ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 71 - AVRIL-MAI-JUIN 1985

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

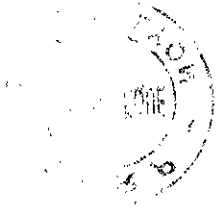
" Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. "

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

N° 71 - AVRIL-MAI-JUIN 1985

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



SOMMAIRE

INTRODUCTION

L'élève et les notions grammaticales : nouveaux éléments pour un vieux problème

Les textes présentés dans ce numéro spécial sont pour l'essentiel des reprises de communications écrites en vue de l'atelier « Analyse de la langue » du Colloque de Didactique et Enseignement du français (langue maternelle) ; colloque qui s'est déroulé à Paris du 14 au 17 décembre 1983 [1]. Toutefois les versions initiales ont, pour permettre la publication, subi un certain nombre de modifications ; en général, les auteurs ont dû les réduire tout en conservant l'esprit des contenus. Ceci explique le caractère quelque peu elliptique de certains textes.

Lorsque l'équipe chargée de l'organisation du colloque avait décidé de consacrer un atelier à « L'analyse de la langue », elle ne s'attendait pas à ce que ce thème — relativement large — réunisse, sans qu'ils se connaissent ou se soient concertés, des chercheurs ayant tous travaillé sur la **grammaire**. Et cela quelle que soit leur « discipline » d'origine : linguistique, sciences de l'éducation, psychologie...

En effet, l'acquisition des notions grammaticales avait fait l'objet, au début des années soixante, d'un important travail de Wittwer. Puis les recherches empiriques relatives à cette question avaient sinon cessé du moins fortement diminué. Les raisons de cette désaffection sont sans doute multiples, mais il nous a paru intéressant de demander à Wittwer de présenter à la fois un résumé des résultats qu'il avait obtenus voici maintenant environ vingt ans et un panorama des événements survenus dans le domaine de l'étude de la grammaire au cours de cette même période. A travers cet itinéraire personnel, on retrouve le déferlement puis le reflux de la « grammaire générative transformationnelle » (GGT) et l'impact qu'elle a eu sur les contenus enseignés, mais aussi sur les recherches en éducation et en psychologie.

Aujourd'hui, cette « fausse piste », comme la dénomme Wittwer, ne fait plus guère recette. Et, assez curieusement, on recommence à s'intéresser à l'acquisition de la grammaire explicite, celle des livres du même nom chers à l'école.

Pourquoi ce regain d'intérêt ?

Essentiellement peut-être parce que, depuis quelques années, les linguistes et les psychologues s'attachent à l'étude des capacités dites **métalinguistiques,** c'est-à-dire des capacités d'un sujet parlant à prendre pour objet les énoncés qu'il profère ou entend. Or, à bien des égards, la grammaire, traditionnelle ou rénovée, apparaît comme le produit élaboré et raffiné d'une telle activité aboutissant à un « savoir sur la langue » [2].

Cette perspective amène à considérer que le sujet, adulte ou enfant, est **actif** face au matériau langagier. Il tend spontanément à mettre en œuvre une activité métalinguistique que l'école exploite et cherche à orienter sans la créer. Il y a donc une certaine **continuité fonctionnelle** entre cette activité et celle grammaticale ; continuité qui ne doit cependant pas faire illusion. Il existe sans aucun doute, d'importantes **discontinuités structurales** en ce qui concerne les notions construites, leur degré d'élaboration et leur caractère systématique.

Les questions soulevées par les divers contributeurs découlent toutes de cette perspective. En effet, face à ce que les maîtres enseignent, les enfants développent des notions et représentations qui se rapprochent ou s'éloignent plus ou moins de celles attendues. Il est évidemment intéressant, à partir de ce constat, d'aborder les problèmes suivants :

a) Quels critères utilisent les enfants pour déterminer si un mot est un nom ou un verbe..., sujet ou complément... ?

b) Ces critères varient-ils en fonction de la grammaire de référence enseignée ?

c) Peut-on s'appuyer sur les représentations construites et sur l'activité métalinguistique spontanée pour faire évoluer ?

A ces questions, les recherches ici rapportées s'efforcent de répondre au moins partiellement et sur des thèmes relativement précis. Ainsi Boutet, Gauthier et Saint-Pierre s'intéressent, ainsi que Mas, à la notion de phrase et à l'idée que s'en font les enfants au cours de la scolarité élémentaire. Le problème abordé et les méthodes utilisées donnent à ces travaux un caractère novateur.

Dans une perspective plus classique, Brossard et Lambelin s'attachent à découvrir quelle(s) représentation(s) se font des élèves de CE 1, CE 2 et CM 1 de deux fonctions grammaticales : celles de sujet et de complément. Le même thème se trouve repris, mais de manière beaucoup plus ample, par Kilcher, Othenin-Girard et de Weck. Toutes trois nous livrent là, en quelques pages, un aperçu des résultats d'une longue, rigoureuse et minutieuse enquête menée à Genève. L'ouvrage qui les présente en détail sera le bienvenu, car nous manquons de travaux expérimentaux concernant les méthodes d'enseignement. Or, précisément, Kilcher et al. ont bénéficié, en Suisse, d'une situation originale : une réforme étant en cours, elles ont pu comparer les résultats obtenus tout au long de la scolarité élémentaire (à partir du CE 1, ou 2e primaire) par des enfants ayant reçu deux types d'enseignement grammatical ; le premier directement inspiré de la grammaire traditionnelle ; le second construit à partir des acquis de la grammaire distributionnelle et générative. Les faits mis en évidence méritent une large diffusion et l'article ici publié donne une idée de leur intérêt.

Enfin, Lebrun propose, lui, une pratique d'approche des notions grammaticales. Il se demande comment éviter de changer les contenus et le mode d'abord de ceux-ci tout en conservant les mêmes dogmatismes au niveau de l'enseignement quotidien. Pour cela, il prône le recours à des activités « d'éveil » au cours desquelles les élèves peuvent émettre des hypothèses et les confronter aux faits, aboutissant ainsi à **construire** des notions grammaticales de plus en plus précises et adaptées.

Si l'on voulait résumer en quelques mots les principaux résultats auxquels parviennent les divers contributeurs, on pourrait dire que toutes les données convergent pour montrer que les enfants, confrontés à des tâches d'analyse grammaticale, développent des procédures de résolution des problèmes qui leur sont posés. Ces procédures ne s'avèrent ni aléatoires ni analogues à celles enseignées. Elles témoignent de l'activité métalinguistique mise en œuvre par les enfants et de l'affinement progressif que présentent les notions.

La mise en évidence de ces « représentations », variables en fonction du niveau scolaire, pose un redoutable problème aux maîtres. Doivent-ils les ignorer et se borner à considérer comme fausses les réponses erronées qu'elles induisent ? Ou bien leur faut-il tenter de s'appuyer sur elles pour faire évoluer les sujets ?

A ces questions les auteurs ne répondent pas. En fait, ils ne les formulent même pas. Tous savent bien en effet qu'aucune théorie de l'apprentissage n'est actuellement en mesure de dire aux maîtres comment ils peuvent faire évoluer vingt à trente élèves. Demain, peut-être... lorsque nous connaîtrons mieux les voies critiques du développement des diverses notions.

Michel FAYOL
professeur de psychologie
Université de Dijon

Notes

(1) On trouvera un compte rendu plus détaillé des communications et, surtout, de la discussion qui s'est déroulée au cours de l'atelier dans « L'analyse de la langue », article qui résume l'ensemble pour le « Compte rendu » du colloque, sous presse chez Duculot.

(2) Cf. sur les activités métalinguistiques et leur genèse l'excellente synthèse de Gombert (à paraître dans **Etudes de Linguistique Appliquée).**

N° 71, avril-mai-juin 1985, 7-11

LA FAUSSE PISTE

par Jacques WITTWER

« Je crains que nous nous débarrassions jamais de Dieu, puisque nous croyons encore à la grammaire » (NIETZSHE, **Le Crépuscule des idoles,** trad. fse, 1911, Mercure de France)

Langage - pensée ? Logique - grammaire ? C'est finalement autour de l'articulation de ces concepts que nos intérêts *se sont installés depuis près de quarante ans !*

La finalité de ces intérêts était et reste d'ordre pédagogique. Au début de nos travaux, quand nous préparions nos thèses relatives aux opérations d'analyse des fonctions grammaticales **sujet, objet, attribut,** sous la direction bienveillante, mais combien enrichissante de Jean Piaget, nous cherchions, d'une part, à comprendre les processus mentaux en action dans ces analyses et, d'autre part, à proposer des modifications de l'enseignement de la grammaire, en particulier à l'école élémentaire (Wittwer, 1955, 1959, 1964 a).

Au fil des ans, ces travaux m'amenèrent à élaborer, au seul niveau de la syntaxe, une méthode relationnelle et vectorielle d'analyse des phrases dont la spécificité était d'ignorer la terminologie grammaticale classique, de s'appuyer sur la logique des relations, et de parler des significations référentielles minima, les **représentations significatives minima** (RSm), le tout pour aboutir à une formulation très abstraite de l'organisa*tion syntagmatique — et non uniquement* syntaxique — mais qui, contrairement aux grammaires classiques et particulièrement aux grammaires scolaires, permettait l'analyse hiérarchique complète des phrases les plus longues (tirées par exemple des textes de Mme de Lafayette, Bossuet, Proust, Robbé-Grillet...) (Wittwer, 1964 b, 1966, 1970 a, 1972, 1974 B, 1975 a, 1975 b, 1976, 1977, 1980).

L'idée centrale des RSm était de reconnaître un statut fonctionnel catégoriel équivalent à des référents linguistiques comme : /Toute la machine/, /quelqu'un/, /la trépidation/, /l'/, /le *sol gras/, /la prairie/ dans la phrase narrative suivante : /Toute la* machine tremblait, quand quelqu'un remarqua que la trépidation l'avait lentement embourbée dans le sol gras de la prairie/ (J. Guehenno, **Changer la vie**) et comme /ces souvenirs/, /du mouvement/, /la perception extérieure/, /l'opération de la mémoire/, /une plus haute importance/, dans la phrase explicative suivante : /A mesure que ces souvenirs se rapprochent davantage du mouvement et par-là de la perception extérieure, l'opération de la mémoire acquiert une plus haute importance/ (H. Bergson, **Matière et mémoire**).

Ce point de vue, certes, *se retrouvait dans les grammaires* fondées sur les groupes de mots fonctionnels. Mais le non-recours à la logique des relations, les contraintes terminologiques des relations syntagmatiques (fonctions **sujet, objet, attribut, compléments circonstanciels, complément d'agent, d'attribution...**) [1] *n'ont* pas permis à cette grammaire fonctionnelle de hiérarchiser la syntagmatique des longues phrases.

Construisant progressivement cette méthode d'analyse relationnelle des phrases, la prodigieuse variété et complexité de l'organisation syntagmatique posait des problèmes quant à une éventuelle exploitation pédagogique. En effet, *il était* démontré dans les thèses (Wittwer, 1959, 1964) que la simple compréhension des articulations fonctionnelles **sujet, verbe, objet** et **sujet, verbe, attribut** relevait du niveau des opérations formelles [2].

Bref, pour parler court, l'« analyse logique », à l'école élémentaire telle qu'elle était pratiquée, restait artificielle et son efficacité pour le développement des capacités langagières très incertaine.

Tels étaient les enseignements que l'on pouvait tirer de nos travaux et de nos publications dans ces années 1956-1966.

A supposer qu'on eût accordé crédit — au niveau macro-éducatif — à ces travaux, et que l'on m'eût demandé ce qu'il fallait faire dans les classes, j'aurais recommandé que l'on s'intéressât davantage aux techniques Freinet — convenablement comprises et appliquées ! — qui préconisaient, dans ce domaine, un enseignement occasionnel de la grammaire. Aujourd'hui... mais avant d'exposer sommmairement ma position sur la place de la grammaire dans l'enseignement élémentaire, *il est urgent que je tente de justifier le titre de cet article* « La fausse piste ».

En effet, dans la décennie 60-70, et parodiant ce qui aurait été dit au XVIIe siècle « Enfin, Malherbe vint » : « Enfin Chomsky vint » avec sa **Grammaire générative et transformationnelle !** (Chomsky, 1965, 1968) [3] (GGT).

Il ne peut être question ici de développer les avatars fameux de cette théorie, bien que nous disposions d'une collection de références anti-chomskiennes considérable. Nous nous bornerons ici à conseiller au lecteur de prendre connaissance, d'une part du brillant exposé de Bernard Saint-Jacques « **Les tendances fonctionnelles des théories syntaxiques post-transformationnelles** (1980) et de deux ouvrages concernant cette théorie : **La Grammaire générative, réflexions critiques** (Hagège, 1976), **Cours critique de grammaire générative** *(Berrendonner, 1983) ainsi que de quelques articles tirés de* revues anglo-saxonnes (Hall, 1972, 1973 ; Bolinger, 1976 ; Gray, 1976 ; Uhlenbeck, 1963, 1975).

On peut dire que la théorie linguistique développée par les générativistes est aujourd'hui caduque [4]. Elle peut continuer à mériter le label « scientifique » selon la conception épistémologique de K. Popper, à savoir qu'elle peut être réfutée et n'a plus sa place dans les problématiques actuelles qui envisagent ce qui est « verbal » en tant que phénomènes et événements langagiers. Ce qui ne veut pas dire que la linguistique est une discipline dépassée : elle continue d'apporter des données indispensables à l'étude de ces phénomènes et de ces énénements, fonctionnement des langues en tant que codes acoustiques et scripturaux, étude des relations entre les marques de surface et les visées pragmatiques de la communication verbale. Ne pouvant éviter de s'intéresser aux réalisations langagières, c'est-à-dire aux problèmes d'émission et de réception, ainsi qu'aux circonstances entourant celles-ci, elle rencontre *nécessairement les préoccupations des psycholinguistiques et* des sociolinguistes.

Voici, très rapidement exposé pourquoi la GGT n'est plus considérée comme... performante [5]. Mc Cawley, qui fut générativiste déclare : *« I won't be hurt if you call what I'm doing* **generative semantics,** but you might mislead others into believing that I take the same stand now as I did 8 or 9 years ago as to the relations among semantics, lexicon, and grammar » et Saint-Jacques énonce les raisons pour lesquelles Mc Cawley a pris ses distances vis-à-vis de la GGT. Aujourd'hui, il refuse :

— d'accepter qu'un niveau linguistique soit le centre de la réalité et que les autres niveaux ne soient que la réflexion de ce niveau (qu'il s'agisse des structures profondes, de surface, ou encore sémantiques) ;

— d'accepter la conception du langage comme **a set of sentences** ;

— d'accepter qu'en linguistique, le linguiste puisse se limiter à l'observation de données **purement linguistiques.**

Il est clair que le linguiste devra se faire psycho et sociolinguiste. Il y trouvera de la concurrence !

Ajoutons qu'il y a l'ignorance et l'indifférence des générativistes américains aux travaux des chercheurs européens qui ne se sont pas rangés sous cette bannière. Et cela, avec le paradoxe du goût de Chomsky pour l'Aristotélisme, le cartésianisme et les thèses de Port Royal, ce qui permet à Hagège d'écrire : « En proclamant les liens de sa théorie avec la grammaire générale de l'âge classique, Chomsky semble occulter plus de cent cinquante ans de réflexions et de travaux linguistiques, de la grammaire comparée aux structuralismes ».

Si donc Chomsky se réclame d'Aristote, de Descartes et de Port Royal, il est amusant de constater qu'un de ses plus fougueux thuriféraires, Neymeyer, a l'outrecuidance de déclarer : « On the basis of this scientific idealization, more has heen *learned about of language in the past 25 years* than in the previous 2500 » ! (1980).

Il faudrait que Chomsky et ses disciples accordent leurs violons !

Au plan pédagogique, nous suivons volontiers l'opinion de Hagège : « Si l'intérêt pour la syntaxe pouvait, dans le contexte néo-bloomfeeldien, apparaître comme une nouveauté, il n'a revêtu ce caractère en France que par une sorte d'occultation *de travaux importants, tout à la fois originaux et nourris par la* tradition, comme ceux de Tesnière ou des disciples de C. Bally et de H. Frei. Leur faible diffusion s'est conjuguée avec un autre facteur favorable aux succès des présentations générativistes : une réponse faite au moment opportun, en accord avec les éditeurs, à la demande d'un vaste marché de linguistique appliquée, où une place importante est tenue par les enseignants, avides de présentations achevées et assimilables, comme celles que pouvait permettre une hypersimplification pédagogique des travaux de Chomsky » (1976, p. 17). Ceci sans aucune animosité vis-à-vis des chercheurs et des enseignants qui ont été un moment séduits par la GGT.

Comme le souhaite Bachelard dans « La formation de l'esprit *scientifique » il convient d'être prêt, pour un « connais*sant » sincère, à remettre en cause tout ce qui nous a paru cohérent et vrai, même si l'engagement sur cette « fausse piste » remonte à bien des années ! (Bachelard, 1938).

*C'est que, bien avant de prendre connaissance du mouve*ment des non-aristotéliciens (Korzybski, 1983), l'interrogation expérimentale d'enfants de 8 à 14 ans concernant la distribution des syntagmes fonctionnels dans les propositions élémentaires dites **sujet-verbe-objet** et **sujet-verbe-attribut** avait amené de leur part des **réponses non-aristotéliciennes,** c'est-à-dire que les enfants n'accédaient pas progressivement à la compréhension structurale de ces propositions par l'application du seul schéma aristotélicien **sujet-prédicat,** ou **thème-rhème** ou encore plus *modestement, la chose dont on parle et ce qu'on en* dit, mais selon deux schèmes différents, l'un **ternaire,** correspondant abstraitement à la relation dyadique des logiciens A (R) B ou R (A, B) avec une relation R articulant deux arguments A et B, l'autre **binaire,** correspondant à la fonction

propositionnelle des logiciens : y = f (x) ou fonction monoadique, où f peut figurer le prédicat et (x) la variable représentant le référent pouvant satisfaire la classification ou la caractérisation représentée par f (Piaget, 1972 ; Blanché, 1968). Exemples :

a) Relation dyadique : A (R) B ou R (A, B) [7]

S	V	O
la mer	**ronge**	**la falaise**
A	(R)	B

b) Relation monoadique : y = f (x)

	S	V	A	
y =	**La mer**	**est**	**belle** ;	f = /est belle/ = prédicat ;
	x		(f)	x = /la mer/

	S	V	A	
y =	**Le chat**	**est**	**un mammifère** ;	f = /est un mammifère/
	x		(f)	x = /le chat/

Le lecteur remarquera qu'en relation dyadique il y a deux arguments ou, comme l'on dit en analyse relationnelle, deux représentations significatives minima (RSm) alors qu'en relation monoadique, il n'y en a qu'une.

Comment donc, s'est manifestée chez les enfants, cette compréhension, isomorphe aux conceptions des logiciens. Voici, brièvement résumée, l'évolution génétique de cette compréhension :

1. **Stade d'indétermination ou pré-relationnel** (6-7 ans)

L'enfant, sollicité par un syntagme suggestif (S), (O) ou (A) souligne la séquence entière :

(S). V. O
S V (O) } → **La mer ronge la falaise : (SVO)**

(S) V. A
S V (A) } → **La mer est belle : (SVA)**

2. **Stade relationnel indifférencié** (8-9 ans)

L'enfant, sollicité par un syntagme suggestif (S), (O) ou (A) souligne un (ou deux) syntagme significatif non conforme comprenant ou non le syntagme suggestif.

	La mer **ronge la falaise :** S (VO) : Rép. arist. [8]
(S) V O	**La mer ronge** la falaise : (SV) O : Rép. non arist.
	La mer ronge **la falaise :** (S) V (O) : Rép. non arist.
	La mer **ronge la falaise :** S (VO) : Rép. arist. [8]
S V (O)	**La mer ronge** la falaise : (SV) O : Rép. non arist.
	La mer ronge **la falaise :** (S) V (O) : Rép. non arist.
(S) V A	La mer **est belle** : S (VA) : Rép. arist. [8]
S V (A)	**La mer** est belle : (S) VA : Rép. arist. [8]

La réponse (SV) A, contrairement à ce qui a lieu avec la séquence SVO où le repérage (SV) O est attesté, n'a pas encore été enregistrée [9].

3. **Stade relationnel différencié** (10-11 ans)

L'enfant, toujours sollicité par les syntagmes suggestifs, souligne les syntagmes conformes.

Ces résultats expérimentaux, obtenus en 1955-1957, et publiés en 1959 qui n'ont jamais été infirmés quant à leur ordre d'apparition, permettent incontestablement de ranger les enfants parmi des non-aristotéliciens nuancés. Ils nous disent, avec les logiciens : « D'accord avec la structure **sujet-prédicat** pour les classifications, les caractérisations, les jugements. Pas d'accord pour les séquences où sont représentés deux arguments distincts ». Ils confirment donc l'existence de ce que nous avons appelé ultérieurement le syntagme « contre prédicat » (Wittwer, 1974 b), à savoir, dans les séquences SVO la réponse (SV) O après sollicitation par (S) ou par (O).

Cette notion, décelée dès 1956, diffusée en 1959, et conceptualisée seulement en 1974 n'est pourtant pas absente de la préoccupation de certains linguistes. Dès 1963, Uhlenbeck avait avancé que /the man saw/ pouvait bien être un constituant de /the man saw the boy/. Chomsky le renvoyait sèchement à sa « pure linguistic analysis » en concluant dans sa note : « there is nothing further to discuss, in this case » (1965, p. 194, note 2).

Dommage que Uhlenbeck ignorât que des centaines d'enfants lui donnaient raison et que /the man saw/ en tant que contre prédicat, était une sorte d'inverse du prédicat aristotélicien (Uhlenbeck, 1963, 1975).

Cette notion de contre prédicat allait être prise en compte par Hagège : « il se trouve qu'un tel découpage de cet énoncé anglais, que met en question l'articulation chomskienne, possède une réalité, au moins d'un tel point de vue génétique pour les psycholinguistes. J. Wittwer, qui a consacré plusieurs années à l'étude de ce processus, en a montré l'existence chez l'écolier découvrant les relations syntaxiques : il appelle **contre prédicat** /the man saw/ dans ce cas, ou /René boit/ dans /René boit son médicament/ et note que c'est bien là (Syntagmes suggérés, p. 593, n. 3) "l'un des découpages qui permet l'interprétation de ce type de séquence" » (1976, p. 92, n. 1).

Enfin quand Halliday déclare : « The clause /John threw the ball/ minimally bracketed, is a three element structure, and this represents its structure as the realization of options in transitivity, Actor, Process, Goal. If we consider its structure as a message, assuming one possible reading in which the ball is marked out by intonation as "new" information and /John threw/ as "given", the clause will be structured into two constituants : given /John threw/, new /the ball/ : and if we introduce another dimension of structure, that of theme-rheme, we shall need a third analysis : theme /John/, Rheme /threw the ball/ still in two parts but with the break at a different place » (1976), il énonce purement et simplement le processus ontogénétique par lequel les enfants parviennent à décomposer une séquence SVO.

(SVO) → (SV) 0 – S (VO) d'où par intersection (S) (V) (O).

Par ces quelques indications, montrant les nouvelles orientations de la syntagmatique et la sévère mise en question de la GGT, il faut aujourd'hui admettre que la pédagogie grammaticale à base chomskienne est bien une fausse piste.

En outre, nos expériences nous ont conduit à élaborer une psychosyntagmatique dont la caractéristique est de pouvoir décomposer les phrases les plus longues en unités hiérarchisées dont certaines ne peuvent trouver de dénomination ni dans la G Traditionnelle ni dans la GGT.

D'un point de vue psycholinguistique, elle aboutit à considérer le travail du scripteur comme une **négociation** entre une psychosyntagmatique prélinguistique — sorte de vectorisation intériorisée des référents — et les exigences syntaxiques du code social appelé langue. Des épreuves de signification ont permis de montrer où se situait la frontière morpho-syntaxique de ce compromis. Enfin d'autres travaux ont montré que cette négociation était différente selon le type de discours à produire (Boutot, 1983).

Ce long itinéraire qui nous a conduit d'une démarche de *psychopédagogie expérimentale* à visée didactique à une démarche de psycholinguistique fondamentale nous rend plein de circonspection en ce qui concerne les réponses aux interrogations pédagogiques suivantes :

1. Comme Freinet, nous nous posons la question de savoir s'il faut enseigner la grammaire à l'école élémentaire de façon systématique.

2. Quelle grammaire utiliser quand on songe aux incertitudes d'une théorie grammaticale cohérente.

Quels rapports existe-t-il entre l'acte de rédiger et la *connaissance de la... ou plutôt des grammaires.*

Voici donc quelques indications :

1. Le minimum à changer, c'est de procéder, comme on dit, par objectifs. C'est-à-dire qu'il ne faut pas établir d'avance l'ensemble des « connaissances grammaticales », et le répartir par trimestres, semaines, jours, mais de fixer des savoirs et surtout des savoir-faire langagiers, avec des échéances souples et révisables. Nous pensons aussi qu'il faut expliquer les notions grammaticales à partir de la production écrite des enfants et n'en utiliser que le minimum indispensable à l'amélioration de la *capacité rédactionnelle.*

L'enseignant devrait avoir une solide formation en ce qui concerne l'ensemble des phénomènes langagiers afin qu'il ne s'ancre pas dans des certitudes grammaticales qui explosent aujourd'hui.

2. Sans doute convient-il d'utiliser, pour le maître, une bonne grammaire traditionnelle, mais de l'utiliser, non point comme base d'un contenu d'enseignement, mais comme un moyen de comprendre l'organisation empirique du français et comme moyen d'aider les enfants à mieux parler et à mieux écrire, mais sans en faire une matière à transmettre, puisque, scientifiquement, *il n'y a pas de grammaire satisfaisante,* mais des terminologies et des règles empiriques souvent contradictoires.

3. Selon Hall, et nous partageons en partie son point de vue, « **The idiolect** is, as I have pointed out elsewhere, the only ***locus existendi*** *of linguistic phenomena* » (1972) et « Dialects and language are, then, simply abstractions which we set up on the basis of what is common to two or more idiolects » (1972).

Si, comme Hall, nous maintenons que les seuls faits observables sont les manifestations des idiolectes, le concept **langue,** dans *les civilisations de langue écrite, a donné lieu des* institutionnalisations complexes dont l'école n'en est pas la moindre preuve. Les parents, les enseignants, les éducateurs, les législateurs doivent comprendre qu'il faut prendre en compte les idiolectes pour prétendre à une action langagière homogénéisante, c'est-à-dire à apprécier et à pratiquer le mieux possible les codes langagiers socialisés.

Tout enseignement par trop dogmatique, par trop impératif risque de ne pas embrayer sur les possibilités langagières réelles des enfants et de les maintenir dans un idiolecte qui est d'autant plus pauvre que le milieu socio-économique est défavorisé ou que le milieu familial n'a pas pu, n'a pas su, conduire une éducation langagière suffisante.

On comprendra, par ces dernières remarques que si tout enseignant doit avoir une connaissance approfondie des fonc*tionnements langagiers, il ne peut lui suffire d'essayer de les* transmettre par le seul apprentissage systématique de la grammaire dont on a entrevu la complexité et surtout la mouvance.

Jacques WITTWER
Université de Bordeaux II

Notes

(1) Avec quelles approximations ! Exemple simple : dans les deux séquences */Paul envoie une lettre/* et */Paul reçoit une lettre/ de structure superficielle identique,* peut-on traiter comme équivalentes les deux actions ? Peut-être, mais avec un niveau d'abstraction qu'on ne peut exiger d'élèves de l'école élémentaire.

(2) En tant que compréhension structurale, et non en tant que repérage artificiel, obtenu par des techniques masquant la complexité relationnelle.

(3) 1965. Edition de la théorie standard. En fait, la première publication internationale importante remonte à 1957, **Syntactic structures,** The Hague, Mouton (Janua Linguarum n° 4).

(4) « Deux faits se détachent nettement des présentations des 14 conférences, ainsi que des discussions qui *ont suivi chaque conférence :* 1) la grammaire transformationnelle, même dans ses révisions successives, est jugée déficiente dans certains de ses postulats essentiels et n'occupe plus une place de premier plan parmi les théories linguistiques ; 2) plusieurs « théories nouvelles » ont adopté une orientation fondamentale propre à la linguistique fonctionnelle » (p. 103-104).

(5) Par souci d'information, en tant qu'enseignant-chercheur, j'ai pratiqué et exposé la GGT, pendant trois ans (1971-1973) bien qu'elle me soit apparu d'emblée comme artificielle. Cependant, je suis aujourd'hui moins sévère pour elle que ses *contempteurs américains.*

(6) A noter qu'il serait intéressant, dans une étude épistémologique, de repérer l'apparition de ce terme /langagier/ et d'étudier ses rapports avec le terme /linguistique/.

(7) Plus précisément, relation dyadique asymétrique $\overrightarrow{R}$ (A, B).

(8) C'est la réponse : la proposition est organisée en **sujet-prédicat.**

(9) Dans (X être) du type /je suis/, /Dieu est/, le verbe être est senti comme existentiel et sa signification n'est plus du même ordre — sémantiquement parlant — que /être/ copule, c'est-à-dire simple actualisant temporel modal.

Références

BACHELARD (G.), 1938. — **La Formation de l'esprit scientifique,** contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, VRIN, 256 p.

BERRENDONNER (A)., 1983. — **Cours critique de grammaire générative,** Presses Universitaires de Lyon, Editions Universitaires de Fribourg, 320 p.

BLANCHE (R.), 1968. — **Introduction à la logique contemporaine,** Colin, 204 p.

BOUTOT (J.), 1983. — Vers une psycho-syntagmatique différentielle des discours formel, explicatif et poétique, **Bull. de psych.** Tome XXXIV, n° 352, 1983-1984, p. 907-913.

BOLINGER (D.L.), 1976. — Meaning and memory, **Forum Linguisticum, 1,** 1-14.

CHOMSKY (N.), 1965. **Aspects of the theory of syntax,** MIT Press, 251 p.

CHOMSKY (N.), 1968. **Le Langage et la pensée,** Payot, 145 p.

GRAY (B.), 1976. — Counter-revolution in the hierarchy, **Forum Linguisticum, 1,** *38-50.*

HAGÈGE (C.), 1976. — **La Grammaire générative, réflexions critiques,** PUF, 242 p.

HALL (R.A.), 1972. — Why a structural semantics is impossible, **Language Sciences,** n° 21, 1-6.

HALL (R.A.), 1973. — Some critiques of Chomskyan theory, **Neuphilologische Mitteilungen,** 1/L, XXVIII, 1977, p. 86-95.

HALLIDAY (M.A.K.), 1976. — **System and function in language,** Oxford University Press, 250 p.

KORZYBSKI (A.), 1933. — **Science and sanity, an introduction to non-aristotelian systems and general semantics,** The International non-aristotelian Library, 806 p.

NEWMEYER (F.S.), 1980. — **Linguistic theory in America : The first quarter century of transformational generative grammar,** Academic Press, 290 p.

PIAGET (J.), 1972. — **Essai de logique opératoire,** Dunod, 398 p.

POPPER (K.), 1978. — **La Connaissance objective,** Complexe (trad. de Objective Knowledge, 1972).

SAINT-JACQUES (B.), 1981. — Les Tendances fonctionnelles des théories syntaxiques post-transformationnelles, **La Linguistique,** volume 17 (n° 2), 103-111.

UHLENBERG (E.M.), 1963. — An appraisal of transformation theory, **Lingua, 12,** 1-18.

UHLENBERG (E.M.), 1975. — Critical comment on tranformational - generative grammar, 1962-1972, **Linguistics Meeting of the English Language Institute,** University de Michigan (Preprint).

WITTWER (J.), 1955. — Les Etapes de l'enseignement grammatical, **Cahier de l'Ecole Nouvelle Française,** n° 39, 26 p.

WITTWER (J.), 1959. **Les Fonctions grammaticales chez l'enfant, sujet, objet, attribut,** Delachaux et Niestlé, 293 p.

WITTWER (J.), 1964 a. — **Contribution à une psychopégagogie de l'analyse grammaticale,** Delachaux et Niestlé, 126 p.

WITTWER (J.), 1964 b. — Modèles successifs dans une recherche sur la décomposition des phrases, **Etudes de Linguistique Appliquée,** n° 3.

WITTWER (J.), 1966. — Glossématique, Logistique et Psychologie, **Etudes de Linguistique Appliquée,** n° 4.

WITTWER (J.), 1970. — Essai d'élaboration d'indices de complexité et de densité syntaxiques en vue de l'estimation quantitative des textes écrits, **Les Sciences de l'Education,** n° 4, 7-13.

WITTWER (J.), 1970. — L'Enseignement du français et l'enseignement des mathématiques, **Les Sciences de l'Education,** n° 2.

WITTWER (J.), 1972. — D'une approche des rapports entre les structures linguistiques superficielles et profondes, et les structures extralinguistiques, **Etudes sur le fonctionnement des codes spécifiques, ILTAM-CRDP,** Université de Bordeaux.

WITTWER (J.), 1974 a. — L'Enseignement du français, **Traité des sciences pédagogiques,** volume V, PUF, 227-228.

WITTWER (J.), 1974 b. — La Mise en évidence des structures profondes par la méthode des syntagmes suggérés, **Bull. de Psycho.,** tome XXVII, n° 511, 10-12, 590-600.

WITTWER (J.), 1975 a, avec GAUTE J. — La Genèse de l'articulation des syntagmes dits « compléments circonstanciels », **Bull. de Psycho,** tome XXVIII, n° 318, 16-17, 844-856.

WITTWER (J.), 1975 b. — Sur une interrogation posée par l'analyse relationnelle de la phrase, **Le Langage et l'Homme,** n° 28.

WITTWER (J.), 1976. — **L'Analyse relationnelle, Introduction à une psychosyntagmatique,** ouvrage multigraphié, Université de Bordeaux II, 462 p.

WITTWER (J.), 1977, avec BOUTOT (J.) et NANCY (B.). — Aspects cognitifs et aspects affectifs dans la genèse de l'analyse syntagmatique, **Bull. de Psycho.,** tome XXXI (3.6.), 293-297.

WITTWER (J.), 1979. — Des règles et structures récursives de la grammaire génératives aux règles et structures de la logique des relations, **Bull. de la Sté de Ling. de Paris,** tome LXXIV, fascicule 1, 93-111.

WITTWER (J.), 1980, avec BOUTOT (J.). — De l'établissement d'indices de tension syntagmatique à partir de l'analyse relationnelle des phrases, **Bull. de Psycho.,** tome XXXIII (346), 851-859.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 13-16

ACTIVITÉ ET DISCOURS MÉTALINGUISTIQUE D'ENFANTS DE 6 À 12 ANS, en dehors de la classe de grammaire

par J. BOUTET
F. GAUTHIER
et M. SAINT-PIERRE

En général, l'enseignement de la grammaire ainsi que les manuels qui proposent une pédagogie de la découverte font une nette différence entre le savoir-faire linguistique des élèves, savoir qui est acquis à leur arrivée à l'école, et le savoir-dire sur la langue, ou savoir métalinguistique. C'est ce savoir qui devient la tâche de l'enseignement grammatical. Mais l'enfant qui arrive à l'école est-il vierge de tout savoir sur la langue, de toute réflexion ? Ou bien a-t-il déjà élaboré un savoir sur la langue qu'il parle ? Cette interrogation est au centre de certains travaux récents en psycholinguistique, en particulier Bellefroid et Ferreiro (1979), Liberman et al. (1974), Berthoud-Papandropoulou (1980), Gleitman et al. (1972), Hakes (1980), Sinclair et al., eds. (1978) [1].

Nous retiendrons que l'activité métalinguistique est constitutive de l'activité langagière, conçue comme activité de production et d'interprétation des énoncés. On doit donc admettre que l'activité langagière des tout jeunes enfants s'accompagne nécessairement d'une activité épilinguistique, bien que celle-ci *ne se réalise pas dans des énoncés ou des discours à caractère* métalinguistique, c'est-à-dire bien qu'on n'en ait pas de traces verbales. Par ailleurs, de nombreuses études ou observations ont montré que les très jeunes enfants sont capables d'une activité métalinguistique, laquelle se manifeste dans des composants langagiers variés comme le jeu de mots ou la correction linguistique.

Certains auteurs *ordonnent ces comportements* selon le degré d'explicitation, de « linguistic awareness », qu'ils supposent. Le degré minimum serait par exemple la répétition délibérée d'un mot pour arriver à une prononciation correcte, observée *chez un enfant de deux ans et demi :*

« barries/not barries : berries/ » (Weir, 1962, p. 108).

Le degré maximum d'explication peut être illustré par un exemple emprunté à l'étude de Gleitman et al.

L.G. : Would you ever say **Claire loves Claire ?**

Claire (7) : Well, if there's somebody Claire knows named Claire. I known somebody named Claire and maybe I'm named Claire.

L.G. : And then you would't say **Claire loves herself ?**

Claire : No, because if it was another person named Claire — like, it was me and that other Claire I know, and somebody wanted to say that I loved that other Claire they'd say **Claire loves Claire** (p. 150).

Ces diverses manifestations de l'activité métalinguistique requièrent des méthodologies différenciées. Le recueil de jeux de mots suppose l'observation de type longitudinal, tandis que *l'explication métalinguistique plus élaborée implique un questionnement* adulte-enfant, c'est-à-dire une situation d'élicitation des données, qu'elle soit expérimentale ou non. Etant donné l'opacité de la relation entre activité métalinguistique et discours métalinguistique, notre analyse se borne ici à une description des **discours** produits par des enfants d'âge différent, placés dans une même situation expérimentale. Peut-être pourrons-nous, une fois cette description effectuée, avancer quelques éléments de compréhension du phénomène de l'activité métalinguistique et apporter ainsi une contribution au programme proposé par Levelt et al. (1978). « It seems to us that three major theoretical isues should be distinguished. These concern : 1) the epistemological status of linguistic awareness ; 2) the causes of linguistic awareness and insight ; and 3) the functions of linguistic awareness in development and language use » (p. 5).

Nous faisons l'hypothèse que les discours tenus en réponse à une épreuve de nature métalinguistique se modifient, évoluent avec l'âge. Plus précisément, les enfants passent d'un usage vécu de la langue où ils tendent à confondre le plan du linguistique et de l'extralinguistique, à une attitude métalinguistique par laquelle ils appréhendent les objets linguistiques — ici la phrase — comme distincts des objects ou événements auxquels ceux-ci réfèrent.

(1) Nous ne reviendrons pas ici sur l'analyse critique de ces travaux que nous avons proposée en particulier dans Boutet et al. (1983 a et 1983 b).

Nous avons choisi d'éliciter au moyen d'un dispositif expérimental la manifestation la plus explicite de l'activité *métalinguistique : le discours construit sur la phrase* dans un test de reconnaissance de cette unité. Nous n'entrerons pas *dans le détail de l'épreuve (voir Boutet et al., 1982)* et mentionnerons juste que notre population (142 enfants de 6 à 12 ans) *devait, à la lecture successive de 13 phrases, répondre à la* question : « dis-moi si pour toi ça fait une phrase », puis *« pourquoi » ? (voir liste en annexe).*

L'analyse qualitative des discours produits a permis de dégager quatre types d'arguments (pour plus de détail, voir Boutet et al., 1982 et 1983 a et b) [2] :

Type 1. — Indifférentiation entre le sens du mot phrase et le référent de la phrase : interrogés sur le fait de savoir si une suite graphique constitue une phrase ou non, les enfants ne nous répondent pas sur les propriétés de cette suite, mais sur celles des objets ou événements auxquels elle réfère. Exemple :

Age 9;6, (12) : *c'est pas une phrase, les poupées sont pas* drôles sauf quand ce sont des marionnettes ou des clowns.

Type 2. — Prise en compte de la situation d'énonciation : la suite proposée est ou non une phrase selon que l'on peut ou non lui faire correspondre une situation d'énonciation définie, appréhendée globalement ou dans ses éléments constitutifs, lieu et temps de l'énonciation, énonciateurs. Exemple :

Age 7;5, (13) : *on peut pas le dire, enfin si on peut le dire,* j'avais pas pensé à, quand on envoie une lettre et ben on : *comment, on peut le dire, à son correspondant par exemple,* mais quand on est en face on peut pas le dire.

Type 3. — Prise en compte des propriétés sémantiques : les jugements portent là sur le sens des termes de la suite ou sur les relations sémantiques entre les termes. Exemple :

Age 8;4, (9) : *ça va pas parce qu'on dit maman a fait un* gâteau et i faudrait mettre on va le manger dimanche parce que *on l'a mangé dimanche ça va pas, si ce matin ça serait* dimanche ça irait, mais si ça aurait pas été dimanche ça aurait *pas été, ça ne va pas parce que c'est on va le manger* dimanche, c'est pas on l'a mangé dimanche parce qu'on sait *pas si on va le manger le dimanche ou pas.*

Type 4. — Prise en compte de propriétés formelles : la suite est ici appréhendée dans ses constituants, sa structure ; nous distinguons entre les arguments « de quantité » où l'enfant centre son attention sur la quantité de mots, la longueur, le nombre de syllabes, et ceux « relationnels » où l'enfant prend en considération les relations entre les éléments de la suite. Exemples :

Age 8;7, (6) : non — y a qu'un mot.

Age 11;5, (5) : c'est pas une phrase y a pas de sujet y a pas de verbe.

(2) Nous remercions ici le Centre de Calcul de l'Université du Québec à Montréal qui a procédé aux calculs statistiques. L'ensemble de la recherche a été mené dans le cadre d'un contrat de coopération franco-québécois.

Nous avons pu montrer, au terme d'une analyse quantitative des données, que la genèse des discours des enfants sur la phrase présente trois mouvements.

1er mouvement. — La décroissance des arguments non métalinguistiques. Ils passent de 32 % de l'ensemble des réponses des plus jeunes à 5 % chez les plus âgés, tandis que corrélativement croissent les arguments métalinguistiques (types 2, 3 et 4), de 61 % et 92 %. La capacité de prendre la langue comme objet de réflexion est donc bien en relation avec l'âge des sujets.

Alors qu'un tiers des enfants de 6 ans répondent sur la réalité du monde, la possibilité des événements auxquels la phrase réfère, comme dans :

Age 6;6, (11) : oui parce que ça ferait pas beau — de *marcher sur les pelouses.*

A peine 5 % des enfants de 11 ans le font, comme dans :

Age 11;7, (1) : oui parce qu'ils aiment ça.

Ces résultats appellent trois remarques. En premier lieu, nous soulignons le fait que le pourcentage des arguments métalinguistiques est déjà très élevé dans le groupe des 6;6 : les enfants les plus jeunes adoptent dans 2/3 des occurrences de leurs réponses une attitude métalinguistique. Exemples :

Age 6;8, (5) : non parce qu'*il lui manque un mot — sortie de* camions pour les enfants.

Age 6;9, (2) : non parce que c'est pas très long.

Ce résultat est compatible avec de nombreux travaux qui ont mis en évidence une telle capacité chez les jeunes enfants. Très tôt les enfants manifestent une conscience de la langue, conscience qui croît avec l'âge et dont les manifestations évoluent, depuis l'auto-correction, les ajustements stylistico-rhétoriques, les commentaires et corrections du discours d'autrui jusqu'aux discours organisés et systématiques sur la langue [voir Sinclair eds. (1978) et en particulier Clark].

En second lieu, nous notons que les enfants les plus âgés n'abandonnent par *les arguments non métalinguistiques. Très* peu nombreux, ces arguments ne disparaissent pas cependant et représentent, nous l'avons vu, 5 % *des réponses du groupe* des 11;6. Le fait vaut d'être souligné car il distingue nettement sur ce point notre étude de celle de Berthoud-Papandopoulou sur le mot. Celle-ci constatait en effet que l'indissociation entre le linguistique et l'extralinguistique disparaissait vers sept ans. Cette divergence peut être imputable à la nature des objets étudiés dans l'un et l'autre cas, ou aux conditions de l'expérimentation. On peut se demander si les différences observées sont un effet de la situation expérimentale de telle sorte qu'elles ne résisteraient pas à des modifications de protocole, ou si, de manière plus fondamentale, ces différences tiennent aux objets linguistiques eux-mêmes, en ce que la phrase et le mot n'ont pas le même type de relation à l'univers extralinguistique.

Proposer la phrase comme objet de réflexion c'est introduire non seulement le phénomène de la désignation par les mots, mais aussi celui de la prédication et de la construction des valeurs référentielles.

Notre troisième remarque concerne la relation entre la croissance des arguments métalinguistiques et la décroissance des arguments non métalinguistiques dans les réponses des enfants. Cette double évolution révèle une capacité croissante à prendre de la distance par rapport au langage, à en faire un objet de réflexion autonome et distinct du réel extralinguistique. Elle peut s'interpréter comme le résultat d'un processus d'abstraction — conceptualisation et prise de conscience — par lequel les enfants sont de plus en plus aptes à isoler les unités linguistiques et à les envisager en elles-mêmes.

2e mouvement. — L'apprentissage progressif d'une argumentation relationnelle, d'un savoir-dire sur les propriétés syntaxiques : d'un score à peu près nul chez les plus jeunes, elle atteint près de la moitié des réponses des plus âgés (43,7 %). Exemple :

Age 10;9, (5) : y a pas de verbe — dans une phrase faut toujours qu'y ait un verbe.

Cette croissance remarquable est à comprendre selon nous comme le résultat de l'influence conjuguée d'un apprentissage grammatical systématique dès la seconde année du primaire, et d'une capacité croissante à l'abstraction. En effet, agissent dans le même sens l'enseignement de la grammaire par lequel les élèves apprennent à reconnaître les relations syntaxiques dans une suite comme une caractéristique de la phrase ainsi qu'à exprimer ces relations dans les termes de la métalangue scolaire (verbe, sujet, complément...), et la capacité croissante des enfants à l'abstraction, ici l'abstraction syntaxique. Bien que notre enquête ne nous apporte pas d'informations sur la genèse de la capacité à l'abstraction syntaxique, d'autres études ont signalé que les tout jeunes enfants sont déjà attentifs à la forme de la phrase. En particulier Gleitman (1972) a montré que dès l'âge de deux ans certains enfants sont capables de porter des jugements sur la bonne formation syntaxique des phrases.

3e mouvement. — La décroissance régulière des arguments de quantité qui passent de 46 % à 20,8 %. Exemples :

Age 6;9, (11) : oui parce qu'elle est moyenne.

Age 6;8, (6) : non parce que y a qu'un mot.

Age 11;9, (7) : si c'est une phrase mais elle est longue.

Nous interprétons ce pourcentage élevé chez les enfants les plus jeunes comme un effet de l'apprentissage du code écrit, apprentissage qui domine largement durant les premières années de l'enseignement primaire. Apprendre à lire et à écrire suscite et mobilise l'attention et la réflexion des élèves sur les aspects matériels de la langue : matérialité de la calligraphie, matérialité des espaces remplis par la lettre, la syllabe ou le mot... L'apprentissage de la lecture et de l'écriture rend donc les *enfants conscients* et soucieux du dénombrement d'unités, du repérage spatial d'éléments, préoccupations que nous retrouvons dans des réponses comme, **c'est une phrase parce qu'y a beaucoup de mots, i manque un mot,** ou, **c'est pas une phrase parce qu'elle est courte.**

Cette interprétation se trouve confirmée par le fait que les enfants en début de scolarisation — les trois premières années — se comportent de façon presque identique en recourant beaucoup aux arguments de quantité tandis que ceux des trois dernières années y recourent très peu. Deux ensembles de classes d'âge se dégagent et s'opposent que l'on peut faire correspondre à des étapes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

CONCLUSION

Ces mouvements repérables dans l'évolution du discours sur la langue relèvent à la fois de l'apprentissage scolaire, guidé et contrôlé par l'enseignant, et de la maturation cognitive propre à chaque sujet, sans que l'on soit en mesure d'isoler chaque facteur ou d'en repérer avec certitude l'influence.

Notre étude montre que l'enfant de 6 ans s'est déjà construit un savoir sur sa langue : certains aspects de ce savoir sont compatibles avec celui de l'adulte, d'autres non. En particulier l'enfant va progressivement abandonner la référence à un savoir « naïf » où les objets du monde et les mots de la langue sont indissociables.

L'enfant de 6 ans présente donc à la fois un savoir-faire, une activité langagière élaborée que l'école se chargera de perfectionner et d'enrichir, et un savoir-dire sur la langue, hétérogène, partiel, sur lequel portera l'enseignement grammatical.

Face à ces deux types de savoirs pré-scolaires, les démarches pédagogiques ont à éviter les mêmes écueils : la sacralisation des savoirs des enfants d'un côté, la non reconnaissance de ces savoirs de l'autre. Reconnaître que les enfants se sont construit des hypothèses sur la langue, des systèmes de représentation, ne signifie pas qu'ils soient justes, adéquats et opératoires. L'enseignement guidé de l'adulte aura certainement à faire découvrir des phénomènes, modifier ou déplacer des jugements sur la langue. Mais à l'inverse, la non prise en compte de cette activité métalinguistique propre des apprenants et des connaissances qu'elle produit risque de n'aboutir qu'à une superposition de savoirs contradictoires ou partiellement incompatibles.

J. BOUTET, F. GAUTHIER
DRL, Université de Paris VII

M. DE SAINT-PIERRE
UQUAM, Montréal

Annexe

Liste des 13 phrases :

(1) *Les enfants aiment la soupe.*

(2) Marie cueille.

(3) La table mangera à la cantine.

(4) Quand ta grand-mère arrivera-t-elle.

(5) Sortie de camions.

(6) Oui.

(7) Je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et *j'irai à un spectacle de* marionnettes.

(8) *Arriverons demain gare de Lyon.*

(9) Ce matin maman a fait un gâteau et on l'a mangé dimanche.

(10) Pierre il est très gentil.

(11) Ne pas marcher sur les pelouses.

(12) Quelle drôle de poupée.

(13) Je suis à l'hôpital j'ai des ennuis.

Bibliographie

BELLEFROID (B. de), FERREIRO (E.). — La Segmentation du mot chez l'enfant, **Archives de Psychologie,** 1979, **47**, 180, 1-35.

BERTHOUD (A.C.). — La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants, **Encrages,** *1982*, n° *8-9, 139-142.*

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I.). — **La réflexion métalinguistique chez l'enfant,** Genève, Imprimerie Nationale, 1980.

BESSON (M.J.), BRONCKART (J.P.). — Quelques aspects de l'acquisition de la notion de sujet, **Théories et Pratiques,** 1978, n° 5, 31-45.

BOUTET (J.). — Observations sur la capacité textuelle d'enfants de 6 ans, **Etudes de Linguistique Appliquée,** 1984, n° 53, 7-20.

BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — La Notion de phrase chez des enfants de 6 à 12 ans : une étude expérimentale, **Encrages,** 1982, n° 8-9, 131-139.

BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — Savoir dire sur la phrase, **Archives de Psychologie,** 1983 a, **51**, 205-228.

BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — Comment les enfants de 6 à 12 ans se représentent-ils la phrase ? Etude de l'activité métalinguistique à propos de cette notion grammaticale, **Recherches Linguistiques à Montréal,** 1983 b, **19**, 83-121.

CULIOLI (A.). — La Formalisation en linguistique, **Cahiers pour l'Analyse,** 1968, n° 9, 106-118.

CULIOLI (A.). — A propos des énoncés exclamatifs, **Langue Française,** 1974, n° 22, 6-15.

DELESALLE (S.). — L'étude de la phrase, **Langue Française,** 1974, n° 22, 45-67.

GLEITMAN (L.R.), GLEITMAN (H.), SHIPLEY (E.F.). — The emergence of the child as grammarian, **Cognition,** 1972, **1**, 137-164.

HAKES (D.T.). — **The development of metalinguistic abilities in children,** Berlin, Springer-Verlag, 1980.

LEVELT (W.J.), SINCLAIR (A.), JARVELLA (R.J.). — Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition : some introductory remarks, in : A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J. Levelt (Eds.), **The child's conception of language,** Berlin, *Springer-Verlag, 1978, pp. 1-14.*

LIBERMAN (I.Y.), SHANKWEILER (D.), FISCHER (F.W.), CARTER (B.). — Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, **Journal of Experimental Child Psychology,** 1974, **18**, 201-212.

MARCHELLO-NIZIA (C.). — La Notion de « phrase » dans la grammaire, **Langue Française,** *1979*, n° *41, 35-48.*

SINCLAIR (A.), JARVELLA (R.W.), LEVELT (W.J.) (Eds.). — **The child's conception of language,** Berlin, Spinger-Verlag, 1978.

WEIR (R.H.). — **Language in the crib,** The Hague, Mouton, 1962.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 17-22

ET SI LES ENFANTS AVAIENT UNE CERTAINE IDÉE DE LA PHRASE [1]

par Maurice MAS

Les premiers essais de mise en place d'une pédagogie d'éveil à l'analyse du fonctionnement de la langue (Repères, 1979, n° 55, et Repères, 1983, n° 59) font apparaître que les élèves de l'école élémentaire ne sont pas absolument dépourvus de connaissances d'ordre métalinguistique au moment où les enseignants tentent de les leur transmettre ou de les leur faire découvrir.

Pourtant, la quasi totalité des livres de grammaire et la plupart des enseignants semblent postuler que les enfants ne savent rien du fonctionnement de la langue jusqu'à ce que l'art du maître, par des procédés divers, leur ouvre les portes du savoir et leur fasse acquérir de nouvelles capacités.

Si l'on commence à admettre que « le français » peut être l'objet d'une démarche « d'éveil », ne serait-il pas utile — ou simplement prudent — avant d'entreprendre d'éveiller les élèves *aux règles de fonctionnement d'une langue qu'ils pratiquent* depuis longtemps, de se demander si leur expérience linguistique quotidienne ne leur a pas permis d'élaborer, en dehors des classes, quelques idées sur les problèmes qu'on aborde dans les classes ? on dit que ces enfants ont des idées sur tout, et de *plus en plus tôt : pourquoi n'en auraient-ils pas sur la langue* qu'ils utilisent tous les jours ?

C'est la question que nous nous sommes posée : les lignes suivantes, qui rendent compte d'activités conduites pendant deux mois, au premier trimestre, dans quatre classes élémentaires [2], se proposent de présenter quelques pistes de réflexion sur ce problème, à propos d'un exemple particulier : la notion de phrase.

I. — COMMENT FAIRE ÉMERGER LES REPRÉSENTATIONS DE LA PHRASE ?

1.1. Situation et limites de ce travail

Au cours de travaux précédents (Mas, 1979), nous avons *dégagé, sur des points limités,* quelques aspects des représentations que les élèves se font de la langue et de son fonctionnement. L'année suivante, nous avons voulu aller plus loin en organisant des activités centrées sur la notion de phrase.

La démarche utilisée est essentiellement empirique. Les réflexions conduites depuis, notamment au sein d'équipes INRP (Repères, 1979, n° 55, et Repères, 1983, n° 59), sur l'observation et la description des représentations, permettraient aujour*d'hui une démarche plus rigoureuse.*

1.2. Choix du thème

Deux ordres de raisons ont conduit l'équipe à s'intéresser à la représentation de la notion de phrase :

— **sur le plan pratique :** c'est un problème sur lequel on peut facilement mobiliser les élèves de différentes classes en début d'année scolaire ;

— **sur un plan plus théorique :** la phrase est l'unité à partir et autour de laquelle est construite, dans la plupart des cas, la pédagogie de l'analyse du fonctionnement de la langue ; et paradoxalement c'est l'unité pour laquelle les définitions proposées sont multiples, parfois complexes, souvent insatisfaisantes.

Le linguiste Georges Mounin (1968) pose clairement le problème : « La syntaxe est habituellement définie comme l'étude de la phrase. Mais il existe quelque deux cents définitions de la phrase, différentes, en général fondées séparément ou en corrélation sur trois critères — si l'on ne tient pas compte *d'un quatrième, presque toujours implicite, qui, pour des raisons* de commodité, veut qu'on travaille en fait seulement sur des phrases écrites :

(1) Version revue et plus détaillée d'un compte rendu publié dans Repères, 1983, n° 59, Paris : INRP.

(2) *Classes de O. AUTRAND (CM 2), Ch. BOUIX (CM 1), G. CHANUT (CM 1-2) et* M. DUMAS (CE 2), Ecole annexe et Ecole d'application de Paste à Privas.

a) ou bien, c'est le premier critère, la phrase est définie intuitivement sur le sentiment qu'on a qu'elle exprime une pensée complète (...) ;

b) ou bien, second critère, la phrase est conçue comme (...) l'ensemble d'un sujet (ce dont on dit quelque chose) et d'un prédicat (ce qu'on en dit) (...) ;

c) ou bien, troisième critère, la phrase est définie progressivement par les arrêts, les silences et surtout les vicissitudes de la courbe mélodique (...) ».

La plupart des manuels de grammaire en usage à l'école élémentaire, peut-être inspirés par N. Ruwet qui, dans son **Introduction à la grammaire générative** (Paris, Plon, 1967), estime que la notion de phrase « est tenue pour un terme primitif, non défini », s'abstiennent prudemment de proposer une définition.

1.3. Objectifs

Dans ce premier temps, nous décidons de limiter nos ambitions à la recherche d'éléments de réponse à deux questions :

— La (les) représentation(s) de la notion de phrase chez les élèves s'appuie(nt)-t-elle(s) plutôt sur des critères concernant « le fond » : soit d'ordre sémantique (« ça a un sens »), soit d'ordre pragmatique (« ça se dit »), ou concernant « la forme », essentiellement d'ordre syntaxique (puisque nous travaillons par *l'intermédiaire de l'écrit*) ?

— Y a-t-il coexistence de ces deux types de représentations ou évolution de l'un vers l'autre, et dans quel sens ?

1.4. Mise au point d'une stratégie

Au terme de discussions et d'une réflexion sur les points de vue en présence à propos de la notion de phrase, tant dans les livres que dans les pratiques pédagogiques courantes, l'équipe choisit, pour faire apparaître les représentations de la notion de phrase chez les élèves, de combiner deux démarches :

— Leur faire produire des phrases, à partir de la combinaison de mots préalablement choisis en fonction des aspects de la notion de phrase dont nous voulons tester l'existence dans leurs représentations.

— Observer et analyser leurs productions et leurs commentaires à propos de ces productions, de manière à préciser la nature et les caractères de ces représentations.

1.5. Elaboration et mise en place du dispositif d'expérimentation

1.5.1. Préparation des séries de mots à combiner

Nous avions prévu quatorze séries de mots. En fait, le travail sur les premières que nous avons proposées a été plus long que prévu et nous n'avons effectivement utilisé que les séries suivantes (nous indiquons entre parenthèses les raisons du choix) :

— *Série 1 :* champignons — dernière — la — les — semaine — sortiront. (Incompatibilité sémantique entre « sortiront » et « *la semaine dernière* ».)

— *Série 2 :* de — est — ici — il — impossible — par — passer. (Disponibilité de la structure impersonnelle.)

— *Série 3 :* chercher — des — escargots — il — je — pleut — quand — vais. (Possibilité de former au moins deux phrases acceptables.)

— *Série 4 :* brigelles — cardonnent — dans — de — des — mariche — resouque — un. (Réaction des enfants en présence de mots inventés.)

— *Série 5 :* acheté — ai — des — graines — j' — les — oiseaux — pour — que. (Phrase incomplète.)

— *Série 6 :* assied — du — et — feu — il — la — près — s' — salle — traverse. (Compatibilité syntaxe / sens.)

— *Série 7 :* au — bord — de — est — la — mer — Privas — située — une — ville. (Compatibilité syntaxe / sens.)

— *Série 8 :* ferdiras — gardouilles — la — le — les — mourgis — perchave — si — verdane. (Combinaisons morpho-syntaxiques sur mots inventés.)

1.5.2. Modalités de travail

Dans les quatre classes, le travail s'est déroulé selon les modalités suivantes :

— Les séries de mots, classés dans l'ordre alphabétique, sont distribuées l'une après l'autre, avec la consigne : « En employant tous les mots suivants une seule fois chacun, fais une ou plusieurs phrases ».

— Dans un premier temps, les enfants travaillent individuellement ou par petits groupes, selon les habitudes de la classe. Nous observons et/ou enregistrons leurs commentaires.

— Ensuite, une mise en commun des productions suscite remarques et discussions, dont l'observation et l'analyse vont nous permettre de mieux comprendre comment l'enfant se représente le concept de phrase.

II. — QUELLE(S) REPRÉSENTATION(S) DE LA PHRASE ?

Bien que l'activité soit nouvelle pour eux, tous les élèves jouent le jeu avec enthousiasme : dans les quatre classes et avec toutes les séries de mots, ils produisent « des phrases ». Sans doute sont-ils contraints par la consigne. On ne peut donc pas dire que toutes les phrases produites reflètent leur(s) *représentations(s) : souvent, les commentaires qui accompagnent* l'élaboration ou l'observation de ces « phrases » expriment des incertitudes, des perplexités, des réticences qui montrent que certaines productions obtenues ne correspondent

pas à leur idée de la phrase, mais qui, en même temps, en donnent « en négatif » une sorte de représentation.

Observons les productions et les commentaires des élèves, selon leur niveau de classe, en nous limitant ici aux quatre premières séries, et en distinguant les séries 1, 2, 3 (avec de vrais mots) et la série 4 (avec des non-mots). Voici **un tableau d'ensemble des phrases produites,** avec indication (x) des niveaux concernés :

Phrases produites	CE 1	CM 1	CM 2
1 a — Les champignons sortiront la semaine dernière	×	×	×
1 b — La semaine dernière les champignons sortiront	×	×	×
1 c — La dernière semaine les champignons sortiront	×		
1 d — Les champignons sortiront la dernière semaine	×	×	×
2 a — Il est impossible de passer par ici	×	×	×
2 b — Par ici il est impossible de passer	×	×	×
2 c — Est-il impossible de passer par ici ?	×		
2 d — Est-il impossible par ici de passer ?	×		
2 e — Par ici est-il impossible de passer ?	×		
3 a — Je vais chercher des escargots quand il pleut	×	×	×
3 b — Il pleut quand je vais chercher des escargots	×	×	×
3 c — Quand il pleut je vais chercher des escargots	×	×	×
3 d — Quand je vais chercher des escargots il pleut		×	×
3 e — Pleut-il quand je vais chercher des escargots ?	×		
4 a — Des brigelles cardonnent dans un resouque de mariche		×	×
4 b — Des brigelles cardonnent dans un mariche de resouque	×	×	×
4 c — Dans un mariche de resouque des brigelles cardonnent		×	
4 d — Dans des brigelles cardonnent un mariche de resouque			×
4 e — Un mariche de resouque cardonnent dans des brigelles		×	
4 f — Dans des brigelles de resouque un mariche cardonnent	×		
4 g — Un mariche cardonnent dans des brigelles de resouque	×		
4 h — Un brigelles dans des cardonnent de resouque mariche	×		
4 i — Un cardonnent de resouque mariche dans des brigelles	×		
4 j — Des brigelles mariche dans un resouque de cardonnent			×
4 k — Des cardonnent brigelles dans un resouque de mariche		×	×
4 l — Un mariche brigelles dans des cardonnent de resouque	×		
4 m — Dans un des brigelles, dans un resouque cardonnent de mariche		×	
4 n — Des brigelles, dans un mariche resouque de cardonnent			×
4 o — Des mariche de cardonnent dans un brigelles de resouque		×	

2.1. Les élèves du CE 2

2.1.1. Avec les mots des séries 1, 2, 3

Dans un premier temps, leurs productions et leurs commentaires, pleins de spontanéité, laissent penser qu'ils sont surtout sensibles aux **aspects d'ordre sémantique :**

— Que la phrase ait (ou paraisse avoir) un sens est pour eux primordial. Le respect des contraintes formelles, surtout syntaxiques, ne leur suffit pas pour accorder le statut de phrase à une combinaison de mots ; ils sont ainsi gênés devant des productions comme celles de la série 1, qu'ils trouvent insatisfaisantes, sans savoir en expliciter les raisons.

— Leur sensibilité au sens reste globale et intuitive : malgré les sollicitations répétées de la maîtresse, ils ne parviennent pas à percevoir une différence entre 3 b et 3 d ou entre 3 a et 3 c.

Cependant leurs appréciations ne sont pas très assurées : les objections ou les réticences de certains introduisent le doute, stimulent la curiosité et incitent les uns et les autres à aller plus loin. Il apparaît alors que, ainsi aiguillonnés, ces enfants de CE 2 sont (deviennent) plus ou moins sensibles à **certains aspects formels** de la phrase comme, par exemple, l'ordre habituel des mots dans l'usage courant :

— Ils manifestent des réticences pour accepter 2 d parce que, dit l'un, « ça ne va pas bien droit ».

— Ils obéissent à une pression de l'usage le plus fréquent pour éliminer 1 c et 1 d au bénéfice de 1 a et 1 b parce que, remarquent certains : « On dit plus « la semaine dernière » que « la dernière semaine ». Ils deviennent alors prêts à accepter ces combinaisons, auparavant rejetées pour des raisons d'incompatibilité sémantique. D'autres ajoutent, à propos de 1 c et 1 d : « Il manque quelque chose ».

2.1.2. L'examen des productions obtenues avec la série 4 permet de compléter ces premières analyses

— Cette série engendre un **plus grand nombre de phrases** que les autres : les six productions ont toutes l'allure d'une phrase, du moins si l'on ne tient pas compte des contraintes orthographiques, allègrement ignorées dans l'ensemble. Ce résultat semble indiquer que, lorsque la pression du sens ne peut pas s'exercer, la combinatoire des formes fonctionne avec une grande liberté, dans un cadre formel assez lâche : les seules contraintes perçues par la plupart des élèves se situant au niveau de ce qu'on pourrait appeler le dessin global de la phrase ; ils semblent avoir intégré un schéma (rythmique ? syntaxique ?) qui leur sert à organiser des unités en forme de phrase. Ce schéma repose, au départ, sur des éléments formels plutôt intonatoires (les enfants testent les phrases ou essaient de les justifier en les disant) que visuels (orthographe), bien que quelques-uns remarquent par exemple que dans 4 h « on ne peut pas dire "un brigelles" parce qu'il y a un "s" à brigelles » et dans 4 i « on ne peut pas mettre "un cardonnent", parce qu'il y a "ent".

— Cependant la plupart des enfants hésitent, au nom de critères d'ordre plutôt pragmatique, *à accorder le statut de* phrases à de telles combinaisons : « Comment peut-on faire une phrase si on ne sait pas ce que *ça veut dire ? » s'inquiètent-ils ;* ou bien : « Si on dit ça à un monsieur, qu'est-ce qu'il nous répond ? ».

2.1.3. En conclusion, les élèves du CE 2

— Produisent plus de phrases différentes que ceux de chacune des autres classes, sans doute parce qu'ils accordent, *au premier abord,* le statut de phrase plutôt en fonction de repères de sens, sans trop prendre en compte les autres.

— Mais cette exigence de cohérence sémantique et de fonctionnement pragmatique reste, si on l'apprécie d'un point de vue d'adulte, globale, superficielle et peu nuancée.

— Enfin, à un niveau encore implicite, semble apparaître une certaine sensibilité à une structure formelle de la phrase.

2.2. Dans les classes de CM

Les réactions observées au CE 2 se précisent, se complètent, se nuancent. L'évoluton observée peut être illustrée par quelques exemples :

2.2.1. Les élèves du CM 1

En présence des mots de **la série 1,** ils sont tiraillés entre *les sollicitations, qu'ils sentent incompatibles, du sens* et de la forme ; mais ils parviennent à bien cerner « le problème » *comme le montre l'extrait suivant d'une discussion à propos de* 1 a :

« — Je pense qu'elle est bonne.

— Non. Moi non. Parce que "sortiront" ça va pas avec...

Oui. Il faudrait : "la semaine prochaine..." parce que là, ça va pas tellement. La phrase est pas tout à fait française.

— C'est une phrase qui est incorrecte, et puis voilà.

— Non elle est pas incorrecte.

— Ça veut rien dire.

— La phrase a un sens. Mais si on la lit "la semaine dernière les champignons sortiront », ça va pas.

— *Oui. Avec « sortiront »...*

— C'est le verbe qu'il faudrait changer de temps. Il faudrait le mettre au passé.

— Mais comme on peut pas... »

Les mêmes incertitudes se manifestent avec les non-mots de **la série 4.** Ainsi, à propos de 4 a :

« — Ben moi, je trouve, des brigelles, personne sait ce que ça veut dire.

— C'est mou.

— Je pense que le maître il a dû prendre des mots peut-être un peu imaginaires, parce que sur le dictionnaire, Rodolphe et moi on avait cherché et on les a pas du tout trouvés.

— Vous avez *peut-être mal cherché.*

— Non. Non. Je crois pas, parce qu'on a bien cherché.

— Alors moi, là, je pense : cette phrase, elle est peut-être *bonne, mais on* connaît pas le sens des mots.

— On peut la laisser de côté.

— Oui, elle est peut-être bonne.

— *Oui, mais il faudrait* écouter les autres. »

2.2.2. Les élèves du C.M. 2

A propos de leurs productions avec **la série 4,** ils expriment eux aussi leur perplexité, leurs réticences, leurs intuitions :

« — *C'est pas vrai puisqu'on comprend* pas.

— On ne sait pas ce que ça veut dire.

— On ne peut pas dire si c'est correct.

— Est-ce que *celui qui a fait la phrase a pris des vrais mots* qu'il a remplacés ? »

Pour **l'ensemble des séries,** il est intéressant d'observer le *vocabulaire qu'ils utilisent pour* évaluer les phrases produites :

— Dans une première approche, leurs appréciations tournent autour des notions très floues de « vrai/faux », « correct/incorrect » et trahissent l'incertitude de leurs critères de référence.

— Pourtant, peu à peu, ils s'engagent dans des analyses plus fines qui font intervenir la combinaison des critères de formes et des critères de sens, en distinguant ce qu'ils appellent :

- phrases correctes (« celles qui vont bien »), par exemple : 2 a, 2 b, 3 a-3 d ;
- phrases correctes mais inachevées : 1 c et 1 d seraient correctes « si on ajoutait : du mois » ;
- phrases correctes mais incompréhensibles, par exemple : 4 a, 4 b ;
- phrases correctes mais fausses, par exemple : « Privas est une ville située au bord de la mer », produite avec les mots de la série 7 ;
- phrases incorrectes, par exemple : 1 a, 1 b, 4 a.

On peut discuter la valeur de ce classement, mais il faut reconnaître qu'il manifeste une perception assez élaborée de la complexité des problèmes qui se rattachent à la définition de la phrase.

2.2.3. En conclusion

Les intuitions et les analyses qui, au CE 2, restaient implicites et n'apparaissaient que de façon ponctuelle et incer-

taine, à l'occasion ou au terme de discussions, deviennent, au CM, de plus en plus explicites. On constate que les deux « sensibilités », aux exigences du sens (sémantiques et pragmatiques) et aux contraintes formelles (morpho-syntaxiques) coexistent, s'expriment simultanément, parfois contradictoirement à travers des intuitions de plus en plus pertinentes.

III. — QUELS ENSEIGNEMENTS POUR LES MAÎTRES ?

Ce travail, intégrant pratique et réflexion pédagogiques, a conduit les membres de l'équipe non seulement à découvrir certains des aspects des représentations des élèves à propos de la notion de phrase, mais aussi à s'interroger sur leurs propres représentations en la matière et sur les leçons à tirer de ces découvertes.

3.1. Les attitudes et les représentations des élèves

L'éveil des enfants à la notion de phrase était notre objectif premier : nous avons pu constater l'**extrême variété des cheminements** qu'ils suivent pour accéder à ce concept. L'observation simultanée de trois niveaux de classes (CE 2, CM 1, CM 2) permet d'appréhender, au-delà des approches tâtonnantes, une certaine évolution dans la démarche des enfants :

— Au début, l'influence des contraintes d'ordre sémantique et pragmatique paraît primordiale, du moins au niveau explicite.

— Ensuite émergent progressivement le rôle et l'importance des propriétés formelles de la phrase : structure d'ensemble, ordre des unités dans la structure, contraintes morphologiques.

A partir de là, les maîtres de l'équipe ont pris conscience que la connaissance de l'existence et du contenu de ces représentations devait les conduire à les intégrer dans leur pédagogie de l'approche de la notion de phrase, et plus généralement dans toutes les analyses du fonctionnement de la langue. Puisque l'enfant semble avoir « une certaine idée » de la phrase, il ne faut pas agir comme si on partait de rien. Au contraire, ces représentations peuvent/doivent être pour le maître un point de départ, voire un tremplin pour pousser l'enfant à les vérifier, les confirmer, les infirmer et les transformer en connaissances appuyées sur des critères de plus en plus objectifs.

3.2. Leurs propres attitudes et représentations

Pour mener à bien ces activités dans leurs classes, les maîtres de l'équipe ont été conduits à expliciter leurs propres représentations de la notion de phrase. Et cette démarche d'éveil... à eux-mêmes a sans doute été bénéfique, en leur ouvrant les yeux sur certains aspects, inexplorés, de leur comportement pédagogique.

3.2.1. En observant, à l'occasion d'activités dans leurs classes, les tâtonnements, les incertitudes, les hésitations des enfants, à côté de leurs jugements parfois péremptoires, ils ont fait **quelques constatations :**

— Ils ont été frappés par l'emploi, parfois convaincu et souvent ambigu, que les enfants font de termes comme « correct/incorrect », « français/pas français », « bon/pas bon », « joli/pas joli », etc.

— Ils ont perçu l'inadéquation, totale ou partielle, de ces termes à une description rigoureuse, sinon scientifique, de phénomènes linguistiques.

— Ils ont pris conscience de leur responsabilité dans la propagation de ces termes et de ces attitudes dans leurs classes : « Si les élèves les connaissent, c'est parce que nous les utilisons ».

— Ils ont découvert, ou plus exactement re-découvert, certaines de leurs profondes résistances, étouffées par les habitudes et la « nécessité d'enseigner », à l'égard des descriptions et des définitions des « livres de grammaire ».

3.2.2. A partir de là, ils ont éprouvé la **nécessité d'une meilleure information** sur les différentes manières d'aborder, de décrire, d'évaluer une phrase, afin de sortir du carcan insatisfaisant de l'opposition binaire du type « correct/incorrect ».

La réflexion du groupe a été alimentée par la lecture de quelques pages du livre de C. Nique (1975), **Manipulations syntaxiques,** qui propose de distinguer les concepts de grammaticalité, acceptabilité et correction : « Si l'on accepte l'hypothèse que les langues sont des systèmes réguliers, c'est-à-dire régis par des lois permettant d'engendrer des phrases, on pourra considérer comme :

— grammaticale : toute phrase obéissant strictement à ces lois,

— acceptable : toute phrase « parfaitement naturelle », « immédiatement compréhensible » et qui ne soit « ni bizarre ni exotique » (les expressions entre guillements sont reprises de Chomsky) ;

— correcte : toute phrase autorisée par la norme, c'est-à-dire non interdite par la censure des « académies ».

Au terme de cette phase de travail, qui s'est étalée sur un trimestre environ, chaque membre de l'équipe a le sentiment de se sentir plus à l'aise :

— sur le plan théorique, pour distinguer différents points de vue sur la phrase, que la pratique et le jargon traditionnels tendent à mélanger ;

— sur le plan pratique, pour aborder avec plus de conviction, sinon plus d'aisance, les activités d'approche du fonctionnement de la langue : connaissant mieux **les points d'ancrage des élèves dans leur élaboration implicite des concepts métalinguistiques concernant la phrase,** ils sont alors en

mesure de mieux mettre en place une démarche pédagogique tenant compte de l'évolution constatée *dans la représentation* de la phrase, qui semble aller d'une vision globale, dominée par des aspects sémantiques et pragmatiques vers l'émergence de critères formels, à caractère *morpho-syntaxique.*

Maurice MAS
professeur
Ecole Normale d'Instituteurs,
Privas

Bibliographie sommaire

MAS (M.). — Comment l'enfant se représente-t-il le fonctionnement de la langue ? ***Repères,*** 1979, n° 55, 47-53.

MOUNIN (G.). — **Clefs pour la linguistique,** Paris : Seghers, 1968.

NIQUE (C.). — **Manipulations syntaxiques,** Paris : Cedic, 1975.

Repères, n° 55. — **Pour une pédagogie de l'éveil linguistique,** Paris : INRP, 1979

Repères, n° 59. — **Et si le français était une activité d'éveil ?** Paris : INRP, 1983.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 23-28

PROBLÈMES POSÉS PAR L'ACQUISITION DE QUELQUES NOTIONS GRAMMATICALES

par Michel BROSSARD
et Geneviève LAMBELIN

Une part importante des activités de langage en situation scolaire consiste en leçons de grammaire. Au cours de ces leçons, on demande aux enfants d'identifier un certain nombre de catégories et de fonctions grammaticales à l'intérieur d'une phrase. Cette grammaire « scolaire » soulève au moins deux grandes séries de problèmes :

1. Celui de la *validité scientifique des savoirs transmis.* Il s'agit souvent de règles qui ont essentiellement pour fonction de « codifier » (et non de décrire de façon adéquate) un certain fonctionnement de la langue écrite. Nous ne poserons pas ici le problème du fondement scientifique de cette grammaire. Nous la prendrons telle qu'on l'enseigne.

2. Celui de la capacité pour des enfants des cours élémentaires et moyens de s'approprier les savoirs grammaticaux. Quelles compétences doivent être construites pour que ce travail sur la langue puisse être effectué ? *On a coutume* d'invoquer à ce sujet des activités de nature métalinguistique. C'est à cette deuxième question que nous nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse.

Alors qu'il existe aujourd'hui une littérature importante sur les problèmes d'acquisition du langage, nous sommes beaucoup moins informés sur la manière dont l'enfant construit ses capacités métalinguistiques. De plus les travaux actuellement existants (pour une synthèse, voir Rondal, 1982), concernent davantage la capacité que peut avoir un enfant d'évaluer la pertinence d'un énoncé par rapport à un contexte extralinguistique que son savoir grammatical proprement dit.

Pour expliquer les difficultés que les enfants rencontrent au cours des leçons de grammaire, on invoque souvent leurs difficultés à accéder à un niveau de réflexion « métalinguistique ».

Comment fonctionne cette opposition linguistique/métalinguistique ? On suppose que l'enfant apprend d'abord à parler, c'est-à-dire à user du langage dans telle ou telle situation concrète et qu'à un certain moment de son développement cognitif, il devient capable de prendre le langage comme objet d'analyse. L'âge auquel l'enfant accéderait à cette réflexion métalinguistique reste tout à fait indéterminé.

Si, à l'évidence, l'enfant commence par « parler », cette opposition linguistique/métalinguistique nous semble beaucoup trop simplificatrice ; ceci pour plusieurs raisons :

— Tout d'abord une capacité nouvelle ne naît pas de rien. Si l'enfant devient un jour capable de prendre le langage comme objet de réflexion, cette capacité nouvelle s'enracine dans des capacités plus anciennes sur lesquelles il convient de s'interroger.

— On sait aujourd'hui que l'acquisition du langage nécessite un travail de catégorisation. L'enfant n'apprend pas à parler « au coup par coup » comme en témoigne le phénomène bien *connu des surgénéralisations. Maîtrisant certaines relations* cognitives, il lui faut découvrir quelles marques formelles (déterminants, flexions verbales, etc.) permettent de signifier ces relations. Le maniement des unités linguistiques présuppose un savoir plus ou moins conscient qui lui est relatif. Cette conscience qui travaille « au ras » du fonctionnement langagier, des auteurs comme A. Karmiloff-Smith, la nomment « épilinguistique » (Karmiloff Smith, 1979).

— De même on sait aujourd'hui que l'enfant n'apprend pas *la « langue », mais il apprend à accomplir des actes de parole* spécifiés à l'intérieur de situations sociales précises. En même temps qu'il questionne, menace, etc., l'enfant sait ce qu'est une question, ou une menace. Il aura dans sa compétence communicative, la capacité d'identifier la nature de l'acte de langage effectué. Il pourra dire à un âge relativement précoce si cet acte est réussi ou non (Bates, 1976).

— De plus, au cours des échanges dialogués, l'enfant sera amené à s'interroger sur le caractère approprié ou non d'une *formulation. Cette capacité se manifeste dans l'ensemble des* conduites de reprises, reformulations, corrections de soi ou d'autrui que l'on trouve dans de nombreux dialogues (François, 1981).

Enfin, si l'on s'interroge sur des ensembles discursifs plus vastes il semble que les locuteurs distinguent assez précocement un récit d'une argumentation ou d'une explication.

Toute pratique langagière s'accompagne de savoirs plus ou moins explicites relatifs à la nature de ces activités. Nous n'avons pas d'un côté un ensemble de pratiques inconscientes d'elles-mêmes et de l'autre une pure activité métalinguistique.

S'il est donc vrai que l'enfant au cours de l'acquisition du langage développe des savoirs sur la langue, nous n'avons pas une mais des activités métalinguistiques ; celles-ci peuvent porter sur la nature d'un énoncé, sa pertinence, son caractère bien ou mal formé, etc.

Dans ce cas, il faut essayer de répondre *aux deux questions* suivantes :

1) De quels savoirs sur sa langue dispose un enfant auquel on se propose d'enseigner une notion grammaticale ?

2) Quelles activités doit mobiliser un enfant au cours de l'*apprentissage* de cette notion ?

Dès lors les difficultés de compréhension pourraient provenir, non d'une « incapacité métalinguistique », mais d'une trop grande distance voire de conflits entre les savoirs langagiers déjà construits et les savoirs que l'on se propose de transmettre.

I. — HYPOTHÈSES GÉNÉRALES

Nous sommes loin d'être en mesure de répondre de façon satisfaisante aux questions précédentes. Tout au plus pouvons-nous présenter quelques données et préciser nos hypothèses.

Des épreuves ont été construites afin de tester le rôle de certaines variables dans l'identification par l'enfant des catégories et fonctions grammaticales.

Avant d'examiner quelques résultats, demandons-nous ce qu'un enfant est supposé comprendre au cours d'une leçon de grammaire.

1. Il doit en priorité comprendre que l'on travaille sur des énoncés qui ont un contenu sémantique (ils « veulent » dire quelque chose) mais qui ne réfèrent à aucune réalité particulière.

2. Le statut énonciatif de ces énoncés est tout à fait particulier. Ils sont la plupart du temps choisis par le maître mais ils ne sont pas pris en charge par celui-ci. Ce type d'énoncé est caractéristique de la situation de grammaire. Dans aucune autre situation sociale, on ne trouvera l'équivalent.

3. L'enfant doit ensuite comprendre que sur ces énoncés qui n'existent que comme exemplaires d'autres énoncés possibles, on va se livrer à un certain type de travail.

4. Disons schématiquement que ce travail consiste à identifier les unités qui constituent l'énoncé, à catégoriser ces unités à l'aide de certains critères (à quoi servent-ils ? Comment se comportent-ils ?..) et à découvrir la ou les fonctions que remplissent ces catégories. Ainsi « chien » dans le « chien aboie » fait partie de la classe des noms (qui elle-même s'emboîte dans l'ensemble des mots), que ce nom remplit ici la fonction « sujet », fonction que l'on signale par une certaine convention : « soulignée en bleu » par exemple. Que pouvons-nous dire des difficultés que rencontrent les enfants ? Ceux-ci ne semblent pas rencontrer de difficultés concernant les trois premiers points. Ils semblent accepter et ces énoncés et le type de travail auquel on va s'adonner. Aucun enfant ne demandera où est le chien ou ne s'interrogera sur l'identité du locuteur. Ceci témoigne d'une incontestable capacité métalinguistique.

La notion de **situation d'apprentissage de la grammaire** est ici fondamentale pour comprendre leur attitude. Ils admettent que dans ces situations on adopte ce type d'attitude par rapport aux énoncés.

L'observation qui suit justifie cette remarque : à la question du maître « qu'est-ce que **chien** ? », les enfants répondent « un animal », « un compagnon », etc., le maître reprend : « Non, en grammaire, qu'est-ce que c'est que chien ? » les enfants répondent immédiatement « un nom ».

Il semble bien que « en grammaire » ne réfère pas de la même façon pour le maître et pour les enfants. Pour le maître « en grammaire » réfère au savoir grammatical. Pour les enfants, « en grammaire » réfère aux situations habituelles au cours desquelles on fait de la grammaire.

De même, il est peu probable qu'ils considèrent ces énoncés comme des exemplaires d'autres énoncés possibles car ceci supposerait qu'ils aient déjà compris quel est l'objet de la grammaire.

L'identification des catégories et des fonctions soulève de grosses difficultés. A moins d'être linguiste (et encore ?), il est impossible de définir une catégorie grammaticale autrement que par un ensemble disparate de caractéristiques : nature et mode de référenciation, comportements dans la phrase... C'est ainsi que procède le maître.

De plus, cela exigerait que sur ces êtres spéciaux que sont les unités linguistiques, l'enfant construise un ensemble de classes et de relations, activités dont les enfants du cours élémentaire ne semblent pas capables. Ils ne considèrent pas « chien » comme un exemplaire de la classe des noms remplis*sant telle fonction. Mais ils procèdent par identifications* de proche en proche : « chien » est un nom qui est par ailleurs sujet, etc. Pour réaliser ces identifications les enfants prennent appui sur plusieurs critères en les combinant au coup par coup. Parmi ces critères nous avons distingué :

a) Des critères pragmatiques

Nous prenons ici le terme de pragmatique dans le sens utilisé par Bronckart (Bronckart, 1981) pour la compréhension d'un énoncé. Est appelée stratégie pragmatique, la stratégie qui consiste à utiliser non pas des critères morphologiques ou positionnels, mais la connaissance que le sujet a du monde. Ceci explique qu'un nom en fonction sujet sera d'autant mieux reconnu qu'il s'agira d'un animé. Cette reconnaissance sera encore facilitée lorsqu'il s'agira d'un nom propre (Maman, Jacques...).

b) Des critères sémantiques

Les verbes possédant des sèmes d'action seront mieux identifiés que les verbes dits d'état.

c) Des critères positionnels

La position centrale du verbe facilite incontestablement son identification ; l'inversion de la relation crée des difficultés à certains enfants.

d) Des critères morphologiques

La possibilité de conjuguer est fréquemment utilisée par les enfants pour identifier le verbe. Un verbe avec un auxiliaire fera problème de même que l'identité de terminaison entre un nom et un verbe (par exemple « le manque de précision » et « il manque la cible »).

Partant de ces constatations et de ces distinctions, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur les modes de traite*ment préférentiels qui apparaissaient à trois niveaux scolaires* différents.

II. — COMPTE RENDU D'OBSERVATIONS FAITES AU CE 1, CE 2 ET CM 1 SUR L'ACQUISITION DES NOTIONS DE SUJET ET DE COMPLÉMENT [1]

Remarques préliminaires

Notre travail se situe dans un contexte institutionnel tradi*tionnel de l'enseignement élémentaire.* Nos observations ont été faites dans les classes sans en modifier ni le déroulement, ni le contenu enseigné, et les expériences que nous avons menées ne peuvent prétendre à la systématicité des expériences en *laboratoire pour des raisons liées à des contraintes matérielles* et institutionnelles.

Les questions que nous nous sommes posées au départ sont les suivantes :

— Comment et pourquoi une même méthode d'enseignement aboutit-elle pour certains au succès et pour d'autres à l'échec ?

— Quelles sont les étapes de la mise en place de la grammaire explicite et de la métalangue dans le cadre scolaire ?

Expérience : Nous ne décrivons ici que l'expérience finale qui s'est déroulée en fin d'année scolaire.

Population : Ecole élémentaire de la banlieue bordelaise (Pessac-Montesquieu). Il s'agit d'une population scolaire « Tout-venant » que nous avons retenue en fonction des disponibilités horaires des élèves sans présélection de milieu socio-économique ou de niveau de réussite.

Nous avons soumis à cette dernière épreuve :

— 18 élèves au CE 1 - âge moyen 8 ans,

— 17 élèves au CE 2 - âge moyen 9 ans,

— 20 élèves au CM 1 - âge moyen 10 ans.

Epreuve : L'épreuve (voir annexe) consistait à identifier, dans un ensemble de phrases proposées, le sujet, le verbe et les compléments au moyen du codage de couleurs connu de tous les élèves.

Les critères d'élaboration des phrases proposées étaient les suivants :

— *Structure de la phrase*

Nous avons fait varier l'ordre selon les schémas ci-dessous :

Phrase active	SVO
Phrase passive	SVO (par GN)
Phrase active interrogative	SVO
Phrase active dont l'objet est thématisé	C'est O que SV

— *La nature des SN sujets*

SN → Det. + N.

N → N. propre

N → N. commun { + animé / − animé }

SN → Pronom

Les phrases ont été construites selon une combinaison de ces variables, introduisant des difficultés croissantes que nous posons comme telles sur la base des résultats obtenus préalablement dans ce même type d'exercice ou par l'analyse des entretiens que nous avons eus avec les enfants.

(1) Les remarques qui suivent ne sont qu'un bref aperçu d'un travail de *recherche dans lequel nous présentons nos présupposés théoriques, l'ensemble des* expériences et l'analyse détaillée des résultats.

Lambelin (G.), **Fonctions syntaxiques et relations sémantiques. Approche de l'acquisition des notions grammaticales de sujet et d'objet par des enfants du CE 1, CE 2 et CM 1,** Thèse de 3e cycle, Université de Paris VIII, 1984.

Conditions de passation :

Tous les élèves ont été soumis à la même épreuve. Ceci nous semblait fondamental puisque nous souhaitions établir des *seuils de performance. Les enfants ont effectué l'exercice dans* le cadre scolaire, à la demande du maître et en dehors de notre présence. La variable temps n'a pas été prise en compte et il n'a été demandé à aucun élève de terminer l'exercice.

Résultats et remarques sur l'identification des sujets :

Nous ne pouvons reproduire ici l'ensemble des tableaux, par conséquent nous ne retiendrons que les maxima et minima de réussite.

CE 1 - 18 élèves : Phrase 1 : 18/18 réussite.
Phrase 19 : 5/18 réussite.

Ceci peut s'expliquer soit par la longueur de la tâche soit *par la difficulté croissante des tâches.* Nous pencherions pour la seconde hypothèse car l'épreuve ne s'est pas déroulée en temps limité.

Le taux de réussite le plus élevé (18/18) concerne les sujets qui présentent l'une des trois caractéristiques suivantes :

— GN nom propre
— GN nom commun animé
— GN en position initiale

et a fortiori ceux qui présentent deux de ces caractéristiques.

Les critères pragmatiques sont ici renforcés par le critère positionnel. Dans le cas où le dernier entre en conflit avec ce critère pragmatique on observe un taux d'échec de 8/18.

En seconde position nous rencontrons les sujets du type :

GN nom commun (non animé) **en position initiale.**

Les erreurs observées sont peu nombeuses (7/18). Elles sont dues à la présence de groupes nominaux animés dans la même phrase. Les enfants appliquent une stratégie pragmatique où tout animé prévaut sur l'inanimé quel que soit le rôle (au sens de la grammaire des cas) qu'il joue dans le déroulement du procès et quelquefois même la position qu'il occupe.

Le taux le plus élevé d'erreurs (10/18) se rencontre dans les phrases ayant pour sujet un pronom du dialogue, « je », ou « tu ». *Il semble que l'enfant établisse un lien privilégié entre* groupe nominal plein et sujet, le pronom n'étant pas différencié du verbe.

Ces résultats nous conduisent à penser que le terme *métalinguistique de sujet est perçu de diverses manières par les* enfants du CE 1. Ils n'établissent pas de lien constant entre sujet et verbe. Ils appliquent la stratégie qu'ils ont retenue soit parce qu'elle correspond à une perception pragmatique du sujet, soit parce qu'ils ont acquis en classe un critère morpho-syntaxique de reconnaissance de la fonction, la position initiale étant de loin le critère de reconnaissance le plus utilisé. Ne réussissent que ceux qui arrivent à modifier leurs stratégies en se dégageant des contraintes mécaniques et qui perçoivent le lien entre la relation *sémantique et les structures* syntaxiques. Cette démarche difficile impliquant le passage d'un système à un autre ne peut être effectuée que par un petit nombre d'enfants. La difficulté est d'autant plus grande qu'on s'éloigne de la structure canonique SVO correspondant à la relation pragmatique :

Agent - Action - Agi [2]

CE 2 - 17 élèves : Phrase 1 : 17/17 réussite
Phrase 2 : 17/17 réussite
Phrase 4 : 16/17 réussite
Phrase 13 : 14/17 réussite

Ces résultats appellent les mêmes remarques qu'au CE 1, il s'agit de structures SVO à GN pleins. Il est intéressant de comparer les taux de réussite entre CE 1 et CE 2 pour les phrases contenant un pronom. Les écarts sont significatifs.

Phrase 6	CE 1 - Taux de réussite	1/18
	CE 2 - Taux de réussite	4/17
Phrase 8	CE 1 - Taux de réussite	1/18
	CE 2 - Taux de réussite	8/17
Phrase 9	CE 1 - Taux de réussite	2/18
	CE 2 - Taux de réussite	12/18
Phrase 10	CE 1 - Taux de réussite	0/18
	CE 2 - Taux de réussite	10/17
Phrase 11	CE 1 - Taux de réussite	6/18
	CE 2 - Taux de réussite	11/17
Phrase 12	CE 1 - Taux de réussite	2/18
	CE 2 - Taux de réussite	10/17

Les élèves du CE 2 ont donc dépassé le stade où les sujets s'identifient à des GN pleins ; cependant on relève encore de nombreuses erreurs quand le pronom sujet n'est pas en position initiale (14/17).

Lorsque le pronom n'est pas reconnu, les enfants choisissent comme sujet le groupe nominal animé contenu dans la *phrase. Ainsi le nom propre « Christophe » dans :*

« Le samedi je vais à la piscine avec Christophe »

est identifié comme sujet par 5 élèves sur les 8 qui ont commis une erreur.

Dans :

« As-tu rencontré ton copain ce matin ? »
phrase où le taux de réussite est le moins élevé (4/17) 6 élèves donnent « ton copain » comme sujet.

(2) Nous utilisons le terme Agi à dessein en raison de son extension.

Dans ces deux cas, les enfants identifient animé à sujet alors qu'au CE 1 la stratégie de rechange qui prévaut est positionnelle. Il semble donc qu'en CE 2 les enfants repèrent assez bien le pronom sujet en position initiale, mais si le premier mot de la phrase est soit un verbe soit un GN complément, ils font appel au sens des items lexicaux et établissent un lien constant entre GN **animé** et sujet.

Ce choix explique le taux de réussite paradoxalement plus élevé en CE 1 qu'en CE 2 dans l'identification du sujet de la phrase :

« Le football plaît aux garçons et aux filles ».

Sur 8 erreurs, 7 élèves du CE 2 choisissent « garçons et filles », comme sujet puisqu'animé alors que 11 élèves/17 en CE 1 identifient correctement le sujet car il est « le premier mot de la phrase ».

On pourrait donc penser que ces différents modes d'analyse correspondent à des moments de la prise de conscience grammaticale ; la stratégie positionnelle représentant un stade de développement moins évolué dans la reconnaissance du sujet, tend à disparaître en CE 2 au profit de la mise en place de critère de type hybride pragmatico-sémantique. Le sujet est perçu comme l'élément instigateur du procès, typiquement animé, mais l'enfant ne conserve que cette dernière caractéristique, figurant la nature de la relation agent-action.

Ce mode de traitement peut augmenter le nombre des erreurs mais d'autre part il permet de traiter avec succès des phrases jugées « difficiles » où le sujet est animé et l'objet inanimé comme dans la phrase suivante :

« C'est une voiture électrique que les enfants regardent ».

CM 1

Le taux de réussite se situe entre 12/20 et 20/20 ; par conséquent, on peut poser que la notion de sujet est acquise puisque 8 élèves seulement n'ont pas identifié le sujet de la phrase.

« C'est par une balle que la fenêtre a été cassée ».

Le complément d'agent est choisi comme sujet puisque « instigateur » du procès mais les élèves ne limitent plus leur choix aux GN animés. La notion d'agent inclut la source de l'action au sens large.

La comparaison entre les résultats des trois classes fait apparaître une nette évolution tant sur le plan quantitatif que sur le plan des critères mis en œuvre. Les enfants passent de modes de traitement pragmatiques ou positionnels qui sont exclusifs à une compréhension globale de la notion de sujet qui inclut les différents critères d'identification mais qui ne s'identifie pas à un seul d'entre eux.

CONCLUSION

Nous avons tenté au cours de ce travail d'identifier les modes de traitement auxquels recourent les enfants dans les exercices de grammaire. Ces quelques résultats doivent être confirmés par des procédures encore plus systématiques.

Disons encore une fois que nous ne nous sommes pas interrogés sur la légitimité de la grammaire à l'école. Nous ne disposons pour l'instant d'aucune argumentation décisive pour nous prononcer dans un sens ou dans un autre.

Nous avons pris les exercices de grammaire tels qu'ils *existent à l'école et nous nous sommes interrogés sur les* procédures utilisées par les enfants pour les résoudre. Nous ne pouvons ni dire que ces tâches sont dénuées de sens pour les enfants ni qu'elles leurs sont transparentes. Tout donne à penser que les enfants construisent un savoir et se dotent de procédures de résolution qui leurs sont propres. De ce point de vue les réussites tout autant que les erreurs font problème. Formuler des hypothèses sur ces savoirs propres et tenter de les vérifier constituent une part importante de la didactique des langues maternelles.

Michel BROSSARD
Geneviève LAMBELIN
Université de Bordeaux

Références bibliographiques

BATES (E.). — **Language and Context : The acquisition of pragmatics,** New York, Academic Press, 1976.

BRONCKART (J.P.), GENNARI (M.), De WECK (G.). — La Compréhension des phrases simples, **International Journal of Psycholinguistics,** 1981, **8** (2), 5-29.

FRANÇOIS (F.). — *Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité,* **Pratiques,** n° 28, 1980, 83-94.

KARMILOFF-SMITH (A.). — **A functional approach to Child Language : a study of determiners and reference,** CUP, 1979.

RONDAL (J.A.), BREDART (S.). — **L'Analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques,** Bruxelles : Mardaga, 1982.

CE 1 - CE 2 - CM 1

Phrases proposées

1. Olivier va en vacances chez ses cousins.
2. Les marins pêchent les poissons avec des filets.
3. L'été, papa fait la cuisine.
4. Le mimosa fleurit en hiver.
5. L'hiver, les oiseaux partent en Afrique.
6. As-tu rencontré ton copain ce matin ?
7. Le football plaît aux garçons et aux filles.
8. Le samedi, je vais à la piscine avec Christophe.
9. Dans son lit, elle fait de beaux rêves.
10. Avec mes chaussures hautes, je parais aussi grande que maman.
11. Tu ressemblents à ton père.
12. De ma fenêtre, je vois la cour de l'école.
13. Eric a été piqué par une guêpe.
14. La voiture a été doublée par une moto.
15. La fenêtre a été cassée par Eric.
16. C'est son petit frère que Sylvie a gardé hier.
17. C'est son cartable que Daniel a oublié à la maison.
18. C'est une voiture électrique que les enfants regardent.
19. C'est par une balle que la fenêtre a été cassée.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 29-32

QUEL RAISONNEMENT GRAMMATICAL À L'ÉCOLE... ET POUR QUOI ?

par Helga KILCHER,
Christine OTHENIN-GIRARD
et Geneviève de WECK

CONTEXTE HISTORIQUE ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Dans le domaine de l'enseignement du français, langue maternelle, l'année 1979 a été marquée en Suisse romande, par la parution de **Maîtrise du français** (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), ouvrage-cadre destiné aux enseignants. Cette parution était la marque tangible d'une réforme décidée plusieurs années auparavant. Peu à peu, on a abandonné les méthodes traditionnelles, pour l'enseignement de la grammaire en particulier, au profit de cette nouvelle méthodologie, d'inspiration distributionaliste et générativiste essentiellement [1]. A Genève, il a été décidé d'effectuer un recyclage systématique du corps enseignant, recyclage qui, vu son importance, n'a pas pu être suivi par tous les enseignants en même temps. De ce fait, les deux types de méthodes ont eu cours parallèlement pendant quelques années dans les écoles genevoises.

Cette nouvelle méthodologie a donné lieu à de nombreux débats, qui sont allés jusqu'à envahir la scène politique. La défense de **Maîtrise du français** relève le degré d'adéquation de celle-ci par rapport aux théories de référence et le caractère cohérent et structuré de la démarche proposée. En cela, elle est considérée comme susceptible de remédier aux défauts habituellement attribués aux méthodes traditionnelles : d'une part leur inadéquation à rendre compte du fonctionnement général de la langue, et d'autre part l'abscence de distinction de différents niveaux d'analyse linguistique (surface/profondeur ou syntaxique/logique).

(1) Pour certains aspects de l'enseignement de la grammaire, on fait aussi référence aux théories de l'énonciation et à la théorie des Actes de langage (pour l'analyse des types de phrases, par exemple).

En tant que psychopédagogues il nous a paru important de nous intéresser aux répercussions de ces changements sur le *type de connaissances grammaticales effectivement acquises par les élèves* et sur les *processus* que ceux-ci mettent en œuvre *dans la constitution de telles connaissances.* Cet objectif général était accompagné d'un objectif différentiel : il s'agissait de chercher à mettre en évidence d'éventuelles différences au niveau des procédures utilisées par les élèves, selon qu'ils ont reçu un enseignement traditionnel ou rénové de la grammaire. Dans ce cadre, nous avons étudié plusieurs notions grammaticales de base, telles que les catégories de nom, verbe et adjectif ainsi que les fonctions de sujet et de complément d'objet direct (COD) [2].

En fonction de nos objectifs et dans la mesure où nos recherches portaient sur des notions enseignées à l'école, nous avons voulu placer les élèves devant une tâche de type scolaire : la tâche commune aux différentes épreuves élaborées, consistait à repérer, en les soulignant, les éléments pouvant appartenir à l'une ou l'autre des catégories ou remplissant l'une ou l'autre des fonctions étudiées. La passation des épreuves s'est déroulée collectivement. Nous avons interrogé des élèves de la 2e primaire (7-8 ans) à la 6e primaire (11-12 ans) de deux écoles de Genève, prodiguant l'une un enseignement traditionnel de la grammaire, l'autre un enseignement rénové. Nous avons travaillé dans une cinquantaine de classes au total. Pour chacune des catégories grammaticales, nous avons construit deux épreuves : un ensemble de mots et un texte. Les consignes étaient : « Souligne tout ce qui peut être un nom » (un adjectif, un verbe), pour les ensembles de mots, et « Souligne tous les noms » (adjectifs, verbes), pour les textes. Pour chacune des fonctions grammaticales, nous avons présenté un ensemble de phrases ayant des caractéristiques syntaxiques variées. Afin d'éviter l'utilisation du terme « COD », méconnu des élèves suivant l'enseignement rénové, nous avons proposé deux consignes qui définissent la fonction COD, l'une d'un point de vue sémantique [3], l'autre d'un point de vue syntaxique [4]. La moitié des élèves de chaque école a travaillé avec la consigne sémantique, l'autre moitié avec la consigne syntaxique.

ESSAI DE CARACTÉRISATION DE LA CONNAISSANCE GRAMMATICALE DES ÉLÈVES

Nous croyons pouvoir affirmer que la confrontation des résultats obtenus dans les recherches effectuées permet une caractérisation générale de la démarche adoptée par les élèves de l'école primaire pour s'approprier le savoir grammatical de base ; cette confrontation permet d'aller au-delà des interprétations apparemment contradictoires qu'appellent les résultats des recherches particulières. Nous n'entrerons donc pas dans le

(2) Les recherches dont il est question ont bénéficié de l'appui du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, crédit n° 1.546.0-77, attribué à J.-P. Bronckart.

(3) Selon une approche s'inspirant de la grammaire traditionnelle, on a demandé aux élèves de repérer les mots qui « complètent l'idée exprimée par le verbe », à l'exclusion de ceux « qui indiquent où, quand et comment l'action se passe ».

(4) Dans une perspective distributionaliste, on demande aux élèves d'appliquer des procédés de déplacement et de suppression aux différents constituants des phrases qui leur sont proposées.

détail des résultats obtenus, mais en présenterons une synthèse en trois points que nous illustrerons par des exemples tirés des épreuves portant sur le nom, l'adjectif et le COD. L'ensemble de ces travaux est réuni dans un ouvrage (Kilcher, Othenin-Girard et de Weck, à paraître) ; la recherche sur le sujet a donné lieu à une publication antérieure (Besson et Bronckart, 1978).

a) Un agglomérat composite et mouvant, souvent générateur de confusions

L'analyse des résultats a mis en évidence combien la part de l'élaboration propre est importante dans les réactions des élèves. Ces derniers ne se basent pas seulement sur le travail explicitement fait à l'école, à partir d'un stock de phrases spécialement conçu à cet effet, travail pour lequel on leur propose des critères ou des définitions plus ou moins généralisables qui doivent leur permettre de prendre conscience des régularités de la langue. D'une façon beaucoup plus générale, l'ensemble des connaissances implicites que le sujet s'est construit à travers ses multiples pratiques langagières intervient aussi, ce qui fait que les réactions obtenues ne peuvent pas être interprétées comme de simples restitutions de l'enseignement donné.

Les élaborations grammaticales des élèves font intervenir à divers titres de multiples aspects de la langue et de son fonctionnement : dans certains cas, ils sont sensibles au rôle d'un élément dans une phrase ou au sens d'une séquence de texte ; ils observent certaines régularités dans l'organisation de la phrase, dans les relations entre mots, ainsi que dans l'aspect formel de certains éléments ; il leur arrive aussi d'évoquer les référés extra-linguistiques des éléments à traiter. Les connaissances des élèves, faites à la fois de ce que l'enseignement cherche à leur transmettre et de leur savoir plus intuitif, forment ainsi un agglomérat composite et mouvant, souvent générateur de confusions. Dans cette interaction complexe, le poids des différentes « dimensions » varie, de façon que l'un ou l'autre de ces aspects l'emporte de cas en cas et influence plus directement les procédures de repérage des éléments dans nos épreuves.

Dans les recherches sur le nom, il est apparu que la référence à l'association « Déterminant + Nom » s'impose pour devenir le noyau stable d'une procédure de reconnaissance des éléments nominaux. On peut se demander pourquoi cet aspect formel est si largement reconnu, par les élèves des deux écoles. Le caractère opérationnel et facilement généralisable de cette connaissance en est probablement la raison. En effet, le déterminant et le nom étant les deux constituants obligatoires du groupe nominal, leur association sur la chaîne parlée se vérifie largement ; d'autre part, les déterminants sont des éléments facilement repérables dans la mesure où ils appartiennent à une classe restreinte d'éléments qui s'oppose en cela à la catégorie lexicale des noms. On peut dès lors penser qu'au cours d'un balayage, même rapide, d'un texte, la présence des déterminants fonctionne comme un indice guidant réellement le repérage des noms.

Cette procédure semble être si prégnante que, dans certains cas, elle amène les élèves à faire de faux repérages. C'est ainsi que, sur l'ensemble des résultats à l'épreuve du texte-nom, plusieurs dizaines d'enfants soulignent « joli » (dans « ... ce joli petit hamster »), « entrer » (dans « ... nous avions envie d'entrer ») et « faisait » (dans « ... la tranquillité de notre appartement le faisait dormir »). Ces erreurs ont sans doute été provoquées par la présence, devant ces trois mots, d'un élément qui a été pris (ou qui est) un déterminant. Par ailleurs, l'absence de déterminant devant quelques noms du texte tend à entraîner la non-reconnaissance de ces éléments. Nous ne faisons pas référence ici aux noms propres, car leur repérage est facilité par d'autres indices formels (tels que la majuscule), mais à des noms comme « boule » (dans « ... l'animal est resté en boule »), « joie » (dans « ... j'ai poussé un cri de joie »), ou « peur » (dans « ... par peur des réactions du chien »). Ces éléments sont les plus mal reconnus parmi les sous-catégories dont ils font partie (noms concrets inanimés et noms abstraits). Enfin, le rôle d'indice joué par les déterminants dans le repérage des noms apparaît dans les arguments que donnent les enfants à la fin de l'épreuve Ensemble de mots. « Quand j'ai souligné chaque nom, j'ai mis un déterminant devant chaque mot, et si ça marche cela veut dire que c'est un nom » (élève de 5e primaire).

En revanche, dans les épreuves où il s'agit de repérer les adjectifs, les procédures formelles s'appuyant sur des indices morphosyntaxiques sont loin d'être dominantes. Dans les deux écoles, c'est la prise en compte des dimensions cognitivo-sémantiques des référés qui guide le raisonnement des élèves. Cela est à mettre en relation avec le fonctionnement de l'adjectif, très différent de celui des noms, et en particulier avec le fait qu'il ne s'agit pas d'un constituant obligatoire de la phrase. Le recours à des critères d'ordre sémantique se manifeste de façon très nette, dans la conduite, assez fréquemment relevée, qui consiste à faussement identifier comme adjectifs des éléments qui n'en sont pas :

— certains mots sont confondus avec des adjectifs connus (« bond » est pris pour « bon » !) à partir d'une interprétation fondée sur la sémantique des mots considérés en dehors du contexte où ils apparaissent ;

— mais la plupart des faux repérages sont faits à partir d'une prise en considération générale du sens du texte, et portent sur des éléments ayant une fonction de qualification ou de détermination au sens large dans le contexte où ils apparaissent : des verbes (conjugués ou non), des syntagmes prépositionnels à la fonction déterminative (ou l'élément nominal qui en fait partie), des adverbes (même s'ils fonctionnent comme des déterminants du verbe dans l'environnement linguistique particulier). L'étude des arguments fournis par les enfants, elle aussi, est révélatrice de l'approche sémantique généralisée à l'égard de la notion d'adjectif : contrairement à ce que l'on a trouvé pour le nom, les arguments de nature sémantique sont nettement plus nombreux que les arguments syntaxiques, quel que soit le type d'enseignement reçu. Selon les enfants, l'adjectif

« dit (montre) comment est la chose », « donne un détail sur la chose », « qualifie le nom » etc. Par exemple, à la question : « Comment sais-tu que ce sont des adjectifs ? », un élève de 6e primaire répond : « ... parce que si je mets la fille est muette, l'adjectif montre ce que la fille est ».

La situation est plus complexe dans la recherche concernant *le COD*, et il est plus difficile de qualifier les procédures que les enfants mettent en œuvre. Notons que les phrases présentées, à l'exception des phrases où le COD était un pronom, avaient toujours une structure de type SVO (sujet-verbe-objet). L'idée qui semble centrale chez tous les enfants c'est que la fonction de COD est remplie par *un élément nominal*. On l'infère de deux constatations. D'une part, les réponses erronées consistent, déjà chez les jeunes enfants, à souligner d'autres noms dans la phrase. D'autre part, de grandes difficultés apparaissent lorsque la fonction COD est remplie par des pronoms. Nous observons encore en 6e primaire un taux de réponses correctes faible (allant de 9 à 50 %) et un grand nombre d'abstentions. Ainsi les élèves retiennent que l'élément à rechercher fait partie de la classe lexicale des noms. Par ailleurs, il ne fait pas de doute qu'ils procèdent à une analyse de l'organisation linéaire de la phrase puisque très tôt les réponses indiquent que la place habituelle de l'élément à rechercher se situe dans *la zone postverbale*. On en veut pour preuve la rapide disparition des conduites consistant à repérer un élément situé avant le verbe. Connaître l'emplacement approximatif du COD dans une phrase simple du type SVO n'est cependant pas suffisant pour parvenir à l'identifier correctement.

Pour identifier l'élément recherché dans la suite verbale, les élèves qui reçoivent un enseignement rénové tentent d'utiliser certaines des procédures syntaxiques qui leur ont été proposées (déplacement ou substitution de syntagmes). Or ils ont des difficultés évidentes à maîtriser ces techniques complexes puisqu'on observe de nombreuses erreurs de délimitation du syntagme COD, dès que les phrases sur lesquelles ils travaillent présentent des complexifications par rapport à la séquence simple SVO (par exemple, ils soulignent « bien un biscuit » dans « Le petit garçon aimerait bien un biscuit » ou « la ville pour la campagne » dans « La famille Dupont quitte la ville pour la campagne »).

En revanche, les élèves recevant un enseignement grammatical traditionnel rencontrent moins de difficultés, en particulier grâce à leur tendance à souligner les noms à fonction COD, sans les éléments qui les déterminent. Il nous semble possible d'affirmer que ces bonnes performances sont à mettre en relation avec l'approche adoptée par l'enseignement traditionnel, approche qui se centre sur l'analyse des relations qu'entretiennent les éléments référés au niveau extralinguistique. Soulignons en outre que, contre toute attente, l'orientation suggérée par la consigne sémantique a des effets positifs sur les élèves recevant un enseignement rénové, puisqu'ils réussissent mieux l'épreuve avec cette consigne qu'avec la consigne syntaxique qui correspond pourtant à l'enseignement reçu.

b) Caractère peu généralisable des procédures élaborées

Dans les recherches portant sur *les catégories lexicales*, nous avons présenté aux élèves des tâches différentes à propos d'une même notion ; or cette variation a influencé leurs réactions. D'une part, certains enfants modifient leur conduite lorsque la tâche diffère du point de vue de l'activité même, par exemple lorsqu'il s'agit de reconnaître des éléments appartenant à une catégorie particulière, ou de donner une définition de cette catégorie. En psychologie de l'enfant, on sait que la justification d'une réponse ou d'une action, sollicitée après coup, manifeste souvent quelque chose comme une rationalisation faite a posteriori, et ne reflète donc pas forcément les processus cognitifs qui ont sous-tendu le comportement lui-même.

D'autre part, on observe des réactions différentes lorsqu'une même tâche doit être réalisée (à partir d'une même consigne) dans des situations présentant certaines différences, par exemple lorsqu'il s'agit de reconnaître les éléments qui appartiennent à une même catégorie lexicale dans un ensemble de mots ou dans un texte. Il est apparu dans notre recherche que le niveau de réussite à cette dernière épreuve était nettement plus faible ; nous avons considéré que c'est parce qu'elle exige de la part des élèves la mise en œuvre de procédures bien plus complexes. En effet, il ne suffit pas d'appliquer systématiquement à tous les mots du texte une procédure de repérage efficace (repérer les déterminants pour souligner le mot qui les suit, par exemple) ; il faut en outre mettre au point des procédures de contrôle permettant de s'assurer que les éléments identifiés fonctionnent bien comme des noms dans le contexte linguistique où ils sont. Cela suppose que le jugement porté se fasse sur chaque mot, considéré à la fois pour lui-même et dans ses relations avec les mots voisins.

Dans la recherche sur le *COD*, on relève aussi des difficultés de généralisation lorsque les élèves doivent traiter des phrases plus complexes : en effet quelques-unes des phrases présentées aux enfants sont très proches d'exemples habituellement traités en classe, alors que d'autres en sont beaucoup plus éloignés, de par les complexifications introduites. C'est le cas des phrases où le COD est un pronom, mais aussi des phrases avec un verbe composé (passé composé ou auxiliaire + infinitif) ou avec un déterminant lexical du verbe, et même des phrases négatives. Alors que les éléments COD sont assez facilement identifiés dans les premières, face aux secondes, les élèves semblent démunis, ayant de la peine à adapter leur manière de faire à ces cas plus compliqués (cf. résultats aux phrases pronominales cités plus haut).

Nous en concluons que le champ d'application des élaborations grammaticales et des procédures de repérage correspondantes est limité, et que chaque fois qu'ils sont confrontés à une variation ou à une complexification de la tâche, les élèves doivent faire un effort assez coûteux pour réussir à transposer correctement leurs procédures.

c) Filtrage des connaissances transmises par l'école

Les considérations qui précèdent nous ont montré que le savoir grammatical construit par les élèves (comprenant, rappelons-le, une part d'élaboration spontanée) est constitué d'aspects différents et qu'il semble avoir un champ d'application restreint.

Nous pensons que ces élaborations sont le résultat d'un filtrage effectué sur les connaissances que l'école tente de faire acquérir. Tout semble se passer comme si les élèves retenaient principalement les aspects qui leur sont accessibles — ce qui ne signifie pas la compréhension qu'ils en ont corresponde en tous points à celle qu'on a voulu leur transmettre — et qui sont en même temps utilisables de manière efficace dans les activités grammaticales habituellement pratiquées en classe (telles que « identifier », « définir », etc.).

Caractériser les notions que les élèves retiennent de l'enseignement en termes d'accessibilité et d'efficacité paraît banal. Cependant, si l'on pense à l'idée couramment exprimée selon laquelle au début de leur scolarité ils ont beaucoup de peine à entrer dans une réflexion syntaxique sur la langue, on est amené à la nuancer sur la base des résultats de nos recherches et de leur interprétation. Ce qui est à la fois accessible et efficace pour les élèves ne relève pas uniquement d'une approche sémantique de la langue comme cela a été proposé par Besson et Bronckart (1978) à propos de la recherche sur le sujet : en effet, on a vu que certains critères syntaxiques sont utilisés par les enfants dès la 2e primaire (cf. recherche sur la catégorie lexicale du nom, en particulier).

CONCLUSION

Les aspects généraux du raisonnement grammatical qui viennent d'être présentés concernent l'ensemble de la population étudiée : ils ne permettent donc pas de différencier les élèves en fonction du type d'enseignement reçu, alors même que l'enseignement rénové leur propose une démarche plus systématique et plus cohérente que l'enseignement grammatical traditionnel. Cela ne peut que mettre en question l'idée selon laquelle une connaissance mieux *structurée* au niveau de la présentation est par le fait même dotée d'un pouvoir plus *structurant* sur l'apprenant. Il est clair que la recherche d'une cohérence plus grande et d'une pertinence théorique accrue se justifient pleinement si l'on se place du point de vue du spécialiste des problèmes de langage — qu'il soit linguiste ou enseignant ; mais l'enseignant ne peut s'attendre à ce que les représentations que l'enfant construit — à partir de son enseignement, mais également à partir de bien d'autres choses encore — soient la réplique fidèle de ce qu'on lui présente.

Le caractère lent et laborieux des acquisitions grammaticales ainsi que les nombreuses confusions faites par les élèves ne peuvent que faire douter du rôle de ces connaissances dans les processus de structuration des activités langagières à l'école. Cela nous amène à mettre résolument en question la croyance selon laquelle l'activité et la connaissance grammaticale auraient un effet positif sur l'expression langagière en général.

En postulant que l'enseignement grammatical est susceptible d'améliorer l'expression langagière, on fait comme s'il s'agissait d'un comportement homogène. Or, il ne revient pas au même de s'exprimer oralement ou par écrit, dans une situation informelle ou formelle ; on ne peut pas non plus réduire les uns aux autres différents types de textes comme la narration, le discours quotidien, le monologue, l'explication, l'argumentation etc.

Si l'on était en mesure de décrire de manière satisfaisante ces différentes activités langagières et de dégager les procédures que le sujet utilise pour les réaliser, il apparaîtrait sans doute que le travail proposé aux élèves dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle, à partir des notions grammaticales comme celles qui sont au centre de la présente étude n'a qu'un rapport très marginal avec les aspects centraux de l'activité langagière et avec les stratégies complexes qui sont mises en œuvre par un locuteur pour produire un texte. Nous considérons en effet qu'un texte ne se réduit pas à la mise en mots d'un certain contenu ; il est aussi — et c'est essentiel — l'expression des rapports entre locuteur et destinataire, rapports qui définissent le but du texte [5]. Si l'on se faisait une représentation plus claire des stratégies du locuteur, on serait alors aussi amené à modifier et à enrichir l'enseignement des pratiques langagières sur bien des points.

Par ailleurs, un problème plus général se pose. En effet, l'écart est grand entre les pratiques langagières effectives d'un sujet et les connaissances qu'il peut tirer d'un enseignement consistant essentiellement en une théorisation de l'objet complexe que constitue la langue. Par là, nous renvoyons à toute la problématique, encore peu élucidée, des relations entre la capacité réelle d'effectuer une activité et la connaissance théorique que l'on peut en avoir.

Helga KILCHER
Christine OTHENIN-GIRARD
Geneviève DE WECK
Université de Genève

Bibliographie

BESSON (M.J.), BRONCKART (J.P.). — L'Apprentissage de la notion de sujet à l'école primaire, **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, Pratiques et Théorie, Université de Genève, 1978, **5**, 31-45.

BESSON (M.J.), GENOUD (M.R.), LIPP (B.), NUSSBAUM (R.). — **Maîtrise du français**, Office Romand des éditions et du matériel scolaire, 1979.

BRONCKART (J.P.). — Cas et prédicats, Une étude de psychologie du langage, **La Linguistique**, 1983, **19**, 29-53.

KILCHER (H.), OTHENIN-GIRARD (C.), DE WECK (G.). — **Enseigner la grammaire ? Les élèves face aux méthodes traditionnelle et rénovée**, à paraître.

SCHNEUWLY (B.). — **Le Texte discursif à l'école**, thèse de doctorat non publiée, Genève, 1984.

(5) Pour plus de détails sur la perspective théorique dans le cadre de laquelle nous travaillons, voir, par exemple, Bronckart (1983) et Schneuwly (1984).

N° 71, avril-mai-juin 1985, 33-38

DE LA CONSTRUCTION DE L'OBJET GRAMMATICAL À LA CONSTRUCTION DE LA NOTION GRAMMATICALE

par Bernard LEBRUN

L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire est devenu pour les maîtres un parcours d'obstacles qu'ils n'ont pas toujours, par manque de formation ou d'information, les moyens de franchir. Souvent peu au fait de l'évolution des recherches sur la langue, ils ne donnent pas toujours un *contenu précis aux termes* : grammaire normative, structurale, distributionnelle, transformationnelle, générative. A partir de quoi il leur est difficile, sinon impossible, de reconnaître dans les manuels en usage les emprunts qui réfèrent à telle ou telle théorie, de savoir s'ils sont complémentaires ou non, et de justifier leur raison d'être dans l'approche méthodologique d'une notion. Quant à la terminologie employée par certains auteurs, elle justifie les réserves exprimées par les Instructions Officielles à propos des apports des théories linguistiques, dont l'importance est toutefois soulignée ! D'où la tentation de revenir à des méthodes « qui ont fait leurs preuves »...

Enseigner quoi ? Enseigner comment ?

Parmi les réponses possibles, il en est une qui consiste à se demander s'il n'existe pas une « méthode » d'enseignement de la grammaire qui fasse écho aux processus de construction du savoir mis en œuvre par les chercheurs et pour lesquels « la réalité de l'objet n'est pas séparable de la méthode propre à le définir » (Benveniste, 1966).

Les réflexions suivantes sur l'objet grammatical et la notion grammaticale prennent naissance dans la pratique de la grammaire à l'école élémentaire et ne prétendent pas apporter autre chose qu'une tentative de réponse aux questions posées par cette pratique.

Il faut cependant préciser que ces recherches ont été orientées, dès 1969, par cette remarque de M. Gross à propos de la notion d'objet direct en français : « On peut légitimement se poser la question de savoir si certaines propriétés syntaxiques plus ou moins implicitement associées à la notion d'objet direct ne pourraient pas en constituer une définition opératoire », qu'elles ont été confirmées par des travaux ultérieurs parus dans la revue « Pratiques » (Nique, 1976 ; Combettes, 1982), et qu'elles se sont naturellement inscrites dans les *recherches du Groupe Langue Ecrite de l'INRP à partir de* 1976/1977.

I. — DIRECTIONS DE TRAVAIL DU GROUPE INRP

Le groupe « Analyse de la langue, activité d'éveil » s'était constitué en se donnant :

— pour objectif : « de proposer des éléments susceptibles de faire avancer la pratique et la réflexion pédagogique dans les domaines de la langue.

— comme hypothèse : La démarche mise en œuvre dans les activités d'analyse de la langue à l'école peut, sous certaines conditions, présenter des caractéristiques analogues à celle des activités d'éveil scientifique. » (INRP, bilan 75/80)

La problématique de cette recherche originale s'appuyait sur deux constatations :

a) Des IO de 1925 aux IO de 1980, l'objectif spécifique de *l'enseignement de la grammaire à l'école s'est considérablement* modifié, en évoluant de la nécessité d'aider au développement de la langue maternelle, unificatrice, à la nécessité de donner à tous les sujets un usage maîtrisé de toutes les ressources de la langue commune en fonction des situations de communication.

b) Les acquis de la linguistique qui intéressent une rénovation de l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire résident davantage dans les méthodes d'approche de la langue (observation, résolution de problèmes) que dans l'enseignement des acquis notionnels qui ne prennent de sens que dans les modèles théoriques qui les ont engendrés.

Transposer la problématique des disciplines d'éveil scientifique dans l'enseignement de la grammaire est de nature à

provoquer, dans la pratique pédagogique, un véritable saut qualitatif. En effet il ne s'agit plus d'appréhender un modèle et de le faire fonctionner par l'exercice, donc de vérifier sa pertinence en filtrant le désordre des faits de langage, mais à l'inverse, d'observer, d'ordonner des faits de langage pour découvrir la réalité des faits de langue.

L'objectif est bien de donner à l'enfant les moyens de réaliser sa propre construction de la grammaire, en allant de la prise de conscience du fonctionnement du langage à la connaissance de la langue, et en posant que la conceptualisation d'un fait de langue est inséparable de la méthode de définition utilisée.

II. — CONSTRUCTION DE « *L'OBJET GRAMMATICAL* »

Si nous prenons comme exemple les « fonctions » (sujet, objet...), les faits de langage présentent une réalité trop diverse et trop variée pour que les élèves puissent établir directement et sûrement un pont entre eux et la notion abstraite sous-jacente. Le problème est donc, au niveau de la pratique pédagogique, de constituer la chaîne d'intermédiaires entre la réalité polymorphe et la notion grammaticale abstraite, donc de matérialiser une procédure d'abstraction.

2.1. Quelle forme prend-il ?

Par rapport au langage, il représente une première abstraction. Sa forme la plus évidente est donc un tableau de données à double entrée qui réunit d'une part les constituants de phrase à analyser et d'autre part une suite d'opérateurs constituant un faisceau opératoire dont la fonction est de donner une réponse au problème posé (recherche de fonction, par exemple) en précisant le fonctionnement de chaque constituant soumis à l'observation.

Au fur et à mesure des problèmes posés, des hypothèses formulées, le tableau initial se modifie : variation morphologique des constituants, ajout d'opérateurs. A quelque niveau scolaire que ce soit, l'OG n'est pas établi une fois pour toutes dès le premier tableau réalisé. Sa construction évolue en même temps que les recherches des enfants progressent et que les nécessités de l'observation et de l'expérimentation se précisent. Il convient, dans la pratique, de respecter ce caractère évolutif et d'aider les enfants à maîtriser cette évolution. Il tend donc peu à peu vers un degré d'achèvement qui n'est pas forcément atteint au CM 2. Ce qui importe, c'est qu'à un moment donné de la scolarité, il constitue réellement un objet moyen duquel une étape dans la verbalisation et la conceptualisation d'une notion grammaticale sera franchie.

Nous ne développerons pas ici tous les problèmes posés par l'exemple de l'opposition sujet/complément, qui nous sert ici d'illustration (tableau I).

Tableau I

Opposition « sujet / complément »

	Encadrement par :	
	C'est-qui	**C'est-que**
1 : **Martine** a apporté des fleurs	+	–
2 : Martine a apporté **des fleurs**	–	+
3 : Demain, **quelques élèves** vont au musée	?	–
4 : **Une partie de la classe** va au musée	+	–
5 : Ils vont **au musée**	–	+
6 : **Ils** vont au musée	–	–

Notons seulement que les phrases 3 et 6 posent deux problèmes qui nécessitent des recherches complémentaires, notamment sur les constituants sujet indéfinis qui ne réagissent pas de manière identique aux tests opératoires, et sur les pronoms qui demandent une commutation : « c'est **eux** qui vont au musée ».

Mais un processus est mis en place. Il faut :

a) définir le problème rencontré,

b) formuler des hypothèses (Si... alors...),

c) vérifier ces hypothèses.
D'où la succession :
OG 1 = découvertes
blocages → OG 2 = découvertes
blocages → etc... (Lebrun, 1979)

L'OG, dans la forme que nous lui donnons, met en relation deux types de données, les opérateurs et les constituants, dont la source est à définir.

2.2. Les opérateurs

Les opérateurs qui servent à tester le fonctionnement des constituants sont en réalité des « propriétés syntaxiques » (Gross, 1969) que les élèves sont amenés à découvrir dans le langage oral ou écrit, avant de les employer comme tests.

Nous retiendrons ici, et pour l'école élémentaire, dans le cadre de l'étude des fonctions, les propriétés les plus fréquentes et les moins difficiles à assimiler (cf. illustration, au tableau II, de leur utilisation).

— Encadrement : par « c'est-qui » ou « c'est-que ».

— Permutation : propriété que possède ou non un constituant de passer de l'autre côté du verbe. (Je dors la nuit / La nuit, je dors). (Je crains l'orage / ∗ L'orage, je crains).

— Détachement : Propriété que possède ou non un constituant de subir à la fois : permutation et pronominalisation. (Je crains l'orage / **L'orage**, je **le** crains).

— Pronominalisation : Propriété que possède ou non un constituant (SN ou SV) d'être remplacé par un pronom.

— Question : Type d'adverbe ou de pronom interrogatif auquel répond le constituant observé.

D'autres propriétés peuvent éventuellement être utilisées, en appoint, pour affiner l'étude de tel ou tel fonctionnement. C'est le cas de la transformation passive qui n'est pas toujours pertinente comme propriété, et de l'effacement. Il est évident que du CE au CM, la découverte des propriétés et la familiarisation avec leur emploi se font d'une manière progressive. En aucun cas elles ne peuvent être données en bloc par le maître et utilisées par les élèves sans tomber dans un formalisme de *manipulation qui tournerait le dos aux objectifs de recherche* et de maîtrise de la langue qui conditionnent ce travail.

De la même manière, les réponses aux tests ne peuvent être enregistrées dans le tableau, et surtout lorsqu'il y a doute, sans mettre en œuvre deux types de variations :

— recherche des commutations possibles au niveau des constituants de manière à bien fixer la portée du test opératoire.

— recherche des situations possibles qui valident le test *sans modification du constituant.*

2.3. Les constituants

La source des constituants se trouve dans les corpus utilisés. Si le linguiste peut déterminer son corpus de travail parce qu'il connaît les limites de l'objet à étudier, il n'en va pas de même pour l'élève. Le premier corpus, recueilli à partir du langage oral ou du langage écrit, sera donc un corpus d'approche, incomplet et provisoire. Son rôle est de mettre en route *l'observation et de dégager certaines pistes de travail.* Par exemple, d'opérer des tris successifs dans les constituants reconnus comme compléments, avant de s'interroger sur la valeur des séries obtenues, leur homogénéité.

A partir de là, deux types de prolongements sont possibles nécessitant la mise en œuvre de corpus aux fonctions différentes :

a) des corpus de vérification. Ils sont constitués pour valider une hypothèse née de l'observation et de la réflexion sur les *donnnées* de l'OG. Les constituants sont alors choisis en fonction des données contenues dans la définition du problème repéré (données morphologiques, par exemple).

b) des corpus d'extension. Ils se constituent pour déterminer les types de constituants, morphologiquement différents, *auxquels un même faisceau de propriétés* attribue le même fonctionnement.

Au terme de ce travail de recherche, l'élève de CM doit *être capable de reconnaître sous des formes différentes,* mais déjà recontrées et repérées, une fonction grammaticale donnée.

III. — DE L'OG À LA NOTION GRAMMATICALE

Nous prendrons comme exemple un travail sur le complément d'objet au Cours Moyen 2, où les enfants arrivent avec des habitudes de travail et des acquisitions. Le corpus de constituants de départ a été fourni par un texte d'élève.

Un premier tri a « sorti » les compléments aisément identifiables (circonstanciels), restent un certain nombre de compléments dont le fonctionnement demande à être analysé.

Tableau II

Première forme de l'OG

	Enc.	Perm.	Dét.	Pro.	Quest.
C 1 : Isabelle est **une fillette de 8 ans**	–	–	+	en/une	quoi
C 2 : Elle vit **avec sa mère**	+	?	–	∅	av. qui
C 3 : Son père est **bûcheron**	–	–	+	l'	quoi
C 4 : Il a eu **un accident de travail**	+	–	+	en/un	quoi
C 5 : Sa mère coupe **du bois**	+	–	+	en	quoi
C 6 : Isabelle dessinait **sa maison**	+	–	+	la	quoi
C 7 : Isabelle attendit **que le docteur soit parti**	?	–	?	l' ?	quoi
C 8 : La fée demanda **à Isabelle**	+	+	+	lui	à qui
C 9 : **pourquoi elle pleurait**	– ?	–	+	le	quoi
C 10 : Isabelle **lui** raconta	–/+	–	–	id.	à qui
C 11 : **l'histoire**	+	–	+	la	quoi

3.1. Premières remarques sur les tests de propriétés

Ces remarques portent sur les constituants qui ont posé *problème lors* de ce premier test : C 2, C 7, C 9, C 10.

C2) La permutation est impossible dans le contexte raccourci. Le retour à la phrase du texte : « Elle vit avec sa mère dans une maisonnette » rend la permutation acceptable, mais on sent la nécessité d'un autre balancement de la phrase : « Avec sa mère, elle vit dans une camionnette qui... / que... ».

C 7 / C 9) L'encadrement de la proposition est impossible. Il le devient avec un pronom neutre « cela, ça ».

Le détachement fait également problème. Il est plus ou moins accepté et l'on s'interroge sur la pertinence du pronom « le » (1').

On remarque que la nominalisation : « Le départ du docteur » fournit un ensemble de propriétés semblables à « sa maison » (C 6) :

(+ Enc) (– Perm) (+ Dét) (Pro = le) (Quest = quoi)

Même remarque pour C 9 : la nominalisation « la raison de ses larmes » donne le même ensemble de propriétés que la nominalisation de C 7.

Ces deux nominalisations seront reportées dans le tableau.

C 10) Si l'encadrement est impossible avec « lui », il est possible avec :

— à la fée : C'est à la fée qu'Isabelle raconta...

— à elle : C'est à elle qu'Isabelle raconta...

(Les élèves savent que l'encadrement nécessite parfois une commutation de pronom).

3.2. Intérêt de ces remarques

Les problèmes rencontrés par les enfants en testant les propriétés syntaxiques leur permettent de manipuler le langage et de réfléchir sur deux notions importantes :

— la grammaticalité : « Une fillette de 8 ans, Isabelle est » est non-grammatical.

— l'acceptabilité : « Avec sa mère, elle vit dans une maisonnette » est plus ou moins bien accepté : la pression du contexte est ici très importante.

Rencontrer ces notions et les mettre naturellement en œuvre constitue un réel progrès par rapport aux pratiques traditionnelles. Par ailleurs, les élèves appuient de plus en plus leur réflexion sur des opérations grammaticales (nominalisation, pronominalisation...) qui ne sont **pas des buts** en soi, mais **des *moyens*** *employés pour atteindre un objectif d'étude. Ceci est* d'ailleurs parfaitement conforme à la lettre et à l'esprit de la circulaire du 25 octobre 76 sur la Terminologie Grammaticale.

Autre intérêt, les élèves prennent l'habitude de verbaliser leurs observations en employant un métalangage précis, plus « scientifique ».

3.3. Reconstruction de l'OG et hypothèses

Après cette première série de remarques, où toutes les questions qui se posent ne sont pas forcément résolues — tout dépend du corpus et de l'activité des élèves —, il est nécessaire de procéder à un classement des constituants en fonction du faisceau de propriétés qui leur est spécifique.

Tableau III

Seconde forme de l'OG

	Enc.	Perm.	Dét.	Pro.	Quest.
C 1 : Une fillette de 8 ans	–	–	+	en/une	quoi
C 3 : bûcheron	–	–	+	l'	quoi
C 4 : un accident de travail	+	–	+	en/un	quoi
C 5 : du bois	+	–	+	en	quoi
C 6 : sa maison	+	–	+	la	quoi
C 11 : l'histoire	+	–	+	la	quoi
C 12 : le départ du docteur	–	–	+	le	quoi
C 13 : la raison de ses larmes	–	–	+	la	quoi
C 7 : que le docteur soit parti	?	–	?	l'	quoi
C 9 : pourquoi elle pleurait	?	–	+	le	quoi
C 8 : à Isabelle	+	+	+	lui	à qui
C 14 : à la fée	+	+	+	lui	à qui

On remarquera que deux constituants sont « sortis » du tableau :

C 2 : nettement différencié des autres constituants par son faisceau.

C 10 : il s'agit d'un pronom dont l'étude est associée au groupe nominal correspondant.

a) Hypothèses de travail et vérification :

1) *Observation :* C 4/5 ne diffèrent du bloc C 6 à 13 que par le type de pronom.

Hypothèse : La différence provient de la structure du GN (déterminant).

Vérification : l'inversion des déterminants des deux séries ; extension du corpus de vérification à d'autres types de GN.

Conclusion : Le type de déterminant dans le GN entraîne une pronominalisation spécifique de ce GN.

2) *Observation :* Pro de « un accident » = en / un ; Pro de « du bois » = en.

Hypothèse : Conservation du nombre.

Vérification : Corpus faisant varier les quantificateurs en tête du GN (deux, beaucoup, plusieurs...).

3) *Observation :* C 8/14 s'oppose au bloc C 4 à 13 :
— par le pronom « lui » ;
— par la question « à qui ».
(« à » est présent devant la question et devant le GN).

Hypothèse : Quand un GN commence par « à » : Pro = lui et Quest = à qui.

Vérification : Nouveau corpus réunissant un certain nombre de phrases correspondant à la structure demandée en hypothèse. Une grande variété de compléments répond à cette structure et demande un nouveau travail de classement, de vérification des différences. On ne conserve finalement que ceux (autres que lieu, temps, etc.) qui correspondent au problème posé.

Conclusion : Mise en évidence de séries du type :
— « à + GN » a comme pronom : lui, leur ;
— « à + Pro » a comme pronom : me, te, etc., nous (VS nous = sujet).

4) *Observation :* C 1/3 s'opposent aux autres constituants : (– Encadrement).
Retour aux phrases et observation de leur structure.

Hypothèse : La différence est due au fait que P 1 et P 3 sont des phrases à verbe « être ».

Vérification : Corpus de phrases à verbe +/– Etre. On constate que les faisceaux de propriétés sont diférents, et que :
— dans les phrases : X (+ Etre) Y : X est identique à Y.
— dans les phrases : X (– Etre) Y : X est différent de Y.

Par ailleurs, des manipulations sur ces phrases conduisent à des relativisations acceptables ou non :
a) Son père (Qui est bûcheron) a eu un accident.
* b) Sa mère (Qui est du bois)...

5) *Observation :* C 7 et 9 diffèrent des autres constituants par un encadrement douteux.

Hypothèse : Quand dans une phrase de type « X - V - Y », « Y » est un groupe verbal et non un GN, l'encadrement est réalisable avec un pronom neutre du type : « ce, cela ».

Vérification : Corpus contenant des phrases de ce type et manipulations d'encadrement du constituant « Y » pronominalisé.

b) Quelles conclusions tirer de ce travail ?

Ce qui est illustré ici est un schéma de démarche à partir d'observations réalisées par les élèves. Il est évident que le travail en classe est plus dense, et plus riche. Cela est dû au fait que dans la constitution des corpus de vérification des éléments imprévus apparaissent, des contre-exemples parfois, et qu'il faut analyser, classer. Ce travail conduit à une répartition des tâches : vérifications individuelles ou par groupes. Il est impossible de rendre compte dans ce court article de la diversité des problèmes que sont susceptibles de poser les élèves au cours de leur recherche. Ce qui apparaît avec certitude, c'est que cette diversité correspond à une véritable interrogation sur la langue et sur son fonctionnement, et que cette interrogation peut se révéler passionnante.

Parvenus à cette étape dans le travail, les élèves disposent d'un outil avec lequel ils peuvent interroger un corpus plus étendu, puis, au terme de leur recherche, passer du tri des constituants au tri des faisceaux de propriétés.

IV. — DERNIÈRE ÉTAPE : NOMMER LA FONCTION

Nous avons travaillé ici sur un corpus réduit, constitué de façon aléatoire, et dans lequel n'entraient que des attributs du sujet, des compléments d'objet direct, des compléments d'objet second. Aucun CO indirect proprement dit. Leur apparition dans le corpus entraîne nécessairement un autre type de faisceau de propriétés, que nous n'avons pas rencontré ici. On constate alors que la propriété « Permutation » est très dépendante de la situation ou du contexte et qu'il est difficile de lui attribuer régulièrement un trait positif. Il y a donc là un certain « flou », noté (±) et qu'il ne serait pas sain d'éluder.

Les différentes manipulations sur l'objet grammatical ont permis d'observer, dans un premier temps, les réactions des constituants aux tests opératoires. C'est sur la base de ces observations que peuvent se définir, dans un second temps, les différents types de faisceaux de propriétés permettant de nommer les fonctions. A ce moment, les points d'interrogations qui avaient été notés en première analyse ont :

— soit disparu (les commutations donnant un trait positif. Ex : C 7/9) ;

— soit laissé une incertitude quant à l'acceptabilité et sont remplacés par (±) pour marquer la dépendance avec le contexte ou la situation.

a) Le tri des faisceaux :

A partir du Tableau III, on peut distinguer trois types de faisceaux :

1) (– Enc) (– Perm) (+ Dét) (Pro = le / en) (Quest = quoi)
constituants : C 1 + C 3.

2) (– Enc) (– Perm) (+ Dét) (Pro = le / en / ce)
(Quest = quoi)
constituants : C 4 + C 5 + C 6 + C 11
+ C 12 + C 13 + C 17 + C 9.

3) (+ Enc) (+ Perm) (+ Dét) (Pro = lui) (Quest = à qui)
constituants : C 8 + C 14.

On remarquera que :

— Le faisceau 1 s'applique aux GN 2 dans des phrases dont la structure est : GN 1 - V. type Etre - GN 2.
(Contre exemple : « Sa mère est **dans le bois** »)
(+ Enc) (– Perm) (+ Dét) (Pro = y) (Q. = où).

— Le faisceau 2 s'applique aux GN 2 dans les phrases dont la structure est : GN 1 - V. type non-Etre - GN 2.

— Le faisceau 3 s'applique aux GN 3 dans les phrases dont la structure est : GN 1 - V. type non-Etre - GN 2 - GN 3 prép.

Restriction : Il est clair qu'aucun complément de type « circonstanciel », déjà « chassé » par l'analyse, ne peut occuper les positions de GN 2 ou GN 3. Ce sont des compléments de phrase et non des compléments du verbe.

b) Dénomination des fonctions :

A ce moment du travail, il convient de nommer les fonctions grammaticales correspondant aux différents faisceaux. Soit :

— Faisceau 1 : attribut du sujet ;

— Faisceau 2 : complément d'objet direct ;

— Faisceau 3 : complément d'objet (indirect) second.

Remarques :

1) Dans le cas d'un corpus plus étendu, on rencontrera (ce n'est pas le cas ici) l'opposition de construction « Direct / Indirect ». Elle n'apparaît dans ce corpus qu'entre le COD et le CO 2.

D'où un travail lié à la structure du GN.

2) Les fonctions grammaticales sont données pour un type de fonctionnement dans le langage, qui devra être attesté, pour chacune d'elle, par des vérifications ultérieures, au cours d'exercices de consolidation de la connaissance acquise.

V. — CONCLUSION

Cet article n'est en aucune manière une analyse linguistique du COD. Il n'a d'autre prétention que celle de fournir des repères à une démarche d'approche de la notion de Complément d'objet, en passant de ce que nous avons appelé un « objet grammatical », ensemble abstrait de propriétés concrètes, pour atteindre la notion de fonction grammaticale, appartenant au métalangage.

Nous avons indiqué en quoi et comment cette recherche d'une pratique rénovée de l'apprentissage de la grammaire s'inscrivait dans les préoccupations de la recherche du groupe Langue Activité d'Eveil de l'INRP. Nous rappelons en outre les termes de la circulaire du 25 octobre 1976 : « L'essentiel n'est pas de changer de vocabulaire, mais d'objectif et de démarche. Les classes de mots et les fonctions doivent d'abord être découvertes, puis, à certain moment, identifiées et donc nommées. Mais cette dénomination ne saurait être considérée comme un objectif. Il importe que l'enfant soit entraîné à utiliser systématiquement sa langue... »

On peut alors se poser la question : comment employer vérifier les connaissances ainsi obtenues. C'est en fait le problème de l'évaluation qui est posé. Il serait illogique, sinon contradictoire, de mettre en place une démarche de recherche à la disposition des enfants pour aboutir à un contrôle de connaissances au moyen d'exercices « traditionnels » (classiques) conçus dans le cadre de démarches fort différentes. Le souci de cohérence exige d'une part, que l'ensemble « acquisition-évaluation » ne soit pas en contradiction avec les objectifs de la pratique rénovée, et d'autre part que la phase d'évaluation ne soit pas en contradiction avec la phase d'acquisition.

Beaucoup de choses, dans ce domaine, restent à inventer. L'essentiel est cependant que la connaissance métalinguistique soit réemployée à l'occasion de manipulations sur la langue. Une manière de faire consiste simplement à inverser l'ordre des opérations.

Premier exemple :

Quelques phrases sont données. La consigne de l'exercice est d'appliquer telle ou telle propriété au COD ou au CO 2. « Transformer les phrases en réalisant le détachement du Complément d'objet direct ». On ne contrôle pas la phase d'analyse et de reconnaissance du COD, mais on contrôle l'application de la propriété sur le constituant convenable.

Deuxième exemple :

Un ensemble de deux ou trois phrases est donné. La consigne est d'appliquer au COD de la seconde phrase, par exemple, une des propriétés connues sans nuire à la cohésion du texte. Exercice plus difficile, et qui demande un texte-support se prêtant évidemment à de telles manipulations.

Contre exercice, dans le même cadre : « Pourquoi ne peut-on pas appliquer les propriétés connues du COD au COD de telle phrase ? » Ce qui nécessite le repérage du COD et un essai d'explication sur l'impossibilité d'exprimer autrement ce qui est dit.

Nous avons développé ici une piste, une démarche possible parmi d'autres. Nous pouvons considérer que les objectifs éducatifs et pédagogiques sont atteints si l'acquisition des connaissances a été l'occasion d'un travail de découverte sur la langue et si cette acquisition conduit à une connaissance vivante.

Bernard LEBRUN
Saint-Quentin

Bibliographie

COMBETTES (B.). — « Grammaires floues », **Pratiques**, 1982, n° 33, 51-59.

GROSS (M.). — Remarques sur la notion d'objet direct en français, **Langue Française**, 1969, n° 1, 63-73.

LEBRUN (B.). — Découvrir les propriétés syntaxiques du sujet au CM 2, **Repères**, 1978, n° 48, 1-14.

LEBRUN (B.). — Travail sur la relation Antériorité/Postériorité au CM 2, **Repères**, 1979, n° 55, 20-27.

NIQUE (C.). — La Grammaire, pourquoi ? quand ? comment ?, **Le Français Aujourd'hui**, 1973, n° 22, 67-73.

NIQUE (C.). — Etude syntaxique (Sujet et COD), **Pratiques**, 1976, n° 9, 53-64.

NIQUE (C.). — **Grammaire générative : Hypothèse et argumentations**. Paris : A Colin, 1978.

NIQUE (C.). — Analyse de la langue, activité d'éveil, in : **Bilan de 5 années d recherches sur la didactique du français**. 75-80. Paris : INRP, 1981, p. 64 72.

ROMIAN (H.). — La Recherche pédagogique, pour quoi faire ?, **Le Françal Aujourd'hui**, 1980, n° 50, 81-87.

ROMIAN (H.). — **Pour une pédagogie scientifique du français**. Paris : PUF, 197

N° 71, avril-mai-juin 1985, 39-46

IMPRÉGNATION ET TRANSMISSION À L'ÉCOLE MATERNELLE

par Liliane LURCAT

Déterminée par sa tendance à la liberté, la pédagogie moderne méconnaît dans sa théorie la signification de cette autre moitié, tout comme la vieille pédagogie, déterminée par l'habitude de l'autorité, en méconnaissait la première. Le symbole de l'entonnoir est sur le point de s'échanger contre celui de la pompe.

Martin BUBER, **De la fonction éducatrice**
(Exposé à la Troisième Conférence Internationale de Pédagogie, Heidelberg, 1925) [1]

Analyse du spontanéisme pédagogique, considéré ici sous différents aspects. 1) Comme un avatar de l'éducation nouvelle, dont certaines idées prises à la lettre peuvent aboutir à une perversion de l'acte pédagogique. 2) Par rapport à la crise de l'éducation dans les pays industrialisés, avec pour référence l'analyse de H. Arendt sur la crise de l'éducation aux Etats-Unis. 3) Du point de vue de l'apprentissage. On peut distinguer trois façons d'apprendre : par imprégnation, par l'activité, par la transmission systématique de connaissances. Le spontanéisme rejette la transmission au nom de l'imprégnation et veut substituer l'imprégnation à la transmission. On donne quelques exemples du spontanéisme pédagogique à l'école maternelle dans les domaines du dessin, de l'écriture, de l'espace et de la lecture.

Je partirai de la phrase finale de mon livre, **L'Enfant et les autres à l'école maternelle, ou comment on devient un écolier** ». (ESF 1981) :

« L'école maternelle est en train de perdre son statut de *dernier bastion du rousseauisme. Beaucoup de maîtresses le* vivent, et elles ressentent l'inadéquation de certaines de leurs méthodes à la réalité des enfants d'aujourd'hui ».

Pour comprendre la nature des problèmes pédagogiques propres à l'enseignement pré-élémentaire, on doit partir de la façon *dont les enfants apprennent. C'est pourquoi, dans un* premier temps j'analyserai l'apprentissage par imprégnation, modèle qui a inspiré certains théoriciens des méthodes nouvelles d'éducation. Ensuite je parlerai de l'avatar pédagogique que constitue le développement de méthodes spontanéistes au sein de l'école pour poser ensuite le problème de la didactique de l'école maternelle. Le problème est le suivant : *comment a-t-on pu passer de la méthode active d'apprentissage au refus* de transmission des connaissances ?

I. — L'IMPRÉGNATION

L'imprégnation est une forme d'apprentissage caractérisée par le fait que la personne apprend sans savoir qu'elle apprend ni, souvent, ce qu'elle apprend. C'est ainsi que les apprentissages fondamentaux comme celui de la langue maternelle et des habitudes du milieu procèdent pour une bonne part de l'imprégnation. L'apprentissage par imprégnation est très puissant, il opère le plus efficacement au début de la vie et, plus *généralement, dans toute circonstance où il n'est pas nécessaire* de savoir qu'on apprend. En même temps, se modèlent les attitudes qui constituent les rapports que la personne en formation établit avec son environnement.

J'ai étudié l'apprentissage par imprégnation notamment en *situation télévisuelle. On peut noter à ce sujet la place essentielle* des facteurs émotionnels dans l'apprentissage par imprégnation [2-3].

Pour comprendre le mécanisme de la participation émotionnelle, source de l'apprentissage par imprégnation, on peut *s'appuyer sur Wallon* [4]. « L'émotion est une antenne entre le monde intérieur et l'étranger. Par l'émotion dont il a vibré, l'individu se trouve virtuellement à l'unisson de tout autre en qui se produiraient les mêmes réactions ».

J'ai pu noter dans mes recherches sur le vécu télévisuel des jeunes enfants l'existence d'un lien entre l'émotion, l'imprégnation et l'évocation. Les événements horribles frappent l'imagination et les enfants sont imprégnés d'images effrayantes. Ils se rappellent non seulement l'événement horrible, mais parfois leurs propres réactions.

La contagion émotionnelle

Le trait essentiel des émotions, dit Wallon, c'est leur extrême contagiosité d'individu à individu. « Encore aujourd'hui, elles sont ce qui crée un public, ce qui anime une foule, par une sorte de consentement général qui échappe au contrôle de chacun » [5].

L'imprégnation a des effets à long terme, aussi puissants dit Wallon que les effets de la maturation fonctionnelle : « Des auteurs ont décrit la contemplation comme hypnotique qui peut suspendre en lui toute activité, devant un spectacle inhabituel ou familier et qui parfois s'achève par un geste furtif de participation à la scène dans laquelle il semble avoir momentanément transfusé sa sensibilité. C'est comme une aliénation passagère de soi pour s'approprier des réalités qui étaient demeurées jusque-là étrangères. De cette imprégnation muette, les conséquences à échéance plus ou moins lointaine peuvent ressembler à ces changements ou détours soudains que, de *son côté, la maturation fonctionnelle suscite aux différentes* étapes du développement biopsychique » [6].

L'imprégnation est donc un mode très puissant d'appropriation de l'ambiance. Mais on doit situer l'imprégnation dans un contexte culturel. L'apprentissage par imprégnation n'implique pas l'absence d'attitude didactique de l'entourage. l'enfant s'approprie le langage principalement par imprégnation et dans des situations qui le rendent nécessaire. Il y a donc échange : combien de fois les parents reprennent, corrigent, répètent et font répéter ? Le dialogue adulte-enfant s'instaure plus ou moins bien dès la naissance. Quand Martin Buber dit que le rapport éducateur est un rapport purement dialogique, il englobe à la fois l'attitude éducative des parents et des enseignants : « J'ai montré l'enfant couché, les yeux à demi fermés qui attend sa mère dans l'espoir qu'elle lui parlera. Mais beaucoup d'enfants n'ont même pas besoin d'attendre, car ils savent qu'on leur adresse perpétuellement la parole, dans un dialogue jamais interrompu ».

II. — DE L'IMPRÉGNATION AU SPONTANÉISME

Qu'est-ce qui dans l'éducation nouvelle prêtait le flanc à la critique dès ses origines, critique à laquelle s'est livré Buber dans sa conférence, quand il critiquait le thème de la troisième conférence internationale de pédagogie : « L'épanouissement des forces créatrices dans l'enfant » ?

On partira des conceptions de Cousinet [7]. Pour Cousinet, « L'éducation nouvelle n'est pas autre chose que la substitution à l'enseignement du maître de l'apprentissage de l'écolier ». Il dit aussi : « L'éducation nouvelle prolonge l'attitude puéricultrice : la puériculture a abandonné tout apriorisme pour se préoccuper seulement de connaître tous les besoins du bébé et de lui permettre de les satisfaire. Parmi ces besoins naturels ne figure ni celui d'être instruit ni celui même d'être informé » Cousinet reprend à son compte les idées de Rousseau pour qui tous les besoins qui ne sont pas naturels sont des besoins de fantaisie, introduits par la société. L'éducateur est, dans sa conception, un hygiéniste qui « n'ayant plus d'enseignement à donner, est pendant toute la durée du développement, un observateur attentif ». (...) « Il n'a pas à partager son existence en deux parts dont la première est consacrée à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, et la seconde à la transmission à ses élèves de ces connaissances ».

La satisfaction des besoins fonde la conception de l'éducation fonctionnelle, dont se réclament explicitement un certain nombre de propagateurs actuels du spontanéisme pédagogique. Le glissement proposé par Claparède [8] est intéressant à bien des égards car on voit comment il passe de la connaissance des besoins à satisfaire à la création des besoins par les méthodes de la suggestion, en se référant *explicitement à la* publicité. « Les psychologues se sont intéressés au problème de la réclame aux qualités psychologiques d'une bonne « annonce ». La première de ces qualités est celle d'être attrayante c'est-à-dire d'attirer et de retenir l'attention. Mais l'attention ne suffit pas il faut surtout que l'annonce soit de nature à éveiller un désir, un intérêt à faire du passant indifférent un client possible, mieux encore, un client probable. Or elle n'y parviendra qu'en s'adressant aux tendances instinctives sommeillant dans l'âme de chacun, en les éveillant, en créant un désir, un besoin. L'appel à l'intelligence ne vient qu'en second lieu. Le raisonnement, les démonstrations de l'utilité du produit annoncé ne sont là que pour soutenir le désir, si, par hasard, il venait à fléchir et pour donner des indications propres à sa prompte réalisation. Cette conception de la réclame, dont la pratique a montré la justesse est une conception fonctionnelle de la réclame. Les pédagogues ne peuvent mieux faire que de s'en inspirer. **Eux aussi doivent avant tout faire appel aux tendances innées de l'enfant pour greffer sur elles tout ce qu'ils veulent leur apprendre** [9]. Eux aussi ils doivent, pour s'assurer une clientèle de travailleurs mettant à leur tâche tout le zèle et l'énergie dont ils *sont capables, créer des besoins, faire naître des désirs » (...)* « L'éducation fonctionnelle c'est celle qui prend le besoin de l'enfant son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui ».

Ne pas transmettre des connaissances et manipuler l'enfant pour suggérer des besoins. Deux idées, qui si elles sont prises à la lettre peuvent aboutir à la perversion de l'acte pédagogique. C'est là, à mes yeux, l'origine de l'avatar du spontanéisme pédagogique.

Autre source du spontanéisme pédagogique : l'enseignement mutuel. Cela peut paraître paradoxal, car l'éducation nouvelle s'est affirmée en opposition avec ce courant, en tous cas à l'école maternelle [10].

L'enseignement mutuel est à l'origine de la création des salles d'asile en France. Je cite le document du CNDP : « La création des salles d'asile en France fut déterminée par l'exemple de l'Angleterre, l'un des créateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, de Gérando, conseilla à madame de Pastoret d'imiter ces établissements charitables. Deny Cochin décida une mère de famille, madame Millet, d'aller à Londres pour étudier sur place les « infant schools » et s'y rendit lui-même pour connaître la méthode de James Buchanan. La méthode élaborée par Buchanan était inspirée des écoles de Lancastre (enseignement mutuel) ». « Il n'était plus question comme au Ban de la Roche (écoles à tricoter d'Oberlin) de promenades, de contacts avec la nature, de récolte de fleurs, de constitution d'herbiers de dessin, de jeux éducatifs ; l'atmosphère familiale des « poêles à tricoter » était remplacée *par une discipline toute militaire, rendue indispensable par le* grand nombre d'enfants à accueillir. Le gradin qui permettrait d'avoir l'ensemble des enfants sous les yeux, dans un ordre parfait, était la pièce maîtresse du mobilier des infant schools ».

C'est le côté « enseignement mutuel » qui fascine certains tenants du spontanéisme. Selon Françoise Mayeur [11] : « L'enseignement mutuel tire son nom de l'utilisation des enfants les plus aptes et les plus avancés pour encadrer, comme moniteurs, leurs camarades et leur répéter la leçon du maître ». Jacotot, cité par Françoise Mayeur, décrit ainsi l'enseignement mutuel : « Chacun peut s'instruire tout seul. Le maître observe, interroge, contrôle, excite bien plus qu'il ne dirige. C'est la fin du maître explicateur. De là le célèbre principe : tout le monde peut enseigner et on enseigne même ce qu'on ignore, dont l'enseignement mutuel était l'application directe ».

Nous avons là les racines d'un mal que certains comme Milner dénoncent actuellement [12]. Mais il faut faire la différence entre les erreurs pédagogiques et la critique de la pédagogie en tant que telle. La pédagogie est indispensable surtout en maternelle et à l'école élémentaire, mais elle n'est pas séparable des connaissances à transmettre.

Une contribution fondamentale à la critique du spontanéisme pédagogique

Celle de Hannah Arendt, que tout responsable de l'éducation devrait avoir assimilée s'il veut comprendre les enjeux actuels en France [13]. Je la cite : « En ce qui concerne l'éducation, *il a fallu attendre notre siècle pour que l'illusion provenant* du pathos de la nouveauté produise ses conséquences les plus graves. Tout d'abord, elle a permis à cet assemblage de théories modernes de l'éducation, qui viennent du centre de l'Europe et consistent en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation, sous la bannière du progrès de l'éducation » (...) « En tout cas, la réponse à la question de savoir pourquoi le niveau scolaire de l'école américaine moyenne est resté tellement en-dessous de tous les pays d'Europe, cette réponse n'est malheureusement pas que ce pays est jeune et n'a pas encore rattrapé le Vieux Monde, mais tout au contraire, que dans ce domaine, ce pays est le plus « avancé » et le plus moderne du monde. Et cela est vrai en un double sens : nulle part les problèmes d'éducation dans une société de masse ne se sont posés avec tant d'acuité et nulle part ailleurs les théories pédagogiques les plus modernes n'ont été acceptées de façon si servile et si peu critique. Ainsi la crise de l'éducation en Amérique annonce d'une part la faillite des méthodes modernes d'éducation et d'autre part pose un problème extrêmement difficile car cette crise a surgi au sein d'une société de masse et en réponse à ses exigences ». (...) « En Amérique, ce qui rend la crise d'éducation si aiguë, c'est le caractère politique de ce pays, qui, de lui-même, se bat pour égaliser ou effacer, autant que possible, la différence entre *jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement* entre enfants et adultes et en particulier entre professeurs et élèves ».

Trois idées de base exprimées par H. Arendt, permettent de comprendre ce qui se passe dans les écoles des pays industrialisés, en particulier le nôtre.

« La première est qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée par les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. (...) C'est ainsi qu'entre enfants et adultes sont brisées les relations réelles et normales qui proviennent du fait que dans le monde des gens de tous âges vivent ensemble simultanément. L'essence de cette première idée de base est donc de ne prendre en considération que le groupe et non l'enfant en tant qu'individu ».

« La deuxième idée de base à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur pense-t-on celui qui est capable d'enseigner n'importe quoi » (je vous renvoie à Jacotot et à l'enseignement mutuel ainsi qu'à tous les livres parus récemment en France et qui développent sensiblement les mêmes thèses que Milner sur la pédagogie). « Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. Cette théorie était tout simplement l'application de la troisième idée de base dans notre contexte, idée qui a été celle du monde moderne pendant des siècles et qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme. Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en application dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre (...) on s'est surtout efforcé de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier. Quel que soit le lien qui existe entre le faire et le savoir, ou quelle

que soit la valeur de la formule pragmatique, l'application de celle-ci à l'éducation, c'est-à-dire à la façon dont l'enfant apprend, tend à faire du monde de l'enfance un absolu, exactement comme nous l'avons remarqué dans le cas de la première idée de base. Ici également, sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde. Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner ».

En relisant le dernier programme de l'école maternelle paru au Bulletin Officiel du 1.9.77, avec à l'esprit l'analyse de Hannah Arendt c'est d'abord le salmigondis de choses sensées et d'absurdités qui saute aux yeux.

L'appel à la pédagogie par objectifs « utilisée ici comme une incitation à l'observation des comportements des enfants et non pas comme une théorie de l'éducation » montre la difficulté à séparer la démarche pédagogique de la démarche du psychologue, à la manière de Cousinet qui transformait les enseignants en hygiénistes.

Cela m'oblige à situer ma propre démarche dans le cadre d'une psychologie de l'éducation où la psychologie se veut discipline auxiliaire de la pédagogie. A l'école, la discipline principale est celle de l'enseignant qui transmet les connaissances et les valeurs, les autres disciplines ne peuvent être qu'auxiliaires. Renverser les rôles, c'est déposséder les enseignants de ce qui leur appartient en propre et qui les rend responsables de ce qu'ils font.

Ce programme témoigne de la fascination exercée par les sciences humaines, notamment la psychologie, et de la confusion constante des disciplines. Certaines phrases illustrent ce que dénonçait H. Arendt : « La pédagogie par objectifs pose, certes, de difficiles problèmes, mais elle a au moins le mérite de mettre l'accent sur l'auto-détermination de l'enfant et sur l'importance d'une affectivité tendue vers l'acquisition des savoir-faire ».

La reprise littérale du modèle piagétien témoigne également de la fascination de la psychologie. Notamment, ce qui concerne les opérations et les procédures éducatives. Quand il est dit, sous cette dernière rubrique par exemple, de la pratique pédagogique qu'elle doit « être opérative c'est-à-dire favoriser les premiers comportements du stade pré-opératoire caractéristique de cette tranche d'âge ». La psychologie, au lieu d'être discipline auxiliaire est prise comme discipline principale et la pédagogie devient l'application d'une théorie. Illustration du point 2 de Hannah Arendt.

Plus généralement, ce texte souvent illisible, témoigne de ce que signalait H. Arendt : « Le fait est que pour ne pas aller à l'encontre de certaines théories, bonnes ou mauvaises, on a résolument mis à l'écart toutes les règles du bon sens. Un tel procédé a toujours une signification lourde de conséquences, surtout dans un pays dont la vie politique se fonde tellement sur le sens commun. (...) Quand dans les questions politiques, la saine raison humaine achoppe et ne permet plus de fournir de réponses, on se trouve confronté à une crise. Car cette sorte de raison n'est que ce sens commun qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels, d'être adaptés à un unique monde commun à tous et d'y vivre. La disparition de ce sens commun aujourd'hui est le signe le plus sûr de la crise actuelle. A chaque crise, c'est un pan du monde, quelque chose de commun à tous, qui s'écroule. Comme une baguette magique la faillite du sens commun indique où s'est produit un tel effondrement ».

III. — LA TRANSMISSION À L'ÉCOLE MATERNELLE

Depuis les origines, le problème de la transmission des connaissances à l'école maternelle est resté l'objet d'un débat permanent. Les effets néfastes des méthodes de l'enseignement mutuel dans les salles d'asile ont fait réagir à juste titre les créateurs de l'école maternelle et les ont poussés, en s'inspirant des connaissances nouvelles sur l'enfant, à adapter la pédagogie aux besoins de l'enfant en s'inspirant des idées de l'éducation nouvelle.

La généralisation de la préscolarisation est relativement récente (près de 2 400 000 enfants préscolarisés en 1979, contre 400 000 entre 1920 et 1940). Mais l'école maternelle d'aujourd'hui n'est plus celle d'entre les deux guerres, dont Antoine Prost [14] a pu dire qu'elle a servi de lieu d'expérimentation des méthodes nouvelles.

La généralisation de la préscolarisation à la quasi-totalité des enfants a eu trois conséquences. La première concerne les enfants eux-mêmes qui deviennent des écoliers trois ans plus tôt, à une période de la vie où le modelage des attitudes est beaucoup plus puissant. La seconde conséquence est l'ouverture de la maternelle à tous les milieux sociaux et la comparaison des enfants en fonction de leur milieu d'origine ; on observe des cas fréquents de dévalorisation des enfants issus des milieux les plus pauvres. La troisième concerne l'institution : la maternelle, en principe école non obligatoire, est transformée en base du système scolaire, avec reprise en compte ultérieure des résultats obtenus au cours de la préscolarisation. La maternelle s'est transformée également en lieu d'observation des enfants à des fins de détection précoce des handicaps (voir le programme 1977).

Il n'est plus question dans le programme de 1977 de pratiquer la pédagogie comme par le passé. Dans les précédents programmes on parlait (1887) d'acquisition des habitudes et des connaissances. Cette conception est critiquée. On pense que l'enfant doit agir librement selon son inspiration du moment, et en fonction des objets qui sont mis à sa portée.

Cela est appelé l'auto-détermination des enfants. Le maître intervient secondairement, en partant de l'activité spontanée de l'enfant. On appelle cela greffer des influences culturelles sur des comportements naturels (voir précédemment Cousinet et Claparède).

Dans le texte de 1921 on parlait d'exercices, en 1977, on parle d'expression. Cela correspond à une conception de l'enfant qui porte en lui toute une richesse à exprimer : des images qu'il peut traduire dans le dessin, la peinture, le modelage, etc. Mais c'est surtout le corps qui est considéré comme un moyen essentiel d'expression. L'école « doit favoriser toutes les formes d'expression du moi émanant du corps ». L'image de la pompe de Buber est ici explicite : « le symbole de l'entonnoir est sur le point de s'échanger contre celui de la pompe ».

Mettre en avant l'expression n'est pas mauvais en soi, à la condition de ne pas supprimer la transmission des connaissances. Ainsi, on soutient que le langage ne s'enseigne pas mais qu'il se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant. On accepte l'imprégnation, mais on refuse la transmission.

A l'école il ne peut y avoir création et expression sans le soutien permanent des maîtres qui doivent alimenter les enfants en connaissances variées, soit en donnant des informations, soit en éduquant les gestes habiles, soit en développant l'observation en créant des situations d'expérimentation à la portée des enfants. Dans ce programme on veut limiter le rôle de transmetteur de connaissances qui est celui de l'enseignant en partant de l'idée que l'enfant est « l'unique artisan de ses transformations ».

Le spontanéisme pédagogique à l'école maternelle

Le spontanéisme pédagogique n'est pas un abandon pédagogique. C'est une conception de l'éducation fondée principalement sur la confusion entre ce qu'on peut apprendre seul, spontanément, en étant très peu guidé et ce qui relève d'une didactique systématique.

1) Le dessin

La **spontanéité** [15]. C'est sans doute dans le domaine du dessin qu'on a le plus encouragé la spontanéité de l'enfant : « Dans le sens de Rousseau et avec la réforme de Hourticq l'enfant a cessé d'être soumis à l'enseignement et au modèle pour ne plus l'être qu'à l'objet puis on a estimé l'objet lui-même trop contraignant et on a autorisé et même encouragé l'enfant (à la fois dans le sens de la mystique naturelle et pour le plus grand profit des psychiatres et des psychanalystes) à exprimer ce qu'il sentait en soi sans aucun souci d'imitation ni de reproduction, jusqu'à l'art abstrait » [16].

L'expression graphique des élèves de l'école maternelle est remarquable mais éphémère : de ce talent spontané il ne subsiste rien au bout de quelques années d'école élémentaire. Les dons spontanés non étayés par la technique, s'épuisent avec l'intérêt pour le dessin. L'exemple du dessin montre les limites de la spontanéité. S'exerce alors une sélection automatique : seuls les enfants doués continuent de dessiner avec plaisir.

La recherche que j'ai menée au cours de l'année scolaire 1983-1984 consistait à faire copier des motifs d'animaux préhistoriques moulés en matière plastique. Population : cinq classes d'élèves de la grande section âgés de 4,6 à 5,10 soit 130 enfants, 65 garçons et 65 filles qui ont dessiné entre 2 et 8 motifs chacun.

Je m'intéresse actuellement aux émergences de formes nouvelles dans les dessins des enfants, notamment sous l'influence de la télévision. Dans l'expérience citée ici, j'ai voulu étudier la ressemblance, afin de discuter le concept de modèle interne de Luquet.

La copie directe n'est pas encouragée à l'école, c'est une situation dévalorisée. Les maîtresses répugnent à ce qui pourrait entraver une expression plus libre. Mais aussi, l'idée que les enfants sont incapables de copier avant un certain âge est assez répandue.

L'enfant ne cherche pas de lui-même la ressemblance. Il s'entretient dans ses propres stéréotypes, ou bien il les diversifie dans une gamme limitée de formes, quand il n'est pas explicitement sollicité par des modèles ou par des motifs.

La situation de copie de motifs constitue une situation nouvelle pour les élèves des cinq classes où l'expérience a été menée. Ils n'ont jamais copié de motifs et la plupart des animaux leur sont inconnus.

Les conceptions et les façons de procéder des maîtresses marquent l'expression des enfants. C'est ainsi que la miniaturisation des formes est plus courante dans la classe où les habiletés graphiques sont plus entraînées, ainsi que l'apprentissage de l'écriture. Dans une autre classe où la maîtresse utilise systématiquement les situations de dessin pour préparer à l'écriture, la confusion entre écriture et dessin a parfois débouché sur la destructuration des formes qui se perdent dans le découpage, le morcellement, les complètements arbitraires. La forme est détruite, sans bénéfice réel pour l'écriture. Car écrire, c'est apprendre à reproduire la trajectoire de formes bien précises. Dans les trois autres classes les enfants dessinent beaucoup. Les dessins portent la marque de l'entraînement, et de l'absence de contrainte. On note de grandes disparités dans la qualité des dessins, en rapport avec les capacités individuelles. Une autre raison de différence entre les enfants est de nature culturelle. On peut observer la marque des cultures d'origine dans la façon de rendre la forme et dans le choix des couleurs : je pense notamment aux dessins d'enfants venus d'Asie et d'Afrique.

Dans toutes les classes on est frappé par la qualité et la fraîcheur de certaines copies. L'usage réaliste ou décoratif des couleurs, la stylisation parfois très élégante des silhouettes témoignent de la capacité créative des enfants que stimule la situation proposée. L'influence du modèle est nette dans certains dessins qu'elle s'exerce globalement dans la silhouette, ou localement dans un détail caractéristique.

2) Courbes et écriture : la reproduction de modèles graphiques en grande section maternelle

Les possibilités graphiques des enfants dans la reproduction de modèles à trajectoire imposée sont étroitement tributaires de l'entraînement qu'ils subissent. Il ne s'agit pas seulement de l'entraînement à dessiner qui se fait couramment dans toutes les sections maternelles, mais de l'éducation du contrôle de la trace graphique au niveau des postures et de la trajectoire. Cette forme de pédagogie tend à disparaître de l'enseignement préélémentaire pour des raisons de mode pédagogique.

La fréquence actuelle des troubles d'apprentissage dans le domaine des automatismes acquis (lire, écrire, calculer) m'a conduite à entreprendre une observation systématique des possibilités graphiques des élèves de la grande section maternelle afin de rechercher l'incidence éventuelle de l'entraînement aux habiletés graphiques sur les réalisations des enfants [17]. Le problème est le suivant : y a-t-il des effets, décelables dans la grande section, qui permettraient de comprendre certaines des difficultés actuelles d'apprentissage de l'écriture ?

Dans un premier temps, j'ai fait reproduire des courbes géométriques en examen individuel (6 courbes en série verticale de haut en bas à gauche de la feuille : deux cycloïdes allongées variant par la courbure, deux spirales, variant par la courbure, deux carrés coupés par des diagonales, premier carré avec les diagonales obliques, second carré oblique avec les diagonales orthogonales).

Dans un second temps, copie de deux mots et d'une série de lettres. L'expérience a été menée en 1981-1982 auprès de 115 élèves de 5 classes de la grande section et en 1982-1983 auprès de 82 élèves de 4 classes. En tout 197 enfants ont copié les courbes et parmi eux 105 ont copié les courbes et l'écriture.

J'avais étudié la copie de lettres et de mots dans une étude antérieure datant d'une vingtaine d'années, portant sur l'étude individuelle des productions de 180 élèves d'une école maternelle, de la petite à la grande section [18]. La copie des lettres était *pratiquement réussie en grande section*, le graphisme élémentaire avait pratiquement disparu en grande section. Seules persistaient des difficultés d'ordre perceptif et spatial.

Dans l'étude actuelle, on note la persistance de difficultés d'ordre graphique en grande section. La différence paraît provenir de la façon dont on entraîne les enfants à l'écriture.

J'ai décrit par ailleurs les étapes fondamentales de la maîtrise de la trajectoire à l'école maternelle : 1) acquisition du mouvement en petite section, 2) acquisition de la forme en moyenne section, 3) acquisition de la trajectoire en grande section, cela en travaillant en situation de reproduction de trajectoires données en modèle visuel cinétique [19].

L'analyse du matériel composé de lettres et de courbes géométriques s'est fait selon le classement suivant : 1) antérieur à la forme, 2) entre mouvement et forme, 3) entre forme et trajectoire, 4) localement entre forme et trajectoire, 5) réussite. Sur les 105 enfants, la moitié seulement a atteint le niveau de la forme : 20 % antérieur à la forme et 31 % entre mouvement et forme.

Deux idées se dégagent, la première concerne la nécessité d'une éducation de la trajectoire de l'écriture. La seconde concerne l'impuissance des méthodes utilisées : beaucoup d'enfants ont des problèmes de réalisation de la forme, malgré *l'entraînement graphique qui se fait essentiellement* par le dessin dans ces deux écoles.

Par ailleurs, le dessin des lettres de sens positif comme **a** et **o** est réalisé dans le sens négatif par 39 % des enfants dont 10 % sont des gauchers graphiques.

En somme, les compétences graphiques des élèves de la *grande section maternelle portent la marque* d'un contexte pédagogique caractérisé 1) par l'abandon des exercices graphiques, 2) par la substitution aux exercices graphiques de situations de dessin considérées comme préparatoires à l'écriture.

On peut se demander pourquoi on a abandonné la préparation à l'écriture qui appartenait à la didactique de l'école maternelle. Une vision spontanéiste de l'acquisition des connaissances s'est imposée, prenant le contre-pied de la conception bien formulée par Montessori : « l'intelligence libérée des mécanismes ». L'idée qui prévaut actuellement selon laquelle la préparation aux automatismes acquis constituerait une mécanisation de la pensée témoigne d'une grande incompréhension.

3) L'espace

Ici les problèmes sont plus techniques et difficiles à exposer. On peut se reporter au livre « Espace vécu et espace connu à l'école maternelle » [20]. Le titre est déjà porteur des deux façons d'apprendre : le vécu, ou apprentissage où domine l'imprégnation et le connu, fondé principalement sur la transmission.

Dans la première partie du livre, j'ai cherché à comprendre un aspect du vécu spatial de l'enfant dans sa globalité et les éléments de représentation qui peuvent se dégager d'un apprentissage par imprégnation. Dans la seconde partie, une autre forme de l'apprentissage de l'espace est étudiée : celle

qui suppose la liaison entre une connaissance directe et la connaissance transmise : vocabulaire spatial, position et orientation des objets dans une configuration, repérage subjectif et repérage objectif.

L'**appropriation de l'espace des lieux familiers** est une connaissance qui procède de l'imprégnation. Cette connaissance de l'espace est la plus fondamentale, elle amalgame les expériences et les ambiances et peut fluctuer entre l'utilitaire et le ludique suivant le type d'activité que développe l'enfant. Elle est imprégnée d'affectivité. Les éléments rationnels existent, mais c'est ultérieurement et grâce à l'entraînement scolaire qu'ils pourront être considérés en eux-mêmes.

En étudiant plus spécifiquement le repérage dans l'objet [21] j'ai été amenée également à montrer la complémentarité de la connaissance directe de l'espace et la connaissance transmise par l'entourage. La connaissance directe allie l'action à l'imprégnation. Chez l'enfant, dans sa familiarisation progressive avec l'**espace des lieux**, deux sources différentes de connaissances convergent : les unes proviennent directement de l'activité de l'enfant, les autres sont transmises par l'entourage, par le biais du langage principalement. La connaissance directe par la pratique quotidienne du jeune enfant est faite principalement de déplacements exploratoires et de manipulation d'objets.

La connaissance manipulatoire de l'objet, si elle crée les conditions du repérage dans l'objet (le haut, le bas, ce qui est devant, derrière, etc.), ne le contient cependant pas. Car on peut mettre correctement un manteau sans savoir qu'il comporte une manche gauche et une manche droite ajustées à la partie du corps correspondante. De même, on se sert tout naturellement de la main droite avant de la nommer et de la reconnaître.

La connaissance de **l'espace inter-objets** : c'est dans ses activités usuelles les plus courantes que l'enfant s'entraîne progressivement et dès l'âge le plus tendre à découvrir les relations des objets entre eux. Par là, il acquiert la connaissance directe de l'espace inter-objets. Complémentairement à l'action sur les choses, la dénomination des localisations, positions et déplacements dans l'espace est l'autre source de connaissances, les connaissances indirectes, transmises par l'entourage et qui nécessitent parfois une systématisation.

En somme, le passage à la représentation de l'espace suppose l'intégration de différentes sources de connaissances : l'imprégnation, la pratique et la connaissance indirecte.

Une idée à tirer de la connaissance de l'espace par l'enfant concerne certaines pédagogies du corps [22] dans lesquelles on peut noter une confusion entre la connaissance directe et la transmission. Il ne peut y avoir passage direct entre la maîtrise des gestes et l'organisation plus achevée du schéma corporel et l'acquisition de notions abstraites. L'exercice des gestes en fonction des directions dans l'espace, ou dans des situations de jeu, le contrôle du fonctionnement du geste ou de la posture dans le but de développer une meilleure maîtrise corporelle ne peut déboucher de façon immédiate, directe, sur des notions abstraites. Une telle conception relève d'une vision spontanéiste de la connaissance qui serait un aboutissement naturel, une continuation du jeu fonctionnel.

4) Le spontanéisme pédagogique en lecture

C'est probablement dans le domaine de la lecture que le spontanéisme fait le plus de ravages. C'est là que domine la confusion entre imprégnation et transmission des connaissances. La familiarisation avec des mots écrits sur des étiquettes ne constitue pas une transmission, mais par contre, le nom écrit sur une étiquette collée sur la table de l'enfant les amène à dessiner cette forme. J'ai observé des enfants qui dessinaient ainsi leur nom en renversant complètement la trajectoire. Certains qui avaient automatisé une trajectoire ainsi faussée l'écrivaient de mémoire.

La conception qui sévit actuellement et qui sépare entièrement la lecture de l'écriture a des effets néfastes. Il faudrait avoir le courage de le dire.

L'approche phénoménologique de l'écriture de l'enfant permet de dégager des étapes qui ponctuent l'établissement des liaisons interfonctionnelles. Comme toute activité complexe, l'acquisition de l'écriture met en jeu des fonctions différentes : motricité, perception kinesthésique et visuelle, fonction symbolique, représentation, langage. L'ordre dans lequel s'établissent les liaisons interfonctionnelles est sensiblement le même pour tous les enfants, mais l'âge peut différer, pour différentes raisons. Les obstacles peuvent être dans la personne elle-même, j'ai pu montrer chez certains élèves de la classe de perfectionnement la difficulté à passer d'un usage non signifiant à un usage signifiant des signes de l'écriture. Mais d'autres difficultés peuvent être en rapport avec la condition scolaire des enfants.

Le rôle des modes pédagogiques et de la formation des maîtres est à prendre en considération quand l'échec devient massif. L'absence de rigueur pédagogique peut être une cause d'échec. C'est ainsi que, dès la grande section maternelle, la liberté donnée aux enfants de dessiner des mots peut fausser les automatismes de base, en empêchant la maîtrise de la trajectoire usuelle de l'écriture.

Lors de l'établissement des liaisons graphico-phonétiques [23], l'apprentissage de l'écriture n'est plus séparé de celui de la lecture. Dès lors, la façon d'enseigner la lecture peut retentir sur l'apprentissage de l'écriture. Une mode actuelle qui privilégie dans la lecture les aspects visuels au détriment des autres facteurs du langage écrit peut déboucher sur des troubles durables de la lecture et de l'écriture. En effet, si la *lecture peut être globale, ce n'est pas le cas pour l'écriture.* On peut voir l'obstacle non contournable que constitue pour les jeunes enfants la nécessaire synthèse des aspects discontinus

et continus dans la maîtrise de la langue écrite. Car écrire c'est reconstituer la continuité du langage à l'aide d'éléments discontinus que sont les lettres et les mots. L'apprentissage de l'écriture est fondé sur l'alphabétisation des enfants. Cette affirmation peut sembler banale, mais elle prend tout son sens dans un contexte de mode pédagogique qui prône la suppression de *l'alphabétisation des enfants.*

Parler et écrire : deux modes d'expressions différentes et complémentaires. En fixant la pensée, l'écrit oblige à formuler et à préciser ce qui peut n'être que suggéré dans l'oral. Dès lors, l'entraînement à l'expression écrite fortifie et entraîne l'exercice de la pensée conceptuelle, l'enfant disposant du moyen de s'exprimer par écrit.

L'idée que les automatismes acquis relèvent d'une pédagogie systématique n'est pas séduisante pour ceux qui associent la pédagogie systématique à la contrainte. Une conception à la mode tend à confondre rigueur pédagogique et rigorisme. De la même façon, la transmission des connaissances a mauvaise presse, elle est associée à la passivité des enfants. Et pourtant, le spontanéisme pédagogique a fait la preuve, notamment dans le domaine des automatismes acquis, de son inefficacité. Malheureusement, c'est sur le dos des enfants.

Les besoins *d'une pédagogie rigoureuse et respectueuse* des personnes aux âges des apprentissages fondamentaux [24] supposent et nécessitent la formation d'enseignants motivés pour l'alphabétisation. Ils supposent également la revalorisation *de l'acte pédagogique. Il faut favoriser* l'accès aux connaissances, en tenant compte des possibilités actuelles des enfants, sans préjuger d'un niveau de départ et d'arrivée. Un des problèmes majeurs de l'école actuelle est le désintérêt scolaire dont on peut noter l'apparition à l'école maternelle et qui se développe aux niveaux élémentaire et secondaire. Ce n'est pas parce que les enfants refusent ce que nous leur proposons que les besoins n'existent pas. Si on recherchait les causes de l'échec scolaire dans le monde adulte et particulièrement dans l'institution scolaire, notamment dans la façon de transmettre les connaissances et les valeurs, beaucoup d'enfants en situation d'échec pourraient ne plus l'être.

Liliane LURCAT

maître de recherche au CNRS
INSERM, Unité 69, Montrouge

Notes

(1) M. Buber, **La Vie en dialogue**, Montaigne-Aubier, 1959.

(2) L. Lurçat, **A cinq ans seul avec Goldorak**, Syros, 1981.

(3) L. Lurçat, **Le Jeune enfant devant les apparences télévisuelles**, éd. ESF, 1984.

(4) H. Wallon, **L'Enfant turbulent**, Félix Alcan, 1925.

(5) H. Wallon, **La Vie mentale**, Editions Sociales, 1982.

(6) H. Wallon, **L'Evolution psychologique de l'enfant**, Armand Colin, 1969.

(7) R. Cousinet, **L'Education nouvelle**, Delachaux et Niestlé, 1950.

(8) *E. Claparède*, ***L'Education fonctionnelle***, *Delachaux et Niestlé, 1950.*

(9) Souligné par moi (L.L.).

(10) Document du CNDP, **De la salle d'asile à l'école maternelle**, Besançon, 1982, ministère de l'Education Nationale.

(11) F. Mayeur, **L'Enseignement et l'éducation en France**, Tome III, De la Révolution à l'Ecole Républicaine, Nouvelle Librairie de France, G.V. Labat éditeur, 1981.

(12) J.C. Milner, **De l'Ecole**, Seuil, 1984.

(13) H. Arendt, La Crise de l'Education, in **La Crise de la Culture**, Idées, Gallimard.

(14) A. Prost, **L'Enseignement en France**, 1800-1967, Armand Colin, 1968.

(15) L. Lurçat, **Réalisme et modèle interne**, à propos du dessin de l'enfant (à paraître, Bulletin de Psychologie).

(16) R. Cousinet, op. cit.

(17) L. Lurçat, extrait du ch. 2 d'un livre à paraître, **L'Ecriture et le langage *écrit de l'enfant***, *ESF.*

(18) L. Lurçat, Genède des liaisons visuo-graphiques, **Journal de Psychologie**, 1969, 1, 71-82.

(19) L. Lurçat, La Reproduction graphique de modèles visuels cinétiques, **Psychologie Française**, 1-2, 1971, 35-56.

(20) L. Lurçat, **Espace vécu et espace connu à l'école maternelle**, ESP, 1982.

(21) L. Lurçat, **L'Enfant et l'espace**, le rôle du corps, PUF, 2° éd, 1979.

(22) L. Lurçat, Du Geste au langage, **Bulletin de Psychologie**, spécial Psycholinguistique, 304, 1972-73, 501-505.

(23) L. Lurçat, **L'Ecriture et le langage écrit de l'enfant**, op. cit.

(24) L. Lurçat, **Les Besoins et les droits des enfants**, notamment de ceux qui ont des besoins prioritaires. Exposé prononcé à la conférence : « De sa naissance à l'âge de huit ans, l'enfant dans la société européenne des années quatre-vingt », Conseil de la coopération culturelle, Année Internationale de l'Enfant, 1979, Strasbourg, in **Education et Développement**, n° 140, 1980, 3-14.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 47-61

NOTE DE SYNTHÈSE

Pour une contribution de la psychologie sociale expérimentale à l'éducation

Pour avoir fait longtemps l'objet de débats multiples et de contestations nombreuses, la psychologie sociale expérimentale s'est trouvée assez largement écartée de l'univers des références scientifiques des praticiens de la pédagogie. En effet à soutenir, pour les uns, que les situations expérimentales sont pour la plupart d'entre elles artificielles, et à considérer, pour les autres, que les chercheurs « profitent » de leur construction pour y introduire leurs propres définitions idéologiques, on est arrivé — nous semble-t-il — à faire accroire aux enseignants qu'une « bonne psychologie » ne pouvait être référée qu'à des analyses et des pratiques authentifiées par l'espace éducatif de leur réalisation.

Dès lors la psychologie sociale a été réduite à certains courants plus cliniques comme ceux de la non directivité ou de la dynamique des groupes, prolongés aujourd'hui par celui de la recherche action dont l'hétérogénéité des pratiques correspond à un usage très polysémique du concept.

Cet état de fait peut surprendre dans la mesure où depuis quelques décennies la psychologie sociale expérimentale a connu un essor considérable. Or, à de rares exceptions près, tels par exemple les travaux de Milgram (1974) sur la soumission à l'autorité, les recherches n'ont guère eu de retentissement auprès du public enseignant.

Le présent article veut modestement chercher à combler un peu cette lacune en introduisant ses lecteurs à quelques-uns des grands phénomènes étudiés par la psychologie sociale expérimentale et susceptibles de provoquer ou de rencontrer l'intérêt de ceux qui, comme enseignants et plus généralement comme éducateurs sont situés dans une pratique dont la référence psychologique n'est pas absente.

Les thèmes abordés n'épuiseront évidemment pas — loin s'en faut — les objets d'études de la psychologie sociale et nous ne prétendrons pas non plus à l'exhaustivité de leur traitement.

Signalons aussi que nous envisageons notre objectif comme étant de rassembler un certain nombre d'éléments issus de la recherche récente et susceptibles d'être utiles pour des recherches appliquées et non comme la présentation d'un ensemble doctrinal autorisant à juger tel ou tel comportement éducatif ou à trancher entre diverses pratiques pédagogiques. Les recherches en psychologie sociale expérimentale ne peuvent permettre d'éviter la mise en œuvre de travaux psychosociopédagogiques beaucoup plus spécifiques au terrain éducatif. Ceci n'implique nullement l'adoption d'une conception de la psychologie sociale qui serait appliquée à l'éducation. En effet il ne s'agirait plus alors d'une discipline fondamentale mais d'une simple démarche déductive avec sa réduction à un apport de recettes ou de techniques (Perret-Clermont 1980).

I. — L'EXPLICATION DES CONDUITES ET LES JUGEMENTS EN TERMES DE TRAITS DE PERSONNALITÉ

L'engagement d'une contribution de la psychologie sociale expérimentale à partir d'un tel thème relève d'un double constat. D'abord l'activité éducative, quelle que soit la forme empruntée : transmission de connaissances, orientation, évaluation, etc., se traduit, pour partie, chez les personnes concernées par une recherche d'explication des conduites d'autrui voire des leurs propres. De plus elle s'accompagne souvent d'évaluations opérées en termes de traits de personnalité : élève sérieuse ou paresseuse, professeur conscien-

cieux et inventif... Affirmations facilement contrôlables puisque s'agissant de pratiques institutionnalisées (bulletins trimestriels, notation des professeurs par la hiérarchie éducative).

Ensuite la psychologie scientifique s'est, au cours de ces dernières années, beaucoup attachée, dans un travail théorique et expérimental intense, à la description des activités de ce type et a produit notamment les théories dites de l'attribution causale et les théories implicites de la personnalité (TIP).

1. Les théories de l'attribution : un primat cognitiviste

Prévoir et contrôler notre environnement social et non social réclame la possibilité de distinguer ce qui est stable de ce qui ne l'est pas. Appliqué à nos relations sociales cette possibilité requiert de pouvoir **attribuer** une cause au comportement observé : est-ce dû au hasard ? à la personnalité de son auteur ? ou encore à la situation ? Nous essayons « de trouver aux événements sociaux des explications qui fassent la part de l'invariance et de l'aléatoire » (Leyens, 1983, p. 81). Pour ce faire nous procédons par des inférences particulières dénommées par les psychologues sociaux des attributions : elles consistent à utiliser une certaine information pour lui susciter un supplément, lié à la première par une causalité de type inductif (Leyens, ibid., p. 82).

Les psychologues sociaux se sont donc interrogés pour connaître les modalités utilisées par l'individu pour réaliser ses inférences causales (i.e faire des attributions). Cette interrogation apparemment peu brutale est pourtant à l'origine d'un renversement problématique et épistémologique important. En effet il convient pour chercher à y répondre de ne pas concevoir le sujet comme un être passif mais au contraire comme un être organisateur qui traite de l'information, de ne plus l'appréhender simplement comme une machine à répondre mais aussi comme une machine à inférer (Moscovici, 1972), comme un acteur et non plus comme un lieu de réaction. C'est le passage d'un behaviorisme radical négligeant les intentions et les dispositions personnelles à un cognitivisme, capable d'être tout aussi radical d'ailleurs, qui met l'accent « sur la façon dont l'individu analyse et structure les informations en provenance de l'environnement afin d'élaborer sa réponse ». (Georges et Richard, 1982, p. 69). L'homme — rationnel — serait mû aussi par la recherche d'un équilibre cognitif. Pour Heider (1958) l'attribution participe de cette recherche d'équilibre et répond au besoin de l'individu d'organiser son environnement de façon cohérente afin de le rendre plus prévisible. Cette formulation de Heider a fait l'objet dans la littérature spécialisée de plusieurs tentatives et modèles d'explications (Jones et Davis, 1965 ; Kelley, 1967 ; Jones et Mc Gillis, 1976) qui ont eux-mêmes fécondés de nombreuses recherches expérimentales. Il convient donc de les présenter brièvement en les résumant à gros traits. Pour Jones et Davis (1965) le problème traité est celui de la perception [1] que peut avoir un individu des caractéristiques d'une autre personne. Ils postulent que face à une action à effectuer par quelqu'un nous sommes en mesure de décider s'il s'agit d'un accident ou si la personne en question ignorait les conséquences de son acte. En cas de réponse négative on ne peut attribuer à l'acteur aucune intention. Dès lors nulle disposition ne sous-tend l'acte observé. En revanche si la réponse est positive on atteint à une seconde étape du raisonnement consistant à isoler les effets spécifiques de plusieurs actions possibles (Leyens, 1983). Ce sont eux qui nourriront l'attribution, les effets communs étant éliminés parce que non informatifs.

Dès lors les conditions à réunir pour que l'individu puisse établir une correspondance entre la conduite observée et un attribut personnel du producteur de cette conduite sont

(1) Parler ici de perception est tout à fait adapté. En effet, à l'origine, les travaux sur l'attribution s'inspirent de la perception des objets physiques en créant un parallélisme avec les relations inter-personnelles. En faisant se mouvoir de façon aléatoire des figures géométriques différentes Heider et Simmel (1944) notent que les sujets confrontés à ces perceptions en rendent compte en prêtant une intentionalité à certaines formes et que de plus ils en donnent des explications en termes de causalité. Ils anthropomorphisent la situation. Dès lors pourquoi ne pas prêter aux gens les mêmes réactions face à des interactions humaines ? Ainsi commençait la tâche de Heider.

importantes. Il convient d'abord que cette conduite ait des effets ou soit perçue comme devant en avoir. Elle doit entraîner ou être susceptible d'entraîner des modifications de la situation dans laquelle elle se produit. Il faut ensuite, pour faire une inférence, présupposer chez l'acteur une connaissance de ses actions. On ne peut en effet attribuer une intention à quelqu'un s'il n'a pas la préconnaissance des effets de son action. De plus l'observateur (le psychologue, l'enseignant) doit envisager l'existence d'une compétence de l'acteur à produire les effets constatés. Enfin l'inférence est possible seulement dans la mesure où l'action observée n'est pas a priori certaine.

L'ensemble de ces éléments dont nous ne discuterons pas ici les mécanismes, repose sur une conception personnologique de l'explication des conduites. En d'autres termes, et du point de vue de la psychologie naïve, cette théorie nous décrit la façon dont nous cherchons à atteindre la connaissance de ceux qui nous entourent, et traduit celle-ci en termes dispositionnels.

A l'opposé de cette conception — centrée sur l'étude des conditions qui font qu'un observateur cherche à repérer la différenciation introduite par une personne particulière dans un acte — il en est une autre [Kelley, (1967, 1971)] qui s'efforce avant tout de chercher comment un sujet parvient à éliminer toute différenciation introduite par une personne particulière dans un acte, pour parvenir à une réalité objective indépendante d'un individu particulier. Dès lors l'attribution signe un processus inférentiel de nature à permettre à l'individu d'accéder à la connaissance de son environnement.

D'après ce modèle les sujets sont supposés se comporter dans leurs attributions comme des statisticiens se livrant à un traitement objectif de l'information.

Si pour Jones et Davis (1965), voire Jones et Mc Gillis (1976), l'inférence est centrée sur la personne, pour Kelley elle serait plus situationiste. En effet pour celui-ci, à l'instar de Heider (1958) : « la théorie de l'attribution concerne le processus par lequel un individu interprète les événements comme étant causés par les parties particulières de l'environnement relativement stable (Kelley, p. 193, cité par Da Gloria et Pages, 1975, p. 230).

Cette position repose sur une analogie avec le modèle d'analyse causale des sciences expérimentales, et emprunte à la démarche scientifique en psychologie un de ses principes de base (la covariation) ; un facteur (objet, événement, etc.) est associé à une série de critères pouvant l'expliquer afin d'en découvrir sa cause exacte. C'est l'analyse de variance, outil statistique d'usage fréquent chez les psychologues scientifiques.

D'après ces modèles, dont l'étude plus approfondie réclamerait un espace beaucoup plus important que celui imparti à cet article, on serait amené à penser que le rôle du contexte social a été oublié au profit de facteurs personnels ou des propriétés intrinsèques de l'objet. Le reproche fait par certains (Deschamps, Lorenzi-Cioldi, Meyer, 1982 ; Deschamps, 1982) aux théories de l'attribution c'est de s'être intéressé avant tout aux relations inter-individuelles dans un contexte hors référence à l'appartenance à des groupes ou seulement dans des cadres intra-groupe.

Ainsi déjà Thibaut et Riecken (1955) utilisant les notions de causalité interne et externe les associent à la position sociale des individus en présence.

En faisant des études sur les différences d'attribution dans des situations caractérisées par des asymétries de pouvoir, ils constatent que ce qui relève de l'attribution externe pour les bas statuts relève de l'attribution interne pour les hauts statuts. Beaucoup plus près de nous Deaux et Emswiller (1974) montrent que ce qui pour un homme est attribué à sa compétence (élément interne), relève pour une femme de la chance (élément externe). L'expérience conduite par ces auteurs consistait à demander à des étudiants des deux sexes, d'évaluer une performance identique accomplie par une personne stimulus, homme ou femme dans une tâche spécifiquement masculine ou spécifiquement féminine. Les résultats obtenus indiquent une attribution en terme de causalité interne (compétence) pour

la performance de la personne homme dans une tâche masculine, et pour la même tâche avec une performance identique d'une personne stimulus femme une attribution en terme de causalité externe (chance). Ces résultats s'observent aussi bien chez les sujets masculins que féminins. En revanche l'inverse n'est pas vrai : pour une tâche féminine la personne stimulus homme est perçue comme aussi compétente que la femme. Par ailleurs lorsque la qualification ou les performances des deux sexes sont faibles les femmes tendent à être évaluées plus favorablement que les hommes (Deaux et Taynor, 1973 ; Feather et Simon, 1975), Cash, Gillen et Burns (1977).

De tels biais sexuels se retrouvent également dans l'évaluation de travaux d'étudiants (Bradley, 1984).

L'attribution serait donc non seulement le processus par lequel un individu donne un sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit désigner, assigner une place dans les rapports sociaux (Deschamps et al., 1982).

On voit donc qu'il convient de ne pas considérer seulement, dans les paradigmes expérimentaux utilisés, le niveau inter-individuel mais de prendre en compte d'autres niveaux d'explications (e.g. positionnel ou idéologique), afin de les articuler pour une explication plus complète (Doise, 1982).

On remarque aussi dans l'exemple précédent la différence de « valeur » affectée aux causalités internes par rapport aux causalités externes. Cette valorisation d'une dimension (interne) par rapport à une autre (externe) est intéressante à la fois par ce qu'elle révèle et par ce qu'elle produit. En effet certaines performances seraient liées soit aux caractéristiques propres du sujet, soit à la situation ; ces différences d'explication peuvent être utilisées indifféremment par l'individu en situation de faire une attribution, mais par ailleurs la littérature spécialisée nous met en présence d'une variable à succès, la variable internalité/externalité due à Rotter (1966).

2. Le contrôle des renforcements

Selon Rotter certains individus auraient tendance à considérer que les renforcements (sanction positive ou négative) découlent directement de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils ont fait (je n'ai pas une bonne note parce que je n'ai pas suffisamment travaillé mon exercice), alors que pour d'autres ils dépendent de forces extérieures, voire même peuvent advenir indépendamment de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils ont produit comme comportement (j'ai une mauvaise note parce que le professeur ne peut pas me voir !).

Une telle distinction est d'importance. Elle situe, en effet, deux types de sujets : ceux qui se pensent responsables de ce qui leur arrive (contrôle interne) et ceux qui sont en quelque sorte « marqués par le destin » (contrôle externe). On voit quelles peuvent en être les conséquences sur l'apprentissage social ; Rotter situe d'ailleurs ce problème internalité/externalité dans le champ des théories de l'apprentissage social. Rappelons pour mémoire ici l'importance de la démarche d'imitation pour ces dernières (Bandura, 1971). Selon cet auteur une telle démarche correspond à deux phases : la première est une phase d'acquisition pendant laquelle le sujet apprend par observation le comportement d'un modèle, la seconde correspond à la performance lorsque le sujet reproduit ou tente de reproduire le comportement observé [2].

En faisant du couple internalité/externalité une variable significative pour le processus d'apprentissage dans des situations diverses, on en vient à poser l'existence de différences individuelles consistantes en matière de croyance en un contrôle personnel des récompenses et en matière de situation.

---

(2) Sur ce sujet on peut consulter notamment Bandura, Blanchard, Ritter, 1964 ; Bandura, Mac Donald, 1963 ; Bandura, Jeffery, Bachida, 1974.

Ainsi, dans le cas où un individu établit un lien entre un renforcement et son propre comportement, le renforcement affectera la probabilité de reproduction de ce comportement dans une situation semblable. A l'inverse, cette probabilité ne sera pas affectée si l'individu considère le renforcement comme lié au hasard. Ces différences de croyance en matière de contrôle des renforcements peuvent conduire à d'importantes différences dans les réactions manifestées par un individu face aux événements, à l'occasion d'échecs ou de réussite aux examens, par exemple. Ainsi Featcher (1968) montre que les sujets externes pourront augmenter leur niveau de confiance après un échec et le diminuer après un succès (la chance peut changer de camp !). Les « internes » au contraire seraient plus enclins d'élever leur niveau de confiance après un succès et à l'abaisser après un échec. Ainsi s'agit-il en fait des leçons que chacun est en mesure de tirer d'une expérience en fonction de sa position sur l'axe internalité-externalité. Cette variable, outre l'intérêt qu'elle peut rencontrer chez les psychologues sociaux, est évidemment plus logiquement associée aux psychologues différentialistes (cf. sur ce sujet Reuchlin, 1984).

Manifestement la littérature spécialisée aurait tendance à rendre compte d'une valorisation de l'aspect interne pour asseoir la maîtrise du sujet sur son environnement (Mac Donald, 1973 ; Phare, 1976). Il semble, cependant (Lefcourt, 1972, 1976) que le lien internalité-performance positive porte principalement sur des études réalisées dans des contextes scolaires. Et la conclusion tirée est toujours la même : les meilleurs seraient internes. Par ailleurs certains travaux (par exemple Rabinowitz, 1978 ; Claes, 1981) montrent que les sujets des classes sociales favorisées sont plus internes que ceux des classes défavorisées. Faut-il pour autant associer réussite sociale et internalité ? Beauvois (1984) citant un travail de Rothberg (1980) tempère une causalité de ce type, « mais ce qui semble avéré, c'est que l'internalité est une représentation des classes favorisées, un type de rapport au monde qu'ont les gens bien » (Beauvois, 1984, p. 109). Il semble par ailleurs (par exemple, Ayckman et Malinowski, 1975 ; Claes, 1981) que l'enfant développe au cours de sa scolarité une représentation du contrôle des renforcements allant dans le sens d'une évolution vers l'internalité ; il reste toutefois à établir les conditions éducatives de cette évolution. On peut cependant faire avec Beauvois (1984) l'hypothèse qu'elle est en rapport avec les styles pédagogiques des enseignants et de la famille. D'autant que certaines études montrent la sensibilité de l'internalité, en matière de représentation des contrôles des renforcements, aux variables socioculturelles et socioéconomiques.

Nous sommes face à une double inclination. D'abord nous aurions tendance à avoir une propension à sur-estimer dans nos explications des conduites la part qui relève de l'individu, et à sous-estimer celle provenant de la situation. Ce phénomène est connu dans la littérature spécialisée sous le terme d'erreur fondamentale (Ross, 1977) ou de biais attributif (Harvey, Town, Yarkin, 1981) [3].

Ensuite nous accorderions une prévalence aux croyances en un contrôle interne des renforcements (internalité). De plus, lorsqu'il s'agit de faire des inférences concernant son propre comportement ou celui d'autrui l'acteur et l'observateur ne traiteraient pas les choses de la même façon : le premier serait porté à faire des attributions situationnelles, le second à réaliser des attributions dispositionnelles, Jones et Nisbett (1972), Nisbett, Caputo, Legant, Marecek (1973), Coldberg (1978). De cela il s'ensuit le droit de s'interroger sur la fonction d'observateur dans un groupe, une classe ou une assemblée. Storms (1973) a mis en évidence que les attributions se modifiaient même à la suite d'un changement de perspective visuelle, ceci à partir d'un film traduisant une même scène de deux points de vue (observateur et acteur), mais montrée en alternant la perspective de sorte que l'acteur

(3) Ce phénomène conduit d'ailleurs à se poser des questions théoriques et méthodologiques sérieuses. En effet les expériences réalisées portent le plus souvent sur des anticipations ou des descriptions de conduites et pratiquement jamais sur les conduites effectivement réalisées et évacuent ainsi l'engagement réel des individus dans ces conduites. Cette notion d'engagement est d'ailleurs importante dans la mesure où elle est susceptible de rendre compte des retombées multiples d'un acte susceptible de générer de nouvelles conduites.

Elle est à référer au travail de Kiesler (1971), selon lequel, à croyances et attitudes identiques, deux personnes, selon les pressions de l'environnement, peuvent agir différemment, et ainsi subséquemment affecter leurs réactions à des événements postérieurs de leur existence.

voyait la scène du point de vue de l'observateur et inversement. De tels résultats ne sont certainement pas à négliger à l'heure où fleurissent des pédagogies audio-visuelles toujours plus nombreuses.

Nous laissons au lecteur le soin d'envisager les effets éventuels de ces biais liés aux phénomènes acteur-observateur. Certains les ont évoqués au niveau de la psychothérapie (par exemple Snyder, 1976).

Outre les biais attributifs on rencontre aussi des phénomènes analogues concernant la perception du contrôle des renforcements. Nous aurions tendance à attribuer à nos capacités propres (aptitudes, etc.) la raison de nos succès et à attribuer à des facteurs externes la cause de nos échecs (difficulté — manque de change —) (Zuckerman, 1974).

3. Evaluation et attributions dispositionnelles

Le lien avéré (Beauvois, 1976) entre l'évaluation et les attributions dispositionnelles est d'importance. Struil et Wyer (1980) ont montré que l'accessibilité d'un mot (la proximité lexicale) détermine en partie son emploi et que l'évocation d'un trait pour signifier un comportement équivaut à une évaluation de la personne à laquelle ce comportement est associé. Certaines pratiques professionnelles, et notamment l'enseignement, conduisent à des comportements d'évaluation, visant à fixer des valeurs pour appliquer des sanctions qui sont autant de renforcements des conduites. « La pratique évaluative ne peut dès lors déboucher que sur l'attribution de ses conduites à la personne évaluée, tout comme elle ne peut déboucher que sur la saillance du lien entre ces conduites et les renforcements sociaux éventuels (Beauvois, 1984, p. 129).

La position d'internalité dont Beauvois (ibid.) fait une norme, donc la conséquence d'une construction (autre objet d'étude de la psychologie sociale, Sherif, 1936) serait acquise à travers les conduites d'évaluation. Cet auteur présente d'ailleurs cette assertion plus « comme une thèse que comme une hypothèse ». Résumons-la.

L'évaluation ayant aussi une utilisé de sélection sociale des individus, la fonction évaluative est donc une fonction de distribution des sujets sur une échelle de valeurs à partir des conduites dont ils sont apparemment les producteurs. Elle implique aussi « une position d'internalité, tant en ce qui concerne la saillance de la causalité personnelle que celle du lien entre les conduites et les renforcements » (Beauvois, ibid., p. 130). De plus l'existence sociale suppose la distribution de renforcements sociaux et du même coup « l'attribution de responsabilités aux personnes ». On retrouve là encore la présupposition, de la position d'internalité. On peut dès lors — in fine — et comme l'auteur de la thèse présentée, s'interroger sur certaines incantations éducatives ayant trait aux caractéristiques *nécessairement formatrices de l'évaluation, de l'auto-évaluation et des pédagogies dites* autonomes.

A terme, ne sommes-nous pas conduits à ne percevoir la cause des conduites que dans les personnes ? Une réponse positive amènerait à admettre la variabilité personnelle comme supérieure à la variabilité situationnelle. On pourrait, dès lors, légitimer facilement *certaines thèses concernant les différences inter-individuelles comme seules explications* des performances notamment scolaires. Loin de nous l'idée de nier les différences inter-individuelles, mais à ne regarder qu'elles, on perd à observer les différences intra- ou inter-situationnelles, et l'on arrive alors très vite aux explications en termes de traits de personnalité.

4. Les théories implicites de la personnalité (TIP)

Cette expression (TIP) forgée par Bruner, Shapiro et Tagiuri (1958) traduit notre connaissance d'autrui et la façon dont nous l'utilisons pour faire des inférences — souvent fausses — à propos de la personnalité de quelqu'un.

Les études consacrées aux TIP n'ont d'ailleurs pas débuté avec Bruner et al., comme le rappelle Schneider (1973). On en trouve les premières traces avec Asch (1952) dans ses études sur la formation des impressions. Pour cet auteur, gestaltiste, l'idée (confirmée semble-t-il par ses premières recherches) était que les traits caractérisant une personne forment un tout organisé où la signification de chaque trait dépend du contexte général. *Ainsi songez à une personne dont on vous dit : elle est intelligente, réservée, dilettante,* compétente, et maintenant d'une autre personne qu'elle est : exubérante, ambitieuse, sournoise et dilettante. Le dilettantisme qui peut être apprécié comme une qualité dans le premier cas le sera comme un défaut dans le second. En dépit du caractère séduisant de l'illustration on s'accorde plutôt aujourd'hui (cf. Jaspars, 1982) pour considérer l'impression finale comme dépendant de chacun des traits pris isolément et dont la signification ne varie pas en fonction du contexte. Pour pouvoir rendre compte de ce phénomène ont été développés des modèles mathématiques, notamment linéaires (addition et moyenne). Pour l'un (addition) il suffirait de présenter le plus grand nombre possible de caractéristiques positives, quelle que soit leur saillance, pour l'autre (moyenne) c'est l'importance des qualités qui est retenue. Ce n'est pas leur total qui détermine le jugement final mais bien la moyenne de leur degré d'évaluation positive.

4.1. Le concept de personnalité et la notion de trait

Les traits de personnalité ne manquent pas dans le langage commun. Allport et Odbert (1936) avaient recensé 1 800 mots de la langue anglaise susceptibles de concerner la personnalité. Pour beaucoup d'entre nous (psychologues amateurs en quelque sorte) les traits ont tendance à revêtir une valeur explicative pour les comportements observés. De quelqu'un qui parle peu nous dirons qu'il est timide comme s'il s'agissait d'un état. En fait nous expliquons un comportement de timide par la personnalité timide de son auteur. On est ici en pleine tautologie et cependant...

Notre intention n'est pas d'aborder ici les recherches sur la personnalité, trop abondantes et controversées pour s'inscrire dans l'espace de cet article, simplement il convient de remarquer que les théories scientifiques de la personnalité ressemblent à s'y méprendre aux théories implicites « partagées par le commun des mortels » (cf. sur ce thème Leyens, 1983) dont le titre de l'ouvrage est évocateur à ce sujet : « Sommes-nous tous des psychologues ? ».

Il importe cependant d'aller plus avant dans l'explicitation des théories implicites de la personnalité. D'abord que faut-il entendre par TIP ? Brièvement on peut écrire que c'est un ensemble de traits (timide, intelligent, paresseux, etc.) dont certains sont perçus comme allant ensemble et d'autres comme ayant un degré d'accord nul ou très faible (relation de proximité, d'éloignement ou d'exclusion) et une structure sous-jacente organisant leurs relations. La théorie est dite implicite en raison du caractère inférentiel lié aux attentes et aux descriptions de la personne qui utilise les traits à l'égard d'un ou des autruis.

Des études, notamment Peterson, 1968 ; Mischel (1968, 1973, 1976) mettent en cause la valeur significative du trait quant à la prédiction comportementale, en montrant l'existence d'une grande variabilité dans les comportements, chez des gens normaux (Mischel, 1976). En d'autres termes, Mischel considère les mesures de ces traits comme instables pour un sujet donné. Il obtient de dérisoires corrélations (qui n'excèdent pas .30) avec les conduites effectivement observées. Dès lors le trait serait un bien faible prédicteur des conduites, au moins pour le psychologue amateur ou naïf, même si pour le psychologue scientifique le débat n'est pas totalement tranché (Bagozzi et Burnkrant, 1979 ; Gifford, 1982).

On peut donc avancer sans trop de risques que le trait n'est vraisemblablement pas un outil théorique très efficient pour prédire les comportements et ceci en dépit de nos intuitions qui nous portent à croire à une consistance individuelle, quelles que soient les situations considérées.

Cependant une conception du trait nous semble particulièrement intéressante [Beauvois, 1976, 1982, 1984 ; Beauvois et Joule (1981)]. Selon celle-ci le trait serait « le produit cognitif, d'une pratique non descriptive mais évaluative » (Beauvois, 1984, p. 173). Dès lors le trait référerait plus à la **valeur** des gens qu'à leurs propriétés descriptives. En effet, au regard du psychologue, de l'enseignant, de l'homme de la rue, de vous, de moi, la saillance d'autrui s'exprime par ses conduites et ses attitudes et notre activité consiste à lui attribuer une valeur à travers elles plutôt que d'en rendre compte. Dès lors le trait apparaît « comme la production cognitive d'un regard évaluatif (Beauvois, ibid.).

Autrement dit la structure de la personnalité d'un sujet se situerait plutôt dans la sphère cognitive de celui qui juge que dans la personne dont on observe le comportement. Une expérience de Passini et Norman (1966) vient à l'appui de cette assertion. Les auteurs ont demandé, à partir de termes spécifiant des traits stables de personnalité, de décrire des gens qui leur étaient inconnus et qui devaient eux-mêmes s'auto-évaluer. Une analyse factorielle permit de retrouver la structure de personnalité obtenue lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un de connu !.. Alors ! le système de représentation personnologique serait-il sans rapport avec les réalités psychologiques et comportementales ? Certains auteurs n'hésitent pas à franchir le pas d'une telle explication (D'Andrade, 1974 ; Shweder et D'Andrade, 1979).

En 1975 Shweder reprend les données recueillies en 1929 par Newcomb pour réaliser une investigation du problème ci-dessus exposé. Un bref rappel de l'expérience de Newcomb nous est nécessaire pour parvenir à la présentation des conclusions de Shweder.

Dans un camp de vacances deux groupes de garçons d'âges différents furent soumis à observations quotidiennes durant 24 journées, chacun par leur moniteur. Celui-ci devait noter sur une liste de 26 comportements tous ceux qui apparaissaient. Il était donc possible, au terme de l'observation, de calculer les inter-corrélations de comportements pour l'ensemble des enfants. Par ailleurs, à la fin du camp, plusieurs observateurs étaient à leur tour chargés de noter à l'aide de la même grille ce qu'avait été le comportement des enfants. De ce fait on se trouve en présence de deux types de données : l'occurrence des comportements effectifs et l'occurrence des jugements fondés sur la mémoire.

Quarente-six ans plus tard Shweder présente à dix de ses étudiants toutes les paires de comportements observées par Newcomb et leur demande de juger de la similitude conceptuelle de chacune d'elles. Il compare ensuite la matrice ainsi obtenue aux deux autres extraites des résultats de Newcomb. Les résultats sont non ambigus. On constate une forte corrélation (.80) entre les jugements de similitude sémantique et ceux fondés sur la mémoire, en revanche entre mémoire et comportement observé la corrélation est beaucoup plus faible (.41). La troisième comparaison entre comportements observés et jugements de similitude sémantique n'est guère plus élevée (.48). Allant plus loin Shweder effectue séparément les trois comparaisons décrites selon qu'il y a accord ou désaccord entre les préconceptions et le comportement effectif. Qu'il y ait accord ou désaccord les corrélations entre jugements établis sur la mémoire et ceux fondés sur la similitude sémantique (préconception) demeurent élevés (.74 .84). En revanche il en va tout autrement pour les « jugements de mémoire » et les comportements observés, les résultats diffèrent ; en situation de convergence (accord) la corrélation est faible (.35), en situation de désaccord elle s'effondre (.– 27). Exprimée en d'autres termes la signification de ces résultats montre clairement que sans accord entre l'observation et la similitude sémantique il n'y a pas non plus d'accord entre l'observation et le jugement fondé sur cette observation. Il y a selon l'expression de Shweder et D'Andrade (1979) distorsion systématique ; les co-occurrences relevées par un sujet (un psychologue, un enseignant, vous, moi) dans ses descriptions psychologiques renvoient plus à ses propres théories implicites qu'à la traduction d'une consistance du comportement de la personne ainsi décrite.

Les résultats de ces travaux ne peuvent manquer de poser la question déjà ancienne de Mischel (1968) : quelle validité peuvent bien avoir les tests de personnalité ? En d'autres

termes, les théories scientifiques de la personnalité ne seraient-elles que des théories sémantiques ? En d'autres termes encore, le langage, la similitude sémantique priment-ils la réalité des comportements ? Au risque de choquer ou de décevoir, il existe une forte présomption, fondée sur des recherches empiriques (Cohen et Ebbesen, 1979 ; Ebbesen, 1981) à répondre positivement.

Cela signifie-t-il pour autant que l'on ne puisse décrire, donc supposer, des consistances individuelles effectives ? Certainement pas, à condition, comme le souligne Beauvois, que l'on s'attache à l'étude des **comportements effectifs** et non aux réponses des gens à des questionnaires de personnalité, d'autodescription ou de description d'autrui.

De ce point de vue, la proposition de cet auteur (Beauvois, 1983) pour l'avènement d'un néo-cognitivisme en psychologie sociale, proposition selon laquelle l'étude des processus cognitifs peut s'élaborer sur des situations post-comportementales plutôt que pré-comportementales, où la conduite passe du statut de variable dépendante à celui de variable indépendante, nous semble d'une grande fécondité heuristique. Mais cela est une autre histoire ! voire une nouvelle aventure expérimentale ; du moins souhaitons-le !

Conclusion

Le fait que les traits de personnalité ne rendent pas compte d'une consistance effective des conduites, le fait que nous soyons soumis à l'erreur fondamentale et confrontés à des biais quasi permanents concernant la représentation que nous avons du contrôle des renforcements, doivent-ils pour autant nous condamner à une culpabilité définitive à l'endroit de nos imperfections ?

Là n'est sûrement pas la question. En effet s'il convient de prendre garde ici à nos surestimations personnologiques et de savoir là que des théories fausses peuvent devenir vraies (par une sorte d'effet pigmalion), il faut aussi admettre que nos théories implicites nous permettent de vivre en choisissant les chemins qui nous sont utiles dans le foisonnement des stimuli de notre environnement. Toutefois une interrogation ne peut être évacuée : c'est celle de la fonction sociale de ces théories implicites qui certainement, tout en étant manifestement fausses, nous sont souvent « bigrement » utiles !

Là, comme ailleurs en psychologie nous retombons sur la question centrale de la décision. Quel modèle utilisons-nous dans un jugement, comment s'effectue la prise d'indices des éléments participants de cette décision, comment décidons-nous de la justification de nos conduites ? Ici manifestement se mêlent la logique et les sentiments, le cœur et la raison. Il semble bien qu'il faille très vite se pencher sur la nécessité de concevoir une synthèse théorique entre les déterminants sociaux, cognitifs et affectifs à l'œuvre dans le fonctionnement psychique. De ce point de vue la psychologie sociale expérimentale ne nous semble pas totalement démunie pour participer à cette nécessaire élaboration.

II. — LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET L'ÉTUDE DE L'INTELLIGENCE

1. *L'intelligence et le social : quelques rappels*

Comme le souligne Doise (1982) dans les années 1930 certains psychologues parmi les plus grands en arrivaient à conclure à une origine sociale de l'intelligence. Ainsi Mead (1934) caractérisé comme béhavioriste social, mais insatisfait du naturalisme et mécanisme Watsonien, essayait d'élaborer une conceptualisation visant à saisir la vie mentale comme la résultante de processus intégrés dans la vie sociale. En ce sens il

s'agissait d'une tentative pour libérer la psychologie d'une centration exclusive sur l'individualisme : « pour que la pensée puisse exister il doit y avoir des symboles, des gestes vocaux, qui font naître chez l'individu la réaction suscitée chez autrui de telle sorte qu'il puisse diriger sa conduite ultérieure à partir de cette réaction. La pensée implique non seulement la communication... mais aussi la production dans l'individu lui-même de la réaction qu'il provoque chez autrui... On participe au processus que l'autre individu réalise, et on guide son action à partir de cette participation » (Mead, 1963, p. 63). A cette conception de la genèse sociale de la pensée correspondait au même moment (1928) les idées de Piaget sur l'autisme comme pensée égocentrique, la contrainte sociale comme génératrice de conformisme et d'absence d'autonomie, la coopération comme « processus générateur de raison » (Piaget, 1976, p. 67), et la vie sociale comme « une condition nécessaire au développement de la logique » (Piaget, ibid., p. 80). Si l'on ajoute les travaux de Vigotsky qui, à la même époque (1930), concluaient à un développement de la pensée allant dans le sens du social à l'individuel, se différenciant en cela de Piaget, nous tenons un ensemble de préoccupations qui intégrait manifestement la dimension sociale dans l'étude de l'intelligence et de son développement.

Si les travaux de Mead et Vigotsky ne se sont pas prolongés dans des recherches expérimentales pour tenter d'articuler entre elles les approches psychologiques et sociales du développement cognitif, en revanche ceux de Piaget ont fécondé de nombreuses études (notamment Nieslen, 1951 ; Dami, 1975 ; Moessinger, 1974, 1975). Cependant elles apparaissent, à l'analyse, simplement occupées par la mise en évidence d'un parallélisme entre développement cognitif et social « sans chercher à créer des situations expérimentales qui permettent de détecter un éventuel lien de causalité » (Doise, 1982, p. 59).

De la même manière certains travaux (notamment Damon, 1977 ; Waller, 1978) partent d'une approche cognitiviste pour aborder le développement de l'intelligence sociale. Ainsi Damon étudiant le développement des conceptions enfantines (entre 4 et 8 ans) ayant trait à la justice distributive, l'amitié, etc., vérifie l'existence d'un lien entre les niveaux atteints dans le domaine du concept de justice et les niveaux atteints à des tâches cognitives de type piagétien. La conclusion de tels travaux s'inscrit simplement en termes de corrélation entre développement cognitif et développement social. L'impact de l'interaction sociale sur le développement n'est en revanche jamais considérée. Les paradigmes expérimentaux utilisés n'accordant pas à l'interaction le statut de variable indépendante.

2. Une nouvelle perspective

C'est avec l'école Genevoise, que nous qualifierons de post-piagétienne, que s'opère un renversement véritable de problématique, à partir des travaux poursuivis depuis plusieurs années à la suite des recherches initiales de Doise, Mugny, Perret, Clermont (1975). Travaux qui font de l'interaction sociale un lieu privilégié du développement cognitif chez l'enfant. Partant de l'hypothèse générale selon laquelle l'évolution des connaissances s'effectue plus particulièrement dans des situations sociales, Doise et Mugny (1975) construisent (pour des sujets de 7-8 ans et 9-10 ans) une expérience princeps pour montrer qu'une situation d'interaction sociale, au stade génétique de la construction d'une notion, présente d'indubitables avantages cognitifs. A cette fin ils utilisent une tâche de coordinations motrices interdépendantes (nommée jeu coopératif) réalisable seulement dans la mesure où les actions exercées sont le résultat d'une mise en correspondance adéquate d'opérations cognitives par les différents enfants concernés par le jeu. Décrivons brièvement l'expérience. Les sujets sont amenés à faire suivre un parcours déterminé à un mobile relié par des ficelles à des poulies dont ils se servent. Dans une condition contrôle un enfant seul utilise les poulies pour faire le parcours alors que dans la condition expérimentale proprement dite deux enfants manipulent chacun une seule poulie pour parvenir à réaliser le même parcours. Les résultats font apparaître une différence significative en faveur des sujets opérant en couple mais seulement chez les enfants âgés de 7-8 ans (i.e les plus jeunes). La situation d'interaction sociale produit donc bien une meilleure coordina-

tion des actions, mais seulement à un niveau de développement donné, et elle disparaît par la suite. Les auteurs concluent alors à l'idée que les instruments cognitifs sont d'abord élaborés au travers de l'interaction sociale pour être ensuite intégrés par les individus.

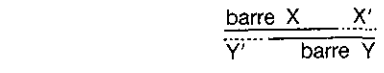
Par ailleurs, au cours d'une autre expérience (Doise, Mugny, Perret Clermont, 1975), il est apparu que la supériorité des actions collectives était liée à un conflit inter-individuel, né de l'opposition des stratégies de résolution utilisées par des sujets à l'égard du problème posé. Une succession d'expériences a cherché à contrôler une telle variable (e.g Mugny, Doise, 1978).

Les résultats des différentes recherches réalisées à cette époque conduisent leurs auteurs (Mugny, Doise, Perret Clermont, 1975-1976) à se demander comment il est possible de rendre compte des mécanismes par lesquels l'interaction sociale provoque un dépassement des capacités cognitives individuelles (Perret Clermont, 1979), et ceci dans de nombreux champs opératoires (conservation des longueurs, des quantités de liquide, du nombre, transformations spatiales...). La réponse avancée est celle de l'idée du conflit de centration comme phase d'élaboration cognitive. L'hypothèse est donc celle d'une opposition sociale des centrations comme source de progrès. Les résultats obtenus attestent l'importance du conflit de communication dans la génération de nouvelles coordinations, aussi bien avec un modèle de réponse correct qu'incorrect fourni par l'expérimentateur. On retrouve également les mêmes effets lors d'une même épreuve de conservation des longueurs en mettant un enfant face à un autre enfant (Mugny, Giroud, Doise, 1979).

Cette interaction particulière connue aujourd'hui sous le terme générique de conflit socio-cognitif, désigne en tout premier lieu une dynamique interactive supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive génératrice d'oppositions et de différences de point de vue. Cette mise au jour du conflit socio-cognitif est d'une importance centrale. En effet les nombreuses expériences réalisées (cf. Doise, Mugny, 1981, pour une revue quasi exhaustive) mettent en évidence que l'interaction sociale, source de progrès, ne l'est que sous certaines conditions et notamment sous celle de l'induction « d'une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires » (Doise, Mugny, ibid., p. 81). Une façon de provoquer de tels conflits est de constituer par exemple des groupes d'enfants de niveaux cognitifs différents, leurs divergences pouvant ainsi conduire à des progrès substantiels. Les expériences élaborées à partir de cette hypothèse s'appuient sur le paradigme expérimental suivant, par exemple à l'égard de la conservation des longueurs :

a) Pré-test vérifiant la situation cognitive des enfants face à la conservation des longueurs.

b) Une phase expérimentale où l'on opérationnalise l'interaction sociale et le conflit socio-cognitif. En choisissant des situations qui rendent possible un conflit de centrations opposées mais relevant d'un même raisonnement pré-opératoire. Ainsi des sujets non conservatoires à l'égalité des longueurs sont placés devant la configuration suivante : (Doise, Mugny, 1981, p. 96).



Un enfant juge la barre X plus longue parce qu'elle dépasse ici (position de Y correspondant à X'). On crée le conflit en prenant un second enfant (ou l'expérimentateur) qui en tenant un raisonnement identique (une barre dépasse), a cependant une centration opposée, contraire à celle du 1er enfant. Il suffit pour cela qu'il réponde que la barre X est plus longue parce qu'elle dépasse ici (position de X correspondant à Y').

c) Un post-test identique au pré-test.

d) Un post-test de rappel une dizaine de jours après pour vérifier la stabilité des progrès constatés juste après l'expérience.

Les nombreux résultats obtenus à partir d'un tel paradigme confirment la nécessaire présence d'un conflit socio-cognitif pour que l'interaction soit un lieu privilégié du développement cognitif, par ailleurs le conflit doit être fort pour donner lieu à une restructuration cognitive. Son intensité peut-être réalisée expérimentalement par la volonté de l'adulte lorsque celui-ci interdit toute régulation sur le mode de la complaisance (adoption rapide du point de vue d'autrui), ou bien lorsque la réponse de l'enfant est directement pertinente dans sa relation avec l'adulte. Dans ce dernier cas il s'agit d'un marquage social, mécanisme qui renvoie aux correspondances pouvant exister entre des relations qui sont établies ou s'établissent entre des partenaires sociaux et la nature des relations impliquées dans la tâche qui médiatise la relation entre ces partenaires. Ainsi, par exemple, dans la conservation des longueurs la correspondance entre la norme sociale (la différence adulte-enfant) et la notion intellectuelle conservation des longueurs est bien réelle. En effet à la différence de grandeur entre objets peut correspondre une différence physique adulte-enfant. Pour établir expérimentalement cette correspondance il suffit de construire une phase d'interaction impliquant un partage-attribution de bracelets de longueur différente à l'adulte et à l'enfant. L'effet du marquage social sera d'autant plus fort que la saillance de la correspondance est grande (Doise, Mugny, 1983).

L'ensemble des expériences conduites par l'école Genevoise permet donc de mettre au jour un ensemble d'éléments concernant le développement social de l'intelligence et notamment la présence positive du conflit socio-cognitif. Lequel est une source à la fois sociale et cognitive de déséquilibre qui se traduit doublement : de manière inter-individuelle par la divergence des réponses entre les sujets, de manière intra-individuelle dès lors que le sujet est amené à douter de sa propre réponse par le fait d'une possible réponse concurrente. Ainsi la difficulté à résoudre n'est pas seulement cognitive mais aussi sociale. Pour cette raison les sujets sont entraînés à coordonner leur point de vue en un système susceptible de permettre l'accord. C'est donc dans cette recherche d'un dépassement du déséquilibre inter-individuel que l'enfant se trouve conduit à un dépassement de son déséquilibre intra-individuel. Ainsi d'une interdépendance sociale peut s'actualiser une autonomie ultérieure, traduite en terme d'accroissement de compétence cognitive.

Les travaux dont il a été question jusqu'alors sont réalisés pour l'essentiel avec de jeunes enfants, et dans le but de mettre en évidence une accélération de la genèse des structures opératoires. Une publication récente (Gilly, Roux, 1984) s'attache avec des enfants plus âgés (11-12 ans) à éprouver l'efficacité de la dynamique sociale du conflit socio-cognitif, sur la résolution d'une tâche à logique formelle de construction. Les résultats confirment le rôle positif de la confrontation socio-cognitive.

3. *Conclusion*

En résumé de cette brève présentation, il convient de dire que les travaux ici évoqués, proposent l'esquisse d'une théorie psychosociale de l'intelligence. Intelligence dont le développement social serait produit par intériorisation de coordinations interindividuelles sous l'emprise d'un conflit socio-cognitif.

Cependant il importe également de ne pas négliger les conditions nécessaires à l'actualisation de nouvelles compétences cognitives. En effet comme le rappellent Mugny et Doise (1983), pour qu'un conflit socio-cognitif puisse avoir lieu les participants à une interaction doivent disposer déjà de certains instruments cognitifs. De même l'enfant ne *profitera de l'interaction que s'il est en mesure d'établir une différence entre son approche* et celle d'autrui ; n'importe quelle interaction n'est pas profitable à n'importe quel enfant.

Il est toutefois évident que de tels travaux, outre leur apport à la connaissance fondamentale de la psychologie de l'intelligence, présentent, comme le note Gilly (1984), un grand intérêt pour la psychologie de l'éducation : « par le repérage d'une dynamique sociale interactive exploitable par le pédagogue pour constituer et faire fonctionner des groupes poursuivant certains objectifs d'instruction » (Gilly, ibid., p. 493).

Un prolongement de ces recherches dans le milieu éducatif de l'école constitue, sans aucun doute, une nécessité, notamment pour comprendre l'importance des mécanismes décrits sur la réalisation des tâches scolaires. En effet les résultats présentés par Doise et Mugny (1981) sont issus de situations expérimentales, qui, comme telles, ne sont pas transposables dans le champ de l'intervention pédagogique. Mais ils montrent cependant et avec clarté l'existence de certaines indispensables conditions spécifiques pour que s'accomplissent des progrès cognitifs. Dès lors si les situations pédagogiques d'interaction sociale entre enfants de même niveau cognitif ou de niveau cognitif différent peuvent être bénéfiques pour les enfants concernés, la rigueur méthodologique de l'adulte et a fortiori sa présence demeurent et demeureront indispensables à la construction même de ces situations pédagogiques interactives entre enfants.

Ainsi, par exemple, l'hétérogénéité des classes scolaires qui après avoir constitué un véritable primat pédagogique en France est devenu le mal absolu, ne méritait pas plus son statut « éducatif supérieur » hier, qu'elle ne justifie l'opprobre dont elle est l'objet aujourd'hui.

En effet les travaux sur l'interaction sociale et le conflit socio-cognitif dans l'étude du développement de l'intelligence, suggèrent l'intérêt évident de cette hétérogénéité mais dans certaines situations et sous certaines conditions réclamant des mises en œuvre pédagogiques méthodiquement conçues.

Jean-Marc MONTEIL
professeur de psychologie
laboratoire de psychologie sociale
Université de Clermont-Ferrand
(novembre 1984)

Bibliographie

ALLPORT (G.W.) et ODBERT (H.S.). — Trait-names : a psycholexical study, **Psychological Monographs,** 1936, 47.

ASCH (S.E.). — **Social Psychology,** Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-hall, 1952.

BAGOZZI (R.P.) et BURNKRANT (R.E.). — Attitude organisation and the attitude ; behavior relationship, **Journal** of **Personality and Social Psychology,** 1979, **37,** 913-929.

BANDURA (A.) et Mc DONALD (F.J.). — Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments, **Journal, Abnormal Social Psychology,** 1963, **67,** 274-281.

BANDURA (A.), BLANCHARD (E.B.) et RITTER (B.). — The relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavorial, affective and attitudinal changes, **Journal of Personality and Social Psychology**, 1969, **13,** 173-199.

BANDURA (A.), JEFFREY (R.W.) et BACHIDA (D.L.). — Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observation learning, **Journal of Research in Personality,** 1974, **7,** 295-305.

BANDURA (A.). — **Social learning Theory,** New York : General learning Press, 1971, traduction : **L'Apprentissage social,** Bruxelles : Mardaga, 1980.

BEAUVOIS (J.L.). — Problématiques des conduites sociales d'évaluation, **Connexions,** 1976, **19,** 7-30.

BEAUVOIS (J.L.) et JOULE (R.). — **Soumission et idéologie. Psychosociologie de la rationalisation,** Paris : PUF, 1981.

BEAUVOIS (J.L.). — Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique, **L'Année psychologique,** 1982, **82,** 513-536.

BEAUVOIS (J.L.). — Structures organisationnelles : hiérarchie et autogestion, **Connexions,** 1983, **39,** 47-64.

BEAUVOIS (J.L.). — **Psychologie quotidienne,** Paris : PUF, 1984.

BRADLEY (C.). — Sex bias in the evaluation of students, **British Journal of Social Psychology,** 1984, **23,** 147-153.

BRUNET (J.S.), SHAPIRO (D.) et TAGIURI (R.). — The meaning of traits in isolation and in combination, in R. Tagiuri, L. Petrillo (Eds), **Person perception and interpersonal behavior**, Stanford, cal. Stanford University Press, 1958.

CASH (T.F.), GILLEN (B.) et BURNS (D.S.). — Sexism and beautysm in personnel consultant decision making, **Journal of Applied Psychology,** 1977, **62,** 301-310.

CLAES (M.). — L'Evolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité, **Revue de psychologie appliquée,** 1981, **4,** 275-194.

COHEN (C.E.) et EBBESEN (E.B.). — Observational goals and schema activation : a theoretical framework for behavior perception, **Journal of experimental social psychology,** 1979, **15,** 305-329.

Da GLORIA (J.) et PAGES (R.). — Problèmes et exigences d'une théorie de l'attribution, **Bulletin de psychologie,** 1975, **28,** 229-235.

D'ANDRADE (R.G.). — Trait psychology and componctial analysis, **American Antropologist,** 1965, **67,** 215-228.

DAMI (C.). — **Stratégies cognitives dans les jeux compétitifs à deux,** Genève, Editions Médecine et Hygiène, 1975.

DANON (W.). — **The social of the child.** San Francisco Jossey-Bass, 1977.

DEAUX (K.) et TAYNOR (J.). — *Evaluation of male and female ability : Bias works two ways,* **Psychological Reports,** 1973, **32,** 261-262.

DEAUX (K.) et EMSWILLER (T.). — Explanations of succesful performance on sex-linked task : what is skill for male is luck for the female, **Journal of Personality and social psychology,** 1974, **29,** 80-85.

DESCHAMPS (J.C.). — Social attribution, in J. Jaspars, F. Finchmam et M. Hewstone (Eds), **Attribution theory : Essays and experiments,** London : Academic Press, 1982.

DESCHAMPS (J.C.) et LOZENZI-CIOLDI (F.), MEYER (G.). — **L'Echec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève ? Approche psychosociale de la division sociale à l'école,** Lausanne, Favre, 1982.

DOISE (W.) et MUGNY (G.). — Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes, **Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée,** 1975, **34,** 160-174.

DOISE (W.), MUGNY (G.) et PERRET CLERMONT (A.N.). — Social interaction and the development, **European Journal of Social psychology,** 1975, **5,** 367-383.

DOISE (W.) et MUGNY (G.). — **Le Développement social de l'intelligence,** Paris ; Inter-Editions, 1981.

DOISE (W.). — **L'Explication en psychologie sociale,** Paris : PUF, 1982.

EBBESEN (E.B.). — Cognitive processes in inferences about a person's personality, in E.T. Higgins, C.P. Herman et M.P. Zanna (Eds), **Social cognition : The Ontario Symposium,** Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1981.

FEATHER (N.T.). — Change in confidence following success or failure as a predictor of subsequent performance, **Journal of Personality and social psychology,** 1968, **9,** 38-46.

FEATHER (N.T.) et SIMON (J.G.). — Reactions to male and female success and failure in sex-linked occupations : Impressions of personality, causal attributions, and perceveid likelihood of different consequences, **Journal of Personality and Social Psychology,** 1975, **31,** 20-31.

GEORGE (C.) et RICHARD (J.F.). — Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie,** 1982, n° 58, 67-90.

GIFFORD (R.). — Affiliativeness : a trait measure in relation to single-act and multiple-act behavioral criteria, **Journal of Research in Personality,** 1982, **16,** 128-134.

GILLY (M.). — Psychosociologie de l'éducation, in : S. Moscovici, **Psychologie sociale,** Paris : PUF, 1984.

GILLY (M.) et ROUX (J.P.). — Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'approbation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans, **Cahiers de Psychologie cognitive,** 1984, **4,** 171-188.

GOLDBERG (L.R.). — Differential attribution of trait-descriptive terms to one self as compared to well-liked, neutral, and disliked others : a psychometrix analysis, **Journal of personality and social psychology,** 1978, **36,** 1012-1028.

HARVEY (J.H.), TOWW (J.P.) et YARKIN (K.L.). — How fundamental is « the fundamental attribution error ? », **Journal of Personality and social psychology,** 1981, **40,** 346-349.

HEIDER (F.). — ***The psychology of interpersonal relations,*** *New York Wiley, 1958.*

JASPARS (J.M.F.). — Social judgement and social behaviour : a dual representation model, in J.P. Codol and J.P. Leyens (Eds), **Cognitive analysis of social behavior.** The Hague, Martinus Nijhoff, 1982.

JONES (E.E.) et DAVIS (K.E.). — A theory of correspondant inferences : from acts to dispositions, in : L. Berkovitz (Eds), **Advances in experimental social psychology, vol. 2,** New York, Academic Press, 1965.

JONES (E.E.) et NISBETT (R.E.). — The actor and the observer : divergent perceptions of the causes of behavior, in : E.E. Jones et al. (Eds), **Attribution : Perceiving the causes of behavior,** Morristown, N.J. : General Learning Press, 1972.

JONES (E.E.) et Mc GILLIS (D.). — Correspondent inferences and the attribution cube : a comparative reappraisal, in : J.H. Harvey, W.J. Ickes and R.F. Kidd, **New directions in attribution research,** New York, Wiley, 1976.

KELLEY (H.H.). — Attribution in social psychology, **Nebraska symposium on motivation,** 1967, **15,** 192-238.

KELLEY (H.H.). — **Attribution in social interaction,** Morristown General learning Press, 1971.

KIESLER (C.A.). — **The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief,** New York, Academic Press, 1971.

LEFCOURT (H.M.). — Recent developments in the study of locus of control, in : B.A. Maher (Ed), **Progress in experimental personality research,** New York Academic Press, 1972.

LEFCOURT (H.M.). — **Locus of control : current trends in theory and research,** New York, Halsted, 1976.

LEYENS (J.P.). — **Sommes-nous tous des psychologues ?** Bruxelles : Mardaga, 1983.

Mc DONALD (A.P.). — Internal-external locus of control, in J.P. Robinson and R.P. Shaver (Eds), **Measures of social attitudes,** Am Arbor Institute for Social Research, 1973.

MEAD (G.H.). — **L'Esprit le soi et la société,** Paris, PUF, 1963.

MILGRAM (S.). — **Soumission à l'autorité,** Paris, Calman-Levy, 1974.

MISCHEL (W.). — **Personality assessment,** New York, Wiley, 1968.

MISCHEL (W.). — On the empirical dilemnas of psychodynamic approaches : Issues and alternatives, **Journal of Abnormal Psychology,** 1973, 82, 335-344.

MISCHEL (W.). — **Introduction to personality,** New York, Holt, Tinchart and Winston, 1976.

MOESSINGER (P.). — Etude génétique d'échange, **Cahiers de Psychologie,** 1974, **17,** 119-123.

MOESSINGER (P.). — *Developmental study of fair division and property*, **European Journal of social Psychology,** 1975, **5,** 385-394.

MOSCOVICI (S.). — L'Homme en interaction : machine à répondre ou machine à inférer, in S. Moscovici, **Introduction à la psychologie sociale I,** Paris, Larousse, 1972.

MUGNY (G.) et DOISE (W.). — Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performance, **European Journal of Social Psychology,** 1978, **8,** 181-192.

MUGNY (G.), GIROUD (J.C.) et DOISE (W.). — Conflit de centrations et progrès cognitif II : nouvelles illustrations expérimentales, **Bulletin de psychologie,** 1978-1979, **32,** 979-985.

MUGNY (G.) et DOISE (W.). — Le Marquage social dans le développement cognitif, **Cahier de psychologie cognitive,** 1983, **3,** 89-106.

NEWCOMB (T.M.). — An experiment designed to test the validity of a rating technique, **Journal of Education al Psychology, 22,** 279-289.

NIELSEN (R.F.). — **Le Développement de la sociabilité chez l'enfant,** Neuchatel : Delachaux Niestle, 1951.

NISBETT (R.E.), CAPUTO (C.), LEGANT (P.) et MARECEK (J.). — Behavior as seen by the actor and as seen by observer, **Journal of Personality and social psychology,** 1973, **27,** 154-164.

PASSINI (F.T.) et NORMAN (W.T.). — A universal conception of personality structrure, **Journal of personality and social Psychology,** 1966, **4,** 44-49.

PERRET CLERMONT (A.N.). — **La Construction de l'intelligence dans l'intervention sociale,** Bern, Peter Lang, 1979.

PERRET CLERMONT (A.N.). — Recherche en psychologie sociale expérimentale et actualité éducative, **Revue Française de Pédagogie,** 1980, n° 53, 30-38.

PETERSON (D.R.). — **The clinical study of social behavior,** New York, Academic Press, 1966.

PHARES (E.J.). — **Locus of control in personality,** Morristown, General Learning Press, 1976.

PIAGET (J.). — Logique génétique et sociologie, in : G. Busino, **Les Sciences sociales avec et après Jean Piaget,** Genève, Droz, 1976.

RABINOWITZ (R.G.). — Internal-external control expectancies in black children of differing socioeconomic status, **Psychological Reports,** 1978, **42,** 1339-1345.

REUCHLIN (M.). — Psychologie différentielle et psychologie sociale expérimentale, **L'année psychologique,** 1984, **84,** 267-295.

ROSS (L.). — The intuitive psychologist and his short commings : distorsions in the attribution process, in : L. Berkowitz (Ed), **Advances in Experimental Social Psychology,** New York, Academic Press, 1977.

ROTHBERG (D.L.). — Professional achievement and locus of control : a tenuous inference reconsidered, **Psychological Reports,** 1980, **46,** 183-188.

ROTTER (J.B.). — Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, **Psychol. Monogr.,** 1966, **80,** Whole n° 609.

RYCKMAN (R.M.) et MALIKIOSI (M.X.). — Relationship between locus of control and chronologial age, **Psychological Reports,** 1975, **36,** 655-658.

SCHNEIDER (D.J.). — Implicit personality theory : a review, **Psychological Bulletin,** 1973, **79,** 294-309.

SHERIF (M.). — **The psychology of Social Norms,** New York ; Harper and Bros, 1936.

SHWEDER (R.A.). — How relevant is an individual difference theory of personality ?, **Journal of Personality,** 1975, **43,** 455-484.

SHWEDER (R.A.) et D'ANDRADE (R.G.). — Accurate reflexion or systematic distorsion ? A reply to bloch, weiss, and thorne, **Journal of Personality and Social Psychology,** 1979, **37,** 1075-1084.

SNYDER (M.). — Attribution and behavior : social perception and social causation, in : S.H. Harvey, W.J. Wickes and R.F. Kidd (Eds), **New directions in attribution research,** New York, Wiley, 1976.

STORMS (M.D.). — Videotape and the attribution process : Reversing actor's and observer's point of view, **Journal of Personality and Social Psychology,** 1937, **27,** 165-175.

STRULL (T.K.) et WYER (R.S.). — Category accessibility and social perception, **Journal of Personality and Social Psychology,** 1980, **38,** 841-856.

THIBAUT (J.W.) et RIECKEN (H.W.). — Some determinants and consequences of the perception of social causality, **Journal of Personality,** *1955*, **24,** *113-133*.

VIGOTSKY (L.S.). — **Thought and language**, Cambridge (Mass), The Mit Press, 1962.

WALLER (M.). — **Soziales lernen and Interaktionskompetenz,** Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1979.

N° 71, avril-mai-juin 1985, 63-87

NOTES CRITIQUES

ALTET (Marguerite), DONARD BRITTEN (J.). — Micro-enseignement et formation des enseignants / Marguerite Altet ; J. Donard Britten. — Paris : PUF, 1983. — 324 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Le micro-enseignement en version française ne serait-il pas au fond un rare exemple de « behaviorisme apprivoisé » ? Tel est l'intéressante antinomie que nous semblent proposer, sans l'expliciter, et peut-être même à leur insu, les auteurs dans leur ouvrage.

Comment en effet, partant d'une position inspirée d'une théorie strictement behavioriste de l'apprentissage — qui rejette par principe toute prise en compte de l'activité interne, non observable, de l'individu, et a fortiori toute considération pour les notions de sujet et de personnalité — comment une méthode de formation des maîtres peut-elle en arriver à se déclarer comme objectif de : « ... faciliter l'autonomie du stagiaire à l'entraînement à l'auto-évaluation et à l'affirmation progressive d'un style pédagogique personnel » (p. 25) ? [1].

Nous ne nous étendrons pas sur des qualités évidentes qui font actuellement du livre la référence obligée de tout praticien en ce domaine. Bien documenté sur la recherche américaine, mais aussi fortement appuyé sur une expérience du terrain multiple et mûrement réfléchie, il se présente comme un manuel raisonné de la formation des enseignants par cette méthode bien spécifique qu'est le micro-enseignement. Clarté de l'exposition, des objectifs et de l'analyse, richesse de la bibliographie internationale et des annexes, dans lesquelles les auteurs donnent le détail de tous les outils de travail qu'ils ont pu mettre au point par eux-mêmes, en font une source d'informations nombreuses et précises, directement utilisables, à la limite du compact par moments, mais toujours organisées dans un esprit d'ouverture et également éloignées du dogmatisme et de la facilité.

Nous essayerons plutôt de comprendre comment on peut nous faire ainsi passer, sans douleurs, d'une théorie objectiviste de l'apprentissage par conditionnement opérant des seuls comportements observables, à une pratique toute opposée du sujet apprenant comme personne, en quête de son autonomie et de son propre « style » d'activité. Ou bien, en d'autres termes, comment une méthode pratique de formation éclairée d'une constante vigilance critique, peut être amenée à modifier insensiblement, de fait, ses présupposés théoriques et à se retrouver à camper confortablement sur des terrains imprévus.

Quand ils présentent la méthode, en début d'ouvrage, les auteurs, tout en multipliant les précautions et avertissements sur l'absence de prétentions et les limites inhérentes à un outil à fortes connotations technicistes, semblent pourtant tout-à-fait orthodoxes par rapport aux concepteurs d'origine. Fragmentation en micro-aptitudes bien définies, action individualisée, répétition, motivation par retour d'information (ou feedback) immédiat sur sa propre performance, renforcement positif maximum et progression organisée, sont dûment reliés à l'enseignement programmé des années cinquante, inspirateur premier de la méthode. En intégrant ces principes quelque peu rigides dans une situation concrète plus riche de simulation, avec réduction systématique de tous les paramètres de la situation scolaire classique, multiplication des sources de feedback pour l'enseignant stagiaire, explicitation soigneuse des objectifs généraux et des critères spécifiques d'évaluation de l'essai du moment et mise en œuvre concrète dans le schéma, génial en sa simplicité, du « on-fait-on voit-on refait », les auteurs n'ont pas de peine à démontrer que l'on tient, avec le micro-enseignement, un outil cohérent et efficace de formation professionnelle.

Mais en proposant, dans le même temps, à chaque pas, des alternatives au protocole d'origine, en explicitant largement les multiples objectifs et les diverses modalités possibles

(1) On rappelle que le micro-enseignement, contrairement à la didactique qui s'attache à définir une pédagogie en fonction de chaque discipline, vise une formation aux savoir-faire généraux qui sous-tendent toutes les disciplines, tels que poser différents types de question, varier les stimuli, intoduire une nouvelle leçon, etc.

des variables, des outils d'analyse et des critères d'évaluation, ils finissent par déléguer aux stagiaires, dans une bien plus grande mesure que prévu à l'origine, les moyens d'une auto-évaluation et partant, d'une autonomisation et d'une responsabilité dans leur formation plutôt réservés d'ordinaire aux seuls formateurs. C'est ainsi, et pour reprendre les mots mêmes des *auteurs, que s'opère un déplacement* d'objectifs et un glissement, de la modélisation simple des comportements à leur analyse en situation. Glissement subreptice, dirions-nous, qui va plus loin qu'il n'y paraît. Car à partir de ce développement de l'observation et de l'auto-évaluation, la position théorique des praticiens — à laquelle aucun pragmatiste si pratique *fut-il ne peut prétendre échapper puisque chacune de ses actions* est le résultat d'un choix parmi d'autres possibles qui le « situe » automatiquement — bascule effectivement d'une psychologie du comportement objet à une psychologie du sujet. Sujet qui est un agent plus ou moins conscient et déterminé de ses conduites certes, mais agent tout de même, et en interaction active avec son *environnement.*

Et c'est ainsi que les principes du père de l'enseignement programmé (J.B. Skinner) servent à développer une méthode carrément contradictoire de recherche d'un « style *personnel » d'enseigner dont C. Rogers ne renierait sans doute pas certains aspects.*

On pourra regretter par ailleurs, que dans ce beau mouvement d'analyse critique des outils de formation, les auteurs aient quelque peu oublié la machine vidéo. Et qu'ils n'aient *pas songé à s'interroger* davantage sur le bien-fondé de ce présupposé d'efficacité automatique pour la prise de conscience de ses erreurs que l'on attribue si généralement à l'autoscopie. Pour eux, la confrontation à l'image de soi par vidéo ne semble pas, à quelques détails d'accoutumance près, poser problème et l'outil n'est qu'une technique *commode d'enregistrement objectif. Il nous semble, quant à nous, que dans cette évacua*tion pure et simple de la rencontre avec l'image de soi et des problèmes d'identité qu'elle peut re-activer, on peut retrouver trace de la position objectivo-techniciste du micro-enseignement d'origine.

Cela est d'autant plus regrettable que c'est sans doute précisément la puissance du dispositif technique de dédoublement de l'image de soi, propre à l'enregistrement vidéo, qui accentue la dérive de la méthode vers la réflexivité et la subjectivité. En multipliant les *occasions sensibles de constater par soi-même, et sur soi-même, à quel point un compor*tement n'est que le signe visible, de surface, d'une activité profonde, complexe et contradictoire certes, mais qui seule lui donne structure et sens, en précipitant les écarts, décalages et « bougés » de tous ordres dans nos habitudes perceptives et mentales, la *vidéo n'est-elle pas l'œil subjectif par définition, celui qui peut amener chacun, soit au désir* de changement, soit aux blocages défensifs les plus subtils, et modifier ainsi les plus objectifs des comportements ?

C'est là, *en tous cas, une conception que ne contredira pas la dernière née* des innovations américaines en matière de pédagogie et de formation des maîtres, à savoir l'étude des « learning styles » ou « styles d'apprendre ». (Nous préférons traduire « learning » par « apprendre » plutôt que par « apprentissage », terme sémantiquement trop lié aux *théories associationistes). On y part du principe que le comportement observable n'est* qu'un indicateur, indispensable certes mais approximatif, d'une totalité intentionnelle faite chez chacun de dispositions innées et acquises, déterminant des préférences de fonctionnement, des attitudes et des cadres de référence. Ces derniers varient considérablement *d'un individu à l'autre, mais restent relativement constants chez chacun, et partiellement* prévisibles du fait qu'ils se rattachent à quelques grands types d'organisation psychique profonde. D'où la notion de « style d'apprendre », propre à chacun, et en même temps assez typique pour pouvoir être décrit et opposé à d'autres. Et l'hypothèse que ce n'est pas tant le « style » lui-même — aucun n'est supérieur en soi — que son interaction plus ou moins compatible avec le style de l'autre, le mode et le medium d'enseignement et la matière spécifique enseignée, qui seront déterminants dans le destin de succès ou d'échec du processus enseigner-apprendre.

A première vue, le micro-enseignement qui s'est inspiré d'une définition théorique du comportement tout à l'opposé, se trouve pris à revers par cette nouvelle perspective et n'a rien de bon à en attendre.

Mais gageons que, chez nous du moins, la méthode n'aura aucune peine, après avoir aussi complètement apprivoisé et détournée les principes de ses origines, à intégrer cette définition du sujet qui apprend, puisqu'elle lui a depuis longtemps préparé la voie dans la pratique. Et parions qu'elle pourra, le plus « comportalement » du monde, créer les nouvelles « aptitudes » nécessaires pour découvrir et mettre en œuvre les différents « styles », hautement personnalisés, de traitement du savoir et de la connaissance, selon des théories dégagées depuis longtemps par ces autres branches de la psychologie d'apprendre que sont aussi la génétique (du développement), la psychologie sociale, et même, pourquoi pas..., la psychologie clinique !

Monique LINARD

DARDELIN (Marie-Joëlle). — L'Avenir et le destin : Regards sur l'école occidentale dans la société kanak/ Marie-Joëlle Dardelin. — Paris : éd. de l'ORSTOM, 1984. — 155 p. ; 24 cm. — (Travaux et documents, 173).

M.-J. Dardelin présente, dans cet ouvrage, la première partie d'un travail sur le rôle de l'école occidentale dans la société kanak. Elle a pour projet d'« observer et décrire l'école d'aujourd'hui, après cent vingt années de rencontres cahotiques, maladroites, parfois heureuses, souvent ruinées par la mauvaise foi, l'incompréhension ou l'envie » afin de « contribuer quelque peu à la récolte qui commence » puisque, pour « le vieil homme qui a voulu (l')appeler sa fille » « son peuple est mûr pour récolter les fruits de sa souffrance, de sa patience, comme de ses maladresses et de ses fautes » (p. 18).

Dans l'introduction que nous trouvons particulièrement intéressante, M.-J. Dardelin expose sa méthode, ses hypothèses et laisse pressentir ses conclusions. Elle part de l'analyse des statistiques officielles (1974-1981) de la population, compare les différentes populations européennes et autochtones de différentes ethnies vivant en Mélanésie, à partir de critères empruntés aux « études sociologiques menées dans les pays européens ou nord-américains ». Puis constatant que ces schémas ne sont pas pertinents pour son étude, en particulier la liaison niveau de vie - réussite scolaire, l'auteur réexamine les données à la lumière de l'histoire et de la culture mélanésienne, tenant compte, non plus des subdivisions administratives et communales, mais des aires linguistiques, des évolutions économiques et sociales locales, des stratégies culturelles et des **points de vue** mélanésiens sur l'école.

Ce sont essentiellement ces analyses originales, pour ce type d'étude, qui font l'objet de cet ouvrage, mais en sont sous-jacentes la très grande connaissance que l'auteur a de la région par la longue fréquentation qu'elle en a mais aussi par les monographies et les enquêtes menées entre 1976 et 1981 « sur plus de mille enfants kanaks, de sept à quatorze ans, comparés à quatre cents enfants français du même âge, de milieu rural, et une trentaine d'enfants genevois » *que nous souhaitons connaître plus que par des allusions.*

Dans les deux premiers chapitres (mais le 2e, de trois pages, est la conclusion du premier) est étudié « **l'accès aux études** » à partir de la comparaison des effectifs scolaires (1er et 2e degré) de la métropole et de la Nouvelle-Calédonie en y distinguant enfants mélanésiens et enfants européens.

Après cette première analyse qui montre, outre une « prééminence de l'ethnie blanche dans l'enseignement du second degré », une situation en cours d'évolution, mais d'évolution inégale selon les enseignements, M.-J. Dardelin étudie la **réussite scolaire** des enfants kanaks dans le chapitre III.

Ce chapitre montrant que les enfants kanaks sont, statistiquement et comparativement, en situation d'« *échec scolaire* », *une recherche d'explication est tentée dans le chapitre IV* par référence à des concepts utilisés en sociologie occidentale, en particulier à celui de « classe sociale ». Le chapitre s'intitule d'ailleurs : « Les Kanaks sont-ils une classe défavorisée ? ». L'analyse critique d'études occidentales référées à l'évolution historique de la Mélanésie amène l'auteur à conclure que l'échec scolaire des enfants mélanésiens « ne tient pas (...) *au fait qu'ils seraient au dernier échelon socio-économique à* **l'intérieur** d'une société (celle d'où provient l'école) » (...) mais « que leur échec tient à ce qu'ils sont **d'ailleurs,** d'une autre société, régie par d'autres valeurs et une autre hiérarchie. Société qui ne rejette nullement l'école, au contraire ». Puisque : « L'instruction, dans le court temps où elle est prise en charge par la société kanak porte des fruits. Diffusée par les moyens occidentaux *(alors même qu'elle est toujours perçue comme désirable par les Mélanésiens)*, elle est marquée du sceau de l'échec » (p. 69).

Nous avons là l'argumentation centrale de l'ouvrage.

Le chapitre suivant (V) est consacré aux conséquences chez les adultes de l'échec *dans l'accès aux études secondaires. Dans les quatre pages de ce chapitre (il faut signaler* que les chapitres se présentent, dans l'ensemble, comme de brefs résumés illustrés de tableaux et de graphiques) sont examinés, à partir d'une enquête de l'INSEE, et les statistiques de « diplômes possédés selon les ethnies », et le rapport officiel que l'auteur critique pour les raisons citées ci-dessus : « Il s'avère ainsi difficile à des sociologues *occidentaux de penser les Kanaks autrement qu'à* **l'intérieur** *de la société européenne dont* avec bonne volonté, on veut bien faire franchir au mieux **les échelons.** « Peut-on cependant déceler un **ailleurs** et un **autrement,** dans les faits d'abord, dans les propositions d'action ensuite ? » (p. 77).

Mais dans la mesure où la socialisation est en cours d'évolution positive était-il nécessaire, pour le sujet traité, de faire ce détour ici, puis dans la suite de l'ouvrage, par l'examen du niveau d'instruction des adultes ? Il nous semble que la question n'est pas *résolue par l'argumentation de la p. 76...*

Le chapitre VI, « Les impasses d'une Sociologie » européenne, constitue la charnière entre ce que l'on pourrait considérer les deux parties de l'ouvrage : la première est consacrée à l'étude statistique effectuée à partir des critères de la sociologie occidentale, la deuxième analyse les catégories qui semblent les plus pertinentes pour approcher le plus près possible de la réalité vécue par les Mélanésiens : dans le chapitre VII, **I, l'Ethnie, l'Habitat et l'Adoption,** et dans le chapitre VIII, un regroupement géographique selon les régions « Kanak » — essentiellement à partir du critère linguistique. Il est intéressant de noter que la classification établie par M.-J. Dardelin s'est trouvée être très proche de celle établie parallèlement à la sienne par l'Union Calédonienne, donc par des représentants de la société étudiée.

Et à partir de ce regroupement par aires linguistiques est effectuée une nouvelle analyse des niveaux d'instruction afin « de voir si la population mélanésienne, jusqu'à présent traitée comme un tout, est homogène dans ce domaine » (p. 107) (chapitre IX : L'impact de l'école en milieu mélanésien). Apparemment elle ne l'est pas, et l'auteur émet plusieurs hypothèses liées à l'évolution historique des différentes tribus et renvoie au dépouillement ultérieur de ses propres enquêtes.

Puis, dans un dernier chapitre, et en conservant la répartition par régions, M.J. Dardelin *étudie la réussite scolaire en fonction des critères de niveaux de vie (salaires, véhicules)* et constate qu'ils ne sont pas liés.

L'ensemble des résultats de cette étude allant à l'encontre de bien des thèses occidentales sur les causes et les conditions de l'échec scolaire, M.-J. Dardelin suggère que cela tient à une « identité Kanak » et indique dans sa conclusion qu'elle montrera, dans « sa seconde partie, comment les attitudes mentales et les processus cognitifs, qui sont à la base des *apprentissages scolaires*, présentent chez les enfants mélanésiens de nombreuses particularités révélatrices d'une représentation du monde, spécifiquement Kanak » (p. 137).

Cette approche comparatiste qui cerne le sujet de l'étude par des approches multiples et à partir de la prise en compte de points de vue divers, *et même opposés, est, que l'on* partage ou non les conclusions de l'auteur, indéniablement stimulante.

Reine GOLDSTEIN

GIROLAMI-BOULINIER (Andrée). — Les Niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit / Andrée Girolami-Boulinier. — Paris : Masson, 1984. — 254 p. ; 23 cm.

Andrée Girolami-Boulinier a effectué une vaste enquête concernant le niveau actuel de *langage, lecture et orthographe chez les enfants, adolescents et adultes de langue française.*

Ce travail considérable, établi grâce à un certain nombre de tests normalisés, relativement faciles à reproduire, a été conçu, semble-t-il, en vue de deux objectifs essentiels :

— établir, à l'usage principalement des *orthophonistes, ce qu'elle appelle elle-même* « des échelles de référence » permettant, tant en compréhension qu'en expression, d'évaluer avec une certaine précision le niveau de l'élève et de l'aider en conséquence ;

— constituer, par ces évaluations qui vont de l'élève de grande section de maternelle à des adultes « ayant réussi leur cursus scolaire et universitaire » (niveau ENA), une sorte de panorama d'ensemble, par niveaux, des connaissances actuelles, acquises par les apprenants en matière de langue et d'expression orale et écrite, ce qui pourrait et devrait déboucher sur une *meilleure prise de conscience de ceux qui enseignent, et, on peut* l'espérer, un changement d'attitude de leur part, attitude trop souvent rigide et nourrie de trop grandes exigences.

A. Girolami-Boulinier nous fait ainsi profiter de l'expérience de toute une vie de *rééducatrice en milieu* hospitalier et de formatrice de rééducateurs, aboutissant à une réflexion sur l'enfant à la fois riche, pondérée, positive et humaine.

Un mot sur les tests : *élaborés pour l'entrée et la sortie de l'école primaire,* secondaire et supérieure, ils portent en particulier sur les points suivants :

— ***langage et expression*** : récits oraux, fondés sur la présentation d'« histoires sans paroles », avec relevés des mots, des structures syntagmatiques et syntaxiques, du choix du vocabulaire, de la compréhension et de l'expression ;

— **en lecture** : lecture orale, lecture silencieuse, avec relevés des « fautes » ou du niveau de compréhension-rétention, à l'aide de questions. Ces tests visent à classer les « bons » et les « mauvais » lecteurs, et la vitesse de *lecture (pour les « bons » lecteurs,* environ de 56 mots/minute en fin de CP à 155 m./mn en fin de 6e, en lecture orale ; de *125 m./mn fin CE 1 à 263 m./mn* fin 6e, en lecture silencieuse). Rappelons que la lecture silencieuse des adultes atteindrait, en moyenne, seulement 150 m./mn ! ;

— **en orthographe :** langage écrit « imposé », langage écrit « suggéré » à partir de séquences d'images, avec relevé des « fautes » par catégories : « phonétiques », surtout en relation avec les retards de langage et de lecture ; « linguistiques », surtout en relation avec le manque de maturité dans l'acceptation et l'organisation du système à acquérir.

Les résultats des tests font l'objet de (trop ?) nombreuses statistiques soigneusement élaborées, consignées en tableaux et en pourcentages. Ils font apparaître de façon frappante comment, dans les cas classés « pathologiques », mais également pour les enfants normaux, les difficultés de langage oral ou de lecture sont étroitement liées aux difficultés ultérieures de l'écrit, et par conséquent font ressortir l'intérêt d'une détection précoce.

Selon A. Girolami-Boulinier, ce sont tout particulièrement les élèves dont les résultats sont situés au-delà de 20 (à 2 écarts-types des moyennes) qui pourraient bénéficier d'une *rééducation extra-scolaire*, soit 5 à 7 % pour chaque classe primaire et 10 % pour la 6e. Mais elle insiste sur le fait que « c'est avant d'aborder la lecture proprement dite que les réussites doivent être préparées tant sur le plan langage que sur le plan perception ».

D'autre part, et c'est important, elle insiste également sur le fait que les tests sont à relativiser, et constamment à remettre sur le chantier, tout comme les sondages sur le plan social : l'enfant évolue, et l'analyse des fautes doit servir non à « classer » les individus (ce qui peut rendre, et rend parfois, l'usage de certaines de ces procédures dangereuses) mais à les aider à avancer, car elles aident le testeur « à voir clair ». Compris ainsi, les tests sont certes intégrables à plein titre à une démarche pédagogique de type scientifique. Encore faut-il en être parfaitement conscient, ce qui n'est pas toujours le cas.

Au long des chapitres, A. Girolami-Boulinier nous fait part de ses découvertes, dont certaines font réfléchir : ainsi, elle note la diminution, chez les élèves adultes de l'ENA, des charnières de coordination, l'augmentation de celles de subordination et des mots lexicaux, etc. En lecture, elle note avec beaucoup de finesse qu'il y a un rapport entre la **vitesse** de lecture et **l'augmentation des fautes** de lecture (65 % d'erreurs pour 24 000 mots/heure), alors qu'il n'y a guère de rapport entre le nombre de ces fautes et la **compréhension :** « Certains peuvent ne rien comprendre, en faisant pourtant très peu de fautes » (p. 102). L'inverse semble vrai aussi. Ce qui revient à dire que la corrélation, trop rapidement faite parfois aujourd'hui, entre rapidité, absence d'erreurs et compréhension n'est pas si simple, en lecture orale comme en lecture silencieuse.

Tout en reconnaissant le sérieux et l'étendue des travaux effectués ici, certaines réserves pourraient être faites : outre la nécessité d'une relativisation extrême de l'emploi et des résultats des tests (sur laquelle A. Girolami-Boulinier aurait sans doute pu insister davantage), on peut regretter, malgré quelques efforts louables, l'absence quasi-totale d'explicitation des procédures linguistiques : qu'est-ce qu'un mot ? qu'est-ce qu'une syllabe ? qu'est-ce qu'une phrase ? De quelle « norme » est-on censé partir, pour la prononciation (du **e** caduc en particulier), pour l'usage des liaisons, etc. ?

On sait trop, hélas, qu'en général une absence d'explicitation des procédures recouvre une vision traditionnelle des choses. Et c'est bien le cas ici, en particulier pour les relevés et la cotation des erreurs graphiques.

Il n'est pas indifférent, par exemple, de confondre dans les « fautes perceptives » à la fois la calligraphie, les erreurs de type phonétique et les « mécanismes », sur des mots comme **psychologie, chrême** ou **chrysanthème,** demandés en 6e (p. 98) ! De même, on peut s'interroger sur la présence de tant de participes passés dans les tests SBM de CM 2, 6e, 4e et 3e (pp. 124-125), avec des phrases comme celle-ci : « Les experts se sont laissé prendre aux supercheries des faussaires », « C'est lui qui m'a vue le premier... », avec pour résultats évidents 32 % d'erreurs d'accords de participes passés au CM 2, et 80 à 92 % d'erreurs en 4e-3e sur ces deux mots !

Bien sûr, A. Girolami-Boulinier a trop de bon sens pour ne pas prendre ses distances avec ces pièges orthographiques, dans lesquels 50 millions de Français tomberaient à coup

sûr. Elle souligne aussi que la difficulté même de certains tests « aident à voir clair ». Mais les « échelles de référence », qu'elle a établies pourtant avec tant de distance et de précaution, entre quelles mains vont-elles servir ? Masqués par l'autorité des chiffres et des statistiques, les constatations et les classements risquent de devenir demain rejets et sélections...

Et pourtant, c'est grâce à de telles recherches, patientes et diverses, que nous parviendrons à fonder une approche plus scientifique de l'apprentissage et de la rééducation. A ce sujet, que l'on me permette de terminer par un regret amical, qui est en même temps une invite : Pourquoi A. Girolami-Boulinier, qui a dans sa tête et dans ses tiroirs une si riche moisson d'expériences personnelles, ne nous donne-t-elle ici pratiquement que des chiffres ? J'espère qu'elle nous racontera un jour, à cœur ouvert, les contacts enfantins et l'expérience qui ont mené à ces résultats au bout de tant d'années...

Nina CATACH

GRAVES (Donald). — Writing : Teachers and children at work / Donald Graves. — Exeter, New Hampshire : Heinemann, 1983. — 326 p. ; 24 cm.

Graves est un auteur d'origine australienne, ayant complété ses études doctorales aux Etats-Unis, où il poursuit ses recherches au New-Hampshire depuis 1972.

Ce livre s'adresse tout particulièrement au corps enseignant, les approches théoriques exposées quoique parfois complexes sont susceptibles d'être comprises par chaque professeur et de nombreux exemples témoignent de l'application d'un tel enseignement dans une salle de classe.

Je donnerai une vue d'ensemble de la démarche de Graves, pour ensuite insister sur quelques aspects théoriques, et finalement vous faire part de notre expérience.

Graves intitule son ouvrage **Writing : Teachers and Children at Work.** En effet ce long développement de l'écriture s'élabore grâce à une collaboration constante entre l'enfant et son professeur ; l'enfant selon ses propres références et stratégies d'apprentissage, guide le professeur dans sa recherche de l'écrit. L'une des originalités de Graves est de présenter l'acquisition de l'écriture à la manière d'un apprentissage artisanal, par conséquent l'acte d'écrire et l'acte d'enseigner ne peuvent plus être séparés, l'enfant écrit en regardant écrire son maître. Le professeur n'enseigne pas en donnant des principes ou des techniques à l'enfant, mais dès le premier jour, le professeur raconte puis écrit devant ses élèves un fait auquel il attache de l'importance. Il est essentiel que le maître soit sincère, s'il veut transmettre à ses élèves le fait que l'écriture n'est pas une fin en soi, ni un exercice de style, mais une réelle communication émanant de la personnalité de chacun. Dès lors le professeur écrivant devant et avec les enfants, choisit son sujet, sélectionne et ordonne ses idées. Comme un sculpteur, il modèle son texte ; il change, corrige, rajoute ou supprime... Les enfants ont ainsi une perception juste de ce qu'est l'écriture, la révision et la correction étant partie intégrante de cet accomplissement.

Dès leur premier jour d'école les enfants écrivent et ils écriront chaque jour. En effet, Graves a pu déterminer que 90 % des enfants, âgés de 5 à 6 ans, sont persuadés qu'ils peuvent écrire. Expression écrite qui peut être très variable, allant du dessin, à quelques lettres ou à quelques mots. Nous reviendrons plus précisément sur le développement de l'orthographe dans la suite de ce résumé.

Selon cette perspective, c'est en travaillant son texte que l'enfant apprendra à écrire. Dès le début de cet apprentissage, le professeur accompagne l'enfant d'un support constant, qui s'exerce sous la forme d'échanges brefs et fréquents, que Graves intitule « Conférences » lesquelles sont en quelque sorte le « pivot » de son enseignement. En effet, afin de connaître les intérêts, le mode d'apprentissage et le niveau de développement de chaque enfant, le professeur doit apprendre à écouter ses élèves ; seule une connaissance précise de l'enfant lui permettra par le biais d'un questionnement approprié, de conduire l'enfant vers la résolution de ses problèmes.

Graves propose un ensemble de questions susceptibles de mener l'enfant vers la prise de conscience de la valeur de ce qu'il sait et de sa capacité à devenir autonome. Il situe les questions selon une progression conduisant l'enfant du contenu du récit, à sa structure et enfin à la découverte et à la connaissance des conventions orthographiques. Grâce aux conférences, l'enfant réalise une double évolution. D'une part, il prend conscience de la valeur et de l'intérêt de ce qu'il a vécu, ce que Graves nomme « Voice ». D'autre part, il apprend les habiletés nécessaires à l'écriture. Il y aura interaction de l'un sur l'autre, plus la prise de conscience de la valeur du récit est forte « Voice », plus les habilités sont stimulées et le travail de révision approfondi. Cette poursuite de l'effort de révision est primordiale, elle n'est pas naturelle, l'enfant a besoin de l'apprendre. Les travaux de recherche entrepris par Graves, ont mis en évidence le fait que l'enfant progresse lorsqu'il révise et travaille son texte.

Enfin, l'auteur nous décrit sa position face à la découverte de l'orthographe. Dès son premier jour d'école, l'enfant invente son orthographe et c'est volontairement que l'insistance est mise sur la qualité du message, une conscience précoce des erreurs orthographiques, en créant le doute devient un facteur inhibiteur important, qui s'exerce au dépens de la création. L'orthographe de l'enfant ainsi inventée se modèle peu à peu à la réalité, le groupe classe est le public où s'échangent les écrits des enfants et la transmission du message ne sera possible que si l'élève se plie à l'ensemble de ces conventions. Graves apporte une attention particulière à l'évolution de l'orthographe inventée et illustrée par de nombreux exemples, il en décrit précisément et de façon convaincante la progression. C'est alors que ce long travail créatif d'écriture se termine par la « Publication » des meilleurs ouvrages de chacun des enfants.

Cette façon d'aborder l'enseignement de l'écriture s'inscrit selon une formule très nouvelle, l'enfant ne peut pas apprendre sans le support et la direction de son professeur, mais ce dernier ne peut aider l'enfant qu'à la seule condition qu'il l'écoute, l'observe afin de comprendre ses intérêts, son vécu, ses valeurs, de situer son niveau de développement et son mode d'apprentissage.

Pour accomplir adéquatement ce travail, le professeur doit avoir une très bonne connaissance des composantes de ce développement. Dans les IIIe et IVe chapitres de son ouvrage, Graves en présente toutes les nuances et la progression.

Ainsi le graphisme, l'esthétique, l'espace et le temps, la découverte et l'évolution de l'apprentissage orthographique, la force du message, le passage difficile du langage oral à l'écriture, l'attitude de révision, l'anticipation sont élaborés et situés grâce à de nombreux exemples basés sur plusieurs années d'expérience et d'observation. Ce développement n'est pas linéaire, l'importance de ces composantes varie d'un sujet à l'autre avec la personnalité, le niveau et le mode d'apprentissage de chaque enfant. Par conséquent, la lecture de cet ouvrage peut parfois paraître confuse, mais combien riche et susceptible de *provoquer chez le lecteur de nombreuses réflexions et hypothèses de travail.*

Enfin, le dernier chapitre du livre est plus pratique. Graves y donne des directives précises, sur la façon d'évaluer et de situer à l'aide de tableaux le développement de chaque enfant. Des exemples choisis dans une classe, conduite par un professeur systématique et bien organisé, nous apporte la preuve que rien n'est laissé au hasard et que le progrès de chaque élève est précisément situé, à l'intérieur de la salle de classe.

L'approche développée par Graves, nous paraît très intéressante et correspondre aux recherches récentes poursuivies sur l'apprentissage de la lecture. Lire, est la recherche du sens, et les éléments graphiques ne sont utilisés que pour la vérification des hypothèses. La lecture est donc une activité de la pensée englobant l'ensemble des connaissances de l'enfant, ses expériences et son développement linguistique. Il en est de même pour les approches étudiées par Graves. Ce dernier remet l'écriture dans sa perspective réelle, « La communication d'un message personnel et vécu ». L'enfant se trouve devant la tâche difficile de créer un texte, il apprend à sélectionner, organiser sa pensée, choisir les expressions précises pour transmettre ses perceptions, tout en prenant conscience de la force et de l'intérêt de son message, les conventions orthographiques devenant secondairement un élément indispensable à la transmission du récit.

Nous n'avons pas pu expérimenter cette approche avec les enfants d'une classe régulière, mais, nous vous proposons un ouvrage écrit par un groupe de professeurs australiens [1] qui très honnêtement décrivent leurs hésitations, leurs questions ainsi que leurs succès et leur enthousiasme.

Personnellement nous avons travaillé durant cinq mois à la rééducation d'un groupe d'adolescents intelligents mais ayant des difficultés d'apprentissage graves. Nous avons été frappé par l'épanouissement de ces jeunes, ils écrivent tous avec beaucoup plus de dynamisme des textes de forme très personnelle. La présentation de leur travail s'est spontanément améliorée, mais les progrès les plus significatifs sont situés au niveau de la structure syntaxique des phrases. La correction des erreurs orthographiques fut abordée avec prudence, à la demande de chaque étudiant et toujours en cherchant à en favoriser la découverte personnelle. Les résultats obtenus en cinq mois sont très encourageants et l'expérience sera poursuivie.

En conclusion, si la démarche développée par Graves est positive avec des enfants en classe régulière, nous pensons qu'elle offre une valeur particulière avec des enfants en difficulté, car elle place l'apprentissage du langage écrit en tant que communication. Par la recherche du message personnel, l'enfant peut retrouver la valeur de ce qu'il est et de ce qu'il sait, par conséquent, reconstruire son apprentissage à l'aide de ses propres références.

Cet ouvrage de par l'ensemble des problèmes présentés, qu'ils soient pratiques, théoriques ou vécus, nous apporte une merveilleuse source de réflexion et l'enseignant, quel que soit le niveau ou les caractéristiques des enfants avec lesquels il travaille y trouvera des suggestions et une remise en question salutaire de ses approches pédagogiques.

M.-J. ROSSIER

MILNER (Jean-Claude). — De l'école / Jean-Claude Milner. — Paris : Seuil, 1984. — 155 p., 20 cm.

Le discours pédagogique est volontiers dogmatique et, plus encore, manichéen. « Tradition » contre « innovation » ; « autorité » contre « non-directivité », « enseignement » contre « apprentissage » : comme s'il s'agissait d'oppositions allant de soi, comme s'il n'y avait pas d'entre-deux, cet entre-deux étant peut-être le seul terrain où l'on ait quelque chance de trouver le vrai.

(1) Barbara Fiala, Robyn Legge, Robyn Platt, R.D. Walshe, **No Better Way to Teach Writing.** Edited by Jan Turbill, 1982.

Le livre de J.-C. Milner se présente comme une défense de l'école et des savoirs qu'elle dispense ou devrait dispenser. C'est grâce à l'école, en effet, que « la France, pendant un siècle, est demeurée la seule grande démocratie à avoir pu fonctionner dans une tradition qui ne fût pas protestante » (p. 149). Et pourtant, cet essai n'échappe pas au dogmatisme manichéen, ce qui surprend de la part d'un linguiste aussi rigoureux et d'un auteur aussi intelligent que Milner.

Résumons sa thèse essentielle. Une école existe à quatre conditions : 1) des savoirs ; 2) transmissibles ; 3) des transmetteurs spécialisés ; 4) une institution de transmission, réunissant professeurs et élèves (cf. p. 9).

Or, nous dit Milner, l'école est de nos jours victime d'un véritable complot. Contre le savoir, on brandit la pédagogie, cette science de ceux qui ne savent qu'enseigner et s'en arrogent le monopole. Aux savoirs scolaires, c'est-à-dire transmissibles de façon méthodique par une institution compétente, on oppose pour les privilégier les savoirs non scolaires, ceux qu'on acquiert « dans la vie ». Selon Milner, ces savoirs-là sont de deux types ; les « chauds », familiaux, ruraux, artisanaux, et les « proliférants », tout ce que véhiculent les modes et les médias. Or, pour être elle-même, l'école doit tourner le dos à ces deux types de culture ; elle n'est ni une grand-mère à crêpes, ni un fan vociférant. L'école ne peut-être forte que dans son ordre, que si elle se borne à ce qu'elle peut transmettre.

Complot contre l'école, donc. Selon l'auteur, il s'agit d'une machine à trois pièces, très hétérogènes mais jointes dans une véritable Triple Alliance : les bureaux ministériels, toujours en mal de réforme pour justifier leur existence ; le SNI, braqué dans son corporatisme ; et le SGEN, intoxiqué par son utopie démocrate-chrétienne. Les trois unis dans « la haine de ceux qui savent ». Une certaine presse les appuie — **Le Monde, Le Nouvel Observateur** et le gouvernement les flatte par ses incessantes réformes. Rendons cette justice à l'auteur qu'il ne s'en prend pas seulement au gouvernement actuel ; sa vindicte n'épargne pas plus R. Haby que L. Legrand, A. Saulnier-Seïté qu'A. Savary.

Bref, une définition de « l'essence de l'école », puis l'affirmation d'un « complot » qui tendrait à détruire cette essence. Cette seconde assertion me paraît quelque peu paranoïaque ; en tout cas, elle recourt abusivement au procédé de l'amalgame. Quant à la première, il est intéressant de voir sur quelle argumentation elle repose.

Tout le livre tient en une opposition totale et brutale entre deux thèses : celle de l'auteur, l'école comme lieu de transmission des savoirs, et celle du « complot », qui prône la pédagogie au détriment du savoir. Milner commence par dénoncer un abus portant sur l'adjectif « pédagogique », ambigu puisqu'il correspond à deux substantifs qui n'ont pas le même sens. « Pédagogique », c'est d'abord l'adjectif savant pour « enseignement » (« acte pédagogique », « note pédagogique », cf. l'anglais **educational**), ce qui n'implique en rien que l'enseignement consiste en autre chose qu'à transmettre des savoirs. « Pédagogique », c'est aussi l'adjectif pour « pédagogie », ce qui implique donc que celle-ci existe, comme science formelle de la transmission, indépendante des contenus et plus importante qu'eux ; cette prétendue science s'appuie sur deux mythes : celui de l'enfance, qu'il faudrait connaître et respecter pour enseigner, et celui de la communication, plus affective qu'intellectuelle et qui fait vite de « communiquer » un verbe intransitif ; on communique « avec », sans que rien soit communiqué.

Or, nous dit Milner, le passage du premier sens de « pédagogique » au second est illégitime. Des enseignants peuvent penser que la pédagogie n'est qu'une « farce » (p. 110), tout en étant respectables et fort efficaces. C'est donc un abus de pouvoir que d'imposer la pédagogie aux maîtres en formation, même sous sa forme rajeunie de « sciences de l'éducation ». De même, l'enseignant n'a pas à faire à des enfants, mais à des élèves, c'est-à-dire des sujets qui valent non par ce qu'ils sont, mais par ce qu'ils sont appelés à devenir ; l'école n'est pas faite pour les enfants d'aujourd'hui mais pour les adultes de demain. Un enseignant a donc parfaitement le droit de ne pas « aimer les enfants », du

moment qu'il fait bien son travail (*cf. p. 111*) ; *et ce ne sont pas les épanchements de la* communication qui l'aideront à travailler, au contraire.

On lira, non sans profit d'ailleurs, la description des autres mythes que secrète la pédagogie : l'éducation opposée à l'instruction ; l'école, reflet de la société ; l'échec scolaire, qu'on accentue de nos jours en en faisant celui de l'école tout entière ; les « technologies » pédagogiques, qui renforcent en fait le caractère abstrait et analytique de l'enseignement ; le « concret » enfin, qui n'est finalement que le mépris des élèves, notamment des moins favorisés, qu'on décide d'enfermer dans une sous-culture au lieu de leur transmettre les savoirs auxquels ils ont droit.

J'ai trouvé pourtant de bonnes choses dans ce livre, et même quelques idées « vertébrales » sur l'enseignement et l'école.

C'est vrai qu'il existe aujourd'hui bien des « pédagogues » qui disent que les maîtres *connaissent bien assez leur discipline et qu'ils feraient mieux de s'intéresser à leurs élèves*, proposition qui devient chez certains : les maîtres qui en savent trop ne sont plus capables de faire apprendre. Milner a raison de répondre qu'un enseignant n'en sait jamais assez, et que sa première « motivation », pour lui comme pour ses élèves, est de se passionner pour ce qu'il enseigne. Si l'on étouffe cette « passion » du savoir au nom d'une certaine pédagogie, on n'aura plus de maîtres, mais seulement des contremaîtres.

L'auteur a raison aussi de combattre l'illusion, qui fut déjà celle des sophistes, qu'on peut tout enseigner, à commencer par « la vie », terme frauduleux à force d'être vague. L'école doit se borner aux savoirs transmissibles, en tournant le dos aux savoirs traditionnels et aux savoirs médiatiques. Sa grandeur est d'être un lieu à part.

Et je ne puis qu'approuver Milner quand il dénonce un certain impérialisme pédagogique ; qui demande aux enseignants d'être des apôtres, qui prétend faire de l'école une famille-bis, encore plus étouffante que la première ; qui veut faire de nos collèges des « lieux de vie heureuse », comme si la vie et le bonheur pouvaient se décréter !

Reste le postulat fondamental de Milner : que l'enseignement et la pédagogie s'opposent, postulat qu'on retrouve tel quel chez ses adversaires, qui proclament qu'enseigner empêche d'apprendre et que le savoir nuit à la relation pédagogique. A mon avis, ces deux positions sont aussi caricaturales l'une que l'autre, aussi peu attentives à ce que l'acte d'enseigner a de spécifique et d'intime..., cet enseignement que l'une et l'autre s'accordent à réduire à une « transmission ». Milner n'échappe pas à ce manichéisme ; il l'aggrave, en nous laissant croire que, de Socrate à Alain, les maîtres n'ont été rien d'autre que des « transmetteurs » de *savoir*.

Oui, notre école a toujours besoin de maîtres, réellement compétents dans leur discipline et l'aimant assez pour savoir la communiquer. Mais un maître qui refuserait d'être pédagogue, de prendre en charge ses élèves avec leurs problèmes ou leurs drames, serait-il tout à fait honnête, *serait-il seulement un « maître »* ?

Milner défend une bonne cause, mais avec des arguments qui la dénaturent.

Olivier REBOUL

NIZET (Jean). — Violence et ennui : Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves / *Jean Nizet, Jean-Pierre Hiernaux.* — Paris : PUF, 1984. — 192 p. ; 22 cm. — (L'éducateur ; 89).

Les élèves, en classe, expérimentent l'ennui, manifestent de l'agressivité et même de la violence. Pourquoi ? **Parce qu'ils ne trouvent pas ce qu'ils sont venus y chercher.** Ce que l'école offre au niveau des contenus, des modes de relations ou de l'organisation générale est en **décalage** par rapport au système de représentations et de valeurs qui est le leur. Ils répondent donc souvent par des comportements d'opposition ouverts et de retrait modulés selon les stratégies — dures ou douces — déployées par leurs enseignants.

Telle est l'hypothèse avancée par les auteurs qu'ils vérifient tout au long de la première partie de l'ouvrage en analysant des situations de décalage mais aussi de continuité entre l'offre de l'école et le modèle culturel des élèves de sorte à fournir des preuves complémentaires a contrario.

Leur étude est centrée sur des élèves de milieux populaires fréquentant l'enseignement technique et professionnel belge. C'est-à-dire des classes proches des classes de CAP et CPPN françaises, précisent-ils. Les données analysées émanent essentiellement d'entretiens menés avec d'anciens élèves et des professeurs de ces enseignements.

J. Nizet, J.-P. Hiernaux et leurs collaborateurs essaient d'abord de caractériser les éléments du modèle culturel des élèves qui entrent en jeu dans la situation scolaire et se confrontent avec ceux des enseignants et de l'institution scolaire : les notions de travail, de salaire dominent dans les représentations des élèves parce qu'elles sont synonymes d'état adulte et d'indépendance. Le travail représente plus un statut (« avoir du travail ») qu'une spécialité professionnelle et on l'envisage dans un contexte relationnel particulier, celui de la petite entreprise. Pour atteindre cet état valorisé, la formation doit être pratique, ancrée dans le réel et avoir une utilité immédiate ; c'est la formation dispensée par l'artisan à l'apprenti qui est valable à l'opposé de la formation scolaire perçue comme artificielle, théorique et à utilité différée.

Quelle est l'offre de l'école sur cette série de points ? Quand l'élève valorise **l'état d'adulte** (et ses attributs travail-salaire-indépendance), l'école s'adresse en lui à **l'enfant** à travers son organisation rigide et ses contraintes de règlement et de surveillance. Certains enseignants perçoivent négativement la centration des intérêts des élèves sur le travail et le salaire et déplorent l'absence d'autres curiosités moins triviales. En tout état de cause enfin, les réalisations concrètes si elles existent ne sont que des supports à des apprentissages théoriques et techniques qui sont prioritaires. Le décalage est donc patent entre l'offre scolaire et les aspects fondamentaux du modèle culturel des jeunes élèves de cet enseignement technique ou professionnel.

Ces données culturelles et institutionnelles vont influencer considérablement les relations enseignant-élèves posées d'emblée par les auteurs comme « relations de pouvoir » c'est-à-dire comme « des rapports où chacun des partenaires met en œuvre des moyens en vue d'amener chez l'autre des attitudes, des comportements qui sont dans la ligne de ses objectifs propres » (p. 31). Les enseignants développent deux grands types de stratégies. La première, c'est la stratégie dure marquant la distance avec les élèves et affirmant la supériorité du maître. Elle emploie les contraintes réglementaires et des contraintes personnalisées allant des moyens verbaux aux moyens physiques. D'autres enseignants (ou les mêmes à d'autres moments) adoptent la stratégie douce recherchant la proximité des élèves, échangeant sur des sujets non-scolaires et tentant de modifier les attentes et prises de rôles réciproques dans les limites tolérées par les intéressés et par l'institution scolaire. Mais dans les deux cas, nous sommes en présence de stratégies c'est-à-dire de moyens en vue d'objectifs qui sont ceux des enseignants et du système éducatif, donc issus d'un modèle culturel en décalage avec celui des élèves. Le problème de fond est esquivé et aux

stratégies des enseignants répondent les stratégies des élèves : l'opposition ouverte face à la stratégie dure qui mobilise profondément l'élève envers l'enseignant, le retrait plus occulte qui conduit l'enseignant favorable à la stratégie douce à une surenchère d'avances face à des élèves qui monnayent de plus en plus cher leur intérêt.

Prendre le problème de front et tenter de le résoudre, c'est, selon les auteurs, faire une offre scolaire « **avec** » le modèle culturel des élèves. Les expériences rapportées montrent la possibilité de valoriser à l'école le statut d'adulte, la réalisation concrète, la production utile, le salaire ne serait-ce qu'en fabriquant de vrais objets vendus, construits dans une classe-atelier devenue milieu de vie des élèves et aménagée par eux selon leurs besoins. Dans ce contexte de continuité, enseignants et élèves mettent en œuvre d'autres stratégies dont la différence est fondée sur la définition d'objectifs non plus propres aux enseignants mais **communs** et allant dans le sens du modèle culturel de l'élève. Aux stratégies dépendantes des élèves dans la situation de décalage entre l'offre scolaire et leur modèle culturel se substituent peu à peu des stratégies autonomes dans lesquelles ils montrent leurs capacités à dégager des objectifs propres et des moyens de les atteindre.

Ces propositions et récits d'expériences appellent des interrogations de plusieurs ordres :

— Quelles conditions institutionnelles autorisent la mise en œuvre d'une offre scolaire en continuité avec le modèle culturel des élèves ? Sur ce point les auteurs soulignent les conditions favorables de l'enseignement professionnel belge où les programmes sont peu prégnants, les contrôles hiérarchiques peu contraignants et les diplômes inexistants. Ces conditions peuvent-elles alors être remplies dans des filières d'enseignement moins dévalorisées et marginalisées ?

— Jusqu'où l'institution scolaire et les enseignants toléreront-ils l'émergence d'objectifs propres élaborés par les élèves ? Comment ces objectifs propres s'articuleront-ils avec les finalités, les structures, les contenus du système éducatif ?

— Une offre scolaire en continuité avec le modèle culturel des élèves ne comporte-t-elle pas des limites préjudiciables à ces élèves ? Les auteurs évoquent eux-mêmes cette question et soulignent que les élèves doivent s'ouvrir à d'autres compétences et d'autres capacités relationnelles que celles auxquelles ils sont familiers. La thèse de l'offre scolaire en continuité avec le modèle culturel des élèves se tempère alors et s'oriente vers une négociation : « En pratique, l'enseignant aura à négocier avec ses élèves une offre dont certains éléments sont en continuité avec leur modèle culturel, d'autres en décalage » (p. 134).

Le lecteur en vient alors à s'interroger sur la position des auteurs de l'ouvrage : si de nombreux développements mettent en cause le système éducatif étudié dans ses structures, ses objectifs et ses contenus uniformes et prônent une différenciation réelle des offres scolaires (débouchant sur la question des hiérarchies de savoir et de pouvoir non évoquée), d'autres éléments mettent plutôt l'accent sur la relation professeur-élève et proposent des grilles d'analyse et des techniques d'intervention. La courte seconde partie de l'ouvrage en témoigne et présente les notions centrales de l'Analyse transactionnelle et de la théorie de Thomas Gordon, sur la relation pédagogique « sans perdant ».

Ces exposés sont néanmoins utiles à tout enseignant comme la première partie de l'étude qui expose une analyse sociologique pertinente du désintérêt des élèves et du malaise des enseignants.

Régine BOYER

PINEAU (Gaston). — Produire sa vie : autoformation et autobiographie / Gaston Pineau, Marie-Michèle. — Montréal : Editions coopératives Albert Saint-Martin, 1983. — 419 p. ; 23 *cm*.

L'autoformation désigne l'appropriation complète que peut faire tout individu de son pouvoir de formation. C'est un processus éducatif qui a des conditions matérielles d'existence et une dynamique de production qui lui sont spécifiques, se démarquant, et plus, devant s'affranchir des pouvoirs éducatifs institués. Les projets d'autoformation, pour se donner leurs propres normes éducatives, doivent d'abord s'émanciper des normes institutionnelles. La condition de leur réalisation passe par cette exigence vitale d'émancipation. L'individu autoformé doit opérer une véritable libération éducative, libération qui sera déterminée par deux expériences fondamentales : — la séparation des institutions d'**hétéroformation,** c'est-à-dire de l'ensemble des formations reçues principalement des autres (l'école, l'université, la famille, l'entreprise, etc.), — l'expérience de dominé culturel et la nécessité de se battre pour faire reconnaître socialement son autoformation.

La dynamique de production du processus d'autoformation nécessite un ébranlement, une remise en cause, voire un dépassement, des processus éducatifs d'hétéroformation. D'une formation reçue par et pour les autres, on passe à une formation construite par et pour soi.

Comme il existe un temps et un lieu fort d'hétéroformation, il doit aussi exister un temps et un lieu fort d'autoformation. La **nuit** ouvre au procès de formation un espace/temps où peut émerger et se développer un contre-pouvoir éducatif, celui de l'autoformation. La nuit permet l'émergence d'une énergie « libre », individualisante, l'**autos,** qui tente de s'organiser une forme, sa forme, à partir des multiples informations constituantes reçues pendant le jour.

C'est cette face cachée, « nocturne », de l'éducation, cette existence « invisible » et peu reconnue socialement, que l'autoformation veut désigner. Elle oriente l'attention sur le processus global de la formation imposée et volontaire, scolaire et extra-scolaire, intégrée tout au long du cycle de vie.

Le mouvement encore à peine naissant de l'éducation permanente, d'une éducation co-extensive à la vie, ne réalisera ses potentialités de libération qu'en réhabilitant et en développant l'appropriation par l'individu de son procès de formation.

Mais comment appréhender et suivre, tout au long du parcours de vie, l'autoformation d'un individu ? Quelle méthode d'investigation employer, quels outils d'analyse utiliser ?

L'autoformation peut être explorée à l'aide d'une méthodologie particulièrement adaptée : **l'histoire de vie.** La biographie, comme « science de la production de l'homme concret », permet de construire, en même temps que de connaître, l'autoformation. Elle permet de saisir le processus de « la construction de soi », au travers de la réappropriation de sa formation, et donc de la libération de l'ensemble des formations reçues, dans le temps, dans le cheminement du parcours de vie d'un individu.

La production de **l'histoire de vie** se fera en associant étroitement le chercheur et le « s'autoformant » ; auto-analyse et analyse externe seront inter-reliés pour conduire à une analyse/synthèse d'un parcours/discours de vie.

« L'**anasynthèse** » du parcours de vie de Marie-Michèle est une tentative d'illustration concrète de l'utilisation des méthodes biographiques pour l'analyse du processus d'autoformation.

Une grille d'analyse, établie à partir de concepts empruntés à Abraham Moles, dans « L'écologie de l'action », cherche à rendre opérationnelle cette investigation. Elle tente de circonscrire deux axes :

— la **praxis**, qui constitue le processus d'autoformation sans s'y réduire, est étudiée à partir de l'inventaire de quatre types d'actes :

- **l'action :** modification effectuée par l'être sur son environnement ;

- **l'événement :** action exercée par l'environnement sur l'être et de nature plus ou moins imprévisible ;

- **la transaction :** action amenant une relation entre deux êtres humains ou entre ces êtres humains et un organisme ;

- **l'interaction :** action qui intervient, modifie et perturbe d'autres actions qui étaient en cours, indépendamment de celles-ci ;

— les **espaces** que le processus d'autoformation forme ou non selon l'autonomisation plus ou moins grande de cette praxis : un espace corporel, un espace habitat, un espace des proches, un espace voisinage, un espace social, un espace physico-cosmique, et finalement un espace métaphysique.

La pertinence de cette démarche conceptuelle pour saisir l'autoformation s'appuie sur une hypothèse centrale : « Le sujet humain n'existe comme sujet qu'en s'appropriant les rapports qui le lient à ces différents espaces. Il en est d'abord, et peut en rester, le simple produit, principalement hétéroformé. S'il veut devenir lui-même, il n'a le choix de se lancer que dans le processus d'autoformation qui est la préoccupation de ces rapports pouvant entraîner une transformation des espaces correspondants ». Les moyens de l'autoformation sont au nombre de sept : les actions et les événements, l'autre, le groupe, le temps, l'espace, et l'expression.

L'analyse/synthèse du parcours de vie de Marie-Michèle se fait en deux temps :

1) la première analyse rattache les éléments particuliers du parcours de vie de Marie-Michèle à quelques repères socio-démographiques plus généraux pour indiquer dans quels courants sociaux elle se situe ;

2) la seconde essaie de voir comment, dans cette mouvance, Marie-Michèle s'est comportée, quels types de rapports singuliers elle a noués avec ces éléments/événements, à la fois particuliers et généraux.

Le processus d'autoformation se dessine au fur et à mesure des **transactions** que fait l'individu tout au long de son parcours de vie, c'est-à-dire chaque fois qu'il y a action de transformation et de réappropriation des rapports hétéronomes en rapports personnels autoformés et autoformants.

Les **actions** et les **événements** permettent de baliser le parcours de vie, et les **transactions,** le processus d'autoformation. Ainsi est faite la distinction entre le parcours de vie et l'autoformation.

Le travail de Gaston Pineau est une contribution importante à l'étude de ce champ encore peu étudié, et pourtant si important en sociologie de l'éducation : l'autoformation. Sa démarche est généreuse et rigoureuse : il propose une réflexion théorique sur l'autoformation qu'il définit comme un **nouveau paradigme** devant prendre place dans le champ conceptuel des sciences de l'éducation, et plus largement des sciences humaines ; il expérimente une méthodologie pour l'appréhender, **l'histoire de vie,** et met au point une grille de concepts et des outils pour l'analyser. Son apport théorique est sans cesse nourri par son travail d'analyse sur un cas concret : le récit de vie et l'autoformation de Marie-Michèle. En cela, toutes les parties de l'ouvrage se répondent les unes les autres, incitant de façon très didactique le lecteur à aller et venir dans les argumentations du chercheur et de l'autoformé, du plus abstrait au plus concret. La collaboration étroite entre le chercheur et Marie-Michèle l'autoformée, dans laquelle le livre s'est élaboré, donne un exemple non

seulement ce que peut être un véritable travail de recherche-formation, mais permet aussi de saisir l'échange dialectique entre problématique théorique et terrain concret, intrinsèque à toute recherche.

Gaston Pineau situe dès le début de l'ouvrage sa recherche, tant du point de vue conceptuel que méthodologique, dans une réflexion pluridisciplinaire en sciences humaines. L'articulation qu'il cherche entre toutes les disciplines pour définir ce qu'est l'autoformation est riche d'enseignement. Conceptuellement, pour en comprendre les ressorts, il cherche des points d'ancrage tant en littérature, qu'en philosophie, en psychanalyse, en sociologie ou en anthropologie. Méthodologiquement, le récit de vie renvoie de lui-même à la pluridisciplinarité. Gaston Pineau laisse entrevoir, au travers de l'analyse qu'il fait d'un cas concret, toutes les richesses d'exploitation que celui-ci permet en même temps que toutes les difficultés qu'il recèle. Quel type de vécu privilégier dans l'analyse du récit d'un parcours de vie ? Quel niveau de discours décrypter ? Quelles interprétations donner aux expériences qui jalonnent l'existence d'un individu ? Autant de questions auxquelles Gaston Pineau, justement parce qu'il nous fait partager l'analyse d'un cas concret, fournit des amorces de réponses.

Mais la qualité de l'argumentation de Gaston Pineau et sa recherche constante de la pluridisciplinarité jouent aussi contre lui et contre la rigueur scientifique et conceptuelle de son travail. Par exemple, son évocation de la nuit pour décrire le lieu et le temps propre de l'autoformation, le jour constituant ceux de l'hétéroformation, est plus lyrique que scientifique, ainsi que les digressions faciles qu'il en déduit, la nuit le temps dominé, le jour le temps dominant, la nuit le temps féminin, le jour le temps masculin, etc. L'explication qu'il donne de l'autoformation au travers de cette analogie affaiblit sa portée conceptuelle même et occulte une analyse rigoureuse de ce processus selon les catégories et les classes sociales, en relation avec les différents temps sociaux, socialement contraints, engagés ou libres, et en relation avec les différents modes de connaissance.

Conséquence de cela, l'autoformation est définie selon une acceptation trop globale. D'abord considérée comme « appropriation complète de son pouvoir de formation », dans la première partie théorique de l'ouvrage, dans l'ana-synthèse de Marie-Michèle, elle devient un processus de réappropriation, non plus de sa formation, mais de soi-même, une conquête existentielle qui se démarque mal d'une démarche psychanalytique comme l'auto-analyse.

Ce glissement de sens nous semble cacher en fait une incertitude théorique plus importante : quelle est la spécificité de l'autoformation si on ne veut pas la réduire à la seule construction de la vie d'un individu ?

Gaston Pineau, bien sûr, n'évite pas la question et fait une réponse en distinguant les ***événements*** et les ***actions*** qui jalonnent la parcours de vie, et les ***transactions,*** actes de réappropriation qui sont les indicateurs de l'autoformation. Mais il ne va pas jusqu'au bout de sa démonstration esquissée seulement dans la dernière partie du livre, alors qu'elle aurait mérité d'être au centre de toute son analyse.

Mal différenciée de la mise en forme par un individu de sa vie quotidienne ou de son expérience de vie, l'autoformation n'est jamais mise en relation avec le concept d'apprentissage. Quels moyens, quelles méthodes de travail l'autoformé va-t-il utiliser ? En effet, il nous semble que si l'autoformation ne peut être détachée de la dynamique existentielle de réappropriation de soi-même au travers de la réappropriation de son procès de formation, elle ne peut être dissociée des modes de connaissance, de savoir ou d'apprentissage qui font son contenu et sa finalité même, sous peine de ne plus lui trouver de spécificité.

Anne MUXEL-DOUAIRE

RANJARD (Patrice). — Les enseignants persécutés / Patrice Ranjard. — Paris : Robert Jauze, 1984. — 248 p. ; 22 cm. — (Alternative).

L'Education nationale est une sorte de ghetto sans communication avec la société. A l'intérieur les enseignants se sentent assiégés et placés en position défensive. Pourtant la situation est complexe. Il y a, certes, des conditions objectives à ce malaise mais toute une mentalité faite de crainte, de peur, de réflexes de persécuté ont ajouté à ces données un substratum imaginaire et pourtant bien réel qui fait aujourd'hui partie de la conscience enseignante. Vouloir de l'extérieur abattre ces murailles, apaiser ces craintes est inutile. C'est pourquoi P. Ranjard essaye plutôt de démontrer, pour les enseignants comme pour un public plus large, les mécanismes de défense, d'expliquer de l'intérieur la situation, de faire apercevoir les issues par où les assiégés, ou ceux qui se croient tels, pourraient exorciser leurs craintes, reprendre l'initiative et vivre avec plus de satisfaction. A la conscience malheureuse du maître souvent en proie à une culpabilité sourde pourrait alors succéder le plaisir d'enseigner, d'aider à apprendre, d'ouvrir à la vie adulte.

Utilisant tour à tour son expérience de professeur, ses enquêtes au service du département d'A. de Peretti à l'INRP, sa qualité de formateur à l'INFA et à l'IFEPP, son talent d'analyseur, l'auteur procède avec méthode. L'un après l'autre sont examinés le problème du statut scolaire du professeur face à un enseignement de masse alors que les objectifs et les méthodes sont restés élitistes, la mise en question moderne de la notion d'autorité, la structure hiérarchique et figée de l'Institution. Puis la fonction enseignante est étudiée de façon compréhensive, avec les phénomènes d'angoisse qui l'accompagnent : « L'angoisse spécifique du métier d'enseignant, c'est l'angoisse que suscite normalement le fait d'être adulte seul face à un groupe de jeunes, égaux entre eux et dont on ne fait pas partie... Il s'agit d'un risque psychologique, le risque de ne pas réussir à s'imposer » (p. 48). Les mécanismes de défense contre l'angoisse entrent alors en jeu, plus particulièrement la projection des difficultés sur l'Institution, le programme, le temps, etc. Et comme cette projection, qui est une façon de nier le malaise, ne résoud rien, le sentiment de persécution envahit le champ de conscience. L'auteur montre bien, par exemple, comment l'organisation du temps scolaire, qui peut apparaître, par certains côtés, comme un privilège des enseignants, se retrouve finalement contre eux dans son cloisonnement vérouillé, adapté au cours traditionnel au point de devenir « un privilège qui persécute ceux qui en jouissent » (p. 83). Il en est de même du système de notation : manifestation non point tant des connaissances de l'élève — les travaux docimologiques obligent à relativiser beaucoup les certitudes naïves à ce sujet — que du pouvoir de l'enseignant sur l'enseigné, on peut se demander s'il aide vraiment celui-ci à apprendre. Car il est tout simplement devenu un moyen de sélection qui crispe l'élève, le décourage souvent, ne le motive plus au plaisir d'acquérir connaissance et apprentissage et finalement, par l'insatisfaction qu'il procure, se retourne contre l'enseignant lui-même : « La contradiction interne entre le projet de noter et le projet d'aider à apprendre, devient centrale et permanente » (p. 99). Finalement « Enseigner et sélectionner sont incompatibles » (p. 101) [1].

L'auteur aborde ensuite le problème de l'élève dont le statut est pour le moins incertain. L'élève et l'enseignant, face à face ou à côté l'un de l'autre ? dans une soumission bien difficile à obtenir aujourd'hui sinon de façade ou dans un dialogue exigeant mais fécond ? On sent que le problème de leur statut épistémologique, de leur position sociale dans le groupe-classe voire de leur position politique dans des ensembles plus vastes, passionne P. Ranjard. L'option pour lui est claire : ou on s'accorde à une vision figée et dépassée du rapport enseignant-enseigné qui accentue le malaise de l'enseignant crispé sur son pouvoir et retarde désespérément la venue de l'adulte chez l'adolescent, ou on bâtit, pas à pas, un nouveau statut des uns et des autres, non seulement individuel

(1) On notera le parallélisme avec le rapport De Peretti soulignant l'incompatibilité entre les fonctions hiérarchiques et les fonctions de formation, à propos de l'inspection.

mais social. On redistribue les « pouvoir-faire » et on abolit le fait que « les élèves sont toujours vécus comme les objets de l'action éducative des adultes et non comme les sujets de leur propre développement » (p. 145).

Que devient alors l'enseignant ? Faire en sorte qu'il se transforme en aide à l'apprentissage, le préparer pour d'autres tâches, comme celles du tutorat, l'initier à de nouvelles méthodes d'animation et d'entretien avec l'élève, est impossible s'il reste crispé, figé dans une réaction de défense de « son » autorité. Dénoncer avec l'auteur chez le professeur aujourd'hui « une trop forte intolérance aux rapports d'égalité entre enseignants et enseignés » (p. 167) c'est lui demander de modifier son rôle dans un sens plus égalitaire et, plus profondément, consentir à une certaine insécurité pour acquérir une aptitude à la négociation avec le groupe d'élèves car « la négociation c'est l'insécurité permanente... fondamentalement la communication est insécurisante » (p. 168). C'est pourquoi au lieu de dépenser de l'énergie à défendre des positions qui ne correspondent plus aux mentalités actuelles, mieux vaut repenser l'ensemble du système ou du moins faire porter son effort sur quelques points essentiels. D'où les propositions de l'auteur qui constituent la dernière partie du livre.

Avant d'examiner ces suggestions, soulignons la valeur de l'argumentation et d'abord sa vigueur. Il y a du polémiste chez Ranjard au meilleur sens du terme. Sans faire de son livre une sorte de « J'accuse » pédagogique, encore qu'il y ait parfois de cela (pp. 74, 231) il faut lui reconnaître un talent d'écrivain. Il a le sens des formules (« J'écris pour la défense des enseignants, contre les défense des enseignants... On envoie les enseignants au charbon, puis on les critique parce qu'ils sont noirs »). Certaines positions syndicales qui lui paraissent livrer un combat de retardement sont examinées sans concession ; de même les circulaires ministérielles qui lui semblent ambiguës (comme celle du 2-6-1982 sur les « Objectifs pour la vie scolaire des collègues et le Travail Autonome ») se retrouvent disséquées au scalpel. Mais, à d'autres moments, sans renoncer à la perspective politique d'ensemble inspirée des idées de G. Mendel, l'analyse se fait plus sereine et nombre d'enseignants, même nourris dans le sérail et croyant en connaître les détours, apprendront quelque chose sur eux-mêmes et sur leur métier à la lecture de ces lignes. Bien des comportements intériorisés, des habitudes acquises inconsciemment sont éclairées par le projecteur de l'enseignant-écrivain, doublé du formateur qu'est l'auteur. Le sentiment de persécution, rencontré chez les enseignants, est illustré par maints exemples. On en trouverait d'autres aisément. A ce sujet l'auteur aurait pu ajouter, dans sa recension des éléments persécuteurs, à la notion de programme qu'il relève, la notion de « niveau », tarte à la crème des conseils de classe, qui ne veut, tel quel, rien dire tant qu'on ne la réfère pas à des objectifs généraux puis opérationnels. On pourrait aussi rétorquer que ce sentiment de persécution est loin d'être le propre des enseignants. Quel corps de la fonction publique est à l'abri d'un tel ressenti lorsque l'actualité le met en question ? Reste que les enseignants y sont plus sujets que d'autres pour les raisons non plus seulement conjoncturelles mais structurelles, voire personnelles que le livre expose. D'autant que l'Institution ne leur facilitait pas la tâche, jusqu'à ces dernières années, puisqu'ils n'avaient pratiquement pas de formation continue dans un monde en renouvellement continuel. Et c'est ici que nous retrouvons les suggestions du livre, objet des derniers chapitres.

Il s'agit tout d'abord de débarrasser les enseignants de la sélection de leurs propres élèves. Puis d'envisager pour les maîtres une formation à la relation qui fasse partie de leur formation professionnelle, enfin d'élaborer un nouveau statut de l'élève. Ces trois suggestions sont, en effet, essentielles, fondamentales même. A cause de leur importance, elles auraient sans doute mérité de plus amples développements. Concernant la première l'auteur reconnaît bien que le partage des tâches qu'il préconise est inséparable de la distinction entre l'évaluation formative et sommative. Mais distinction ne dit pas séparation absolue. Dès lors, puisqu'il faudrait que les enseignants jugent des élèves qu'ils ne connaissent pas, cela n'exige-t-il pas l'acquisition par tous d'une maîtrise de la pégagogie par objectifs, elle-même débouchant sur l'organisation du premier et du second cycle — et

au-delà du baccalauréat — en unités capitalisables ? Outre que les curriculum sont loin d'être prêts, encore que certains CES expérimentaux s'y lancent courageusement, une pareille perspective exige la formation des maîtres à une pratique des objectifs en pédagogie afin qu'ils acquièrent un langage commun. La formation relationnelle des enseignants pour qu'ils « glissent progressivement du rôle de savants émetteurs de savoirs au rôle de formateurs qui facilitent le développement collectif des personnes » (p. 200) et qu'ils travaillent en équipe, n'est pas moins nécessaire. P. Ranjard fait siennes ici les huit capacités nécessaires au formateur d'enseignant énoncées par A. de Peretti dans son rapport de 1982.

Il n'est pas nécessaire que ce type de formation s'effectue hors de l'Education Nationale. Car celle-ci dispose de suffisamment de personnes déjà formées à l'extérieur que l'on peut placer hors situation hiérarchique, capables d'aider leurs collègues à faire le lien entre le psycho-sociologique et le pédagogique. Elle peut aussi accueillir contractuellement des formateurs venus d'ailleurs. Là est bien le nerf du problème si l'on ne veut pas retomber dans certaines tentations du groupisme d'antan transposé à la classe. L'ère des mutations brusques est terminée en pédagogie. Il y faut des évolutions préparées. Le champ psycho-sociologique sera alors serviteur du champ pédagogique et non l'inverse. C'est bien la pensée de l'auteur. Reste la difficulté d'imaginer comment peut s'allier une sorte d'interfécondité formative entre des courants extérieurs à l'Institution avec une intrafécondité, si l'on peut ainsi parler, pour qu'il y ait enrichissement mutuel. On retrouve ici un problème propre à toute structure institutionnelle aujourd'hui, surtout si elle relève du droit public, dans ce passage du « clos » à « l'ouvert » par le biais de la formation.

Enfin la dernière suggestion vaut qu'on s'y arrête : donner non seulement « du » pouvoir à l'élève mais un véritable « statut de pouvoir ». Le groupe de tutorat dans lequel « le tuteur ne serait pas investi comme parent mais comme représentant du groupe d'enseignants » serait le groupe de base [2]. Les groupes d'élèves auraient « un interlocuteur non individuel : le conseil d'ensemble réunissant l'ensemble de leurs professeurs » (p. 218). Les groupes d'élèves se réunissant « sans aucun adulte » communiqueraient avec les groupes de professeurs collectivement et par écrit, ceux-ci répondraient de même. On sent que c'est vers cet objectif d'un véritable statut institutionnel de l'élève que tout converge chez Ranjard, y compris ce qu'il écrit de la formation relationnelle de l'enseignant. On retrouve ici comme dans tout le livre, l'écho, explicitement reconnu et revendiqué par l'auteur des idées socio-psychanalytiques. C'est bien aussi la visée, encore plus que modeste, de la « Pédagogie de l'Autonomie » et de bien des courants modernes. Mais là encore on ne peut ignorer les difficultés car si la formation à la vie de groupe est nécessaire à l'adulte, qu'en sera-t-il a fortiori de l'adolescent ? Les prises de pouvoir arbitraires dans les groupes de jeunes sont redoutables. Il y faut donc, à tout le moins, une formation des délégués d'élèves, comme ont tenté de le faire les équipes grenobloises et il y a fort à parier que l'enseignant restera, même en Travail Autonome, la « personne centrale » pour reprendre le mot de Redl. D'autre part il faudra sans doute inventer des formes de pouvoir adapté à chaque âge, à chaque cycle. Pourquoi pas ?

On voit dès lors toutes les questions qu'amène à se poser ce livre stimulant. Il ne s'agit donc pas de critiquer l'auteur, encore moins de le réfuter, car son livre pose de vraies questions. Il s'agit seulement de prolonger, de préciser, d'ajuster ses idées. Le livre a du souffle. c'est une œuvre de combat dans la ligne du rapport Legrand interprété suivant la grille mendélienne. Reste à ciseler l'ensemble, à affiner les propositions au contact du réel, à expérimenter. Du moins le paysage est-il tracé, l'avenir dessiné.

Albert MOYNE

(2) G. Mendel a la même hantise dans son dernier livre : « 54 millions d'individus sans appartenance », Laffont, p. 215.

REBOUL (Olivier). — Le langage de l'éducation / Olivier Reboul. — Paris : PUF, 1984. — 168 p. ; 24 cm.

Par ces publications successives, *justement connues et estimées, l'auteur a entrepris* une œuvre de salubrité et de vérité. S'agissant, notamment, de l'idéologie, ou de l'endoctrinement, si volontiers pratiqué par ceux qui le dénoncent pour camoufler celui auquel ils se livrent, il s'est attaché, de manière aussi sereine que méthodique et déterminée, à déceler et à combattre les fausses évidences, le dogmatisme, les mystifications, voire le terrorisme intellectuel de certains de ceux qui se réclament des sciences de l'éducation. C'est le même travail qu'il poursuit dans cet ouvrage « né d'une certaine lassitude, pour ne pas dire d'un écœurement, devant les facilités et les abus de langage si fréquents dans le discours pédagogique » (p. 7).

De celui-ci, il distingue cinq types : contestataire, novateur, fonctionnel, humaniste et officiel ; et, de chacun d'eux, il débusque minutieusement les outrances, les erreurs de raisonnement, les équivocités, le verbalisme, les préjugés, voire la sottise ou le mensonge. De même en va-t-il ensuite des « mots-pièges », dont l'ambiguïté permet les usages les plus trompeurs et encourage toutes les confusions ; selon les modes et les caprices, leur usage est associé à des jugements de valeur que ne comporte nullement leur sens mais qu'induit une connotation due à l'opinion ; les uns entraînent d'emblée la valorisation de ce à quoi ils sont associés, leur apparente scientificité impressionnant les naïfs, tandis que d'autres, qui ne le méritent point, servent d'épouvantails. Enfin, les slogans sont, à leur tour, dénoncés : « apprendre à apprendre », « l'école dans la vie », « démocratiser l'enseignement », « épanouir l'enfant », toutes formules dont la multivocité camouflée sert, en retenant une seule acception, qu'on se garde de dire, à nourrir une argumentation lourde de conséquences qui ne lui sont pas nécessairement liées ; au total, ils doivent leur empire à *ce qu'on s'en sert sans en distinguer les sens divergents, ni faire savoir celui qu'on* adopte.

L'emprise de O. Reboul est courageuse ; selon d'autres modalités, elle est très proche de celle d'Alfred Binet quand, notamment à propos de conclusions de l'Académie de Médecine, il montrait que, trop souvent, en pédagogie, on dit n'importe quoi. Ainsi, à ceux qui écrivent sur *l'éducation, l'auteur rend-il, en philosophe, le service de l'exigence ;* au moment où se renforce contre « les sciences de l'éducation », la campagne que l'on sait, la dénonciation de ce qui pourrait nourrir l'agressivité de leurs adversaires est bienvenue. Cependant, plutôt que de discuter le détail de son argumentation, on voudrait poser une question qui nous paraît s'imposer : quel est exactement ce « discours pédagogique » et qu'est-ce qui le spécifie ?

Certes, l'auteur le définit comme « celui qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres » (p. 11), ce qui exclut, par exemple, il le précise, l'histoire ou l'économie de l'éducation, sauf « s'ils portent des jugements de valeur » (id.). Il reste que les textes qu'il a choisis et propose à l'analyse étonnent par leur disparité de statut ; depuis des citations de G. de Landsheere jusqu'à des « propos » d'un *professeur et, même, des articles de journaux* ; à la limite, pourquoi pas Milner ? Or, est-il possible de mettre sur le même plan et d'englober sous une même et unique rubrique l'écriture d'un spécialiste de renom international et les considérations d'inconnus, la parole, si contestable soit-elle éventuellement, d'une personnalité compétente et des opinions vagues, voire des bavardages ? Est-il indispensable de démonter minutieusement que les réactions d'un sujet non informé ou la propagande idéologique des groupes de pression fonctionnent par slogans ou mots-pièges ? Cela les spécifie et, en quelque manière, va de soi. Et ne faudrait-il pas, plutôt, élaborer un tableau à double entrée, qui prendrait en compte simultanément le **type** de discours et aussi le **niveau** de discours et qui, à cet égard, distinguerait, selon des critères à préciser, entre celui qui relève de l'opinion vague, de la profession militante, etc., et celui qui se réclame de la philosophie ou d'une approche

scientifique déterminée ? Il serait fort utile, alors, de faire apparaître comment le second, encore que de manière très inégale selon les auteurs, est menacé par les dérives et mobilise, lui aussi, plus ou moins par mégarde, slogans ou mots-pièges. Baudelot et Establet, Tort, Zafyropoulos et bien d'autres fourniraient des exemples privilégiés. Il y aurait là une étude très utile car c'est bien aux spécialistes qu'il convient de rappeler leur propension à céder à la tentation d'expressions équivoques et à reprendre à leur compte, sous l'influence des modes, des façons ambiguës de penser et d'écrire. Et il conviendrait ici d'analyser des textes qui font — ou ont fait — autorité — ou illusion — précisément parce qu'ils prétendent parler au nom de la science ou de la philosophie et réussissent parfois à le faire croire. Au contraire, le recours à des écrits que leur banalité ou leur statut invalide scientifiquement d'emblée restreint l'intérêt de la démonstration dont ils sont l'objet.

Il reste que, tout en n'entrant pas assez dans leur discussion, O. Reboul pose des problèmes centraux. En effet, entre, d'une part, les sciences, qui éclairent la décision ou la pratique mais ne sauraient la stipuler, qui peuvent décrire mais non prescrire, d'autre part la philosophie qui, compétente pour cela, est dépourvue de pouvoir politique, enfin l'opinion qui juge et, en définitive, en constituant les majorités successives, fait la décision (ce qui est bien une conception classique à la démocratie), comment s'effectuent les articulations ? Le pouvoir est-il condamné à errer entre les cinq dérives initialement distinguées ? A défaut d'être éclairée et réfléchie, c'est-à-dire philosophique, la parole commune sur l'éducation et la politique qu'elle induit sont-elles condamnées à osciller entre diverses aberrations ? Sont-elles en mesure d'y échapper et d'acquérir un statut convenable, qui la rende intellectuellement et moralement recevable ? Peut-être la référence à la distinction introduite par H. Perelman entre la démonstration, qui déduit les conséquences des prémisses, et l'argumentation, qui vise à susciter l'adhésion [1], pourrait-elle aider à le discerner. On aimerait que O. Reboul poursuivit en ce sens la réflexion, suggestive mais brève, de la conclusion de l'ouvrage, en élucidant notamment *la philosophie politique qu'il inclut*. « On ne peut se passer d'idéologie pour la raison qu'on ne peut se passer de pouvoir » (p. 164). Le propos va loin et mérite un approfondissement que la qualité de sa pensée justifie d'en attendre.

Guy AVANZINI

ROWLAND (Stephen). — The Enquiring Classroom : an introduction / Stephen Rowland. — London : Falmer Press, 1984. — 162 p. ; 23 cm (Sciences de l'Education).

Une nouvelle illustration de la richesse de la recherche pédagogique en Grande-Bretagne nous est donnée par l'ouvrage de Stephen Rowland. Dans une voie très différente de la recherche « Oracle » patronnée elle aussi par la Leicester University School of Education (voir dans le n° 67 d'avril-mai-juin 1984 l'article de R. Ueberschlag sur le livre de Simon et Willcocks), Rowland relate et analyse d'une *manière concrète et convaincante* une expérience d'enseignement-recherche (l'expression « recherche-action » serait ici insuffisante). Menée pendant une année scolaire dans une classe de 33 élèves de 9 à 11 ans d'une école ouverte proche de Leicester, cette recherche a fait cohabiter dans la classe l'instituteur titulaire et le chercheur, lui-même en position de second instituteur. L'objectif de cette recherche (qui n'était pas la première du genre pour l'auteur) était d'élucider les processus d'apprentissage des enfants lorsqu'ils sont en situation de recherche active. Le titre du livre, que l'on pourrait traduire par « Une classe en recherche », établit d'emblée la

(1) H. PERELMAN. — **L'empire rhétorique - Rhétorique et argumentation,** *Paris, Vrin, 77, 193 p.*

symétrie des rôles des enfants et des adultes. La relation entre maîtres-chercheurs et enfants-chercheurs est non-hiérarchique et fondée sur la confiance, la liberté de critique et de discussion.

Les écoles ouvertes anglaises, dotées de moyens intéressants en locaux et abondants en matériel, fournissent aux activités décrites un cadre que nous serions tentés de leur envier. La pédagogie est individualisée, personnalisée, fondée sur le jeu libre et l'approche globale des activités. Les enfants travaillent souvent à deux, parfois seuls. Leurs démarches sont décrites avec précision de façon à faire apparaître des **moments-clés (moments de croissance)** où les problèmes rencontrés obligent les enfants à prendre du recul, à **réinterpréter** les données, réorienter leur activité. On les voit alors parfois demander l'avis ou l'aide de l'adulte, à moins que celui-ci n'intervienne spontanément par une remarque. La conception de l'apprentissage qui apparaît est que le savoir ne se transmet pas directement mais est reconstruit par l'enfant-chercheur dans un processus d'appropriation où *l'adulte joue un double rôle :*

— il discute avec les enfants, répond à leurs questions, commente ; il joue un rôle de régulateur, d'observateur, de témoin ;

— il apporte des informations lorsque le besoin s'en manifeste. Le concept central, proche de celui d'appropriation, *est le concept de* ***contrôle*** *: il faut laisser aux enfants le* contrôle de leurs activités pour favoriser l'émergence des besoins de savoir-faire ou de savoirs. Rowland découvre dans ce processus qu'un bon nombre d'enfants de cet âge sont capables de « pensée formelle » au sens où leur réflexion porte non seulement sur les faits mais sur les opérations (alors que Piaget conteste l'existence de cette capacité avant l'âge de douze ans). Rowland cite à cette occasion Margaret Donaldson qui avait montré (voir **Children's Minds,** Fontana/Collins, 1978), que dans un contexte revêtant pour eux une signification ou présentant un enjeu réel, les enfants manifestaient des comportements cognitifs « au-dessus de leur âge » si l'on prend comme référence les stades piagétiens.

Cette activité de contrôle se déploie dans deux champs :

— leur action réelle sur l'environnement, leurs apprentissages techniques (que ce soit en langue écrite, en calcul ou en modélisme) ;

— leur pensée et leur imagination (attitude réflexive et critique, jugement, appréciation).

Au passage, l'auteur remet en question les cloisonnements des disciplines ou l'habitude d'opposer la créativité aux apprentissages normés (il y a interaction entre les deux).

Mais Stephen Rowland ne se contente pas d'affiner une théorie de l'apprentissage et des interactions. Il se livre à une réflexion méthodologique sur son propre travail de **réinterprétation** des comportements et des productions des enfants. L'arme utilisée est ici la description de séquences associée à la réflexion critique, qui donne des pages très suggestives. Par exemple, pour l'expression écrite des enfants et son évolution (je parle en professeur de français) son approche pragmatique me semble à la fois accessible à une majorité d'enseignants, pertinente et opératoire.

Le dernier chapitre évoque la diffusion de cette recherche qui a abouti à la création d'un *réseau de formation-réflexion d'enseignants-chercheurs. Je traduis librement la fin :* « Les difficultés des enfants sont aussi les nôtres. La lutte pour le savoir est la même ».

Joëlle POJE-CRÉTIEN

TOMLINSON (Sally). — A Sociology of special education / *Sally Tomlinson.* — *London,* Boston, Henley : Routledge and Kegan Paul, 1982. — 203 p. : tabl. ; 22 cm. Bibliogr., index.

On sait que se développe en France depuis quelques années, un mouvement général de critique des structures de l'éducation spécialisée [1] mises en place pour scolariser les enfants en difficulté dans le système scolaire ordinaire. Qu'en est-il dans les autres pays industrialisés ? Comment les problèmes d'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté sont-ils abordés, sinon résolus en Europe ? A ces questions, le livre de Sally Tomlinson « A Sociology of special education » apporte des éléments de réponse : retraçant les origines de l'éducation spécialisée en Grande-Bretagne, cet ouvrage en décrit le fonctionnement actuel et formule des hypothèses sur son avenir.

Il n'apporte pas, à proprement parler d'informations inédites, mais se présente comme la synthèse d'études déjà publiées sur différents aspects de l'éducation spécialisée (histoire, organisation, public, professionnels, programme, etc.) à partir desquelles l'auteur tente de mener une réflexion sociologique. En Grande-Bretagne, les perspectives sociologiques seraient, selon S. Tomlinson, le plus souvent absentes des débats sur l'éducation spécialisée que dominerait la seule logique des discours médico-pédagogiques.

Après avoir donc longuement justifié la nécessité d'une approche sociologique (introduction et chapitre I) S. Tomlinson rend compte de l'histoire de l'éducation spécialisée au cours des deux siècles écoulés (chapitre II) et cela en rapportant systématiquement les transformations de ce secteur à deux axes : l'évolution des besoins sociaux et économiques en matière de formation et les intérêts politiques et corporatistes des différents groupes professionnels impliqués dans l'éducation spécialisée (médecins, psychologues, enseignants...). Puis, l'auteur se livre à une critique en règle des concepts qui servent de clef de voûte à l'éducation spécialisée en Grande-Bretagne (chapitre III). En discutant longuement les terminologies employées pour décrire et caractériser les enfants en difficulté et en montrant que les notions par lesquelles on identifie et on classe ces enfants, sont complexes, changeantes et datées historiquement. Cette démarche la conduit à retrouver des enjeux politiques, financiers et corporatistes latents dans les débats sur les interprétations à apporter aux difficultés des enfants et les pratiques mises en œuvre. A cet égard, sont particulièrement éclairantes les remarques sur l'intégration (p. 76 et sq.) et la critique de la « rhétorique des besoins éducatifs spéciaux » (special needs) qui remplace aujourd'hui la catégorisation traditionnelle par handicaps.

Après ces aperçus historiques et nosographiques, l'auteur aborde dans les chapitres suivants l'organisation actuelle de l'éducation spécialisée : dans le chapitre IV, consacré aux procédures de signalement et d'orientation des enfants ayant des « besoins éducatifs spéciaux », S. Tomlinson analyse les conflits entre les différents experts impliqués dans la prise de décision et montre combien celle-ci échappe aux familles : du fait de la pratique du secret professionnel, du fait du caractère coercitif de la décision (les enfants peuvent être orientés contre l'avis des familles) et plus généralement parce que les relations que les familles le plus souvent de milieux populaires entretiennent avec le système, ne leur permettent pas d'intervenir et encore moins de s'insurger contre ces orientations.

Ces observations sur la dénégation du rôle des parents sont complétées par un essai d'élucidation des attitudes et des points de vue des différents partenaires : enseignants et surtout parents et enfants. A travers quelques études de cas très parlantes, S. Tomlinson aborde les représentations que les familles se donnent des phénomènes d'éviction et de relégation dont leurs enfants sont victimes (p. 113 et sq.).

(1) Par ce terme, on désigne l'ensemble des structures scolaires assurant la scolarité des enfants jugés incapables de suivre un cursus ordinaire en raison d'un handicap physique, mental ou sensoriel.

Enfin par deux études plus détaillées — la première portant sur les programmes d'enseignement et leurs finalités, la seconde sur la présence massive dans ce secteur d'enfants issus de diverses minorités ethniques — l'auteur en vient à mettre en question directement les fonctions sociales de l'éducation spécialisée anglaise. Sa thèse, énoncée avec force *pourrait schématiquement être résumée* ainsi : l'éducation spécialisée aurait pour tâche d'assurer l'encadrement et le contrôle d'enfants appartenant à des groupes du statut socio-économique bas, qu'un système d'enseignement normatif ne supporterait pas. Contre l'idéologie officielle « des besoins éducatifs spéciaux » de certains enfants, S. Tomlinson suggère les besoins d'un système social qui dénie à certains groupes sociaux, l'accès à l'éducation. La sur-représentation dans ce secteur d'enfants appartenant à des groupes ethniques dont les pratiques culturelles et sociales sont traditionnellement dévalorisées (noirs, indiens, etc.) renforce cette thèse et appelle de nouvelles questions. S. Tomlinson montre que certains parents, en effet, commencent à refuser la thèse des « besoins *spéciaux » pour leurs enfants* : combien de temps, des groupes sociaux et ethniques, de plus en plus conscients d'eux-mêmes supporteront-ils que leurs enfants soient jugés anormaux et évincés du système scolaire ordinaire.

Malgré les résistances et les critiques qui se font jour, l'avenir de l'éducation spécialisée *anglaise est loin d'être compromis. Les transformations récentes du système éducatif* renforceraient la logique d'exclusion dénoncée. Depuis les années 1970, le système tripartite grammar/technical/secondary modern schools a été remplacé par le système unique des comprehensive schools. L'intégration dans ce type d'établissements de certains enfants des milieux populaires semble problématique : en effet, les méthodes d'enseignement des comprehensive schools au lieu de s'adapter aux populations hétérogènes qui y sont scolarisées, demeurent calquées sur celles des anciennes grammar schools, fréquentées autrefois par les enfants des classes moyennes. Dans ces conditions, l'éducation spécialisée trouve sa place, comme un sous-système, qui sert de soupape de sécurité et accueille un nombre grandissant d'enfants gêneurs, exclus du système ordinaire.

Pour un lecteur français qui s'intéresse à l'éducation spécialisée, cet ouvrage est passionnant par les éclairages qu'il apporte sur des questions trop peu étudiées en France. Aussi, dans notre pays, le point de vue de la clientèle spécialisée, celui des usagers est *rarement envisagé.*

On est frappé également par le grand nombre d'analogies qu'on peut établir entre l'ouvrage de S. Tomlinson et les analyses produites ces dernières années sur l'éducation spécialisée en France. On éprouve, à la lecture de nombreux passages une impression de *déjà connu. Serait-ce parce que S. Tomlinson se réfère à la sociologie française et utilise* avant tout les types d'approches et d'analyses proposées par P. Bourdieu et son école ? Ne serait-ce pas également parce que, malgré des différences institutionnelles importantes (le système anglais est plus souple et plus décentralisé) des situations socio-politiques comparables (le problème du passage à un enseignement de masse, la montée des échecs scolaires, etc.) appelleraient des réponses institutionnelles semblables.

Par ailleurs, les analyses de S. Tomlinson sur les origines de l'éducation spécialisée suscitent quelques interrogations. S. Tomlinson rend compte des débuts de cet enseignement par la conjonction de deux volontés : d'une part une volonté politique et économique d'assurer le contrôle scolaire et social des classes populaires et de former une main-d'œuvre docile et rentable, d'autre part une demande d'exclusion par l'institution scolaire qui aurait découvert ses gêneurs et ses anormaux à la suite de la promulgation de l'enseignement obligatoire (1870 - Education Act).

En France, ce type d'explication a été sérieusement mis à mal par les travaux de M. Vial [2]. Ceux-ci ont montré qu'il n'y avait pas initialement de la part de l'école de

(2) M. VIAL. — **Les débuts de l'enseignement spécial en France,** SRESAS, Cahiers 18, 1979, INRP.

demande explicite d'exclusion des indésirables et qu'on ne pouvait se contenter de faire dériver la création des classes de perfectionnement de *nouveaux problèmes rencontrés* dans l'institution scolaire, à la suite des lois Jules Ferry.

Qu'en est-il pour l'Angleterre ? S. Tomlinson multiplie les citations démontrant la peur des classes dirigeantes face à la montée du paupérisme et sa volonté de contrôle social. Mais, pour ce qui est de l'école, l'auteur n'apporte aucun fait concret, aucune preuve qui permettrait d'étayer le schéma auquel elle souscrit avec tant d'insistance.

On peut donc se demander si ce type d'analyse est plus pertinent pour l'Angleterre que pour la France. Dans le cas contraire, il faudrait s'interroger sur la prégnance dans les travaux historiques portant sur l'éducation spécialisée de schémas si simples qu'ils en aboutissent à un laminage de la complexité des faits et de leur spécificité.

Ces réserves faites, cet ouvrage tout à fait intéressant fait apparaître le besoin de recherches sur la genèse et le développement des structures d'éducation spécialisée, en Europe à la fin du XIXe siècle [3].

Marie-Anne HUGON

(3) Rappelons qu'une enquête comparative avait déjà été tentée par Bourneville. Voir, en particulier, la lettre du 7 juin 1898 à la commission de surveillance des asiles. Paris, Progrès Médical.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 71, avril-mai-juin 1985, 89-95

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

Une initiation des élèves instituteurs à la recherche et à la sociologie de l'éducation
De la théorie à la pratique

Cette expérience de formation qui est menée à l'Ecole Normale de Bonneuil depuis 1982-1983 correspond à une intervention dans le cadre d'un projet global élaboré dès 1982 entre des formateurs et des normaliens volontaires et dont l'orientation principale est la lutte contre l'échec scolaire [1]. La première année ce projet rassemblait 30 normaliens de 2e année et 20 normaliens de 3e année, avec pour ces derniers une première initiation à la recherche par une équipe de formateurs. Cette équipe était composée d'universitaires-chercheurs en histoire et en sociologie de l'éducation et d'un professeur de philosophie à l'école normale [2]. A la fin de l'année, une dizaine de normaliens de ce premier groupe a demandé et obtenu, non sans difficulté, une nomination collective dans une école « désertée » dans une zone d'éducation prioritaire à Vitry. Ils ont aussi proposé au groupe des 30 normaliens de 3e année inscrits dans ce projet des sujets de recherche qui les aideraient à mieux comprendre l'école et le quartier et à élaborer une action cohérente envers les enfants en difficulté. Nous décrivons dans ces pages les modalités de travail et les résultats obtenus par ce deuxième groupe de normaliens participant à une expérience d'introduction à la sociologie de l'éducation et à la recherche.

Notre dessein initial était de faire découvrir aux futurs instituteurs les principaux résultats, les principales théories de la sociologie de l'éducation, mais aussi de les former à la recherche, par la recherche, en mettant l'accent sur la possibilité pour celle-ci de se construire en articulation avec la demande des acteurs sociaux. Plusieurs travaux récents ont montré que « les publications de sociologie de l'éducation, le discours et le mode d'approche sociologique n'ont pratiquement pas atteint les enseignants de l'école élémentaire » [3]. Il est également devenu presque banal de souligner la nécessité d'instaurer des relations plus étroites entre les résultats des travaux de recherche et les pratiques éducatives. Les récents rapports sur la recherche en éducation et sur l'école primaire demandent tous les deux avec insistance la présence d'une initiation à la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants mais ils restent très vagues quant aux modalités concrètes que pourrait adopter cette formation [4]. La présentation de l'expérience que nous avons tentée permettra, pensons-nous, de mieux percevoir les formes que peut prendre une initiative de ce genre, les apports et les limites d'une formation à la recherche telle que nous l'avons conçue.

LA FORMATION À L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE ET À LA RECHERCHE

Si les objectifs de cette expérience nous paraissaient clairs, encore fallait-il tenir le pari que nous avions engagé en décidant de mettre sur pied cette action de formation, à savoir que dans un laps de temps très limité, un groupe d'élèves-instituteurs n'ayant reçu auparavant aucune formation sociologique ou méthodologique serait capable de mener à bien des recherches dont les résultats seraient certainement modestes, mais correspondraient à un véritable travail de chercheur. Dans ce but, notre rôle, tel que nous l'avions défini au départ, était d'aider les normaliens à former de petites équipes de travail autour d'un sujet commun, à déterminer une problématique et à trouver les moyens de saisir certains aspects de cette problématique puis d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Nous avons décidé de présenter en début d'année quelques travaux de recherche pour faire connaître aux normaliens certaines théories et certains résultats et illustrer divers aspects de la démarche sociologique ; le reste du temps, nous nous proposions d'agir en tant que conseillers uniquement, sans intervenir directement dans le travail des groupes.

Au départ il était convenu que les recherches des normaliens devaient répondre aux propositions de leurs collègues instituteurs à Vitry qui avaient souhaité approfondir leurs connaissances de l'école, du quartier, de la vie des élèves en dehors de l'école et des causes de l'échec scolaire. En fait, quatre groupes seulement ont conçu leurs travaux en fonction des préoccupations de l'équipe pédagogique sur le terrain dont un qui, détournant en partie la demande, s'est fortement inspiré d'une partie du travail de recherche d'A. Léger et M. Tripier sur les rapports entre les familles et l'école dans un quartier populaire [5]. Ce parti pris d'une recherche « engagée » répondant à des besoins explicites que nous avions nous-mêmes souhaité nous a semblé apporter beaucoup aux normaliens sur le plan du rapport entre la recherche et la pratique (voir infra), mais en même temps, en facilitant le choix des variables à étudier, il a permis a certains groupes de faire l'économie de la réflexion théorique nécessaire à l'élaboration de véritables hypothèses.

Les deux groupes qui ont préféré choisir leur sujet de travail en fonction de leurs propres intérêts ont travaillé l'un sur les classes de perfectionnement, le devenir des élèves et le regard des maîtres, l'autre sur les motivations du choix professionnel des élèves-instituteurs [6]. Le premier a choisi les variables à étudier en tenant compte de certaines connaissances antérieures et de leur expérience de travail dans ces classes, le second a accompli un travail important pour transformer les « bruits de couloir » et leurs suppositions en propositions vérifiables sur le terrain. Toutefois, malgré un plus grand effort d'explication, ces deux groupes comme les quatre autres, s'ils ont appris à mettre en relation des variables indépendantes et dépendantes à partir d'une problématique initiale, n'ont pas été en mesure d'élaborer un ensemble d'hypothèses de départ. Ce que la plupart des groupes présentent sous le titre ambitieux d'« hypothèses de travail » est le plus souvent un amalgame des constatations des acteurs locaux et de leurs propres préjugés. C'est sans doute à ce niveau qu'il est le plus difficile de pallier le manque de formation préalable et que nous atteignons une des limites de la démarche que nous avons choisie.

Le problème du choix d'un terrain d'enquête adapté aux besoins du sujet à étudier ne s'est pas posé pour les groupes qui avaient décidé de répondre aux demandes de leurs collègues instituteurs. Ces groupes ont eu un « terrain » commun : l'école Anatole France et le quartier Balzac de la ville de Vitry. Le terrain d'enquête du groupe « Ecole Normale » était aussi désigné d'emblée : les sujets de l'étude ont été les normaliens de première et de troisième année. Le seul groupe qui a été obligé de réfléchir aux critères leur permettant de sélectionner un « bon » terrain a été celui qui a travaillé sur les classes de perfectionnement. Les contraintes de temps et de possibilités de déplacement ont conduit ses membres à opérer un choix pratique : les classes de perfectionnement qu'ils connaissaient et où se déroulaient leurs stages. Ils ont toutefois pris davantage conscience que les autres groupes des limites imposées aux conclusions par l'arbitraire de la sélection. Tous les groupes, cependant, ont été sensibles à la notion de « représentativité de l'échantillon » ce qui malheureusement n'est pas toujours le cas pour les équipes engagées dans les recherches-action au niveau d'un établissement ou d'un autre cadre restreint.

En grande partie influencés par les méthodes utilisées dans les travaux que nous leur avions présentés en début d'année, mais motivés aussi par un désir de créer eux-mêmes leurs instruments de travail et d'entrer en contact direct avec le « terrain », la plupart des groupes ont opté pour l'élaboration des questionnaires ou ont eu recours à des entretiens semi-directifs. Quelques groupes, en particulier celui qui a travaillé sur l'histoire de l'école et du quartier, ont aussi effectué des analyses de divers documents. L'élaboration de questions adaptées à la population faisant l'objet de l'enquête et pertinentes quant au sujet de recherche a été une source de difficultés pour plusieurs groupes surtout pour ceux qui ont voulu interroger la population enfantine. C'est le groupe « Classes de perfectionnement » qui a rencontré le plus de problèmes. Leur questionnaire final contenait encore des questions mal formulées et sans rapport avec l'objet de l'enquête mais ce qui nous paraît important de souligner c'est leur compréhension progressive des sources de difficulté :

« En fait, nous n'avons pas changé fondamentalement le questionnaire mais notre position par rapport à celui-ci, pour arriver à la conclusion qu'une recherche ne pouvait pas être neutre. Par conséquent, nous avons changé la façon d'élaborer les questions. Nous ne nous sommes plus limités aux questions, mais nous avons également pris en compte dans leur formulation les réponses éventuelles ».

La plupart des groupes ont également rencontré des difficultés dans la collecte et le traitement des données. Ils ont su, néanmoins, être suffisamment souples pour adapter, voire transformer, leur démarche sans perdre de vue leurs objectifs de départ. C'est sans doute le groupe qui travaillait sur les stratégies d'évitement de l'école par les familles du quartier qui a rencontré le plus d'obstacles sur le terrain mais sans se laisser décourager par de nombreuses démarches infructueuses, ils ont réussi à trouver d'autres moyens d'approcher leur sujet [7]. Tous les groupes ont beaucoup investi dans le traitement des données craignant de laisser échapper quelque chose d'important s'ils ne tenaient pas compte de toutes les données et de toutes les réponses. La plupart d'entre eux ont souvent eu recours à notre aide à cette étape en nous demandant « des trucs qui aideraient à aller plus vite et surtout sans perdre de temps ». Ils nous ont reproché toutefois une certaine incohérence, se montrant plus soucieux d'efficacité que de prise en compte de l'existence de diverses approches :

« L'une des dernières difficultés que nous avons rencontrée fut la codification des renseignements obtenus. Difficulté d'autant plus grande que les professeurs semblaient ignorer le diapason quant aux méthodes à suivre : nous en avons fait les frais à deux reprises. Comme dit le proverbe : « Qui n'entend qu'un son... » (groupe « Echec ») ».

En général, les obstacles rencontrés par les équipes et le temps investi dans l'élaboration des outils, la collecte et l'analyse des données, ainsi que le manque de réflexion théorique initiale les a conduits à se centrer sur les aspects méthodologiques de la recherche. C'est sous cet angle que le travail du chercheur en sciences sociales est le plus souvent perçu et valorisé dans les rapports présentés à la fin de l'enquête : « De façon générale, nous avons pris conscience des énormes difficultés que pose une enquête en sociologie » (groupe « Echec »). C'est aussi sur le plan de la démarche que les normaliens ont jugé que cette expérience leur avait apporté des éléments utiles pour leur développement personnel et leur futur métier. Tous les groupes sont fort modestes quant aux résultats obtenus et se livrent souvent, dans le rapport final, à une auto-critique importante faisant ressortir les défauts de l'échantillon et des outils employés.

Néanmoins, les résultats de leurs travaux, s'ils sont nécessairement limités, sont loin d'être dénués d'intérêt pour les chercheurs et les acteurs du système éducatif. Le groupe sur les stratégies d'évitement, par exemple, a habilement mis en lumière, malgré la taille réduite de l'échantillon, que les demandes de dérogation pour l'école Anatole France sont le fait des familles françaises et des classes moyennes corroborant ainsi les résultats obtenus par A. Léger et M. Tripier et les conclusions de R. Ballion [8]. L'équipe qui a travaillé sur les loisirs des enfants du quartier a également pu mettre en évidence le décalage non évident pour certains observateurs entre le type de public enfantin qui fréquente les équipements socio-culturels municipaux comme le centre aéré (essentiellement les enfants de cadres moyens) et le discours et les objectifs de la mairie (« ces centres sont destinés aux enfants de travailleurs »). Dans une étude plus large et plus détaillée que les précédentes, le groupe travaillant sur la population de l'Ecole Normale a montré les relations très complexes qu'il pouvait y avoir entre des variables comme le type de bac obtenu, le nombre d'années de retard scolaire avant l'entrée à l'école normale ou les échecs à d'autres concours et les motivations déclarées des futurs instituteurs. D'ailleurs, ce groupe a tenté d'aller au-delà des résultats chiffrés et d'élaborer une interprétation globale :

« L'école normale, si elle est l'épuisette ramassant les gens ayant été dans d'autres voies offre tout de même à ceux-ci certains avantages : elle leur permet, par l'intermédiaire

d'une filière sûre et finançant les études, d'atteindre plus ou moins d'autres professions mieux rémunérées. Ainsi l'EN ne serait qu'un chemin detourné vers d'autres horizons ».

LA PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE ET L'OUVERTURE VERS LE MILIEU LOCAL

Il semblerait que l'information succincte concernant les travaux en sociologie de l'éducation que nous avons présentés en début d'année et surtout le parti pris d'exposer des recherches récentes autour du thème des inégalités sociales devant l'enseignement ait été suffisante pour développer un nouveau type de questionnement vis-à-vis d'une école replacée dans son contexte social, même si, comme nous le soulignions précédemment, ce questionnement reste peu élaboré au plan théorique. Tous les groupes qui se sont intéressés au fonctionnement de l'école ont adopté une approche globale des phénomènes scolaires. Ce qui se passe dans l'institution n'est jamais isolé de ce qui se passe en dehors d'elle. Cette perspective explique que les différents thèmes choisis impliquent tous plus ou moins directement une réflexion sur la société et en particulier sur le milieur local pour les groupes qui ont répondu à la demande des enseignants de Vitry : « Parallèlement, nous avons tenté de rassembler le maximum d'informations concernant l'environnement... afin de mieux replacer l'école dans son contexte social et culturel au sein de la ZEP et du quartier » (Groupe Histoire). L'importance accordée à la composition sociale du quartier est d'autant plus marquée que les normaliens savent qu'il s'agit d'un quartier populaire. Par exemple, l'équipe qui a travaillé sur les causes de l'échec précise : « les élèves sont des enfants dont il faut connaître les conditions de vie familiales, les conditions de logement afin de voir dans quelle mesure ces paramètres ont une influence sur les résultats scolaires ».

Tous les dossiers des groupes travaillant sur la ZEP de Vitry témoignent d'une bonne connaissance du quartier et des élèves du groupe scolaire. La plupart des groupes ont relevé ou élaboré des statistiques sur les enfants étrangers, la répartition par âge et par nationalité, sur la profession des parents, les conditions de logement, les retards scolaires. Il nous paraît important que l'enseignant se familiarise avec ces données car cela l'implique dans le quartier, la ville où se trouve l'école. De plus, elle suppose l'utilisation des sources locales d'information : les dossiers commentent les journaux locaux, les publications municipales et de nombreuses données provenant de la mairie et des archives départementales. Il y a dès lors prise de conscience que les informations qui intéressent l'école ne sont pas seulement des informations internes à l'Education nationale. Il est évident cependant que ces données n'ont pris de l'importance à leurs yeux et qu'ils n'ont appris à les comparer et à les relativiser que parce qu'ils avaient un projet de recherche précis.

La plupart des groupes font preuve d'une grande prudence, voire méfiance, à l'égard des informations recueillies, d'un souci constant de les vérifier ou de les compléter. Dans un premier temps, ils remarquent avec surprise les contradictions entre les différents discours autorisés ou entre les affirmations verbales et la réalité qu'ils découvrent : le groupe travaillant sur les stratégies d'évitement de l'école par les familles, par exemple, note avec étonnement que : « l'impression qui ressortait des premières prises d'informations individuelles était qu'il n 'y avait pas d'évitement à (l'école) A. France ». Cela conduit la plupart des groupes à devenir très critiques par rapport aux sources d'informations les plus courantes, sauf les données statistiques qui ne sont jamais soupçonnées d'erreurs, et plus conscients que la réalité d'un quartier et d'une école ne correspond pas souvent à la description officielle, ni à la vision qu'en ont les enseignants à travers leur pratique quotidienne. La critique des sources a aussi entraîné les normaliens à mettre en cause les attitudes des enseignants, des services municipaux et d'autres groupes locaux. La plupart des travaux soulignent l'incompréhension, la mauvaise volonté, le refus de prendre des responsabilités qui se traduit par le renvoi d'une personne à l'autre ou d'un service à

l'autre. De la plupart des rapports se dégage l'image, à notre avis exagérée, d'une administration beaucoup trop lourde, de services cloisonnés, d'une hiérarchie qui empêche toute initiative locale [9].

D'une façon générale, ce qui est mis en valeur c'est le manque d'habitude pour les administrations et les institutions d'être sollicitées par le chercheur : la méfiance, le repli correspondent à un premier réflexe des institutions face à des demandes nouvelles. Toutefois, si beaucoup de ces remarques nous ont paru justifiées, il est certain que *quelques groupes ont eu tendance à sur-valoriser la position du chercheur à qui aucun* renseignement ne devrait être refusé, qui ne devrait pas être soumis à la loi générale concernant par exemple le secret qui entoure certains renseignements : « Le service social n'a jamais voulu nous donner les renseignements que nous lui demandions (les quotients familiaux en particulier) malgré la lettre enoyée au maire uniquement parce que ces *renseignements étaient secrets » (groupe Echec).La plupart des équipes insistent aussi sur* le fait que les données recueillies par les administrations devraient toujours être en mesure de répondre aux questionnements multiples des chercheurs. Mais il est vrai que leurs reproches, même quand ils sont excessifs, montrent bien dans le cas de l'école que dans certains quartiers tout se passe comme si les établissements craignaient d'avoir des *connaissances objectives sur les enfants et refusaient de les utiliser dans le souci de mieux* comprendre les effets des pratiques scolaires (par exemple : dossiers mal remplis, égarés, renseignements erronés).

Les remarques négatives concernant certaines attitudes du personnel de l'Education nationale ou des services locaux n'ont pas empêché la plupart des groupes d'essayer de comprendre le pourquoi de certaines résistances, les sources des divergences et des « oublis ». Plutôt que d'accuser les acteurs, les équipes ont tenté d'expliquer leurs comportements par certaines variables sociologiques comme l'origine sociale, ou de se mettre à leur place pour saisir quels sont les obstacles réels que rencontrent les gens du terrain : le groupe Loisirs, confronté à la contradiction manifeste entre les propos des responsables de la municipalité, de certains équipements socio-culturels et le comportement des enfants, reconnaît toutefois que la tâche de ces premiers n'est pas chose facile. La plupart des groupes nous semblent avoir pris conscience du fait que tous les acteurs concernés par l'action éducative disposent d'une marge d'initiative et que, par conséquent, dans leur futur métier ils auront certaines possibilités d'action. L'approche sociologique n'est jamais assimilée à la mise en lumière ou à l'acceptation d'un quelconque fatalisme. Dans ce sens, il nous semble important d'insister sur la vision positive du quartier, des enfants et des familles qui est présente dans tous les dossiers. Il n'y a jamais accusation, rejet en bloc du milieu familial et social, mais il n'y a pas non plus une idéalisation du milieu local ni des classes populaires. La perspective adoptée est souvent une prise de distance par rapport à certains préjugés, à certaines attitudes du milieu enseignant, à certaines pratiques :

« Nous avons étudié les conditions de vie, la famille et le logement des enfants. Nous voulions en arriver à une classification sociale, ce que nous n'avons pas fait, vu la complexité de cette tâche. Mais chacun de nous y a trouvé l'occasion de réfléchir sur les conditions de vie de certains enfants et sur la dichotomie qui existe entre les valeurs véhiculées par l'école et celles qui font le quotidien de certains de nos élèves » (Groupe Echec).

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Ce n'était pas pour les normaliens la première expérience de travail par petits groupes, ce qui explique en grande partie le fait que peu de dossiers insistent sur les aspects positifs d'une mise en commun des idées et des compétences. Certains groupes remarquent cependant que le fait d'être à plusieurs pour élaborer les instruments et analyser les résultats peut être un garant d'objectivité :

« Je crois que l'on peut faire totalement fausse route dans l'analyse d'un tableau à partir du moment où l'on peut faire « parler » des chiffres comme on veut en ne tenant pas compte des autres facteurs, des autres critères qui entrent en jeu... Il faut donc reconnaître ici que le fait de se saisir d'un tableau et de le détailler à quatre personnes permet de canaliser les impressions qui auraient tôt fait d'engendrer les erreurs » (Groupe « Evitement »).

De même, ils se plaignent peu de difficultés de fontionnement sauf lorsqu'il a fallu prendre des rendez-vous à l'extérieur et ménager les emplois du temps des uns et des autres. Il faut toutefois souligner que la motivation a été très importante dans tous les groupes et qu'ils ont tous dépassé la charge de travail que nous avions annoncée au début (au moins le double des 3 heures hebdomadaires officielles) car ils se sont vite aperçus que l'investissement personnel était la condition nécessaire à la progression de la recherche. Certaines équipes ont fait preuve d'une grande efficacité grâce à un strict partage de tâches, en particulier le groupe qui a travaillé sur les motivations des normaliens.

A un moment où l'on souhaite redonner aux écoles le sens des initiatives et des responsabilités à travers l'élaboration de projets et où les directives officielles soulignent le rôle très important des équipes pédagogiques, il nous paraît important de noter que les groupes qui ont participé à cette expérience ont été capables de formuler des projets communs et de fonctionner de façon presque autonome tout au long de l'année. Il y a néanmoins une contrepartie à cette autonomie qui mériterait d'être examinée de plus près. En effet, nous avons constaté qu'au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leurs recherches, les normaliens se détachaient de plus en plus des demandes de l'équipe enseignante en place à Vitry. Il y a eu, à leur sens, un certain manque de coopération de la part de cette équipe qui était peut-être trop concernée par la mise en route de l'école pour prêter aux élèves-instituteurs toute l'attention qu'ils demandaient. Toutefois, cela ne suffit pas à notre avis pour expliquer qu'en fin d'année aucun groupe n'ait paru particulièrement pressé d'organiser une réunion avec l'équipe enseignante afin de discuter des résultats obtenus. A notre avis, ce comportement s'explique plutôt par le fait qu'ayant assumé le rôle de chercheurs, les normaliens ont été amenés à prendre des distances par rapport aux comportements des enseignants et par conséquent à prendre également des distances par rapport à l'équipe en place.

Il nous semble que l'expérience de formation à la recherche des futurs instituteurs que nous avons menée à l'Ecole Normale de Bonneuil permet de dissiper certains mythes concernant la recherche en éducation : il est possible pour des élèves-instituteurs, mais également pour des gens du terrain, de conduire des études sérieuses à partir de problématiques élaborées en fonction d'intérêts personnels, de manque d'informations constaté, sur un échantillon réduit en un laps de temps relativement court. Certaines conditions doivent néanmoins être réunies. Une certaine familiarité avec les théories et les méthodes de la discipline dans laquelle le praticien veut inscrire son travail est indispensable, faute de quoi il risque de prendre ses préjugés et ses modes de raisonnement habituels pour des hypothèses et des démarches « scientifiques ». C'est pour cela que nous jugeons particulièrement souhaitable la participation de chercheurs ou de gens formés à la recherche à cette formation, sans que cela implique une diminution de l'autonomie des acteurs du terrain qui doivent rester libres quant au choix des problèmes, des variables à étudier et des méthodes. Le travail en équipe, s'il n'est pas indispensable, nous paraît pouvoir favoriser la motivation et faciliter le travail pour des gens peu habitués aux exigences d'une étude scientifique.

Il serait illusoire cependant de croire que même quand ces conditions sont remplies, la formation à la recherche ne présente pas de difficultés. Outre les obstacles divers que rencontrent tous les nouveaux initiés à la recherche pour définir une problématique, choisir les variables et les méthodes, avoir accès aux sources, traiter et analyser les informations, il faut tenir compte des problèmes particuliers qui se posent au praticien-chercheur. Pour ce

dernier, la prise de distance par rapport à l'objet de la recherche est bien plus difficile : les hypothèses et les interprétations issues de l'expérience, des habitudes, des discussions avec les collègues, si elles peuvent être d'excellents points de départ après un travail de réflexion théorique, sont autant de pièges qu'il lui faudra éviter. En outre, cette prise de distance entraîne souvent pour le praticien un coût supplémentaire, celui d'un éloignement qu'on souhaiterait temporaire par rapport à son milieu professionnel. Comment concilier cette attitude, à notre avis indispensable à la conduite d'une recherche sérieuse, et la collaboration avec les autres acteurs sur le terrain ? L'expérience de travail que nous décrivons ici n'a pas permis, malheureusement, de donner une réponse tout à fait satisfaisante à cette question fondamentale à laquelle nous avons l'intention d'attacher une importance particulière dans les années à venir.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN
Martine KHERROUBI

Notes

(1) En 1982-1983 les normaliens travaillaient surtout avec des instituteurs de la ZEP de Champigny, d'où le nom de *« Projet Champigny »*. *Ce projet s'efforçait d'organiser une formation initiale cohérente avec les objectifs annoncés lors de* la création des zones d'éducation prioritaires. Y étaient impliqués comme formateurs des professeurs à l'école normale, des universitaires et un mouvement pédagogique, le GFEN.

(2) C. Langlois (Histoire) G. Langouët et A. Léger (Sociologie), M. Kherroubi (Philosophie), A. Henriot (Sociologie) s'est intégrée à l'équipe l'année suivante. A l'exception de C. Langlois, les formateurs font partie d'une équipe de recherche en sociologie de l'éducation (ERA 281-UA 887), ce qui a favorisé la cohésion et la continuité du travail.

(3) *J.P. Bourgeois*, **Les Instituteurs et l'échec scolaire**, *thèse de 3e cycle, Université René Descartes, Paris V, 1981*, p. 257.

(4) **Consultation - Réflexion nationale sur l'école**, Rapport de la Commission nationale de l'école présidée par J.M. Favret, directeur des Ecoles au ministère de l'Education nationale, MEN, CNDP, avril 1984.

R. Carraz, **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**, Rapport au ministère de l'Industrie et de la Recherche, Paris, La Documentation Française, 1983 :

« Pour que la recherche apparaisse aux enseignants comme un système de ressources utiles pour le terrain et non comme un ensemble de connaissances et de thèmes abstraits, il est nécessaire, par la formation initiale et continue, de leur permettre une **collaboration avec les chercheurs** et d'acquérir, avec eux, les moyens d'analyser, avec méthode, leurs propres pratiques d'enseignement et d'éducation ».
pp. 43-44.

(5) Ces quatre groupes ont travaillé sur les thèmes suivants :

1 - L'histoire de l'école A. France et du quartier Balzac ;

2 - Les causes de l'échec scolaire des enfants de l'école A. France ;

3 - Les loisirs et d'autres activités extra-scolaires des enfants de l'école A. France ;

4 - Les stratégies d'évitement de l'école A. France par les familles du quartier Balzac. Ce groupe a voulu refaire une analyse semblable à celle que proposent A. Léger et M. Tripier, **Echec scolaire et cohabitation muti-ethnique dans un quartier populaire : « Les grésillons »**, ronéotypé, CRESF, 1983.

Dans le texte, ces groupes sont désignés sous les termes : groupe « Histoire », groupe « Echec », groupe « Loisirs » et groupe « Evitement ».

(6) Ces groupes sont désignés sous l'appellation : groupe « Classes de Perfectionnement » et groupe « Ecole Normale ».

(7) Après plusieurs tentatives sans résultat auprès du service des impôts locaux pour recenser les familles dont les enfants auraient dû être scolarisés à l'école A. France, les membres de ce groupe ont évalué les avantages et les inconvénients d'autres sources d'information : les listes de recensement, les listes électorales, les registres de l'Etat civil, les listes d'affiliés à la Sécurité sociale, les listes de la Caisse des Ecoles. Ils ont finalement utilisé cette dernière source, en complétant les lacunes de leur documentation par des entretiens auprès des directeurs des écoles publiques ou privées du secteur.

(8) A. Léger et M. Tripier, op. cit. R. Ballion, **Les consommateurs d'école**, Paris, Stock, 1982.

(9) Seuls les membres du groupe « Echec » soulignent des attitudes très coopératives de la part des enseignants et des services municipaux : « les employés ont été très ouverts tout au long de notre enquête, ils nous ont fourni dans la mesure du possible toutes les informations demandées... ». « Les directeurs et les enseignants ont été très ouverts ». Nous pourrions par contre multiplier les citations critiques du type : « L'obtention de certains documents doit être particulièrement laborieuse lorsqu'on a affaire à l'administration. Son inertie, la déresponsabilisation des individus, le je-m'en-foutisme doivent être des obstacles majeurs ».

N° 71, avril-mai-juin 1985, 97-111

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. - Organisme de recherche et d'enseignement

LA MISSION RECHERCHE DE L'INSTITUT NATIONAL DU SPORT ET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE [1]

La recherche en APS, une certaine histoire

L'ENSEP-nouvelle (nouvelle Ecole Normale Supérieure d'Education Physique), en créant un cycle d'études postérieures au professorat d'EPS (en 1970) et en ouvrant l'accès à des 3es cycles universitaires pour ses étudiants, a institué la « recherche appliquée » aux activités physiques et sportives. Un travail scientifique préexistait à cette initiative de J.R. Joyeux [2] et de son équipe ; des chercheurs avaient déjà investi le terrain du sport et de l'éducation physique ; certains même y avaient acquis des titres en médecine, en psychologie, en sociologie et en droit. Mais, en l'absence d'une institutionnalisation spécifique, leurs travaux s'inscrivaient dans les marges des disciplines fondamentales dans lesquelles ils œuvraient, et ces précurseurs étaient des isolés.

L'ouverture de l'ENSEP-nouvelle eut un double effet :

Elle réunit certains des chercheurs ayant déjà engagé des travaux et forma des enseignants d'EPS au métier de la recherche, qui vinrent se joindre au premier noyau : elle fonda un creuset, antérieurement à toute existence universitaire de l'EPS.

Elle activa le développement de la recherche appliquée aux APS en affirmant de facto sa légitimité et en provoquant un courant incitateur au sein des anciens centres de formation de formateurs (CREPS et IREPS) et des toutes nouvelles UER-EPS.

La mission recherche de l'INSEP est l'héritière directe de cette première institution ; elle demeure le lieu central et initial de la recherche en APS en France ; elle s'inscrit dans un tissu d'institutions en pleine expansion qui poursuivent des objectifs parallèles. L'institutionnalisation a joué un rôle majeur qui ne suffit pas pourtant à expliquer l'explosion de la recherche dans notre domaine, ni l'élargissement de la Mission Recherche de l'INSEP.

Les activités physiques et sportives et la variété de leurs valences (éducatives, compétitives, thérapeutiques ou de loisirs) constituent un terrain extrêmement diversifié auquel des investigations scientifiques non moins diverses peuvent s'intéresser. La recherche ne pouvait être que foisonnante ; différentes occurrences ont stimulé sa croissance.

Les exemples étrangers venus d'Outre-Manche ou d'Outre-Atlantique, d'Allemagne ou des pays de l'Est, qui touchent d'abord le sport de compétition et les efforts entrepris au sein de la CEE (précisément par le CDDS : Comité pour le Développement du Sport) pour insuffler des recherches et coordonner les productions scientifiques dans le domaine du « sport pour tous », ont sans doute joué un rôle important. Il serait aussi peu pertinent de les négliger que de leur attribuer un impact décisif.

L'essor des sciences humaines fut d'un poids remarquable : le développement d'un centre de recherche comme le nôtre serait inenvisageable privé de ce contexte favorable. Cet aspect essentiel a été précisément analysé, nous nous limiterons ici à évoquer le phénomène [3].

La nouvelle attention portée au corps, à « sa forme et à ses formes » [4], la multiplication des pratiquants, l'accroissement, la diversification et le renouvellement des disciplines

(1) Institut National du Sport et de l'Education Physique : 11, avenue du Tremblay, 75012 Paris. (Tél. : 374.11.21.)

(2) J.R. Joyeux est actuellement inspecteur général.

(3) Cf. Vigarello (G.). — Le laboratoire des sciences humaines, **Esprit**, n° 2, 1983.

(du jogging au body building, de la planche à voile au deltaplane, du tennis à « gym-tonic ») font des activités physiques et sportives un trait marquant de notre culture.

Pour les autorités politiques nationales, régionales ou locales, éducatives ou médicales les pratiques corporelles ne peuvent plus constituer un centre d'intérêt secondaire. De plus, ces dernières sont devenues un immense marché ou exercent de nombreux professionnels des pratiques (enseignants, entraîneurs, animateurs...), où s'affrontent les fabricants d'articles spécialisés, où rivalisent les marchands de vacances. Les intérêts s'éveillent et les curiosités des nombreuses parties prenantes se traduisent par des « questions aux chercheurs ».

La mission recherche de l'INSEP, structure et fonctionnement

La mission recherche de l'INSEP, cela va sans dire, n'est pas structurée par ces demandes ; celles-ci sont pourtant intervenues dans sa construction. Progressivement des chercheurs ont été réunis autour de protocoles précis et ces équipes ont donné naissance à des laboratoires qui se sont multipliés et dont les compétences se sont élaborées et spécifiées au fil des ans. Aujourd'hui chaque laboratoire traite des projets qui lui sont propres et qui résultent de la prise en compte d'exigences hétérogènes :

1) Les orientations (la politique) de l'INSEP et/ou du ministère de tutelle (ministère du Temps Libre, de la Jeunesse et des Sports) qui demandent aux laboratoires de privilégier certaines approches ou l'étude de certains types de pratiques.

2) La compétence théorique, méthodologique et matérielle des laboratoires et les orientations et champs de recherche qui en découlent inévitablement.

3) Les questions posées par les parties prenantes ci-dessus citées, leur analyse et leur reformulation éventuelle en termes de « projets de recherches ».

4) Les appels d'offres de commanditaires publics ou privés qui ouvrent certains financements.

5) Les collaborations souhaitées avec d'autres organismes ou unités de recherche sous forme de conventions.

C'est le « Conseil de la Recherche », auquel participent tous les laboratoires, qui fixe les priorités et les objectifs et qui répartit les moyens. Le chargé de la mission recherche le prépare : il orchestre et administre les projets, préside à la collecte des demandes, oriente les choix, contribue à la prospection et à la négociation des contrats et conventions.

Il résulte de ce mode de fonctionnement une indépendance relative de chacun des laboratoires vis-à-vis des autres ; malgré quelques projets qui intéressent plusieurs équipes, il s'avère plus conforme à la réalité d'énumérer les laboratoires pour parler des travaux de la mission recherche.

Les recherches réalisées à l'INSEP

Le Laboratoire de Psycho-Pédagogie s'intéresse aux problèmes de l'optimisation des conditions de l'acquisition des habiletés motrices chez les enfants et les sportifs.

C'est le versant « enseignement et pédagogie » qui est au centre de ses préoccupations. Son objectif est l'élaboration d'un corps de connaissances spécifiques à l'éducation physique et au sport susceptibles d'aider directement les éducateurs (de tous niveaux) comprenant :

— une méthode d'analyse des habiletés motrices à acquérir par les sujets ;

— une théorie de l'acquisition ;

— une théorie cognitive de l'intervention.

(4) Cf. Louveau (Catherine).

La recherche en cours appartient à ce troisième volet. Elle s'intitule : « Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS ».

Le Laboratoire : Jeu Sportif et Science de l'Action Motrice axe principalement ses travaux sur l'analyse des pratiques ludomotrices : jeux sportifs, sports, activités corporelles de loisir, afin de définir le champ de l'action motrice et de dégager sa spécificité.

Les travaux entrepris analysent des jeux sportifs (modélisation mathématique des systèmes d'interaction et des tâches), mettent en évidence la logique interne des pratiques motrices et les implications pédagogiques qui y sont afférentes, étudient le réseau des communications motrices et tentent d'élaborer une sémiologie de la motricité.

Le Laboratoire de Pédagogie Expérimentale (Centre P. Madeuf) vient de s'engager dans une action thématique intitulée : « La problématique de l'Autonomie-Dépendance » dans la perspective de la gestion des différences ». Cette recherche centrée sur la pratique des activités physiques et sportives pour le plus grand nombre est organisée autour de quatre axes :

L'axe 1 : « Les déterminants ontogénétiques d'une pratique corporelle auto-organisée » étudie expérimentalement les conditions didactiques nécessaires pour une pratique autonome des activités de loisir.

L'axe 2 : « La balance autonomie-dépendance favorise la communicatioin intergénération dans la pratique de la gymnastique d'expression », élabore et teste des procédures pédagogiques scrupuleusement fondées sur le respect de la différence, capables de produire une « unité » dans la diversité.

L'axe 3 : « Rationalisation des choix conduisant au développement d'une politique du sport pour le plus grand nombre » a pour objet la formulation d'une théorie de fonctionnement du système sportif français.

L'axe 4 : « Pratique inter-identité sociale et auto-évaluation dans une perspective éducative » expérimente et valide certaines mesures enregistrées pendant cette activité physique réelle, afin de permettre à des individus actifs ou retraités d'assumer la responsabilité de leur propre pratique.

Le Laboratoire de la Communication, créé en septembre 1983 après 3 années d'activités purement pédagogiques, entreprend une recherche dont l'objet est « l'analyse de la relation entre **l'efficacité** des groupes et des organisations sportives et **leurs systèmes** de communication et d'information ».

Les organisations sont envisagées en tant qu'ensembles fluides dans lesquels les acteurs ou groupes d'acteurs jouent des rôles multiples selon des modes de communication liés aux stratégies collectives et individuelles, aux systèmes de commandement et de pouvoir et aux normes organisationnelles internes.

Le Laboratoire de Psychologie du sport participe à la sélection des jeunes talents sportifs et au suivi psychologique des athlètes à l'entraînement et durant la compétition : il met en œuvre à ce niveau les outils spécifiques qu'il a partiellement élaborés. Cet objectif « d'application » peut être résumé en termes d'optimisation de la performance sportive. Sa recherche théorique s'attache à décrire et à comprendre les déterminants psychologiques de la performance. Une recherche-action l'accompagne.

Les sujets précis actuellement traités sont les suivants :

— Facteurs psychologiques de l'entraînement et de la performance physique. Sélection psychologique et entraînement des aptitudes (contrat INSEP 1983-1984).

— Etude du niveau d'aspiration chez l'athlète de haut niveau.

— Les composantes affectives de la performance sportive : prise en compte des déterminants relationnels, situationnels et institutionnels qui servent de cadre à l'engagement individuel.

Le Laboratoire de Sociologie explore les « pratiques physiques et sportives et de loisir des Français ». L'action de recherche en cours se propose d'analyser l'impact des politiques sportives à travers l'étude des comportements et des modèles sportifs en France aujourd'hui : les différentes données qualifieront la pratique actuelle et signaleront les possibles tendances évolutives.

Plusieurs approches sont envisagées parallèlement :

— Une élucidation de la cohérence existant entre les pratiques physiques et sportives des différents groupes socio-culturels et leurs autres pratiques sociales.

— Une analyse quantitative mesurant les comportements sportifs et non sportifs de la population totale.

— Une recherche des modèles culturels sous-tendant ces comportements et des agents capables d'induire leurs modifications.

— Une analyse de la structure du marché des emplois du secteur sportif et des stratégies de formation correspondantes.

Le Laboratoire de Neurobiologie des Comportements Moteurs étudie les processus bio-informationnels impliqués dans la pratique des APS qui concernent :

— Les processus neurobiologiques centraux impliqués dans l'exécution et le contrôle de l'action.

— La gestion cognitive de ces processus.

Les recherches en cours sont centrées sur :

- L'analyse du comportement exploratoire visuel de l'athlète en situation (tir au pistolet - tennis - tennis de table - équitation - escalade...).
- L'analyse des composantes attentionnelle et décisionnelle dans les situations d'oppositions (escrime).
- L'analyse des stratégies de planification des actions motrices lors de leur élaboration et de leur formation (basket-ball - rugby).

Le Laboratoire de Physiologie et de Biomécanique applique ces connaissances à l'optimisation du geste sportif et de son entraînement, d'une part et, d'autre part à l'unité biomécanique homme-engin.

Les recherches en cours portent sur les pôles suivants :

« Evaluation du rôle joué par l'élasticité musculaire dans le geste sportif ».

« Modifications des propriétés mécaniques du muscle à l'entraînement ».

« Approche biomécanique des relations athlètes-engins, athlètes-sols sportifs. Définition des critères d'optimisation des sols et des engins ».

Le Laboratoire de Physiologie et de biomécanique travaille en collaboration étroite avec le « Laboratoire de Mesures ». Ses partenaires sont les cadres techniques des fédérations sportives, les laboratoires universitaires et CNRS et les industriels (Sociétés Lacoste, Babolat, Camif). Les membres du Laboratoire interviennent dans les différents cycles de formation de l'INSEP et participent à des enseignements de 3e cycle scientifique ainsi qu'à des actions de formation continue.

Le Laboratoire de Mesures assure une recherche permanente dans le domaine du recueil des paramètres de l'activité physique et sportive : recueil de trajectoire d'un point, *de vitesse, d'accélération, de forces... Dans la mesure du possible, la collecte des données* est orientée vers une automatisation en prévision de traitements informatiques développés au sein même du laboratoire.

Exemples de réalisations récentes :

— mesure de trajectoire d'un point par analyse d'image vidéo,

— mesure de trajectoire et de vitesse au cours d'épreuves de trampoline en liaison à un micro-ordinateur,

— mesure de temps de réaction et de temps de mouvement et analyse (par micro-ordinateur) chez les escrimeurs...

Ainsi les approches anthropologiques, biologiques et pédagogiques envisagent et déchiffrent de nombreux aspects des pratiques motrices. Mais ces regards scientifiques, pour nombreux et variés qu'ils sont, ne représentent pas l'ensemble des points de vue existants ; les recherches biochimiques, juridiques, économiques, par exemple, également utiles à la compréhension de la pratique physique et sportive, et tout à fait vivantes dans certains centres universitaires et de recherche, n'ont encore aucune place à la mission recherche.

L'enseignement et la mission recherche

Reste à évoquer un élément central pour conclure cette rapide présentation : les personnes de la mission recherche sont tous des « enseignants-chercheurs » ; et enseigner constitue une activité importante à plusieurs égards :

— elle intègre la recherche dans l'INSEP à travers une collaboration constante avec le département de la Formation ;

— elle met les chercheurs en contact avec d'autres agents des activités physiques et sportives (enseignants et futurs enseignants, entraîneurs et futurs entraîneurs, conseillers techniques, animateurs sportifs, futurs inspecteurs) et cette rencontre s'avère indispensable : elle confronte ce qui s'élabore « in vitro » et le vécu d'un milieu.

Une part essentielle de cet enseignement s'adresse aux « professeurs-sessionnaires » ; ces étudiants, tous enseignants ou cadres d'EPS, sélectionnés par concours et réunis autour d'un thème (différent pour chaque section) préparent en deux ans le diplôme de l'INSEP. Les laboratoires doivent les informer des champs sur lesquels ils travaillent, leur présenter les méthodes, les difficultés et les résultats des recherches entreprises, l'état de la recherche en général dans leur domaine et leur proposer une analyse épistémologique de leur discipline.

Chaque laboratoire — et cela constitue un second niveau d'intervention — en accueille quelques-uns. La formation prépare alors ce petit nombre d'étudiants à devenir membres temporaires du laboratoire. Ensuite, intégrés aux équipes, les sessionnaires mènent de bout en bout des travaux de recherche s'inscrivant dans le champ du laboratoire et ayant trait au thème de leur section.

Cette formation à la recherche et par la recherche est la pièce maîtresse du cursus. Elle représente un moyen de dialogue, d'enrichissement pour les laboratoires.

La structure-recherche appliquée aux APS à l'INSEP se présente donc actuellement comme l'héritière d'une évolution rapide et multidimensionnelle, comme la réunion de chercheurs qui ont construit activement leurs laboratoires disciplinaires en réponse à des demandes émanant de milieux très diversifiés. A ce stade, une réflexion reconstruisant le champ de la recherche peut être menée, elle devrait aboutir à l'élaboration d'équipes pluridisciplinaires travaillant sur deux axes distincts :

1. la performance sportive ;

2. les loisirs physiques des Français. Ce vœu a été explicitement formulé par Cl. Bouquin, directeur de l'INSEP, lors du dernier Conseil de la Recherche (le 7 février 1984).

Rédigé par Michèle METOUDI
Laboratoire de Sociologie

II. - Informations et documentation

1. L'ASSOCIATION FRANCOPHONE DE PÉDAGOGIE AFRICAINE ET COMPARÉE ET D'ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Cette nouvelle association a été créée à Bordeaux en mai 1984 par un groupe d'universitaires et de chercheurs. Elle se propose de :

Favoriser les recherches en matière d'éducation comparée, concernant les pays africains en particulier.

Promouvoir les recherches et échanges bibliographiques notamment par l'intermédiaire des bases de données informatisées.

Servir de support aux publications des chercheurs groupés autour des « Cahiers de Pédagogie Africaine » qui en sont à leur cinquième numéro et du « Bulletin Aquitain de Pédagogie Comparée ».

Le siège social de l'AFPACAE est situé dans les locaux de l'Université de Bordeaux III - Section des Sciences de l'Education - Bât. E - Bureau 142 - 33405 Talence (France) - Tél. : (56) 80.84.83, poste 582.

2. SOUTENANCES DE THÈSES

Thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation soutenues dans les universités de province en 1983.

- **Université d'Aix-Marseille II.**

AMIGUES (René). — **Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires.** (Thèse de 3e cycle).

BLEIN (Georges). — **Le Fonctionnement cognitif des sujets âgés dans des épreuves de logique élémentaire.** (Thèse de 3e cycle).

CARVALHO (Lucia Cunha de). — **Structuration de l'environnement familial et développement cognitif, étude différencielle et longitudinale.** (Thèse de 3e cycle).

EWANE (Lucie AKOUMOU, Mme). — **L'Enseignement au Cameroun** (1920-1960). (Thèse de 3e cycle).

FRECHOU (Brigitte). — **Mary, Wollstomecraft et l'éducation des filles.** (Thèse de 3e cycle).

GENTHON (Michèle). — **Evaluation formative et formation des élèves : effets de transfert des processus mis en œuvre.** (Thèse de 3e cycle).

HELLAL (Amar). — **Les Etudiants arabophones algériens** (1870-1918). (Thèse de 3e cycle).

JAPPERT (Thomas). — **Le Thème de l'enfance dans l'œuvre de J.M.G. Le Clézio.** (Thèse de 3e cycle).

MENEZ (Michel). — **Pratiques pédagogiques, théorie opératoire et développement cognitif.** (Thèse de 3e cycle).

VÉRONIQUE (Georges Daniel). — **Analyse contrastive, analyse d'erreurs :** une application de la linguistique à la didactique des langues. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Besançon.**

CARNEY (Sylviane). — **Essai d'algorithmisation de la grammaire normative du français.** Contribution didactique. (Thèse de 3e cycle).

KASHEMA BIN MUZIGWA (Masegeta). — **Temps verbaux, voix narratives et écriture de la sociabilité dans les exercices écrits en français des lycéens zaïrois :** contribution à l'étude linguistique et sociocritique des pratiques pédagogiques de l'écrit en Afrique noire. (Thèse d'Etat).

MAKENELA HAWANGA (Joël). — **Etude de l'expression de l'aspect des productions écrites d'apprenants tanzaniens :** essai d'analyse et implications pédagogiques. (Thèse de 3e cycle).

MANCHISHI (Peter Chamba). — **Application du test de « closure » à la mesure de la compréhension écrite en langue étrangère** (français) : contribution à l'étude des problèmes d'évaluation. (Thèse de 3e cycle).

PELTIER-LALOI (Mme Madeleine-Liliane). — **L'Image de la littérature d'expression française dans les instructions officielles depuis J. Ferry.** (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Bordeaux II**

KPEGLO (Adzoa Dodzi). — **L'Influence de l'école en tant qu'élément de modernité sur l'éducation et la vie sociale de la femme togolaise.** (Thèse de 3e cycle).

LAFLAQUIÈRE (Alain). — **Les Signes analogiques et les études génétiques de psychologie cognitive.** (Thèse d'Etat).

LALANNE (J.). — **Contribution à l'étude du développement de la pensée scientifique :** orientation biologique : chez les enfants de 6 à 14 ans. (Thèse de 3e cycle).

LONDEIX (Hervé). — **Approches génétique et différentielle du développement intellectuel :** contribution méthodologique à l'analyse des structures logico-mathématiques. (Thèse de 3e cycle).

LOUSTABET-SENS (Gérard). — **Usages du langage et situations de verbalisation :** étude différentielle des points de vue génétique et socio-culturel de l'explication et de l'argumentation chez les enfants de grande section maternelle et de cours préparatoire. (Thèse de 3e cycle).

MONTEIL (Jean-Marc). — **Savoirs et systèmes de formation :** contribution à une psychosociologie des conditions de production intellectuelle chez l'adulte. (Thèse d'Etat).

TESSIER (Bernard). — **Situation et évolution du phénomène migratoire en France de 1974 à 1981 :** problématique et perspectives de l'action socio-éducative face à l'insertion sociale des jeunes d'origine étrangère dans une société pluriethnique. (Thèse de 3e cycle).

AWORET TAIKA (Pierre-Louis). — **La Littérature orale gabonaise :** l'« Omyen » à travers le conte, le proverbe et la devinette, comme véhicule du savoir traditionnel chez les Gaboa. (Thèse de 3e cycle).

BLASQUEZ (Josiane). — **La Place des équipements scolaires dans la vie et de l'espace d'une agglomération ;** l'exemple de Bordeaux. *(Thèse de 3e cycle).*

DRABO (Yaya Karim). — **Sociohistorique de la formation des journalistes africains :** bilan de deux décennies d'action en France et en Afrique noire « francophone » : 1959-1980. (Thèse d'Etat).

GOUYOU (Eliane). — **Les Besoins documentaires des anglicistes.** (Thèse de 3e cycle).

HIDALGO (Marguerite). — **Les Projets d'éducation des femmes en France :** de 1762 à 1795. (Thèse de 3e cycle).

LACHAL (René-Claude). — **L'Infirme dans la littérature italienne destinée à la jeunesse aux XIXe et XXe siècles.** (Thèse d'Etat).

RESENDIZ (Maria del Rocio Amador Bautista, Mme). — **Les Fonctions didactiques du film d'enseignement supérieur.** (Thèse de 3e cycle).

SKAWINSKI (Marichu). — **Education des adultes en France et en Angleterre :** Etude comparative. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Caen.**

ESTRELA (Maria Teresa). — **Apports scientifiques à l'étude de l'interdiscipline dans la classe.** (Thèse d'Etat).

FOUKOUA (Pierre). — **Eléments théoriques pour une prospective de l'éducation :** un scénario, la République Unie du Cameroun. (Thèse de 3e cycle).

GRESILLON (Sylvie). — **Le Ménon, dialogue ironique :** ironie, théorie de la connaissance et propos éducatif dans le Ménon. (Thèse de 3e cycle).

MAZER (André). — **Le Médecin généraliste et la formation continue :** les aspects cognitifs. (Thèse d'Etat).

ZINSOU EDME (Michel Y.). — **Attitudes des enseignants et innovation formative en pédagogie :** le cas des Facultés des Lettres et Sciences Humaines, de Droit et des Sciences Economiques de l'Université d'Abidjan. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Grenoble II.**

ABID (Mourrad). — **Autogestion et action contre-éducative :** étude portant sur l'autogestion algérienne et les premières expériences de formation. (Thèse de 3e cycle).

BERGERET (Richard). — **La Relation maître-disciple :** sa présence dans le judo, son rapport à la voie royale dans les arts martiaux. (Thèse de 3e cycle).

COUTANT (Michel). — **Les Résistances à la connaissance de l'identité de l'élève dans la relation pédagogique.** (Thèse de 3e cycle).

DE GASPERIN (Lisbeth QUINTERO, Mme). — **Projets d'avenir des adolescents de terminale et l'entrée dans les enseignements supérieurs :** étude comparative sur l'orientation au Mexique et en France. (Thèse d'Université).

DE GASPERIN (Roberto). — **L'Education des adultes au Mexique et une approche de la formation de formateurs fondée sur la méthodologie de Paulo Freire.** (Thèse d'Université).

MANHAES (Luiz Carlos Lopes). — **Education sans alphabétisation :** une proposition pour l'Etat du Mato Grosso. (Thèse d'Université).

MANHAES (Maria da Conceiçao Cordeiro, Mme). — **La Formation continue des enseignants assistée par la télévision :** perspectives sur un plan de la formation. (Thèse d'Université).

MULOMBA (Mutombo). — **L'Enseignement du français langue étrangère, en rapport avec la langue maternelle :** le Ciluba des élèves zaïrois du cycle d'orientation de la ville de Kananga. (Thèse de 3e cycle).

NADJAR (Atika Mentouri Mme). — **Une Approche de la relation éducative dans le groupe classe à travers l'image :** de l'analyse des images aux relations vécues dans la classe. (Thèse de 3e cycle).

NOUET (Guy). — **Problématique d'une mise en place d'actions d'animation à l'intention des écoles ardéchoises dans le cadre de l'Office Central de Coopération à l'Ecole.** (Thèse d'Université).

SEGUET (Michel). — **Rôle de l'imagination et des productions de l'imaginaire dans la formation des concepts scientifiques.** (Thèse d'Université).

TCHETCHE (Georges Dimy). — **La Formation des enseignants de l'école primaire face aux changements de l'enseignement dans le 1er degré en Côte d'Ivoire.** (Thèse de 3e cycle).

TSHINKENKE (Mbangu). — **Evaluation formative des niveaux de maîtrise de la notion de relation d'ordre :** évolution du concept entre 11-15 ans. (Thèse de 3e cycle).

TUIRAN (Maria). — **La Communication dans les familles des jeunes drogués analysée selon la méthode des thérapies systémiques.** *(Thèse d'Université).*

VALERA (Rafaél). — **Activités physiques et sportives des handicapés mentaux.** (Thèse d'Université).

WAGNON (Bernard). — **Libérer l'énergie solaire :** vers un nouveau système éducatif : propositions. (Thèse d'Université).

• **Université de Grenoble III.**

ATTAFA (Djellali). — **Le Français scientifique en Algérie :** analyse des besoins et étude des moyens d'acquisition au niveau de la première année moyenne. (Thèse de 3e cycle).

BARBISAN (Leci BORGES). — **Quelques aspects du rapport tâche-activité interlangagière dans des productions d'étudiants brésiliens apprenant le français.** (Thèse de 3e cycle).

GUINOU (Eleni). — **L'Enseignement du français au niveau secondaire en Grèce :** *Problèmes pédagogiques et institutionnels.* (Thèse de 3e cycle).

MUNOS (Agnès). — **Contribution à un projet de rénovation méthodologique visant à améliorer l'enseignement-apprentissage des langues et civilisations étrangères pour des étudiants non spécialistes.** (Thèse de 3e cycle).

NEDELEC (Christine). — **Politiques et pratiques en animation musicale.** (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Lille II.**

SELKA (Ahmed). — **Contribution à l'étude de l'expression graphique chez les enfants carencés relationnels et vivant dans un milieu institutionnel.** (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Lille III.**

CLÉMENT (Danièle FORESTIER, Mme). — **Etude de la genèse de la représentation de l'espace chez l'enfant de 7 à 12 ans :** la perspective du cube. (Thèse de 3e cycle).

KADJ-HANIFI (Kemal). — **Apprentissage de la langue anglaise en Algérie dans les enseignements moyens et secondaires à partir de 1962.** (Thèse de 3e cycle).

MAIDI (Houari). — **Rorschach et rêve éveillé dirigé dans l'étude de la personnalité adolescente :** *contribution de l'analyse phénoméno-structurale.* (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Lyon II.**

ALBERTAS (Jean-Pierre). — **L'Ecole des métiers des industries métallurgiques :** cinquante ans *d'histoire d'un établissement technique et de ses élèves à Lyon : 1923-1978.* (Thèse de 3e cycle).

BERLION (Daniel). — **Le « Phénomène BLED » :** du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuel d'orthographie. (Thèse de 3e cycle).

BEY BOUMEZRAG (Redo ane). — **La Politique scolaire du Maroc à l'égard du dualisme culturel :** étude du cas de Casablanca. (Thèse de 3e cycle).

BOYER (Jaen). — **La Formation des enseignants et des formateurs à l'évaluation formative :** bilan d'une pratique et éléments prospectifs pour une recherche approfondie sur le fonctionnement intellectuel des enseignants et formateurs face à l'évaluation formative. (Thèse de 3e cycle).

DOSDA (*Pierre*). — ***Fonctionnement et fantasme* des établissements pour enfants dits « cas sociaux ».** (Thèse de 3e cycle).

DRIDER (Fatima). — **Les Ecoles primaires anglicanes de 1790 à 1933 :** le message des manuels. (Thèse de 3e cycle).

EDOU-GOUSSAULT (Bénédicte). — **Crise d'identité et identité collective des femmes en stage de préformation :** analyse des stages organisés par l'Université de Paris XII - Val-de-Marne, de 1974 à 1980. (Thèse de 3e cycle).

EL FAGUI (Nasser). — **L'Apprentissage de l'emploi des formes verbales en français pour des étudiants libyens.** (Thèse de 3e cycle).

FAUVET (Etienne). — **La Stratégie éducative de la JAC** (Jeunesse Agricole Catholique) et *du MRJC (Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne)* dans l'Ain, 1935-1979 : d'une expérience initiatoire à une « éducation totale ». (Thèse de 3e cycle).

GAUTRON (Gérard). — **De la formation à l'emploi :** éléments de problématique pour une formation professionnelle d'adultes en vue de l'emploi. (Thèse de 3e cycle).

GBAYORO (Zeregbe). — **Culture orale et éducation :** étude fonctionnelle des contes et légendes de l'Afrique de l'Ouest. (Thèse de 3e cycle).

GENESTE (Géraud). — **L'Arabisation des sciences sociales et humaines en Algérie :** 1980-1982 : une étape, décisive dans l'histoire de l'université. (Thèse de 3e cycle).

IBOUILI-NZIGOU (Fidèle). — **Les Problèmes posés par l'interférence des systèmes éducatifs au Gabon.** (Thèse de 3e cycle).

KUKU GIMBIL (Kabashore). — **L'Ecole coranique au Soudan :** une étude de son évolution dans la province de Khartoum et du Dar For Nord. (Thèse de 3e cycle).

LAFONTAN (Jean). — **Sport et éducation physique dans les conceptions éducatives :** compte rendu d'une enquête auprès des enseignants d'éducation physique de l'Académie de Nancy-Metz en 1981. (Thèse de 3e cycle).

MARTINAND-EVROUX (Marie-Louise). — **Contribution à l'étude de l'enseignement général *littéraire dans les lycées d'enseignement professionnel.*** (Thèse de 3e cycle).

NBOUNGOU (Victor). — **La Structuration représentative de l'espace chez l'enfant congolais.** (Thèse de 3e cycle).

MEIRIEU (*Philippe*). — ***Apprendre en groupe ? :*** *contribution à la recherche sur les* pratiques de groupe en situation scolaire. (Thèse d'Etat).

MERLE (Danièle). — **Les Elèves-institutrices au Maroc :** des femmes au carrefour de la tradition et de la modernité ? (Thèse de 3e cycle).

MIGAUD-LETOURNEUX (Annick). — **La Technologie éducationnelle :** un agent d'évaluation pour l'action éducative. (Thèse de 3e cycle).

NASSERI (Adnan). — **Construction d'une mesure de l'adaptation socio-scolaire des élèves ayant le mieux réussi dans les lycées secondaires irakiens.** (Thèse de 3e cycle).

NDOYE (Abdou Karim). — **La Télévision scolaire du Sénégal** (1976-1981) : étude des obstacles à l'innovation. (Thèse de 3e cycle).

NOIRFALISE (Robert). — **Attitudes du maître et résultats scolaires en mathématiques.** (Thèse de 3e cycle).

SAMAHA (Hoda). — **L'Education des enfants déficients intellectuels en France :** de *l'approche psychométrique à l'approche psychanalytique. (Thèse de 3e cycle).*

TABOUREL (Simone). — **Les Choix professionnels des filles :** évolution et éducabilité ? Etude de cas dans la région Rhône-Alpes. (Thèse de 3e cycle).

THOUVENOT (Georges). — **L'Espace géographique des adolescents.** (Thèse de 3e cycle).

YODA (Lallé). — **Approche des structures éducatives « traditionnelles » et du système scolaire moderne dans le département du centre-est de Haute-Volta :** le cas de Bisa. (Thèse de 3e cycle).

ZENY (Charles). — **L'Education de base à Madagascar de 1960 à 1976 :** motivation et *contenus des changements. (Thèse de 3e cycle).*

• **Université de Nancy II.**

BEUGNETTE (Gilbert). — **Etude de la structuration syntaxique du langage gestuel de jeunes sourds français.** (Thèse de 3e cycle).

BILLANT (Jacqueline). — **Etude de la structuration syntaxique du langage gestuel de jeunes sourds français.** (Thèse de 3e cycle).

CARTON (Francis-Marie). — **Analyses pragmatiques appliquées à la didactique du français langue étrangère :** stratégies conversationnelles de demande de service. (Thèse de 3e cycle).

ESSBAI (Abderrasser). — **Style cognitif et accès à la pensée formelle.** (Thèse de 3e cycle).

RAGOT (Liliane). — **Etude statistique du vocabulaire dans les manuels d'allemand des classes de 6e, 5e, 4e et 3e.** (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Nice.**

AFAILAL (Rachida). — **L'Etudiante marocaine à Rabat :** tradition, modernité ; recherches sur l'évolution des pratiques sociales. (Thèse de 3e cycle).

ANCILLOTTI (Jean-Pierre). — **Rythme conceptuel et apprentissage cognitif chez l'enfant.** (Thèse de 3e cycle).

BEN-EL-AZMIA ALLAL. — **Image reproductrice élémentaire et activité perceptive :** l'influence des indices perceptifs sur la reproduction graphique d'une droite. (Thèse de 3e cycle).

CHEIKHI (Mohamed). — **Contribution à l'étude de l'image mentale chez l'adolescent et l'adulte :** le rôle des indices perceptifs dans la reconstruction graphique des trajectoires des perles en rotation. (Thèse de 3e cycle).

FRICKEY (Alan). — **Insertion sociale et études universitaires :** l'exemple d'une cohorte d'étudiants de l'Université de Nice. (Thèse de 3e cycle).

MEYER-DURET (Marie-Claude). — **Contribution à l'étude du contrôle social de la délinquance juvénile à propos de la dialectique éducatif-judiciaire.** (Thèse de 3e cycle).

PARISOT (Denis). — **Trajectoires familiales et cycle de vie :** de la définition des « besoins » de l'enfant et usage des crèches collectives. (Thèse de 3e cycle).

ROGE (Bernadette). — **Une Approche du diagnostic en psychomotricité :** adaptation et étude d'une échelle de développement psycho-moteur. (Thèse de 3e cycle).

SARAMITO (Laure Beniamino, Mme). — **Lewis Carroll, écrivain pour enfants ?** (Thèse de 3e cycle).

WEISS (Philippe). — **Fonctions psycho-sociales des déviances :** le cas de la délinquance juvénile. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Poitiers.**

BENLAFKIH (Larbi). — **Apprentissage de concepts scientifiques en biologie chez l'enfant.** (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Rennes II.**

LUCAS (Yves). — **L'apposition dans les grammaires scolaires.** *(Thèse de 3e cycle).*

• **Université de Strasbourg I.**

BENDAHMAN (Hossaïn). — **Fonction paternelle au Maghreb et transplantation.** (Thèse de 3e cycle).

MULHEIMS (Martine). — **La Communication non verbale chez l'enfant en psychothérapie de jeu.** (Thèse de 3e cycle).

SEHL (Christiane). — **L'Adolescence au féminin :** étude à partir d'interviews d'adolescentes d'un lycée technique. (Thèse de 3e cycle).

SONNTAG (Michel). — **L'Education et les marques du pouvoir :** dispositifs et mouvance des rapports de pouvoir dans le système et la relation pédagogiques. (Thèse de 3e cycle).

WEIL (Dominique Diener, Mme). — **Le Langage en psychologie :** enjeux et significations de son étude dans l'enfance. (Thèse d'Etat).

• **Université de Strasbourg II.**

ALI (Mohamed). — **Réussite universitaire et participation aux organisations étudiantes :** les Irakiens en France : 1980-1981. (Thèse de 3e cycle).

DEMANGE (Michel). — **Charles Blanc (1813-1882) :** stratège et pédagogue. (Thèse de 3e cycle).

KELISHADI (Asghar). — **L'Influence de l'appareil administratif et du corps enseignant sur la formation sociale des élèves :** enquêtes sur les opinions des enseignants de la période d'orientation scolaire à Ispahan : Iran. (Thèse de 3e cycle).

LOSSO GAZI (Musi Ndunga). — **Problèmes et méthodologie de la lecture des textes littéraires dans le second degré en Afrique noire francophone :** le cas du Zaïre. (Thèse d'Etat).

MOREL (Irène). — **L'Incommunicabilité chez les enfants mis en situation d'échec scolaire.** (Thèse de 3e cycle).

NOURAI (Mehrdad). — **Le Rôle de l'enseignement dans la formation de la conscience nationale en Iran.** (Thèse de 3e cycle).

SAMBA EDOU (Mathurin). — **Les Fondements initiatiques d'une pédagogie religieuse pour les Pahouins du Sud-Cameroun :** essai sur la catéchèse des adultes. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Toulouse II.**

CHARLES (Jean). — **L'Orientation des bacheliers dans les pays de l'Adour :** une étude quantitative. (Thèse de 3e cycle).

DUFOIR (Paule). — **Contribution à l'étude de la représentation de l'espace chez l'enfant :** du déplacement dans l'espace à sa représentation graphique chez les enfants de 3 à 12 ans : aspects différentiels. (Thèse de 3e cycle).

KERBEL (Kacem). — **Délinquance, délinquants et identité déviante :** contribution à une étude de l'identité psycho-sociale chez l'adolescent marocain socialement inadapté. (Thèse de 3e cycle).

VERDUN (Suzanne BOUSSIN-FORT, Mme). — **La Formation du cadre infirmier :** problématique de la structuration du temps et de l'espace hospitalier. (Thèse de 3e cycle).

• **Université de Tours.**

COULON (Sylvie GODEBERGE, Mme). — **Contribution à l'étude linguistique d'un comportement de lecteur chez des enfants dyslexiques.** (Thèse d'Université).

PINTO (Maria da Conceiçao Alves). — **L'Entrée à l'Université au Portugal :** un essai d'une approche systémique en éducation. (Thèse d'Etat).

RODNEY (Helen). — **La Deuxième guerre mondiale dans les romans pour enfants et adolescents publiés en France et en Angleterre.** (Thèse de 3e cycle).

VAYER (Pierre). — **La Dynamique du groupe d'enfants dans l'intégration des langages écrits.** (Thèse d'Etat).

3. LA RECHERCHE EN COURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans le cadre du réseau EUDISED (European Documentation and Information System for Education), le Centre de Documentation Recherche de l'INRP et le Centre de Documentation Sciences Humaines du CNRS répertorient les recherches françaises en cours en sciences de l'éducation.

Afin que les résultats de l'enquête française soit aussitôt mis à disposition, une vingtaine de recherches en cours, non encore parues dans le bulletin EUDISED R and D, sont signalées dorénavant dans chaque numéro de la Revue Française de Pédagogie. (INRP - CDR - CNRS - CDSH).

Présentation abrégée d'une recherche :

Titre de l'organisme ou de l'unité de recherche. (Adresse).
NOMS DES CHERCHEURS. — Titre de la Recherche. — Dates de début et de fin de recherche.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (DP1, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris).

COLOMB (Jacques), LAMBERT (Jean-Pierre). — **Raisonnement expérimental et raisonnement mathématique chez les grands adolescents.** — 1982-1985.

• **Institut National de Recherche Pédagogique**, (DP3, 91, avenue Ledru-Rollin, 75012 Paris).

BONNET (Gérard). — Les Aides de l'informatique dans la démarche de conception. — 1982-1985.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (CRESAS, DP8, 75, rue Claude-Bernard, 75005 Paris).

VASQUEZ (Anna). — Etude de l'acquisition des conduites sociales étudiées chez des enfants et des adolescents qui se trouvent dans un processus de transculturation. — 1981-1985.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (DP4, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris).

LESELBAUM (Nelly). — Formation initiale des professeurs. — 1982-1985.

• **Institut National de Recherche Pédagogique,** (DP3, 91, avenue Ledru-Rollin, 75012 Paris).

FIGEAT (Madeleine). — Les Formations alternées et le marché du travail : vers une nouvelle redistribution des lieux et pratiques de formation ? - 1982-1985.

• ***Institut National de Recherche Pédagogique,*** (DP1, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris).

AUDIGIER (François), COLOMB (Jacques), HULIN (Paris VI). — Etude de l'enseignement de l'énergie en France. — 1981-1985.

• **Institut National de Recherche Pédagogique**, (29, rue d'Ulm, 75005 Paris).

SAMUEL (Jane), NICOLAI (Marc). — Utilisation du micro-ordinateur comme aide à un complément de formation linguistique et méthodologique des professeurs de langue anglaise. — 1981-1985.

• ***Institut National de Recherche Pédagogique***, (DP5, 91, rue Gabriel-Peri, 92120 Montrouge).

ROUVEYRE (Georges), LAZAR-DIMITRIU (Lelia), TRIPKOVIC (Vuko), PORS GUILBERT (Nicole). — Animation théâtrale en milieu scolaire (collèges et lycées). Etude des effets pédagogiques et psychologiques. — 1982-1985.

• **Ministère de l'Education Nationale,** Service de l'Informatique, de Gestion et des Statistiques, (142, rue du Bac, 75007 Paris).

SAINT-MARC (Christine), BESSON-ENJALBERT (Dominique), DESCLAUX (Agnès), HORNEMANN (Jacqueline), SERVANT (Anne). — *Evaluation pédagogique dans les collèges.* — 1980-1985.

• **Université de Dijon,** Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education, (Bât. Sciences Mirande, BP 138, 21004 Dijon Cedex).

LASSIBILLE (Gérard). — Le Temps consacré par les parents à l'éducation des enfants. — 1983-1986.

• **Université de Dijon,** Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education. (Bât. Sciences Mirande, BP 138, 21004 Dijon Cedex).

EICHER (Jean-Claude), ORIVEL (François). — Analyse coût-efficacité des nouvelles technologies éducatives et de leur emploi dans le pays en développement. — 1976-1985.

• **Université de Dijon,** Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (Bat. Sciences Mirande, BP 138, 21004 Dijon Cedex).

MINGAT (Alain). — L'Evolution d'une expérience Zone d'Education Prioritaire. — 1982-1985.

• **Université de Dijon,** Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education, (Bât. Sciences Mirande, BP 138, 21004 Dijon Cedex).

MILLOT (Benoît). — Les aspects redistributifs de l'enseignement supérieur en France. — 1980-1985.

• ***Université de Paris V,*** *Centre d'Education Permanente Internationale - Département* d'Etudes créoles, (12, rue Cujas, 75230 Paris Cedex 05).

BENTOLILA (Alain), BERNARBE (Jean), GIRAUD (Michel), MANESSE (Danièle) (INRP). — Analyse des compétences en lecture et écriture des élèves de CM 2 et de 6e en Martinique et Guadeloupe. — 1982-1985.

• **Université de Lille I,** Laboratoire de sociologie du travail de l'éducation et de l'emploi (59655 Villeneuve d'Ascq).

ARGIOLAS (Robert), BERNARD (Nicole), BUTEL (Patrice), COMPAGNON (Pascale), DELAMOTTE (Jean-Pierre), DUBAR (Claude), ENGRAND (Sylvie), MAHIEU (Christian), VANOFF (Béatrice). — Mutations culturelles et pratiques de formation liées à la mise en œuvre de technologies nouvelles. — 1983-1985.

• **Université de Grenoble II,** Centre de Didactique du Français, (Domaine universitaire, BP 25X, 38040 Grenoble Cedex).

DABENE (Michel). — Pratiques textuelles (lecture écriture) dans le premier cycle en classe de français. — 1982 →

• **Université de Paris V,** Sociologie de l'Education, (28, rue Serpente, 75006 Paris).

ISAMBERT-JAMATI (Viviane). — Les Rapports entre l'école et son environnement social dans les zones d'éducation prioritaire. — 1983 →

• **Université de Paris XI,** Laboratoire de recherche en didactique des sciences physiques, (15, avenue Georges-Clémenceau, Bât. 420, 91405 Orsay Cedex).

SOUSSAN (Georges) et des professeurs de l'enseignement secondaire. — Les Procédures d'apprentissage en sciences physiques dans les classes de collège. — 1982-1985.

SUMMARIES

Pupils and grammatical notions

Papers reported in this special issue are essentially reprints of communications written for the « Language analysis » workshop of the symposium on French (mother tongue) teaching and didactics which was held in Paris in December 14th-17th, 1983. The findings of these reports show that children facing grammatical analysis tasks develop problem solving processes. This is an evidence of metalinguistic skills practises by children and of progressive refinement presented by the notions. Authors collaborating to this issue are :

FAYOL (M.). — **Introduction : Pupils and grammatical notions : New elements for an old problem.**

WITTWER (J.). — **The wrong track.**

BOUTET (J.) and al. — **Children activities and metalinguistic discourse : 6-12.**

MAS (M.). — **Suppose children have some idea of the sentence conception.**

BROSSARD (M.) **and LAMBELIN** (G.). — **Problems set by basic grammar acquisition.**

KILCHER (H.) and al. — **Which grammatical reasonning... and what for ?**

LEBRUN (B.). — **From the production of a grammatical tool to the drawing up of grammatical notion.**

■

LURCAT (L.). — **Impregnation and transmission in nursery school.**

Analysis of educational « spontaneism » considered here under different aspects as a phase of new education ; in relation with education crisis in industrialized countries ; in relation with learning. We may differentiate three learning processes : impregnation, activity, systematic learning transmission. Spontaneism rejects transmission, preferring impregnation to it and would like to substitute transmission by impregnation. Some exemples are given at nursery school level.

SUMMARIOS

El alumno y las nociones gramaticales.

Los textos presentados en este número especial son reimpresiones de communicaciones escritas para un taller « Análisis del idioma » del Coloquio de didáctica y enseñanza del francés (lengua materna), el cual tuvo lugar en París del 14 al 17 de diciembre de 1983. Los resultados de estos informes parecen demostrar que los niños, confrontados con trabajos de análisis gramatical, desarrollan procesos de resolución de los problemas que les están planteados. Atestiguan la actividad metalinguística suscitada en los niños y el afinamiento progresivo que presentan las nociones. Participaran al presente número :

FAYOL (M.). — **Introducción : El alumno y las nociones gramaticales : Nuevos elementos para viejo problema.**

WITTWER (J.). — ***La falsa pista.***

BOUTET (J.) y al. — **Actividad y discurso metalinguístico de niños de 6 à 12 años.**

MAS (M.). — **¿ Y si los niños tenían cierta idea de la frase ?**

BROSSARD (M.) y **LAMBELIN** (G.). — **Problemas planteados por la adquisición de algunas nociones gramaticales.**

KILCHER (H.) y al. — **¿ Qué razonamiento gramatical en la escuela ? Y porqué ?**

LEBRUN (B.). — **De la construcción del objeto gramatical a la construcción de la noción gramatical.**

LURCAT (L.). — **Impregnación y transmisión en la escuela preelemental.**

Análisis del espontaneismo pedagógico, considerado aquí bajo diferentes aspectos : como un avatar de la nueva educación respecto a la crisis de la educación en los paises industrializados ; del punto de vista del aprendizaje, se puede distinguir tres mañeras de aprender : por impregnación, por la actividad, por la *transmisión sistemática de conocimientos*. El espontaneismo rechaza la transmisión en nombre de la impregnación, y quiere sustituir la impregnación a la transmisión. Algunos ejemplos en la escuela preelemental.

КОНСПЕКТЫ

Ученик и грамматические представления.

Представленные в этом специальном номере тексты большей частью воспроизводят сообщения, предназначенные на ателье « Анализ языка » Совещания Дидактики и обучения французскому языку (родному языку), которое состоялось в Париже с 14 ого до 17 ого декабря 1983. Резулультаты этих докладов, кажется, показывают, что детям, которым приходится столкнуться с задачами грамматически, анализов, употребляют процедуры решения поставленных им проблем. Они свидетельствуют о металингвистической деятельности, иоставленной детьми, и о прогрессивном усовершенствовании, которые представляют представления.

ФАЙОЛ (М.). — **Введение : Ученик и грамматические представления : Новые элементы для классической проблемы.**

ВИТВЕР (Ж). — **Ложный путь.**

БУТЕ (Ж.) и др. — **Деятельность и металингвистическая речь детей от 6 до 12.**

МАС (М.). — **А если дети имели определённое представление о фразе.**

БРОССАР (М.) и ЛАМБЛЕН (Ж.). — **Какие проблемы вызывает усвоение кое-каких грамматических представлений.**

КИЛЬШЕР (Г.) и др. — **Какое грамматичесое рассуждение в школе и для чего?...**

ЛЕБРЭН (Б.). — **От построения грамматического обьекта до построения грамматического представления.**

***

ЛЮРКА (Л.). — **Усвоение и передача в детской школе.**

Анализируется педагогический спонтанеизм с точки зрения провал нового образования, *по отношению к кризису образования в промышленных странах*, и с точки зрения усвоения : Можно выделить три процесса обучения : путём усвоения, путём деятельности и иутём систематической передачи знаний. Спонтанеизм отвергает передачу во имя усвоения и хочет заменить передаче усвоение. Приводятся кое-какие примеры в детской школе.

TARIFS
(au 1er janvier 1985)

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... **147 FF TTC**

Etranger ..... **175 FF** (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro ..... **39 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) .....

No ..... 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)* .....

No ..... Rue .....

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

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

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

Nous vous remercions de bien valoir 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.

Imp. Nat. 5.568-044-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best