris, 1978, p. 53.

(31) Au sujet de cette affaire, voir E. Littré, **Auguste Comte et la philosophie positive**, Hachette, Paris, 1863, pp. 201-225.

(32) A. Hannequin. — L'étude de l'histoire des sciences, **Revue scientifique**, janv.-juin 1891, 3^e série, n° 21, pp. 481-488.

(33) Dans les instructions de 1890 concernant l'enseignement secondaire, la partie consacrée à l'histoire est extrêmement développée (pp. 548-635), **Bulletin Administratif**, année 1890, n° 48. Avant d'aborder le programme, sont exposés : le rôle de l'enseignement historique dans l'éducation, la théorie de l'enseignement historique, la pratique de l'enseignement historique.

(34) Voir tableau en fin d'article.

(35) Michel Chevalier. — Rapport de M. Villemain sur l'instruction secondaire, **Journal des économistes**, avril 1843, pp. 23-57, extrait p. 48. Les propos avancés n'ont cependant pas l'emphase de ceux de Sully Prudhomme (lettre de 1877) : « certainement la littérature a produit des ouvrages merveilleux... ; les ouvrages de science, sont à mes yeux, bien supérieurs aux œuvres d'imagination ; je ne connais pas une œuvre littéraire qui approche pour moi des découvertes de Newton... L'Illiade et l'Odyssee ne me paraissent être que des jeux d'enfant, comparés à la découverte du carré de l'hypoténuse et de la rotation de la terre ».

(36) A. Cournot. — **Des Institutions d'Instruction Publique en France**, Hachette 1864, Vrin, Paris, 1977, p. 350. Discours de rentrée, 1861.

(37) Inspecteur général de l'Instruction Publique.

(38) Fondateur du **Journal de physique pure et appliquée**.

(39) 4^e édition, Dunod, Paris, 1874.

(40) **Traité élémentaire de Physique théorique et expérimentale**, 4^e édition, Delagrave, Paris, 1878. P. A. Daguin, professeur à la faculté des sciences de Toulouse.

(41) **Cours de physique**, Dupont, Paris, 1883.

(42) Certificat PCN, Gauthier Villars, Paris, 1898.

(43) **Cours de physique** en 5 volumes, 4^e édition (1886-1891), Gauthier Villars, Paris.

(44) Hachette, Paris, 1891.

- (45) Hachette, Paris, 1892.
- (46) Louis Liard. — *Les sciences dans l'enseignement secondaire, Conférences du Musée Pédagogique*, 1904, p. V.
- (47) Les ouvrages consultés sont indiqués en bibliographie.
- (48) Le premier Congrès international de l'histoire de l'art eut lieu en 1873, celui d'histoire des religions en 1900. Si les congrès d'histoire des sciences ont aussi commencé en 1900 ils n'ont pas joui cependant de la même popularité. On pourra consulter à ce sujet : G. Sarton, *A guide to the history of science*, Horus, Chronica Botanica Company Waltham, Mass., USA, 1952, pp. 45-48.
- (49) *Revue générale des sciences*, 1903, n° 1, pp. 590-591.
- (50) Réf. (12), Tome 2, Réflexions sur l'enseignement de l'histoire des sciences, 1934, pp. 55-62, extraits pp. 58, 61-62.
- (51) Paul Langevin. — *La pensée et l'action*, Éditions sociales, Paris, 1931, p. 194.
- (52) H. Bouasse. — A propos des baccalauréats. Pédagogie dans les sciences physiques, *Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse*, 15 décembre 1896, pp. 113-121, extrait p. 116.
- (53) Dans la deuxième partie du XIX^e siècle, pendant une quinzaine d'années il exista une épreuve à l'agrégation de sciences physiques portant sur l'histoire et les méthodes des sciences physiques. Voir notre article : Une épreuve d'histoire des sciences aux agrégations scientifiques dans la 2^e moitié du XIX^e siècle, *Revue de Synthèse*, III, n° 109, janv.-mars 1983.
- (54) *Revue générale des sciences*, 1905, n° 17, pp. 62-63.
- (55) E. Durkheim. — *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1969, pp. 15, 17, 18.
- (56) *Bulletin administratif*, année 1890, vol. 48, pp. 634-636.
- (57) Ce rapport a été publié dans l'*American Journal of Physics*, 16, 1948, pp. 244-245 : « Pasteur's report on the usefulness of the historical method in teaching science ».
- (58) Paul Langevin. — *La pensée et l'action*, Éditions sociales, Paris, 1931, pp. 194-211, et plus particulièrement pp. 195, 199.
- (59) Réf. (58), pp. 245-257 et plus particulièrement p. 253.
- (60) Arnold Reymond, réf. (12), Tome 2, Réflexions sur l'enseignement de l'histoire des sciences, 1934, pp. 55-62.
- (61) Charles Brunold, réf. (15). — Le rôle de l'histoire dans l'enseignement des sciences physiques, 1957-58, p. 77.
- (62) Conférence du 11 juin 1931 au Musée Pédagogique, réf. (58), p. 212.
- (63) Réf. (32).
- (64) Réf. (30), réf. (15), p. 17 et réf. (40) préface.
- (65) Réf. (58), pp. 209-210, 234.
- (66) Arnold Reymond, réf. (12), Tome 2. — L'histoire des sciences et sa valeur dans l'enseignement secondaire, 1928, pp. 63-64.
- (67) Conférence au Musée Pédagogique, dans *La Physique depuis vingt ans*, Doin, Paris, 1923, pp. 424-453, extrait p. 428.
- (68) E. Bauer. — *L'invention scientifique. Les sciences expérimentales*. Expérimentation dans l'invention, Alcan, Paris, 1937, p. 127.
- (69) Réf. (67), p. 429, P. Duhem indiquait, réf. (14) que seule la méthode historique permettait de donner une vue juste et claire de l'organisation si complexe et si vivante de la Physique.
- (70) Réf. (58), p. 221.
- (71) Texte cité par E. Coumet, réf. (9), p. 109.
- (72) Réf. (58), p. 232.
- (73) « ... pour la pensée scientifique, le progrès est démontré, il est démontrable, sa démonstration est même un élément pédagogique indispensable de la culture scientifique. Autrement dit, le progrès est la dynamique même de la culture scientifique, et c'est cette dynamique que l'histoire des sciences doit décrire », G. Bachelard. — *L'activité rationaliste de la Physique contemporaine*, PUF, Paris, 1965, pp. 24-25.
- (74) Réf. (66), « L'histoire des découvertes de la physique est un avertissement perpétuel contre les généralisations trop précipitées », Alex Bain. — *La science de l'éducation*, Alcan, Paris, 1894, p. 114.
- (75) L. de Broglie. — Intérêt et enseignements de l'histoire des sciences, dans *Sur les sentiers de la science*, Albin Michel, Paris, 1960, cité dans *Le retour aux sources : Pour l'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique français*, Université de Bretagne occidentale, 1975.
- (76) Réf. (58), p. 200.
- (77) Henry Le Chatelier. — *L'enseignement scientifique général dans ses rapports avec l'industrie*, *Revue générale des sciences*, 1898, n° 9, pp. 98-106, extrait p. 104.
- (78) *Recueil des conférences du musée pédagogique*, Paris, 1904, pp. 65-66. Le texte de la conférence de Lucien Poincaré se trouve aussi dans L. Poincaré. — *Éducation, science, patrie*. Flammarion, Paris, 1926.
- (79) J. B. Dumas, réf. (24).
- (80) Réf. (66), pp. 74-75.
- (81) Réf. (32).
- (82) Réf. (66), p. 67.
- (83) M^{lle} Courtin, inspection de l'Académie de Paris. — La méthode historique dans l'enseignement des sciences physiques, 7^e Congrès d'histoire des sciences, Jérusalem, 1953, pp. 246-251.
- (84) E. Mach. — *Die Prinzipien der Wärmelehre*, 1896.
- (85) Réf. (32).
- (86) Réf. (58), p. 219.
- (87) Réf. (14), p. 410.
- (88) *Enseignement des sciences physiques dans l'enseignement secondaire*, *Journal de l'enseignement secondaire*, 1901, pp. 1-24, extrait p. 1.
- (89) Réf. (52).
- (90) Réf. (23).
- (91) H. Bouasse. — Le rôle des principes dans les sciences physiques, *Revue générale des sciences*, 1898, n° 9, pp. 561-569, et particulièrement pp. 561-562.
- (92) H. Bouasse. — *Cordes et membranes*, Delagrave, Paris, 1926, p. XiX.
- (93) H. Bouasse. — *Géographie mathématique*, Delagrave, Paris, 1919.
- (94) H. Bouasse. — 1^{re} partie du cours de Magnétisme et d'Électricité. Étude du champ magnétique, Delagrave, Paris, 1937.
- (95) P. Costabel, dans Le Centenaire de Paul Langevin : l'humanisme de Paul Langevin et les questions d'éducation, *La pensée*, n° 165, sept.-oct. 1972, pp. 3-39, extrait p. 22.
- (96) G. Sarton. — *The study of the history of science*, Dover publication, New York, 1957, pp. 3, 29, 34 et *A guide to the history of science*, Horus, Chronica Botanica Company, Waltham, Mass. USA, 1952, p. 13.

LES BELLES-LETTRES AUX ÉCOLES CENTRALES, AN IV - AN VII.

Les silences de l'institution.

par Claude DÉSI RAT et
Tristan HORDE

« Combien n'est-il pas honorable de ramener par ses discours le peuple à l'obéissance et à la soumission aux lois, s'il voulait s'en écarter ! (...). L'éloquence est une arme qui peut être utile ou dangereuse, suivant les mains où elle se trouve ; jurons ensemble de ne l'employer jamais que pour le bonheur de nos concitoyens et la prospérité de la République » (Pontois, professeur à l'École centrale de la Vienne).

Pour connaître l'ensemble des pratiques dans les écoles centrales, dresser un état de l'enseignement et intervenir ensuite sur les choix pédagogiques, le ministre de l'Intérieur, l'an VII, expédie un double questionnaire à tous les professeurs. Le Conseil d'Instruction publique dépouille les réponses et rédige un rapport ; l'enseignement des sciences exactes lui paraît à peu près satisfaisant ; celui des disciplines aux dénominations nouvelles (la grammaire générale, par exemple) ou aux contenus revus (l'histoire), appelle des critiques vives et donne lieu à des suggestions variées (délimitation des programmes, conseils pour changer les méthodes, etc.) ; quant à l'enseignement des belles-lettres, le Comité l'estime extrêmement faible, sans rien proposer qui puisse l'améliorer. Nous décrivons la diversité des pratiques et nous nous interrogeons sur l'incapacité de l'institution à assigner aux belles-lettres une place dans le cursus.

Le 20 floréal an VII (9 mai 1799), le ministre de l'Intérieur, François de Neufchâteau, adresse aux professeurs des écoles centrales un double questionnaire ; le premier, auquel **chaque professeur en particulier doit répondre**, porte sur la carrière de l'enseignant, le contenu de ses cours et le nombre d'élèves qu'il reçoit ; le second réunit les réponses de l'ensemble du personnel sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement (distribution des cours, existence d'un cursus, examens, accueil des élèves dans un pensionnat)(1). Le Directoire, et à sa suite le Consulat et l'Empire, cherchant à régler la marche de l'appareil d'État et, au-delà, de la société civile, développent l'information statistique ; par ce moyen, déjà utilisé par les régimes précédents, on vise à contrôler les données économiques, sociales et politiques. Dans le domaine scolaire, il s'agit de connaître les besoins de la nation et les moyens d'y répondre en matière d'éducation ; et en retour, de trouver dans le personnel scolaire des auxiliaires à l'enquête statistique (cf. J. Ozouf, in **Pour une histoire de la statistique**, tome I, INSEE, 1976). Bon exercice pédagogique pour certains cours des écoles centrales, ces enquêtes sont aussi utiles à l'organisation administrative de l'État.

Sur le plan conjoncturel, après dix ans de Révolution, il faut bien faire le bilan des avantages (et des inconvénients), comparer des institutions anciennes et nouvelles. Précisément, l'organisation de l'instruction publique promulguée depuis l'an III donne peu de résultats ; les diverses mesures prises à partir de l'an V (injonction aux fonctionnaires d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques, surveillance des écoles privées, obligation d'enseigner la constitution, etc.) se sont révélés inopérants. A nouveau, les législateurs débattent de l'instruction et les propositions abondent pour la sauver de la ruine. L'enquête sur les écoles centrales est lancée par ses défenseurs, comme François de Neufchâteau, alors qu'elles sont menacées, dénoncées dans l'opinion publique et même au Corps législatif comme inadaptées et/ou nocives.

Substitué aux collèges de l'Ancien Régime, cet enseignement « secondaire » public (de 12 à 20 ans) est alors régi par le décret sur l'organisation de l'enseignement public, présenté par Daunou le 3 Brumaire an IV (25 octobre 1795)(2) ; il se caractérise pédagogiquement par le libre choix des élèves entre les cours répartis en trois sections (décret Daunou, titre II, art. 1^{er}) :

1. Dessin, histoire naturelle, langues anciennes, langues vivantes — si elles sont estimées nécessaires ;
2. Mathématiques, physique et chimie expérimentales ;
3. Grammaire générale, belles-lettres, histoire, législation.

La nouveauté, souvent dénoncée comme inefficace, tient en particulier à la place des sciences exactes (section 2) et surtout à la présence de **sciences d'une dénomination nouvelle dans les écoles françaises (comme la grammaire générale, la morale et la législation)**(3) ; ces disciplines, auxquelles s'ajoute l'histoire — nouvelle par ses contenus — constituent une partie des « sciences morales et politiques »(4) ; première tentative d'intégrer au cursus scolaire un embryon de sciences humaines, problématique puisque l'État ne disposait pas d'un personnel déjà en place — comme pour les langues anciennes ou les mathématiques — ni d'une doctrine bien claire sur le contenu de ces disciplines.

On pourrait penser que les belles-lettres, qui nous intéressent ici, sont au contraire bien définies dans leur contenu par une pratique établie depuis longtemps, assurées par un corps de professeurs expérimentés(5) et assises sur une riche collection d'ouvrages de fonds et de manuels. Or le Conseil d'Instruction publique(6), qui dépouille les réponses à la circulaire du 20 floréal an VII, déduit de son enquête que ce cours **est presque nul et compte très peu d'élèves** et qu'il est mal défini, dans son contenu comme dans son utilité (Rapport du 16 pluviôse an VIII).

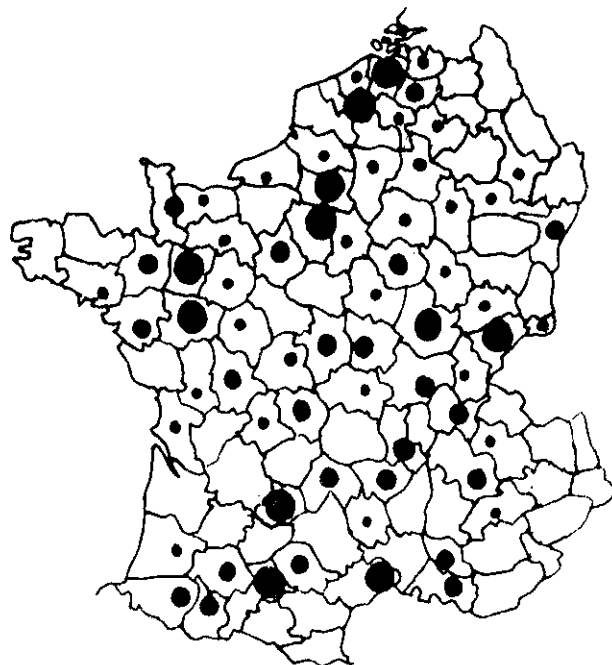
Nous allons tenter d'explorer certains motifs de cet échec, dont nous posons par hypothèse qu'ils doivent au statut de la discipline en cours de révision, au rôle que le législateur entend lui faire jouer, à l'absence de renouvellement du personnel, au manque de préparation des élèves.

I. — Un cours sans élèves ?

Il faut revenir sur l'une des conclusions négatives de l'enquête : le cours de belles-lettres serait **celui de tous qui (a) le moins d'auditeurs** ; le Rapport du Conseil d'Instruction publique, peu favorable à cette discipline, force un peu la note sombre.

En nombre absolu, peu utilisable parce qu'on ne sait s'il s'agit d'inscriptions ou d'élèves réels, l'effectif établi par l'enquête est proche de 750 pour l'an VII ; celui de grammaire générale, situé 2 ans plus tôt dans le cursus, donne environ 1 200 élèves. Dans certains cas, il est probable que les chiffres ont été un peu gonflés par des professeurs soucieux de conserver leur chaire ; A. Gain, dans **l'École centrale de la Meurthe à Nancy (1922)** a calculé le nombre d'élèves à partir des registres d'inscription ; pour le cours de belles-lettres, il en compte 1 (an V), 2 (an VI), 2 (an VII) quand le professeur, dans sa réponse au questionnaire, donne 3, 4 et 6. Ce qu'omet de signaler le Rapport du Conseil d'Instruction publique, c'est la progression constante de l'effectif des cours de belles-

lettres, d'environ 350 élèves en l'an V à près de 750 en l'an VII. Accroissement qui s'explique d'abord par la création de nouvelles écoles centrales, et la multiplication des cours de belles-lettres ouverts (de 36 en l'an IV à 62 en l'an VII). La moyenne de l'assistance passe de 10 élèves par classe en l'an V à 12 en l'an VII.



● 20 < E

● 10 < E < 20

• 10 > E

Effectif des élèves des cours de Belles-Lettres en l'an VII, d'après les réponses des professeurs au questionnaire du 20 floréal.

Quels peuvent être les motifs de la faible fréquentation des cours de belles-lettres ? Tout d'abord la désorganisation des écoles élémentaires ou, plus souvent, leur absence, reste un obstacle au recrutement d'élèves aptes à suivre les enseignements des écoles centrales. Régulièrement décrétées, elles n'ont été que très partiellement mises en place, ce que relèvent les professeurs, mais aussi les législateurs en l'an VII ; ainsi Roger Martin : **Une irrésistible fatalité semble se jouer depuis plusieurs années des efforts qu'on n'a cessé de faire pour le perfectionnement de l'éducation nationale.** (Les premières éco-

les) **n'existent encore que dans quelques points de la République** (7). Dans les territoires récemment annexés, où la pratique du français est faible, la situation est particulièrement grave ; mais ailleurs, la majorité des élèves, non ou peu scolarisés jusqu'à 12 ans, n'atteint pas le niveau souhaité pour le cours de belles-lettres après deux ans *seulement de latin et de français, même quand le cours de grammaire générale sert de rattrapage à ces deux années-là*. Dans le département du Mont-Terrible (région de Porrentruy) seuls cinq élèves en l'an V pouvaient suivre le cours de belles-lettres. **C'est tout ce qu'il y en avait alors dans la ville, sachant quelques mots de latin et capables d'entendre quelque chose aux leçons**. Le professeur de l'école centrale de l'Isère constate que les élèves sont **des sujets absolument neufs, à qui manquait toute étude préliminaire**. Le professeur de la Meurthe note **qu'une interruption de cinq ou six ans dans l'enseignement public, au moment de la révolution, a laissé dans l'instruction de la jeunesse une lacune que le zèle des professeurs n'a pu couvrir jusqu'à présent**.

Le cours de belles-lettres, situé dans la troisième section du Décret Daunou, n'accueillait en principe les élèves **qu'à l'âge de seize ans au moins** ; on sait, par les réponses des professeurs, que beaucoup de parents souhaitaient pour leurs enfants une *scolarité courte et une formation répondant à des besoins immédiats* : aussi les effectifs des années terminales, et donc des cours de belles-lettres, ne pouvaient qu'être plus faibles que ceux des années précédentes, même si se joignaient aux élèves proprement dits des auditeurs bénévoles (8). A l'inverse, les cours de dessin (1^{re} section) ou de mathématiques (2^e section) sont *fortement suivis* — respectivement 618 et 350 élèves de l'an IV à l'an XII, à l'école centrale de Nancy, contre 30 élèves pour le cours de belles-lettres (A. Gain, op. cit.). Les élèves fréquentent de préférence les enseignements qui donnent accès, plus ou moins directement, à une profession ou au moins préparent aux écoles supérieures. Si le cours de belles-lettres a une utilité, c'est pour obtenir certains postes (dans l'administration ?) ; c'est là un motif donné par quelques professeurs ; **les jeunes gens (...) ne cherchent aujourd'hui dans un cours de belles-lettres que quelques connaissances de littérature française, et les réponses qu'ils peuvent s'y procurer pour remplir les places auxquelles ils aspirent immédiatement** (Meuse) ; le professeur du Jura ajoute que **la plupart font des mathématiques leur étude principale**. Le cours de langues anciennes — 193 élèves dans cette même école de Nancy, pour la même durée — doit peut-être son succès relatif au fait qu'il appartient à la *première section* (12-14 ans), mais aussi que les parents s'y retrouvent en terrain connu.

Pour accroître l'effectif, plusieurs écoles centrales avaient ouvert les cours de belles-lettres à des élèves plus jeunes, à partir de 12 ans (Côte-d'Or, Eure-et-Loir)

ou de 14 ans (Hautes-Alpes, Charente-Inférieure, Deux-Nèthes — Département d'Anvers —, Lozère, Marne, Haute-Marne), mais il s'agit probablement alors d'un simple prolongement de l'enseignement des langues anciennes ou de grammaire française (cf. les réponses de Charentes et d'Eure-et-Loir), d'une prolongation de la formation *littéraire de base que réclament beaucoup de professeurs, demande qui conduit le Conseil d'Instruction publique à préconiser la création d'une seconde chaire de langues anciennes* (9).

Ajoutons que l'âge supérieur des élèves des belles-lettres *pouvant atteindre 20 ou 22 ans, beaucoup de professeurs se plaignent qu'en l'an VII, les aînés aient été pris par la conscription qui prive ainsi les écoles centrales d'une partie de leur clientèle*. Le Conseil d'Instruction publique proposera donc dans son Rapport de l'an VIII d'abaisser l'âge du recrutement initial dans les écoles centrales à 10 ans, en soumettant seulement la première admission à un examen établissant la capacité des candidats à suivre les enseignements des premières années. *Du coup, la conscription ne toucherait plus les élèves dans leur septième ou huitième année d'école centrale et n'interromprait plus leur carrière scolaire*.

Les élèves doivent construire eux-mêmes leur cursus ; un âge minimal est requis pour entrer dans une section, mais rien n'oblige l'élève à suivre l'ensemble des cours. Cette souplesse, qui pouvait faciliter une formation *pluri-disciplinaire, déconcerte aussi bien les parents que les professeurs, surtout ceux qui avaient l'habitude des anciens cadres*. *Débordés par ces libertés, ils réclament une mise en ordre des cours* :

L'enseignement n'est pas un, normal, régularisé. L'élève et les parents n'ont encore pu connaître le commencement ni la fin du cercle qu'il faut parcourir dans une École centrale, ni à quoi l'élève est propre quand il l'a parcouru (Escout).

De plus, l'élève n'est pas interne (comme dans les collèges) ; c'est dire qu'il loge chez l'habitant ou chez ses parents et n'a que peu de moyens pour répéter les enseignements dispensés. Beaucoup de professeurs réclament la création de pensionnats attachés aux écoles centrales ; des pensions mêmes sont ouvertes où sont organisés des cours de rattrapage :

Je cherche à remédier dans ma pension, dans laquelle je me borne à un petit nombre d'élèves, à la presque nullité de l'enseignement dans quelques écoles primaires, et à la lacune qui se trouve dans les Écoles centrales, pour la partie des langues mortes (...) (Vienne).

L'absence de cursus et d'internat favorisent sans doute le développement des écoles privées ; le rapport de Daunou, prétendant donner à la foi des limites naturelles les a trouvées en maintenant la liberté des établissements particuliers d'instruction (Rapport sur l'instruc-

tion publique, 23 vendémiaire an IV). L'école privée, offrant un enseignement continu (depuis l'école primaire), proposant un internat et des répétiteurs, concurrençait sans peine l'école centrale (et pas seulement, évidemment, le cours de belles-lettres). On ne s'étonnera donc pas que des professeurs refusent le projet d'institution de concours entre les élèves de toutes les écoles (circulaire du 10 germinal an VII) et préfèrent le maintien des examens publics de fin d'année ; surtout, dépassant le cadre de leur enseignement, ils associent le succès des écoles centrales à une action politique :

Le gouvernement a le plus grand intérêt d'attirer la jeunesse à l'école publique, parce que c'est là, et là seulement, qu'il peut être sûr des principes que l'on enseigne, et former à la longue un esprit national (Côte-d'Or).

Réflexion qui rejoint celles du personnel politique défenseur des écoles centrales (10). Le problème de la fréquentation des cours tient à des choix politiques autant qu'à une réorganisation des enseignements qui porterait, selon les réponses des professeurs, sur la distribution des études, les méthodes à utiliser, l'ordre et le contenu des cours.

II. — LA DÉLIMITATION DU COURS

La définition encore la plus souvent reçue des belles-lettres ne diffère pas fondamentalement de celle du chancelier Rollin ; dans son *Traité des études* (1726-1728), intitulé justement **De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur**, il comprend sous ce terme les disciplines suivantes : 1° La grammaire française et les langues anciennes ; 2° La Poésie ; 3° La Rhétorique (règles et exemples) 4° L'histoire ; 5° La Philosophie (**avec les sciences qui y ont quelque rapport**) (11). La 6° partie du traité donne le règlement des études, cadre pédagogique et disciplinaire des établissements et non composantes des belles-lettres. Cette conception large des belles-lettres est à peu près acceptée par une partie des professeurs des écoles centrales. Gondrecourt (Haute-Marne) dit avoir dicté **des cahiers de chronologie, d'histoire, de versification française, de géographie ancienne et de rhétorique**, mais justifie ses pratiques par le bas niveau des élèves qui l'a empêché de **s'occuper des Belles-Lettres proprement dites** — non définies. Ambiguïté ? D'autres, quand ils définissent le titre de leur chaire, n'excluent que les sciences exactes et physiques (Isère) ou, sous le nom cette fois de **littérature**, incluent toutes les connaissances humaines (Hautes-Pyrénées).

La spécialisation des professeurs, dans l'ancien ou le nouveau cadre, s'oppose en général à une interprétation aussi large de la discipline. Beaucoup de professeurs ont

été, sous l'Ancien Régime régents des humanités, chargés de la formation en latin et en grammaire, ou professeurs de rhétorique pour les plus âgés des collégiens ou dans les universités ; leur enseignement était une pièce dans un dispositif d'ensemble mais ne comportait qu'une partie des matières répertoriées par Rollin. Nommé dans une école centrale, le professeur de belles-lettres, quelle que soit sa conception propre, est amené à définir l'étendue de son enseignement par soustraction des disciplines confiées à d'autres enseignants par le décret de Brumaire : les langues anciennes, l'histoire, la philosophie (que certains contemporains, comme Thiébaud, considéraient dévolue au professeur de grammaire générale).

Quelques professeurs ont cru voir dans le programme par sections l'esquisse d'un cadre interdisciplinaire, qui formerait, de fait, une filière « Lettres » dont les langues anciennes seraient la base :

Les quatre professeurs de notre étude, qu'on peut proprement appeler professeurs de littérature, ceux des lettres anciennes, de grammaire générale, d'histoire et de belles-lettres, se sont distribués, entre eux, l'enseignement des langues anciennes, en le graduant de manière qu'à la fin de ce cours de littérature qui se fera ainsi dans l'espace de quatre années, les élèves se trouvent en état de lire avec fruit les auteurs anciens, dont la connaissance est comme nécessaire à tous les genres d'études (12) (Dupont, École centrale de la Meuse).

La création d'un bloc « Littérature » où se résorbent deux des sciences morales était opposée aux vœux du Conseil d'Instruction publique ; de fait, elle apparaît rarement.

Du cadre des belles-lettres de Rollin restent donc **Poésie et Rhétorique**, et c'est bien cette distribution qu'on retrouve chez la majorité des professeurs sous divers titres : **Poésie et Prose** (où se trouvent comprises une **Rhétorique** et une **Critique**), ou **Poésie et Éloquence** (subdivisées par les genres en prose et les branches de la poésie). Remarquons que dans son cours à l'École Normale de l'an III, La Harpe donne à **Littérature** à peu près le même contenu que Rollin à **Belles-Lettres**, mais n'assure sous cet intitulé qu'une partie de la Rhétorique désignée comme **l'art oratoire** (13). Il justifie son choix par la nécessité de former les citoyens à l'exercice de la parole publique : **l'art oratoire, le grand art des peuples libres, chez qui la parole est une magistrature** (op. cit., p. 174).

La finalité de l'enseignement de la littérature, déterminée par des choix politiques, décide de la délimitation des cours. Pour les professeurs des écoles centrales, la question des objectifs est aussi à trancher. Quelques-uns associent nettement le contenu de l'enseignement des belles-lettres à la forme même du régime politique ; Encontre (Hérault) rejette l'ancien cours de rhétorique et, faute d'ouvrage utilisable, construit son cours en posant

que sous un gouvernement républicain (...) les mœurs doivent nécessairement changer et faire changer la littérature (...). Ce parti-pris apparaît minoritaire ; non qu'ait été ignoré l'enjeu politique des écoles centrales, mais au silence des autorités sur les buts à atteindre, les moyens à mettre en œuvre répond souvent — par prudence ? — celui des professeurs. Comment organiser des contenus sans quelque idée des objectifs ? Tout est à inventer puisque rien n'est recommandé officiellement ; les cahiers de cours, réclamés à nouveau par le Conseil d'Instruction publique pour servir de base à un nouveau manuel, sont presque absents des archives(14). Leur lecture, celle des programmes et de leur commentaire, prouve la diversité des pratiques ; obligés de choisir eux-mêmes, les professeurs se retournent vers les autorités consacrées du XVIII^e siècle, parfois sans l'avouer, les copient en partie, se plaignent des lacunes de leurs ouvrages qui, comme on sait, sont tous à refaire (Oise) et, presque toujours, les adaptent à ce qu'ils imaginent être les besoins d'un nouvel enseignement.

III. — LA MANIPULATION DES SOURCES

Les ouvrages cités se partagent en trois blocs ; 1) des cours plus ou moins complets de belles-lettres qui proposent des délimitations, un ordre d'apprentissage(15) ; 2) des traités de Rhétorique et des Arts poétiques(16) ; régulièrement, ces deux types de textes sont retenus — mais 2) peut être omis quand il est fourni dans 1) ; 3) les volumes — pas toujours les mêmes — du Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme de Condillac, au statut particulier, cités parfois dans 1). Il faudrait une étude approfondie de l'ensemble des sources et des transformations qu'elles subissent ; nous ne retiendrons que l'ouvrage de l'abbé Batteux, le plus cité, attentifs pour le reste à rendre compte des choix dominants.

Les Principes de littérature offrent la répartition Poésie/Prose en ce qui concerne le Cours de Belles-Lettres distribué par exercices(17) divisé en 8 traités : 2) de l'apologue, 3) de l'épigramme, 4) de l'épopée, 5) du poème dramatique, 6) de la poésie lyrique, 7) de la poésie didactique, 8) de l'épigramme, 9) des genres en prose — sur lequel s'enchaînait le 10^e subdivisé en : (a) du genre oratoire, (b) du récit historique, (c) du genre épistolaire. Plus ou moins profondément remanié, ce plan a souvent servi de point de départ dans les écoles centrales. Le changement porte sur l'ordre général qui devient Prose/Poésie et sur l'ordre particulier à la prose réorganisé (c) (b) (a). Mermet (Ain) justifie le renversement par la démarche dite alors analytique qui va « du simple au composé » et part de la prose plus près de la nature que les

autres genres ; il affirme clairement le motif de son choix : si au sortir des écoles de grammaire, on transporte (l'élève) tout à coup dans la poésie, on le découragera. Laigre (Mayenne) qui ne cite aucune source mais suit Batteux, modifie aussi l'ordre d'exposition en précisant : il était naturel de commencer les genres en prose par l'art de la conversation qui a un rapport si direct à nos besoins et au commerce ordinaire de la vie. L'abbé Batteux envisageait bien cette démarche, mais l'écartait en raison de ses objectifs :

Notre dessein n'est point d'apprendre à parler, c'est d'apprendre à lire et à juger. Or, pour apprendre à juger, en matière de littérature, il faut s'exercer d'abord sur les ouvrages où les beautés et les défauts, plus sensibles offrent plus de prise au goût et à l'esprit (Observations préliminaires au IX^e Traité, p. 4).

Il semble que c'est justement eu égard à la finalité assignée à leur enseignement, tout autant que par souci de progression, que certains professeurs aient opéré leur choix : **Chacun de vous étant également appelé, Citoyens, à remplir les différents emplois dans l'État, il est évident qu'en aucun temps, la culture de l'esprit ne fut plus nécessaire, qu'elle est même indispensable(17).** Bouisset (Calvados) réduit à l'extrême la part de la poésie pour privilégier, comme La Harpe à l'École normale, la partie qui (lui) a paru la plus utile à des Républicains (...) ; (il) a pensé qu'avant tout il fallait (...) apprendre (aux élèves) à rendre avec clarté et précision leurs idées dans une assemblée délibérante.

La prose, et particulièrement l'éloquence, apparaît valorisée par le rôle qu'elle est censée jouer dans le nouveau régime d'Assemblée et par la place qu'elle occupe dans les relations sociales. Il serait cependant erroné de lire dans ces choix un bouleversement des principes. Il existe une tradition ancienne qui dénonce le caractère non naturel de l'expression versifiée, Batteux lui-même définit la poésie comme l'écart extrême (et donc comme terrain premier d'étude) ; Mermet (Ain) répète littéralement un passage de Batteux : la contrainte du vers altère nécessairement la structure naturelle des mots, et même quelquefois leur valeur (op. cit., Observations préliminaires, p. 3). D'autre part, un courant, très fort à l'âge classique, a manifesté sa faveur pour une éducation directement utile à la nation comme à l'insertion sociale des individus. La nouveauté réside peut-être dans la tentative de transformer en partie des ouvrages, pour lier étroitement un contenu à une conception des pratiques politiques. Mais comment enseigner le talent de la parole qui peut conduire un jeune homme à la tribune nationale, à ces postes éminents et suprêmes où il trouvera non la fortune (la jeunesse doit-elle y songer) mais la gloire d'éclairer sa patrie, mais l'honneur de défendre ses concitoyens (...) ?

IV. — QUELLE TECHNIQUE DU DISCOURS ?

Les techniques de maîtrise du discours se réduisaient à l'apprentissage de la rhétorique. Les professeurs de Belles-Lettres ne rompent pas avec la tradition mais essaient de la réinterpréter. Deux affirmations, apparemment contradictoires, se rencontrent : « La rhétorique est à la base de l'art oratoire » et « la connaissance des figures est inutile aux élèves ». Les uns souhaitent conserver le cadre prescriptif de l'ancienne rhétorique et maintiennent, outre l'élocution, l'invention, la disposition et l'action (cf. p. ex. Mayenne). Les plus nets parmi leurs adversaires dénoncent une autre rhétorique, restreinte celle-là à la liste des figures ; mais le refus d'une tropologie n'aboutit pas pour autant à définir un nouveau contenu d'enseignement. Courtade (Hautes-Pyrénées) s'interroge : **Est-il nécessaire de connaître les noms de toutes les figures comprises dans ces deux espèces générales ?** (figures de pensée/figure de mots). Renvoyant à Locke, Condillac, Condorcet, Adam Smith, il débute son cours par un traité sur la science des idées qui reprend, au moins par les titres, la **Logique** de Condillac (voir aussi Sanchamau, Haute-Vienne) ; suit un traité du style consacré essentiellement aux figures. La fréquence des références à Condillac (18 citations) indique qu'il n'est pas le seul à avoir cherché dans cette direction. Fortier (Seine-et-Marne) prétend qu'on pourrait innover grâce à la science des idées :

Deux philosophes célèbres, Condillac et Beccaria, peu contents des définitions des procédés de l'ancienne rhétorique ont essayé de chercher, l'un dans l'analyse des sensations, l'autre dans le mécanisme des opérations de l'entendement, les moyens de diriger le talent de la parole, en étudiant les cordes qu'il fallait faire frémir dans l'homme pour exciter ses passions et diriger sa volonté.

Mais ces directions ne débouchent pas sur un cours, le système à construire ne convenant pas à des élèves ; et le professeur retourne aux **grands maîtres**, Aristote, Cicéron et Quintilien. Si l'apprentissage de règles est estimé nécessaire, pour les uns ce sont les prescriptions de la rhétorique que d'autres dénoncent comme **nomenclature sèche de règles** ou **froid étalage de préceptes** qui éloignent les élèves des œuvres et des pratiques et stérilisent donc les modèles. Il faut alors écarter la rhétorique ou, au moins, en limiter l'étude ; seconde, elle perd son rôle de cadre prescriptif. Plusieurs pensent — toujours en se réclamant de Condillac — à une reformulation des catégories rhétoriques, qui les intégrerait dans la grammaire ; ainsi Séguy-Lavaud (Creuse) qui débute son cours par une syntaxe. Un autre leur substitue la lecture des textes, leur commentaire grammatical, historique, psychologique — d'où ressortiront des lois naturelles. La lecture de l'écrivain consiste à étudier comment il utilise les règles de la

langue : jeu entre une construction qui **suit la nature quand elle énonce précisément les mots nécessaires pour compléter l'énonciation, et qu'elle les place dans l'ordre successif des idées**, et la construction figurée, car **il faut savoir modifier les idées principales par les idées accessoires les plus convenables** (Toulouzet, Gers). D'où l'étude minutieuse par exemple d'une fable de La Fontaine (« L'oiseau blessé ») :

Mortellement atteint. Ici le mot mortellement détermine le modificatif atteint. Cet oiseau n'est pas seulement blessé par une flèche, il l'est encore à un point qu'il est près d'en mourir : circonstance importante qui rend le sort de l'oiseau plus touchant. Etc.

Ce type d'analyse où le style est défini comme l'adéquation entre place et sens du mot, et l'idée à exprimer, a une tradition, réglée à la fin du XVIII^e siècle par le grammairien Domergue, en particulier dans son **Journal de la langue française** (19). L'apprentissage des techniques (de la parole, de la lecture, de l'écriture), les études de « français » ont pour soubassement la grammaire : définissant un bon usage fondé en raison, elle délimite les pouvoirs de l'écrivain ; **ne confondons pas les écarts, qui ne sont qu'une transgression gratuite, avec les hardiesses heureuses d'où résultent des beautés** (*Journal...*, 5-02-1971, p. 200).

Les quelques tendances répertoriées — il en est d'autres — ne visent pas à supprimer les règles mais plutôt à en déplacer le champ d'application. De façon souvent confuse, parce qu'aucune doctrine n'est constituée, les professeurs tentent d'inscrire le domaine (restreint) des belles-lettres dans le mouvement général des « progrès de l'esprit humain » ; volonté qui s'exprime dans le travail sur le statut de la rhétorique. La ligne de partage n'est pas toujours nette entre l'ancien et le nouveau, de la reprise d'un art de **parler** ou d'**écrire** — termes qui d'ailleurs figurent chez Condillac —, le plus « idéologue » des modèles cités par les professeurs selon D. de Tracy — à la recherche de voies nouvelles, désignées comme **analyse appliquée à la littérature** ou **étude du style**. A supposer que cela ne soit qu'une querelle de mots, il ne s'agirait pas moins du signe d'une certaine tension entre les objectifs visés.

V. — HISTOIRE ET COMPARAISON, LA CONNAISSANCE DES AUTEURS

En même temps que l'accent est porté sur la maîtrise de la langue, par le biais d'une rhétorique revisitée ou non, une autre démarche s'esquisse : certains professeurs entreprennent un examen historique de la littérature. Batteux adjoint à la description des genres (poétiques surtout) un court paragraphe sur leur origine qu'il

accompagne d'un recensement chronologique de leurs grandes illustrations ; par exemple, l'épique est **un des plus anciens genres de la poésie : la profession de Berger étant la plus naturelle à l'homme et la première qu'il ait exercée** (op. cit., T. 2, p. 96). Les professeurs suivent régulièrement ce principe descriptif mais d'autres y substituent un tableau de la littérature pour les quatre grands âges de la civilisation : la Grèce, Rome, la Renaissance (italienne, française, espagnole) et le Siècle de Louis XIV ; la systématisation figure déjà chez Domairon. On trouve enfin le classement historique par auteurs :

Dictier une notice courte, mais historique, raisonnée et philosophique, des écrivains célèbres tant anciens que modernes, tant étrangers que nationaux, ainsi que de leurs plus beaux ouvrages (Meuse).

Ce n'est pas l'existence même d'une dimension historique qui retient mais les tentatives de déborder les descriptions empruntées. L'idée d'un progrès de l'humanité, courante au XVIII^e siècle(20), est appliquée à la littérature et des glissements s'opèrent. Les écrivains de l'antiquité restent la référence — ils représentent l'origine — mais une comparaison systématique peut être introduite entre les anciens et les modernes. L'histoire est orientée et met l'accent sur les genres utiles au régime républicain ; on l'a vu pour l'art oratoire, c'est aussi vrai pour l'éloge (exaltation des talents et des vertus) ou la satire (dénonciation des abus)(21). La liaison entre texte et société apparaît dans les exercices proposés aux élèves. Les intitulés ne varient pas — compositions, résumés, exercice de la mémoire — mais le domaine d'application : on résume Beccaria, on analyse les discours de Mirabeau, on compare une harangue d'Alexandre à une de Bonaparte, Périclès et Daunou, etc. Dans les parallèles, l'attention porte plus sur la notion d'auteur que sur celle de genre ; les divisions traditionnelles sont conservées, mais l'un note pour la poésie que plusieurs genres **peuvent se trouver assez souvent réunis dans un même poème** (Haute-Marne). Surtout, et les exercices l'attestent, ce sont les auteurs qui sont privilégiés plus que le genre qu'ils illustrent ; c'est dire que la perspective historique — comme le travail sur la rhétorique — aboutit à isoler le style. La tendance n'est plus seulement de **former l'écrivain et l'orateur**, comme l'écrivit un professeur mais de connaître les auteurs, de les analyser, de les critiquer. Ce qui est parfois nettement exprimé ; Dubois-Fontanelle (Isère), indiquant qu'il étudie les genres poétiques, précise :

L'histoire de chacun se trouve à côté de ses règles générales. On sent bien qu'il ne s'agit pas ici de former des Poètes, mais d'apprendre à les lire, à les goûter, à saisir leurs beautés et leurs défauts, à découvrir les secrets de leur art, à juger des difficultés qu'ils ont surmontées, etc.

Le plus remarquable dans les réponses des professeurs réside sans doute, à nos yeux, dans l'éclatement des projets pédagogiques. La plupart comprennent bien qu'il leur faut redéfinir le contenu et les objectifs des anciennes belles-lettres, inventer un cours qui réponde à l'organisation des matières et aux fonctions des écoles centrales. L'absence de directives officielles, la liaison faible entre les différents enseignements les contraignent à construire un programme à partir d'ouvrages faits pour d'autres buts. Désorientés, ils hésitent à envoyer leurs cahiers, à expliquer précisément leurs choix, se retournant même vers le *Conseil d'Instruction publique* : **Peut-être attendiez-vous de nous tout autre chose ?** (Hérault).

VI. — L'UNITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Au désarroi des professeurs de Belles-Lettres devant l'absence de directives, le Conseil d'Instruction publique ne répond pas directement. Pour les disciplines nouvelles — **Grammaire générale et Législation** — mais aussi pour des matières déjà enseignées dans les collèges — **Langues anciennes et Histoire** — le Conseil avait, par la voie ministérielle, adressé une lettre circulaire(22) qui précisait l'étendue et l'orientation des programmes. Pour les langues anciennes, cette circulaire recommandait en particulier que le cours débute par **des notions élémentaires d'idéologie et de grammaire générale** ; notions indispensables, selon le Conseil, pour apprendre les langues (française et latine) mais aussi pour unifier les enseignements : il s'agissait de faire acquérir les principes méthodologiques (les fondements de l'analyse) communs à toutes les disciplines. Déjà ancienne, s'imposait l'idée qu'il faut apprendre à apprendre plutôt que d'accumuler les connaissances.

Mais on connaît la dialectique de cette démarche-là : on n'enseigne pas une méthode de façon abstraite, il lui faut des objets d'application ; c'est pourquoi, dès l'entrée à l'école centrale, les principes de l'analyse étaient liés à l'enseignement de contenus, en l'espèce des langues : l'élève acquiert à la fois des notions de grammaire générale et de grammaires particulières (aux langues naturelles). Ainsi la circulaire rappelait-elle le principe d'ordre (du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu) qui devait structurer le contenu de chaque discipline comme l'ensemble des études. Une lettre circulaire, en l'an VI(23) insistait déjà sur cette nécessaire unité méthodologique ; le ministre expédiait le texte de D. Thiébaud, **Sur l'enseignement dans les Écoles centrales**, et en précisait l'intérêt :

L'auteur a voulu, 1^o faire voir comment on pouvait régulariser l'instruction de manière qu'elle fût partout une, entière et conforme à l'esprit national (...), 3^o seconder le

zèle des professeurs qui n'auraient pas l'habitude des méthodes d'enseignement. A cet effet, il les engage à subordonner toutes les sciences à un même plan (...).

Le Conseil répète que **tous les cours doivent se rapporter les uns aux autres et concourir vers un centre commun** (Rapport..., cité) ; dans sa réorganisation du plan d'études des écoles centrales, nous l'avons montré ailleurs(24), c'est la grammaire générale qui devait jouer le rôle de noyau théorique et épistémologique.

VII. — LE REFUS DU MODÈLE LITTÉRAIRE

Pour le Conseil, le cours de belles-lettres ne s'intègre pas dans ce projet. Et il juge de haut un enseignement qui se borne à donner des préceptes et des exemples sur l'éloquence et la poésie (Rapport, cité), qui maintient une pédagogie de l'imitation (par le seul recours à des modèles) et de la prescription (en imposant les règles de la rhétorique) et se limite à prendre les productions du passé comme des objets constitués. Absence de recul critique, pas d'application des principes de l'analyse ; les belles-lettres n'entrent pas dans le cadre d'ensemble. Mais l'enseignement des langues anciennes est aussi considéré comme un point faible avec ses professeurs incompetents, **moins instruits que ceux des autres cours** (Rapport cité). Il est **introduction nécessaire** au cours de belles-lettres parce qu'on y débute l'étude des principes méthodologiques et non comme simple réservoir d'exemples ; le lien des deux disciplines n'est pas de filiation, mais d'enchaînement. Pour mieux le marquer, les rapporteurs de l'an VII extraient le cours de belles-lettres de l'ensemble auquel il appartient dans le Décret Daunou (cf. supra) et regroupent, mais sous un titre purement énumératif, **Langues anciennes et belles-lettres**.

Dans ce regroupement triomphe apparemment le modèle rhétorique, où le sujet parlant et son histoire se résorbent dans la conformité à une parole venue d'ailleurs, maîtresse de la morale et de l'État ; à ce moment de l'histoire de la Révolution, la République française joue la République romaine — noms, costumes, institutions — *terre des vertus (surtout de la virtus) et de l'administration conquérante*. Apparemment, car le Conseil d'Instruction publique, s'il a admis la sortie des belles-lettres du cadre des sciences morales et politiques, s'il accroît conformément aux souhaits des professeurs la durée du cours de langues anciennes et double son professeur, refuse en fait la constitution d'un ensemble littéraire où s'intégrerait l'histoire et la grammaire générale.

Ce que semble vouloir préserver le Conseil, ou du moins certains de ses membres, c'est la section des sciences morales et politiques, même au prix du sacrifice des belles-lettres. Faute de pouvoir régler les ensei-

gnements littéraires sur la méthode scientifique, échec lisible dans le Rapport de l'an VII, il convient de les mettre à l'écart pour sauver l'essentiel, les sciences idéologiques qu'il faut protéger de toute contamination rhétorique(25). Mais ce n'est pas tout. Le dispositif prévu par le Rapport de pluviose comporte un cordon sanitaire contre les débordements du littéraire : Langues anciennes et Belles-Lettres sont encadrées dans leur filière même par les « notions d'Idéologie » enseignées en langues anciennes et l'**Idéologie** qui sous-titre l'une des deux années terminales du cours de belles-lettres. Ce terme, créé par Destutt de Tracy en 1796, apparaît le dénominateur commun de l'ensemble des enseignements, littéraires ou scientifiques.

La définition donnée du sous-titre **Idéologie** n'éclaire en rien sur le contenu du cours ; selon le commentaire du tableau des études, ce terme désigne à la fois le **cours supérieur de grammaire générale et la philosophie de la littérature**. Mais l'autre année du cours de belles-lettres est sous-titrée « Rhétorique ». Faut-il comprendre que la coexistence des deux cours est le fruit d'un compromis entre des tendances du Conseil, Domergue et Palissot d'un côté, l'idéologue Tracy de l'autre ? Où l'accord s'est-il fait dans la mesure où la rhétorique selon Domergue est intégrée dans l'analyse logique et grammaticale ? On comprend mal de toute façon comment s'articulent ensemble des domaines comme « Rhétorique » et « Philosophie de la littérature ». On doit se souvenir que dans ses **Éléments d'Idéologie**, d'abord conçus comme manuel pour les écoles centrales, Destutt de Tracy écartait dans le Tome II (**Grammaire**, publié en 1803) la rhétorique de son objet. Appréciant les qualités d'une impossible langue parfaite, il écrivait :

Cette langue ne serait ni trainante, ni monotone, ni dépourvue de grâces, ni incapable des mouvements de l'éloquence. Elle pourrait, au contraire, être imitative, harmonieuse, accentuée, cadencée, et aussi remarquable par l'abondance et la vivacité des images, que par la clarté et la justesse de l'expression.

Mais je ne veux point parler des langues sous le rapport de la rhétorique (...)

(Extrait raisonné, p. 426. éd. Vrin, 1970).

Donc la rhétorique ne se résorbe pas, comme le voulait Domergue, dans la science du langage ; mais Tracy l'écarte aussi de l'ensemble de l'Idéologie, si l'on considère le plan général des **Éléments d'Idéologie**. Comment alors se définissent la **philosophie de la littérature** et son complément la rhétorique ?

Le **Rapport** critique vivement les cours des professeurs, sans donner d'indications pour qu'ils soient modifiés ; il se limite à poser une relation entre les cours de langues anciennes et de belles-lettres, à remarquer qu'on **pourrait faire puiser (aux élèves) des modèles d'éloquence**

et de goût dans les auteurs grecs et latins, ce qui n'éclaire pas sur les divisions du plan d'études. Le plan prétend bien instituer une unité méthodologique et marque l'unité des savoirs mais le contenu et le rôle des cours de belles-lettres n'y apparaissent pas définis, sinon de façon négative. Avec un domaine mal circonscrit et un champ restreint, les belles-lettres ne peuvent apparaître comme le moyen de constituer une philosophie, ou de réfléchir sur les leçons de l'histoire ; moins encore, comme le voulait

La Harpe (op. cit., p. 171) d'étudier **les rapports essentiels entre les opérations de l'entendement et les différents modes d'expression** tous points objets d'autres disciplines. Comme si les sciences de l'homme en formation ne trouvaient pas de place pour le littéraire.

Claude DÉSI RAT
Université de Tours

Tristan HORDE
Lycee de Brive

NOTES

(1) Notre étude est fondée sur le dépouillement du dossier F 17 1344⁴ des Archives Nationales ; les travaux utilisés directement sont cités dans le texte.

(2) La Constitution de l'an III, Titre X, art. 297, institue des **écoles supérieures aux écoles primaires** ; Lakanal (*Rapport du 26 frimaire an III*) retient le nom d'« écoles centrales », déjà introduit par Bancal des Issarts, 24.12.92 : (...) **centrales, parce qu'elles seront placées au centre des écoles primaires de chaque département, et à la portée de tous les enseignés** ».

(3) *Rapport du 16 pluviôse an VIII* ; on notera que déjà les écoles royales militaires avaient fait place à la grammaire générale, aux sciences exactes, au dessin et aux langues vivantes, dont l'enseignement n'est prévu dans le Décret Daunou que pour les régions frontalières ou côtières.

(4) La seconde classe de l'Institut national des sciences et des arts (organisée par le titre IV du Décret Daunou), « sciences morales et politiques », comprend : Analyse des sensations et des idées (section 1) – qui recouvre en partie le contenu souhaité du cours de grammaire générale, Science sociale et législation (S. 3), Morale (S. 2), Histoire (S. 5).

(5) Sur les professeurs des écoles centrales, cf. M.-M. Compère, « Les professeurs de la République », *Annales historiques de la Révolution française*, pp. 39-60, janvier-mars 1981.

(6) Organisme mis en place par Neufchâteau, ministre de l'Intérieur, le 11 brumaire an VII. Pour sa composition, cf. Désirat et Hordé, La fabrique aux élites, p. 61. *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981 ; pour mémoire, Palissot et Domergue y figuraient pour « les langues et le goût ».

(7) Roger Martin, *Sur l'organisation de l'Instruction publique*, Conseil des Cinq-Cents, Séance du 19 brumaire an VII, Imprimerie nationale, frimaire an VII, p. 3.

(8) Nombreux dans quelques départements si l'on en croit les réponses fournies : pour l'an VII, 38 en Hte-Garonne, « jusqu'à 15 » en Loire-Inférieure, « 20 à 30 » dans le Nord.

(9) Lors des débats au Conseil des Cinq-Cents sur l'Instruction publique, en l'an VII, Bonnaire (du Cher) proposait dans un projet de résolution qu'il y ait dans chaque école centrale **deux professeurs pour les grammaires latine, grecque et française**. (*Rapport fait par Bonnaire, Au nom des commissions d'Instruction publique et des institutions républicaines, réunies, Sur les Écoles centrales*, Séance du 23 brum. an VII *Imprim. nationale, brumaire an 7*, p. 23.

(10) Cf. par ex. le rapport cité de Bonnaire (p. 3/4) qui dénonce l'esprit constant d'opposition aux lois émanées de la représentation nationale.

(11) Les dites sciences décrites au tome IV du *Traité des études* sont les *sciences naturelles*, que Rollin appelle la *Physique des enfants* (p. 386).

(12) La constitution d'un tel ensemble « littéraire » qui comprend les quatre matières est inscrite dans le règlement de l'école centrale de la Haute-Marne.

(13) Les reformulations de La Harpe dans son programme (*Séances des Écoles normales*, 1795, *Leçons*, T.I., pp. 174-175) ne manquent pas d'intérêt. (1) ne comprend plus les langues anciennes, comme chez Rollin, mais uniquement **Grammaire raisonnée et métaphysique des langues**, qui correspond au cours de *Grammaire générale* dans les écoles centrales, à la philosophie selon Thiébault (cf. supra) ; (6) devient la *Critique*, c'est-à-dire les principes du goût (le « bon goût » est l'objet d'une section dans le *Discours préliminaire du Traité... de Rollin*) et (5), la philosophie, ne comprend que la métaphysique, la logique, la morale et... l'économie politique. Bien que plusieurs professeurs d'école centrale aient été élèves de l'école normale, seul Fortier (Seine-et-Marne) cite La Harpe en reprenant sa liste des disciplines littéraires.

(14) *Messier (Landes) n'a pas envoyé ses cahiers, construits de résumés d'auteurs consacrés (Aristote, Horace, Boileau, Batteux), puisque le ministre (François de Neufchâteau) par sa lettre du 20 fructidor an V avait demandé un ouvrage absolument neuf pour servir de livre élémentaire* ». Auber (Seine-Inférieure) n'a rien rédigé « faute de règlement qui détermine la matière propre du cours de Belles-Lettres, de celles qui appartiennent au cours de grammaire générale, d'histoire, de législation ».

(15) (Dans l'ordre de fréquence ; cités au moins 4 fois) abbé Charles Batteux. *Principes de littérature* (nouvelle édit., 1764, 5 vol.) ; 34 fois cité sur 45 professeurs qui donnent leurs sources, et utilisé par certains qui ne le citent pas ; Marmontel, *Éléments de littérature*, 1787 ; Rollin (op. cit. supra) ; H. Blain, *Leçons de Rhétorique et de Belles-Lettres*, trad. de l'anglais par M. Cantivell, 4 tomes, an V, 1797 ; Domairon, *Principes généraux des Belles-Lettres*, 2 tomes (1784-1785).

(16) (Dans l'ordre de fréquence), Cicéron, Quintilien (presque toujours associés) ; Aristote ; Boileau, Horace (associés) ; Voltaire ; Dumarsais ; Gibert ; Longin ; Fénelon ; Crevier ; Vida ; Laporte.

(17) Titre de l'un des trois ouvrages réunis dans les *Principes de Littérature*.

(18) *Discours prononcé à l'ouverture du cours de Littérature le 20 prairial de l'an VI* par J. F. Le Fortier, Professeur de Belles-Lettres à l'École centrale du Morbihan. Vannes, chez L. Bizette, an VI, 62 p. (p. 20). Le Fortier, d'abord dans le Morbihan, est nommé en Seine-et-Marne en l'an VII.

(19) Urbain Domergue, membre de l'Institut à sa création (*Classe des langues et Belles-Lettres*), du *Conseil d'Instruction publique, professeur d'école centrale* (Paris), publie le *Journal... de 1784 à 1788* à Lyon puis en 1791 à Paris. Sur Domergue, cf. W. Büsse, « Domergue, Grammairien patriote », in *Logos Sermantikos, Studia Linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, 1981.

(20) Elle est développée en particulier dès 1750 par Turgot, dans le *Tableau philosophique des progrès de l'esprit humain*.

(21) Ou même la poésie lyrique : « **Nous avons fait voir la révolution qu'au milieu de la grande révolution politique, la Poésie lyrique a éprouvée en France depuis 1789** » (Haute-Marne).

(22) La circulaire, datée du 5^e jour complémentaire de l'an VII, a été éditée, pour la Grammaire générale et les langues anciennes, in **Histoire Épistémologie Langage**, tome 4, fasc. 1, 1982, « **Les idéologues et les sciences du langage** », pp. 133-135.

(23) **Le Ministre de l'Intérieur aux Professeurs des écoles centrales**, Paris, le 24 messidor an VI. Est aussi adressé aux professeurs le **Précis de l'histoire des Hébreux**, de Mentelle qui « a pour objet de dépouiller

cette histoire de tout ce qu'elle renferme d'incompatible avec les lumières de la raison ».

(24) **Annales Historiques de la Révolution française**, janvier-mars 1981, « **La fabrique aux élites** ».

(25) On reconnaît là la patte de Destutt de Tracy, que n'aurait pas désavouée Volney ; cf. J. C. Chevalier « Les Idéologues et le style », in **Histoire Épistémologie Langage** (II, 1982), et ce que Volney dit de l'écriture de l'histoire in **Séances des Écoles normales** (1795), **Leçons d'histoire** (réédit. Garnier, 1980).

CONTRIBUTION A UNE SOCIOLOGIE DE L'INSPECTION PRIMAIRE :

Les élèves-inspecteurs de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (1921-1974).

par Michel JAMET

L'ENS de Saint-Cloud a fêté en 1982 son centième anniversaire. Instruire une élite populaire sans cependant, et comme pour limiter sa promotion, lui permettre d'acquiescer la « vraie » culture, tel semble avoir été l'apanage de cette École normale supérieure de l'enseignement primaire que la Troisième République installa au sommet de son enseignement primaire. A l'écart de la filière normalement chargée du renouvellement des élites bourgeoises, l'ENS de Saint-Cloud a reçu les meilleurs d'entre les élèves-maîtres formés dans les écoles normales pour en faire les cadres de l'enseignement réservé au peuple. L'ascension sociale de nombreux « cloutiers » s'est en effet achevée dans les fonctions d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale.

Notre propos dans l'article que nous proposons au lecteur est moins de retracer le devenir de l'ENS de Saint-Cloud que d'éclairer quelques aspects d'une sociologie encore mal connue, celle des Inspecteurs primaires, en versant au dossier les renseignements recueillis en étudiant les élèves-inspecteurs de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.

Sœur cadette de l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses, et créée, pourrait-on dire à la suite de son succès, dans le même souci d'élever le niveau des études primaires en formant, avec un soin tout particulier, son personnel et ses cadres, l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (1) reçoit, plus tardivement que son homologue féminine, mission de préparer au CAPDEN. Conformément, en effet, au titre d'« école normale supérieure d'institutrices à l'enseignement préparatoire et à la direction des écoles normales de filles », décerné par le décret du 13 juillet 1880 (1) qui la fonde, Fontenay-aux-Roses reçoit, dès 1881, aux termes de l'arrêté du 24 décembre 1880 (2), quelques élèves déjà pourvues de l'un des certificats d'aptitude au professorat et désireuses de préparer le CAPDEN. Elles y sont nommées, après proposition du recteur, sur décision du ministre et y suivent un cours de législation et d'administration scolaire.

Il faudra attendre l'arrêté du 21 juillet 1916 (3) pour voir Saint-Cloud rejoindre sa devancière. Il est entendu qu'il s'agit moins de préparer à l'inspection primaire proprement dite que de constituer le vivier dans lequel seront choisis directeurs et directrices d'école normale. Faisant référence aux années antérieures, la circulaire du 9 juillet 1923 (4) accorde aux quelques professeurs d'école normale et d'école primaire supérieure, désireux de se préparer à la direction des écoles normales, la qualité d'élèves de troisième année. La circulaire du 12 mai 1881 (5) ayant attiré l'attention des autorités académiques sur l'intérêt de choisir de préférence pour les fonctions d'inspecteur primaire, sinon de directeur d'école normale, les titulaires des certificats d'aptitude (6 et 7) récemment créés (décrets du 5 juin 1880, arrêté du 5 juin 1880), on ne s'étonnera guère de voir, au terme de cette sélection redoublée, des anciens élèves de Saint-Cloud, recrutés sur concours et préparés en deux ans au professorat, diriger en 1913, et encore en 1938, plus de la moitié des écoles normales de France.

Même si elle est inférieure à celle qu'avait connu la génération de l'entre-deux-guerres (17 % au lieu de 33 %),

(1) Cet article a été élaboré à partir des informations recueillies dans les registres matricules (qui recensent jusqu'en 1921 les seuls élèves-professeurs, puis rangent à part, à partir de 1921, les élèves-inspecteurs), dans les archives de la direction de l'École et du secrétaire général, la collection des Bulletins de l'Amicale, et l'enquête réalisée par questionnaire auprès des anciens élèves de Saint-Cloud. Les tableaux statistiques présentés en annexe sont issus du dépouillement manuel des bordereaux confectionnés à partir des sources précédemment énumérées. Ils vont donc aux chiffres et aux pourcentages qu'il nous a semblé indispensable de connaître.

Pour ce qui concerne plus directement l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, notre travail gagnera à être replacé dans le contexte de l'enquête entreprise par Jean-Noël Luc auprès des anciens élèves qui se sont succédés à l'École au cours du dernier siècle et qui a trouvé son aboutissement dans le livre *Des Normaliens - Histoire de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud*, Jean-Noël Luc, Alain Barbé, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 1982.

on trouve encore dans la promotion d'élèves-inspecteurs qui se succèdent à l'école entre 1944 et 1962, date à laquelle revient à l'école en qualité d'élève-inspecteur, le dernier ancien élève, une forte proportion de directeurs d'établissement de formation. Si réorientation et désertion de l'ancien enseignement primaire supérieur il y eut, elle intervint au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Nombre d'anciens élèves autorisés à préparer le CAIP dans les années qui suivent la Libération, l'auraient, en effet, fait plus tôt, n'eussent été les circonstances de la guerre et surtout la suppression du CAIP par le gouvernement de Vichy, au terme de la loi du 2 août 1940(8). Il semble bien que se soient, aussi, orientés vers le CAIP, soit les anciens élèves qui n'avaient pas eu l'occasion de préparer l'agrégation à l'école ou ne l'ont pas obtenue ultérieurement, soit, directement, ceux qui visaient les hautes fonctions administratives auxquelles ouvrait le CAIP. Toujours est-il, que la préparation au CAIP perd une grande partie de son intérêt dès lors que l'école s'éloigne, dans la pratique, chaque jour davantage de l'ancienne école normale supérieure de l'enseignement primaire qu'elle fut, en orientant massivement ses élèves vers l'agrégation, et en attirant à elle les candidats par la réputation qu'elle se taille d'antichambre de l'université ou de la recherche.

Rappeler cette évidence n'ira pas sans heurter quelque peu la conviction de ceux qui estiment, à tort ou à raison, que Saint-Cloud a une indéniable, sinon consubstantielle vocation pédagogique. Force est toutefois de remarquer que la préparation au CAIP, organisée entre 1921 et 1974 entre ses murs, remplit, à l'endroit de ceux qui n'étaient pas ses anciens élèves, la fonction de promotion du peuple dont l'établissement s'était fait le dépositaire. L'ironie du sort veut que le stage des élèves-inspecteurs quitte Saint-Cloud au moment où la récession du système éducatif, jointe à la fermeture du supérieur et de l'université, met en péril l'identité d'ENS « à part entière » que l'institution s'est acquise dans la décennie qui suivit la Libération. La nécessité de former des enseignants à un nouveau métier, et, en tout cas, de les préparer à diriger une école où nombre d'entre eux, à la différence du passé, n'avaient jamais séjourné, invitait à situer l'examen en amont et non plus en aval de la formation reçue. Celle-ci y gagna, d'ailleurs, de se transformer en une véritable formation professionnelle, à l'École normale d'Auteuil d'abord, puis des Batignolles ensuite, sous le nom de Centre national de formation des Iden-Pen. Aussi bien, c'est à accroître en un an une compétence déjà existante, puisqu'elle a affaire à des professeurs d'école normale et d'EPS, que l'école se consacre dans l'entre-deux-guerres. Les années soixante voient, cependant, apparaître dans ses murs un personnel qui est étranger à l'ordre primaire qu'il est chargé d'animer et de contrôler. Il devient, en conséquence, difficile en un an de parer à

tout. Réforme du CAIP et autonomisation du cycle d'étude qui conduit au métier d'inspecteur départemental s'ensuivront logiquement.

I. — CARACTÉRISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES ET TRAJECTOIRES DES ÉLÈVES-INSPECTEURS

Mille trois cent soixante-six élèves-inspecteurs ont suivi l'enseignement donné à Saint-Cloud : 92 entre 1921 et 1938 ; 895 entre 1944 et 1974 pour la France et l'outre-mer ; 471 entre 1952 et 1979 pour l'étranger. Pour un total de 891 élèves-inspecteurs (France et outre-mer) qui se succèdent à l'école entre 1921 et 1974, et sur lesquels on dispose de renseignements détaillés, 91 ont suivi les cours de l'école entre 1921 et 1938, 413 entre 1944 et 1962, 387 entre 1963, année de la fin du recrutement « ancien élève », et 1974, soit une population homogène. Les anciens élèves de Saint-Cloud forment 52 % des élèves-inspecteurs qui se sont succédés entre 1921 et 1938 à l'école, et 9,5 % de ceux qui l'ont fait entre 1944 et 1974. A eux tous réunis, ils constituent, pour un effectif de 124 personnes, 17 % du nombre total des élèves-inspecteurs (France et outre-mer) qui ont suivi les cours de l'école et 0,4 % du total des anciens élèves des promotions qui s'échelonnent entre 1921 et 1974 (9). Un peu moins de la moitié des 1366 élèves-inspecteurs a été reçue au CAIP.

Traiter de Saint-Cloud et de l'inspection primaire invite, non seulement à prendre en considération — mais nous nous bornerons, pour ce faire, à une note allusive qui s'inspire du travail réalisé par Jean-Noël Luc et Alain Barbé — les anciens élèves qui, à un moment ou à un autre de leur carrière, ont exercé les fonctions d'inspecteur primaire, mais encore, après avoir déterminé brièvement les caractéristiques socio-professionnelles des élèves-inspecteurs, à s'intéresser plus particulièrement aux deux sous-populations des élèves-inspecteurs et des anciens élèves, revenus préparer l'inspection primaire à l'école. On établira, aussi, pour voir si Saint-Cloud ne s'adresse pas de préférence à une clientèle déjà plus titrée qu'il n'est nécessaire pour exercer les fonctions d'instituteur, parmi les premiers une division entre ceux qui ont exercé antérieurement les fonctions d'instituteurs, mais ne les exerçaient plus l'année précédant leur entrée à Saint-Cloud et ceux qui étaient encore instituteurs à la veille de leur entrée à Saint-Cloud.

En s'aidant des chiffres retenus par Jean-Noël Luc (10), on remarque que 334 anciens élèves, dont 128 DEN, ou encore un peu plus d'un ancien élève sur quatorze ont exercé entre 1882 et 1974, pour un effectif total de 4725 individus, les fonctions d'inspecteur primaire. Il convient, sans aucun doute, d'y ajouter, puisque titulaires du CAIP, un certain nombre des anciens élèves devenus

inspecteurs d'académie, inspecteurs généraux, ou recteurs, soit 114 individus entre 1882 et 1979.

Conséquence de l'évolution générale du système éducatif français et de la « secondarisation » de Saint-Cloud au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le nombre d'anciens élèves-inspecteurs primaires et directeurs d'école normale ne cesse de décroître entre 1882 et 1965 : aux 173 (21,8 % des anciens élèves) inspecteurs primaires et aux 68 (8,6 %) DEN recensés par J.-N. Luc entre 1882 et 1914 ne correspondent plus en effet que 55 (7,5 %) inspecteurs primaires, 56 DEN (7,6 %) dans l'entre-deux-guerres, 7 (1,1 %) inspecteurs primaires et 4 DEN (0,6 %) dans la génération de l'immédiat après-guerre 1939-45 (1939-42-1953). Explication de cette brutale diminution depuis la Libération du nombre des anciens élèves ayant exercé des postes de responsabilité dans le primaire supérieur peut être recherchée dans la diminution corrélative du nombre d'anciens élèves, professeurs d'école normale ou d'EPS (11). Principal vivier des futurs inspecteurs primaires, le nombre de PEN, anciens élèves, n'a cessé de décroître en près d'un siècle. C'est, en effet, prendre la mesure de la désaffection qui touche aujourd'hui le primaire supérieur que de rappeler qu'entre 1882 et 1913, près de sept sur dix des 749 élèves de l'école commencent leur carrière comme professeurs d'école normale, près d'un sur trois comme professeurs d'EPS (12).

Traiter maintenant des 891 élèves-inspecteurs, sans distinguer parmi eux les anciens élèves de Saint-Cloud, conduira à présenter, pour chacune des rubriques retenues (origines et disciplines ; titres de capacité ; fonctions antérieures ; fonction exercée l'année qui précède l'entrée à Saint-Cloud ; dernière fonction connue) le bilan chiffré des trois périodes déjà considérées (1919-1938, 1944-1962, 1963-1974).

On peut, sans entrer dans le détail, dégager, à simple examen des tableaux joints en annexe (13), quelques-unes des caractéristiques de la population étudiée. Sans être jamais inférieur à trente ans, l'âge moyen d'entrée à Saint-Cloud des élèves-inspecteurs s'élève progressivement entre 1921 et 1974, signe que le recrutement évolue, presque jusqu'à trente-cinq ans et demi. Par rapport à leurs collègues « non normaliens », les anciens élèves de Saint-Cloud bénéficient d'une « prime de jeunesse ». On peut, aussi, remarquer que, par une forme de déséquilibre durable entre les disciplines due à la structure du concours, il entre plus de quatre littéraires pour un scientifique. Parmi les littéraires, près d'un sur trois a acquis son diplôme le plus élevé en philosophie ou en lettres modernes, langue et littérature française. A la prépondérance des littéraires sur les scientifiques s'ajoute celle des natifs des petites, ou toutes petites agglomérations, sur les habitants des grandes villes, métropoles régionales et Paris. Après avoir connu, avec plus de sept individus sur

dix, un maximum dans l'entre-deux-guerres, le pourcentage d'originaires de la France faiblement urbanisée s'abaisse, dans les années cinquante, sans cependant rester inférieur aux 2/5 de l'effectif concerné entre 1963 et 1974. Il est aussi intéressant de noter que la diminution de l'effectif « normalien primaire » parmi les élèves-inspecteurs suit de près cette évolution. Plus de neuf sur dix des élèves-inspecteurs ont été, en effet, dans l'entre-deux-guerres, élèves-maîtres. Ils ne sont plus qu'un tiers entre 1963 et 1974, signe que le recrutement de la préparation au CAIP se « secondarise ». A l'état de « traces » entre 1921 et 1938, les bacheliers arrivent à égalité avec les titulaires du brevet supérieur entre 1944 et 1962. La fréquence des « non-réponses » atteste, ensuite, la prépondérance des exigences institutionnelles : on ne peut plus enseigner sans baccalauréat dans le premier degré.

On ne peut manquer au total, pour le demi-siècle étudié, d'être frappé par l'homogénéité de cette population relativement âgée, où figurent en grand nombre les originaires de la France faiblement urbanisée, les normaliens primaires et les littéraires.

Du point de vue des titres universitaires maintenant, le niveau de qualification s'élève sans contestation possible entre 1921 et 1974, même si le nombre des titulaires d'une maîtrise ou d'un DES demeure encore, pour la dernière décennie considérée, inférieur au quart de l'effectif étudié. L'effort, qui s'est porté dans l'entre-deux-guerres sur les certificats de licence se déplace, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, vers la licence et la maîtrise. Plus de trois sur dix des élèves-inspecteurs entrés à Saint-Cloud entre 1944 et 1974 sont, en effet, des licenciés. Le Secrétaire général de l'école, Henri Canac, a donc raison de se féliciter de l'élévation du niveau universitaire de la préparation au CAIP. Inexistants dans l'entre-deux-guerres, les diplômés spécialisés font une timide, mais relative, percée dans les trente dernières années de la préparation du CAIP à Saint-Cloud.

Étroitement quantitativiste, ce point de vue demande à être complété par quelques précisions chronologiques. Il faut en effet attendre 1931 pour qu'apparaisse le premier titulaire de propédeutique (ou du CELG, PCP, MCP, SPCN, maths générales), 1950 les premiers détenteurs du DUEL, ou DEUG ou DUES, 1921 le premier CES (littéraire) ; 1923 les deux premières licences ; 1924 la première maîtrise ou DES ; 1952 le premier CAEI ; 1948 le premier diplôme de l'Institut de psychologie, 1947 les deux premiers doctorats de 3^e cycle, 1947 pour les deux premiers CAEC, 1950 pour le premier CA ou professorat du deuxième degré, 1947 pour le premier CAPES, 1949 pour le premier CAPET, 1958 pour le premier CAPCEG ou CAPCET, 1958 pour la première agrégation.

Du point de vue des concours de recrutement, la belle uniformité de l'entre-deux-guerres, où plus de neuf sur dix

des entrants sont titulaires du professorat des écoles normales et des EPS, le cède, dans les années qui suivent la Libération, à un émiettement entre titulaires du professorat déjà cité et des nouveaux concours de recrutement du second degré (CAEC, CA du 2^e degré, CAPES, CAPET). Les agrégés figurent encore à l'état de « traces ». Le bataillon des certifiés, suivi de celui des titulaires du CAP-CEG et du CAPCET, s'étoffe dans les dix dernières années de la préparation de l'inspection primaire à Saint-Cloud.

Enseignement particulier devrait aussi être tiré du fait que, mis à part l'entre-deux-guerres où la préparation au CAIP compte plus de normaliens de Saint-Cloud que de non-normaliens, le nombre d'élèves-inspecteurs, qui ont exercé au cours de leur carrière les fonctions d'*instituteur*, s'accroît continuellement : six sur dix des élèves-inspecteurs entrés à l'école entre 1963 et 1974 ont, en effet, exercé ces fonctions, ce qui les prédispose à animer et contrôler utilement une école dont ils connaissent les rouages pour les avoir pratiqués. La nouveauté des années cinquante est indiscutablement l'arrivée en force à Saint-Cloud des professeurs de collège et le lycée : ils forment près des sept dixièmes des entrants pour la dernière décennie utilisée.

Débouché naturel de la préparation au CAIP, l'inspection primaire se trouve investie par un contingent sans cesse croissant d'élèves-inspecteurs : 1/5 de l'effectif étudié exerce, dans l'entre-deux-guerres, ces fonctions au titre de la « dernière fonction connue », 1/3 entre 1944 et 1962, 2/5 enfin entre 1963 et 1974. Inversement, la direction des écoles normales se voit désertée : on passe, en effet, d'un quart de l'effectif entre 1921 et 1938 à moins de sept sur cent des élèves-inspecteurs qui ont préparé le CAIP à Saint-Cloud entre 1963 et 1974. Il en va de même, en pourcentage, pour la haute administration scolaire. Les fonctions d'IA, d'IPR, de directeur de CRDP, d'IG, de recteur regroupent, en effet, un sixième de l'effectif de l'entre-deux-guerres et moins de quatre sur cent des élèves-inspecteurs qui ont séjourné à l'école entre 1944 et 1974.

II. — ROLE DE SAINT-CLOUD DANS LA PROMOTION SOCIALE DES ÉLÈVES-INSPECTEURS

A décrire l'allure générale de la période qui s'étend entre 1944 et 1974, on remarque qu'un nombre croissant d'élèves-inspecteurs a exercé au cours de sa carrière la fonction d'*instituteur* (111 de 1944 à 1954, 104 de 1955 à 1962, 236 entre 1963 et 1974, soit un doublement de l'effectif par rapport aux promotions de l'immédiat après-guerre) ou l'exerce encore l'année qui précède son entrée à Saint-Cloud, alors que le nombre des anciens élèves de l'école, qui reviennent à Saint-Cloud préparer le CAIP, ne cesse de décroître, passé l'afflux des années qui

suivent la Libération. Entre 1963 et 1974, en effet, où les promotions qui préparent le CAIP, ne comptent plus aucun ancien élève, 236 des 387 élèves-inspecteurs qui se succèdent à Saint-Cloud ont exercé les fonctions d'*instituteur* (stagiaire, titulaire, adjoint, école annexe, école d'application, MIEA, instituteur spécialisé), 179 celles de professeur de collège, 80 de professeur de lycée. Signe que s'est déjà produit dans le cas des élèves-inspecteurs recensés entre 1963 et 1974 une relative promotion intra-générationnelle à l'intérieur du système éducatif, 71 d'entre eux seulement exercent encore, l'année qui précède leur entrée à Saint-Cloud, des fonctions d'*instituteur* (stagiaire, titulaire, adjoint, école annexe, école d'application, MIEA, instituteur spécialisé, instituteur adjoint délégué en EPS, en CC avant 1939, directeur d'école primaire), mais 131 sont professeurs de collège et 70 de lycée. On peut aussi observer que les professeurs d'EPS, d'EN, et de collège moderne (151) de la génération précédente perdent un monopole partagé avec les 122 instituteurs au profit des 131 professeurs de CC (après 1945), CEG et CES des promotions qui s'échelonnent entre 1963 et 1974. Ou encore, pour le résumer d'une phrase, les 231 « secondaires » de 1963-1974 s'opposent aux 137 « primaires » et « primaires supérieurs » de la génération précédente.

Considérer seulement la sous-population homogène (puisque il ne s'y trouve aucun ancien élève) des 387 élèves-inspecteurs qui se sont succédés à l'école de 1963 à 1974 ne permet pas d'apprécier à sa juste valeur le rôle joué par Saint-Cloud dans la promotion sociale des élèves-inspecteurs. Il convient, en effet, de leur adjoindre les 452 élèves-inspecteurs (promotions 1944 à 1974) qui ont exercé les fonctions d'*instituteur* au cours de leur carrière. Cent quarante-quatre d'entre eux exerçaient encore le métier à la veille de leur entrée à Saint-Cloud (les 252 élèves-inspecteurs à propos desquels on dispose de renseignements suffisants ont effectué en moyenne 7,74 années de service dans l'enseignement primaire élémentaire entre leur sortie de l'école normale et leur entrée à Saint-Cloud).

Déduction faite de ceux qui sont encore instituteurs, près de quatre sur dix des 452 élèves-inspecteurs considérés exercent comme professeurs de collège ; sept sur dix exercent déjà des fonctions de responsabilité comme sous-inspecteur ou chef d'établissement. Trois quarts d'entre eux obtiennent le CAIP. Il n'est alors que de considérer la dernière fonction occupée avant l'entrée à Saint-Cloud pour apprécier la promotion dont ils sont redevables à l'institution : 144 étaient encore instituteurs l'année qui précède le stage à Saint-Cloud, ils ne sont plus que 15 à occuper un tel poste lors de l'enquête sur les anciens élèves de l'école. Six sur dix des élèves-inspecteurs ayant exercé les fonctions d'*instituteurs* se sont aussi élevés dans la hiérarchie de l'administration scolaire et de l'enseignement (14).

Analyser la trajectoire décrite par les élèves-inspecteurs, **instituteurs l'année qui précède leur entrée à Saint-Cloud** (15), permettra de préciser aussi le rôle de promotion sociale joué par Saint-Cloud à l'endroit de ceux que le professorat sépare de l'inspection primaire. Cent quatre-vingt-dix-neuf des élèves-inspecteurs (instituteurs, y compris les 36 directeurs d'école et les 16 instituteurs enseignant en EPS et en cours complémentaires avant 1939) que reçoit Saint-Cloud entre 1944 et 1974 sont, en effet, des instituteurs : 150 (75,3 %) seront reçus au CAIP. Le pourcentage dépasse nettement celui des élèves-inspecteurs reçus après avoir exercé comme instituteur au cours de leur carrière (70,1 %), ainsi que le pourcentage moyen (67 %) d'élèves-inspecteurs, toutes catégories confondues, reçus au CAIP entre 1944 et 1973.

Faut-il voir dans ce pourcentage très élevé d'instituteurs reçus au CAIP après l'avoir préparé à Saint-Cloud, l'effet du désir qu'auraient les jurys successifs de ne pas réserver l'accès du corps des inspecteurs primaires aux professeurs du secondaire ? Ou bien, la traduction dans les faits du niveau de qualification universitaire, bien souvent supérieur au minimum exigible pour exercer dans le premier degré, que s'étaient acquis, avant d'entrer à l'école, les instituteurs retenus par elle ? Le fait que plus d'un sur deux d'entre eux ait acquis des titres, qui vont de la propédeutique à la maîtrise, en passant par le certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée et le diplôme de l'Institut de Psychologie, invite à retenir la deuxième hypothèse. Excepté le cas de douze d'entre eux, qui sont encore instituteurs à la date de l'enquête, près des trois quarts des instituteurs encore en poste dans le primaire l'année précédant le stage à Saint-Cloud paraissent avoir abandonné l'école élémentaire pour un sort meilleur : 98 sont, en effet, (« dernière fonction connue ») inspecteurs primaires, 1 inspecteur-professeur, 8 directeurs d'un centre de formation, 8 inspecteurs d'académie, 1 inspecteur général ou recteur, 11 professeurs dans un établissement de formation, 1 conseiller pédagogique, 8 exercent enfin dans l'enseignement supérieur, la recherche ou la haute administration.

Confirmation pourrait être trouvée dans ce palmarès de la « vocation pédagogique » de Saint-Cloud qui poursuit, alors même que l'école recrute de moins en moins d'élèves dans les écoles normales, son œuvre de promotion des « primaires ».

III. — LES ANCIENS ÉLÈVES DE SAINT-CLOUD REVENU PRÉPARER L'INSPECTION PRIMAIRE A L'ÉCOLE

C'est en termes de périodes historiques que l'on devrait raisonner, afin d'indexer leur histoire sur celle de l'école, pour la sous-population des anciens élèves-ins-

pecteurs (16). Leur destin paraît, en effet, à premier examen, largement tributaire du devenir institutionnel de Saint-Cloud. Il s'agit en fait, comme nous espérons le montrer, d'éléments qui nagent, pour les promotions qui suivent la Libération, à contre-courant, mais il faudra nuancer, de l'évolution. Pour ce qui est, en effet, des 76 anciens élèves revenus préparer le CAIP à Saint-Cloud après la Libération, l'impression prédominante est qu'on a essentiellement affaire à une génération de transition dont les racines se situent pour nombre dans l'avant-guerre ou la guerre, tant leurs caractéristiques socio-professionnelles demeurent encore proches de celles que présentaient leurs 48 devanciers de l'entre-deux-guerres.

Destinés en principe au primaire supérieur par les titres acquis (17), les anciens élèves de l'entre-deux-guerres y exercent encore pour la grande majorité d'entre eux, à la veille de leur retour à Saint-Cloud : 15 en EPS, 25 en EN. La génération de l'immédiat après-guerre et du début des années cinquante (1944-1955) traverse, à bien des égards, une période de mutations, mais les titulaires du CA au professorat des écoles normales l'emportent encore massivement sur les détenteurs des CA à l'enseignement secondaire (CAEC, CA au professorat du deuxième degré, CAPES, CAPCEG, CAPCET). Ils sont certes plus nombreux à exercer l'année qui précède leur retour à Saint-Cloud en collège moderne qu'en école normale, conséquence de la réforme du système éducatif et de la « secondarisation » de l'école passé 1941. Comme s'ils visaient plus haut, ils seront proportionnellement moins nombreux que leurs condisciples de la génération de l'entre-deux-guerres à exercer au terme de leur carrière les fonctions d'IDEN ou de directeur d'un établissement de formation. Les itinéraires se diversifieront, de l'inspection d'académie à la haute administration, en passant par l'enseignement supérieur. Il s'agit, en fait dans l'ensemble, comme le montre le délai écoulé (près de 8,5 ans) entre leur sortie de l'école comme professeur et leur retour à Saint-Cloud comme élève-inspecteur, d'une génération où 14 ans séparent l'élément le plus âgé (39 ans) du plus jeune (25 ans). Onze des anciens élèves étudiés ont 35 ans ou plus. Ils ont aussi, dans la majorité des cas, acquis leurs titres universitaires avant la guerre, pendant les hostilités ou à leur terme, ce qui exclut que chance leur ait été donnée de préparer l'agrégation à l'école. Atteindre un statut plus prestigieux que celui de professeur d'école normale ou de collègue, poursuivre en se hissant au sommet du primaire supérieur, étape et non plus toujours terme de l'ascension universitaire, une promotion que bloque du côté du secondaire l'absence d'agrégation : telles furent vraisemblablement leurs motivations.

La question se pose un peu différemment pour les 14 anciens élèves qui reviennent préparer à Saint-Cloud le CAIP entre 1956 et 1966. On n'a plus seulement

affaire à des carrières perturbées par la guerre, et dont la réalisation passe par l'obtention d'un CAIP convoité de longue date. Il s'agit, vraisemblablement, moins de « rattrapage » que de « réorientation ». Treize années séparent, en effet, alors que Saint-Cloud prépare officiellement à l'agrégation dès 1956, leur sortie de l'école comme professeur et leur retour dans ses murs comme élève-inspecteur. Parallèlement, la différence d'âge s'accroît entre aîné (48 ans) et cadet (28 ans), 9 ont trente ans et plus. Signe cependant que cette dernière génération d'anciens élèves, élèves-inspecteurs se rattache à la précédente de l'immédiat après-guerre, un tiers de ses membres est encore pourvu du professorat dans les écoles normales, et ils se partagent pratiquement encore par moitié entre professeurs d'école normale, de collège ou de lycée. Si préparer l'inspection primaire s'inscrit dans la logique d'un enseignement en école normale, il n'en va pas de même pour ceux qui enseignent en collège, sinon en lycée. Sans aller jusqu'à parler de trajectoires aberrantes pour les secondaires revenant en primaire supérieur, on peut se demander quel intérêt de carrière poussait les anciens élèves-professeurs de collège ou de lycée à préparer le CAIP. On écartera de cette analyse les 3 agrégés qui visaient probablement les plus hauts emplois administratifs, mais n'obtinrent pas le CAIP. Obtenir le CAIP pour un professeur de collège ou de lycée non agrégé pouvait, par contre, représenter un avantage de carrière, en ouvrant les portes de la direction ou des établissements de formation ou de l'inspection d'académie.

Les carrières réalisées par la **génération de l'entre-deux-guerres** (18) diffèrent quelque peu – entre-temps, l'éventail des carrières s'est ouvert en direction de l'enseignement supérieur – de celles qu'effectuent la génération de leurs cadets qu'il est commode d'amalgamer en une seule génération, celle de **1944 à 1962**. Quant à la disparition des anciens élèves dans les promotions d'élèves-inspecteurs depuis 1963, explication pourrait en être cherchée dans le fait que l'agrégation qui ouvre, sans conteste, les portes du secondaire et, à terme jusqu'à une date récente, les portes du supérieur éloigne les anciens élèves d'un enseignement primaire auquel ils deviennent peu à peu étrangers comme le montre la diminution du nombre des normaliens primaires au concours d'entrée depuis 1966.

A considérer maintenant globalement les choses, sans plus établir de distinction entre les différentes promotions, il semble que les 76 anciens élèves revenus à l'école entre 1944 et 1962 pour y préparer le CAIP se partagent inégalement entre une majorité pour laquelle la préparation de l'inspection primaire s'inscrit dans un plan de carrière censé se dérouler selon le modèle des générations antérieures, mais dont la guerre a différé la réalisation, et une minorité qui cherche à obtenir le CAIP soit pour améliorer sa situation administrative, soit pour

ne pas se laisser distancer dans la course au prestige par les nouveaux professeurs du secondaire qui sortent agrégés de l'école.

IV. — DE LA CÉLÉBRATION A L'OUBLI

Quatre-vingt-seize nécrologies ont été consacrées dans le Bulletin de l'Amicale aux anciens élèves devenus inspecteurs primaires, directeurs d'école normale ou mieux encore, ainsi qu'aux enseignants qui n'avaient pas la qualité d'anciens élèves, mais étaient venus préparer à Saint-Cloud l'inspection primaire. Près de six sur dix concernent les anciens élèves des 25 premières promotions de l'école. Pour l'entre-deux-guerres et l'après-guerre 1939-1945, on ne dénombre que 29 notices nécrologiques. Elles sont relatives aussi bien aux anciens élèves proprement dits qu'aux enseignants qui ont été admis à suivre, à leur côté, la préparation au CAIP. Quarante-sept notices sont dédiées à des inspecteurs primaires, trente-six à des directeurs d'école normale, quatre à des inspecteurs d'académie, six à des inspecteurs généraux. Pour rendre claire notre manière de procéder, il n'est pas inutile de préciser que certains directeurs d'EN ont exercé en fin de carrière les fonctions d'inspecteur primaire, mais que nous les avons rangé par commodité parmi les DEN. Pour étudier autant la manière dont elles étaient construites que l'image de l'éducateur modèle qu'elles proposent, nous avons choisi les 26 nécrologies laissées par les générations pionnières dont les promotions se succèdent à l'école de 1882 à 1892, les 37 qui concernent, dans l'entre-deux-guerres, aussi bien les anciens élèves que des enseignants dépourvus du titre d'élèves de l'école, les 7 enfin qui sont relatives aux élèves-inspecteurs de l'après-guerre 1939-1945, dont un seul a été élève de l'école.

Au témoignage d'un ancien élève, et donc au regard de l'école sur l'un des siens, s'ajoute souvent celui que porte le supérieur hiérarchique sur le disparu quand l'éloge n'est pas le fait de ses pairs ou des administrés eux-mêmes, directeurs d'école et, plus rarement, simples instituteurs. Un partage des tâches semble s'être établi, en liaison sans doute avec l'importance des fonctions occupées par le défunt : aux anciens élèves de célébrer les qualités humaines, intellectuelles et morales du disparu, et cela d'autant plus fréquemment, ou abondamment, que sa réussite professionnelle est moins éclatante ; à la hiérarchie, le soin de voir, dans les emplois remplis, confirmation des dons que ses différents niveaux ont presentis, en louant les talents d'organisateur et d'administrateur du défunt. C'est à deux catégories d'appréciations que l'on a affaire. Par une forme de faire-valoir plus subtil qu'emphatique, celle des pairs s'attache, en rappelant trajectoire sociale et carrière de celui auquel on dit adieu,

à authentifier des mérites qui glorifient l'école qui les a fait ce qu'ils sont devenus parce qu'ils s'étaient déjà hissés hors du commun. Quand cette forme d'éloge indirect n'est pas envisageable parce que le mérite professionnel du disparu n'est pas assez éminent, on s'attarde sur l'exemple d'élévation morale et de vertu domestique donné. L'ancien élève s'adresse à la famille du disparu ainsi qu'à tous les élèves de l'école conviés autour du cercueil pour protester de leur credo. L'administration, soucieuse de séparer le bon grain de l'ivraie, érige le défunt en symbole de l'idéal pédagogique dont elle voudrait voir tous les maîtres animés, et, continue à faire, mais en des phrases qui sonnent bien, la leçon. Aux intimes donc, par la vertu du compagnonnage normalien, l'évocation des joies intellectuelles goûtées à l'école, des heurts et malheurs domestiques, de la résolution montrée au cours de la vie et lors des derniers instants, d'autant que la mort frappe souvent, comme il est souligné, en pleine carrière, sinon à la veille de la retraite ; à l'administration de dégager la leçon de dévouement à la cause primaire, d'obéissance intelligente et déferente donnée par le disparu.

Si les nécrologies ne suivent guère un plan établi, on remarquera qu'elles s'adressent, en général, au professeur, à l'éducateur, à l'administrateur ainsi qu'à l'homme, camarade de promotion ou ami, du fait, par exemple, des rapprochements dus aux activités professionnelles. Il était dès lors inévitable que, parlant du disparu, les anciens élèves mêlent quelque peu leur histoire et la sienne. Ne serait-ce que pour rappeler quelle chance de promotion sociale l'école a représenté pour ses élèves, primaires sur-sélectionnés dont la gloire est de « mourir à la tâche » comme le soulignent certains biographes. L'administration se plaît, de son côté, à saluer le loyal serviteur dont le destin s'est confondu avec celui de l'école primaire et à louer en l'école l'institution capable de doter l'enseignement primaire de cadres de valeur. Les préoccupations évoluent toutefois : on apprécie dans le premier après-guerre, alors que rôde encore l'ombre endeuillée du premier conflit mondial, le civisme et le dévouement à l'œuvre d'éducation populaire des disciples inspirés de Jules Ferry et Paul Bert. On saura gré plus tard aux anciens élèves d'avoir maintenu intact l'héritage des fondateurs de l'école laïque et obligatoire. C'est une leçon d'énergie et d'abnégation, où le goût du savoir le dispute à l'ardeur pédagogique, que l'on proposera enfin de retenir. Rigorisme kantien et idéal d'éducation populaire s'allient pour donner un visage austère, mais bon, aux inspecteurs primaires et aux directeurs d'école normale qu'évoquent les notices consacrées aux générations pionnières.

De l'inspecteur primaire, on attend généralement qu'il agisse en entraîneur d'hommes et n'hésite pas à montrer, exemple à l'appui, ce qu'il y a à faire. C'est dire combien, à la compétence professionnelle théorique et

pratique, doit s'ajouter la saine compréhension d'une autorité qui ne doit s'exercer que pour le bien de l'école. Autorité donc, mais aussi, et, comme naturellement, bienveillance envers les administrés, fermeté mais aussi indulgence, goût du travail bien fait mais modestie obligée quand le mérite est reconnu, déférence polie, mais non flagornerie envers les supérieurs ; c'est tout un code de savoir-vivre que retracent les nécrologies. S'agissant maintenant des directeurs d'école normale, leurs biographes insistent, tout particulièrement, sur l'autorité intellectuelle et morale dont ils ont fait preuve devant les élèves-maîtres qui leur étaient confiés. En la personne de leurs élèves qui témoignent de la qualité de l'école qu'ils ont bâtie, ils sont, en effet, mieux que par autrui, jugés selon les termes de leur credo.

Si les notices se font plus rares dans l'entre-deux-guerres, elles ne rendent toutefois pas un ton différent de celui auquel nous ont habitué les biographes des élèves, des premières promotions sorties de l'école. C'est à des hommes complets, aussi fêrus de savoir que de pédagogie, non moins passionnés par le service de l'école que par l'éducation de la jeunesse que l'on a affaire. Passé 1945, le lyrisme des fondateurs cède la place à un intimisme où les douceurs du foyer équilibrent l'austère travail pédagogique. L'école se reconnaît-elle moins chez ceux qu'elle délègue aux fonctions d'autorité, inspecteurs primaires et directeurs d'école normale, pour choisir de se considérer presque exclusivement dans le miroir que lui tendent universitaires et chercheurs, l'idéologie de l'école de Jules Ferry qui nourrissait tant d'éloges funèbres et mobilisait sous le même drapeau instituteurs, inspecteurs primaires, directeurs d'école normale est-elle passée de mode ou bien a-t-elle perdu son efficacité ? On serait tenté de le croire au vu du maigre chapelet qu'égrènent au-dessus des tombes encore ouvertes les desservants d'un culte dont s'éloigne l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, vouée officiellement, en 1956, à la préparation de l'Agrégation.

Aux anciens élèves de l'école devenus inspecteurs primaires, souvent normaliens primaires par leur scolarité antérieure, et, demeurés dans le cadre de l'enseignement primaire supérieur par la nature des études effectuées à l'école puis des professorats exercés à sa sortie, on n'aurait guère pu reprocher, comme il est de mode aujourd'hui parmi les instituteurs, d'ignorer, en raison d'une formation exclusivement secondaire, l'ordre d'enseignement qu'ils devaient contrôler. Si l'inspection primaire paraît actuellement en porte-à-faux, c'est parce que les instituteurs ne se reconnaissent pas toujours dans les inspecteurs, souvent enseignants du secondaire à l'origine, qu'éloigne d'eux une formation de type universitaire. Spécialisés dans leur discipline d'origine, les inspecteurs connaissent aussi mal, de leur côté, pour ne l'avoir guère ou nullement pratiquée, la pédagogie de la polyvalence propre aux insti-

tuteurs. Comment ne pas rappeler, en effet, que les épreuves d'entrée à Saint-Cloud et la nature des certificats d'aptitude préparés à l'école s'inspirent autant de l'enseignement reçu en aval que des compétences dont il faudra faire preuve en amont, comme professeur d'école normale, directeur d'école normale ou inspecteur primaire ? Entre Saint-Cloud, le primaire où l'école normale s'enracine et auquel elle destine ses élèves, il y a osmose : la fondation de l'école en 1882 s'est, en effet, faite au terme de la « procession descendante » qu'inaugure l'institution, en juin 1880, du CA à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales. En vertu de la règle qui veut qu'une compétence intellectuelle supérieure ou un écart culturel, fonde l'autorité pédagogique, les fonctions d'inspecteur semblaient, dès 1881, dans l'esprit des autorités académiques devoir être, de préférence, conférées aux membres d'un corps plus élevé dans la hiérarchie universitaire que le corps inspecté : avant donc de se faire parmi les titulaires d'une licence, le recrutement des inspecteurs primaires s'est d'abord effectué parmi les personnels titulaires d'un CA à l'enseignement dans les EN ou les EPS. Encore que la règle n'ait rien eu d'exclusif, la situation était à l'époque, et jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, radicalement différente de celle qui prévaut aujourd'hui où nombre d'enseignants du secondaire viennent acquérir au Centre de Formation des Idées-Pen(19) les bases d'une formation polyvalente qu'excluent leur spécialisation antérieure dans une disci-

pline particulière. Un autre obstacle, mais de taille, au bon fonctionnement de l'inspection provient de l'hétérogénéité croissante du corps des instituteurs et institutrices primaires. Largement non normalien, le mode de recrutement des instituteurs ou institutrices, plus fréquemment en outre, « petites bourgeoises » ou « bourgeoises » que leurs homologues masculins, compromet l'unité doctrinale et morale censée caractériser l'école publique. Si l'on peut discuter, comme le fait Ida Berger, la question de savoir s'il existe encore un corps d'instituteurs fort de sa spécificité, force est de constater, pour le sujet qui nous occupe, que l'absence d'une langue commune entre instituteurs et institutrices, que séparent souvent origine sociale et niveau culturel, et inspecteurs fragilise autant l'école publique que l'inspection.

Mises à part les tensions qu'occasionnent inévitablement les différences de statut et de position hiérarchique, et sans aller jusqu'à rêver rétrospectivement d'une idylle impossible rassemblant dans une même famille ceux qui paraissent appartenir aujourd'hui à des mondes différents, il est bon de remarquer qu'il y avait, sans doute, communauté d'origine et de préoccupations entre les inspectés et les primaires sursélectionnés qu'étaient les Anciens Élèves de Saint-Cloud devenus inspecteurs primaires.

Michel JAMET
professeur de philosophie

NOTES

(1) Gréard (Octave). — *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1900, Paris, Delalain, 7 vol. + 1 table, Tome V, page 200.

(2) Gréard (O.). — *Lég. de l'Instr. prim.*, Tome V, page 217.

(3) *Bull. adm.*, n° 2233 du 29 juillet 1916, page 157.

(4) *Bull. adm.*, n° 2515 du 15 août 1923, page 183.

(5) Gréard (O.). — *Lég. de l'Instr. prim.*, Tome V, page 160.

(6) (7) Gréard (O.). — *Lég. de l'Instr. prim.*, Tome V, pages 160 à 165 et *Bull. adm.*, 1882, Tome XXVIII, page 757.

(8) « Clef de voûte » de l'enseignement primaire, l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud prépare jusqu'en 1940, en deux ans, des professeurs d'école normale et d'EPS (décret du 30 décembre 1882, du 18 janvier 1887 qui confond les épreuves du concours d'entrée à Saint-Cloud avec celles de la première partie du CA au professorat des EN et des EPS, arrêté du 18 janvier 1887, modifié par l'arrêté du 21 juillet 1916) et en un an des élèves-inspecteurs au CA à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales. L'institution recrute, chaque année, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, 6 candidats à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales et 30 candidats au CA au professorat des EN et des EPS. Entre août 1940 et août 1941, l'école normale supérieure de l'enseignement primaire semble perdre toute raison d'être : successivement, en effet, la loi du 2 août 1940 supprime le concours de l'inspection au profit du choix absolu, et sans limite, des futurs inspecteurs primaires parmi l'ensemble des maîtres et directeurs d'école (communiqué du 3 août 1940), la loi

du 18 septembre 1940 agit de même à l'égard des écoles normales et celle du 15 août 1941 en termine avec les EPS, tandis qu'on assiste, début 1942, à l'organisation d'une session de liquidation du CA à l'inspection primaire.

Rendu le même jour que celui de la suppression des EPS, un décret reconstitue partiellement les écoles normales sous le nom d'instituts de formation professionnelle des instituteurs. Au terme du décret du 15 août 1941, leur personnel, en nombre moindre que celui des anciennes écoles normales, est choisi, professeurs et directeurs compris, parmi les titulaires « pourvus d'une agrégation, d'une licence ou d'un CA au professorat ». Faute qu'une formation spéciale soit requise pour l'exercice de ces fonctions, le sort de l'ancienne ENS de l'enseignement primaire demeure en suspens. Le décret du 18 août 1941 institue bien « deux écoles normales supérieures pour former des professeurs d'IFP et des professeurs d'enseignement moderne », mais il n'est pas suivi d'effet. Appliqué cette fois, le décret du 4 décembre 1941 transforme les deux ENS d'enseignement primaire en écoles normales préparatoires à l'enseignement dans les collèges, leur confie la préparation de la licence et du CA à l'enseignement dans les collèges créé par le décret du 28 décembre 1941. Cette réglementation devient caduque à la Libération, sans qu'il soit possible d'annuler l'état de fait résultant des règlements de 1941.

Faisant suite à l'arrêté du 20 août 1944 qui avait rendu à Saint-Cloud son titre d'école normale supérieure et son régime de 1939, le décret n° 45261 du 19 février 1948 donne à l'école l'appellation d'« école normale supérieure préparatoire à l'enseignement du second

degré » et organise un régime d'études, en trois années, préparatoire au CA à l'enseignement du second degré. L'école avait, entre-temps, repris, depuis 1945, la formation d'inspecteurs primaires pour la Métropole et l'outre-mer. Avec la réouverture de la section des élèves-inspecteurs, l'institution renoue avec son passé de « clef de voûte de l'enseignement primaire ».

(9) Voir Jean-Noël Luc, Alain Barbé. — **Des normaliens. Histoire de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1982, Tableau I : effectif des élèves.

(10) Jean-Noël Luc. — L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, *clé de voûte de l'enseignement primaire français 1882-1914, revue Réflexions historiques*, mai 1980, Université de Waterloo, Canada ; Jean-Noël Luc et Alain Barbé. — **Des normaliens**, op. cit., Tableaux 17, 18, 19, 22.

(11) On note, en effet, si l'on procède par coupes synchroniques, qu'en mai 1914 (J.-N. Luc et A. Barbé, *ibid.*, Tableau 19, **Situation professionnelle des cloutiers en activité**) 33,4 % des anciens élèves sont professeurs d'école normale, 7,8 % directeurs d'école normale, 24,7 % inspecteurs primaires ; qu'en janvier 1938, 23,8 % sont PEN, 6,9 % DEN, 11,6 % IP et qu'en 1979, enfin, 3,36 % (74 AE) sont PEN, 0,005 % (12 AE) sont DEN ou IDEN (J.-N. Luc et A. Barbé, *ibid.*, Tableau 22, **Fonctions occupées en 1979**).

(12) Jean-Noël Luc et Alain Barbé, *ibid.*, Tableau 17. **Fonctions occupées par les élèves en début et en fin de carrière**.

(13) Voir, en annexe, les tableaux I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX.

(14) Voir en annexe le tableau X.

(15) Voir en annexe le tableau XI.

Comme le montrent les archives du secrétariat général, l'école intervient activement dans le choix des futurs élèves-inspecteurs : la direction propose au ministère une liste de candidats classés par ordre de mérite. Les professeurs titulaires, recrutés sur dossiers, y figurent en tête, suivis, par mesure dérogatoire à l'arrêté du 18 janvier 1887 [circulaire du 19 mars 1953, du 16 avril 1955], des adjoints d'enseignement et des instituteurs assujettis à l'épreuve de culture générale. Comme le montrent les propositions faites pour l'année scolaire 1949-1950, l'école se laisse guider dans son choix par l'avis des supérieurs hiérarchiques, ou les recommandations dont l'auteur est connu de la direction. Pour les instituteurs, des appréciations comme « intelligent, cultivé, laïque », « excellent laïque », « instituteur rural exemplaire » constituent d'excellents titres de recommandation. Dès 1950, Saint-Cloud, qui fait, par ailleurs, état d'une centaine de candidats instituteurs au stage, s'inquiète de voir que demeurent dispensés de l'épreuve de culture générale les licenciés enseignant dans le second degré, alors qu'y sont astreints les licenciés nommés en cours complémentaires, ce qui paraît inéquitable, vu la cherté des places. Henri Canac souligne, en effet, dans son rapport au directeur de l'école combien l'épreuve de culture générale aide dans le tri des dossiers et souhaite la voir étendue aux professeurs. Le secrétaire général conseille aussi, en 1950, de retenir parmi les postulants instituteurs au stage ceux qui, par leurs qualités intellectuelles, leurs titres et leurs services, souffrent la comparaison avec les licenciés proposés. Vingt-quatre professeurs et 105 instituteurs font, par exemple, acte de candidature en 1950 au stage préparatoire au concours de l'inspection primaire organisé pendant l'année scolaire 1950-1951. Saint-Cloud retient les noms de 10 professeurs et de 8 instituteurs, soit 8 % seulement des candidats instituteurs qui subissent l'épreuve de culture générale. Pour le stage 1954-1955, l'école propose les noms de 12 professeurs titulaires et de 14 instituteurs et professeurs-adjoints. Cent vingt six instituteurs avaient fait acte de candidature, 108 composé, la

direction retient 12 % seulement de leur effectif, c'est dire la sélection dont font l'objet les admis au stage. En 1960, la direction de Saint-Cloud propose d'admettre 8 professeurs titulaires recrutés sur dossiers et 28 instituteurs astreints à l'épreuve de culture générale (dont la durée de la première composition est passée à 3 heures). Pour se justifier devant la commission de choix qui le presse d'admettre des candidats pourvus de CES, Henri Canac défend la valeur de pronostic de l'épreuve de culture générale et souligne que recevoir sur diplôme équivaldrait à écarter du stage les « sans grade » qui n'ont pas pu suivre les cours d'une faculté. En 1963, la commission de choix, présidée par l'inspecteur général Lief, ratifie assez largement les propositions d'Henri Canac : 11 sur 12 des professeurs certifiés inscrits sur la liste sont admis. Obligé de recevoir les candidats proposés par l'inspecteur général Lief, il lui faut cependant descendre au-dessous de la mention « assez bien », garantie à ses yeux d'une réussite future.

C'est donc à conjuguer les extrêmes apparents d'un recrutement « démocratique » et d'un recrutement de bon niveau, voisin de la mention AB, car à même d'assurer un rendement correct à la préparation au CAIP, que s'est exercé, comme le montrent les exemples précédents, le secrétaire général.

(16) Voir les tableaux XII, XIII, XIV.

(17) Voir le tableau XV.

(18) Voir les tableaux XVI et XVII.

(19) Avec un âge moyen de 34,7 ans, 278 instituteurs-élèves, 97 instituteurs ou institutrices, 93 PEGC ou assimilés, 88 certifiés ou agrégés, dont 35 PEN seulement, se sont succédés selon le recensement effectué par Jacqueline Mariet, **Essai d'analyse sociologique du recrutement des Inspecteurs départementaux de l'Éducation Nationale**, Mémoire de maîtrise de sociologie, Paris V, 1980, en cinq promotions successives au Centre de Formation des IDEN-PEN entre 1975 et 1980. Les instituteurs devançant légèrement dans cet effectif les PEGC, les certifiés et les agrégés. Quarante pour cent seulement des instituteurs reçus au CRIDEN étaient encore instituteurs-adjoints à la veille du concours. Exercant comme directeur d'école, instituteur spécialisé, délégué rectoral, instituteur-conseiller pédagogique, instituteur sur poste de PEGC, instituteur PEGC stagiaire, instituteur psychologue scolaire, conseiller en formation continue, inspecteur faisant fonction, les autres paraissent s'être déjà engagés sur la voie d'une promotion universitaire, sinon sociale. Devançant, d'autre part, dans cet ordre d'idée largement les PEGC, les certifiés et les agrégés, les instituteurs ont acquis à plus de 76 % pour les cinq promotions considérées une formation complémentaire égale ou supérieure au DUEL. 70 des 97 instituteurs reçus, en effet, entre 1975 et 1980 possèdent au moins une licence d'enseignement. Il est juste de parler à leur égard, constatation qui apparente leur population à celle qui préparait le CAIP à Saint-Cloud, d'une surqualification par rapport aux titres universitaires requis pour enseigner dans le premier degré. Jacqueline Mariet observe dans ce sens : « L'un des effets principaux des quotas définis pour le recrutement des IDEN est sans doute une incitation, pour les instituteurs, à s'inscrire à l'université pour y acquérir au moins une licence. L'université effectue donc ainsi une sorte de formation continue des enseignants, formation donnée essentiellement dans les disciplines littéraires et les sciences humaines. La même remarque s'applique, quoique de façon moins nette, aux PEGC, qui disposent souvent, déjà de deux années de formation universitaire ». La formation supplémentaire est essentiellement obtenue, toutes catégories d'admis réunis, dans les disciplines littéraires, soit, tous éléments susceptibles de confirmer le relevé que nous faisons à propos de Saint-Cloud, en ordre décroissant : en lettres modernes et classiques ou linguistique, histoire et géographie, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, et enfin langues vivantes.

Tableau I
Effectif et état civil

	Effectif		Lettres		Sciences		L ou S : S/R		Age entrée à St-Cloud	Reçus C.A.I.P.	
1921-1938	91	10,2	68	74,7*	22	24,1*	1	0,1*	30,33 ans	66	72,5*
1944-1962	413	46,4	292	70,7*	46	11,1*	75	8,1*	33,47 ans	266	64,4*
1963-1974	387	43,4	247	63,8*	71	18,3*	69	75,8*	35,41 ans	257	66,4*
TOTAL	891	100 %	607	/	139	/	145	/	33,06 ans**	589	66,1*

* % cumulatifs dans le sens horizontal, par grandes périodes.

** âge moyen à l'entrée entre 1921 et 1974.

Tableau II
Lieu de naissance

	Paris	Rég. Paris	Métrop. Rég.	Préfect.	S/Préf.	Autres villes/villages	
1921-1938	1	2	6	10	3	68	74,7*
1944-1962	39	16	23	37	35	221	53,5*
1963-1974	33	19	49	30	29	144	37,2*
TOTAL I	73	37	78	77	67	433	/
TOTAL II	188			144		433	56,6**

* % non cumulatif.

** calcul sur répondants : 765.

Tableau III
Titres universitaires

	1 ^{er} cycle université		Certif. Lic.		Licence		Maîtrise		Doct. 3 ^e cycle
1921-1938	3	0,3*	21	23*	15	16,4*	6	0,6*	/
1944-1962	55	13,3*	91	22*	163	39,5*	80	19,4*	2
1963-1974	107	27,6*	57	14,7*	137	35,4*	89	23*	6
TOTAL	165	/	169	/	315	/	175	/	8

* % non cumulatifs.

Tableau IV
Diplômes spécialisés

	C.A.E.I. (1)	Dipl. Psycho. scol. (2)	Dipl. Inst. Psycho. (3)	Le 3 ou le 2 et le 1
1921-1938	/	/	/	/
1944-1962	8	/	11	2
1963-1974	25	9	1	2
TOTAL	33	9	12	4

Tableau V
Concours de recrutement (1)

	Professorat 1 ^{re} partie	Professorat 2 ^e partie		C.A.E.C.	C.A. 2 ^e degré
1921-1938	4	83	91,1*	/	/
1944-1962	17	86	20,8*	25	20
1963-1974	/	/	/	1	/
TOTAL	21	169		26	20

* % non cumulatifs, calculés sur effectifs grandes périodes.

Concours de recrutement (2)

	Capes		Capet	Capceg, Capet		Admis. Agreg.	Bi-Ad., Agrég.	Agrég.	
1921-1938	/	/	/	/	/	/	/	/	/
1944-1962	33	8*	7	4	1*	3	1	5	1,2*
1963-1974	80	20,7*	7	40	10,3*	2	3	9	2,3*
TOTAL	113		14	44		5	4	14	

* % cumulatifs dans le sens horizontal, par grandes périodes.

Tableau VI
Fonctions antérieures : comme enseignant

	Instit.		Prim. sup.		Prof. coll.		Prof. Lycée		Auxil.	
		%		%		%		%		%
1921-1938	30	32,9*	91	100*	/	/	1	1*	4	4,3*
1944-1962	216	52,3*	117	28,3*	159	38,5*	42	10,1*	46	11,1*
1963-1974	236	61*	37	9,5*	179	46,2*	80	20,6*	57	14,7*
TOTAL	482	54**	260	29,2**	338	38**	123	13,8**	107	12**

* % non cumulatifs.

** % sur effectif total : 89 %, mais non cumulatifs.

Tableau VII
Fonctions antérieures : comme administrateur scolaire et divers

	Chefs d'Éts		Ss-inspect.		Psy. scol.		Action cultur., Coopér., Docum. scol.	
		%		%		%		%
1921-1938	1	1*	1	1*	/	/	3	3,2*
1944-1962	33	8*	20	4,8*	/	/	18	4,3*
1963-1974	44	11,4*	29	7,4*	4	1*	17	4,4*
TOTAL	78	8,7**	50	5,6**	4	0,04**	38	4,26**

* % non cumulatifs.

** % sur effectif total.

Tableau VIII
Durée des services

	Durée services comme Instit. ds prim. élément.	Durée services depuis dernier exam. ou concours
1921-1938	3,69 années	5,96 années
1944-1962	7,58 années	8,99 années
1963-1974	7,76 années	11,23 années

Tableau IX
Dernière fonction connue : enseignants

	Instit.	Prof. ets. de form.	Prof. second.	Prof. de coll.	Ens. sup., Rech.
1921-1938	/	/	5	/	1
1944-1962	1	38	43	/	14
1963-1974	11	9	41	20	4
TOTAL	12	47	89	20	29

Dernière fonction connue : administration scolaire

	Cons. pédag.	Insp. Prof.	Dir. ets. form.		I.D.E.N.		I.A., I.P.R., Dir. C.R.D.P.	I.G., Recteur
1921-1938	/	/	21	23*	19	20*	6	8
1944-1962	/	3	38	9,2*	138	33,4*	21	3
1963-1974	7	1	25	6,4*	152	39,2*	6	/
TOTAL	7	4	84	9,4**	309	34,6**	33	11

* % cumulatifs dans le sens horizontal, grandes périodes.

** % calculé sur les 891 E.I.

Tableau X

(Sous-population des 452 EI des promotions 1944-1974, 317 reçus au CAIP, ayant exercé au cours de leur carrière les fonctions d'instituteur)
Dernière fonction connue : enseignants, divers

	Instit.	Prof. ets. form.	Prof. second.	Prof. coll.	M. Aux.	Ens. sup. rech.	Ht. Adm. diplom.
1944-1974	15	25	37	14	2	9	4

Dernière fonction connue : administration scolaire

	Cons. pédag.	Insp. prof.	Prof. ets. form.	I.D.E.N.	Adm. ets second.	I.A., I.P.R.	I.G., recteur
1944-1974	7	1	24	203	10	10	2

Tableau XI
(Sous-population des 199 EI des promotions 1944-1974, 150 reçus au CAIP, qui étaient encore instituteurs à la veille de leur entrée à Saint-Cloud)

	1 ^{er} cycle univers.	Certif. Lic.	Licence	Maîtrise D.E.S.	C.A.E.I.	Dipl. Psy. scol.	Dipl. Ins. psy.
1944-1974	37	49	42	9	20	/	7

Dernière fonction connue : enseignant, divers

	Instit.	Prof. ets form.	Prof. second.	Prof. coll.	M. Aux.	Ens. sup. rech.	Ht. Adm. diplom.
1944-1974	12	11	7	1	/	5	2

Dernière fonction connue : administration scolaire

	Cons. pédag.	Insp. prof.	Dir. ets. form.	I.D.E.N.	Adm. ets second.	I.A., I.P.R.	I.G., recteur
1944-1974	1	1	8	98	3	8	1

Tableau XII
Anciens élèves de Saint-Cloud, effectif, état-civil

	Effectif		Lettres		Sciences		Age entrée	Élèves Prof. → E.I.	C.A.I.P.	
1921-1938	48	52,7 (a)	34	70,8 (c)	14	29,1 (c)	29,10 ans	5,65 ans	40	83,3 (a)
1944-1955	62	18,4 (a)	40	64,5 (c)	22	35,4 (c)	30,85 ans	8,43 ans	37	60 (a)
1956-1962	14		11	78,5 (c)	3	21,4 (c)	33,07 ans	12,76 ans	5	35,7 (a)
TOTAL	124	14 (b)	84	/	39	/	31 ans (d)	8,94 ans (d)	82	66,1 (e)

- a) Pourcentages calculés sur l'effectif de chaque grande période.
 b) Pourcentages calculés sur l'effectif total des EI = 891.
 c) Pourcentages calculés sur l'effectif de chaque grande période.
 d) En moyenne entre 1921 et 1962.
 e) Pourcentage calculé sur l'effectif total des anciens élèves.

Tableau XIII
Lieu de naissance

	Paris	Rég. Paris	Métrop. Rég.	Préfect.	S/Préfect.	Autres villes, villages	
1921-1938	/	1	1	6	1	38	79,1*
1944-1955	8	3	4	4	6	37	59,7*
1956-1962	/	1	/	3	/	8	50*
TOTAL	8	4	5	13	7	83	67**

* % non cumulatifs.

** pourcentage de l'effectif total.

Tableau XIV

Scolarité antérieure : établissements

	EN		Coll. Chaptal	Lycée
1921-1938	45	93,7*	2	1
1944-1955	58	93,5*	3	/
1956-1962	11	78,5*	/	1
TOTAL	114	92,2**	5	2

* % non cumulatifs, calculés sur grandes périodes.

** % sur effectif total des anciens élèves de Saint-Cloud devenus élèves-inspecteurs.

Scolarité antérieure : diplômes

	B.S.		Bac L	Bac M	Bac mixte	BS + Bac
1921-1938	42	87,5*	1	2	/	2
1944-1955	46	74,2*	2	/	1	5
1956-1962	2	14,2*	4	1	3	/
TOTAL I	90	72,5**	7	3	4	7
TOTAL II	90		14			

Tableau XV
Titres de capacité antérieurs

	Prof. EN, CAEN et coll.		CAEC	CA 2 ^e degré	CAPCET/CAPCEG	CAPES	Agrég.
1921-1938	46	95,8*	/	/	/	/	/
1944-1955	56	90,3*	6	4	/	1	/
1956-1962	5	3,5*	/	/	2	6	3
TOTAL	107	86,3**	6	4	2	7	3

* % non cumulatifs, calculés sur effectifs grandes périodes.

** % sur effectif total.

Tableau XVI
Dernière fonction connue : enseignant, divers

	Prof. second.	Prof. ets. form.	Ens. sup., rech.	Hte Adm., dipl.
1921-1938	2	/	/	1
1944-1955	8	12	3	1
1956-1962	4	2	2	/
TOTAL	14	14	5	2

Tableau XVII
Dernière fonction connue : administration scolaire

	Insp. Prof.	Dir. ets. form.		I.D.E.N.		I.A., I.P.R., Dir. C.R.D.P.		I.G., Recteur	
1921-1938	/	13	27*	14	29*	4	8,3*	6	12,5*
1944-1955	1	11	22*	15	24,2*	7	11,3*	2	3,2*
1956-1966	/	1	7*	2	14*	1	7*	/	/
TOTAL	1	25	20,1**	31	25**	12	9,6**	8	6,4**

* % cumulatifs horizontalement sur grandes périodes.

** % sur effectif total.

SITUATION ET FONCTION DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS.

par Marie-Anne HUGON

Mises en place en 1909 pour assurer dans le cadre de l'école primaire la scolarité des enfants dits « arriérés », les classes de perfectionnement représentent jusqu'aux années soixante la principale réponse institutionnelle aux problèmes d'échec scolaire. Cette fonction des classes de perfectionnement est aujourd'hui discutée. Aussi, s'appuyant sur une étude des politiques de recrutement et de formation des personnels menées entre 1909 et 1960 ainsi que sur une analyse de rapports d'inspection, cet article tente-t-il d'évaluer l'insertion des classes de perfectionnement dans l'école primaire ; et, ce faisant, d'éclairer l'articulation entre école primaire et enseignement spécialisé au cours de cette période.

INTRODUCTION

Les recherches actuelles(*), menées sur l'origine et l'évolution de l'enseignement spécialisé en France, partagent toutes, malgré des différences de perspectives et de méthodes considérables, une préoccupation commune : discuter la légitimité de cet enseignement à partir d'une réflexion sur son caractère ségrégatif ou non ; le débat portant sur la validité des présupposés théoriques qui le fondent (la notion de débilite particulièrement) comme sur la signification de la mise en place de structures d'enseignement particulières dans le système scolaire. Le partage opéré à l'école primaire entre élèves selon des critères psychologiques et la prise en charge de la scolarité des enfants déclarés débiles ou inadaptés (c'est-à-dire incapables de suivre le cursus ordinaire de l'école primaire) au sein d'institutions particulières, relèvent-elles ou non de politiques ségrégatives ? A cette question, les travaux qui analysent au moyen de l'histoire, les classes de perfectionnement(1), apportent des réponses contradictoires.

Selon une thèse largement répandue [on en trouvera des illustrations dans les travaux de F. Muel, P. Pinell et J. Donzelot(2)], la création des classes de perfectionnement au début du siècle, aurait été une réponse au désordre provoqué par l'entrée dans le système scolaire de nouvelles populations d'enfants à la suite de la promulgation de l'obligation scolaire. Les classes de perfectionnement auraient rempli le rôle d'instances de relégation pour ces enfants inassimilables ou réfractaires aux exigences de l'école primaire, et de ce fait, stigmatisés comme arriérés ou débiles au nom de l'approche psychométrique de l'intelligence ; les élaborations de la psychologie servant ainsi de support scientifique à une opération de division sociale. Dans cette perspective, la notion même de débilite est récusée et les classes de perfectionnement apparaissent comme des impasses scolaires et sociales.

Cette interprétation de l'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé est aujourd'hui discutée au nom d'arguments qui ne s'associent pas entre eux.

D'une part, le principe de l'existence d'une demande sociale, au début du siècle, en matière d'équipements spécialisés est loin d'être établi. Ainsi les travaux de M. Vial(3) ont montré que l'interprétation en termes d'anormalité et d'arriération des problèmes scolaires ainsi que la revendication de classes spéciales ont été importées dans l'école primaire et n'auraient pas correspondu à une demande des instituteurs, non plus qu'à des besoins de l'institution scolaire ; elles se seraient imposées au terme

(*) Cet article reprend certains éléments d'une thèse de 3^e cycle (Les instituteurs des classes de perfectionnement, 1909-1963) soutenue en 1982 à l'Université de Paris V. Je remercie V. Isambert-Jamati pour son soutien et ses conseils tout au long de la rédaction de ce texte, ainsi que A. Prost et M. Vial qui ont relu et critiqué le manuscrit.

d'une campagne longue et active, impulsée de l'extérieur par les techniciens de l'enfance anormale et visant à discrediter les représentations traditionnelles et les gestions courantes des problèmes scolaires (exclusion et mesures autoritaires à l'encontre des élèves posant problème). En d'autres termes, l'offre d'équipements spécialisés aurait précédé la demande et l'aurait suscitée. Ce constat oblige à reconsidérer les analyses qui lient l'émergence de la notion d'arriération à l'évolution du système éducatif à la fin du XIX^e siècle.

D'autre part, sont proposées des interprétations, inspirées des recherches de G. Swain et M. Gauchet (4), qui s'opposent terme à terme avec les travaux se réclamant de la sociologie historique.

Ainsi, Ph. Raynaud (5) présente comme profondément moderne et démocratique l'approche psychométrique de l'intelligence, en soulignant le principe de continuité à l'œuvre dans l'échelle métrique : celle-ci substituant à la traditionnelle idée d'une différence qualitative entre idiots, imbeciles et normaux, le principe d'une variation continue sur une échelle commune à tous : « Il est ainsi possible de dire... que la différence de fait entre des degrés d'intelligence n'exclut pas une identité essentielle, celle de l'intelligence : il n'y a qu'une intelligence même si elle est inégalement répartie et un seul principe pédagogique — l'utilisation maximale des ressources de chacun » (6). De ce principe, se déduit l'éducabilité de droit de ceux qui étaient tenus hors de l'humain tels des « infirmes de la communication » (7). Quant au fonctionnement des institutions spécialisées, accusées d'être ségrégatives, il en est rendu compte par le paradoxe suivant : par un « détour ségrégatif » qu'on pourrait qualifier de tactique, les classes de perfectionnement viseraient à réinsérer dans la collectivité, ceux qui en sont exclus ou isolés du fait de leur handicap. Les institutions spécialisées « visent l'intégration mais ne la réalisent qu'au travers d'un détour ségrégatif qui fait qu'une fois constituées, ces institutions trouvent leur régime propre de fonctionnement et de reproduction à l'écart de la société globale ». (8).

On le voit, l'écart entre ces approches est radical et paraît irréductible d'autant que celles-ci semblent largement dépendantes des appareils théoriques qui les soutiennent. Les classes de perfectionnement fonctionnelles comme des impasses scolaires renforçant des clivages sociaux ou bien intègrent-elles dans le système scolaire et par conséquent dans la vie commune, ceux qui en seraient tenus éloignés ? Comment définir la liaison entre école primaire et enseignement spécialisé ? Que signifie l'institutionnalisation de cette nouvelle filière et comment interpréter son développement depuis 1909 ?

Les textes des promoteurs des classes de perfectionnement — et particulièrement l'œuvre de Binet qui en fut un des partisans les plus actifs et les plus écoutés — ainsi

que les textes administratifs organisant ces classes, éclaireront partiellement ce débat. Tous ces documents justifient le principe de classes spéciales au nom d'une politique intégrative. Et cela pour deux raisons : d'abord, il est peu vraisemblable qu'une administration tienne sur elle-même un discours cynique, sauf à créditer ses dirigeants d'une volonté de se saborder : on ne trouverait pas dans l'exposé officiel des objectifs et des finalités de l'enseignement spécialisé, l'aveu d'une politique ségrégative, si tels étaient les intentions ou les faits. De plus, comme le montrent les polémiques de Binet (9), les discussions entre adversaires et partisans du perfectionnement portent sur la nature intégrative ou ségrégative (quelquefois insuffisamment ségrégative) de ces classes.

L'opposition des instituteurs à la création des classes spéciales et leur réticence à dépister des anormaux lors de la première enquête lancée par la commission ministérielle de 1904 (10), sont tournées en dérision par Binet et interprétées comme la preuve de leur ignorance et de leur mauvaise volonté. Mais Binet s'oppose également aux partisans de l'asile-école et à ceux de l'internat (11). Aux premiers, il reproche le faible rendement social de l'asile-école qui, n'assurant pas une formation professionnelle des enfants anormaux, échoue à les réinsérer dans la collectivité. Alors que « toute l'instruction à donner aux anormaux est dominée par la question de leur utilisation professionnelle » (12) et qu'il s'agit de « leur donner les moyens de gagner leur pain par le travail » (13). Aux seconds, qui préconisent l'enfermement des enfants et par conséquent la séparation radicale du milieu familial et scolaire, il oppose le modèle de ségrégation partielle des structures de la classe de perfectionnement : classe homogène d'enfants débiles mais annexée à l'école primaire et implantée dans celle-ci ; mise en œuvre de pédagogies actives en rupture avec les pédagogies traditionnelles mais qui pourraient et devraient servir de modèle à l'enseignement des élèves normaux ; recrutement de maîtres spécialement formés à ces nouvelles techniques mais choisis parmi des instituteurs publics ayant déjà enseigné à l'école primaire, et particulièrement expérimentés ; multiplication des relations entre élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées par l'institution d'un système de parrainage, les grands élèves des classes normales servant de moniteurs aux élèves anormaux (14). Contre la politique de mise à l'écart totale des enfants anormaux, le projet des classes de perfectionnement défendu par Binet se donne pour objectif final l'insertion sociale des enfants anormaux au moyen d'une séparation partielle et provisoire.

Qu'en est-il dans les faits de cette volonté intégrative ? Comment se traduit concrètement le projet de réaliser par un « détour ségrégatif », volontariste et maîtrisé, l'insertion scolaire et sociale des enfants dits anormaux ? C'est, nous semble-t-il, de la confrontation entre les objec-

tifs de l'institution, proclamés par les textes officiels, les prescriptions administratives qui en dérivent et les pratiques qu'on en déduit, que l'on peut juger de la logique intégrative ou non de l'enseignement spécialisé. C'est l'objet de la recherche dont on rend partiellement compte dans cet article.

Dans une première partie, sont rappelées les *prescriptions administratives et la logique qui les sous-tend* ; et on pourra observer que l'organisation pédagogique de la classe de perfectionnement, qui reprend la plupart des propositions de Binet, semble aller dans le sens de la logique intégrative défendue par Raynaud. Puis, sur un des points essentiels de ce dispositif – la formation professionnelle et technique des maîtres de perfectionnement, on appréciera la réalité de cette organisation ; d'une part, en évoquant les politiques menées en matière de recrutement et de formation des maîtres entre 1909 et 1964, d'autre part, en examinant à partir d'une analyse de contenu de rapports d'inspection rédigés entre 1950 et 1962, la réalité des tâches demandées aux instituteurs spécialisés(15). Le choix de juger de l'intégration de l'enseignement spécialisé dans le système éducatif à partir de l'étude des personnels, tenant aux constats suivants : les problèmes de recrutement et de formation des personnels des classes spéciales représentent un enjeu important dans les débats précédant la loi de 1909, car des définitions de l'arriération et des finalités attribuées à l'enseignement spécialisé, se déduisent des conceptions divergentes de la formation et de la qualification des personnels. Cette question sort donc de son cadre technique et touche à la nature même des fonctions des classes spéciales(16).

La promulgation de la loi de 1909 a pour corollaire la création d'un nouveau corps enseignant dont le statut, le recrutement, la formation et les pratiques pédagogiques font l'objet de *prescriptions administratives*. Et il n'est pas indifférent que l'enquête menée en 1964 pour juger de la conformité des classes de perfectionnement aux prescriptions, retienne parmi les trois critères principaux, la qualification des maîtres qui y enseignent(17). Aussi peut-on estimer que la qualification des maîtres et les services qu'ils rendent sont révélateurs du fonctionnement réel des institutions dans lesquelles ils enseignent et de la fonction que celles-ci remplissent. L'observation de ces données venant bien sûr compléter l'étude systématique, qui reste à faire, des critères de placement et du devenir scolaire et social des élèves sortis des filières de l'enseignement spécialisé(18).

L'ORGANISATION DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT

L'ensemble des textes administratifs accompagnant la création de classes de perfectionnement en 1909,

décrit l'organisation technique et pédagogique de ces classes selon un dispositif original qui, selon Binet, devrait servir de modèle à l'école primaire et inspirer une révolution du système éducatif.

Sont édictées des mesures visant à améliorer l'efficacité de l'école auprès des élèves dits anormaux et non pas à les sortir de l'école. Par une augmentation de la qualification des maîtres, une amélioration des conditions matérielles, et une rationalisation des pratiques pédagogiques, les législateurs de 1909 conçoivent un enseignement spécialisé qui conserve les finalités de l'école publique et ne s'en distingue que par une meilleure qualité du service rendu. En revanche, si les procédures de recrutement sont prévues, aucune définition précise arrêtant quels doivent être les élèves scolarisés en perfectionnement n'est fournie. Cette imprécision dans les critères, que critiquent le plus souvent les commentateurs de la naissance des classes spéciales(19), pèsera lourd dans leur évolution future. Mais cette lacune n'est guère étonnante si l'on songe qu'au moment du vote de la loi, la théorie en matière d'arriération est loin d'être fixée. Les textes de 1909 font montre du paradoxe suivant : discrets sur la définition des populations à scolariser en perfectionnement, ils prévoient une série de garde-fous pour éviter des orientations abusives et organisent, au sein de l'école, un enseignement de compensation.

1. Un enseignement spécialisé intégré dans l'école. Un recrutement contrôlé

Selon la loi de 1909, la totalité du cursus scolaire obligatoire (6 à 13 ans) doit être assurée dans les classes annexées, donc situées dans l'école primaire. Seuls, les « enfants reconnus incapables d'apprendre une profession au-dehors » seront accueillis dans les écoles autonomes, au-delà de la scolarité obligatoire, et seuls les enfants « trop gravement atteints pour que l'éducation puisse se poursuivre dans la famille suivront le régime de l'internat » (art. 1 et 2, loi du 15 avril 1909). En outre, le recrutement des élèves sera assuré par une commission médico-pédagogique « composée d'un inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin ».

2. Une amélioration des conditions d'enseignement

Les effectifs des classes seront limités à 15 élèves. Cet effectif peut « exceptionnellement être porté à vingt sans que ce chiffre puisse être dépassé » (arrêté du 17 août 1909, art. 1).

3. Une amélioration de la qualification des maîtres

Les personnels d'enseignement et de direction, tous issus de l'enseignement public, seront « choisis de pré-

férence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial pour l'enseignement des arriérés » (loi du 15 avril 1909, art. 7). Ce diplôme, le CAEA, est obtenu à la suite d'une double épreuve théorique et pratique. La partie pratique consiste en une leçon modèle devant un jury, composé de façon significative d'administrateurs, de psychiatres, d'inspecteurs et d'enseignants. La partie théorique (dissertation générale suivie d'une question d'oral) porte sur des questions de programme exposées dans le décret du 14 août 1909. Quatre domaines d'étude sont définis : la psychologie, la physiologie, l'hygiène scolaire et la pédagogie. Ces quatre domaines sont d'importance inégale : les principales questions portent sur le dépistage, l'observation et la classification selon les techniques psychométriques. L'étendue des notions inculquées est sommaire, et toujours dans une perspective instrumentale. Néanmoins, ce programme témoigne de la volonté de confier les classes de perfectionnement à des maîtres qualifiés et capables de substituer à une pédagogie traditionnelle, composée de recettes hasardeuses et incontrôlables, une pédagogie nouvelle, méthodique et attentive aux besoins des enfants.

4. Une pédagogie active orientée vers l'insertion sociale des élèves

Les instructions pédagogiques du 25 août 1909 définissent les finalités, les contenus et les méthodes de l'enseignement spécialisé. Selon Binet, la pédagogie de la classe de perfectionnement « n'est pas une méthode spéciale pour quelques inattentifs, débiles ou abouliques, c'est une méthode qui conviendrait à tous les normaux ; je dirai même plus ambitieusement : c'est la méthode unique de tout enseignement »(20). Les programmes de l'école primaire sont maintenus, mais la répartition entre travail intellectuel (apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) et travail manuel et artistique modifiée en fonction des possibilités des élèves. Sont proposées également des leçons « de vie pratique » et des activités orientées vers la vie professionnelle dans le but de « mettre les anormaux en mesure de se suffire et de s'adapter à leur milieu » (Instructions générales, art. 4). La principale nouveauté de ces instructions réside dans la nouvelle définition de la relation entre l'enfant et la connaissance qu'elles suggèrent. Sont proscrits le formalisme, l'usage abusif du recours à l'apprentissage de mémoire et l'excès de verbalisme. « Les maîtres éviteront les définitions, les règles, les formules... L'enseignement sera donné par la vue directe des objets, et des êtres, par des images, par des causeries familières dirigeant l'attention de l'enfant vers l'observation de l'action et de la vie... Ils s'attacheront à provoquer l'attention par l'attrait de ce qu'ils montrent et disent, par la variété et l'imprévu des exercices » (ibid.). C'est une pédagogie active, s'appuyant sur l'intérêt et la participation active de l'enfant

que proposent ces instructions ; suivant en cela les thèses de Binet qui, défendant « cette nouvelle pédagogie qui fait de l'écolier un **actif** au lieu de le réduire à n'être qu'un « **écouteur** »(21), aurait voulu que ce « nouvel esprit » gagne l'ensemble du système d'enseignement français et impulse des transformations de la pédagogie à l'école primaire.

Si l'on veut juger de l'enseignement spécialisé à la lumière des prescriptions administratives qui l'organisent, force est de constater l'ambition de ce projet.

Par l'implantation dans l'école primaire de la classe de perfectionnement et l'organisation d'un contrôle sur le recrutement, se manifeste la volonté de se garder d'un recrutement sauvage, arbitraire, qui ferait de l'enseignement spécialisé l'asile des gêneurs de l'école publique.

Par les finalités assignées à la pratique pédagogique (assurer l'épanouissement de l'enfant et préparer son autonomie d'adulte) et les moyens qui lui sont donnés (qualification des enseignants, limitation des effectifs), ces prescriptions témoignent d'un acte de foi dans l'acte pédagogique : par le seul effet d'une pédagogie autre et exemplaire, l'institution scolaire serait à même d'assurer l'insertion scolaire et sociale de « ceux qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques » (loi du 15 avril 1909, art. 1).

Ces instructions vont résumer pendant près d'un demi-siècle toute la doctrine officielle en matière d'enseignement spécialisé. C'est en 1964 seulement que paraissent de nouveaux textes réglementant l'enseignement spécialisé. Que reste-t-il à cette date des projets contenus dans les instructions de 1909 ? Dans quelle mesure les intentions proclamées dans ces textes ont-elles pris forme ? L'évolution des politiques menées en matière de recrutement et de formation des maîtres de perfectionnement, nous semble à cet égard, significative de l'évolution de ce secteur et des fonctions qu'il a remplies dans le système scolaire. L'image qu'en donnent les agents chargés du recrutement également.

LES POLITIQUES DE RECRUTEMENT ET DE FORMATION DES MAITRES DE PERFECTIONNEMENT

Dans le dispositif de 1909 prévaut une approche technicienne de l'enseignement en classe de perfectionnement, dont témoigne la création d'une formation nouvelle. Cependant, les politiques menées entre 1909 et 1964 semblent démentir les volontés contenues dans ces textes. Deux sortes de politiques se succèdent : entre les deux guerres, une sorte d'inertie face aux décisions engagées en 1909 ; puis, une politique active, mais allant en partie à l'encontre de ces textes(22).

Jusqu'à la Libération, le très faible développement

des classes de perfectionnement — on estime à environ 240 le nombre de celles-ci en 1935 (23) — a pour corollaire le désintérêt total de l'État en matière de formation des personnels. Alors que dès 1909 sont édictés des programmes d'examen ainsi que l'obligation pour les candidats de suivre des stages dans des institutions spécialisées, aucun stage, aucune formation sous contrôle d'État ne sont organisés (24). Dans ces conditions, la préparation au CAEA est abandonnée à l'initiative privée ; et, palliant les carences de l'État, les promoteurs de l'enseignement spécialisé (le plus souvent issus des milieux médicaux) assurent au sein de groupes bénévoles et informels, la formation des premiers candidats. Malgré ces conditions précaires, un certain nombre de diplômés sont délivrés chaque année ; suffisamment pour que chaque classe soit pourvue d'un maître qualifié. Peu nombreux, peu dispersés géographiquement (la plupart des classes sont implantées dans trois régions : Paris, la région lyonnaise et l'Alsace) adhérant tous à la même association professionnelle qui « plaide la cause des anormaux » devant l'administration, les instituteurs des classes de perfectionnement composent un petit groupe homogène, uni autour des mêmes intérêts corporatistes et des mêmes références intellectuelles, comme en témoignent les congrès et les actions de l'association. D'autant que, du fait de leur faible importance numérique et de l'indifférence sinon de l'hostilité du milieu enseignant envers les classes spéciales, ces instituteurs sont isolés et mal acceptés dans les écoles primaires accueillant les premières classes de perfectionnement. Dans la revue corporatiste *Notre Bulletin* (25), paraissent régulièrement des témoignages de maîtres de perfectionnement attestant l'incompréhension qu'ils rencontrent face aux conceptions savantes de l'échec scolaire et aux pratiques innovatrices dont ils sont les porte-parole. Unis autour de « leurs chefs » et militants d'une cause humanitaire et scientifique, ces instituteurs ont le sentiment d'accomplir une mission sociale et de participer à un mouvement pionnier qui renouvelle la pédagogie, sans que l'institution scolaire leur en sache gré ; pas plus les instituteurs des classes ordinaires que l'administration.

L'enseignement spécialisé apparaît à cette période comme un secteur marginal dont l'existence n'est guère nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de l'école primaire.

Après cette longue période de latence que l'on pourrait qualifier de paradoxale — les rares classes dont on conteste l'utilité sont encadrées par un personnel compétent, qualifié et militant pour l'expansion du secteur — on observe une multiplication rapide des classes spécialisées. Au point qu'en 1963, sont dénombrées 4020 classes de perfectionnement (26). Parallèlement, pour faire face aux nouveaux besoins en personnel, on procède à un recrutement d'une certaine ampleur ; et une

première structure de formation est mise en place avec l'ouverture du CNPS. Cet établissement scolarise la quasi-totalité des candidats au CAEA. Mais les besoins en maîtres augmentent plus rapidement que le nombre d'instituteurs formés ; si bien qu'en 1964, on estime que 42 % de l'ensemble des classes n'ont pas de maître titulaire du CAEA et ne satisfont donc pas aux exigences réglementaires de 1909 (27). Les effets de cette politique de recrutement sur le fonctionnement des classes de perfectionnement sont évidents : sont nommés dans ces classes des maîtres non spécialisés et pas toujours volontaires. Dans les revues savantes et au CNPS sont développés des modèles pédagogiques sophistiqués et des approches de plus en plus fines de la débilité — ainsi tente-t-on de distinguer « vrais » et « faux » débiles — mais ces avancées théoriques et techniques connaissent une diffusion relative auprès des enseignants.

Quelques caractéristiques, utiles pour la compréhension de l'évolution des fonctions de l'enseignement spécialisé, se dégagent de ce bref rappel. Tant que cet enseignement pèse d'un poids insignifiant dans l'institution scolaire, les classes de perfectionnement se présentent comme une structure éducative encadrée par un personnel qualifié et particulièrement motivé, mais dont la place est excentrique à l'école. Quand, à partir des années cinquante, se multiplient les demandes de prise en charge des élèves posant problème, hors du cursus habituel, les classes de perfectionnement semblent répondre à un besoin de l'institution scolaire et connaissent une expansion rapide. Mais, parallèlement, sont insuffisamment développés les moyens techniques (notamment en matière de formation des personnels) qui permettraient à ces classes de remplir leur mission définie par les textes de 1909 (28). La confrontation entre les objectifs proclamés d'une pédagogie scientifique au service de l'intégration des seuls « arriérés éducatifs » et les politiques de recrutement des personnels menées entre 1909 et 1964 montre l'échec partiel de ce projet ; plus exactement, la tardive implication de l'État en matière de formations (et les effets limités de celles qui sont proposées) indique que ne sont pas assurés les moyens requis pour atteindre ces objectifs intégratifs. De fait, cette contradiction repérable au niveau des politiques de recrutement et de formation des maîtres reflète le nouveau visage de l'enseignement spécialisé et les fonctions qu'il remplit à partir des années cinquante : *ouvertes en principe pour assurer, sous la conduite de techniciens qualifiés, au moyen de procédés rationnels et raisonnés, l'insertion sociale des enfants débiles, ces classes fonctionnent à cette période comme des lieux où l'on garde et scolarise vaille que vaille les indésirables de l'école. C'est ce que laisse apercevoir l'analyse de contenu des dossiers d'instituteurs recrutés pour enseigner en classe de perfectionnement entre 1950 et 1960 que l'on présente ci-après.*

L'IMAGE DE L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT DANS LES RAPPORTS D'INSPECTION (1950-1960)

L'expansion numérique des classes de perfectionnement et la création de structures de formation des maîtres enseignant dans ces classes signifient-elles que le projet théorique et pédagogique qui fonde cet enseignement ait, après une longue période de latence, rencontré l'adhésion de l'institution scolaire ? La consultation de rapports d'inspection évaluant des maîtres exerçant dans ces classes, permet de préciser cette question : en effet, dans ces documents sont énoncés les modèles pédagogiques, les normes servant des opérations pratiques de jugement et de classification des maîtres. De quelles tâches attend-on que les maîtres de perfectionnement s'acquittent ? Dans quelle mesure les modèles pédagogiques préconisés reflètent-ils les projets pédagogiques de 1909 ? Dans quelle mesure renvoient-ils aux modèles en usage à l'école primaire ? Ces questions renvoient toutes à la même interrogation : sur quels critères juge-t-on les maîtres des classes de perfectionnement et que nous révèlent ces critères du rôle joué par ces classes dans le système scolaire à cette période (1950-1960) ? La comparaison du contenu de ces rapports avec les résultats de recherches analogues menées sur des évaluations d'instituteurs des classes ordinaires, est à cet égard fructueuse : outre le fait qu'elle permet de dégager ce qui, dans ces documents, relèverait des particularités du discours inspectoral, elle met en évidence la spécificité des instituteurs des classes de perfectionnement et leur marginalité dans l'école primaire.

Faute d'avoir eu accès à des rapports décrivant des instituteurs du tout-venant, on s'est donc appuyé sur des recherches disponibles et particulièrement sur les travaux de J. Voluzan. Dans son livre, **L'école primaire jugée** (29), cet auteur décrit l'évolution des modèles culturels de l'école primaire, à partir d'une analyse des rapports d'inspection rédigés entre 1948 et 1968. Compte tenu des questions abordées dans cet article, on s'est plus précisément intéressé aux résultats concernant l'image du maître que proposent ces rapports, et les modèles de compétence professionnelle qui les soutiennent. Selon J. Voluzan, les qualités préconisées par les inspecteurs primaires révèlent une conception relativement rigide et routinière de l'acte pédagogique : l'expérience et l'habitude semblent la condition suffisante de la réussite. « Le modèle officiel... suppose un ouvrier rodé qui ne fasse plus grincer la machine mais sur le plan humain, il érige l'action répétitive en vertu fonctionnelle et cautionne la routine. » (30) Le bon maître, selon ces rapports, serait un « technicien expérimenté », un « fonctionnaire dévoué » appliquant docilement programmes et instructions répercutés par les hiérarchies intermédiaires. Quant aux relations aux élèves

(le plus souvent perçus dans une vision dépersonnalisée et collective), elles visent à l'inculcation efficace et rapide des habitudes intellectuelles et des contenus définis par ces programmes. « L'enseignement donné doit déboucher sur un rendement manifeste, marqué et constant qui doit faire ses preuves immédiates et se signaler par son abondance et sa régularité » (31). Conducteur d'une « classe-machine soumise à un rendement », le bon maître, travailleur perfectionniste et docile, ne diffère guère, comme le note J. Voluzan, des modèles préconisés un demi-siècle plus tôt (32). Certes, des rapports plus récents (rédigés dans les années 1968-1969) tempèrent cette description : J. Voluzan note l'apparition discrète d'un modèle pédagogique plus attentif aux élèves, moins contraint par une logique rentabiliste et reconnaissant au maître une liberté restreinte d'initiative. Mais ce nouveau modèle, en rupture avec la vision qu'on a précédemment évoquée, est très minoritaire et quasiment inexistant à la période qui nous intéresse. Domine alors, pour les classes du tout-venant, le modèle dit « traditionnel ». Qu'en est-il pour les classes de perfectionnement ? Propose-t-on une conception du travail du maître inspirée des instructions de 1909 ou bien transfère-t-on, dans ces classes, les conceptions pédagogiques décrites par J. Voluzan ? C'est ce qu'on s'efforcera d'observer, après un bref rappel des conditions dans lesquelles l'étude présentée dans cet article a été conduite.

La collecte des données, la grille d'analyse

L'accès aux archives rectoriales ayant présenté des difficultés, on a dû restreindre l'étude aux seuls rapports contenus dans les dossiers conservés au CNPS (33). Ces rapports évaluent la valeur professionnelle des candidats dans cet établissement, en application d'une circulaire officielle (34), précisant sur quels points l'appréciation sera formulée : « **la santé, les aptitudes intellectuelles, les aptitudes pédagogiques, les dispositions de caractère du candidat...** ». En outre, il est spécifié que le candidat doit posséder « les **qualités de souplesse et d'initiative** qu'exige l'enseignement spécial ». De ce fait, ces rapports apparaissent comme une source d'information correcte pour éclairer la connaissance de ce milieu professionnel et des tâches qui lui sont confiées.

Prenant appui sur la circulaire citée plus haut, on a donc cherché quels contenus les rapports d'inspection donnent à cette grille, quelles « dispositions de caractère » sont privilégiées, quelles « aptitudes » reconnues : l'imprécision des termes réglementaires laissant aux inspecteurs le soin de définir eux-mêmes les critères en fonction desquels juger les instituteurs.

Les résultats

Les représentations de la profession qui apparaissent

dans ces documents reposent sur un paradoxe : les instituteurs sont le plus souvent considérés comme de bons professionnels et bénéficient par conséquent de jugements positifs(35). Mais ces appréciations favorables accompagnent une perception négative de la classe de perfectionnement et se fondent sur des critères sans rapport avec les critères à l'œuvre dans l'évaluation des maîtres des classes ordinaires : les candidats sont jugés compétents dans la mesure où ils présentent des dispositions individuelles leur permettant de s'ajuster (de supporter ?) un travail ressenti comme ingrat et peu attractif ; l'ensemble des arguments dessinant un profil professionnel qu'on caractérisera par les traits suivants :

- La valorisation des aptitudes physiques et sportives.
- La prédominance des dispositions individuelles et privées sur les résultats concrets et les compétences académiques.
- Une conception sacerdotale des fonctions du maître de perfectionnement.

On observe alors la contradiction suivante : dans certains textes, le principe d'une technique professionnelle (requis dans les instructions de 1909) est nié au profit de la notion de vocation : le « goût » pour les enfants « arriérés » tient lieu de capacité professionnelle. Mais ce goût semble inintelligible lorsque la classe de perfectionnement apparaît comme une classe-rebut dont l'image dépréciée surgit au détour de naïvetés telles que :

« J'ai été étonné du goût qu'elle a éprouvé dès le départ pour cette classe de perfectionnement » (F-1957).

• Des sportifs, pas des intellectuels

Dans l'ensemble, les instituteurs bénéficient de jugements positifs. Mais ces jugements sont inégalement répartis et doivent être lus à la lumière des argumentations et des commentaires qui les accompagnent. Parmi les caractéristiques retenues dans la circulaire, c'est dans les domaines de la santé et des aptitudes intellectuelles que les silences sont les plus nombreux (20 % des textes). Il faut toutefois interpréter ces omissions de façon différente : une absence de réponse pour la santé équivaut probablement à une appréciation positive. C'est également dans ce domaine que les réponses négatives sont les plus rares (3 % contre 8 % pour les aptitudes intellectuelles). Au lieu d'être envisagée comme une question rituelle, à caractère purement administratif, la santé est l'objet dans 20 % des textes de commentaires assez nourris(36). Cette sollicitude pour la santé du candidat suggère que la pratique d'un sport, la vigueur physique et surtout l'adhésion aux valeurs sportives sont des atouts non négligeables pour réussir en classe de perfectionnement.

« Aptitudes physiques : T.B. M. X... a un visage souriant et sympathique. Il pratique régulièrement le rugby et le basket » (H-1962).

« M^{lle} X... paraît être de constitution robuste. Elle pratique volontiers les activités physiques de plein air : marche, cyclisme, camping. Au cours des deux dernières années, elle n'a pratiquement jamais sollicité de congé maladie » (F-1957).

Il faut des enseignants « souriants », « robustes », « réguliers », et dont la santé physique garantit l'équilibre psychologique pour affronter, dans une sorte de corps à corps, l'épreuve que représente la classe de perfectionnement. Cette idéologie du sport et de l'endurance physique trace le portrait d'un maître qui pourrait rivaliser avec un chef scout ou un éducateur(37).

En revanche, le silence à propos des aptitudes intellectuelles prend un autre sens. Que signifie cet oubli sinon qu'on assigne à l'avance l'instituteur de perfectionnement à un emploi et à une fonction où la démonstration d'aptitudes et de goûts intellectuels n'est pas demandée et quelquefois considérée comme illégitime ? Les deux exemples suivants illustrent la méfiance de certains inspecteurs vis-à-vis de dispositions appréhendées comme un handicap pour enseigner à l'école primaire et plus particulièrement en perfectionnement :

« Il a le goût du savoir et a été marqué par ses études au cours de la classe de philosophie, si marqué même par cet enseignement que son adaptation aux classes primaires a été quelque peu difficile » (H-1959).

« Intelligence assez vive et des connaissances dans divers domaines économiques, syndicaux, politiques et sociaux. Un peu sensible à la controverse et au paradoxe mais sensible aux opinions qui lui sont présentées » (H-1958).

Certes, dans la plupart des textes, on recueille des jugements positifs sur les aptitudes intellectuelles. Mais, rares sont les candidats qualifiés par la seule mention de diplômes scolaires attestant une réussite dans la scolarité antérieure. Ces candidats sont alors l'objet d'appréciations aussi brèves qu'élogieuses, comme le montrent les exemples suivants :

« Aptitudes intellectuelles : excellente normalienne de X... A accompli une année de préparation à l'ENS de Fontenay » (F-1956).

« Aptitudes intellectuelles : sortie première de l'école normale de X... A toujours été considérée comme une élève d'élite » (F-1958).

Plus souvent, les résultats scolaires sont passés sous silence au profit de l'évocation exaltée d'une attitude modeste et intimidée face à la connaissance ; ce transfert d'un jugement sur l'activité du candidat à un jugement sur le candidat lui-même, indiquant le faible intérêt accordé à cette catégorie(38).

- **Des aptitudes pédagogiques mesurées aux seuls résultats disciplinaires**

Avec l'emploi de la notion d'**aptitudes pédagogiques** que significativement la circulaire dissocie des **aptitudes intellectuelles**, on voit nettement comment la classe de perfectionnement est perçue. Les jugements portés sur la pratique professionnelle des candidats sont dans l'ensemble positifs, bien qu'on ait pu repérer certaines candidatures encouragées parce que les résultats professionnels sont estimés insuffisants(39). Mais les commentaires, à l'appui de ces jugements, démontrent que les maîtres dans leur pratique sont évalués sur d'autres critères que les critères en usage à l'école primaire : jamais, ils ne sont jugés en fonction des seuls progrès dans la connaissance de leurs élèves alors que, selon les observations de J. Voluzan, la notion de **rendement intellectuel** serait essentielle dans l'évaluation du maître des classes ordinaires. Au contraire, l'importance des acquisitions scolaires est systématiquement minorée au profit de résultats disciplinaires, et l'efficacité professionnelle confondue avec l'obtention de l'ordre et du calme. Certes, on conçoit que les résultats scolaires ne soient pas indépendants d'une action pédagogique plus large. Toutefois, il faut noter que l'acquisition de savoirs et la maîtrise de techniques n'apparaissent jamais aux yeux des rédacteurs de ces rapports comme la finalité de l'action du maître de perfectionnement(40). Cette conception de l'enseignement différencie profondément les tâches des maîtres des classes ordinaires de celles des maîtres des classes spéciales. Aux premiers de rendre compte de la réussite scolaire de leurs élèves. Pour les classes de perfectionnement, on se contentera d'une bonne discipline. Mais cette discipline ne peut être acquise au moyen de pratiques coercitives : il faut susciter l'adhésion des enfants à l'institution scolaire par une discipline douce. Réussir, c'est faire aimer le maître et, à travers lui, l'école. Les acquisitions scolaires sont en effet toujours associées aux résultats disciplinaires.

« Elle a réussi dans la tâche qui lui est confiée, apprenant à lire à des fillettes jusque-là rétives à cet enseignement, réussissant à faire aimer l'école à des fillettes âgées qui fréquentaient irrégulièrement la classe » (F-1959).

Comme le montre a contrario cette appréciation restrictive,

« Elle maintient une discipline assez sévère dans sa classe ; cependant, il est remarquable que les enfants lui gardent un souvenir affectueux » (F-1956).

Le modèle préconisé est celui d'une discipline libérale s'appuyant sur la séduction et la captation de l'intérêt et de l'amour des élèves. « Se faire aimer » est la condition de la maîtrise de la classe. Le premier résultat demandé (et quelquefois le seul) c'est l'obtention de sentiments positifs envers le maître et le ralliement des élèves jusque-

là rétifs à l'école. Cette exigence apparaît nettement dans l'exemple suivant :

« Discipline basée sur une organisation rigoureuse de la classe. Il est à remarquer que des élèves insupportables dans les classes précédentes, se calment dans la sienne. Elle ne crie jamais, n'élève même pas la voix. Les élèves la craignent et l'aiment » (F-1959).

A travers le poids accordé au type de communication établie avec les élèves, se profile l'image d'enfants fuyeurs, indisciplinés : littéralement « insupportables » à l'institution scolaire. En fait, c'est une perception terrorisée des élèves peuplant la classe de perfectionnement qui affleure dans ces rapports, comme si les difficultés d'apprentissage avaient inévitablement pour corollaire le non-respect des prescriptions scolaires, ou plus exactement comme si elles se manifestaient par la transgression des règles. L'élève « normal » est docile, l'élève « anormal » est indiscipliné et intolérable à l'école. Aussi, la classe de perfectionnement passe-t-elle pour le lieu de rassemblement de tous les indisciplinés. Cette image de l'enseignement spécialisé apparaît nettement dans les expressions qualifiant les élèves. Ceux-ci sont appréhendés dans une terminologie qui associe la référence savante aux thèses sur la débilite avec les stéréotypes humanitaires et disciplinaires : on parle de « débiles légers », de « déficients », d'« enfants inadaptés »... mais également d'enfants « agités », de « fillettes nerveuses », d'« élèves insupportables » ; « ces pauvres enfants », ces « petits défavorisés » composant ainsi l'enfance « déshéritée ».

Le maître de perfectionnement doit donc, dans le cadre de l'institution scolaire, s'acquitter d'une tâche difficile : surmonter la défiance et l'agitation qu'on prête aux élèves pour établir avec eux une relation telle qu'ils en viennent à éprouver des sentiments positifs envers l'école. La pratique de certaines organisations de la classe permet d'atteindre cet objectif (techniques Freinet, coopératives scolaires, imprimeries). Les rapports ne méconnaissent pas ces procédés qu'utilisent les instituteurs décrits dans notre échantillon(41). Mais la connaissance et l'application de ces techniques pédagogiques n'est pas requise. L'essentiel de la compétence du maître de perfectionnement ne peut être contrôlé par un examen académique pas plus que par une évaluation des procédés employés. C'est sa capacité à entrer en relation avec les enfants et à persévérer dans cette relation qui se dérobe sans cesse ; donc son profil psychologique et ses qualités privées, individuelles.

- **Les traits de caractère du bon maître de perfectionnement : l'enseignement des « arriérés » est un sacerdoce**

Comme le montre le tableau 2, cité en annexe, les qualités pour atteindre les objectifs définis par les inspec-

teurs sont d'ordre moral ou psychique : amour des enfants, sérieux, douceur et calme, contrôle de soi. Ces qualités dessinent une conception moralisatrice et sentimentale des fonctions du maître de perfectionnement, assimilant l'emploi à un sacerdoce. L'habileté professionnelle résulte d'une manière d'être et de dispositions naturelles et éthiques. D'où la fréquence du thème de la *vocation* qui interprète en termes spiritualistes une orientation professionnelle vers l'enseignement spécialisé :

« On pourrait s'étonner de voir une vocation si tardive. En réalité, elle a toujours manifesté du goût pour l'enfance déshéritée et donné des preuves d'une grande générosité de cœur » (F-1957).

« Son esprit... la porte naturellement vers des causes généreuses » (F-1954).

« C'est par goût qu'il s'est penché sur le problème des enfants déficients, c'est par goût qu'il a demandé à diriger une classe de perfectionnement. A l'heure présente, il y travaille avec une application intelligente toujours empreinte d'une sympathie profonde pour les enfants qui lui sont confiés » (H-1958).

Ce moralisme ascétique peut même tenir lieu de toute aptitude pédagogique :

« Aptitudes pédagogiques : M^{me} X... s'intéresse aux fillettes, elle les aime et poursuit inlassablement leur amélioration avec une patience inaltérable et une persévérance que ne rebute aucun échec » (F-1958).

Il semble que les seules satisfactions que l'enseignant retire de son enseignement soient d'ordre moral et affectif. Dans deux rapports seulement, on a pu relever des allusions à des ambitions professionnelles ou personnelles ; ces remarques traduisant une perception nettement péjorative des dites ambitions :

« Je crois sa vocation sincère à moins de la taxer d'ambition ».

« A manifesté le désir de s'élever à une « catégorie ».

Cette dénégation absolue du thème de l'ambition, image renversée et mauvaise du thème de la vocation, confirme la difficulté du poste à occuper. Il faut se dévouer et être largement pourvu de vertus ascétiques pour accepter et même rechercher un poste de travail aussi ingrat.

L'évocation des rares qualités spéculatives, attribuées aux candidats, n'échappe pas à ce moralisme. On souligne le plus souvent une sorte de bonne volonté intellectuelle, de désir d'apprendre, de « s'améliorer », de « se perfectionner » pour devenir un meilleur maître. Parmi les qualités citées, on pourrait, suivant en cela la terminologie de P. Bourdieu (42), repérer les formes « dégradées », « mutilées » et « socialement dominées » de valeurs intellectuelles plus prestigieuses ; certes, cet éloge de la vertu et de la modestie intellectuelle, indice de la distance hiérarchique entre inspecteur et inspecté, est bien dans

la logique des valeurs de l'enseignement primaire(43). Et l'on pourra observer que les rapports d'inspection publiés par J. Voluzan partagent de nombreux traits communs avec ces rapports : dans les deux corpus, sont appréciées les mêmes qualités besogneuses et moralisatrices (sérieux, dévouement, travail, etc.). Cependant, il est significatif que dans les rapports étudiés par J. Voluzan prévalent des qualités minorées dans notre échantillon : distinguant entre qualités méritoires (perfectionnisme, conscience professionnelle et intensité du travail), technicité (expérience, méthode, savoir-faire) et qualités relationnelles, J. Voluzan observe que sont le plus souvent mentionnées les qualités méritoires et les qualités techniques (soit respectivement 3 fois et 2,5 fois plus souvent que les qualités relationnelles). Pour ces dernières, les relations affectives ne sont pas proposées comme un modèle : on ne dénombre que 4 fois (sur 100 rapports d'inspection) des observations du type : « aime ses élèves »(44). Les rapports décrits par J. Voluzan ne s'intéressent pas non plus au « calme » ou au « contrôle nerveux » du maître. On suppose que la maîtrise des relations inter-personnelles maître/élèves n'est pas en soi un problème. Au contraire, le maître de perfectionnement sera jugé sur son « amour des enfants », son équilibre psychique et la sincérité de sa vocation.

CONCLUSION

On ne saurait, à partir des observations que suggèrent ces rapports, tirer des conclusions sur la réalité de l'enseignement dispensé en classe de perfectionnement. En revanche, on peut souligner qu'aux yeux des inspecteurs chargés du recrutement et du contrôle des maîtres de perfectionnement, les instituteurs spécialisés ne sont pas des maîtres comme les autres. D'autres tâches leur sont confiées, d'autres critères les jugent. Alors qu'il est demandé aux instituteurs des classes ordinaires de faire la preuve d'un savoir-faire, de posséder un métier au risque de passer pour routiniers, on attend du candidat à l'enseignement spécialisé la démonstration d'autres qualités dans d'autres conditions de travail. L'enseignement en perfectionnement apparaît comme une activité aux antipodes des définitions réglementaires et bureaucratiques (pas de programme, pas de contrainte de résultats), qui requiert un autre type d'enseignant. Le maître de perfectionnement doit être capable de « supporter » cette classe grâce à une santé physique et psychique que soutiennent un amour indéfectible de l'enfance et une vocation sincère. On notera également l'écart entre cette exaltation des seules vertus charismatiques et l'image de la profession contenue dans les instructions officielles et les programmes de formation. Alors que ces textes soulignent l'importance d'une culture technique et théorique

et encouragent les recherches pédagogiques, les rédacteurs des rapports étudiés semblent relativement indifférents sinon ignorants des principes d'une pédagogie « expérimentale », inspirée des acquis de la psychométrie. Célébrant les vertus d'un militantisme humanitaire (que souligne leur admiration médusée envers les « volontaires » pour cet enseignement), leurs rapports font du perfectionnement un engagement sacerdotal, à peine une profession. Cette césure entre le discours théorique qui fonde l'enseignement spécialisé et l'image qu'en donnent ces rapports témoigne assez de l'échec du projet intégratif qui légitime le perfectionnement : *au moment où les classes spécialisées connaissent un développement numérique, ces classes sont perçues comme le refuge des indésirables pour lesquels on n'espère plus rien dans le système scolaire. Aux missionnaires chargés de les encadrer — et quelquefois recrutés parmi des instituteurs débutants ou remplaçants — (45) de contenir la menace de désordre que ces classes incarnent.*

Centrée sur l'analyse du recrutement et de la formation des maîtres de perfectionnement, l'étude présentée ici apporte des éléments de réponse aux débats sur la nature ségrégative ou non de l'enseignement spécialisé. Deux périodes ont pu être distinguées. Ces classes dont l'organisation est antagonique d'une politique ségrégative, demeurent marginales jusqu'aux années cinquante. On ne peut dans les limites de cette étude avancer rien de certain sur leur fonctionnement réel. En revanche, les choses sont plus nettes dès le début des années cinquante : *ces classes connaissent un développement numérique relativement important qui a pour corollaire l'abandon implicite des projets pédagogiques initiaux.* Comme le montrent les politiques menées en matière de recrutement et de formation, ne sont pas réalisées dans les faits les conditions jugées nécessaires en 1909 pour mettre en place des stratégies de compensation réintégrant dans le système scolaire les enfants échouant à l'école primaire. On peut ainsi observer un dévoiement des classes de perfectionnement alors même que s'étend la demande institutionnelle de prise en charge des élèves au sein de cette filière. L'image négative du perfectionne-

ment qui affleure dans les rapports d'inspection rédigés à cette période l'atteste : tout se passe comme si les rédacteurs de ces rapports réinterprétaient en fonction d'une logique d'exclusion les fonctions des classes de perfectionnement, sans pour autant souscrire au discours de la psychologie différentielle sur la débilite. Ce détournement de la filière du perfectionnement est exemplaire du rapport complexe qu'entretiennent des discours innovateurs (ici : une pédagogie expérimentale conduite par des maîtres compétents peut réintégrer dans l'école des enfants dont le handicap est mesuré par la psychométrie) avec le système scolaire. *On peut faire l'hypothèse que c'est la logique des transformations de l'école primaire à cette période qui conduit à l'utilisation des structures de perfectionnement existantes, et cela indépendamment des finalités initialement assignées à ces classes. Si donc, à la fin de la période qui nous intéresse, les classes de perfectionnement étaient effectivement perçues comme des instances de relégation, il est cependant discutable d'en faire le procès rétrospectif. De même qu'il serait inexact de définir les institutions psychiatriques comme des institutions carcérales sous le prétexte que les hôpitaux psychiatriques dans certains pays tiennent lieu de prison, de même le caractère ségrégatif de l'enseignement spécial ne peut être imputé exclusivement aux principes qui le fondent.*

Alors que se multiplient aujourd'hui les discussions sur l'échec scolaire et les moyens d'y remédier, l'histoire des classes de perfectionnement est pleine d'enseignements. Outre le fait qu'elle décrit l'échec d'une stratégie pédagogique de compensation et démontre le leurre des thèses sur le « détour ségrégatif », elle indique également qu'une modification volontariste dans le système d'enseignement peut conduire à des situations de fait sans rapport avec son projet initial.

Marie-Anne HUGON
professeur agrégée
chercheur au CRESAS,
INRP, Paris.

(1) Classes de perfectionnement : ces classes représentent la première structure d'enseignement spécialisé public depuis 1909, année de leur création officielle et quasiment la seule jusqu'aux années soixante.

(2) F. Muel, L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale in **Actes de la Recherche en sciences sociales**, n° 1, 1975. - P. Pinell et M. Zafiroopoulos, La médicalisation de l'échec scolaire in **Actes de la Recherche en sciences sociales**, n° 24, 1978. - J. Donzelot, **La police des familles**, Ed. de Minuit, 1977.

(3) M. Vial, Les débuts de l'enseignement spécial en France in **Cahiers du CRESAS**, n° 18, 1979, INRP.

(4) G. Swain et M. Gauchet, **La pratique de l'esprit humain**, Ed. Gaffimard, 1980. - G. Swain, Une logique de l'inclusion : les infirmes du signe in **Esprit**, mai 1982.

(5) Philippe Raynaud, L'éducation spécialisée en France 1882-1982 in **Esprit**, mai 1982, pp. 76-99 ; juillet-août 1982 pp. 104-127.

(6) Ph. Raynaud, in **Esprit**, mai 1982, p. 91.

(7) Idem, p. 83. la comparaison est empruntée aux travaux de Gauchet et Swain.

(8) Idem, p. 87.

(9) Polémiques que relatent :

A. Binet, **Les idées modernes sur les enfants**, 1911, réédition Champs-Flammarion, 1978.

A. Binet et M. Simon, **Les enfants anormaux** (Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement), 1907, réédition Privat, 1978.

(10) Enquête lancée par une commission nommée en 1904 par le ministre de l'Instruction Publique afin d'étudier « au point de vue scolaire les anormaux physiques, intellectuels et moraux ». (A. Binet, **Les enfants anormaux**, p. 6). Cette commission était présidée par Léon Bourgeois. De ces travaux animés par Binet, sortit la loi du 15 avril 1909 organisant les classes de perfectionnement.

(11) Sur l'asile-école, cf. Bourneville, **Les enfants anormaux**, 1^{er} Congrès international d'éducation et de protection de l'enfance et de la famille, p. 16, archives INRP.

Sur l'internat, cf. Paul-Boncour, **L'éducation des anormaux**, Paris, 1910, pp. 159 et sq.

(12) Binet, **Les enfants anormaux**, p. 51.

(13) Idem p. 171.

(14) Binet, **Les idées modernes**, pp. 274-277.

(15) Le choix d'arrêter l'étude à cette date tient à l'évolution de l'organisation de l'enseignement spécialisé. En 1964, de nouvelles instructions modifient la réglementation des classes de perfectionnement et le CAEA (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés) disparaît, remplacé par le CAEI (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés). A partir de cette date, sont également entreprises de nombreuses créations institutionnelles élargissant l'éventail des équipements de l'enseignement spécialisé : avec en 1970 l'institution du GAPP (groupe d'aide psycho-pédagogique) et de la classe d'adaptation, sont proposées de nouvelles formes d'encadrement auxquelles sont confiées des actions de prévention théoriquement en amont des actions traditionnelles de la classe de perfectionnement. Ces nouveaux modes d'intervention modifient certainement la définition du secteur de l'enseignement spécialisé. Mais ces transformations sont limitées. Même renouvées, les classes de perfectionnement continuent d'exister et sont de loin, les plus fréquentées.

Les limites de l'analyse de contenu sont d'ordre technique. Notre projet initial était de confronter les prescriptions administratives avec

des rapports produits entre 1909 et 1964. Faute d'avoir eu accès à un nombre suffisant de dossiers antérieurs à 1940, on a borné l'analyse présentée ici à une période plus récente. Le décalage, s'il existe, entre le terrain décrit par les rapports et le sommet ne peut être observé de façon systématique qu'à partir des années cinquante.

(16) Ainsi selon Bourneville, les futurs maîtres des classes spéciales devaient recevoir une formation d'auxiliaire médical et travailler sous l'autorité du médecin, in **Les enfants anormaux**, réf. citée, p. 16.

(17) **Enquête nationale dans les classes de l'Éducation Nationale**, IPN, n° 29, 1966.

(18) Une recherche portant sur l'évolution du recrutement en classe de perfectionnement est en cours dans le cadre des travaux du CRESAS (centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire), INRP.

(19) Cf. les travaux de F. Muel et P. Pinell, déjà cités.

(20) Binet, **Les idées modernes sur les enfants**, p. 136.

(21) Idem, p. 139.

(22) Cf. M. A. Hugon, L'évolution du recrutement des maîtres de perfectionnement - Étude statistique, **Cahiers du CRESAS**, n° 22, 1982, INRP.

(23) M. Marozi, Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé, p. 14, Sudel, 1975.

(24) Décret du 14 août 1909. Arrêté du 21 janvier 1910. Le premier stage d'Etat préparant au CAEA date de 1937, le premier centre permanent de formation (CNPS : Centre national de pédagogie spécialisée de Beaumont-sur-Oise) ouvre en 1947.

(25) **Notre Bulletin** : Bulletin de liaison de l'association des instituteurs d'enfants arriérés, archives INRP.

(26) Marozi, op. cité, p. 19.

(27) Enquête nationale, op. cité, p. 32.

(28) Cette relative déqualification des maîtres exerçant dans les classes de perfectionnement (malgré l'ouverture tardive du CNPS) n'est pas un phénomène original : on rappellera ici qu'environ la moitié de l'ensemble des enseignants recrutés entre 1951 et 1964 pour exercer à l'école primaire n'a bénéficié d'aucune formation professionnelle. Cf. A. Prost, **L'enseignement en France, 1800-1967**, p. 444, Colin, 1968. Mais cette situation compromet particulièrement le fonctionnement des classes de perfectionnement et l'image que l'institution scolaire en a, dans la mesure où ces classes tirent leur légitimité de leur volontarisme pédagogique.

(29) J. Voluzan, **L'école primaire jugée**, Larousse, 1974.

(30) Idem, op. cité, p. 118.

(31) Idem, op. cité, p. 100.

(32) Idem, op. cité, p. 123.

(33) Cette contrainte limite fortement la portée de l'étude : ces dossiers ne concernent que des enseignants ayant été admis dans cet établissement et les rapports prélevés dans les dossiers sont tous antérieurs à l'admission au CNPS. Ces documents évaluent les maîtres avant qu'ils aient bénéficié d'une formation professionnelle. Néanmoins, un travail sur cette seule source documentaire nous semble justifié : il est en effet vraisemblable que les critères définissant le profil professionnel requis pour entrer dans la profession ne diffèrent pas profondément des critères commandant les évaluations ultérieures.

L'étude porte sur un échantillon de 160 textes produits avant 1964 et prélevés de ces dossiers. Il serait fructueux, dans une perspective diachronique, d'amplifier ce travail par une analyse sur une population plus diversifiée, à partir de documents plus récents ; ce qui permettrait de vérifier si le modèle professionnel qui se dégage de ces documents est pertinent pour décrire l'ensemble des maîtres enseignant en perfectionnement et s'il persiste encore aujourd'hui.

(34) Circulaire du 28 mars 1958 adressée aux inspecteurs d'académie.

(35) Cf. Tableau 1 cité en annexe.

(36) Le rapport entre jugement et commentaire varie selon les domaines : dans les 160 rapports, on relève 35 commentaires sur la santé, 88 sur les aptitudes intellectuelles et 136 sur les aptitudes pédagogiques.

(37) L'association entre efficacité professionnelle et santé physique caractérise également les procédures de sélection des éducateurs spécialisés. Voir à ce sujet, M. Chauvière, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Éditions ouvrières, 1980.

Dans son analyse des modes de sélection et de formation des premières écoles d'éducateurs, cet auteur note l'insistance des sélectionneurs à vérifier les aptitudes physiques des éducateurs au nom d'un discours professionnel ressortissant de « l'idéologie du charisme personnel et l'entraînement physique ». (Op. cité, p. 139).

(38) L'analyse des aptitudes intellectuelles est donc confondue avec celle des qualités privées. Cf. infra.

(39) Cf. Tableau 1, 11,5 % des instituteurs décrits ont été acceptés au CNPS malgré une pratique professionnelle jugée insuffisante.

(40) Dans 29 rapports seulement, il est fait allusion à des progrès cognitifs des élèves.

(41) La maîtrise et la pratique de techniques particulières sont mentionnées dans 47 notices. Inversement, l'ignorance des procédés spéciaux et les erreurs techniques sont au premier rang des jugements négatifs portés sur l'activité professionnelle.

(42) Cf. les travaux de P. Bourdieu et M. de Saint Martin sur les catégories du jugement professoral in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 3, mai 1975. À partir d'une analyse des notices nécrologiques d'anciens élèves de l'ENS, P. Bourdieu et M. de Saint Martin mettent en évidence la relation entre les trajectoires professionnelles des normaliens célèbres et les vertus professionnelles et intellectuelles qui leur sont attribuées.

(43) Cette attitude face au savoir évoque l'inculcation du sens « des limites » dans les écoles normales au début du siècle. Cf. F. Muel, *Instituteurs et paysans : une proximité distante*, in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 17-18, novembre 1977.

(44) J. Voluzan, op. cité, p. 119.

(45) Cf. CRESAS Cahier 22, pp. 178-179.

ANNEXES

Tableau I
Évaluation des candidats

	Aptitudes physiques		Aptitudes intellectuelles		Aptitudes pédagogiques	
	Chiffres réels	%	Chiffres réels	%	Chiffres réels	%
Pas d'appréciation Position neutre	31	19,37	33	20,6	11	6,8
Évaluation négative	5	3,12	13	8,12	18	11,2
Évaluation positive	61	38,12	82	51,25	87	54,37
Évaluation très positive	63	39,37	32	20	44	27,5
	160	100	160	100	160	100

Ce tableau a été construit de la façon suivante : les évaluations, portées sur l'ensemble des instituteurs soit $n = 160$, ont été rapportées sur une échelle à 4 entrées (en verticale). Ces évaluations concernent trois domaines ou rubriques définies par la circulaire de 1958

Tableau II

Ce tableau présente, regroupées par thèmes et en ordre de fréquence décroissante, les qualités individuelles dont on crédite les candidats. Il indique donc une hiérarchisation des qualités attribuées aux candidats.

On observera, ce qui n'est guère étonnant, que l'échelle de ces vertus professionnelles est exactement l'image renversée des typologies établies par P. Bourdieu et M. de Saint-Martin (op. cité) à propos des discours célébrant d'anciens élèves de la rue d'Ulm.

Qualités ou thèmes	Nombre de rapports	en %
Amour des enfants	65	40,6
Sérieux, conscience professionnelle	65	40,6
Patience, calme, contrôle de soi	58	36,2
Autorité libérale et aisée	49	30,6
Bonne volonté, perfectionnisme	48	30
Dynamisme, activité, esprit d'entreprise	45	28,1
Enthousiasme, sincérité de la vocation	44	27,5
Puissance, intensité du travail	42	26,2
Douceur, qualités « maternelles »	41	25,6
Devouement	37	23,1
Bonne humeur, gaîté	36	22,5
Clarté, méthode, organisation	34	21,2
Intérêt pour les méthodes spéciales	34	21,2
Intérêt pour les activités spéculatives Curiosité intellectuelle	29	18,1
Docilité envers la hiérarchie	19	11,8
Perseverance, absence de découragement constance	16	10
Vivacité intellectuelle, intuition	16	10
Sociabilité, bons rapports avec l'environn ^t	12	7,5
Simplicité, modestie	10	6,2
Talents artistiques	8	5
Bon sens	5	3,1

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that proper record-keeping is essential for ensuring transparency and accountability in financial operations. This section also highlights the role of internal controls in preventing fraud and errors.

2. The second part of the document focuses on the implementation of robust risk management strategies. It outlines various risk assessment techniques and provides guidance on how to identify, measure, and mitigate potential risks. The text stresses the need for a proactive approach to risk management to protect the organization's assets and reputation.

3. The third part of the document addresses the importance of effective communication and reporting. It discusses the need for clear and concise communication channels and the role of regular reporting in keeping stakeholders informed. This section also touches upon the importance of maintaining accurate financial statements and providing timely updates to management and investors.

4. The fourth part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that proper record-keeping is essential for ensuring transparency and accountability in financial operations. This section also highlights the role of internal controls in preventing fraud and errors.

5. The fifth part of the document focuses on the implementation of robust risk management strategies. It outlines various risk assessment techniques and provides guidance on how to identify, measure, and mitigate potential risks. The text stresses the need for a proactive approach to risk management to protect the organization's assets and reputation.

6. The sixth part of the document addresses the importance of effective communication and reporting. It discusses the need for clear and concise communication channels and the role of regular reporting in keeping stakeholders informed. This section also touches upon the importance of maintaining accurate financial statements and providing timely updates to management and investors.

7. The seventh part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that proper record-keeping is essential for ensuring transparency and accountability in financial operations. This section also highlights the role of internal controls in preventing fraud and errors.

8. The eighth part of the document focuses on the implementation of robust risk management strategies. It outlines various risk assessment techniques and provides guidance on how to identify, measure, and mitigate potential risks. The text stresses the need for a proactive approach to risk management to protect the organization's assets and reputation.

9. The ninth part of the document addresses the importance of effective communication and reporting. It discusses the need for clear and concise communication channels and the role of regular reporting in keeping stakeholders informed. This section also touches upon the importance of maintaining accurate financial statements and providing timely updates to management and investors.

10. The tenth part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that proper record-keeping is essential for ensuring transparency and accountability in financial operations. This section also highlights the role of internal controls in preventing fraud and errors.

NOTE DE SYNTHÈSE

Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle

Pourquoi s'intéresser aux recherches américaines en enseignement de l'anglais, langue maternelle ? Quel peut en être l'intérêt pour l'enseignement du français en France et dans les pays francophones ? (1).

D'abord, malgré leurs différences évidentes, le français et l'anglais partagent des points communs au plan des structures syntaxiques, morphologiques et phonologiques. Ils utilisent tous deux une écriture de type phonographique, écriture qui pose des problèmes spécifiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. De plus, les différents systèmes scolaires concernés visent à atteindre les mêmes objectifs d'enseignement de la « langue nationale », à savoir faire apprendre à lire et à écrire de même que développer l'oral chez des enfants venant de milieux socio-économiques différents et parlant souvent des dialectes plus ou moins variés. Enfin, comme l'enseignement du français dans les pays francophones, l'enseignement de l'anglais aux États-Unis fait régulièrement l'objet de très nombreuses critiques. En somme, l'enseignement de l'anglais et celui du français comme langues maternelles s'inscrivent dans une problématique d'ensemble qui présente des éléments semblables importants.

Le choix des États-Unis plutôt que d'autres pays anglo-saxons tient au fait que le nombre de recherches menées dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle y est très nettement plus élevé qu'ailleurs. Cela tient, bien sûr, à l'importance démographique et économique du pays qui compte un nombre considérable d'écoles, d'universités et de centres de recherche. De façon plus spécifique, le développement de la recherche y est favorisé par le fait que les universités ont ouvert des départements consacrés spécifiquement et exclusivement au domaine. Ce sont les départements de « Reading » ou de « Language Arts ». De fait, la pédagogie de la langue maternelle y a fait l'objet dans les deux dernières décennies d'une quantité impressionnante de recherches : environ 20 000 travaux, la plupart d'origine américaine, ont été recensés par ERIC !

Une des caractéristiques qui se dégagent de ces travaux est la grande diversité des types de recherche et la proportion considérable de recherches de type expérimental, ce qui est révélateur de la maturité atteinte par les recherches américaines. Les travaux se sont orientés vers des questions importantes qui ont souvent causé des controverses majeures. Les sujets traités sont sensiblement les mêmes que ceux qui ont préoccupé les chercheurs francophones.

Tout comme en France de 1970 à 1979 (Piacère, 1979), l'enseignement de la lecture a constitué le domaine privilégié des recherches en pédagogie de la langue maternelle menées aux États-Unis de 1960 à 1980. Une des questions centrales, celle des méthodes d'enseignement, a fait l'objet de très vives controverses depuis le début du siècle.

Alors que le premier quart de siècle avait été marqué par un enseignement de la lecture fondé sur la lecture silencieuse et la recherche du sens, le débat des années 1925-1935 opposa les tenants d'un apprentissage fondé sur une séquence d'habiletés pré-déterminées à ceux qui prônaient de s'appuyer plutôt sur les besoins et les

(1) Ce texte reprend le contenu d'une conférence prévue pour être prononcée lors du Colloque international de didactique et pédagogie du français (langue maternelle) organisé par l'INRP du 14 au 17 décembre 1983.

activités intellectuelles des enfants (Robinson, 1977). Puis, de 1935 jusqu'aux années cinquante, la plupart des méthodes utilisées ont orienté les débuts de l'enseignement vers la recherche du sens grâce à la présentation de mots complets et de phrases tout en évitant de faire des activités d'ordre phonétique qui ne seraient pas intégrées dans des actes de lecture réels.

En réaction à cette orientation, un courant linguistique inspiré du structuralisme mit de l'avant la nécessité d'enseigner d'abord les lettres qui représentent les sons puis de les combiner avant de faire lire des mots. Ces nouvelles propositions trouvèrent appui sur les résultats de recherches d'ordre empirique et expérimental. En effet, selon Chall (1967), la plupart des études effectuées entre 1926 et 1965 ont montré que les enfants qui ont reçu un enseignement phonétique systématique ont obtenu de meilleurs résultats à des tests de compréhension de mots de vocabulaire à la fin de la 1^{re}, 2^e et 3^e année que les enfants ayant appris à l'aide d'une méthode traditionnelle ne comportant pas d'enseignement *phonétique explicite*. De plus, d'autres recherches entre 1938 et 1963 ont conclu que connaître les lettres et la valeur phonique de celles-ci améliore les débuts de l'apprentissage de la lecture. Au début des années soixante, le débat se posait donc en ces termes : dans les débuts de l'enseignement de la lecture, faut-il mettre l'accent sur le code (« code-emphasis ») ou sur le sens (« meaning-emphasis ») ? Chall (1967) dans un ouvrage important visant à faire le point, conclut qu'il fallait trancher en faveur de la première approche.

Durant les deux dernières décennies, toutes les tendances sont présentes dans l'enseignement et dans la recherche. De nombreuses recherches de type expérimental approfondissent différents aspects de l'enseignement de la lecture. De nouvelles conceptions théoriques inspirées de la psychologie et des théories de l'information sont mises de l'avant. La plupart privilégient la recherche du sens plutôt que l'intégration de la combinatoire phonographique. Plusieurs recherches comparatives continuent à vouloir trancher le vieux débat en évaluant l'efficacité des différentes méthodes, en particulier des méthodes « phonétiques » comparées aux méthodes « globales » remises à nouveau de l'avant.

Le dernier quart de siècle vit aussi se développer aux États-Unis de nouveaux thèmes de recherche en lecture. Ainsi, l'étude de l'impact du milieu socio-économique sur l'apprentissage de la lecture s'inscrit-elle dans la perspective de trouver des solutions aux échecs en lecture. L'influence du sexe des élèves et du professeur de même que l'étude de variables d'ordre pédagogique témoignent des mêmes préoccupations. D'autres recherches ont jeté une nouvelle lumière sur la notion de prérequis, question centrale pour les débuts de l'apprentissage de la lecture.

Par rapport à l'oral, les recherches ont été influencées par les développements majeurs qu'ont connus la psycholinguistique et la sociolinguistique anglo-saxonnes. Fortement marqués par la théorie du handicap intellectuel et linguistique des milieux défavorisés qui prévalait aux États-Unis durant les années cinquante, quelques chercheurs ont élaboré des programmes compensatoires visant à faire acquérir l'anglais standard aux enfants de maternelle. Ils espéraient ainsi développer la pensée de ces derniers et leur permettre de réussir l'apprentissage de la lecture. L'expérimentation de ces programmes durant les années soixante permit de faire avancer le débat qui opposait la théorie du « déficit » à celle de la « différence » linguistique. L'orientation de l'enseignement de l'oral fut aussi marquée par les résultats des recherches portant sur le rôle des interactions verbales dans le développement du langage des enfants d'âge préscolaire.

Vers 1920, l'enseignement de l'orthographe lexicale s'orientait vers l'apprentissage de l'orthographe des mots les plus fréquents. On suggérait d'établir des échelles de difficultés orthographiques, de trouver les méthodes les plus efficaces pour faire apprendre ces mots et d'élaborer des moyens d'en vérifier l'acquisition. Durant les années cinquante, l'enseignement de l'orthographe d'usage fut influencé par la

linguistique structuraliste, et en particulier par Bloomfield. A cause du caractère systématique des relations phonèmes-graphèmes, on prônait l'enseignement des principes régissant la combinatoire phonographique. L'enseignement se démarquait ainsi de l'approche antérieure centrée sur l'apprentissage de l'orthographe de chaque mot (Hodges, 1977). Les recherches du dernier quart de siècle ont continué l'évolution en mettant cette fois en relief l'hypothèse de l'acquisition dynamique du système orthographique lui-même. Elles se sont aussi penchées sur d'autres aspects qui ont pris plus d'importance, comme l'analyse longitudinale des productions écrites des élèves, l'influence de l'enseignement de la syntaxe sur ces productions, et, plus récemment, sur le processus d'écriture lui-même que l'on essaie de décrire de façon théorique et empirique.

Vers la fin des années cinquante, une nouvelle approche de l'enseignement de la lecture plus intégrée à l'enseignement des autres aspects de la langue maternelle connut un développement important. Appelée « Language Experience Approach » (LEA), l'approche est fondée sur la primauté de l'activité et de l'expérience des enfants. Elle reprend en cela une orientation pédagogique des débuts du siècle et n'est pas sans rappeler la pédagogie de Freinet. Le matériel didactique principal y est constitué des productions des enfants eux-mêmes. L'oral, la lecture et l'écriture ne sont plus isolés mais complémentaires dans l'apprentissage global de la langue. Durant les deux dernières décennies, plusieurs recherches ont voulu montrer l'efficacité d'une telle approche par rapport à une approche plus « traditionnelle » tant au niveau des résultats en lecture qu'au niveau des autres performances linguistiques. Parallèlement à ces études évaluatives et comparatives, de nombreux chercheurs, adoptant une orientation plus fondamentale, ont analysé les performances des enfants afin de dégager les relations qui existent entre les différentes composantes langagières à savoir la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute.

Comme en témoignent ces quelques aspects de la trajectoire et des contenus des recherches menées aux États-Unis en pédagogie de la langue maternelle depuis le début du siècle, ces recherches sont d'un intérêt très évident pour les chercheurs francophones. Le but de cette note de synthèse est de présenter brièvement un ensemble d'informations plus détaillées sur les orientations et les conclusions majeures des recherches américaines effectuées durant la période la plus récente, soit de 1960 à 1980. Nous espérons ainsi combler une double lacune : offrir des informations qui ne sont pas directement ni aisément accessibles en français, d'une part, et les présenter sous la forme d'une synthèse des recherches couvrant les deux dernières décennies, d'autre part.

L'originalité du travail tient aussi au fait qu'il présente une certaine critique des types de recherches effectuées, de leurs objets ainsi que de leurs conclusions. De tels commentaires, même s'ils ne visent pas à être complets, pourraient s'avérer néanmoins utiles pour l'appréciation des recherches américaines et leur utilisation possible par les chercheurs francophones.

A cause de l'ampleur quantitative des recherches et des moyens limités dont nous avons pu disposer, il a semblé opportun d'avoir recours aux travaux, surtout américains, visant à faire des synthèses de recherche. Ces travaux peuvent prendre différentes appellations comme : « review of research », « review of the literature », « critical review », « state of the art », « survey », « new trends », « findings », etc. Témoins de la fertilité de la recherche dans le domaine, de tels textes-synthèse existent en grand nombre aux États-Unis : nous en avons recensé 150. Ils présentent une vue d'ensemble des questions jugées suffisamment pertinentes et assez productives pour justifier les chercheurs américains d'en faire une synthèse. Ils peuvent permettre de faire un survol des principales questions traitées par les recherches.

A cause de cette orientation méthodologique, le survol opéré présente toutefois quelques limites. Il est important de les spécifier. Il ne couvre en effet que les recher-

ches rapportées par les textes-synthèse, soit guère plus de 4 % de l'ensemble des recherches menées de 1960 à 1980. En outre, les nouveaux courants de recherche qui se sont développés depuis 1975 ne sont pas vraiment représentés parce qu'ils n'apparaissent que très peu dans les textes-synthèse publiés après 1975. Ainsi, par exemple, les recherches pédagogiques faites dans la perspective de l'analyse du discours, de la compréhension de texte ou de la pragmatique ne font presque pas partie de ces textes. Enfin, la synthèse effectuée se situe en quelque sorte à un méta-niveau par rapport aux recherches elles-mêmes de sorte que la description qu'elle en fait est tributaire des modes d'appréhension et des analyses opérées par les 80 textes-synthèse retenus. Elle ne peut témoigner de la rigueur de ces travaux de synthèse ni de la validité scientifique des recherches et des conclusions qu'ils rapportent.

La synthèse obtenue a été publiée récemment in extenso(2) et comporte les références précises aux quelque 450 recherches rapportées. Le déroulement méthodologique de la recherche y est aussi exposé. Le lecteur intéressé pourra s'y référer. La note de synthèse que nous publions ici en constitue un résumé très succinct. Dans ce cadre et sauf exception, elle ne présente en référence que les textes-synthèse analysés.

Pour aider à la lecture, l'article organise la synthèse en fonction des quatre sous-domaines suivants, trois portant sur l'enseignement ou l'apprentissage de :

- 1) l'expression orale et l'écoute,
- 2) la lecture,
- 3) l'écriture,

et l'autre portant sur :

- 4) l'enseignement intégré de la langue maternelle.

A l'intérieur de chaque sous-domaine, les références aux auteurs des textes-synthèse sont mentionnées à la suite de l'en-tête de façon à éviter les renvois systématiques qui autrement auraient alourdi le texte.

I. — L'EXPRESSION ORALE ET L'ÉCOUTE.

Malgré l'importance grandissante de l'enseignement de l'oral dans la conception et la réalisation des programmes d'enseignement, la recherche ne connaît pas encore de développement très important. En effet, seulement neuf textes-synthèse ont été recensés et ils ne présentent qu'une quarantaine de recherches directement reliées à la pédagogie de la langue maternelle, soit environ 10 % de l'ensemble des recherches rapportées.

Les variétés linguistiques (Moore, 1971 ; Allen et Brown, 1976 ; Granger, 1976 ; Criper et Davies, 1977 ; Rondal, 1978).

Le problème qui retient l'attention du plus grand nombre est celui des variétés linguistiques. Dans les années soixante, la sociolinguistique a fourni un cadre théorique déterminant dans le débat sur les contenus linguistiques à privilégier dans l'enseignement de l'expression orale. Deux courants principaux ont polarisé les points de vue en ce qui a trait à ces questions : la théorie des codes linguistiques de Berns-tein et la théorie des différences linguistiques de Labov.

(2) GAGNÉ Gilles et LAZURE Roger, 1983, **Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980) : essai de synthèse**, Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, 203 p.

Les classes sociales utilisent deux types de code linguistique, élaboré et restreint, qui ne véhiculent pas les mêmes valeurs et qui n'ont pas les mêmes fréquences d'utilisation selon les classes. Les orientations cognitives et les types de code linguistique qui prédominent selon la classe sociale favorisent ou défavorisent l'intégration au milieu scolaire. Comme l'école privilégie surtout les modes d'expression logique, relationnel et abstrait, en d'autres mots un code élaboré, il est possible, d'après Bernstein, que les enfants de milieux défavorisés qui utilisent un code restreint soient brimés, voire même exclus, dans le processus d'apprentissage.

Labov a vivement critiqué la position de Bernstein. Sa thèse s'appuie sur le constat que les formes non-standard constituent des systèmes linguistiques hautement développés qui fonctionnent selon une syntaxe différente de la langue standard mais tout aussi rigoureuse et structurée. L'étude objective des variations stylistiques conduit à la description de registres (« speech styles ») utilisés selon le type de communication. Chaque milieu social peut exprimer toutes les nuances de la pensée mais il utilise des formes linguistiques différentes pour arriver à ses fins. Selon Labov, l'échec scolaire serait dû en partie au fait que les utilisateurs des dialectes non-standard opposent une résistance compréhensible dans l'apprentissage de la langue standard.

Comme le langage oral des enfants de milieux défavorisés, d'après la position de Bernstein, était appréhendé en termes de déficit et de manque, des recherches ont visé prioritairement à concevoir et à évaluer des programmes compensatoires d'enseignement. L'apprentissage systématique des différentes composantes de la langue standard devait favoriser le développement cognitif et linguistique des enfants de ces milieux et offrir une solution au problème de l'échec scolaire.

Plusieurs recherches ont tenté de vérifier ces hypothèses auprès d'enfants d'âge préscolaire. Les programmes compensatoires élaborés et expérimentés n'ont pas donné les résultats escomptés. Ils n'ont pas réussi à produire des données évidentes qui auraient montré une amélioration du langage standard des enfants. Ceux-ci ont fait des progrès lorsqu'ils ont été testés à la fin des programmes. Cependant, ils n'ont pas maintenu leurs acquis et ils ont même parfois régressé.

Même si les programmes compensatoires s'étaient avérés inefficaces, la controverse déficit-différence linguistique a suscité un certain nombre de recherches visant à comparer les performances des enfants de milieux socio-économiques différents. Sur le plan du langage oral, les recherches sont encore trop parcellaires et aboutissent à des résultats contradictoires concernant les différences inter-milieux. Au niveau pragmatique toutefois, il semblerait qu'il existe des différences en faveur des enfants de milieu favorisé quant à la production d'énoncés plutôt que par rapport à la compréhension d'énoncés qui, elle, serait équivalente.

Les interactions verbales (Allen et Brown, 1976 ; Edelsky, 1978 ; Rondal, 1978).

Certaines recherches visent, par l'observation méthodique d'enfants, de parents, de professeurs, à décrire les interactions verbales entre adulte et enfant et celles entre professeur et élèves. On espère ainsi dégager des éléments qui permettraient d'obtenir une meilleure efficacité au niveau de l'enseignement.

Les recherches effectuées auprès d'enfants relativement jeunes (entre 2 et 4 ans) révèlent notamment que les mères ont tendance à présenter et à utiliser le système linguistique comme un tout intégré. Dans leurs relations avec l'enfant, elles ne cherchent pas à faire assimiler des contenus linguistiques spécifiques. Le langage sert d'abord et avant tout pour la communication. Le type de feedback que les parents fournissent à leur enfant (expansions syntaxiques et extensions sémantiques, par exemple) exerce un rôle sur le rythme d'apprentissage. Le développement du langage

est aussi relié au caractère positif des attitudes parentales et des feedbacks fournis. Plusieurs chercheurs ont observé que les parents corrigent généralement assez peu leurs enfants. Il y a une forte tendance à corriger la valeur de vérité des énoncés plutôt que la forme syntaxique. Enfin, l'utilisation d'un contexte naturel d'apprentissage permet de partir des expériences ayant un sens pour l'enfant.

Au niveau de la maternelle, il appert que, à l'instar des parents, les institutrices simplifient leur langage et s'adaptent à celui des enfants. Au niveau de la maternelle et du primaire, les recherches révèlent que les enfants verbalisent et interagissent beaucoup plus entre eux ou avec leurs parents qu'avec le professeur dont ils ne font, la plupart du temps, que répondre aux sollicitations.

Le développement des performances linguistiques (Allen et Brown, 1976 ; Muma, 1978 ; Rondal, 1978).

Les auteurs des textes-synthèse présentent une vue d'ensemble des recherches sur le développement du langage de l'enfant. Les recherches portant sur le développement de l'expression orale des enfants d'âge scolaire sont beaucoup moins nombreuses que celles orientées vers le langage d'enfants d'âge préscolaire. Les premières sont les seules qui nous intéressent. Toutes les recherches psycholinguistiques s'accordent à affirmer qu'en arrivant à l'école, l'enfant qualifié de « normal » possède un bon bagage linguistique. L'école n'a qu'à construire sur ces bases.

Les recherches ont identifié plusieurs éléments linguistiques qui se développent pendant la scolarisation de l'enfant aux niveaux phonétique, morphologique et syntaxique. Quelques chercheurs ont pu dégager les principales phases du développement syntaxique. On croit que l'accroissement observé d'erreurs syntaxiques chez l'enfant indiquerait une phase d'exploration de nouvelles structures alors que la baisse d'erreurs représenterait un palier de stabilisation durant lequel l'enfant se limiterait aux structures connues. Au niveau discursif, les habiletés de description, d'expression, de persuasion, etc. seraient en place et ne demanderaient qu'un contexte favorable à un plus grand épanouissement.

L'enseignement de l'écoute (Allen et Brown, 1976 ; Devine, 1977).

La recherche en ce qui a trait à l'écoute en est encore à ses balbutiements. Peu de recherches récentes présentant un schème expérimental suffisamment rigoureux et rares sont celles qui tentent d'établir l'organisation séquentielle des habiletés en écoute. Par ailleurs, quelques recherches ont conclu à l'efficacité d'un enseignement systématique de l'écoute chez des enfants de 5^e année quant à leurs capacités à résumer, à inférer, à rappeler des séquences et à mémoriser des faits. Au niveau théorique, une recherche propose un programme de développement de l'écoute et plus particulièrement de l'écoute critique fondé sur une structuration en différentes composantes dont le développement doit se faire de façon intégrée. Le programme présente des objectifs d'apprentissage qui sont applicables au niveau des habiletés de compréhension (écoute, compréhension, analyse, synthèse et critique) et au niveau des unités linguistiques impliquées (mot, phrase, paragraphe et texte).

Le développement des capacités métalinguistiques (Ehri, 1979 ; Brédart et Rondal, 1982).

La recherche portant sur le développement des aptitudes métalinguistiques fournit des indications quant aux connaissances ayant trait à la structure, au fonction-

nement ou à l'usage du langage oral. Ces recherches portent tantôt sur la méta-communication, c'est-à-dire sur la connaissance de certaines variables tenant aux personnes, aux situations ou aux stratégies de communication et tantôt sur la maîtrise explicite du système linguistique.

Dès l'âge de 4 ans, les enfants peuvent ajuster leur discours en fonction de l'âge de leur interlocuteur et de son niveau de développement linguistique. Les auto-corrrections linguistiques sont une autre manifestation d'une connaissance métalinguistique implicite. Au niveau de l'écoute, les recherches rapportées portent sur le développement de quatre aspects : la capacité de segmentation des messages en unités linguistiques, les jugements d'anomalies sémantiques, l'habileté de décodage des messages ambigus et la compréhension des métaphores.

Implications des recherches pour l'enseignement de l'oral dégagées par les textes-synthèse (Granger, 1976 ; Edelsky, 1978 ; Rondal, 1978 ; Brédart et Rondal, 1982).

Les recherches des années soixante, malgré des oppositions idéologiques marquées, ont contribué à indiquer que l'école doit transformer son approche concernant les variétés linguistiques. Elle ne peut plus imposer un modèle linguistique standard comme outil unique d'une communication efficace. C'est en explorant tous les contextes de communication qu'elle enrichira le bagage linguistique des enfants. Il lui faut accepter la pluralité des différences et construire sur ces acquis linguistiques et culturels. C'est à travers l'utilisation du discours que l'enfant développe les grandes fonctions langagières que sont discuter, planifier, imaginer, comprendre, rapporter, argumenter, etc. En valorisant le fonctionnement de la langue, les questions de formulation et de structure sont apprises de façon plus dynamique. Un contact positif doit s'établir entre le professeur et ses élèves. Partir du vécu de l'enfant est sûrement un gage de succès. Le professeur met l'accent sur les idées des enfants en demandant d'explicitier, de clarifier, de justifier ; en s'intéressant à l'expression de ses expériences personnelles, de ses sentiments et en valorisant des productions. Le professeur planifie des contacts divers pour enrichir les interactions (enseignement individualisé, par petits groupes). Il engage l'enfant dans des projets qui nécessitent l'utilisation de styles de langage variés.

Le professeur devrait éviter de corriger les traits de surface et s'abstenir de faire des exercices systématiques sur des items spécifiques. La correction pourrait se concentrer sur la valeur informative et sur la valeur de vérité des énoncés. Au niveau du développement linguistique, il y a lieu pour le professeur de respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant. Ce dernier a un cheminement naturel à parcourir et rien ne sert de brusquer les étapes. Les interventions pourraient se centrer davantage sur l'actualisation, dans une multiplicité de contextes de plus en plus complexes, des acquis des enfants aux niveaux fonctionnel et structural.

Les recherches concernant le développement des capacités métalinguistiques apportent un éclairage nouveau à l'enseignement des concepts linguistiques (traditionnellement appelé enseignement de la grammaire). L'enfant n'assimile que très lentement les notions de mot, de phrase, de syllabe, de son, de lettre, etc. Tous ces concepts sont des préalables à l'apprentissage du discours métalinguistique. Les recherches indiquent également un développement relativement lent au niveau de la compréhension du discours descriptif et informatif, ce qui devrait faire l'objet d'un enseignement plus suivi. A plus forte raison, il devrait y avoir beaucoup de travail à réaliser pour sensibiliser les enfants au caractère implicite et ambigu de leurs propres productions.

Commentaires critiques.

Il se dégage des textes-synthèse que l'oral constitue un sous-domaine peu développé de la pédagogie de la langue maternelle. En effet, le nombre de ceux-ci et des recherches rapportées, est relativement faible. De plus, l'importance des recherches de type descriptif témoigne du fait qu'il s'agit d'un domaine de recherche peu élaboré.

Par ailleurs, un certain nombre de ces recherches ont porté sur le développement du langage oral sans établir de rapport explicite avec les réalités scolaires. Il ne semble pas, pour le moment, que les pures descriptions de langage oral des enfants produisent des éléments de solution à des problèmes pédagogiques. En effet, presque aucune de ces recherches ne présente de tentative de dégager de ces données des éléments pouvant servir à l'orientation de l'enseignement de l'oral ou de ses contenus. Pour combler ce fossé, des recherches-action (ou de développement) et des études de cas pourraient s'avérer appropriées.

On constate également qu'aucun modèle théorique portant spécifiquement sur la pédagogie de l'oral n'est rapporté dans les textes recensés. Pour élaborer des concepts et des théories éclairantes et productives, deux points de départ semblent possibles. D'une part, partir des résultats obtenus par les recherches descriptives (étude de cas ou autres) et par les recherches-action. D'autre part, partir des données fournies par les recherches pertinentes menées dans les disciplines contributives, notamment en psycholinguistique et en sociolinguistique. Ce sont deux pôles épistémologiques de nature à se questionner et à se valider mutuellement. A cause de l'absence de cadre théorique évoquée, il est clair que les recherches de type proprement expérimental, celles qui visent à valider des hypothèses et des modèles théoriques, ne sont pas prêtes à être menées en pédagogie de l'oral.

La conclusion la plus importante qui se dégage des synthèses consultées concerne l'échec de l'enseignement systématique de l'anglais oral standard par des programmes compensatoires. Toutefois, il ne ressort pas clairement si cet échec est le résultat du fait que l'enseignement n'a pas pris en compte le dialecte parlé par les enfants ou plutôt du fait qu'il s'est agi d'un enseignement systématique ou encore des deux à la fois. On peut donc se demander si un enseignement planifié de l'oral standard qui intégrerait de façon positive, si cela s'avérait possible, les acquis dialectaux pourrait améliorer le rendement oral des enfants. Cela suppose évidemment que l'on ait trouvé des moyens de faire la transition du dialecte à la norme en évitant toute intervention de nature corrective et en ayant précisé le « modèle » linguistique qu'il est convenable et réaliste de faire acquérir. Les recherches recensées ne présentent rien de précis à ce sujet.

De même, on constate l'absence ou la rareté des recherches portant sur les contenus et les objectifs spécifiques de l'enseignement de l'expression orale et de l'écoute en vue du développement chez les enfants de leurs habiletés de produire et de comprendre des discours oraux. Cette absence pourrait peut-être s'expliquer en partie par la transposition au niveau scolaire des observations faites à propos du développement « naturel » du langage oral des enfants qui se réalise sans nécessiter la présence de contenus et d'objectifs précis explicitement formulés. Les textes-synthèse laissent également croire que les procédés interactifs qui semblent efficaces à ce niveau le seraient également à l'école primaire. Aucune vérification empirique ou expérimentale de cette conclusion ne semble cependant avoir été faite. Sa plausibilité n'empêche pas de se demander s'il n'existe pas des moyens et des stratégies proprement scolaires qui contribueraient aussi au développement du langage oral des enfants. Dans cette optique, le rôle et l'importance des capacités métalinguistiques et métadiscursives sont à déterminer.

II. — LA LECTURE.

En pédagogie de la langue maternelle, c'est sans aucun doute la lecture qui représente le sujet de prédilection des chercheurs américains. En effet, près de 55 % des textes-synthèse consultés traitent des différents problèmes reliés à l'apprentissage ou à l'enseignement de la lecture. De plus, les recherches expérimentales constituent 60 % de l'ensemble de ces recherches (163 sur 272 recherches). Par ailleurs, près de 75 % de ces textes se concentrent exclusivement sur l'efficacité des méthodes d'enseignement et l'influence du sexe sur le rendement en lecture.

Les théories de l'acquisition de la lecture (Williams, 1973 ; Calfee et Drum, 1978).

Plusieurs modèles formels permettent de représenter les processus d'apprentissage de la lecture et les relations structurales entre les sous-habilités. Trois types de modèle ont retenu l'attention des auteurs de textes-synthèse : les modèles psychologiques, les modèles « verticaux » (« Bottom-Up » et « Top-Down ») et les modèles d'analyse cognitive des processus d'information (« Information-processing models »). Il est à noter que la plupart de ces modèles théoriques demeurent relativement informels et décrivent les opérations cognitives de façon sommaire.

Deux courants importants en psychologie, le behaviorisme et le cognitivisme, ont inspiré la conception de deux types de modèle psychologique : les modèles formels associatifs et les modèles cognitivistes. Les premiers soutiennent que l'apprentissage de la lecture suppose un entraînement de discrimination où des réponses verbales sont renforcées par certains stimuli visuels. Il s'agit en fait d'établir une association durable entre une suite graphique et une suite sonore qui renvoie à une signification spécifique. Les modèles cognitivistes, de leur côté, proposent une théorie centrée sur des aspects perceptuels s'inspirant du constructivisme de Piaget. C'est le développement de la décentration qui devient le principal moteur du fonctionnement des processus perceptuels. D'autres cognitivistes considèrent par contre que la lecture constitue un système symbolique second dont l'apprentissage s'appuie sur le développement du langage oral et nécessite des habiletés d'analyse et de généralisation.

Les modèles verticaux eux, appelés « Bottom-Up » et « Top-Down », s'opposent par rapport au décodage de la signification. Le modèle « Bottom-Up » présente l'acte de lire sous un angle analytique. Il soutient que la lecture consiste en une démarche linéaire qui s'appuie d'abord sur la reconnaissance de chaque lettre pour aboutir au sens. Le modèle « Top-Down » affirme au contraire que la recherche du sens est la position de départ de la démarche du lecteur.

Le troisième type de modèle repose sur l'analyse des processus d'information. Une première conception explique le fonctionnement de la pensée en postulant une série d'étapes reliées, chaque étape assumant une fonction particulière : l'accent y est mis sur l'interrelation complexe des différentes habiletés en lecture. Par contre, une autre conception postule que les processus sont indépendants et que les habiletés en lecture proviennent de la conjonction de processus cognitifs séparables : les prérequis perceptuels, le déchiffrage, le vocabulaire et la grammaire.

Une dernière conception tente d'établir la conjonction de deux modèles différents. Elle adopte, d'une part, le principe d'anticipation du modèle « Top-Down » et conçoit, d'autre part, que l'acte de lire implique trois fonctions sous-jacentes indépendantes : l'identification des lettres à l'aide de traits distinctifs ; l'identification des mots par une utilisation d'indices morphologiques, syntaxiques ou sémantiques ; la compréhension de la signification par la formulation et le test d'hypothèses.

Les controverses sur les méthodes d'enseignement (Barr, 1974 ; Groff, 1974 ; Lamb, 1975 ; Artley, 1977 ; Groff, 1977 ; Hall, 1978 ; McConaughy, 1978 ; Duplessis, 1979 ; Eeds-Kniep, 1979 ; Wildman et Kling, 1979 ; Moore, 1980 ; Pflaum et al., 1980 ; Samuels, 1980 ; Sadoski, 1980 ; Fitzgerald, 1981 ; Leu, 1982 ; Fijalkow, 1983).

C'est par rapport à cette toile de fond que les méthodes d'enseignement ont fait l'objet de comparaisons pour tenter d'établir laquelle, de la méthode phonétique ou de la méthode globale, est la plus efficace pour l'enseignement de la lecture. La controverse très vive dans les deux dernières décennies, se situe à deux niveaux. Le plan théorique tente de fournir des argumentations et des justifications du bien-fondé de chaque méthode. La recherche d'ordre empirique veut vérifier le rendement des méthodes en comparant les résultats des enfants en lecture.

Le débat théorique met en cause deux conceptions épistémologiques opposées dans l'analyse du réel. Un premier point de vue, qualifié de « réductionniste », vise à décomposer et à classer en unités d'ordre inférieur. Les éléments constitutifs qui participent à la hiérarchie des structures exercent souvent plus d'influence au niveau explicatif que les structures englobantes. Un second point de vue présente une perspective « holiste » où les concepts de totalité, de contexte et d'intégration sont prédominants dans l'analyse et l'explication des faits.

La **méthode phonétique** adopte un point de vue réductionniste en insistant sur le déchiffrage et sur la reconnaissance des mots par une décomposition en unités plus petites. L'attention du lecteur doit porter sur tous les éléments du texte. Cette conception provient d'une tradition de pensée qui repose sur le postulat que la représentation graphique constitue la contre-partie écrite du langage oral. C'est pourquoi on accorde une primauté aux problèmes de déchiffrage, celui-ci étant un préalable au problème complexe de la compréhension. Tentant plus ou moins de dépasser cette vieille conception, des chercheurs actuels soutiennent que la psychologie de l'apprentissage au niveau perceptuel et psychomoteur confirme que l'apprenant a tendance à fragmenter le problème qu'il a à résoudre. Ils conçoivent la lecture comme une habileté complexe qui se divise en sous-composantes devant être maîtrisées progressivement, puis intégrées à des habiletés plus larges. De plus, ils croient que l'apprentissage intensif au niveau du déchiffrage est un gage d'autonomie pour le futur lecteur, car il permet une mémoire des représentations phonétiques nécessaire pour le traitement des grandes unités du texte.

A l'opposé, la **méthode globale** s'inspire du point de vue holiste en mettant l'accent sur la signification par le biais du contexte. Le lecteur n'a plus qu'à détecter des indices pertinents et à prédire le sens de ce qui est imprimé. La lecture est considérée comme une suite de prédictions systématiques de significations suivies de confirmations ou de révisions. L'apprentissage de la lecture s'appuie sur le développement d'une capacité d'inférence aux plans syntaxique et sémantique. Cette conception accorde une primauté au contexte comme indicateur du sens. Ses tenants critiquent plusieurs aspects théoriques sous-jacents à la méthode phonétique et tentent de démontrer que cette dernière ne peut que perturber le processus d'apprentissage naturel de la lecture. Ils pensent que le maximum que peut procurer un enseignement phonétique systématisé représente le minimum requis pour former un lecteur autonome.

Au niveau empirique, des recherches expérimentales et descriptives sont invoquées à l'appui de la méthode phonétique. Ce sont des recherches qui concourent à montrer que l'apprentissage de la lecture consiste en une intégration progressive des différentes sous-habiletés ; que le déchiffrage et la sélection d'indices à partir de traits distinctifs constituent les premières stratégies utilisées par l'enfant ; que la distance entre le code écrit et le code oral semble un facteur influençant le développement des

habiletés de déchiffrage et que le contexte ne jouerait pas un rôle très important pour la reconnaissance des mots.

Pour la méthode globale, seulement quelques recherches d'ordre empirique tendent à confirmer que le lecteur se fonde sur des règles sémantiques et syntaxiques dans l'anticipation des mots au cours de la lecture. Des études sur les erreurs durant la lecture orale laissent croire également que le phénomène d'anticipation entre en jeu durant la lecture. Les résultats de certaines recherches sur l'analyse des erreurs en lecture orale confirment que les lecteurs accomplis (« proficient readers ») utilisent plus d'informations contextuelles et moins d'informations graphiques durant la lecture que les lecteurs faibles. Toutefois d'autres recherches, n'abondant pas dans ce sens, indiquent que les lecteurs accomplis utilisent autant ou moins d'indices contextuels comparativement aux lecteurs faibles et qu'ils utilisent autant ou plus d'informations graphiques que les lecteurs faibles. Les résultats sont donc ici contradictoires.

Même si les tenants de chaque méthode croient à la supériorité de leur approche, il n'en reste pas moins que ces deux méthodes d'enseignement semblent avoir les défauts de leurs qualités. En effet, des recherches descriptives portant encore sur les erreurs en lecture orale montrent que la méthode utilisée, phonétique ou globale, influence la fréquence de certains types d'erreur.

De façon plus générale, de nombreuses recherches évaluatives ont tenté de vérifier l'efficacité de plusieurs méthodes en comparant les rendements des élèves à des tests de lecture. Certaines indiquent que nulle méthode ne semble connaître de supériorité universelle et que les effets d'une méthode varient d'un élève à l'autre. D'autres aboutissent à la supériorité des méthodes, quelles qu'elles soient, utilisées dans les groupes expérimentaux par rapport à celle utilisée dans les groupes contrôle. Enfin, une méta-analyse statistique de l'ensemble des recherches faites entre 1965 et 1978 (Pflaum, Walberg, Karegianes et al., 1980) a conclu que sur les 30 méthodes expérimentées, seule la méthode « Sound-Symbol Blending » qui consiste à enseigner les lettres séparément puis à les combiner graduellement s'est avérée significativement supérieure. Ces résultats supporteraient le point de vue d'une meilleure efficacité d'un enseignement phonétique systématique.

C'est dans le but de solutionner les nombreux problèmes rencontrés par les élèves avec les correspondances phonèmes-graphèmes que la méthode « Initial Teaching Alphabet » a été élaborée et diffusée durant les années soixante. Cette méthode consiste en l'utilisation d'un alphabet transitoire qui, à l'aide de 44 caractères, propose une correspondance phonème-graphème dans un rapport 1/1. Plusieurs auteurs, tant détracteurs que promoteurs, ont tenté de comparer l'efficacité de la méthode ITA à la méthode traditionnelle. Dans l'ensemble, les résultats obtenus semblent contradictoires. La seule recherche longitudinale menée a conclu à la supériorité jusqu'à la fin de la troisième année, des enfants soumis à la méthode ITA.

La dernière évaluation de méthodes a porté sur la comparaison entre une méthode traditionnelle et une méthode de lecture silencieuse (« Sustained Silent Reading », SSR). Il semble que les recherches faites sur des périodes d'expérimentation variant de 1 mois à 6 mois n'ont pas montré d'effet positif d'une telle approche. Toutefois, les recherches qui ont expérimenté le programme SSR sur des périodes de deux ans ont montré que le programme avait un effet positif sur les résultats des tests de compréhension de même que sur les attitudes envers la lecture.

La lecture et le milieu socio-culturel (Somervill, 1975 ; Harber et Bryen, 1976 ; Seitz, 1977 ; Dillingofski, 1979 ; Fijalkow, 1983).

Un premier groupe de recherches a tenté de vérifier s'il existe une relation entre l'aptitude à la lecture ou les rendements en lecture et l'appartenance à une classe

sociale déterminée. Les recherches expérimentales sur le terrain portant sur l'aptitude à la lecture (« reading readiness ») en fonction des milieux socio-économiques, présentent des résultats contradictoires. Toutefois, les expériences de laboratoire sont unanimes à confirmer l'existence de différences en faveur des enfants blancs de milieux favorisés. En ce qui concerne les résultats en lecture chez des enfants entre 6 et 11 ans, sept recherches ont conclu, après avoir contrôlé le quotient intellectuel, qu'il existe des différences significatives entre les milieux. De plus, quatre autres études portant sur de vastes échantillons ont confirmé la supériorité d'enfants de milieux favorisés.

L'ensemble de ces conclusions a contribué à alimenter la controverse sur le déficit et la différence linguistique. Certains ont prétendu que ces recherches appuient la thèse du handicap socio-culturel des enfants de milieux défavorisés. L'apprentissage de la langue standard devient dans ce cas un prérequis indispensable à l'enseignement de la lecture. D'autres y ont vu davantage un manque d'adaptation de l'école aux enfants de milieux défavorisés. Des recherches-action ont voulu explorer ces deux voies possibles pour l'enseignement de la lecture.

Face au problème du handicap socio-culturel, deux programmes de compensation linguistique ont été expérimentés. Enrichir le langage de l'enfant par les formes standards de la langue permettrait, selon les auteurs, une meilleure transition et fournirait une base plus solide pour l'apprentissage de la lecture. Les résultats obtenus indiquent qu'au moment où l'éducation compensatoire s'effectue, le niveau des élèves augmente mais que, comme dans le cas de l'oral, ces acquis sont peu durables. La solution pédagogique de la compensation linguistique, aussi importante que soit son écho dans l'opinion publique, demeure donc une pure hypothèse qui attend encore une vérification scientifique.

La deuxième solution envisagée, plutôt que d'adapter l'enfant au langage standard de l'école, a été d'adapter l'école au dialecte de l'enfant. Pour ce faire, certains chercheurs ont envisagé de rédiger des manuels de lecture en dialecte. Cette initiative reposait sur des résultats de recherches expérimentales confirmant l'efficacité immédiate de l'utilisation du dialecte, malgré que d'autres avaient conclu que la compréhension en lecture, chez les enfants, n'était pas influencée par la forme linguistique utilisée. Les deux recherches qui ont évalué des programmes d'enseignement comprenant des manuels écrits en dialecte concluent à la supériorité de ces derniers sur l'enseignement traditionnel. Les mêmes élèves testés de nouveau un an après n'ont pas perdu leur avance. Tous les chercheurs ne s'entendent cependant pas sur la nécessité d'utiliser des manuels écrits en dialecte à cause des résultats quelque peu contradictoires des recherches et parce que des variations considérables entre les dialectes d'une même langue sont souvent présentes dans une même salle de classe.

Les deux solutions pédagogiques expérimentées reposent sur le postulat que les écarts entre la langue standard des manuels de lecture et le dialecte parlé par l'enfant constituent un facteur explicatif des difficultés d'apprentissage de la lecture. Pourtant, quant aux interférences du dialecte sur la lecture, les recherches sont loin de faire l'unanimité. Certaines études descriptives ont affirmé que les interférences sont susceptibles d'expliquer les difficultés en lecture des enfants de milieux défavorisés. D'autres n'ont pas observé d'interférences qui peuvent justifier des problèmes de compréhension en lecture. Ce qui en ressort, c'est le caractère spéculatif de l'hypothèse de l'interférence du dialecte et le constat du peu de preuves solides qui se dégagent des recherches appliquées sur la question. Les conclusions sont généralement probantes par rapport au crédit de principe dont jouit une telle position théorique.

Les différences sexuelles chez les élèves et chez les professeurs (Brophy et Good, 1974 ; Thompson, 1975 ; Lahaderne, 1976 ; Downing, 1980 ; Fijalkow, 1983).

Un premier pôle de recherches tente de vérifier l'existence de différences dans les rendements en pré-lecture ou en lecture en fonction du sexe des élèves. Au niveau des aptitudes à la lecture, les résultats de 27 recherches effectuées après 1960 indiquent qu'il n'existe des différences entre garçons et filles que dans la moitié des cas mais que, quand il y a différence, elle est quasiment toujours en faveur des filles. Au plan des performances en lecture, les résultats ne sont pas plus unanimes quant à l'existence de différences. Sur 42 recherches faites durant les deux dernières décennies, les 2/3 ont accordé la supériorité aux filles. Par contre, 16 recherches sont arrivées à des résultats non significatifs. Seule une recherche a maintenu la supériorité des garçons pour quelques-unes des variables mesurées. Les études portant sur de très vastes échantillons ont confirmé la tendance générale favorisant les filles en ce qui concerne les rendements en lecture. Sur 16 études, 6 ont constaté que les filles sont supérieures et 9 autres ont conclu à l'absence de différence significative. Une seule recherche a dérogé à la règle en vérifiant la supériorité des garçons à un test d'épellation de mots. En somme, tant au niveau de la lecture que de la pré-lecture, il n'y a pas toujours de différence entre les garçons et les filles mais, en Amérique, quand il y en a une, elle est pratiquement toujours en faveur des filles.

Les recherches qui ont conduit à démontrer que les différences de rendements en lecture sont plus souvent à l'avantage des filles ont tenté de fournir des explications à l'analyse de leurs données. L'explication la plus courante consiste à considérer que l'école, dans les différents apprentissages qu'elle propose à l'enfant, et notamment en lecture, favoriserait davantage l'épanouissement des valeurs féminines. Le jeune garçon aurait des problèmes d'identification dans un monde composé majoritairement de professeurs féminins et pourrait subir une forme de discrimination manifestée par des comportements et des attitudes négatives au cours de son apprentissage de la lecture.

Plusieurs recherches expérimentales et descriptives ont voulu vérifier une telle hypothèse explicative. Elles indiquent que les comportements et les attitudes des professeurs tant féminins que masculins semblent agir en général au désavantage des garçons. Toutefois, les résultats des recherches portant spécifiquement sur les rendements en lecture concluent à l'absence de différence significative entre les rendements des garçons en lecture en fonction du sexe du professeur. Ceci mène à mettre en doute l'hypothèse explicative de la féminisation de l'école qui, de plus, n'apparaît pas suffisante pour rendre compte des faits dans toute leur complexité.

D'autres variables, notamment de nature scolaire, sont susceptibles de corrélérer avec l'échec en lecture des garçons. En effet, dans des apprentissages réalisés durant des expériences de laboratoire où les conditions d'apprentissage sont les mêmes pour tous, les résultats obtenus aux niveaux préscolaire et scolaire, révèlent soit aucune différence significative selon les sexes, soit la supériorité des garçons. Les conditions d'apprentissage pourraient donc s'avérer un facteur scolaire non négligeable dans l'explication des différences de rendement en lecture en fonction des différences sexuelles.

Variables d'ordre pédagogique (Washburne, 1972 ; Medley, 1977 ; Rosenhine et Berliner, 1978 ; Carter, 1978 ; Moray, 1978 ; Harris, 1979 ; Taylor, 1981 ; Fijalkow, 1983).

Un ensemble de recherches s'est consacré à décrire ou à étudier des variables d'ordre pédagogique que les chercheurs croient être en rapport avec les résultats obtenus par les enfants dans leur apprentissage de la lecture, indépendamment du

sexe des enfants. Ces études ont visé à mettre en relief des éléments reliés, d'une part, aux activités d'enseignement des professeurs et, d'autre part, aux activités d'apprentissage des enfants.

Un premier groupe de recherches s'est intéressé à comparer la portée, au niveau des rendements en lecture, d'une approche pédagogique dite « active », « ouverte », « non directive » ou « informelle » par rapport à une approche traditionnelle plus formelle. La pédagogie active se caractérise surtout par une individualisation de l'enseignement, un recours aux motivations intrinsèques, un apprentissage coopératif, une utilisation du jeu dans l'apprentissage et une transformation du rôle du professeur en celui d'une personne-ressource. Les résultats aboutissent toutefois à des résultats contradictoires, certains favorisant l'approche active, d'autres l'approche traditionnelle. Fijalkow (1983), s'appuyant sur les recherches les plus rigoureuses au plan méthodologique, conclut que toute position unilatérale concernant l'approche pédagogique d'ensemble paraît prématurée. Par ailleurs, des caractéristiques plus précises de l'enseignement, pouvant être reliées à la comparaison des approches pédagogiques, ont fait l'objet d'études particulières. Les résultats obtenus semblent favorables aux caractéristiques qui se rapprochent davantage de l'enseignement directif.

D'autres recherches ont voulu vérifier si certaines caractéristiques des professeurs, et plus particulièrement leurs attentes face aux enfants, avaient un effet positif sur les rendements en lecture. Parmi les caractéristiques qui semblent exercer une influence positive, des recherches ont relevé le mode de contrôle interne du professeur, sa personnalité chaleureuse, sa souplesse et son écoute des besoins des enfants. Par ailleurs, quelques recherches concluent que les professeurs ne sont pas neutres vis-à-vis des caractéristiques linguistiques et sociales des élèves. Cette implication subjective joue un rôle sur l'évaluation des rendements en lecture au détriment des enfants dialectalisants et de milieux défavorisés.

Les recherches répertoriées portant sur des aspects de l'apprentissage sont beaucoup moins nombreuses que celles qui ont traité de l'enseignement. Le temps de travail effectif consacré à l'apprentissage de la lecture exerce un effet positif sur les performances. Par contre, l'imposition par le professeur d'un rythme d'apprentissage uniforme exerce un effet négatif sur les rendements en lecture des élèves supérieurs. Enfin, quelques enquêtes ont permis de dégager les principaux centres d'intérêt des enfants en lecture. De nature uniquement descriptive, elles n'ont cependant pas dégagé l'impact de ces intérêts sur l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture.

La lecture et le développement linguistique (Fox, 1976 ; Barnitz, 1979 ; Ehri, 1979).

Dans les textes-synthèse consultés, les recherches qui étudient la relation entre le développement linguistique et l'apprentissage de la lecture sont de deux types bien spécifiques. Quelques-unes traitent de l'effet du développement de la syntaxe sur le développement de la compréhension en lecture. Elles indiquent que ce serait plutôt au niveau des structures de la syntaxe discursive que des problèmes de compréhension peuvent survenir en lecture.

D'autres recherches, beaucoup plus nombreuses, veulent élucider les relations entre le développement des capacités métalinguistiques, d'une part, et l'apprentissage et/ou l'enseignement de la lecture, d'autre part. Elles portent sur trois aspects du développement métalinguistique : la conscience du mot, la conscience de l'organisation syntaxique des mots et la conscience du son et de la syllabe.

Quant aux manifestations de la conscience du mot, les recherches sondent deux hypothèses en particulier. Elles cherchent à savoir si la conscience du mot se développe surtout grâce à l'enseignement de la lecture ou si cette aptitude dépend d'une

capacité cognitive générale. Les recherches menées posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. Ce qui semble clair, c'est que la conscience du mot ne résulte pas seulement de l'apprentissage de la lecture puisque les enfants réussissent en partie certaines tâches de segmentation avant l'enseignement de la lecture. L'enseignement représente sans doute un catalyseur important du développement de la conscience du mot. L'apprentissage de la lecture ne serait pas une condition nécessaire pour le développement de la conscience du mot, mais simplement une condition suffisante. Par ailleurs, le développement cognitif peut suivre la conscience du mot. Le développement métalinguistique démontre en effet une certaine autonomie par rapport au développement de la sériation.

Quant aux manifestations de la conscience de l'organisation syntaxique des mots, les deux recherches rapportées fournissent des indications allant dans le sens d'une contribution de l'apprentissage de la lecture pour le développement de la conscience de l'organisation syntaxique des mots. Toutefois, elles ne permettent pas de savoir si l'enseignement est le seul responsable de ce développement. Un fait semble certain : la conscience du fonctionnement de la syntaxe n'est pas un prérequis à l'apprentissage de la lecture.

Comme certaines recherches précédentes, les études sur la conscience du son et de la syllabe tentent de cerner si cette capacité métalinguistique est un prérequis ou une conséquence de l'enseignement de la lecture. Elles indiquent, premièrement, que la capacité d'analyse et de synthèse phonologiques, sans être véritablement un prérequis, rend plus facile l'apprentissage de la lecture. Elles tendent à montrer, deuxièmement, que la conscience du son et de la syllabe n'est pas non plus une conséquence de l'enseignement de la lecture mais que ce dernier constitue probablement un catalyseur à son développement.

Quant à la lecture et l'acquisition des concepts métalinguistiques, la seule recherche rapportée présente la constatation qu'il existe une corrélation de l'acquisition de ces concepts qui est plus forte avec l'apprentissage de la lecture qu'avec le développement conceptuel. Les résultats confirment le point de vue voulant que l'apprentissage de la lecture facilite le développement des capacités métalinguistiques et que la lecture fournit, d'après les réactions spontanées des enfants, un meilleur instrument que l'oral pour la conceptualisation linguistique.

Implications des recherches pour l'enseignement de la lecture dégagées par les textes-synthèse (Somervill, 1975 ; Fox, 1976 ; Harber, 1976 ; Artley, 1977 ; Groff, 1977 ; McConaughy, 1978 ; Barnitz, 1979 ; Dillingofski, 1979 ; Eeds-Kniep, 1979 ; Ehri, 1979 ; Harris, 1979 ; Moore et Miller, 1980 ; Pflaum et al., 1980 ; Samuels, 1980 ; Fijalkow, 1983).

Des recherches portant sur la controverse des méthodes d'enseignement, il ressort qu'aucune méthode n'est vraiment supérieure aux autres en ce qui concerne son impact sur les rendements en lecture. Seule la méthode phonétique (« Sound-Symbol Blending ») apparaît plus efficace selon la méta-analyse de Pflaum et al. (1980). Les auteurs ne précisent pas suffisamment le contenu de cette méthode pour qu'on puisse juger de sa valeur. De plus, ils tiennent à mettre en garde les lecteurs contre toute interprétation abusive en spécifiant que l'ensemble des méthodes expérimentales obtiennent de meilleurs résultats que les méthodes traditionnelles. Il est important de prendre conscience, comme le souligne Fijalkow (1983), que toute méthode n'est pas une variable élémentaire mais plutôt un ensemble complexe de variables difficiles à identifier et à dissocier, ce qui en complique la vérifiabilité et la falsifiabilité.

Il convient plutôt d'envisager le déchiffrement et le décodage du contenu comme deux aspects interdépendants qui devraient être développés simultanément. Toute méthode gagnerait à maintenir un juste équilibre entre ces deux aspects fondamentaux. L'enseignement de la lecture peut servir de fondement à la prise de conscience du langage et du métalangage. Comme les recherches l'ont démontré, il n'est pas nécessaire d'enseigner la segmentation des mots ou des phonèmes avant d'aborder la lecture. Ces notions ont commencé à se développer et l'enseignement de la lecture devrait les consolider.

Comme pour l'oral, le professeur doit tenter de changer ses attitudes et ses attentes vis-à-vis du langage des enfants provenant de milieux défavorisés. Ceci semble une solution plus efficace que de vouloir imposer la langue standard pour améliorer les rendements en lecture. Il convient d'accepter que l'enfant recode le texte ou encore le reformule dans son dialecte. Le professeur devrait aussi prendre conscience que ses comportements et ses attitudes peuvent être déterminés par le sexe de ses élèves. Bien que les recherches n'aient pas trouvé de différence au niveau des rendements des élèves, il y aurait lieu d'éviter les attentes sexuellement marquées. Les comportements pédagogiques du professeur peuvent également être à l'origine de différences dans les rendements en lecture.

Commentaires critiques.

Il se dégage des textes-synthèse que la lecture constitue un domaine très développé de la pédagogie de la langue maternelle. En effet, plus de la moitié des textes consultés portent sur des problèmes touchant l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture. De plus, le fait que la majorité des recherches répertoriées sont de type expérimental témoigne de l'état d'avancement considérable des recherches en lecture comparativement aux recherches portant sur les autres domaines : oral, écrit ou intégration.

Sans vouloir sous-estimer la valeur des recherches de type expérimental ni l'intérêt de leurs apports, il y a lieu toutefois de souligner quelques-unes de leurs limites au plan méthodologique. Ainsi, plusieurs de ces recherches reposent sur un modèle linéaire de type cause unique-effet. Ce modèle s'avère certainement insuffisant pour rendre compte de la complexité des phénomènes et de leurs interrelations. Les recherches risquent alors d'aboutir à des conclusions plus ou moins insignifiantes parce que trop atomisées, sinon déformantes à cause de la focalisation qu'elles opèrent sur un élément particulier. Il a été aussi plusieurs fois rappelé que les recherches expérimentales, même les plus rigoureuses, éprouvent beaucoup de difficultés à contrôler toutes les variables impliquées dans des situations réelles d'enseignement-apprentissage. Dans cette optique, la méthode des méta-analyses, malgré sa nouveauté, semble fournir un outil statistique raffiné et puissant permettant de faire le point sur les résultats obtenus par différentes recherches menées sur le même sujet mais variant quant à leurs échantillons et à leurs méthodologies.

Lorsque les méta-analyses portent sur des comparaisons évaluatives de méthodes d'enseignement, elles n'éliminent certainement pas les critiques souvent formulées à l'endroit de ce type d'évaluation. Ainsi, l'observation d'une différence significative entre un groupe expérimental utilisant une méthode nouvelle d'enseignement de la lecture et un groupe témoin faisant usage d'une autre méthode, traditionnelle ou non, ne peut permettre de conclure, dans le cas d'une différence en faveur de la méthode expérimentale, que cette dernière est supérieure. C'est qu'on ne voit pas toujours exactement ce qui est mesuré. La première raison en est qu'il n'est pas sûr que toutes les variables aient été isolées. Deuxièmement, l'effet Hawthorne bien connu joue souvent et il semble impossible d'en tenir compte. Troisièmement, le concept même de méthode de lecture est flou et variable.

Par ailleurs, l'étude de variables spécifiques reliées à l'efficacité du professeur ne produit pour le moment que des résultats isolés et fragmentaires, contradictoires ou paradoxaux. Il manque, dans ce secteur, des recherches théoriques qui, à l'instar des théories sur l'acquisition de la lecture, proposeraient des modèles conceptuels qui identifient des variables d'enseignement et d'apprentissage et proposent des regroupements pertinents. La pauvreté apparente des retombées pédagogiques des recherches en lecture menées depuis 1960 pourrait s'expliquer aussi par la quantité négligeable de recherches-action menées dans les classes. Pourtant de telles recherches, confrontant la réalité scolaire à la théorie et aux hypothèses, peuvent permettre de faire avancer certaines questions. Ce fut le cas des recherches visant à réaliser des programmes d'éducation compensatoire : leur échec a été révélateur.

Concernant les théories sur l'acquisition de la lecture, il y a lieu de rappeler que les textes-synthèse ne distinguent pas toujours entre les théories portant sur l'acte de lire et celles portant sur l'acquisition de la lecture ; une certaine confusion existe. Pourtant, il est clair qu'il existe des points de vue différents quant à l'un et à l'autre de ces aspects : opérations impliquées dans l'acte de lire, d'une part, et phase de développement ou d'acquisition de la maîtrise de la lecture, d'autre part. Il n'est pas encore démontré que les opérations réalisées par le lecteur adulte se réalisent dans une certaine séquence, qui de plus serait toujours la même. Advenant que cela soit démontré, il n'en serait pas pour autant acquis que l'acquisition de la maîtrise de ces opérations doive nécessairement ou de préférence se faire en suivant la même séquence. Il y aurait donc intérêt pour les recherches et l'enseignement de distinguer, sans toutefois les dissocier, l'objectif à atteindre et les moyens à prendre pour y arriver.

Au-delà des controverses et en tenant compte du fait que plusieurs questions reliées à l'acte de lire ne sont pas résolues, il semble se dégager des recherches un portrait d'ensemble embryonnaire de l'acte de lire qui malheureusement les textes-synthèse étudiés ne parviennent pas à dégager. L'acte de lire consisterait à rechercher du sens à partir d'un certain nombre d'indices d'ordre phonographique, orthographique, lexical, syntaxique, contextuel, etc. Le rôle proportionnel de ces indices reste à déterminer. On peut cependant supposer que le processus de lecture est d'une très grande flexibilité. Si les hypothèses de l'utilisation d'indices de différents niveaux se trouvaient confirmées, la question du point de départ global ou synthétique deviendrait un faux problème. En effet, quant à l'acquisition de la lecture, ce qui importerait davantage serait que les enfants développent leurs habiletés à utiliser tous les niveaux d'indices requis pour pouvoir comprendre les textes qu'ils auront à lire. Comment et à partir de quoi se feraient ces opérations constituent des questions encore sans réponse. De même, comme en font foi les résultats contradictoires des recherches rapportées, on ne peut encore dégager quelle est l'importance relative des informations contextuelles et des informations graphiques. Par ailleurs, peu ou pas de recherches d'ordre empirique ont porté sur l'évolution de l'utilisation des différents types d'information chez l'enfant qui apprend à lire.

Par rapport au milieu social, il se dégage assez clairement des recherches répertoriées qu'il existe un lien significatif entre la réussite en lecture et l'appartenance à un milieu social favorisé ou défavorisé, même lorsque le quotient intellectuel est contrôlé. Toutefois, mises à part les variations dialectales, les chercheurs ne semblent pas s'être intéressés beaucoup aux facteurs qui pourraient expliquer cette relation comme les différences de valeurs culturelles entre l'école et certains milieux socio-économiques, le rôle de l'ethnicité, les différences inter-milieux de familiarité avec l'écrit, etc. Quoi qu'il en soit, les résultats des recherches américaines concernant les recherches dialectales ne sauraient être exportés comme tels dans d'autres pays et à propos d'autres langues parce que les variations sociales et dialectales n'y sont pas les mêmes.

La même prudence s'impose quand il s'agit des résultats portant sur les relations entre les rendements en lecture et la variable **garçons** ou **filles**. Les recherches américaines indiquent que lorsqu'il y a des différences de rendement, ces différences sont toujours en faveur des filles. Toutefois, les recherches menées en Grande-Bretagne, en Allemagne et ailleurs indiquent que ce ne serait pas le cas dans ces pays. Il est donc possible que le contexte socio-culturel ou d'autres variables fluctuant selon les pays ou les continents puissent intervenir dans cette question des relations entre l'apprentissage de la lecture et le sexe des apprenants. Par ailleurs, les recherches américaines menées sur l'apprentissage de la lecture en laboratoire plutôt qu'en salle de classe aboutissent à des résultats inverses : soit qu'il n'y ait pas de différence entre les filles et les garçons, soit que les garçons soient supérieurs. Ces résultats semblent indiquer que les raisons du rendement plus faible des garçons en lecture se situeraient plutôt au niveau des conditions d'apprentissage.

L'étude, faite dans une perspective plus générale, des variables d'ordre pédagogique et de leur relation sur les rendements en lecture n'apporte pas un éclairage supplémentaire sur la question à cause des résultats contradictoires ou paradoxaux obtenus. D'une part, les recherches se partagent de façon sensiblement égale entre celles qui concluent à la supériorité de l'approche « ouverte » et celles qui aboutissent à la supériorité de l'approche « traditionnelle ». D'autre part, les caractéristiques d'enseignement trouvées efficaces sont de type fermé et s'opposent paradoxalement aux caractéristiques jugées efficaces au niveau des professeurs, qui sont elles de type ouvert. La conclusion générale qu'on pourrait dégager serait que pour favoriser les apprentissages en lecture, il faudrait privilégier un enseignement directif par un professeur qui ne l'est pas ! Cela illustre bien le caractère rudimentaire des recherches portant sur des variables reliées à l'enseignement.

Étant donné l'état des recherches sur les théories de l'acquisition de la lecture, la controverse qui dure sur les méthodes d'enseignement et les résultats contradictoires quant aux différentes approches pédagogiques, il nous apparaît utile de conseiller une certaine prudence au niveau de la salle de classe. Il serait par exemple prématuré d'abandonner ou de trop négliger l'enseignement d'éléments phonographiques sous prétexte que la lecture serait une activité surtout d'ordre sémantique et global. De même, il apparaîtrait injustifié de ne pas proposer aux enfants des activités visant à développer des stratégies d'anticipation et d'utilisation d'indices sémantico-contextuels. L'important pour le professeur serait de s'assurer que tous les ingrédients y soient avec un certain équilibre qui tienne compte du développement progressif de l'habileté à lire de l'enfant.

Enfin, il faut mentionner l'absence ou la rareté dans les textes-synthèse recensés d'un certain nombre d'aspects relativement importants de l'enseignement ou de l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, aucun texte ne fait état de recherches dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en lecture. Le développement récent de théories de l'acte de lire fondées sur les processus d'information aurait pu provoquer une remise en cause des instruments existants et des modèles théoriques de lecture sous-jacents. La question est d'autant plus importante que ces instruments servent également de mesure des rendements en lecture à l'intérieur des recherches qui visent à identifier les facteurs contribuant à l'efficacité de l'enseignement de la lecture.

Il apparaît aussi que l'étude de certains éléments de la réalité scolaire ait été négligée. C'est le cas, par exemple, des valeurs culturelles de l'école, de l'organisation scolaire, des interactions en classe. Ces réalités ont été étudiées dans une perspective générale mais il semblerait que peu de recherches ont porté sur l'impact qu'elles peuvent avoir sur les apprentissages en lecture. Dans cette optique, on constate que le problème de l'enseignement de la lecture aux enfants de milieux défavorisés ne semble pas avoir suscité beaucoup de recherches dans les années

1970 aux États-Unis. Le problème se situe sans doute à d'autres niveaux qu'à celui de la variation linguistique.

La littérature enfantine constitue un autre domaine qui semble avoir été négligé. Il y a certes quelques études sur les intérêts des enfants, mais elles ne semblent pas entretenir de liens avec l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture. Les questions afférentes du type de textes, de leur structure, de leur contenu, des modèles et des valeurs socio-culturelles (par exemple, le racisme, le sexisme) qu'ils véhiculent, de leur lisibilité, etc., ne semblent pas non plus avoir fait l'objet de recherches suffisamment nombreuses ou importantes pour figurer dans les textes-synthèse américains consacrés à la lecture.

III. — L'ÉCRITURE.

Comme l'oral, l'écriture est un domaine relativement peu développé au plan de la recherche. Le petit nombre (seulement 9), le contenu restreint des textes-synthèse répertoriés sur le sujet de même que le fait qu'il s'agit surtout de recherches descriptives constituent autant d'indices de l'état embryonnaire du développement de la recherche.

L'écriture comme production linguistique (Blount, 1973 ; O'Donnell, 1979 ; Crowhurst, 1983).

Influencées sans doute par les études descriptives sur le développement du langage oral des enfants d'âge scolaire, la plupart des recherches ont centré leur attention sur le développement des structures syntaxiques. Quelques conclusions importantes s'en dégagent. Premièrement, la complexité syntaxique s'accroît avec l'âge. Deuxièmement, les élèves considérés comme très habiles obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des élèves plus faibles en ce qui concerne la longueur des phrases et des énoncés (« T-unit »). C'est la longueur moyenne de la phrase de l'énoncé qui semble le meilleur indicateur de la maturité syntaxique au plan de l'écrit. Enfin, dans les cinq premières années du primaire, l'énoncé oral est en moyenne plus long que l'énoncé écrit. Ensuite, c'est l'inverse qui se produit, l'énoncé écrit devenant plus long et plus complexe. Même s'il s'appuie sur les acquis de l'expression orale, le développement de l'écrit présente des manifestations différentes, mais graduelles.

Cependant, quelques recherches tendent à montrer qu'il serait très hasardeux d'affirmer qu'il existe une relation causale entre la complexité syntaxique et la qualité de l'écriture. La longueur des phrases et des énoncés n'apparaît pas un aussi bon prédicteur de la qualité des textes que le laissent supposer les résultats des recherches présentées précédemment.

Des chercheurs ont voulu mesurer l'effet de l'enseignement de la syntaxe sur le développement de l'écriture. Pour ce faire, ils ont comparé l'efficacité de deux méthodes d'enseignement de la syntaxe : une méthode fondée sur des exercices de construction ou d'expansion de structures complexes qui s'inspirent de la grammaire générative et une méthode basée sur un enseignement systématique de la grammaire traditionnelle. Les conclusions indiquent que l'enseignement à l'aide d'exercices de type combinaison et expansion de phrases semble démontrer une certaine efficacité au strict niveau de la construction syntaxique des énoncés. Cependant, les résultats des recherches ne sont pas unanimes concernant l'efficacité de ce type d'enseignement de la syntaxe sur la qualité de l'écriture. Il est étonnant de constater que plusieurs recherches concluent que ce type d'enseignement, strictement formel, exerce un effet sur la qualité de l'écriture alors qu'il semble difficile d'établir

un lien causal entre l'accroissement de la complexité syntaxique et l'amélioration de la qualité des textes des élèves.

L'écriture comme processus (Petty, 1978 ; O'Donnell, 1979 ; Bereiter, 1980).

Bereiter (1980) propose un cadre théorique général s'appuyant sur une analyse cognitive du traitement de l'information et sur un modèle structuraliste du développement de l'écriture. Selon lui, le développement de l'acte d'écrire suppose la construction graduelle d'un schème exécutif (« executive scheme ») de haut niveau cognitif qui implique la mise en œuvre de trois processeurs : le processeur discursif (« genre processor »), le processeur de contenu (« content processor ») et le processeur linguistique (« language processor »). Durant l'acte d'écrire, les trois processeurs fonctionnent plus ou moins en même temps. Ils entrent en interrelations constantes et les informations traitées aux trois niveaux s'influencent mutuellement. L'écriture impliquerait l'action coordonnée et simultanée de schèmes mentaux qui doivent se partager l'espace potentiel réservé au traitement de l'information. Or, il existe une limitation importante sur le nombre de schèmes mentaux qu'un enfant peut traiter simultanément et ce nombre progresserait tout au long des années scolaires. Pour que cette contrainte de performance se résorbe, cela suppose que plusieurs tâches cognitives qui surchargent l'espace de traitement de l'information deviennent automatiques ou coordonnées de façon à rendre possible le traitement de schèmes mentaux remplissant l'espace ainsi libéré.

Bereiter (1980) propose aussi un modèle qui conçoit le développement de l'écriture en cinq stades. Ceux-ci n'apparaissent pas dans un ordre nécessaire mais constituent des formes différentes d'organisation respectant le principe d'intégration hiérarchique. Cette conception théorique trouve des appuis dans des recherches descriptives où se vérifie l'existence de certains de ces stades.

L'écriture associative (« associative writing ») représente le premier stade de développement. Elle suppose la capacité de traduire en une forme linguistique les idées dans leur ordre chronologique de présentation. L'écriture performative (« performative writing ») n'est pas un stade qui suppose une réorganisation du stade précédent. Elle implique l'acquisition des habiletés fondamentales relatives aux conventions de la langue écrite. Ces habiletés comprennent l'organisation du contenu, la structuration des paragraphes, des phrases, l'orthographe, la ponctuation, etc. Le troisième stade, l'écriture communicative (« communicative writing »), suppose la capacité pour celui qui écrit de prendre en considération le point de vue du lecteur. Ceci implique un jugement concernant les attentes et les besoins d'information du lecteur. L'écriture « unifiée » (« unified writing ») représente un quatrième stade de développement. L'écriture devient alors un produit qu'on peut objectiver. Il met en cause le jugement critique de celui qui l'écrit. Enfin, l'écriture épistémique (« epistemic writing ») est l'aboutissement de l'acte d'écrire. L'écriture fait alors partie intégrante de la pensée puisque sa pratique permet la création, la transformation et la clarification des idées. Ces deux derniers stades sont encore au niveau de la pure spéculation car aucune vérification empirique n'a été rapportée.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale (Zutell, 1978 ; Groff, 1979 ; Templeton, 1979 ; Beers, 1980 ; Desberg, Elliott et Marsh, 1980).

Depuis les années soixante-dix, une hypothèse psycholinguistique retient de plus en plus l'attention des chercheurs. Cette hypothèse soutient que les enfants intériorisent et organisent l'information phonologique et orthographique sur les mots parlés

et écrits, construisent des règles à partir des données retenues et appliquent ces règles à l'orthographe des mots. Les quelques recherches qui ont tenté de tester la pertinence de cette hypothèse ont montré que les enfants n'apprennent pas par imitation ou par mémorisation des cas isolés. C'est au contraire à partir de ces cas isolés qu'ils formulent des hypothèses qu'ils appliquent lorsque le contexte est approprié. Quand ils constatent leurs erreurs, ils révisent leurs règles. L'apprentissage de l'orthographe serait donc un processus dynamique.

Comme les études sur les stratégies d'apprentissage ont montré que l'oral influence les formes orthographiques des enfants, quelques chercheurs ont voulu savoir si les variétés linguistiques pouvaient interférer avec l'orthographe. Les résultats obtenus sont contradictoires, d'une part, quant à l'importance des interférences du dialecte sur l'orthographe et, d'autre part, quant à l'augmentation ou à la diminution de ces interférences de la première à la sixième année du primaire.

Implications des recherches pour l'enseignement de l'écriture dégagées par les textes-synthèse (Petty, 1978 ; Zutell, 1978 ; Templeton, 1979 ; Bereiter, 1980 ; Desberg, Elliott et Marsh, 1980 ; Crowhurst, 1983).

Au plan de l'enseignement de l'écriture, les recherches ont souligné que les exercices de type construction, combinaison et expansion de phrases exerçaient, dans l'ensemble, une influence bénéfique sur la complexité syntaxique des performances écrites et, semble-t-il, sur leur qualité. Le professeur peut donc utiliser ce type d'approche tout en étant très conscient que la longueur et la complexité des phrases n'est pas un critère absolu de qualité. D'autres modes d'intervention sont suggérés. Un entraînement spécifique menant à l'organisation des idées à l'aide de notes, de plans successifs serait sûrement très profitable à l'enfant qui apprend à écrire. Le professeur devrait apporter une aide plus positive pendant la rédaction et stimuler l'enfant à écrire davantage.

Au plan de l'enseignement de l'orthographe, il serait avantageux de construire des contextes d'apprentissage et d'utiliser des procédés qui concourent à fournir à l'enfant une vision systématique de l'orthographe. Le professeur devrait adopter une attitude positive vis-à-vis des erreurs orthographiques. Il peut amener l'enfant à découvrir ses erreurs et non lui indiquer catégoriquement. S'il y a vraiment interférence du dialecte sur l'orthographe, les recherches suggèrent des moyens de réduire les confusions homonymiques et d'insister sur les finales de mots, souvent escamotées à l'oral.

Commentaires critiques.

Les recherches menées dans le domaine de l'écrit sont pour la plupart descriptives. Les quelques recherches théoriques récentes ont déjà proposé des modèles qui essaient de rendre compte de certains aspects de la réalité. Un effort d'intégration à ces modèles des résultats de recherches descriptives permet à la fois de tester les modèles ou la réflexion théorique et d'orienter les descriptions. Les résultats déjà obtenus, quoique embryonnaires, permettent d'espérer la poursuite de cette orientation des recherches. Malgré leur intérêt, de telles recherches ne produisent cependant pas encore beaucoup de retombées pédagogiques.

Parmi les questions traitées, celle de la longueur des énoncés comme indice de maturité syntaxique et de qualité des textes demeure fort problématique. La première relation positive trouvée par les recherches était sans doute tributaire de la perception globale et intuitive que les enseignants avaient des habiletés de leurs élèves. Vérifiée plus tard sur des compositions précises, la relation entre longueur des énoncés et qualité des textes n'a pas été confirmée. Par ailleurs, la relation

entre longueur et complexité des énoncés et maturité syntaxique semble reposer sur un concept circulaire de maturité, défini par longueur et complexité. Il semblerait fondé de croire que le concept de maturité syntaxique devrait inclure les procédés de réduction syntaxique. Comme ces derniers ont pour effet de diminuer la longueur des énoncés, il en résulte que longueur des énoncés et maturité syntaxique pourraient s'opposer. Dans cette perspective, on peut concevoir qu'il y aurait, pour la longueur des énoncés, un seuil plus ou moins précis au-delà duquel la longueur deviendrait un indice sinon de non-développement, du moins de non-qualité d'un texte. De telles considérations offrent peut-être quelques explications pour les résultats contradictoires obtenus.

Des recherches ont conclu à l'efficacité des exercices de transformation de phrases par rapport à la construction syntaxique des énoncés. On peut remarquer que les textes n'abordent aucunement la question de la pertinence de tels exercices à l'oral. La relation positive établie entre la qualité de l'écriture et les exercices syntaxiques, d'une part, et la longueur des énoncés, d'autre part, apparaît toutefois comme problématique. Une des raisons pourrait tenir aux difficultés auxquelles se heurte toute tentative de définition objective et opérationnelle de ce concept de **qualité de l'écriture** et de ses différentes composantes, que l'on peut supposer être d'ordre discursif, sémantique, linguistique et stylistique. Les textes-synthèse ne relèvent pas de travaux consacrés à l'évaluation des apprentissages en écrit ou à celle de l'enseignement de l'écrit. On comprend que l'établissement de moyens de mesure et d'évaluation implique justement la nécessité de définir ce concept de **qualité de l'écriture**.

Le développement de l'écriture, qui a été étudié par le biais de l'observation de productions écrites des enfants et analysé par rapport à des processus cognitifs de rédaction et d'apprentissage de l'orthographe, gagnerait à faire l'objet d'études qui observeraient l'enfant pendant qu'il écrit et en fonction des contextes larges où il écrit. Un autre aspect qui semble particulièrement sous-traité est celui de la pédagogie de l'écriture. Les textes ne rapportent en effet aucun ensemble de recherches portant sur des méthodes ou des approches d'enseignement de l'écriture, sur le rôle du professeur et de son comportement, sur les interactions entre le professeur et l'enfant et entre les enfants eux-mêmes, etc. On n'a qu'à se rappeler le nombre et la variété des recherches en lecture qui se sont intéressées à ces aspects pour en constater l'absence en écriture. On s'étonne moins ensuite de la pauvreté des retombées pédagogiques offertes par l'ensemble des recherches sur l'écrit. Une dernière question qui ne semble pas avoir fait l'objet de beaucoup de recherches est celle du passage de l'oral à l'écrit, en particulier par rapport aux stratégies discursives et aux types de texte.

IV. — L'ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE LA LANGUE MATERNELLE.

L'enseignement intégré de la langue maternelle représente un sujet à propos duquel les auteurs de textes-synthèse rapportent relativement peu de recherches. Ces études sont presque exclusivement de deux types principaux : des recherches expérimentales corrélationnelles et des recherches qui expérimentent et évaluent des approches pédagogiques divergentes. Elles s'engagent dans deux orientations différentes qui les mènent à des résultats complémentaires. Un premier groupe d'études, adoptant une orientation plus fondamentale, analyse les relations entre les composantes langagières à savoir la lecture, l'écoute, l'expression orale et l'écriture. Un deuxième groupe poursuit un objectif plus pratique. Il tente de vérifier si une approche intégrée de l'enseignement de la lecture est plus efficace qu'une approche traditionnelle tant au niveau des rendements en lecture qu'au niveau des autres performances linguistiques.

Rapports entre des composantes langagières (Devine, 1968 ; Groff, 1973, 1975, 1979 ; Lotto, 1978 ; Duplessis, 1979 ; Hammill et McNutt, 1980 ; Shanahan, 1980 ; Tuman, 1980).

De nombreuses recherches ont été menées avant et après 1960 concernant la relation entre la compréhension en lecture et l'écoute. L'ensemble des résultats indique qu'il existe des corrélations entre la lecture et l'écoute et que les performances en compréhension auditive sont souvent de bons prédicteurs des rendements en lecture. Cependant, à cause du peu de recherches rapportées et de leurs résultats contradictoires, il ne ressort pas clairement qu'un enseignement de l'écoute peut contribuer à développer les habiletés de compréhension en lecture.

Par ailleurs, plusieurs recherches n'ont observé qu'une faible corrélation entre les rendements aux tests de compréhension en lecture et les rendements aux tests d'expression orale. Cette faible corrélation peut fournir des éléments d'explication de l'échec des programmes d'éducation compensatoire déjà mentionnés. L'enseignement de la langue standard n'y avait pas eu d'effet positif sur l'apprentissage de la lecture. Ce n'est pas, comme plusieurs veulent le croire, parce qu'un enfant s'exprime aisément dans un langage respectant les normes du bon parler qu'il apprendra à lire plus facilement et plus rapidement.

Très peu de recherches ont porté sur les relations entre les rendements en lecture et les performances en expression écrite. Elles ont conclu qu'il existe une corrélation significative entre le niveau de compréhension en lecture et la complexité syntaxique des textes écrits.

Quant aux rapports entre la lecture et l'orthographe lexicale, Duplessis (1979) présente une argumentation théorique concernant la nature de l'acte perceptuel impliqué dans la lecture et les processus psychologiques sous-jacents dans la lecture ainsi que dans l'apprentissage de l'orthographe. Elle affirme que, d'après le modèle mixte de l'acte de lire, modèle jugé le plus valable, l'apport des informations orthographiques, syntaxiques et sémantiques mises en œuvre dans l'activité de lecture de même que le but immédiat de cette activité qui est de reconstruire le sens, s'opposent à la perception spécifique et à la rétention adéquate de l'information graphique requise dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Dans ce sens, ce n'est pas la lecture qui favoriserait l'apprentissage de l'orthographe mais plutôt l'intériorisation des règles orthographiques qui simplifierait le processus de lecture. Quant aux processus psychologiques impliqués, les recherches recensées considèrent que la lecture ne permet pas l'emmagasinage de l'information graphique nécessaire au rappel orthographique et que le phénomène d'anticipation dans la lecture réduit la richesse et l'efficacité des traces mnésiques résultantes. Les processus de reconnaissance ne nécessitent pas une mémorisation et une analyse graphique conscientes des mots durant la lecture. De plus, les limites de la mémoire à court terme obligent à un traitement structuré et ordonné des informations qui va à l'encontre de la rétention orthographique des mots.

En somme, au plan théorique, l'acte perceptuel et les processus psychologiques impliqués dans la lecture ne favoriseraient pas l'apprentissage de l'orthographe. Pourtant, au plan expérimental, plusieurs études ont conclu à l'influence de l'enseignement de la lecture sur l'orthographe. La méta-analyse de Hammill et McNutt (1980) a identifié et traité statistiquement 155 coefficients de corrélations entre les scores aux tests de compréhension en lecture et les scores en orthographe. La médiane obtenue permet d'affirmer qu'il existe une corrélation hautement significative entre les rendements en lecture et les scores en orthographe. Quoiqu'une corrélation ne présume pas d'un lien de cause à effet entre deux phénomènes, les résultats obtenus par les nombreuses recherches expérimentales sont en désaccord profond avec les études théoriques sur la question.

Enfin, quant aux rapports entre l'expression orale et l'orthographe, les recherches rapportées antérieurement ont indiqué que les formes dialectales interfèrent sur les erreurs orthographiques mais qu'on ne sait pas quelle est l'importance de cette influence.

Évaluation de l'approche centrée sur l'expérience du langage (« Language Experience Approach » Hall, 1978).

Parallèlement aux études expérimentales s'interrogeant sur les relations possibles entre les différentes composantes, des recherches évaluatives ont tenté de vérifier l'efficacité d'une approche « intégrée » de l'enseignement de la lecture par rapport à d'autres approches et surtout par rapport à l'approche traditionnelle. Il s'agit d'une approche appelée « Language Experience Approach » (LEA), dont voici les principales caractéristiques. Il y a d'abord primauté de l'activité et de l'expérience de l'enfant. Le matériel didactique principal repose sur les productions de l'enfant. L'apprentissage de la lecture n'est plus un but en soi mais les activités de la classe doivent justifier cet apprentissage. L'oral, l'écriture et la lecture ne sont plus isolés mais complémentaires dans l'apprentissage global de la langue. Les livres d'histoires et les manuels font partie de l'environnement de la classe. Les enfants qui en éprouvent le besoin les utilisent à leur gré. A partir des productions écrites des enfants, le professeur travaille le vocabulaire, la structure des mots, les correspondances grapho-phonétiques, etc. En somme, il s'agit d'une approche qui vise à intégrer les différentes habiletés dans un environnement éducatif le plus motivant possible.

Depuis les deux dernières décennies, plusieurs recherches ont voulu montrer l'efficacité d'une telle approche. Elles indiquent que l'approche LEA semble plus efficace qu'une approche traditionnelle. Au niveau de la lecture, les résultats indiquent clairement que les enfants soumis à l'approche LEA obtiennent des rendements supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux rendements des enfants apprenant avec une approche traditionnelle. Au niveau des autres composantes langagières, soit l'expression écrite, l'orthographe, l'expression orale et l'écoute, toutes les recherches, quoique moins nombreuses, favorisent l'approche LEA.

Implications des recherches pour l'enseignement intégré de la langue maternelle dégagées par les textes-synthèse (Hall, 1978).

Comme les problèmes sont loin d'être résolus, les auteurs des textes-synthèse sont très prudents quant aux implications des résultats obtenus. Deux idées sont pourtant émises. Une approche intégrée de la lecture et de l'écriture semblerait plus appropriée mais aucune suggestion précise quant aux aspects à intégrer ni quant aux façons de le faire n'est présentée. De façon apparemment paradoxale, on soutient par ailleurs qu'il est plus important de fournir du matériel de lecture signifiant que de travailler sur des aspects externes à la lecture (écoute, expression orale) mais que l'on croit reliés.

Commentaires critiques.

Par rapport aux recherches de type expérimental portant sur l'étude des relations entre les composantes langagières de même que par rapport aux recherches évaluatives de programmes d'optiques différentes, il faut évaluer si les tests utilisés peuvent fournir des indications suffisamment comparables pour que les résultats soient significatifs. D'une recherche à l'autre, on ne mesure pas toujours les mêmes

rendements et ceux-ci ne sont pas toujours mesurés par les mêmes tests. De plus, les recherches comparant l'efficacité des programmes d'enseignement différents peuvent encore ici être soumises à l'effet Hawthorne sans que ce dernier ne soit, semble-t-il, contrôlé.

Il faut constater l'absence, dans le domaine de l'enseignement intégré de la langue maternelle, de recherches théoriques et descriptives. Il y aurait intérêt à essayer de comprendre pourquoi certaines habiletés langagières sont en corrélation avec d'autres et pourquoi d'autres ne le sont pas. Des recherches d'ordre théorique permettraient de proposer des modèles explicatifs des relations entre les habiletés langagières et de leur développement chez les enfants. Des recherches d'ordre descriptif aideraient sans doute à élaborer ces modèles et à les soumettre à un premier niveau de vérification empirique.

Les résultats des recherches expérimentales synthétisés par des méta-analyses laissent croire à des corrélations très fortes entre certaines composantes langagières : l'écoute et la lecture, la lecture et l'orthographe et à des corrélations relativement faibles entre la lecture et l'expression orale. Certaines relations entre paires de composantes ont donné lieu à trop peu de recherches : lecture et expression écrite, expression orale et orthographe. D'autres n'ont suscité aucune recherche rapportée par les textes-synthèse : expression orale et expression écrite, écoute et expression orale, écoute et expression écrite. Il serait intéressant d'avoir plus de données concernant les relations entre ces composantes. Combinées à celles déjà obtenues, elles permettraient de dégager un tableau d'ensemble des relations entre les habiletés langagières.

On peut croire que ces habiletés, à cause du réseau d'interrelations non précises mais dont certaines ont été vérifiées expérimentalement, se renforcent mutuellement à des degrés divers. Si c'est le cas, il y a lieu de penser que l'enseignement devrait *en tenir compte* et développer des stratégies de décloisonnement des savoirs et d'enchaînement d'activités propices à ce que les habiletés se développent en prenant appui les unes sur les autres. Peu de recherches ont été rapportées dans ce sens. Seules celles qui ont essayé de vérifier si l'enseignement de l'écoute favorisait le développement de la lecture peuvent être reliées de loin à cette question. Toutefois, les résultats obtenus apparaissent contradictoires et il ne s'agissait pas nécessairement d'activités d'apprentissage qui s'enchaînaient. Il apparaît donc pertinent de mener des recherches-action visant à développer des interventions pédagogiques en ce sens et des recherches expérimentales visant à vérifier les hypothèses concernant le renforcement mutuel de ces habiletés. Il serait utile de savoir quelles activités sont efficaces à ce niveau et à quelles conditions elle le sont. De la sorte, on irait plus loin que la vérification trop globaliste et uni-causale réalisée par les recherches qui ont évalué le « Language Experience Approach ».

De telles recherches devraient non seulement porter sur les relations entre composantes langagières autres que celles touchant la lecture, mais aussi sur les liens entre l'enseignement du français et les autres matières scolaires : sciences humaines, mathématiques, arts, etc. Les liens pédagogiques qu'il est possible d'établir entre les composantes langagières elles-mêmes, d'une part, et avec les autres domaines scolaires, d'autre part, peuvent se réaliser par différents moyens : un enchaînement d'activités, l'utilisation de la complémentarité des différents programmes d'études au niveau des objectifs et des contenus, des activités reliées à un même thème, des activités structurées dans un projet, etc. Il faut croire que les recherches américaines répertoriées n'ont pas inclus de travaux portant sur les différents moyens de réaliser un certain décloisonnement, *sinon une certaine intégration de l'enseignement de la langue maternelle.*

V. — CONCLUSION.

En conclusion de cette note de synthèse, il est intéressant de faire ressortir brièvement, à titre d'illustration, quelques aspects des recherches américaines qui peuvent fournir un apport original aux recherches francophones. Au niveau des méthodes utilisées, il ne fait pas de doute que les recherches expérimentales et évaluatives témoignent d'un degré d'avancement et de raffinement dont on ne trouve pas d'équivalent, semble-t-il, dans les recherches francophones. Certes, comme nous l'avons vu, les méthodologies utilisées ne règlent pas tous les problèmes, en particulier ceux du contrôle des variables ou de la validité des comparaisons. Toutefois, ces problèmes attendent toujours des solutions dans les sciences de l'éducation en général.

On constate néanmoins que l'avance des Américains au plan méthodologique semble considérable. Elle pourrait s'avérer utile aux recherches francophones qui sont encore peu développées à ce niveau. Ces dernières, selon Piacère (1979), en seraient rendues, par rapport à la lecture, « à ce point où les oppositions théoriques ne peuvent plus se réduire par la seule réflexion et le discours mais doivent être tranchées par l'expérimentation scientifiquement contrôlée » (p. 98).

Au niveau des contenus, il convient de dégager quelques observations d'ordre pédagogique. Ainsi, dans les pays francophones, se sont développés et implantés au début des années soixante-dix des exercices oraux systématiques, appelés exercices structuraux, visant à faire maîtriser le français oral « standard ». Inspirés directement des travaux américains concernant l'enseignement des langues secondes, de tels exercices n'ont pas été adaptés aux réalités de la pédagogie des langues maternelles. Pourtant, dès la fin des années soixante, il se dégageait assez clairement des recherches américaines dans le domaine que les exercices systématiques sur des points précis mis de l'avant par les programmes compensatoires s'étaient avérés être des échecs.

Par rapport à la dialectique libération-structuration qui a marqué la dernière décennie de l'enseignement de l'oral en France, les recherches américaines vont dans le sens contraire à la structuration, caractéristique des exercices structuraux. En effet, influencé par les études sur les interactions verbales dans le développement du langage des enfants, l'enseignement de l'oral s'est nettement orienté aux États-Unis vers une perspective de développement plutôt que de correction, perspective favorisant l'expression des enfants et la prise en compte des dialectes. Cette prise en compte a aussi fait l'objet de réflexions théoriques et de recherches expérimentales reliées à l'enseignement de la lecture. Les expériences d'utilisation des dialectes et des parlers populaires dans les manuels de lecture, même si elles paraissent non concluantes, peuvent nourrir la réflexion francophone sur les problèmes importants du passage de l'oral à l'écrit.

Au niveau de la lecture, les conceptions théoriques et les recherches expérimentales menées apparaissent comme très riches et stimulantes. Au plan pédagogique, on peut en dégager, comme on l'a vu, une position équilibrée acceptant l'apprentissage de différentes stratégies de lecture. A ce propos, la trajectoire dégagée des recherches du début du siècle témoigne, à travers l'approfondissement indéniable des questions, d'un mouvement de pendule exemplaire. Il en ressort que des courants qui peuvent apparaître récents dans les pays francophones comme l'importance de la lecture silencieuse et de la lecture-découverte du sens, renvoient à des orientations pédagogiques très répandues durant le début du siècle aux États-Unis. On constate également que, à cause souvent de l'effet de nouveauté, des « innovations » prônant le pôle phonographique ont été jugées plus efficaces au moment où les approches globales étaient répandues et inversement (Chall, 1967). Il convient donc, comme nous l'avons vu, d'être prudent dans l'interprétation des résultats des recherches.

Par rapport aux milieux socio-économiques et à la problématique de l'échec

scolaires, les conclusions négatives concernant les programmes compensatoires fondés sur la théorie des handicaps linguistiques et intellectuels s'avèrent importantes. Malgré les différences culturelles, sociales et économiques entre les États-Unis et les pays francophones, on peut se demander si une telle conclusion ne semblerait pas pertinente dans le monde francophone. De ce point de vue, le développement au primaire d'une pédagogie centrée sur l'utilisation signifiante du langage plutôt que centrée sur le code lui-même, à l'instar du « Language Experience Approach » et du nouveau programme de français du Québec, mériterait sans doute d'être évalué.

Concernant l'écrit, deux observations valent d'être soulignées. La première concerne la *grammaire générative*. Il faut remarquer qu'aucune tentative d'introduction directe de cette grammaire auprès des professeurs ou en salle de classe n'a été relevée dans les recherches répertoriées, ce qui n'est pas toujours le cas dans les travaux francophones. On ne retrouve en effet dans les recherches américaines que des utilisations pédagogiquement adaptées de certains aspects de cette grammaire, à savoir des exercices visant le développement de la syntaxe au niveau secondaire. Par rapport à l'orthographe lexicale, des recherches portant sur l'apprentissage des régularités du système orthographique pourraient aider à renouveler l'enseignement de l'orthographe française, encore trop souvent centré sur les échelles d'orthographe lexicale. De même, les tentatives plus récentes de compréhension du processus d'écriture chez les enfants seraient à suivre de près, car il s'agit d'un aspect-clé de l'enseignement de l'expression écrite qui est peu abordé par les recherches francophones.

Enfin, assez curieusement, on ne constate pas chez les chercheurs américains l'importance accordée par les auteurs francophones à la formation des maîtres. Les recherches ont bien fait ressortir le rôle important des attitudes des maîtres par rapport aux apprentissages. Toutefois, on ne semble pas dégager l'importance pour ces derniers d'acquérir des connaissances précises en linguistique, en psychologie ou dans d'autres disciplines connexes, même si les recherches elles-mêmes y puisent leurs fondements.

En terminant, qu'il nous soit permis de faire une observation générale d'un tout autre ordre. L'importance quantitative et qualitative de la recherche anglo-saxonne permet de mettre en relief des différences institutionnelles entre pays anglo-saxons et francophones. Le développement plus lent des recherches francophones, dans la mesure où cette affirmation s'avère juste, tient peut-être au fait que, en Europe francophone, les structures institutionnelles promouvant la recherche dans le domaine se situent le plus souvent à trois niveaux différents : les écoles normales où se fait la formation des maîtres, les facultés ou les départements universitaires de disciplines « fondamentales » où se font de façon incidente des recherches « appliquées » dans le domaine et les institutions ministérielles de recherche-développement, comme l'INRP en France, qui essaient de faire le lien entre la pratique pédagogique et les deux premiers niveaux. On constate l'absence de structures universitaires, départements ou sections, consacrées spécifiquement au domaine de la pédagogie de la langue maternelle. On relève la même chose au Québec où le domaine fait l'objet de recherches universitaires éparpillées soit en sciences de l'éducation où il constitue des sous-domaines de sections différentes définis par niveaux d'enseignement (primaire, secondaire) ou par secteurs comme l'orthopédagogie, la docimologie et la technologie éducative, soit, de façon incidente également, dans les disciplines connexes de la linguistique et de la psychologie. En somme, nulle part ne retrouve-t-on, au niveau universitaire, de structures institutionnelles stables spécifiquement consacrées au domaine, comme les départements de « Reading » et de « Language Arts ». L'exemple des universités américaines et anglo-saxonnes qui ont pu produire un ensemble de recherches impressionnant par la richesse des thèmes abordés et la diversité des types de recherches réalisées serait peut-être à suivre !

Voilà quelques réflexions sommaires sur l'intérêt que peuvent représenter les recherches faites aux États-Unis pour le développement des travaux sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle. Ces réflexions sont d'ordre préliminaire à cause de l'absence de textes-synthèse se rapportant aux recherches francophones et de l'éparpillement des données bibliographiques. De tels travaux permettraient de dégager les orientations principales des recherches américaines. Pour combler ces lacunes, nous avons commencé à réaliser, avec la collaboration de l'INRP notamment, un inventaire analytique informatisé des recherches francophones effectuées de 1970 à 1982 et nous prévoyons d'en dégager des « états de question » permettant de faire le point. Entre temps, malgré les limites que nous avons mentionnées, nous espérons que cette note de synthèse sur les recherches américaines pourra être utile aux chercheurs et aux praticiens francophones intéressés.

Gilles GAGNÉ, Roger LAZURE,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal,
Québec, Canada

Références

- ALLEN (R. R.) et BROWN (K. L.) (Eds), 1976. — *Developing Communication Competence in Children*. Stokie (Ill.), National Textbook.
- ARTLEY (A. S.), 1977. — Phonics Revisited, in *Language Arts*, vol. 54, n° 2, pp. 121-126.
- BARATZ (J. C.), 1977. — The Relationship of Black English to Reading: A Review of Research, in LAFFEN J. L. et SHUY R. (Eds), *Language Differences: Do They Interfere*, Newark (Del.), IRA, pp. 101-113.
- BARNITZ (J. G.), 1979. — Developing Sentence Comprehension in Reading, in *Language Arts*, vol. 56, n° 8, pp. 902-908, 958.
- BARNITZ (J. G.), 1980. — Black English and Other Dialects: Sociolinguistic Implications for Reading Instruction, in *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 7, pp. 779-786.
- BARR (R.), 1974. — Influence of Instruction on Early Reading, in *Interchange*, vol. 5, n° 4, pp. 13-22.
- BEERS (J. W.), 1980. — Developmental Strategies of Spelling Competence in Primary School Children, in HENDERSON E. H. et BEERS J. W. (Eds), *Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge*, Newark (Del.), IRA, pp. 36-45.
- BEREITER (C.), 1980. — Development in Writing, in GREGG L. W. et STEINBERG E. R. (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (N.J.), Laurence Erlbaum Associates, pp. 73-93.
- BLAIR (T. R.) et RUPLEY (W. H.), 1980. — ERIC/RCS: New Trends in Spelling Instruction in *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 6, pp. 760-763.
- BLOM (G. E.), 1978. — The Role of Content in the Teaching of Reading, in SAMUELS S. J. (Ed), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark (Del.), IRA, pp. 121-134.
- BLOUNT (N.S.), 1973. — *Research on Teaching Literature, Language and Composition*, in TRAVERS R. M. W. (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally and Company, pp. 1072-1097.
- BOEHNLEIN (M. M.) et RITTY (J. M.), 1977. — Integration of Communication Arts Curriculum: A Review, in *Language Arts*, vol. 54, n° 4, pp. 372-377.
- BRÉDART (S.) et RONDAL (J. A.), 1982. — *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- BROPHY (J. E.) et GOOD (T. L.), 1974. — The influences of the Sex of the Teacher and Student on Classroom Behavior, in *Teacher-Student Relationships, Causes and Consequences*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 199-239.
- CAHEN (L. S.), CRAUN (M. J.) et JOHNSON (S. K.), 1971. — Spelling Difficulty - A Survey of the Research, in *Review of Educational Research*, vol. 41, pp. 281-301.
- CALFEE (R. C.) et DRUM (P. A.), 1978. — Learning to Read: Theory, Research and Practice, in *Curriculum Inquiry*, vol. 8, n° 3, pp. 183-249.
- CALFEE (R. C.), DRUM (P. A.) et ARNOLD (R. D.), 1978. — What Research Can Tell the Reading Teacher about Assessment, in SAMUELS S. J. (Ed.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark (Del.), IRA, pp. 133-164.
- CARTER (S.M.), 1978. — Interests and Reading, in *Journal of Research and Development in Education*, vol. 11, n° 3, pp. 61-68.
- CHALL (J.), 1967. — *Learning to Read: The Great Debate*, New York, McGraw Hill.
- COHEN (G.), 1980. — Reading and Searching for Spelling Errors, in FRITH U (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, London, Academic Press, pp. 135-152.

- CRIPER (C.) et DAVIES (A.), 1974. — Research on Spoken Language in the Primary School, in DAVIES A. (Ed.), *Language and Learning in Early Childhood*, London, Heinemann, pp. 143-181.
- CROWHURST (M.), 1983. — Syntactic Complexity and Writing Quality : A Review, in *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 8, n° 1, pp. 1-16.
- DESBERG (P. D.), ELLIOTT (E.) et MARSH (G.), 1980. — American Black English and Spelling, in FRITH U., *Cognitive Processes in Spelling*, New York, Academic Press, pp. 69-82.
- DEVINE (T. G.), 1968. — Reading and Listening : New Research Findings, *Elementary English*, vol. 45, pp. 346-348.
- DEVINE (T. G.), 1977. — Listening : What Do We Know after Fifty Years of Research and Theorizing ?, in *Journal of Reading*, vol. 21, n° 4, pp. 296-304.
- DILLINGOFSKI (M. S.), 1970. — Sociolinguistics and Reading : A Review of the Literature, in *The Reading Teacher*, vol. 33, pp. 307-312.
- DOWNING (J.), 1980. — Cultural Expectations and Sex Differences in Reading, in EDWARDS I.R. (Ed.), *The Social Psychology of Reading*, vol. 1.
- DUPLESSIS (D.), 1979. — *Apport de la lecture à l'apprentissage de l'orthographe d'usage*, Université de Montréal, Département de psychologie, Mémoire de maîtrise inédit.
- DWYER (C. A.), 1973. — Sex Difference in Reading : An Evaluation and a Critique of Current Theories, in *Review of Educational Research*, vol. 43, pp. 453-467.
- EDELSKY (C.), 1978. — Teaching Oral Language, in *Language Arts*, vol. 55, n° 3, pp. 291-296.
- EEDS-KNIEP (M.), 1979. — The Frenetic Fanatic Phonic Backlash, in *Language Arts*, vol. 56, n° 8, pp. 909-917.
- EHRI (L. C.), 1979. — Linguistic Insight : Threshold of Reading Acquisition, in WALLER T. G. et MCKINNON G. E. (Eds.), *Reading Research : Advances in Theory and Practice*, vol. 1, New York, Academic Press, pp. 63-114.
- FIJALKOW (J.), 1983. — *Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer ?* Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du P.P.M.F. primaire, 2 tomes.
- FITZGERALD (G. G.), 1981. — I/T/A : What Happened to It ?, in *Reading Improvement*, vol. 18, n° 1, pp. 37-41.
- FOX (B. C.), 1976. — How Children Analyze Language : Implications for Beginning Reading Instruction, in *Reading Improvement*, vol. 13, n° 4, pp. 229-234.
- GENISHI (C.), 1979. — Letting Children Communicate : The Synthesis of Language Skills and Language, in *Language Arts*, vol. 56, n° 6, pp. 628-633.
- GRANGER (R. C.), 1976. — The Nonstandard Speaking Child : Myths Past and Present, in *Young Children*, vol. 31, pp. 478-485.
- GRAVES (D.), 1981. — Research Update : Writing Research for the Eighties : What is Needed, in *Language Arts*, vol. 58, n° 2, pp. 197-206.
- GROFF (P.), 1973. — Children's Speech Errors and Their Spelling, in *Elementary School Journal*, vol. 74, n° 2, pp. 88-96.
- GROFF (P.), 1974. — The Topsy-Turvy World of 'Signt' Words, in *The Reading Teacher*, vol. 27, pp. 572-578.
- GROFF (P.), 1975. — Reading Ability and Auditory Discrimination : Are They Related ?, in *The Reading Teacher*, vol. 28, n° 8, pp. 742-747.
- GROFF (P.), 1977. — The New Anti-Phonics, in *The Elementary School Journal*, vol. 77, pp. 323-332.
- GROFF (P.), 1979. — Speaking and Spelling, in *Language Arts*, vol. 56, n° 1, pp. 26-33.
- HALL (M. A.), 1978. — *The Language Experience Approach for Teaching Reading : A Research Perspective*, Newark (Del.), IRA, 2^e éd.
- HAMILL (D. D.) et McNUTT (G.), 1980. — Language Abilities and Reading : A Review of the Literature on their Relationship, in *The Elementary School Journal*, vol. 80, n° 5, pp. 269-277.
- HARBER (J. R.) et BRYEN (D. N.), 1976. — Black English and the Task of Reading, in *Review of Educational Research*, vol. 46, n° 3, pp. 387-405.
- HARRIS (A. J.), 1979. — The Effective Teacher of Reading, Revisited, in *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 2, pp. 135-140.
- HODGES (R. E.), 1977. — In Adam's Fall : A Brief History of Spelling Instruction in the United States, in ROBINSON H. A. (Ed.), *Reading and Writing Instruction in the United States : Historical Trends*, Urbana (Ill.), IRA.
- KAVALE (K.) et SCHREINER (R.), 1978. — Psycholinguistic Implications for Beginning Reading Instruction, in *Language Arts*, vol. 55, n° 1, pp. 34-40.
- KOENKE (K.), 1978. — Motivation and Reading, in *Language Arts*, vol. 55, n° 8, pp. 998-1002.
- LAHADERNE (H. M.), 1976. — Feminized Schools-Unpromising Myth to Explain Boys' Reading Problems, in *The Reading Teacher*, vol. 19, n° 8, pp. 776-786.
- LAMB (P.), 1975. — How Important Is Instruction in Phonics ?, in *The Reading Teacher*, vol. 29, n° 1, pp. 15-19.
- LEU (D. J.), 1982. — Oral Reading Error Analysis : A Critical Review of Research and Application, in *Reading Research Quarterly*, vol. 17, n° 3, pp. 420-437.

- LOTTO (L. S.), 1978. — What Research Says about Beginning Reading, in SHANE H. G. et WALDEN J. (Eds.), *Classroom Relevant Research in the Language Arts*, Washington (D.C.) Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 61-72.
- McCONAUGHY (S. H.), 1978. — Word Recognition and Word Meaning in the Total Reading Process, in *Language Arts*, vol. 55, n° 8, pp. 946-956.
- MEDLEY (D. M.), 1977. — *Teacher Competence and Teacher Effectiveness : A Review of Process-Product Research*, Washington (D.C.), American Association of Colleges for Teacher Education.
- MONTEITH (M. K.), 1979. — ERIC/RCS : Choosing a Beginning Reading Program, in *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 3, pp. 376-380.
- MOORE (D.), 1971. — Language Research and Preschool Language Training, in LAVATELLI C. (Ed.), *Language Training in Early Childhood Education*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 3-48.
- MOORE (J. C.), JONES (C. J.) et MILLER (D. C.), 1980. — What We Know after a Decade of Sustained Silent Reading, in *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 4, pp. 445-450.
- MORAY (G.), 1978. — What Does Research Say about the Reading Interests of Children in the Intermediate Grades, in *The Reading Teacher*, vol. 31, n° 7, pp. 763-768.
- MUMA (J. R.), 1978. — *Language Handbook : Concepts, Assessment, Intervention*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.
- O'DONNELL (H.), 1979. — ERIC/RCS, Children Writing : Process and Development, in *Language Arts*, vol. 56, n° 7, pp. 839-843.
- PETTY (W.), 1978. — The Writing of Young Children, in COOPER C. R. et ODELL L. (Eds.), *Research on Composing : Points of Departure*, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English, pp. 73-83.
- PFLAUM (S. W.), WALBERG (H. J.), KAREGIANES (M. L.) et al., 1980. — Reading Instruction : A Quantitative Analysis, in *Educational Researcher*, vol. 9, n° 7, pp. 12-18.
- PIACÈRE (J.), 1979. — Apprendre à lire... en 1979 (dix années de recherche en enseignement de la lecture), in *Revue Française de Pédagogie*, n° 50, pp. 82-100.
- ROBINSON (H. A.), 1977. — Reading Instruction and Research : In Historical Perspective, in ROBINSON H. A. (Ed.), *Reading and Writing Instruction in the United States : Historical Trends*, Urbana (Ill.), IRA.
- RONDAL (J. A.), 1978. — *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- ROSENSHINE (B. V.) et BERLINER (D. C.), 1978. — Academic Engaged Time, in *British Journal of Teacher Education*, vol. 4, pp. 3-16.
- SADOSKI (M. C.), 1980. — Ten Years of Uninterrupted Sustained Silent Reading, in *Reading Improvement*, vol. 17, n° 2, pp. 153-156.
- SAMUELS (S. J.), 1980. — The Age-Old Controversy between Holistic and Subskill Approaches to Beginning Reading Instruction Revisited, in McCULLOUGH C. M., *Inchworm, Inchworm : Persistent Problems in Reading Education*, Newark (Del.), IRA, pp. 202-221.
- SEITZ (V.), 1977. — *Social Class and Ethnic Groups Differences in Learning to Read*, Newark (Del.), IRA.
- SHANAHAN (T.), 1980. — The Impact of Writing Instruction on Learning to Read, in *Reading World*, vol. 19, pp. 357-368.
- SOMERVILL (M. A.), 1975. — Dialect and Reading : A review of Alternative Solutions, in *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 247-262.
- TAYLOR (G. C.), 1981. — Findings from Research on Teacher Effectiveness, in *The Reading Teacher*, vol. 35, n° 3, pp. 726-730.
- TEMPLETON (S.), 1979. — *The Circle Game of English Spelling : A Reappraisal for Teachers*, in *Language Arts*, vol. 56, n° 7, pp. 789-797.
- THOMPSON (G. B.), 1975. — Sex Differences in Reading Attainments, in *Educational Research*, vol. 18, n° 1, pp. 16-23.
- TUMAN (M. C.), 1980. — A Comparative Review of Reading and Listening Comprehension, in *Journal of Reading*, vol. 23, n° 8, pp. 698-704.
- USOVA (M.), 1978. — A Synthesis of Research on Reading and the Disadvantaged, in *Reading World*, vol. 18, pp. 176-185.
- VENEZKY (R. L.), 1970. — Nonstandard English and Reading, in *Elementary English*, vol., pp. 334-345.
- VENEZKY (R. L.), 1978. — Reading Acquisition : the Occult and the Obscure, in MURRAY B. et PIKULSKI J. J. (Eds.), *The Acquisition of Reading : Cognitive, Linguistic and Perceptual Prerequisites*, Baltimore, University Park Press, pp. 1-22.
- WANAT (F.), 1976. — Reading Readiness, in *Visible Language*, vol. 10, n° 2, pp. 101-127.
- WASHBURNE (C.), 1972. — Short Papers on Readiness, Reading Interests, Vocabulary Development and Comprehension, in *Elementary English*, vol., 49, n° 4, pp. 533-551.
- WILDMAN (D. M.) et KLING (M.), 1978-1979. — Semantic, Syntactic and Spatial Anticipation in Reading, in *Reading Research Quarterly*, vol. 14, n° 2, pp. 128-164.
- WILLIAMS (J. P.), 1973. — Learning to Read : A Review of Theories and Models, in *Reading Research Quarterly*, vol. 8, pp. 121-146.
- ZUTELL (J.), 1978. — Some Psycholinguistic Perspectives on Children's Spelling, in *Language Arts*, vol. 55, n° 7, pp. 844-850.

NOTES CRITIQUES

BASTIDE (Henri). — **Les enfants d'immigrés et l'enseignement français : enquête dans les établissements du 1^{er} et 2^o degré/Henri Bastide**, Institut national d'études démographiques. — Paris : PUF, 1982. — 280 p. ; 24 cm. — (Travaux et documents, n° 97).

Cet ouvrage, préfacé par Alain Girard donne une photographie chiffrée de la population d'origine étrangère scolarisée en France au cours de l'année scolaire 1977-1978 ; quelques tableaux, peu nombreux, présentent les données pour 1979.

Le livre se divise en deux grandes parties suivies de nombreuses annexes. La première traite des « Enfants étrangers dans l'enseignement français », qui sont-ils, où sont-ils scolarisés : enseignement public, privé, élémentaire, secondaire, cycle long, cycle court, SES ?... de l'évolution des effectifs et la situation en 1977-1978.

La deuxième partie présente l'enquête proprement dite, les méthodes, la réalisation, les résultats. Plusieurs chapitres sont consacrés aux élèves : les élèves et leur famille (II), les élèves du primaire (III), les élèves des lycées et collèges (IV). Le cinquième chapitre intitulé **Observations générales des maîtres** ne présente ni chiffres ni tableaux mais les opinions des maîtres et chefs d'établissements concernés par l'enquête. Pour le lecteur moyen qui ne cherche pas à se nourrir de chiffres, ce chapitre et les conclusions générales sont riches d'informations car même si les rubriques sont abordées rapidement, la densité des remarques et l'étendue de l'échantillon leur donnent une grande portée.

Le but de cette enquête consistait à « observer le déroulement des études des enfants de travailleurs migrants installés en France » (p. 57). L'équipe des chercheurs se trouve immédiatement confrontée avec un des problèmes majeurs — pour les démographes, mais aussi les juristes — « La notion de nationalité elle-même n'est pas exempte d'ambiguïtés » (p. 57). Par ailleurs, dans les classes, les enseignants, pour des raisons évidentes de mauvaise maîtrise du français métropolitain, assimilent souvent les enfants originaires des TOM-DOM aux étrangers. Les chercheurs ont finalement « décidé de faire porter l'observation sur les élèves de nationalité étrangère... En outre, il a été également décidé d'observer les élèves français originaires des DOM-TOM » (p. 57).

21 000 élèves de 1 687 établissements constituent l'échantillon de l'enquête.

Pour qui connaît un peu le problème de la scolarisation des migrants en France, les résultats chiffrés et commentés ne sont pas surprenants, « à 6 ans, on trouve presque tous les élèves au cours préparatoire (...) à 7 ans, seulement un peu plus de la moitié, 56 % sont au cours élémentaire première année, alors qu'un tiers, 36 %, s'attardent au CP. A mesure que l'âge s'élève de 8 à 10 ans, le nombre de ceux qui suivent la classe qui correspond théoriquement à leur âge diminue de 51 à 34 %, alors qu'augmente celui des élèves en difficulté, de 48 à 66 % qui se traduit par le piétinement et l'orientation vers l'enseignement spécialisé... (p. 118)... Les uns et les autres n'avancent pas à la même vitesse. Pourtant si l'on affine l'analyse, compte tenu des origines sociales, les différences s'amenuisent. De ce point de vue, on ne distingue plus guère entre l'ensemble des élèves étrangers et les enfants d'ouvriers spécialisés français » (p. 122).

Autre remarque — importante parce que chiffrée — qui ne surprend pas « L'enseignement spécial, surtout les classes de perfectionnement, recrute à peu près au même moment que les classes d'initiation, mais ces élèves ont de graves difficultés scolaires permanentes et c'est ce qui explique que la majorité d'entre eux ne sont jamais replacés dans le cycle des études normales » (p. 124).

Comment peut-on être Persans ? – en France, dans l'éducation spécialisée ou dans l'éducation surveillée... ou non scolarisé, il semblerait que certains enfants échappent à l'obligation scolaire. « Il s'agit presque toujours de filles. D'origines diverses, souvent occupées à des tâches ménagères dans la famille ou chez des parents, arrivées en France vers 10-12 ans, elles ont terminé leur scolarité très tôt ou bien sont illettrées » (p. 188)... L'enquête n'aborde pas le problème de l'éducation surveillée... mais ceci n'a rien d'étonnant, à ma connaissance on n'en parle jamais (ou presque) lorsqu'on aborde la question scolaire... et pourtant les adolescents qui relèvent de l'éducation surveillée, sont encore souvent à l'obligation scolaire. Oublie-t-on ces jeunes, cherche-t-on à jeter un voile pudique sur le phénomène... ou est-ce tout simplement parce que l'éducation surveillée relève du ministère de la Justice ?

L'ouvrage se termine sur une remarque, elle aussi peu originale, mais qu'il serait bon de méditer car elle amène souvent les enseignants à jeter le manche après la cognée, alors qu'on ne doit pas perdre de vue que chaque enfant est un cas unique.

« Finalement, la famille joue un rôle capital dans le déroulement de la scolarité de l'enfant. Lorsque les parents sont installés depuis longtemps, lorsqu'ils ont une attitude favorable à l'intégration, les problèmes d'adaptation de l'élève sont résolus ou en voie de l'être et c'est le cas le plus général, au contraire lorsque la famille vit repliée sur elle-même, des tensions risquent de surgir entre elle et l'enfant ou bien entre celui-ci et l'école et sa scolarité risque fort de s'en ressentir » (p. 202).

L'école accepte ceux qui s'adaptent et refusent de s'adapter à ceux qui sont différents, à quel prix ? Un ouvrage comme celui-ci est un constat, et n'a pas pour but de rappeler les orientations pédagogiques ni de suggérer la moindre solution à l'échec... Il est néanmoins permis de se poser quelques questions. A chaque citoyen, à chaque enseignant de fournir sa propre réponse.

Michelle PROUX

BOSSUET (Gérard). – **L'Ordinateur à l'École/** Gérard Bossuet. – Paris : PUF, 1982. – 234 p. ; 21 cm. – (L'Éducateur, 81).

Le livre de Gérard Bossuet est paru voici plus d'un an. Il n'est pas trop tard pour annoncer sa sortie, tant son usage peut être profitable à ceux toujours plus nombreux qui sont concernés par la question de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement. Gérard Bossuet travaille depuis une dizaine d'années sur le système LOGO et, plus généralement, sur les modes d'accès à la programmation, d'enfants et des adolescents. Il nous livre, dans **L'Ordinateur à l'École**, des expériences concrètes qui mettent à l'aise le lecteur enseignant parce qu'il y retrouve des situations familières. Dans une première partie, Bossuet se livre à une présentation des problèmes que pose le rapport entre informatique et pédagogie. Mais son langage s'éloigne des discours emphatiques sur la solution universelle par l'ordinateur. Il accorde de l'attention aux représentations individuelles qu'ont les profanes de cette sphère technologique et traite des mythes qui y circulent. Se défiant donc des discours tout faits, Bossuet, dans sa démarche, essaie de situer l'ordinateur par rapport à des objectifs d'éducation. Il retient les suivants :

- centrage sur l'enfant, par opposition au centrage sur l'enseignant,
- pédagogie par objectifs, individuels ou collectifs,
- auto-socioconstruction du savoir et du savoir-faire, dans un contexte heuristique,
- échange des expériences au sein d'une structure horizontale.

On trouve là un ensemble de préoccupations qu'il partage avec de nombreux pédagogues. Le troisième objectif notamment est emprunté au Groupe Français

d'Éducation Nouvelle et précise une conception dans laquelle l'enfant construit lui-même son savoir dans un rapport collectif.

A partir de quoi Bossuet définit un protocole expérimental. Cette attitude mérite d'être soulignée, qui consiste à préciser, à propos d'une expérience d'emploi pédagogique de l'ordinateur, par rapport à quelle conception de l'éducation se situe celui qui la conduit. Le protocole expérimental est organisé en conséquence. C'est ainsi que maître et élèves découvrent la machine en même temps, l'expérimentateur étant distinct de l'enseignant dans cette démarche. Bossuet, d'ailleurs, passe beaucoup de temps à préciser la méthodologie de l'expérimentation et, en particulier, les problèmes qui se posent quant aux relations entre les différents acteurs de celle-ci : expérimentateur, enseignants, enfants et machine. Le nombre des variables à traiter étant *considérable*, il suggère un dispositif de recueil des données et de traitement différé de celles-ci.

La seconde partie de l'ouvrage est consacré à la relation d'une expérience d'un an qui a eu lieu, selon ce protocole, à l'école d'Aiguelongue près de Montpellier, dans un CM2. Dans des chapitres très vivants, parce que nourris d'exemples. Bossuet décrit la vie de l'expérience, les attitudes des enfants et des maîtres, les projets construits par les élèves, les erreurs et leur traitement. Nous disposons de la liste des projets, dont bon nombre sont des dessins (LOGO étant un langage qui permet des opérations graphiques), de l'attitude des groupes qui les conçoivent et les mènent bien. On voit se construire par exemple, dans la vie de la classe, l'intelligence maîtrisée d'une instruction informatique, en l'occurrence une boucle qui « tournera » jusqu'à ce qu'une condition soit remplie. La démarche est ici à l'inverse de ce qui se fait dans bien des cas : on n'énonce pas l'instruction informatique a priori mais on dessine, on prend conscience de l'opération en cours, on formule la structure de l'ordre : **faire jusqu'à ce que**. Bossuet, de ce point de vue, fait avancer la réflexion pédagogique sur l'intégration dans la culture d'éléments d'informatique, rudimentaires certes, mais bien maîtrisés.

L'autre question à laquelle il accorde beaucoup d'attention est celle du comportement du groupe-classe lorsqu'y pénètre un ordinateur. Il analyse soigneusement les phénomènes de pouvoir et précise des comportements individuels, tel celui d'un enfant qu'il appelle un « pseudo-leader expliquant », enfant doué d'autorité mais ne pratiquant pas les stratégies de pouvoir et qui a envie de prendre en charge la formation des autres. Comme tout bon ouvrage, celui de Bossuet débouche sur de nouvelles questions de recherche et débusque quelques apriorismes informatiques, ce qui est de nature à faire avancer la réflexion dans le domaine.

L'Ordinateur à l'École est un livre que doivent lire ceux qui s'intéressent à cette question. Écrit dans un langage accessible, il ne suppose pas une connaissance de l'informatique. Il n'apporte certes pas des réponses à toutes les questions qu'il pose, mais, ce qui est important, c'est que — précisément — il les pose.

Jacques PERRIAULT

DELORME (Charles). — *De l'animation pédagogique à la recherche action : perspectives pour l'innovation scolaire*/ Charles Delorme, préf. de Daniel Hameline. — Lyon : Chronique sociale, 1982. — 239 p. ; 22 cm.

Avanzini et ses micro (macro)évolutions.

Bourdieu, Passeron et ses héritiers.

Citron Suzanne et son « Attention école ».

Giordan (tiens déjà), la grande équipe de l'INRP Sciences et leur CHERIC désormais célèbre, entre autres critiques, plus constructives que celles d'Illich et sa destruction de l'école.

Hameline et Dardelin et la liberté d'apprendre.

Hassenforder et ses centres d'auto-documentation.

Huberman à la recherche des changements en éducation.

Landsheere (V. et G. et Bayer qu'on ne cite jamais) avec leurs grilles d'objectifs.

Lapassade, son analyse institutionnelle, ses groupes minoritaires et sa bioénergie.

Lobrot avec sa pédagogie institutionnelle (elle aussi et entre autres).

Legrand, sa bande du préfabriqué et ses collèves.

Tiens il manque Neill et ses « libres enfants ».

Peretti (de), son Carl Rogers à l'orientation non directive.

Snyders... qu'est-ce qu'il fait là, à moins que ce soit pour d'autres raisons et Schwartz, une autre école, etc., etc., je vais me faire des amis...

Tiens, ils sont tous là les contestataires ou plutôt les pédagogues qui ont animé – ou plutôt réanimé comme le dit Hameline dans sa préface – le débat des années septantes.

Mais que font-ils tous là ? S'agit-il d'un poème pédagogique, façon Prévert ? Charles Delorme ferait-il par là, un pèlerinage auprès des grandes « gloires », hier proscrites, aujourd'hui reconnues et déjà... conformes.

Non, le concept de « pèlerinage » nous le verrons par la suite, est sans doute mal choisi pour un livre qui se veut aussi définir des concepts. Il s'agit, en fait plutôt d'un parcours. Un parcours proposé par un homme de terrain – Charles Delorme a été tout à tour instituteur, professeur, inspecteur, oh excusez-moi, conseiller pédagogique et aujourd'hui directeur, lui aussi, d'un centre d'innovation et de conseil : le CEPEC – entre la période faste de l'animation pédagogique qui a poursuivi à l'école le mouvement de 1968 et la recherche-action qui lui a succédé dans le contexte institutionnel, très difficile, de la fin de la dernière décennie.

Mais quel parcours ? Cette fois-ci le mot est mieux choisi : c'est presque d'un parcours du combattant dont il s'agit, à la fois au sens propre mais aussi au figuré tant ce livre est buissonnant – bien qu'il soit parfois difficile de s'y repérer – tant il présente d'idées, de références : un peu à l'image de cette période tourbillonnante qu'il décrit.

Cependant, si le propos est de faire défiler d'anciens combattants, le but n'est pas une simple histoire pieuse mais bien plutôt de dégager « les rapports existants entre l'animation pédagogique(1) et les effets de transformation qu'elle prétend susciter » : ce qui ne manque pas d'actualité pour le contexte d'aujourd'hui.

Alors avec le faible recul, qu'est-ce qui se dégage de cette grande période historique :

Côté positif

« Le courant de l'animation pédagogique a contribué à des transformations déterminantes dans les lieux pédagogiques de la formation ». « En interaction avec une évolution sociale et culturelle, l'animation a produit des remises en cause, des interrogations sans lesquelles aucun changement ne peut avoir lieu ». « En d'autres termes, elle a été l'occasion d'une prise de parole nouvelle », « contestant le savoir et la transmission par l'enseignant », « formulant des questions essentielles ». « Que ce soient la revalorisation des échanges, la perspective de nouvelles organisations, la remise en cause des modèles de références », « elle a en quelque sorte ouvert le champ à des changements possibles ».

(1) Ciel ! que ce mot est aussi mal choisi pour dépeindre une telle période ; à sa décharge, il faut bien constater que cette époque a été marquée par sa réaction aux savoirs traditionnels et par son besoin prioritaire d'établir de nouveaux modes de communication dans l'école.

Côté négatif

« Le discours de l'innovation pédagogique laisse croire que le changement est intégré de fait à son propre développement... ». « Chaque fois l'innovation est présentée sous son aspect favorable comme facilitant naturellement les novations scolaires et constituant en elle-même une transformation pédagogique » (nous rajouterons... et sociale... mais cela est un autre débat !).

Peut-être est-ce là l'actualité que souligne le livre. Sans nul doute l'époque des innovations pédagogiques a marqué l'école, la contestation des formes traditionnelles de l'autorité, du savoir, a ouvert le champ à des réformes devenues possibles, a suggéré un rôle différent pour l'enseignant dans sa classe, et a même interpellé l'école dans sa spécificité.

Certes, cette période a été stimulante, enthousiasmante même pour ceux qui l'ont provoquée ou vécue, mais comme le souligne l'auteur : « est-ce suffisant de transformer le statut du maître en celui d'animateur du groupe classe ? ».

En d'autres termes, cette période a été nécessaire mais, avec le recul elle a été nettement insuffisante pour faire naître des innovations durables ou des modifications importantes et généralisables. Elle n'a créée, comme le souligne l'auteur, ni les conditions du changement : problème institutionnel mais qui passe d'abord par la formation des enseignants, ni fourni les outils de ce changement : problème de recherche, et notamment de recherche action dans laquelle seraient impliqués les enseignants.

Mais en la matière, n'est-ce pas les défauts infantiles de toute innovation d'être à la fois « maximaliste », tendant à laisser croire que l'école va tout assumer et résoudre, et d'en rester au stade de l'immédiat, du vécu ou même, du plaisir.

Certes, certains de ces derniers aspects ne sont pas à rejeter car ce n'est pas souvent la joie dans l'école. Cependant, pour avoir vu — ce n'est pas en « grand-père » que je parle mais en chercheur en didactique — beaucoup d'innovations sombrer en chapelles ou en chandelles ne vaut-il pas mieux envisager, comme le projette l'auteur, des investigations plus modestes mais plus fondées, à une « échelle microsociale et dans la patience d'une élaboration jamais terminée ». Mais cela est une autre histoire... celle des recherches et des recherches actions actuelles. Peut-être y manque-t-il un peu de foi et d'enthousiasme cette fois ?

André GIORDAN

FULLAN (Michael). — **The meaning of educational change**/Michael Fullan. — Toronto : Oise press, 1982. — 326 p. ; 24 cm.

Dans une société en changement, le système scolaire est appelé à évoluer. Innovations et réformes sont à l'ordre du jour. Mais après l'histoire des vingt dernières années, la conscience des obstacles à surmonter est maintenant plus développée. Comment réussir le changement ? L'ouvrage de Michael Fullan répond à cette préoccupation.

En arrière-plan de ce livre figurent en effet les multiples innovations qui ont surgi en Amérique du Nord dans les deux dernières décennies et les difficultés qu'elles ont rencontrées après le premier enthousiasme. Ces difficultés ont suscité de nombreuses recherches. Chercheur au Canada, Michael Fullan peut donc s'appuyer sur une abondante littérature qui se traduit par une bibliographie de 500 références. Ce livre témoigne d'un effort de synthèse considérable.

L'ouvrage s'ordonne en trois parties. La première porte sur la compréhension du changement dans l'enseignement : origine, processus et résultats, et les voies pour

traiter avec ce changement. La deuxième partie concerne le rôle des acteurs au niveau local. Dans un troisième volet, l'auteur revient à des perspectives plus vastes en abordant le rôle des gouvernants, la formation continue et l'avenir du changement en éducation.

A une époque, l'innovation a été l'objet d'un véritable engouement. Les résultats n'ont pas été à la hauteur des espérances, parce qu'elle ne répondait pas toujours aux besoins réels et parce qu'on méconnaissait la difficulté du changement.

L'auteur invite à un effort de lucidité : analyser les motivations de l'innovation, faire la part de l'idéologie, du désir de prestige, des intérêts politiques ou personnels qui peuvent entrer en ligne de compte. Le changement n'est pas nécessairement un progrès.

Les difficultés de l'innovation tiennent pour une large part à la manière dont elle peut être conduite sans tenir compte suffisamment de la mentalité et des motivations de ceux qui doivent la mettre en œuvre sur le terrain. Dans leur enthousiasme, les concepteurs de l'innovation, méconnaissent trop souvent les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants engagés dans celle-ci. Le changement entraîne une modification des habitudes qui peut susciter de l'anxiété. Il implique des coûts et requiert du temps. L'auteur met l'accent sur la nécessité de développer le dialogue entre les participants. La modification des pratiques exige une réflexion collective qui nécessite une intensification des contacts. Michael Fullan accorde une importance fondamentale à la manière dont les acteurs réels d'une innovation en perçoivent le sens (meaning). La méconnaissance de la phénoménologie du changement est à la racine des échecs, estime l'auteur.

Une innovation imposée d'en haut ne peut réussir. Les praticiens engagés dans le changement doivent pouvoir influencer sur les modalités de celui-ci. Ils doivent pouvoir accéder à une claire perception des objectifs et des processus de l'innovation.

Il y a loin de la conception de l'innovation à sa mise en œuvre. Celle-ci est conditionnée par un ensemble de facteurs. Sur lesquels peut-on agir davantage ? Comment faciliter la réalisation du changement ? A partir des analyses et des constats, des directives pour l'action peuvent être formulées.

Les différents milieux concernés par l'innovation au plan local sont ensuite passés en revue.

Ainsi en s'appuyant sur différentes recherches l'auteur dresse un tableau de la condition enseignante. Il met l'accent sur les difficultés de communication, l'isolement, l'individualisme, la confrontation avec l'incertitude. Ainsi, la culture ambiante ne facilite pas le changement. Il est d'autant plus nécessaire de développer chez les enseignants un sentiment de responsabilité dans la conduite de l'innovation.

Les chefs d'établissement sont confrontés avec une requête majeure : le maintien de la stabilité de l'organisation. Cependant les recherches font apparaître combien leur rôle est essentiel dans la mise en œuvre du changement.

Les adultes souhaitent œuvrer au profit des élèves, mais ils le font rarement avec leur collaboration. D'après les recherches la participation des jeunes est peu fréquente dans les écoles. C'est de la relation avec un petit cercle d'amis que les élèves retirent le plus de satisfactions. Des types de comportement différents peuvent être observés selon le degré de réussite scolaire. Cependant, l'insatisfaction va croissant de l'enseignement élémentaire à la fin de l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, l'innovation sera accueillie le plus souvent avec indifférence. L'auteur rappelle que le dialogue est une exigence non seulement quant à la réalisation de l'innovation, mais dans toute l'éducation.

Selon les recherches la participation directe des parents à l'enseignement engendre des effets nettement positifs sur les résultats scolaires. On n'observe pas une influence aussi marquée en fonction de la fréquentation des conseils consultatifs,

mais cela ne signifie pas que cette pratique soit inutile. L'univers des parents et celui des enseignants sont bien différents. Là aussi le dialogue est nécessaire.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, l'auteur aborde l'étude du changement au niveau national. Il dresse un inventaire des innovations soutenues ou propagées par les gouvernements américains et canadiens. Il consacre un long développement à la formation des enseignants. Au niveau de la formation initiale, l'accent est mis sur la nécessité de venir en aide aux professeurs débutants. Au niveau de la formation continue, le problème posé est celui de la qualité de cette formation. Les défauts sont indiqués : caractère épisodique des actions de formation, manque de suivi et d'évaluation, insertion insuffisante dans les besoins manifestés sur le terrain. Cependant, la formation continue est un facteur clef du changement. A vrai dire, les deux processus se rejoignent puisque ici et là il s'agit d'apprendre du nouveau.

Le mouvement ira de la pratique à la théorie. La formation adaptée aux tâches réelles des enseignants sera poursuivie avec continuité. Ici encore les conseils de l'auteur s'inspirent des enseignements de la recherche. Il y a dans cet ouvrage un constant va-et-vient entre l'analyse des situations à partir des travaux existants et les directives d'action formulées par l'auteur.

Ainsi, le livre de Michael Fullan n'est pas seulement un exposé sur la théorie du changement : en quoi il consiste et comment changer. C'est aussi un bilan de la recherche nord américaine dans les domaines connexes. Les premiers travaux de l'auteur sur l'innovation remontent à une dizaine d'années et nous avaient interpellé à l'époque (1). Aujourd'hui, cet ouvrage nous paraît un document majeur pour tous ceux qui se préoccupent de favoriser le changement dans le système scolaire en tenant compte des leçons de l'expérience.

Jean HASSENFORDER

IMBERT (Francis). — **Si tu pouvais changer l'école : l'enfant stratège**/Francis Imbert ; préf. de Gilles Ferry. — Paris : Le Centurion, 1983. — 239 p. ; 22 cm.

L'enfant stratège ! Voilà un titre qui ne peut laisser indifférents le parent, l'enseignant, le chercheur en quête d'une plus grande compréhension de l'élève.

Cet ouvrage, en trois parties, propose au lecteur de suivre le cheminement intérieur que Francis Imbert a suivi, les découvertes progressives qu'il a faites en analysant un matériel de 400 textes écrits par des élèves de 15 classes de CM1 et de CM2. La question est toujours la même : « Si vous pouviez changer l'école, votre classe, ce que vous faites, que feriez-vous ? ».

Dans la première partie, l'auteur explique son étonnement de constater à quel point les élèves, par écrit, reproduisent les normes du système éducatif actuel. Ils semblent prendre un malin plaisir à reproduire de « véritables tables de la Loi », comme s'ils se livraient à une « célébration de la Règle » du « bon élève », tout en apparaissant « incapables de désir, d'imagination, de pouvoir ».

Cette première lecture conduira l'auteur à développer les origines institutionnelles d'un comportement si conforme, « si docile », si « familiarisé ». Et il explique longuement l'idée selon laquelle des pédagogues, psychologues, philosophes tels que Wallon, Piaget, Binet, Gesell, Alain, Durkheim, Kant et bien d'autres, ont contribué à faire un système-éducation « bourgeois ». Un système construit pour enfermer l'école sur elle-même, et l'enfant dans l'école, par son cloisonnement, ses emplois du temps, ses rôles, ses « faire » répétitifs. Un système fait pour « impuissantiser » l'enfant

(1) Fullan (M.). — **Overview of the innovative process and the user**. Interchange, 1972, n° 2/3, pp. 1-47.

au lieu de développer en lui une capacité de critique, d'autonomie. Dans un premier temps l'enfant aurait donc senti intuitivement ce pouvoir de l'école en général qui « est, a été et sera ». De là son intérêt à se conformer à ce système pour « tirer son épingle du jeu ».

De cette première analyse est née dans l'esprit de l'auteur l'idée que les témoignages étaient « trop bien ajustés à nos oreilles, trop fidèles, trop respectueux des normes instituées » pour être « crédibles ». Cette idée amenait donc Francis Imbert à faire l'hypothèse d'un « discours instituant caché sous le discours institué ».

Fort de cette hypothèse, il procède dans une deuxième partie à une relecture des textes pour y chercher de quoi la confirmer. Il souligne les aspects périphériques des propositions des enfants, limitées aux décors, à l'aménagement des aires de récréation. Tout se passe comme si l'enfant, réfléchissant dans les cadres des normes que l'institution lui impose, souhaitait « un changement dans la continuité », sans prendre le « risque de s'attaquer au système ». Tout au plus apparaissent ici ou là, à l'analyste attentif, quelques rares éléments pour une « contre-institution » : des arguments en faveur d'un enseignement plus actif, moins répétitif, plus mutuel, un « branchement de désir sur le monde ». Rien qui puisse satisfaire Francis Imbert dans sa quête d'une parole vraiment « hérétique », tant la réussite apparente de l'institution école, dominant les discours des enfants, lui paraît suspecte.

Ce n'est que dans la troisième partie que Francis Imbert nous laisse à découvrir la parole des enfants, une parole dont la complexité, l'aspect stratégique se révèlent plus anti-constitutionnels que les thèmes qu'elle véhicule.

La recherche de Francis Imbert l'a amené à poser la même question, oralement cette fois, sans passer par le maître comme c'était le cas pour les textes écrits. Il écoute les enfants en dehors des classes, dans des lieux « où l'on ne puisse être dérangé ». Alors seulement apparaissent des « paroles » différentes.

Une fois « libérée » de l'écriture, la parole fait découvrir un désir profond d'imagination, de faire, une « pulsion de connaître » à partir du « livre » autant que de la « nature », à partir du maître autant que des camarades de classe, des partenaires « à la périphérie » de l'école, tel le cuisinier, ou encore en dehors de l'école, tel le garagiste. Une soif d'apprendre en situation réelle, en « démontant, remontant » la mécanique au sens propre et au sens figuré.

Cette parole alors se structure en plusieurs paroles. C'est l'un des points les plus passionnants de cet ouvrage : « Parole paravent, parole bouclier », « parole orthodoxe », « parole hétérodoxe », « parole en négatif, parole pleine ». Autant de paroles simultanées qui révèlent à Francis Imbert « un véritable jeu » chez l'enfant, un jeu « stratégique » auquel se livre l'enfant pour se protéger et affirmer son identité, un jeu complexe fait d'éléments « offensifs » et « défensifs » qui s'articule en subtile négociation : une proposition, par exemple, d'être « libre tout en étant un peu commandé », une conception de sa situation-au-monde qui puisse éviter à l'enfant d'être une « chose » en substituant à la séparation que fait l'adulte entre l'enfant et l'adulte, une dialectique plus « contre institutionnelle », telle que « le père est l'enfant de son propre père tout en étant mon père ». Une véritable « démarche dialectique » de nature à « ébranler le système ».

Cette « parole en négatif », si complexe, dans ses aspects de négociation, d'offensive, a amené Francis Imbert à accepter de « se travailler », à travailler en lui « la séparation qui l'institue en psychologue et pédagogue » en adulte « dans sa maturité ».

Quelques remarques cependant s'imposent. Francis Imbert nous dit s'inspirer du concept de comportement stratégique de Crozier et Friedberg(1). Or, précisément, ces auteurs se posent la question de savoir à quelles conditions et au prix de quelles

(1) L'acteur et le système.

contraintes l'action collective, autrement dit l'organisation organisée est possible. Ils en arrivent à la conclusion que l'individu a toujours une part infime de liberté quelles que soient les contraintes. C'est bien ce que Francis Imbert illustre en découvrant ce jeu à la fois offensif et défensif de l'enfant.

Mais Crozier et Friedberg insistent sur le fait que ni l'organisation, ni les structures, ne sont ni autant rationnelles, ni autant redoutables que l'on imagine comme le fait Francis Imbert. Ils affirment en effet que le pouvoir est en fait un vécu relationnel sur un construit organisationnel. C'est un rapport de force dont on peut tirer davantage de profit que l'autre mais où également l'on n'est jamais totalement démuné face à l'autre. Et pour les auteurs de « L'acteur et le système », ce rapport de force ne se structure que dans la situation spécifique d'un système donné qui ne peut devenir un modèle, car à chaque situation correspond un système particulier. C'est ce qui rend un peu fastidieuse la démonstration d'une « école institution » globale « impuissantant » un enfant en général dans l'ouvrage de Francis Imbert. Il manque à l'analyse les éléments d'un vécu plus proche du quotidien des enfants tels qu'eux-mêmes en parlent, des éléments plus reliés à « leur » école qu'à « l'école en général ».

Francis Imbert, à la lumière de ces remarques, se révèle illustrer le débat entre les tenants de la micro et de la macrosociologie. Un débat qui reste ouvert et non résolu par un colloque sur le thème précisément du comportement stratégique de l'élève(2). Ce débat posait clairement la question de savoir s'il est possible ou non de relier des observations partielles et spécifiques à des considérations sociales plus globales. Francis Imbert se trouve au cœur du débat. Son ouvrage n'en est que plus captivant.

René POLIN

LEGRAND (Louis). — **Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale/Louis Legrand.** — Paris : Documentation Française, 1982. — 375 p. ; 25 cm. — (Collection des rapports officiels).

Résultat des travaux d'une commission nationale très large (plus de 80 participants) composée de représentants des syndicats d'enseignants, des associations de parents d'élèves, du ministère de l'Éducation nationale, de l'inspection générale et des corps d'inspection intervenant dans les collèges, animée par un groupe de pilotage et articulée sur des commissions constituées dans chaque département, la publication de ce rapport — demandé à L. Legrand par le ministre de l'Éducation nationale en novembre 1981 et déposé fin 1982 — fut très attendue : les problèmes aigus que posent les collèges depuis de longues années et notamment depuis la mise en application de la réforme Haby n'y sont, bien sûr, pas étrangers. Avant même qu'il soit publié et dès sa parution, il a fait l'objet de discussions passionnées, de prises de position parfois tranchées, de polémiques acerbes, à partir d'analyses souvent incomplètes ou fragmentaires : le tutorat ou les services d'enseignement des professeurs par exemple. Parce qu'il constitue un document dense, précis, argumenté, mais aussi un « rapport de conviction », il serait dommage — et sans doute préjudiciable à l'école — qu'après avoir constitué durant quelques semaines l'une des cibles privilégiées des médias il retombe trop vite, comme tant d'autres, dans l'oubli. Bien au contraire, quelles que soient les prises de position divergentes qu'il suscite et parce qu'en définitive c'est d'abord l'intérêt des élèves qui est en jeu, non seulement doit-il être lu en totalité, mais encore mérite-t-il amplement, comme le souhaite L. Legrand, de fournir « l'occasion d'un large débat national dans les établissements », avec l'ensem-

(2) Woods (Peter). — Pupil strategies : explorations in the sociology of the school. London, Croom Helm, 1980 et René Polin, in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 60, 1982, p. 90.

ble des parties directement concernées – parents, enseignants et élèves notamment – et des organisations qui les représentent.

Il ne saurait être question, ici, de résumer en quelques pages un si volumineux rapport. D'autres l'ont fait. Nous nous limiterons, quant à nous, au rappel et à la discussion de quelques points nous paraissant importants.

D'entrée, et ceci nous semble significatif de la rigueur et du sérieux avec lesquels la réflexion fut conduite, L. Legrand s'attache à la définition des objectifs généraux fondant son projet d'un « collège démocratique » :

- « supprimer les ségrégations internes imputables à la sélection précoce... » ;
- « lutter contre l'échec scolaire dont les signes patents sont les nombreux retards et redoublements... » ;
- « développer les capacités d'autonomie, de responsabilité et d'usage de la liberté des apprenants... » ;
- « faire en sorte que le collège réponde aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle de la nation ».

Instruire et éduquer l'ensemble de la population scolaire des collèges, s'engager dans la voie d'« une réelle démocratisation », permettre au plus grand nombre de poursuivre sa scolarité au premier cycle, voilà des objectifs auxquels nous ne pouvons que souscrire. Certes, chacun des objectifs peut-il – et mérite-t-il d'être discuté, approfondi, précisé, mais le chemin est tracé, ouvre des perspectives qui ne peuvent être plus longtemps délaissées. Il reste en même temps à convaincre, y compris parmi les enseignants. Par exemple, concernant les deux premiers objectifs cités, nous ne sommes pas certain que le consensus soit si large qu'on le répète si souvent : lors d'une enquête récente (1) effectuée auprès d'une centaine d'enseignants, nous constatons que plus d'un tiers d'entre eux souhaitaient vivement le maintien d'une sélection dès la fin de cinquième, que certains réclamaient même le rétablissement d'un examen d'entrée en sixième. Même s'il reste beaucoup à faire, fixer ces objectifs, c'est créer la première condition nécessaire de leur atteinte, c'est déjà s'engager dans la voie du refus de la fatalité de l'échec scolaire.

Les obstacles à la mise en place d'un collège démocratique (procédures de sélection, diversité des populations scolaires à l'intérieur des collèges et selon les collèges, hétérogénéité des divisions, problèmes d'effectifs, d'horaires, juxtaposition des disciplines, programmes, diversité des statuts des enseignants...) sont analysés. Des documents annexes (données statistiques du SEIS) mettent en évidence la sélection qui s'opère en cours de premier cycle. Mais le critère premier – l'origine sociale – selon lequel elle s'effectue nous paraît insuffisamment mis en relief. Les données – et les recherches – en ce domaine sont pourtant nombreuses et nous paraissent de nature à expliquer la ségrégation sociale qu'effectue aujourd'hui le collège. Un seul exemple : 64 % des enfants de cadres supérieurs scolarisés en sixième entrent en seconde quatre ans plus tard, 19 % des enfants d'ouvriers (2). Car l'obstacle majeur, c'est bien celui de la « reproduction » ; et c'est à lui qu'il faut d'abord s'attaquer si l'on veut que les autres soient levés. Enseignants et parents doivent être éclairés sur ce fait : le rapport aurait pu y contribuer davantage, même si, comme il le souligne justement, « le mauvais fonctionnement de l'école et du collège en particulier ne saurait être grandement amélioré dans les conditions générales sociales et économiques actuelles ».

Nous nous attarderons peu sur la seconde partie du rapport. Elle fournit une série importante d'apports théoriques (instruction et éducation, interdisciplinarité, pédagogie du projet, groupement des élèves, initiation technologique, difficultés sco-

(1) Thèse de doctorat d'État, Paris-V, 1983.

(2) SEIS, Document n° 4888, avril 1979.

lares et SES, processus d'orientation, fonctions et services des professeurs, innovation pédagogique) rédigés par le groupe de pilotage et servant d'appui aux « propositions concrètes ». Chacun des textes mériterait une analyse séparée, est en tout cas de nature à alimenter un riche débat pédagogique que nous souhaitons vivement. Nous nous limiterons ici à trois remarques ne portant aucunement atteinte à la qualité des diverses contributions.

Parce qu'ils sont rédigés par une équipe homogène (le groupe de pilotage a notamment travaillé en commun à l'INRP), les apports de caractère pédagogique présentent une identité de vues très forte. Il s'agit d'ailleurs d'un choix clairement annoncé. Néanmoins — et au moins aux yeux d'un profane — l'ensemble prend, de ce fait, un caractère parfois modélisant.

Nous avons particulièrement apprécié les contributions accompagnées de courtes bibliographies : elles permettent, d'une part de mieux situer la pensée de l'auteur, d'autre part de favoriser la recherche et le complément d'informations. Et nous avons regretté qu'une place plus large n'ait pas été consacrée aux expériences étrangères qui furent à l'origine des innovations conduites sous l'égide de l'INRP : elles auraient permis de mieux situer les choix pédagogiques effectués.

La qualité et la quantité des informations fournies en annexe est à souligner, d'autant plus que les expérimentations conduites par l'INRP méritaient amplement d'être portées à la connaissance d'un public plus large. Notons cependant que nous aurions attendu davantage d'informations chiffrées sur deux problèmes importants : comment s'effectue, dans une structure par niveaux, la mobilité entre les groupes ? Quels élèves, notamment au moment de l'entrée en seconde, ont, en définitive, bénéficié des innovations proposées ? Nous y reviendrons plus loin.

Rappelons les principales propositions concrètes énoncées dans ce rapport :

- meilleure articulation école élémentaire-collège et généralisation de l'entrée au collège dès 11 ans (possibilité d'un redoublement d'un an au cours moyen) ;
- alternance de moments de groupements homogènes (mathématique, français et langue) et de moments de groupements hétérogènes pour un même ensemble d'une centaine d'élèves encadrés par une même équipe pédagogique ;
- rééquilibrage des contenus, valorisation de l'éducation physique, esthétique et manuelle et des enseignements technologiques, développement des activités interdisciplinaires ;
- suppression progressive de l'orientation en fin de cinquième et des « filières ségréguées » au niveau des classes de quatrième et de troisième, création de nouvelles options en quatrième et troisième ;
- mise en place d'un système de tutorat ;
- pratique généralisée de l'évaluation formative ;
- extension des pouvoirs des conseils d'établissements, notamment en ce qui concerne l'élaboration des projets éducatifs et pédagogiques ;
- unification des statuts, des fonctions et des services des enseignants ;
- redéfinition des fonctions de l'inspection.

Là encore, nous limiterons notre propos à quelques points, laissant, par exemple, volontairement de côté les problèmes relatifs aux statuts des enseignants largement débattus par les organisations syndicales. Nous nous attacherons à trois points principaux : les groupes de niveau, le tutorat et l'évaluation formative.

L'évaluation. Le rapport met l'accent sur l'évaluation formative qu'il oppose à l'évaluation sommative. Ces deux moments ne sont-ils pas, au contraire, complémentaires et indissociables ? L'évaluation formative s'effectue tout au long de l'action pédagogique et vise à l'établissement d'un diagnostic : elle appelle une action correctrice. L'évaluation sommative établit — à l'issue de l'acte pédagogique — un constat.

L'une et l'autre sont nécessaires. Ce qui importe, c'est que l'évaluation porte sur les enseignements réellement effectués, à partir des programmes élaborés, c'est que l'évaluation sommative ne soit pas normative : les constats proposés au début de chaque année ne risquent-ils pas de l'être ? La répartition en groupes de niveaux fort, moyen ou faible — c'est bien une évaluation — n'est-elle pas dépendante d'une norme ? Transformer les habitudes évaluatives, c'est surtout — et à notre sens ceci n'est pas suffisamment souligné — s'orienter vers une évaluation critériée, vérifiant le degré d'atteinte (ou de non-atteinte) des objectifs visés, analysant les raisons du succès ou de l'échec, n'imputant pas automatiquement réussite ou échec à l'élève. C'est sans doute l'un des domaines où les habitudes profondément ancrées sont difficiles à modifier : dans les collèges expérimentaux que nous avons étudiés, les habitudes d'évaluation — telles qu'elles apparaissent à travers les bulletins scolaires — n'avaient pratiquement pas varié.

L'attribution quasi automatique du brevet des collèges, même assortie d'un profil, nous interroge. C'est sans doute la disparition pure et simple de la prise en compte d'un diplôme qui, pour certains élèves, continuera de sanctionner la fin de scolarité à 16 ans. Au risque de paraître conservateur aux yeux de certains modernistes, n'hésitons pas à dire que, dans le cadre de l'organisation sociale présente, l'examen nous semble l'un des moyens les moins anti-démocratiques de l'ascension sociale relative des plus défavorisés.

L'orientation, même reportée en fin de troisième, est bien un acte d'évaluation sommative ; elle interviendra comme la sanction ultime. Un processus continu d'« information et de prise de conscience » est certes prévu ; mais on devra veiller à ce qu'il n'aboutisse pas à l'intériorisation de l'échec et à l'auto-élimination. Car, là encore, le poids de l'origine sociale domine : par exemple, nous avons constaté⁽³⁾ qu'avec un même profil d'ensemble jugé moyen, 71 % des élèves de troisième de milieu social très élevé entraient en seconde, mais seulement 41 % des élèves de milieu très défavorisé. Or, selon nous, la démocratisation des collèges suppose aussi que se démocratise l'accès à l'enseignement long.

Le tutorat. Laissons de côté le problème (hâtivement réglé peu après la sortie du rapport !) du choix du tuteur par les élèves : l'idée (sans doute prématurée ?) nous semblait pourtant fort intéressante et mériter expérimentation. La proposition de mise en place du tutorat a, d'ores et déjà, suscité de nombreuses réactions : plusieurs syndicats critiquent notamment sa fonction psychologisante. Si l'on se réfère au texte, le rôle du tuteur, c'est d'aider l'élève dans l'organisation de son travail et la gestion de son temps, lui apporter un soutien méthodologique, suivre ses performances, favoriser ou susciter les contacts famille-collège, jouer un rôle de médiateur entre chaque élève et les membres de la communauté éducative, entre les projets éducatifs émanant de son groupe et le projet du collège. Hormis ce rôle lié au projet, n'était-ce pas, déjà, la fonction bien comprise du professeur principal telle qu'elle était définie par la circulaire de 1960 ? Quant à la participation de tous à cette tâche (et par conséquent la diminution des effectifs d'élèves confiés à chacun), elle nous semble en progrès ne serait-ce que parce qu'elle revalorise la fonction des enseignants chargés de matières moins « importantes ». Aux enseignants de veiller à ce qu'il n'y ait pas « médicalisation » de la fonction. Mais ceci renvoie au problème de la formation.

Les groupes de niveau. Cette proposition s'appuie directement sur les travaux de l'INRP, mais aussi sur de nombreux travaux étrangers. Le problème essentiel, c'est celui de la mobilité sans laquelle il y a risque de reconstitution des filières. Or, y compris dans les expériences françaises, le bilan est très clair : la mobilité a été très faible, notamment à cause du rythme imposé par les programmes et contenus proposés.

(3) Thèse précédemment citée.

En ce domaine, l'expérimentation, alliant mise en place des groupes de niveaux et modification des contenus, devrait être poursuivie avant toute généralisation : rien, en tout cas, ne permet de penser que ce soit la panacée.

D'ailleurs, l'analyse des effets sociaux des pratiques pédagogiques mises en place dans les collèges expérimentaux au cours de la période 1971-1975 (recherche précédemment citée) met clairement en évidence les avantages, mais aussi les limites, des innovations proposées et de l'organisation en groupes de niveau. Certes, globalement, les effets positifs sont incontestables : dans le système expérimental, près de 36 % des élèves entrés en sixième étaient admis en seconde quatre ans plus tard, dans le système de référence 26 % ; et l'orientation vers les LEP y a été plus souvent reportée à la fin de la classe de troisième. Mais l'innovation fut surtout bénéfique pour les « meilleurs » : les taux d'orientation vers l'enseignement long s'élevèrent pour les élèves « à l'heure » au moment de l'entrée en sixième (groupe expérimental : 51 % ; groupe de référence : 38 %) mais stagnent pour les élèves en retard (groupe expérimental : 15 % ; référence : 12 %) ; ils s'élevèrent pour les élèves appartenant aux classes sociales les plus favorisées (groupe expérimental : 57 % ; référence : 44 %) mais stagnent pour ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus défavorisées (groupe expérimental : 21 % ; référence : 18 %). Même s'il ne s'agit pas de freiner les « meilleurs », il serait contraire aux objectifs visés que le « collège démocratique » entraîne le creusement des écarts de réussite. Et c'est pourtant l'un des risques majeurs de la pratique de rythmes différents.

En privilégiant certains éléments de ce rapport, nous avons été conduit à en laisser beaucoup d'autres dans l'ombre, notamment ceux qui nous paraissaient moins directement poser problème. Les réserves émises ne sauraient faire oublier le vif intérêt que nous avons pris à sa lecture. Parce qu'il marque, de la part de son auteur et du groupe de pilotage la volonté d'une profonde transformation des objectifs généraux de l'enseignement donné dans les collèges, parce qu'il dresse un bilan sans complaisance de leur fonctionnement actuel, parce qu'il invite à reporter progressivement l'orientation de tous les élèves après la troisième, parce qu'il vise au développement de la formation initiale et continue de tous les enseignants des collèges et à l'harmonisation de leurs services, et même si les modifications organisationnelles et pédagogiques proposées doivent donner lieu à une expérimentation plus poussée, ce projet rompt avec le passé et ouvre des perspectives réelles. La transformation des collèges demandera du temps, des moyens et la volonté acharnée de l'ensemble des membres de la communauté éducative : puisse ce rapport constituer le point de départ d'une action à poursuivre et intensifier pour que le collège réponde davantage « aux attentes de tous ».

Gabriel LANGQUET

MARTIN (Michel). — **Sémiologie de l'image et pédagogie**/Michel Martin. — Paris : PUF, 1982. — 267 p. ; 23 cm.

L'ouvrage de Michel Martin a d'abord le mérite de la netteté. Rien n'est ambigu, ni dans les préoccupations pédagogiques, ni dans les références scientifiques, ni dans le champ observé et analysé.

La tentative consiste à fonder une pédagogie sur la sémiologie à partir de l'image ; plus exactement à fonder une morale éducative. Car les préoccupations morales sont exprimées dès le début, réapparaissent au travers des différents chapitres, sont enfin déclarées avec insistance en conclusion.

Les dernières pages présentent le monde des images sous un jour assez gris. Il faut lire les pages 236 et suivantes avec la lunette psychanalytique — dont l'usage est par ailleurs décrit pages 82 et 83 — et découvrir là le sein noir de la communica-

tion par les media, opposé au sein blanc de l'éveil critique et créatif favorisé par l'école.

Les mots employés par Michel Martin sont clairs : « De plus en plus, l'icône est messagère d'équivoques, d'ambiguïtés, de maladresses, de rapprochements tendancieux, de montages malhonnêtes. La supercherie réside moins dans le fait d'émettre une opinion — ce qui est légitime — que dans celui de travestir cette opinion en une réalité apparemment objective ».

L'auteur n'estime pas pour autant que la solution consiste à se contenter de dénoncer et de mettre en garde, voire de censurer. Il propose au contraire d'« armer l'enfant psychologiquement et intellectuellement contre un asservissement sournois » (p. 148).

Le rôle de l'école dans cette perspective est déterminant et même lourd de responsabilités : « l'enfant naît créateur, il ne devient conformiste que par apprentissage et conditionnement. L'école porte donc une lourde responsabilité dans l'amenuisement de telles facultés. Combien de Mozart, de Pasteur, de Schweitzer assassinés ! Une analyse du phénomène montre l'effet néfaste d'une structure qui enferme les enseignants et élèves dans sa logique implacable ».

Former les citoyens critiques, capables de communiquer et de se situer de façon autonome et responsable dans la société contemporaine ; pour cela, prendre acte de ce qu'ils sont consommateurs de media — rarement producteurs — et créer des situations pédagogiques telles qu'ils puissent comprendre les phénomènes, et les dominer ; selon le mot de Roland Barthes repris par l'auteur : en pervertir, à bonne fin, l'usage...

C'est là un discours pédagogique dont on repère bien la filiation.

L'auteur qui a une très bonne connaissance des expériences, des courants et des recherches pédagogiques actuelles s'inscrit dans ce mouvement qui a milité en faveur d'une prise en compte de l'audio-visuel comme objet et occasion d'enseignement et qui a fait suite à celui aujourd'hui plus nuancé, qui militait pour l'audio-visuel moyen privilégié d'enseignement.

Il se réfère à plusieurs reprises aux travaux de l'ICAV (Initiation à la Communication Audio-Visuelle, opération conçue et pilotée par le CRDP de Bordeaux) où il puise d'ailleurs assez fréquemment ses références.

Pour cela il a le souci de se fonder sur des analyses techniques et scientifiques telles que les ont proposées la linguistique, la sémiologie, la psychanalyse et la cybernétique. Les travaux de Roland Barthes, de Christian Metz, d'Umberto Eco notamment, sont présents tout au long du discours. On retrouve une insistance particulière sur les notions de code, de polysémie, de dénotation et de connotation ; et cette certitude (aujourd'hui cependant un peu ébranlée) que tous les messages sont codés et que la signification est déterminée par la relation qui s'établit entre les aspects du message dans sa matérialité et le sens. C'est ainsi qu'une place importante est faite à la grille de lecture d'Albert Plécy et aux travaux de la sémiologie appliquée en matière de publicité et de bande dessinée.

La citation, valorisée de François de Closets : « Les professionnels de la vente en savent beaucoup plus long que les enseignants (p. 146) » constitue me semble-t-il une clé de la pensée de l'auteur. Les messages sont codés (au sens, presque, de code secret) ; les professionnels qui les élaborent en savent plus que nous ; ils peuvent donc nous induire en erreur ; à nous, par l'analyse et l'apprentissage de déjouer leurs manœuvres et éventuellement de jouer comme eux.

L'auteur se réfère donc à une théorie de la communication selon laquelle les processus de signification sont déterminés par la structure des messages. Et si l'on se tient (et si l'on s'en remet) à cette théorie, les positions qu'il défend sont nettes et logiques. Il en irait différemment si l'on se référait à d'autres théories selon lesquelles

les les processus de signification constituent une activité de sujet où la référence à l'expérience, aux représentations mentales, au désir, sont tout aussi déterminantes, sinon plus, que la structure du message. Sinon, effectivement, comment rendre compte d'une pluralité de sens dans un groupe face à une image unique ?

Mais cela n'atténuerait que légèrement la richesse et l'intérêt du livre ; car, outre une revue sérieuse des travaux accomplis en matière d'éducation aux médias, on y trouve un grand nombre de comptes rendus d'expériences originales qui constituent un matériau solide et diversifié pour la réflexion : verbalisation et productions d'élevés sont très abondants ; les propositions d'exercices en matière de travaux sur la presse, la publicité, l'image photographique, diaporama, la bande dessinée, l'image picturale, sont nombreuses et très intéressantes pour des enseignants qui souvent hésitent à aborder l'audio-visuel comme objet d'étude par méconnaissance des expériences et des réalisations déjà engagées.

Bien sûr, certains regretteront que rien ne soit dit sur le film, la vidéo, la radio... ; que les technologies nouvelles ne soient pas évoquées ; que l'image soit réduite à sa dimension visuelle et que rien ne soit dit sur l'image sonore ; mais comment reprocher à Michel Martin de fondre image et visuel quand on a adoré Roland Barthes, Christian Metz et Umberto Eco, qui l'on fait eux aussi ?

L'ouvrage se termine par une proposition de considérer le travail scolaire comme un travail de recherche, fondé sur l'activité curieuse et critique des enfants.

On ne saurait trop méditer sur l'opportunité d'une telle recommandation !

René LA BORDERIE

QUELLET (André). — Processus de recherche : une approche systémique/André Ouellet ; préf. de Maurice Goulet. — Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 1981. — 268 p. ; 23 cm.

Les limites de l'approche scientifique de type classique et le caractère souvent contradictoire de ses résultats conduisent André Ouellet, professeur à l'Université du Québec, à envisager, « à côté de la démarche analytique et hiérarchique, impliquant un principe de causalité », le développement d'« une démarche globale, tenant compte du concept « fin - moyens ». En d'autres termes, l'auteur propose de compléter le « paradigme cartésien » par le « paradigme systémique » qui établit un équilibre entre le perceptif, le rationnel et le fonctionnel, ces dernières notions répondant respectivement aux besoins de choisir, de connaître et d'agir.

L'ouvrage est explicitement destiné aux étudiants des trois cycles et aux professionnels de l'éducation, l'objectif étant de « développer chez le lecteur des techniques, des méthodes, des habiletés et des attitudes nécessaires à toute stratégie de recherche, tant au niveau expérimental que corrélatif ». Pour atteindre cet objectif ambitieux, l'auteur distribue entre cinq grandes parties et vingt-quatre modules des éléments d'information et de discussion concernant l'analyse du processus de recherche, le choix des méthodes, le questionnement de la réalité, l'administration de la preuve et la communication des résultats. Une bibliographie importante, un glossaire et un index devraient faciliter la lecture de l'ouvrage ou l'approfondissement de certains thèmes.

Cependant, la mise en œuvre de procédés modulaires d'exposition et l'emploi d'un langage emprunté à l'analyse systémique peuvent-ils garantir le succès de l'entreprise ? Certes, lorsque le thème d'un module est bien délimité, comme celui que l'auteur consacre à la classification des variables (module 7), le texte paraît assez clair et utile. Il en va de même pour le module 10 qui fournit des indications et des recommandations intéressantes à propos des erreurs à éviter dans le choix et la formulation du problème de recherche.

Mais, dans l'ensemble, l'ouvrage est difficilement lisible et peu utilisable, même lorsqu'on a en vue des lecteurs qui ont bénéficié d'une information ou d'une formation *en matière de recherche*. Ces difficultés tiennent, en premier lieu, à l'absence d'illustrations ou d'exemples suffisamment développés. Elliptique et abstrait, l'exposé se ramène trop souvent à la juxtaposition de propositions ou de définitions parfois schématiques et mal coordonnées. Ainsi, dans le module 8, consacré à la classification des méthodes de recherche, la démarche historique est sommairement ramenée à « l'étude et à la reconstitution du passé de façon objective et exacte ». Des incohérences, au moins apparentes, sont décelables dans différentes parties de l'ouvrage. Dans le module 3, on apprend, par exemple, à quelques lignes d'intervalle, qu'« un postulat est une conséquence déduite d'une théorie » et que nous pouvons « repérer une théorie déduite des postulats » (p. 31). Des exemples auraient peut-être permis de dissiper ou d'éclairer le caractère contradictoire de ces deux propositions. Que dire des rapports entre le texte et le glossaire ? A ce propos, la notion d'homomorphie, utilisée en analyse systémique, donne lieu aux deux explications suivantes : « le système doit être accepté par un minimum de personnes » (p. 3) et « caractéristique d'un objet à modéliser » (p. 250). Quant à la notion fondamentale de théorie, elle est présentée successivement comme « un système explicatif en ce sens qu'elle est une logique nécessaire pour expliquer le phénomène à l'étude » (module 2) et comme « une proposition objective universelle qui met en relief un lien causal entre deux ou plusieurs types d'événements » (module 3). Que devient alors la relation ou la distinction entre une loi et une théorie ? On pourrait également s'interroger sur les rapports (identité, analogie, dépendance) entre les modèles et les paradigmes (module 3).

Le caractère scolastique et la pauvreté des illustrations d'un exposé dont la construction paraît bénéficier des ressources de la recherche didactique ne sont pas seulement imputables à des difficultés de composition ou de forme.

On aurait aimé, à ce propos, que l'auteur soulignât clairement la distinction entre, d'une part, la théorie ou les lois scientifiques et, d'autre part, les conceptions ou les doctrines affectées par les phénomènes de mode. En d'autres termes, s'il existe vraiment des théories scientifiques de l'éducation, il aurait fallu présenter l'une d'entre elles d'une manière claire, précise et complète, et surtout montrer la manière dont elle a été construite.

Bref, au-delà d'un indispensable effort d'analyse conceptuelle, qui devrait être marqué notamment par un souci de cohérence, et sans parler de la nécessaire participation à des travaux scientifiques, une initiation à la recherche aurait, entre autres, pour fonction de préparer à la lecture et à l'analyse critique d'ouvrages et d'articles spécialisés.

A cet égard, on est en droit de douter que le livre d'André Ouellet puisse aider l'étudiant ou l'enseignant à atteindre cet objectif pourtant plus modeste que le but initialement visé par l'auteur.

Antoine LÉON

PERRIAULT (Jacques). — **Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audio-visuel**/Jacques Perriault. — Paris : Flammarion, 1981. — 275 p. ; 22 cm.

En tentant de faire revivre une page oubliée de l'histoire des techniques, Jacques Perriault ne se pose pas en historien — ce qu'il est néanmoins malgré lui — mais en chercheur qui se préoccupe depuis 20 ans des apports de l'ordinateur et de la vidéo à la pédagogie contemporaine. En quoi la lanterne magique et le phonographe, dont on a conservé quelques exemplaires dans les musées sans garder le moindre souvenir de leur utilisation, peuvent-ils aujourd'hui proposer de nouvelles pistes de

réflexion ? C'est cette question que l'auteur entend bien marteler le long de son exposé qui serait, sinon, menacé par l'anecdote et l'attendrissement.

Dès le départ, il précise qu'il entend faire une double analyse de l'outil : « celle de sa fonction d'usage et celle de sa *représentation sociale* ». *Pratiquant cette double analyse à travers une archéologie qu'il qualifie lui-même de « sommaire »*, l'auteur cite à plusieurs reprises une phrase de A. Leroi-Gourhan, selon qui l'audiovisuel serait un langage qui a quitté l'homme.

La première partie de l'ouvrage, intitulée « La mémoire de l'ombre » traite de la lanterne magique dont tout le monde connaît l'existence sans jamais soupçonner son ancienneté et la diversité de ses utilisations. Comme le phonographe dans la seconde partie, la lanterne va permettre à Jacques Perriault de rechercher « l'écart entre l'offre de l'inventeur et la réponse des usagers ».

Après un rapide survol des signes annonciateurs, il s'arrête sur la figure du père jésuite Athanase Kircher qui publia au XVII^e siècle « Le grand art de la lumière et de l'ombre ». Ce contemporain de Descartes présente en détail la « caméra oscura » et son prolongement, la lanterne magique. De toutes les possibilités envisagées, le père Kircher a une prédilection pour l'illusion, ce que, à la réflexion, ne démentiront pas ses successeurs.

A l'origine donc, la lanterne va servir à la distraction. Elle en est à son âge des fantasmagories, et deviendra une attraction foraine. C'est l'objet du chapitre II.

Au chapitre III on passe aux emplois pédagogiques de la lanterne. Il faudra néanmoins attendre la seconde moitié du XIX^e siècle pour que les usages didactiques se développent. Toujours est-il qu'en 1896, l'an 1 du cinéma, on note 14 000 conférences avec projections lumineuses pendant l'hiver. Un chiffre qui donne à réfléchir et invite à s'interroger sur les enjeux. La lanterne « magique » (plus tellement en définitive) participe à un moment décisif de l'histoire de l'éducation en France, et pas simplement comme curiosité. Après une conférence mémorable faite en Sorbonne par Stanislas Meunier en 1880, c'est tout bonnement l'audiovisuel, dont les objectifs sont étonnamment proches de ceux qu'on lui assigne aujourd'hui, qui va, au moins autant que le livre, être sollicité pour servir la morale et la science. La Ligue de l'Enseignement côté laïque, la Bonne Presse côté catholique, se livrent à une guerre des plaques qui, fait curieux, sombrera dans l'oubli alors même que les boîtes circulent encore (jusque vers 1940), distribuées par le Musée pédagogique. Les plaques, ignorées de tous, seront entreposées dans les caves d'un lycée parisien où on découvrira par hasard... ce qu'il en reste.

L'illusion spectaculaire, l'exemple éducatif : telles sont les deux fonctions assumées par la lanterne magique, celle-là précédant historiquement celle-ci. Le monde de l'imaginaire précède la représentation du réel. J. Perriault remarque que le phonographe à ses débuts est un moyen de préserver la voix des disparus, une autre manière d'explorer nos limites.

Nous en arrivons aussi à la seconde partie du livre : la mémoire du son. L'auteur retrace la genèse du phonographe, autre que celle qu'on imagine le plus souvent. C'est encore l'occasion pour J. Perriault d'argumenter autour d'une proposition qui lui est chère — et qui garde sa valeur plus que jamais aujourd'hui : — la genèse du concept d'audiovisuel est un long processus d'évolution de la pensée, non une simple suite d'accidents technologiques.

Ainsi, s'agissant de Charles Cros, surveillant à l'institution des sourds-muets, c'est Alphonse Allais son ami qui aurait vu juste : Cros espérait que les élèves muets *porteraient l'instrument* (sur lequel il travaille) en bandoulière « avec une provision de phrases pour la journée ». La formule est plaisante mais révèle le processus : Cros n'est pas un inventeur-bricoleur de génie, comme on les imagine, mais quelqu'un qui, dans un environnement qui sollicite l'imagination en apportant des éléments habituellement séparés, a un problème à résoudre.

Partant de là, J. Perriault relate les tâtonnements, les essais, l'arrivée d'autres inventions qui vont interférer avec ce qu'on n'appelait pas à l'époque une recherche. Via le téléphone, le câble transatlantique, deux hommes, Edison et Cros vont inventer l'appareil à enregistrer les sons.

Au chapitre II de cette seconde partie, J. Perriault reconstitue les événements phonographiques de 1877 qui marque la victoire d'Edison.

Le chapitre III a pour titre : « Supprimer l'absence ». Il relate toute l'aventure qui va conduire à l'enregistrement tel que les contemporains du cinéma devaient le connaître — ce qui va leur proposer un autre casse-tête, tant il est évident que les deux inventions sont faites l'une pour l'autre.

Le phonographe, au confluent du monde des ingénieurs et de l'univers des poètes (ce qui résume la personnalité de Charles Cros), résulte bien d'un mouvement de pensée. Il appartiendra au XX^e siècle de perfectionner, de faire des calculs complexes, de mettre en relation des inventions séparées, et surtout de commercialiser les appareils, mais c'est bien au XIX^e siècle que se situe la phase décisive de création en matière de télécommunication, si l'on admet que « télé » signifie « à distance », et non pas « loin ». Le passage à l'éducation et à l'information, comme pour l'image, se fait plus tardivement.

En conclusion générale (intitulée : « Déterminisme technologique et réactions de la société ») J. Perriault reprend les grands axes qui lui ont permis de reconstituer « des fragments de ce qui pourrait constituer une histoire de l'audiovisuel », non pour raconter, mais pour expliquer. Préoccupé d'approfondir la relation qui s'instaure entre un objet et son usager, il revient sur l'idée qu'un objet n'est pas fabriqué par celui qui s'en sert, mais qu'il est mis en vente par des techniques de marketing dirigées vers l'utilisateur. La genèse différente de deux objets techniques, la lanterne et le phonographe, leur évolution ultérieure, permettent une utile comparaison des modèles « Lanterne et phono ne sont pas de la même génération. Il naît quand elle s'éteint. Bloquée, elle cède la place au cinéma dans l'aire du spectacle, et se réfugie dans l'école. Nasillard, il supplante les automates musicaux. Pourquoi, c'est un leitmotiv, réunir dans un même discours ces deux objets disparates ? ».

D'abord parce que « l'homme est engagé dans un long processus de reproduction de ses fonctions en dehors de lui-même » : on retrouve Leroi-Gourhan.

Ce qui importe à l'inventeur, au fond, c'est que les sens soient de mieux en mieux dupés. L'homme, au-delà de sa reproduction biologique, peut assurer sa reproduction artificielle : mythe vivace aujourd'hui encore pour une partie des chercheurs.

Quant à l'utilisateur, il est guidé dans son usage de l'outil par des valeurs dominantes dans son milieu social. Réalité à méditer quand on sait que l'invention ne réussit que lorsqu'elle s'insère dans la réalité du marché. Nous voilà au cœur des problèmes du développement scientifique et partant de cette culture technique dont on oublie souvent qu'elle participe de la mémoire et de l'idéologie tout autant que de l'invention au sens strict. Elle ne peut se limiter en conséquence à la seule transmission du savoir-faire. Une leçon pour l'école et le milieu socio-éducatif.

Au terme de son parcours — que les dimensions de ce compte rendu conduisent à simplifier de façon outrancière — J. Perriault, plus que sur des réponses, débouche sur deux orientations de recherche. Laissons-lui les présenter.

« La première est celle d'une théorie à perfectionner sur les interactions entre équilibre sociaux et technologie. La seconde est celle de la recherche des surdéterminations psychiques de ces objets dits de communication. Les produits de ces deux réflexions devant se compléter pour améliorer la connaissance de l'objet ».

On notera pour conclure que l'enseignement ne saurait faire la place qui lui revient à la culture technique sans tenter de répondre à ces questions.

Guy GAUTHIER

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

L'interrogation sur les rapports entre chercheurs et praticiens ne date pas d'aujourd'hui. Un colloque sur ce thème avait déjà eu lieu à Vincennes en janvier 1980. La réflexion correspondante reste d'actualité comme le montre Georges Vigarello dans son compte rendu. C'est également un thème qui ne connaît pas de frontière. Michel Fayol présente ici un ouvrage anglo-saxon qui étudie les modes de collaboration entre chercheurs et enseignants dans le cadre de la recherche en psychologie.

- **Colloques chercheurs-praticiens**, Vincennes, janvier 1980, in : *Pratiques de Formation*, n° spécial, juin 1983.

Le Colloque intitulé chercheurs-praticiens, organisé par l'Université de Paris VIII en 1980, avait une double finalité : provoquer des débats sur un thème particulièrement important en sciences de l'éducation, mais aussi, et plus implicitement sans doute, réagir à ce qui était perçu en 1980 comme une possible mainmise du pouvoir de l'époque sur la recherche et son orientation. Pour mieux favoriser la « rencontre » entre chercheurs et praticiens, l'organisation laissait une large place aux discussions. Il s'agissait davantage d'une animation d'ateliers (sur la recherche par les praticiens eux-mêmes, sur le réseau des publications, sur la recherche-action, sur la formation permanente, sur la recherche et l'institution, etc.) que d'une présentation de textes de communications entièrement rédigés. Chercheurs et praticiens devaient « se parler ».

Les débats n'ont été publiés que récemment. Mais cette publication tardive demeure intéressante, précisément parce qu'elle souligne a posteriori le poids relativement faible des circonstances du moment, au bénéfice d'enjeux plus durables et plus profonds. Bien peu d'allusions, par exemple, au dirigisme possible des recherches par un pouvoir omnipotent. Une prise de conscience, par contre, très nettement marquée du lent contrôle de l'appareil de formation permanente par le secteur privé, ce qui, bien sûr, oriente recherches et programmes.

Mais où la lecture de ces débats demeure très actuelle, c'est à montrer plusieurs points d'achoppement du dialogue lui-même. Souvent les discours se côtoient sans se rencontrer. Le compte rendu qu'en fait Jean Guglielmi est, à cet égard, le plus éclairant : « chercheurs » se plaignant de la pauvreté de la recherche en France et de la « résistance » des praticiens, ou s'interrogeant sur le mérite respectif de telle ou telle théorie ; « praticiens » se référant au contraire à des méthodes précises de pédagogie orientées vers « l'efficacité » ou demandant une formation initiale centrée sur « la connaissance et les méthodes propres à faire face aux problèmes rencontrés par le praticien » (p. 28). Il est jusqu'au projet du colloque lui-même qui peut, à la lecture, s'avérer fragile. « Parler » ensemble sans étude précise et située de cas, sans insistance préalable sur la nécessité de théoriser avec rigueur le rapport théorie et pratique, n'est-ce pas favoriser l'analyse « psychologique » des situations de chacun (chercheur et praticien) plutôt que de favoriser une approche épistémologique de ces mêmes situations ? Incontestablement le colloque n'a pas toujours échappé au piège. Mais ici, plus qu'ailleurs la lecture demeure intéressante : Il ne suffit pas de

se rencontrer pour que le chercheur devienne praticien et comprenne mieux la pratique ou pour que le praticien se transforme en chercheur. Le constat n'a heureusement pu échapper aux propos de plusieurs. Il est bon de le rappeler à un moment où les exigences respectives de la recherche et de la formation (faut-il regretter que ce mot ait été quasiment le seul utilisé pour traduire le mot de pratique ?) semblent être quelque peu confondues ? « Il est très difficile, voire impossible lorsque l'on travaille dans un service de formation permanente de mener une véritable recherche. Il n'est pas possible de prendre le recul nécessaire... c'est l'urgence qui commande ».

Il serait évidemment absurde qu'un tel constat empêche tout dialogue et surtout toute collaboration entre chercheurs et praticiens, mais au moins pourrait-il en être un des préalables essentiels. Il demeure essentiel aussi, même pour penser des formules aussi audacieuses que celles de « chercheur collectif » (p. 42). Lorsque dans une recherche-action par exemple, un groupe de chercheurs et de praticiens s'instaure en tant que « chercheur collectif », les différences gagnent toujours à être explicitées : chacun ne fait pas la même chose, les statuts demeurent non superposables, il y a même une division « implicite » du travail, etc. Il vaut mieux, dans ce cas, accentuer les distances jusqu'aux points d'irréductibilité entre pratique et théorie, plutôt que de courir aux illusions confusionnelles.

Georges VIGARELLO

professeur de sciences de l'éducation
Université Paris VIII

• **AMABILE** (Teresa M.), **STUBBS** (Margaret L.). — **Psychological research in the classroom. Issues for educators and researchers.** — New York : Pergamon Press, 1982, 267 p. (Pergamon general psychology series).

Si la collaboration enseignants-chercheurs ne constitue pas, à proprement parler, un thème nouveau, il n'empêche que, dans les pays anglo-saxons comme en France, il jouit d'une certaine actualité. Cet ouvrage vient donc à son heure, qui ne rassemble pas moins de dix-neuf contributions provenant soit d'enseignants, soit de chercheurs. Il va de soi que les uns et les autres sont convaincus de la nécessité et de l'utilité de la recherche. Dès lors, leur souci commun est celui de l'établissement d'une collaboration efficace et fructueuse pour les parties en présence. De là une articulation en quatre parties : identifier les problèmes (partie I : pp. 3 à 50), donner la parole aux chercheurs (partie II : pp. 55-112) puis aux enseignants (parties III : pp. 115-167 et IV : pp. 171-224), et, enfin, tenter une synthèse quant aux voies susceptibles de faciliter la collaboration (partie V : pp. 229-254).

L'ouvrage s'amorce par deux séries de conversations rapportées par Amabile (pp. 9 à 20) et Stubbs (pp. 21-35) au cours desquelles divers participants enseignants et chercheurs se font part de leurs griefs respectifs. Retenons que les images que les uns se font des autres constituent l'obstacle principal. Ratbbone, Amabile et Watson (pp. 36-49) sont alors en mesure de présenter, sous une forme plus systématique, les critiques principales et les réponses qu'y apportent les partenaires incriminés. La synthèse fait apparaître que les enseignants se révèlent plutôt méfiants et hostiles à la recherche (et aux chercheurs) du fait de leur incompréhension de la recherche en psychologie (mise à l'épreuve d'hypothèses, méthodologie complexe, etc.) et de la peur qu'ils développent face aux « manipulations » des chercheurs. Quant à ceux-ci, ils s'intéressent peu au travail des enseignants et traitent comme anecdotiques les remarques qu'ils font sur le comportement des enfants. Ils utilisent l'école comme un site d'observations et d'expérimentations mais sans s'y impliquer ni sans chercher à en saisir toute la complexité.

Les chercheurs étant très sérieusement mis en cause, il convenait de leur donner la parole pour qu'ils puissent essayer de répondre à cette question : la recherche a-t-elle vraiment quelque chose à offrir aux praticiens ? Oui, répond Amabile (pp. 55-62) en montrant l'intérêt de certains résultats obtenus par la psychologie sociale. Qui aussi, répond Watson (pp. 63-75) au nom de la psychologie du développement, laquelle présente de très fortes affinités avec l'enseignement. Qui encore, répond Saphier (pp. 76-95) qui, passant en revue les travaux menés au cours des dernières décennies, estime que les données de base existent, qui permettent une théorie de l'acte d'enseignement. A ces exemples destinés à convaincre le lecteur qu'effectivement la recherche peut apporter des éléments pour améliorer la pratique enseignante, Amabile ajoute (pp. 96-112) un chapitre clair et concis dont le mérite essentiel est de souligner l'intérêt de la méthodologie. En quelques pages, elle brosse un tableau des difficultés inhérentes à la recherche en milieu naturel. Elle met en place les concepts essentiels (validité interne, validité externe, hypothèse nulle, etc.(1) et, sans éluder les problèmes, explique — en renvoyant à une bibliographie pertinente — comment le chercheur peut, sinon les résoudre, du moins aboutir à des approximations acceptables de l'expérimentation idéale. Manifestement, elle vise là à justifier aux yeux des enseignants les procédures tâtilonnes utilisées par les chercheurs ; procédures « mal vécues » par les praticiens comme l'a montré la première partie.

Les auteurs donnent ensuite la parole aux praticiens selon deux axes de réflexion : quel(s) rôle(s) peuvent-ils jouer dans la recherche ? Quels sont leurs besoins ? Tous s'accordent pour estimer insuffisante la place concédée par les chercheurs aux enseignants. Les divergences apparaissent en ce qui concerne les solutions. Pour certains — Hull (pp. 117-133) et Carter (pp. 173-185) — il faut rechercher une autre voie que celle académique seule proposée par l'université. En effet, les enseignants disposent, de par leur expérience quotidienne, de « théories implicites en action(2) » représentant une somme considérable de connaissances non exploitées. Or, par le biais de séminaires regroupant des praticiens, il serait possible d'amener ceux-ci à prendre du recul, à objectiver, à formuler et à coordonner ces connaissances. Recherche donc, mais sans recours aux chercheurs professionnels. Pour d'autres — Barth (pp. 186-200) — il faut certes amener les enseignants à objectiver leur pratique et à prendre de la distance par rapport à elle mais cela n'implique pas le non-recours à la voie académique traditionnelle. Au contraire, en encourageant les praticiens à écrire à propos de leur travail, on parviendrait à fournir des informations aux chercheurs leur permettant de mieux percevoir ce qui se déroule effectivement dans les classes.

Watt et Watt (pp. 134-143) et Evans (pp. 144-155) estiment, eux, trop restreinte la place des enseignants dans les activités de recherche contrôlées par les chercheurs. Ils souhaitent l'instauration d'une collaboration totale aux projets tant au niveau de la délimitation des thèmes qu'à celui de la planification du déroulement. La recherche y gagnerait en réalisme et en fécondité ; les enseignants y perdraient leur sentiment d'infériorité : « nous ne devons pas voir la recherche comme étant au-delà de nos possibilités ».

De manière plus concrète, Haley (pp. 201-215) et McVinney (pp. 216-224) relatent, dans deux études de cas, comment elles ont, pour la mise en place d'institutions nouvelles (une école pour surdoués et une crèche), souhaité recourir aux services d'experts et de chercheurs. La première fait part de sa déception face aux non-réponses de ceux-ci, mais, loin de les accuser, elle incrimine les attentes des praticiens : « nous les voyions comme experts et attendions d'eux toutes les réponses, oubliant notre propre qualification, résultat de notre expérience de praticiens ». Elle note aussi que les chercheurs ne peuvent répondre à des questions non formulées ou trop vagues : les praticiens ne doivent pas solliciter une aide en ignorant ce qu'ils demandent.

Enfin, Dwinell et Berman (pp. 156-167) expliquent comment les écoles publi-

ques de Boston se sont dotées d'un organisme composé de praticiens qui sélectionne les projets de recherche présentés par les chercheurs universitaires et qui ne pourront être réalisés que si la commission donne son aval. Or, celle-ci ne prétend pas se substituer à l'instance scientifique — le directeur de thèse — mais elle cherche à estimer l'intérêt du travail pour l'école (en général). Les auteurs fournissent les critères utilisés et le questionnaire — intéressant — soumis aux chercheurs.

On a donc là la seul exemple d'une commission de praticiens exerçant un contrôle a priori sur des projets de recherches à mener dans une aire géographique limitée relevant de sa compétence.

Dans une dernière partie, trois auteurs proposent un certain nombre de suggestions destinées à favoriser une plus étroite collaboration entre praticiens et chercheurs. Harter (pp. 229-239) ne remet pas en cause ce que font les chercheurs mais se demande comment ils pourraient le faire mieux ; elle souligne que toutes les parties impliquées — enseignants mais aussi parents et enfants — devraient être informées avant et après la recherche, dans un langage qui leur soit accessible, soit par écrit, soit par le biais de réunions. Il reste — et c'est là une des difficultés majeures — que chercheurs et enseignants ne s'intéressent pas tout à fait aux mêmes choses : ceux-ci mettent plutôt l'accent sur un enfant concret alors que ceux-là étudient l'enfant en général. Bien entendu, aucun n'a tort ni raison et le problème est d'amener autrui à comprendre la perspective qu'on adopte. Chercheurs et enseignants doivent certes se parler mais aussi — et peut-être surtout — s'écouter mutuellement. Stubbs (pp. 240-245) estime que le temps est venu pour les chercheurs de sortir de leur « tour d'ivoire ». Il y a à cela une raison toute pragmatique : lorsque les crédits se font rares, on ne peut espérer en obtenir que dans la mesure où on présente des projets susceptibles de toucher un public assez large. Cela étant, il reste au chercheur à s'adapter et, en particulier, à bien préciser ce qu'il peut et ne peut pas faire, à bien expliquer que la recherche ne conduit pas nécessairement à des conclusions fermes et à utiliser des plans susceptibles de donner une validité écologique aux recherches : à « illuminate rather than eliminate the complexity ».

Dans un dernier chapitre, Amabile et Stubbs (pp. 247-254) synthétisent les lignes de force en vue de permettre une meilleure collaboration. En cinq principes généraux assortis de sept et huit recommandations respectivement adressées aux enseignants et aux chercheurs, elles présentent un programme résolument réaliste. Elles soulignent que la collaboration constitue un idéal vers lequel il faut tendre sans ignorer les obstacles parfaitement réels et difficiles à surmonter tant sur le plan philosophique que sur celui pratique. Essentielles sont à leurs yeux la connaissance de la perspective d'autrui et la volonté de collaborer.

Indubitablement un tel ouvrage manquait — et manque encore en France car la traduction (éventuelle) ne permettrait pas la prise en compte des expériences du type IREM, INRP, etc. — et il est le bienvenu. Certes, l'approche résolument pragmatique du problème — dresser l'inventaire des difficultés, donner la parole aux partenaires pour qu'ils fassent des propositions, tenter une synthèse — peut indisposer le lecteur qui se perd un peu dans des contributions mal articulables entre elles et de niveau très différents. Mais le livre y gagne un réalisme et, surtout, il apparaît accessible aux enseignants et aux chercheurs qui peuvent ainsi — comme le souhaitent les auteurs — amorcer une prise de perspective au point de vue d'autrui.

Mieux encore, cet ouvrage fournit un certain nombre d'indications, elles aussi très réalistes, susceptibles de faciliter l'approche du milieu enseignant par les chercheurs. Étant seul à traiter ce genre de problème, il n'en est que plus précieux.

Enfin, l'ouvrage constitue une bonne base documentaire pour une animation à laquelle participeraient — cela doit être possible — des enseignants et des chercheurs.

Dès lors, il importe assez peu qu'on relève des manques : la recherche action est à peine mentionnée, le rôle de la théorie dans la recherche est insuffisamment accen-

tué (en particulier il n'est pas fait mention de l'existence de théories antagonistes !), etc. Mais on ne peut demander à un ouvrage de 250 pages de couvrir de manière exhaustive un champ aussi vaste. Et tel qu'il est, ce livre mérite d'être lu, discuté et – qui sait – repris dans une perspective plus spécifiquement hexagonale.

Michel FAYOL
professeur de psychologie
Université de Dijon

NOTES

(1) a) La notion d'**hypothèse nulle** (notée H_0). Dans toute recherche expérimentale on cherche à vérifier une hypothèse (au moins) qui constitue l'hypothèse de recherche (ou hypothèse alternative par rapport à H_0). L'hypothèse nulle est le contraire de l'hypothèse de recherche. L'expérimentateur s'efforce de démontrer qu'on peut – à un certain seuil de signification – rejeter l'hypothèse nulle (H_0) et accepter celle alternative ; il utilise pour cela des tests statistiques. On peut aussi, dans un travail où l'on veut montrer qu'une phrase est lue plus rapidement en contexte qu'isolée, avoir :

– hypothèse de recherche : une phrase est lue plus rapidement en contexte ;

– hypothèse nulle : la vitesse de lecture d'une phrase ne diffère pas significativement de la vitesse de lecture de la même phrase isolée. H_0 n'est pas toujours facile à déterminer. Pourtant, l'interprétation des résultats en dépend entièrement.

b) **Validité interne/validité externe** d'une recherche.

Dans toute recherche expérimentale, on manipule un certain nombre de dimensions – les variables indépendantes – et on observe leur impact sur des performances : les variables dépendantes. La **validité interne** concerne la mesure dans laquelle on peut considérer que les effets observés au niveau des variables dépendantes peuvent être considérés comme « causés » par les variables indépendantes.

La **validité externe** a trait à la généralisabilité des résultats obtenus sur un échantillon restreint de population. C'est elle que les enseignants remettraient le plus souvent en cause.

Il faut noter que la distinction entre les deux types de validité n'est pas toujours aussi claire qu'on *pourrait le supposer*.

{2} Cette expression, que j'emprunte à Inhelder et Karmiloff-Smith (1975), n'est pas utilisée par les auteurs.

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. – Information et documentation

MANIFESTATIONS RÉCENTES

• **Colloque national de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE)**, Paris, 16-18 septembre 1983, à l'Institut national agronomique.

Le colloque national de l'AECSE avait pour thème général : **Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation**. Nous verrons plus loin les intitulés éloquentes des cinq commissions de ce colloque. On attendait 250 participants, il y en eut 395 ! Un succès remarquable, tant par l'affluence des congressistes que par la haute qualité des 60 communications ainsi que par l'assiduité soutenue de ce public, et ce, jusqu'à la dernière minute de l'assemblée générale de clôture, le dimanche 18 septembre, vers 18 h 30.

L'AECSE compte actuellement près de 300 membres, alors qu'il n'existe que 150 postes universitaires dans cette discipline en France. L'auteur de ces lignes se souvient encore des réunions de l'Association, au début des années 70, où nous n'étions guère plus d'une dizaine autour d'une table.

Le colloque de 1983 est le premier de ce genre, mais l'Association avait déjà organisé ou participé activement à bon nombre de « journées de travail », de tables rondes », de congrès, portant sur divers aspects des sciences de l'éducation. Ses principaux animateurs avaient été, Maurice Debesse (à qui nous devons la création de la maîtrise en sciences de l'éducation, à Paris), J. Château, G. Mialaret, M. Debeauvais. Depuis 1981, l'association est présidée par G. Vigarello. Quant au colloque de 1983, il était présidé avec brio par J. Ardoine, assisté de J. Beillerot, G. Jobert, J. Natanson, etc.

Parmi les participants à ce colloque « national », on dénombrait 8 % d'étrangers ; 45 % étaient des femmes ; 35 % venaient de l'enseignement supérieur ; 13 % de l'enseignement secondaire et 5 % des écoles normales, tandis que 10 % étaient des chercheurs. Il y avait aussi des administrateurs et des animateurs ou formateurs de diverses provenances, des médecins, des anthropologues, des physiciens, des sociologues, des cadres, etc. Il n'y eut donc pas seulement des enseignants et didacticiens intéressés par ce colloque.

Dans ce qui va suivre, on ne pourra donner que quelques exemples de titres des communications pour donner une idée des préoccupations des chercheurs en sciences de l'éducation. Nous présentons nos excuses à tous ceux que nous aurons omis, bien à regret en espérant qu'ils se montreront compréhensifs. Ils ne sont pas oubliés.

Les cinq commissions du colloque étaient intitulées comme suit (on trouvera entre parenthèses les noms des animateurs) :

C. 1. : **Identité et changement dans les processus éducatifs** (L. Marmoz, C. Turgis, P. Clerc, S. Hermine, G. Snyders, G. Vigarello).

C. 2. : **Genèse et structure dans l'intelligibilité de la démarche éducative** (J. J. Bonniol, G. Ferry, J. Gabel).

C. 3. : **Modèles d'origine mécanique et (ou) biologique dans les disciplines anthropo-sociales** (G. Jacquinet, J. Baillé, B. Mathalon).

C. 4. : **Explication et (ou) interprétation dans les sciences anthropo-sociales** (V. Isambert-Jamati, P. Deconchy, J. C. Filloux).

C. 5. : Questions posées à la science et notamment aux sciences anthropo-sociales et à celles de l'éducation, par l'implication (R. Barbier, G. Berger, A. Coulon).

G. Vigarello a résumé en trois points les objectifs de ce colloque : 1) Permettre aux sciences de l'éducation de confronter leurs démarches. 2) Les sciences de l'éducation doivent s'ouvrir aux autres disciplines dites fondamentales, de manière à sensibiliser les spécialistes de l'éducation au renouvellement du savoir. 3) Et surtout faire le point sur quelques axes centraux de l'entreprise éducative.

On a pu voir dans les intitulés des commissions du colloque la variété et l'importance de ses orientations. Les titres des communications ajoutent encore à cette diversité. Toutes les études sont intéressantes, approfondies, originales. On est vraiment désolé de ne pouvoir les citer toutes. En résumant en quelques lignes, des dizaines de pages, nous espérons donner au lecteur un aperçu de l'ensemble et le renvoyer aux Actes qui seront publiés en 1984. Autre remarque importante : les communications, envoyées aux participants un mois avant la réunion, n'étant ni lues ni dites pendant le colloque, mais simplement discutées dans les commissions. Le fait est assez rare.

Il y avait treize communications prévues dans la première commission, sur les problèmes de l'**identification**, en liaison avec l'éducation. Notons quelques titres des exposés : « Identité culturelle et éducation » (Lê Thanh Khoi) ; « L'identité des enseignants » (S. Hermine) ; « La psychanalyse comme éducation » (J. Natanson)... Dans l'ensemble, il ressort qu'il ne faut pas chercher de véritable constante dans l'**identité**, qu'elle soit individuelle (psychologique), collective (sociologique) ou celle des individus-dans-les-groupes (socio-psychologique). Car toute identité est historique et elle évolue en conséquence ; elle se rend néanmoins reconnaissable à travers des ensembles que l'on pourrait qualifier de structures. Comme tout ce qui est vivant, cette évolution est dialectique, comportant des conflits parfois douloureux, des oppositions, — conflits qui sont particulièrement sensibles entre la persistance et le changement. La problématique capitale de l'éducation moderne est justement la bipolarité identité/altération.

Douze communications étaient proposées dans la deuxième commission, parmi celles-ci, on citera : J. Berbaum : « Genèse et structure dans l'intelligibilité de la démarche éducative » ; J. F. Chosson et P. Condette, J. P. Matty-Chiva : « Le modelage culturel des conduites » ; A. M. Goguel : « A propos des paradoxes de l'évaluation, une application possible de la notion de « double bind » à la pédagogie ». Ce que l'on montre ici, c'est que les sciences pédagogiques ont débordé leur spécificité et ce, pourrait-on dire, aussi bien en étendue que dans un sens vertical, si bien que n'importe quel échelon ou domaine des sciences de l'éducation peut servir de support aux autres. La pédagogie et la didactique doivent certes s'adapter aux institutions et se soumettre à certaines exigences sociales, mais elles se heurtent aussi parfois à ces dernières et peuvent les marquer, voire les ébranler. Aussi les efforts d'intelligibilité que l'on rencontre dans ce colloque, s'orientent vers des niveaux différents de manière à éclairer sous divers angles (philosophique, sociologique, politique...) ou orientations (cf. : doctrines, théories, écoles), la démarche éducative, en partant de divers pôles ou point cardinaux d'intérêts.

Dans la commission 3 (11 communications, 12 orateurs, en principe), on relève les titres suivants : E. Morin et J. Ardoino : « L'anthropologie culturelle et la culturalanalyse, propédeutique à tout traitement scientifique des pratiques, des situations, des faits éducatifs » ; G. Vergnaud : « Comprendre les hommes, construire des modèles » ; G. Vigarello : « La technique corporelle et l'usage des métaphores » ; J. Wittwer : « Modèles langagiers ». Ici encore, on soulignera une certaine unité dans la variété des préoccupations des auteurs. Dans cette commission, l'organisation du travail était particulièrement structurée. Chaque journée comportait un exposé de syn-

thèse : B. Matalon : « Réflexion sur les modèles et preuves ». S'interrogeant sur un modèle précis et sur la démarche modélisante, on essaye de mettre en évidence le jeu de l'explicite et de l'implicite ainsi que la valeur heuristique de l'effort d'explication. Pour J. Baillé, chaque modèle ne présente qu'un aspect de la réalité, c'est pourquoi, on doit pouvoir les **différencier**, de manière à proposer une articulation, voire une hiérarchisation des modèles. G. Jacquinet met en garde contre « les dangers du modèle réduit » dans lesquels il y a confusion entre une théorie implicite et des modalités pratiques explicites, souvent nées de l'urgence. Il va de soi, que dans cette commission on a beaucoup glosé sur la polysémie du concept de modèle. En matière de science, le terme a désigné tout d'abord, une représentation concrète, destinée à rendre compte d'une conception théorique : l'exemple type est la théorie de l'atome de Lorenz, qui représentait l'atome comme un système solaire en miniature. De nos jours, il y a eu glissement de sens : le terme modèle, désigne souvent la théorie elle-même, ou encore des modalités opératoires, comme c'est le cas pour les « modèles mathématiques ».

Dans la commission 4, on affichait onze communications auxquelles s'ajoute celle de M. Hardy (Canada) : « Rapport du chercheur aux faits investigués ». Dans cette assemblée on a évoqué avec pertinence, les controverses toujours renouvelées relatives aux relations et différences entre l'**explication**, la **compréhension**, l'**implication**, la **complication**, et autres termes apparentés qui jouent un rôle éminent dans les sciences anthropo-sociales... Il en est ainsi, en particulier, dans les communications de M. Bataille, J. A. Bizet, C. Clanet : « Interprétation en psychologie » ; René Rémond : « Explication et interprétation en histoire » ; M. Soetard : « Sciences anthropo-sociales » ; tandis que J. P. Deconchy examine le savoir des sciences sociales, dans la mesure où elles s'orientent vers la généralisation du savoir et de sa transposition. On a parlé aussi de l'herméneutique (N. Charbonnel, N. Mosconi). Divers aspects de l'implication, ont été analysés, en particulier celui de l'**engagement**, qu'elle peut « impliquer » dans certains contextes. Mais ce thème était aussi celui de la commission 5.

Treize communications, prévues à la **commission 5**, et en plus une intervention orale brillante du philosophe Kostas Axelos. Les titres de quelques communications, indiquent les orientations des participants à cette commission : J. Ardoino : « Polysémie de l'implication » (le terme polysémie, apparaît souvent dans toutes les commissions de ce colloque : ne s'agit-il pas de confusion ?). R. Barbier : « L'implication imaginaire » ; R. Hess : « L'implication créatrice » ; M. Lobrot : « L'implication » ; R. Loureau : « Analyse des implications et critiques de la science » ; F. Best : « L'implication, recherche-action et recherche fondamentale ». On classe ici, dans les implications **primaires**, celle du chercheur-praticien dans son objet de recherche-intervention ; l'implication dans l'institution de recherche, ainsi que dans la commande sociale et les demandes sociales. Parmi les implications secondaires, on range : les implications sociales, historiques, épistémologiques (modèles utilisés) ; on relèvera qu'ici, le terme modèle, prend bien le sens de théorie... Mais la notion d'implication peut prendre bien d'autres aspects : l. cognitive, existentielle, etc.

Un moment important, au cours de ce colloque, fut l'intervention du philosophe Kostas Axelos. Il a été présenté par René Barbier comme le renouvateur de la recherche en pédagogie, et de la pédagogie. Selon K. Axelos, la poésie (à ne pas confondre avec la poéticité), est morte, ou elle se meurt, et n'en finit pas de mourir, depuis la disparition des derniers poètes, — Rimbaud et Hölderlin. Quant à la **poéticité**, terme créé par K. Axelos, elle est ouverture au monde pour que nous puissions jouer avec lui et que le monde joue avec nous. La **technique** marque notre monde de l'**errance**. Chacun joue le jeu du monde et est joué en même temps. On ne maîtrise donc plus rien. Le sujet psychologique n'existe plus. Il est nécessaire de rechercher une autre attitude, qui serait ouverture aux autres, à soi, au monde... une amitié. Les valeurs reconnues dans le passé, étaient dieu, la nature, l'homme ; et qu'avons-nous maintenant ?

Pour terminer, nous ferons mention de quelques traits (flashes), tirés des interventions de J. Ardoino : dans notre société, les sciences de l'éducation ne sont pas prises très au sérieux. Les différentes publications parisiennes (sauf **L'Éducation**) n'ont pas cru devoir déranger de journalistes pour « couvrir » cette manifestation ! Le ministère de l'Éducation, n'accorde qu'une place secondaire à cette discipline, qui, pourtant, ne fût-ce que par la haute tenue de ce colloque a montré sa maturité, sa vitalité, l'élan de son expansion. C'est aussi pourquoi, on voit naître, hors des institutions officielles, des entreprises « marchandes » (certaines valables, d'autres, moins), qui vendent de l'éducation au gré du caprice des modes « un peu de tout et n'importe quoi : thérapie, communication, formation, instruction, information, propagande, idéologie, endoctrinement, conditionnement, emprise sectaire ».

Il importe de prendre conscience de cette situation, et d'intégrer les sciences de l'éducation dans l'immense entreprise commune à tous, et dont dépend l'avenir de notre collectivité.

Alexandre VEXLIARD
Université de Nice

• Colloque d'Albi sur Langages et Signification (CALS).

1. Historique du colloque.

Organisé et animé par un groupe d'enseignants-chercheurs des établissements scolaire du Tarn, de l'Université de Toulouse-le-Mirail (UTM) et de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) le CALS a tenu pour la quatrième fois sa réunion annuelle du 4 au 9 juillet 1983 à l'École Normale d'Albi. Le lieu du colloque et le statut professionnel des intervenants signifient que la recherche menée se veut à la fois fondamentale et appliquée. En effet, depuis l'année de sa création, les programmes mis en place comportent une partie théorique et une partie pédagogique aussi intimement que possible corrélées l'une à l'autre.

Bien que les initiateurs aient été au départ des spécialistes des sciences du langage, linguistes et sémioticiens de l'UTM et de l'EHESS, les thèmes retenus pour la recherche fondamentale sont destinés à susciter une confrontation interdisciplinaire entre représentants des différentes sciences humaines et sociales : linguistique, sémiotique, littérature, lettres modernes et anciennes, sociologie, philosophie, psychologie, histoire, médecine, architecture... Les domaines de réflexion précédemment choisis ont été les suivants :

Juillet 1980 : **Sémiotique et enseignement.**

Juillet 1981 : **Le savoir et le croire** (patronné par le CNRS).

Juillet 1981 : **Espace et représentation** (patronné par le ministère de l'Environnement et co-organisé par l'EHESS, l'UPA 6 et l'UTM).

Juillet 1982 : **Le pouvoir et le dire.**

Juillet 1983 : **Le rythme.**

La partie proprement pédagogique comporte trois types d'activités :

– séminaires d'initiation et de perfectionnement consacrés à la théorie sémiolinguistique ou à la théorie pragmatique du langage ;

– tables rondes où sont présentés et discutés des comptes rendus d'expériences conduites, respectivement, à l'école élémentaire, au collège, au lycée et à l'université ;

– séminaires d'analyse textuelle prenant pour supports, à partir d'une même problématique théorique, les différents types de discours : littéraire, scientifique, pédagogique, religieux, politique, médical, pictural, musical...

2. *Bref aperçu du CALS 1983 (4-9 juillet).*

L'École Normale d'Albi a accueilli cette année-ci 150 participants (instituteurs, enseignants du secondaire, universitaires, médecins, psychologues...) représentant la plupart des régions de France ainsi qu'une dizaine de pays étrangers (Algérie, Belgique, Canada, Espagne, États-Unis, Italie, Japon, Maroc, Pays-Bas, Portugal). L'emploi du temps de chaque journée donne une idée globale de la rencontre et de la stratégie transdisciplinaire mise en œuvre :

9 h-10 h 20 : Pratique de l'analyse de texte à l'école élémentaire, au lycée et à l'université.

11 h-12 h 30 et 15 h-16 h 30 : 2 plages de séminaires.

17 h-19 h : Colloque international : le rythme.

a) Pratique de l'analyse de texte.

Une fable de La Fontaine, les **animaux malades de la peste** (VII, 1) a donné lieu à plusieurs approches différentes et complémentaires :

1) Une approche **sémiolinguistique** (G. Maurand de l'UTM) qui a dégagé les structures lexico-sémantiques et les structures narratives du texte.

2) Une approche **prosodique** (G. Caelen du CNRS et G. Maurand de l'UTM) qui a tenté de repérer à partir d'un programme de détection informatique, une structuration construite autour des trois paramètres : *mélodie, intensité et durée*.

3) Une approche **rhétorique et pragmatique** (G. Declercq de Paris IV et O. Ducrot de l'EHESS) qui a caractérisé l'organisation polyphonique du discours.

4) Une double approche du texte par l'épreuve de la **traduction** en vers latins (J. Soubiran de l'UTM) et en vers occitans (P. Canivenc de l'UTM).

5) Une étude rythmique (P. Canivenc de l'UTM et H. Meschonnic de Paris VIII) qui a observé le travail signifiant de la fable à travers les valeurs prosodiques telles que les définit la théorie rythmique d'Henri Meschonnic.

6) Une approche **pédagogique** (P. Marillaud, inspecteur départemental de Carmaux) qui a rendu compte des lectures de la fable faites à l'école élémentaire et dans certaines conférences pédagogiques.

b) Séminaires.

Quatre types de séminaires ont fonctionné cette année :

1) *Séminaire de pédagogie.*

Deux groupes, respectivement animés par une équipe d'enseignants tarnais de l'école élémentaire et par un enseignement d'école normale (G. Everaert, Nivelles, Belgique) ont travaillé sur l'enseignement du français et de la grammaire à l'école élémentaire à partir de la théorie sémiotique d'A. J. Greimas et de la théorie syntactico-sémantique de la valence.

2) *Séminaires de sémiotique.*

Comme chaque année, un séminaire d'initiation à la sémiotique narrative (N. Everaert, École d'Architecture de Tournai) a permis aux « débutants » de se familiariser avec des méthodes d'analyse applicables non seulement au récit, mais au texte publicitaire, à la bande dessinée, etc. Un séminaire sur l'analyse sémiotique du discours médical (J. Fontanille, EHESS) a réuni des médecins et des psychologues qui ont travaillé, soit sur des documents écrits, soit sur des documents audio-visuels réalisés par les participants eux-mêmes. Enfin, un séminaire de sémiotique sur le thème de l'évaluation (S. Alexandrescu, Université d'Amsterdam) a donné lieu à une série de communications sur les sujets suivants :

— Problématique générale de l'évaluation (S. Alexandrescu).

- Auto-accusation et identification, de La Fontaine à Camus (J. Fontanille, EHESS).
 - Évaluation dans la sémiotique plastique : une photo d'Henri Cartier-Bresson (J. M. Floch, EHESS).
 - Typologie des valeurs (Cl. Zilberberg, EHESS).
- 3) Séminaires de recherche.

Un séminaire sur l'énonciation dans l'analyse linguistique (O. Ducrot, EHESS) a donné lieu à la présentation des derniers développements de la recherche sur la conception « polyphonique » du discours. Partant de la proposition selon laquelle on ne peut pas exprimer son propre point de vue sans faire allusion à d'autres discours sur le même thème, cette théorie montre que s'il y a pour chaque énoncé un et un seul locuteur (responsable de la matérialité de l'énoncé), il peut y avoir plusieurs énonciateurs (responsables des différents actes de parole). D'autre part, un séminaire de critique littéraire (P. Canivenc, UTM) a montré que chaque grand poète comme Mallarmé, Rimbaud ou Valéry, est son propre critique et le plus important, sans doute.

4) Séminaires de réflexion.

Deux séminaires ont été consacrés, respectivement, à l'analyse de l'acte photographique (Ph. Dubois, Université de Liège) et à la relation entre informatique et culture (P. M. Lemaire, Université d'Ottawa).

c) Colloque sur le rythme.

Les recherches d'Henri Meschonnic tendent à montrer que la relation du rythme appelle un renouvellement de la théorie de la littérature et de la théorie du langage. Un certain nombre de communications (H. Meschonnic, Paris VIII ; M. de Fornel, Paris VIII ; M. Gontard, Rennes) ont développé l'hypothèse du rythme comme organisation subjective du discours. D'autres communications (M. Jacquemet, EHESS et S. Cappello, Bologne) ont présenté et illustré une théorie du rythme fondée sur une démarche sémiotique. Entre les deux approches, nous nous refusons à voir une contradiction, mais nous découvrons une complémentarité. L'étude de la relation entre mètre, rythme et syntaxe dans les vers latins (J. Soubiran, UTM) et dans la poésie orale marocaine (A. Bounfour) a montré d'un côté l'importance des phénomènes métriques et rythmiques dans la signification du discours et d'un autre côté, du moins en ce qui concerne le latin, la priorité des structures métriques sur les structures syntaxiques. Un exposé plus technique (G. Caelen, CNRS) a rappelé l'importance d'une analyse objective proprement acoustique des phénomènes prosodiques. Une étude sur le Pseudo-Longin (M. Deguy, Paris VIII) a permis de situer la notion de rythme dans un ensemble de motifs de caractère littéraire et philosophique. Deux musicologues ont tour à tour analysé les différents rôles du rythme dans l'écriture lyrique (E. Andréani, Paris VIII) et la transcription des rythmes illustrés par un exemple de musique graphique (M. Desbazeille, Lille III).

3. Conclusion.

Mais la présentation fragmentaire des différentes activités du CALS risque d'en fausser l'esprit. En fait, la recherche théorique sur le rythme a trouvé de nombreux échos dans les applications pédagogiques convoquées autour de la fable ; tout comme les analyses énonciatives telles que les pratique O. Ducrot nous paraissent répondre de la meilleure façon à la conception que se fait H. Meschonnic de la signification. En tout cas, le partage du savoir théorique et pédagogique, même s'il n'a pu être toujours parfaitement réalisé, demeure la raison d'être du CALS. Les équipes sont déjà au travail pour le colloque de juillet 1984, dont le thème central sera l'argumentation.

Georges MAURAND

Université de Toulouse-le-Mirail

SUMMARIES Pierre OGNIER. — **The ideology of republican school founders and administrative body through the Revue Pédagogique from 1878 to 1900.**

Between 1870 and 1914 educational press represents a huge corpus of lively and varied texts still very seldom surveyed by researchers. The author presents the results of an inquiry conducted in the course of a « third cycle thesis » in order to propose a treatment method for a journalistic corpus which is still empirical but could become an investigation instrument for same type corpus.

Nicole HULIN. — **Science history in science teaching.**

Presently the introduction of science history in science teaching, especially physics teaching, is very much in favor. We may wonder about its presentation in the textbooks and the motivations for it. The positive arguments are varied but there are also reserves and oppositions, but it is interesting to confront a certain number of opinions. Though there is great constancy in arguments produced we must notice that, compared to the end of 20th century, the growing shift between science taught and developing science increases the difficulties.

Claude DÉsirAT, Tristan HORDE. — **Arts in Central Schools, year IV-year VII.**

To know the practices in Central Schools, to prepare an inventory of instruction and have educational choice interventions, the Ministry of Home Affairs during year VII sent a double questionnaire to all teachers. The Committee of Public Education checked the answers and produced a report. The evaluation made by the Committee regarding Arts is rather low, but without any improvement proposed. The authors show the diversity of practices and think about the incapacity of the institution to assign a place to Arts in the curriculum.

Michel JAMET. — **Contribution to a sociology of primary inspection : student-inspectors from the Higher Training School of Saint-Cloud (1921-1974).**

It seems that the prerogative of this institution settled at the top of primary education by the Third Republic is to instruct people's elite without allowing it to reach the « real » culture, as a way of limiting its promotion. Social rise of many pupils had its last step in the functions of primary inspector, training school head. The author tries to enlight some aspects of a sociology not yet well known, the sociology of primary inspectors, after informations collected among student-inspectors from the Higher Training School of Saint Cloud.

Marie-Anne HUGON. — **Situation and function of compensatory classes in French education (1909-1960).**

Created in 1909 to provide within the scope of the primary school, education for so-called « backward » children, compensatory classes represented until the sixties the main institutional answer to the problems of school failure. This function is controverted now. It is why the authors, with the help of a survey on recruitment and staff training politics conducted between 1909 and 1960 and of an analysis of inspection reports, try to evaluate the integration of these classes inside the primary school and so to enlight the relation between primary school and special education during this period.

SUMARIOS

Pierre OGNIER. — **La ideología de los fundadores y de los administradores de la escuela republicana a través de la Revue Pédagogique de 1878 à 1900.**

La prensa pedagógica representa entre 1870 y 1914 un inmenso corpus de textos animados y variados aún prácticamente exento de investigaciones. Al presentar los resultados de un trabajo cumplido dentro de una tesis de doctorado, tercer ciclo, el autor ha querido proponer un método de tratamiento de un corpus periodístico que aún está empírico, pero podría servir para la investigación de corpus del mismo tipo.

Nicole HULIN. — **La historia de las ciencias en la enseñanza científica.**

Un interés seguro actualmente se manifiesta por la introducción de la historia de las ciencias en la enseñanza científica, particularmente la de la física. Se puede interrogarse sobre sus motivaciones y su presentación en los manuales. Hay diversos argumentos expuestos en su favor, pero también hay reservas y oposiciones, y es interesante confrontar unos puntos de vista. Si hay una gran constancia en los argumentos propuestos, es necesario observar que, respecto al final del siglo XIX, la diferencia acrecida entre la ciencia enseñada y la ciencia en desarrollo aumenta las dificultades.

Claude DÉsirAT, Tristan HORDE. — **Las Bellas Letras en las Escuelas Centrales, Año IV-año VII.**

Para conocer el conjunto de las prácticas en las Escuelas Centrales, describir la situación de la enseñanza y luego intervenir en las opciones pedagógicas, el ministro de la Gobernación, el año VII, manda un doble cuestionario a todos los profesores. El Comité de Instrucción pública examina las respuestas y redacta un informe. Por lo que toca a la enseñanza de las Bellas Letras, lo juzga el Comité muy débil, sin proponer algo que pueda mejorarlo. Los autores describen la diversidad de las prácticas y se interrogan sobre la incapacidad de la institución para atribuir a las Bellas Letras un sitio en el cursus.

Michel JAMET. — **Contribución a una sociología de la inspección primaria : los alumnos-inspectores de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud (1921-1974).**

Instruir a una élite popular sin, no obstante, y como para limitar su promoción, permitirle adquirir la « verdadera » cultura, tal parece haber sido el atributo de esta institución que la III^o República estableció a la cumbre de su enseñanza primaria. La ascensión social de muchos alumnos se acabó, en efecto, con las funciones de inspector primario y de director de escuela normal. El autor se propone aclarar algunos aspectos de una sociología aún mal conocida, la de los inspectores primarios, según las informaciones recogidas cerca de los alumnos inspectores de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud.

Marianne HUGON. — **Situación y función de las clases de perfeccionamiento en la enseñanza en Francia (1909-1960).**

Creadas en 1909 para asegurar, dentro de la escuela primaria, la escolaridad de los niños dichos « atrasados », las clases de perfeccionamiento representan hasta los años sesenta, la principal respuesta institucional a los problemas de fracaso escolar. Esta función hoy esta discutida. Por eso, apoyándose en un estudio de las políticas de reclutamiento y de formación de los personales conducidas en 1909 y 1960 así como en un análisis de informes de inspección, este artículo intenta evaluar la inserción de estas clases en la escuela primaria, y haciendo esto aclarar la articulación entre escuela primaria y enseñanza especializada durante este período.

РЕЗЮМЕ

ОНЬЕ (Пьер). — Идеология основателей и администраторов республиканской школы в педагогическом Ревью с 1878 до 1900.

Педагогическая печать представляет собой между 1870 и 1914 огромный « свод » живых и разнообразных текстов почти без исследовательских работ. Представляя результаты работы, проведённой в рамках кандидатуры, автор захотел представить метод выработки журналистического « свода »; он ведь эмпирический, но он мог бы служить для исследования « сводов » такого рода.

ЮЛЕН (Николь). — История наук в научном обучении.

В настоящее время пользуется действительным вниманием введение истории наук в научное обучение, особенно в обучение физике. Можно задать себе вопросы об его основании и представлении в учебниках. Приведённые доводы за него разнообразны, но бывают также оговорки и несогласие, и интересно сопоставить кое-какие точки зрения. Несмотря на большое постоянство в выдвинутых доводах, следет заметить, что по отношению к концу XIX ого века, подрастающий разрыв между обучаемой наукой и движущейся наукой увеличивает трудности.

ДЕЗИРА (Клод) и ОРД (Тристан). — Художественная литература в Центральных Школах от IV ого до VII ого года.

Чтобы знать совокупность практик в Центральных Школах, подвести итог обучения и потом дать мнение о педагогическом чередовании, в VII ом году министр Внутренних дел отправляет всем учителям двойной вопросник. Комитет народного просвещения вскрывает полученные ответы и пишет доклад : что касается обучения художественной литературе, комитет считает его очень слабым, но ничего не предлагает для его улучшения. Авторы описывают разнообразие практик и задают себе вопрос о неспособности учреждения дать художественной литературе место среди предметов изучения.

ЖАМЭ (Мишель). — Вклад в социологию начальной инспекции : ученики-инспектора Высшей Нормальной Школы Сэн Клу 1921-1974.

Образовать лучших людей народного класса не давая ими возможность освоить « настоящую » культуру (чтобы будто остановить его повышение) — вот наследие такого учреждения, коророе III ья республика ставит наверх начального обучения. Ведь общественный подъём многих учеников остановился в момент, когда они вступили в должность начального инспектора или директора нормальной школы. Автор намеревается осветить кое-какие черты ещё малоизвестной социологии начальных инспекторов, на основе данных, полученных от учеников-инспекторов Высшей Нормальной Школы Сэн-Клу.

ЮГОН (Мариян). — Положение и функция классов улучшения в французском обучении (1909-1960).

Созданные в 1909 ом году для полного курса так называемых « отсталых » детей в начальном обучении, классы улучшения представляют собой до шестидесятих годов единственный ответ на проблемы школьного неуспеха. Эта функция сейчас подлежит обсуждению. Поэтому опираясь об изучение политики набора и подготовки личного состава, проведённой в 1909 и 1960 и об анализотчётов об инспекции, эта статья старается оценивать включение этих классов в начальную школу и таким образом освещать связь между начальной школы и специальным обучением в течение данного периода.

**EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION
(EJTE)**

L'EJTE est la seule revue à diffusion européenne qui traite de la formation des enseignants.

Paraissant trois fois par an, en mars, juillet et octobre, l'EJTE informe ses lecteurs des expériences et analyses en cours dans le domaine de la formation des enseignants. Ces informations concernent une quinzaine de pays européens.

L'European Journal of Teacher Education a le plaisir de vous annoncer la publication en octobre de son volume 6, n° 3 spécialement consacré à la France.

Ont participé à ce numéro :

Bernadette Aumont et Raymond Bourdoncle.

Jeannine Bardonnnet-Ditte.

Francine Best.

Daniel Dieudonné.

Jacques Gruwez.

Viviane Isambert-Jamati.

Louis Legrand.

André de Peretti.

Antoine Prost.

Francine Vaniscotte.

L'EJTE est la revue de l'**Association pour la formation des enseignants en Europe** (ATEE, Association for Teacher Education in Europe), association organisée pour permettre les échanges d'idées et d'expériences entre les enseignants et formateurs de tous pays d'Europe.

Pour plus d'informations s'adresser à :

Alan SMITH
secrétaire général de l'ATEE
rue de la Concorde 51
B-1050 Bruxelles

ou à :

Francine Vaniscotte
professeur au Centre National de Formation
des IDEN et PEN
4 et 6 passage Louis-Philippe
75011 Paris

**INDEX DES ARTICLES,
NOTES DE SYNTHÈSE
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PÉDAGOGIE
EN 1983**

Par ordre
alphabétique
d'auteurs

ARTICLES

- Approches psychologiques N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- BAILLE (J.) et TESTU (F.). — A propos de quelques problèmes multiplicatifs au CM2 N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- BARBIER (J. M.). — Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation N° 63, avr.-mai-juin 1983
- BEILLEROT (J.). — Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie N° 64, juil.-août-sept. 1983
- BERBAUM (J.) et al. — La conduite des activités d'éveil N° 64, juil.-août-sept. 1983
- BOURGEOIS (J. P.). — Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- DARCHEVILLE (J. C.). — Modification de l'activité de quantification des collections par le nombre chez les enfants de 5-6 ans N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- DEGOUYS (J.) et POSTIC (M.). — Les représentations des différents partenaires de la relation éducative à l'égard des mathématiques en 6^e N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- DENHIÈRE (G.) et LEGROS (D.). — Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi ? comment ? N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- Échec et réussite scolaire : approches psychologiques et sociologiques N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- FILLOUX (J.). — Clinique et pédagogie N° 64, juil.-août-sept. 1983
- JOSHUA (S.). — Contrôle des connaissances en fin de second cycle et nouveaux programmes de physique N° 64, juil.-août-sept. 1983
- LESELBAUM (N.). — La lecture des textes philosophiques en classe terminale N° 64, juil.-août-sept. 1983
- LURCAT (L.). — Le graphisme et l'écriture chez l'enfant N° 64, juil.-août-sept. 1983
- MALGLAIVE (G.) et WEBER (A.). — École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- MANESSE (D.). — Linguistique et enseignement du français N° 64, juil.-août-sept. 1983
- MEYER (Cl.). — Expression audiovisuelle, analogie et raisonnement formel N° 63, avr.-mai-juin 1983
- MORITZ (C.). — Développement de la pensée logique, milieu social et réussite scolaire N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- MOSCONI (N.). — Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- MOTTET (G.). — La technologie éducative N° 63, avr.-mai-juin 1983
- NÔIZET (G.) et CAVERNI (J. P.). — Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- Pédagogie, Pédagogies N° 64, juil.-août-sept. 1983
- PILOZ (L.). — Les limites de l'autoscopie dans la formation des enseignants N° 63, avr.-mai-juin 1983
- Technologies éducatives et audiovisuel N° 63, avr.-mai-juin 1983
- ZAY (D.). — L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des maîtres N° 63, avr.-mai-juin 1983

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

- BALL (St.). – Beachside comprehensive. A case of secondary schooling (J. L. Derouet) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- BEAUDICHON (J.). – La communication sociale chez l'enfant (Cl. Saint-Marc) N° 63, avr.-mai-juin 1983
- BLOOM (B. S.). – All our children learning (R. Ueberschlag) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- BULLIVANT (B.). – The pluralist dilemma in education (M. J. Dardelin) N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- CHERKAOUI (M.). – Les changements du système éducatif en France : 1950-1980 N° 63, avr.-mai-juin 1983
- COHEN (R.). – Plaidoyer pour les apprentissages précoces (débat avec J. P. Pourtois et E. Plaisance) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- CRESAS. – L'échec scolaire n'est pas une fatalité (L. Legrand) N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- DEFORGE (Y.). – Le graphisme technique, son histoire et son enseignement (A. Léon) N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- Dix ans d'information dans l'enseignement secondaire : 1970-1980 (W. Mercouroff) N° 63, avr.-mai-juin 1983
- Étude systématique des actions de formation (L. Marmoz) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- FITOURI (Ch.). – Biculturalisme, bilinguisme et éducation (A. Léon) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation (J. Cl. Filloux) N° 63, avr.-mai-juin 1983
- GIROD (R.). – Politiques de l'éducation : l'illusion et le possible (J. Cl. Forquin) N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- GOKALP (C.). – Quand vient l'âge des choix (Cl. Dufrasne) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- HORNER (W.). – Curriculumentwicklung in internationalen Vergleich (M. Tournier) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- KOHN (R. C.). – Les enjeux de l'observation (G. Vigarello) N° 62, janv.-fév.-mars 1983
- LANGOUET (G.). – Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement (Ch. Luc) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- LESELBAUM (N.). – Autonomie et auto-évaluation (A. Moyne) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- LUC (J. N.) et BARBE (A.). – Des normaliens : histoire de l'ENS de Saint-Cloud (L. Porcher) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- MACCARIO (B.). – Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives (G. Vigarello) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- MARIET (F.). – L'enfant, la famille et l'école (D. Agostini) N° 64, juil.-août-sept. 1983
- MARTINET (A. et J.). – Vers l'écrit avec alfonic (P. de Loye) N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
- MATTHEWS (G. B.). – Philosophy and the young child (J. Hébrard) N° 63, avr.-mai-juin 1983
- MIALARET (G.). – Histoire mondiale de l'éducation (Le Thanh Khoi) N° 63, avr.-mai-juin 1983

MOLLO (S.). – Construire Fabrice (G. Vigarello)	N° 63, avr.-mai-juin 1983
MOYNE (A. L.). – Le travail autonome (N. Leselbaum) . . .	N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
PAPERT (S.). – Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage (J. Perriault)	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
PHI DELTA KAPPA. – Why do some urban schools suc- ceed (R. Ueberschlag)	N° 64, juil.-août-sept. 1983
PERETTI (A. de). – La formation des personnels de l'Édu- cation nationale (P. de Loye)	N° 64, juil.-août-sept. 1983
PIERRE (E.). – Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans ; entretiens et analyses (J. Gritti)	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
POUJOL (G.). – L'éducation populaire, histoire et pou- voirs (J. Dumazedier)	N° 65, oct.-nov. déc. 1983
REVUZ (A.). – Est-il possible d'enseigner les mathémati- ques (G. Walusinski)	N° 63, avr.-mai-juin 1983
SALZER (J.). – L'expression corporelle : un enseigne- ment de la communication (P. de Loye)	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
SEGRÉ (M.). – Les enfants et les adolescents face au temps libre (J. Hassenforder)	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
SCHIFF (M.). – L'intelligence gaspillée (L. Lurcat)	N° 64, juil.-août-sept. 1983
TOUS SAINT MARC (C.). – Couple amical et socialisa- tion chez les jeunes écoliers (J. Cambon)	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
WILSON (J.). – Discipline and moral education : a survey of public opinion and understanding (J. Audinet)	N° 63, avr.-mai-juin 1983
ZAZZO (B.). – Les dix-treize ans, garçons et filles en CM2 et en 6 ^e (J. Vial)	N° 64, juil.-août-sept. 1983
ZIMMERMANN (B.). – La sélection non verbale à l'école (S. Mollo)	N° 65, oct.-nov.déc. 1983

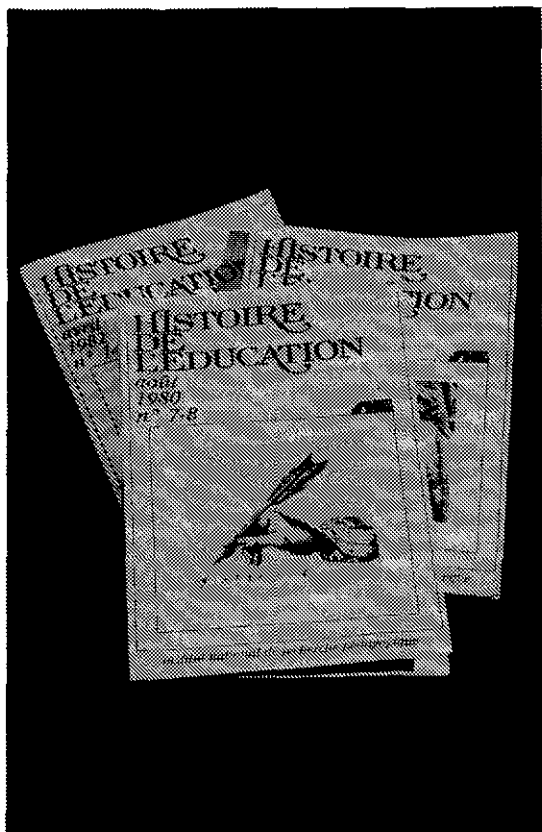
NOTES DE SYNTHÈSE

CUNHA VENES (A.), EIDELMAN (J.), ZAGELKA (P.). – Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983	N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
FAYOL (M.). – L'acquisition du récit : un bilan des re- cherches	N° 62, janv.-fév.-mars 1983
FORQUIN (J.-Cl.). – La « nouvelle sociologie de l'éduca- tion » en Grande-Bretagne : orientations, apports théori- ques, évolution (1970-1980)	N° 63, avr.-mai-juin 1983

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

BARRE DE MINIAC (Ch.). – Chercheurs et praticiens, construire ensemble des instruments de formation à la <i>pédagogie différenciée</i>	N° 65, oct.-nov.-déc. 1983
CROS (F.). – Les collèges expérimentaux : un exemple de relations chercheurs-praticiens	N° 65, oct.-nov.-déc. 1983

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 France : 71 F TTC, Etranger : 79 FF
(surtaxe aérienne en sus).

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

