ISSN 0556-7807

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 75 - AVRIL-MAI-JUIN 1986

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE**

## Comité de rédaction

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

*Gaston BERGER*

*" L'Homme moderne et son éducation "*

N° 75 - AVRIL-MAI-JUIN 1986



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

## SOMMAIRE

N° 75 avril-mai-juin 1986, 5-15

# UN NOUVEAU MODÈLE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

par M. HUBERMAN

*Le thème du développement professionnel des enseignants est devenu en quelque sorte un serpent de mer, ce qui du moins témoigne de son actualité. Dans cet article, l'on cherche à élaborer un modèle plus fonctionnel et plus empiriquement plausible que le modèle conventionnel de formation continue, en appliquant le cadre de référence de « D & U » (dissémination et utilisation des connaissances). En grande partie, ce nouveau modèle n'est qu'une formalisation, sous forme notamment de réseau, des pratiques spontanées utilisées à l'heure actuelle, mais dans de mauvaises conditions, par les enseignants.*

## INTRODUCTION

Plusieurs analystes organisationnels ont caractérisé l'enseignant primaire et secondaire de « semi-professionnel », c'est-à-dire, de quelqu'un à mi-chemin entre le statut de fonctionnaire public et celui de profession libérale. De telles distinctions, en définitive, ne sont pas triviales ; elles sont l'étoffe de revendications, de positions hiérarchiques, de détermination des plages d'autonomie d'un personnel étatique. Ce qui sépare ces deux fonctions, celle de « professionnel » et celle de « fonctionnaire », peut se définir selon une échelle continue par rapport aux critères suivants : niveau de formation initial (années, diplômes), statuts de connaissances sur lesquelles la formation est établie (« scientifique » ou « peu scientifique »), degré de contrôle par autrui des conditions de travail (davantage d'autonomie = d'avantage de « professionnalisation ») et responsabilité des conséquences de ses propres interventions. Un médecin ou avocat, par exemple, serait caractérisé par une formation longue, au niveau universitaire ; par un domaine de travail considéré « scientifiquement cerné », par une supervision très indirecte de la part d'autrui, par une responsabilité élevée quant aux conséquences de ses actes, etc.

Pour un enseignant, on voit tout de suite que les choses ne sont pas claires, et qu'il y a des différences entre l'enseignement primaire, secondaire et universitaire par rapport à tous ces critères. Par exemple, une enseignant primaire est « inspecté », un enseignant secondaire est « dirigé » mais non inspecté directement, et un enseignant universitaire n'est inspecté que très indirectement par son corps de métier. Toutefois, le mouvement actuel dans l'enseignement est indéniablement vers davantage de professionnalisation partout.

Très schématiquement, ce mouvement se traduit par une formation initiale plus longue, plus « clinique », et fournie par des personnes plus proches de la communauté scientifique. C'est un mouvement lent, inégal, confus, mais sa direction et ses contours sont clairs (cf. Huberman, 1978). De même, les plages d'autonomie sur le lieu de travail tendent à s'élargir, bien que très progressivement. En simplifiant à nouveau, l'on pourrait dire que la préparation professionnelle et les conditions de travail des enseignants primaires s'approchent davantage de celles d'un ingénieur ou d'un architecte qu'il y a 3-4 décennies.

La question que je propose de traiter ici est celle du **maintien** du « professionnalisme » dans l'enseignement ou, le cas échéant, de l'augmentation du professionnalisme chez ceux dont la formation et statut antérieurs sont considérés comme « semi-professionnels ». Je pars de l'hypothèse qu'un tel objectif est souhaitable et qu'il est atteignable. Je soutiens également la prémisse qu'en grande partie, c'est le praticien lui-même qui détermine la direction et les matières d'une telle professionnalisation, comme le ferait, à nouveau, un ingénieur ou un dentiste. Ce n'est pas — comprenez-moi bien — une prémisse normative ou idéologique, mais plutôt une prémisse empirique. C'est-à-dire, si la formation initiale se professionnalise, si l'autonomie du travail s'aggrandit (moins d'inspection directe, moins de plans d'étude fortement codifiés et détaillés, davantage de différenciation de traitements au sein de la classe), nous nous acheminons

fatalement vers un système de prestations de formation continue au choix, et dont le caractère prescriptif est réduit. Il se peut bien que l'administration scolaire reste maître du choix global de ces prestations et qu'elle puisse en infléchir la forme, la durée et la certification, mais elle ne pourra pas résister à la tendance décentralisatrice et individualiste.

Comment se professionnalise-t-on ? Voilà une question complexe à laquelle je me permettrai de répondre de façon simple. Pour la maîtrise des aspects constitutifs de l'acte d'enseigner, y compris la maîtrise de la discipline elle-même, on se tourne vers des sources externes d'information et d'aide technique. Plus « valides » ou « fiables » sont ces sources, au sens scientifique du terme, plus « professionnelles » sont les démarches entreprises. Cela ne veut pas dire que les sources pédagogiques universitaires sont forcément plus « professionnelles » que celles émanant de la classe voisine — très souvent c'est le contraire — mais que les critères peuvent être fixés et vérifiés selon les procédés scientifiques classiques.

Jusqu'ici, l'on a eu tendance à associer « professionnalisme » à « formation continue ». Pour mieux maîtriser l'enseignement, une fois nommé, l'on s'inscrit pour une certification formelle supérieure, l'on suit un cycle de « séminaires » ou « d'ateliers », etc. Dans ce texte, je vais, pour le dire brutalement, démolir une telle conception et essayer d'en dresser une autre. Non seulement peut-on qualifier la conception « formation continue classique » de formaliste et de myope, mais on peut aussi faire le constat de son inefficacité éclatante. Seulement, cette démolition sera conduite en douceur, de telle sorte que je compte sur l'attrait de la vision alternative que je développerai pour convaincre mon lecteur d'abandonner la vision conventionnelle.

Cette conception alternative provient d'un champ de recherche assez répandu dans les pays anglo-américains et européens et que l'on désigne comme « la perspective D & U ». Le « D » signifie « diffusion » ou « dissémination » et le « U » signifie « utilisation ». Plus précisément, l'on cerne, à travers cette perspective, la diffusion et l'utilisation des connaissances qui sont communiquées entre deux environnements. Par exemple, lorsque je dis que pour se professionnaliser l'enseignant se tourne vers les sources externes d'information et d'aide technique, j'entre dans la perspective « D & U » en indiquant qui est l'utilisateur et quel genre de connaissances est en jeu. La question pratique qui se pose immédiatement est donc celle de savoir si cet utilisateur trouve (ou non) les connaissances lui permettant de se professionnaliser, c'est-à-dire, de maîtriser une ou plusieurs facettes de l'enseignement au sein de la classe.

Un des avantages de cette perspective est justement celui de se poser surtout les questions pratiques, mais de le faire de façon conceptuellement cohérente. Les cadres conceptuels, eux, proviennent de plusieurs sources : de la théorie de la communication, de la sociologie de la connaissance, des théories de l'influence interpersonnelles et du changement d'attitude, de la psychologie cognitive, etc. Il n'est pas mon intention de les développer ici, mais simplement de les énumérer et de noter qu'ils ont été relativement bien intégrés dans les recherches éducationnelles récentes. Le texte de base dans ce domaine est celui de Havelock, 1969 (pour une version abrégée, en français, v. Huberman, 1973) ; le périodique associé à ces travaux s'appelle **Knowledge** (Connaissance).

Jusqu'à présent la perspective « D & U » a été utilisée dans les recherches éducationnelles surtout pour étudier la genèse, le transfert, la généralisation et l'impact des « innovations » scolaires. En définitive, les « innovations » ne sont fondamentalement que les « paquets » de connaissances, transformées en savoirs-faire, que l'on cherche à faire acheminer d'une source donnée à une population d'utilisateurs virtuels. Les questions pratiques sont évidentes : comment le faire rapidement ? Comment toucher une grande population d'utilisateurs ? Comment « négocier » les conditions d'utilisation ? Comment majorer l'impact ? Les réponses, elles, sont souvent complexes, mais elles ont le mérite d'exister au sein de cette littérature empirique.

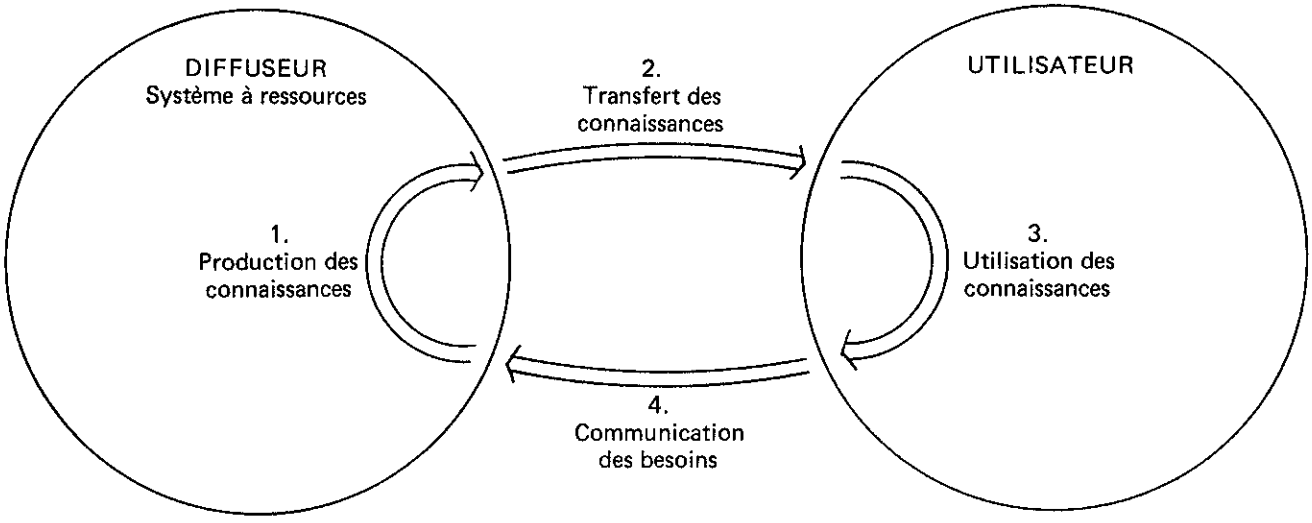
Simplement, les innovations sont, par définition, exceptionnelles, mêmes si elles mobilisent des ressources et énergies considérables. En revanche, les tentatives ponctuelles d'améliorer la situation en salle de classe au jour le jour ou au cours de l'année sont bien plus nombreuses, quoique plus modestes, et elles passent souvent par la prise d'information ou de conseil à l'extérieur de la classe. Ainsi serait-il plus intéressant, pour ce texte tout au moins, de se focaliser sur les tentatives plus modestes et plus ponctuelles. Nous verrons plus tard que le dispositif permettant d'appuyer de telles tentatives à une échelle majeure (régionale, cantonale, communale) n'est ni modeste ni ponctuel, mais nous n'y sommes pas encore...

## QUELQUES MODÈLES SIMPLES

Selon la perspective « D & U », tout transfert de connaissances s'opère entre un utilisateur et un « diffuseur ». Si, pour nous approcher du champ éducatif, nous disons que l'utilisateur est un enseignant ou même une école et qu'il entre en contact avec un « diffuseur » de connaissances (un expert, un collègue, même un manuel), nous pouvons représenter cette liaison de la manière suivante :

**Figure 1**

**Shéma de liaison entre utilisateur et fournisseur des ressources professionnelles**



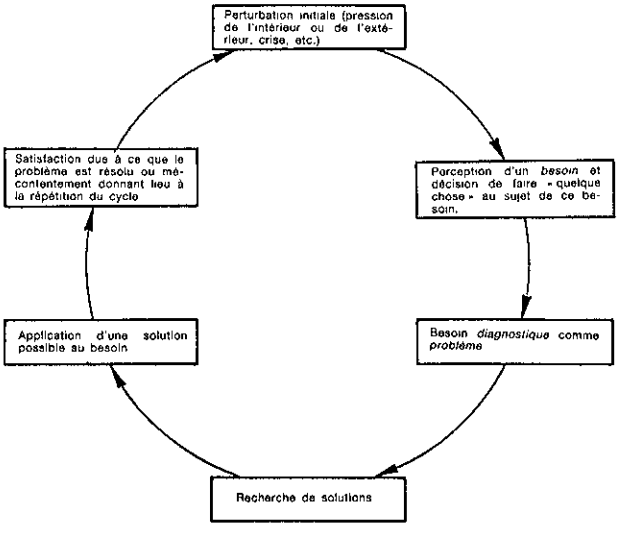

Nous avons deux « systèmes », un système contenant des ressources intellectuelles (information, conseil, matériaux), et un système contenant l'utilisateur (école, classe). Le rôle primordial du système à ressources est de produire (ou de trouver ailleurs) des connaissances (1) pour l'utilisateur, et ensuite de les transférer (2) sous une forme utilisable dans le contexte local (3). Idéalement, cette production des connaissances constitue une réponse aux besoins ou aux problèmes formulés par l'utilisateur (4). En effet, si tout marche bien, ce modèle rudimentaire peut fournir toutes les ressources intellectuelles ou techniques dont aurait besoin un enseignant au sein de sa classe ou même, plus généralement, dans l'exercice de sa profession. Autrement dit, c'est une manière schématique de concevoir la formation continue dépouillée en toute considération institutionnelle préalable.

Or, nous savons que dans la formule classique de formation continue les choses ne se passent pas ainsi la plupart du temps. Les besoins sont rarement communiqués. S'ils le sont, ils sont transformés par le système à ressources en entités plus facilement assimilables par celui-ci (en théories, unités didactiques, modules, approches préconstruites). Ainsi la production des connaissances (1) est peu calquée sur la communication explicite des besoins (4), et on se met à transférer des connaissances peu ou pas utilisables (2) localement. Le « nœud » ici réside essentiellement en la distance — épistémologique, institutionnelle, interpersonnelle — entre les deux « systèmes ».

Allons un peu plus loin. Regardons de plus près tout d'abord le système de l'utilisateur. Si nous disons qu'il communique des « besoins » ou des « problèmes » à l'extérieur, nous pouvons mieux expliciter ce processus par le graphique suivant :

**Figure 2**

**Modèle du cycle de résolution de problèmes**

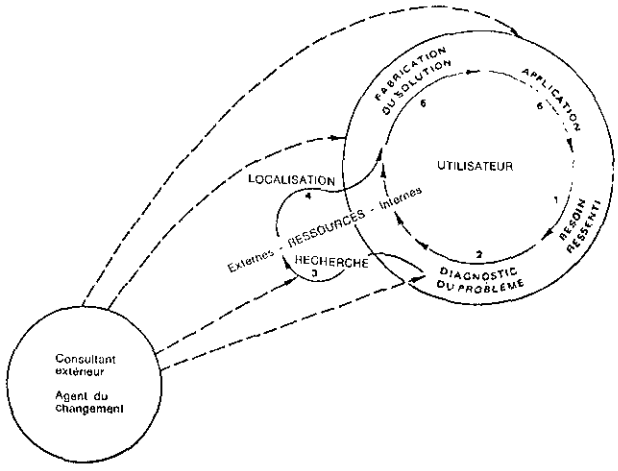


Dans les meilleurs cas, un processus d'innovation se passe de cette manière. Un « dysfonctionnement » constaté et analysé mène à la recherche d'une solution laquelle, une fois appliquée, résoud ou atténue le problème. J'ai dit « dans les meilleurs cas », car les recherches empiriques indiquent très clairement que l'origine de la plupart des innovations est bien moins pragmatique — bien plus politique, opportuniste, ou confuse — en sa genèse et en son application, du moins si l'on regarde la chose depuis le lieu d'application (et non depuis le lieu de l'origine). Autrement dit — et pour reprendre le fil — l'enseignant constaterait un besoin d'amélioration ou de remédiation dont la réponse peut, théoriquement, venir de l'extérieur.

En définitive, cette réponse peut venir à différents moments dans le cycle de résolution de problèmes : lors du diagnostic du problème, lors de la recherche des solutions. En effet, **avoir** un problème n'implique pas nécessairement que l'on sache bien l'analyser, de même qu'un bon diagnostic ne mène pas fatalement à une recherche avisée de solutions.

Incorporons dans notre modèle ces données et imaginons que l'utilisateur se tourne vers une **personne**, non pas vers une institution. Voici donc le modèle élargi :

**Figure 3**
**Assistance externe pour la résolution des problèmes**




Les différentes lignes (hachées) indiquent donc les divers moments auxquels l'utilisateur aurait recours à l'extérieur : lors du diagnostic, lors de la recherche et de la localisation de l'aide, lors de sa fabrication et de l'application de la solution. Si — et c'est un grand « si » — l'aide s'avère efficace, nous pouvons présumer que les résultats, au niveau de la classe, seront bénéfiques. C'est ainsi que nous pourrons remplacer le terme « formateur » par le terme « assistance externe », et remplacer le terme « formation » par le terme « solution du problème professionnel ».

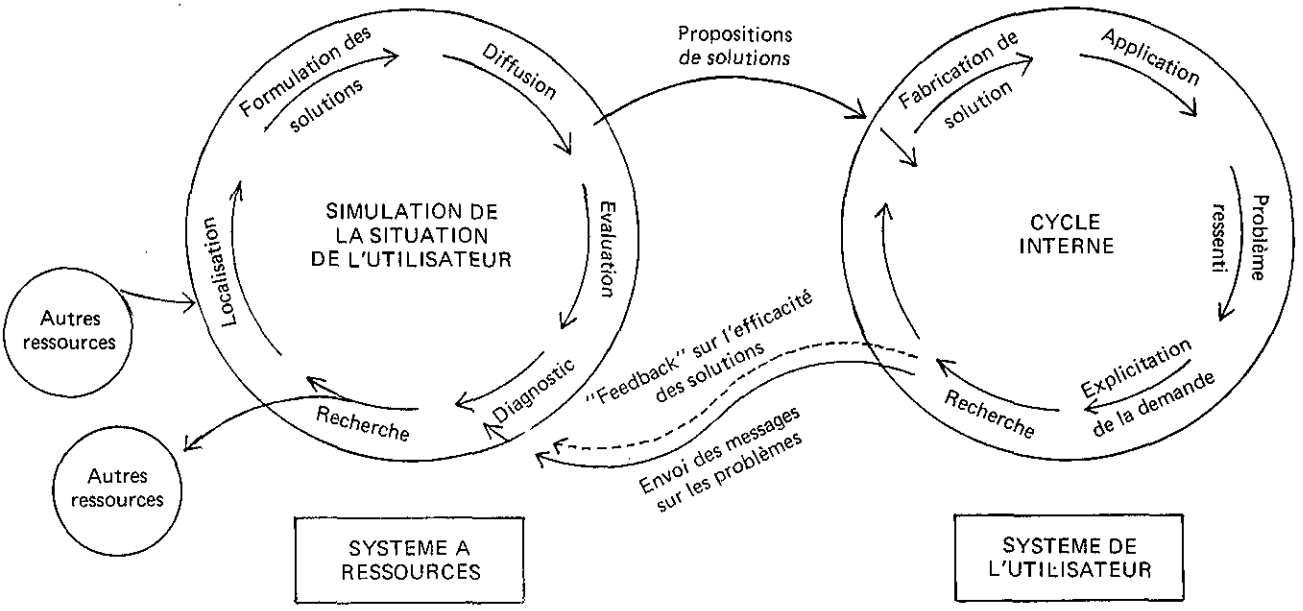
Tout cela, vous me direz, est très joli, mais qu'est-ce qui assure que le « consultant externe » fournit une assistance efficace ? Bonne question, en effet. Et elle appelle quelques questions supplémentaires. Les voici :

- A quoi ressemble, dans l'abstrait, un « bon » dispositif de ressources au service du corps enseignant ?
- Qu'est-ce que fournit, plus concrètement, un tel dispositif ?
- Sous quelle forme cet apport risque-t-il d'être **réellement** utilisé au sein des écoles ?
- Si l'on voulait réorganiser — ou créer à nouveau — les dispositifs actuels de formation et d'assistance technique, quel serait un modèle viable **et** réaliste ?

## LE « DIALOGUE » ENTRE LE SYSTÈME À RESSOURCES ET L'UTILISATEUR

Attaquons la première question en poursuivant notre démonstration graphique. Manifestement, pour qu'un dispositif d'assistance fournisse des ressources utilisables, il devrait être en liaison **fonctionnelle** avec l'utilisateur. Par « fonctionnel », je veux dire : proche, au courant, rapide, sensible aux besoins. De nouveau, nous pouvons concevoir la chose visuellement, comme suit :

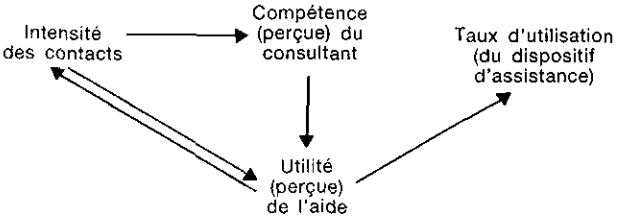
**Figure 4**
**Modèle de liaison entre système à ressources et utilisateur**




Le modèle est abstrait, mais il n'en est pas moins intéressant. Le système à ressources peut être un individu (un consultant) ou un dispositif ou une institution. De même, l'utilisateur peut être un individu, une école, un groupe d'écoles. La validité du modèle ne change pas lorsqu'on change de niveau ou d'unité d'analyse.

Comme le graphique le montre, la caractéristique-clé du système à ressources est sa capacité de **simuler** l'utilisateur, autrement dit, de se mettre à la place de l'utilisateur et de bien enregistrer les messages de « feedback » sur l'efficacité des solutions proposées jusqu'ici. Pour ce faire, le dispositif d'aide doit entretenir des liens étroits avec le système de l'utilisateur, des liens dits « multiplexes », pour reprendre le terme sociologique : beaucoup de liens, beaucoup de liens de différents types (formels, informels) et à différents niveaux hiérarchiques. Pour simplifier un peu : plus on se « fréquente » de façon fonctionnelle, plus ce genre de liens se forge.

Par exemple, Louis (1977, 1981) a étudié à plusieurs reprises les caractéristiques des dispositifs d'assistance technique en éducation qui étaient les plus fortement corrélées avec le taux d'utilisation effective de la part des enseignants américains. Si je simplifie quelque peu le profil des corrélations, on voit très clairement le rôle primordial de la simple **intensité** des contacts entre « assisteur » et « assisté » :




C'est essentiellement l'intensité des contacts qui détermine la perception de compétence et l'utilité de l'aide, ce qui augmente le taux d'utilisation. En grande partie, également, c'est l'intensité qui « éduque » le consultant sur les caractéristiques de ses clients (lui permet de simuler l'univers du client) et qui rend ainsi ses interventions plus pertinentes.

En simulant le cycle de résolution des problèmes de l'utilisateur, le dispositif de ressources doit également pouvoir poser un diagnostic précis, conduire une recherche de solutions (en son sein ou à l'extérieur),

formuler des réponses appropriées et les diffuser de manière à constituer **effectivement** des solutions. Or, les recherches empiriques à disposition indiquent qu'il existe peu de dispositifs existants ayant l'ensemble de ces capacités, et ceci pour des raisons diverses. La raison *principale, toutefois, est la suivante :* on a affecté des tâches d'assistance technique à des établissements dont le rôle **principal** a été — ou même continue d'être — autre. L'exemple le plus connu est celui de l'école normale à laquelle on confie des tâches de formation continue ou d'animation — lesquelles tâches s'accomplissant très mal du fait des incapacités du personnel et du refus des utilisateurs chevronnés de prendre au sérieux un tel dispositif. Autre exemple : les universités, dont la structure et le système de renforcements vont à l'encontre des liaisons fonctionnelles exigées pour réussir un tel dispositif. Ou bien, on « renforce » les bureaux des inspecteurs avec des personnels censés jouer ces rôles, ce qui mène assez rapidement à un conflit de rôles. Cela ne veut pas dire qu'il faille absolument une nouvelle structure administrative et logistique, mais qu'il faille donner une fonction unique ou primordiale au dispositif lui-même, consistant à fournir des ressources intellectuelles et techniques aux utilisateurs en situation.

Il y a eu, toutefois, quelques recherches portant sur les dispositifs efficaces et qui ont (a) vérifié l'efficacité du dispositif et (b) expliqué comment ces résultats ont été obtenus. Comme j'ai été mêlé moi-même à ces évaluations dans les contextes américain et suisse, permettez-moi de fournir ces détails dans le cadre des questions posées à la page 8.

1. **Transformation des ressources :** en prenant des *matériaux, conseils, instruments, logiciels, etc. qui viennent* d'ailleurs ou qui existent dans le dispositif, on les **transforme** pour les rendre utilisables localement. C'est-à-dire, l'on ne les livre pas tels quels, mais on les « traduit » en une forme contextuelle appropriée. C'est cette fonction qui distingue, notamment, un tel dispositif d'un centre de documentation sous sa forme classique.

2. **« Livraison » des ressources** directement dans le cadre de travail de l'utilisateur, et en fournissant une sorte de « service après vente » — une présence continue pendant la période d'essai ou d'application.

3. **Conseils techniques** : c'est le rôle de conseiller technique, de catalyseur, de consultant cherchant une solution à un problème posé. Normalement, ces dispositifs multiplient les conseillers virtuels, en fragmentant les postes plutôt que de les consolider en 3-4 personnes.

4. **Assistance lors de la mise en œuvre.** La plupart des dispositifs conventionnels « lâchent » leurs clients une fois terminée la période formelle d'assistance. En revanche, l'on insiste ici sur la continuité, quitte à réduire le nombre de clients servis.

5. **Assistance dans le processus :** c'est le côté socio-affectif du dispositif — l'écoute active, l'encouragement, l'échange, le réconfort... Parfois, ce rôle est doublé d'une aide de « structuration » des travaux en cours — d'accélérer quelque peu la tendance locale à trop discuter, à trop se distraire des tâches principales.

6. **La formation directe :** les ateliers, les cours, les démonstrations. Il y a également des « trucs » à ce niveau, par exemple, des ateliers dirigés à des niveaux scolaires précis, plutôt que globalisés ; des offres dans des domaines de faiblesse des utilisateurs mais animées en partie par des formateurs qui sont **encore** relativement faibles, à côté des as, etc.

Il convient de noter que le dispositif joue ces rôles simultanément et non pas de façon exclusive. A noter aussi — et c'est peut-être le point essentiel — que ce sont toutes des fonctions d'assistance remplies habituellement au sein de l'établissement scolaire, mais **mal** remplies. En tant qu'enseignant, j'ai continuellement besoin d'assistance sur ces plans-là, et je suis bien obligé de me tourner vers les gens autour de moi (ou à proximité) pour un conseil, pour du matériel didactique, pour une aide technique ponctuelle, pour un petit encouragement, etc. Seulement, la **qualité** ou la **disponibilité** de ces ressources-là est très variable ; la plupart du temps, elle est plutôt décevante. On peut, toutefois, retenir ces besoins et construire un dispositif permettant d'y répondre au niveau non seulement d'un seul établissement mais d'un ensemble d'établissements.

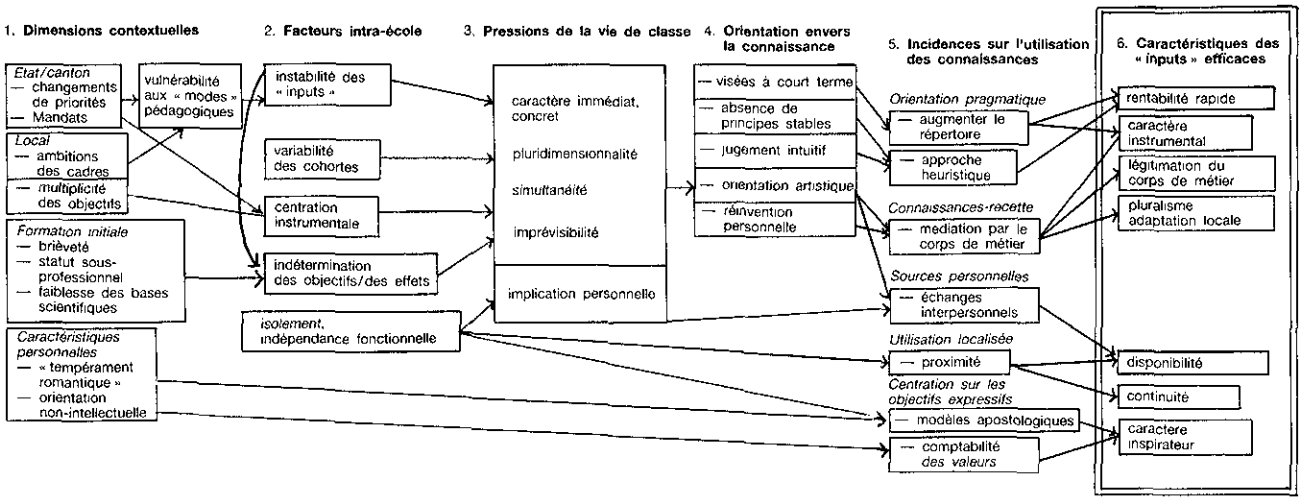
## SOUS QUELLE FORME DONNER CES APPORTS ?

Jusqu'ici, nous avons vu à quoi peut ressembler, dans l'abstrait, un dispositif appuyant le développement professionnel des enseignants : un système à ressources fonctionnellement lié à un groupe d'utilisateurs dans le *cadre d'un modèle de résolution de problèmes.* Et nous venons de voir les fonctions majeures accomplies par un tel dispositif. Essayons à présent de spécifier la forme sous laquelle ces apports seront réellement utilisés au sein des écoles.

Nous voici de nouveau dans le royaume de « D & U ». Il existe une bonne centaine de recherches dans le domaine scolaire qui essaient de préciser les caractéristiques des « inputs » les plus prédictifs d'un fort taux d'utilisation effective. J'ai eu moi-même l'occasion récemment de faire une synthèse des travaux « anglo-saxons » à ce

sujet (Huberman, 1980 : pour une version raccourcie en français, 1983). Lors de cette synthèse, j'ai essayé de dresser un « modèle » explicatif. Regardons seulement en détail la dernière colonne du modèle, celle qui spécifie justement les caractéristiques des « inputs » les plus utilisés par les enseignants :

**Figure 5**
**Un modèle de l'utilisation des connaissances en milieu éducatif**




Le modèle décrit surtout les contextes de l'enseignement obligatoire (5-16 ans, environ), mais il est applicable au niveau post-obligatoire moyennant quelques aménagements. Seulement, il est très « chargé », jonché de cases et de flèches, et c'est une raison pour laquelle je propose d'étudier seulement le dénouement.

Cette dernière colonne indique que les enseignants ont tendance à utiliser surtout des informations, conseils ou matériaux ayant une rentabilité relativement rapide et fournissant un apport « instrumental » (dans le sens d'élargir le répertoire professionnel en jeu au sein de la classe) ; des apports fournis directement ou indirectement par des membres du corps du métier (plutôt que par des chercheurs « purs », par exemple) ; des apports pouvant être adaptés ou transformés lors de leur utilisation ; des apports médiatisés par des personnes qui restent disponibles de façon continue ; et enfin des apports (surtout au niveau de l'enseignement primaire) ayant un caractère inspirateur. C'est cette liste de caractéristiques qui apparaît obstinément dans les recherches empiriques nord-américaines **et** européennes. Ce que le modèle ajoute est une explication du pourquoi du comment.

En outre, c'est cette même liste, ou presque, qui fait surface dans les recherches portant sur les « systèmes à ressources » efficaces. En effet, l'aspect « simulation » assure la rentabilité, l'instrumentalité et l'adaptation locale. L'aspect « liaison » assure à son tour la légitimisation, la disponibilité et la continuité. La panoplie de consultants, pour la plupart des ex-enseignants, contient toujours des personnes quelque peu « apostoliques » qui ont une influence dans l'enseignement qu'ils n'auraient vraisemblablement pas, par exemple, dans le génie civil ou dans la météorologie. Autrement dit, le genre de dispositif que nous avons vu dans l'abstrait arrive à résoudre des problèmes professionnels concrets des enseignants en fournissant des apports sous cette forme et dans le cadre des 6 fonctions esquissées aux pages 9-10.

## ESQUISSE D'UN MODÈLE INSTITUTIONNEL APPLICABLE

Supposons qu'en tant que lecteur attentif vous soyez presque convaincu de cette démonstration conceptuelle. Vous voyez la logique du contre-modèle (à celui de la formation continue classique) ; vous voyez le type d'apports concevables dans ce contre-modèle. Simplement, vous avez l'impression désagréable de planer quelque peu — d'être toujours trop déconnecté du contexte institutionnel précis dans lequel vous opérez au jour le jour. Il

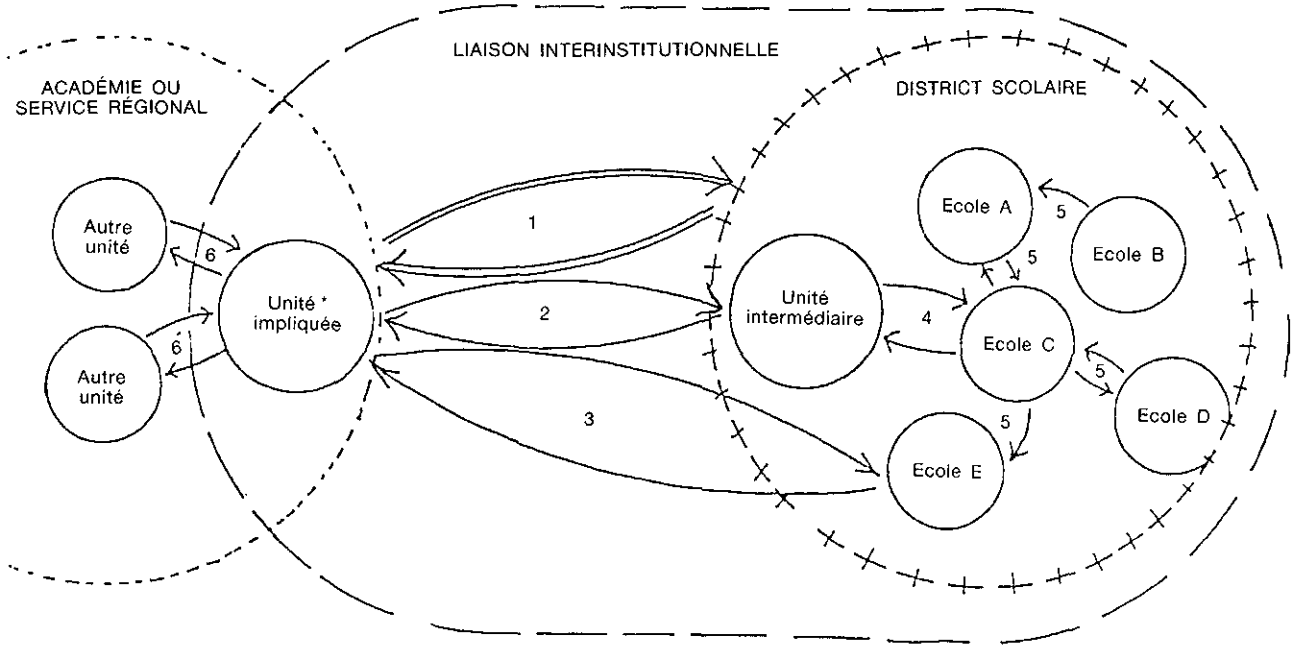
y a trop de distance entre cette situation-là et le modèle qu'on vous encourage à mettre en œuvre. Pas nécessairement une distance infranchissable sur le plan administratif ou financier ou même politique, mais une distance entre la conception générale et la mise en œuvre locale, vue froidement et concrètement.

Essayons alors d'imaginer ce dispositif sous une forme organisationnelle. Plus précisément, imaginons les différentes unités que l'on voit dans le premier schéma (v. figure 1) de ce texte : une unité administrative qui « *fournit* » *les ressources intellectuelles et techniques* ; une unité d'utilisation qui les « consomme », et, enfin, une structure organisationnelle qui fait marcher le tout.

Je vais appeler l'unité à ressources, un peu pompeusement, un « centre de développement professionnel », et je vais le mettre administrativement dans une « académie » ou un « service régional ». Ensuite, je vais lier mon nouveau centre de développement professionnel à un district scolaire (il peut être lié à plusieurs, en définitive), par l'intermédiaire d'une unité de coordination entre les différentes écoles concernées. La **liaison** elle-même entre le centre de développement et le district scolaire aura un nom : liaison interinstitutionnelle. Essayons à présent de représenter graphiquement cette structure inter-organisationnelle :

**Figure 6**

**Mise en œuvre d'un système à ressources professionnelles : esquisse d'un modèle institutionnel**




* Unité impliquée = Centre de développement professionnel

La liaison groupe l'unité impliquée au sein de l'Académie et le(s) district(s) scolaire(s) desservi(s) par ce centre. Si nous voulons créer et renforcer les liaisons fonctionnelles à l'intérieur de cet arrangement, nous devons travailler surtout aux niveaux du centre et du district scolaire d'une part (n° 1 sur le graphique) et du centre et de l'unité coordonnatrice au sein du district d'autre part (n° 2 sur le graphique). Mais il y a d'autres liaisons importantes qui peuvent être sciemment créées ou qui peuvent apparaître comme effets secondaires des liaisons principales (1 et 2 sur le graphique). Ce seraient notamment les liaisons entre l'unité intermédiaire au sein du district scolaire et les différentes écoles (n° 4 sur le graphique), entre les écoles elles-mêmes (n° 5 sur le graphi-

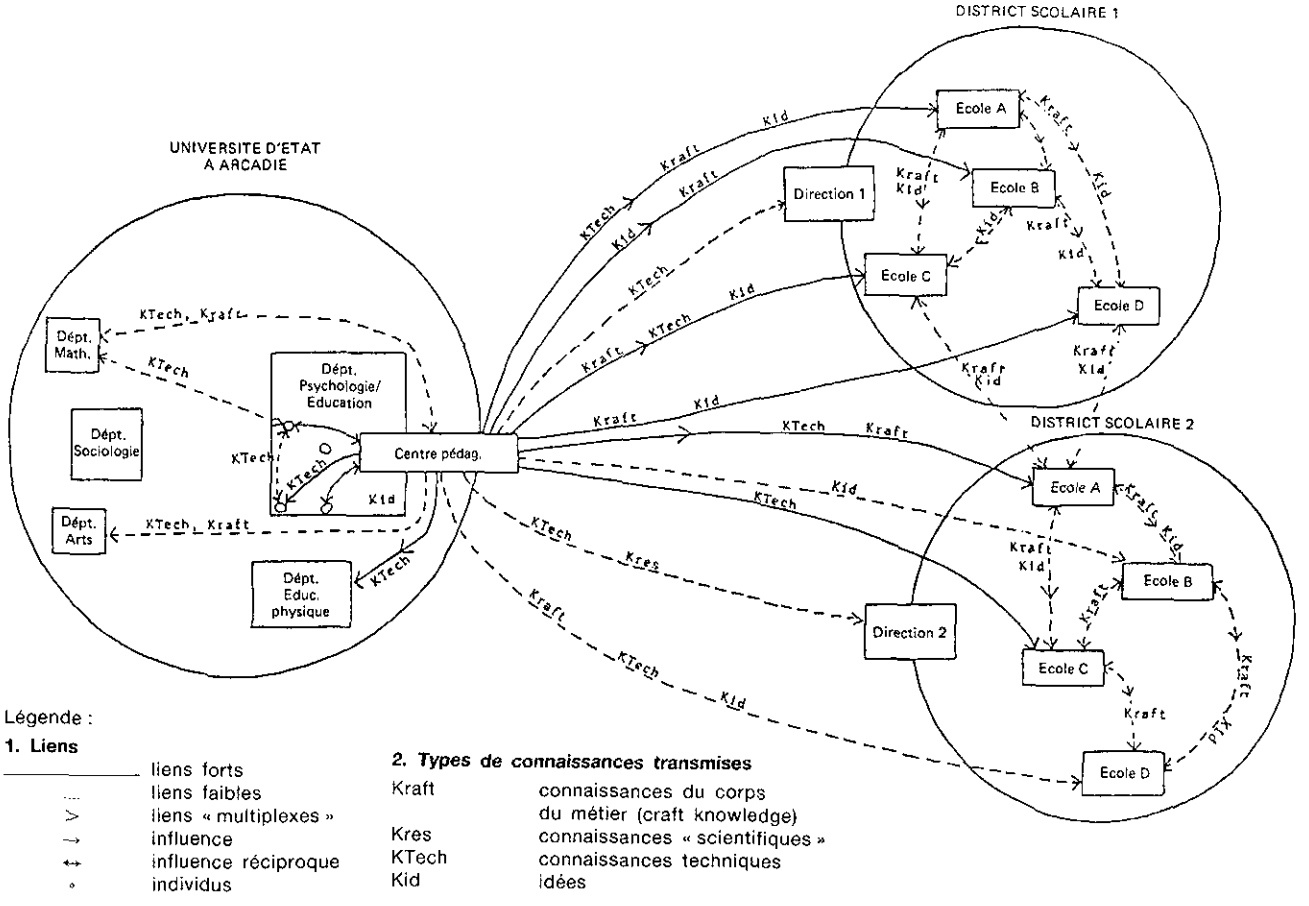
que) et entre le centre de développement et d'autres unités au sein de l'Académie (n° 6 sur le graphique).

Cette deuxième série de liaisons est très importante, notamment les liens 4 et 5, car on assure par là des contacts professionnels entre personnes à proximité (et donc des personnes disponibles, faisant partie du corps de métier, intéressées par une rentabilité rapide, etc. (voir figure 5). Ce réseau peut ainsi renforcer — parfois même remplacer — les ressources fournies par le centre de développement.

Illustrons. Dans cette série d'évaluations que j'ai conduite entre 1979 et 1982, il se trouvait plusieurs dispositifs de ce type. En voici un dont le fonctionnement et les résultats étaient particulièrement concluants :

*Figure 7*

**Liaison interinstitutionnelle formalisée : le cas d'Arcadie (Huberman, 1981)**




C'est le même modèle que celui montré sur la figure 6. Le système à ressources professionnelles est un « state college », à mi-chemin entre une institution universitaire et une école normale supérieure. Au sein du département de psycho-pédagogie a été créé un « centre pédagogique » (teachers' center) qui a établi des liens fonctionnels avec plusieurs districts scolaires (dont deux sont montrés ici). Ces liens s'opèrent à la fois entre l'unité intermédiaire du district (direction de l'enseignement) et le centre pédagogique, et entre celui-ci et les écoles. On

constate aussi des liens entre les écoles, entre les districts scolaires et, enfin, entre le centre pédagogique et (a) le département de psychopédagogie et (b) d'autres départements du « state college ».

Ce qui est intriguant dans ce cas est le fait qu'auparavant, avant la création du centre pédagogique, **tous** ces liens étaient soient inexistants soit extrêmement faibles, y compris les liens entre les écoles. A présent, ils sont forts, multiples et nombreux et, ce faisant, ils accélèrent le transfert des connaissances depuis le centre pédagogique jusqu'aux écoles. Très souvent, ces connaissances sont modestes ou circonscrites, mais périodiquement il s'agit d'innovations majeures touchant plusieurs écoles ou même le district en entier. Le graphique indique, au-dessus des lignes symbolisant les liens, le type de connaissances qui a été transféré.

A noter également que les liens primaires (entre le centre pédagogique et la direction de l'enseignement) ont produit toute une série de liens secondaires : entre le centre et les écoles, entre les écoles, entre les districts, entre le centre et son développement, entre ce département et d'autres. Par « liens » dans ce contexte, j'entends « contacts », « projets collaboratifs », « services rendus ».

Qu'est-ce que fait concrètement ce centre ? Il crée ou anime une série d'activités comme celles décrites aux pages 9-10 : la transformation et livraison de matériaux et de conseils, les conseils techniques, l'assistance lors des tentatives de changer le travail à l'école, « process help » et, périodiquement, la formation continue sous forme d'atelier ou de cours. Ce faisant, il rentre dans le cycle de résolution de problèmes professionnels chez les enseignants et chez les cadres. L'utilisation du centre fait progressivement partie des meubles ; on l'utilise comme l'on utiliserait les services de l'enseignant d'à côté. Simplement, les connaissances, matériaux ou conseils en question ici sont d'une qualité nettement supérieure comparée à ce qu'on trouve chez le voisin, en partie parce que le centre lui-même est rattaché à un système à ressources (le « state college ») qui peut nourrir ce dispositif sur le plan intellectuel et technique. Couper le centre pédagogique d'un centre de ressources plus fourni, comme l'ont fait les Anglais et les Américains dans la majorité des cas, fait courir le risque de sectarisme et d'offres trop limitées.

Illustrons brièvement cet aspect « routinier » (au sens positif du terme) de l'utilisation du centre de la part des enseignants. Voici un témoignage assez représentatif et qui décrit le processus progressif par lequel l'utilisation du centre rentre dans les « routines professionnelles » quotidiennes :

Elle (l'enseignante interviewée) dit qu'elle s'est inscrite d'abord dans un atelier de théâtre, suite à une discussion avec une collègue qui est revenue du centre pédagogique avec une boîte intéressante contenant des pièces à jouer par les élèves. « J'ai vu qu'il y avait des choses là-bas que je pourrais utiliser moi aussi »... Ensuite, elle s'est inscrite à un programme d'été (« je pouvais l'utiliser pour renouveler ma certification professionnelle »), puis à un projet mettant en collaboration poètes et enseignants (« des idées des autres peuvent être aussi intéressantes que les miennes »). A présent, elle se trouve plus souvent au centre. « J'y vais régulièrement — pour voir ce qu'ils ont, pour discutailler, pour demander un conseil, pour préparer Noël ou la rentrée ou les épreuves, pour bouquiner » (Huberman, 1982, p. 106).

C'est peut-être là que nous trouvons l'essentiel du développement professionnel : dans l'utilisation régulière de ressources intellectuelles de qualité et que l'on incorpore quasi-automatiquement dans son répertoire pédagogique. Cela n'exclut pas — comme on le voit dans la citation — la formation continue « classique ». On peut également intégrer ce genre d'apport à l'animation pédagogique conduite par la direction qui a été décrite par J. Little (1981, 1984) dans ses travaux sur le « staff development ». Ce modèle s'applique aussi aux mécanismes de mise en œuvre d'innovations majeures, au quel cas le processus devient plus directif et centralisé. Autrement dit, une telle conception peut comporter plusieurs variantes de ce que nous entendons par « développement professionnel » : la formation continue, la mise en œuvre d'innovations, l'échange d'idées et de matériels entre enseignants, l'animation pédagogique depuis la direction d'un établissement scolaire, la préparation de l'année et la solution de problèmes ponctuels.

Enfin, un tel modèle n'est pas particulièrement coûteux. Il ne fait que **réorganiser** des composantes déjà en place selon une autre logique et dans une forme administrative plus souple. La logique, elle, est des plus simples : on part de la manière dont les enseignants procèdent **spontanément** pour résoudre des problèmes professionnels apparaissant à l'école, et on la rend plus élaborée et plus préméditée ; on formalise l'informel. Pour ce faire, nous disposons déjà du nécessaire : des cadres conceptuels, des recherches empiriques, des expériences pilotes déjà évaluées et une infrastructure matérielle plutôt mal utilisée à présent. Il reste ainsi peu d'excuses de ne pas passer à l'acte.

Michel HUBERMAN

professeur de pédagogie
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
(janvier 1985)

## Références


HAVELOCK R. — **Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge,** Ann Arbor, Mich. : CRUSK, University of Michigan, 1969.

HUBERMAN M. — **Comment s'opèrent les Changements en Education,** Paris/Genève : UNESCO/BIE, 1973.

HUBERMAN M. — Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, in M. Debesse et G. Mialaret (eds.), **Traité des Sciences Pédagogiques,** vol. VIII. Paris : PUF, 1978, pp. 315-340.

HUBERMAN M. — **Recipes for Busy Kitchens : A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools.** Washington, DC : National Institute of Education, 1980 (monographe).

HUBERMAN M. — **School-University Collaboration Supporting School Improvement,** vol. 1. Washington, DC : Knowledge Transfer Institute and National Institute of Education, 1981.

HUBERMAN M. — Making changes from exchanges : frameworks for studying the Teachers' Centers Exchange, in K. Devaney (ed.), **Networking on Purpose.** San Francisco, CA : Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1982, 87-114.

HUBERMAN M. — Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information, in **Education et Recherche, 5,** 2 (1983), 157-177.

LITTLE J. — **School Success and Staff Development.** Boulder, Colo. : Center for Action Research, 1981.

LITTLE J. — Seductive images and organizational realities in professional development, **Teachers College Record, 86,** 1 (1984), 84-102.

LOUIS K. — Dissemination of information from centralized bureaucracies to local schools : the role of the linking agent, **Human Relations, 30,** 1 (1977), pp. 25-42.

LOUIS K. — External agents and knowledge utilization : dimensions for analysis and action, in R. Lehming and M. Kane (eds.), **Improving Schools : Using What we Know.** Beverly Hills, CA : Sage, 1981, 168-211.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 17-26

# LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'INNOVATION EN ÉDUCATION

par R. VANDENBERGHE

*L'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et l'amélioration au niveau de l'école. Tous ceux qui veulent collaborer à toute tentative de changement doivent comprendre le monde subjectif de l'enseignant. Alors, il est nécessaire d'analyser le processus par lequel les enseignants prennent des décisions et qui semble influencer la réaction des enseignants envers les propositions de changement. Il est aussi important de prendre en considération le fait que les individus associés au changement passent par des étapes dans leurs perceptions de l'innovation et les sentiments qu'ils éprouvent à ce sujet, ainsi que dans leur compétence à s'en servir. Dans ce cadre on doit aussi essayer de comprendre la signification d'une formation continuée « centrée sur la pratique » et l'importance d'une participation des enseignants à l'innovation dans l'éducation.*

*A la fin de cet article, quelques répercussions pratiques sont présentées.*

## INTRODUCTION

Le personnel scolaire, en particulier enseignants et chefs d'établissement, constitue un lien vital dans les efforts d'amélioration de l'enseignement. Au niveau de la salle de classe, les enseignants sont des acteurs importants, voire les plus importants. Il est évident qu'aucun changement ne se produira sans leur appui et leur engagement. La transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent de **ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font.** C'est une affirmation très simple, mais l'analyse de raisonnement dont elle procède montre que les affirmations simples peuvent être **très complexes.**

Si l'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et l'amélioration au niveau de l'école, alors il importe de considérer ses conditions de travail comme un facteur déterminant du processus de changement. Nous postulons qu'un changement effectif ne peut se produire en pratique dans l'éducation sans amélioration de la vie de travail de l'enseignant ; or ses conditions de travail se sont progressivement dégradée au cours de ces deux dernières décennies. C'est un fait que la profession enseignante est devenue **beaucoup moins prestigieuse** aux yeux de la communauté et du public qu'elle ne l'était il y a encore peu de temps. Elle est considérée comme une carrière bien définie et sans surprise (tout au moins dans la tradition européenne). **Le stress des enseignants et l'aliénation** par rapport à la profession semblent battre tous les records. Le fait qu'un grand nombre d'enseignants veulent abandonner la profession est une preuve évidente du phénomène d'aliénation. La National Education Association a fait des sondages aux Etats-Unis en 1967 et en 1979. Il est intéressant d'en comparer les résultats. Une des questions était la suivante : « Supposez que vous puissiez revenir en arrière et repartir à zéro, choisiriez-vous l'enseignement ? ». Les réponses peuvent être résumées comme suit (cit. dans Fullan, 1982, p. 111) :

| | 1967 | 1979 |
|---|---|---|
| — Certainement | 53 % | 30 % |
| — Probablement | 25 % | 29 % |
| — Probablement pas | 7 % | 22 % |
| — Certainement pas | 2 % | 10 % |
| — Indécis | 13 % | 10 % |

En 1967, plus de la moitié des enseignants étaient persuadés que leur choix fut correct. En 1979, il n'en restait plus qu'un tiers. Le résultat le plus remarquable est qu'en 1979, un enseignant sur trois exprimait le souhait (avec probabilité ou certitude) de n'être jamais devenu enseignant.

Aujourd'hui, l'école et les enseignants sont confrontés à **une vaste gamme d'objectifs éducatifs** et parfois, **d'aspirations peu claires.** Dans un grand nombre de pays d'Europe occidentale, les instituteurs et les professeurs de l'enseignement secondaire sont associés à des « projets

de grande envergure ». Ce type de projet peut être considéré comme un « ensemble d'innovations » (Van den Berg & Vandenberghe, sous presse). Le projet de rénovation de l'enseignement primaire en Belgique, qui a débuté en 1973, en est une illustration. Ses principaux objectifs sont les suivants :

— renforcement de l'intégration et de l'interdépendance entre le jardin d'enfants (de 2 ans et demi à 6 ans) et l'école primaire (de 6 à 12 ans) ;

— individualisation plus poussée et plus effective pendant les classes primaires, en particulier en lecture et en arithmétique ;

— renforcement des contacts et de la collaboration entre les enseignants chargés de classe et les enseignants chargés de rééducation, afin de travailler de façon plus efficace avec les élèves ayant des problèmes spéciaux qui se trouvent dans des classes ordinaires ;

— importance de la place attribuée au développement socio-affectif et créatif des élèves ;

— interdépendance plus poussée avec les ressources de l'environnement communautaire, les élèves allant dans la communauté pour apprendre et des membres de la communauté étant utilisés sur une base ad hoc comme conseillers à l'école.

**Le thème philosophique** de cet ensemble d'innovations consiste à augmenter l'interdépendance en vue d'obtenir et de maintenir une interaction plus individualisée, plus humaine et plus efficace avec les élèves.

Il ressort clairement de cet exemple qu'un projet d'innovation de grande envergure est caractérisé par ses dimensions multiples : un certain nombre d'objectifs importants doivent être atteints simultanément et de façon cohérente. Toute innovation, qui fait partie d'une réforme, vise des objectifs déterminés. La mise en œuvre de toutes ces innovations impose aux écoles et aux enseignants concernés des tâches difficiles. On ne saurait surestimer les difficultés inhérentes aux objectifs formulés en termes généraux et aux aspirations peu claires qui figurent dans la plupart des documents établissant des politiques.

Les conditions de travail des enseignants posent un quatrième problème, celui de **l'ambiance de la jeunesse** en ce qui concerne la valeur de l'éducation. Il est parfois très difficile pour les enseignants de comprendre les réactions des jeunes ; il est encore plus difficile de combattre leur motivation décroissante.

En résumé, la participation des enseignants dans de grands projets d'innovation et la confrontation avec des élèves et étudiants démotivés pourraient mener au stress et à l'aliénation de la profession d'enseignant. Ces deux facteurs auxquels on ajoutera la constatation que la profession enseignante est devenue moins prestigieuse qu'il y a quelques années, créent des conditions intolérables quant au cadre du développement éducatif et des expériences de travail satisfaisantes.

Pour analyser le rôle de l'enseignant dans le changement, il faut mieux comprendre le monde subjectif de l'enseignant. C'est une condition préalable indispensable pour quiconque veut collaborer à toute tentative de changement.

## I. — COMMENT LES ENSEIGNANTS ÉTABLISSENT LA « SIGNIFICATION »

Tous les enseignants, qui sont impliqués dans un projet de changement, ont à peu près les mêmes questions et réactions typiques. Celles-ci pourraient être considérées comme une base pour la reconstruction du monde subjectif des enseignants. Selon Doyle et Ponder, il est très important d'analyser **le processus par lequel les enseignants prennent des décisions** et qui semble influencer la réaction des enseignants envers les propositions de changement (Doyle & Ponder, 1977-1978). Les enseignants **donnent une signification** à une variété de messages, qui ont tous l'intention de modifier ou d'améliorer leur pratique. En fait, ce processus à décisions, aussi bien que l'établissement de signification, est **un processus d'évaluation,** un ingrédient capital dans la décision initiale que prennent les enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre d'une innovation proposée (voir 1.1).

Dans la prochaine section (1.2) nous explorerons de plus près **ce qui préoccupe les enseignants** et qui est à la base de la facilité et de la personnalisation du développement du personnel (Hall & Loucks, 1978a ; aussi Van den Berg & Vandenberghe, 1981 ; Vandenberghe, 1983). Nous acceptons ici de travailler avec les hypothèses élaborées par le Concerns-Based Adoption Model (CBAM), c.à.d. (1) l'enseignant individuel serait le premier objectif d'interventions afin de faciliter le changement en classe, et (2) les individus, impliqués dans un changement, traverseraient différentes phases de perceptions et de sentiments envers l'innovation (voir : Phases de préoccupations).

Une autre tentative afin de comprendre ces réactions typiques des enseignants lorsqu'ils sont confrontés avec une innovation, est d'observer leurs préférences en ce qui concerne l'organisation de la formation continuée. L'enseignant, par exemple, entendra certainement que cette formation continue sera réellement axée sur la mise en œuvre des changements proposés. Autrement dit : les enseignants consentent à condition que la formation continue soit centrée sur leur pratique. Dans la section 1.3

nous analyserons la signification de cette demande d'une formation continue concentrée sur la pratique (Vandenberghe, 1978).

Dans la dernière partie, nous regarderons de plus près les facteurs qui peuvent encourager ou décourager une participation éventuelle à un projet d'innovation. En général, les enseignants consentent à démarrer avec un projet quelconque pour des raisons souvent très différentes. Il est intéressant, par conséquent, de connaître ces diverses raisons pour lesquelles les enseignants sont préparés à faire des efforts supplémentaires pendant la phase d'implantation même.

### 1.1. L'évaluation des propositions de changement

Si l'on considère avec attention les commentaires des enseignants à propos des innovations et des propositions d'activités de formation continuée, on remarque bien vite que le concept « pratique » revient très fréquemment. Doyle et Ponder ont analysé ce qu'ils ont appelé « l'éthique de pratique ». Selon eux, l'étude de cette éthique, c'est **l'étude des perceptions des attributs des messages** et de la façon dont ces perceptions déterminent la mesure dans laquelle les enseignants essaieront de modifier des pratiques suivies en classe (Doyle & Ponder, 1977-1978, p. 3). Plus précisément, le terme « pratique » est l'expression de la perception par un enseignant **des conséquences possibles d'une tentative d'appliquer en classe une proposition de changement.** Les recommandations, *de même que les propositions d'innovations*, perçues comme pratiques sont celles qu'un enseignant s'efforcera probablement d'introduire dans sa classe. Celles qui ne paraissent pas pratiques ont peu de chance d'être mises à l'essai. Les enseignants jugent des mérites pratiques d'une innovation très rapidement après y avoir fait face.

La question principale qui se pose ici est la suivante : quels sont **les attributs** d'une innovation qui la font percevoir comme pratique par les enseignants ? Un enseignant conclut qu'un changement proposé est pratique en se fondant sur trois critères, à savoir **l'instrumentalité, la congruence** et **le coût.**

La signification de ces critères est résumée en figure 1.

**Figure 1**
**Schéma classificatoire de « pratique »**

| Instrumentalité | Congruence | Coût |
|---|---|---|
| 1. Le curriculum communique-t-il spécifiquement et clairement le contenu opérationnel ? | 1. Le curriculum est-il bien ajusté à la façon habituelle de travailler en classe de l'enseignant ? | 1. Quelle sorte de récompense l'enseignant recevra-t-il pour l'emploi du curriculum soit en termes d'argent soit en reconnaissance et de l'enthousiasme des étudiants et du savoir potentiel ? |
| 2. Le curriculum traduit-il correctement les principes, les objectifs et les résultats en termes de procédures adaptées ? | 2. La nature de la situation dans laquelle le curriculum a été construit, préalablement décrit, s'harmonise-t-elle aux situations personnelles de l'enseignant à l'école ? Et ces comptes rendus des expériences de la personne qui fait les recommandations, sont-ils crédibles ? | 2. Le curriculum peut-il être facilement divisé en unités nettement plus petites dans le cadre d'essais à court terme ? |
| | 3. A quel point le curriculum est-il compatible avec l'image qu'a l'enseignant de lui-même et avec la façon dont il préfère communiquer avec les élèves ? | 3. Combien de temps et d'efforts sont nécessaires pour la mise en œuvre du curriculum ? |

L'ensemble de ces trois critères paraît définir le contenu fondamental de « l'éthique de pratique ». Cette constatation est confirmée par Fullan, qui en fait également mention. Selon lui, les enseignants se servent de trois principaux critères :

— le changement répond-il potentiellement à un besoin ? Les étudiants seront-ils intéressés ? Vont-ils apprendre ? (congruence)

— le changement montre-t-il clairement ce que l'enseignant devra faire ? (instrumentalité)

— comment le changement affectera-t-il personnellement l'enseignant (temps, énergie, qualification nouvelle, sentiment d'excitation et compétence) ; l'interférence avec les priorités existantes ? (coût) (Fullan, 1982, p. 113).

Huberman et Miles ont fait une analyse des premières *évaluations par des enseignants dans 12 emplacements* différents en ce qui concerne l'innovation. Dans cette analyse, ces auteurs décrivent aussi quelques données qui sont clairement relatées aux deux analyses précédentes (Huberman & Miles, 1982, p. 88-94). Une des dimensions dans la perception initiale est appelée « **l'évaluation personnelle** ». Il est intéressant de constater que Huberman et Miles aussi en viennent à la conclusion que nous citons :

« *Il s'était produit, en effet, une évaluation, très rapidement après que l'innovation fut connue et répandue. En fait, comme un essai des aptitudes et du matériel requis, comparable à l'essai purement mental d'une robe ou d'un costume dans l'étalage. Plus tard, bien sûr, d'autres estimations se sont formées, mais il restait difficile de secouer ou de changer ces premières évaluations* » (1982, p. 93).

Les réponses à propos de la valeur de cette évaluation personnelle contenaient **trois jugements assez distincts.** « **Premièrement,** les enseignants mettaient en rapport cette valeur d'évaluation à la façon de **communiquer avec les élèves.** *Ce point de vue se manifestait plus* fréquemment lorsque l'évaluation fut faible, dans le cas d'innovations largement et élaborément prescrites » (voir : *Doyle et Ponder : congruence*). « *Une* **seconde signification** se rapporte à **la familiarité avec l'innovation.** Une bonne évaluation survient quand le projet requiert des talents de routine » (voir : Doyle et Ponder : congruence). « Et **finalement,** il y a **une dimension normative ou philosophique.** La bonne évaluation implique de travailler selon la propre conviction personnelle et selon les besoins et nécessités des élèves » (voir : Doyle et Ponder : congruence ; Fullan : besoin) (Huberman et Miles, 1982, p. 94).

Les trois exemples présentés ci-dessus montrent clairement que les incitations ou leur absence ressenties par les enseignants *contribuent à expliquer les résultats des* efforts de changement. Selon Fullan, le besoin, la clarté et l'avantage personnel par rapport au coût doivent être *favorables, par solde,* ***à un stade relativement précoce*** de la mise en œuvre. Une ambivalence au sujet de la question de savoir si le changement sera bon, se manifeste presque toujours avant toute tentative de le mettre en œuvre. C'est seulement en essayant que nous pouvons réellement savoir si une chose fonctionne. Le problème est aggravé parce que les premiers essais sont souvent maladroits et ne rendent pas justice à l'idée directrice. **Un soutien au cours des essais préliminaires est donc essentiel pour aller jusqu'au bout des premières étapes, comme d'ailleurs quelques indices de progrès** (Fullan, 1982, p. 114).

**1.2. Approche fondée sur les préoccupations**
(Hall & Loucks, 1978a)

Le modèle CBAM (Concerns-Based Adoption Model) a été mis au point sur la base de la vaste expérience de la mise en œuvre d'innovations éducatives dans des écoles et des collèges. Nous allons d'abord décrire certains des postulats fondamentaux, puis nous présenterons les différents *niveaux de préoccupation.*

Le premier postulat est qu'il faut considérer tout *changement éducatif comme* **un processus,** et non comme un événement isolé. La réalité est que le changement exige du temps et s'effectue par étape. Au cours de ce processus, les expériences positives et négatives sont précieuses. Parfois, l'innovation subit plusieurs modifications (Hall & Loucks, 1978b).

Le deuxième postulat est que **l'individu** doit être la cible première des interventions. D'autres approches, par exemple celle du Développement institutionnel, considèrent l'école comme l'unité d'intervention première. Notre modèle, cependant, met l'accent sur la nécessité de travailler avec les enseignants personnellement, pour leur *faire comprendre leur rôle dans le processus de changement.*

*Le troisième postulat* est que le changement est **une expérience extrêmement personnelle.** C'est un point important, car on constate souvent que les agents du changement ou les chefs d'établissement accordent trop d'attention au contenu et/ou à la technique de l'innovation et ignorent la façon dont les individus qui subissent le changement le perçoivent et le ressentent. Etant donné que le changement est opéré par les individus, leurs satisfactions, frustrations, préoccupations, motivations et perceptions personnelles jouent en général un rôle important dans le succès ou l'échec d'une initiative novatrice. En d'autres termes, les enseignants, tout comme les promoteurs des innovations éducatives, doivent être conscients *du fait que la mise en œuvre d'une innovation* implique toujours un processus d'apprentissage qui prend du temps. Lorsqu'il s'agit d'innover, nous avons beau*coup à apprendre (Fullan, 1982, p. 119).*

Le quatrième postulat est que **le changement n'est pas un processus continu indifférencié.** Les individus associés au changement passent par des étapes dans leurs perceptions de l'innovation et les sentiments qu'ils éprouvent à ce sujet, ainsi que dans leur compétence à s'en servir. S'ils veulent fournir une formation continue valable et utile, les agents du changement doivent diagnostiquer les perceptions et les sentiments des enseignants concernant l'innovation et la façon dont ils l'utilisent. Dans le modèle CBAM, le concept des « préoccupa-

tions » a été employé pour décrire ces perceptions, sentiments et motivations. Nous nous limiterons à un seul aspect du processus de changement, à savoir les préoccupations des individus concernant l'innovation (pour plus de détails concernant le modèle CBAM voir Hall & Loucks, 1978b ; Hall & Loucks, 1977 ; Hall, Loucks & Rutherford, 1975 ; Hall, Zigarmi & Hord, 1979).

Le CBAM a développé le concept des préoccupations pour décrire ces perceptions, ces sentiments et ces motivations. A l'origine des études de recherche ont vérifié l'ensemble des phases que les enseignants paraissent traverser lorsqu'ils sont impliqués dans l'implantation d'une innovation. **Ces phases de préoccupations** à propos d'innovation nous fournissent un instrument diagnostique clé pour déterminer le contenu et la présentation d'activités de développement de staff (Hall & Loucks, 1978). L'enquête dans d'autres pays, par exemple en Belgique et en Hollande, a démontré clairement que les enseignants, même travaillant dans un contexte culturel différent, font preuve des mêmes préoccupations que leurs collègues américains (Van den Berg & Vandenberghe, 1984 ; Vandenberghe, 1983).

Sept phases de préoccupations ont été identifiées (voir fig. 2). Apparemment les phases de préoccupations d'une personne évoluent progressivement du **MOI** vers **TACHE** vers **EFFET.**

**Figure 2**

**Niveau de préoccupation concernant l'innovation**

6. **Révision :** On s'intéresse aux avantages plus généralisés de l'innovation, notamment à la possibilité d'opérer des changements majeurs ou d'opter pour une autre solution plus radicale. L'individu a des idées précises sur les solutions susceptibles de remplacer la forme d'innovation proposée ou existante.

5. **Collaboration :** On se préoccupe de la coordination et de la coopération avec d'autres personnes en vue d'utiliser l'innovation.

4. **Conséquences :** On centre l'attention sur l'effet que produit l'innovation sur l'élève dans sa sphère d'influence immédiate. On se préoccupe de l'intérêt de l'innovation pour les élèves, de l'évaluation des résultats qu'ils ont obtenus, notamment de leur performance et de leurs compétences, et des changements nécessaires pour augmenter leurs résultats.

3. **Gestion :** On centre l'attention sur les processus et les devoirs relatifs à l'application de l'innovation sur la meilleure utilisation de l'information et des ressources. Les problèmes concernant l'efficience, l'organisation, la gestion, la programmation et les délais sont très exigeants.

2. **Implication individuelle :** L'individu est incertain quant aux exigences de l'innovation, de son incapacité à y faire face et du rôle qu'il doit jouer. Il doit analyser son rôle par rapport à la structure de récompense de l'organisation, à la prise de décision et au risque de conflit avec des structures existantes ou des engagements personnels. Les répercussions du programme sur la situation financière ou le statut de l'individu et de ses collègues peuvent aussi appeler à réfléchir.

1. **Information :** On est généralement sensibilisé par l'innovation et on voudrait la connaître de façon plus détaillée. L'individu semble faire abstraction de soi-même par rapport à l'innovation. Sans penser à soi il s'intéresse aux aspects concrets de l'innovation, par exemple à ses caractéristiques générales, ses effets, et son mode d'application.

0. **Prise de conscience :** On ne se préoccupe guère de l'innovation et on ne cherche pas à y participer.

(Concept original de Hall G.E., Wallace R.C. Jr. & Dosset W.A., **A development conceptualization of the adoption process within educational institutions.** Austin, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, 1973).

Les données rassemblées dans le cadre de plusieurs études montrent clairement qu'un enseignant n'a pas de préoccupations à un seul niveau à la fois. Il y a un profil de préoccupations dans lequel certains niveaux sont relativement plus intenses que d'autres. Il semble qu'au début d'une innovation (et durant la première période de sa mise en œuvre), les préoccupations des niveaux 0, 1 et 2 sont les plus intenses. A mesure que la mise en œuvre se poursuit, les préoccupations de troisième niveau, celui de la gestion, s'intensifient et celles des niveaux 0, 1 et 2 diminuent. A mesure que le temps passe, ce sont les préoccupations des niveaux 4, 5 et 6 qui deviennent les plus intenses. L'évolution de l'intensité des préoccupations est présentée en figure 3.

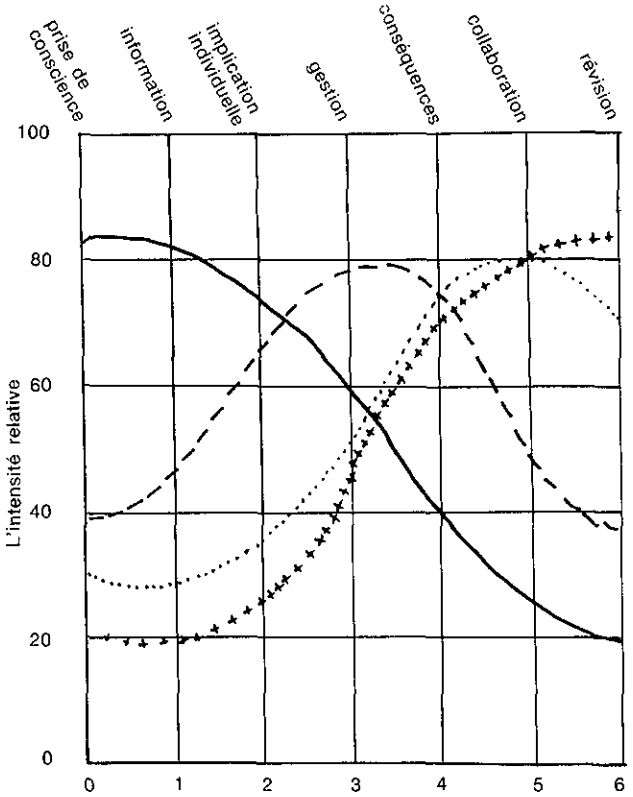
Un agent de changement peut s'informer à propos des **préoccupations des enseignants** de façons différentes. La manière **la plus facile** est « l'évaluation informelle par conversation » : les enseignants parlent de l'innovation et en particulier de leurs sentiments, leurs expériences positives et négatives, leurs questions et peut-être de leurs frustrations. Selon Hall et Loucks : « Cette évaluation par conversation peut être employée pour confirmer ou renouveler certaines données plutôt formelles et est de valeur considérable pour l'agent expérimenté qui veut rester en contact permanent avec le progrès du processus d'adoption » (Hall & Loucks, 1978a, p. 11).

Une manière **plus formelle** est de demander une réponse par écrit sur la question : « Lorsque vous pensez à l'innovation, qu'est-ce qui vous préoccupe ? ». Les chercheurs du CBAM ont développé une procédure afin de coder les réponses (Newlove & Hall, 1976).

La façon **la plus formelle et précise** est le questionnaire SoC (Hall, George & Rutherford, 1977). Ce questionnaire contient 35 items, tous accompagnés d'une échelle Likert (pas vrai pour moi maintenant... très vrai pour moi

maintenant). Les interrogés n'ont qu'à indiquer le degré personnel de préoccupation pour chaque item.

**Figure 3**
**Le développement hypothétique des phases de préoccupations**




Phases de préoccupations
——— = un non-utilisateur
---- = un utilisateur inexpérimenté
..... = un utilisateur experimenté
+ + + += un utilisateur renouvelé

Dans leur article, Hall & Loucks (1978a) résument quelques principes importants à propos du développement d'enseignants en tenant compte des hypothèses de base du CBAM et des données sur les phases de préoccupations. Un diagnostic des préoccupations présentes des enseignants participant à un projet d'innovation permet d'adapter les interventions aux besoins et aux aspirations des enseignants concernés. Des différences entre enseignants sont acceptées. Les préoccupations d'ordre personnelle, par exemple, doivent être reconnues comme légitimes car elles sont une partie réelle du processus de changement.

Une **autre conséquence,** liée à la première, se rapporte au fait que les promoteurs de l'innovation doivent considérer non seulement la technologie qu'elle met en jeu, mais aussi les préoccupations des enseignants. Les agents de changement se préoccupent surtout de son effet (ils mettent l'accent sur l'intérêt de l'innovation pour les élèves et sur la coordination et la coopération avec d'autres personnes pour ce qui concerne l'utilisation de l'innovation). Les préoccupations des enseignants peuvent ne pas être les mêmes que celles des responsables du développement de staff (1978a).

Une **troisième conséquence** concerne l'évolution de *préoccupations. Comme* le changement est un processus qui comporte une croissance et un apprentissage en vue du développement, il prend du temps. Des interventions ultra-rapides ne permettent pas de mettre en œuvre un programme ; des mesures d'application consécutives à long terme sont nécessaires. Les responsables des politiques et des décisions doivent, eux aussi, s'en rendre compte et, par suite, cesser de croire que leurs décrets et leurs ordres produiront des guérisons instantanées dans ce domaine (Hall & Loucks, 1978a, p. 25).

### 1.3. La signification d'une formation continuée « centrée sur la pratique »

En 1972, nous avons organisé, en collaboration avec « Christen Onderwijzersverbond » (syndicat des instituteurs) **une enquête sur les activités de formation continuée.** Nous avons distribué un questionnaire et nous avons reçu 2 044 réponses, que nous avons traitées par ordinateur. Une subdivision du questionnaire demandait aux enseignants de classer selon un barème à six points les treize propositions relatives aux activités de perfectionnement dans le cadre de la formation continuée (1 = minimum de préférence ; 6 = maximum de préférence). Nous avons examiné, pour chaque proposition, le nombre d'enseignants qui avaient donné les trois notes les plus élevées (6, 5 et 4) (Vandenberghe & Vermeulen, 1973-1974) ; Vandenberghe & Vermeulen, 1974 ; Janssens, 1975 ; Vandenberghe, 1978).

Le tableau 1 démontre en ordre de décroissance le degré de préférence pour chaque proposition (voir p. 23).

*Une forte proportion d'enseignants (76,1 %) ont nettement* donné la préférence à la formation continuée sous forme d'intervention directe au sein de la situation de leur école. Cette tendance générale est confirmée par les réponses aux questions relatives aux désirs concernant l'intervention dans **le domaine « pratique ».**

Quatre propositions se regroupent manifestement autour d'une formation continue « centrée sur la pratique », à savoir la possibilité de suivre des cours pratiques

et d'en discuter, suivre une préparation intensive, échanger ses expériences au sujet d'une tâche précédemment accomplie et assister à des démonstrations données par des enseignants expérimentés dans leurs propres classes. Ces activités de formation continuée présentent un certain nombre de caractéristiques similaires : pour les enseignants, elles se rapportent clairement au travail *qu'ils font dans leurs classes et elles postulent que les* enseignants sont directement concernés. En d'autres termes, les enseignants peuvent eux-mêmes assurer que les activités de formation continuée sont en rapports assez étroits, d'une part, avec la méthode qu'ils ont *utilisée pour enseigner jusqu'ici, d'autre part, avec leur* propre conception d'un enseignement de qualité.

**Tableau 1**

**Préférences des enseignants de l'école primaire (n = 2,044) en ce qui concerne des changements dans les activités de leur développement**

| L'ordre de préférence | % des enseignants qui ont répondu 6, 5 et 4 |
|---|---|
| 1. Collaborer avec des experts dans son école | 76,1 |
| 2. Assister à des leçons de pratique et en discuter | 63,8 |
| 3. Entraîner certaines compétences en profondeur | 62,7 |
| 4. Echanger les expériences personnelles concernant une tâche précédemment accomplie, avec des collègues | 62,0 |
| 5. Observer des démonstrations en classe | 59,9 |
| 6. Assister à des conférences et en discuter | 53,2 |
| 7. Faire des recherches en classe avec l'aide d'un psychologue éducatif | 53,1 |
| 8. Visiter d'autres écoles | 49,5 |
| 9. Visiter des expositions sur du matériel didactique | 48,8 |
| 10. Suivre des cours télévisés | 46,5 |
| 11. Suivre des cours | 28,3 |
| 12. Suivre des cours par écrit sur le problème du développement des enseignants | 27,7 |
| 13. Un ou deux enseignants suivent des cours sur ce même problème et en informent toute l'équipe scolaire | 20,8 |

Cinq propositions ont eu nettement la préférence d'un petit nombre d'enseignants seulement, à savoir assister à des conférences suivies de débats, visiter des expositions en matériel didactique, suivre des cours télévisés, faire des recherches en classe sous la direction d'un psychologue de l'éducation et visiter d'autres écoles. Certaines de ces activités se déroulent hors de l'école et c'est peut-être la raison pour laquelle elles sont considérées comme moins utiles. Un tiers seulement des réponses au questionnaire considéraient les cours écrits et l'assistance à des conférences sans débat comme des éléments très importants. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons supposer que ces deux propositions sont considérées comme des activités ayant peu de rapport avec les *préoccupations des enseignants.*

En conclusion, nous pouvons dire que les enseignants préfèrent une formation continue « centrée sur la pratique », de préférence dans leurs écoles et en liaison avec leurs propres « pratiques ».

### 1.4. Participation des enseignants à l'innovation dans l'éducation

Dans la dernière section, nous essayerons d'explorer les facteurs importants qui apparaissent **au cours de la phase de mise en œuvre** et qui encouragent ou découragent une participation continue. Si la mise en œuvre réussit, c'est en grande partie grâce aux efforts des enseignants. Mais pourquoi et comment les changements sont-ils introduits ? En d'autres termes, quels sont les facteurs qui contribuent au succès ? (Crandall, 1983, p. 7).

Nous trouvons une réponse à cette question dans un document de Dawson (1981), qui reproduit des données provenant d'une étude intensive d'un an et demi sur des projets réalisés dans cinq écoles et portant sur les compétences de base ou la formation en vue d'une carrière qui avaient été élaborés en collaboration avec une équipe d'un laboratoire éducatif régional (Research for Better Schools). Nous allons comparer ces données avec les constatations faites lors d'une étude sur les efforts de dissémination destinés à appuyer l'amélioration de l'enseignement (Etude DESSI). Crandall a résumé quelques données dans un article (Crandall, 1983).

**Tout d'abord :** Dawson constatait qu'un grand nombre de participants s'étaient **réellement motivés** au cours de la phase de mise en œuvre. Ils avaient acquis la conviction, par exemple, qu'il était important d'accroître le temps d'activité des élèves (pour leur permettre d'augmenter leurs compétences fondamentales) ou de dispenser une éducation en vue d'une carrière. D'autres participants estimaient avoir investi tellement de temps dans les projets qu'ils ne pouvaient s'en retirer sans avoir l'impression d'avoir gaspillé leurs efforts (Dawson, 1981, p. 15). Crandall, lui aussi, dans l'étude DESSI, a découvert que l'engagement apparaît après la mise en œuvre, c'est-à-dire lorsque les enseignants ont activement commencé à utiliser une pratique nouvelle (Crandall, 1983, p. 7). Mais il souligne que l'engagement des enseignants a une influence positive **en interaction avec d'autres facteurs.**

Nous avons constaté, dit-il, qu'avec **un encadrement clair et direct** par l'administration centrale et une formation, **par les soins d'une personne crédible**, à l'utilisation **d'une pratique connue pour être efficace**, les enseignants essayaient la nouvelle pratique, la dominaient en voyant les résultats avec leurs élèves et **se l'appropriaient**. Et ce résultat ne nécessitait que peu ou point de formation préalable aux techniques de règlement de problèmes, de sélection ou de prise de décisions (Crandall, 1983, p. 5). Un engagement croissant au cours de la mise en œuvre d'un projet de changement s'explique par le fait que, pour les enseignants qui y sont associés, l'innovation devient **de plus en plus significative.** C'est en travaillant avec l'innovation, en discutant avec d'autres enseignants, en faisant des expériences positives et négatives que l'on acquiert une compréhension de plus en plus claire des principes sous-jacents, que l'on découvre ce que l'innovation signifie sur le plan de l'enseignement quotidien.

L'accroissement de la communication interne est un deuxième facteur qui influence de façon positive la participation continue à un projet de changement. Selon Dawson, de nombreux enseignants estimaient que l'interaction accrue entre enseignants et entre enseignants et administrateurs étaient extrêmement positive. Au cours des réunions relatives aux projets, les enseignants avaient l'occasion d'exposer leurs idées concernant les réactions des élèves, l'utilisation du matériel, les stratégies d'enseignement, etc. La participation augmentait également ce que l'on savait des autres classes, en particulier dans les écoles dispensant un enseignement de base (Dawson, 1981, p. 15).

**De notre côté,** nous avons également constaté qu'il est très important pour les enseignants associés à un projet d'innovation de grande envergure, d'avoir l'occasion d'en discuter, de partager leurs idées et de collaborer à la recherche des solutions. L'analyse des 24 écoles associées au projet de rénovation de l'enseignement primaire en Belgique a montré à l'évidence que, dans les écoles où le degré de mise en œuvre était élevé, la possibilité d'une négociation permanente était extrêmement appréciée (Van den Berg & Vandenberghe, 1984, ch. 8).

**L'importance de l'interaction parmi les enseignants** a été confirmée par Fullan. « Dans une école, le succès de la mise en œuvre fut souvent indiqué par la présence de collégialité entre les enseignants du point de vue de la communication, aide, soutien mutuel, etc. Et de fait, chaque étude sur ce sujet l'a démontré. Un changement éducatif signifiant entraîne un changement des convictions, du style d'instruction, et du matériel qui ne peut survenir qu'à travers un processus de développement personnel dans un contexte de socialisation » (Fullan, 1982, p. 121), à l'exception d'une singulière conversion du type religieux.

**Troisièmement**, l'attitude des enseignants à l'égard de la participation est influencée par les rapports qu'ils perçoivent entre les objectifs du projet et ceux de l'école ou de la classe. Lorsque l'expérience montre qu'une innovation proposée peut résoudre le problème d'un élève, la poursuite de la participation s'en trouve influencée de façon positive. Les enseignants estiment qu'ils peuvent maîtriser une situation ; ils éprouvent un sentiment d'efficacité. Une congruence croissante entre l'innovation et la situation de l'école et de la classe, jointe à la conviction que l'enseignant peut aider même les élèves ayant le plus de difficultés ou le moins de motivation, ont un effet positif sur la poursuite de la participation (voir : Dawson, 1981, p. 16 ; Doyle et Ponder : congruence ; Berman & McLaughlin, 1978, p. 32).

**Quatrièmement**, tous les enseignants savent que les coûts de participation à un projet de réforme sont souvent très élevés. La participation exige des réunions supplémentaires, du temps de préparation additionnel, l'utilisation de nouveau matériel, etc. Dans de nombreux cas, les coûts personnels sont élevés et les avantages que les élèves en retirent peuvent être faibles. Il en résulte bien souvent que le projet n'est pas mis en œuvre ou, tout au moins, qu'un tas de problèmes se posent. Un agent de changement peut les résoudre en fournissant une aide concrète et continue. Un soutien clair et direct du directeur est aussi important (voir : Dawson, 1981, p. 17 ; Crandall, 1983, p. 9).

Les considérations qui précèdent montrent bien que le changement dans le milieu éducatif est possible et que les enseignants sont disposés à l'appliquer si les conditions nécessaires sont créées. Bien que nous ayons déjà exploré certaines d'entre elles, nous allons maintenant essayer de compléter le tableau.

## II. — RÉPERCUSSIONS PRATIQUES

Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants engagés dans un processus de changement doivent passer par une phase d'apprentissage. Ils doivent acquérir de nouvelles compétences ; ils doivent accepter de nouveaux principes ; ils doivent essayer du nouveau matériel ; ils doivent maîtriser de nouvelles idées, etc. L'innovation doit être considérée comme un processus, et non comme un événement. A cet égard, **une clarification permanente** de l'innovation est indispensable au cours de la phase de mise en œuvre. Tel est certainement le cas pour ce qui concerne les innovations de grande envergure, comme il ressort des résultats d'un certain nombre de recherches.

Les enseignants **à titre individuel** sont des acteurs très importants du jeu d'innovation. Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'ils sont membres d'une organisation. En d'autres termes, leur rôle est complété par d'autres rôles tels que ceux de directeur, d'administrateur du bureau central, d'inspecteur, d'agent de changement, des parents, des élèves, etc. Nous avons déjà souligné l'importance d'une structure institutionnelle qui fait naître des occasions de discussion et d'activités professionnelles entre enseignants.

Cox a découvert que les directeurs qui furent actifs dans une amélioration effective au sein de l'école, avaient clairement averti tout leur personnel que la mise en œuvre de l'innovation était prioritaire. Il y avait **une communication claire et nette** envers l'enseignant à propos de l'importance de l'innovation adoptée. Ces directeurs mettaient aussi tout **le matériel nécessaire** à la disposition des enseignants. Ils leur ont donné du temps afin **d'employer correctement** toute nouveauté avec l'aide d'un inventaire au niveau de la classe et au niveau de toute l'école. Autrement dit : **des changements structuraux** soutenaient les efforts individuels. Les enseignants, les parents et l'administration centrale travaillaient dans **un cadre temporel réaliste** et ne se sentaient **aucunement** contraints par une évaluation prémature (Cox, 1983, p. 10). En résumé : considérer un changement, discuter sur les principes sous-jacents et mise en œuvre de nouvelles pratiques ont tous été éprouvés comme une partie du travail habituel.

Enfin, il est important d'examiner certaines caractéristiques d'une formation continue efficace. Une formation **continuellement concrète** et **particulière aux enseignants** est nécessaire (Berman & MacLaughlin, 1978). Les expériences les plus efficaces sont celles qui comportent une formation dispensée à plusieurs moments (voir : Louis, 1983). De plus, les agents de changement ou les directeurs, ou en général ceux qui sont responsables de la formation continue des enseignants affectés à un projet de changement, devraient offrir sur demande **des conseils pratiques et appropriés.** Une assistance sur place semble être très efficace. Des **réunions régulières** organisées à l'école donnent l'occasion de partager les succès, les problèmes et les suggestions et sont également un moyen d'améliorer le moral du personnel et d'assurer la cohésion que réclame une mise en œuvre effective (Berman & McLaughlin, 1978, p. 29).

D'un point de vue plus général, la recherche concernant la formation continue a montré clairement que, pour atteindre l'efficacité maximale, cette formation doit comporter les éléments suivants : présentation de la théorie ou description des compétences ou stratégies ; établissement d'un modèle ou démonstration des compétences ou modèles d'enseignement ; pratique dans un cadre simulé et en classe ; rétro-information structurée et libre (renseignements sur la performance) ; préparation en vue de la mise en pratique (aide fournie en classe pour faciliter le transfert des compétences et stratégies à suivre pour les cours) (Joyce & Showers, 1980).

Roland VANDENBERGHE
professeur
Katholieke Universiteit Leuven
Belgique

**Bibliographie**

BERMAN P. — Educational change : an implementation paradigm — In : Lehming R. & Kane M. (Eds.), **Improving schools. Using what we know.** London, Sage Publications, 1981, 253-286.

BERMAN P. & MCLAUGHLIN M.W. — **Federal programs supporting educational change, vol. VIII : implementing and sustaining innovations.** Santa Monica, Rand Corporation, 1978.

COX P.L. — Complementary roles in successful change. **Educ. Leadership,** 1983 (41), 3, 10-13.

CRANDALL D.P. — The teacher's role in school improvement. **Educ. Leadership,** 1983 (41), 3, 6-9.

DAWSON J.A. — **Teacher participation in educational innovation : some insights into its nature** (Paper presented at the annual AERA-meeting, Los Angeles), 1981.

DOYLE W. & PONDER G.A. — The practicality ethic in teacher decision making. **Interchange,** 1977-1978 (8), 3, 1-12.

FULLAN M. — **The meaning of educational change.** New York-Toronto, Teachers College Press - Ontario Institute for the Studies of Education, 1982.

HALL G.E., LOUCKS S.F. & RUTHERFORD W.L. — Levels of use of the innovation : a framework for analyzing innovation adoption. **J. Teacher Educ.,** 1975 (26), 52-56.

HALL G.E. & LOUCKS S.F. — A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. **Amer. Educ. Res. J.,** 1977 (14), 263-276.

HALL G.E., GEORGE A.A. & RUTHERFORD W.L. — **Measuring stages of concern about the innovation : a manual for the use of the SoC questionnaire.** Austin, Univ. of Texas, R & D Center for Teacher Education, 1977.

HALL G.E. & LOUCKS S.F. — **Teacher concerns as a basis for facilitating and personalizing staff development.** Austin, Univ. of Texas, R & D Center for Teacher Education, 1978a.

HALL G.E. & LOUCKS S.F. — **Innovation configurations : analyzing the adaptations of innovations.** Austin, Univ. of Texas, R & D Center for Teacher Education, 1978b.

HALL G.E., ZIGARMI P.K. & HORD S.M. — **A taxonomy of interventions : the prototype and initial testing.** Austin, Univ. of Texas, R & D Center for Teacher Education, 1979.

HUBERMAN A.M. & MILES M.B. — **Innovation up close : A field study in twelve school settings.** Andover, The Network, 1982.

JANSSENS S. — Bijscholing van leerkrachten uit het lager onderwijs. Verslag over de bespreking van de resultaten van een enquête. **Pedagogische Periodiek,** 1975 (82), 211-220, 264-272.

JOYCE B. & SHOWERS B. — Improving inservice training : the messages of research. **Educ. Leadership,** 1980 (37), 379-385.

LOUIS K.S. — Dissemination systems : some lessons from programs of the past. — In : Paisly W.J. & Butler M. (Eds.), **Knowledge, utilisation systems in education. Dissemination, technical assistance, networking.** Beverly Hills - London, Sage Publications, 1983, 65-88.

NEWLOVE B.W. & HALL G.E. — **A manual for assessing open-ended statements of concern about an innovation.** Austin, Univ. of Texas, R & D Center for Teacher Education, 1976.

VAN DEN BERG R.M. & VANDENBERGHE R. — **Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief.** Tilburg, Zwijsen, 1981.

VAN DEN BERG R.M. & VANDENBERGHE R. — **Grootschaligheid in de onder wijsverniewing.** Tilburg, Zwijsen, 1984.

VAN DEN BERG R.M. & VANDENBERGHE R. — **Large scale innovations in education.** Leuven, Acco, sous presse.

VANDENBERGHE R. — Meaning of the demand of a « practice-centered » in-service training. **Brit. J. In service Educ.,** 1978 (5), nr. 1, 33-42.

VANDENBERGHE R. — **Studying change in primary and secondary schools in Belgium and the Netherlands.** (Paper presented at the annual AERA-meeting, Montreal, 1983). ED 233 439.

VANDERBERGHE R. & VERMEULEN P. — Bijscholing van leerkrachten uit het basisonderwijs. Een verkennend onderzoek naar hun wensen i.v.m. organisatie, vormgeving en inhoud. **Tijdschrift voor Opvoedkunde.** 1973-1974 (19), 270-281.

VANDERBERGHE R. & VERMEULEN P. — Bijscholing van leerkrachten uit het lager onderwijs. **Pedagogische Periodiek,** 1974 (81), 327-372.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 27-33

# L'ANALYSE PARADOXALE : TRIALECTIQUE ET SYSTÈME

## Méthodologie de formation et d'évaluation

par Fr. GAROCHE

**« Chaque fois que l'esprit s'endort sur des idées reçues, chaque fois qu'il donne raison aux grossières évidences, (...) le philosophe et le prophète sont là pour le frapper de paradoxes (...).**

(Dictionnaire de poétique)

*Cet article pose les bases d'une approche méthodologique de la formation des enseignants et de l'évaluation qui prend en compte d'une part l'interaction des systèmes sociaux qui traversent ces formations et d'autre part une propriété liée aux mécanismes d'apprentissage. L'objet d'étude peut être une formation ou un système de formation.*

*Ce travail est issu d'une pratique de formateur et d'un croisement théorique entre des éléments de l'approche systémique de Palo Alto et la logique des antagonismes (Trialectique) de Lupasco. La notion de situation paradoxale est proposée comme articulation conceptuelle entre la dynamique externe (interaction des systèmes sociaux) et la dynamique interne (processus d'apprentissage) de l'objet d'étude.*

*Nous posons les bases d'une méthodologie de formation des enseignants et d'évaluation d'un système de formation, intitulée* **l'Analyse paradoxale,** *destinée à transformer les situations paradoxales vécues, inhibant les apprentissages, en situations moteur des apprentissages. Cette approche ouvre des perspectives nouvelles dans le champ de la formulation d'objectifs et l'évaluation formative en particulier.*

### I. — LA NOTION DE SITUATION PARADOXALE

Le système éducatif est actuellement traversé par de multiples tentatives de rénovation parmi lesquelles s'inscrit l'investissement fait en faveur de la formation des enseignants. Comme tout système social, ce système est le siège de multiples contradictions, issues des différentes logiques qui s'y affrontent. Chacune de ces contradictions crée chez le stagiaire en formation des injonctions contradictoires entre lesquelles, il est pendant un certain laps de temps, incapable de choisir une des deux issues. Nous dirons dans un tel cas, qu'il est en situation paradoxale.

Cette notion de situation paradoxale est empruntée à l'Analyse Systémique de l'Ecole de Palo Alto dont Grégory Bateson a défini les bases dès 1949 (1). Les thérapeutes familiaux, formés par cette école, expliquent la genèse des troubles chez un individu par le fait qu'au moment où, enfant, il est en train d'apprendre à faire des choix, il reçoit plus de messages paradoxaux qu'il n'en peut supporter, ses apprentissages sont alors perturbés tant au niveau émotionnel, qu'intellectuel. En partant du constat que le paradoxe est inhérent au fonctionnement de tout système social ou psychique, nous allons montrer que, hors du champ thérapeutique, et moyennant l'accès à une nouvelle logique (la Trialectique), la situation paradoxale est révélatrice des potentiels et des paliers d'apprentissage d'un tel système.

### II. — SITUATION PARADOXALE ET APPRENTISSAGE

La situation paradoxale correspond à un état où l'identité, l'invariance et la certitude sont exclues.

Si l'on considère, comme le souligne O. Ichazo (2) la logique comme une simple extension de l'identité culturelle, on peut mettre en évidence trois âges de la pensée humaine correspondant aux trois logiques suivantes : **la Logique Formelle d'Aristote, la Dialectique et la Trialectique.**

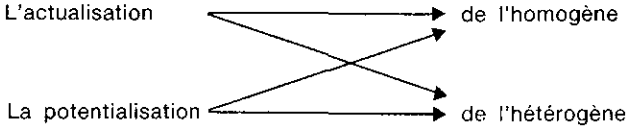
Dans la Logique Formelle d'Aristote, l'identité est conçue comme permanente à l'intérieur de paramètres

stables. Logique du tiers-exclu, elle a régné sur la pensée occidentale jusqu'à la Renaissance.

Avec le : « Je doute, donc je pense ; je pense, donc je suis », Descartes nous introduit au cœur d'une nouvelle logique, formalisée plus tard par Hegel, Marx, Engels : **la Dialectique.** C'est une logique du changement, de l'expansion sans limite et du conflit qui a déterminé la révolution industrielle et accompagné son essor. L'identité de cet homme nouveau est celle d'un conquérant.

Pour faire face à la nouvelle révolution de la pensée amorcée par la physique de Planck, Einstein et Bohr, l'homme a besoin d'une autre logique. Dès 1951, parallèlement aux travaux de l'Ecole de Palo Alto, Stéphane Lupasco présente l'axiomatique d'une nouvelle logique dans son ouvrage : **Principe d'antagonisme et logique de l'énergie** (3). Cette logique a reçu, depuis, le nom de Trialectique. O. Ichazo a lui aussi, indépendamment du physicien Lupasco, définit les lois de la Trialectique (2).

Cette logique du tiers-inclus postule que tout système est une structuration énergétique dans laquelle la notion d'événement, remplace celle d'élément. Un dynamisme est toujours présent comme moteur de n'importe quel événement. La structuration énergétique repose sur quatre opérations fondamentales :




En effet, « un dynamisme... implique... le passage d'un certain état potentiel à l'actualisation. Si un dynamisme, quelconque, peut demeurer à l'état potentiel, comme état précédent son état d'actualisation, c'est que quelque chose peut le maintenir comme tel. Or ce quelque chose ne peut être lui-même qu'un dynamisme à l'état d'actualisation antagoniste, parce qu'à son tour il *faut qu'il puisse se potentialiser pour permettre l'actualisation* de l'autre » (4).

D'autre part, dans toute expérience de l'énergie et les systématisations qu'elle engendre, les événements sont de nature homogène ou hétérogène. « Les propriétés d'homogénéisation et d'hétérogénéisation sont en étroites relations avec les deux forces polarisantes et contradictoires de l'expérience logique : l'identité et la non-identité » (4).

Lupasco a mis en évidence trois grands types de systèmes, qu'il a expérimentalement testés par de longues et patientes recherches de laboratoire (4) :

(1) Les systèmes qui tendent vers l'actualisation de l'homogène ; tel est le cas des systèmes physiques qui passent irrésistiblement d'une hétérogénéité initiale à une homogénéité croissante (dégradation des énergies nobles en chaleur, selon le principe de l'entropie, par exemple).

(2) Les systèmes qui tendent vers l'actualisation de l'hétérogène ; c'est le cas des systèmes biologiques où l'on assiste à une complexe transformation de l'énergie absorbée en énergie extrêmement et subtilement différenciée. On peut dire qu'un principe d'exclusion, source d'une hétérogénéisation et d'une individualisation des systèmes de systèmes préside à la formation et au devenir de la matière vivante, en lutte contre l'homogénéisation.

(3) Les systèmes à antagonismes symétriques (contrairement aux précédents) où l'homogène et l'hétérogène sont semi-actualisés et semi-potentialisés sans que jamais l'un puisse l'emporter sur l'autre. Tel est le cas des systèmes micro physiques et psychiques. De tels systèmes sont dits être dans l'**état T.**

On constate que :

Les deux premiers états correspondent à la Dialectique (régie par des antagonismes dissymétriques) ; en ajoutant le troisième état nous sommes dans la Trialectique.

La situation paradoxale correspond à l'état T. Rappelons que, l'identité, l'invariance et la certitude en sont exclues. L'état T caractérise le fonctionnement optimal du système psychique : trop figée dans l'homogène la structure cognitive ne peut évoluer, trop sollicitée par l'hétérogène elle peut s'effondrer. Tout processus d'apprentissage nécessite un passage par l'état T. La situation paradoxale est donc d'une part une composante intrinsèque d'un système de formation et d'autre part est inhérente à tout processus d'apprentissage. Dans sa définition de la Trialectique, O. Ichazo postule l'existence de points de manifestation matérielle, où le changement arrive (PMM). Le changement ne s'effectue pas de manière continue ; il procède par saut (d'un PMM à un autre PMM), du moins dans sa partie extérieure visible.

Nous avons donc adopté le point de vue selon lequel les paradoxes d'un système révèlent ses potentiels d'évolution. Le paradoxe est un nœud d'apprentissage pour le système :

— c'est un nœud, au sens où l'évolution y est momentanément bloquée. Le conflit, qu'il soit conscient ou non, joue un rôle d'abord inhibiteur ;

— mais le système dispose en un tel nœud de la possibilité de réaliser un nouvel apprentissage et donc d'évoluer.

Montrons comment à partir d'une situation paradoxale repérée dans un stage de formation continue d'enseignants, nous avons créé une dynamique d'apprentissage.

## III. — LA SITUATION PARADOXALE COMME MOTEUR D'UNE TRANSFORMATION

Il s'agit d'un stage interdisciplinaire d'enseignants sur le thème « Travail en équipe et conduite de projets » organisé par la FPC-EPS (formation professionnelle continue des enseignants d'éducation physique et sportive).

Ce stage a comporté un certain nombre de séquences auto-gérées par des groupes de participants et centrées sur des projets. On s'intéresse ici au groupe « projet-écrit » dont l'objectif a été la réalisation d'un écrit relatif au stage. Nous avons rejoint ce groupe le dernier jour du stage, constatant l'ambiance lourde, culpabilisante et dépressive de la situation paradoxale qui inhibait leur production :

— ils voulaient d'une part avoir réalisé cette tâche avant la fin du stage, sachant l'indisponibilité dans laquelle les plonge leur activisme quotidien ;

— d'autre part, le caractère inhabituel de cette formation les déroutait complètement et sur la culpabilité d'avoir mis en place un nouveau type de stage (non centré sur la Didactique de la discipline), dont ils craignaient les débordements, se greffaient les privations qu'ils s'imposaient dans le suivi du stage, pour se réunir et produire un écrit.

Ils voulaient rédiger un document qui soit à la fois :

— le témoin de l'action déroulée, la justification des (maigres) crédits dépensés, l'assurance que le stage a respecté les orientations prises lors de sa préparation, la preuve que ce nouveau type de stage ne trahit pas les attentes des stagiaires et peut leur être utile, un moyen de faire connaître la formation continue des enseignants d'EPS et de sensibiliser de futurs stagiaires, une aide à la mise en place des futurs stages.

Ce document devait donc s'adresser :

— aux organismes officiels qui gravitent autour de la FCP-EPS, aux stagiaires, aux « personnes-relais » susceptibles de faire circuler l'information dans les établissements scolaires, au Centre Régional de Documentation Pédagogique pour diffusion dans un bulletin de liaison.

Il fallait que les membres du groupe écrit :

— se donnent les moyens de vivre pleinement le stage, puis réfléchissent et prennent du recul, donc laissent le temps agir ;

— produisent immédiatement, ne s'accordent aucun délai de maturation, s'empêchent de profiter du stage, donc refusent au temps d'agir.

Ainsi peut s'énoncer la situation paradoxale vécue par le groupe écrit.

Des ambitions aussi démesurées et contradictoires bloquaient la réalisation du projet.

Notre intervention a chronologiquement consisté à :

— ressentir l'ambiance culpabilisante du groupe ;

— demander aux participants d'exprimer les objectifs et les motivations contenus dans leur projet (ce sont ceux qui ont été précédemment énoncés) ;

— repérer la double situation paradoxale dans laquelle ils s'étaient enfermés (par rapport au temps et au plaisir) ;

— leur imposer une des alternatives pour eux illusoire du paradoxe : « vous devez rédiger l'écrit plus tard ; il est impossible de réaliser cette tâche pendant le stage » ;

— et pour privilégier le fonctionnement du cerveau droit, nous leur avons suggéré de s'imaginer manager de formation, désirant réussir une action publicitaire.

Dans le quart d'heure qui suivit, ils réussirent à catégoriser leurs objectifs et décidèrent de rédiger trois documents dont ils fixèrent l'échéancier :

— un compte rendu sous forme de grille de stage avec bilan financier à remettre à leur prochaine commission pédagogique académique ;

— une présentation du stage par thèmes et caractéristiques, à diffuser dans le bulletin de liaison ;

— une analyse-réflexion et bilan-synthèse à envoyer aux stagiaires et aux personnes relais de leur organisme de formation continue.

Le groupe a alors prévu de rédiger les deux premiers écrits dès le retour du stage et de se réunir un mois et demi plus tard pour élaborer le dernier document.

Après partage des tâches, seules deux personnes ont, pour des raisons de disponibilité, pris l'engagement d'être présentes à cette réunion. Sur leur sollicitation, nous avons accepté de participer à cette réunion de travail. Elles ont invité tous les participants du stage à leur envoyer, dans l'anonymat, leur « feuille de route rétrospective » réalisée lors du bilan.

Peu de stagiaires (8 sur 37) ont répondu à l'appel du groupe-écrit en envoyant leurs impressions à chaud sur le stage. Le groupe, alors réduit à deux stagiaires-responsables de formation, a d'abord exprimé l'idée de remplacer

le bilan-synthèse, difficilement réalisable sans matériaux par une évaluation. La volonté paradoxale « d'imposer aux stagiaires de s'exprimer librement » a été très présente chez les rescapés du groupe-écrit. Ce fait s'explique par la confusion des rôles créés par leur double statut de responsable de formation et de stagiaire. Nous avons alors clarifié les rôles et défini la nature de l'évaluation à l'aide de la grille de Guthman et Courbe (5). Les conclusions du groupe-écrit ont abouti à la nécessité de réaliser :

— un questionnaire d'évaluation avec retour anonyme des réponses à l'institution pour tester l'adéquation du stage avec les objectifs de la formation, connaître les réactions des stagiaires et ajuster les actions futures ;

— un outil d'autoformation, à partir du dépouillement des réponses au questionnaire, destiné à prolonger le dialogue avec les stagiaires, à faciliter l'intégration de la formation et développer le travail autonome.

Nous avons, avec le groupe-écrit, bâti le questionnaire d'évaluation, en tenant compte des quelques « impressions à chaud » envoyées par les stagiaires et en nous inspirant du **Recueil d'Instruments et de Processus d'Evaluation Formative** (6). Le groupe-écrit a testé le questionnaire avant de le diffuser. Le taux de réponses à ce questionnaire a été de 47 pour cent, ce qui pour une première expérience semble un pourcentage satisfaisant.

Notons que notre intervention auprès de ce groupe s'est appuyée sur quelques éléments de la pratique du Mental Research Institute, qui a contribué à diffuser la thérapie familiale (à savoir : l'injonction paradoxale, le fantasme du pire, l'alternative illusoire, l'utilisation de l'hémisphère droit). Bien que thérapie et formation aient en commun la gestion d'une demande de changement, le contexte et les objectifs en sont très différents. Une question reste donc ouverte : quels types de traitement des situations paradoxales peut-on mettre en place dans une formation, hors recours au champ thérapeutique. Nous apportons, dans ce qui suit, quelques élements de réponses à cette question.

## IV. — L'ANALYSE PARADOXALE : MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION-FORMATION

Dans une perspective évolutionniste des systèmes de formation et des individus en particulier, il devient extrêmement intéressant de disposer d'une méthodologie :

— d'identification des potentiels d'apprentissage en terme de situations paradoxales ;

— de traitement de ces situations dans le cadre des formations.

Nous l'avons intitulée l'**Analyse paradoxale.** La démarche relève de l'évaluation formative puisque formation et évaluation y sont intimement mêlées.

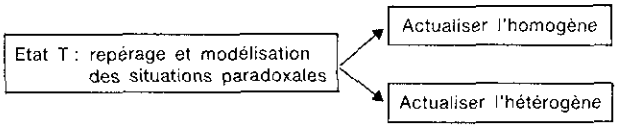
Cette analyse comprend quatre phases :

1 - Le repérage en termes contradictoires des situations paradoxales issues de l'analyse du contexte de la formation et du vécu des stagiaires.

2 - La modélisation de ces situations dans un kukloforme (7), reproduisant un raisonnement paradoxal circulaire qui contient les deux termes de la contradiction. Il s'agit d'une des expressions possibles du nœud qui freine l'évolution.

3 - L'identification des paradoxes. C'est une façon de créer une dynamique d'apprentissage à partir de l'actualisation de l'homogène dans une situation paradoxale.

4 - La résolution externe. Elle consiste au contraire à actualiser l'hétérogène à partir d'une telle situation.




Les phases 1 et 2 permettent, à un moment donné, d'avoir une connaissance de l'état, soit d'un système de formation, soit d'une formation ou bien d'un individu en formation ; en tant que mesure de l'état T d'un système, c'est une évaluation.

Les phases 3 et 4 permettent à partir de la connaissance de cet état de créer une dynamique d'apprentissage : elles relèvent d'un processus de formation.

Illustrons (partiellement) les quatre phases de cette analyse sur le stage « Travail en équipe et conduite de projets » organisé par la FPC-EPS.

## V. — EXEMPLE : L'ANALYSE PARADOXALE D'UN STAGE DE FORMATION CONTINUE INTERDISCIPLINAIRE D'ENSEIGNANTS

Nous avons repéré d'abord, un ensemble de situations paradoxales contenues dans le système FPC-EPS à partir :

— de comptes rendus de réunions de la FPC-EPS ;

— de réunions préparatoires au stage ;

— du déroulement du stage ;

— des réponses au questionnaire d'évaluation.

Les différentes analyses relatives à cette première phase ont été exposées dans « Paradoxe et formation,

une approche méthodologique de la formation des enseignants » (8). Nous en avons dégagé une quinzaine de situations paradoxales.

**1. Repérage des situations paradoxales sous forme de contradictions**

■ Issues de l'analyse du contexte de la FPC-EPS :

• *Relatives à la discipline*

1
- — Désir que l'EPS soit comme le sont les autres disciplines, reconnue comme une discipline à part entière.
- — Désir de défendre la spécificité de l'EPS.

2
- — L'éducation physique valorise l'épanouissement du corps.
- — Le plaisir est souvent interdit pendant les formations organisées par l'EPS.

• *Relatives au fonctionnement de la FPC-EPS*

3
- — Les demandes des enseignants d'EPS en matière de formation continue sont hétérogènes (centrées d'une extrême à l'autre sur les contenus et sur les mentalités).
- — Les réponses apportées par la FPC-EPS sont homogènes (presque exclusivement axées sur les contenus).

• *Relatives à l'organisation du stage*

4
- — Ouverture du stage sur l'interdisciplinarité (le stage a été ouvert aux enseignants de toutes disciplines).
- — Autoprotection dans le recrutement des stagiaires (priorité a été donnée aux enseignants travaillant déjà en équipe dans leur établissement, lesquels sont majoritairement des enseignants d'EPS en vertu d'une avance historique de la FPC-EPS sur les autres disciplines).

5
- — Recrutement, plutôt exceptionnel, des formateurs extérieurement au milieu de la FPC-EPS pour dépasser les résistances au changement.
- — Alerte aux risques de dérapage dans la conduite du stage.

■ Issues du dépouillement des questionnaires :

6
- — L'hétérogénéité des équipes est souhaitée au niveau conceptuel et idéologique ;
- — Elle est mal vécue et rejetée dans les faits.

7
- — Le stage est axé sur le travail en équipe.
- — Pendant le stage les isolés (c'est-à-dire ceux qui n'appartiennent pas à une équipe constituée d'établissement) ont plutôt été rejetés car vécus comme consommateurs, bien que leurs apports aient été reconnus comme positifs.

8
- — Les stagiaires demandent une formation au travail en équipe.
- — Durant le stage le travail en grand groupe n'a pas vraiment été apprécié.

9
- — Le conflit est conçu comme moteur du travail en équipe.
- — Le conflit est vécu comme frein au travail en équipe.

10
- — Le formateur doit représenter le pouvoir (leader qui dirige les stagiaires).
- — Le formateur doit distribuer le pouvoir aux stagiaires (c'est-à-dire être discret, favoriser la découverte et l'autonomie).

11
- — Une priorité conceptuelle est accordée aux activités du stage qui se déroulent sur un mode de relations horizontales entre participants et formateurs (conformément à la tendance auto-organisationnelle de la FPC-EPS).
- — Priorité a été accordée dans le vécu du stage aux activités structurées autour d'une relation verticale aux animateurs.

12
- — La durée du stage a été jugée correcte.
- — Sans rien supprimer du stage, il est demandé plus d'apports théoriques et d'exemples concrets.

13
- — Il est demandé plus de diversité dans les activités.
- — Il est demandé simultanément plus d'approfondissement.

14
- — Les situations de simulation sont reconnues comme très riches d'enseignement et révélatrices de vrais problèmes.
- — Il est demandé de travailler sur le réel et non sur des situations simulées.

15
- — Il est reproché aux formateurs d'avoir trop souvent fait appel à une méthode de mise en situation et d'analyse de vécu.
- — Une suite de stage sous la forme d'une dynamique de groupe est souvent demandée.

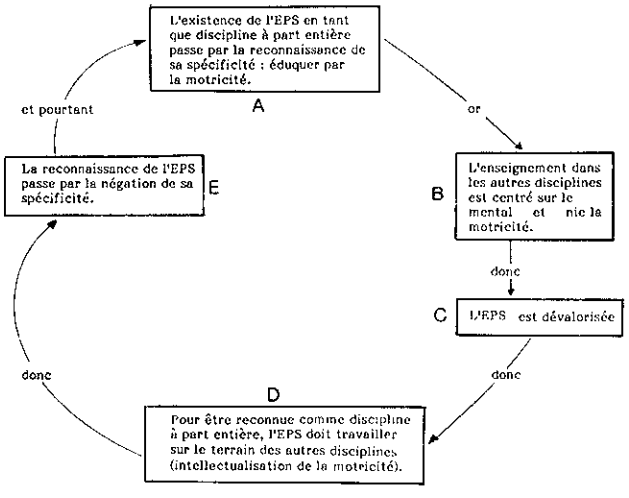
Sans prétendre que cette liste soit exhaustive, elle est révélatrice de l'état du système à un moment donné.

Une stratégie de formation peut être élaborée à partir de ce positionnement des stagiaires, pour un futur stage.

### 2. Modélisation des paradoxes : kukloforme

La seconde phase de l'analyse consiste à enfermer ces situations dans une boucle langagière de causalité circulaire qui contient les deux termes de la contradiction.

Nous illustrons la suite de l'analyse sur la situation paradoxale n° 1, en la formulant dans un kukloforme :



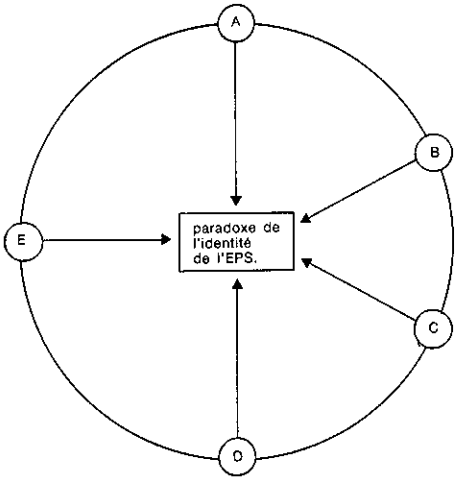

Cette formulation est donnée à titre d'illustration et n'engage que son auteur. Il peut être encore plus intéressant de proposer aux stagiaires de réaliser eux-mêmes ces modélisations dans le cadre de leur formation. L'émergence au niveau conscient d'un vécu paradoxal constitue déjà en soi un acte de formation.

### 3. Actualiser l'homogène

La troisième phase de l'analyse consiste à nommer les paradoxes afin de repérer leur sens dans une perspective de changement de point de vue pour débloquer le nœud.

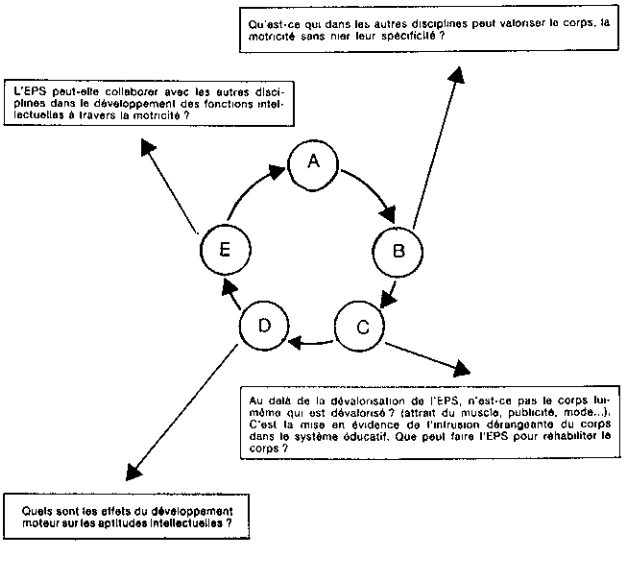
Sur l'exemple précédent le paradoxe peut s'intituler « paradoxe de l'identité de l'EPS ». Le stagiaire en formation peut alors chercher une réponse à la question « en quoi le paradoxe repéré est-il moteur du changement ? ». La réponse peut être : qu'en posant le problème de son identité, l'EPS pose en fait le problème de l'identité de toutes les disciplines, et en particulier celui de la place du corps et de la motricité dans n'importe quelle discipline. C'est une façon de créer une dynamique d'apprentissage à partir de l'actualisation de l'homogène dans une situation paradoxale.

C'est un processus convergent.




### 4. Actualiser l'hétérogène : résolution externe

La quatrième phase de l'analyse consiste à utiliser le kukloforme pour actualiser l'hétérogène. Il s'agit d'imaginer, de construire, de mettre en œuvre des solutions par résolution externe, divergente à partir de la boucle. Ce type d'exploration peut aussi être réalisée par les stagiaires. Nous en proposons quelques-unes sur le kukloforme précédent.



A partir de cette analyse, une document de réflexion, d'auto-formation peut être envoyé aux participants du stage pré-cité.

La pratique de l'analyse paradoxale nécessite une formation : en effet la situation paradoxale est inhérente à la pratique de l'analyse paradoxale ; c'est-à-dire que le praticien ne peut véritablement réaliser une telle analyse que s'il assume lui-même une situation paradoxale au moment où il effectue cette analyse. La formation doit donc développer l'aptitude à repérer, assumer et clarifier (par homogénéisation et hétérogénéisation) pour soi, puis pour les autres des situations paradoxales.

Dans l'exemple précédent, nous avons été formateur et évaluateur externe de cette formation.

En définitive, l'analyse paradoxale peut être considérée comme une méta-analyse au sens où le niveau du discours (dans les différentes phases) peut se situer au plan didactique, psychologique, sociologique et/ou politique.

Cette caractéristique est d'autant plus importante que, dans toute tentative de transformation du système éducatif, nous sommes confrontés à des partenaires qui se situent sur différents plans et que ces différents plans interagissent entre eux.

Cette analyse repose sur un changement des modes de pensée, réalisable par l'introduction de la Trialectique.

Cette logique contient les bases d'une méthodologie de traitement des situations paradoxales en formation, par actualisation de l'homogène d'une part, de l'hétérogène d'autre part.

Un système de formation, ou un individu en formation chemine d'un ensemble de situations paradoxales (PMM ou palier d'apprentissage) à un autre ensemble de situations paradoxales. Le passage d'un ensemble à un autre est un acte de formation, d'apprentissage. Le repérage de l'ensemble est un acte d'évaluation.

Nous entrevoyons la possibilité de définir une théorie des situations pédagogiques, qui fera l'objet d'un article ultérieur. Cette théorie s'articule sur le repérage du système d'apprentissage d'un individu donné, système conçu comme une organisation hiérarchique de fonctions symboliques sur trois niveaux : celui de l'actualisation de l'homogène (motivations), celui de l'actualisation de l'hétérogène (démarche, moyens) et celui qui correspond à l'état T (apprentissage).

Françoise GAROCHE
Institut de Formation des Maîtres
maître de conférences
Université Scientifique et Médicale de Grenoble
(juin 1985)

**Références bibliographiques**

(1) BATESON G. — **Step to an ecology of mind.** Chandler Publishing Company, 1972. Traduction : Vers une écologie de l'esprit, Le Seuil, Paris, 1977.

(2) ICHAZO O. — **Between metaphysic and protoanalyse,** Arica Institute Press, 1982. Traduction : De la métaphysique à la protoanalyse. Clouzot O. Le Beausset Vieux, Recouvrance, 1983.

(3) LUPASCO S. — **Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie,** Hermann et Cie, Paris.

(4) LUPASCO S. — **Les trois matières,** Julliard, 1960, Réédition, Cohérence, 1982.

(5) GUTHMANN B., COURBE J.F. — Le statut de l'évaluation, Revue **POUR**, 55, 1977.

(6) Institut national de recherche pédagogique. — Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, 1980.

(7) DE MARTINOT J. — **Formations paradoxales et paradoxe de la formation,** Privat, Histoires contemporaines des Sciences Humaines, 1984.

(8) GAROCHE F. — **Paradoxe et formation : une approche méthodologique de la formation des enseignants,** Mémoire. Université des Langues et Lettres de Grenoble, 1984.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 35-52

# LES ATTENTES ET LES COMPORTEMENTS DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ET LEURS DÉTERMINANTS

par M. LUMBROSO
& R. BOURDONCLE

*Les contenus de la formation professionnelle initiale et continuée des enseignants du second degré ont été, historiquement, très fortement centrés sur l'acquisition des connaissances à transmettre et sur les méthodes ou techniques de cette transmission. D'autres aspects importants de cette formation professionnelle tels que la connaissance des élèves et de l'environnement pédagogique, l'entraînement à de nouvelles relations maître-élèves, à des collaborations internes et externes à l'établissement, ou bien encore l'acquisition de connaissances non directement liées aux pratiques de la classe, ont souvent été considérés comme inutiles ou même comme ne relevant pas du domaine de la formation.*

*Dans quelle mesure cette représentation dominante des contenus de leur formation a-t-elle influencé les comportements passés et actuels et les attentes de formation ultérieure ?*

*La très grande diversité des enseignants du second degré en France ne permet pas de se satisfaire de réponses globales à ces questions. Cette étude montre l'influence de certaines variables de situation personnelle et professionnelle (sexe, âge, diplômes antérieurs à l'entrée dans le métier, type d'établissement, lieu de l'établissement, catégorie et matière enseignée).*

Nous présentons ici quelques-uns des premiers résultats d'une enquête effectuée à l'INRP sur les attentes et les comportements des enseignants du second degré en *matière de formation continue* (1). *Plusieurs études antérieures* (2) ont cherché à analyser les besoins de formation continue des enseignants de telle catégorie ou de tel type d'établissement. Peu se sont intéressées simultanément à tous les enseignants du second degré, qu'ils exercent en collège, en lycée ou en lycée d'enseignement professionnel. Aucune enfin, à notre connaissance, n'a abordé le problème au plan national, à partir d'un échantillon approprié.

Nous avons voulu, dans cette étude, embrasser la diversité des enseignants et travailler sur un échantillon national. On parle volontiers des enseignants du secondaire, qui se distinguent en effet aisément des instituteurs du premier degré et des divers corps d'enseignants du supérieur. En fait, derrière cette unité distinctive, il y a une très grande diversité (3).

Aux filières cloisonnées qui, avec leurs clientèles, leurs enseignants et leurs statuts propres, constituaient il y a 50 ans l'enseignement français, s'est substitué peu à peu un système articulé sur les âges de la scolarité. Cette évolution a juxtaposé dans les mêmes établissements des enseignants dont la formation, les itinéraires professionnels et les statuts sont bien différents. Certes quelques évolutions statutaires semblent atténuer certaines de ces différences. Elles donnent même, dans le cas des lycées d'enseignement professionnel, une apparence d'unité à la majorité de leurs enseignants. Cependant les histoires individuelles et les caractéristiques personnelles restent très hétérogènes et peuvent être l'occasion de hiérarchisations et de cloisonnements en l'absence de mesures de formation permettant de rapprocher les connaissances, les pratiques pédagogiques et les sentiments d'identité et d'appartenance. La formation continue peut jouer un rôle majeur à cet égard.

Mais quels usages les enseignants font-ils de la formation continue ? Quels contenus souhaitent-ils voir traiter ? Comment leurs caractéristiques personnelles et professionnelles modulent-ils ces comportements et ces attentes ? Pour répondre à ces questions, nous utiliserons les résultats d'une enquête par questionnaire (4) envoyé à tous les enseignants d'un échantillon représentatif d'établissements (5). Ces résultats ont été établis sur un échantillon de réponses lui-même représentatif (6).

## LES COMPORTEMENTS ANTÉRIEURS DE FORMATION CONTINUE

La grande majorité des enseignants de notre échantillon (75,9 %), déclarent avoir reçu ou s'être donné une

formation continue depuis leur entrée dans l'enseignement. Il s'agit :

— pour 33 % d'entre eux, d'une formation autonome qu'ils se sont donnée eux-mêmes ;

— pour 14,6 % d'une formation spécifiquement organisée pour eux ;

— pour les 52,4 % restant, de formations relevant des deux types précédents.

Les enseignants significativement les plus nombreux à s'être donné ou à avoir reçu une formation continue sont ceux âgés de plus de 36 ans, ceux qui enseignent dans les lycées et les collèges et les professeurs des disciplines littéraires, scientifiques et d'éveil (7). Par contre les jeunes enseignants, les maîtres auxiliaires, les enseignants de LEP et enfin les professeurs de langue et ceux de l'enseignement technologique de LEP sont significativement moins nombreux que leurs collègues à avoir eu des pratiques de formation continue.

On peut comprendre certaines de ces différences. Ainsi les jeunes enseignants de moins de 36 ans, depuis moins longtemps dans la profession, ont dû avoir moins d'occasions de se former. Il en est de même pour les *maîtres auxiliaires*, qui sont parmi les enseignants les plus jeunes et les moins intégrés dans l'établissement, et pour les enseignants de LEP, où se trouve la plus forte proportion de jeunes enseignants et de maîtres auxiliaires. Le plus faible usage de la formation continue chez les professeurs de langue nous paraît moins compréhensible. Enfin l'absence de certaines différences peut étonner. Ainsi on pouvait s'attendre à ce que les enseignantes déclarent avoir moins participé que leurs collègues masculins à leur formation continue parce qu'on les pense généralement moins disponibles. En fait, on n'observe pas de différence significative entre eux. Cette absence de différence subsiste lorsqu'on spécifie l'hypothèse en tenant compte de la présence d'enfants scolarisés en primaire.

**Les formations continues de type autonome**

La lecture est le moyen le plus souvent déclaré par les enseignants qui se sont donné eux-même une formation continue. Elle est utilisée plus fréquemment que les conférences pédagogiques et les études universitaires. Ces dernières portent plus fréquemment sur la matière enseignée, comme c'est le cas pour la lecture.

| MOYENS DE FORMATION CONTINUE | Très ou assez souvent | Parfois | Rarement ou jamais |
|---|---|---|---|
| Ouvrages ou revues sur | | | |
| — la matière enseignée | 61,2 | 22,7 | 16,1 |
| — les problèmes pédagogiques | 37,2 | 34 | 28,8 |
| Conférences pédagogiques | 14,9 | 27 | 58,1 |
| Etudes universitaires | Totalement | Partiellement | Non |
| — sur la matière enseignée | 10,8 | 16 | 73,2 |
| — sur les sciences de l'éducation ou la didactique | 0,8 | 3,2 | 96 |

Ce sont les professeurs les plus âgés et ceux qui enseignent des disciplines d'éveil qui déclarent le plus souvent avoir lu des ouvrages ou des revues pédagogiques, alors que les plus jeunes et ceux qui enseignent les mathématiques ou les disciplines technologiques théoriques sont ceux qui le déclarent le moins.

Les agrégés, les professeurs de LEP d'enseignement technologique, les enseignants des disciplines professionnelles et plus généralement ceux des lycées et des LEP sont les plus nombreux à avoir lu des livres et revues portant sur la matière enseignée. Les PEGC et les professeurs de mathématiques sont les moins nombreux dans ce cas.

Les conférences pédagogiques ont été le plus fréquemment suivies par les professeurs les plus âgés et par ceux de langues et le moins souvent par les enseignants les plus jeunes et ceux des matières professionnelles.

Pour ce qui concerne les études universitaires traitant de la matière enseignée, les femmes s'y sont engagées plus que les hommes, les enseignants des collèges et des lycées plus que ceux des LEP, les adjoints d'enseignement, les agrégés et dans une moindre mesure les certifiés et les maîtres auxiliaires plus que les PEGC et les professeurs de LEP d'enseignement général et technologique. Ce sont donc surtout ceux qui avaient fréquenté l'université pour leurs études initiales qui y sont retourné pour leur formation continue.

Nous devons enfin noter le très faible engagement dans des études universitaires en sciences de l'éducation et en didactique.

**Les formations spécifiquement organisées pour les enseignants**

*Les formations par correspondance du CNEC*

Parmi ceux qui ont suivi ou se sont donné une formation continue, 39,9 % ont suivi les formations du Centre National d'Enseignement par Correspondance (ex. CNTE) destinées aux enseignants. Ils l'ont fait dans les trois quarts des cas pour préparer des concours et, dans un quart, pour se perfectionner.

Les adjoints d'enseignement et les professeurs de LEP d'enseignement technologique et plus généralement les enseignants de LEP se sont inscrits plus fréquemment que les enseignants des autres catégories et des autres types d'établissement. De même ceux qui enseignent les matières de l'enseignement professionnel et les professeurs de langues vivantes se sont inscrits plus souvent que les enseignants des autres matières.

On comprend mieux les inscriptions plus fréquentes de ces enseignants lorsqu'on se rappelle que le CNEC offre des formations spécialement bien adaptées aux enseignants en activité qui préparent des concours, en particulier ceux de l'enseignement professionnel des LEP, pour lesquels les formations adéquates et accessibles sont en faible nombre.

*Les stages*

Les enseignants qui ont suivi au moins un stage représentent plus de la moitié (53,3 %) de ceux qui nous ont répondu et près des trois quarts (71,7 %) de ceux qui déclarent avoir suivi ou s'être donné une formation continue. Parmi ces anciens stagiaires, 45,5 % disent avoir suivi un seul stage, 22,8 % deux stages et 31,7 % trois stages ou plus. Ces proportions peuvent paraître élevées. Il faut les apprécier en tenant compte de certaines caractéristiques des stages cités, leur durée en particulier.

Près de la moitié des stages suivis (46,8 %) duraient moins de 3 jours et les deux tiers (67,1 %), au plus une semaine. 14,6 % seulement dépassaient les deux semaines. On le voit, ceux qui ont suivi des stages ont bénéficié surtout de stages courts, parfois si courts, une journée au plus pour 14 % d'entre eux, que l'on peut se demander s'il ne s'agissait pas davantage d'information que de formation.

Les variables de situation ont toutes une influence significative sur la durée des stages choisis. Les hommes et les enseignants de 35 à 50 ans sont plus nombreux que les femmes et les enseignants plus jeunes et plus âgés à avoir suivi des stages durant plus d'une semaine. Il en va de même pour les enseignants des matières professionnelles pratiques et pour les professeurs de LEP. Enfin les PEGC et les professeurs de LEP d'enseignement technologique sont en proportion trois fois plus nombreux que les adjoints d'enseignement, les agrégés et les certifiés à suivre des stages de plus de 15 jours. Il est vrai que dans le cadre d'une politique d'amélioration des connaissances qui leur est spécialement destinée, les PEGC et les professeurs de LEP d'enseignement technologique se voient offrir depuis plusieurs années des stages plus longs.

Le contenu des stages suivis portait sur les connaissances dans la ou les matières enseignées pour 42,3 % d'entre eux, sur les méthodes ou techniques d'enseignement pour 40,9 %, sur la connaissance de l'élève ou de son environnement pour 5,1 % et sur les autres types de contenus pour 11,7 %. Ainsi la très grande majorité des stages traitaient des deux premiers types de contenus seulement.

Les stages portant sur les connaissances dans la matière enseignée ont davantage attiré les enseignants de plus de 50 ans, les agrégés et les professeurs de LEP d'enseignement technologique, les enseignants de lycée et enfin ceux qui enseignent les matières professionnelles (8). Les stages portant sur les méthodes ont davantage attiré les enseignants de moins de 36 ans, les professeurs de LEP d'enseignement général et ceux de langue. Les enseignants qui se sont le plus inscrits à l'un des deux types principaux de stages sont aussi ceux qui se sont le moins inscrits à l'autre.

## LES COMPORTEMENTS ACTUELS DE FORMATION CONTINUE

La plupart des actions de formation continue destinées aux enseignants sont actuellement organisées par les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale et sont inscrites dans le Plan Académique de Formation (PAF) élaboré chaque année. Aussi avons-nous demandé si l'on avait pris connaissance des stages proposés dans le PAF. 69,7 % de l'échantillon est dans ce cas. Pour apprécier cette proportion, il faut rappeler que l'enquête s'est déroulée en janvier 1984, c'est-à-dire lors de la première année d'existence des PAF dans la plupart des académies.

Les plus nombreux à connaître le PAF sont les enseignants de 36 à 50 ans, les professeurs de LEP d'enseignement général, les adjoints d'enseignement et les PEGC, enfin, plus généralement, les professeurs de collèges. Cette meilleure connaissance des PAF par les enseignants de collège et par les PEGC est sans doute à mettre en rapport avec la décision ministérielle de privilégier ces établissements en matière de formation.

Par contre les enseignants de moins de 36 ans et de plus de 50 ans, les agrégés, les maîtres auxiliaires et les professeurs de LEP d'enseignement technologique, ceux qui enseignent les matières théoriques et professionnelles de l'enseignement technologique et enfin les professeurs de lycée et ceux de LEP sont significativement moins nombreux à connaître le PAF. Cette connaissance inégale des PAF résulte-t-elle de politiques d'information privilégiant certaines catégories ou d'un intérêt différent pour la formation continue ? L'examen de l'inscription suggère que les deux facteurs ont pu jouer.

Parmi ceux qui connaissent le PAF, 48 % se sont inscrits pour l'un au moins des stages qui y étaient proposés (9). On pourrait s'attendre à ce que les variables qui ont une influence sur la connaissance du PAF agissent aussi sur l'inscription. En fait, seuls la matière et la catégorie le font. Les enseignants des matières d'éveil et ceux de l'enseignement professionnel ont été nettement plus souvent candidats que les autres et les enseignants de langues, nettement moins. Quant à la catégorie, elle agit en sens contraire à nos prévisions. Les PEGC, qui étaient de loin les plus nombreux à connaître le PAF, sont relativement les moins nombreux à s'y être inscrits. Inversement les maîtres auxiliaires et les agrégés qui le connaissaient le moins sont ceux qui s'y inscrivent le plus.

Proposons une première interprétation. Pour certains types de personnels (PEGC), l'information est largement diffusée et atteint sans doute des personnes relativement peu intéressées. Pour d'autres personnels, il n'y a pas de mesures particulières et ce sont surtout les personnes intéressées qui s'informent. On comprend alors aisément que la proportion de ceux qui s'inscrivent soit plus forte dans le second cas que dans le premier.

Parmi les stages choisis, ceux qui portent sur les méthodes et techniques d'enseignement sont les plus demandés (42,3 %), suivi de près par les stages centrés sur les connaissances dans la matière enseignée (38,3 %). Les stages consacrés à la connaissance de l'élève et de son environnement (6,2 %) et ceux ayant d'autres contenus (13,2 %) sont nettement moins choisis.

Les professeurs de lycée se distinguent significativement par leur choix plus fréquent des stages centrés sur les connaissances dans la matière enseignée ou sur d'autres types de contenus tandis que les enseignants de LEP et de collège sont plus nombreux à préférer les stages centrés sur les méthodes et techniques d'enseignement. Les autres variables de situation n'ont pas d'influence significative sur le contenu des stages choisis.

Plus de la moitié de ceux qui connaissaient le PAF ne se sont pas inscrits. Pourquoi ? Plus des trois quarts d'entre eux nous ont indiqué leurs raisons.

| Raison | % de citations | Le plus souvent citée par |
|---|---|---|
| 1. « Les stages proposés qui m'intéresseraient sont bien trop loin de mon domicile. » | 55,9 | PEGC (67 %) et collèges (62 %) |
| 2. « J'ai des empêchements liés à mes charges familiales. » | 52,4 | femmes (59 %) et 35-50 ans (61 %) |
| 3. « Je manquais d'information sur le contenu et sur l'intérêt réel des stages proposés. » | 49,2 | |
| 4. « Les stages susceptibles de m'intéresser avaient lieu en dehors de mes heures de service. » | 49 | > 35 ans (63 %) et PEGC (60 %) |
| 5. « Je n'ai pas trouvé de stage correspondant à mes attentes. » | 45,2 | certifiés (61 %) et PLEP (63 %), mat. prof. pratiques (67 %) et d'éveil (63 %) |
| 6. « Mon absence aurait été préjudiciable à mes élèves. » | 43,2 % | |
| 7. « Il n'était pas prévu de rémunération pour cette activité supplémentaire. » | 30,7 | > 35 ans (40 %) |
| 8. « Mon chef d'établissement n'est pas favorable à ce que les professeurs s'absentent pour suivre des stages. » | 12,2 | |

On ne s'étonnera pas de voir les professeurs de collège et plus précisément les PEGC être les plus nombreux à invoquer l'éloignement du domicile. Les collèges sont en effet les plus dispersés des établissements secondaires. On peut aussi comprendre que les enseignants de 36-50 ans et les femmes soient les plus nombreux à mettre en avant leurs charges familiales (10). On retrouve enfin d'une autre manière la moindre disponibilité

des enseignants de plus de 35 ans dans leur citation plus fréquente du temps de service et de la non rémunération des heures de formation suivies. Les enseignants qui invoquent le moins le temps de service sont les moins assurés sur le plan de l'expérience et de l'intégration (les enseignants de moins de 36 ans), sur celui du statut assuré par les concours (les maîtres auxiliaires et les adjoints de l'enseignement) ou sur celui du statut de la discipline (les matières d'éveil). On semble accepter plus volontiers des conditions de formation continue défavorables lorsqu'on a un statut moins favorisé.

Aussi une grande majorité des enseignants s'est donné ou a reçu une formation continue depuis son entrée dans l'enseignement. Une grande majorité encore a eu connaissance du PAF de l'année et, parmi ceux-ci, près de la moitié se sont inscrits. Mais quelles sont plus précisément leurs attentes vis-à-vis des contenus de la formation continue ? (11).

**LES ATTENTES DE CONTENUS DE LA FORMATION CONTINUE ULTÉRIEURE**

Nous avons proposé une liste de 22 thèmes et demandé d'évaluer le caractère *prioritaire de chacun* d'eux sur une échelle de scores allant de 1 (ce thème ne me paraît pas du tout prioritaire) jusqu'à 7 (ce thème me paraît absolument prioritaire).

Nous avons pu ainsi, pour chaque thème, déterminer la moyenne des scores qui lui ont été attribués, le pourcentage des réponses le trouvant « absolument prioritaire », le pourcentage des réponses ne le trouvant « pas du tout prioritaire », le pourcentage des réponses le jugeant prioritaire à un degré ou à un autre et le pourcentage des réponses le trouvant non prioritaire.

Nous obtenons un classement des thèmes sur la base de la moyenne des scores (Figure 1).

**Figure 1**

| Thème | Moy. | ABSPR (%) | PDTPR (%) | PR (%) | NPR (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Méthodes et techniques nouvelles d'enseignement | 5,46 | 22,9 | 1,3 | 84,1 | 8,9 |
| 2. Connaissances sur les contenus à enseigner | 5,42 | 30,5 | 2,3 | 78,8 | 14,5 |
| 3. Méthodes et techniques d'évaluation | 4,75 | 10,5 | 1,8 | 61,6 | 20,4 |
| 4. Le travail en équipe éducative | 4,69 | 11,6 | 4,3 | 60,7 | 21,3 |
| 5. Les déterminants physiologiques et psychologiques des comportements scolaires | 4,66 | 8,9 | 2,5 | 61,9 | 19,4 |
| 6. Programmation des activités didactiques | 4,54 | 10,8 | 3,8 | 50,5 | 20,7 |
| 7. Innovation et recherche en éducation | 4,33 | 5,1 | 4,3 | 50,3 | 26,4 |
| 8. La relation pédagogique en groupe ou individualisée | 4,29 | 6,7 | 3,6 | 45,4 | 29,1 |
| 9. Connaissance de l'environnement social et culturel | 4,26 | 6,6 | 4,2 | 46,7 | 29,9 |
| 10. L'autonomie des établissements, le projet d'établissement, la liaison entre l'école et la vie | 4,23 | 7,4 | 6,1 | 46,4 | 30,9 |
| 11. Les nouvelles formes de division du travail des enseignants | 4,21 | 7,4 | 7,0 | 45,1 | 30,6 |
| 12. Formation « autogérée » | 4,19 | 9,4 | 9,4 | 44,4 | 29,5 |
| 13. Culture générale dans d'autres domaines que ceux enseignés | 4,17 | 7,0 | 7,8 | 48,4 | 32,8 |
| 14. Relation d'aide et de suivi pédagogique (tutorat) | 3,90 | 4,6 | 11,0 | 39,0 | 39,0 |
| 15. L'enseignement des adultes | 3,79 | 4,6 | 11,2 | 33,9 | 37,8 |
| 16. Collaboration avec les parents d'élèves | 3,75 | 3,5 | 8,4 | 34,6 | 43,8 |
| 17. Apprendre à mieux se connaître soi-même | 3,60 | 6,5 | 15,4 | 32,3 | 46,4 |
| 18. Préparation à un diplôme ou à un concours permettant une promotion | 3,41 | 7,4 | 22,1 | 29,8 | 52,2 |
| 19. Connaissance du système éducatif français | 3,39 | 2,6 | 11,7 | 23,2 | 51,4 |
| 20. Connaissance des systèmes éducatifs d'autres pays | 3,37 | 1,4 | 12,2 | 23,5 | 52,1 |
| 21. Activités sociales et culturelles non obligatoirement liées à son enseignement | 3,26 | 2,8 | 18,7 | 24,3 | 55,9 |
| 22. Formation à un autre métier | 2,96 | 2,4 | 25,4 | 19,0 | 61,9 |

Les thèmes qui arrivent le plus largement en tête sont donc « Méthodes et techniques nouvelles d'enseignement » et « Connaissances sur les contenus à enseigner » (m = 5,46 et m = 5,42). Ils distancent de manière très significative les thèmes « Méthodes et techniques de l'évaluation », « Travail en équipe éducative », « Déterminants physiologiques et psychologiques des comportements éducatifs » et « Méthodes et techniques de programmation des actions didactiques » (m = 4,75 à m = 4,54).

Un troisième groupe de thèmes obtient des moyennes supérieures à 4 (milieu de l'échelle), il est constitué par « Innovation et recherche en éducation », « La relation pédagogique en groupe ou individualisée », « La connaissance de l'environnement social et culturel », « L'autonomie des établissements, le projet d'établissement, la liaison entre l'école et la vie », « Les nouvelles formes de division du travail », « Formation autogérée » et « Culture générale dans d'autres domaines que ceux enseignés » (m = 4,33 à m = 4,17).

Les onze autres thèmes obtiennent une moyenne inférieure à 4, ce qui signifie qu'ils apparaissent, à des degrés divers, peu prioritaires pour l'ensemble de notre population. Il en est ainsi, notamment, pour « La relation d'aide et de suivi pédagogique (tutorat) » (m = 3,90).

Il était également demandé de choisir dans la liste des 22 thèmes celui qui est jugé le plus important. 959 personnes ont procédé à ce choix. Nous obtenons les résultats suivants :

| Thème | Effectif | Pourcentage |
|---|---|---|
| — Connaissances sur les contenus à enseigner | 283 | 29,5 |
| — Méthodes et techniques nouvelles d'enseignement | 178 | 18,6 |
| — Travail en équipe éducative | 92 | 9,6 |
| — Programmation des actions didactiques | 70 | 7,3 |
| — Méthodes et techniques de l'évaluation | 44 | 4,6 |

Tous les autres thèmes obtiennent des pourcentages inférieurs à 4 %.

Ces réponses confirment les attentes prioritaires sur les thèmes « Contenus » et « Méthodes et techniques nouvelles d'enseignement » (ils représentent seuls près de la moitié des réponses). Elles montrent même que la formation sur les contenus à enseigner est plus souvent jugée « la plus importante » que la formation sur les méthodes et techniques d'enseignement.

Nous pouvons, provisoirement, conclure cette description générale des réponses en constatant que les attentes les plus fortes se situent dans le domaine de la pratique du métier en présence des élèves et que ce sont les aspects « méthodes » et « contenus » qui sont considérés comme les plus importants dans cette dimension. Les aspects correspondant à une conception traditionnelle de la didactique apparaissent donc prioritaires.

Cependant, nous observons une attente relativement forte pour les thèmes concernant les pratiques de la classe, la connaissance des élèves et de leur environnement, les collaborations internes et externes à l'établissement, ainsi que pour certains thèmes non directement liés au métier d'enseignant.

Mais comment les personnes interrogées associent-elles leurs positions par rapport à ces thèmes ? Ce sont ces associations qui donnent du sens à la position de chacun vis-à-vis de sa formation continue. Existe-t-il des groupements de réponses qui seraient fortement liées entre elles et qui constitueraient des types de prises de positions vis-à-vis des contenus que devrait avoir une formation continue des enseignants du second degré ? Existe-t-il des valeurs de variables de situation que nous pourrions associer à des types d'attitudes sur les thèmes de formation ?

Pour répondre à ces questions nous avons procédé à une analyse factorielle des correspondances utilisant comme variables principales les réponses sur la priorité à accorder à chaque thème, cette priorité pouvant prendre trois valeurs (faible, moyenne ou forte). Les variables supplémentaires introduites dans l'analyse ont été : le sexe, l'âge, le niveau d'études préalable à l'entrée dans le métier d'enseignant, le type d'établissement dans lequel on enseigne, le lieu d'établissement, la catégorie actuelle de l'enseignant, la matière principale enseignée.

Cette analyse factorielle nous présente une structuration des choix de priorité à accorder aux thèmes de formation continue. Nous étudierons cette structuration d'abord en examinant la répartition des variables principales et supplémentaires selon les trois premiers axes factoriels, ensuite dans les plans factoriels déterminés par ces axes (12).

**a) Les axes factoriels**

**Le premier axe factoriel** (9,7 % de l'inertie) sépare nettement :

— ***Une demande forte de formation centrée sur certains aspects de la connaissance de l'environnement pédagogique*** (environnement social et culturel, innovation et recherche, collaboration avec les parents) **ainsi que sur le développement personnel** (meilleure connaissance de soi, culture générale).

*A ce type d'attitude vis-à-vis de la formation, se rattachent significativement des enseignants âgés de 41 à 45 ans, entrés dans le métier avec un baccalauréat un CAP ou un BEP, qui enseignent dans un LEP, qui sont PLEPET, PLEPEG ou maîtres-auxiliaires, qui enseignent les métiers de l'électricité, du bâtiment et du bois.*

— **Une demande faible de formation pour tous les thèmes** (à l'exception, bien sûr, des contenus et des méthodes d'enseignement, thèmes qui font l'objet d'une demande forte par tous).

*A ce type d'attitude se rattachent significativement des professeurs des lycées classiques et modernes, des grandes villes, qui sont entrés dans l'enseignement avec une licence, qui sont agrégés ou certifiés, qui enseignent l'histoire-géographie, les sciences économiques ou les sciences physiques.*

**Le deuxième acte factoriel** (6,5 % de l'inertie) sépare nettement :

— **Une demande forte de formation continue centrée sur l'exercice du métier, la connaissance des élèves et de leur environnement social et culturel, les collaborations à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.**

— *A ce type d'attitude se rattachent significativement des femmes, des enseignants âgés de 26 à 30 ans, entrés dans le métier avec un niveau d'études correspondant à un DEUG ou un DUT, enseignant dans un collège, dans une petite ville, des adjoints d'enseignement, des enseignants d'éducation physique et sportive, de philosophie ou lettres, et de langues autres que l'anglais.*

— **Une demande moyenne de formation pour tous les thèmes.**

*A ce type d'attitude se rattachent significativement des hommes, des enseignants âgés de 46 à 50 ans, qui enseignent dans des lycées classiques et modernes ou des lycées techniques, dans des grandes villes, qui sont entrés dans l'enseignement avec un CAP ou un BEP, qui sont PLEPET, qui enseignent les métiers de l'industrie mécanique ou de l'électricité du bâtiment et du bois ou, s'ils enseignent dans des lycées, les mathématiques, les sciences naturelles, le dessin industriel et la construction mécanique.*

**Le troisième axe factoriel** (5,2 % de l'inertie) sépare nettement :

— **Une demande forte centrée sur des intérêts personnels non directement liés au métier d'enseignant** (préparation d'un diplôme ou d'un concours, culture générale, formation à un autre métier, formation à d'autres activités sociales ou culturelles, enseignement des adultes, meilleure connaissance de soi) **en même temps qu'un refus de formation à des thèmes concernant les pratiques pédagogiques et les collaborations dans le travail** (programmation des actions didactiques, évaluation, relation pédagogique, travail en équipe, nouvelles formes de division du travail, tutorat).

*A ce type d'attitude se rattachent significativement des enseignants âgés de 24 à 30 ans et de 46 à 55 ans, des grandes villes, des lycées classiques et modernes, qui sont maîtres-auxiliaires ou PLEPET, enseignant la comptabilité ou le secrétariat, les métiers de l'électricité, du bâtiment ou du bois, le dessin ou la musique ou les langues autres que l'anglais.*

— **Une demande forte de formation à des pratiques de collaboration internes à l'établissement** (centrée sur la programmation des actions didactiques, le travail en équipe des enseignants, les nouvelles formes de division du travail et le tutorat) **en même temps qu'un refus de tous les thèmes relevant d'intérêts non directement liés au métier d'enseignant.**

*A ce type d'attitude se rattachent significativement des enseignants âgés de 41 à 45 ans, qui sont PEGC, qui enseignent les mathématiques, dans des collèges.*

**b) Les plans factoriels**

**Le premier plan factoriel** (Figures 2 et 2'), formé par le premier et le second axe, fait apparaître trois zones semblant avoir une signification particulière :

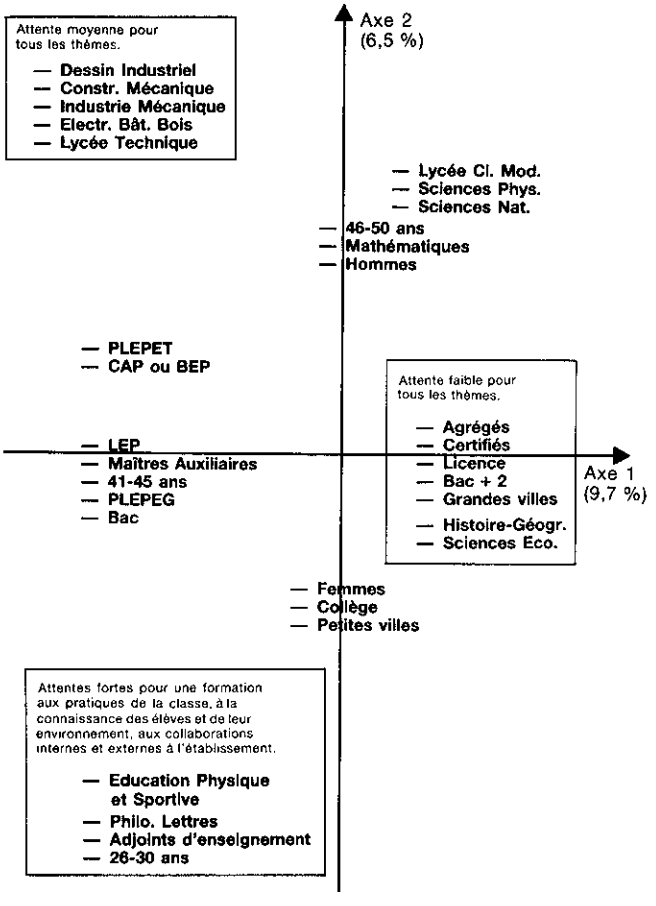
— A l'Est du plan, nous trouvons une zone qui est celle des valeurs positives sur le premier axe : elle correspond à des **demandes faibles pour tous les thèmes de formation continue.** A ce type de comportement nous voyons associés significativement les agrégés, les certifiés, ceux qui ont été recrutés avec une licence ou après deux ans d'études supérieures, les enseignants des grandes villes.

— Au Nord-Ouest du plan, la zone des valeurs négatives sur le premier axe et des valeurs positives sur le second : elle correspond à **une demande moyenne de formation pour tous les thèmes.** A ce type de comportement de réponse, nous trouvons surtout associés des professeurs des lycées techniques, ceux qui enseignent le dessin industriel, la construction mécanique, les métiers de l'industrie mécanique et de l'électricité, du bâtiment et du bois.

— Au Sud-Ouest du plan, la zone des valeurs négatives sur les deux axes : elle correspond **à une demande forte de formation continue pour les thèmes concernant la connaissance des élèves et de l'environnement pédagogique ainsi que pour ceux concernant les pratiques de la classe et les collaborations internes et externes à l'établissement.** Dans ce type de comportement de réponse se distinguent significativement les professeurs d'éducation physique et sportive, de philosophie et de lettres, les adjoints d'enseignement, ceux qui sont âgés de 26 à 30 ans.

**Figure 2**

**Premier plan factoriel**
**Axe 1 (horizontal) axe 2 (vertical)**




— Entre ces zones se projettent différentes variables de situation ; les personnes caractérisées par ces variables expriment des réponses qui le situent dans des attentes intermédiaires.

**Le deuxième plan factoriel** (Figures 3 et 3′), formé par le premier et le troisième axe, fait apparaître six zones remarquables :

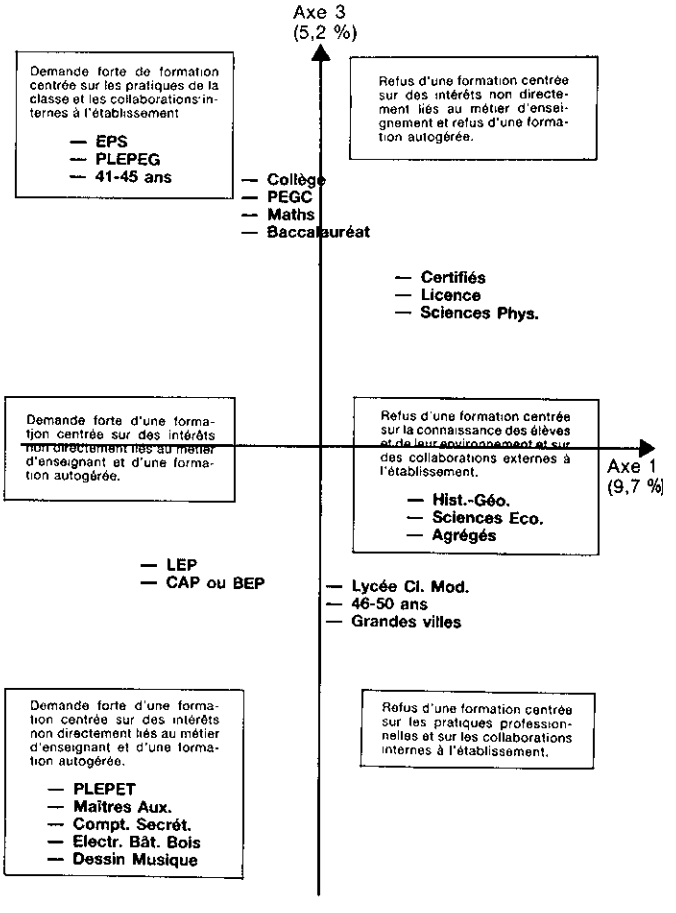
— Aud Sud-Est du plan, la zone des valeurs positives sur le premier axe et des valeurs négatives sur le second : elle correspond à un **refus des thèmes concernant les pratiques de la classe et les collaborations internes à l'établissement.**

— A l'Est du plan, une zone correspondant au **refus d'une formation centrée sur la connaissance des élèves et de leur environnement et sur les collaborations externes à l'établissement.** A ce type du comportement de réponse se rattachent les agrégés, les professeurs d'histoire-géographie et de sciences économiques.

— Au Nord-Est du plan, la zone des valeurs positives sur les deux axes. Elle correspond à un **refus d'une formation centrée sur des intérêts non directement liés au métier d'enseignant et au refus d'une formation autogérée.**

**Figure 3**

**Deuxième plan factoriel**
**Axe 1 (horizontal) Axe 3 (vertical)**




— Au Nord-Ouest, une zone correspondant aux valeurs négatives sur le premier axe et aux valeurs positives sur le troisième axe. Elle est constituée par une

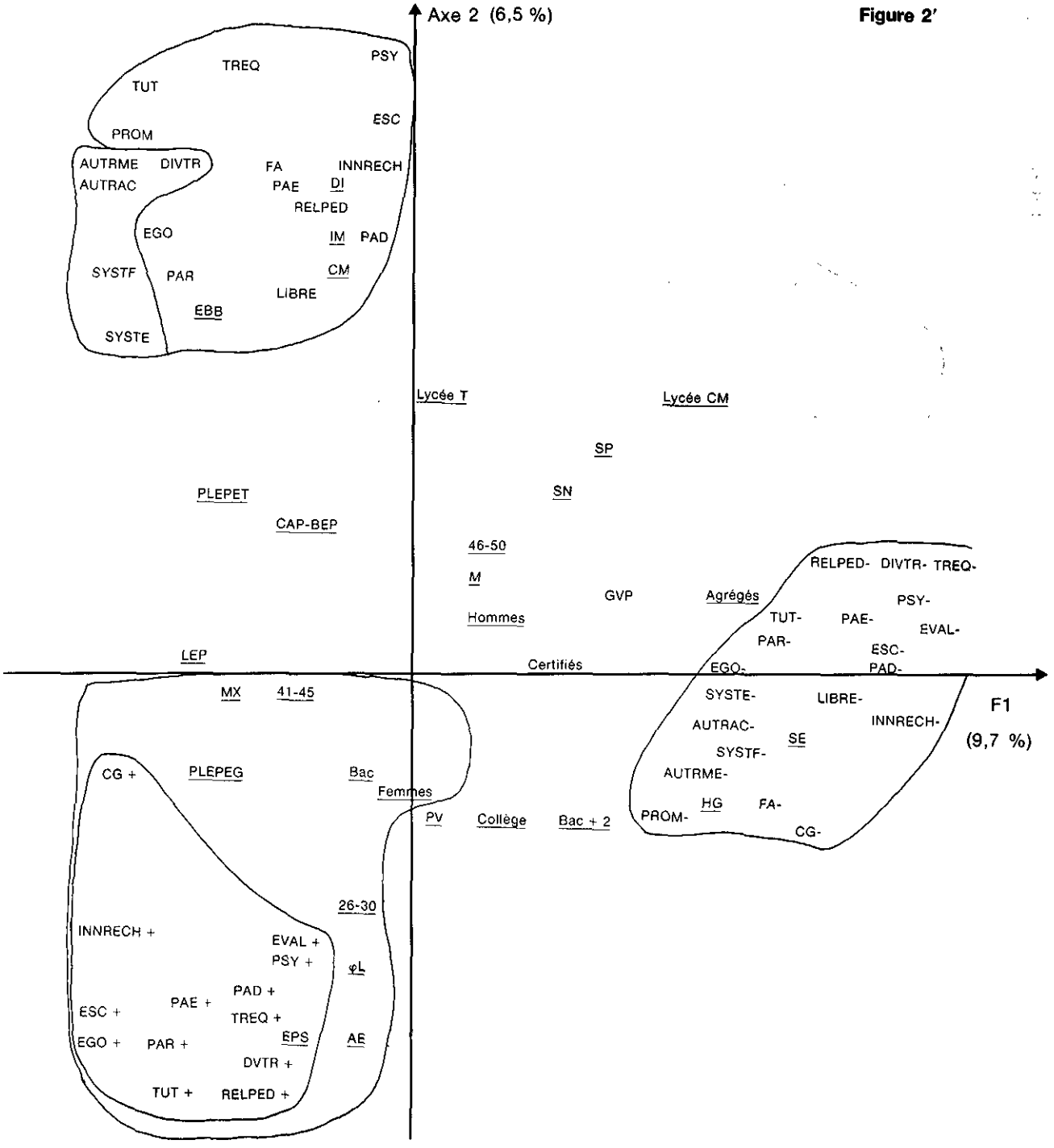
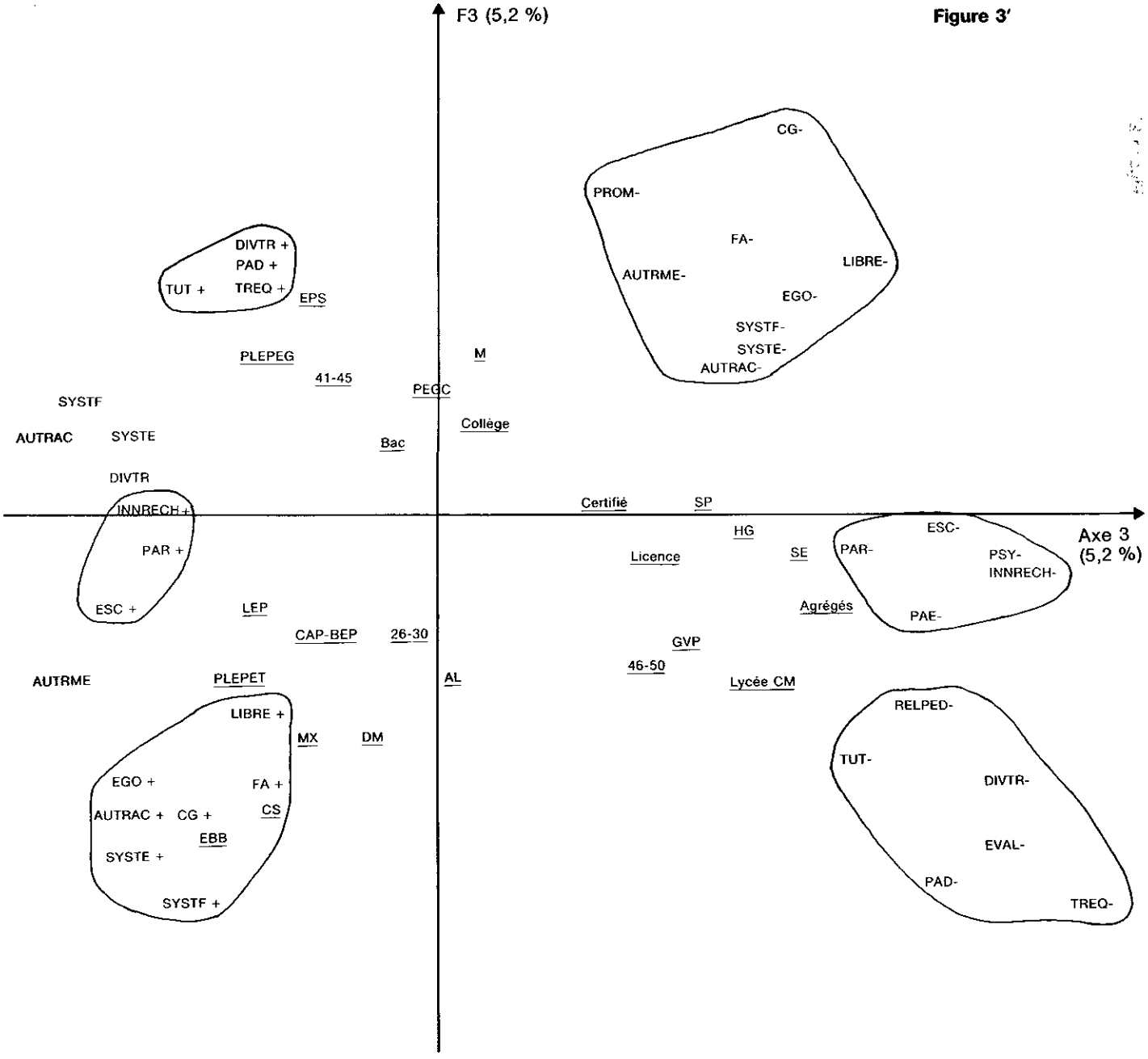

Axe 2 (6,5 %)
TREQ
PSY
TUT
ESC
PROM
AUTRME
DIVTR
FA
INNRECH
AUTRAC
PAE
DI
RELPED
EGO
IM
PAD
SYSTF
PAR
CM
LIBRE
EBB
SYSTE
Lycée T
Lycée CM
SP
PLEPET
SN
CAP-BEP
46-50
M
GVP
Agrégés
Hommes
RELPED-
DIVTR-
TREQ-
PSY-
TUT-
PAE-
EVAL-
PAR-
ESC-
PAD-
LEP
Certifiés
EGO-
SYSTE-
LIBRE-
MX
41-45
AUTRAC-
INNRECH-
SE
SYSTF-
AUTRME-
CG +
PLEPEG
Bac
Femmes
HG
FA-
PV
Collège
Bac + 2
PROM-
CG-
26-30
INNRECH +
EVAL +
PSY +
φL
PAD +
PAE +
ESC +
TREQ +
EPS
AE
EGO +
PAR +
DVTR +
TUT +
RELPED +
F1
(9,7 %)

Figure 2'

**Figure 3'**


F3 (5,2 %)
Axe 3 (5,2 %)
CG-
PROM-
FA-
LIBRE-
AUTRME-
EGO-
SYSTF-
SYSTE-
AUTRAC-
DIVTR +
PAD +
TUT +
TREQ +
EPS
PLEPEG
M
41-45
PEGC
SYSTF
AUTRAC
SYSTE
Collège
Bac
DIVTR
INNRECH +
Certifié
SP
HG
PAR +
Licence
SE
ESC-
PAR-
PSY-
INNRECH-
ESC +
LEP
Agrégés
PAE-
CAP-BEP
26-30
GVP
46-50
AUTRME
PLEPET
AL
Lycée CM
LIBRE +
MX
DM
RELPED-
TUT-
EGO +
FA +
DIVTR-
AUTRAC +
CG +
CS
EBB
EVAL-
SYSTE +
PAD-
SYSTF +
TREQ-

**demande forte pour les thèmes de formation concernant les pratiques de la classe et les collaborations internes à l'établissement.** Les professeurs d'éducation physique et sportive, les PLEPEG, et les enseignants âgés de 41 à 45 ans, se rattachent significativement à ce comportement de réponse.

— A l'Ouest, une zone qui correspond aux valeurs *négatives sur le premier axe, constituée par une* **demande forte de formation centrée sur la connaissance de l'environnement social et culturel, l'innovation de la recherche et la collaboration avec les parents d'élèves.**

— Au Sud-Ouest, une zone constituée par une **demande forte d'une formation centrée sur des intérêts non directement liés au métier d'enseignant et d'une formation autogérée.**

**Le troisième plan factoriel** (Figures 4 et 4'), formé par le deuxième et le troisième axe, fait apparaître quatre *zones remarquables :*

— A l'Est, une zone des valeurs positives sur le deuxième axe : elle correspond à une **attente moyenne de formation pour l'ensemble des thèmes.** Nous avions déjà observé ce type de comportement de réponse dans le premier plan factoriel, il se confirme ici que ce sont surtout des professeurs de l'enseignement technique et professionnel qui le manifestent (ceux qui sont dans des lycées techniques, ceux qui enseignent la construction mécanique ou les métiers de l'industrie mécanique).

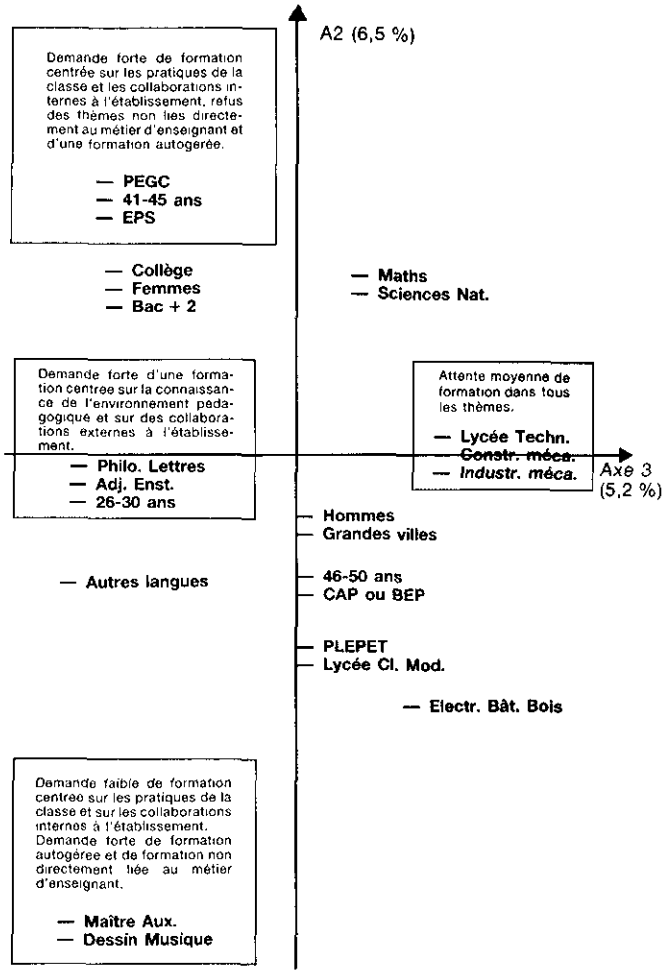
— Au Nord-Ouest, une zone constituée par une **demande forte de formation centrée sur les pratiques de la classe et les collaborations internes à l'établissement en même temps qu'un refus des thèmes non liés directement au métier d'enseignant et d'une formation autogérée.** Ce sont les PEGC et ceux qui sont âgés de 41 à 45 ans qui se rattachent le plus à ce comportement de réponse.

— A l'Ouest, une zone correspondant aux valeurs négatives du deuxième axe et constituée par une **demande forte d'une formation centrée sur la connaissance de l'environnement pédagogique et sur des collaborations externes à l'établissement.** Nous avions déjà rencontré cette zone lors de l'examen du premier plan factoriel. Nous y retrouvons ici les enseignants âgés de 26 à 30 ans, les adjoints d'enseignement, ceux qui enseignent la philosophie ou les lettres.

— Au Sud-Ouest, une zone correspondant à une **demande faible de formation centrée sur les pratiques de la classe et sur les collaborations internes à l'établissement, en même temps qu'une demande forte de formation autogérée et non directement liée au métier d'enseignant.** A ce type de comportement de réponse se rattachent surtout les maîtres auxiliaires, les professeurs de dessin ou musique et ceux de comptabilité et de secrétariat.

**Figure 4**

**Troisième plan factoriel**
**Axe 3 (horizontal) axe 2 (vertical)**




**c) Synthèse des résultats issus de l'analyse factorielle des correspondances**

Nous observons une liaison positive et forte entre les réponses dans les trois groupes de thèmes suivants :

I. Thèmes concernant **les pratiques de la classe et les collaborations internes à l'établissement** (programmation

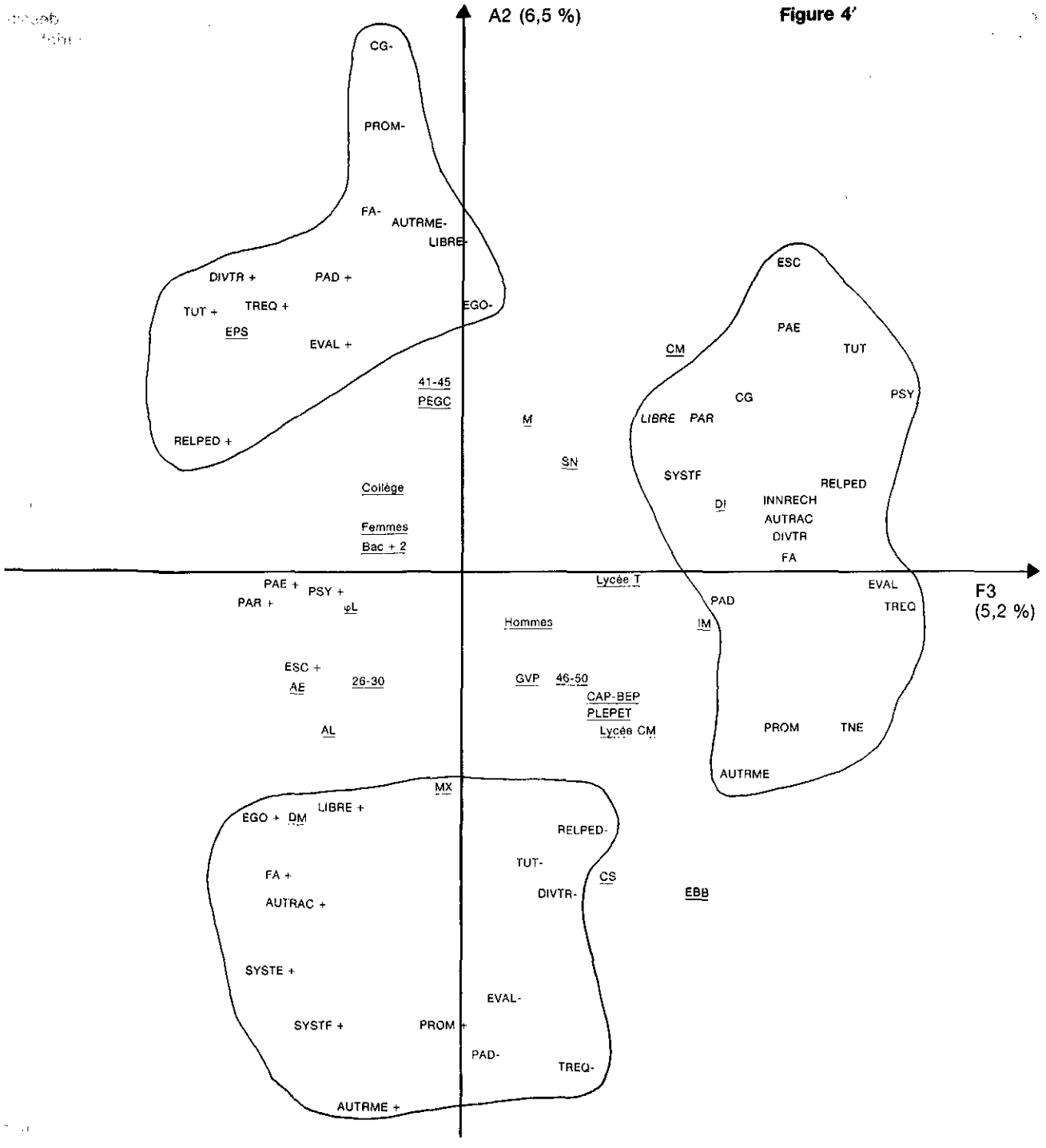

A2 (6,5 %)
F3 (5,2 %)
CG-
PROM-
FA-
AUTRME-
LIBRE-
DIVTR +
PAD +
TUT +
TREQ +
EPS
EVAL +
EGO-
41-45
PEGC
RELPED +
M
SN
Collège
Femmes
Bac + 2
ESC
PAE
CM
TUT
CG
PSY
LIBRE
PAR
SYSTF
RELPED
DI
INNRECH
AUTRAC
DIVTR
FA
PAE +
PSY +
PAR +
ψL
Lycée T
EVAL
PAD
TREQ
IM
Hommes
ESC +
AE
26-30
GVP
46-50
CAP-BEP
PLEPET
Lycée CM
AL
PROM
TNE
AUTRME
MX
LIBRE +
EGO +
DM
RELPED-
TUT-
FA +
CS
DIVTR-
EBB
AUTRAC +
SYSTE +
EVAL-
SYSTF +
PROM +
PAD-
TREQ-
AUTRME +

Figure 4'

des actions didactiques, évaluation, relation pédagogique, nouvelles formes de division du travail, travail en équipe, tutorat).

II. Thèmes concernant la **connaissance des publics enseignés, de l'environnement pédagogique et les collaborations externes à l'établissement** (physiologie et psychologie, connaissance de l'environnement social et culturel, *recherche et innovation, ouverture de l'école sur la vie*, collaboration avec les parents).

III. Thèmes concernant des **intérêts non directement liés aux pratiques du métier d'enseignant et autogestion de la formation** (meilleure connaissance de soi, culture générale, autres activités sociales et culturelles, autre métier, préparation d'un diplôme ou d'un concours, enseignement des adultes, connaissance des systèmes éducatifs français ou étrangers, formation autogérée).

Cette typologie des thèmes ne comporte pas les thèmes « contenus à enseigner » et « méthodes et techniques nouvelles d'enseignement » qui, nous l'avons vu, font l'objet d'une demande forte de tous les enseignants du second degré et n'apportent donc pas une contribution différenciatrice dans l'analyse.

Selon le niveau des attentes dans chacun des trois groupes de thèmes précédents, il est possible de mettre en évidence cinq types d'attentes auxquels se rattachent significativement certaines valeurs des variables de situation.

**Type A. Tendance à une demande forte de formation aux pratiques de la classe, à la connaissance des publics et de l'environnement, aux collaborations internes et externes à l'établissement, mais peu demandeurs de formation autogérée ou concernant des intérêts non directement liés au métier.**

*A ce type, se rattachent surtout des enseignants de* collèges, de sexe féminin, qui sont PEGC, âgés de 41 à 45 ans, qui ont été recrutés au niveau du baccalauréat ou après deux années d'études supérieures, qui enseignent l'éducation physique et sportive ou les mathématiques, dans des petites villes.

**Type B. Tendance à une demande forte de formation aux pratiques de la classe, aux collaborations internes à l'établissement, à la connaissance des publics et de leur environnement et aux collaborations externes, à une formation autogérée et concernant également des intérêts non directement liés au métier d'enseignant.**

A ce type, se rattachent surtout les PLEPEG et les adjoints d'enseignement, ceux qui sont âgés de 26 à 30 ans, ceux qui enseignent la philosophie ou les lettres.

**Type C. Tendance à une demande faible de formation aux pratiques de la classe et aux collaborations internes à l'établissement, mais à une demande forte sur la connaissance des publics et de l'environnement, les collaborations externes, une formation autogérée et concernant des intérêts non directement liés au métier d'enseignant.**

A ce type se rattachent surtout ceux qui enseignent dans les LEP, les PLEPET et les maîtres-auxiliaires, ceux qui ont été recrutés au niveau d'un CAP ou d'un BEP, qui *enseignent en comptabilité ou secrétariat, en dessin ou* musique ou en langues autres que l'anglais.

**Type D. Tendance à une demande généralement moyenne dans les trois groupes de thèmes.**

A ce type se rattachent surtout les professeurs des lycées techniques, ceux qui enseignent le dessin industriel, la construction mécanique, les métiers de l'industrie mécanique et les métiers de l'électricité, du bâtiment et du bois.

**Type E. Tendance à une demande généralement faible dans les trois groupes de thèmes.**

A ce type se rattachent surtout les professeurs des *lycées classiques et modernes, les hommes, les agrégés,* les certifiés, ceux qui ont été recrutés au niveau d'une licence, âgés de 46 à 50 ans, qui enseignent les mathématiques, les sciences physiques, les sciences naturelles, l'histoire-géographie, les sciences économiques, dans des établissements des grandes villes.

## CONCLUSION

Nous conclurons cette étude des déterminants des comportements antérieurs et des attentes de formation continue des enseignants de second degré en effectuant un bilan de l'influence des variables de situation que nous avons contrôlées.

### a) Le sexe

*Contrairement aux femmes, les hommes manifestent* une tendance à une demande faible de formation continue dans tous les domaines de contenus. Les attentes des femmes sont orientées surtout vers des formations directement liées aux pratiques enseignantes alors que celles des hommes le sont davantage vers des formations centrées sur des intérêts personnels non directement liées au métier d'enseignant (tout en étant faiblement demandeurs dans ces thèmes).

Enfin, l'hypothèse souvent exprimée selon laquelle les femmes seraient moins « disponibles » que les hommes pour consacrer du temps ou des déplacements à la formation professionnelle continue n'est pas vérifiée. Nous

avons vu, en effet, que les femmes s'étaient antérieurement engagées autant que les hommes dans des formations continues autonomes et même davantage dans des études universitaires, bien qu'elles aient moins souvent participé à des stages de plus de l'une semaine.

**b) L'âge**

Cette variable avait montré une certaine influence sur les comportements antérieurs de formation continue. Les professeurs les plus âgés (plus de 50 ans) ont suivi plus souvent des stages centrés sur les connaissances à enseigner alors que les plus jeunes (moins de 30 ans) ont suivi fréquemment des stages centrés sur les méthodes d'enseignement.

Cette différence de comportement quant au contenu des stages suivis antérieurement se retrouve en partie dans les réponses exprimées pour les attentes dans chacun des thèmes proposés. Les enseignants les plus âgés sont les plus intéressés dans deux domaines seulement : « contenus à enseigner » et « culture générale » et les moins intéressés par les thèmes didactiques et relationnels. Peut-être s'agit-il d'un attachement à une représentation « traditionnelle » de la formation des enseignants centrée sur les contenus et la culture générale qui les conduirait à refuser des thèmes « modernes » de cette formation ou bien du sentiment de n'avoir pas besoin autant que leurs jeunes collègues de formation dans ces thèmes en raison de leur « expérience » ?

Si les jeunes sont les moins intéressés par une formation sur les contenus à enseigner, ils sont par contre les plus demandeurs d'une formation aux « méthodes et techniques de l'évaluation » et, pour ce thème, nous constatons que l'intérêt décroît avec l'âge. Il apparaîtrait ainsi que plus on a d'ancienneté professionnelle moins on ressentirait le besoin d'une remise en question de ses pratiques évaluatives.

Les plus jeunes se différencient encore significativement des autres par une demande plus forte de formation aux collaborations avec d'autres personnes hors de la classe, sauf pour ce qui concerne la « relation d'aide et de suivi pédagogique individualisé » (tutorat) où ils se trouvent, avec les professeurs de plus de 50 ans, être les moins demandeurs.

Ce sont les professeurs âgés de 40 à 50 ans qui sont les plus intéressés par une formation à la pratique du tutorat, se différenciant en cela significativement de leurs collègues moins âgés ou plus âgés. Peut-on relier cette constatation au fait que ce sont ces enseignants qui ont le plus souvent des enfants actuellement, ou récemment, scolarisés dans l'enseignement secondaire ?

**c) Le type d'établissement**

Ce sont les enseignants des **lycées classiques et modernes** qui se différencient le plus des autres dans leurs attentes de formation continue, en occupant la dernière place pour presque tous les thèmes. Ils semblent développer une conception de leur formation professionnelle réduite à l'acquisition de connaissances dans la matière à enseigner.

Ces attentes sont cohérentes avec leurs comportements antérieurs de formation continue qui se caractérisaient par des choix également centrés sur les contenus à enseigner. Il sont parmi les moins nombreux à avoir pris connaissance du PAF et, quand ils l'ont fait, ils choisissent encore très majoritairement les stages centrés sur les connaissances dans la matière enseignée.

Les professeurs de **lycées techniques** ont eu des comportements antérieurs de formation continue assez analogues à ceux de leurs collègues des lycées classiques et modernes. Pour ce qui concerne leurs attentes de formation ultérieure ils se différencient cependant de leurs collègues des autres lycées par des attentes généralement moyennes de formations dans tous les domaines.

Les enseignants des **lycées d'enseignement professionnels** apparaissent, globalement, les plus demandeurs de formations mais surtout pour ce qui concerne des formations centrées sur des activités autres que les pratiques de la classe. Ils se placent en tête des demandes pour tous les thèmes des formations impliquant des collaborations internes et externes à l'établissement ils sont encore les plus demandeurs de formations centrées sur des intérêts personnels non directement liés aux pratiques de la classe.

Par contre, pour les formations liées directement aux pratiques de la classe, les enseignants de LEP ne se différencient de leurs autres collègues que par une priorité plus forte accordée au thème « évaluation ». Ce relativement faible intérêt pour des formations liées aux pratiques de la classe pourrait peut-être s'expliquer par le fait que beaucoup d'entre eux ont reçu une formation initiale en ENNA qui accorde une large place aux aspects didactiques.

Leurs attentes de formation ultérieure sont par contre peu liées à leurs comportements antérieurs de formation continue dans la mesure où ceux-ci se caractérisaient par assez peu de formations autonomes, très peu d'engagement dans des études universitaires, mais davantage d'inscriptions aux cours par correspondance du CNTE (ce qui pourrait peut-être correspondre à leur attente relativement forte de préparation à un diplôme ou à un concours). Pour ce qui concerne leurs comportements

actuels, ils sont parmi les moins nombreux à avoir pris connaissance du PAF et quand ils sont candidats ils choisissent surtout des stages centrés sur les méthodes pédagogiques ce qui paraît contradictoire avec les attentes qu'ils expriment.

Nous pouvions attendre un intérêt relativement important des enseignants de **collèges** pour les différents thèmes de formation continue.

En fait, nous observons qu'ils sont les plus demandeurs de formations centrées sur ce qui leur paraît répondre à des besoins, ou des difficultés, les plus immédiats dans le domaine des pratiques de la classe, mais pas davantage que la moyenne de leurs collègues au travail en équipe éducative, au tutorat, ni à la collaboration avec les parents et au projet d'établissement. Ils sont davantage intéressés par l'influence des déterminants physiologiques et psychologiques sur les comportements scolaires que par celle des déterminants sociaux et culturels. Ils sont par ailleurs très moyennement demandeurs d'une formation aux méthodes et techniques de l'innovation et de la recherche en éducation. Ces résultats présentent un certain intérêt dans une période où l'on attend beaucoup de la participation des enseignants à la rénovation des collèges.

Cet attachement des enseignants de collèges à une formation strictement liée au métier peut être relié à ce que nous savons de leurs comportements antérieurs ou actuels en formation continue : nous avons vu qu'ils sont parmi les plus nombreux à s'être donné une formation autonome, à s'être engagés dans des études universitaires et avoir pris connaissance du PAF en y choisissant surtout les stages centrés sur les méthodes pédagogiques.

Cette étude de l'influence du type d'établissement nous aura montré que cette variable a une influence importante sur les attentes de formation continue. Cependant les enseignants de chaque type d'établissement ne forment pas un ensemble homogène. Ils se différencient, en particulier, par leur appartenance à des catégories différentes et par l'enseignement de matières différentes. Il faut donc examiner l'influence de ces deux variables afin de ne pas généraliser hâtivement les résultats établis ci-dessus.

**d) La catégorie**

Deux catégories se distinguent particulièrement des autres : les agrégés et les certifiés.

Les réponses des **agrégés** sont remarquables : ils ont les attentes les plus faibles pour tous les thèmes proposés. Il apparaît clairement qu'ils estiment avoir moins de besoins de formation professionnelle que leurs collègues des autres catégories et ceci dans toutes les dimensions de cette formation.

Cependant les agrégés sont ceux qui déclarent avoir le plus lu d'ouvrages ou de revues traitant de la matière qu'ils enseignent, parmi ceux qui se sont le plus souvent engagé dans des études universitaires et ont le plus suivi de stages portant sur les connaissances à enseigner au cours de leur formation continue antérieure. Remarquons que cet effort antérieur est toujours centré sur les contenus de leur matière : ils sont de ceux qui ont le moins participé à des stages portant sur les méthodes pédagogiques. S'ils se situent parmi les catégories qui ont le moins pris connaissance du PAF, ceux d'entre eux qui l'ont fait sont proportionnellement plus nombreux à avoir été candidats aux stages proposés. Il semblerait donc que ceux qui ont le plus suivi d'études antérieures seraient les plus attirés vers des formations ultérieures même s'ils en attendent peu sur le plan de leur contenu.

Le comportement des **certifiés** est également remarquable mais pour une autre raison : pour aucun des thèmes proposés nous ne les trouvons en tête des attentes, mais ils ne sont jamais les moins demandeurs (sauf pour ce qui concerne une formation à un autre métier). Pour l'ensemble des thèmes leur attente est proche, ou légèrement inférieure, de celle de la moyenne de l'ensemble de la population. Les certifiés apparaissent cependant, comme les agrégés, relativement peu demandeurs de formation professionnelle dans tous les domaines.

Ces deux catégories étant massivement représentées dans les lycées classiques et modernes, nous trouvons ici une explication de la demande relativement faible de formation que nous avions observée pour ce type d'établissement.

Les **adjoints d'enseignement** ont une demande supérieure à celle des autres catégories dans des aspects importants des formations liées aux activités dans la classe, notamment aux préoccupations d'une meilleure évaluation des élèves liée à un intérêt pour l'innovation et la recherche pédagogique.

Les **maîtres auxiliaires** sont, nous l'avons vu, de ceux qui se sont le moins donné une formation continue autonome antérieurement, sans doute en raison de leur plus faible ancienneté ou de leur plus faible engagement dans le métier. Ils sont également de ceux qui ont le moins pris connaissance du PAF mais ceux qui l'ont fait ont été relativement plus souvent candidats que leurs collègues des autres catégories. Leurs demandes de formation sont davantage prioritaires dans les domaines liés à des collaborations en dehors de la classe et à des intérêts personnels non directement liés au métier d'enseignant.

Les **professeurs d'enseignement général de collèges** (PEGC) sont ceux qui, dans leurs comportements de formation continue antérieure, ont le plus suivi de stages d'une durée supérieure à deux semaines, mais qui déclarent le moins de lectures d'ouvrages ou de revues traitant des matières qu'ils enseignent et qui se sont le moins engagés dans des études universitaires. S'ils sont des plus nombreux à avoir pris connaissance du PAF, ils sont des moins nombreux à avoir été candidats pour suivre les stages proposés.

Pour ce qui concerne leurs attentes de formation continue ultérieure, ils accordent davantage de priorité aux formations aux méthodes et techniques nouvelles d'éducation, au tutorat et aux nouvelles formes de division du travail des enseignants. L'intérêt porté à ces deux derniers thèmes est peut-être explicable par le fait qu'ils ont souvent été présentés comme devant permettre une répartition plus égale des services des enseignants des collèges. Il est intéressant de constater que pour ces deux thèmes les réponses des PEGC sont significativement différentes de celles des agrégés et des certifiés.

Les PEGC manifestent dans leur ensemble une conception de leur formation centrée sur les pratiques de la classe, les collaborations internes et externes à l'établissement, la connaissance des élèves et de leur environnement, mais refusant tout ce qui ne paraît pas directement lié au métier d'enseignant.

Les **professeurs de LEP d'enseignement général** (PLEPEG) ont eu des comportements de formation continue antérieure assez proches de ceux des PEGC. Comme les PEGC, ils sont de ceux qui ont le plus pris connaissance du PAF mais ont été, proportionnellement, assez peu candidats pour suivre les formations proposées.

Pour ce qui concerne leurs attentes, comme les PEGC, ils sont demandeurs d'une formation aux pratiques du métier mais aussi, à la différence des PEGC, à des intérêts qui ne sont pas directement liés à la pratique de ce métier.

Les **professeurs de LEP d'enseignement technologique** (PLEPET) sont de ceux qui se sont donné le moins une formation continue antérieure autonome. Quand ils l'ont fait c'est surtout en la centrant sur les connaissances dans la matière à enseigner plutôt que sur les pratiques de la classe.

Dans leurs attentes de formation ultérieure, les PLEPET apparaissent faiblement demandeurs de formation aux pratiques de la classe et aux collaborations internes à l'établissement mais plus intéressés par tout ce qui concerne la connaissance des publics et de l'environnement ainsi que par des formations concernant des intérêts non directement liés à leur métier d'enseignant.

Remarquons que les deux catégories de professeurs de LEP se rejoignent dans un intérêt assez fort pour des formations sur la collaboration avec les parents d'élèves et sur les liaisons entre l'école et la vie. Ces deux thèmes semblent faire problème dans les LEP où l'on se plaint souvent d'un manque de contacts avec les familles lié sans doute au milieu socio-culturel des élèves, ainsi que d'un manque de liaison avec les entreprises locales et l'environnement socio-économique et culturel. Il existe également un intérêt commun de tous les professeurs de LEP pour la formation à l'« enseignement des adultes » sans doute parce qu'ils sont très sollicités par les GRETA pour participer aux actions de formation continue.

L'étude de la variation des attentes de formation continue avec la catégorie met ainsi en évidence deux partitions entre les enseignants :

— la première partition sépare les agrégés et les certifiés de toutes les autres catégories, les premiers se caractérisant par des attentes faibles de formation dans tous les domaines ;

— la deuxième partition partage ceux qui manifestent des attentes fortes de formation continue entre d'une part les PEGC, les PLEPEG et les adjoints d'enseignement qui attendent surtout des formations centrées sur les pratiques de la classe et sur les collaborations, d'autre part les PLEPET et les maîtres auxiliaires qui ont dans ce domaine des attentes plus faibles.

**e) La matière principale enseignée**

Nous observons une très forte influence de cette variable sur les réponses concernant les attentes sur les contenus de la formation : elle est significative pour 17 thèmes sur les 22 proposés.

Les professeurs des disciplines d'**enseignement général scientifique** (mathématiques, sciences naturelles et sciences physiques) ont eu des comportements de formation continue qui se caractérisaient par une tendance à suivre des stages centrés sur les connaissances et très peu sur les pratiques de la classe. Les professeurs de mathématiques se distinguent en étant de ceux qui déclarent le moins de lectures dans la matière qu'ils enseignent et dans les publications pédagogiques.

Les professeurs des disciplines scientifiques ne se montrent jamais les plus demandeurs dans un des thèmes de formation. Les seules différences que nous observons concernent les professeurs de sciences naturelles qui sont parmi ceux qui attendent le moins une formation au travail en équipe éducative, et les professeurs de mathématiques qui sont parmi les moins intéressés par une formation à d'autres activités sociales et culturelles et les moins attirés également par une formation autogérée.

L'analyse factorielle des correspondances nous a montré que dans leur ensemble ces enseignants ont de faibles attentes dans tous les domaines, à l'exception des professeurs de Mathématiques des collèges qui manifestent des attentes fortes sur l'exercice du métier.

Les professeurs de **matières littéraires** sont également parmi les moins demandeurs de formation à l'exception de ceux qui enseignent la philosophie ou les lettres qui sont les plus demandeurs d'une formation autogérée et qui ont tendance à attendre une formation qui concerne et l'exercice du métier et des intérêts qui ne lui sont pas directement liés.

Les professeurs d'**anglais** se distinguent en étant les moins demandeurs d'une formation sur les contenus à enseigner. Les professeurs des **autres langues** se montrent les plus intéressés par une formation à la connaissance de l'environnement social et culturel.

Parmi les professeurs des **disciplines dites « d'éveil »,** les professeurs d'éducation physique et sportive sont les plus demandeurs de formations aux pratiques de la classe, à la connaissance des élèves et de leur environnement et aux collaborations internes et externes à l'établissement. Nous pouvions nous attendre à voir les professeurs d'EPS attribuer des scores élevés à l'item « formation autogérée », ce type de formation étant celui qui caractérise depuis plusieurs années la formation continue très répandue dans cette discipline. Il n'en est rien.

Les professeurs de dessin et musique sont ceux qui se montrent les plus demandeurs de formations à la connaissance de l'environnement social et culturel ainsi qu'à une meilleure connaissance de soi-même.

Les professeurs d'**enseignement technologique théorique** (dessin industriel et construction mécanique) sont de ceux qui se sont donné le moins de formation continue antérieure. Quand ils l'ont fait c'est surtout en la centrant sur les connaissances à enseigner soit par des lectures, soit en suivant des stages très rarement centrés sur les problèmes pédagogiques. Ils ont très peu pris connaissance du PAF.

Dans leur ensemble ces professeurs manifestent des attentes moyennes dans les trois domaines de la formation.

Les professeurs d'**enseignement technologique professionnel** de l'industrie et du bâtiment, ainsi que ceux des métiers du secteur tertiaire, présentent en commun la particularité d'être très demandeurs de formations concernant des intérêts non directement liés aux pratiques de la classe ni même au métier d'enseignant.

Nous devons souligner enfin que les professeurs de toutes les matières de l'enseignement technologique manifestent des demandes fortes de formation à l'enseignement des adultes, ce qui est évidemment une conséquence de leur forte participation aux actions de formation continue et de leurs intérêts dans ce domaine.

Cette étude nous aura montré qu'il existe chez les enseignants du second degré en même temps un fort consensus sur la priorité à accorder aux formations portant sur les connaissances à enseigner et sur les méthodes et techniques nouvelles d'enseignement, mais aussi une grande diversité, selon leurs situations personnelles et professionnelles, dans leurs conceptions et leurs comportements concernant les autres aspects de leur formation continue.

Max LUMBROSO
maître de conférences à l'UER de Sciences de l'Education, Paris V
Raymond BOURDONCLE
chargé de recherches à l'INRP, Paris
(décembre 1985)

**Notes**

(1) Pour une présentation plus détaillée, voir le premier rapport publié : BOURDONCLE R., LUMBROSO M. — **La formation continue des enseignants du second degré. Leurs comportements et leurs attentes**. Paris, INRP, 1985.

(2) Citons notamment : HEDOIN J., REGNIER M. — **Besoins en formation des personnels enseignant dans les collèges.** Reims, CAFOC, 1981 et SARROLA S., BIRY G. — « Présentation des résultats d'une enquête portant sur les opinions et les attentes des enseignants à propos de leur formation continue ». **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,** 1983 (3-4), p. 5-26. Voir aussi les nombreuses études de besoins en formation faites depuis 1983 à l'initiative des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale.

(3) Norvez distingue 15 catégories d'enseignants et Simonin 10 statuts, qui regroupent 35 grades différents. Voir NORVEZ A. — **Le corps enseignant et l'évolution démographique.** Paris, INED-PUF, 1977 et SIMONIN B. — « Les principales caractéristiques des enseignants du second degré et de leur service ». **Etudes et documents,** 1978 (2).

(4) L'usage du questionnaire pour l'analyse des besoins à souvent été critiqué. Il exclut le dialogue et la possibilité d'approfondir certains points ; il rend difficile l'expression spontanée ; il dépend fortement des hypothèses de ses concepteurs et risque de placer les enquêtés dans un cadre de pensée qui n'est pas le leur. Bref, il favorise, si l'on n'y prend garde, les réponses superficielles et même artificielles. Il reste cependant un instrument irremplaçable lorsqu'on veut, comme

c'était notre cas, recueillir un grand nombre d'informations sur un grand nombre de sujets et vérifier quantitativement des hypothèses.

(5) Pour que les différentes catégories d'enseignants soient suffisamment représentées dans notre enquête, ils nous fallait disposer d'environ un millier de réponses. Commes les taux de retour dans les enquêtes postales sont d'environ 15 à 20 %, il nous fallait envoyer environ 6 000 questionnaires. Cela correspondait à peu près à la population enseignante de 150 établissements.

Le SIGES nous a aimablement fourni les adresses de 150 établissements représentatifs des collèges, lycées et LEP de la France continentale, c'est-à-dire sans la Corse et les TOM-DOM. Ils regroupaient 6 605 enseignants. Ces enseignants nous ont retourné 2 108 questionnaires utilisables, soit un taux de retour utile de 32 %, ce qui manifeste l'intérêt des enseignants pour une telle enquête.

(6) Comparé aux 301 429 enseignants du secondaire recensés par le SIGES dans son enquête « Vie scolaire » d'octobre 1982, l'échantillon de retour s'avère plus masculin, plus âgé, plus fréquemment issu des LEP et des lycées et comporte plus d'agrégés. Cependant le grand nombre de questionnaires reçus nous permettait de tirer parmi eux un sous groupe plus représentatif pour le sexe, l'âge et la catégorie combinée. Une autre variable, le type d'établissement d'appartenance, n'a pas été utilisée pour redresser l'échantillon. Pourtant dans l'échantillon redressé, on se rapproche de la répartition nationale, avec moins de 5 % de différence. Cela nous permet d'espérer que la représentativité s'est aussi améliorée pour les autres variables.

(7) Toutes les liaisons indiquées ici sont significatives à un seuil de probabilité inférieur à 0.5.

(8) On retrouve là, à deux près, les caractéristiques de ceux qui ont le plus lu d'ouvrages traitant de leur discipline. Quel que soit le moyen de formation, les agrégés et les professeurs de LEP d'enseignement technologique ont une prédilection très nette pour les formations qui portent sur les connaissances dans leur matière.

(9) Précisons que 60 % de ces candidatures ont été acceptées, 30,2 % non retenues et l'on n'a pas de réponses pour les 9,8 % restant. Là encore, les variables de situation n'introduisent pas de différence significative, à l'exception du type d'établissement : les candidatures issues des collèges ont été plus souvent acceptées que les autres. Une fois de plus, on peut interpréter ce résultat comme une manifestation de la priorité donnée aux collèges.

Ajoutons que 34,9 % des stages choisis durent aux plus 3 jours, 31,2 % de 4 à 5 jours, 22,4 % entre une et deux semaines et 11,5 % plus de deux semaines. Par rapport aux stages faits dans le passé, on constate une diminution de la proportion des stages très courts (moins de 3 jours) et une augmentation des stages de 4 à 5 jours.

(10) On peut en effet supposer que les charges familiales sont plus lourdes entre 36 et 50 ans qu'avant ou après, plus lourdes aussi pour les femmes. On rappellera cependant que les femmes ne se différencient pas des hommes sur leurs comportements passés de formation continue, qu'elles aient ou non des enfants. La disponibilité est peut-être plus invoquée comme motif de non-participation qu'elle ne joue réellement sur les comportements.

(11) Pour une étude des modalités de formation attendues (durée, distribution dans le temps, organisateur, lieu, formateurs et méthodes), on pourra se reporter au rapport ci-dessus cité.

(12) Nous ne retiendrons pour cette description que les valeurs des variables principales qui apportent la plus forte contribution à la constitution des facteurs (avec une bonne qualité de leur représentation), ainsi que les valeurs des variables supplémentaires qui leur sont significativement liées.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 53-59

# INNOVATION ET TEMPORALITÉ

par F. IMBERT

*L'auteur se propose de développer, à travers trois cas de figure une typologie de l'innovation pédagogique. L'introduction d'un élément novateur dans un système pédagogique donné a pour effet soit une simple* juxtaposition, *par manque de cohérence explicite du système ; soit un* rejet *pur et simple par excès de fermeture du système ; soit une* transformation *du système. Dans tous les cas c'est la question de la temporalité qui se trouve posée. Une temporalité sans histoire(s), une fois pour toute achevée ou une temporalité ouverte au temps de la création, de l'altérité-altération.*

## I. - 1. LA QUESTION DU SENS ET SON OUBLI

Notre premier cas de figure sera celui d'un ensemble où des éléments nouveaux s'ajoutent, se juxtaposent, se combinent aux éléments qu'ils rencontrent, composent avec eux de nouveaux rangements, sans que pour autant l'ensemble devienne lui-même objet de changement (Ardoino, 1977, 116 ; 1980, 144). Un ensemble à la cohérence si floue, à ce point ouvert à la dispersion et à la multiplicité qu'il tend, semble-t-il, vers un état de pure sérialité, de *rassemblement inerte.*

Ainsi peut-on voir le travail de groupe, le journal scolaire, le texte libre, le monitorat, la coopérative ou encore, la presse, l'audiovisuel, l'informatique, etc., introduits dans des ensembles pédagogiques, à côté d'éléments déjà là, sans qu'il n'en résulte de véritable transformation qui, à terme, pourrait aboutir à la création d'un ensemble **autre.**

Dans cet ensemble, aux questions visant le « pourquoi » et le « pour quoi », le monitorat ou le texte libre, etc., on préférera celles qui concernent les problèmes techniques et strictement organisationnels impliqués par la mise en place de l'innovation. Fera défaut la perspective institutionnelle, c'est-à-dire la question du sens et des finalités de l'introduction de cette technique et organisation nouvelles (Ardoino, 1980, 140). Fera défaut, par voie de conséquence, dans cette perspective organisationnelle, toute prise en compte du « temps véritable » temps d'un devenir-autre, d'une altérité radicale, « non déductible », « non productible » (C. Castoriadis, 1975, 241).

Dans une telle gestion sans « consistance institutionnelle », chaque nouvelle façon de faire, chaque nouveau dispositif épuisera ses effets dans la pratique qui le réalise, dans l'occupation strictement déterminée des intervalles de temps et d'espace qui lui sont assignés. Aucun imprévu, aucun débordement, aucune surprise, aucun inconnu, aucune création proprement dite n'y sont attendus et même supposés pouvoir advenir. Et, s'il arrive à de tels événements de survenir, ils ne seront alors ni reconnus ni pris en compte avec leur pleine charge de sens.

Mais, qu'on ne s'y trompe pas. Dans cet ensemble où la perspective institutionnelle est occultée, le **sens** — oublié ou encore refoulé et cependant nécessaire à la rencontre et l'assemblage de ces éléments juxtaposés —, n'est pas absent. Il se recrute tout naturellement du côté des choses qui **vont de soi,** des conceptions à ce point évidentes qu'il ne paraît guère utile de les interroger. Il se nourrit d'hypothèses et d'**habitus** hérités. Qu'il s'agisse des assomptions de l' « enfance » et de la « maturité », de celles qui résultent de leurs implications réciproques, telle cette Maîtrise fondatrice, dit-on, du rapport enfant-adulte, comme du rapport maître-élève, dans tous les cas, le *sens hérité est loin de faire défaut. Il serait plutôt en* excès ! Il bouche, ferme, suture à l'avance tout hiatus, toute brèche qui pourraient ouvrir sur une « relation d'inconnu » (G. Rosolato, 1978, 227), des voies, des visées, une histoire **autres,** encore inexplorées, parce que non déductibles des voies, des visées, de l'histoire établies.

C'est dire que l'accomplissement et la gestion des pratiques risque fort de barrer toute éventualité d'une

**praxis,** ce faire spécifique qui s'enracine dans la reconnaissance de l'**ouverture** des personnes, de leur capacité à exister par et pour elles-mêmes, ce faire « dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Castoriadis, 1975, 103). ***Praxis*** *qui n'est pas simple* production d'objets mais autoproduction de l'homme lui-même, de sorte qu'elle est moins **ce que** fait l'homme et le **comment** de ce faire que ce qui fait l'homme se faisant (J. Granier, 1980, 137). La **praxis** est création de sens, production de **possible** (E. Bloch, 1976), elle ne se clôture pas sur des sens hérités, un savoir une fois pour toutes achevé mais mobilise, à travers un aller-retour incessant entre le faire et l'élucidation des réalités nouvelles qu'il libère, le surgissement et la tension d'un temps historique que caractérise le primat de l'avenir, temps de la création, du **projet,** radicalement autre que le temps physique où prime le présent, et que le temps biologique où prime passé et mémoire (A. Kojève, 1947, 367). *Sans doute peut-on avancer alors* avec Castoriadis que « la vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis ».

## I. - 2. INTÉGRATEUR OU ANALYSEUR ?

A l'inverse du mouvement d'ouverture spécifique de la **praxis,** l'ensemble amorphe, que nous évoquions, apparemment *ouvert à toute importation de pratiques nouvelles*, révèle une fermeture à son tour bien caractéristique. Sous l'apparent désordre de la dispersion et de la multiplicité, un **centre** résiste qui témoigne d'une vigilance sans failles à régler et filtrer sinon la **quantité** des contenus importés, du moins le **sens** de cette importation. Aussi bien, est-il devenu commun de noter que si les techniques changent (les techniques freinet, par exemple, pénètrent à l'intérieur de la classe traditionnelle), si différents modèles d'organisation se voient proposés au choix des maîtres (le travail de groupe, la coopérative et actuellement, ressuscité de ses cendres et adapté, le monitorat), il s'avère la plupart du temps hors de question de s'interroger sur les composantes *institutionnelles de ces* techniques et organisations. Les valeurs et les finalités, les constellations symboliques et imaginaires ne sont ni repérées ni, a fortiori, prises en compte. Sitôt les **objectifs** et les modalités techniques et organisationnelles définis, l'innovation peut mettre en place **plan** et **programmation.** *On oublie simplement* d'élucider le **projet** qui sous-tend la démarche. Vise-t-elle à transformer les conceptions et pratiques héritées, ou tout au contraire à les conforter, en leur procurant des présentations plus au goût du jour ?

La *question oubliée, le sens s'impose,* qui s'alimente au fonds le mieux établi. Ce que ne manquait pas de relever Freinet :

*Le texte libre doit être vraiment libre. Il semble que nous mettions là une évidence superflue. C'est que la tradition scolastique est si tenace, elle a si définitivement marqué la majorité des maîtres, elle a si peu confiance en l'enfant qu'on veut bien, si les officiels le recommandent laisser écrire des textes libres... Mais, vous comprenez, il faut bien orienter les enfants vers des sujets à exprimer ou à développer... Nous n'allons pas leur laisser écrire n'importe quoi.*

Ainsi, importe-t-on des « techniques » et non des visées **autres,** des **intégrateurs** (R. Barbier, 1977, 112) et non des **analyseurs** (R. Lourau, 1970, 281). L'introduction d'éléments nouveaux et leur assimilation illustrent une « ouverture » qui ne vise aucune rupture dans les articulations symboliques et imaginaires d'un ensemble soucieux tout au contraire d'améliorer *ses chances de prorogation.* Il est confié à l'innovation de conduire chacun à mieux tenir sa place et peut-être même à finir par l'aimer. Les différents acteurs demeurent dans le cadre de cette pseudo-histoire, définis, déterminés une fois pour toutes. L'écolier, l'étudiant pourront disposer de « méthodes actives », celles-ci, pour autant, ne briseront pas le carcan des statuts et des images qui les figent. Elles faciliteront plutôt l'acceptation des décisions du maître, des programmes, des normes et finalités instituées. Où chacun se voit préservé de toute « surprise », de toute irruption de sens nouveaux. Ainsi « supprime »-t-on le temps.

## I. - 3. UNE VISÉE RESTAURATRICE

La relation entre l'élément **autre** et cet ensemble dont nous tentons de dégager la simulation d'ouverture, s'apparente à un emprunt ou un prélèvement dont la visée serait à la fois déconstructrice et restauratrice : déconstructrice de l'ensemble sur lequel s'effectue ce prélèvement, et par voie de conséquence, déconstructrice de l'élément prélevé lui-même ; mais restauratrice de l'ensemble bénéficiaire. Il s'agit de retirer de la structure qui *lui conférait son sens, un élément — désormais réduit au* statut de « fragment » ou de « morceau » — afin de l'incorporer ainsi désamorcé, dans un autre ensemble désireux de se conforter en l'exhibant comme preuve irréfutable des changements qu'il se serait imposés. Ainsi, voit-on le texte libre, isolé de son contexte, « aspiré par la pédagogie ascendante » et, une fois dénaturé, stérilisé, « réintégré dans les canaux de la pédagogie descendante » où, enfin, il peut être « administré, asséné, aux exécutants » (C. Pochet, F. Oury, 1979, 418).

Comme le texte libre, le monitorat, la coopérative, *etc., sont exposés à ce régime d'altération et de perte de* sens qui en retour garantit au système emprunteur l'usage sans risques d'outils au mordant émoussé. Aucun élément autre ne se trouve assurément à l'abri d'une telle dérive. Prélevé dans la vue exclusive de restaurer une *image défaillante* il perd alors ses pouvoirs de **négatif** pour servir les seuls intérêts des forces **positives**, celles du système institué.

Ainsi, l' « ouverture » à de nouvelles techniques, l'adoption sans réserve d'éléments nouveaux, peuvent-elles traduire la quête anxieuse de moyens propres à donner le change, à se trouver absous à bon compte d'une inertie peu présentable, d'un refus, peu avouable, de toute évolution. Autant de bénéfices que réalise et masque à la fois cette introduction d'éléments étrangers dont il s'avère que tout lien avec leur structure d'origine oublié ou proscrit, ils perdent leur pleine charge de sens. Détachés de leur ensemble de référence, et sans relations organiques avec le centre qui les reçoit, ces éléments flottants, soumis à une périphérisation absolue, échappent à la dialectique de la totalité et de l'élément, de l'institué et de l'instituant, et inversement, servent à stopper, par leurs effets imaginaires — de leurre —, le jeu éventuel de cette dialectique.

Il en résulte que la relation entre l'ensemble récepteur et l'élément **autre** épuise tous ses effets, si ce n'est ses effets imaginaires, une fois accomplies la maîtrise ostentatoire de l'élément, la mise à mort de sa particularité, sa fétichisation. Aucun devenir, aucune histoire ne saurait se développer, ces opérations réalisées. Aucune contradiction, ne saurait surgir entre un ensemble qui n'offre aucune résistance — dont les articulations molles préservent de toute atteinte le sens qu'elles recèlent —, et l'élément vidé de son efficace ; aucune contradiction qui appellerait à un travail de transformation des termes de la relation, aucun conflit qui ouvrirait les perspectives d'un processus de dépassement et de création, d'une **praxis.**

Dans le cas de figure que nous venons d'évoquer, nous voyons un ensemble se dérober au questionnement, oublier/faire oublier ses articulations, évitant ainsi toute perturbation. Il utilise la rencontre avec un élément autre dans un but tout opposé à celui qui viserait le surgissement de réalités imprévues et inconnues. Par le jeu du prélèvement et ses effets mystificateurs, *il* s'agit pour l'ensemble de simuler une ouverture alors que nul désir d'un devenir-autre ne l'habite. Il y a bien changement mais changement qui ne s'inscrit dans aucun processus, aucune histoire. L'innovation prétend briser avec la répétition, en réalité, elle tombe dans un mouvement d'accumulation purement statique de dispositifs et de pratiques variés qui se substituent les uns aux autres sans qu'aucune histoire ne se développe. Effet de mode, une temporalité *spatialisée refoule* le temps de la maturation, de l'altération, de la création. Aussi bien, l'élément autre se transforme en élément identique, l'hétérogénéité en homogénéité, la contradiction en affirmation renforcée, et l'histoire en répétition.

On peut supposer qu'il en ira de même chaque fois qu'un ensemble prétendra s'ouvrir/s'être ouvert sans qu'aucune forme de lutte, de conflit, de crise soit vécue et repérée. « Une innovation qui ne rencontre pas d'obstacles n'est pas une innovation. Il faut payer le prix du changement. Il n'y a pas de véritable changement sans une matière qui lui résiste » (S. Moscovici, 1976, 104). Nulle technique — et surtout pas l'une de celles qui font leur preuve dans des ensembles **autres** —, nulle réforme, ne saurait s'avérer capable d'opérer la résolution d'un ensemble dont le projet soigneusement tu est d'éluder toute transformation. Aussi bien, la « conservation de l'ancien système sous le nouveau », ne se révèle-t-elle pas l'objectif inavoué de bien des réformes du système éducatif ? (L. Legrand, 1977, 163).

## II. - 1. LA TOTALITÉ MILITANTE

Notre deuxième cas de figure sera, au premier abord l'inverse du précédent : à l'ensemble a-morphe, ouvert à tous les vents, de l'innovation-mode (E. Bloch), s'oppose un ensemble que le souci de sa cohérence porte à ne jamais se décentrer, cesser de parfaire les limites et la rigueur de ses articulations. En réalité, si le premier s'ouvre pour mieux se soustraire à tout devenir-autre, au temps de l'altérité-altération (Castoriadis), le second atteint le même but en se fermant avec soin. Aussi bien, c'est à une pseudo-transformation ou à une simulation d'histoire que nous nous trouvons renvoyés, dans cette composition pourtant inverse de la première. Le résultat est le même, seuls les moyens diffèrent.

Ici, à la différence de la première figure, il n'est *semble-t-il pas question d'oublier ou d'occulter la perspective* institutionnelle : d'oublier ou d'occulter le **sens** et les finalités des changements. Tout au contraire, la visée des ruptures, les contours de la nouvelle totalité sont définis et formulés avec la plus grande clarté, l'exigence *de la plus grande rigueur. Tout ou presque est prévu. Les* tracés, nets, assurent que l'on ne dérivera pas vers l'ancienne totalité, que nul mélange, nulle confusion ne se produiront. La cohérence de cette nouvelle totalité doit la soustraire, pense-t-on, à toute retrouvaille en elle de *l'ancienne. Le clivage est précis et rassurant. S'élabore* ainsi, dans les discours et les pratiques un ensemble idéal dont se trouve exclus, par définition, toute trace du

« mal », tout vestige de l'ordre ancien (R. Kaës, 1980, 151). Totalité tombée du ciel, que ne marquent aucune ride, aucun signe de la traversée du temps.

Mais, achevé dans ses visées, l'inventaire et la mise en œuvre de ses moyens et de ses techniques, la programmation de son déroulement, le nouvel ensemble risque de subir une défaillance là où il l'attendait le moins. Une défaillance du **sens.** Défaillance par excès. A s'efforcer autant de retenir et de préserver le sens de toute dérive, à travers le recours et le rabâchage incessant de modèles exemplaires, de formules incantatoires et de pratiques ritualisées, il risque d'apparaître que ce sens, à ce point insistant n'a d'autre visée que de nourrir l'imaginaire — la « bonne image » de chacun —, élaborant ainsi de nouvelles sutures, de nouvelles captations. Que l'on agite les étendards d'un « lieu de vie », d'une « pédagogie coopérative » ou celui de l'« apprentissage de l'autonomie », etc. ces emblèmes, à trop se laisser prendre aux séductions de leurs miroitements peuvent constituer de nouveaux leurres. Où la production d'une « bonne école », de « bons enfants » et de « bons maîtres » tend à défendre chacun de la rencontre en lui d'une part de réalité vécue comme par trop « mauvaise » ou, dans un autre registre, par trop contradictoire.

La nouvelle totalité désire tout contenir dans les limites de son orbe, dès lors elle ne peut que refuser l'émergence d'un élément autre qui ne ferait pas partie de son inventaire et dont elle ignorerait les effets éventuels. La nouvelle totalité s'élève avec force contre tout élément importé d'ailleurs. Elle ne laisse aucune place, aucun vide, aucun hiatus par lesquels un élément imprévu, inconnu, pourrait surgir et venir la questionner. Portée par son projet de cohérence elle se doit d'assurer en permanence la solidité de ses constructions, de ses marques et limites. De là sa « fermeture », de là que le sens vient à lui manquer : à la « recherche totalisatrice » a fait place « une scolastique de la totalité » (Sartre).

Cette totalité « militante » (E. Enriquez, 1972), parfaite — achevée —, exprime sans doute la visée ultime de toute totalité, le rêve qui la porte et qu'elle exprime au travers de son idéologie. Désir d'une fusion complète des éléments constituants, d'une plénitude que nul manque, nul hiatus, nulle contradiction ne viendraient creuser ; désir d'une clôture capable de préserver les objets « bons » à l'abri de tout mélange avec les objets « mauvais ». Que la totalité, emportée par la « folie unificatrice » (Castoriadis, 1975, 404) tende à se boucler sur elle-même, représente une pente dont il s'avère difficile de se dégager. Lui résister, accepter de perdre du côté de la cohérence idéale et de la maîtrise narcissique, en passe par l'épreuve d'un deuil que l'on ne peut déclarer facile que tout autant que l'on s'arrange pour en faire l'économie.

## II. — 2. LE TEMPS ARRÊTÉ

Ainsi, une certaine mise en ordre du sens risque d'interrompre toute création, de verrouiller, avec le refus de la perte, toute émergence de sens autres.

Dans la classe nous noterons qu'une certaine institutionalisation de la « démocratie » peut se révéler l'occasion d'éluder le travail de la praxis, de résoudre quasi-magiquement un « passage » et une évolution qui ne peuvent s'opérer qu'à travers un long défilé de contradictions, un processus, coûteux en temps, de mobilisation et d'allégement des rôles et images hérités. Parce que le temps est « supprimé », les nouvelles institutions sont supposées se substituer totalement et une fois pour toutes, dans les habitus des différents acteurs, aux institutions qui réglaient jusque-là leurs comportements, leurs attentes et leurs demandes. Il s'agit, dans cette optique, de partir d'un illusoire point zéro de l'histoire en refoulant toute hypothèse d'un héritage des pratiques et habitus antérieurs. Où l'on se condamne bien souvent, à reproduire, faute de l'avoir identifié, le passé avec lequel on prétendait rompre. On voit quelquefois dans des classes qui se réclament d'une pédagogie coopérative, les responsabilités des enfants à ce point bureaucratisées, qu'il ne peut plus y avoir d'échanges autres que ritualisés, et que le pouvoir de fascination des images paralyse le réseau symbolique. Chacun se voit statufié, sorte de petit fonctionnaire qui en vient à coller à son rôle. Dès lors l'histoire, individuelle et collective, se fige et la répétition s'installe.

## II. - 3. LE PLAN ET LE PROJET

Il ressort de ces analyses que si l'ordination rigoureuse des moyens et des objectifs satisfait assurément l'activité « purement rationnelle », le « calcul » et la « technique » (Castoriadis) et, à travers eux la manipulation et la maîtrise des effets et des personnes, elle s'interdit, par contre, toute visée d'autonomie.

Aussi bien, Castoriadis note-t-il que l'autonomie, tout à la fois est une fin — en tant que visée —, et n'en est pas une, est même tout le contraire d'une fin, dès lors qu'elle ne s'avère pas finie, déterminée par un état et des caractéristiques donnés, mais essentiellement ouverte, inachevée et inachevable. L'autonomie ne relève d'aucune façon du calcul qui tenterait — et réussirait — de faire correspondre les moyens aux fins. Si le calcul parvient en effet à déterminer et à prescrire le schéma fins-moyens, il risque d'aboutir au même moment à une relation dont la cohérence, le côté exhaustif, la clôture ou encore le caractère achevé laissent en définitive échapper l'essentiel : l'autonomie dont il faisait sa visée.

L'autonomie dont la **praxis** ouvre le projet ne peut se penser comme fin dé-finie, pré-inscrite dans un plan, mais commencement, entrée dans un processus indéterminé. Plus que d'un calcul et d'une théorie plus ou moins complète des fins et des moyens à considérer et à gérer, la **praxis** se nourrit/nourrit un développement dont le terme n'est pas posé au préalable.

Or, c'est bien le **sens** de son projet que l'innovation court à tout instant le risque de perdre et d'oublier, trop facilement séduite qu'elle est par la position de maîtrise que les certitudes et le temps spatialisé de la programmation et du savoir achevé ne cessent de lui promettre (L. Legrand, 1977, 155).

## III. - 1. L'EFFET ANALYSEUR

Un tout autre cas de figure se produit lorsque l'introduction de l'élément autre, plutôt que d'un « oubli » des liens avec sa totalité d'origine, s'accompagne du **projet** d'introduire au cœur de la totalité d'accueil la pleine charge de sens qui lui est propre.

Il revient dans ce cas à l'élément autre d'inscrire dans l'ensemble **institué** qui le reçoit la présence contradictoire d'un sens **particulier-instituant**. L'histoire montrera alors, à chacune de ses étapes, s'il parvient ou non à l'emporter sur la tendance à l'homogénéisation et à développer, à travers le défilé de paliers et d'équilibres provisoires (moment de la **singularité** ou de l'institutionalisation), la dialectique de l'instituant (particularité) et de l'institué (universalité) (Barbier, 1977, 133).

Ici le monitorat ou la coopérative, etc. introduits dans une totalité avec le projet de constituer pour elle l'occasion d'une transformation, deviennent des sources d'éclairage et d'explicitation des systèmes d'évidences, des thèses implicites, des **habitus** qui président au fonctionnement aveugle de la totalité. Dans le cadre du monitorat, par exemple, il arrive que des questions surgissent de la part des enfants qui éclairent un champ resté jusque-là dans l'ombre : qui décide le monitorat ? autorisé dans telle ou telle discipline ne pourrait-il pas se généraliser ? pourquoi aussi peu d'enseignants le pratiquent-ils ? serait-ce qu'à l'école on ne reconnaît pas aux enfants ces capacités que le monitorat manifeste ?

L'élément autre, l'innovation, révèle ici son efficace de créer un champ de désoccultation symbolique, où des paroles jusque-là jamais dites peuvent se formuler et se faire entendre. La technique ou le dispositif déborde les limites supposées de leur rayon d'action. Ils sortent des cases dont on aurait pu penser qu'ils ne sortiraient pas (G. Ferry, 1972, 42). C'est dire que l'élément autre produit des effets de sens : il transforme les paradigmes, brouille leurs tracés et, pour commencer, les éclaire, les donne à avoir, lève l'obscurité où l'évidence les tenait. L'élément autre introduit dans l'ensemble déjà là les chances — et les risques ! — d'une lisibilité et d'une transformation des articulations signifiantes.

La perspective institutionnelle ici convoquée en passe par la capacité à lire ces effets de sens, à exercer et à développer sa « puissance analytique » (R. Lourau, 1978, 47). Quels sens jamais vus ni entendus sont-ils donnés à voir et à entendre ? quelles contradictions se manifestent, jusque-là soigneusement déguisées ? Seule la capacité à saisir les analyseurs et leurs effets de désoccultation préserve la possibilité d'une non-reconduction et d'un non-renforcement des habitus institués. Il s'établit enfin que c'est en termes de processus et de transitionalité (R. Kaës, 1979) que s'opère toute transformation dès lors qu'elle ne tente d'effacer ni la particularité de l'élément autre, ni l'épaisseur et le poids des sens déjà tracés.

La production d'effets de sens, l'émergence de paroles inouïes, l'ouverture et l'automouvement de sujets jusque-là figés dans des paroles apprises, des images héritées, et finalement, l'enclenchement d'une histoire, ne saurait en aucun cas résulter de la simple addition d'un élément nouveau et de l'apport mécanique de ses effets.

Ce n'est que tout autant que cet élément est reconnu et pris en compte avec l'ensemble de ses potentialités de négation et de dépassement, par l'ensemble des acteurs qui le mobilisent, qu'il peut nourrir un processus de création. Le **projet** — initialement plus ou moins explicité (*) — d'entrer dans les aléas d'une **praxis** règle seul l'efficace de l'élément autre. Celui-ci ne peut en somme travailler qu'un ensemble qui s'ouvre à un tel travail et (ou) projette de **se** travailler. Ici comme ailleurs, la cécité l'oubli ou le refoulement, ni non plus les effets de force et la manipulation des êtres, ne sauraient constituer le moteur d'une histoire dont la visée est visée d'autonomie. A cette condition, un élément importé peut ne pas épuiser son sens dans l'immédiateté de sa mise en scène et ne pas cesser de creuser des voies nouvelles, de dégager des perspectives imprévues et peut-être d'initier quelques débordements qui conduiront à repérer des limites momentanément infranchissables.

La confrontation à des analyseurs et à leurs effets de sens ne peut développer son efficace que dans un ensemble que ne sature pas la recherche du « plein » et de la maîtrise mais qui se prête à la marque du **négatif** et à l'ouverture du **possible**.

(*) Il peut, initialement, l'être plus ou moins, mais tôt ou tard il doit finir par l'être, ou alors, il ne **se passe** rien !

*A préciser encore que l'analyseur est « analyse potentielle,* **prétexte** à l'analyse » (Ardoino, 1977), qu'il ne saurait développer ses effets par lui-même, en dehors de l'institution d'un champ symbolique où tous les acteurs s'approprient l'analyse.

L'élément autre peut alors produire du sens et non simplement des effets de force, il ne s'inscrit plus dans la *visée d'un simple réaménagement des composantes de* l'ensemble mais dans celle de l'appropriation par chacun du processus porteur des dialectiques de l'institué et de l'instituant, de l'autorité et de l'autorisation.

### III. - 2. HISTOIRE ET CONTRADICTION

Que la totalité — et pour commencer cette totalité intériorisée (mes habitus institués) —, se défende envers et contre le travail de l'élément étranger, et cela, quelles que soient ses déclarations préalables d'ouverture, et qu'elle tente, par tous les moyens, conscients et inconscients, de le circonvenir et de l'assimiler, indique assez qu'une histoire est en cours. Inversement, l'absence de conscience et de repérage des effets et des formes de cette « défense », quand ce n'est pas l'illusion d'une absence pure et simple de toute forme de défense, risque fort de correspondre à la mise en scène de changements parfaitement simulés, dont aucun n'échappe à l'orbe de la répétition.

Les résistances de la totalité face à l'élément autre et à la création de sens dont il risque de devenir l'occasion — y compris les résistances inattendues des promoteurs du projet —, constituent l'assurance que chacun se trouve effectivement engagé, au-delà de la cohérence idéale de ses positions idéologiques (R. Kaës, 1980), dans le mouvement d'une **praxis**, dans le champ conflictuel des contradictions entre les habitus institués, hérités, et les habitus instituants dont l'invention est en cours.

L'innovation introduite volontairement ou « incidemment », mais tôt ou tard reprise et intégrée dans un projet praxiste, comme élément initiateur de processus inattendus que l'on se propose d'animer collectivement et non de stopper, devient le moteur de l'avènement d'un ensemble **autre** dont les contours définitifs ne sont sans doute pas donnés mais dont le sens et l'orientation sont nettement explicités.

Ici c'est bien une histoire qui s'engage. Assurément, la totalité nouvelle ne tombe pas du ciel, elle s'élabore sur les vestiges de l'ancienne, elle hérite de traits qu'elle tente de dépasser progressivement. « Sous *l'illusion de la* naissance et de la nouveauté, note Lourau, le poids du passé, des anciennes structures, bref, l'institué s'oppose à l'unification instituante ». Ainsi il va apparaître que des *processus* de transformation enclenchés dans une classe ou un groupe scolaire, mobilisent des contradictions diverses entre les institutions déjà là et le pouvoir naissant des institutions nouvelles, que des « anticipations » *se combinent aux « souvenirs »* (Sartre, 1964, 80). Plus encore, que les institutions nouvelles se nourrissent d'éléments empruntés aux institutions passées et risquent de contribuer, ce faisant, à la « survivance des significations périmées ».

Histoire et contradiction : un temps ouvert constitue la matrice de cette perspective et non plus le temps *spatialisé où viennent* se ranger des éléments juxtaposés, additifs, définis une fois pour toutes et ne devant connaître aucune espèce de transformation. La **praxis** qui recourt à l'élément autre ignore les effets qu'il va dé*velopper, les échanges, interrogations, perturbations,* conflits et créations qu'il va entraîner. Plus même, cette ignorance nous paraît garante que c'est bien dans l'ordre de l'émergence de réalités autres, encore inconnues, que *l'on se trouve engagé et non dans celui de l'enchaîne*ment quasi déductif d'effets pré-programmés. A trop maîtriser le sens de l'évolution ne risque-t-on pas d'en courber le sens **particulier** ou encore de lui surimposer le tracé d'un schéma déjà là, le dessin d'un ensemble autre mais déjà entièrement conçu ? Un tel passage d'une totalité à une autre, parce qu'inscrit dans la logique d'une maîtrise soucieuse de ne rien perdre de son emprise réalise une pseudo-transformation, une simulation d'histoire, puisque de celle-ci le terme se trouve posé, et simplement différé, à l'instant de son enclenchement.

*Qu'il s'agisse du monitorat, de la coopérative, etc., le* recours à une technique autre peut viser le tracé encore inexploré de voies singulières et ainsi contribuer à dérigidifier les sutures instituées. La perspective ici évoquée se développe dans le devenir d'une dialectique entre la totalité déjà constituée et l'élément autre, telle qu'une relation d'hétérogénéité et de contradiction, préservée de l' « oubli » et du refoulement, devienne, en tant que foyer permanent de tensions, de progressions, d'arrêts et de reprises, le moteur d'une nouvelle totalisation aussi bien individuelle que collective. Autant d'étapes, d'obstacles rencontrés, de résistances repérées et travaillées qui témoignent que c'est bien d'une histoire dont il s'agit et non de la répétition inavouée et clandestine d'un scénario déjà écrit ou de l'application mécanique d'une totalité tombée du ciel.

### JUXTAPOSITION, SUTURE, TRANSITIONALITÉ

Résumons nos cas de figure :

1. L'élément autre se juxtapose à des éléments déjà là. Il se vide de son sens **particulier**. Il ne transforme pas

le sens des éléments rencontrés. Ce type de relations vise un nouvel arrangement qui ne remet nullement en question le sens (les valeurs, les finalités). Au contraire, dans cette nouvelle disposition, le sens hérité trouve l'occasion de sa prorogation.

Ce cas de figure résulte de l'oubli de la question de la totalité : tout peut arriver (se juxtaposer), donc rien n'arrive (aucune histoire ne s'enclenche).

2. Le second cas est celui où, par contre, la question de la totalité est posée et **parfaitement** réglée. Il en résulte que l'élément autre est par quasi nécessité exclu — que l'on se souvienne par exemple, des résistances de la pédagogie freinet face à l'introduction par la pédagogie institutionnelle (F. Oury, A. Vasquez) de cet élément **autre** s'il en est : l'inconscient — et, de façon plus générale, que l'imaginaire créateur se voit paralysé. On trouve ici la position d'une totalité idéologique, que celle-ci soit « traditionnelle » ou « moderniste », « fonctionnaliste » ou « dysfonctionnelle » (E. Enriquez). Dans tous les cas, le projet est celui d'une cohérence achevée. Les fins et les moyens sont inventoriés, le changement programmé.

Au-delà de leurs différences les cas 1. et 2. se rejoignent sur l'essentiel :

De la juxtaposition, aucune histoire ne saurait advenir. La juxtaposition ne vise en aucun cas la création d'une réalité **autre :** on n'espère ni ne désire aucune création de sens, aucun imprévu, aucun inconnu.

De la clôture d'une pédagogie idéologique, également, aucun processus ne saurait être attendu qui déboucherait sur une histoire dont la fin ne serait pas déjà écrite.

Qu'il s'agisse d'une innovation qui opère des rangements nouveaux dans une structure symbolique et imaginaire inchangée, ou de l' « idéal militant » qui comprend tous les moyens nécessaires à la réalisation de sa fin, la **praxis** comme visée, tension, projet qui déborde toute programmation, se voit exclue (*) : lui manque le temps nécessaire à son autodéveloppement, temps du « fragmentaire et du provisoire » (Castoriadis), temps de l'inachèvement.

3. Cette temporalité constitue le cœur de la troisième perspective, selon laquelle, un élément autre devient pour un ensemble l'analyseur de ce qui jusque-là « ne pouvait pas et ne devait pas poser de problème » (Lourau, 1978, 133), libérant dès lors un processus de transformation et, pour commencer, l'élucidation du fonctionnement réel de cet ensemble.

L'élément autre peut être une technique, une organisation nouvelles, mais aussi, une parole entendue, un « détail apparemment insignifiant » qui, chacun à sa façon libère un aspect inattendu de la réalité, ouvre une brèche dans la trame serrée du sens et des captations imaginaires.

Francis IMBERT
professeur de psycho-pédagogie
Ecole Normale de Livry-Gargan

(*) Précisons : il n'y a pas de **praxis** sans pratique militante mais, précisément, la tâche toujours à reprendre d'une telle pratique est bien d'éviter la clôture de « l'idéal militant » dont l'effet est de supprimer l'histoire.

**Notes bibliographiques**

ARDOINO J. — **Education et politique,** Paris, Gauthier-Villars, 1977.

ARDOINO J. — **Education et relations,** Paris, Gauthier-Villars, 1980.

BARBIER R. — **La Recherche-action dans l'institution éducative,** Paris, Gauthier-Villars, 1977.

BLOCH E. — **Le Principe Espérance,** T. I, Paris, Gallimard, 1976.

CASTORIADIS C. — **L'Institution imaginaire de la société,** Paris, Seuil, 1975.

ENRIQUEZ E. — Problématique du changement, **Connexions,** n° 4, T. II, 1972.

FERRY G. — **Les changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences,** OCDE, janvier 1972.

GRANIER J. — **Penser la praxis,** Paris, PUF, 1980.

KAËS R. — **Crise, rupture et dépassement,** Paris, Dunod, 1979.

KAËS R. — **L'Idéologie, études psychanalytiques,** Paris, Dunod, 1980.

KOJÈVE A. — **Introduction à la lecture de Hegel,** Paris, Gallimard, 1947.

LEGRAND L. — **Pour une politique démocratique de l'éducation,** Paris, PUF, 1977.

LOURAU R. — **L'Analyse institutionnelle,** Paris, Editions de Minuit, 1970.

LOURAU R. — **L'Etat inconscient,** Paris, Editions de Minuit, 1978.

MOSCOVICI S. — Rencontres avec P.-H. Chombart de Lauwe, F. Guattari, E. Morin, S. Moscovici, in **Innovations Sociales, Autrement,** n° 5, été 1976.

POCHET C., OURY F. — **Qui c'est l'Conseil ?,** Paris, Maspéro, 1979.

ROSOLATO G. — **La Relation d'inconnu,** Paris, Gallimard, 1978.

SARTRE J.-P. — **Critique de la raison dialectique,** Paris, Gallimard, 1960.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 61-71

# UN CAS « D'APPROCHE SOCIO-ÉDUCATIVE » EN ETHNO-ÉDUCATION COMPARÉE

par R. GOLDSTEIN

*L'approche socio-éducative en ethno-éducation comparée est une approche du « phénomène social total » effectuée à partir de l'analyse des conséquences sociales, pour le sujet collectif, des divers processus éducatifs, avec l'objectif implicite de leur évolution ultérieure, et en référence à une conception de l'homme.*

*La méthode utilisée est l'analyse typologisante effectuée à partir d'un palier ou d'un aspect de la réalité sociale, qui renvoie au phénomène total référé à la société globale en mouvement perpétuel de structuration et de déstructuration, d'implications dialectiques mutuelles et de polarisations entre les paliers en profondeur et les œuvres de civilisation.*

*Le travail présenté ici porte sur l'analyse des comportements et des attitudes, manifestés dans le comportement quotidien et à propos du mariage, des héroïnes de l'œuvre romanesque de Jane Austen, écrivain anglais de la fin du XVIII^e siècle.*

La spécificité de l'approche socio-éducative dans le cadre de l'ethno-éducation comparée à l'intérieur des sciences de l'homme — dont les sciences de l'éducation — a fait l'objet de publications antérieures (1). Mais P. Erny ayant publié **Ethnologie de l'Education** depuis notre analyse, il nous paraît utile de rappeler brièvement les caractéristiques de l'une et de l'autre discipline, afin d'éviter les confusions :

*Pour P. Erny, l'ethnologie tient une place non* négligeable dans les sciences de l'éducation, et « elle a pour principal mérite d'attirer l'intérêt sur une foule d'aspects non formels, faiblement institutionnalisés, auxquels l'observateur habituel n'est pas toujours attentif ». (...) « On peut en premier lieu étudier la manière dont concrètement on élève les enfants en des milieux ethniques et socio-culturels différents. On sera frappé par l'extraordinaire diversité des procédés et des procédures ; puis se dégageront, au-delà des divergences, un certain nombre de traits communs à tous les hommes et à toutes les sociétés. L'ethnologie, science de la pluralité humaine, est susceptible ainsi de déboucher sur une véritable *anthropologie, attentive à l'unité de l'homme. C'est en ce* sens que nous parlerons d'ethnologie de l'éducation et nous la classerons parmi ce qu'aujourd'hui on appelle les sciences de l'éducation. Son but est d'étudier les faits tels qu'ils apparaissent, pour eux-mêmes, en cherchant à les décrire, à les comprendre, à les comparer et à les expliquer, sans porter sur eux de jugement normatif et sans nécessairement penser à l'application (2). »

Notre projet est tout autre puisque :

L'approche socio-éducative est une approche du « phénomène social total » en mouvement perpétuel de structuration et de déstructuration, effectuée à partir de l'analyse des conséquences sociales, pour le sujet collectif, des divers processus éducatifs (familiaux, scolaires, sociaux...) avec l'objectif implicite de leur évolution ultérieure, et en référence à une conception de l'homme (principes fondamentaux de la société globale concernée, finalités explicites de celle-là, point de vue du chercheur...). Cette approche associe, dans une relation d'implication dialectique mutuelle, la méthode ethno-sociologique d'analyse à la visée pédagogique des Sciences de l'Education auxquelles elle participe. Elle s'inscrit dans la perspective d'une ethno-éducation comparée appliquant fondamentalement la même méthode tout en l'adaptant techniquement, si besoin est, aux conditions particulières des sociétés étudiées ou du domaine spécifique de recherche.

Donc, « l'objet » de recherche est le « sujet collectif » de l'éducation reçue, ou en cours, étudié dans sa dimension sociale ; et, au point de départ des analyses, sont les conséquences — objectives ou subjectives (telles que perçues par le sujet) de l'éducation multi-dimensionnelle —, soit leurs répercussions sur l'insertion du sujet dans la société globale à ses différents niveaux. De plus, les

résultats, comme la définition de l'objet, ne prennent leur sens que comparés à un système de référence, par exemple aux normes et aux valeurs d'un projet « humain » dans un « projet de société », ce qui permet de les relativiser et d'apprécier les décalages et les écarts éventuels entre l'intention idéale et la réalité concrète.

*La méthode utilisée pour l'approche indirecte de* l'éducation — par le détour du « produit » de celle-là — est l'analyse typologissante effectuée à partir d'un palier ou d'un aspect de la réalité sociale, qui renvoie au phénomène social total référé à la société globale en mouvement perpétuel de structuration et de destructuration, d'implications dialectiques mutuelles et de polarisations entre les paliers en profondeur et les œuvres de civilisation. La priorité est donnée à la dialectique sur la systématique, et il est tenu compte de la dimension historique et des apports des sciences humaines et sociales collatérales.

Cette méthode que nous appelons ethno-sociologique, suivant le sens donné par A. Leroi-Gourhan à « ethnologie sociologique » (3), est en fait commune à la sociologie, telle que la concevait G. Gurvitch, et à l'ethnologie développée par A. Leroi-Gourhan. Elle permet de « dévoiler les antinomies, en même temps que les « efforts collectifs et individuels par lesquels la société, les groupes, les Nous, et les hommes qui y sont intégrés se créent, se produisent eux-mêmes en combattant les obstacles » (4). En ce faisant, l'Ethno-éducation comparée, comme la sociologie gurvitchienne, est une « science de la liberté humaine » qui ne peut se tenir à l'écart des applications pratiques pour les raisons, entre autres, que Gurvitch donnait déjà (5).

Cette méthode, progressivement élaborée, a fait l'objet d'applications sur des cas très divers, aussi bien par le thème de la recherche que par les techniques utilisées (6), et ont, en partie, nourri notre cours d'ethno-éducation comparée (7).

Le travail que nous présentons ici porte sur l'œuvre romanesque de Jane Austen, écrivain anglais de la fin du XVIII^e^ siècle. Ses quelques œuvres romanesques (elle est morte à 42 ans en 1817) s'inscrivent dans la période qui correspond à la Révolution et à l'Empire. Elles connaissent un succès qui ne se dément pas : les Clubs Jane Austen existent toujours en Angleterre et l'une ou l'autre de ses œuvres est souvent au programme de l'agrégation d'anglais, comme à celui de programmes de licence. Et beaucoup se souviennent encore du film tourné sur **Pride and Prejudice** (Orgueil et Préjugés) avec Laurence Olivier.

Toute une fraction de l'Angleterre, celle attachée à la vie rurale, à la « gentry », à tout un art de vivre différent de celui de la cité industrielle centralisatrice et dirigiste, s'est en effet toujours reconnue dans son œuvre, en partie parce qu'elle fixe les traits d'une société, mais aussi parce qu'elle s'insère dans un courant de pensée sur l'éducation qu'elle va d'ailleurs contribuer à enrichir.

C'est pourquoi il nous a paru intéressant de tenter d'analyser ses romans par l'approche socio-éducative (8). *C'est cette ébauche que nous présentons ci-après, tant il* est apparu évident que les attitudes, les comportements des héroïnes de J. Austen sont révélateurs de l'éducation reçue qu'ils manifestent, et qui est référée implicitement — ou explicitement — à une conception de l'homme, et/ou à une conception spécifique de la femme, dans une société donnée, et à un moment donné de son évolution historique.

Les différences de comportements et d'attitudes des femmes se manifestent essentiellement dans l'œuvre de J. Austen :

1) Dans le **comportement quotidien** (activités pratiques, goûts, relations électives, prises de positions sur l'éducation, par exemple).

2) A propos du **mariage**, ou de son équivalent jugé négatif, la **cohabitation hors-mariage**, le mariage étant alors l'événement le plus important de la vie d'une femme, sa seule façon d'obtenir la considération sociale. Le choix, libre ou non, qu'elle effectue, sa plus ou moins grande soumission à des critères sociaux ou financiers sont donc des critères de son degré de liberté intérieure atteint.

En fait, on constate, à la lecture de son œuvre, que les **héroïnes se rangent**, d'après leurs **comportements**, dans **deux grandes tendances**, et qu'elles **se classent**, dans la tendance, **dans divers types, caractérisés**, non seulement par leurs **comportements**, mais aussi par des **variantes** concernant, d'une part, **les éléments constitutifs de l'éducation** (agents, modes de relation, contenus) et, d'autre part, les **dimensions** de cette éducation (éducation ou instruction, éducation et instruction, etc.), la **finalité de l'éducation** étant, pour l'auteur des romans, essentiellement morale, visant à aider à devenir meilleur, dans l'accroissement de sa lucidité et de sa liberté.

La tendance la plus répandue, mais la moins appréciée par J. Austen, est celle qui regroupe les types comprenant les femmes qui **reproduisent un modèle social fonctionnel traditionnel,** tandis que la seconde tendance comprend les femmes que leur éducation aide à **se construire en personnes équilibrées, lucides et libres.**

Dans le premier cas, la recherche du « paraître » est prédominante, dans le second cas, celle « d'être » est essentielle.

Nous étudierons donc successivement chacune de ces tendances, puis rapellerons très brièvement comment J. Austen se situe par rapport, à quelques-uns des auteurs anglais qui ont écrit sur les problèmes de l'éducation et dont elle a connu les œuvres.

## PREMIÈRE TENDANCE - LES FEMMES QUI REPRODUISENT UN MODÈLE SOCIAL FONCTIONNEL TRADITIONNEL

Dans cette tendance, nous trouvons, selon les ouvrages :

— dans **Pride and Prejudice** : Mrs. Bennett et sa sœur Mrs. Philips, la mère de Charlotte, Lady de Bourgh, Mary et Lydia Bennett, Charlotte, Miss Bingley et Miss de Bourgh ;

— dans **Mansfield Park** : Mrs. Price, Miss Lee, Mrs. Rushworth, Lady Bertram et Mrs. Norris. Parmi les jeunes filles, Maria, Julia et Mary Crawford ;

— dans **Sense and Sensibility** : Mrs. Jennings, Mrs. Charlotte Palmers, Lady Middleton, Mrs. Ferrars et les Miss Steeles, Anne et Lucy ;

— de **Emma, Northanger Abbey** et **Persuasion**, je ne citerai que peu de personnages : Harriett et Mrs. Morland.

Les femmes énumérées sont très diverses, et il est possible, me semble-t-il, de les séparer en **trois types**, auxquels j'ai donné les noms suivants :

— **Le type 1,** celui des **Mondaines opportunistes,** est le plus éloigné de l'idéal de J. Austen, mais il est composé de femmes très à l'aise dans le monde où elles évoluent.

Il comprend : Lady de Bourgh, Mrs. Norris, Mrs. Ferrars, Miss Bingley, Miss de Bourgh, Maria et Julia Bertram, Mary Crawford et Anne et Lucy Steeles.

Pour elles tout tourne autour du « paraître ». Le degré de considération qu'elles accordent à quelqu'un est mesuré à l'aune de sa fortune et/ou à ses quartiers de noblesse. La préoccupation essentielle est de s'élever dans l'échelle sociale, ascension s'effectuant par le mariage pour les filles. C'est donc vers ce but que tend l'éducation, qu'elle soit donnée dans une **école,** ou dans la **famille,** éducation qui se termine à 17 ans, comme le souligne Maria.

A ce propos il faut rappeler que, pour J. Austen, l'école n'est pas bonne, du moins pour les filles, sa position étant plus nuancée pour les garçons : qu'ils soient « bons » ou « mauvais » ils vont dans les mêmes publics schools et à l'université. Mais, cependant, dans un cas, elle explique les différences d'attitudes — et de valeur finalement — entre deux hommes — les frères Ferrars — par leur différence de lieu d'éducation. Le meilleur a eu une éducation privée...

L'**école à la mode,** le seminary, par exemple, est mauvaise parce qu'elle donne surtout une préparation à la vie mondaine (Miss Bingley) ou parce qu'elle laisse peu de traces (de l'éducation de Mrs. Palmers il reste un paysage en soie au-dessus de la cheminée de Mrs. Jennings, sa mère).

Les **petites écoles,** comme celle de Mrs. Goddart sont moins nocives. Tout se passe comme si c'était une gouvernante qui avait un certain nombre d'élèves. Si la maîtresse est bonne, les enfants peuvent alors recevoir une certaine instruction, et même éventuellement, un peu de l'éducation morale indispensable dans l'éducation pour J. Austen.

C'est donc l'éducation reçue dans la **famille** qui est la plus commune et la meilleure.

Dans le **type 1,** elle est assurée par une **gouvernante,** du moins généralement, car nous ignorons, me semble-t-il, comment les Miss Steeles ont été élevées. Dans ce type, la participation de la famille à cette éducation est soit inexistante, par indifférence (Lady Bertram), soit orientée vers l'exaltation de l'orgueil, de la suffisance, des apparences (Lady de Bourgh, Mrs. Norris).

Il s'agit surtout d'une **instruction** portant sur les **arts d'agrément** (musique, chant, danse, dessin et peinture, équitation, travaux d'aiguille, etc.) et les éléments de **culture intellectuelle** nécessaires pour tenir une maison, certes, mais surtout pour briller dans un salon (lecture, calcul, histoire, géographie, français, italien, connaissance de la Bible parfois...) et à cela s'ajoute l'**apprentissage** d'une certaine façon de marcher, de parler, précise Miss Bingley.

Ce qui tend à la **construction morale** (attention aux autres, maîtrise de soi, modestie, lucidité...) est généralement ignoré. Ces jeunes filles n'apprennent pas à se forger une règle de conduite, mais à plier souplement du côté où un plus grand avantage est escompté.

On pourrait dire que les femmes qui constituent le type 1 ont reçu une **éducation négative** et une **instruction superficielle.**

— **Le type 2** est celui des **Indifférentes au savoir-vivre.** Il comprend : Mrs. Bennett et Mrs. Philips, sa sœur, Mary et Lydia Bennett, Mrs. Price et Mrs. Jennings...

Elles ne font preuve, ni d'une bonne éducation, ni d'une bonne instruction :

— soit parce qu'elles sont issues d'un milieu social inférieur et n'ont pas beaucoup d'intelligence, comme Mrs. Bennett, Mrs. Philips et Mrs. Jennings ;

— soit parce que leurs conditions de vie sont très difficiles, ce qui est le cas de Mrs. Price ;

— soit parce qu'elles n'ont pas de volonté, et sont des écervelées : Lydia et Mary.

Que savons-nous de précis sur leur éducation ?

De Mary et de Lydia, nous savons simplement qu'elles n'ont pas eu de gouvernante, mais qu'elles pouvaient avoir, comme leurs sœurs aînées, Elizabeth et Jane, tous les maîtres qu'elles voulaient. En fait, Mary travaille beaucoup : *elle lit, fait des résumés, joue du piano, mais elle* utilise mal ses connaissances. Son pédantisme stupide la met souvent en porte-à-faux et rejoint la stupidité ignorante de sa sœur, l'une et l'autre suscitant la raillerie de leur père dans l'indifférence de leur mère qui n'intervient *que pour encourager leurs folies et élaborer sans cesse* des projets de mariage. Mrs. Philips n'agit pas autrement, et sa participation à l'éducation de ses nièces consiste essentiellement en des invitations à rencontrer les officiers stationnés dans la ville.

Quant à Mrs. Jennings, elle n'a pas non plus des prétentions éducatives très élevées. Nous savons qu'elle a envoyé une de ses filles, Mrs. Palmers dans une école, et il est probable qu'elle a agi de même avec son autre fille, Lady Middleton.

Une de ses grandes préoccupations est de surveiller *les jeunes gens pour railler les uns et les autres à tort et* à travers et de favoriser les mariages. Mais elle a bon cœur, et le prouve, en particulier, mais pas uniquement, lors de la grave maladie de Marianne.

Ce trait de caractère — l'absence de méchanceté — est, en fait, commun à toutes les femmes de ce type : un peu sottes, pas très sensées, mais sans un mauvais fond.

Si Lydia et Mary avaient été mieux guidées dès leur enfance, elles auraient peut-être mieux mis en valeur leurs qualités et développé leurs connaissances ? Cette question n'est pas hors de propos puisque leur père se la *pose, après la fuite de Lydia avec Wickham. De plus,* l'évolution ultérieure de Kitty, demeurée seule à la maison et ne subissant plus l'influence de Lydia, fournit une partie de la réponse.

Et rien d'interdit d'extrapoler ce raisonnement aux femmes de la génération précédente.

Ce **type 2** est donc *composé de femmes indifférentes* au savoir-vivre parce que, n'ayant reçu **ni éducation ni instruction,** elles ne voient pas la nécessité de se conformer aux convenances de leur milieu.

— **Le type 3,** celui des **Traditionnelles passives** comprend des femmes caractérisées essentiellement par un certain degré de soumission : Charlotte, fille de Sir William et amie d'Elizabeth, Harriett, Charlotte Palmers, Miss Lee, Mrs. Rushworth, Lady Bertram, Lady Middleton et Mrs. Morland.

Toutes ces femmes semblent être satisfaites de leur sort et leur comportement ne suscite par d'ironie de l'entourage. Si leur situation de départ n'est pas bonne, elles font le nécessaire pour l'améliorer, sans s'embarrasser de scrupules ou se poser trop de questions. Comme l'avenir ne s'annonce pas très brillant, Charlotte, qui a déjà 27-28 ans, n'hésite pas à épouser Mr. Collins, sot et pompeux, qu'elle ne peut que mépriser, et qu'Elizabeth a refusé trois jours auparavant.

Elles font également de leur mieux pour supporter leur situation : Mrs. Palmer, rit sans arrêt et donne un *autre sens aux paroles de son mari, pourtant parfaitement* impoli à son égard ! C'en est troublant pour le lecteur...

*Quant à Lady Bertram, elle ne pense pas profondé*ment, mais lorsqu'elle est guidée par son mari, elle pense justement sur tous les sujets importants (p. 436) !

Toutes ces femmes ont reçu une certaine instruction. Miss Lee est *gouvernante, Charlotte a été élevée dans sa* famille, d'autres sont allées dans une école à la mode ou dans une petite école (Charlotte Palmers et vraisemblablement Lady Middleton dans l'une, Harriett, qui a reçu l'instruction convenant à son milieu, dans l'autre).

Mais toutes donnent, ou veulent donner, une impression de docilité. Charlotte fait semblant d'être docile à *l'égard de son mari, comme elle a vraisemblablement vu* sa mère le faire. Et lorsque Emma veut compléter l'éducation de Harriett, celle-ci est décrite comme douce, docile... seulement désireuse d'être guidée... (p. 22).

Donc ce type est *composé de femmes que leur* **éducation** et leur **instruction relative** ont amené à intégrer et à accepter le modèle féminin traditionnellement valorisé.

C'est le type le plus socialement intégré de la première tendance, ce qui ne signifie pas obligatoirement que c'est celui où les femmes sont le plus heureuses, le plus réellement satisfaites de leur vie.

Ne le sont-elles pas plus dans le type 1 ou dans le type 2 ?

N'ont-elles pas plus d'autonomie de pensée et d'action dans l'un ou l'autre de ces types ?

La question peut paraître oiseuse et on peut rétor*quer que c'est dans ce type et non dans un autre qu'elles* se situent, qu'elles peuvent aimer la passivité, au moins certaines d'entre elles (!) et que cela correspond à ce qu'elles souhaitent être et au modèle qu'elles se choisissent !

Peut-être, mais ceci confirme l'importance de l'éducation, non seulement enseignée, mais aussi témoignée, dans le développement d'un enfant. Qu'aurait fait Charlotte à l'égard de Mr. Collins si le modèle maternel qu'elle avait sous les yeux avait été différent ? Son amitié avec Elizabeth, sa personnalité, sa culture, ne la rendaient-elles pas apte à réagir différemment ?

**En somme**, si nous reprenons les **traits principaux** des trois **types** de la **première tendance**, nous avons :

— une éducation négative et une instruction superficielle, dans un cas,

— pas d'éducation ni d'instruction dans le second cas,

— et, dans le troisième, une éducation et une instruction relatives.

Dans aucun de ces types, l'éducation n'est fondée sur une relation affectueuse tendant à promouvoir le développement de toute la personne dans le sens préconisé par J. Austen, qui est d'éduquer pour aider à devenir meilleur. Ce modèle de vie ne peut être transmis dans ces types, puisqu'il est inexistant chez les adultes responsables de l'éducation.

C'est dans la deuxième tendance que nous allons rencontrer les personnages féminins qui ne suscitent ni mépris, ni ironie de la part de J. Austen.

## DEUXIÈME TENDANCE - LES FEMMES QUI SE CONSTRUISENT EN PERSONNES ÉQUILIBRÉES, LUCIDES ET LIBRES

Indiquons, comme nous l'avons fait, pour la première tendance, qui compose celle-ci :

— dans **Pride and Prejudice** : Mrs. Gardiner, Kitty, Jane et Elizabeth Bennett, Georgiana Darcy ;

— dans **Mansfield Park** : Mrs. Grant, Fanny et Susan Price ;

— dans **Sense and Sensibility** : Mrs. Dashwood et ses deux filles aînées Elinor et Marianne ;

— dans **Emma** : Mrs. Weston et Anne ; Catherine de **Northanger Abbey** et Lady Elliot, Lady Russell, Anne et Mrs. Smith dans **Persuasion.**

Dans cette tendance, les femmes semblent se répartir aussi dans trois types appelés, momentanément du moins : les **éducatrices**, les **héroïques**, et les **femmes libres.**

Il faut peut-être préciser, avant d'entrer dans l'analyse de chacun de ces trois types, qu'ils ne sont pas fondamentalement éloignés les uns des autres. Dans tous, l'éducation repose sur l'amour et, si on veut bien me pardonner cette formule « le savoir est élaboré par le sujet apprenant dans une relation dialectique avec le milieu médiatisé par le rôle facilitateur de l'éducateur ».

Les types se distinguent surtout entre eux par le fait *que les femmes qui les composent ont des places dans* l'existence, des âges, et des expériences qui diffèrent, soit à cause des circonstances, soit en raison de leur caractère. Mais il existe une très grande compréhension, une très grande proximité de sentiments, entre les éducatrices et les jeunes filles, ce qui permet des interactions, des influences, des aides...

— **Le type 4** est celui des **Educatrices.**

Il comprend : Mrs. Gardiner, Jane Bennett, Mrs. Grant, Mrs. Dashwood, Mrs. Weston, Lady Elliot et Lady Russel.

Pourquoi ce titre, et pourquoi y inclure Jane ?

Toutes ces femmes, Jane exceptée, ont joué un rôle *plus ou moins grand, mais toujours un rôle positif, parce* qu'elles l'aimaient, dans l'éducation de l'une ou de l'autre des jeunes filles de cette tendance. Elles ont manifesté leurs qualités d'éducatrices.

Quant à **Jane,** son comportement général, d'une part, me paraît être celui d'une éducatrice, au moins potentielle (cherche à comprendre autrui, ses relations avec ses sœurs...). D'autre part, lorsque son oncle et sa tante Gardiner partent en vacances avec Elizabeth, leurs quatre enfants lui sont confiés, et il semble bien que ce soit une *habitude. Elle est leur préférée, et on nous explique* (p. 208) que sa fermeté et la douceur de son caractère font merveille : teaching them, playing with them, and loving them. Enseigner, jouer et aimer. N'est-ce pas un parfait programme d'éducation ?

Mais bien que toutes ces femmes soient des éducatrices, il est cependant possible d'établir une **hiérarchie** entre elles, à l'**intérieur du type,** en fonction de l'importance relative du rôle qu'elles ont joué auprès des jeunes filles qu'elles éduquaient :

— En bas de l'échelle se trouvent **Mrs. Grant, Lady Elliot** et **Lady Russel.**

- La **première** espérait bien que son affection, plus l'atmosphère de Mansfield Park, « guériraient » sa sœur, Mary Crawford, de ses excès citadins et mondains, mais elle se faisait des illusions.

- **Lady Elliot** était une excellente femme, aimable et sensible, qui a su donner des bases durables à sa fille, mais elle est morte trop tôt. **Lady Russell** a tenté de la remplacer auprès d'Anne, mais son jugement n'était pas toujours très bon... Mais comme elle aime Anne, elle reconnaît ses erreurs, et, de toutes façons, celle-ci se

sentant affectivement soutenue, peut agir dans le bon sens.

• **Mrs. Weston** est une excellente gouvernante, devenue l'amie d'Emma, elle aussi orpheline de mère. Elle a beaucoup d'affection pour elle, mais peut-être, parfois, un peu trop d'indulgence...

— Sur un barreau plus élevé de cette échelle se trouve **Mrs. Dashwood.** Elle a éduqué et instruit ses filles. Et elle continue de travailler avec elles, et d'assurer l'éducation de Margaret, encore une enfant de 13 ans. Elles lisent, font de la musique, dessinent. Elles sont toujours occupées, par plaisir — ce qui surprend leurs visiteuses...

Mrs. Dashwood donne à ses filles une bonne éducation fondée sur l'amour éclairé par la droiture, mais elle a une vive imagination qui n'est pas, du moins pendant une certaine période, tempérée par la raison.

— Et au sommet de cette échelle, se placent **Mrs. Gardiner** et **Jane,** précisons seulement ici, que si Jane est une bonne éducatrice, c'est parce qu'elle a acquis elle-même une bonne éducation qu'elle transmet à son tour. Pas plus que ses jeunes sœurs elle n'a été élevée par sa mère. Par contre son père s'est probablement un peu plus intéressé à elle, et à Elizabeth, qu'à ses autres filles, parce que les deux aînées ne sont pas sottes, lisent, ont des maîtres, réfléchissent, s'instruisent en somme.

Mais tout ceci n'aurait peut-être pas suffi à aider les deux filles aînées de Mr. Bennett à devenir les remarquables jeunes femmes qu'elles sont. C'est probablement l'influence éducatrice de **Mrs. Gardiner** qui a été capitale pour leur développement. Les relations entre la tante et les nièces sont confiantes. Mrs. Gardiner donne sûrement des conseils lorsque c'est nécessaire, mais surtout elle « est ». Elle offre, avec son mari avec qui elle entretient, de toute évidence, des rapports harmonieux d'égalité, un modèle de vie opposé à celui que montrent à leurs enfants Mr. et Mrs. Bennett. Son attitude à l'égard de ses jeunes enfants semble aussi être toute d'équilibre affectueux. Bien qu'appartenant au « milieu des affaires », elle est pourtant intelligente et élégante, et se conduit en vraie femme du monde. Nous préciserons un peu plus son rôle d'éducatrice dans quelques instants, lorsque nous traiterons d'Elizabeth.

Finalement, ce qui caractérise les femmes du **type 4**, c'est que :

1) chez toutes, l'éducation est sous-tendue par l'amour,

2) plus on monte dans la hiérarchie établie à l'intérieur du type, plus l'éducation morale, l'éducation de la personne vers son amélioration, est une préoccupation constante, et,

3) corrélativement, cette éducation s'accompagne d'une instruction tendant à un accroissement constant de connaissances non superficielles.

— **Le type 5,** celui des **Héroïques** se trouve être composé de jeunes filles et de femmes jeunes, mais rien n'interdit a priori que des femmes plus âgées y soient à leur place.

Ce sont : Catherine Bennett, dite Kitty, Georgiana Darcy, Susan Price, la jeune sœur de Fanny, Marianne Dashwood, Emma, Catherine Morland, Mrs. Smith, ex-Miss Hamilton et Anne Eliott.

Toutes ces jeunes femmes ont en commun d'avoir connu des épreuves, des moments difficiles, de par leurs propres agissements ou à la suite de circonstances indépendantes de leur volonté. Mais elles n'ont pas cédé à la facilité, ou du moins se sont reprises, grâce au soutien de leur entourage, et ont choisi de faire prévaloir le meilleur côté de leur personnalité. Il avait été développé par leur éducation, mais insuffisamment parfois, ou elles avaient pu être tentées de l'ignorer. Or, agir comme elles l'ont fait, ce n'est pas choisir la facilité — vers laquelle est allée Lydia Bennett, par exemple — mais manifester un héroïsme authentique, fait de courage et de force d'âme.

Elles se répartissent selon ***trois sortes de situations*** que l'on peut éventuellement hiérarchiser, soit selon le degré d'implication personnelle, de responsabilité — dans l'errement —, soit selon de le degré de force personnelle de caractère manifesté. C'est cette deuxième classification qui a finalement été retenue.

— Qu'est-ce qui caractérise le comportement de ***Kitty, Anne, Emma*** et ***Catherine*** ? Elles ont un bon fond, les éléments d'une bonne éducation, mais insuffisamment suivie et ferme, d'où leurs errements, dus à de mauvaises influences, mais aussi leur possibilité de redresser le cours de leur vie.

• **Emma et Anne**, orphelines, ont souffert de la mort de leur mère. Anne est même allée un moment, à 14 ans — période jugée cruciale pour son développement — dans une école. Mais, heureusement, elle y a été soutenue par la future Mrs. Smith. Lady Russel remplace, près d'elle, sa mère (la gouvernante ne semblant pas jouer un rôle important) comme Mrs. Weston, alors Miss Taylor, tient lieu de mère à Emma.

Mais leur jugement n'est pas toujours bon, d'où les fautes commises dans l'éducation, qu'elles pallieront ensuite par leur affection. Emma, de plus, est toujours ramenée à une vision plus objective de la situation par Mr. Knightley, mentor lucide et affectueux depuis son enfance.

• Quant à **Catherine Morland** et à **Kitty**, elles ont en commun d'être très livrées à elles-mêmes. Dans les deux

cas, l'éducation est assurée par les parents, avec la possibilité de maîtres chez les Bennett ; mais la responsabilité n'est pas remise à une gouvernante ou à une école. Aucune de ces filles n'est tentée par l'instruction : Catherine fait un peu de musique avec sa mère, mais elle arrête parce qu'elle ne l'aime pas, pas plus que le dessin ; elle étudie un peu de calcul et d'écriture avec son père, et de français avec sa mère, mais elle préfère de beaucoup s'amuser, courir, faire du cheval. Et comme sa mère est trop occupée par ses nombreux enfants, elle est livrée à elle-même... Ce qui fait qu'à 17 ans, lorsqu'elle part pour Bath, son esprit est peu formé et ignorant. Kitty, elle, subit l'influence de sa sœur Lydia, chérit les romans, et n'aime rien tant que les beaux officiers. Mais lorsqu'elle sera séparée de sa sœur et que son éducation sera prise en mains dans sa famille, par son père, mais aussi par ses sœurs aînées — Elizabeth et Jane — elle se transformera progressivement, comme le fera également Catherine Morland lorsqu'elle se retrouvera dans sa famille où les relations sont affectueuses.

C'est donc l'affection qui aide ces quatre jeunes filles — et même leur permet — de compenser des insuffisances éducatives, comprenant de sérieuses lacunes dans l'instruction, dues à une négligence, plus ou moins volontaire, ou à des bouleversements familiaux prématurés.

• **Georgiana Darcy** et **Marianne Dashwood** commettent de graves entorses, bien que non irréparables, au code de l'honneur féminin alors en usage.

**Georgiana,** dupée par le séducteur intéressé qu'est Wickham, est sur le point de s'enfuir avec lui, alors qu'elle a 15 ans. Mais au dernier moment, c'est elle-même qui prévient son frère, Darcy, son aîné de 10 ans qui est son tuteur — puisqu'ils sont orphelins — qu'elle aime et qu'elle craint à la fois.

**Marianne** se serait-elle enfuie avec Willoughby, individu aussi peu recommandable, humainement, que le précédent ? Certaines de ses réactions peuvent en faire douter. Il semble qu'elle aurait, elle aussi, eu un sursaut. Néanmoins elle commet de graves imprudences, fort inconvenantes.

Comment en sont-elles arrivées là, alors que l'une et l'autre sont aimées, par le frère dans un cas, par la mère et les sœurs dans l'autre ? Où est la faille dans leur éducation, puisqu'elle seule peut, selon J. Austen, expliquer une défaillance, lorsque des relations affectueuses existent entre l'éducateur et l'éduqué ? Et qu'est-ce qui leur permet, finalement, de grandir en lucidité ?

Dans l'une et l'autre éducation, il y a, effectivement, une faille. Georgiana ne vit pas avec son frère, mais chez une gouvernante, après avoir passé quelques années dans une école où son frère suivait son éducation. Or c'est la gouvernante qui est la complice du séducteur, et le frère aîné est loin.

Marianne, elle, comme ses sœurs, est élevée par sa mère. Or celle-ci, retrouvant en Marianne certains traits de son caractère, comme l'imagination et l'amour des romans, n'a pas eu la prudence de les modérer et d'insister sur le nécessaire équilibre entre « raison » et « sensibilité », ou plutôt « sentimentalisme » — Sense and Sensibility — Mrs. Dashwood ne semble pas avoir eu conscience du fait que Marianne n'avait qu'un aspect de sa personnalité.

Mais dans un cas comme dans l'autre, l'éducateur, une fois alerté et conscient, réagit dans l'amour et soutient ces deux jeunes filles dans leur difficile entreprise de reconstruction de soi après la pénible prise de conscience.

Et cette construction de la personne n'est pas seulement morale. Elle passe aussi, et surtout même pratiquement, par la reprise et l'approfondissement de l'acquisition de connaissances. Georgiana travaille surtout la musique, le dessin, le chant, fait des travaux d'aiguille, et son frère, dans le courant du roman, lui offre une nouvelle harpe. Marianne, elle, établit explicitement le lien nécessaire entre construction de la personne et approfondissement de ses connaissances : lorsqu'elle guérit, elle déclare (p. 290) que dorénavant, elle se lèvera à 6 h, et étudiera sérieusement 6 heures par jour la musique et les livres. Et elle précise que dans 12 mois, elle aura acquis beaucoup des connaissances dont elle manque actuellement.

Donc la construction d'une femme conforme au modèle idéal de l'auteur, doit comporter à la fois une éducation morale et une instruction aussi approfondie qu'il est possible, et convenable.

— L'héroïsme de **Susan Price** et de **Mrs. Smith** ne consiste pas à réformer des jugements insuffisamment éclairés et/ou des comportements fâcheux, mais à réagir de façon juste dans des situations objectivement difficiles.

**Susan,** qui n'est pas guidée par sa mère, manifeste cependant dans sa famille, des qualités de bon sens, de droiture. Elle s'efforce de résister au laisser-aller et de réagir en faveur de ses jeunes frères et pour le bien de sa famille.

**Mrs. Smith**, ex-Miss Hamilton doit, elle, affronter, depuis la mort de son mari, de très graves difficultés financières, ainsi que des troubles de santé importants. Et bien qu'ayant mené, pendant des années avec lui une vie aisée, heureuse et mondaine, ni la maladie ni les chagrins

n'ont fermé son cœur ou abattu sa bonne humeur (p. 131). Or il ne semble pas qu'elle ait bénéficié d'une bonne éducation, personnelle et affectueuse. Elle a été élevée dans une école où elle est restée un an de plus qu'il n'est d'usage parce qu'elle n'avait ni parents proches ni domicile. Mais ses qualités étaient telles qu'elle a adouci les moments difficiles vécus par Anne, lors de son arrivée dans cette école. Elle a néanmoins reçu une instruction qu'elle semble avoir complétée elle-même en ce qui concerne l'éducation morale.

*Voici deux personnages féminins* bien surprenants. Ils agissent bien, quasi naturellement !

Il faut cependant nuancer un peu l'analyse en ce qui concerne Susan : elle agit bien, dans sa famille, mais imparfaitement encore. C'est l'éducation qu'elle va recevoir, d'abord de Fanny, puis, grâce à Fanny, à Mansfield Park, qui va lui permettre, vraisemblablement, de se développer parfaitement, pour devenir une femme libre comme sa sœur.

Quant à Mrs. Smith, le service qu'elle a rendu à Anne, et qui aura été une participation à son éducation, ainsi que sa résistance à l'adversité, lui vaudront d'être récompensée et de sortir de ses difficultés.

Donc, les qualités naturelles, comprenant une volonté droite et ferme, sont le *soubassement nécessaire d'une* bonne éducation et la condition d'un comportement responsable.

En somme, le **type 5**, allant un peu plus loin que le type 4, illustre le fait que :

— il faut, par une éducation morale et une instruction aussi développée que possible, développer les qualités *naturelles et la volonté droite, indispensable dans une* relation éducative reposant sur l'affection et la confiance.

— **Le type 6,** est celui des **Femmes libres.**

Il est peu représenté, ce qui n'a rien de surprenant : **Elizabeth Bennett, Fanny Price** et **Elinor Dashwood**.

Je me suis demandé si Mrs. Gardiner et Mrs. Dashwood n'y *seraient pas également à leur place, étant* donné leurs personnalités et le rôle qu'elles ont respectivement joué auprès d'Elizabeth et d'Elinor. Mais il ne me semble pas que les textes permettent de les placer ailleurs que dans le type 4. *Cela dit, il est vraisemblable* que les femmes qu'elles sont auraient le même comportement que celles qui sont officiellement dans ce type, si la nécessité s'en faisait sentir. N'ont-elles pas grandement contribué à l'édification de leur personnalité, qu'elles approuvent ?

Tout d'abord, quel sens faut-il donner, ici, à « fem*mes libres* » ?

En quoi Elizabeth, Fanny et Elinor, jeunes personnes menant une vie fort convenable dans leurs excellentes familles, sont-elles des « femmes libres » ?

L'intitulé de la « deuxième tendance » et la connaissance de l'œuvre de J. Austen, donnent bien entenu la réponse : ces héroïnes dirigent leur vie, non seulement quotidienne, mais également lorsqu'elles doivent prendre des décisions importantes. Et elles décident, non pas en fonction de l'opinion ou du choix d'autrui, non pas en fonction de convenances sociales ou d'intérêts, mais à partir de leur propre jugement, fondé sur l'orientation qu'elles veulent donner à leur vie, et éclairé par leur analyse lucide des êtres et des événements.

Toutes trois manifestent une personnalité équilibrée dans tous leurs comportements et, de plus, Elizabeth et Fanny ont à faire face à de fortes pressions, et à tenir tête à des oppositions violentes au sujet de mariages qu'on veut, soit leur imposer, soit leur interdire. Or, comme nous le savons, l'attitude à l'égard du mariage est la pierre de touche par excellence de l'attitude profonde d'une femme.

*Pourquoi celles-ci sont-elles aussi peu conformistes,* osant décider, et, en fait, choisir, en fonction de la personnalité de l'homme considéré, au lieu de simplement prendre en compte les avantages, sociaux et pécuniaires, *du contrat proposé ? Elles ne sont pas à vendre et préfè*rent, éventuellement, le célibat — pourtant dévalorisant — à la vie dans un couple mal assorti. D'où les craintes qu'Elizabeth ressent pour Charlotte qui va épouser ce sot et pompeux Mr. Collins.

Est-ce leur éducation qui les a faites ce qu'elles sont ? N'ont-elles pas eu la même éducation que celles *que j'ai appelées « les héroïques »* ?

Disons qu'elles ont eu, effectivement, fondamentalement, la même éducation que les précédentes, avec la force de caractère dont seules Mrs. Smith et Susan ont fait preuve, dans le type 5.

C'est là que réside la principale différence entre les deux types. Ces trois jeunes femmes ont une force de caractère qui les amène à devoir s'opposer, s'il le faut, à leur milieu, à partir de leur propre jugement qui s'est progressivement développé grâce à l'éducation non seulement reçue, mais en partie assumée.

**Elinor,** comme ses sœurs, est élevée par sa mère et l'affection réciproque est grande. Mais elle n'hésite pas, lorsqu'elle le juge nécessaire, à lui montrer ses erreurs, à *rectifier son jugement. A 19 ans, elle est équilibrée, réflé*chie, sensée sans être insensible. Elle a dépassé le stade de la dépendance à l'égard de Mrs. Dashwood, ce qui lui permet, éventuellement, de lui demander conseil en toute *liberté.*

**Fanny** est, au départ, dans une situation bien difficile de petite nièce pauvre, chez Lord et Lady Bertram. Bien qu'instruite avec ses cousines par Miss Lee, la gouvernante, elle aurait dû demeurer inculte et sans éducation, étant donné le mépris de Maria et de Julia à son égard, mépris renforcé, encouragé, par Mrs. Norris, son autre tante.

Mais, par chance, Edmond, son cousin de six ans son aîné, la prend en affection et va devenir son mentor. En fait, c'est lui qui va faire son éducation, son éducation morale, l'aider à mettre à jour ses qualités, et diriger son instruction. A 10 ans, elle sait lire, écrire, et à peu près rien de plus, ce qui suscite l'ironie de ses cousines, tellement plus instruites. Mais Edmond l'encourage, tout au long des années, discute avec elle de ses lectures et de tous les autres sujets qui les intéressent. Même lorsqu'il va à Eton, puis à Oxford, leurs relations continuent et il est toujours attentif à elle.

Et c'est ce respect qu'il a de ses opinions, la considération qu'il porte à ses sentiments, son attention, qui font qu'il n'est pas Pygmalion. Dans ce dialogue où elle est reconnue comme de plus en plus son égale, elle peut affermir sa personnalité. Ainsi, progressivement, la nature de leurs relations change. Elle n'est plus une petite fille, mais devient la jeune fille accomplie, dont le jugement est le plus sûr de celui de toutes les jeunes femmes de sa connaissance ; celle à qui il demande avis, conseil, et à qui il se confie dans une relation d'égalité.

**Elizabeth,** apparemment, a organisé seule son éducation et son instruction. Mais, en fait, il est vraisemblable que plusieurs personnes ont joué un rôle dans cette éducation, parfois d'ailleurs sans le savoir, et qu'elle a été le maître d'œuvre, contrainte à ce rôle par la stupidité et la légèreté d'esprit de sa mère, d'un côté, et par le soutien trop peu ferme de son père dont elle est pourtant la préférée, d'un autre côté.

Sa mère et sa tante Philips ont sûrement été des modèles négatifs, ne pouvant qu'encourager une fille intelligente, sensée, admirant son père qui méprise sa femme et sa belle-sœur, à devenir le contraire de ce qu'elles sont.

Par ailleurs, comme déjà indiqué, sa tante Gardiner semble avoir joué un rôle important, et dans le réel et encore plus au plan symbolique, en lui fournissant un modèle, admiré, aimé et familialement proche, auquel s'identifier et se référer dans sa construction progressive.

Sa sœur Jane a également eu un rôle dans son éducation, comme elle-même a eu un rôle dans la sienne. Proches et différentes, elles ont toujours été, l'une pour l'autre, un miroir rectificateur affectueux, soutenant, encourageant, et appréciant, selon les cas.

Et enfin, le rôle de ce père, pourtant bien peu attentif apparemment, mais pourtant présent lorsqu'elle a besoin de lui, a été très important. Même si elle le juge lucidement, il existe une relation de complicité confiante entre eux. Ils se parlent dans la vie quotidienne, mais surtout il est, pour elle, le point fixe de cette maison — comme on le remarque lorsqu'il passe quelques jours à Londres. Il est le recours, celui à qui elle demande conseil lorsqu'il y a des difficultés. Il a joué son rôle dans son éducation, un rôle important, là aussi surtout au plan symbolique.

Mais, lorsqu'elle doit prendre des décisions concernant sa propre vie, son avenir, alors là, elle décide seule, dans une attitude d'égalité. (Par exemple, lors de la discussion avec Lady de Bourgh venue faire pression pour qu'elle n'épouse pas Darcy).

Il n'est pas question qu'elle épouse Mr. Collins. Elle refuse d'abord Darcy, qui la méconnaît, et la réciproque est vraie également. Mais comme, finalement, ce sont deux êtres droits, intelligents, lucides et libres, ils ne pourront qu'avoir des relations d'égalité.

Ce qui ressort de l'analyse du **type 6**, c'est que les **femmes libres** sont celles qui ont bénéficié, grâce à une relation affectueuse, avec un ou plusieurs éducateurs, d'une bonne éducation et d'une bonne instruction, qu'elles n'ont pas simplement reçues, mais qu'elles ont intégrées par des choix effectués dans une lucidité croissante qui leur a permis de ne pas demeurer dépendantes, mais de devenir des personnes libres et responsables.

**En somme, les types** de la **deuxième tendance** montrent que les **éducatrices**, par l'équilibre qu'elles assurent, permettent aux **héroïques** de devenir progressivement des **femmes libres,** dans la lucidité finalement conquise.

Nous arrivons donc à la fin de l'analyse sommaire de cette typologie. En effet, dans une étude plus exhaustive, il faudrait prendre en compte beaucoup plus d'éléments, comme les interactions entre les milieux sociaux, entre les différents lieux et leurs hiérarchies de prestige et de pouvoir, comparer l'éducation des filles à celle des garçons, etc.

Néanmoins, J. Austen, à travers ces types qui vont « des femmes que la société veut et fait aux femmes qui se font en choisissant leur éducation » montre une gamme étendue de possibilités offertes aux femmes.

Or J. Austen, qui nous paraît encore si moderne et novatrice, a pourtant, en ce qui concerne le fond de la réflexion pédagogique, une théorie qui n'est, en fait, que partiellement originale, du moins en Angleterre.

En effet J. Austen a lu les auteurs préoccupés d'éducation. Nous n'en citerons que quatre : un qu'elle ne devait guère apprécier, **Lord Chesterfield,** qui, dans les

**Lettres à son fils,** de 1774, vante, en fait, le type d'éducation qu'elle a personnifié en Mary Crawford, c'est-à-dire une éducation mondaine, superficielle, qui ne s'attache qu'aux apparences.

Parmi les autres auteurs auxquels elle s'est probablement référée, figurent **Th. Sherlock** (1678-1761), dont elle appréciait les sermons, le **Marquis d'Halifax,** qui a publié en 1700, **Advice to a daughter,** dans lequel il insiste en particulier sur la nécessité qu'il y a à se faire aimer des enfants si on veut s'en faire obéir, et enfin **J. Locke,** qui lui est probablement le plus proche.

Il est possible que ce soit à **Some thoughts concerning Education (Quelques pensées sur l'éducation)**, publié en 1693, qu'elle doive une grande partie de ses idées sur l'éducation.

On trouve en effet, chez locke, un certain nombre de positions qui sont également siennes.

Par exemple, Locke manifeste aussi de l'hostilité à l'égard des écoles, parce que l'enfant n'y est pas suivi individuellement alors que l'éducation ne doit pas être seulement intellectuelle, mais s'adresser à toute la personne, l'instruction en étant la partie la moins importante, alors que l'éducation morale doit être approfondie.

Peut-être y aurait-il ici une légère divergence, de la part de J. Austen. En effet, si on se réfère à la typologie, les femmes correspondant le mieux à son idéal, sont celles dont l'éducation et l'instruction sont également développées.

Par ailleurs, la position anti-innéiste de Locke est nette. Il écrit : « Il y a, je l'avoue, des gens dont le corps et l'esprit sont naturellement si vigoureux, si bien constitués, qu'ils n'ont pas grand besoin du secours d'autrui. Dès le berceau, par la seule force de leur génie naturel, ils sont portés à tout ce qui est excellent ; par le seul privilège de leur heureuse organisation, ils sont en état de faire merveille. Mais les exemples de ce genre sont rares, et je crois pouvoir dire que les 9/10 des hommes que nous connaissons sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation. C'est l'éducation qui fait la différence entre les hommes » (29).

Avec ceci, J. Austen est entièrement d'accord. Et il ne semble pas nécessaire de multiplier les exemples qui montrent que, par la pensée, elle s'insère dans un courant qui a déjà en Angleterre, au moment où elle écrit, un siècle d'existence.

Mais il ne faudrait pas situer son apport uniquement au niveau de l'œuvre littéraire, dans la mise en scène romanesque de théories qui auraient été entièrement élaborées par d'autres.

Il semble au contraire qu'elle a complété, par un apport fondamental, la théorie élaborée par Locke. Pour lui, l'éducation a quatre buts : développer la vertu, la sagesse, le savoir-vivre et la connaissance (10). Or elle en ajoute un autre, qu'elle place très haut :

— c'est la **lucidité** qui, associée au courage, permet de faire face à l'adversité, de prendre conscience des erreurs, et donc de les redresser, par la volonté qui développe l'être, qui gagne alors en liberté, dans cet effort même qui contribue à son éducation.

Et en effet, pour J. Austen, le processus éducatif idéal peut être ainsi résumé :

**Vers la liberté par l'éducation dans l'accroissement de la connaissance lucidement choisie.**

Reine GOLDSTEIN
professeur à l'Université Rennes 2
Haute-Bretagne
directrice du Centre de Recherches Pluridisciplinaires
et Comparatives en Education (CRPCE)

**Notes**

(1) R. GOLDSTEIN. — **Jeunesse ouvrière et formation permanente, Contribution à l'approche socio-éducative de la jeunesse,** Paris, 1980, 665 p., librairie Champion, p. 33-55 et « De la Sociologie aux Sciences de l'Education par l'approche socio-éducative », **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle,** 4, 1982, 61-75.

(2) P. ERNY. — **Ethnologie de l'Education,** PUF, 1981, 9 (L'Education).

(3) A. LEROI-GOURHAN. — « Sur la position scientifique de l'ethnologie », **Revue philosophique,** 1952, 10/12, 510.

(4) G. GURVITCH. — **La Vocation actuelle de la Sociologie,** PUF, 1963, t. I, p. 66, et t. II, p. 489-90.

(5) Ibid, t. I, p. 4.

(6) Par exemple : outre les différentes recherches, publiées dans **Jeunesse ouvrière et formation permanente,** la recherche pluri-annuelle menée au moyen d'une enquête par questionnaire :

— **De la faculté à l'insertion professionnelle et sociale, le devenir d'une promotion de diplômés en droit dijonnais** (enquête n° 1). Travaux de la Faculté de Droit et de Sciences politiques de Dijon, I, 1980, 149 (Préface de D. Tricot, doyen de la Faculté).

— **La Faculté, maillon dans l'insertion professionnelle et sociale, le devenir d'une promotion de diplômés en droit dijonnais** (Enquêtes n° 2 et 3). Travaux de la Faculté de Droit et de

Sciences politiques de Dijon, III, 1983, 211 p. (Préambule de G. Couturier, doyen de la Faculté, Préface de G. Vigarello, président de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education).

— Ou l'analyse d'un quart de siècle d'expérience de rénovation pédagogique dans l'enseignement secondaire américaine :

— **L'Ecole de Demain - Ecole pour chacun ? Ecole personnalisante ?** UNMFREO, 1981, **Mésonance,** 215 p. (Préambule : A. Duffaure, directeur ; Préface : J.-L. Trump, Model Schools Project, Director).

(7) Le plan du cours de 1982 figure en Annexe in **La Faculté Maillon...**

(8) Cette analyse a fait l'objet d'une conférence dans le cadre du Centre de Recherches sur les *Idéologies, les Mentalités et la* Civilisation au Siècle des Lumières, de l'Université de Dijon. **Cahier n° 39, 25 p.**

(9) **Some thoughts...** § 1-2 in E. Naert, **Locke,** Seghers, 1973, p. 165.

(10) « Virtue, wisdom, breeding and learning », **Some thoughts,** Sect. 134-147.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 75 avril-mai-juin 1986, 73-79

# DE L'APPLICATION DE LA PSYCHANALYSE À L'ÉDUCATION

par N. MOSCONI

*En partant d'une distinction entre application au sens d'utilisation de connaissances théoriques pour produire un savoir prescriptif éclairant une pratique (savoir pratique) et au sens d'usage d'une théorie et de concepts scientifiques en vue d'une connaissance théorique d'un nouveau domaine d'objets (science appliquée), on peut montrer que l'application de la psychanalyse à l'éducation et aux pratiques enseignantes peut s'entendre en ces deux sens et qu'une psychanalyse appliquée au champ éducatif (comme science appliquée) est la condition nécessaire d'une application entendue au premier sens. Nécessaire mais non suffisante, car la constitution ou l'acquisition d'un savoir en psychanalyse suppose de la part du sujet un désir de savoir et une « participation transférielle » à l'objet de ce savoir et d'autre part, celui-ci ne pourra devenir un opérateur de changement dans les pratiques qu'à travers l'élaboration d'un savoir pratique dont les règles subordonneront l'usage du savoir théorique aux fins poursuivies.*

Il est habituel de considérer comme « épineuse » (1) la question de l'application de la psychanalyse à l'éducation. J. Filloux lui a déjà consacré plusieurs articles dans la présente revue où, pour tenter de dépasser l'opposition stérile entre application et « union dialectique », elle tentait de reprendre la question en montrant l'intérêt, pour la compréhension de la pratique enseignante, de concepts comme celui de sublimation, de filiation symbolique et de contre-transfert méthodique (2). A partir de ses réflexions et aussi de la lecture du livre de M. Cifali, « Freud pédagogue ? » (3), je désirerais revenir sur cette notion d'application et examiner comment une analyse plus précise de la notion peut s'illustrer du cas de la psychanalyse et en particulier de son application à l'éducation et à la pratique enseignante.

## I. — DE LA NOTION D'APPLICATION

Il nous semble nécessaire de distinguer deux sens du terme « application ». Le mot n'a pas le même sens en effet lorsque l'on parle de « sciences appliquées » ou d'application de connaissances (scientifiques ou non) à une pratique.

L'application de connaissances scientifiques à la pratique, c'est l'application technique. Il s'agit de tirer de connaissances données des implications pour une pratique déterminée. Mais on peut montrer que cette opération n'est jamais directe : il faut en effet avoir défini un objectif ou un but à atteindre (un objet à fabriquer ou un effet à produire) pour qu'elle puisse s'accomplir. Une fois ce but défini, on pourra tirer de tel ou tel domaine de savoir scientifique des implications qui désigneront des moyens propres à l'atteindre. Mais c'est le but poursuivi qui commande ces implications et non directement le savoir scientifique, qui n'intervient qu'à titre de moyen. De plus celles-ci s'exprimeront dans des propositions de nature différente des propositions scientifiques. Ces dernières en effet sont de nature descriptives ou explicatives, elles disent « ce qui est » [ou « ce qui pourrait bien être » (4)] ; les implications techniques au contraire sont de nature prescriptive : elles disent « ce qu'il faut faire » pour atteindre telle fin voulue. Certes, elles pourront elles aussi constituer une théorie, mais de nature tout à fait différente de la théorie scientifique : un ensemble non pas de propositions assertoriques portant sur le réel mais de propositions prescriptives, règles ou « impératifs » (5), qui « s'appliqueront », c'est-à-dire prescriront de faire telle chose, compte tenu de la fin à atteindre, dans tel ou tel cas. C'est cette distinction que visait Durkheim lorsqu'il désignait la pédagogie comme « théorie pratique » par opposition à la théorie scientifique (6) et que reprennent Malglaive et Weber en opposant « savoirs pratiques » et « savoirs théoriques » (7).

Le cas des sciences appliquées est tout différent. Comme l'a montré l'épistémologue G. Canguilhem, une

« science appliquée » n'est pas une technique, pas même un savoir pratique, c'est encore une science. C'est une science plus « complexe » (au sens cartésien du terme) qui consiste à appliquer une théorie plus « simple » à un objet nouveau. Ainsi, l'optique géométrique est une « science appliquée » par rapport à la géométrie ; elle résulte d'une application spéciale de mathématiques « simples » ou « pures » à un objet physique particulier. De la même façon, on distingue « cinématique pure » et « cinématique appliquée » en ce que la première est l'étude de relations mathématiques entre des concepts comme ceux de trajectoire, vitesse, mouvement uniforme, accélération, etc., tandis que la seconde est la théorie générale des mécanismes, c'est-à-dire l'étude des dispositifs purement géométriques de transformations des mouvements. En tant que science, la « science appliquée » n'a pas d'autre but que la science qui s'applique à elle, son but est théorique et non pratique : il s'agit de connaître et non pas de faire, de dire ce que le réel est ou peut être et non pas ce qu'il doit être ou comment il faut (et qu'il faut) le transformer.

Pour que ces connaissances puissent recevoir des applications techniques, il faudra d'abord que soit déterminé quel type d'objet ou de machine on veut construire et pour effectuer quelles transformations de mouvements ; c'est à partir de là seulement que la « science appliquée » pourra être utilisée comme source d'informations pour déterminer comment construire cette machine, c'est-à-dire formuler des règles de fabrication précises.

Ainsi, il y a lieu de distinguer entre « science appliquée » qui constitue un savoir théorique, une théorie scientifique dont les propositions sont au mode indicatif et application technique de la science qui produit un savoir pratique, comme ensemble codifié de règles dont les propositions formulent sur un mode impératif des actions à faire, selon un rapport de moyen à fin : « si tu veux cela, fais ceci ». Or, même si la nature du savoir en psychanalyse pose des problèmes tout à fait particuliers sur lesquels nous reviendrons plus loin, ces distinctions nous semblent pouvoir y être « appliquées » de manière pertinente.

## II. — SAVOIR PRATIQUE ET SCIENCE APPLIQUÉE EN PSYCHANALYSE

Du point de vue de la pratique psychanalytique, tout d'abord, nous pourrions retrouver les niveaux que nous venons de distinguer : entre le niveau de la pratique où la cure se définit par la fin qu'elle poursuit (quelle que soit par ailleurs cette fin, puisque la question fait problème entre les analystes) et le niveau de la théorie scientifique, avec la métapsychologie, savoir théorique qui dit « ce qu'il en est » de l'appareil psychique ou du moins ce qu'il est supposé être, se situe ce savoir pratique que Freud a énoncé sous le nom de « technique psychanalytique » ; il représente ce niveau de la théorie prescriptive où sont énoncées des règles concernant la pratique de la cure et la manière de la conduire, par exemple, des réponses à des questions comme : à quel moment faut-il interpréter le transfert ? ou comment faut-il manier l'interprétation des rêves ? Les réponses à ces questions sont fonction à la fois de la fin poursuivie par la cure et du savoir métapsychologique qui permet d'éclairer et d'interpréter ce qui s'y produit. Mais ici l'application du savoir métapsychologique est indirecte, et doublement : d'une part, parce que ses concepts n'apparaissent pas dans le discours de l'analyste ; l'interprétation n'est pas une théorisation, elle se situe au plus près de la parole de l'analysé, elle est ce qui doit « faire sens » pour lui (8) ; d'autre part, l'analyste n'a pas pour but premier d'acquérir un « savoir sur » l'analysé, mais de lui permettre d'acquérir un « savoir de » (9) lui-même, en vue de « se connaître » ou de « se guérir ».

Mais on pourrait aussi retrouver dans la théorie psychanalytique la notion de « science appliquée », puisque Freud lui-même parle de « psychanalyse appliquée ». Il s'agit alors pour lui d'interpréter des œuvres artistiques ou littéraires ou encore des discours tenus en dehors de la cure (le cas Schreber dans les « Cinq Psychanalyses »). La fin est alors uniquement théorique et non pratique : l'interprétation se fait dans un « après-coup » qui ne saurait avoir de conséquences pour les auteurs (ceux-ci sont d'ailleurs le plus souvent déjà morts quand Freud interprète leurs « productions »). L'analyste n'interprète pas alors, comme dans la cure, pour le sujet analysé, celui qui a produit ces œuvres ou ces discours mais pour satisfaire un désir qui lui est propre : un désir de savoir, par exemple, mieux connaître les conditions psychiques de la création artistique ou de la production d'un discours délirant, et — éventuellement — exprimer ce savoir dans une œuvre vouée à la publication.

En ce cas, la psychanalyse appliquée l'est bien au sens d'une « science appliquée » : un savoir théorique, en l'occurrence la théorie analytique, étend ses objets d'étude en vue de produire un nouveau savoir théorique et rien d'autre. Il ne s'agit nullement de produire un quelconque effet pratique, par exemple, rendre l'artiste plus créateur.

Mais c'est ici que nous touchons à une particularité du savoir théorique en psychanalyse, qui le distingue d'un savoir scientifique au sens habituel du terme. C'est que ce savoir ne peut être constitué ni même acquis que conjointement avec une élucidation par le chercheur de

son propre psychisme. Il y a interdépendance entre une compréhension générale et théorique des phénomènes psychiques et la compréhension par le chercheur de ses propres phénomènes psychiques et en particulier de son propre inconscient. Cette démarche suivie par Freud lui-même dans sa découverte de la psychanalyse est apparue comme une démarche fondatrice et obligée. Le savoir théorique analytique ne se laisse pas saisir à un niveau simplement spéculatif, dans une approche purement intellectualiste, mais ne prend sens que dans une démarche personnelle, existentielle d'analyse et d'élucidation de son propre psychisme, en particulier inconscient.

Que ceci soit la condition de possibilité de la pratique psychanalytique (à travers le phénomène du contre-transfert) ne surprendrait peut-être pas encore tellement, mais l'originalité propre de la psychanalyse est d'affirmer que cette participation de la subjectivité du chercheur, et tout particulièrement de sa subjectivité inconsciente (10), est aussi la condition de la « science », de la production théorique elle-même. Cette participation n'est pas, comme tendrait à le faire croire une perspective positiviste, le symptôme d'une incapacité à atteindre une objectivité supposée évacuer celui qui cherche, au contraire elle est la condition même d'une connaissance, d'une interprétation véritablement fécondes. Ainsi, même comme « science appliquée », la psychanalyse suppose une « participation transférentielle » (11) du chercheur à l'objet de sa recherche, une « implication » qui le met en jeu dans les couches les plus profondes (inconscientes) de son propre psychisme.

Maintenant, quand on parle de « psychanalyse appliquée » à l'éducation, de quelle « application » parle-t-on ?

## III. — L'IDÉE D'UNE PSYCHANALYSE APPLIQUÉE À L'ÉDUCATION ET AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

Il nous semble que notre distinction entre deux types d'application peut être ici de quelque utilité car ce domaine est plus qu'aucun autre le lieu des équivoques.

L'application de la psychanalyse à l'éducation peut s'entendre en effet aussi bien au sens d'une application pratique qu'au sens de la « science appliquée ».

Au premier sens, parler d' « application » de la psychanalyse à l'éducation supposerait que l'on puisse trouver dans la théorie analytique un savoir de nature à éclairer les pratiques éducatives et enseignantes, voire à les transformer. Il faut noter cependant qu'il en est ici comme dans la pratique de la cure : le savoir métapsychologique ne s'y appliquerait que par l'intermédiaire d'un savoir pratique, d'un ensemble de règles qui formulent leurs prescriptions en utilisant la théorie scientifique, compte tenu de la fin poursuivie. La fin de l'éducation ou de l'enseignement n'étant pas celle de la cure analytique et les situations étant en elles-mêmes différentes, il est clair que les pratiques éducatives, même en utilisant la même théorie métapsychologique en tireraient une théorie prescriptive qui serait nécessairement différente de celle qui guide la pratique de la cure. Bien plus, il n'est pas exclu que, selon les fins qu'elle s'assigne, une pédagogie puisse tirer du savoir théorique psychanalytique un savoir pratique et des pratiques différents. N'en est-il pas déjà ainsi dans la cure, où, en changeant la fin poursuivie (par exemple, « adapter ou non l'analysé à la société), on change aussi les règles techniques (renforcer ou non le moi) ?

Mais une tendance très forte aujourd'hui dans la psychanalyse refuse cette idée d'application, soit en se plaçant du point de vue de la psychanalyse ; ainsi C. Millot affirme : « La théorie analytique est non-concluante en ce qui concerne le domaine de l'éducation » (12) ; soit en se plaçant du point de vue de la pédagogie, comme M.C. Baïetto, pour laquelle « enseigner ne peut être une activité basée sur une théorie ou une doctrine » (13).

Il nous semble que ces formulations sont très équivoques et peuvent être vraies ou fausses selon le sens où on les entend. Elles sont certainement vraies au sens où elles dénoncent une illusion : non seulement, comme nous l'avons montré plus haut, celle qui consiste à croire que d'une théorie scientifique on peut déduire directement des règles pratiques, sans considérer d'abord la fin que l'on poursuit, mais encore celle qui prétend que d'un savoir pratique la pratique se tire immédiatement. On oublie alors, comme le rappelaient Malglaive et Weber (14), que toute pratique est singulière, relative à un ensemble unique de conditions déterminées et en particulier, pour la pratique pédagogique, un ensemble d'individus singuliers formant un groupe inclus dans une institution qui ont chacun leur physionomie propre. C'est pourquoi aussi complet qu'on puisse imaginer le savoir pratique, les règles n'en sont jamais immédiatement applicables, car elles sont toujours générales et ne peuvent prévoir le cas singulier dans toutes ses dimensions. Pour appliquer un savoir pratique, il faut ce que Kant appelle la « faculté de juger » ou « jugement », « faculté qui consiste à penser le particulier comme compris sous le général » (15). C'est cette faculté qui permet à chaque fois de savoir quelles règles s'appliquent ou non au cas donné, comment on peut les adapter aux circonstances singulières, ou encore, devant le surgissement de l'imprévu, d'inventer une nouvelle règle mieux adaptée.

Mais ce qui est vrai de la pratique pédagogique et enseignante ne l'est-il pas tout autant de la pratique de la cure analytique ? Car si le pédagogue est peut-être, par

la nature de sa pratique, plus qu'un autre porté à cette illusion qu'une théorie pourrait dispenser de tout jugement et de toute capacité de faire face à l'imprévu et à l'aléa, tout praticien peut succomber à cette tentation et pourquoi pas l'analyste lui-même ? Mais celui-ci en conclut-il pour autant qu'il peut se passer de toute théorie et que le caractère singulier de sa pratique la constituerait en un domaine à part, échappant à toute théorisation ? Toute l'œuvre de Freud et de ses successeurs est là pour démentir une telle conclusion. Certes, l'acquisition d'un savoir théorique ne suffit pas à faire un analyste et il faut aussi la pratique de sa propre analyse ; mais que serait celle-ci à son tour si elle ne rendait pas précisément possible pour l'analyste l'acquisition de ce savoir conjointement théorique (métapsychologique) et pratique (sur la technique de la cure) ? Nous ne voyons pas pourquoi ce qui est vrai de la pratique analytique ne le serait pas aussi de la pratique pédagogique. Car nous prétendons, avec Kant, qu'il n'y a pas de pratique sans théorie, c'est-à-dire sans l'observation de règles générales (qu'elles soient plus ou moins explicitées). Et nous pensons que ce savoir pratique sera d'autant plus éclairé qu'il pourra s'appuyer, pour formuler ses règles, sur des théories « scientifiques ».

Ce refus de l'idée d'une « application » de la psychanalyse à l'éducation pourrait avoir encore une autre signification : souligner la différence entre technique et pratique et montrer que les techniques de transformation de la matière qui appliquent des savoirs tirés des sciences de la nature n'obéissent qu'à des normes d'utilité et d'efficacité, alors que les pratiques, outre les normes d'efficacité, mettent en jeu des valeurs éthiques et politiques. L'on peut ainsi, comme Habermas (16), souligner l'opposition entre technique, activité instrumentale qui applique les sciences de la nature, et pratique, activité communicationnelle de l'interaction, parmi lesquelles pourraient se situer aussi bien la cure psychanalytique que les pratiques éducatives. Mais Habermas n'en tire pas la conséquence que la pratique ne doive pas être éclairée par des sciences. S'il insiste sur leur nature épistémologique particulière en les appelant « historico-herméneutiques », ce n'est pas pour dire qu'elles sont inutiles à la pratique, c'est au contraire pour montrer qu'elles sont commandées par elle et que la pratique y trouve les sources de son savoir pratique, au même titre que les sciences de la nature sont commandées par un intérêt issu de la technique et du travail.

Donc, si la pratique pédagogique, pas plus qu'une autre pratique, ne peut se passer de théorie, la question est de savoir si elle peut trouver dans la théorie analytique des savoirs utiles pour constituer son savoir pratique et formuler ses règles. Ceux mêmes qui répondent d'une manière négative à cette question ne démentent-ils pas cette réponse par leurs propres discours ? Ainsi, reprocher, par exemple, à la psychanalyse de servir à « étiqueter, expliquer, classer les individus » et à les « redresser pour mieux les adapter à l'institution à servir » (17), c'est refuser certaines règles (refus que nous partageons), mais au nom d'une autre règle, celle qui énonce qu' « il ne faut pas » étiqueter, etc., les individus ni chercher à les adapter à tout prix à l'institution. Et ces règles, à leur tour, ne peuvent être énoncées qu'au nom d'un élément théorique venant de la psychanalyse : le refus de la distinction radicale entre le normal et le pathologique — ainsi d'ailleurs qu'au nom de valeurs éthiques, le respect de l'individu et de sa liberté.

De même, affirmer, comme M. Mannoni (18), que l'adulte éducateur « doit » substituer à son projet narcissique de façonner un enfant idéal un effort pour « renouer avec l'enfant en lui », c'est-à-dire une décision de se faire psychanalyser, c'est encore poser une règle qui, pour valable qu'elle soit, n'en découle pas moins de ce principe théorique essentiel à la psychanalyse que l'enfant en chacun, c'est-à-dire la sexualité infantile, est inaccessible directement à cause du refoulement.

C'est aussi la théorie analytique qui permet de mettre en évidence la part d'illusion que contiennent souvent les théories pédagogiques, dans la mesure où elles apparaissent comme un « foyer de projection » (19), un discours de l'Idéal, fruit d'une « entreprise moïque » où le narcissisme blessé du pédagogue reprend vigueur sous forme d'espoir d'un bonheur futur pour les générations nouvelles et d'un rêve « d'enfant à réussir ».

Mais un tel usage de la théorie analytique ne revient-il pas à admettre que celle-ci peut avoir, par rapport aux savoirs pédagogiques, une fonction critique mais nullement constructive, comme s'il était impossible de tirer de la psychanalyse des implications positives pour les pratiques pédagogiques. Ceux qui refusent d'accepter l'idée d'une application de la psychanalyse aux pratiques éducatives ont en effet beau jeu de faire remarquer qu'une théorie pédagogique utilisant la théorie analytique n'existe pas puisqu'on ne peut en exhiber le contenu. En particulier, on ne peut trouver dans l'œuvre de Freud autre chose et plus que quelques conseils et une définition, esquissée à grands traits, des buts d'une pédagogie selon un point de vue psychanalytique (20). Tel est le sens de la phrase de C. Millot citée plus haut sur le caractère « non concluant » de la théorie analytique, par rapport à l'éducation. L'idée implicite est que si le génie de Freud n'y a pas pourvu, c'est que cette absence chez lui de théorie pédagogique n'est pas accidentelle mais essentielle.

On pourrait peut-être fournir une autre réponse si l'on déplaçait la question et si l'on se demandait quelle

devrait être la nature de cette théorie psychanalytique utilisable pour construire un savoir pratique pédagogique. Jusqu'ici on semble admettre comme une évidence qu'il s'agit de la métapsychologie telle qu'elle a été constituée par Freud. C'est oublier un peu vite que cette théorie, avec ses concepts, provient précisément de cette pratique bien particulière qu'est la cure psychanalytique et des « observations » qui ont pu y être faites et dont elle est, comme le rappelle Freud, la « traduction théorique » (21). Même si la métapsychologie prend parfois l'aspect d' « hypothèses » que Freud qualifie de « spéculatives » (22) — en particulier grâce à la psychanalyse appliquée — et par là dépasse largement cette pratique elle même, elle y trouve cependant son lieu d'origine essentiel et garde avec elle un lien organique.

On peut donc supposer que la condition pour que la psychanalyse puisse s'appliquer aux pratiques éducatives, c'est qu'un effort de conceptualisation et de théorisation soit fait par rapport aux pratiques pédagogiques semblable à celui que Freud a fait par rapport à la pratique de la cure. Ainsi l'absence de savoir pratique inspiré de la psychanalyse s'expliquerait non pas par une impossibilité radicale mais par l'absence, qu'on peut supposer provisoire d'une théorisation inspirée de la psychanalyse et prenant pour objet les pratiques pédagogiques. Nous sommes donc renvoyés du premier au second sens du terme application, celui d'une application de la psychanalyse aux pratiques pédagogiques au sens d'une « science appliquée ».

## IV. — LA PSYCHANALYSE APPLIQUÉE À L'ÉDUCATION COMME « SCIENCE APPLIQUÉE »

Une application de la psychanalyse aux pratiques éducatives, comme science appliquée est-elle possible et en quel sens ?

Nous pensons avec M. Cifali (23) que cette application n'est possible qu'à une condition majeure, c'est que la théorie analytique ne soit pas métamorphosée en une théorie « maîtresse », figée en un ensemble de certitudes dogmatiques que l'éducation, comme champ d' « application » n'aurait d'autre fonction que de confirmer ou même de conforter. Si le chercheur se contente en effet de demander à l'éducation une validation de sa théorie, il risque de prendre une position narcissique et imaginaire, celle d'un moi plein d'un savoir sans faille et de faire jouer ce savoir comme résistance et défense annulant toute possibilité d'élucidation véritable de l'objet (24).

Ainsi la théorie psychanalytique appliquée au champ éducatif ne pourra être créatrice d'un savoir nouveau que si elle accepte, comme le dit M. Cifali, d'être à la fois « altérée » et « altérante ». Altérante en ce qu'elle est capable de faire émerger, dans ce champ nouveau, des « questions inédites » (25). Elle permet d'y reconnaître la présence d'un travail de l'inconscient qui impose aux formations conscientes ses effets et ses déguisements et, à partir de cette reconnaissance, d'y mettre en œuvre un véritable « pouvoir d'interprétation » (26). Mais la théorie est aussi « altérée » en ce que, déportée du champ de la cure dans celui des pratiques éducatives, elle sera modifiée par son objet même.

En particulier la théorie devra prendre en compte tout ce qui distingue les pratiques éducatives de la pratique de la cure en tant que relation duelle ; celles-là en effet sont toujours des pratiques de groupe, qu'il s'agisse de l'éducation dans un groupe familial ou institutionnel substitut, qu'il s'agisse des pratiques d'enseignement dans le groupe-classe ou de formation dans le groupe de formation. Une théorisation de ces phénomènes supposera donc un appel aux recherches qui tentent d'élucider d'un point de vue psychanalytique tout ce qui ressortit aux phénomènes de groupe. Ainsi, pour ce qui est de l'éducation familiale, la thérapie familiale analytique nous semble une piste intéressante pour étudier le groupe familial et ses pratiques éducatives et pour saisir ce niveau d'une institution intermédiaire entre les rapports purement individuels et les rapports proprement sociaux (27).

Pour ce qui est du groupe-classe, en tant que petit groupe inscrit dans une institution, une approche psychanalytique supposera de retravailler des éléments théoriques et conceptuels puisés dans ce que Freud avait appelé la « psychologie collective » et dans les recherches qui ont été poursuivies après lui sur les phénomènes de dynamique de groupe (28), sur les phénomènes inconscients liés au cadre institutionnel (29) et à la mise en jeu de ce qu'Enriquez a appelé le « lien social » (30). Par ailleurs, en tant que groupe dont la finalité est l'enseignement, le groupe-classe met en jeu, comme l'a montré J. Filloux, une problématique de la sublimation (31), sur laquelle déjà M. Klein, dans ses premiers travaux (32) avait ouvert des pistes que l'on pourrait approfondir.

Ainsi il y a lieu d'affirmer qu'une psychanalyse appliquée à l'éducation, en tant que « science appliquée » est possible. Et en ce domaine, des travaux comme ceux de J. Filloux et de M.C. Baïetto ont déjà montré la voie. D'autre part, il nous semble que cette élucidation théorique du champ des pratiques éducatives et enseignantes est la condition préalable de toute application pratique de la psychanalyse à ces pratiques elles-mêmes. Car seules des connaissances en psychanalyse de l'éducation pourront fournir aux pratiques éducatives et enseignantes les données permettant de constituer dans ce domaine un savoir pratique.

Il reste cependant une question : qui peut faire l' « application », prise en ces deux sens ? La réponse est relativement facile pour le savoir pratique : qui d'autre en effet que le praticien pourrait le constituer ? Et ici l'analogie avec la pratique analytique doit jouer jusqu'au bout. De même que l'acquisition du pur savoir théorique, métapsychologique, ne suffit pas à faire un analyste praticien si elle ne s'origine pas dans ce savoir intérieur que l'analyste construit dans l'espace de sa propre cure, de la même façon, pour le pédagogue praticien, l'acquisition d'un savoir théorique psychanalytique sur la pratique pédagogique ne saurait avoir à soi seul effet sur sa propre pratique. Il n'en aura que s'il prend sens dans une démarche personnelle de savoir et de symbolisation et s'il s'origine dans un véritable désir de savoir sur soi-même et sa pratique. Seuls ce désir et cette démarche peuvent faire de ce savoir et du savoir pratique que d'autres ont construit sur lui des savoirs qui représentent pour lui plus qu'une information et qui provoquent « une sorte de mise à distance grosse de changements dans une pratique » (33).

Reste le savoir théorique : à qui appartient-il de le constituer ? Certes, on pourrait penser que pour ce dernier du moins, la qualité de pédagogue et de praticien n'est pas indispensable. On pourrait même aller jusqu'à penser qu'elle peut constituer un obstacle, s'il est vrai qu'il est toujours difficile d'être juge et partie. Toutefois, il nous semble que là encore on doit faire jouer jusqu'au bout l'analogie avec la psychanalyse : pas plus que les psychanalystes ne semblent vouloir laisser à d'autres le soin de théoriser sur l'expérience de la cure — et ceci légitimement — pas plus les pédagogues ne doivent laisser à d'autres le soin de l'élucidation théorique de leur champ. Certes, l'expérience pratique de la pédagogie est loin d'être une condition suffisante pour pouvoir faire une « science » des pratiques enseignantes, mais elle apparaît comme une condition, sinon nécessaire, du moins souhaitable. Ainsi une double condition serait requise pour faire de la psychanalyse une « science appliquée » aux pratiques éducatives et enseignantes : avoir soi-même une expérience de ces pratiques (comme condition préalable d'un certain désir de savoir par rapport à elles) et avoir fait une analyse (comme condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytiques).

Ainsi nous exprimons notre adhésion à cette remarque faite par D. Hameline : « Les praticiens de l'éducation, en tant que corps social, ont tout intérêt à faire eux-mêmes la théorie de leur pratique sans laisser à d'autres corps sociaux (scientifiques, politiques...), l'exclusivité de l'approche théorique de l'éducation » (34). Comme lui, nous poserions volontiers en principe que les pédagogues doivent faire eux-mêmes la théorie (constituer et le savoir pratique et le savoir théorique) de leur propre pratique.

Mais poser ce principe, c'est affirmer que d'autres que des psychanalystes pourront théoriser en psychanalyse appliquée. Dès lors, on peut se demander si l'affirmation selon laquelle il n'y aurait pas d' « application » possible de la psychanalyse à l'éducation n'est pas de l'ordre de ce que l'on pourrait appeler une résistance. Il est à se demander en effet si l'enjeu de cette controverse n'est pas au fond une question de pouvoir et de maîtrise. Comme l'écrit M. Cifali, « de la psychanalyse ou de l'éducation, qui l'emportera ? Telle est la question » (35). Comme nous l'avons montré plus haut, dans l'application technique, c'est la pratique qui commande, par les fins mêmes qu'elle s'assigne. Dans la pratique analytique, la psychanalyse commande puisqu'elle est ce tout de la pratique et des savoirs théoriques et pratique qui l'éclairent. Mais dans une pratique pédagogique, ce ne sera pas la psychanalyse qui commandera, ni comme pratique, ni comme théorie scientifique, mais cette pratique elle-même, avec les fins qu'elle se donne. Il est peut-être difficile à quelqu'un qui se place du point de vue de la psychanalyse d'accepter que celle-ci devienne, non plus une sorte de fin en soi, mais, comme le disait Freud, un « outil » (36) et que de « maîtresse » elle doive se faire « servante » (37) — mais n'est-ce pas déjà illusoirement qu'elle l'est, comme théorie, dans la pratique analytique puisque là aussi celle-ci commande ?

Nicole MOSCONI

professeur agrégé
assistante en sciences de l'éducation
Université Paris X-Nanterre

**Notes**

(1) FILLOUX J. — **Du Contrat Pédagogique,** Paris, Dunod, 1974, p. 11.

(2) FILLOUX J. — Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante, **Revue Française de Pédagogie,** n° 54, janv.-fév.-mars 1981, et Clinique et Pédagogie, **Revue Française de Pédagogie,** n° 64, juillet-août-sept. 1983.

(3) CIFALI M. — **Freud Pédagogue ? Psychanalyse et Education,** Paris, InterEditions, 1982.

(4) Cf. l'idée de M. Mannoni de la théorie comme fiction : MANNONI M., La théorie comme fiction. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan, en coll. avec SAFOUAN M., « Psychanalyse et pédagogie », **Recherches.**

(5) Selon la terminologie du philosophe Kant.

(6) Cf. FILLOUX J.C. — **Durkheim et le socialisme,** Genève, Droz, 1977, p. 89.

(7) MALGLAIVE G. et WEBER A. — Théorie et Pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, **Revue Française de Pédagogie,** n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, p. 17 à 27. Il ne s'agit pas ici pour nous de soutenir une théorie purement spéculative et désintéressée de la science. Nous admettons, avec Habermas que la science a pour fin ultime d'agir sur le réel et est commandée par des « intérêts », simplement nous soutenons que, par rapport à cette visée de transformation du réel, qui suppose des règles techniques, la démarche scientifique et la théorie à laquelle elle aboutit sont des moments intermédiaires de description et d'explication du réel tel qu'il est.

(8) Cf. le rappel de Freud : « Tout savoir ne se mue pas à la vérité en pouvoir thérapeutique », in **Ma Vie et la Psychanalyse,** trad. franç., Paris, Gallimard, coll. Idées, 1950, p. 76.

(9) Cf. cette distinction entre « savoir sur » (savoir théorique constitué dans l'après-coup d'une tentative d'explication) et « savoir de » (savoir émergeant dans l'espace de la cure et du transfert et qui seul a pouvoir de transformation de soi-même), in MANNONI O. — **Un commencement qui n'en finit pas,** Paris, Ed. du Seuil, 1980.

(10) CIFALI M., op. cit., p. 94.

(11) Ibidem, p. 95.

(12) MILLOT C. — **Freud Antipédagogue,** Paris, Ed. du Seuil, 1979, p. 127.

(13) BAÏETTO M.C. — **Le Désir d'enseigner,** Paris, Ed. ESF, 1982, p. 162.

(14) MALGLAIVE G. et WEBER A., article cité, p. 19 et 20.

(15) KANT E. — **Critique de la Faculté de juger,** trad. franç., Paris, Vrin, 1960, Introduction, p. 27.

(16) HABERMAS J. — **Connaissance et Intérêt,** trad. franç., Paris, Gallimard, coll. Tel.

(17) BAÏETTO M.C., op. cit., p. 160.

(18) MANNONI M. et SAFOUAN M., op. cit., p. 189.

(19) CIFALI M., op. cit., p. 48 et 75.

(20) CIFALI M., op. cit., p. 41.

(21) FREUD S. — Au-delà du principe de plaisir, in **Essais de Psychanalyse,** nouvelle trad. franç., Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1981, p. 108.

(22) Ibidem, p. 109.

(23) CIFALI M., op. cit., p. 19.

(24) Cf. à ce sujet la critique par M. Cifali du texte de Freud dans les **Nouvelles conférences sur la Psychanalyse** (6e conférence) où elle montre que Freud refuse l'idée que son application à l'éducation puisse avoir d'autre effet sur la métapsychologie que de la confirmer, comme s'il prenait cette position qui consiste à « vouloir être rassuré en tous points », position narcissique qui risque de faire perdre à la théorie son « pouvoir psychanalytique », CIFALI M., op. cit., p. 35-36.

(25) CIFALI M., op. cit., p. 169.

(26) CIFALI M., op. cit., p. 189.

(27) Cf. **La Thérapie familiale psychanalytique,** ouvr. coll. ss. la dir. de RUFFIOT A., Paris, Dunod, 1981, et CAILLOT J.P. et DECHERF G. — **Thérapie familiale et paradoxalité,** Paris, Clancier-Guénaud, 1982.

(28) Cf. les travaux de Bion et de l'école anglaise sur les petits groupes et ceux d'Anzieu et de son équipe.

(29) Par exemple, les travaux de G. Mendel et des groupes de Sociopsychanalyse.

(30) ENRIQUEZ E. — **De la Horde à l'Etat, Essai de Psychanalyse du Lien social,** Paris, Gallimard, 1983.

(31) FILLOUX J. — Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante, **Revue Française de Pédagogie,** n° 54, janv.-fév.-mars 1981, p. 36-37.

(32) KLEIN M. — **Essais de Psychanalyse,** trad. franç., Paris, Payot, 1974, les premiers articles.

(33) CIFALI M., op. cit., p. 161.

(34) HAMELINE D. — **Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue,** Paris, Ed. ESF, 1979, p. 39.

(35) CIFALI M., op. cit., p. 25.

(36) FREUD S. — Lettre à O. Pfister du 9-2-1909, in **Correspondance de S. Freud avec le Pasteur Pfister, 1909-1939,** trad. franç., Paris, Gallimard, 1967, p. 47.

(37) Dans la Préface à la **Méthode psychanalytique** d'O. Pfister, Freud, parlant de l'éducation, propose de mettre la psychanalyse « à son service », cité par M. Cifali, op. cit., p. 18.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 81-104

NOTE DE SYNTHÈSE

# Apprentissage de textes et acquisition de connaissances

Comprendre un texte suppose une interprétation unifiée du texte, l'accès à une vue d'ensemble du domaine conceptuel qu'il représente. Dans l'apprentissage d'un domaine conceptuel *chaque notion ne peut être comprise qu'en fonction du lien* qu'elle entretient avec d'autres. La maîtrise de ce domaine implique la mise en œuvre d'une activité cognitive de mise en relation dont il convient de préciser les caractéristiques. Il s'agit en outre de déterminer comment aider l'élève à effectuer cette activité cognitive.

L'élève doit appréhender non pas une suite de données juxtaposées les unes par rapport aux autres, mais un ensemble organisé en fonction des éléments communs par lesquels les informations transmises sont interconnectées. Il doit effectuer une activité constructive ; chaque information est alors organisée par rapport à l'ensemble construit. Il y a coordination des connaissances les unes par rapport aux autres selon des ensembles partiels puis de plus en plus vastes pour parvenir à une vue d'ensemble (J.F. et L. Vezin, 1982). Il est donc important de préciser les caractéristiques de cette vue d'ensemble acquise à la fin de l'apprentissage.

Certaines modalités de guidage utilisées par l'enseignant peuvent aider l'élève à appréhender l'ensemble du texte et à greffer les données nouvelles sur ses connais*sances antérieures. Dans le présent article nous nous proposons de préciser com*ment les modalités de guidage peuvent répondre au besoin d'information de l'élève en fonction des objectifs de l'enseignement et des capacités que l'on veut faire acquérir.

Les travaux effectués concernent principalement trois directions de recherche :

1) Etude de l'activité constructive au cours de l'apprentissage de connaissances ; 2) Etude du rôle des contextes dans l'activité constructive et l'aspect dynami*que de ce qui a été appris* ; 3) Etude du guidage de l'activité constructive.

## I. — L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE AU COURS DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage d'un texte ne se limite pas à recueillir ce qui est communiqué, de façon passive et à restituer les informations de façon figée sous une forme identique à *celle qui a été transmise. Il s'agit en fait* d'un processus dynamique qui suppose non seulement l'acquisition des informations telles qu'elles ont été communiquées, mais aussi leur réorganisation potentielle. L' élève interprète, sélectionne certaines données, appréhende des relations non *explicitées, va au-delà des informa*tions présentées et met en œuvre une activité constructive originale (L. Vezin, 1979). C'est par l'intermédiaire de cette activité constructive que s'effectue la vue d'ensemble.

### 1) Activité de structuration et d'intégration

Les diverses informations d'un texte sont coordonnées dans un ensemble qui traduit une synthèse *sémantique. L'élève construit ainsi une structure* qui groupe les informations du texte en les condensant en fonction de ce qu'elles ont en commun à l'intérieur d'un réseau de relations qui les unifie et les structure.

Une des constructions réalisées par l'élève consiste à mettre en relation des informations présentées séparément en les intégrant dans une représentation unitaire

non explicite qui traduit la mise en œuvre d'une activité de synthèse sémantique. Bransford et Franks (1971) montrent ainsi que des sujets (étudiants) ne mémorisent pas uniquement l'information contenue dans des énoncés reliés sémantiquement mais présentés séparément ; ils intègrent ces énoncés dans une représentation d'ensemble. L'expérience consiste à faire apprendre des énoncés concrets dont chacun constitue un sous-segment ou une combinaison de deux ou trois segments d'un énoncé plus complexe jamais présenté à l'acquisition. Le nombre de sous-segments contenus dans un énoncé définit son degré de complexité. On constate principalement que les énoncés les plus complexes, qui ne sont pourtant jamais présentés à l'apprentissage, sont, à l'épreuve de reconnaissance, « reconnus » par les sujets comme des énoncés déjà entendus à l'acquisition. Il y a donc eu construction d'une unité d'ensemble. Cette intégration sémantique a lieu aussi bien lors de tâches de reconnaissance que lors de tâches de rappel (Bransford et Franks, 1972). L'activité constructive est effectuée même lorsque les informations communiquées ne donnent pas lieu à une représentation imagée de la signification (cas des énoncés concrets).

Des enfants âgés de 5 à 11 ans (Barclay et Reid, 1974, Brouillet, 1981) réalisent également une interprétation sémantique des énoncés présentés. Barclay et Reid soulignent que l'intégration sémantique apparaît en fait comme une des composantes fondamentales de l'activité linguistique dont la perturbation peut expliquer la difficulté qu'ont certains enfants dans le domaine de l'apprentissage et de la lecture. Pour parvenir à une vue d'ensemble l'élève doit ainsi effectuer une activité de confrontation entre les différents énoncés afin d'appréhender le contenu de chaque énoncé par rapport à l'ensemble du texte.

L'activité de mise en relation qui doit être effectuée pour parvenir à cette intégration peut être développée grâce aux stratégies d'apprentissage qui conduisent à une réorganisation du texte et à une représentation unitaire du texte. Trois stratégies peuvent être particulièrement prises en considération : la sélection des informations les plus importantes lors de la constitution d'un résumé de texte, l'activité de prise de notes et les techniques de structuration spatiale.

Pour effectuer une activité d'organisation l'élève doit trouver dans le texte les points de convergence qui permettent de regrouper les informations, il doit trouver les données essentielles du texte ou éléments clefs (mots clefs et leurs relations exprimées par les énoncés clefs). Trouver les énoncés clefs du texte ne consiste pas seulement à les extraire, il s'agit de les considérer comme représentant un ensemble d'autres énoncés en confrontant les énoncés entre eux pour appréhender les interrelations. L'activité de résumé est une des stratégies d'apprentissage permettant cette confrontation. En effet l'élément clef dans le résumé n'exprime pas que lui-même, mais un ensemble d'éléments qui constitue son champ d'influence : l'élève est amené, à partir du texte initial, à établir une hiérarchie des informations (Fayol, 1985). L'activité d'organisation mise en œuvre au cours de l'apprentissage d'un texte consiste à intégrer en une suite structurée les informations les plus importantes, celles qui constituent « le cœur » du texte, c'est-à-dire les énoncés clefs du texte. Ces informations les plus importantes sont celles qui sont données lorsque l'on demande aux élèves d'effectuer un rappel concis (Kintsch et Van Dijk, 1975, 1978, Brown, Day et Jones, 1983). Les énoncés clefs expriment en fait des relations communes qui existent entre diverses données du texte. L'intégration s'effectue alors par des organisateurs du texte qui sont les énoncés clefs. La constitution d'un résumé lors de l'étude d'un texte apparaît donc comme une stratégie facilitant l'accès à la vue d'ensemble du texte. Elle est un indicateur du niveau d'exigence attendu est conduit l'élève à rechercher les mises en relation les plus efficaces.

La production d'un résumé par l'élève au cours de l'apprentissage du texte dépend d'un certain nombre de conditions. Ainsi la constitution d'un résumé est moins bien réussie par les sujets qui étudient un texte contenant des formulations paraphrastiques des énoncés clefs parallèlement à ceux-ci ou contenant des énoncés annexes (détails, prolongements anecdotiques) responsables d'une décentration de l'attention et rendant plus difficile la sélection de l'essentiel (J.F. Vezin, 1975, ch. III). Dans une perspective voisine Reder et Anderson (1980) ont mis en valeur que la présentation d'un texte ne contenant que des énoncés clefs conduit à une meilleure rétention de ces derniers que la présentation d'un texte comprenant non seulement les énoncés clefs mais aussi des détails exprimés par des énoncés annexes.

Par ailleurs, il apparaît que l'appréhension de l'essentiel d'un texte ne s'effectue pas d'emblée, mais suppose une exploration progressive de ce texte : le nombre de lectures du texte est un élément important dans la constitution d'un résumé (J.F. Vezin, 1975-1976). Ainsi la constitution d'un résumé suppose une connaissance approfondie du texte par l'élève ; elle nécessite aussi une compétence plus générale qui permet de distinguer les experts des novices (Brown et Day, 1983).

La prise de notes n'est pas une recopie du texte. Elle consiste à effectuer un choix en faveur des éléments qui organisent l'ensemble du texte afin qu'apparaisse une structure du texte. La prise de notes ne cherche pas forcément à constituer un résumé du texte elle s'oriente vers une vue d'ensemble. La prise de notes apparaît en fait comme une sélection de l'essentiel (Divesta et Gray, 1973, Collins, 1977). Elle conduit le sujet à améliorer la quantité d'informations rappelées (Divesta et Gray, 1972). Ces auteurs soulignent que la prise de notes sensibilise le lecteur à certains aspects de la communication en lui permettant de déterminer les informations les plus importantes et en les organisant. Il apparaît en fait que la prise de notes oriente l'activité d'étude vers une intégration des nouvelles informations dans un cadre déjà connu car au moment de la prise de notes l'élève est amené à paraphraser le texte, à le réorganiser en fonction de ce qu'il connaît déjà (Reper et Mayer, 1978). Notons en outre que, lors d'apprentissages successifs d'un même texte la prise de notes est de plus en plus concise (J.F. Vezin et Saules, 1979). Par ailleurs la composition du texte (proportion d'exemples d'énoncés annexes et d'énoncés clefs) a un effet sur le volume de prise de notes : elle est accrue par le nombre d'énoncés non essentiels contenus dans le texte (J.F. Vezin, 1981).

La prise de notes apparaît en fait comme un élément important de l'activité de réorganisation au cours de l'étude d'un texte. On constate notamment que la prise de notes oriente les sujets vers une réorganisation des informations lorsque le mode de structuration des données ne concorde pas avec l'organisation à laquelle ils se réfèrent habituellement (Schultz et Divesta, 1972). La prise de notes permet au sujet de compenser une organisation des informations qui ne concorde pas avec l'organisation qu'il aurait spontanément effectuée. L'incitation à prendre des notes le conduit en fait à une réorganisation du savoir transmis et lui évite d'abandonner trop vite l'étude.

Les stratégies d'apprentissage qui sont orientées vers la saisie de la vue d'ensemble au moyen d'une activité d'intégration aident l'élève à éviter un apprentissage mécanique où les informations sont apprises telles qu'elles sont transmises, par cœur. Certaines stratégies conduisent l'élève à une structuration spatiale des données communiquées, facilitent la mise en relation avec d'autres connaissances acquises antérieurement et permettent la construction d'une structure d'ensemble. Holley et Dansereau (1984) distinguent à ce propos trois techniques de structuration spatiale : 1) le réseau sémantique (networking) ; 2) la constitution d'une structure mettant principalement l'accent sur les relations entre les concepts (mapping) ; 3) la schématisation du texte (schematizing). Le réseau sémantique montre les mots clefs

insérés dans une organisation d'ensemble : pendant l'apprentissage l'étudiant identifie les concepts les plus importants et représente leurs interrelations et leur structure sous la forme d'un réseau. La schématisation comme le réseau sémantique présentent une vue d'ensemble de la structure globale du texte. Elle diffère du réseau sémantique par le type de relation utilisée, la méthode de notation de ces relations et l'organisation du diagramme qui en résulte (sérial contre hiérarchique). Breuker (1984) souligne que la mise en œuvre de ces stratégies au cours de l'apprentissage suppose 5 étapes : 1) sélectionner les concepts clefs ; 2) écrire les concepts clefs ; 3) faire une liste des attributs de chaque concept clef afin de préparer l'organisation spatiale d'ensemble ; 4) relier les concepts clefs en une organisation d'ensemble représentée dans l'espace ; 5) réarranger l'organisation spatiale en fonction des regroupements ou des nouvelles relations qui apparaissent et qui n'ont pas été mises en valeur dans la première version. Un certain nombre d'expériences mettent en évidence que ces types de stratégie facilitent l'apprentissage effectué en orientant l'activité cognitive (voir Holley et Dansereau 1984b pour les réseaux sémantiques ; Armbruster et Anderson, 1984 pour le deuxième type de stratégie et Mirande 1984 pour la schématisation). Notons que la schématisation peut être rapprochée du résumé-schéma qui consiste à disposer les mots clefs dans un plan et à les relier par des traits, des signes groupés de telle manière que la structure de l'ensemble du texte apparaisse (J.F. Vezin, Damerval, 1978).

L'activité de résumé de prises de notes ou les stratégies d'organisation spatiale conduisent l'élève à construire une vue d'ensemble du texte, une unité structurée. On constate en fait que la structure élaborée par l'élève comporte une réduction des informations contenues dans le texte, les données les plus importantes, les plus générales qui traduisent les relations communes entre plusieurs autres données du texte étant mieux conservées que les autres. L'importance des informations d'un texte semble être en effet une dimension déterminante du rappel (pour une analyse des travaux relatifs à cette question et des hypothèses explicatives voir Passerault, 1984). Il est possible de considérer que cette structure constitue en fait un « schéma cognitif » telle que cette notion est analysée par Bartlett, 1932, Norman et Bobrow, 1976, Anderson, 1977 et 1978, Bert-Erboul, 1979a, L. Vezin, 1980a). Au terme de son activité d'étude l'élève a construit un schéma formé par l'interrelation entre les énoncés les plus importants, les plus généraux (énoncés clefs). L'élève a acquis un schéma cognitif issu de ses connaissances antérieures et de celles qu'il vient d'apprendre. Il a ainsi construit un schéma cognitif qui lui est propre de la connaissance transmise. Notons que la description d'une structure schématique représentant ce qui est mémorisé du contenu d'un texte rejoint l'analyse proposée par Bergson (1919, p. 161-162) qui avait en effet suggéré que les informations sont stockées de façon condensée et unitaire en un « schéma dynamique » dépouillé de toute donnée imagée et particulière. Il convient de remarquer toutefois que l'élaboration d'une structure schématique à caractère général ne comprenant que les informations les plus importantes est mise en question par Alba et Hasher (1983) qui soulignent en fait que la représentation mnésique d'un texte comprend plus de détails que les théories du schéma cognitif ne le laissent supposer. Une telle analyse peut être rapprochée de la question relative à la mémorisation des exemples contenus dans un texte. Nous avons précédemment fait l'hypothèse (L. Vezin, 1980a) que les exemples sont conservés en mémoire jusqu'à ce que le sujet ait acquis le schéma du texte présenté. Lorsque cela est réalisé, la mémoire peut être « déchargée » des cas particuliers qui ont aidé à constituer le schéma. En outre les structures schématiques peuvent être élaborées à différents degrés d'abstraction, certains étant plus concrets et spécifiques que d'autres (Adams et Collins, 1977). Il est donc particulièrement important d'apprendre aux élèves à construire une représentation du texte de plus en plus dépouillée de toute modalité particulière afin de ne conserver que les données les plus générales, les plus abstraites et de parvenir ainsi à une vue d'ensemble du

texte correspondant à une interrelation entre les énoncés les plus importants, les plus généraux que sont les énoncés clefs. L'assimilation des énoncés d'un texte n'est pas seulement l'assimilation d'une suite d'énoncés appris indépendamment les uns des autres, elle est aussi une assimilation des relations que ces énoncés entretiennent entre eux à l'intérieur du domaine conceptuel. L'abstraction des informations les plus importantes s'insère dans cette mise en relation sémantique et participe à l'aspect constructif de l'apprentissage de textes. Il s'agit d'intégrer en une même vision l'ensemble du texte dans une unité conceptuelle qui recouvre toutes les informations présentées. L'énoncé perd ainsi progressivement son autonomie pour être inséré dans un ensemble dont il devient une composante. Il y a focalisation sur une interprétation unifiée du texte.

**2) L'activité inférentielle**

L'apprentissage du contenu d'un texte ne se limite pas à acquérir le contenu des informations les plus importantes mais comprend également la saisie de données non explicitement mentionnées. L'élève met en relation les divers énoncés du texte, et, par voie de conséquence élabore des hypothèses sur les éléments non explicités : il y a mise en œuvre d'une activité inférentielle. L'élève reçoit ainsi plus de connaissances que ce qui est transmis par le texte à étudier. L'activité inférentielle apparaît comme une composante essentielle de l'apprentissage de textes.

Les inférences sont mises en œuvre soit lors d'une activité déductive soit lors d'une activité inductive. Dans le premier cas il s'agit d'inférer les implications des énoncés présentés. La déduction peut alors être le résultat d'une nécessité logique (un énoncé en implique nécessairement un autre) ou d'une interprétation lorsqu'il n'y a pas nécessité logique absolue entre deux informations mais que leur rapprochement conduit à considérer comme vraisemblable une troisième. A partir d'une première information on attend une autre qui n'est pas nécessairement impliquée par cette première information (inférence pragmatique). La distinction entre inférences logiques et inférences pragmatiques a particulièrement été soulignée par Brewer (1977). Lorsque les inférences sont mises en œuvre au cours d'une activité inductive il s'agit de construire les principes ou les concepts non communiqués à partir d'un ensemble d'exemples représentant ces principes ou ces concepts. L'élève doit alors dégager les invariants entre les différents exemples et construire par inférences les principes ou les concepts dans lequels ces exemples s'insèrent. Ce type d'activité est particulièrement requis lorsque l'enseignant, au cours de séances de travaux pratiques de physique-chimie ou de sciences naturelles, fait réaliser diverses expériences ayant pour but de mettre en lumière certains phénomènes, certaines lois qu'il désire faire découvrir à l'élève. L'étude de l'activité inférentielle a fait l'objet d'exposés détaillés (voir à ce propos Dubois et Kekenbosch, 1978 ; Bert-Erboul, 1979b et L. Vezin, 1979). Nous nous limiterons donc à ne présenter que certains résultats qui mettent particulièrement en valeur que l'apprentissage du contenu d'un texte va au-delà de ce qui est enseigné.

Le principe des expériences réalisées pour mettre en évidence l'inférence déductive consiste à faire apprendre des énoncés à des sujets (étudiants ou enfants), puis à leur demander de reconnaître ceux qui leur ont été présentés à l'apprentissage. L'épreuve de reconnaissance contient les énoncés originaux, plus des énoncés exprimant des inférences pouvant en être déduites. La construction d'inférences logiques a particulièrement été mise en évidence par Bransford et Franks, 1972 et Barckay, 1973). Notons que des enfants de 7 à 10 ans se comportent comme des adultes et ne font pas la distinction entre les énoncés qui leur ont été présentés à l'apprentissage et les inférences vraies qui peuvent être effectuées à partir de ces énoncés (Paris et Carter, 1973). La construction d'inférences pragmatiques a particu-

lièrement été mise en valeur par Johnson, Bransford et Solomon, 1973 qui étudient la déduction des instruments utilisés pour accomplir certains actes ou les conséquences de certains événements. Ces auteurs soulignent que les inférences sont élaborées par le sujet à partir de sa connaissance du monde. Ainsi ce que le sujet apprend ne se limite pas à ce qui est transmis par le symbolisme verbal seul, mais résulte d'un interrelation entre les données linguistiques et la connaissance extralinguistique. Notons par ailleurs qu'une expérience faite avec des enfants de 6 à 12 ans (Paris et Lindauer, 1976) met en valeur que les inférences ne sont pas systématiquement élaborées, elles ne sont produites que quand les conditions les requièrent. Les inférences déductives sont produites pendant l'étude du texte, elles font partie intégrante de la vue d'ensemble construite par le sujet (Kintsch et Keeman, cités par Kintsch, 1974, Frederiksen, 1975).

La réalité de l'activité inférentielle est particulièrement importante dans le cadre de la transmission de connaissances. On peut penser en effet qu'il n'est pas nécessaire de transmettre systématiquement toutes les connaissances que l'on veut faire apprendre, il suffit de communiquer celles qui sont nécessaires pour que l'élève puisse inférer les données qui en dérivent. Il s'agit là d'une stratégie économique qui est susceptible d'être mise en œuvre par l'enseignant au cours de la transmission de connaissances. Acquérir des informations non explicitées peut notamment consister à abstraire un principe présenté uniquement à partir d'exemples l'illustrant. Dans ce cas l'activité inférentielle revient à dégager les caractéristiques communes entre les exemples, bien que celles-ci ne soient pas immédiatement apparentes. Cette activité suppose de noter les ressemblances et les différences qui existent entre les exemples pour distinguer ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas. Il y a activité d'induction. L'abstraction du principe illustré s'exprime sous forme d'un énoncé utilisant des termes plus généraux que ceux contenus dans les exemples verbaux. Il est constaté (L. Vezin, Le Taillanter, 1976, L. Vezin, 1979, chap. III) qu'une trop grande quantité d'informations disponibles peut gêner l'abstraction du principe non explicite. Il est important notamment de choisir des exemples présentant le moins possible d'informations annexes par rapport à la connaissance à acquérir et d'aider l'élève à se dégager très rapidement des cas particuliers présentés, de les oublier au moins partiellement pour laisser la place à l'acquisition de l'information conceptuelle.

## II. — LE RÔLE DES CONTEXTES DANS L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE ET L'ASPECT DYNAMIQUE DE CE QUI A ÉTÉ APPRIS

### 1) Connaissances antérieures, représentations et attitudes de l'élève

L'élève n'aborde pas un texte de façon totalement ouverte. Il a, avant d'en avoir commencé la lecture, un point de vue sur ce qui va lui être proposé. Ce point de vue tient d'abord à ses connaissances antérieures dans le domaine conceptuel correspondant, mais aussi à une certaine représentation générale de cette connaissance et de la situation dans laquelle il se trouve, représentation qui conduit à une attitude.

a) Les connaissances antérieures jouent un rôle important dans la manière dont l'élève aborde un texte tout d'abord parce qu'un texte est toujours destiné à un public dont on suppose qu'il dispose de certaines données de base (dans un domaine de connaissance précis ou dans un domaine faisant partie d'une culture générale supposée acquise ou d'une expérience de la vie quotidienne). Clark et Murphy (1982) montrent que tout énoncé verbal étant destiné à des allocuteurs particuliers, se caractérise par une visée vers l'auditoire qui lui est propre. Un énoncé verbal suppose des références communes entre celui qui a construit l'énoncé et celui qui le lit. Ces références sont implicites dans le texte. Elles supposent que le

lecteur comprendra de quoi parle l'auteur sans qu'une explication, qui alourdirait l'énoncé, soit nécessaire. Clark et Murphy citent par exemple le cas de néologismes tels que : « une façon toute spéciale pour herber les omelettes ». Si le verbe herber ne fait pas partie des connaissances antérieures de l'élève, celui-ci peut s'appuyer sur son expérience antérieure pour savoir que l'on peut mettre des herbes dans l'omelette et que ce verbe signifie « mettre des herbes dans ». Cette importance du domaine de référence est aussi soulignée par Sanford et Garrod (1982).

Les connaissances acquises antérieurement orientent aussi l'élève sur les liens qu'il effectue entre les données présentées dans le texte. Il est en effet important de souligner qu'un texte est toujours abordé selon un certain point de vue qui fournit à l'élève la base interprétative de départ. Les relations que l'élève pourrait effectuer entre les différents énoncés du texte sont très nombreuses et cette base interprétation oriente l'élève vers celles qu'il pourra d'abord effectuer en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Ainsi Anderson, Reynolds, Schaller et Goetz (1977) présentent d'une part à des étudiants en éducation physique, d'autre part à des étudiants en musique un même texte sans titre ni indication thématique, et pouvant être interprété soit selon un thème musical, soit selon un autre thème. Beaucoup plus d'étudiants en musique que d'étudiants en éducation physique interprètent ce passage comme concernant un ensemble musical. Cela met en valeur l'importance de la base interprétative à partir de laquelle est abordée un texte (Voss, Vesonder et Spilich, 1980). La construction d'un schéma congnitif du texte par l'élève peut être vue comme le montre Rothkopf (1978) comme une interaction entre son activité d'exploration du texte orientée vers la compréhension et l'acquisition de ce qui ne peut être directement compris. Lorsqu'un mot ou une relation ne peut être directement comprise à partir de l'acquis antérieur, l'élève peut alors effectuer un traitement de l'information qui le conduit à cette compréhension en effectuant par exemple des inférences. Mais pour ce traitement de l'information, l'élève a besoin d'une connaissance de base, d'une structure d'accueil qui serve de point d'appui ou de modèle facilitant le traitement de l'information en vue d'une meilleure compréhension. La connaissance d'un domaine conceptuel voisin de celui qui est présenté par le texte facilite l'exploration et le traitement de celui-ci en fournissant ces structures d'accueil (Chiesi, Spilich et Voss, 1979).

Ainsi, si cette activité d'exploration est importante et doit être stimulée, elle doit s'appuyer sur les connaissances antérieures. Il est important pour l'enseignant, lorsqu'une difficulté de compréhension de certains concepts apparaît, d'amener l'élève à prendre conscience de sa base interprétative et de l'aider à l'enrichir s'il constate une insuffisance (Gagné, 1976) avant de chercher à stimuler son activité d'exploration du texte. Mais cette insuffisance ne se situe pas seulement au niveau des connaissances antérieures considérées séparément mais aussi au niveau de la vue d'ensemble que l'élève a de ces connaissances antérieures, de la vue d'ensemble qu'il en a acquise et qui lui permet de les intégrer dans des structures (Britton et Tesser, 1982).

Un domaine conceptuel fait aussi l'objet d'une représentation qui dépasse largement la simple structuration en un ensemble des données acquises (Oléron 1981, Vergnaud 1981). Cette représentation tient à ce que l'élève a construit un modèle interprétatif de ce qu'il sait déjà et que c'est à travers ce modèle interprétatif qu'il va utiliser les connaissances acquises pour en acquérir de nouvelles. L'élève n'a pas une collection plus ou moins structurée de données à sa disposition. Il a un point de vue sur ce qu'il a acquis. C'est à partir de ce point de vue qu'il va aborder le texte qu'on lui présente. Si ce qu'on lui présente est trop coupé de sa représentation initiale il risquera d'apprendre une connaissance de façon superficielle sans avoir réellement compris. C'est ainsi que Giordan (1978) cite le cas d'un groupe d'élèves de sixième capable de dire « le poisson rouge respire par les branchies, il absorbe

l'oxygène dissous dans l'eau et rejette le gaz carbonique », mais qui, lorsqu'on les incite à étudier un poisson rouge mort, cherchent à le disséquer pour voir où se trouvent les poumons.

Giordan (1983) souligne qu'il est important de partir de ces représentations de l'enfant comme point d'ancrage permettant d'assimiler de nouvelles connaissances. Peterfalvi (1981 et 1982) met en valeur que les représentations initiales de l'enfant sont souvent vues par l'enseignant sous leur aspect d'obstacle à la représentation exacte qui va être donnée en classe. Or, en fait, il ne s'agit pas seulement de rectifier une représentation erronnée de l'enfant pour le conduire à une représentation exacte : prendre la représentation de l'élève comme point d'ancrage permet aussi de tenir compte de la façon dont il a besoin d'assimiler la connaissance dans un champ de référence qui n'est pas forcément celui de l'enseignement sans pour cela être fausse. Cela permet à l'élève de pouvoir intégrer la nouvelle connaissance dans un champ de signification auquel l'enseignant n'a pas forcément pensé et qui est nécessaire à une bonne intégration de ce qu'il reçoit. Et, comme le fait remarquer Peterfalvi (1983), il est important que l'enseignant prenne en compte les représentations qui s'expriment chez les élèves au fur et à mesure de leur apprentissage. Cela peut conduire l'enseignant, dans certains cas, à susciter cette expression des représentations afin de pouvoir mieux adapter son exposé au besoin d'information des enfants. Un texte exposant une connaissance nouvelle peut ainsi s'appuyer sur les représentations fréquentes qui ont des chances d'apparaître (Peterfalvi, 1983) et inciter l'enfant à exprimer sa propre représentation, même si elle ne correspond à aucune des représentations prévues, et à la situer par rapport à ce qui est dit.

c) L'élève, en s'appuyant sur son acquis antérieur, sur la représentation qu'il a construite du domaine conceptuel abordé, a une attitude non seulement vis-à-vis de la connaissance qu'il va acquérir mais aussi vis-à-vis de la situation d'apprentissage qui lui est proposée. Cette attitude concerne d'une part les dispositions de l'élève face à la matière et à la situation (intérêt ou rejet entraînant une activité plus ou moins importante, une centration de l'attention sur les points centraux ou sur les points périphériques favorisant une certaine fuite, attitude dynamique et productrice ou attitude d'observation et d'abstention...) d'autre part, la manière d'aborder le texte, de traiter l'information ; il s'agit, par exemple, comme le met en valeur de Block (1979) d'avoir le sens critique, de savoir relativiser...

Ce rôle important des attitudes montre comme le souligne Van Dijk (1982) que les données conceptuelles acquises antérieurement ne sont pas les seuls éléments sur lesquels s'appuie le lecteur pour aborder un texte. Il acquiert les informations nouvelles qui lui sont proposées avec des intérêts, des buts qui lui sont propres, une certaine manière d'apprendre. Ces attitudes contribuent à orienter fondamentalement l'activité d'étude de l'élève et son acquisition. Il est donc important d'aider l'élève à mettre en évidence ses attitudes afin qu'il apprenne à développer celles qui sont bonnes et à supprimer celles qui sont mauvaises.

**2) Perspective d'étude d'un texte donné en début d'apprentissage**

Avant de lire le texte l'élève mobilise, parmi ses connaissances antérieures, celles qui peuvent servir son activité d'étude ; il a une certaine représentation du domaine conceptuel correspondant, une certaine attitude vis-à-vis de ce qu'il va lire et de la situation d'apprentissage qui lui est proposée. Cette préparation de l'élève à ce qui l'attend n'a pas pour seule source ses connaissances, et de façon plus générale, son vécu intérieur, mais aussi la perspective d'étude apportée par celui qui présente le texte. Cette perspective d'étude peut se situer au niveau thématique, conceptuel, ou au niveau de l'objectif à atteindre et des moyens nécessaires à sa réalisation.

Avant de commencer à lire un texte, l'élève a une idée de ce qui l'attend par un certain nombre d'indices qui indiquent le thème de ce qui va suivre. Il s'agit non seulement du titre mais aussi d'autres indices qui peuvent être le nom de l'auteur du texte, l'ouvrage d'où le texte est tiré, certains éléments contextuels non verbaux pouvant orienter vers un domaine conceptuel. Cette mobilisation préliminaire de l'élève s'appuie donc sur un certain nombre d'indices qui jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage qui va suivre. Vergnaud, Colomb et Brunet (1985) mettent en valeur l'importance des situations concrètes où les connaissances sont présentées dans la construction de la signification de ces connaissances par l'élève.

Rechercher les causes d'une plus ou moins grande difficulté de lecture seulement dans la composition d'un texte ou dans les capacités « considérées dans l'absolu » d'un lecteur ne permet pas de rendre compte du fait qu'un lecteur n'aborde pas un texte de façon totalement neutre mais selon un certain point de vue. Bransford et Nitsch (1978) ont montré qu'un texte simple, dont toutes les phrases sont compréhensibles isolément, devient incompréhensible s'il n'est pas donné aux lecteurs une perspective préalable permettant de comprendre le pourquoi des faits indiqués. Cette perspective conceptuelle préalable n'est pas une facilitation de l'apprentissage mais une condition de l'apprentissage. Cela met en valeur la nécessité d'une analyse précise des indices donnés au lecteur avant le texte ou de ceux qui peuvent lui manquer pour une bonne mobilisation de ses connaissances antérieures dès le début de la lecture (Bransford, Mc Carrel, Franks et Nitsch, 1977). Il a d'ailleurs été mis en évidence que les élèves les plus jeunes, les moins bons, ont davantage besoin de ces indices contextuels, en font un usage plus important (West et Stanovich, 1978).

Les données exprimées par un texte sont comprises à la lumière d'un contexte qui leur donne un sens, permettent par exemple au lecteur d'ajouter des éléments de connaissances qui ne sont pas exprimés parce que supposés connus, faisant partie de la connaissance du monde. Un texte ne donne que ce qui est nécessaire pour apprendre et pour cela s'appuie sur l'activité du lecteur qui est orienté dès le début par ce contexte qui sert de point de référence pour l'actualisation de ce qui dans la connaissance du monde est nécessaire à une construction de l'interprétation. Des contextes différents peuvent conduire le lecteur à des interprétations différentes d'un même texte et à des capacités différentes dans l'utilisation des connaissances exprimées (Bransford et Johnson, 1973). Cela montre que ces indices préliminaires ont une importance beaucoup plus grande qu'on ne le suppose non seulement dans l'efficacité de l'acquisition mais encore dans le contenu même de ce qui est acquis. Les informations importantes retenues dépendent de la perspective d'étude donnée par ces indices préliminaires (Pichert et Anderson, 1977). Bransford et Johnson (1973) ont montré que l'introduction d'un contexte différent, pour un texte déjà lu, peut conduire, en une seconde lecture, à une restructuration des informations acquises.

Un même texte peut ainsi donner lieu à des interprétations totalement différentes en fonction du contexte. Le lecteur aborde un texte comme on aborde une résolution de problème en s'appuyant sur des hypothèses qu'il teste, en faisant preuve d'une flexibilité sémantique dans sa compréhension du sens (Bransford, Mc Carrel et Nitsch, 1976) en utilisant le texte comme un moyen de comprendre à la lumière d'hypothèses qu'il peut modifier. Cela conduit à développer chez l'enfant cette flexibilité sémantique qui lui permettra d'éviter de se figer sur une erreur d'interprétation (Baker et Santa, 1977). Le développement de cette flexibilité sémantique est au moins aussi importante que l'acquisition de la langue car le simple décodage de la langue ne suffit pas à comprendre un texte. L'enfant a besoin d'apprendre à maîtriser le traitement du texte selon un contexte avec une flexibilité sémantique suffisante pour modifier, si nécessaire, un contexte non adéquat.

b) En début d'apprentissage, avant même de commencer la lecture du texte, l'élève a non seulement une perspective thématique, conceptuelle sur ce qu'il va lire, mais aussi des indications sur ce qu'on attend de lui, l'objectif à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir (Berliner et Rosenchine, 1977, J.F. Vezin, 1984a). Il a une représentation cognitive de la tâche, de ce qu'on attend de lui, basée sur la signification qu'il attribue à la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve (Schubauer-Leoni et Grossen, 1984) à la lumière d'indices qui auront un rôle de facteurs indicatifs de son activité d'étude. Ces facteurs incitatifs de l'activité d'étude sont particulièrement importants car l'élève a besoin d'indications plus *précises pour son activité d'étude qu'une* simple invitation à bien apprendre ce qui lui est proposé. Il a besoin d'un objectif, de savoir ce qu'on attend de lui en fin d'apprentissage et dans beaucoup de cas cette simple précision des objectifs n'est pas suffisante, l'élève a besoin que ces objectifs soient traduits, dès le début de l'apprentissage, en termes d'objectifs intermédiaires permettant de parvenir à l'objectif final. Ces objectifs intermédiaires sont des facteurs mobilisateurs, incitatifs, dont le rôle se situe dès le début de l'apprentissage ; l'élève peut ainsi conformer son activité d'étude à ce qu'on attend de lui dès le moment de l'apprentissage sans attendre qu'un contrôle final lui montre ses insuffisances et l'oblige à un nouvel apprentissage (Norman, 1978). *Ces objectifs intermédiaires apportent à l'élève* non seulement des indications sur l'intensité de l'activité d'étude attendue (mises en relation plus ou moins importantes entre énoncés, retours en arrière...), mais aussi sur le type d'activité attendu (intégrations plus ou moins importantes entre énoncés, recherche des données clefs...).

Les facteurs incitatifs de l'activité d'étude sont souvent donnés sous forme de consignes générales directement centrées sur l'activité d'étude (Christie et Schumacher, 1978). Mais il peut être intéressant, dans certains cas; de mettre l'élève, dès le *début de l'apprentissage, en situation d'épreuve exigeante (Norman, 1978), pour lui* montrer d'emblée ce qu'on attend de lui, cette épreuve lui servant d'étalon pour ce qu'on attend de lui et stimulant son activité d'étude. Ainsi, il a été montré (J.F. Vezin, 1980b) qu'un facteur mobilisateur de ce type (épreuve exigeante accompagnant une première lecture d'un texte didactique) est un indicateur d'exigence qui améliore l'identification des énoncés clefs du texte.

## III. — LE GUIDAGE DE L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE

Les aides pédagogiques doivent être adaptées à l'objectif de l'enseignement. Cela conduit à se demander à quelle capacité on veut amener l'élève afin de l'aider à adapter son niveau de traitement à cet objectif car le niveau de traitement affecte la compréhension du texte et sa mémorisation. La modalité de guidage de l'activité cognitive peut ainsi répondre au besoin d'information de l'élève. L'enseignement consiste en effet non seulement à communiquer un certain nombre de notions mais aussi à communiquer la façon dont les notions doivent être apprises, à communiquer les capacités attendues. Des différences dans le contenu de ce qui est appris et les *capacités acquises peuvent résulter en fait de différentes modalités de présentation* de l'information qui ont un rôle de guidage de l'activité constructive. La connaissance, par l'enseignant, des aides pertinentes constitue un aspect important de la conduite pédagogique.

### 1) Modalités de guidage qui aident l'appréhension d'une vue d'ensemble

*a) Les plans hiérarchiques*

Une attention particulière doit être accordée aux plans hiérarchiques (voir Lieury, 1980a et b). Cela correspond au plan d'un manuel scolaire, d'un cours. Le plan

hiérarchique met en valeur la coordination des informations les unes par rapport aux autres selon des liens logiques tels que ceux de spécificité-généralité. Il est important de déterminer dans quelle mesure la présentation des informations sour une *forme hiérarchique* peut aider la construction de la vue d'ensemble par l'élève.

Il apparaît en premier lieu que la mémorisation des informations est plus aisée lorsque celles-ci sont présentées à l'apprentissage sous forme d'une organisation hiérarchique que quand il y a non organisation (Bower, Clarck et Winzenz, 1969). Glynn et Divesta (1977) ont mis en valeur le rôle différencié du plan hiérarchique suivant sa position dans le texte. Il est constaté que la présentation d'un plan *hiérarchique avant le texte facilite le rappel reproductif de faits spécifiques*, tandis que la présentation de ce plan, au moment du rappel, facilite la production d'inférences en l'absence d'une organisation du texte. Le plan hiérarchique présenté avant le texte a ainsi pour fonction d'orienter l'activité d'étude des sujets sur certaines informations, il éveille l'attention sur la façon dont est organisé le texte et donne un cadre de référence pour intégrer les nouvelles informations à apprendre. La présentation d'un plan hiérarchique au moment du rappel fournit un contexte de récupération facilitant l'appréhension de nouvelles relations qui traduisent une restructuration des informations.

La présentation organisée des connaissances à travers un plan hiérarchique présente en fait trois intérêts : 1) elle aide l'élève à apprendre les liens logiques qui existent entre les diverses informations présentées ; 2) elle exprime une condensation des informations en les regroupant dans les classes superordonnées, ce qui évite une *surcharge de données à traiter ; 3) elle fournit un plan pour rechercher les* informations au moment du test de rétention. Il convient toutefois de remarquer que la présentation d'un plan hiérarchique risque de conduire l'élève à une rigidité d'interprétation : l'apprentissage risque d'être effectué en fonction du cadre présenté et l'attention n'est alors pas orientée vers la saisie des relations autres que celles qui sont explicitées. Cela peut entraver l'activité de réorganisation. Ainsi, dans le domaine de la compréhension de règles, il a été constaté que la présentation d'une structure logique à l'apprentissage rend difficile la restructuration des *informations* communiquées (Wason et Johnson-Laird, 1972, p. 277). Il est donc important d'accompagner *la présentation d'un plan hiérarchique* de données facilitant la flexibilité d'interprétation (L. Vezin, 1980b).

*b) Les résumés*

Dans la première partie du présent article nous avons mis en valeur que l'activité de résumé effectuée pendant l'étude du texte est une stratégie d'apprentissage facilitant l'organisation des informations *en une unité structurée*, l'intégration en un ensemble. Mais le résumé peut être également utilisé par les manuels scolaires ou par *l'enseignant, comme une* aide pédagogique permettant d'orienter l'attention de l'élève vers l'essentiel du texte. En présentant les énoncés clefs du texte il favorise l'appréhension de la vue d'ensemble.

On constate que le rôle du résumé dépend notamment de sa place par rapport au texte. Ainsi *le résumé placé avant le* texte n'est efficace que s'il utilise des notions déjà familières (J.F. Vezin, Berge et Mavrellis, 1973). En effet le résumé d'un *texte ne comporte* pas d'informations déjà connues puisqu'il ne contient que les énoncés clefs du texte à apprendre. Il présente une synthèse de la connaissance, mais une synthèse ne peut être efficace que si l'élève parvient, grâce à ce procédé, à une vue d'ensemble du domaine conceptuel appris. *Cela n'est pas possible avant* l'apprentissage. Par contre, après l'étude du texte, il y a familiarisation avec la connaissance transmise en *construction de la* vue d'ensemble autour des données les plus importantes.

Le *résumé du texte* peut être exprimé par l'ensemble des énoncés clefs du texte ou par un résumé-schéma ainsi que nous l'avons souligné dans la première partie du présent article. Dans ce dernier cas il permet une mise en évidence perceptive de l'ensemble du texte et apporte ainsi une aide importante à l'appréhension du texte. Mais l'utilisation d'un résumé-schéma dans une situation où apprentissage et épreuve se situent sur le plan verbal met le sujet dans une difficulté pour passer d'une modalité d'expression non verbale (résumé-schéma) à une modalité d'expression verbale : dans ce cas le résumé phrase conduit à une meilleure performance (J.F. Vezin et Damerval, 1978).

*c) Les organisateurs du texte*

L'apprentissage d'un texte est facilité si celui-ci est précédé d'éléments plus inclusifs (organisateurs introductifs) ayant un plus haut niveau d'abstraction et de généralité que les énoncés du texte à étudier (Ausubel, 1963, 1968 et 1978 ; Luiten, Ames et Ackerson, 1980 ; Spiro et Anderson, 1981). Les organisateurs ont principalement deux fonctions : 1) fournir le cadre de référence dans lequel les nouvelles informations vont s'intégrer en donnant aux sujets un contexte d'assimilation général qui n'est pas toujours disponible pour eux (intégration dérivée) ; 2) activer une structure cognitive qui existe déjà chez le sujet mais qui n'aurait pas été utilisée spontanément pour intégrer les nouvelles informations.

Il apparaît en fait que le rôle positif des organisateurs n'intervient que si les informations générales qu'ils présentent sont déjà familières aux sujets (Mayer, 1975, 1976a et b). Par ailleurs, le rôle des organisateurs intervient principalement au moment de l'encodage et non lors de la récupération (Mayer, 1979). Cet auteur constate ainsi que lorsque l'organisateur est placé avant le texte à apprendre, le rappel de ce dernier comporte plus d'informations générales et d'inférences que lorsqu'il est donné après le texte.

Des informations générales, lorsqu'elles sont déjà connues constituent ainsi des cadres de référence pour l'acquisition de nouvelles informations non familières. Celle-ci s'effectue par intégration des données plus générales qui les recouvre en s'appuyant sur un des multiples « schémas » acquis antérieurement ? Les travaux présentés dans la première partie ont mis en valeur que l'apprentissage d'un texte s'effectue en construisant une structure schématique coordonnée par les énoncés clefs les plus généraux. Cette structure schématique constitue ainsi le support cognitif dont les sujets auront besoin pour traiter les données nouvelles présentées ultérieurement. Elle apparaît ainsi comme l'instrument d'intégration des connaissances qui feront l'objet des apprentissages ultérieurs.

**2) Modalités de guidage qui facilitent la représentation imagée des connaissances**

De nombreuses expériences mettent en valeur le rôle des images mentales dans la mémorisation et les activités intellectuelles (pour une synthèse de ces travaux voir Denis, 1979, 1982 et 1985). Les dessins d'objets sont mieux mémorisés que les noms concrets qui les désignent, les noms concrets étant eux-mêmes mieux mémorisés que les noms abstraits. L'hypothèse du double codage émise par Paivio (1971, 1975) permet en fait de rendre compte de l'importance de la représentation imagée dans la mémorisation. Cette hypothèse souligne que le sujet prend en charge, parallèlement au codage figuratif, l'aspect verbal de l'information présentée. Plus la situation est concrète, plus elle peut donner lieu à une représentation imagée.

La transmission de connaissances utilise souvent comme modalité de guidage des aides qui conduisent à mettre en œuvre une activité d'imagerie. C'est le cas notamment des exemples verbaux et des illustrations.

*a) Les exemples verbaux*

Les exemples verbaux sont des énoncés concrets qui reformulent sous une forme spécifique les informations transmises par les énoncés clefs. L'exemple contient non seulement les informations contenues dans l'énoncé clef mais aussi des caractéristiques non pertinentes par rapport à l'information à transmettre. De par sa concrétude il conduit l'élève à élaborer une représentation imagée du contenu de l'énoncé clef correspondant.

Le rôle de l'exemple intervient principalement au niveau de la compréhension, de la sélection et de la récupération du contenu des énoncés clefs.

Il convient de remarquer en premier lieu que l'exemple attire l'attention de l'élève sur l'information qu'il illustre, amène l'élève à considérer cette information pour elle-même, à l'apprendre pour elle-même. On constate ainsi que l'utilisation d'exemples rend plus efficace l'apprentissage de chacune des notions et gêne la vue d'ensemble, la saisie de l'interaction entre les notions (L. Vezin, 1970). Le rôle de l'exemple n'est pas univoque il dépend de sa structure (L. Vezin et Radiguet, 1972). Lorsque sa distance sémantique par rapport à l'énoncé général illustré est grande, il facilite le rappel de chaque information présentée dans des épreuves d'application. L'exemple dont la distance est proche de l'énoncé général correspondant favorise l'activité de transfert. On constate par ailleurs que le rôle de l'exemple verbal, adjoint à un énoncé plus général correspondant, intervient principalement au moment de la phase de compréhension. Ainsi la compréhension d'énoncés clefs est rendue plus aisée (évaluée par les temps d'étude lors d'un apprentissage à allure libre) lorsque les énoncés ont été associés pendant l'apprentissage à des exemples et non à des paraphrases ; par contre les sujets qui ont travaillé avec des paraphrases réussissent mieux le rappel que ceux qui ont eu des exemples (L. Vezin, 1977).

Il convient de noter que les élèves ont souvent des difficultés à restituer les informations les plus importantes d'un texte. Ils peuvent en effet avoir mémorisé les connaissances mais ne pas parvenir y avoir accès. L'exemple donné au moment de l'apprentissage et lors de la restitution permet de retrouver l'information apprise en traçant une voie d'accès et en constituant le contexte dans lequel cette information est transmise. En effet, de par son caractère concret l'exemple met à la disposition de l'élève, au moment de l'évocation, deux types d'indices : figuratifs d'une part, verbaux d'autre part. Il est notamment constaté (L. Vezin, à paraître a, que le rappel des énoncés clefs chez des élèves de 3e est mieux activé à partir d'exemples donnés à la fois au moment de l'apprentissage et au moment du rappel qu'à partir d'autres apports informationnels (notamment des énoncés catégoriels plus généraux que les énoncés clefs du texte ou les énoncés annexes).

L'exemple verbal constitue un « pont » entre les nouvelles données contenues dans les énoncés clefs et celles qui sont déjà familières. Il constitue un cadre de référence par lequel l'élève peut articuler le nouveau au connu. L'exemple n'est pas une donnée qui peut être oubliée rapidement. C'est un apport d'information mis à la disposition de l'élève pour susciter une activité cognitive de gestion de son apprentissage.

*b) Les illustrations*

L'insertion d'illustrations dans un texte a un statut particulièrement privilégié, notamment dans la transmission de connaissances scientifiques et techniques. Les illustrations (dessins, depuis le dessin schématique jusqu'à l'image détaillée : photos ou films didactiques) spécifient l'information à acquérir mais elles présentent également une visualisation de ce qui est transmis. L'illustration représente en fait un

objet particulier tel qu'il apparaît, cette figuration étant exprimée de façon plus ou moins réaliste. (Pour une analyse détaillée du rôle des illustrations voir L. Vezin, à paraître b et c).

Trois fonctions des illustrations peuvent être particulièrement distinguées : 1) elles motivent l'élève ; 2) elles aident à faire comprendre le contenu du texte ; 3) elles facilitent la mémorisation du texte (Duchastel, 1980).

Notons que la fonction motivationnelle des illustrations est particulièrement importante quand les élèves ont de faibles capacités de lecture. Levie et Lentz (1982) constantent ainsi que les mauvais lecteurs s'efforcent de puiser par l'examen des illustrations l'information qu'ils ne parviennent pas à traiter par la simple lecture du texte. Il y a ainsi une fonction compensatrice des illustrations. Notons toutefois que l'illustration est souvent considérée comme une aide pédagogique secondaire car elle attire l'attention de l'élève vers autre chose que ce qui fait l'objet de l'apprentissage. Cependant elle contribue à la constitution des systèmes de représentation (Jacquinot, 1981) et suppose la mise en œuvre d'activités cognitives complexes (Bresson, 1981).

L'illustration a une fonction explicative car elle parvient à expliciter certaines relations, à faire comprendre sous forme visuelle ce qui est difficile à transmettre sous forme verbale (Duchastel et Waller, 1979).

Le rôle des illustrations est particulièrement important lors de la mémorisation de textes. Elles constituent une aide pédagogique qui aide le processus de concrétisation au cours de l'apprentissage. Il apparaît notamment que les illustrations améliorent le rappel des informations les plus importantes du texte (en rappel immédiat et en rappel différé) mais n'a pas d'effet sur le rappel des informations annexes même si celles-ci sont contenues dans les illustrations (Haring et Fry, 1979). Il convient de remarquer cependant que les illustrations n'ont pas systématiquement un rôle positif sur la mémorisation : quand elles véhiculent une information contradictoire par rapport au contenu du texte, elles gênent la mémorisation car elles interfèrent avec le contenu du texte à mémoriser (Levie et Lentz, 1982). La présence d'illustrations contradictoires avec le texte ne gêne pas la mémorisation lorsque les sujets sont avertis à l'avance de l'existence de ce type d'illustrations (Pressley, Levin, Pigott, Lecompte et Hope, 1983).

Nous avons souligné précédemment que l'apprentissage est facilité lorsque les informations peuvent s'intégrer dans une structure, un « schéma » qui constitue un cadre de référence. Dans cette perspective nous avons souligné le rôle particulièrement important des organisateurs. Il convient de noter également que la présence d'illustrations avant le texte à apprendre constitue un ancrage contextuel facilitant le rappel des informations du texte (Borges et Robins, 1980) : d'une part elles aident le sujet à avoir dans son champ d'appréhension, sous forme d'une unité visuelle concrète, la disponibilité des principes des informations pendant tout le temps de l'étude ; d'autre part elles sont une source de référence à laquelle le sujet peut se reporter pour tester la compréhension qu'il a du texte. Les illustrations sont un instrument d'intégration constituant un « pont cognitif » reliant la nouvelle information à la structure susceptible de la recevoir à condition que le sujet soit appelé à mobiliser cette structure cognitive (Dean et Kulhavy, 1981).

Il convient de noter en outre que l'illustration de par sa valeur d'objectivation facilite la représentation imagée du texte, elle transforme en images le contenu du texte. Les résultats obtenus par les travaux qui étudient le rôle des illustrations apportent de ce point de vue un éclairage à la problématique de l'imagerie mentale ainsi que le souligne Denis (1984). L'illustration donne en fait aux élèves les éléments nécessaires pour élaborer une représentation non linguistique du texte en prenant en compte les composants imagés de la signification.

### 3) Schémas figuratifs

Le schéma est une modalité d'expression accompagnant le texte, afin de donner, sous forme figurative, ce que certains énoncés du texte donnent sous forme verbale. Il se distingue des illustrations par sa valeur de généralité : le schéma exprimant l'équivalent des énoncés clefs du texte évite tout ce qui pourrait être détail pouvant lui donner l'aspect d'un cas particulier (Cuny, 1981, Kastenbaum, 1984). Il est d'autre part une expression figurative pouvant être lue indépendamment du verbal, par les spécialistes ayant appris à le décoder : il est, de ce point de vue, différent des « résumés-schéma » qui donnent une interrelation des mots clefs et dont l'expression non verbale n'a de sens que par rapport aux mots clefs qu'elle relie. Le schéma utilise forme, dimensions et positions pour ne reproduire que les caractéristiques valables pour une catégorie d'objets ou de phénomènes (J.F. Vezin, à paraître).

Le schéma facilite une représentation imagée des données générales du texte ; il donne une vue d'ensemble d'une partie plus ou moins importante du texte, sous forme imagée. Il a donc à la fois une valeur de généralité et une valeur d'objectivation de la connaissance. Son efficacité se constate au moment de l'apprentissage du texte : les schémas de synthèse conduisent à une intensification de l'activité d'étude (J.F. Vezin, 1980a, chap. 3). Il facilite la mémorisation des connaissances (Moreau, 1980) en pouvant être utilisé comme un indice catégoriel ou un plan de rappel suivant le nombre d'éléments qu'il regroupe (Lieury, 1980). Il a une fonction d'allégement de la charge mnémonique (Denis, 1982). Il conduit l'élève à une meilleure maîtrise des connaissances acquises dans la résolution des problèmes (J.F. Vezin, 1980a, chap. 3, Cuny et Boyé, 1981, Joshua, 1984).

L'efficacité du schéma dépend de la qualité de sa mise en relation avec les énoncés verbaux. En effet, l'interprétation d'un schéma dépend de sa coordination avec les énoncés correspondants et cette coordination n'est pas automatique. L'élève doit apprendre non seulement à lire un schéma (Rabardel, 1984, Weill-Fassina, Zanggari et Vermersch, 1984) mais à coordonner schéma et énoncés verbaux. Cette coordination des liens entre schéma et énoncés verbaux peut s'effectuer à trois niveaux (J.F. Vezin, 1984b). Un premier niveau consiste à mettre en correspondance schémas et énoncés, à ne pas les apprendre indépendamment les uns des autres. A ce niveau il y a reconnaissance du parallélisme des deux modalités d'expression. Un deuxième niveau utilise ce parallélisme constaté comme une complémentarité au moment du décodage : chaque modalité d'expression apporte une aide dans le décodage de l'autre, ainsi les énoncés verbaux permettront une meilleure discrimination entre des schémas ne se différenciant que par des différences fines. Un schéma apportera une appréhension d'ensemble de l'interrelation entre des notions exprimées successivement dans le texte. L'élève peut ensuite, à un troisième niveau, utiliser de façon conjointe des énoncés et des schémas dans une même tâche (résolution de problème par exemple). La première étape conditionne les deux suivantes ; la manière dont cette première étape a été effectuée a une grande importance sur la capacité acquise en fin d'apprentissage (J.F. Vezin, 1985).

Le schéma n'a pas d'effet par sa seule présence. Il est important d'une part d'adapter le type de schéma (schéma descriptif, schéma explicatif, schéma de base, schéma de synthèse) au besoin d'information de l'élève (Chabal, 1984) et à l'objectif de l'enseignement (J.F. Vezin, à paraître) et, d'autre part, d'apprendre à l'élève à décoder les schémas et à les coordonner avec les énoncés verbaux, au moment de l'apprentissage, puis de l'utilisation de la connaissance.

### 4) Modalités de guidage qui centrent l'attention de l'élève

L'élève, pour parvenir à une vue d'ensemble du domaine conceptuel présenté par le texte et à une représentation imagée de ce qui est exprimé doit centrer son

attention sur le contenu du texte et a besoin d'indices qui fixent son activité d'étude, évitent une dispersion de l'attention ; ces indices l'aident à fixer son attention sur les données pertinentes qui lui permettent de mémoriser le contenu du texte. Gagné (1976) a mis en évidence ce rôle fondamental de l'attention dans la rétention des informations et l'importance des modalités d'aide à la centration de l'attention. Trois indices ont un rôle particulièrement intéressant dans cette centration de l'attention de l'élève : les indices qui utilisent l'ordre de présentation des énoncés, ceux qui utilisent des procédés non verbaux (par exemple le soulignement) et ceux qui utilisent des énoncés spécialisés dans le guidage de l'attention (par exemple les questions).

a) L'ordre de présentation des énoncés n'est pas l'organisation des données conceptuelles exprimées par le texte (J.F. Vezin, 1981) ; si l'un de ses rôles est d'aider à saisir cette organisation (Bailyn et Krulee, 1983), ce rôle n'est pas le seul qu'on puisse lui attribuer : il a en particulier un rôle important dans la centration de l'attention. En effet, il a été montré que pour un même domaine conceptuel plusieurs ordres de présentation sont possibles si l'on se place du seul point de vue d'une logique de progression (L. Vezin, 1980b). Pour différencier ces ordres, il faut se placer à d'autres points de vue, et en particulier, du point de vue de la centration de l'attention.

Le fait de mettre deux énoncés à la suite l'un de l'autre peut marquer non seulement une simple progression qui risque par sa monotonie une perte d'attention, mais aussi un effet de succession inattendue d'énoncés qui pose à l'élève une question et l'oblige à centrer son attention sur chacun des énoncés. La succession inattendue la plus classique est celle de l'effet de contraste : contraste dans l'information apportée, contraste dans le type d'énoncé utilisé. Un effet particulièrement utile à une centration de l'attention sur un concept qui pourrait être négligé par l'enfant est le regroupement d'énoncés concernant à des titres divers ce même concept et produisant une insistance sur le texte autour de ce concept : cela conduit à rechercher parmi des ordres possibles, équivalents du point de vue de la structuration générale de la connaissance, l'ordre qui centrera sur les données auxquelles l'élève risque d'accorder peu d'attention (J.F. Vezin, 1977). Le regroupement d'énoncés, en favorisant les mises en relations thématiques, permet un meilleur apprentissage des concepts correspondants (Vezin et Halleguen, 1977) et que les réponses exactes nécessitant leur mise en relation soient données plus rapidement (Walker et Meyer, 1980). Il est, d'autre part, souvent intéressant d'utiliser un effet d'accélération dans la progression : un saut dans la progression oblige l'enfant à trouver par lui-même l'échelon manquant, échelon qui n'est donné qu'après à titre de feed-back.

Ces modalités d'aide à la centration de l'attention ont un rôle d'autant plus important que l'élève est peu familier avec la matière, que la plupart des données qui lui sont présentées doivent faire l'objet d'une activité d'étude spécifique.

b) Un texte ne contient pas que des énoncés verbaux, mais aussi des indices non verbaux qui aident l'élève dans son activité d'étude en lui donnant des unités de traitement (Noizet et Pynte, 1981) en mettant en évidence certaines données importantes. Il s'agit non seulement du regroupement des énoncés en paragraphes mais aussi de l'utilisation de caractères typographiques différents et du soulignement. Un rôle important de ces indices est de faciliter la structuration des connaissances, de donner un résumé dans le texte pour faciliter la structuration des connaissances, de donner un résumé dans le texte pour faciliter la vue d'ensemble (Vezin et Damerval, 1978). Mais ils permettent aussi d'aider l'élève à centrer son attention en amenant une différenciation dans la présentation des connaissances et en le conduisant ainsi à une différenciation dans leur traitement.

Souligner un passage (ou l'exprimer avec des caractères typographiques différents quant à leur forme ou leur couleur) c'est comme l'a montré Waller (1980) faire ressortir ce que ce passage transmet, amener l'élève à fixer son attention sur ce passage, et donc accroître son activité d'étude de ce passage (Wright, 1977). Le soulignement peut concerner tous les énoncés clefs et correspondre à un résumé dans le texte, mais il peut ne concerner que certains exemples, ou certains prolongements importants, afin d'attirer l'attention de l'élève sur une donnée qu'il pourrait négliger. Il est nécessaire que ces aides ne soient pas trop nombreuses car elles perdent alors leur force. La détermination précise de ce que l'on attend de leur utilisation permet d'éviter un excès (attirer l'attention sur une donnée classiquement mal comprise, mettre en évidence un exemple particulièrement caractéristique, favoriser la mise en relation entre deux ou plusieurs données, aider la vue d'ensemble...) en conduisant à un choix qui réponde au besoin de l'élève.

c) La centration de l'attention sur certaines données peut être effectuée par des procédés non verbaux comme le soulignement ou par des procédés verbaux, par des énoncés spécialisés dans cette centration de l'attention. Les énoncés déclaratifs « Lisez ce qui va suivre avec attention », vous remarquerez l'importance de l'énoncé suivant »... font directement appel à un accroissement de l'activité d'étude. Il s'agit d'énoncés qui n'apportent pas une information nouvelle par rapport au thème, mais mettent en valeur certains aspects du contenu ou de la structure du texte (Meyer, 1981) et qui facilitent l'apprentissage (Britton, Glym, Meyer et Penland, 1981). Les énoncés interrogatifs, les questions (Rickards, 1979) donnés en cours d'apprentissage font aussi appel à un accroissement de l'activité d'étude, mais indiquent en outre un objectif à atteindre (répondre à la question) qui peut servir de critère sur l'activité d'étude nécessaire pour parvenir à cet objectif. Cet objectif doit favoriser l'exploration du texte ; ainsi une question ouverte dont la réponse est à rechercher dans le texte aide mieux l'apprentissage qu'une question à choix multiple dont la bonne réponse est à choisir parmi un ensemble proposé en dehors du texte (Duchastel, 1981).

Chaque question posée en cours d'apprentissage peut précéder le passage qu'elle concerne ou le suivre. Dans le premier cas les questions facilitent seulement l'apprentissage des passages concernés ; dans le deuxième cas, les questions facilitent non seulement l'apprentissage des passages concernés mais l'ensemble du texte, l'élève ne connaissant le contenu de chaque question qu'après apprentissage du passage correspondant est amené à une intensification généralisée de son activité d'étude puisqu'il ne sait pas d'avance sur quoi va porter chaque question. Cela conduit l'enseignant à adapter la place des questions à ce qu'il attend des élèves : une centration sur certaines données ou plutôt un éveil général de l'activité d'étude (Rothkopf, 1966, Frase, Patrick et Schumer 1970, Yost, Avila et Vexler, 1977, Wilhite, 1983).

## CONCLUSION

Au terme de l'apprentissage l'élève n'a pas seulement appris une connaissance, il a appris à apprendre (L. Vezin, à paraître d). Il a appris à mettre en œuvre une activité cognitive pour utiliser les aides mises à sa disposition. Il a acquis un savoir métacognitif pour la régulation et la gestion de son apprentissage.

L'apprentissage de connaissances suppose l'acquisition des capacités dans le domaine concerné, mais aussi l'aptitude pour l'élève d'imaginer, au-delà des pro-

cédés proposés par l'enseignant, d'autres procédés et de les appliquer spontanément à la tâche demandée. Le développement de cette compétence à apprendre conduit en particulier l'élève à relativiser l'organisation de la connaissance qui lui est proposée ou qu'il a construite et les représentations qu'il a élaborées. Stewart (1984) souligne à ce propos que celles-ci sont en définitive des outils qui peuvent aider l'élève dans la compréhension de l'organisation d'une discipline mais ne peuvent jouer un rôle primordial dans l'instruction : l'élève doit non seulement avoir appris une organisation particulière, il doit aussi être capable de mettre en parallèle des organisations différentes afin d'en tirer une structure qui lui paraît pertinente. L'apprentissage de textes est un apprentissage des démarches et des procédures susceptibles d'éveiller l'activité cognitive de l'élève qui est requise pour le moment même mais aussi pour les apprentissages ultérieurs.

Jean-François VEZIN
Laboratoire de psychologie génétique
Liliane Vezin
Universités de Paris VIII et Paris Sud
Equipe de recherche « Langage, représentation et connaissances » (CEPCO)

**Bibliographie**

ADAMS M.J., COLLINS A. — A schema theoritic view or reading, **Technical report n° 2,** Cambridge (Mass.), Bolt, Beranek & Newman, 1977.

ALBA J.W., HASHER L. — Is memory schematic ? **Psychological Bulletin,** 1983, 93 (2), 203-231.

ANDERSON R.C. — The notion of schemata and the educational enterprise, in ANDERSON R.C., SPIRO R.J., MONTAGUE W.E. — **Schooling and the acquisition of knowledge,** Hillsdale, Erlbaum, 1977, 415-431.

ANDERSON, R.C. — *Schema directed processes in language comprehension*, in LESGOLD A.M., PELLEGRINO J.W., FOKKEMA S.I., GLASER R. — **Cognitive psychology and instruction,** New York, Plenum Press, 1978, 67-82.

ANDERSON R.C., REYNOLDS R.E., SCHALLER D.L., GOETZ E.T. — Frameworks for comprehending discourse, **American Educational Research,** 1977, 14, 4, 367-381.

ARMBRUSTER B.F., ANDERSON T.H. — Mapping : representing informative text diagrammatically, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — **Spatial learning strategies, techniques, applications and related issues,** Academic Press, San Francisco, 1984, 189-209.

AUSUBEL D.P. — **The psychology of meaningful verbal learning,** New York, Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL D.P. — In defense of advance organizers : a reply to the critics, **Review of Educational Research,** 1978, 48 (2), 251-257.

BAILYN R.V., KRULEE G.K. — Organizing factors in remembering and comprehending : a developmental analysis, **Journal of Psycholinguistic Research,** 1983, 12, 2, 171-198.

BAKER L., SANTA J.L. — Contexte integration and retrieval, **Memory and Cognition,** 1977, 5, 3, 308-314.

BARCLAY J.R. — The role of comprehension in remembering sentences, **Cognitive Psychology,** 1973, 4, 229-254.

BARCLAY J.R., REID M. — Semantic integration in children's recall of discourse, **Developmental Psychology,** 1974, **10** (2), 277-281.

BARTLETT F.C. — **Remembering,** Cambridge, University Press, 1932.

BERGSON H. — **L'énergie spirituelle,** 1919, Paris, PUF, 1967, 132e édition.

BERLINER D.C., ROSENSHINE B. — The acquisition of knowledge in the classroom, in ANDERSON R.C., SPIRO J.R., MONTAGUE W.E. — **Schooling and the acquisition of knowledge,** New York, Wiley & Sons, 1977, 375-396.

BERT-ERBOUL A. — *La notion de schéma dans les études sur la compréhension du langage*, **document ronéotypé,** Laboratoire de Psychologie, Poitiers, 1979a.

BERT-ERBOUL A. — Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation, **Année Psychologique,** *1979, 79, 657-680.*

BORGES M.A., ROBINS S.L. — Contextual and motivational cue effects on the comprehension and recall of prose, **Psychological reports,** 1980, 47, 263-268.

BOWER G.H., CLARK M.D., LESGOLD A.M., WINZENZ D. — *Hierarchical retrieval schemes in* recall of categorized word lists, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1969, 8, 323-343.

BRANSFORD J.D., FRANKS J.J. — The abstraction of linguistic ideas, **Cognitive Psychology,** 1971, 2, 331-350.

BRANSFORD J.D., FRANKS J.J. — The abstraction of linguistic ideas : A review cognition, **International Journal of Cognitive Psychology,** *1972, 1-1, 211-249.*

BRANSFORD J.D., JOHNSON M.K. — Considerations of some problems of comprehension, in CHASE, **Visual information processing,** Academic Press, 1973, 383-438.

BRANSFORD J.D., Mc CARREL N.S., NITSCH K.E. — Contexte, compréhension et flexibilité sémantique : quelques implications théoriques et méthodologiques, **Bulletin de Psychologie,** *numéro spécial, 1976, 335-345.*

BRANSFORD J.D., Mc CARREL N.S., FRANKS J.J., NITSCH K.E. — Toward unexplaining memory, in SHAW R., BRANSFORD J. — **Perceiving, acting and knowing,** New York, Wiley and Sons, *1977, 431-466.*

BRANSFORD J.D., NITSCH K.E. — Coming to understand things we could not previously understand, in KAVANAGH J.F, STRANGE W. — **Speech an language in the laboratory, *school and clinic,*** *Cambridge, MIT Press, 1978, 267-307.*

BRESSON F. — **Compétence iconique et compétence linguistique,** 1981, 33, 185-195.

BREUKER J.A. — A theoretical framework for spatial learning strategies, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — ***Spatial learning strategies, techniques d'applications and related issues,*** Academic Press, San Francisco, 1984, 21-46.

BREWER W.F. — Memory for the pragmatic implication of sentences, **Memory and cognition,** *1977, 6, 675-678.*

BRITTON B.K., GLYNN S.M., MEYER B.J.F., PENLAND M.J. — Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading, **Journal of Educational Psychology,** 1982, 74 (1), 51-56.

BRITTON B.K., TESSER A. — Effects of prior knowledge on use of cognitive capacity in three complex cognitive taks, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1982, 21, 421-436.

BROUILLET D. — L'intégration sémantique, **Enfance,** 1981, 1-2, 85-96.

BROWN A.L., DAY J.D. — Macrorules for summarizing texts : the development of expertise, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,** 1983, 22, 1-14.

BROWN A.L., DAY J.D., JONES R.S. — The development of plans for summarizing texts, 1983, Center for the study of reading, University of Illinois, Technical Report, 268.

CHABAL J. — **Représentation schématique d'objets techniques à dominante mécanique,** Paris, INRP, 1984.

CHIESI H.L., SPILICH G.J., VOSS J.F. — Acquisition of domain related information in relation to high and low domain knowledge, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1979, 18, 257-273.

CHRISTIE D.J., SCHUMACHER G.M. — Memory for prose : development of mnemonic strategies and use of higher order relations, **Journal of reading behavior**, 1978, 10, 4, 337-344.

CLARK H.H., MURPHY G.L. — La visée vers l'auditoire dans la signification et la référence, **Bulletin de Psychologie,** 1982, 35, 356, 767-776.

COLLINS A.M. — The analysis of the reading task and texts, **Technical report n° 43,** Center for the study of Reading, University of Illinois, 1977.

CUNY X. — **La fonction sémique dans le travail, l'élaboration et l'utilisation des systèmes non verbaux chez l'adulte,** Thèse d'Etat, Paris, 1981.

CUNY X., BOYÉ M. — *L'analyse sémiologique et apprentissage des outils signes* : L'apprentissage du schéma d'électricité, **Communication,** 1981, 33, 103-141.

DEAN R.S., KULHAVY R.W. — Influence of spatial organization in prose learning **Journal of *Educational Psychology,*** 1981, 73 (1), 57-64.

DE BLOCK A. — La taxonomie des objectifs éducatifs, **Revue française de Pédagogie,** 1979, **48,** 5-11.

DENIS M. — **Les images mentales,** Paris, PUF, 1979.

DENIS M. — Représentation imagée et résolution de problèmes, **Revue française de Pédagogie,** 1982, 60, 19-29.

DENIS M. — Imagery and prose : A critical review of research on adults and children, **Text,** 1984, 4-4, 381-401.

DENIS M. — Les images mentales : problématiques et perspectives de recherche, **Document CEPCO,** *30, 1985.*

DI VESTA F.J., GRAY G.S. — Listening and note taking, **Journal of Educational Psychology**, 1972, 63 (1), 8-14.

DI VESTA F.J., GRAY G.S. — Listening and note taking II. Immediate and delayed recall as functions of variations in thematic continuity, note taking and length of listening review intervals, **Journal of Educational Psychology,** 1973, 64 (3), 278-287.

DUBOIS D., KEKENBOSCH C. — Statut psychologique des inférences dans la compréhension et la mémorisation du langage, **Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain,** 1978, 5, 99-129.

DUCHASTEL P.C., WALLER R. — *Pictorial illustration in instructional texts,* **Educational Technology,** 1979, 19 (11), 20-25.

DUCHASTEL P.C. — Research on illustrations in text : Issues and perspectives, **ECTJ,** 1980, 28 (4), 283-287.

DUCHASTEL P.C. — Retention of prose following testing with different types of tests, **Contemporary Educational Psychology,** 1981, 6, 217-226.

FAYOL M. — Analyser et résumer des textes : une revue des études développementales, **Etudes de linguistique appliquée,** 1985, 59, 54-64.

FRANKS J.J., BRANSFORD J.D. — The acquisition of abstrac ideas, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** *1972, 11, 311-315.*

FRASE L.T., PARRICK E., SCHUMER H. — Effect of question position and frequency upon learning from text under different levels of incentive, **Journal of educational Psychology,** 1970, 61, 52-56.

FREDERIKSEN C.H. — Acquisition of semantic information from discourse. Effects of repeated discourse, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1975, 14, 158-169.

GAGNÉ R.M. — **Les principes fondamentaux de l'apprentissage,** Montréal, HRW, 1976.

GIORDAN A. — **Une pédagogie pour les sciences expérimentales,** Paris, le Centurion, 1978.

GIORDAN A., MARTINAND J.L., ASTOLFI J.P., RUMELHARD G., COULIBALY A., DEVELAY M., TOUSSAINT J., HOST V. — **L'élève et/ou les connaissances scientifiques,** Berne, Lang, 1983.

GLYNN S.M., DI VESTA F.J., Outline and hierarchical organization as aids for study and retrieval, **Journal of Educational Psychology,** 1977, 69 (2), 89-95.

*HARING M.J., FRY M.A. — Effect of pictures on children's comprehension of written text,* **ECTJ,** 1979, 27 (3), 185-190.

HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — The development of spatial learning strategies, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — **Spatial Learning strategies techniques, applications and related issues,** Academic Press, San Francisco, 1984a, 3-19.

HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — Networking : the technique and the empirical evidence, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — **Spatial Learning strategies, techniques, applications and related issues,** Academic Press, San Francisco, 198b, 81-108.

JACQUINOT G. — On demande toujours des inventeurs, **Communications,** 1981, 33, 5-23.

JOHNSON M.K., BRANSFORD J.D., SOLOMONS S. — Memory for tacit implications of sentences, **Journal of Experimental Psychology,** 1973, 98, 203-205.

JOSHUA S. — Effets comparés de la présence et de l'absence d'un schéma dans la conduite d'un raisonnement électrocinétique, **Bulletin de l'Union des Physiciens,** 1984, 660, 523-530.

KASTENBAUM M. — Le schéma figuratif dans l'enseignement de la physique en sixième, **Revue Française de Pédagogie,** 1984, n° 68, 27-38.

KINTSCH W. — **The representation of meaning in memory,** Hillsdale, New York, Erlbaum, 1974.

KINTSCH W., VAN DIJK T.A. — Comment on se rappelle et on se résume des histoires. **Langages,** *1975, 40, 98-116.*

KINTSCH W., VAN DIJK T.A. — Toward a model of text comprehension and production, **Psychological Review,** 1978, 85, 363-394.

LEVIE W.H., LENTZ R. — Effects of text illustrations : a review of research, **ECTJ,** 1982, 30 (4), 195-232.

LIEURY A. — **Les procédés mnémotechniques,** Bruxelles, Mardaga, 1980a.

LIEURY A. — Les procédés mnémotechniques sont-ils efficaces ?, **Bulletin de Psychologie,** 1980b, n° 348, tome XXXIV, 153-165.

LUITEN J., AMES W., ACKERSON G. — A meta-analysis of the effects of advance organizers on learning and retention, **American Educational Research Journal,** 1980, 17 (2), 211-218.

MAYER R.E. — Different problem-solving competencies established in learning computer programming with and without meaningful models, **Journal of Educational Psychology,** 1975, 67 (6), 725-734.

MAYER R.E. — *Some conditions of meaningful learning for computer programing :* advance organizers and subjects control of frame order, **Journal of Educational Psychology,** 1976a, 68 (2), 143-150.

MAYER R.E. — *Integration of information during problem solving due to a meaningful context of* learning, **Memory and Cognition,** 1976b, 4 (5), 603-608.

MAYER R.E. — Can advance organizers influence meaningful learning ?, **Review of Educational Research,** 1979, 49 (2), 371-383.

MEYER B.J.F. — Basic research on prose comprehension : a critical review, in FISCHER D.F., PETERS C.W. — **Comprehension and the competent reader inter speciality perspectives,** New York, Praeger Publishers, 1981, 8-35.

MIRANDE M.J. — Schematizing : technique and applications, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — **Spatial learning strategies, techniques, applications and related issues,** Academic Press, San Francisco, 1984, 149-161.

MOREAU A. — **Schémas, schèmes et activités mnémoniques,** Paris, CNRS, 1980.

NOIZET G., PYNTE J. — *Modifie-t-on la vitesse de lecture en imposant au lecteur les unités de* traitement ? Données recueillies sur des textes, **Psychologie française,** 1981, 26, 2, 125-132.

NORMAN D.A., BOBROW D.G. — On the role of active memory processes in perception and *cognition, in DOFER N.C. (ed.)* — ***The structure of human memory,*** San Francisco, Freeman, 1976, 114-131.

NORMAN D.A. — Notes toward a theory of complex learning, in LESGOLD A.M., PELLEGRINO J.W., *FOKKEMA S.D., GLASER R.* — ***Cognitive psychologie and instruction,*** New York, Plenum Press, 1978, 39-48.

OLÉRON P. — Compréhension verbale et mobilisation des savoirs, in **Comprendre le langage,** Paris, Didier, 1981, 110-115.

PAIVIO A. — **Imagery and verbal processes,** New York, Holt Rinehart & Winston, 1971.

PAIVIO A. — Imagery and long-term memory, in KENNEDY A., WILKES A. — **Studies in long term memory,** Wiley & Sons, New York, 1975.

PARIS S.G., CARTER A.Y. — Semantic and constructive aspects of sentence memory in children, ***Developmental Psychology,*** 1973, 9 (1), 109-113.

PARIS S.G., LINDAUER B.K. — The role of inference in children's comprenhension and memory for sentences, **Cognitive Psychology,** 1976, 8, 217-227.

PASSERAULT J.M. — Niveau, importance relative et rappel des éléments d'un texte : résultats et interprétations, **Année Psychologique,** 1984, 84, 251-266.

PEPER R.J., MAYER R.E. — Note taking as generative activity, **Journal of Educational Psychology,** 1978, 70 (5), 514-522.

PETERFALVI B. — Etat des réflexions concernant les représentations, **Aster,** 1982, 19, 117-129.

PICHERT J.W., ANDERSON R.C. — Taking different perspectives on a story, **Journal of Educational Psychology,** 1977, 69, 309-315.

PRESSLEY M., LEVIN J.R., PIGOTT S., LECOMTE M., HOPE D.J. — Mismatched pictures and children's prose learning, **ECTJ,** 1983, 31 (3), 131-143.

RABARDEL P. — Problèmes de lecture du dessin technique de mécanique, in GIORDAN A., MARTINANO J.L. — **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique. Actes des sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifique,** Paris, 1984, 117-127.

REDER L.M., ANDERSON J.R. — *A comparison of texts and their summaries : memorial conse*quences, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1980, 19, 121-134.

RICKARDS J.P. — Adjunct post questions in text : a critical review of methods and processes, **Review of Educational research,** 1979, 49-2, 181-196.

ROTHKOPF E.Z. — Learning from written instructive material : an exploration of the control of inspection behavior by test like events, **American Educational Research,** 1966, 3, 241-249.

ROTHKOPF E.Z. — On the reciprocal relationship between previous experience and processins in determining learning outcomes, in LESGOLD A.M., PELLEGRINO J.W., FOKKEMA S.D., GLASER R. — **Cognitive psychology and instruction,** Plenum Press, New York, 1978, 465-473.

SANFORD A.J., GARROD S. — Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit, **Bulletin de Psychologie,** 1982, 35, 356, 643-648.

SCHUBAUER-LEONI M.L., GROSSEN M. — Formulations écrites de problèmes additifs et interactions sociales, **Interactions didactiques,** 1984, 5, 1-70.

SCHULTZ C.B., DIVESTA J.F. — Effects of passage organization and note taking on the selection of clustering strategies and on recall of textual materials, **Journals of education Psychology,** 1972, 63 (3), 244-252.

SPIRO R., ANDERSON R.C. — Much ado about next to nothing : a rejoindre to Ausubel, **American Educational Reserach Journal,** 1981, 18 (3), 271-272.

STEWART J.H. — The representation of knowledge : curricular and instructional implications for science teaching, in HOLLEY C.D., DANSEREAU D.F. — **Spatial learning strategies, techniques applications and related issues,** Academic Press, San Francisco, 1984, 235-253.

VAN DIJK T.A. — Attitudes et compréhension de textes, **Bulletin de Psychologie,** 1982, 35, 356, 557-569.

VERGNAUD G. — **L'enfant et la mathématique et la réalité,** Berne, Peter Lang, 1981.

VERGNAUD G., COLOMB J., BRUNET R. — Quels contenus et modes de transmission pour la formation de demain ? Rencontres, éducation, formation et société : recherches pour demain, Rapport général d'orientation de la commission 1, Paris, 1985.

VOOS J.F., VESONDER G.T., SPILICH G.J. — Text generation and recall by high knowledge and low knowledge individuals, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1980, 19, 651-667.

VEZIN J.F. — **Déterminants de la concision,** Paris, CNRS, 1975.

VEZIN J.F. — Evolution de l'expression concise d'un texte au cours de rappels répétés, **Bulletin de Psychologie,** 1975-1976, XXIX, 321 (4-7), 276-282.

VEZIN J.F. — Ordre de présentation des énoncés d'un texte et apprentissage, **Année Psychologique,** 1977, 77, 205-224.

VEZIN J.F. — **Complémentarité du verbal et du non verbal dans l'acquisition de connaissances,** Paris, CNRS, 1980a.

VEZIN J.F. — Guiding study activity of prose material and overview formulation, **International Journal of Psycholinguistics,** 1980b, 7-4 (20), 75-90.

VEZIN J.F. — Modalités de guidage de l'activité d'étude et schéma cognitif, **Journal de Psychologie,** 1981, 2-3, 273-296.

VEZIN J.F. — Text structure and note taking activity, **International Journal of Psycholinguistics,** 1981, 8-4 (24), 23-36.

VEZIN J.F. — Apprentissage de textes et vue d'ensemble, **Enfance,** 1984a, n° 1, 83-100.

VEZIN J.F., Apport informationnel des schémas dans l'apprentissage, **Le Travail humain,** 1984b, 47, 1, 61-74.

VEZIN J.F. — Mise en relation de schémas et d'énoncés dans l'acquisition de connaissances, **Bulletin de Psychologie,** 1985, 38, 368, 71-80.

VEZIN J.F. — La schématisation, Perspectives Documentaires en sciences de l'éducation, à paraître (a).

VEZIN J.F. — Schématisation et acquisition de connaissances, **Revue Française de Pédagogie,** à paraître (b).

VEZIN J.F., BERGE O., MAVRELLIS P. — Rôle du résumé et de la répétition en fonction de leur place par rapport au texte, **Bulletin de Psychologie,** 1973-1974, 27, 163-167.

VEZIN J.F., DAMERVAL M.J. — Etude comparée de différentes modalités de mise en évidence des mots clefs d'un texte, **Enfance,** 1978, 4-5, 209-224.

VEZIN J.F., HALLEGUEN R. — Rôle de l'ordre de présentation des énoncés et de leur décomposition dans l'apprentissage, **Psychologie française,** 1977, 3, 195-206.

VEZIN J.F., SAULES R. — Activité d'étude et vue d'ensemble en fonction de la modalité de présentation des énoncés d'un texte, **Le Travail Humain,** 1979, 42 (2), 57-70.

VEZIN J.F., VEZIN L. — Compréhension de textes et intégration cognitive, **Bulletin de Psychologie,** n° spécial, Langage et compréhension, 1982, 35 (356), 649-657.

VEZIN L. — *Rôle de diverses formes de l'exemple sur l'acquisition d'une connaissance*, **Enseignement programmé,** 1970, 9-10, 37-47.

VEZIN L. — Rôle des exemples et des paraphrases sur l'activité d'étude et la rétention, **Le Travail Humain,** 1977, *40 (1), 55-62.*

VEZIN L. — **Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances,** Paris, CNRS, 1979.

VEZIN L. — Aspect schématique de la mémorisation de textes, **Journal de Psychologie,** *1980a*, 4, 445-467.

VEZIN L. — Text organisation : supplied or constructed during learning and acquired skills, **International journal of Psycholinguistics,** *1980b, 7-3 (19), 63-80.*

VEZIN L. — Rôle des exemples sur l'évocation concise d'une leçon chez les enfants de classes de 3°, à paraître (a).

VEZIN L. — Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage de textes, **Enfance,** à paraître (b).

VEZIN L. — L'illustration de textes, **Perspectives documentaires en Sciences de l'Education,** à paraître (c).

VEZIN L. — **Communication des connaissances et activité de l'élève,** P.U.V., à paraître (d).

VEZIN L. LE TAILLANTER D. — Identification de principes en fonction de la structure des exemples verbaux et de leur disponibilité au cours de l'induction, **Psychologie française,** 1976, 21, (1-2), 41-57.

VEZIN L., RADIGUET C. — Rôle des exemples concrets dans l'assimilation d'une connaissance scientifique, **Psychologie française,** 1972, 1, 61-70.

WALKER C.H., MEYER B.J.F. — Integration different types of information in text, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior,** 1980, 263-275.

WALLER R.H.W. — *Graphic aspects for complex texts : typography as macropunctuation*, in KOLERS P.A., WROLSTAD M.E., BOUMA H. — **Processing of visible language,** vol. 2, New York, Plenum Press, 1980, 241-253.

WASON P.C., JOHNSON-LAIRD P.N. — **Psychology of reasoning** (structure and content), London, Batsford, 1972.

WEILL-FASSINA A., ZOUGGARI R., VERMERSH P. — Analyse des compétences dans des tâches de lecture de forme en dessin technique, in GIORDAN A., MARTINAND J.L. — **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques ; Actes des sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifique,** Paris, 1984, 633-644.

WEST R.F., STANOVICH K.E. — Automatic contextual facilitation in readers of three ages, **Child Development,** 1978, 49, 717-727.

WILHITE S.C. — Prepassage questions : the influence of structural importance, **Journal of Educational Psychology,** 1983, 75, 2, 234-244.

WRIGHT P. — Presenting technical information : a survey of research findings, **Instructional Science,** 1977, 6, 93-134.

YOST M., AVILA L., VEXLER E.B. — *Effect on learning of postinstructional responses to questions of differing degrees of complexity*, **Journal of Educational Psychology,** 1977, 69, 4, 399-408.

N° 75 avril-mai-juin 1986, 105-128

# NOTES CRITIQUES

## Débat autour d'un livre

**PERRENOUD (Philippe). — *La Fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.*** — Genève : Droz, 1984. — 326 p. ; 22 cm.

*Dans la* **Fabrication de l'excellence scolaire**, *Philippe Perrenoud applique l'analyse sociologique à l'étude des processus internes à l'école. A travers quelles procédures et quelles normes l'école primaire produit-elle des hiérarchies d'excellence ? Pour décrire cette culture scolaire, l'auteur s'appuie sur un travail d'observation mené au sein même des établissements d'enseignement. Par son objet et par sa méthode, cet ouvrage de sociologie rejoint ainsi très directement les préoccupations des enseignants. Aussi avons-nous pensé que cette œuvre importante se prêtait à un double regard : le point de vue d'un sociologue et celui d'un pédagogue. Nous présentons ici les commentaires d'Eric Plaisance, professeur à l'Université Paris V, et d'André Raffestin, professeur au Centre national de formation des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale.*

**Le point de vue d'Eric PLAISANCE,** professeur à l'Université Paris V

On reproche assez souvent à la sociologie de l'éducation de produire des travaux qui cernent la place de l'école dans la société mais qui, par là-même, n'auraient qu'un lointain rapport avec la vie quotidienne d'une classe. Un tel reproche est pourtant bien schématique et il serait aisé de citer de nombreuses recherches, y compris de langue française, qui abordent la « culture scolaire », les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques etc. En tout cas, le livre que Philippe Perrenoud publie aujourd'hui ne peut subir de telles critiques car il se situe clairement dans la perspective d'analyse des processus **internes** à l'école et, sous cet angle précis, apporte une contribution fondamentale à la sociologie de l'éducation.

Le projet d'étude des « médiations » fines était déjà formulé par l'auteur dans un ouvrage plus ancien dont le propos général était plutôt d'ordre « macro-sociologique ». Philippe Perrenoud y énonçait que, dans l'analyse des inégalités scolaires, on discernait bien le point de départ, c'est-à-dire « les inégalités de culture, d'éducation, d'intelligence chez les parents », et le point d'arrivée, à savoir les « inégalités de réussite scolaire devant un enseignement formellement équitable », mais que « le détail des processus médiateurs » lui échappait encore (1). Dans des publications plus récentes, il cherchait à mieux apprécier comment l'école transforme des différences sociales en inégalités : l'évaluation scolaire peut être considérée non seulement comme révélatrice de différences entre des enfants dans la maîtrise de compétences mais aussi comme créatrice de nouvelles inégalités (2). En bref, il y avait là les prémisses d'une remise en question des analyses qui présupposent, voire qui utilisent les notions de réussite et d'échec scolaires sans les définir clairement. Dans cette perspective de renouvellement des analyses, le livre dont nous disposons aujourd'hui est centré sur la « fabrication » des jugements de réussite ou d'échec au sein même de l'école. L'accent est donc volontairement porté sur le fonctionnement habituel des organisations scolaires, depuis les formulations encore abstraites des

(1) **Stratification socio-culturelle et réussite scolaire.** Les défaillances de l'explication causale, Genève, Droz, 1970, p. 12.

(2) **L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?** Genève, Service de la Recherche Sociologique, *Cahier* 17, 1982.

programmes d'études jusqu'aux pratiques concrètes qui sont observables dans des classes d'école primaire. Ce qui retient l'auteur aujourd'hui, ce ne sont plus les grandes explications causales de l'échec et de la réussite, se sont les descriptions minutieuses de ce qui se passe en classe, sous l'angle particulier des « jugements d'excellence concrets, qui, chaque jour, sont formulés par des maîtres concrets à propos d'élèves concrets » (p. 103).

Fortement influencé par les travaux de langue anglaise sur la sociologie du curriculum et sur la sociologie de la déviance, l'ouvrage propose une sociologie de l'évaluation scolaire ou encore une sociologie « des procédures et des normes en vertu desquelles l'école primaire fabrique des hiérarchies d'excellence » (p. 11). Mais en quoi de telles analyses sont-elles spécifiquement sociologiques ? Elles se différencient tout d'abord des travaux qui, portant sur les modalités de l'évaluation scolaire, visent à fonder des mesures « plus objectives » des compétences. Les approches docimologiques, psychométriques, voire psychopédagogiques reposent ainsi sur le projet d'une estimation techniquement plus satisfaisante des capacités individuelles. Par ses descriptions des réalités quotidiennes, le sociologue met au contraire en évidence la complexité des évaluations pratiquées dans le champ des organisations scolaires, l'intrication de variables parmi lesquelles on peut repérer les phénomènes d'interaction entre les différents acteurs en cause. Mais traiter en sociologue les jugements d'excellence scolaire implique ensuite qu'on les considère comme des faits sociaux parmi d'autres faits sociaux. Car l'école n'a pas le monopole des jugements d'excellence qui ont une efficacité dans les situations sociales les plus diverses, mais il importe en même temps de cerner les traits particuliers des jugements qui s'y trouvent énoncés.

Ce souci de définir à la fois les analogies et les différences anime l'auteur lorsqu'il a recours à un concept clef qui oriente l'ensemble de l'ouvrage : celui de « fabrication ». Dissipons les malentendus possibles : il ne s'agit évidemment pas de l'activité fabricatrice d'objets matériels mais de la fabrication de hiérarchies d'excellence scolaire. Mais celle-ci ne saurait être grossièrement assimilée au caractère artificiel, voire erroné, de certains jugements portés sur les enfants. De manière plus fondamentale, l'auteur identifie les représentations qui sont en partie créatrices de réalités dans une organisation sociale donnée. En ce sens, la « fabrication de la délinquance » c'est prioritairement la fabrication d'un jugement pénal ; la « fabrication de la folie », c'est la fabrication des représentations de la maladie mentale. Tout en n'étant pas assimilable à l'institution judiciaire ou psychiatrique, l'institution scolaire dispose, comme elles, du pouvoir de construire une représentation légitime de la réalité : grâce à l'évaluation, elle rend visibles les inégalités qui se sont constituées en son sein.

En vertu du projet adopté, on ne trouvera pas ici des analyses étayées par des tableaux statistiques sur le déroulement de la scolarité ou sur les évaluations des compétences des élèves. Une démarche qualitative, du type anthropologique, est au contraire privilégiée. Comme membre du service de la Recherche sociologique du département de l'Instruction Publique de Genève, Philippe Perrenoud a directement participé à une recherche-action orientée vers la différenciation de l'enseignement dans les écoles primaires (recherche Rapsodie). Il a pu ainsi pratiquer une « observation participante » dans les classes, confronter ses analyses aux représentations des maîtres, établir un va et vient entre la démarche du chercheur et la démarche du praticien. C'est incontestablement ce qui a fait la richesse du livre et son intérêt majeur à la fois pour le sociologue et pour le pédagogue. S'il fallait pourtant désigner la partie du livre qui nous semble la plus stimulante, nous retiendrions les pages qui analysent le curriculum réel et le travail scolaire. C'est ici que l'auteur manifeste avec le plus de pertinence sa connaissance de la réalité concrète des classes, réalité qui

déborde toujours les définitions officielles des activités prescrites. D'où cette discussion et cette utilisation de la notion de « curriculum caché » qui se réfère avant tout aux routines de la vie scolaire et à l'apprentissage du « métier d'élève ». En insistant sur de tels aspects, nous ne croyons pas être en contradiction avec les intentions profondes de l'auteur qui souhaite précisément attirer l'attention sur des « ingrédients » trop souvent méconnus de l'excellence scolaire : discipline, bonnes habitudes, conformisme, sens commun, implication dans le travail, désir d'excellence, habileté tactique devant l'évaluation (p. 305). En ce sens, réussir à l'école, c'est avoir bien intégré les règles du jeu et avoir su utiliser à son profit les tactiques efficaces.

Les analyses proposées sont loin de former un ensemble clos et l'auteur lui-même suggère des prolongements, soit dans le sens d'un approfondissement des analyses sur le travail scolaire quotidien, soit dans le sens d'une recherche sur les variations du curriculum réel dans un plus grand nombre de classes. De même, la discussion reste largement ouverte sur les méthodes utilisables, en particulier sur les avantages et les inconvénients de la « recherche-action », sur le degré d'implication du chercheur dans les pratiques éducatives quotidiennes. Peut-être n'avons-nous pas affaire ici à un ouvrage qui, selon les propres termes de l'auteur, présenterait des « conclusions fracassantes » ; au moins pouvons-nous dire qu'il constitue un moment fort dans l'évolution des travaux sociologiques sur les systèmes éducatifs.

Eric PLAISANCE

**Le point de vue d'André RAFFESTIN,** professeur au Centre national de formation des inspecteurs départementaux de l'Education nationale

L'intérêt, exceptionnel, du livre de Philippe Perrenoud, tient, en particulier, à la méthode suivie. « L'approche anthropologique d'une culture quelconque devrait toujours ramener aux pratiques des individus et des groupes, à ce qu'ils font, des pratiques les plus concrètes aux pratiques plus intériorisées, qui portent sur le langage, les idées, les symboles, les représentations, les mythes » (109). « Une approche de l'école comme lieu de vie et d'apprentissage par la pratique est alors plus féconde qu'une analyse des contenus idéologiques de l'enseignement » (243).

Pour décrire cette culture scolaire, Philippe Perrenoud s'appuie sur des observations prolongées dans les classes, des entretiens avec les maîtres, la participation à une recherche action. L'argumentation est dense, rigoureuse, minutieuse, patiente. L'ouvrage ne débouche pas sur des « conclusions fracassantes » — l'auteur s'en défend — mais il est d'une très vive actualité.

« **L'excellence scolaire** se rapporte aux **pratiques**, elle manifeste toujours une **compétence,** est la résultante d'un **apprentissage** et fait partie du **capital culturel** ». Compétence, excellence : les rapports en sont étudiés (p. 42) mais les deux termes seront souvent interchangeables. Quant au « capital culturel », P. Perrenoud lui préférerait sans doute celui **d'habitus,** manière d'être habituelle, « grammaire générative de toutes les pratiques ».

L'excellence, « image d'une pratique maîtrisée, accomplie, authentique », n'a rien de spécifiquement scolaire. Mais, à l'école, elle est **obligatoire** et l'inégale distance à la norme, référence commune, va induire un classement des praticiens. D'où la notion de **hiérarchie**.

Obligatoire à l'école, l'excellence serait donc, en principe, un objectif mobilisateur pour les élèves. Quant au maître, il pourrait difficilement ne pas se représenter les aspects du capital culturel qui servent de médiation entre l'enseignement distribué et l'excellence attendue.

A l'école, ces hiérarchies vont recevoir **certification**. Hiérarchies certifiées, mais aussi **intériorisées** par les élèves **(intériorisation très précoce - voir les travaux de Liliane Lurçat).** Intériorisation et certification vont influer sur leur image de soi, leur *valeur sociale reconnue*, leurs chances ultérieures.

**Pourquoi cette métaphore de la fabrication ?**

Fabriquer l'excellence, « c'est avoir le **pouvoir** d'affirmer que tel élève est excellent, et faire en sorte qu'il soit traité comme tel par la société ». « La hiérarchie est le *résultat d'une construction* intellectuelle, culturelle, sociale » (16). Il faut éviter tout de suite un malentendu : P. Perrenoud ne manque pas de se demander (23) « Comment l'école s'articule à la société dans les processus de production et de reproduction », *mais il ne s'intéresse* pas ici à « l'analyse des mécanismes de transformation des inégalités culturelles en inégalités proprement scolaires », mais à la fabrication des hiérarchies reconnues à partir d'inégalités de capital scolaire déjà constituées ».

Comme le psychiatre a le pouvoir d'affirmer que tel sujet est fou, le juge, que tel autre est coupable, c'est l'école qui définit le bon élève, qui impose à ses membres une définition **légitime** de la réalité. L'école n'invente pas les différences [mais cependant « est impliquée très fortement dans la genèse des conduites qu'elle soumet aux normes d'excellence, car avant d'évaluer elle enseigne » (302)]. Certes, les inégalités ont, auraient, certaines conséquences ; elles en ont d'autres, très tôt, dès qu'elles donnent lieu, à l'école, à des hiérarchies. On pourrait imaginer des systèmes différents. Mais « les classements scolaires ne font que préfigurer les hiérarchies qui ont cours dans la société globale » (13).

**Existe-t-il un répertoire des normes d'excellence ?**

**Le débat public sur l'école, les controverses quant à *une hypothétique baisse* de niveau, et plus encore, la réécriture en 1985 des Instructions Officielles en France donnent à l'analyse de P. Perrenoud un très grand intérêt.**

Le fil conducteur est le suivant : l'école ne cesse de juger, et pourtant, si les textes officiels disent ce que l'école doit **enseigner,** ils ne disent guère ce qu'elle doit ***évaluer***. D'où les distinctions suivantes :

**Le curriculum formel** est la cristallisation de la culture à transmettre. Il est fait de disciplines séparées et de programmes annuels. C'est la mise en œuvre de la division du travail de l'écolier, et de ce qui revient à chaque maître. Ces textes officiels sont d'un niveau d'abstraction élevé, ce qui expliquera que des maîtres ne s'y réfèrent guère. La France, à l'opposé des pays anglo-saxons, a une tradition de la codification écrite. Ce qui peut signifier pour l'auteur soit un haut degré de bureaucratisation de l'administration scolaire, soit l'effritement d'un consensus.

***Le curriculum prescrit*** *définit ce qu'il faut faire apprendre. Or, si l'excellence est* « immergée dans tous les curriculum formels (105), elle n'est qu'indirectement identifiable à travers les objectifs, les contenus, les exercices, les exemples ». Les niveaux ***d'exigence*** *ne sont pas consignés dans les textes officiels.*

**Le curriculum réel** est le contenu effectif de l'enseignement et des situations de l'apprentissage.

**Et le curriculum caché** est l'ensemble des apprentissages qui ne correspondent à aucun projet pédagogique explicite.

Cette distinction permet de comprendre pourquoi « les adultes extérieurs au monde scolaire n'ont qu'une connaissance superficielle du curriculum formel et souvent encore moins comment on travaille effectivement dans les classes » (113).

Sans stigmatiser les déviances ou appeler à une illusoire normalisation, P. Perrenoud constate « que les organisations scolaires ne parviennent pas à standardiser complètement les démarches didactiques et le curriculum réel ». Au niveau des démarches et des moyens destinés aux élèves règne un grand pluralisme. La rançon est qu'on ne distingue guère, dans ce curriculum réel, les priorités, les synthèses, surtout lorsque le curriculum fragmenté est remplacé par le curriculum intégré (décloisonnement des disciplines). Mais il n'est pas souhaitable qu'un texte officiel définisse l'adéquation entre les normes d'excellence et les comportements observables. Sans doute faut-il cependant regretter que parmi tous les outils à la disposition des maîtres, ceux concernant l'évaluation soient d'une importance dérisoire, et que le souci d'évaluer (curriculum prescrit) pour mieux enseigner ne soit que de préoccupation récente.

**Mais ces répertoires ne sont pas les seuls à l'origine de l'excellence scolaire.**

En réalité, c'est la structuration en programmes annuels qui joue un rôle déterminant. La classe prend alors un caractère stable, rigide, correspondant à un niveau, avec ses exercices individuels, sa notation, ses chapitres distincts, ses étapes. [Et *cette évolution progressive compromet la souplesse nécessaire des temps d'apprentissage.*] La fabrication de l'excellence commence lorsqu'on décide d'évaluer le savoir à un moment déterminé du cursus. Car théoriquement, chaque élève passe au degré suivant s'il a la maîtrise du curriculum précédent (85). Des correctifs, mineurs, ont été apportés tant en Suisse Romande qu'en France : les classes spécialisées, *une modulation de l'âge d'entrée à l'école primaire, différé ou précoce* — les redoublements, le soutien (GAPP - CMPP). Tout ceci n'assurant en rien, pour les autres, la maîtrise des degrés uniformes. P. Perrenoud avance « qu'aucun degré ne peut être défini de telle sorte qu'il permet d'affirmer que tel élève n'en tirera aucun profit », et que « 9 sur 10 des élèves passent au degré supérieur sans avoir assimilé *le programme* ». *Il n'y a pas de critères de maîtrise.* « On ne peut rien affirmer quant au niveau absolu de compétences des élèves d'un même degré ». La division verticale du travail ne règle donc en rien une rationalité cohérente didactique. Pourrait-il en être autrement ? P. Perrenoud ne le pense pas pour plusieurs raisons :

— Une évaluation autonome, extérieure, paralyserait le système, car elle ne peut avoir pour seul objet d'apprécier la maîtrise de tous les élèves vers le curriculum, mais doit s'adapter aux exigences de l'organisation, des pratiques. Ce qui règle le système, c'est, *autant, voire sinon plus, que le curriculum, l'attente des maîtres du* degré suivant. Certains savoirs, ou savoir-faire, ne sont pas immédiatement réinvestis dans la pratique scolaire. C'est en ce sens que P. Perrenoud parle de la fabrication **arbitraire de l'excellence.**

— Finalement, l'évaluation formelle à laquelle se livrent les maîtres n'est pas critériée, mais comparative, au sein de la classe, se réglant sur un niveau moyen. Les maîtres acceptent l'idée que des élèves échouent, et chacun définit à sa façon « l'illusoire et le possible ». « *Vouloir standardiser l'évaluation et surtout le niveau* d'exigence n'est pas prioritaire pour l'administration, et se heurte à l'opposition des enseignants ». Si un tel flou d'évaluation persiste « c'est qu'il permet à l'école de survivre et de fonctionner en conciliant pragmatiquement des idéologies contradictoires », « contradiction entre l'utopie pédagogique d'une école pour tous et la réalité des écarts ». P. Perrenoud ne cessera *d'insister sur l'imbrication entre l'évaluation et* l'ensemble de la pratique pédagogique et se demande si « l'organisation scolaire veut vraiment savoir ce qu'elle enseigne ? et à qui ? »

**Que fait alors le maître dans sa classe ?**

« Parce que le projet éducatif est assez défini pour donner une direction à l'action, mais trop vague pour être traduit en curriculum ordonné et évaluations

partielles » (83), le maître doit passer de la trame des textes officiels au tissu du *curriculum réel*, par création, interprétation, transposition pragmatique. La culture scolaire est recréée, au jour le jour. Interprétation dans les masses horaires prescrites. Diversité des pratiques. Le maître dispose pour cela de son habitus professionnel. Il en résulte une diversité des jugements d'excellence, et, par voie de conséquence, des façons de faire et de raisonner intériorisées par les élèves, et même des contenus abordés.

Le curriculum formel n'est donc qu'un mécanisme unificateur mais tous les élèves n'en font pas la même expérience. Les différences selon nous, s'accentuent en période d'innovation : mathématiques modernes, français, éveil. Mais si le curriculum réel est *l'ensemble des activités des élèves, il n'est jamais la stricte réalisation* des intentions du maître. Rien ne se passera jamais selon le scénario prévu. Le maître oscille entre l'intention, le bricolage et l'improvisation [P. Perrenoud définit *bien les problèmes de préparation de classe* - 238] et négocie, explicitement ou non, avec ses élèves, selon leurs résistances, leurs préférences.

De plus, tout ce qui est appris à l'école ne ressortit pas du curriculum formel, mais des conditions et routines de la vie scolaire : l'élève apprend dans un groupe, à satisfaire aux attentes, à se prêter à l'évaluation d'autrui, à vivre, dans une société hiérarchisée, certains rapports au temps, à l'espace privé et public, aux règles, aux savoirs. Il apprend parfois à tuer le temps. Il apprend son **métier d'élève,** c'est le curriculum caché. S'agit-il du **curriculum moral ?** Pour P. Perrenoud, qui risque de scandaliser, celui-ci apparaît masqué, honteux, en euphémisation (241) mettant l'accent *sur la prééminence de la personne. Mais le futur citoyen, le bon patriote, le bon* travailleur n'apparaissent que timidement. On ne sait guère quoi, ni comment enseigner ici. A travers le curriculum caché, l'élève apprend le sens commun (qui se définit par la méconnaissance de son arbitraire (P. Bourdieu). L'école secrète sa propre culture, dont l'élève doit devenir « l'indigène ».

En raison de ce curriculum caché, le travail scolaire ne relève plus seulement de normes d'excellence, mais de normes de conduite. L'élève est jugé non seulement sur ses compétences mais sur sa **conformité.** Bien travailler, c'est aussi respecter les normes, les conventions, les règles de coopération, de communication. Parce que l'intérêt intrinsèque, ou l'aspect ludique, ne peuvent pas toujours suffire, on comprend que les élèves ne s'investissent pas tous dans la recherche de la plus grande excellence possible. On comprend aussi pourquoi certains maîtres — au nom d'une *pédagogie du développement — valorisent les objectifs non cognitifs*, les attitudes, les apprentissages socio-affectifs. Vouloir imposer des procédures d'évaluation formelle conduirait donc à une uniformité du système scolaire, qui contrasterait avec la diversité des attitudes et des démarches pédagogiques. Plus celles-ci sont multiples, plus la pédagogie est globale et ouverte, plus il est difficile au maître d'évaluer ce qu'il enseigne. « Les normes d'excellence ne se singularisent pas d'abord par leur contenu, mais par leur solidarité avec des pratiques d'enseignement ». D'où ce paradoxe : si à l'école, tout est jugement (259), il s'agit d'une évaluation intuitive, informelle, qui se fond dans le flux des interactions maître-élèves, où se mêlent excellence et conformité. Et le maître ne peut avoir l'ambition de résoudre tous les problèmes, d'intervenir face à chaque écart. Il pare au plus pressé, n'a pas le temps de comprendre les causes de l'échec, s'arrête aux symptômes, sauve les apparences. Il ne fait qu'énoncer les tâches où l'élève est en difficulté, parce que le *langage dont il dispose n'est pas très élaboré pour formuler un jugement, parce qu'il* n'a pas la formation pour distinguer la compréhension d'un concept de la maîtrise des procédures (284). « Un psychologue piagétien, un psycholinguiste, parleraient en tous autres termes des structures opératoires, ou des compétences lexicales ou syntaxiques sous-jacentes à la réussite ». D'où la stabilité de l'image de l'élève,

*parce qu'on* voit ce qu'on s'attend à voir, que l'élève ne se modifie que lentement, que les tâches ne se distinguent pas tellement les unes des autres, que les vraies ruptures de curriculum sont rares. Ainsi, en donnant le même enseignement à des élèves dont les possibilités d'apprentissage ne sont pas égales, on ne peut que conserver les écarts, voire les accroître. **Conclusion qui surprendra chez un des auteurs de l'ouvrage. *« L'évaluation formative dans un enseignement différencié »*** (Editions Lang - Berne).

**En conclusion**

On peut affirmer que tous les éléments du débat sur l'école, toute la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage sont présents dans l'ouvrage de P. Perrenoud.

Peut-on avancer quelques réserves ?

Cette recherche est géographiquement située. En France, les textes officiels ne prescrivent pas avec la même rigueur qu'en Suisse Romande ce qu'il faut évaluer, les modalités, les fréquences. On sait peu de choses sur la crédibilité des notes aux yeux des parents. Et on s'étonnera de trouver (292) l'évaluation des travaux à domicile, l'importance du copiage, la correction erronée par les pairs, ou le bachotage comme paramètres de l'évaluation à l'école primaire... Peut-on penser que « nombre d'élèves comprennent assez vite qu'il suffit, pour réussir, de manifester au bon moment un niveau d'excellence moyen » ? Ceci nous paraît relever davantage du second degré.

*Peut-être manque-t-il une référence plus sûre aux modèles pédagogiques* dont s'inspirent les maîtres des classes observées : on a parfois l'impression d'une pédagogie à l'écart des recherches actuelles sur la didactique :

— Ainsi « l'évaluation formelle ne démontre pas grand chose quant aux possibilités de généralisation et de transfert, parce qu'elle reproduit assez exactement les conditions de l'apprentissage ». *La formation des maîtres ne permettrait-elle pas qu'il* en soit autrement ?

— Peut-on accepter cette idée que « l'action du maître porte sur l'activité des élèves et non directement sur les apprentissages » ? Cette distinction nous paraît discutable, parce qu'on ne saurait imaginer un programme d'apprentissage des structures logiques, parce que l'intelligence ne se structure qu'en *fonctionnant ; et...* parce que P. Perrenoud et ses collègues ont bien montré, ailleurs, la nécessité, dans une perspective constructiviste, de distinguer les produits de l'activité, des processus (ouvrage cité).

— Peut-on enfin accepter totalement la métaphore de la fabrication de l'excellence : « l'organisation qui détient le pouvoir d'évaluer les conduites construit une représentation qui passe pour la réalité ». L'illettrisme n'est-il qu'une représentation ?

Mais ces réserves sacrifient un peu trop à l'usage, à l'issue d'un compte rendu.

L'ouvrage de P. Perrenoud. essentiel, comme tous ceux qui parviennent des Instituts de Recherche de Genève, de Neuchâtel (Linda Allal, Jean Cardinet, J. Weiss) élargit considérablement l'observation des comportements des maîtres, et l'analyse des démarches pédagogiques. C'est un ouvrage ressource pour la formation, une source de questionnement pour le lecteur français :

— *Qu'en est-il* de la codification des savoirs dans les textes officiels ?

— Les maîtres intériorisent-ils, plus, ou moins, de réglementations qu'il n'en existe ?

— Y a-t-il une grande diversité de pratiques, sinon quels mécanismes créent des normes, des régularités ?

— Comment sont résolus les problèmes du passage d'un cours à l'autre, d'un cycle à l'autre ?

— Comment varient les contrats didactiques, maîtres/élèves, explicites ou non, d'un cours, ou d'un cycle, à l'autre : par exemple, y a-t-il rupture des normes d'excellence entre le CM2 et la sixième ?

— Les longs textes officiels français ne sont-ils le signe que d'une bureaucratisation ou de l'effritement d'un consensus ?

— *Est-il possible d'imaginer une action pédagogique qui n'engendrerait aucune hiérarchie ?*

— Les jugements portés par les maîtres décrivent-ils les compétences, les *performances des élèves ou leur conformité ? (étude des livrets scolaires - image du bon élève).*

— Pourquoi les élèves recréent-ils souvent des classements informels ?

— Comment les personnes extérieures à l'école pourraient-elles connaître les différents curriculum décrits par l'auteur ? Quels sont les obstacles à cette connaissance ?

— Les maîtres ne sont-ils pas aussi les indigènes de la culture scolaire ? Comment la formation pourrait-elle briser certains habitus ?

Cette liste ne saurait être close.

André RAFFESTIN

**BOURDIEU (Pierre). — Homo Academicus. —** Paris : Les Editions de Minuit, 1984. — 304 p. ; 22 cm. — (Collection « Le sens commun »).

Dans **Le Conflit des facultés,** Emmanuel Kant décrivait en termes quasi-politiques la structure du champ universitaire, plaçant « en quelque sorte à la droite du parlement de la science » les « facultés supérieures », celles de théologie, de droit et de médecine, parce qu'elles sont les plus directement liées au pouvoir temporel, étant capables de procurer au gouvernement « l'influence la plus forte et la plus durable sur le peuple » du fait du caractère normatif, prescriptif ou pratique des savoirs qu'elles enseignent, alors que la « faculté inférieure », où l'on enseigne des savoirs « désintéressés » (histoire, géographie, linguistique, mathématique, philosophie) est « abandonnée à la raison propre du peuple savant », c'est-à-dire aussi à la « *liberté d'examiner et d'objecter* » *et se trouve de ce fait du côté de la « gauche ».*

Pierre Bourdieu reprend en partie à son compte une telle représentation dans son **Homo Academicus.** Dans son chapitre 2, intitulé précisément « Le Conflit des facultés », il construit une sorte de topographie sociale et mentale du monde universitaire reposant sur la même opposition structurale entre deux pôles. D'un côté se trouveraient en effet les savoirs « purs », dont le développement et la légitimation *obéissent à une logique principalement « théorique », et qui supposent une certaine* « distanciation » par rapport aux normes culturelles dominantes et aux instances de contrôle social, et l'on reconnaît ici une façon possible de caractériser les disciplines « libérales », celles qui sont principalement enseignées dans les facultés des lettres et les facultés des sciences ; de l'autre côté, du côté du droit et de la médecine, rien de cette paradoxale autonomie de l'intelligence, de cette autorité sans responsabilité : les compétences qu'on développe sont inséparablement théoriques, techniques et sociales, elles sont constitutionnellement, par fondation et destination, et jusque

dans la garantie juridique dont elles ont besoin pour s'exercer, signes de pouvoirs et moyens de pouvoir. Ainsi semblent s'opposer, selon Pierre Bourdieu, lecteur de Kant, une « droite » et une « gauche », un pôle du pouvoir et un pôle du savoir, un pôle de la responsabilité (qui est aussi de la respectabilité) sociale et un pôle de la liberté (qui est aussi du prestige) académique.

On sait depuis **La Distinction** (1) ce qu'une telle dichotomie a de général. Selon une conception assez typiquement « structuraliste », Pierre Bourdieu semble en effet considérer la société comme un ensemble de champs ou d' « espaces de positions » formellement homologues et emboîtés hiérarchiquement les uns dans les autres à la façon de classes logiques. Ainsi le champ universitaire, sous-ensemble du champ social, serait structuré de façon analogue à celui-ci, l'opposition, au sein de ce champ, entre un « pôle du pouvoir » et un « pôle du savoir » reflétant et retraduisant (quoique selon une logique spécifique et relativement autonome) une opposition plus générale qui existerait au sein de la « classe dominante » entre un pôle économiquement (ou « temporellement ») dominant mais culturellement dominé, représenté typiquement par les patrons de l'industrie, et un pôle culturellement dominant mais économiquement dominé, représenté typiquement par les intellectuels et les artistes. Mais chacune des parties de ce sous-ensemble obéirait elle-même à la même logique de segmentation et de polarisation, comme on le voit en particulier à l'intérieur des facultés de médecine, où les « cliniciens » se distinguent par toutes sortes de caractéristiques de positions et de dispositions des « fondamentalistes », plus proches de la « recherche pure » (et donc du « pôle du savoir »).

Une représentation tellement systématique du champ social (qui, il est vrai, apparaît davantage en filigrane dans le livre que sous forme explicite) ne peut échapper cependant à l'accusation de schématisme et d'arbitraire que si elle prend appui sur un travail méthodique de construction d'indicateurs empiriques. C'est à cette construction que l'auteur s'est employé, à partir d'informations empruntées à diverses sources écrites (annuaires, bulletins, enquêtes administratives) complétées par des entretiens approfondis et concernant d'une part un échantillon de 405 professeurs titulaires des diverses facultés parisiennes (lettres, sciences, droit, médecine) aux alentours de 1970 (cf. chapitre 2), d'autre part un ensemble restreint de professeurs de lettres et sciences humaines en poste à Paris en 1967 et présentant au moins deux des caractéristiques « sélectives » suivantes : appartenance à l'Institut, au jury de l'agrégation ou de l'ENS, au comité consultatif des universités, à la commission du CNRS, ou au comité de rédaction d'une revue intellectuelle, direction d'une collection chez un éditeur ou taux de citation supérieur à 5 dans le **Citation Index** (cf. chapitre 3). Dans les deux cas, il s'agissait non pas d'obtenir la caractérisation d'un type humain ou d'un type social : « l'homme académique » (comme le titre de l'ouvrage pourrait le laisser croire), mais de déployer au contraire aussi largement et contrastivement que possible la topographie du champ universitaire comme champ social, c'est-à-dire comme espace dynamique constitué par un ensemble de positions inégalement désirables et dont l'obtention constitue un enjeu qui intéresse à des degrés divers l'ensemble des agents sociaux compris dans le champ.

Il serait naïf cependant, nous semble-t-il, d'attendre des données empiriques présentées par l'auteur à proprement parler une confirmation de la théorie générale du « conflit des facultés », ou d'accorder aux diagrammes-plans obtenus à partir de l'analyse des correspondances une quelconque vertu « photographique ». Ces éléments patiemment et savamment rassemblés sont tout au plus des balises ou des béquilles qui aident la pensée dans son cheminement mais ne la contraignent guère,

(1) Cf. BOURDIEU P. — **La Distinction. Critique sociale du jugement,** Paris, Ed. de Minuit, 1979 (et notre compte rendu de cet ouvrage dans la **RFP,** n° 55, 1981, p. 35-38).

et l'on ne peut se défendre du sentiment que les passages les plus originaux, les plus typiques de la pensée (et de la prose) de Bourdieu, les moments de plus forte théorisation ou de plus grande finesse descriptive sont ceux qui doivent le moins à ce type de dispositif, sans lequel cependant on peut penser qu'il n'y a pas de « métier sociologique » possible.

Dans le champ social, « la partie » est-elle structurée comme « le tout » ? L'espace des positions de pouvoir qui caractérise les facultés de lettres et sciences humaines présente-t-il les mêmes caractéristiques « topographiques » générales que l'ensemble du champ universitaire ? Quand on change d'échelle et qu'on passe de l'ensemble des disciplines à un seul groupe de disciplines, observe-t-on au sein du champ les mêmes effets de polarisation, comme semble le suggérer Pierre Bourdieu ? On peut, pour répondre à une telle question, tenter de comparer certains résultats présentés par Pierre Bourdieu dans chacune des deux études qui constituent respectivement les chapitres 2 et 3 d'**Homo Academicus,** en considérant en particulier les diagrammes-plans obtenus dans chacun des deux cas à partir de l'analyse des correspondances.

Ce qui ressort principalement de l'étude sur l'ensemble du champ universitaire (chapitre 2), c'est donc cette opposition entre ce qu'on pourrait appeler, avec Bourdieu, un « pôle mondain » et un « pôle scientifique » (tout en reconnaissant, comme l'auteur le souligne dans son chapitre d'introduction, qu'aucune dénomination n'est jamais neutre et que l'adoption d'un terme unique et emprunté au langage courant pour désigner une réalité complexe et scientifiquement construite peut avoir pour effet d'encourager une lecture simplificatrice qui oblitère complètement le travail spécifique d'objectivation mené par le chercheur). A la droite du premier axe du diagramme-plan apparaissent en effet des propriétés qu'on peut considérer comme typiques des « fractions dominantes de la classe dominante » : une origine sociale élevée, des études secondaires faites dans des établissements privés, le passage par Sciences Po. ou par l'ENA, une résidence dans les « beaux quartiers », l'inscription dans le **Bottin Mondain,** une appartenance notoire au catholicisme, un faible taux de divorce, une progéniture nombreuse — tous traits fréquents chez les professeurs de droit ou de médecine, tandis qu'à l'opposé, du côté de la gauche, qui est aussi le côté des facultés des sciences (les lettres étant en position intermédiaire) se trouvent davantage de professeurs issus eux-mêmes de familles enseignantes, passés par une ENS, juifs, divorcés, et aussi le plus de titulaires d'une médaille d'or du CNRS. Si on sait par ailleurs que les anciens lauréats du concours général se rencontrent plus fréquemment chez les scientifiques et les littéraires que chez les juristes ou les médecins, on aura de bonnes raisons de caractériser ce pôle comme étant celui d'une « gauche méritocratique » (en donnant à ce terme de « gauche » un sens à la fois cartographique, social et politique), par opposition à une « droite » bourgeoise, « héritière » et « légitimiste », plus proche à tous égards de ceux qui détiennent le pouvoir économique et politique au sein de la société. Quant au deuxième axe, il semble correspondre globalement à une échelle de la réussite universitaire, plusieurs indicateurs de puissance, de prestige ou de consécration (traductions, publications, récompenses scientifiques, responsabilités au sein du CNRS ou du comité consultatif) se trouvant groupés en effet en haut de l'axe, cette dimension « professionnelle » n'étant pas indépendante cependant de certaines variables socio-biographiques telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique.

Si on considère, en revanche, le diagramme-plan correspondant à l'espace des positions au sein des lettres et sciences humaines (chapitre 3), on se rend compte que les choses se présentent de façon quelque peu différente : le changement d'échelle provoque une espèce de « césure structurale » à notre avis insuffisamment soulignée par l'auteur. Si le deuxième axe de ce deuxième diagramme peut être en

effet interprété de la même façon que celui du premier diagramme, opposant globalement les détenteurs de la plus forte légitimité au sein du champ, membres du Collège de France ou de l'Institut, titulaires de l'Ordre du Mérite ou de la Légion d'Honneur, auteurs fréquemment traduits, à des enseignants moins connus, plus jeunes, d'origine sociale plus modeste (« père ouvrier, agriculteur, employé »), titulaires de postes moins prestigieux (la faculté de Nanterre avant 1968), il n'en va pas du tout de même du premier axe, en dépit de la tentation qu'on peut avoir de plaquer l'une sur l'autre deux configurations structuralement hétérogènes. Si l'on distingue, avec Pierre Bourdieu (et de façon quelque peu schématique car des caractérisations plus fines ou plus exhaustives sont possibles, tenant mieux compte en particulier de la composante proprement pédagogique, ou de transmission cognitive et culturelle, de la fonction universitaire), d'une part des indicateurs de pouvoir universitaire au sens strict, c'est-à-dire essentiellement de pouvoir de contrôle sur la reproduction du corps (tels que l'appartenance aux jurys de l'ENS ou de l'agrégation au comité consultatif des universités) et d'autre part des indicateurs de notoriété, qu'il s'agisse de la notoriété scientifique proprement dite (mesurée par exemple par le taux de citations d'un auteur dans le **Citation Index**) ou d'une notoriété auprès d'un public « intellectuel » plus large (direction d'une collection, appartenance au comité de rédaction d'une revue « intellectuelle », présence dans certains médias), on constate une sorte de phénomène de bipartition ou de bipolarisation au sein du champ. Tout se passe en effet comme si, à côté d'un petit nombre de « grands mandarins » qui cumulent toutes les « espèces de capital » (consécration sociale, notoriété et pouvoir scientifiques, notoriété intellectuelle, pouvoir universitaire, pouvoir pédagogique, sans parler de bénéfices matériels d'ordres divers s'ajoutant au salaire principal), le monde universitaire se trouvait partagé tendanciellement entre un « pôle du pouvoir » (caractérisé typiquement, sur la droite du premier axe, par l'appartenance au comité consultatif et aux jurys de l'agrégation et de l'ENS) et un pôle de la notoriété » (mentions dans le **Citation Index,** traductions, publication dans des collections de poche, mention dans le **Larousse 1968,** apparition à la télévision, appartenance au comité de rédaction de revues intellectuelles), comme s'il existait une espèce d'incompatibilité fonctionnelle (ne serait-ce que pour des raisons d'économie temporelle, parce que le temps est rare et qu'on ne peut à la fois se consacrer durablement à des activités aussi diverses que la production de connaissances, la transmission des connaissances, la gestion des institutions d'enseignement et de recherche et le contrôle sur l'accès au corps et le déroulement des carrières) entre différents rôles caractéristiques du statut universitaire, ce qui signifie aussi qu'on doit choisir entre différents types de bénéfices, différentes espèces de gratification symbolique, différents modes de légitimation professionnelle et sociale. Un tel « choix » apparaît cependant lié à toutes sortes de déterminations personnelles, institutionnelles et culturelles, que le rôle du sociologue est justement d'analyser. Ainsi cette opposition entre indicateurs du pouvoir et indicateurs de notoriété semble recouvrir en partie une opposition entre disciplines littéraires « canoniques » (lettres, langues) et disciplines « nouvelles » (sciences sociales), et aussi entre établissements « canoniques » (la Sorbonne) et institutions marginales et intellectuellement non-conformistes (la VI^e^ section de l'EPHE), cette série d'oppositions donnant à Pierre Bourdieu l'occasion de développer une analyse particulièrement fine et pénétrante (et qui semble devoir beaucoup — toute révérence gardée envers l'épistémologie de la rupture et de l'objectivation savante brillamment défendue dans le premier chapitre — à la connaissance intime et familière que l'auteur a d'un univers dont il fait lui-même partie) à propos des « patrons » traditionnels, gardiens de la culture consacrée et dépositaires d'un solide pouvoir mandarinal par le biais en particulier des thèses interminables et des attentes de cooptation de leurs « clients », et du défi que leur opposent, à partir de positions institutionnelles et intellectuelles différentes, les nouveaux « maîtres à penser », « hérésiarques modernistes » volontiers choyés par les médias, produits et promoteurs d'une nouvelle économie du savoir associée à une

nouvelle gestion du temps et des emblèmes académiques (comme l'auteur le montre exemplairement, et non sans une pointe polémique portant des deux côtés à la fois, à propos de la querelle de la « nouvelle critique » entre Raymond Picard et Roland Barthes).

« Pôle du pouvoir » donc, et « pôle du savoir » à l'intérieur même des lettres et sciences humaines tout comme à l'échelle du monde universitaire pris dans son ensemble ? En fait, on ne doit pas se laisser tromper par les effets de contamination sémantique qu'induit la simplification lexicale : le « pouvoir » que confère l'appartenance à un jury d'agrégation ou au comité consultatif des universités est purement interne à l'institution, limité dans sa durée et sa portée et en quelque sorte refermé sur lui-même, et n'a de ce fait à peu près rien de commun avec le pouvoir social dont disposent le juriste ou le médecin dans l'exercice quotidien de leurs fonctions, ni avec le pouvoir économique et politique à l'échelle sociétale, dont, c'est un fait, les différentes facultés sont très inégalement proches. C'est pourquoi il nous paraît difficile, au vu des données empiriques ou analytiques obtenues, de dire, comme Pierre Bourdieu page 100, que « la faculté des lettres et sciences humaines se divise selon le même principe selon lequel s'organise l'espace des facultés dans son ensemble ». Un indice (sinon une preuve...) de cette hétérogénéité des deux structures nous paraît pouvoir être trouvé dans le fait que les enseignants issus eux-mêmes de familles d'instituteurs ou de professeurs du secondaire se trouvent sur des points diamétralement opposés du premier axe dans chacun des deux diagrammes. Ces purs produits du sérail scolaire et « méritocratique » se trouvent en effet complètement à l'opposé du « pôle du pouvoir », c'est-à-dire du pôle « bourgeois », dans le premier diagramme, alors que, dans le champ plus restreint des lettres et sciences humaines, ils sont les plus proches du « pôle du pouvoir », parce qu'il s'agit cette fois d'un pouvoir interne, d'un pouvoir de contrôle sur la reproduction du corps, et l'on peut très bien comprendre cette position à partir de la « dialectique de la consécration et de la reconnaissance » dont parle Bourdieu : l'institution récompense ainsi, par cette reconnaissance plus interne qu'externe, ceux qui la « reconnaissent » le plus et se trouvent les plus enclins à la servir en faisant fonctionner les rouages qui assurent la reproduction du corps de ses « desservants », fût-ce au détriment des activités qui pourraient leur conférer davantage de notoriété intellectuelle, ou parce qu'ils sont aussi, comme le suggère l'auteur, les moins à même de transgresser les limites cognitives et culturelles que toute dépendance trop exclusive à l'égard d'une institution, fût-ce une institution intellectuelle, impose à la créativité intellectuelle.

Une des critiques portées le plus fréquemment contre le structuralisme réel ou supposé de Pierre Bourdieu concerne l'ignorance de la diachronie et l'incompréhension du changement social. Cette critique nous paraît ici peu justifiée. Le chapitre 4 d'**Homo Academicus,** intitulé « Défense du corps et rupture des équilibres », porte en effet sur les changements survenus au sein du champ universitaire au cours des années 60 et plus particulièrement sur la façon dont le corps universitaire a réagi, en fonction de sa logique corporative propre d'auto-défense et d'auto-préservation, à certaines modifications morphologiques telles que l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants. L'auteur montre à ce propos comment peut être « objectivement orchestrée » sans avoir besoin d'être expressément concertée (sinon dans des périodes de crise et de contestation ouverte) la stratégie qui préside dans tous les cas à la « défense du corps », c'est-à-dire au maintien dans la mesure du possible d'un recrutement homogène du point de vue des trajectoires et des habitus. Comment recruter en effet des enseignants en plus grand nombre sans déroger aux principes d'excellence et de conformité culturelle qui garantissent la perpétuation des bénéfices symboliques que confère l'appartenance à une élite fortement sélectionnée ? La réponse « pratique » des professeurs d'université à cette question a pu varier selon

les conjonctures et les contextes : ici apparaît à nouveau l'opposition entre les disciplines littéraires « canoniques », où le recours à un vivier d'agrégés du secondaire permet des « substitutions fonctionnelles » relativement aisées, et les disciplines « nouvelles », qui doivent recourir à des critères de recrutement plus disparates, et par lesquelles peuvent s'introduire au sein du champ certaines ruptures d'équilibre sociologiquement décisives, et d'autant plus sensibles lorsque la modification des « normes de recrutement » ne s'accompagne pas d'une modification équivalente des « normes de carrière », et que se trouve ainsi rompu le consensus institutionnel, fondé sur un « ordre des successions » régulièrement vérifié, entre les « anciens » et les « nouveaux », les « possédants » et les « prétendants ».

Que s'est-il passé en 1968, et comment l'irruption de ce qui fut perçu à l'échelle de toute la société comme une rupture décisive et un basculement brutal est-elle intégrable à la trame d'une « histoire structurale » ? La réponse proposée par Bourdieu à cette question dans le dernier chapitre d'**Homo Academicus** (intitulé « Le moment critique ») doit beaucoup à Cournot et à sa théorie du hasard comme rencontre des séries causales indépendantes : les « événements » de 1968, ce furent d'abord la conjonction, la « synchronisation », la « mise en phase » d'une pluralité de crises latentes dans différentes régions de l'espace social obéissant normalement à des temporalités différentes, parmi lesquelles la crise universitaire a pu jouer un rôle de révélateur et de catalyseur. En accordant cependant la plus grande valeur explicative au phénomène de la dévalorisation sociale des diplômes et de la crainte du déclassement social chez certaines catégories de jeunes ou de futurs diplômés issus en particulier de milieux privilégiés, Bourdieu, comme Boudon avant lui, ôte une grande part de son panache idéologique et culturel à la thématique constestataire : pour beaucoup d'étudiants (en particulier dans les facultés de lettres et dans certaines disciplines nouvelles aux débouchés incertains comme la sociologie) comme pour nombre de jeunes enseignants condamnés trop longtemps à des fonctions subalternes et pour nombre de jeunes salariés déçus par leur statut professionnel, la contestation n'aurait été ainsi que l'expression d'une frustration et d'une révolte contre certains « effets pervers » de l'expansion méritocratique. Ainsi s'expliquent, selon Bourdieu, certaines caractéristiques d'une crise à dominante symbolique, qui a affecté davantage les institutions culturelles que les institutions économiques, et dans laquelle la rhétorique et la gesticulation ont joué un rôle décisif.

A partir de ces différents aspects du livre, pourra-t-on voir, dans le souci du sociologue de rapporter systématiquement les comportements, les dispositions, les adhésions et les expressions des individus à des positions objectivement assignables et associées à des intérêts spécifiques au sein d'un espace social, l'expression d'une vision cynique ou la justification d'un « relativisme » radical ? Il est vrai qu'on peut considérer en un sens ce « traité des passions académiques », comme dit l'auteur, comme « un livre à brûler », parce qu'il « vend la mèche » et divulgue des secrets inavouables de la « tribu ». Mais ce serait là, nous semble-t-il, une approche superficielle et qui refléterait assez mal ce que le livre apporte de plus spécifique. Une autre lecture d'**Homo Academicus** nous paraît possible.

S'il est vrai qu'il n'y a pas, comme le répète volontiers l'auteur, de « force intrinsèque de l'idée vraie », il existe du moins des conditions plus ou moins favorables à la « recherche de la vérité », c'est-à-dire à la production de connaissances objectivement contrôlables et validables à partir de critères théoriques. Ces conditions sont de nature à la fois objective et subjective. Or, il faut bien admettre que parmi les conditions subjectives de la « recherche de la vérité » figurent en tout premier lieu la conscience et la connaissance des déterminations sociales qui pèsent sur elle, des passions et des intérêts qui, dans certains contextes de civilisation, la soutiennent, la guident, la contraignent ou l'entravent. Une des fonctions d'un livre comme **Homo Academicus** pourrait être ainsi de contribuer, par les moyens propres

de l'investigation sociologique, à cette conscience et à cette connaissance. L'auteur ne produirait ainsi le tableau structural des passions et des tentations qui affectent le travail académique (la tentation du pouvoir et de l'abus de pouvoir, la tentation surtout de la célébrité mondaine ou de la frivolité journalistique, objet de sa plus constante répréhension) que dans un souci, si l'on peut dire, de « purification » et d' « édification » de l'homme académique (lequel est à la fois l'objet dont il traite et le destinataire privilégié auquel il s'adresse). Il s'agirait en somme de le ramener à l'essentiel de sa vocation ou de sa justification, à la recherche scientifique, à la production savante (la production « pour producteurs », celle destinée aux spécialistes, par opposition à la « grande production », destinée à un public plus large, et qui obéirait à des lois toutes différentes). Comment intégrer cependant cette promesse latente d'une efficacité (intellectuelle et institutionnelle) possible de la prise de conscience et de l'auto-analyse sociologique à l'intérieur d'un système de pensée du monde social en termes de forces et de rapports de forces, c'est-à-dire où le symbolique se laisse saisir seulement à travers le langage de l'économie (le marché) ou de la politique (le pouvoir) ? Lorsque l'auteur écrit par exemple, page 205 : « on ne voit pas d'où pourraient surgir les forces capables d'imposer l'instauration pratique d'un ordre où le recrutement et l'avancement dépendraient des seuls critères de productivité ou d'efficacité pédagogiques ou scientifiques » (ordre que par ailleurs, apparemment, il appelle de ses vœux), tout se passe en fait comme si l'énonciation même d'une telle vérité « réaliste » présupposerait à l'état pratique quelque chose qui contredirait d'une certaine façon le contenu littéral de l'énoncé, et comme une intention apotropaïque cachée, l'espérance d'une « **metanoïa** », d'une conversion intellectuelle du lecteur qui en constituerait à la fois la plus subtile réfutation et le plus paradoxal résultat (par une sorte d'effet de prophétie à infirmation automatique). Mais un tel paradoxe n'est-il pas au fond de tout **effet de pensée ?**

Jean-Claude FORQUIN

**FLORIN (Agnès). — Le langage à l'école maternelle** / Agnès Florin, Mary-Madeleine Braun-Lamesch, Geneviève Bramaud du Boucheron. — Bruxelles : Mardaga, 1985. — 213 p. ; 22 cm. — (Psychologie et sciences humaines).

Dans cet ouvrage, les auteurs cherchent à « décrire les conditions que les enfants rencontrent pour pratiquer le langage et, par là même, développer leurs compétences dans ce domaine » (p. 13). Pour cela, elles adoptent une position **réaliste** en se donnant les moyens **d'observer** les pratiques **habituelles** de mise en œuvre du langage à l'école maternelle.

Elles sélectionnent seize classes (quatre par section) qu'elles observent chacune à trois reprises, de janvier à juin, au cours de deux catégories d'activités : la séance de langage et les ateliers. Le corpus recueilli comporte des enregistrements sonores et des notes prises par les observateurs (cf. p. 19 à 26). L'hypothèse de départ est volontairement large : conformément aux résultats recueillis en ce qui concerne les échanges langagiers adultes-enfants, « la maîtresse adapte(rait) son discours aux enfants auxquels elle s'adresse de façon à en être comprise, à les intéresser, à les faire participer à la conversation » (p. 10).

Or, les résultats essentiels rapportés par les auteurs montrent que cette hypothèse est loin d'être validée. En effet, en ce qui concerne, par exemple, la « longueur moyenne des énoncés », Bramaud du Boucheron et Braun-Lamesch ne relèvent, chez les maîtresses, aucune variation en fonction du niveau scolaire, surtout en ce qui concerne la séance de langage (p. 35-37). Pourtant, la complexité du langage produit par les enfants croît, elle, avec l'âge au cours de cette même activité (p. 38-41).

Cette conclusion quelque peu abrupte — « les maîtresses n'adaptent pas leurs énoncés à l'âge des enfants auxquels elles s'adressent » — doit être sérieusement modulée. Même s'il faut attendre le septième chapitre pour le savoir. En effet, étudiant là le contenu informatif des séances (i.e. « ensemble de concepts reliés entre eux de manière précise » (p. 103), Bramaud du Boucheron met en évidence, malgré des difficultés méthodologiques qu'elle ne masque pas (p. 106), que l'apport en concepts des maîtresses se trouve adapté par celles-ci aux capacités des jeunes enfants (p. 116). Il varie par ailleurs de manière considérable d'une activité à l'autre, les séances de langage étant plus « riches » que les ateliers.

Cela étant, c'est la maîtresse qui parle le plus et qui régule les échanges. Or, il se trouve qu'elle « parle à ceux qui parlent » (p. 55). Il en résulte qu'environ un tiers des enfants ne prend pas une part active à la conversation (p. 63). Lorsqu'elle parle, la maîtresse procède surtout par questions (six questions au moins par minute en séance de langage !). Quant aux élèves, il est donc normal que l'essentiel de leurs propos soit constitué de réponses (p. 101).

Selon Florin, tout ou partie des phénomènes observés peut s'expliquer par le fait que les maîtresses doivent affronter deux exigences contradictoires : soit accentuer la richesse informative aux dépens de la participation des enfants ; soit privilégier la prise de parole par tous en sacrifiant au moins partiellement la richesse conceptuelle (p. 137 et suivantes). Ainsi, si les habitudes langagières de la maîtresse jouent un rôle — les enseignantes ont un « style » (p. 154) — les stratégies qu'elles adoptent en fonction des objectifs qu'elles s'assignent apparaissent fondamentales. Si elles souhaitent que beaucoup d'enfants s'expriment, il leur faut s'adresser individuellement à chacun d'eux tout en veillant à aborder des thèmes « mobilisateurs » et adaptés au niveau de développement.

La participation différentielle des enfants aux activités langagières dépend de la situation scolaire, de la maîtresse, mais aussi de certaines caractéristiques individuelles des sujets. Florin (p. 157 et suivantes) isole ainsi trois catégories d'enfants : ceux qui parlent beaucoup (P2), ceux qui ne parlent pas (P0) et ceux qui parlent moyennement (P1). Elle essaie ensuite de mettre en corrélation ces caractéristiques de « participation langagière » avec, d'une part, des descripteurs socio-économiques et, d'autre part, les résultats à une série d'épreuves de langage. De cet ensemble de variables, une seule discrimine effectivement les trois groupes : la « production en l'absence des référents » (p. 166), dont on sait que l'école la privilégie grandement.

Par ailleurs, la participation des enfants lors des séances de langage est liée à leur degré d'intégration au groupe classe et à leur « adaptation aux activités proposées » (p. 183).

Les auteurs, après avoir présenté les principaux résultats obtenus, consacrent un chapitre à la pédagogie du langage oral à l'école maternelle. Elles y récapitulent les principaux aspects mis préalablement en évidence : effets des activités, du niveau scolaire, du thème-support, de la maîtresse. Cela fait, elles considèrent qu'il existe trois types d'interactions entre l'institutrice et les élèves : a) les séances « conversationnelles » associées à une forte participation des élèves et à l'apparition de concepts riches et complexes ; b) les ateliers « *techniques* » *au cours desquels, pour* des raisons évidentes les enfants parlent peu ; c) les séances « informatives » qui amènent les maîtresses à parler beaucoup pour apporter des informations.

Ce sont, bien sûr, les séances « conversationnelles » qui permettent l'expression du plus grand nombre à l'aide d'énoncés de « bonne qualité » (p. 197). Pourtant, dans leur conclusion, les auteurs se demandent essentiellement comment faire participer la totalité des enfants lors des séances de langage ; ce qui les amène à présenter quelques propositions (p. 200-202).

Cet ouvrage a l'avantage d'aborder un thème jusqu'alors resté peu exploré. En analysant les interactions verbales ***dans la classe,*** les auteurs ont évité, au moins en partie, un abord du problème en termes strictement différentialistes ; même si elles y reviennent partiellement à la fin du livre. Pourtant, on est encore loin, pour des raisons aussi bien théoriques que techniques, de la rigueur, de la précision et de la richesse des recherches portant sur l'interaction adulte-enfant.

En fait, on ignore presque tout de la manière dont se déroulent les interactions maître-élève dans le temps et il est donc difficile d'en évaluer les incidences et d'en envisager la modification. Les mesures utilisées sont en effet a-chroniques : elles regroupent les résultats sans tenir compte de leur distribution dans le temps. Cela n'enlève rien aux données rapportées. *Il faut simplement envisager de les compléter* ultérieurement.

Cela étant, les résultats sont intéressants et devraient retenir l'attention d'un large public ; notamment celui des enseignants de l'école maternelle. Il est un peu *dommage que ce public ne dispose pas en fin de livre* d'une bibliographie un peu plus riche (p. ex. Moreau et Richelle ! Certains travaux du CRESAS !) et que la rédaction « à plusieurs voix » fasse perdre un peu de cohérence à l'ensemble. Dernière critique, plus technique : certaines courbes laissent penser que telle ou telle variable entraîne des variations. Le spécialiste ne se laisse pas prendre aux apparences car on lui apprend que *les différences ne sont pas significatives... Mais le* lecteur « naïf » non informé des subtilités méthodologiques ? (cf. p. ex. la figure 15 et le commentaire 4.2.3. p. 164).

Donc, malgré quelques défauts mineurs, un ouvrage à lire en vue d'approfondis*sements ultérieurs.*

Michel FAYOL

**HIRST (Paul H.). — Educational theory and its foundation disciplines.** — London : Routledge and Kegan Paul, 1983. — 145 p. ; 21 cm.

Comment les sciences de l'éducation se développent-elles en Grande-Bretagne ? Comment contribuent-elles à éclairer la pratique et la réflexion pédagogique ? Il y a une vingtaine d'années, un premier ouvrage sous la direction de J.W. Tibble (1) faisait le point sur ces questions et devenait l'ouvrage de référence en la matière. Aujour*d'hui, Paul Hirst suscite un nouveau recueil de textes sur le même thème. Nous en* montrerons l'importance au cours de cette analyse.

Cet ouvrage nous informe tout d'abord sur le développement et l'orientation des principales disciplines qui participent, en Grande-Bretagne, à l'étude des problèmes *éducatifs. Dans le passé, jusqu'aux années 1960, deux disciplines majeures occu*paient le devant de la scène : l'histoire et la psychologie.

Au départ, l'histoire avait surtout abordé l'étude des grands éducateurs et celles des institutions. Aujourd'hui, elle poursuit son développement en mettant l'accent sur les rapports entre le développement de l'éducation et le contexte politique, économique et social. Brian Simon, auteur de cette contribution, montre le rôle essentiel de l'histoire pour améliorer notre compréhension des phénomènes éducatifs. Elle reste aujourd'hui une discipline majeure. La société britannique d'histoire de l'éducation, créée il y a une dizaine d'années compte aujourd'hui environ 400 membres.

(1) TIBBLE J.W. *ed.* — ***The study of education,*** *London, Routledge and Kegan Paul, 1966.*

Dans les années 1940, la psychologie était la science majeure, la source des théories dominantes en éducation. John Nisbet nous retrace l'évolution que la psychologie de l'éducation a connu depuis lors : perte de cette prédominance, mais aussi transformation des thèmes privilégiés. L'apogée de la psychologie de l'éducation a été associée à l'analyse des aptitudes au moyen de la psychométrie et des tests, l'intelligence étant alors considérée comme le concept clef permettant d'expliquer l'apprentissage et ses échecs. Face à un enseignement de masse, l'importance des différences individuelles était mise en valeur à travers l'étude de la différenciation des aptitudes. Depuis les années 1950, la conjoncture a changé et l'ancien paradigme, caractérisé par l'importance du QI et le rôle des tests, s'est depuis lors effacé. Les difficultés de l'apprentissage étaient à l'époque localisées dans la nature de l'apprenant. Elles ont été par la suite largement attribuées à l'environnement. Aujourd'hui la psychologie met un accent nouveau sur l'analyse des processus d'apprentissage eux-mêmes. John Nisbet met en valeur les thèmes privilégiés de la nouvelle psychologie de l'éducation : psychologie cognitive et étude du langage ; stratégies d'apprentissage ; stades de l'apprentissage et psychologie du développement. Malgré tout, la psychologie de l'éducation n'a pas retrouvé le rôle central qu'elle exerçait dans le passé. Des champs nouveaux sont apparus qui lui retirent une partie de sa substance. Ainsi l'étude du curriculum s'est développée sans lien adéquat avec la psychologie. La psychologie sociale et la sociologie occupent à son dépens un terrain nouveau. Les nouvelles approches de l'évaluation mordent sur des domaines qui revenaient auparavant à la psychométrie.

Depuis les années 1960, deux disciplines ont par contre connu une grande explosion. Ce sont la sociologie et la philosophie de l'éducation.

La contribution de Brian Davies sur l'évolution de la sociologie fait ressortir un déplacement des centres d'intérêt. Dans les années 1945-1965, l'accent a été mis sur les rapports entre égalité des chances et origine sociale. L'étude de l'école comme institution et des formations curriculaires comme une connaissance organisée socialement s'est développée plus récemment. Plus qu'une rétrospective historique, le texte discute et étudie les orientations actuelles de la sociologie de l'éducation.

La philosophie de l'éducation est traitée par Richard Peters, pionnier de cette discipline en Grande-Bretagne.

Si dans le passé, on s'intéressait sous un angle philosophique aux grands éducateurs et aux principes de l'éducation, un changement décisif est intervenu dans les années 1960 lorsque quelques personnalités formées à la philosophie analytique contemporaine se sont interessées à l'éducation et ont commencé à appliquer leur mode d'analyse aux problèmes éducatifs, à des concepts comme l'éducation, l'apprentissage, la créativité, l'enseignement, l'endoctrinement. P. Peters, après un séjour aux Etats-Unis auprès d'un pionnier de l'approche analytique prend la responsabilité du département de philosophie de l'éducation de l'université de Londres en 1962. Il travaillera particulièrement sur les questions éthiques et sociales tandis que son collègue P. Hirst, directeur de cet ouvrage, approfondira les aspects épistémologiques. La philosophie de l'éducation est reconnue comme une branche de la philosophie. L'association britannique correspondante compte environ 500 membres, ce qui traduit une audience certaine. R. Peters formule en conclusion quelques vœux ; le besoin d'une théorie plus explicite de la nature humaine, une plus grande confrontation avec les autres disciplines, un élargissement de l'approche dominante. Il reste que l'importance accordée à la philosophie constitue une caractéristique originale des travaux menés en Grande-Bretagne sur l'éducation.

Quels rapports y a-t-il entre les grandes disciplines précédemment considérées et la réflexion pédagogique ? Comment peut-on fonder la pratique de l'enseignement

*sur des bases rationnelles* ? Voilà les questions auxquelles Paul Hirst s'efforce de répondre dans le chapitre initial sur la théorie éducationnelle (« Educational theory »). *Il faut entendre par là, non* une théorie scientifique, mais un éclairage de la pratique, un ensemble de principes et de généralisations qui peuvent guider et justifier les *actions pédagogiques. Ce* n'est pas non plus une vaste synthèse théorique des disciplines déjà mentionnées. Il s'agit ici d'un corps de préceptes destinés à la pratique

L'auteur a évolué au cours des années dans la manière d'envisager cette théorie. Au départ, il souhaitait qu'elle accorde une place centrale aux justifications théoriques. Maintenant, elle lui paraît devoir émerger de l'expérience pratique. « Si nous voulons développer une pratique éducative rationnelle, il me semble maintenant que nous devons partir d'une prise en considération de la pratique courante, des règles et des principes qu'elle incorpore et des connaissances, des croyances, des principes que les praticiens emploient à la fois pour caractériser cette pratique et décider ce qu'ils doivent faire » (p. 16). « Nombre de ces principes opérationnels, à la fois explicites et implicites seront par nature des généralisations à partir d'expériences pratiques et auront comme justification les résultats d'activités individuelles » (p. 18). « L'essence d'une théorie pratique est son souci de développer des principes formulés dans un discours pratique opérationnellement efficace qui est soumis à des tests pratiques » (p. 19).

Cette réflexion portant sur la pratique paraît très éloignée des sciences de l'éducation. Dans quelle mesure, celles-ci peuvent-elles apporter leur contribution ? Paul Hirst considère que les activités et les pratiques de la vie quotidienne sont mises en œuvre dans le contexte plus vaste des connaissances, des croyances et des valeurs existant dans la société. Les concepts selon lesquels notre compréhension implicite et explicite de la pratique intervient sont eux-mêmes liés à des concepts plus généraux d'ordre scientifique, historique, religieux. La manière d'envisager la pratique quotidienne évolue en fonction de la conjoncture des sciences humaines : psychologie et sociologie. A ce titre, la réflexion sur la pratique devra prendre en considération l'apport des sciences de l'éducation qui permettra d'en éclairer le contexte. Mais dans cette perspective, les disciplines précédemment considérées n'auront pas pour tâche de susciter directement la formulation de principes pédagogiques. Leur influence sera indirecte.

Cet ouvrage nous paraît important.

Tout d'abord, il nous informe sur le développement des sciences de l'éducation *en Grande-Bretagne et si l'on procède à une comparaison avec le contexte français,* il nous permet d'en saisir les traits originaux : importance de la philosophie, expan*sion considérable de la sociologie, implantation ancienne et forte de la psychologie* qui évolue aujourd'hui en fonction d'un changement de paradigme.

A un moment où l'on s'interroge partout sur le rapport entre la recherche et la pratique, la réflexion menée dans cet ouvrage sur l'articulation entre les sciences de l'éducation et la pratique pédagogique est également du plus grand intérêt. Cette articulation ne se réalise pas sans difficultés. Dans une analyse de l'ouvrage parue dans le Journal of Curriculum studies (2), Wilfred Carr met l'accent sur ces difficultés contestant la place centrale donnée aux *disciplines scientifiques, et leur* manque de considération pour la pratique pédagogique.

Pour notre part, l'analyse de Paul Hirst sur la relation indirecte entre sciences de l'éducation et réflexion sur la pratique nous paraît éclairante. Elle appelle, selon

(2) **Journal of Curriculum studies,** t. 17, n° 1, p. 116-118.

nous, non seulement un approfondissement théorique, mais le développement de recherches stricto sensu, sur les représentations et les conduites des praticiens. C'est en comprenant mieux leurs stratégies et leurs modes de prise de décision que l'on pourra également mieux apprécier les informations qu'ils sont susceptibles de prendre en compte et comment les apports des sciences de l'éducation peuvent alors intervenir.

Jean HASSENFORDER

**LAPRÉVOTE (Gilles). — Les Ecoles normales primaires en France, 1879-1979 ; Splendeurs et misères de la formation des maîtres. —** Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1985. — 251 p. ; 24 cm.

Ce livre invite à une triple lecture ; celle de l'historien, voire de l'archiviste, qui reconstitue un siècle de notre histoire autour d'une institution et nous montre à quel point l'éducation plonge ses racines dans l'histoire sociale ; celle du philosophe qui appuie sa démarche historique sur l'analyse des modèles en éducation. Il est rare *qu'un ouvrage en sciences de l'éducation manifeste une telle* constance dans le souci d'atteindre l'explication. Cette mise à nu des référents de tous les aspects de l'éducation, autant institutionnels que relationnels ou didactiques, ce constant effort de rendre compte de la multidimensionnalité de la notion de modèle, confirment l'intérêt de la démarche philosophique trop souvent malmenée. Cette quête du sens qui aboutit au terme de l'analyse au constat désolé du non-sens de l'actuelle formation des maîtres, m'a rendue sensible à une troisième lecture : celle de l'émotion qui accompagne bien souvent les études portant sur l'école de la Troisième République ; celle-ci s'est construite avec un tel élan qu'il est bien difficile d'en faire un « objet froid ». Il est vrai que l'école normale prédécadente a été le cadre de mon enfance. Les photographies du livre, ses descriptions de l'architecture, réveillent les souvenirs des tentatives de relever les écoles normales des ruines physiques et morales infligées par la deuxième guerre mondiale. La présence pudique, discrète, de cette affection, pour une institution dont l'auteur nous décrit l'irrésistible ascension, l'apogée, puis le déclin et la mort, donne à ce livre une écriture humaine très attachante qui enrichit ce travail universitaire de l'impact émotionnel inhérent à la notion d'éducation.

L'histoire de l'école normale est liée à celle de la démocratisation de l'enseignement au cours de la Troisième République. L'apogée et le déclin de cette institution bornent la période où l'on croyait à la nécessité de n'avoir qu'une seule école et qu'un modèle de formation. *Comment est-on passé de la rigidité à l'incertitude, de la* forteresse à la maison des courants d'air, puis à la maison vide ? telles sont les questions auxquelles ce livre apporte des réponses.

C'est la cohérence du modèle pédagogique, sa pertinence à la fois institutionnelle et sociale, qui assurent le triomphe de la formation des écoles normales de la Belle Epoque entre 1881 et 1905. Cette époque revêt un caractère exemplaire en raison des liens de solidarité qui unissent les écoles normales primaires, l'école primaire laïque, le pouvoir républicain et la société française. A ses débuts l'école normale d'instituteurs possède deux caractéristiques essentielles : un double cursus long qui assure à la fois l'instruction et « l'éducation spéciale » qui formera le bon instituteur, et une initiation progressive aux méthodes d'enseignement à l'école annexe sous la direction de maîtres expérimentés. Enfin la transmission d'habitudes intellectuelles, pratiques, et morales, s'effectuera grâce à deux dispositions qui complètent le double cursus long : l'internat et la clôture. La cohérence de l'édifice institutionnel implique la cohérence du modèle pédagogique « normal » qui se fonde

sur une doctrine unitaire et unifiante en s'opposant à l'expérience tâtonnante de l'ancien régime. Ainsi la République suscite l'élaboration d'une science pédagogique pour fonder et légitimer sa pratique. Compayré insiste sur la dimension scientifique qui donne du poids au modèle normal et à la formation des maîtres. L'école annexe permet alors de vérifier la pertinence du modèle théorique proposé. « C'est donc la science qui, descendant du haut enseignement universitaire, parvient jusqu'au jeune élève-maître ». Cette science pédagogique véhicule dans les écoles normales un modèle dont les caractéristiques peuvent se ranger sous deux rubriques : le modèle élargi « qui définit ce que doit être le maître dans toutes les dimensions de sa personnalité », et le modèle restreint qui « organise l'activité enseignante de l'instituteur ».

Le modèle élargi est à la base du processus de formation spécifique à l'école normale. Le « concours d'entrée » auquel on se préparait très jeune, a pu être considéré comme le point de départ d'un parcours initiatique aboutissant par une mutation de la personnalité à la création d'un homme nouveau capable de répondre à l'espoir que la République place dans l'éducation du peuple. L'entrée à l'école normale prend la signification de l'entrée dans le monde nouveau de la culture, grâce à la sollicitude du pouvoir républicain. Le mode de vie de l'école normale, les rapports qui se nouent entre les élèves-maîtres, les enseignants, le directeur et l'administration, trouvent leur sens véritable dans « la vocation ». L'instituteur est un « appelé », consacré à la mission de l'éducation laïque.

Le modèle restreint fonde l'activité enseignante de l'instituteur. La pédagogie normale est marquée par une volonté d'ouverture, un élargissement des matières enseignées. C'est la culture générale qui devient la raison d'être de l'école primaire. En se doublant de la volonté d'éduquer l'intelligence, l'éducation se fixe alors comme but la construction de la personnalité de l'enfant. L'éducation civique et morale couronne cette formation totale du citoyen républicain.

Les difficultés à fonder une pédagogie scientifique se retrouvent dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement qui tente d'associer la nature de l'enfant à la logique de l'acquisition ces connaissances. Toute la pédagogie est encore centrée sur l'adulte, même la pédagogie active, qui n'a d'autre objectif que de favoriser l'expression du maître. Cette époque marque l'apogée de la leçon qui assure le pouvoir du maître autant sur l'enfant que sur le savoir.

La formation « normale » a trouvé son originalité et sa puissance dans son mode de vie collective, intense, austère, solennelle et recluse. Les futurs maîtres s'imprégnaient profondément de ce modèle d'enseignement laïc commun à tous les étages de l'administration scolaire. Avant de sombrer dans sa propre caricature celui-ci a fait de l'instituteur le point de convergence des efforts politiques de la république et des espérances populaires.

Après cette période triomphante qui s'étend des lois Ferry jusqu'à la première guerre mondiale, s'instaure une longue phase de déclin des écoles normales. La déstabilisation et l'éclatement du modèle conduisent inexorablement à la destruction de l'institution. La secondarisation des écoles normales qui préparent au baccalauréat en 1946, conduit autant à la perte de leur identité qu'à celle de la finalité professionnelle. On assiste également à partir de 1950 à un phénomène de recrutement latéral massif qui achève de fragiliser l'institution. « C'est avec le régime inauguré en 1969 qu'est consommée la rupture avec le visage traditionnel de l'institution confirmant la secondarisation et tournant le dos à la clôture, il nous introduit dans « l'ère post-normale ».

Cette ère post-normale se caractérise par la désagrégation d'un modèle cohérent, la multiplication conflictuelle des référents, et le début du processus d'accapa-

rement de la formation des maîtres par l'université. L'effacement du rôle du directeur comme garant de la pertinence du modèle par rapport à l'organisation administrative, consacre l'influence grandissante des professeurs de philosophie, qui apprennent plus volontiers le doute que la foi dans des valeurs pré-établies. A la même époque la mutation profonde de l'enseignement élémentaire achève de rendre le modèle traditionnel de l'école normale inopérant, voire révoltant.

La méthode pédagogique subit elle aussi les effets de la tempête. La leçon est balayée au profit de l'intérêt de l'enfant et des caractéristiques de la pensée enfantine. On aboutit à l'élaboration de modèles « praticistes », compromis instables entre l'activité de l'enfant et le savoir du maître. Ces modèles « post-normaux » se différencient selon qu'ils empruntent à des considérations plus ou moins empiriques, plus ou moins théoriques. Les recherches menées à l'INRP, en liaison étroite avec des écoles expérimentales, établissent une synthèse entre ces extrêmes qui paraît à l'auteur la plus satisfaisante. C'est un modèle ouvert, qui bouleverse autant le mode d'acquisition des connaissances que leur découpage en disciplines étanches. Il a le mérite de proposer une régulation entre des objectifs précisés (mais non rigides) et des activités. La place apologétique qu'occupent les disciplines d'éveil dans la démonstration de G. Laprévote ne me paraît pas fournir la meilleure preuve de l'efficacité d'une conception des objectifs de l'éducation liée à une réflexion sur les activités de l'enfant. Ce renouveau épistémologique, certes nécessaire, a plus tenu ses promesses dans des applications didactiques et disciplinaires (lecture, mathématiques, français), que dans « l'éveil » de l'école et de l'enfant à son environnement. Si elle demeure le but à atteindre, il me semble que la formation totale de l'enfant n'a encore trouvé ni son modèle heuristique, ni les moyens de sa mise en pratique.

Il est vrai aussi que les pistes fécondes d'une telle réflexion ont vite été désertées au profit de la sociologie de la reproduction qui a exercé sur la pédagogie son pouvoir attractif ; elle a cautionné scientifiquement le désintérêt pour les problèmes pédagogiques au profit d'une critique des institutions. Les causes de l'échec de l'école étant « ailleurs », pourquoi s'en préoccuper ? La résistance passive s'organise. Paradoxalement, cette période (de 1969 à 1979), de grande fécondité sur le plan des idées, a abouti sur le terrain à un cantonnement sur des positions sclérosées et corporatives difficilement imaginables.

La reconnaissance de l'autonomie de l'enfant a bouleversé de proche en proche tout l'édifice hiérarchique du rapport pédagogique, dans sa double dimension sociologique et interindividuelle, personne n'est d'accord sur les finalités sociales de l'éducation, l'enfant n'offre plus à l'adulte les moyens de se reconnaître un pouvoir. La critique des modèles traditionnels a provoqué une destruction qui a balayé les écoles normales. Mais elle empêche toute tentative de reconstruction d'un modèle sans lequel l'éducation n'existe pas. Telle est à mon sens la leçon du philosophe : le modèle est nécessaire à l'activité socio-cognitive mais celle-ci détruit le modèle, et l'éducation se situe au cœur de cette contradiction.

Suzanne MOLLO-BOUVIER

**MEHAN (Hugh). — Learning Lessons. Social Organization in the classroom.** — Cambridge, Massachusetts, & London, England : Harvard University Press, 1979. — 227 p. ; 23 cm. — Index. — Bibliogr.

Bien que ce livre date de quelques années, il est bien représentatif d'un courant critique apparu, depuis 1970 environ, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, à l'égard de l'observation systématisée telle qu'elle s'est présentée longtemps dans les

travaux américains. A l'origine des critiques, se trouve la réaction envers les théories behavioristes qui sous-tendent un certain nombre d'instruments d'observation et envers les applications qui en ont été faites pour chercher les critères d'efficacité des enseignants. On a reproché à ces instruments de recueillir des données, sans tenir compte du contexte global de la classe, de son environnement social, de son histoire, sans remonter à la pensée qui accompagne l'acte d'enseignement et à la signification des comportements. L'analyse ne s'attache pas, alors, à savoir pourquoi enseignant et élèves se comportent de telle manière dans un contexte donné.

Par rapport aux recherches faites sur de grands échantillons, travaillant sur le catégorisable, le mesurable, le courant d'observation ethnographique s'occupe de l'étude descriptive des processus de la classe et à leurs traits qualitatifs. Les échantillons sont réduits, parfois à une seule classe, comme dans le cas de H. Mehan, mais les observations longitudinales en milieu naturel veulent atteindre la totalité des interactions qui surviennent dans la classe et déterminer leur configuration globale, dans un contexte social et culturel donné.

C'est le dessein de H. Mehan, qui subit l'influence de H. Garfinkel (Studies in Ethnomethodology), celui-ci utilisant le terme d'ethnométhodologie pour l'étude des propriétés invariantes du comportement quotidien, par exemple celui des gens prenant des décisions dans la vie de tous les jours. L'investigation porte sur la culture d'un groupe dans le sens où ses membres sont amenés à se comporter d'une certaine manière. Elle s'attache à reporter les dimensions significatives comme elles sont perçues et régies par les participants. L'observateur cherche alors à saisir les comportements en les interprétant selon le code interne de la culture des participants à un groupe.

H. Mehan parle de « Constitutive ethnography » qui cherche à analyser comment enseignants et élèves créent une organisation sociale, avec un code culturel interne. Il étudie l'organisation sociale des interactions dans une classe d'école élémentaire, tout au long d'une année scolaire. Il identifie les phases qui apparaissent dans une journée, une semaine et il cherche comment élèves et maître créent ensemble cette organisation. Ainsi, il décrit le travail interactionnel des partenaires au cours de leçons, de travaux de groupes et recherche comment chaque événement (leçons, rencontres, récréation, temps du repas) est régi par des normes différentes.

Pour les leçons, l'auteur cherche à identifier des **séquences** larges d'abord, celles qui correspondent à des moments de la leçon, plus ponctuelles ensuite, selon le schéma question-réponse-évaluation, avec la suite qui en est donnée : par exemple, après une réponse incorrecte de l'élève, le professeur répète sa question, la simplifie, guide la recherche de la réponse correcte. Mehan bâtit un système d'analyse fondé sur des catégories, non pour calculer des fréquences, mais pour identifier les actions du professeur et des élèves au cours des séquences. Comme il fait appel à l'étude de la fonction du langage, il préfère dire « initiations et répliques », « élicitations et réponses » au lieu de « questions et réponses ». Pour les élicitations, il distingue :

— élicitations de choix : appel à l'accord ou au désaccord de l'élève avec une affirmation du professeur ;

— élicitations de produit : demande de réponse factuelle (nom, date, etc.) ;

— élicitations de processus : demande d'opinions ou d'interprétations ;

— élicitations de métaprocessus : demande de formulation des racines du raisonnement (règle, procédure appliquée).

Les séquences du type question-réponse-évaluation sont regroupées en unités de base organisées autour de topiques. **La séquence de base,** qui établit la topique

de la discussion, est suivie d'une ou plusieurs **séquences conditionnelles,** bâties sur la topique : elles sont conditionnelles, car leur apparition dépend de la présence préalable de la séquence de base.

Exemples de séquences de base :

a) localisation d'objets, qui ont été observés pendant une promenade, sur une carte affichée au mur ;

b) élicitation par les élèves d'un choix de procédure pour résoudre un problème.

Séquences conditionnelles :

a) questions pour localiser les objets sur la carte ;

b) questions pour identifier un choix, pour faire décrire la mise en œuvre de la procédure, pour demander la préférence.

**L'analyse des séquences** correspond à une double préoccupation chez H. Mehan :

— rechercher la signification d'un acte, or un acte n'a sa pleine signification que lorsque la séquence est complète (le sens d'un acte du professeur ne peut être connu que lorsque l'élève a répondu par un acte qui est évalué par le professeur) ;

— traiter les comportements verbaux et non-verbaux comme les parties d'un système interactionnel intégré (organisation séquentielle et hiérarchique des événements).

H. Mehan se fixe comme unité d'analyse « l'événement » et non la phrase, parce que, dit-il, la phrase implique la personne alors que l'événement implique une interaction et une constellation de comportements verbaux et non-verbaux. Il adopte un modèle interactionnel qui suppose que l'événement est en relation avec l'événement antérieur, et aussi avec l'ensemble, notamment avec ceux qui vont arriver. Les séquences sont non adjacentes, mais organisées en structures.

La recherche présentée par H. Mehan, même si elle n'atteint pas tous ses objectifs et n'arrive pas à dégager les structures d'ensemble, a le mérite de forger les moyens d'analyser les structures séquentielles de l'acte pédagogique et de dégager les normes tacites de fonctionnement de la classe. A cet effet, il utilise une procédure d'analyse codifiée. Ainsi peuvent être répertoriées et classées les modalités de fonctionnement des interactions. On peut aussi mieux repérer les situations en rupture avec les situations habituelles : ce sont celles qui permettent de mettre en évidence les règles de fonctionnement (relations fonctionnelles entre partenaires, coprésence d'événements) des activités interactionnelles. Ce sont celles qui permettent aussi d'identifier les stratégies utilisées par l'enseignant pour traiter les ruptures dans les interactions prévues (exemples : l'événement attendu ne se produit pas, quelqu'un ne répond pas quand on lui parle, un conflit apparaît) et de connaître la représentation qu'il a de l'élève.

Un dernier chapitre, intitulé « membre compétent de la communauté de la classe » s'applique à analyser la capacité qu'a l'élève d'être participant effectif dans la communauté, capacité d'ajuster son comportement aux contraintes d'une situation donnée.

H. Mehan est conscient des limites de ce type d'observation, et il se pose la question de la généralisabilité des résultats. Les phénomènes recueillis ne sont pas statistiques, mais structuraux (structures entre événements, selon leur organisation séquentielle et hiérarchique). Il s'agira, dans d'autres classes, de reconstituer, selon la même méthode, les structures qui leur sont propres.

Il veut se démarquer du courant de l'observation participante américaine, qui s'en tient au compte rendu d'enregistrements ou de notes prises sur le terrain, et il

opte pour une méthodologie de la recherche qui comprend une détermination de son objet, un recueil de données en rapport avec cet objet, une analyse structurale des données et une interprétation. Il n'exclut pas le recours à un traitement quantitatif des données. Certes on peut émettre des réserves, selon la conception qu'on a des *critères de pertinence, de validité*, de généralisabilité des observations. Mais cette recherche a le mérite de montrer comment on peut faire une approche rigoureuse de recueil et de traitement de données d'observation, dans l'étude d'une seule classe.

Marcel POSTIC

**SAFFANGE (J.F.). — Libres regards sur Summerhill.** — Berne : Peter Lang, 1985. — 316 p. ; 21 cm.

A l'ère de la régression pédagogique et de l'exaltation d'une pseudo-didactique, *cette publication pourrait paraître anachronique. Mais sans* doute est-ce précisément son caractère paradoxal qui la rend opportune, ne serait-ce que pour signaler que, malgré l'essor et le trouble succès d'opinion du nouveau discours, la parution d'ouvrages sérieux demeure encore possible en pédagogie... L'on sera reconnaissant à J.F. Saffange, par cet ouvrage issu de la thèse de doctorat de 3° cycle qu'il a *soutenue devant l'Université Lyon II en 1981*, d'en fournir une réconfortante et brillante illustration.

Après avoir été, pendant un temps bref, l'objet d'une admiration aussi équivoque qu'enthousiaste, Neill est désormais plutôt oublié, voire rejeté, la plupart de ceux qui l'exaltaient naguère ayant perçu leur méprise et compris qu'il n'était point l'éducateur *populiste et démocrate qu'ils avaient cru. En fait*, au-delà des apparences et des positions et propos qui ont fasciné les uns et irrité les autres, le sens de cette œuvre, qui ne se limite évidemment pas à **Libres Enfants de Summerhill,** est autre et présente, à notre sens, trois aspects fondamentaux que l'auteur a bien su percevoir :

• Le premier, c'est que Neill a éprouvé de façon paroxystique et, aussi, poussé à *la limite la tension inéluctable entre psychologie et pédagogie, plus précisément* entre le désir de « suivre » l'enfant et l'obligation de lui imposer des normes, lesquelles, en outre, en dépit d'opinions naïves, ne sont pas réductibles à des conjonctures sociales. Voulant au maximum honorer la première tendance mais, tout autant, faire assimiler ce qu'il estimait bon, il a dû, pour gérer au mieux cet *antagonisme, fonder sa propre école* et s'y *résigner* à des compromis plutôt que réussir à concilier des contraires.

• Au-delà de cette opposition, il montre que la permissivité la plus absolue émane, autant que la régressivité la plus rigide, de la souveraine décision de l'adulte qui, seul, décide de recourir à l'une ou à l'autre, de sorte que le choix à la première exprime *aussi fortement son autorité que celui de la deuxième. En ce sens*, il confirme à sa manière que l'éducateur ne peut échapper à une responsabilité plénière et que l'acte même par lequel il abdiquerait ses pouvoirs signifie encore qu'il les possède aussi pleinement que celui par lequel il les exercerait sans partage.

• Contrairement à ce que d'autres ont cru ou espéré et malgré le formalisme des « Assemblées Générales », *Summerhill* n'est nullement une école « démocratique » mais, au contraire, un lieu dont, après sa fondation, l'existence et la survie tiennent exclusivement au charisme du fondateur. Et ce constat est particulièrement important aujourd'hui, où l'on sait bien que les seuls établissements qui ne se contentent pas de survivre grâce à leur statut mais qui vivent vraiment sont ceux qu'anime une *personnalité charismatique et non ceux que gère un fonctionnaire désabusé.*

C'est tout cela que, d'une manière ou d'une autre, on percevra en lisant la belle thèse de J.F. Saffange comme la suggestive préface de Daniel Hameline.

Guy AVANZINI

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

# I. - Manifestations récentes

**COLLOQUE « LES JEUNES ET LES AUTRES », Ministère de la Recherche et de la Technologie, Paris, 9 et 10 décembre 1985.**

Les 9 et 10 décembre 1985 a eu lieu au ministère de la Recherche et de la Technologie, sous le titre **Les jeunes et les autres,** un colloque de recherche sur les jeunes. Présidé par Bertrand Schwartz, patronné par le ministère du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle, et celui de la Jeunesse et des sports, dans le cadre de l'Année internationale de la jeunesse, il a été organisé par le programme mobilisateur « Technologie, Emploi, Travail » du ministère de la Recherche et de la Technologie. Sur un objet plus social que scientifique, il s'agissait de donner la parole aux chercheurs pour ajouter une voix au concert sur les jeunes et ainsi mieux informer la société. Dans ce compte rendu, je voudrais fournir quelques informations de situation sur l'événement et sur le contenu, puis évoquer, pour ce colloque, ce qui est toujours occulté dans ce type de manifestations, à savoir ses conditions de production et de communication.

Ce colloque a, dit-on, été un succès ; en témoignent l'assistance de 500 personnes et les recensions dont il a été l'objet dans la presse (1). Ce succès doit vraisemblablement être attribué à la qualité du travail des chercheurs et à la publication d'un document de 165 pages (2) présentant un bilan des recherches effectuées sur les jeunes, reçu par les participants 9 jours avant le colloque lui-même. Mais pourquoi donc réunir autant de monde quand on publie un document ? Pour en débattre certes, mais surtout pour en encourager la lecture qui est à la fois le premier usage et la première utilité de la recherche. Les sciences de l'homme et de la société ne retireraient que des avantages à mettre en scène régulièrement leur propre « Lectures pour tous ».

Ce colloque a été préparé pendant dix mois dans des conditions d'autant plus favorables que sa tenue n'était liée à aucun enjeu politico-administratif. D'ailleurs, lors de la clôture du colloque, rien ne fut annoncé. La production de connaissances sur les huit millions de jeunes et la communication de ces connaissances à des utilisateurs potentiels a semblé, à elles seules, pouvoir justifier l'événement. Toutefois, la rencontre, durant la préparation, de chercheurs d'un côté et de l'autre d'acteurs sociaux, de praticiens et de professionnels de la jeunesse (3) a engendré des négociations d'autant plus précieuses que l'administration n'y a pris aucune part. Les colloques sont les foires des professions libérales ou des professions dispersées ; on y va pour se rencontrer et pour apprendre. D'ailleurs les participants qui ont été attentifs à la personnalité des animateurs des groupes de travail ont bien compris que ce colloque avait voulu, par leur présence, mettre en valeur ses vertus de formation professionnelle.

Encadrés par les conférences de Pierre Bourdieu, Annick Percheron, Jacques Perriault, Michelle Perrot, François Proust, Yves Robineau et Bertrand Schwartz, six groupes de travail ont rapporté sur les thèmes suivants choisis par les chercheurs et avalisés par le Comité de programme :

- La jeunesse comme catégorie. Président : Laurent Thévenot (INSEE). Rapporteur : Gérard Mauger (CNRS). Animateur : Pierre Caspar (CNAM).

- Recherches européennes sur les jeunes. Président : Michel Laine (CEE Bruxelles). Rapporteur et Animateur : Hugues de Jouvenel (Futuribles).

• Jeunes comme ressources de l'entreprise. Président : Jean-François Germe (CEREQ). Rapporteur : Pierre Debeine (UIMM). Animateur : Dominique Schalchli (délégation à la Formation professionnelle).

• Jeunes : marché scolaire, marché du travail, marché matrimonial. Président : Vincent Merle (ANPE). Rapporteur : Olivier Galland (CNRS). Animateur : Guy Jobert (Université Dauphine).

• Culture et mode de vie : de génération en génération. Président : François de Singly (Université de Nantes). Rapporteur : Francis Godard (CNRS). Animateur : Yvon Minvielle (INFREP).

• Institutions et politiques de la jeunesse. Président : Jacques Commaille (CNRS). Rapporteur : Michel Tachon (AREPS). Animateur : Joseph Gauter (Ministère de l'Agriculture).

Huit centres de recherche et quatre universités ont été directement associés à la préparation de ce colloque, mais aussi des administrations, dont le ministère de la Défense, des entreprises, des syndicats, des organes de presse, des collectivités locales et des institutions publiques ou privées intéressées par la question des jeunes. L'ensemble du travail fourni par les chercheurs représente la collaboration de sept disciplines : démographie, ethnologie, histoire, politologie, psychologie, sociologie et statistique. Il fallait cette collaboration pour examiner le statut de la jeunesse comme âge de la vie, dans le temps et dans l'espace, et pour examiner sa place dans les processus de reproduction et de changement social. Le thème de l'école a été laissé en marge : hors du texte, mais dans la page, c'était la bonne distance pour un thème qui, eu égard à la jeunesse, a la signification d'une borne. Dans un climat relativement peu favorable aux sciences de l'homme et de la société, ce colloque, me semble-t-il, a montré une chose : c'est que les chercheurs auraient intérêt à s'exposer plus souvent en public ; mais, contrairement à ce qu'affirme la rumeur publique, les chercheurs n'ont pas le sens corporatiste de leurs intérêts.

**Conditions de production et condition de communication**

Il n'y a pas plus de sociologie de la jeunesse en soi, qu'il n'y a de sociologie du colloque en soi ; en revanche il y aurait certainement d'une part à investiguer la politique des âges de la vie, dont la question des jeunes n'est qu'un aspect et d'autre part à investiguer la politique des colloques dans la relation stratégique qu'ils entretiennent avec les territoires de la connaissance et avec les utilisateurs de connaissance. Mais il y a une sociologie du travail. Les conditions de production et de communication devraient intéresser les chercheurs et les travailleurs intellectuels puisque les colloques sont un mode de production de recherche dans lequel organisateurs (en l'occurrence une administration de recherche), chercheurs et utilisateurs nouent des relations complexes qui déterminent la nature d'un certain type de savoir.

Bref, parce que le monde de la recherche (administrateurs et producteurs) a tout à gagner à devenir plus transparent, sont ici rendues publiques quatre des règles qui ont présidé à la préparation et à la tenue de ce colloque ; elles sont apparemment originales si l'on se réfère à d'autres colloques du même genre ; elles ont en commun de considérer qu'un colloque est un travail et qu'il vaut mieux pour atteindre ses objectifs, faire confiance aux travailleurs dans le cadre de rapports contractuels.

En échange de la production et de la livraison de textes, normés en qualité (4) et en quantité, d'après un calendrier strict établi dix mois à l'avance, chaque rapporteur (5) a reçu l'assurance d'une vacation forfaitaire à raison de 7 500 francs nets pour un chercheur public et de 15 000 francs nets pour un chercheur privé. De plus un crédit

de documentation de 2 000 francs a été ouvert à chaque rapporteur. Il fallait que ces rapports, dits rapports principaux, soient des textes d'auteurs et non le simple produit par consensus d'un travail de groupe pour qu'un bilan de recherches soit encore de la recherche.

Le programme mobilisateur s'est engagé à publier ou faire publier en deux livraisons et sans modification, d'abord les textes principaux avant le colloque, puis, après le colloque, les textes commandés par les rapporteurs aux membres de leur groupe à condition que l'ensemble des textes ait l'agrément des présidents respectifs.

Liberté a été donnée aux rapporteurs de constituer et de faire fonctionner leur groupe de travail, comme ils l'entendaient, à condition qu'ils obtiennent l'accord de leur président et qu'ils consultent, durant la préparation, des acteurs sociaux, des praticiens ou des professionnels de la jeunesse.

Obligation a été faite aux rapporteurs de rapporter deux mois avant le colloque devant une trentaine d'invités du Programme mobilisateur et d'être attentifs aux commentaires de ces invités, mais sans obligation d'en tenir compte dans l'écriture définitive de leur texte. Recommandation leur a été faite de préparer pour le colloque lui-même un exposé oral qui soit une reconstruction de leur rapport ou d'une partie de celui-ci à partir d'une question d'acteur social, de praticien ou de professionnel de la jeunesse.

Les organisateurs, c'est-à-dire deux personnes à mi-temps, ont constitué un fichier de 1 200 personnes censé représenter « les autres ». A la surprise de certains, ces autres n'étaient pas des jeunes, mais des responsables du champ-jeunesse. Les seuls jeunes — un colloque « sur » n'est pas un colloque « de » — qui fréquentèrent l'amphithéâtre Poincaré les 9 et 10 décembre furent 10 stagiaires de la Formation professionnelle qui participent au Centre de formation de La Villette à une expérimentation « nouvelle qualification d'agent d'exposition » que j'ai eu l'occasion de monter au sein de la Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté. Sous la conduite de Nathalie Dusuzeau, ils ont pris en charge les tâches d'accueil liées au colloque. S'ils sont ici cités, c'est non seulement pour les remercier de la qualité de leur prestation, mais c'est aussi pour que l'imprimé de ce compte rendu puisse devenir un élément de leur surriculum vitae au moment où il leur faudra bien, puisqu'ils sont « des jeunes », passer de la qualification à l'emploi.

François PROUST
rapporteur général
(décembre 85)

**Notes**

(1) Dépêches de l'**Agence France-Presse** des 9 et 10 décembre ; **Le Monde,** 19 décembre ; **Actualités sociales habdomadaires** n° 1478, 20 décembre ; **Tonus** (à paraître).

(2) Il s'agit du Tome 1. Le Tome 2 sera publié durant le premier semestre 1986.

(3) Cette énumération des « autres » est plutôt due à une ignorance sociologique qu'à une richesse de vocabulaire. Il est fort dommage de ne pas disposer de recherches sur les emplois que génère l'anxiété des adultes à l'égard de la jeunesse.

(4) Le cahier des charges qualitatif est inclus dans le Tome 1. Il a été rédigé par Gérard Mauger (principalement) et François Proust ; puis, il a été soumis au comité de programme qui y a apporté quelques modifications.

(5) Ces règles n'ont pas été appliquées au groupe européen ; en effet, pour sa production propre, Futuribles a bénéficié d'un contrat de recherche avec les Communautés économiques européennes, à la demande du programme mobilisateur et grâce à l'entremise de Jean-Charles Lagrée que nous remercions ici pour sa collaboration qui a pris de nombreuses formes, toujours efficaces.

# II. - Information et documentation

**ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : Les Sciences de l'Education, Enjeux et Finalités.** — Paris : AECSE, 1985. — Diffusion : Département des Sciences de l'Education, Université de Paris VIII, 93526 Saint-Denis.

D'entrée de jeu, l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education indique clairement les deux objectifs de cette plaquette : informer et débattre. Informer « tous ceux que la discipline sciences de l'éducation en tant que discipline universitaire peut concerner ». Dialoguer et débattre aussi avec ceux qui, à *partir de disciplines différentes, partagent* avec elles « des objets et des projets ».

Informations et éléments de débat sont présentés en cinq courts chapitres. Le premier s'intitule « Les Sciences de l'Education. Contenus et finalités d'une discipline ». Ce pluriel qui devient singulier fait pressentir la difficulté de ces disciplines qui sont constituées non par la spécificité de leurs concepts et de leurs méthodes, mais par la convergence de plusieurs sciences sur des pratiques sociales complexes et importantes comme la médecine, la politique, la communication ou l'éducation. Les sciences de l'éducation sont, comme les sciences médicales ou politiques, le lieu nécessaire à la confrontation et au dialogue entre des démarches scientifiques *qui traitent des mêmes objets tout en conservant* leurs perspectives propres. Un tel dialogue permettra-t-il la constitution de méthodes et d'approches spécifiques et la naissance d'une science de l'éducation ? Voilà l'objet d'un débat rappelé sans esquive. En même temps est souligné l'éclairage particulier qu'apporte cette discipline aux rapports difficiles entre pratiques et théories.

Dans les deux chapitres suivants sont présentés l'enseignement des sciences de l'éducation, avec ses diplômes, ses enseignants, ses étudiants et ses programmes, et la recherche, avec ses difficultés propres dues à la variété des méthodes employées, à son rapport particulier à la pratique et à ses structures multiples, divisées et toujours non coordonnées dans un dispositif d'ensemble.

Les deux derniers chapitres évoquent les contributions présentes et possibles des sciences de l'éducation aux formations professionnelles. Elles remplissent déjà un rôle de formation professionnelle continue de caractère individuel et volontaire auprès de leurs étudiants, qui pour la plupart travaillent. Elles peuvent prendre en charge de nouvelles filières professionnelles comme la formation des formateurs d'adultes, d'enseignants et de travailleurs sociaux. Elles peuvent aussi contribuer à d'autres filières de formation préparant aux métiers périphériques de l'éducation (psychologue scolaire, conseiller d'orientation ou d'éducation, rééducateur, etc.), au travail social et aux métiers appelés à se développer autour de la santé, de la communication et des équipements culturels.

Une place à part est naturellement réservée à la formation des maîtres. Un panorama des thèmes que devrait comprendre une telle formation y est dressé et la place des sciences de l'éducation, dessinée. Un inventaire commenté des sources bibliographiques, des périodiques et des collections d'ouvrages spécialisés en sciences de l'éducation et une brève présentation de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education terminent l'ouvrage.

En moins de 50 pages d'une écriture vive et concise, l'AECSE présente une *réflexion très stimulante pour tous ceux* qui s'interrogent sur cette jeune *discipline.* Cette lecture leur fera entrevoir ses richesses et ses promesses. Elle favorisera aussi les dialogues et débats que souhaitent ses auteurs.

Raymond BOURDONCLE

## SUMMARIES

### Teachers and teacher education

**HUBERMAN (M.). — A new model for professionnal development of teachers.**

The author tries to achieve a model, more functional and empirically consistant than the conventional model of continuous training by using the framework of D & U (dissemination and use of knowledge) presently applied, spontaneously but in bad conditions, by teachers.

**VANDENBERGHE (R.). — Teacher role in educational innovation.**

To contribute to an endeavour to change, we must understand the subjective world of teachers i.e. : analyse the process by which they make decisions and which seems to influence their reactions to change proposals, the evolution of their perceptions of innovation, their feelings, their competency and the importance of their share in innovation.

**GAROCHE (F.). — Paradoxical analysis : « trialectics » and system.**

The author is developing a methodology for training situations analysis named paradoxical analysis, intended for the transformation of experienced paradoxical situation, inhibiting learning skills, into situations promoting learning. This approach opens new prospects in the field of objectives expression and formative evaluation.

**LUMBROSO (M.) & BOURDONCLE (R.). — Expectations and continuous training behaviour of secondary school teachers and their determinants.**

To what extent did the major representation of training content influence past and present teachers behaviour and their further training ? The great diversity of secondary school teachers in France does not allow us to be satisfied with general answers. This study shows the influence of some variables related to personal and professional situations (sex, age, diplomas, type and location of the institution, category and teaching matter).

■

***IMBERT (F.). — Innovation and temporality.***

The author intends to develop a typology of educational innovation, through three case studies. The introduction of innovating element in a specific educational system produces either a simple juxtaposition for lack of a clear system consistency, or a mere rejection in excess in closure of the system, or a transformation of the system. In any case, we face the problem of temporality : either a temporality without history, achieved once for all, or a temporality which is open to creation time, to alterity and change.

**GOLDSTEIN (R.). — A case of socio-educational approach in comparative ethno-education.**

The study reported here is concerning the analysis of behaviours and attitudes expressed in daily behaviour and about marriage by the heroins of Jane Austen novels, an eighteenth century English writer.

**MOSCONI (N.). — About psycho analysis applyed to education.**

Starting from the difference between application as the use of a theorical learning to produce a prescriptive knowledge clearing up a practice and as the use of a theory and of scientific concepts with a view to a theorical learning in a new field of objects (applied science), the author shows that the psycho analysis application to education and teaching practices may be understood in both meanings and that a psycho analysis applied to the educative field (as an applied science) is the necessary condition of an application in the first meaning.

Service d'histoire de l'éducation

**L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT**
**XIXe-XXe siècles**

***Guide du chercheur***

établi sous la direction de Th. Charmasson

Face à un système éducatif en perpétuelle mutation, l'histoire de l'éducation et, singulièrement, celle de l'enseignement, attirent de nouveaux chercheurs.

Comment débuter une telle recherche ? Quels ouvrages consulter, quels fonds d'archives dépouiller ?
Dans une présentation claire et pratique, ce guide rassemble des informations dont la dispersion constituait un frein au démarrage de nombreux travaux.

Il a pour ambition d'accompagner le néophyte, aussi bien que le spécialiste, dans leur quête et de les aider à s'orienter dans le triple domaine de la bibliographie, des sources et des objets.

**1 vol. de 230 pages. Prix : 70 F.**

Publications de la Sorbonne
Institut national de recherche pédagogique

**1986**

**TARIFS**
(au 1er janvier 1986)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **152 FF TTC**
Etranger ..... **181 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **40 FF**

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique,** 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

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 joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP**
**Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse**

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

**I.N.R.P., Service des Publications : 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.

## Autres publications du Service d'histoire de l'éducation

P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron : *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940.* Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard. Paris, INRP et CNRS, 1981-1984.
T. I, A - C, 560 p., 176 F. T. II, D - J, 688 p., 260 F.

*La Petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles.* Textes officiels présentés et annotés par J.N. Luc. Paris, INRP et Economica, 1982, 392 p., 90 F.

A. Chervel : *Les Grammaires françaises, 1800-1914. Répertoire chronologique.* Paris, INRP, 1982, 226 p., (épuisé).

*L'Offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle.* Sous la direction de W. Frijhoff. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1983, 374 p., 130 F.

M.-M. Compère, D. Julia : *Les Collèges français, 16e-18e siècles.* Répertoire 1 : France du Midi. Paris, INRP et CNRS, 1984, 760 p., 330 F.

J.-N. Luc : *La Statistique de l'enseignement primaire, 19e-20e siècles. Politique et mode d'emploi.* Paris, INRP et Economica, 1985, 244 p., 110 F.

I. Havelange, F. Huguet, B. Lebedeff : *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique. 1802-1914.* Établi sous la direction de Guy Caplat. Paris, INRP et CNRS, 1986, 702 p., 290 F.

*Histoire de l'éducation.* Revue trimestrielle. Paris, INRP, 8e année.
Abonnement annuel : France 78 F. Étranger 95 F.

. . . . . .

Dans la collection «Histoire biographique de l'Enseignement» :
Christophe CHARLE : *Les Professeurs de la faculté des lettres de Paris - Dictionnaire biographique, 1809-1908* (volume 1). Préface de M. Agulhon. Paris, INRP et CNRS, 1985, 184 p. Prix : 140 F.

***INRP 29 rue d'Ulm 75005 PARIS***

***service d'histoire de l'éducation***

Imp. Nat. 6.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best