ISSN 0992-7967

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 77 OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1986

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

N° 77 OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1986

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

SOMMAIRE

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 5-11

LA DÉMOCRATISATION À L'UNIVERSITÉ

par T. CATZ

Cet article se centre sur la signification et les implications du concept de démocratisation dans l'enseignement supérieur. Les constats et les réflexions qu'il présente sont tirés d'une recherche entreprise à la demande de l'Unesco concernant des institutions universitaires, une cinquantaine, ayant mené des expériences « novatrices » dans une optique de démocratisation. Les objectifs que visent ces expériences et les politiques qui s'y expriment, les stratégies et les démarches retenues par les institutions pour les mettre en œuvre, les modes de fonctionnement, les modalités choisies d'évaluation nous ont permis de fonder nos conclusions quant au concept même de démocratisation et ses enjeux dans l'enseignement supérieur.

Les recherches sur l'enseignement supérieur qui se sont développées ces dernières années présentent certaines caractéristiques que nous pouvons résumer de la manière suivante : Le champ sociologique classique porte en général sur l'accès à l'enseignement supérieur et les flux d'étudiants, les conditions du choix des filières et de la réussite. M. Amiot, C. Baudelot, ont représenté les perspectives liées à des problématiques d'origine marxiste, P. Bourdieu, J.C. Passeron celles de la reproduction et du capital culturel, N. Bisseret, R. Boudon, M. Cherkaoui, J. Lagneau celles de l'analyse des inégalités et de la mobilité sociale, Lévy Garboua, J.C. Eicher, A. Mingat celles de l'économie classique. Dans le domaine de la didactique, les recherches ont été menées soit à partir des disciplines comme celles de l'UER de Didactiques des disciplines de l'Université de Paris VII, et plus précisément des disciplines scientifiques, soit en fonction des technologies éducatives, en particulier les travaux du Centre audio-visuel de Saint-Cloud, ou plus récemment l'informatique. Les problèmes d'organisation et de stratégies institutionnelles font également l'objet de recherches poussées, comme celles du Centre sur les Institutions d'enseignement supérieur de l'Université Paris-Dauphine.

Cependant, rares sont les travaux qui traversent à la fois le champ de la sociologie de l'éducation et de la culture, ceux des pratiques concrètes de transmission et de production des connaissances, ceux des conditions institutionnelles qui les sous-tendent. Les recherches entreprises ne concernent pas directement les structures des systèmes d'enseignement, les contenus, les modes de fonctionnement, les relations entre acteurs. Centrées sur des analyses de flux d'entrée, d'orientation, de réussite, elles conçoivent et traitent le problème de la démocratisation en termes de mobilité sociale et ne l'analysent pas en termes qualitatif et politique. Nous avons voulu donner de l'épaisseur au concept de démocratisation, orienter nos efforts vers le problème des « contenus ». Les plus significatives, nous semblent-t-il, des études menées dans ce contexte sont celles de R. Boudon ou de M. Cherkaoui, qui d'ailleurs rejoignent tout le courant de pensée sur « l'ascension sociale » comme « modèle de la démocratisation » de la seconde moitié du 19e siècle américain : la démocratisation est conçue comme la possibilité donnée à chacun de quitter sa classe d'origine pour passer dans la classe supérieure, dans un système qui, lui, est maintenu ; qu'un ouvrier puisse entrer à Polytechnique et non à l'université, qu'il puisse s'inscrire à Paris-Dauphine et non à Paris VIII, voilà qui peut être considéré comme démocratique.

Nous avons cherché à savoir ce qu'était une université démocratique, que recouvrait la « démocratisation » en terme de contenus, en analysant les situations, les fonctionnements et les pratiques diverses à cet égard, pour aboutir en fait au problème du « contenu » des enseignements et à la conclusion que ce qui était « enseigné » devenait très important dans ce contexte de la démocratisation.

L'expression de démocratisation correspond à des acceptions diverses que la multiplicité des approches et de la conception de démocratisation dans l'enseignement supérieur met en évidence. Comment se posent, et se résolvent, les problèmes de démocratisation au niveau de l'enseignement supérieur est une question, à notre avis,

préalable à toute recherche et approfondissement de cette notion.

Un travail d'enquête, mené auprès d'une cinquantaine d'institutions d'enseignement supérieur situées essentiellement en Europe, mais également en Amérique, Asie, Afrique et Australie nous a amené à poser un certain nombre de constats permettant de repérer quelques objectifs, processus, difficultés et parfois les résultats de projets et tentatives de « démocratisation » mis en place dans le cadre de ces institutions.

Ces quelques pages n'ont évidemment pas la prétention de fournir un état de la Démocratisation dans l'enseignement supérieur, ou encore d'être représentatives de la situation des différents pays ou régions concernées. Elles correspondent à la sélection d'expériences qui ont paru significatives en fonction de la qualité des informations recueillies au niveau de la « démarche innovative démocratisante », qu'il s'agisse de conditions d'accès, de visée de populations nouvelles, de modification de modalités de fonctionnement et d'études, d'approches pédagogiques, de changements dans les contenus de l'enseignement et dans les méthodes et critères d'évaluation, enfin d'adaptation à l'environnement et aux besoins de la collectivité.

C'est une série de constats que nous pouvons nous permettre d'exposer ici, car ils sont tirés d'une description de situations concrètes, et dans des contextes différents ; ces constats peuvent servir de points de départ à une recherche plus poussée et nuancée concernant les modalités et les processus de la démocratisation, tant en terme de définition du concept même, qu'en terme de stratégies, de procédures d'évaluation, enfin de modes de réutilisation des résultats dans les politiques de démocratisation de l'enseignement supérieur. Nous insistons donc sur le fait qu'il ne s'agit pas de donner des résultats — quantifiés —, mais, à travers des dispositifs et des pratiques, de saisir les conceptions sous-jacentes à cette notion.

Le premier constat concerne les **objectifs** des projets mis en place. La floraison d'expériences, au niveau national ou au niveau des institutions, qui a vu le jour depuis 1960 environ, dans les pays industrialisés ou en voie de développement, répond à des objectifs différents, voire divergents, en fonction des politiques nationales de l'enseignement supérieur, en fonction des contextes spécifiques auxquels ces objectifs s'appliquent.

Dans les pays industrialisés, nous remarquons que démocratiser l'enseignement supérieur revient, avant tout, à permettre à des groupes sociaux, qui jusque là n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur, d'y accéder effectivement. Nous pouvons alors distinguer plusieurs situations auxquelles corespondent des réponses distinctes. Lorsque la situation « d'inégalité » que l'on cherche à modifier correspond à une disparité geographique, la réponse est en général donnée en terme de création d'institutions nouvelles, et d'une dissémination mieux répartie ; l'implantation de l'Université de Louléa en Suéde, en France celle des Universités de Rodez, de Limoges, de Brest, de Pau, la création des Instituts Universitaires de Technologies sont un exemple typique de réponse à ce besoin ; le cas de l'Université Aalborg au Danemark est également très significatif : née en 1975 au cœur d'une région industrielle en plein essor, elle a contribué à fixer localement une population jeune et moins jeune, issue des classes moyennes. Mais la réponse à ce type de disparité peut aussi être donnée en terme de création d'enseignement à distance, sous des formes variées, comme le Centre de Télé-enseignement de l'Université de Nancy, le Département des Etudes Externes de l'Université de New England en Australie, et surtout l'Université Ouverte (l'Open University) dont l'envergure nationale et internationale a amplement fait ses preuves à ce jour.

Parfois, il s'agit d'éliminer, ou de réduire, un certain type de discrimination selon le sexe, ou selon l'appartenance ethnique, ou encore liée à des minorités linguistiques ; c'est alors au niveau de l'accès à l'institution d'enseignement supérieur que la réponse se situe ; des normes sont fixées au niveau des conditions d'admission, quotas, pourcentages par rapport aux autres catégories d'étudiants ; ou bien, des actions particulières sont mises en place, visant ces populations particulières : systèmes d'informations spécifiquement dirigées vers les catégories visées, modules d'enseignement les intéressant directement, cours de mise à niveau par exemple. Deux exemples typiques de cette situation se retrouvent en Grande-Bretagne, où le Polytechnics of North London, ainsi que le Ruskin College de l'Université d'Oxford offrent des cycles de cours en direction de catégories choisies de la population, les femmes par exemple, ou des groupes ethniques minoritaires, asiatiques en particulier.

Mais à ces disparités viennent s'ajouter des disparités d'origine sociale et professionnelle, de sorte que les mesures précédentes sont assorties d'interventions en général sous formes d'aides matérielles, bourses, subventions, prêts, etc. ; mais il peut également, dans la même optique, y avoir des actions en direction des employeurs, actions de publicités ou d'incitations afin que ceux-ci encouragent, ou tout au moins, permettent à certaines catégories professionnelles de profiter de l'accès possible à l'enseignement proposé ; parfois même, ce sont des mesures au niveau de la législation du travail qui sont prises, congés de formation, alternance travail-études, réduction d'horaires ; au niveau de l'institution d'enseignement, les réponses les plus fréquentes consistent à mettre en place des modalités de fonctionnement et d'études différentes, durée allongée des cycles d'études,

suppression des limites de temps pour l'obtention des diplômes, enseignements groupés, cours du soir ou du week-end, comme à l'Université Sans Murs de l'Université d'Etat de Chicago, le Week-End College de la Wayne State University aux Etats-Unis qui s'adresse en particulier à des « agents de maîtrise », ou encore, au Costa-Rica, l'Université d'Etat à Distance, qui combine l'auto-formation, les cours du soir ou du week-end ; les semestres d'été également ont été institués — en Finlande notamment c'est une Université d'Eté qui a été officiellement créée, la Turun Kesayliopisto, de Turku — qui donnent la possibilité d'étudier à temps partiel tout en exerçant une activité rémunérée ; parfois sont introduits au niveau des contenus mêmes de l'enseignement des programmes spécifiques destinés à ces catégories, des cursus prenant en compte dans le cadre de systèmes d'équivalences les expériences et acquis antérieurs — c'est notamment le cas de l'Université Sans Murs de Chicago —, ou des cours passerelles susceptibles de favoriser le passage entre cycles d'enseignement différents, entre filières différentes — comme le Lucban National College, aux Philippines, qui englobe des cycles d'enseignement de niveau préalable à celui de l'enseignement supérieur —, des cours techniques ou professionnels, des cours d'approfondissement, etc. C'est le cas de toutes les universités citées précédemment, et des autres institutions qui ont été également étudiées, la Leicester Polytechnics, où les travailleurs « âgés » ayant les qualifications requises, comme les jeunes, sans qualifications, viennent suivre une formation ou rechercher une promotion, l'Institut de Tras OS Monte et Alto Douro du Portugal, qui allie théorie et pratique professionnelle, ou encore les Instituts de Technologie Industrielle d'Union Soviétique.

Mais il existe également des réponses à un autre type de disparités, qui est plus directement lié aux systèmes d'enseignement moyen et secondaire des pays, qu'ils soient de masse comme aux Etats-Unis, ou élitistes comme dans les pays en développement, unitaires ou binaires lorsqu'un système d'enseignement privé est dispensé parallèlement à l'enseignement traditionnel, longs ou courts en fonction de l'âge de la scolarité obligatoire, ou encore technique, axé sur la vie professionnelle, ou général, c'est-à-dire de préparation à l'enseignement universitaire. D'autres disparités sont, elles, fonction du fait qu'à l'époque où les candidats auraient pu légitimement s'inscrire dans l'enseignement supérieur, celui-ci était beaucoup moins développé ; le cas le plus typique est alors celui de la création d'universités du troisième âge, comme celle fondée par la Préfecture de Hyogo au Japon, en 1969, qui offre trois cycles de cours différents aux personnes âgées de plus de 60 ans qui désirent exercer des activités communautaires. Mais la multiplication de ce type d'institutions à l'heure actuelle, et en particulier la mise en place de l'Association mondiale du réseau d'Universités du 3° Age témoignent, en fait, sinon d'une philosophie, du moins d'un souci qui se généralise de « réparation », de justice sociale, à l'égard de cette catégorie d'individus qui auraient été en âge d'entreprendre et d'achever des études supérieures au moment de la seconde guerre mondiale.

Dans un contexte tout à fait différent, géographique, économique, social, celui des pays en développement, la démocratisation de l'enseignement supérieur a une autre signification, une autre fonction, à partir du moment où le systéme d'enseignement est lui-même, de fait, élitiste, à partir du moment où le pourcentage des membres d'une classe d'âge qui accède à cet enseignement supérieur peut être moins de 1%, à partir du moment où il ne peut que contribuer à une stratification sociale. Permettre un accès égal à un enseignement « poussé » — alors que souvent l'objectif des politiques nationles est le développement régional auto-centré, l'amélioration des conditions de vie et parfois la survie des populations — peut légitimement être considéré comme moins urgent. Démocratiser l'enseignement supérieur implique, dans ces conditions, une orientation des formes et des contenus de cet enseignement vers des activités qui bénéficient à l'ensemble des populations, l'alphabétisation en premier lieu, le développement rural, mais également le développement de secteurs d'activités bien précis comme par exemple la création de personnels pour la santé, la formation des enseignants, la formation de cadres de gestion. C'est le cas de l'Ecole Nationale d'Administration de Mauritanie, celui de l'Institut de Formation et de Recherche en Météorologie de Naïrobi au Kenya ; le Ministère de l'Agriculture de Tanzanie, celui du Malawi proposent des cycles de cours centrés sur l'exploitation du sol et la formation de formateurs agricoles ; à l'Ile Maurice, le Collège de l'Air offre des cycles de cours techniques, secrétariat, hygiène et santé, à des catégories spécifiques de personnel ; en Inde, l'Université de Gujarat Vidyapith s'adresse aux travailleurs sociaux et propose des cours de psychologie, de pédagogie, d'hygiène, des formations techniques courtes aux agriculteurs, aux tailleurs de diamant, aux conducteurs de camions, etc.

Il est évident que ces nouvelles orientations s'effectuent en faisant appel à de nouvelles catégories d'étudiants, en modifiant les règles d'accès à l'enseignement supérieur ; mais dans ce contexte, la modification de ces règles reste secondaire, ou plutôt est fonction des objectifs spécifiques de la formation proposée par les institutions d'enseignement supérieur.

Nous voyons donc que, dans le premier cas, celui des pays industialisés, la notion de démocratisation s'apparente à celle de justice sociale, a même parfois une fonction de réparation sociale à l'égard de certains

groupes de population. Dans la majorité des situations, la démocratisation s'exprime alors par de nouveaux modes d'admission. Dans le second cas, c'est souvent la survie, le bien-être de la totalité de la population qui est l'enjeu de la démocratisation et ce qui détermine le changement des règles d'accès relève d'une redéfinition des missions mêmes de l'université. Le problème de la population qui accède à l'université n'est posé que secondairement.

Nous pouvons donc avancer que deux types de politiques s'expriment — bien que parfois il soit difficile de les distinguer — dans les tentatives de démocratisation mises en place depuis deux décennies dans le monde. Il serait très intéressant, si l'on veut pouvoir réutiliser les résultats des expériences, diffuser et adopter les stratégies mises en oeuvre, d'examiner en quelle mesure et de quelle manière ces deux tendances s'articulent.

Un second constat, au niveau des ***stratégies*** *cette* fois, qui se traduisent en modalités différentes d'actions, peut être avancé, à partir des exemples cités ci-dessus. Les **démarches** retenues par les institutions d'enseignement supérieur étudiées impliquent des processus de démocratisation qui peuvent se traduire de manières différentes : dans certains cas, ce sont des actions diversifiées, parfois systématiques, qui sont mises en place, pour permettre à des populations nouvelles, non traditionnelles, d'accéder à un enseignement supérieur qui, lui, reste inchangé, c'est-à-dire que ses exigences, ses contenus, ses fonctions, ne sont pas modifiés. Il peut s'agir alors de fournir des possibilités matérielles de faire des *études en disséminant l'implantation des institutions, en* instaurant une réglementation nouvelle concernant l'admission et en particulier les requis en termes de niveaux, d'aptitudes ou de connaissances qui conditionnent l'entrée dans l'institution d'enseignement supérieur, en introduisant les modalités d'études différentes des modes de fonctionnement traditionnels et adaptées aux conditions particulières professionnelles ou sociales des nouveaux étudiants.

Une stratégie différente passe par une adaptation des contenus culturels et des objectifs de l'enseignement supérieur à ces populations nouvelles dont on cherche à permettre l'accès, cours de rattrapage, de formation, de spécialisation, de recyclage, et prise en compte des cultures spécifiques.

Un autre type d'action est essentiellement pédagogi*que et réside dans les modes de transmission du savoir,* c'est-à-dire qu'elle porte alors davantage sur les méthodes et les conditions de l'apprentissage que sur les contenus de l'enseignement. Le recours à des moyens d'auto-apprentissage ou d'apprentissage à distance aboutit à une certaine généralisation de l'enseignement supérieur ainsi qu'à une modification de la structure sociale des populations atteintes. C'est très souvent le cas des expériences utilisant la télévision ou la radio, comme le Collège de l'Air de l'Ile Maurice, ou le Baatan Community Collège des Philipines, bien que le media utilisé rende difficile une évaluation précise de la population étudiante ; l'Open University reste l'exemple le plus frappant. Cependant, cette composante peut également porter sur les populations traditionnelles et des cours à distance de post-graduation concerner des enseignants, *des médecins, des ingénieurs ; dans ce cas,* cette modalité sert spécifiquement à des conversions professionnelles et n'entraîne pas de changement de statut social de la population étudiante dans son ensemble, comme l'Institut Européen de l'Action Sociale de Marcinelle en Belgique, l'Institut de Développement Interdisciplinaire d'Asie du Sud des Philippines, l'Ecole Polytechnique de Zurich, etc.

*Deux modalités de fonctionnement traduisent ces dif*férentes stratégies, qu'elles portent sur des actions spécifiques, sur les contenus d'enseignement, sur la composante pédagogique :

— La première modalité consiste à instaurer les actions éducatives — qu'elles soient centrées sur les problèmes de développement économique, culturel ou social — parallèlement aux institutions formelles, « à *côté » des activités universitaires traditionnelles ; ce sont* alors des secteurs d'activités nouveaux et réservés aux types de population nouveaux, qui sont créés, filières d'enseignement, collèges ou facultés spécifiques, instituts d'éducation permanente, etc. Les innovations qui sont orientées vers la démocratisation consistent donc soit à étendre l'éducation à des populations cibles, adultes, monde rural, groupes marginaux, soit à proposer des contenus qui se superposent aux contenus traditionnels, comme le Week-End College de l'Université de Wayne State aux Etats-Unis, qui a d'ailleurs tendance à devenir une institution semi-autonome, comme l'Institut d'Education des Travailleurs de l'Université de Colombo à Sri-Lanka, ou *l'Université Sans Murs de Chicago.*

Cette approche, que nous appelons dualiste, tend en fait à marginaliser le processus de démocratisation. C'est le cas par exemple du Week-End College, dont l'existence ne semble être que « tolérée » par l'Université. Cette marginalisation, en fait, risque de « protéger » le système universitaire qui conserve son statut, sa situation privilégiée, et l'on peut même se demander si ses caractéristiques propres ne se voient pas renforcées, dans le même temps qu'elles rendent moins prestigieuses ces actions démocratisantes considérées alors comme des services d'aides sociales.

— L'autre approche, que nous appelons unitaire, implique par contre la transformation globale des institu-

tions traditionnelles, car la perspective de démocratisation imprègne le système institué au niveau des structures, comme à celui des programmes, ou encore des méthodes, et influent par conséquent sur les objectifs généraux mêmes de l'institution. C'est la situation de l'Open University, de l'Université Indienne de Gujarat Vidyapith, de l'Université de Paris VIII-Vincennes, où la dynamique interne mise en place porte simultanément sur les modes d'admission, les horaires, les contenus d'enseignement, les relations pédagogiques, les critères de validation du travail des étudiants ; l'Institut de Technologie de l'Australie de l'Ouest, le WAIT, a introduit un modèle d'innovation qui concerne aussi bien la population étudiante que le corps enseignant, l'organisation et la gestion, les disciplines enseignées et les méthodes d'enseignement. Cette stratégie est plus difficile à mettre en œuvre, plus longue, rencontre d'avantage d'obstacles autant dans son fonctionnement interne que dans son intégration dans le système environnant, son acceptation, sa reconnaissance. Elle se rencontre cependant assez souvent, et entraîne une autre série de remarques.

Notre troisième constat donc se situe au niveau des **structures** du système d'enseignement. Les procédures de généralisation de l'innovation introduite est un point qui est souvent relevé par l'institution d'enseignement supérieur lorsque la question de l'évaluation est abordée.

Deux processus de propagation de l'expérience sont possibles : la diffusion, tout d'abord, qui se caractérise par un changement d'échelle. C'est alors le secteur concerné par l'innovation qui prend plus d'importance, la population étudiante touchée par exemple, lorsque des mesures supplémentaires d'ouverture viennent s'ajouter aux réglementations premières : suppression totale des droits d'inscription par les universités australiennes déjà citées, ou aides financières proposées par les gouvernements aux étudiants, ou encore mise en œuvre de programmes systématiques d'information et de publicité auprès des publics potentiels. Parfois, ce sont d'autres filières d'étude, d'autres facultés à l'intérieur de l'université qui adoptent à leur tour, les mesures innovatives : toujours en Australie, le succès de certains programmes a été tel que d'autres types d'enseignement ont été élaborés et mis en place. Mais d'autres institutions peuvent aussi reprendre l'expérience, dans le pays, la région ou l'Etat ; c'est encore l'Australie qui en est l'illustration typique : le Département des Etudes Externes de l'Université de New England est reproduite par 2 universités et 35 collèges ; l'expérience du WAIT est reprise par 3 universités et 38 collèges, le modèle de l'Institut de Technologie de Swinburne se propage également, ce qui permet la constitution d'un réseau national de filières accessibles a une grande partie de la population « motivée ». L'extension horizontale est ici la condition de l'accroissement des effets de l'expérience, à partir d'un changement déterminé et délimité.

Cependant, il peut y avoir un processus différent de propagation, caractérisé, lui, par l'entraînement d'une chaîne d'innovations à différents niveaux du système, en amont et en aval du point d'intervention, comme dans l'Université de Paris VIII-Vincennes déjà citée : l'ouverture des modes d'admission peut, par exemple provoquer et multiplier un enchaînement de changements successifs, les horaires, les modalités d'étude, les formes de travail, les relations pédagogiques, les contenus de l'enseignement, les critères de validation, le fonctionnement administratif ; ainsi, l'université qui propose des tranches horaires jusqu'à 22 heures officiellement ne ferme ses portes que bien plus tard dans la nuit, car les réflexions et discussions en groupe se prolongent souvent au-delà des cours propement dits ; ainsi, les filières d'étude se sont multipliées car les étudiants se sont vus proposés des programmes spécifiques concernant des secteurs nouveaux adaptés au monde professionnel, ou encore, dans une optique plus politique, des programmes visant à réhabiliter ou à promouvoir des langues minoritaires ; ainsi, et en raison même de l'hétérogénéité des étudiants, de leurs origines socio-professionnelles, de leurs expériences, de leurs motivations, ce sont les formes de travail même et les modalités de validation de ce travail qui ont dû se diversifier ; et tout ceci a induit une dynamique globale de l'innovation qui transforme le système dans son fonctionnement interne, mais, dans le même temps, cette dynamique est sans doute plus difficilement généralisable à l'ensemble du système d'enseignement supérieur.

On retrouve donc ces deux types de situations, de propagation de l'innovation, même si parfois elles se combinent à des degrès divers. On ne peut cependant faire abstraction de l'orientation des politiques nationales à cet égard, l'influence qu'elles peuvent exercer à ce niveau, et du rôle propre que jouent pour leur part les institutions mêmes dans un processus d'ensemble de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Les processus de démocratisation des expériences innovatives sont d'évidence plus facilement adoptées par les institutions d'enseignement supérieur si elles sont encouragées, reçoivent des supports et aides diverses, sans parler des incitations et des directives ministérielles spécifiques dans cette direction, même si l'on convient de la relative autonomie des institutions d'enseignement supérieur dans la détermination de leurs réglementations aux divers niveaux du système qu'elles constituent, entrée, objectifs, choix des enseignants, règles d'admission, programmes, horaires, contenus, procédures et critères de validation. Mais en raison même de cette autonomie et de cette auto-détermination, la responsabilité

des institutions est partie prenante, de fait, dans la mise en œuvre, le développement ou l'affaiblissement, l'extension ou l'isolement des processus de démocratisation universitaire.

Un autre constat se rapporte enfin à la question de **l'évaluation** proprement dite des expériences, et de la réalisation de leurs objectifs explicites, en fonction des stratégies adoptées ; un objectif tel que « offrir la possibilité d'obtenir des diplômes universitaires à certaines catégories défavorisées de la population » est en général considéré comme réussi par l'institution lorsque effectivement ces étudiants, qui ne seraient pas inscrits à l'université autrement, ont suivi un cycle d'étude et sont sortis diplômés, ou non, de l'institution. Mais beaucoup d'expériences, relativement récentes, n'ont pas eu le temps de procéder à une évaluation systématique ; des expériences plus anciennes cependant ne disposent pas d'informations plus fines, et n'offrent que peu d'informations sur une évolution possible de leurs objectifs, de leurs stratégies, en fonction de leurs propres résultats, ou de la transformation de leur environnement. En fait, il semble que ce soit moins la mise en évidence de résultats quantifiables qu'une analyse qualitative des projets mis en place qui fonde la défense de ces projets et des propositions nouvelles.

Cette situation pourrait être expliquée par le fait que ces expériences innovatives sont souvent le fait d'individus motivés — le facteur affectif est un élément important de la réussite de l'expérience — et souvent l'évaluation consiste en une justification, ou une défense du projet contre les critiques extérieures ; elle reste interne au projet et utilise les critères mêmes de l'institution dans laquelle le projet s'insère et existe ; l'impact social et la trajectoire ultérieure des nouvelles populations concerne alors moins les acteurs directs de l'expérience qui semblent plus indifférents à des résultats qui sont plus lointains même s'ils légitiment, en fin de compte, l'innovation.

Ceci posé, peut-on affirmer que tels ou tels types d'objectifs ont une chance de réussite plus grande, en fonction de tels ou tels types de stratégies mises en œuvre ? il est très difficile de répondre, en raison de la spécificité des situations et des contextes, mais il est en tout cas possible de dire qu'un objectif qui vise à un changement déterminé — la réduction par exemple d'une disparité socio-professionnelle, ou celle d'une disparité d'ordre linguistique ou ethnique, ou en fonction du sexe, ou encore de l'âge — et qui donc entraîne, au niveau des stratégies universitaires, une modification délimitée, par exemple dans les modes d'admission — est plus facilement réalisable, et en tout cas, plus facilement « mesurable », que l'évaluation d'objectifs plus « ambitieux », plus vastes, et a fortiori à moyen ou long terme. Il est non seulement plus probable que le premier type d'objectifs soit réalisé, mais il est de plus, une fois les effets mesurés, plus facile de proposer, le cas échéant, l'extension du changement à d'autres institutions d'enseignement supérieur.

En guise de conclusion, nous pouvons faire un dernier constat qui revient aux cohérences internes de chaque situation de démocratisation, et à leurs différences de perspectives. Les contextes institutionnels, régionaux ou nationaux dans lesquels elles s'insèrent peuvent être très différents, et les pratiques innovatives visent à modifier par des mesures spécifiques telle ou telle situation d'inégalité, tel ou tel facteur de disparité. On peut donc en tirer des réflexions quant au **concept** même de Démocratisation et ses **enjeux** dans l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble, les inégalités en fonction du sexe, de l'appartenance ethnique, linguistique, géographique, sont en voie de réduction. Mais quelles sont les implications de l'accroissement de l'accès à l'Université en général et de l'accueil de populations nouvelles à côté des catégories étudiantes traditionnelles dans le système d'enseignement supérieur, et d'autre part des stratégies universitaires qui en découlent ?

1. La multiplication d'actions spécifiques destinées à des populations-cibles bien définies risque d'entraîner ou plutôt, à l'heure actuelle, de renforcer la création d'un double secteur d'éducation, déjà amorcé par le développement de la formation permanente et de l'éducation des adultes, parfois au sein même des institutions ; ces actions sont généralement estimées comme moins prestigieuses que l'enseignement universitaire proprement dit, qui, par conséquent, marginalisent les activités démocratisantes en laissant « intact » l'enseignement supérieur traditionnel.

2. Les trois instances, politiques nationales, objectifs institutionnels, et stratégies des acteurs et en particulier les stratégies individuelles des étudiants, sont à distinguer et il faudrait pouvoir élucider leur articulation si l'on veut étudier les processus de démocratisation de l'enseignement, dessiner des profils, définir des modèles, établir des comparaisons entre situations et en tirer les conséquences pour une réutilisation des résultats dans des contextes différents.

3. Si, le plus souvent, ce sont les chances d'accès à l'enseignement supérieur qui ont augmenté, entraînant une extension de cet enseignement, ce sont essentiellement les classes moyennes de la population qui bénéficient de cette extension, surtout si l'enseignement suivi est sanctionné par un diplôme reconnu équivalent aux diplômes traditionnels ; ces diplômes en effet ne peuvent que parachever un cycle d'études d'un certain niveau, et c'est en général l'achèvement de la formation secondaire générale qui conditionne l'accès à ce niveau d'étude. Et

seules les expériences qui reposent sur une modification radicale des conditions d'admission mais qui alors entraînent *inévitablement des conséquences du point de vue* non seulement des niveaux, mais également des contenus semblent atteindre réellement les couches les plus défavorisées. Et se repose, de nouveau, la question des *diplômes et de leur reconnaissance, condition essentielle* de l' « égalité » de la formation.

4. Cette question des critères de validation et des contenus véhiculés, nous conduit à poser celle des missions de l'Université. Si la démocratisation de l'enseignement supérieur passe par une adaptation des contenus et des objectifs de cet enseignement à de nouvelles populations, cette adaptation peut aller jusqu'à une véritable mutation culturelle de l'enseignement supérieur, plus orienté vers les pratiques sociales concrètes, les difficultés des collectivités environnantes, les problèmes de la vie quotidienne.

5. Enfin se pose le problème, central, de l'évaluation. La dimension temporelle, à partir du moment où c'est un processus de démocratisation qui est en jeu, et que l'on cherche justement à évaluer, est essentielle. Peu d'évaluations ont été systématiquement effectuées, surtout par les expériences les plus récentes ; quand elles ont eu lieu, les évaluations ont en général servi à légitimer l'expérience, et dans ce cas, les obstacles, les réorientations, les difficultés, en fonction des objectifs et des résultats obtenus, ne sont généralement pas recensés, alors qu'ils devraient nous intéresser au premier chef. Si une comparaison entre taux d'accès et taux de réussite est parfois disponible, il est par contre difficile de retracer la trajectoire des nouvelles populations étudiantes, leur accès à l'emploi ; or ce point est primordial si l'on veut pouvoir se faire une idée de l'impact social à moyen terme des innovations et des expériences de démocratisation.

Une question termine ces réflexions : peut-on éviter, en dépit de toutes les tentatives effectuées, de retrouver une inégalité sociale à l'intérieur même de l'institution universitaire démocratisante,

— à partir du moment où toutes les disciplines ne se prêtent pas aux innovations, où ce sont des filières bien déterminées, enseignement, travail social, technologie, qui sont le terrain des expériences, en particulier parce qu'elles correspondent aux représentations que les couches sociales les moins privilégiées se font d'elles-mêmes ;

— à partir du moment où l'accès à la Recherche n'est pas, quant à lui, « ouvert », car il suppose un certain nombre d'attitudes culturelles que n'ont pas les étudiants non traditionnels, car il suppose une disponibilité qui leur est matériellement inaccessible, car il ne correspond pas à leur niveau d'aspiration.

C'est toute la représentation symbolique de l'enseignement supérieur qui est ici en jeu, qui a sa place, son poids et sa force, et dont on ne peut faire abstraction dès lors que l'on aborde la question de la démocratisation universitaire (1).

Modifier les conditions d'accès favorise la mobilité sociale, la promotion individuelle, c'est-à-dire que la possibilité est alors offerte à un individu d'accéder à une nouvelle fonction sociale, et l'on risque de laisser intacte *l'inégalité sociale, de conserver la structure sociale de la* population étudiante traditionnelle, sans agir sur une éventuelle promotion collective, celle d'une classe, la classe ouvrière, ou celle d'un groupe, ethnique ou culturel, *d'une catégorie particulière de la population, si les* fonctions culturelles et idéologiques de l'enseignement supérieur sont préservées, c'est-à-dire si l'on ne touche ni aux contenus, ni aux modes de fonctionnement universitaires.

Tania CATZ
chercheur
Université de Paris VIII

(1) Il est à noter qu'en France, un décret est paru, le décret 85-906 du 23 août 1985, qui fixe des conditions de validation des études, des expériences professionnelles et des acquis personnels permettant d'accéder aux différents niveaux de l'enseignement supérieur, et ceci également pour les candidats non titulaires du baccalauréat ou d'un titre admis en dispense (qui eux doivent avoir interrompu leurs études initiales depuis au moins deux ans et être âgés de vingt ans au minimum).

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 13-22

« RICHES » ... ET « MOINS RICHES »

ou la fonction de reproduction de l'Université ?

par P. DUPONT & M. OSSANDON

Le titre peut laisser présager une approche purement économique du problème envisagé. Il n'en est rien ! Dans notre esprit, la richesse d'un individu — et d'autant plus s'il est étudiant — réside dans tout le bagage culturel et social qu'il peut véhiculer avec lui. Ainsi, « riches » seront ces étudiants qui, par le hasard de la naissance, auront pu bénéficier de cet apport non mesurable quantitativement que sont la culture, la stimulation et l'environnement familial.

Par la force des choses, les « moins riches » seront les autres ! Est-il possible de percevoir cette richesse ou cette pauvreté alors que l'on se trouve sur les bancs de l'université ? Nous allons tenter d'y répondre.

Nous utiliserons, dans notre démarche, l'analyse factorielle des correspondances ainsi que des tableaux synthétiques qui pourraient peut-être donner l'idée d'une conception manichéiste du problème (1). *Il n'en est rien. Ceux qui analysent couramment les plans factoriels auront tôt fait de remettre la relativité là où elle est nécessaire, tout en gardant cependant le message apparent ou caché qui se trouve dans notre propos.*

I. - APPROCHE DE LA RÉUSSITE OU DE L'ÉCHEC

L'égalité des chances est l'un des thèmes privilégiés de nos sociétés occidentales en matière d'éducation.

L'objet de cet article est de décrire les modes de réussite ou d'échec d'étudiants qui entrent dans le circuit universitaire, dernier maillon de la chaîne scolaire.

Pour ce faire, nous sommes partis de l'idée que la sélection universitaire comporte trois étapes :

1) une **sélection d'accès**, qui peut être influencée par l'origine sociale, le cursus scolaire antérieur, le sexe, etc. ;

2) une **sélection en cours de formation universitaire**, qui introduit de nouvelles différenciations comme l'abandon des études, la réorientation, etc. ;

3) une **sélection de sortie**, qui prendrait en compte des critères de sélection utilisés sur le marché du travail.

Si certains affirment que, pour « être bon étudiant », il suffit de posséder certaines qualités déterminées, il apparaît que le statisticien donne un tout autre son de cloche : « ce sont toujours les mêmes qui réussissent » (2).

Dans ce domaine, les sociologues de l'éducation ont eu le mérite de démystifier l'idéologie des dons, qui repose avant tout sur une forme de cécité : « l'oubli » que les enfants qui adhèrent le plus aisément aux normes de l'école — ceux qu'on appelle les bons élèves — appartiennent à des familles qui partagent elles-mêmes leurs valeurs, leur culture et leur langage (3).

Notre échantillon a été obtenu à partir d'une population de 1 204 étudiants. L'enquête, distribuée par voie postale, a suscité 584 réponses, soit un taux de retour global de près de 50 %.

II. - FACTEURS EXPLICATIFS DE LA RÉUSSITE OU DE L'ÉCHEC

La méthode utilisée pour tenter de découvrir les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec est l'analyse factorielle des correspondances, qui nous a permis de déceler les proximités existant entre 26 variables comportant 93 modalités.

Plus précisément, l'analyse des projections sur les plans factoriels nous amène à envisager la réussite et l'échec (4) sous l'interrogation générale suivante : existe-t-il, dans le système universitaire, des étudiants « riches » et « moins riches » ?

Si ces deux catégories peuvent être perceptibles, quelles sont les caractéristiques de ces deux groupes

d'étudiants dont les premiers (les « riches ») peuvent peut-être avoir de plus grandes garanties de « survie universitaire et sociale » que les seconds (les « moins riches ») ?

2.1. « Riches » et « moins riches » par l'histoire scolaire et le vécu universitaire

2.1.1. Les « riches »

L'observation du quadrant III du graphique 1 permet de préciser certaines caractéristiques des étudiants universitaires, notamment en ce qui a trait :

— **à l'âge** : nous trouvons une catégorie d'étudiants qui ont su s'adapter sans difficulté aux structures de l'enseignement et qui ne présentent aucun retard (D62) au moment de l'inscription à l'université ;

— **à l'origine des filières du secondaire** : les étudiants les plus jeunes (A11) proviennent de filières spécifiques du secondaire, à savoir scientifique A (FLA) et latin-mathématiques (FLM) ou des sections correspondantes du rénové, qui présentent la même ampleur de cours scientifiques ;

— **au choix des filières universitaires** : les mêmes jeunes étudiants s'orientent davantage vers les filières universitaires « exactes », scientifiques comme les mathématiques (MAT) et la pharmacie (PHA) ;

— **au passé scolaire :**

- beaucoup d'entre eux sortent du secondaire avec un grade important puisque leurs études sont sanctionnées par plus de 80 % des points (% 80),
- il s'agit d'étudiants qui ont manifesté une grande régularité pendant leurs études secondaires ; en effet, aucun redoublement n'est à mettre à leur actif (D62) ;

— **à la communication entre l'institution et les étudiants** : l'institution, plus que pour d'autres, a joué davantage comme conseiller d'orientation ; les professeurs, le PMS semblent avoir eu un impact plus grand quant au choix de la filière universitaire choisie (IN4, IN1) ;

— **au vécu universitaire** : la fréquentation régulière des cours universitaires (FRT) apparaît indispensable à ces étudiants ; de même, ceux-ci semblent se conformer *davantage aux programmes* proposés et n'envisagent pas de modification (CCN, CNR).

2.1.2. ... les « moins riches »

L'observation du quadrant II laisse entrevoir une autre catégorie d'étudiants, notamment en ce qui a trait :

— **à l'âge** : nous trouvons, dans ce quadrant, des étudiants relativement plus âgés au moment de leur inscription universitaire (A12, A13, A14),

— **au passé scolaire** :

- il apparaît que les résultats scolaires de ces étudiants sont moins brillants puisqu'ils varient entre moins de 69 % (% 69) et 79 % (% 70) ;
- il s'agit aussi d'étudiants qui ont recommencé une ou plusieurs années dans le secondaire (D61) et qui témoignent d'une scolarité plus irrégulière, dans la mesure où la plupart d'entre eux n'ont pas commencé leurs études dans la même université (V17) ;

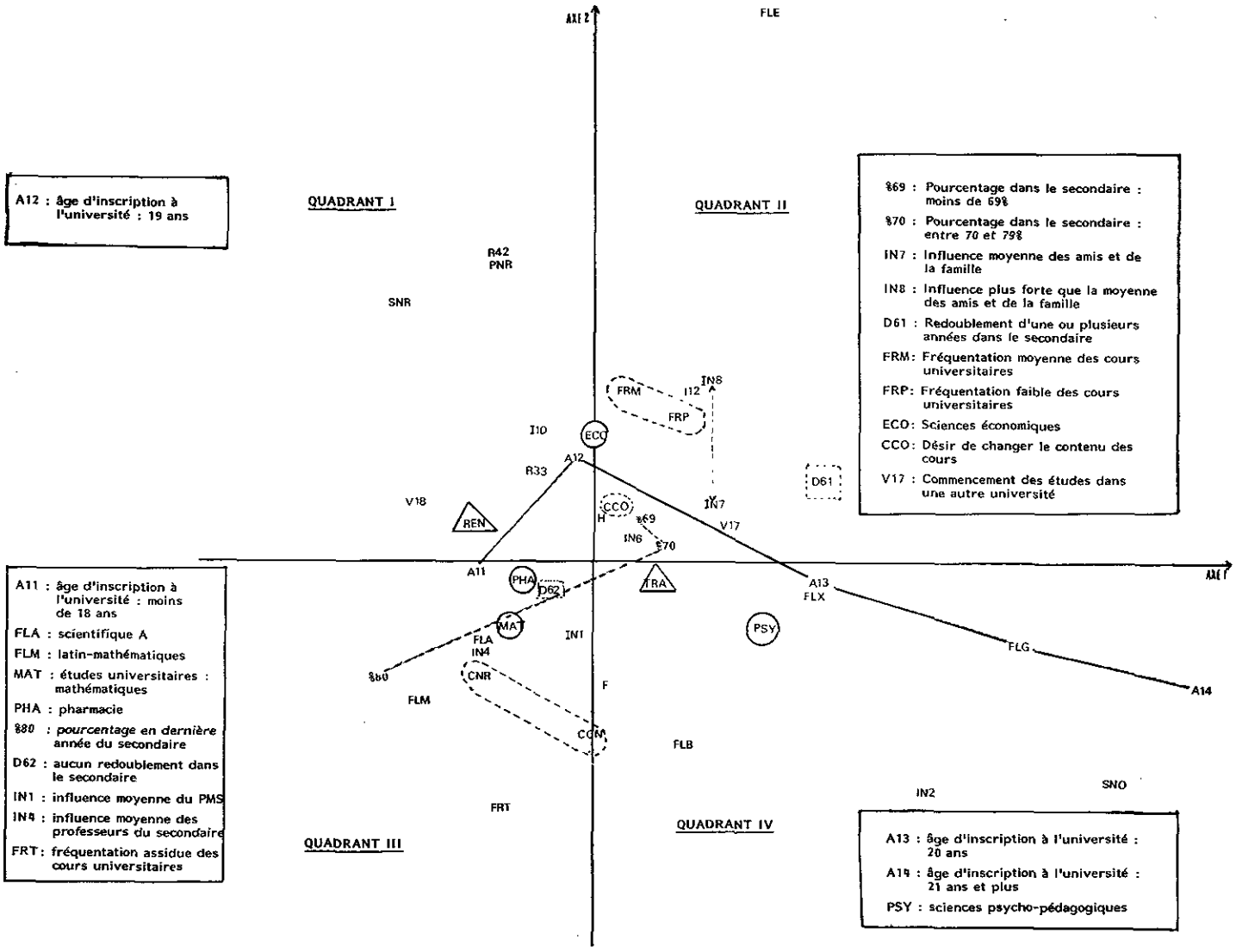
2.1.3. ... et les autres

Il apparaît que l'âge (A14) est une modalité qui semble liée aux études psycho-pédagogiques (PSY). L'explication réside dans le fait que beaucoup de ces étudiants exercent déjà un métier d'enseignement et que cette formation universitaire s'inscrit également dans un processus de formation continuée.

Caractéristiques apparentes selon l'histoire scolaire et le vécu universitaire

Critères / Catégorie	Les « riches »...	... les « moins riches »
Age	Plus jeunes - Scolarité régulière	Plus âgés - Scolarité perturbée
Filière universitaire	Vers les sciences exactes	Vers les sciences humaines
Passé scolaire	Brillants résultats dans le secondaire Pas de redoublement	Résultats moins brillants Parfois redoublement
Rapport institution/étudiants	Professeurs, PMS jouent plus le rôle de conseiller d'orientation	Amis, membres de la famille jouent davantage le rôle de conseiller d'orientation
Vécu universitaire	Sentiment de la nécessité de fréquenter les cours assidûment Sentiment de ne rien devoir modifier à la structure des programmes	N'éprouvent pas la nécessité de suivre régulièrement les cours Besoin de changer la structure des programmes

Graphique 1



A12 : âge d'inscription à l'université : 19 ans

%69 : Pourcentage dans le secondaire : moins de 69%

%70 : Pourcentage dans le secondaire : entre 70 et 79%

IN7 : Influence moyenne des amis et de la famille

IN8 : Influence plus forte que la moyenne des amis et de la famille

D61 : Redoublement d'une ou plusieurs années dans le secondaire

FRM: Fréquentation moyenne des cours universitaires

FRP: Fréquentation faible des cours universitaires

ECO: Sciences économiques

CCO: Désir de changer le contenu des cours

V17 : Commencement des études dans une autre université

A11 : âge d'inscription à l'université : moins de 18 ans

FLA : scientifique A

FLM : latin-mathématiques

MAT : études universitaires : mathématiques

PHA : pharmacie

%80 : *pourcentage en dernière année du secondaire*

D62 : aucun redoublement dans le secondaire

IN1 : influence moyenne du PMS

IN4 : influence moyenne des professeurs du secondaire

FRT: fréquentation assidue des cours universitaires

A13 : âge d'inscription à l'université : 20 ans

A14 : âge d'inscription à l'université : 21 ans et plus

PSY : sciences psycho-pédagogiques

Cependant, la proximité de D61 (redoublement dans le secondaire) et de A13 (inscription tardive à l'université) permet de donner une coloration particulière à la population des étudiants à temps plein.

2.2. « Riches » et « moins riches » par le milieu

2.2.1. Les « riches »

L'observation du quadrant III du graphique 2 permet de préciser certaines caractéristiques, notamment en ce qui a trait ;

— **au niveau familial :**

• les étudiants vivent dans une famille dont le père a poursuivi des études universitaires ou supérieures non universitaires (PSU, PSC),

• la profession du père peut être inscrite dans la catégorie supérieure (PPS) ;

— **au choix des filières universitaires** : une prédilection apparaît pour les études de pharmacie et de médecine (PHA, MED) ;

— **au vécu universitaire** :

• si aucun redoublement n'a affecté la carrière scolaire secondaire de ces étudiants (D62), il apparaît que ceux-ci ont subi des échecs universitaires (E12), entraînant parfois le redoublement d'une ou de plusieurs années (V25) ; il est à noter que les difficultés inhérentes à ce genre d'études sont pour beaucoup dans l'explication des échecs encourus par les 57 % de notre échantillon. Remarquons aussi que ces étudiants essuient des échecs au-delà de la 3e année (voir graphique 3) ;

— ces étudiants sont prêts à recommencer des études universitaires (RCO) et, le cas échéant, à ne pas les abandonner (NAB).

2.2.2. ... les « moins riches »

L'observation du quadrant II du même graphique laisse entrevoir une autre catégorie d'étudiants, notamment en ce qui a trait :

— **au niveau familial :**

• la famille dans laquelle vit l'étudiant est moins « scolarisée » : le père n'a aucun diplôme (POO) ou a acquis un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur (PSI),

• la profession du père se situe dans la catégorie inférieure (PPI) ;

— **au choix des filières universitaires** : l'orientation du choix des études universitaires se porte davantage vers les sciences humaines (ECO, PSY) ;

— **au vécu universitaire :**

• s'il apparaît que ces étudiants ont subi des échecs dans l'enseignement secondaire (D61), ils n'ont, par contre, essuyé aucun redoublement dans l'enseignement universitaire (V26), allant même jusqu'à « décrocher » un grade au niveau de la 3e année d'études (R40, R43),

• ces étudiants ne sont pas prêts à recommencer des études universitaires (RCN) et, partant, plus enclins à les abandonner (AB).

2.2.3. ... et les autres

L'observation du quadrant I du graphique 2 confirme certaines caractéristiques découvertes précédemment, notamment la réussite des étudiants les plus jeunes (A11).

Elle précise cependant que ces étudiants :

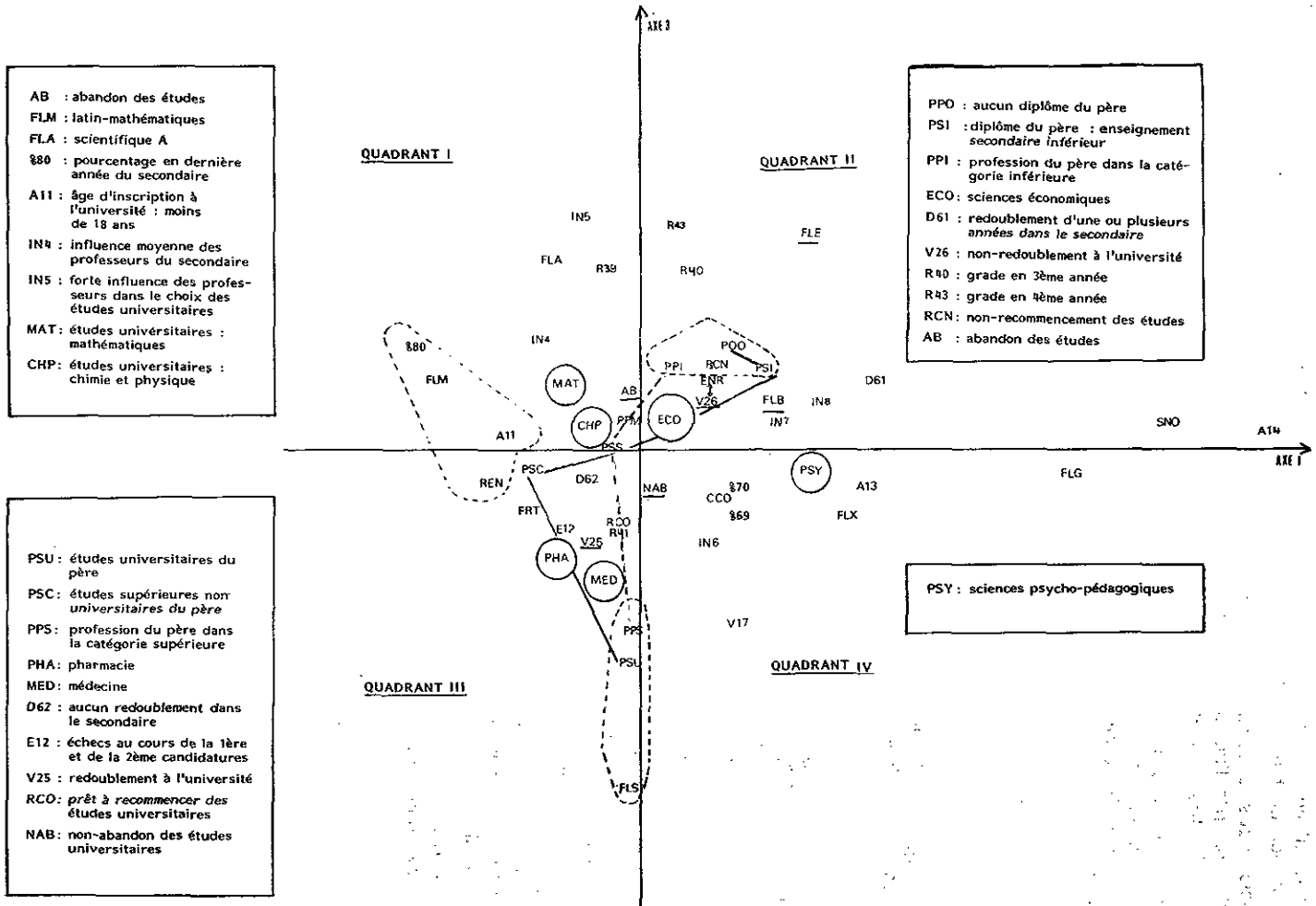
— sont originaires des options scientifiques du secondaire (FLM, FLA) ;

— sont brillants puisque leurs résultats étaient supérieurs à 80 % (% 80) ;

Caractéristiques apparentes selon le milieu

Catégorie / *Critères*	Les « riches »...	... les « moins riches »
Etudes du père	Etudes supérieures et universitaires Profession du père supérieure	Etudes inférieures Profession du père inférieure
Filière universitaire	Pharmacie - Médecine	Sciences humaines
Vécu universitaire	Pas de redoublement dans le secondaire Redoublements à l'université... ... *mais prêts* à recommencer	Echecs dans le secondaire Pas de redoublement à l'université... ... *mais pas prêts* à recommencer

Graphique 2


AB : abandon des études
FLM : latin-mathématiques
FLA : scientifique A
§80 : pourcentage en dernière année du secondaire
A11 : âge d'inscription à l'université : moins de 18 ans
IN4 : influence moyenne des professeurs du secondaire
IN5 : forte influence des professeurs dans le choix des études universitaires
MAT : études universitaires : mathématiques
CHP : études universitaires : chimie et physique
PSU : études universitaires du père
PSC : études supérieures non universitaires du père
PPS : profession du père dans la catégorie supérieure
PHA : pharmacie
MED : médecine
D62 : aucun redoublement dans le secondaire
E12 : échecs au cours de la 1ère et de la 2ème candidatures
V25 : redoublement à l'université
RCO : prêt à recommencer des études universitaires
NAB : non-abandon des études universitaires
PPO : aucun diplôme du père
PSI : diplôme du père : enseignement secondaire inférieur
PPI : profession du père dans la catégorie inférieure
ECO : sciences économiques
D61 : redoublement d'une ou plusieurs années dans le secondaire
V26 : non-redoublement à l'université
R40 : grade en 3ème année
R43 : grade en 4ème année
RCN : non-recommencement des études
AB : abandon des études
PSY : sciences psycho-pédagogiques
QUADRANT I
QUADRANT II
QUADRANT III
QUADRANT IV
AXE 3
AXE 1
IN5
R43
FLE
FLA
R39
R40
§80
IN4
PPO
PPI
RCN
PSI
FLM
MAT
AB
V26
FLB
IN8
D61
CHP
ECO
IN7
SNO
A14
A11
PSS
PSC
PSY
REN
D62
NAB
§70
A13
FLG
CCO
FRT
§69
FLX
E12
RCO
R41
V25
IN6
PHA
MED
PPS
V17
PSU
FLS

— ont témoigné d'une grande régularité dans le secondaire par l'absence de tout retard (D62) ;

— ont bénéficié d'avis circonstanciés, voire individualisés, de l'institution par l'intermédiaire des professeurs (IN4) et du Centre psycho-médico-social (IN1).

On comprend pourquoi ces étudiants, nantis d'un potentiel intellectuel précieux et scientifique, ont choisi tout naturellement les facultés de mathématiques (MAT) et de physique-chimie (CHP).

2.3. « Riches » et « moins riches » par le passé et le présent

2.3.1. Les « riches »...

L'observation du quadrant III du graphique 3 permet d'accentuer certaines constatations déjà formulées précédemment, à savoir :

— **l'origine familiale :**

• les étudiants qui entreprennent des études de médecine et de pharmacie (MED, PHA) appartiennent à un milieu familial de niveau élevé (parents ayant effectué des études universitaires-PSU ; profession du père se situant dans la catégorie supérieure-PPS),

• les parents de ces étudiants semblent être à l'origine du choix « orienté » de leurs enfants, comme si les études de pharmacie et de médecine pouvaient perpétuer, voire augmenter l'indépendance économique ou le statut social (IM+) qui est le leur actuellement. Bref, nantis dès le départ d'un capital économique, social et culturel, ces étudiants disposent — et c'est, on en conviendra sans doute, fort important — d'une stimulation du milieu qui « déteindrait » sur leurs propres ambitions de maintenir le statut social dans lequel ils ont vécu (5) ;

— **le passé scolaire :**

• les filières suivies dans le secondaire appartiennent en priorité aux sections considérées comme « nobles » : latin-grec (FLG) et latin-sciences (FLS),

• les résultats obtenus dans le secondaire sont moyens (% 70) et moyens inférieures (% 69) ;

— **Le vécu universitaire** : bien que rencontrant des difficultés, si l'on en juge par les échecs signalés (E12) et les redoublements (V25), ces étudiants font preuve de persévérance et considèrent qu'il n'est pas utile de changer le contenu des cours (CCN).

2.3.2. ... Les « moins riches »

L'observation du quadrant II précise notamment :

— **l'origine familiale :**

• les étudiants qui entreprennent des études économiques (ECO) semblent appartenir à un milieu familial modeste (parents disposant d'un diplôme du secondaire, voire aucun diplôme - POO, PPM ; profession du père se situant dans la catégorie inférieure ou intermédiaire - PPI, PPM),

• les parents n'ont que modestement influencé leurs enfants (IM) ; ce sont surtout les amis (IN8) mais aussi une décision personnelle (I10) qui ont contribué à orienter les études ;

— **le passé scolaire** : ces étudiants semblent avoir eu quelques dificultés dans le secondaire, qui sont précisées par des redoublements (D61) ;

— **le vécu universitaire :**

• l'adaptation des étudiants à ces études apparaît correcte puisque les résultats obtenus semblent donner satisfaction (R33 - résultats satisfaisants en 2e candidature ; R39 - résultats satisfaisants en 1re licence),

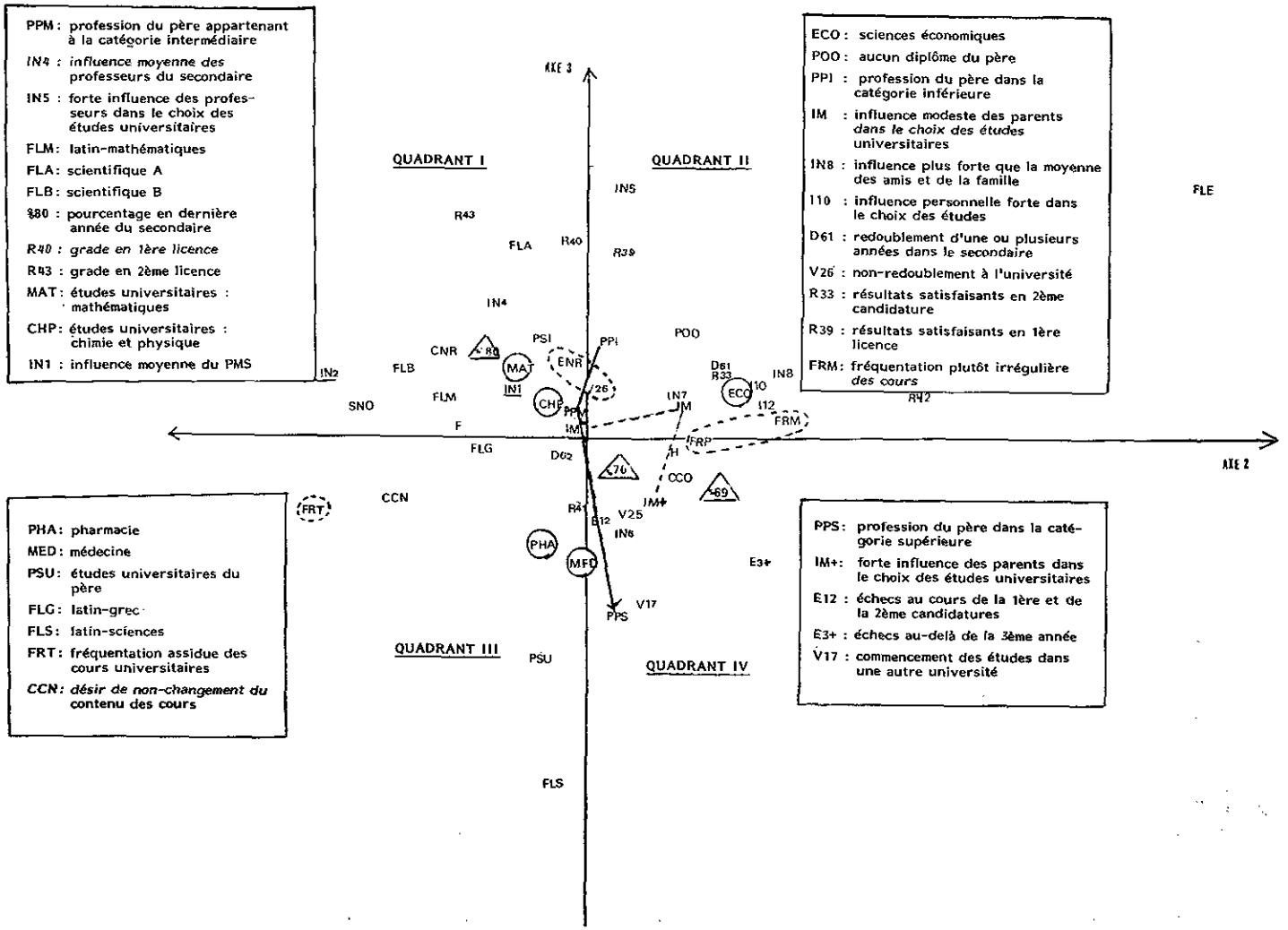
• notons également la présence de V26, qui indique un non-redoublement à l'université,

• ces étudiants semblent assister moins régulièrement à l'ensemble des cours à l'université (FRP et FRM).

Caractéristiques apparentes selon le passé et le présent

Critères / Catégorie	Les « riches »...	... les « moins riches »
Origine familiale	Les études de médecine et pharmacie sont liées à l'origine sociale élevée des parents Les parents = les « moteurs » du choix des enfants	Les études économiques semblent liées à un milieu relativement modeste Les amis = les « moteurs » du choix des études
Passé scolaire	Les enfants ont suivi des filières « nobles »	Des difficultés sont apparues dans le secondaire
Vécu universitaire	Difficultés dans les études mais persévérance	Bonne adaptation aux études

Graphique 3


PPM : profession du père appartenant à la catégorie intermédiaire
IN4 : influence moyenne des professeurs du secondaire
IN5 : forte influence des professeurs dans le choix des études universitaires
FLM : latin-mathématiques
FLA : scientifique A
FLB : scientifique B
%80 : pourcentage en dernière année du secondaire
R40 : grade en 1ère licence
R43 : grade en 2ème licence
MAT : études universitaires : mathématiques
CHP : études universitaires : chimie et physique
IN1 : influence moyenne du PMS
ECO : sciences économiques
POO : aucun diplôme du père
PPI : profession du père dans la catégorie inférieure
IM : influence modeste des parents dans le choix des études universitaires
IN8 : influence plus forte que la moyenne des amis et de la famille
I10 : influence personnelle forte dans le choix des études
D61 : redoublement d'une ou plusieurs années dans le secondaire
V26 : non-redoublement à l'université
R33 : résultats satisfaisants en 2ème candidature
R39 : résultats satisfaisants en 1ère licence
FRM : fréquentation plutôt irrégulière des cours
PHA : pharmacie
MED : médecine
PSU : études universitaires du père
FLG : latin-grec
FLS : latin-sciences
FRT : fréquentation assidue des cours universitaires
CCN : désir de non-changement du contenu des cours
PPS : profession du père dans la catégorie supérieure
IM+ : forte influence des parents dans le choix des études universitaires
E12 : échecs au cours de la 1ère et de la 2ème candidatures
E3+ : échecs au-delà de la 3ème année
V17 : commencement des études dans une autre université
QUADRANT I
QUADRANT II
QUADRANT III
QUADRANT IV
AXE 3
AXE 2
IN2
SNO
CNR
FLB
FLM
F
FLG
CCN
FRT
R43
FLA
IN4
PSI
PPI
POO
IN5
R40
R39
FLE
ENR
MAT
CHP
PPM
IM
V26
IN7
IM
D61
R33
ECO
I10
I12
IN8
R42
FRM
FRP
H
CCO
D62
76
69
IM+
R41
B12
V25
IN6
PHA
MED
E3+
V17
PPS
PSU
FLS

2.3.3. ... et les autres

Il ressort, du graphique 3 (quadrants I et I) que l'influence des professeurs dans la fixation du choix de la filière a été prépondérante (IN4 et IN5).

Ainsi, ces filières (FLM - latin-mathématiques ; FLA - scientifique A et FLB - scientifique B du secondaire) « prédisposent » tout naturellement *ces étudiants brillants (% 80), qui n'ont jamais eu d'échecs (ENR), qui valorisent* le succès académique (R40, R43), vers des facultés où ces « dons » pourraient être appréciés.

On pourrait sans doute dire, avec les filières scientifiques, que **les choix effectués par les étudiants échappent à l'explication sociale... et trouvent leur justification dans une explication dans la potentialité intellectuelle.**

Caractéristiques apparentes : passé - présent - futur

Critères / Catégorie	Les « riches »...	... les « moins riches »
Age	Les plus jeunes	Les plus âgés
Filière universitaire	Vers les sciences exactes Pharmacie - Médecine - Sciences	Vers les sciences humaines Sciences économiques, psycho-pédagogie
Passé scolaire	Brillants résultats dans le secondaire Pas de redoublement Choix de filières « nobles » ou apparentées	Résultats moins brillants Parfois, redoublements et difficultés scolaires
Rapports institution/étudiants	Professeurs, PMS = conseillers d'orientation	Amis, membres de la famille = conseillers d'orientation
Vécu universitaire	Fréquentation assidue aux cours Structure et contenu des cours sont « conformes » aux attentes Difficultés universitaires... ... *mais prêts* à recommencer	Fréquentation relative des cours Structure et contenu des cours n'apparaissent pas conformes aux attentes Peu de difficultés universitaires... ... *pas prêts* à recommencer
Etudes du père	Etudes supérieures et universitaires Profession « supérieure »	Etudes inférieures Profession « inférieure »
Origine familiale	Médecine et pharmacie semblent être le moyen de maintenir ou augmenter le statut social Parents = « moteurs » du choix des études	Les sciences économiques semblent liées au milieu relativement modeste Amis = « moteurs » du choix des études

2.4. Discussions sur le passé, le présent et le futur comme caractéristiques apparentes de la fonction de reproduction

2.4.1. Le passé : facteur de développement

Si l'institution scolaire joue un rôle incontestable dans *la trajectoire scolaire de l'élève, les variables sociales se* doivent de ne pas être négligées, voire oubliées.

En fait, on pourrait sans doute affirmer, sans risque de se tromper trop, qu'il existerait *une sorte* d'osmose entre le milieu familial et le cadre scolaire, qui transforme des compétences acquises en compétences données. De là l'effet reproducteur et le facteur de développement qui *pourraient représenter la famille.*

Notons que les scientifiques ne s'inscrivent pas dans cette description, leurs « penchants naturels » les amenant tout naturellement à valoriser leurs « dons » à l'université (6).

2.4.2. Le futur : l'esquive à éviter...

Les conclusions tirées dans les quelques tableaux n'ont pas porté sur les causes d'échecs inhérentes au fonctionnement même de l'université.

Cependant, d'autres facteurs propres à l'université *exercent vraisemblablement une influence sur la réussite* académique. Nous songeons notamment à l'étendue et au contenu des programmes, aux modes de contrôle des connaissances, à l'encadrement des étudiants, aux *méthodes utilisées comme à la relation pédagogique* (7).

Tout cela réduit sans doute la portée de nos conclusions, sans toutefois les réduire à néant, loin s'en faut.

Autrement dit, il faut admettre que l'institution universitaire porte, en elle, de par son fonctionnement, une part non négligeable dans la responsabilité des échecs, qu'elle déplore d'ailleurs avec amertume.

En d'autres termes, l'université se doit de faire son « mea culpa » et de réfléchir à une **pédagogie universitaire** qui aurait pour ambition d'apporter sa contribution à la réduction des inégalités sociales et culturelles constatées.

Le nombre d'échecs en candidature devrait suffire à justifier la réflexion et à envisager toute action visant à les réduire.

De plus, pour certains étudiants, le passage du cadre familial au milieu universitaire entraîne des difficultés de par le changement de vie :

— on passe du cadre limitatif famille-lycée au cadre élargi autonomie-valeurs universitaires ;

— on passe de l'étude programmée à l'étuder à programmer ;

— on passe du village à la ville ;

— on passe de... l'esquive à une réalité à vivre ;

— etc.

En d'autres termes, pour beaucoup d'entre eux, les premiers pas dans la vie universitaire et scientifique s'accompagnent d'un apprentissage d'une autonomie réelle et totale, parfois difficile à assumer, d'une espèce de « transhumance » du tissu familial vers un tissu plus anonyme, auquel on n'est pas coutumier, d'une responsabilisation certaine, qui peut être plus ou moins lourde à porter. C'est, pour certains, beaucoup de changements importants à la fois.

Ce constat mérite que l'université s'interroge, évite elle-même l'esquive en reportant trop facilement sur d'autres enseignements la part des responsabilités qui sont siennes.

2.4.3. Le présent : des actions à mener

En fait, il a pu apparaître, tout au long de ce texte, une certaine segmentation, un certain nombre de clivages d'ailleurs déjà observés à d'autres niveaux scolaires.

Une chose est certaine : ces clivages se perpétuent à l'université.

Toutefois, il serait inexact d'affirmer que les trajectoires individuelles sont porteuses d'un déterminisme social absolu. Nous n'avons fait que montrer — on s'en serait douté — de grandes orientations et tendances.

Ainsi, selon Saint-Jacques (8), « l'école réussit quand même à faire coexister des individus aux trajectoires très dispersées dans la classe moyenne.

Dans la classe populaire, où l'effet de la trajectoire collective est de pente nulle, certains individus « doués », « intelligents quand même », dévient et empruntent une trajectoire à pente supérieure, réussissant ainsi à s'en sortir ».

C'est sans doute cela aussi qu'exprimait le graphique 2 (page 17), qui voyait la proximité d'une origine sociale modeste avec une zone de non-échec universitaire.

Autrement dit, cela précise que certaines trajectoires individuelles n'ont pas la même pente que la trajectoire collective des individus d'une même origine sociale, ce qui déjà justifierait tous les efforts de démocratisation des études.

De plus, il faut aussi souligner que la conscience du temps est différente selon les origines sociales, ce qui, tout au long de la scolarité, avant et pendant les études universitaires, conduit à une sélection familiale beaucoup plus rigoureuse chez les étudiants issus des catégories intermédiaires ou inférieures.

L'explication de cette sévérité familiale se trouve sans doute dans la tendance, pour les familles modestes, à prendre un risque calculé, donc plus faible.

En fait, des risques semblables sont évalués différemment selon le capital culturel des parents.

Il est peut-être aussi important de rappeler que des efforts, au point de vue structure, ont été entrepris qui ont « obligé » les jeunes à fréquenter l'école : on pourrait donc dire que la segmentation, la « ligne de démarcation » ne se situe plus entre ceux qui vont à l'école et ceux qui ne la fréquentent pas ; ce clivage a certainement été quelque peu réduit (encore que...).

Cependant, d'autres clivages, peut-être plus sournois, apparaissent dans notre article, et notamment :

— les filières secondaires : « fortes, nobles » par opposition aux « faibles » ;

— la « reproduction » sociale, qui agit de son empreinte sur l'accès aux études longues ;

— la pédagogie universitaire actuelle, qui est perçue plus efficace par certains milieux que par d'autres.

Dans un article très suggestif, Grisay (9), citant les travaux de Miller, rencontre notre propos et présente notamment des lignes d'action en vue de réduire l'inégalité :

— réduire **l'inégalité d'accès** aux ressources éducatives en repensant notamment les instruments de sélec-

tion. En effet, notre mode de sélection universitaire n'est-il pas favorable à certains étudiants ? A-t-on pensé à « récupérer » des étudiants qui s'étaient fourvoyés dans des filières faibles ? » ;

— réduire les **inégalités de traitement**, *qui se marquent* notamment, et de manière très précise, dans « l'image de marque » de l'école mais aussi dans « l'image de marque » des professeurs des filières nobles. N'est-il pas important de réduire ce système « élitiste » qui favorise les plus forts en leur offrant un enseignement de meilleure qualité (9) ? ;

— réduire les *inégalités de rendement* et « rejeter le fatalisme attaché à l'idéologie des dons » (9). L'enseignement universitaire, dans cette perspective, devrait sans doute penser à des stratégies compensatoires qui viseraient à donner davantage aux plus faibles, à limiter autant que faire se peut l'enseignement frontal en proposant une individualisation plus poussée.

En fait, il s'agirait, selon l'analyse de Chomsky (10), de reconnaître les « compétences » réelles de chacun et d'amener le plus grand nombre sur les chemins de la « performance ».

Pol DUPONT
Marcel OSSANDON
Université de l'Etat
à Mons, Belgique

Bibliographie

(1) BREUSE E., OSSANDON M. — **La Sélection avant et pendant *les études dans l'enseignement supérieur***, *Mons, Université* de l'Etat. Les données du présent article ont été extraites de ce rapport, 1984.

(2) M.S. — Qui réussit le mieux ?, in **Le Monde de l'Education** (France), pp. 51-52 (octobre), 1984.

(3) BOURDIEU P., PASSERON J.-C. — **Les Héritiers**, Paris, Ed. de Minuit, 1964. — BERNSTEIN B. — **Langage et classes sociales**, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

(4) BREUSE E., OSSANDON M. — op. cit., 1984, pp. 143-189.

(5) LIENARD G., SERVAIS E. — **Capital culturel et inégalités sociales**, Louvain, Presses de l'Université de Louvain, 1979.

(6) VAN HAECHT A., GENARD J.-L., KARNAS A. — **Problématique actuelle de l'enseignement secondaire et aspirations professionnelles dans le champ scolaire**, Bruxelles, Service du Premier Ministre, Programme national de recherches en sciences sociales, pp. 24-30, 1981.

(7) DUPONT P. — ***La Dynamique de la classe***, *Paris*, PUF, 1982.

(8) SAINT-JACQUES M. — **Initiatives de changement et strutura*tion du champ scolaire dans une perspective d'autonomie au* Québec**, volume II, thèse de doctorat, Institut des Sciences politiques et sociales, Université catholique de Louvain, II-135, II-136, 1983.

(9) GRISAY A. — Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? », **Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes** (Belgique), 1984, n° 9, pp. 3-14.

(10) CHOMSKY N. — **Les Problèmes du savoir et de la liberté**, Paris, Hachette, 1973.

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 23-37

NOTATION ET ORIENTATION

Quelle cohérence, quelles conséquences ?

par M. Duru

Ce texte s'articule autour de deux idées simples, qui vont être « complexifiées » par une analyse extrêmement précise : les évaluations scolaires ont un rôle important dans l'orientation, d'une part ; par exemple, l'impact « net » des résultats scolaires sera dissocié de celui de la « demande », ou encore, les variations de cet impact selon les collèges seront analysées.

D'autre part, les évaluations scolaires supportent un certain nombre de biais : par exemple, les biais sociaux dans l'évaluation seront chiffrés, au niveau individuel (dans l' « intra-collège ») et au niveau de l' « inter-collège ».

Cette analyse apporte du même coup des éléments précis sur les mécanismes des inégalités sociales face à l'orientation ; elle permet de chiffrer ce qui, dans les inégalités sociales importantes que l'on constate au moment de ce premier palier d'orientation que constitue la fin de 5° dans le système scolaire français, revient :

— aux inégalités sociales de réussite sédimentées pendant toute la scolarité antérieure,

— aux inégalités sociales de demande d'éducation (à valeur scolaire comparable),

— aux différences de fonctionnement de l'orientation, pour les éléves formulant la même demande, de profil scolaire analogue, qui s'expliquent pour une part au niveau inter-collège, mais majoritairement au niveau intra-scolaire, selon des processus psycho-sociaux que le texte ne fait qu'évoquer.

Pour qui s'intéresse à la réduction des inégalités sociales face à l'orientation, ces données permettent d'estimer ce qu'on est en droit d'attendre d'une réduction des biais sociaux dans l'évaluation des éléves, mais aussi d'une politique de réduction des inégalités de réussite scolaire en amont de la 5e, et ou de pratiques plus centrées sur les inégalités de demande, trés fortes dés ce stade de la scolarité.

INTRODUCTION

Quelle que soit la structure du système éducatif, l'évaluation scolaire est au coeur des problèmes d'orientation. L'orientation, qui consiste à affecter de manière plus ou moins formelle et organisée les élèves à telle ou telle filière, ou à tel « traitement » pédagogique particulier, se fonde la plupart du temps sur des critères de valeur scolaire, tant sont rares, au sein des systèmes éducatifs, les différenciations vierges de toute hiérarchie scolaire explicite ou implicite.

Le recours à des critères scolaires peut, certes, être plus ou moins central dans les décisions : le choix d'une option de langue, par exemple, peut en général et en théorie se faire en fonction des seules « motivations » de l'élève (bien qu'on puisse, d'une part considérer que certaines langues sont plus difficiles que d'autres et donc les déconseiller à certains élèves, et que, d'autre part, toute différenciation soit susceptible de se muer en critère de distinction).

En ce qui concerne les « paliers d'orientation » que sont, en France, la fin de 5° et la fin de 3e, l'importance des critères scolaires est clairement mise en avant, tant par les textes que par les enseignants.

L'orientation, qui va, concrètement, se traduire de manière irréversible dans les cursus scolaires des élèves, va donc utiliser des « évaluations » qui obéissent sans doute à des logiques et visent des fins différentes de celles qui régissent au moins explicitement l'orientation elle-même, et de cette « rencontre » sont susceptibles de naître sinon des incohérences du moins un certain nombre de phénomènes que le moins que l'on puisse en dire est qu'ils posent question.

Dans cet article, nous étudierons la place des évalutions scolaires dans l'orientation à l'issue de la classe de

5e, notamment par rapport à d'autres critères ; et les moments et les mécanismes sous-jacents à cet impact « brut » seront précisés. Nous verrons aussi avec quelle latitude les collèges utilisent ces critéres scolaires, ce qui aménera à une première interrogation sur la cohérence inter-individuelle des décisions d'orientations.

Dans un second temps, et à la lumière d'une étude inter-collèges, la validité même de la notation sera examinée : le rapprochement systématique des notes scolaires et de scores obtenus à des épreuves communes permettra d'analyser les biais inhérents à la notation, au niveau individuel d'une part, et de préciser comment la diversité des pratiques des collèges, en matière de notation, participe largement à l'incohérence d'ensemble, d'autre part.

S'il est clair que la valeur des critères qui fondent, explicitement ou non, l'orientation ne saurait reposer que sur la validité des pronostics qu'elle suppose (que donc seul un suivi longitudinal peut permettre d'étudier), un regard « transversal » sur l'orientation telle qu'elle fonctionne amène à s'interroger sur le bien fondé de décisions, aussi lourdes de conséquences pour les élèves, porteuses d'inégalités sociales spécifiques, assises sur des critères aussi incertains.

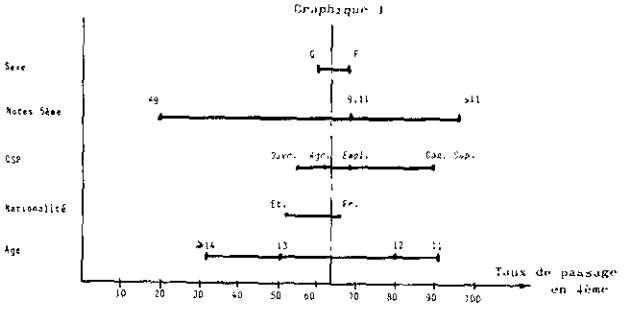
I. - L'IMPACT DES ÉVALUATIONS SCOLAIRES SUR L'ORIENTATION : UNE ORIENTATION SUR LA BASE DU MÉRITE ?

Quelles que soient les études, souvent fort descriptives, sur l'orientation des élèves, les résultats scolaires apparaissent toujours comme un critère essentiel. Les données que nous utiliserons ici proviennent d'une enquête sur l'orientation à l'issue de la classe de 5e (1) dont la méthodologie permet d'aller plus loin qu'une approche descriptive en termes de « qui passe ? », pour analyser, aprés avoir « démêlé » les différents facteurs en cause, « qui passe réellement ? ».

1.1. C'est bien d'orientation scolaire qu'il s'agit...

Qui passe ?

Les orientations des élèves scolarisés en 5e en 82-83, concrétisées par la présence dans telle ou telle filière à la rentrée 83, sont très diversifiées si on prend en compte certaines caractéristiques démographiques, scolaires ou sociales des élèves. Le graphique ci-dessous témoigne de cette dispersion, autour du taux de passage en 4e moyen (64,3 %).



Les variables qui introduisent les clivages les plus nets sont l'âge en 5e, et la moyenne des notes de français, mathématiques et langue vivante, variables éminemment scolaires donc, si l'on considère que l'âge retraduit fidèlement d'éventuelles difficultés scolaires antérieures.

%

Situation rentrée 83 / Moyenne en 5e	+ de 13	11-13	9-11	6-9	– de 6	Total (N)
4e de collège	30,2	32,5	28,6	8,6	0,2	100 (1 319)
4e préparatoire Lep	0,4	7,2	26,2	53,2	12,9	100 (248)
CPPN	0	0	13,9	55,8	30,2	100 (43)
CPA	2,5	5,1	23,1	51,3	17,9	100 (39)
Redoublement	0	3,5	26,4	59,3	10,6	100 (310)

Si on examine cette fois l'ensemble des orientations possibles à ce niveau, on voit qu'à l'évidence ce sont toutes les filières de l'après 5e qui sont hiérarchisées de fait (les élèves de LEP sont meilleurs que ceux de CPA — légèrement —, et surtout que ceux de CPPN, les élèves redoublants sont « moins faibles » que ces derniers etc.) : les publics accueillis dans les diverses filières de l'après 5e sont bien différents, avec néanmoins des recouvrements non négligeables entre les différentes sous-populations (toutes accueillent notamment des élèves moyens et moyens-faibles).

Si donc l'orientation des « bons » élèves est massivement la 4e de collège (94,2 % des élèves ayant plus de 11 de moyenne passent en 4e), l'orientation des élèves *moyens est plus diversifiée et à ce titre méritera une* attention particulière.

- *Qui sont ces « bons » élèves ?*

Ils sont jeunes : plus de 91 % des élèves ayant au moins 14 de moyenne sont âgés de 11 ou 12 ans (alors qu'ils représentent 53 % des effectifs), ce qui témoigne d'une scolarité primaire sans faille ; d'ailleurs les notes obtenues en 5e ne sont pas sans lien avec le score au « bilan » scolaire passé à la fin du CM2 (r = 0,54, la corrélation étant légèrement plus forte dans le domaine littéraire que dans le domaine scientifique).

Ce sont plus souvent des filles : celles-ci ont plus souvent des notes élevées (et moins souvent des notes très basses) que les garçons, ceci n'étant vrai, il faut le préciser qu'en français et en langues.

Ce sont des enfants de milieux aisés : 24 % des élèves ayant au moins 14 de moyenne sont fils (les) de cadres supérieurs ou professions libérales, alors qu'ils ne représentent que 9,5 % de l'échantillon.

Notons enfin que d'autres variables sont liées statistiquement aux notes obtenues : la nationalité (les élèves étrangers ont en moyenne de moins bonnes notes), la taille de la famille (avec des résultats moins pour les enfants de famille nombreuse).

Si ces résultats expriment certes la réalité, ils sont tout à fait insuffisants, ne serait-ce que pour mettre sur la voie des mécanismes sous-jacents à ces clivages. Ceci notament parce que les différentes variables sont fortement corrélées. Par exemple, les enfants de milieux aisés sont aussi plus jeunes (6 mois de moins, en moyenne, que les enfants d'ouvriers) : est-ce leur « jeunesse » ou leur « richesse » qui explique leurs notes ? Et les tableaux croisés sont vite limités pour répondre à ce type d'interrogation, qui suppose de démêler, d'isoler l'impact des différentes variables.

D'où la nécessité de construire des modèles statistiques multivariés permettant de chiffrer l'impact de telle ou telle variable explicative (par exemple ici l'origine sociale) sur la variable à expliquer (les notes obtenues), toutes les autres étant constantes (ou « toutes choses égales par ailleurs »).

Les résultats permettent donc de chiffrer l'impact net d'une variable (du seul fait d'avoir tel âge par exemple) — *ce sont les coefficients b —, et d'estimer la confiance* que l'on peut avoir en ces coefficients, la probabilité qu'ils diffèrent significativement de 0 — la valeur du X2 *évalue cette probabilité, traduite par un nombre d'étoiles* d'autant plus important que l'on est sûr du carctère non aléatoire du résultat.

Le tableau ci-dessous présente ainsi les effets nets des variables liés statistiquement à la moyenne obtenue en 5e

Analyse de la moyenne en 5e			
Var. omise	Var. active	b	X^2
masculin	féminin	0,832	7,8***
français	étranger	0,570	2,4**
Age en 5e		– 1,913	– 22,7***
non redoubl.	redoublants	1,776	11,1***
taille famille		– 0,132	– 3,5***
Ouvriers	Agri.	0,096	0,4
	PIC	– 0,199	– 1,1
	PLCS	1,189	5,9***
	Cadres moyens	0,604	3,4***
	Employés	0,084	0,5
	Sans prof.	0,073	0,2
	Sans père	– 0,159	– 0,6
% variance expliquée		26,4 %	

Il y a bien un effet d'âge, très net, valable donc quelle que soit l'origine sociale, le sexe etc... A âge donné, le seul fait d'être redoublant améliore de façon très importante la moyenne obtenue ; la valeur des coefficients permet de dire qu'en moyenne le redoublement permet un « gain » en notes parvenant presque à compenser l'effet négatif d'une année d'âge supplémentaire. Les filles, quelles que soient leurs autres caractéristiques, ont

des notes significativement meilleures. Peut-être plus surprenant, un effet « net » de la catégorie sociale d'origine, les enfants de cadres supérieurs et (à un degré moindre) moyens ayant, toutes choses égales par ailleurs (même âge, même situation scolaire, même sexe, *même taille de* la famille, même nationalité), un avantage significatif en termes de moyenne par rapport aux enfants d'ouvriers *pris ici comme référence* (et dont les autres catégories ne se distinguent pas significativement). Par ailleurs, la taille de la famille exerce bien un effet net, faible mais significatif. Enfin, la nationalité exerce bien un effet, mais inverse de celui attendu au vu des tableaux croisés : toutes choses égales par ailleurs, les élèves étrangers obtiennent de meilleures notes que leurs homologues français ; si, au niveau agrégé ils obtiennent des moyennes plus faibles, c'est parce que ces élèves sont âgés et surtout originaires des milieux les plus défavorisés.

Il s'agit là de la moyenne des trois disciplines dites de base. Les modèles analogues construits sur ces différentes disciplines diffèrent peu de ce schéma général. Notons néanmoins que si l'effet net de l'âge, de la situation scolaire et de l'origine sociale sont du même ordre en français et en mathématiques (ainsi, contrairement à une idée reçue, les résultats en mathématiques ne sont pas plus « neutres » socialement que les résultats en français), *seul l'impact du sexe est radicalement* différent, puisque les filles n'ont plus d'avantage net significatif en mathématiques (mais elle n'ont pas pour autant de handicap net en cette matière).

Dans la mesure où les notes sont, les résultats ci-dessus en témoignent, liées à un certain nombre de caractéristiques de l'élève, alors il va être capital d'étudier plus précisément l'impact des notes sur les orientations des élèves.

- Qui passe vraiment ?

Si l'on entend mettre à jour les critères qui, de fait ou de droit, inconsciemment ou consciemment, fondent l'orientation, alors il est nécessaire là encore de démêler l'impact des différentes variables.

Par exemple, les filles sont-elles « avantagées » pour le passage en 4e, comme une lecture rapide des tableaux *pourrait le laisser penser, ou passent-elles plus parce* qu'elles ont de meilleures notes et/ou sont plus jeunes?

Des modèles expliquant le fait de passer, ou non, en 4e (« SR4 », c'est-à-dire sort réel 4e) ont été construits, qui permettent d'isoler l'impact respectif des différentes variables.

Arrêtons-nous d'abord sur un modèle très simple.

		SR. = (SR. = 0,64)	
variable *muette*	variable active	coefficient b	X^2
masculin	féminin	– 0,248	3,7**
âge *en 5e*		– 0,538	38,3***
moyenne en 5e		0,949	489,9***
(%) de variance expliquée		69,8	

Ce modèle entérine le caractère éminement scolaire de l'orientation en fin de 5e, puisqu'il montre que la connaissance du sexe d'un élève, de son âge, et de sa moyenne permet de pronostiquer avec de fortes chances de succès son « sort réel » après l'année de 5e (le pourcentage de variance expliquée avec ces trois seules variables est très élevé). La valeur des coefficients met en exergue l'impact de la moyenne, puisqu'on peut estimer que l'impact d'un demi point de moyenne (en moins) est comparable à celui d'une année d'âge (en plus). *Plus* innatendu est le coefficient attaché au sexe : il est en effet négatif : c'est dire qu'à valeur scolaire et âge *donnés les filles passent moins en 4e, de manière* significative ; si les chiffres bruts témoignent d'un taux de passage plus élevé (68,3 % contre 61,2 %) c'est parce qu'elles sont jeunes et ont de bonnes notes, deux facteurs qui déterminent très fortement l'orientation ; mais vu leur âge et leurs notes, elles devraient passer encore plus souvent...

La variable origine sociale de l'élève a été introduite dans un modèle analogue reproduit ci-dessous.

VARIABLES		SR4	
Référence	**active**	**b**	**X^2**
Ouvrier	Agriculteur ...	0,255	0,9
	PIC	0,292	1,9**
	PL - C. sup. .	1,428	2,2***
	Cadres moyens	0,941	16,2***
	Employés	0,714	13,0***
	Sans prof. ...	– 0,076	0
	Sans père	0,738	6,7***
Moyenne en 5e		0,956	487,0***
Age en 5e		– 0,440	24,0***
% de variance expliquée		0,705	

Il montre clairement que cette variable exerce un effet sur l'orientation effective des élèves, indépendamment de leur « valeur scolaire » (résumée par leur âge et leur moyenne) ; l'orientation ne se contente donc pas de prendre acte des différences de valeur scolaire entre les élèves, en fonction de leur milieu social : certes les enfants d'ouvriers sont plus âgés et ont une moyenne plus basse au moment de ce bilan que constitue l'orientation, mais les différences d'orientation sont beaucoup plus importantes que si seul ce facteur « méritocratique » intervenait. Les modèles permettent d'ailleurs de chiffrer ce « beaucoup plus » : si les enfants d'ouvriers « se présentaient » à l'orientation avec le même âge et la même moyenne, l'écart avec les enfants de cadres supérieurs, en ce qui concerne l'accès à la 4e, serait réduit d'environ un quart ; c'est dire que les trois quarts restants ne relèvent pas de ces facteurs.

C'est ce que montre le tableau ci-dessous, qui compare les écarts bruts (tels qu'on les observe dans les tableaux croisés) entre les enfants issus de tel ou tel milieu social et les enfants d'ouvriers, pour ce qui est de l'accès à la 4e, et les écarts nets que l'on peut calculer, à partir des modèles, à âge et notes donnés (seules les catégories sociales s'écartant significativement de la catégorie « père ouvrier » ont été reportées).

Prof. père	Cadre sup. Prof. lib	Cadre moyen	Employé
Ecart brut/ passage en 4e/enfant d'ouvrier	+ 34,7 %	+ 26,0 %	+ 13,6 %
Ecart net, à valeur scolaire donnée	+ 25,8 %	+ 20,0 %	+ 17,1 %

Notons que les enfants d'employés sont les seuls pour lesquels les « écarts nets » sont plus forts que les « écarts bruts » : ce ne sont pas des différences de valeur scolaire qui expliquent l'écart, dans le taux de passage, observé avec les enfants d'ouvriers, mais d'autres facteurs (nous reviendrons notamment sur les demandes, ambitieuses, de cette catégorie d'élèves) ; leur valeur scolaire étant légèrement meilleure que celle des enfants d'ouvriers, l'écart dans les taux de passage serait encore plus grand à valeur scolaire comparable.

Ce type d'analyse permet donc une séparation temporelle, entre des inégalités sociales générées en sept ans (du CP à la 5e), et qui se traduisent par un âge et une moyenne, et des inégalités qui prennent place dans les trois ou quatre mois que dure la procédure d'orientation.

La part respective de ces deux types d'inégalités (1/4, 3/4) délimite bien l'impact des variables scolaires, nous y reviendrons ; mais elle incite vivement aussi à analyser plus avant la procédure d'orientation elle-même.

1.2. Les inégalités sociales au cœur de la procédure.

Le terme de « procédure » d'orientation renvoit à un cadre réglementaire, uniforme pour tout le territoire, qui définit très précisément les modalités de l'orientation et de l'affectation des élèves lors des différents paliers d'orientation. Chaque année apporte son lot de modifications, soit dans les objectifs à privilégier, soit dans les modalités de l'interaction familles-institution scolaire, mais toutes ces actualisations à la marge ne remettent pas en cause le cadre dressé en 1972 par les « nouvelles procédures d'orientation ». Parmi les principes de base affirmés dans ces textes, le désir de voir la décision d'orientation s'élaborer au cours d'un dialogue entre le jeune et sa famille d'une part, les enseignants et le conseiller d'orientation de l'autre est tout à fait central.

Et effectivement, la procédure « s'initialise » par des intentions, émises par les familles dès le 1er trimestre de l'année civile. L'équipe éducative y répond par des conseils, jugeant de la faisabilité des demandes, et invitant l'élève à adapter ses résultats à ses ambitions...ou l'inverse. Ce n'est qu'en avril-mai que la famille émet des choix définitifs (que nous appelerons ensuite la « demande »), auxquels les enseignants répondent par des propositions d'orientation qui se muent en décisions d'orientation s'il y a accord entre les uns et les autres (sinon, des procédures d'appel sont prévues). L'affectation des élèves, dans tel ou tel établissement scolaire, est une opération distincte, qui doit certes respecter les décisions d'orientation, mais dans la limite des places disponibles.

Nous insisterons ici seulement sur l'expression de la « demande » des familles, moment clef de la procédure, et ne distinguerons pas propositions des enseignants et « sort réél », les différences étant peu nombreuses pour l'accès à la 4e (le lecteur intéressé par l'étude précise du déroulement de ce processus se reportra à Duru, M., Mingat, A., 1985).

- La demande d'orientation : une auto-sélection différenciée.

Les élèves et leurs familles, s'ils demandent dans l'ensemble massivement une orientation en 4e (75 %), semblent bien conscients des déterminants de l'orientation, et s'auto-sélectionnent fortement en fonction notamment de l'âge et de la moyenne en 5e. Cette auto-sélection des familles est plus ou moins marquée selon les milieux sociaux, comme le montre le tableau ci-dessous.

Elèves demandant la 4e en 1er vœu, selon leur moyenne et leur origine sociale

(%) (effectifs faibles)*

Prof. père	moins 7	7-8,4	8, 5-9, 9	10-11	11, 1-12, 4	12, 5-13, 9	14 et +	Ens.
Cadre supérieur ..	62,5 *	75,0	96,4	100	100	100	100	96,4
Cadre moyen	31,6	70,8	87,7	97,8	100	100	100	90,6
Employé	23,5	54,0	66,7	86,3	96,6	97,1	100	75,5
Ouvrier	10,3	40,7	68,1	85,7	90,4	98,1	100	67,5

Ce tableau montre bien que quand l'élève est très bon, ou très faible, les familles tendent à émettre des vœux analogues ; les clivages sociaux sont par contre maximum chez les élèves moyens, et plus spécialement moyens faibles.

Ces résultats ne sont pas sans importance théorique : ils confortent la thése de R. Boudon (qui avait utilisé des données tout à fait comparables extraites de l'enquête de Girard-Bastide sur l'entrée en 6e, en 1962), selon laquelle les inégalités d'accès à l'éducation ne résultent pas de différences entre « sous-cultures » de classe valorisant diversement l'éducation, mais plutôt de décisions prises, *selon une logique unique, par des individus que leur* position de classe place dans des situations différentes par rapport aux paramètres pris en compte lors des choix.

Ainsi, les enfants des différentes classes sociales sont, au moment de l'orientation, dotés de « valeur sco*laire » inégale (nous l'avons vu dans la première partie)*, ces inégalités sociales de réussite renvoyant à d'autres facteurs (2) ; quand les risques d'échecs sont faibles, ou très élevés (élèves très bons ou très faibles), il n'y a pas de diversité sociale dans les choix ; quand le niveau de risque (le niveau scolaire ou l'âge de l'élève traduisent bien le risque d'échec, de réorientation qu'il y a à s'engager dans une filière) est plus moyen, alors les différences d'attitudes par rapport au risque s'expriment à plein, et *les clivages entre groupes sociaux sont maximum* (cf. Duru M., Mingat A., 1986).

Cette sensibilité plus ou moins forte des familles aux verdicts scolaires a été maintes fois soulignée par les sociologues de l'éducation ; la famille interprète ces « signaux » que sont les notes, et ajuste ses choix en conséquence, mais les décisions des familles en matière de choix scolaires ont une certaine autonomie (d'autant *plus forte, semble-t-il, que le milieu socio-culturel est* élevé) par rapport aux verdicts scolaires.

La « demande » véhicule donc incontestablement des inégalités sociales. Encore faut-il que la demande soit entendue...

• La demande, un comportement efficace...

Les conseils de classe vont « instruire » les demandes familiales ; les textes les invitent à satisfaire cette demande (« dans la mesure du possible » disent-ils). Et effectivement, les propositions des conseils sont identiques au (premier) voeu des familles dans plus de 84 % des cas. Il y a donc des cas de désaccord. Ceux-ci viennent en partie du fait que les conseils de classe pondèrent différement, par rapport aux familles, ces deux critères essentiels de l'orientation que sont l'âge et la *moyenne en 5e : les familles accordent plus de poids à* l'âge (dans le sens d'une auto-sélection très forte des élèves âgés) et relativement moins de poids aux notes scolaires, l'inverse étant vrai pour les conseils de classe, qui cherchent à compenser (ils n'y parviennent qu'en partie) cet effet de l'âge, en valorisant plus la réussite scolaire.

Ceci ne dit pas comment se génèrent réellement les propositions des enseignants : jugent-ils des capacités des élèves à réussir dans telle ou telle filière, indépendamment des demandes familiales, ou bien prennent-ils en compte essentiellement ces demandes, en éliminant simplement les demandes disproportionnées par rapport aux résultats scolaires de l'élève ?

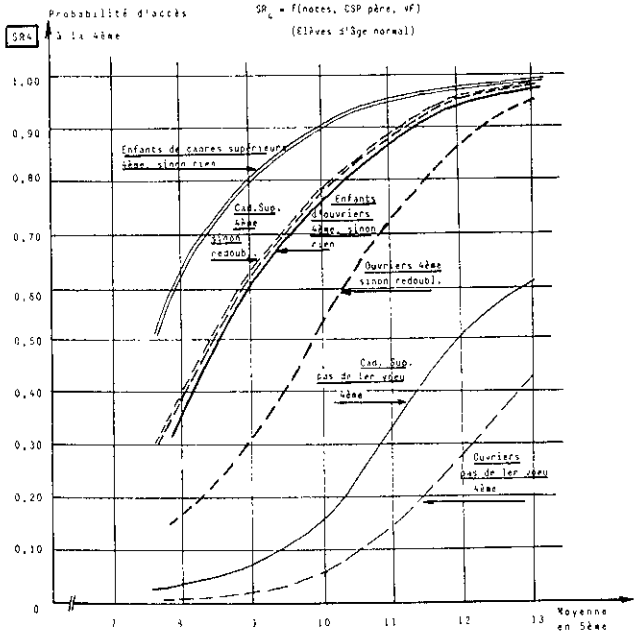
Une façon de *répondre à cette question consiste à* construire des modèles expliquant l'orientation (dont les propositions diffèrent très peu pour l'accès à la 4e) en fonction de la demande, à coté des indicateurs de valeur scolaire ; on pourra ainsi estimer, pour un élève de valeur scolaire donnée, l'impact du seul fait d'avoir formulé telle ou telle demande sur la probabilité de passer en 4e.

Les résultats sont très nets : à valeur scolaire et âge *donnés, le seul fait de demander une orientation en 4e* exerce un impact significatif sur la probabilité d'y être effectivement orienté. En outre, le « degré de fermeté » de cette demande n'est pas sans incidence : ainsi, un élève qui demande la 4e en 1er vœu, mais émet un 2e vœu (redoublement, ou enseignement technique court) a moins de chance de passer effectivement en 4e qu'un élève de valeur scolaire analogue qui ne prévoit aucun 2e vœu.

Impact net de la demande donc, la valeur scolaire continuant d'exercer une influence très forte, mais aussi (les modèles expliquant l'orientation en 4e en fonction de la valeur scolaire, de la catégorie sociale et de la demande le montrent très nettement), effet de l'origine sociale. C'est dire que « toutes choses égales par ailleurs » (mêmes résultats, même demande) il reste un écart significatif, dans la probabilité d'être orienté en 4e, selon la catégorie sociale de l'élève.

Le graphique suivant, qui visualise ces derniers modèles (il s'agit de simulations), montre comment se combinent ces trois facteurs essentiels que sont valeur scolaire, demande et origine sociale dans la détermination du sort réel de l'élève.

On retrouve l'interaction observée précédemment dans l'étude de la demande, entre origine sociale et valeur de l'élève (faible poids de l'origine sociale chez les élèves brillants, et influence croissante de cette même variable lorsque les résultats sont moins bons). On remarque également le rôle autonome de la demande, dans ces différentes modalités.



Ainsi, la courbe visualisant la probabilité d'accès à la 4e des enfants d'ouvriers qui emettent une demande ferme (4e sinon rien, c'est-à-dire pas de 2e vœu) se situe légèrement au dessus de celle des enfants de cadres supérieurs formulant une demande moins résolue (4e sinon redoublement), à valeur scolaire donnée. De plus, l'action du degré de fermeté dans la demande est surtout marquée chez les élèves moyens ou faibles. Par exemple, un enfant de cadre supérieur ayant 9 de moyenne et d'âge normal a une probabilité d'accéder à la 4e de 80 % si la demande est ferme, et seulement de 60 % si elle est plus hésitante.

L'étude de la demande avait montré que ce n'est pas parce que leurs enfants sont, en 5e, moins bons scolairement et/ou plus âgés que les familles ouvrières (par exemple) demandent moins souvent une orientation en 4e : il y a des biais sociaux importants dans les demandes, à valeur scolaire donnée.

L'étude de la « suite » de la procédure montre que la prise en compte de ces inégalités sociales de demande ne supprime pas, tant s'en faut, les inégalités sociales dans le sort réel des élèves. Par rapport à un enfant d'ouvrier ayant le même âge, la même moyenne, et formulant la même demande, un enfant de cadre supérieur a une probabilité de passer en 4e supérieur de 21 %, un enfant de cadre moyen ou d'employé d'environ 17 %.

Avant de revenir sur ce constat important, qui ébranle fortement l'idée d'une orientation « méritocratique », interrogeons-nous un instant sur les conséquences, au niveau de la valeur scolaire des élèves qui, finalement, entrent en 4e, de ces biais sociaux dans la demande, dans la mesure ou cette dernière est le plus souvent « suivie » par les conseils de classe.

Elèves passés en 4e, avec moins de 10, et 12,5 et +, en fonction de l'origine sociale

(%)

Profession père	Moyenne inf. à 10	Moyenne = ou sup. à 12,5
Cadres supérieurs Prof. libérale	14,9	53,2
Cadres moyens ..	18,0	45,5
Employés	23,7	30,7
Ouvriers	18,1	37,8

On aurait pu escompter que les enfants de cadres admis en 4e après une moindre auto-sélection (donc une relative sous-sélection) n'auraient pas un niveau scolaire très différent des enfants de milieux plus modestes, ayant, eux, « bénéficié » d'une auto-sélection plus forte (donc relativement sur-sélectionnés »). Les chiffres montrent que ce schéma simple, et très répandu, en termes de sur/ou sélection mérite d'être nuancé. En fait, les enfants de milieux aisés (cadres supérieurs, et à un degré moindre, cadres moyens) ont, en 5e, un niveau de réussite

tellement meilleur que, même « sous-sélectionnés », ils arriveront en 4e avec moins de moyennes faibles et surtout beaucoup plus de très bonnes moyennes ; réciproquement, les enfants d'ouvriers, malgré une certaine « sur-sélection », parviennent en 4e avec un bagage plus faible, leur niveau de départ, en 5e, étant nettement plus faible. Par contre, le schéma est plus vrai pour les enfants d'employés, assez proches des enfants d'ouvriers par la réussite en 5e (10,4 de moyenne contre 10,0, alors que les enfants de cadres supérieurs ont une moyenne de 12,2, ceux de cadres moyens de 11,4), mais plus ambitieux à notes données ; la demande étant dans l'ensemble suivie, ils entrent en 4e avec un bagage scolaire relativement faible, plus faible notamment que celui des enfants d'ouvriers.

L'étude (actuellement en cours) de la scolarité ultérieure de ces élèves, permettra d'évaluer l'impact de ces inégalités (non neutres socialement) de valeur scolaire à l'entrée en 4e, celles-ci se sur-ajoutant à ces inégalités de passage dont nous avons vu l'importance.

1.3. Les limites de la dimension méritocratique de l'orientation.

Si l'on admet (pour un instant encore) la capacité des notes à appréhender la valeur scolaire des élèves, alors la dimension méritocratique de l'orientation est manifeste, les résultats présentés précédemment en témoignent. Ils montrent également clairement les limites, puisqu'à valeur scolaire des élèves donnée, des biais sociaux affectent fortemment les orientations. Ceux-ci se traduisent par des demandes inégalement ambitieuses, à tel point que les différences de demandes à notes et âge donnés pèsent presque autant, dans les inégalités sociales observées à la fin du processus d'orientation, que les différences de réussite scolaire à ce niveau de la scolarité. Mais pas seulement ; dans les modèles expliquant l'accès à la 4e en fonction de la valeur scolaire et de la demande, on aurait pu s'attendre à ce que les effets nets liés à telle ou telle catégorie sociale disparaissent ; ceci n'aurait pas suffi à affirmer le caractère globalement méritocratique de la procédure d'orientation, puisque celle-ci se fonde sur une demande et des résultats fortement entachés de biais sociaux. Au moins aurait-on pu parler d'une méritocratie ponctuelle, au niveau de la procédure elle-même, se basant à ce moment précis du système scolaire sur la demande et les notes, sans permettre l'expression de biais sociaux spécifiques.

En fait, il s'avère qu'une part non négligeable de ce phénomène, – des inégalités sociales d'orientation à valeur scolaire et demande données –, s'explique par les différences de pratiques entre les collèges de l'échantillon, différences de pratiques qui ne sont pas sans incidence sur les inégalités sociales dans la mesure où, par le jeu de la carte scolaire, les publics fréquentant tel ou tel collège sont assez fortement typés. Il est donc capital d'étudier, même si cela peut paraître à première vue un peu « périphérique » par rapport au thème central de ce texte, les différences tout à fait importantes en matière d'orientation, que l'enquête a permis de mettre à jour.

Contentons-nous ici, de résumer ces différences. On peut distinguer des différences en matière de sélectivité, combien d'élèves passent, ou non – d'une part, et des différences dans la manière dont sont choisis ces « élus », et dans la façon dont est « gérée » l'interaction avec les familles, des différences dans le fonctionnement donc, de l'autre.

Pour appréhender des différences réelles de sélectivité, l'étude des seuls taux de passage est bien sûr insuffisante. Observer que, sur les 17 collèges étudiés, le taux de passage varie presque du simple au double (de 45,2 % à 81,2 %) mérite interprétation, quand on note par ailleurs que les publics accueillis dans ces collèges extrêmes sont loin d'être semblables : 3,2 % d'enfants de cadres supérieurs dans le 1e, 40,3 % dans le second, ou encore 15,1 % d'élèves ayant 2 ans de retard (ou plus) en 5e dans le 1e, 2,8 % dans le second.

Il s'agira donc de chercher à estimer d'éventuelles différences de sélectivité nette, à savoir ce qu'ajoute (ou enlève) à la probabilité d'être orienté en 4e, à caractéristiques scolaires, âge et caractéristiques sociales données, le seul fait d'être scolarisé dans tel collège plutôt que dans tel autre.

Les modèles permettant de faire ces estimations témoignent de l'existence de différences importantes de sélectivité nette entre les collèges. Ces « effets établissements », c'est-à-dire ces avantages (ou handicaps) nets liés à la fréquentation de tel ou tel collège s'observent à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données ; autrement dit, les différences de publics sont loin d'expliquer la diversité des taux de passage. A valeur scolaire et à origine sociale donnée, le seul fait d'être scolarisé dans le collège le moins sélectif (qui se trouve être le collège E1 dans l'échantillon) accroît de près de 40 % la probabilité de passer en 4e, par rapport à la moyenne de l'échantillon.

Il y a bien à l'œuvre dans les collèges des politiques plus ou moins sélectives, irréductibles aux différences de public, ce qui ne signifie pas, ce point est actuellement à l'étude (et nous y reviendrons dans la 2e partie), que ces politiques soient sans rapport avec ce public : il est même possible d'affirmer, mais là encore la seconde partie amènera des nuances importantes, qu'à valeur scolaire des élèves donnée, les collèges qui accueillent les publics les plus populaires sont les plus sélectifs en ce qui concerne le passage en 4e.

Mais les différences entre les collèges se manifestent également dans la manière dont « fonctionne » l'orientation. Ne retenons ici que deux exemples.

Tout d'abord, les critères pris en compte, et leur poids dans la décision finale varient d'un collège à l'autre. Ainsi, les poids respectifs des notes de français et de mathématiques comparables sur l'ensemble de la population, sont fort différents selon les établissements (les mathématiques sont nettement plus valorisées, ou plus précisément ont une importance plus grande pour passer en 4°, dans certains collèges que dans d'autres, et de même pour le français). Ou encore, l'âge, qui est apparu comme un déterminant massif de l'orientation vers la 4° : dans près d'un collège sur deux, il n'a, à valeur scolaire *donnée, aucune importance (ce qui veut dire aussi qu'il* va avoir un impact extrêmement fort dans les autres collèges).

Les formes mêmes de l'interaction conseils de classe-familles varient également d'un collège à l'autre. Si, sur l'ensemble de l'échantillon, les conseils de classe tendent à entériner les demandes familiales, on observe de larges variétés, à cet égard : certains collèges donnent (encore) plus de poids à la demande des familles , à tel point qu'il est alors, pour prédire le sort d'un élève à la rentrée suivant son année de 5°, plus utile de connaître sa demande que ses notes ou son âge, alors que dans d'autres collèges, les conseils de classe formulent des propositions plus autonomes par rapport à la demande ; il est clair, au vu des analyses qui précèdent, que ces diférences dans les modes de fonctionnement ne vont pas être sans incidence sur les inégalités sociales face à l'orientation.

Le collège semble donc bien constituer, comme certains travaux suisses (BAIN 1979) en faisaient l'hypothèse, « un facteur d'orientation non négligeable en tant que milieu où s'appliquent diverses politiques de sélection ou de promotion ».

Selon le collège où il est scolarisé, un élève donné n'aura donc pas les mêmes probabilités d'être orienté vers telle ou telle filière.

Ce qui apparaît bien comme une source d'incohérence, dans le fonctionnement de l'orientation, va donc contribuer, avec l'importance des biais sociaux déjà soulignée, à limiter singulièrement la dimension méritocratique qu'a, au moins officiellement,l'orientation.

Mais l'amorce d'une étude inter-collèges nous invite, particulièrement, à mettre en question la valeur de ces évaluations scolaires, que, jusqu'ici, nous avons considéré comme donnant une certaine base méritocratique à l'orientation scolaire.

Car enfin, n'est-il pas surprenant que ces collèges, qui accueillent des élèves si différents, appliquent des politiques si variées, témoignent d'une unanimité si grande quand il s'agit ...de noter les élèves ? Par exemple, le collège E9, qui accueille un public défavorisé à maints égards (30,6 % d'élèves ayant au moins 2 ans de retard en 5°, aucun enfant de cadres supérieurs ...) met, en moyenne, des notes meilleures que le collège qui reçoit le public le plus favorisé au regard des mêmes critères.

Pour que l'étude de la diversité des pratiques des collèges, dont nous avons entrevu l'importance et l'incidence, au niveau de la cohérence inter-individuelle d'une part et des inégalités sociales de l'autre, soit valablement fondée, il faut qu'un des critères essentiels de l'orientation, les notes, soient comparables d'un collège à l'autre. Or, les travaux des spécialistes de l'évaluation rendent pour le moins sceptique à cet égard.

II. - LES PRATIQUES DE NOTATION : UNE VARIÉTÉ LOURDE DE CONSÉQUENCES

Le doute quant à la comparabilité des notes obtenues par des élèves de classes et de collèges différents a conduit à construire et à administrer à tous les élèves de l'échantillon des « épreuves communes », proches de tests de connaissance existants, en français et en mathématiques.

A travers la mise en place des épreuves, il ne s'agit pas de prétendre opérer une « meilleure » mesure de la valeur scolaire des élèves, mais bien une mesure différente.

Plus fiable à certains égards, car supportant moins de biais : biais inhérents au niveau de la classe, puisqu'on juge, à l'évidence, les élèves les uns par rapport aux autres ; biais liés au comportement de l'élève, ou encore à la personnalité du maître.

Par contre, une mesure unique sera moins fidèle qu'une mesure comme la moyenne, mesure « assise » sur trois séries de notes (reposant sur elles mêmes sur une observation continue de l'élève).

Outre leur caractère commun, qui fait, dans l'optique de l'enquête, l'essentiel de leur valeur, ces épreuves communes ont cherché, de par leur construction, à discriminer tout spécialement les élèves moyens et moyens-faibles, pour lesquels tous les déterminismes, quels qu'ils soient, exercent un impact particulièrement fort.

On dispose donc, pour chaque élève, à la fois de notes scolaires et de scores aux épreuves communes (en français, mathématiques, et en moyenne).

Avant de réexaminer, à l'aune de ces épreuves communes, la diversité des collèges, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur les liens entre épreuves communes et notes, au niveau individuel, dans la mesure où ces dernières ont, nous l'avons vu, un rôle déterminant dans l'orientation.

2.1. A épreuves communes données, qui obtient de bonnes notes ?

Au niveau individuel, il est clair que notes et épreuves communes sont corrélées : la note de français est corrélée au score aux épreuves communes de français (r = 0,61), même chose pour les mathématiques (r = 0,55) et pour la moyenne de ces deux familles d'épreuves. Mais le fait même que cette corrélation ne soit pas parfaite amène à s'interroger sur les autres facteurs qui vont déterminer l'obtention de telle ou telle note, pour un niveau donné aux épreuves communes (E C). Pour investiguer cette question, des modèles ont été construits, en expliquant la note obtenue en fonction du score aux E C, et d'un certain nombre de variables.

Globalement, le pourcentage de variance expliquée est d'environ 50 %, ce qui montre que la notation est loin de s'expliquer par ces seuls facteurs.

Certaines catégories d'élèves obtiennent systématiquement de meilleures notes (seule la moyenne est prise en compte ici), pour un niveau donné aux E C, ce sont :

— les filles, toutes choses égales par ailleurs, elles obtiennent 0,8 point de moyenne en plus ;

— les élèves étrangers (+ 1,02 point) :

— les redoublants (+ 1,07 point) ;

— les enfants de cadres supérieurs (+ 0,50 point).

Insistons sur le fait qu'il s'agit là d' « effets nets » : c'est « toutes choses égales par ailleurs » que les élèves étrangers, par exemple, obtiennent de meilleures notes (à score aux E C, âge, sexe, origine sociale donnés...), ou que les enfants de cadres supérieurs recueillent, dans « l'instant » de la notation, un avantage net qui va se surajouter aux avantages scolaires sédimentés pendant toute la scolarité antérieure (qui se traduisent notamment par un score moyen aux épreuves communes supérieur de deux de points à celui des enfants d'ouvriers).

Inversement, obtiennent des notes systématiquement moins bonnes :

— les élèves âgés (– 1,05 point par année d'âge) ;

— les élèves appartenant à une famille nombreuse (effet significatif, mais assez faible : . 0,11 point par enfant supplémentaire).

Ces constats rejoignent, pour certains au moins, des observations faites par les docimologues. Ils indiquent clairement que, par rapport à un « potentiel scolaire » donné (estimé par les E C), la « rentabilisation » de ce potentiel (appréhendée par les notes) est fort diversifiée. Elle va dépendre notamment :

— de qualités de comportement studieux, ce qui peut expliquer la bonne rentabilisation des filles (voir, par exemple les travaux de Zazzo et de Sirota, qui témoignent d'une meilleure concentration, stabilité et autonomie des filles dans l'èxécution des tâches scolaires), et peut-être aussi, a contrario, les difficultés des élèves âgés ;

— une assimilation plus ou moins complète du programme, ce qui peut expliquer la bonne rentabilisation des redoublants ;

— les « effets d'attente des maîtres », ce qui peut expliquer les bonnes notes des enfants de cadres (par un effet d'assimilation maintes fois décrit dans les travaux sur l'évaluation mais aussi, sans doute, par la manière concrète dont se négocie l'évaluation dans la classe, comme le montrent, par exemple, les travaux de Perrenoud).

C'est d'ailleurs une constante, dans ces travaux, que cette capacité des enfants de cadres à mieux rentabiliser un potentiel donné, ce qui revient à dire que pour atteindre un niveau scolaire donné (une note donnée), un enfant de milieu modeste a besoin d'un potentiel (ici nous n'appréhendons qu'un potentiel scolaire, déja greffé d'inégalités scolaires en amont) plus élevé qu'un enfant de cadre.

Il est possible de calculer ce qui, dans les différences de notes entre les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, relève de ces biais dans l'évaluation, par rapport à ce qui traduit des différences de connaissances scolaires appréhendées sans biais d'évaluation les biais d'évaluation représentent 64,4 % des différences pour ce qui est de la moyenne, et d'une part équivalente en français et en mathématiques.

C'est dire que plus de la moitié des différences de notes entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers ne renvoit pas à des différences de valeur scolaire (estimée par les E C) mais se nouent dans les pratiques d'évaluation.

Ces biais, au niveau individuel (intra-collège), sont donc importants, et lourds d'incidences dans la mesure où les notes ne sont pas sans lien sur le niveau d'aspirations des élèves, et bien évidemment sur l'orientation (3).

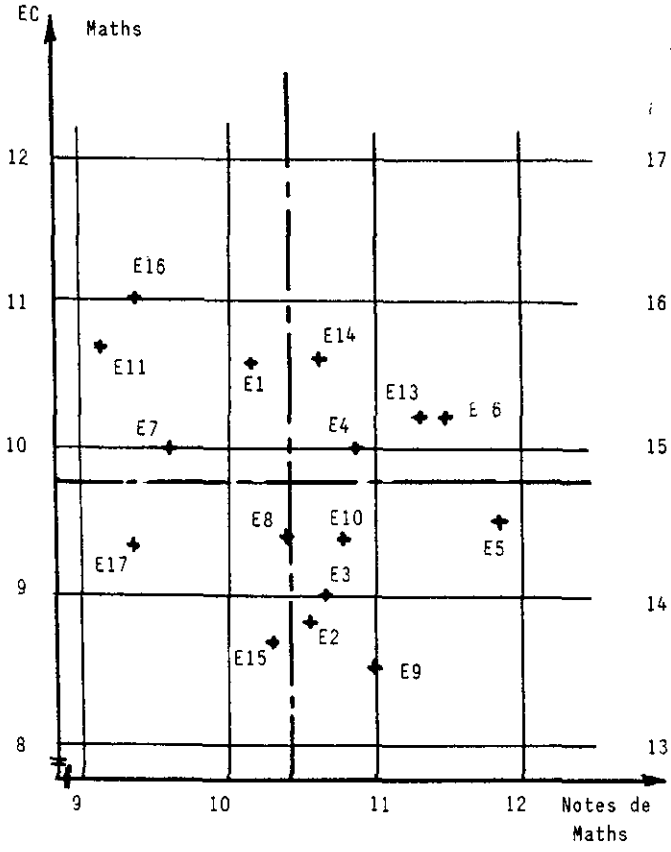
Mais qu'en est-il au niveau inter-collèges ? Il n'est pas inconcevable que des biais de tendance opposée s'y

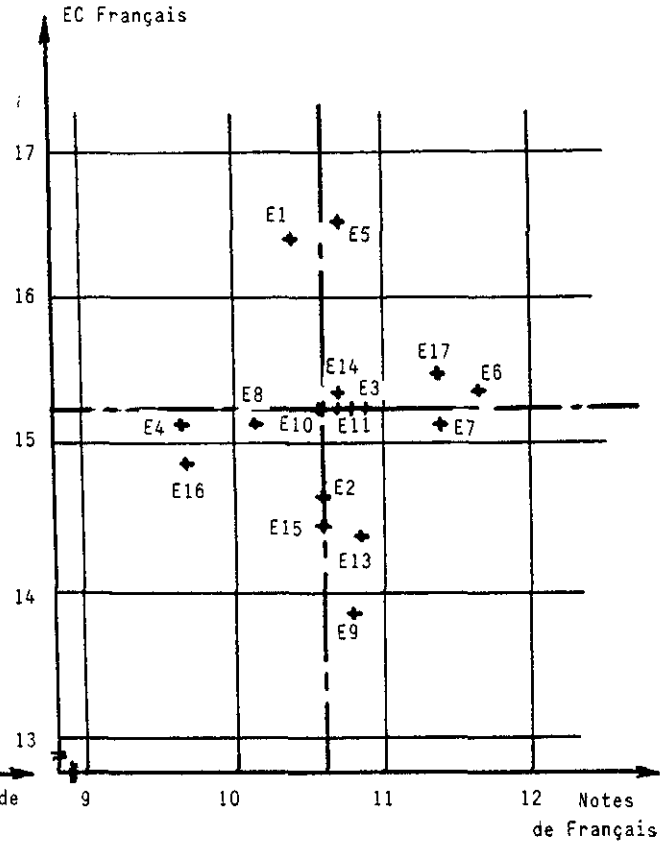
manifestent. Certains travaux (Bain 1979) montrent qu'en moyenne, l'évaluation des maîtres tend à favoriser les enfants de milieux modestes, au niveau inter-école (et ceci tout en observant au niveau intra-école les même biais que ci-dessus), du fait (bien connu des docimologues) que les maîtres notent leurs élèves les uns par rapport aux autres, dans des écoles fortement homogènes sous l'angle de l'origine sociale.

Qu'en est-il sur ces données?

2.2. les politiques des collèges en matière de notation

Rapprochons, dans un premier temps, notes et scores aux E C, collège par collège ; les graphiques ci-dessus situent les collèges de l'échantillon en fonction de leurs notes et scores moyens.





Il est clair qu'aucune liaison nette ne se dégage au niveau agrégé ; c'est dire qu'il n'y a aucune corrélation entre les notes données dans un collège et les scores moyens obtenus par les élèves de ce collège aux épreuves communes.

La corrélation observée au niveau individuel est donc totalement contenue dans la variance intra-collège, et traduit le fait qu'à l'intérieur d'un collège les élèves ont à la fois de meilleures ou moins bonnes notes, et de meilleurs /ou moins bon scores aux épreuves communes.

Mais la relation est quasi nulle au niveau inter-collège, ce qui revient à constater que les notes d'un collège sont données en regard de la population particulière du collége, et sans rapport avec ce que serait la « valeur » des élèves, appréciée sur une base indépendante du collége. Dit plus simplement, le niveau moyen des notes d'un collège n'a aucun rapport avec le niveau moyen des élèves appréhendés par les épreuves communes (et donc sur une base comparable d'un collège à l'autre). Ainsi, certains collèges donnent en moyenne des notes faibles à des élèves « bons » aux épreuves communes (E16 en

mathématiques, par exemple) et réciproquement (E9 note généreusement des élèves faibles aux E C).

Une autre manière, plus précise, d'étudier ce phénomène consiste à construire des modéles expliquant la note obtenue par le score aux E C d'une part, le collège fréquenté de l'autre. Il est ainsi possible de déterminer si, à niveau de connaissances donné (mesuré par les E C) le seul fait d'être scolarisé dans tel ou tel collège apporte un « plus » significatif sur la note obtenue.

Ces modèles font apparaître, entre les collèges, des différences de notation importantes et très fréquemment significatives. Ainsi, en mathématiques, le seul fait pour un élève d'être scolarisé dans tel collège augmente sa note de 1,68 points par rapport à la moyenne des établissements, tandis qu'un élève de même niveau, scolarisé dans tel autre obtiendrait presque 2 points de moins... En français, les notes obtenues pour un même niveau sont un peu moins ouvertes, l'établissement le plus sévère donnant un « handicap » de 1 point, le plus indulgent un avantage de 0,70 point.

Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer de telles différences de « sévérité » (il ne s'agit là que de quelques pistes) ?

Il peut être intéressant de rapprocher la sévérité (soit le « moins » en termes de notes par rapport à un niveau donné aux E C) des collèges du niveau de leurs élèves aux épreuves communes. On peut ainsi mettre en évidence une liaison négative entre le niveau des élèves et la sévérité dont on fait preuve à leur égard ; plus précisément, les établissements les plus sévères sont ceux qui scolarisent les meilleurs élèves, et réciproquement, les établissements les plus indulgents en matière de notation sont ceux où les scores des élèves aux E C s'avèrent les plus faibles.

Cette relation, qui n'est pas sans intérêt au niveau docimologique, demanderait à être interprétée.

La piste évoquée plus haut, qui revient à rechercher dans l'environnement social du collège les raisons de sa politique, ici en matière de notation, est peut être plus féconde.

L'hypothèse générale qui a été faite est que la composition sociologique du public fréquentant tel ou tel collège était susceptible d'influer les politiques éducatives qui s'y jouent, et tout particuliérement en matière de notation.

On a donc cherché à expliquer la sévérité de la notation, en fonction de l'âge moyen des élèves, du pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste, et aussi en fonction d'autres variables caractérisant le collège (son effectif, la structure du corps enseignant, appréhendée par le pourcentage de PEGC).

Parmi toutes ces variables, il apparaît qu'une seule exerce un impact significatif sur la sévérité de la notation, le pourcentage d'élèves issus de milieux « modestes » (père ouvrier, personnel de service, ou agriculteurs).

On est d'autant plus indulgent avec les élèves que ce pourcentage est élevé, et réciproquement, la sévérité sera d'autant plus forte que le collége accueille un pourcentage élevé d'élèves de milieux favorisés.

Cet effet « contextuel » va bien sûr concerner tous les élèves d'un même collège, repéré par la valeur de la variable « pourcentage d'élèves issus des milieux modestes ». Mais, au sein d'un collège, la hiérarchie de la sévérité, au niveau individuel, et notamment en fonction de l'origine sociale de l'élève, reste valable. En moyenne, les enfants de cadres ont, à un niveau donné d'épreuves communes, de meilleures notes ; mais le niveau moyen de ces notes sera d'autant plus élevé que le pourcentage d'enfants de cadres, dans ce collège, est faible. Autrement dit, tous les élèves d'un collège « profitent » (ou pâtissent) de cet effet contextuel, les élèves les plus « sur-notés » (par rapport à leur niveau aux E C) étant ainsi les enfants de pères cadres scolarisés dans des établissements à forte composante populaire.

Il s'agit bien là d'une « tonalité » propre au collège ; la variable « composition sociologique de la classe » n'apporte pas d'élément autonome pour comprendre la sévérité. Nous avions pensé que cet effet établissement pouvait renvoyer à certaines caractéristiques objectives comme l'effectif, ou la strucrure du corps enseignant. Or aucune de ces variables n'apparaît significativement associé à la sévérité.

Mais cette relation public populaire-moindre sévérité mérite, à l'évidence, d'être étudiée de plus près, le premier pas dans cette direction consistant à mieux caractériser ces collèges (à se demander, notamment, à quelles variables est associé le fait d'accueillir un public populaire).

Le rapprochement systématique, au niveau inter-collèges, des notes et des scores aux E C éclaire donc un aspect de la diversité des collèges, leur politique en matière de notation. En quoi ce rapprochement jette-t-il un éclairage nouveau sur leur politique de passage, ou plus largement sur leur niveau de « sélectivité » ?

2.3. Des différences « réelles » de sélectivité, ou des arbitrages sévérité sélectivité ?

Nous avons, dans la première partie, souligné l'importance des différences de sélectivité nette entre les

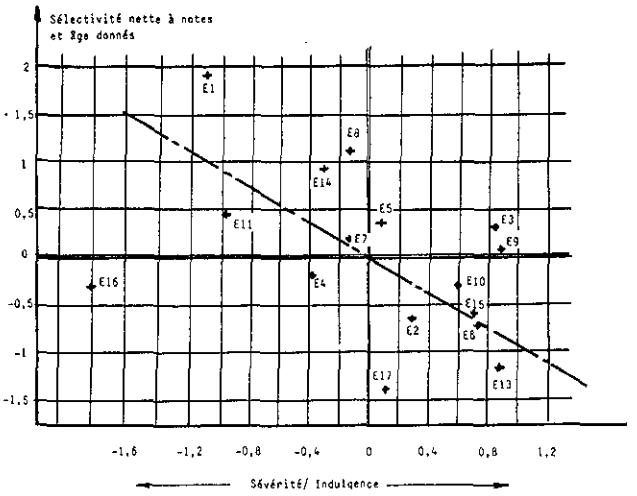
collèges, c'est-à-dire le fait qu'à âge et notes donnés, un même élève avait une probabilité de passer en 4e variable selon le collège fréquenté. Mais s'il apparaît que ces notes sanctionnent des valeurs scolaires fort inégales selon les collèges, alors il faut réexaminer ces différences de sélectivité sur la base des épreuves communes, pour estimer ce qui sera une sélectivité nette épurée des biais liés aux pratiques de notation. Des modèles visant à expliquer l'accès à la 4e en fonction de l'âge, du score moyen aux épreuves communes et de l'établissement fréquenté permettent de constater que la « sélectivité nette épurée » existe, et qu'elle est importante : la probabilité de passer en 4e, pour des élèves de « qualité » (appréhendée par les E C) comparable, varie fortement d'un collège à l'autre. Par rapport à la moyenne de l'échantillon, l'avantage net lié à la fréquentation d'un collège peut aller de + 20 % à − 31 %, dans les cas extrêmes ; pour la majorité des colléges, ces effets nets sont moins marqués, les valeurs les plus fréquentes se situant autour de + ou − 7-8 %. Cette incohérence se traduit, au niveau des individus, par des avantages ou des handicaps non négligeables ; ainsi, le seul fait d'être scolarisé dans le collège le moins sélectif apporte un avantage supérieur au fait d'être plus jeune d'un an, tandis que le handicap lié à la fréquentation de collège le plus sélectif équivaut à plus de deux points aux épreuves communes.

Cette appréhension de la diversité de la sélectivité, sur la base des E C permet un autre constat, non moins intéressant : les collèges se différencient un peu moins fortement quant on apprécie les différences de sélectivité sur une base comparable ; l'écart absolu moyen entre les collèges est de 1,2, il était de 1,4 lors des comparaisons de sélectivité à notes données. Ceci traduit le fait qu'on opère dans le collège (consciemment ou non, là n'est pas notre propos) une certaine compensation entre sévérité et sélectivité : on tend à faire passer plus souvent en 4e, à notes données, que l'on est plus sévère au niveau de la notation. Comme, nous l'avons vu plus haut, on est en moyenne plus sévère avec les élèves « bons » (au vu des épreuves communes), ceci revient, in fine, à faire plus passer les « bons », malgré leurs notes.

Le graphique ci dessous exprime cette compensation, imparfaite, entre sévérité et sélectivité.

Le fait qu'un nombre non négligeable d'établissements s'écartent du « fuseau » qui exprime la relation *négative globale, concrétise le caractère imparfait de* cette relation. Ainsi, les collèges E3 et E9 ne compensent pas par une sélectivité particulière leur indulgence en matière de notation ; à l'inverse, le collège E16 soumet à *une sélection assez forte des élèves notés par ailleurs* très sévérement.

Si donc l'existence d'une tendance à la compensation entre sélectivité et sévérité atténue un peu les écarts de



sélectivité réelle entre les collèges, ces écarts n'en restent pas moins tout à fait conséquents.

Qu'en est-il, à la lumière de ce qui précède, de leur incidence au niveau des inégalités sociales ?

Dans la 1re partie, en effet, nous avons vu qu'une part, non négligeable des écarts entre catégories sociales, pour l'accès à la 4e s'expliquait au niveau de l'inter-collège, c'est-à-dire traduisait le fait que les enfants de telle ou telle catégorie fréquentait des colléges à la fois distincts et ayant des politiques différentes, notamment sous l'angle de la sélectivité.

Mais la seconde partie, qui éclaire les rapports notes E C tant au niveau individuel qu'au niveau inter-collège amène à réexaminer cette question.

On peut décomposer l'écart entre catégories sociales extrêmes, pour ce qui est de l'accès à la 4e, en quatre parts exprimant :

a) les différences de valeur scolaire,

b) les inégalités de demande (à valeur scolaire donnée),

c) les inégalités liées à la fréquentation d'un collège (à valeur scolaire et à demande données),

d) les inégalités « résiduelles » à l'intérieur d'un collège (à valeur scolaire, demande, collège, donnés),

et ceci, sur la base des notes scolaires, et sur la base des épreuves communes.

Il apparaît clairement que le fait d'éliminer les biais liés aux pratiques de notation réduit considérablement la part de l'écart entre catégories sociales extrêmes due à la fréquentation d'un collège (s'expliquant au niveau inter-

Décomposition de l'écart Enfants de Cadres (moy. et sup.)/Enfants d'ouvriers, pour l'accès à la 4e

(% en ligne)

Valeur scol. (a)	Demande (b)	Inter-collèges (c)	Intra-collèges (d)
1) Sur la base des notes			
24,7	21,8	31,7	21,8
2) Sur la base des épreuves communes			
38,9	23,9	9,3	27,9

collège) : ce qui apparaissait, pour les enfants de cadres, comme un avantage lié à la fréquentation d'un collège vient du fait que ceux-ci fréquentent effectivement des collèges moins sélectifs, à notes données, c'est-à-dire des établissements où l'on va, en moyenne, compenser la sévérité (en termes de notation) dont ils ont fait l'objet.

Si l'on pouvait dire, sur la base des notes, que les collèges les plus « populaires » (en termes de public) étaient les plus sélectifs, on voit bien, à présent, que ce surplus de sélectivité compense en fait leur moindre sévérité ; autrement dit, les collèges populaires ne sont plus sélectifs qu'à notes données. Si on estime la valeur scolaire des élèves sur une base comparable, et indépendamment des pratiques de notation des établissements, alors le pourcentage d'élèves de milieux populaires n'affecte plus de manière significative la probabilité d'accéder à la 4e. Il reste certes une place, dans l'écart entre catégories sociales, pour un effet lié à la fréquentation du collège, mais elle est relativement faible (9,3 %).

Corrélativement, le poids des facteurs « méritocratiques » dans l'explication de cet écart s'en trouve accru (38,9 %).

Mais il reste, au niveau intra-collège cette fois, des écarts irréductibles et aux différences de valeur scolaire estimée sans biais sociaux, et aux inégalités de demande à valeur scolaire donnée, écarts qui se génèrent donc au moment et du fait même de la procédure d'orientation.

Ceci renvoie sans doute, (sous réserve d'études ultérieures plus approfondies), à des biais sociaux dans la prise en compte, par les membres des conseils de classe, des atouts de l'élève par rapport à la filière demandée. Un certain nombre de travaux (Testanière, Bain) montrent que les maîtres formulent des pronostics (en matière de réussite ultérieure) différents pour des élèves de valeur scolaire comparable, selon leur origine sociale, et ce même quand ils ont, de par leurs notes, relativement avantagé les enfants de milieux populaires. C'est encore d'un comportement d'évaluation qu'il s'agit, plus global, intégrant des considérations variées, tant sur des facteurs de personnalité de l'élève que sur l'aide qu'il est susceptible de recevoir de son milieu familial, éléments fort liés au milieu social, et qui amènent les maîtres, conscients des causes « sociologiques » des difficultés scolaires, à redoubler, en fait, d'exigences à l'égard des élèves les plus défavorisés.

Le chercheur n'a aucun jugement de valeur à émettre sur cette attitude, que l'on retrouve, semble-t-il, à des niveaux très différents du systéme éducatif. Il peut néanmoins contribuer utilement au débat en étudiant la légitimité d'une telle attitude, ceci en suivant la scolarité ultérieure des élèves dotés de tels ou tels atouts ou handicaps au départ.

Soulignons simplement, pour conclure, que les notes scolaires vont constituer, bien que l'orientation soit loin de fonctionner sur un mode « mériocratique », un déterminant important des décisions ; les enseignants ne sont pas, au niveau individuel, assez conscients des biais de la notation pour régler leurs décisions en fonction d'une appréhension plus intuitive mais correcte des capacités réelles des élèves : pour prédire l'orientation d'un élève, il reste beaucoup plus efficace de connaître ses notes que de connaître son score aux épreuves communes.

Or ce critère « note » est appliqué avec une certaine incohérence d'une part, est entaché d'un certain nombre de biais de l'autre. La diversité des pratiques des collèges, tant au niveau de la notation qu'à celui de l'évaluation plus globale de l'élève en vue de l'orientation est telle qu'elle interpelle fortement sur la question de la validité des décisions qui en découlent. Qui a raison, ce collège où les élèves sont fortement pénalisés, à notes données (sachant qu'ils sont par ailleurs notés plus sévèrement), ou tel autre qui ne tient pas compte de l'âge, mais valorise plus la note dans une discipline particulière ?

Si l'objectif de l'orientation est bien d'aiguiller les élèves vers les filières où ils sont le plus à même de réussir, alors une évaluation complète de la procédure d'orientation inclut nécessairement l'étude fine des scolarités des élèves dans les voies consécutives à l'orientation. Ce suivi est actuellement en cours.

Mais les élèves « sont orientés » : les 45 % d'enfants d'ouvriers qui ne sont pas passés en 4e... n'y sont pas, et sont donc écartés d'une scolarité que l'on peut qualifier de normale dans la mesure où le collège unique est autre chose qu'un slogan (4).

Ce texte voulait simplement attirer l'attention sur les bases pour le moins fragiles d'une orientation pratiquement irréversible et greffée de fortes inégalités sociales.

Marie DURU
Université de Dijon
(*Sciences de l'Education*)
et IREDU

Bibliographie sommaire

BAIN D. — **Orientation scolaire et fonctionnement de l'école**, Berne, P. Lang, 1979.

BOUDON M., MINGAT A. — **L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, Colin, 1973.

DURU M., MINGAT A. — De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 1. Evaluation de la procédure, Dijon, **Cahier de l'IREDU** n° 42, 1985.

DURU M., MINGAT A. — Facteurs institutionnels des carrières scolaires, **Revue Française de sociologie** (à paraître), 1986.

FORQUIN J.-C. — L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire, I et II, **Revue Française de Pédagogie**, 59 et 60, 1982.

GIRARD A., BASTIDE H. — les Facteurs psycho-sociologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires, **Population et Enseignement**, INED, Paris, PUF, 1966.

PERRENOUD F. — **La Fabrication de l'excellence scolaire**, Genève, Droz 1984.

SIROTA R. — **L'Ecole primaire au quotidien**, Thèse de doctorat de 3e cycle « Sociologie de l'éducation », à paraître au PUF 1983.

TESTANIERE J., PINTIAUX F. — Le Conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves, **Revue Française de Sociologie** 20 (4), 1979.

ZAZZO B. — Les Conduites adaptives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, **Enfance**, 4, 1982.

Notes

(1) Cette enquête a touché 2 500 élèves scolarisés en classe de 5e, en 1982-1983, dans 17 collèges de l'Académie de Dijon. Elle a été réalisée par l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) en collaboration avec le Service Académique d'Information et d'Orientation.

Un nombre très important de variables individuelles a pu être observé : caractéristiques socio-démocratiques, déroulement précis de la procédure d'orientation pendant l'année de 5e, résultats scolaires et scores à des épreuves normalisées, reconstitution de toute la scolarité antérieure (depuis l'entrée au cours préparatoire)... Ces élèves sont suivis depuis cette date (type de filière, niveau de réussite), et ils le seront au moins jusqu'à la rentrée 87.

En outre, un certain nombre de variables caractérisant les collèges fréquentés par ces élèves ont été construites (composition sociologique du public, politiques de constitution des classes etc.) ou observées (structure du corps enseignant, offre de places, etc.). Les premiers résultats ont été publiés en 1985 : DURU (M.), MINGAT (A.) De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. I. Evaluation de la procédure, **Cahier de l'IREDU**, n° 42.

(2) Pour une synthèse des travaux sociologiques consacrés aux inégalités sociales de réussite scolaire, on pourra se reporter à FORQUIN (J.-C.), 1982.

(3) Nous ne faisons ici que constater ces biais ; des recherches de type fort différent seraient nécessaires pour éclairer les mécanismes sous-jacents, plus particulièrement en ce qui concerne les plus inexplorés d'entre eux (l'avantage net des élèves étrangers notamment). Il conviendrait, en outre, d'affiner cette approche en termes de « biais » : les différences notes/EC peuvent aussi relever d'un « habillage, » plus ou moins conforme aux normes scolaires, de connaissances « brutes » appréhendées par les EC, la capacité à réaliser cet « habillage » pouvant être considérée comme élément de la valeur scolaire (et non comme biais d'évaluation), même si, comme cela est possible, elle est fortement déterminée socialement.

(4) Les textes d'application de la réforme de 1975 (dite réforme Haby) prévoyait, logiquement, la suppression du palier d'orientation de 5e.

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 39-46

LES FILIÈRES SCOLAIRES DE L'ÉCHEC

par Ph. CHEVALLIER

L'étude de quelques classes des filières de l'échec (perfectionnement, adaptation, SES, ENP, CPPN et CPA) implantées dans le Val de Marne montre qu'au-delà des textes officiels, les critères d'orientation dans ces classes sont très extensifs, s'intègrent dans un processus interactif qui fait une large part aux réactions comportementales de l'élève. La population concernée est assez hétérogène et évolue, étant donné l'actuelle politique de maintien dans le cursus ordinaire, vers une population à problèmes multiples. Le relevé des caractéristiques socio-démographiques met en évidence une sur-représentation des garçons et des enfants d'étrangers et une composition sociale à dominante populaire. Ces filières sont marquées par une double image, positive et négative, en rapport avec la position institutionnelle des informateurs. En définitive ces filières de l'échec, dont la création a été rendue inévitable par les mutations du système scolaire, pose le problème de l'uniformisation de l'enseignement ; il n'est pas sûr que ce soit la meilleure voie pour réaliser la démocratisation de l'école.

Les classes destinées à accueillir les enfants en échec scolaire massif sont l'objet, à l'image de leur position dans le système scolaire, d'un intérêt assez marginal au regard du volume des publications se rapportant à l'école. Les textes qui leur sont consacrés se centrent particulièrement, depuis quelque temps, autour d'une problématique « intégration - ségrégation » (1), et s'attachent de manière privilégiée aux classes officiellement désignées comme spéciales : l'éducation spécialisée.

Tout en reconnaissant l'intérêt d'une telle problématique, il me paraît opportun de ne pas s'y limiter et pour, en quelque sorte et comme on dit, « ouvrir le débat », le but de cet article est plutôt contraire, consistant à insister sur l'intérêt de telles classes, voire à les poser en modèle. Dans cette perspective, il me semble intéressant de ne pas s'arrêter aux limites officielles et d'inclure d'autres classes dont le dénominateur commun réside dans l'accueil d'élèves en échec et donc prendre en compte ce que l'on pourrait appeler les filières de l'échec. Il s'agit de ces classes vers lesquelles sont orientés les élèves perçus inaptes à suivre le cursus idéalement prévu pour tous par la dernière réforme en date. Il s'agit de ces enfants qui n'ont pas le choix de ne pas être élèves et qui sont de bien mauvais élèves.

Bien sûr, le fait de quitter les limites officielles conduit à la recherche de critères permettant de discriminer les classes dont l'appartenance à ces filières de l'échec peut raisonnablement être avancée. Il y a en effet le risque que, en procédant de proche en proche, l'on soit amené à considérer une très grande partie du système scolaire comme filière de l'échec (comme par exemple, et non limitativement, certaines classes du premier cycle du secondaire composées d'élèves particulièrement en échec, comme certaines classes de l'enseignement professionnel) avec pour conséquence fâcheuse une dilution de l'objet. J'ai donc retenu deux critères pour délimiter les classes à part du primaire et du premier cycle du secondaire :

— l'orientation par défaut, c'est-à-dire que la quasi-totalité des élèves fréquentent ces classes non par choix, mais parce que leur échec ne leur laisse pas d'autres possibilités ;

— une organisation originale, aménagée peu à peu et généralement non prévue initialement par les réformes, avec des moyens pédagogiques et institutionnels particuliers, étant donné le cycle d'étude ou le type d'établissement dont elles font partie.

Dans l'organisation actuelle de l'Education Nationale, les classes suivantes ont, avec des différences de degré, en commun ces deux critères : les classes de perfectionnement et, dans une certaine mesure, les classes d'adaptation pour le primaire ; les Ecoles Nationales de Perfectionnement (ENP), les Sections d'Education Spécialisée (SES), les Classes Pré-professionnelles de Niveau (CPPN)

et les Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA) pour le secondaire.

Mon propos consiste à confronter l'expérience de quelques-unes de ces classes implantées dans trois communes du Val de Marne (2) aux textes et statistiques ministériels, l'objectif étant, au-delà des intentions et proclamations officielles, d'en approcher la diversité, les difficultés et l'intérêt.

I. - LA CRÉATION ET L'ÉVOLUTION DES FILIÈRES DE L'ÉCHEC

L'histoire de ces classes étant développée ailleurs (3), je me contenterai d'en rappeler les principaux points de repère.

La plupart d'entre elles se mettent en place dans la seconde moitié du XXe siècle. Mais pour le primaire, il faut remonter plus loin. C'est en effet le 15 avril 1909, 27 ans après la loi sur l'instruction primaire obligatoire, qu'intervient la première loi s'intéressant aux échecs scolaires massifs et qui, dans son article 1, prévoit pour « les enfants arriérés des deux sexes » la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires et des écoles autonomes de perfectionnement. Il faut attendre les années 1950 pour voir ces classes prendre leur essor et les années 1970 pour que leur effectif culmine. A partir de 1945 et jusqu'à nos jours, une série de textes, décrets et circulaires, en précisent les modalités de recrutement et de fonctionnement, mais ce ne sont que des modulations à partir de la loi de 1909 qui, dans ses grandes lignes, reste inchangée. Ces classes à effectif réduit ont pour but de dispenser un « enseignement adapté », évitant de séparer de « leur milieu naturel, familial et scolaire » des enfants dont les difficultés scolaires sont attribuées à un défaut constitutionnel ; leur dénomination évoluant au fil des représentations et classifications produites par le discours médico-psychologique : de l'arriéré au déficient intellectuel.

Tout en conservant cette filière de perfectionnement, l'Education Nationale met en place dans les années 70 (circulaire du 9 février 1970) de nouvelles structures plus légères pour les enfants présentant des échecs moins lourds. Sont ainsi créés les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques (GAPP) chargés de la prévention des inadaptations scolaires, d'éventuelles rééducations et de l'orientation vers les classes spécialisées et les classes d'adaptation, prévues dans les écoles maternelles, le primaire et le secondaire, mais dont le développement se fera essentiellement dans le primaire. Elles doivent permettre à des élèves en situation d'échec, sans présenter de déficience intellectuelle « patente », de ne pas être trop écartés du cursus normal, réintégrable à court terme grâce à une pédagogie adaptée compensatrice.

En 1981-1982, les classes de perfectionnement et d'adaptation comptaient 97 554 élèves (4), soit 2,45 % de l'effectif *élémentaire total du secteur public*, les classes d'adaptation seules totalisant environ 1/5e de cet effectif (17 346 élèves). Mais ces dernières ont une très nette tendance à la progression, au détriment des classes de perfectionnement qui semblent plus éloignées du fondement officiel de ces mesures, résidant dans un souci d'égalisation des chances, dans une volonté de démocratisation de l'enseignement.

Dans le secondaire, avant la réforme de 1959, rien n'était prévu pour les enfants en échec, pour la simple raison qu'il n'y en avait pratiquement pas. Les élèves faibles restaient dans le primaire jusqu'à 14 ans et sortaient ensuite du système éducatif. En prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (mesure prenant effet pour les élèves atteignant 14 ans en 1967) et en rendant l'entrée en 6e obligatoire pour tous (avec suppression à court terme des classes de fin d'études primaires), la réforme de 1959 a créé les conditions favorables à l'apparition de l'échec en imposant à tous les enfants un cycle d'études antérieurement réservé à certains d'entre eux. Et il est remarquable de constater que si cette réforme prévoit un cycle terminal, les 4e et 3e pratiques, pour les élèves qui « peu enclins à un enseignement conceptuel tireront un meilleur parti d'une formation de caractère pratique » (décret du 6 janvier 1959), elle ne préconise pas, en revanche, d'aménagement particulier pour le cycle 6e-5e, comme si elle supposait une homogénéité du public scolaire concerné. Supposition qui est bien vite démentie par les difficultés d'intégration de certains élèves, auxquelles tentent de pallier un certain nombre d'instructions ministérielles de 1961 à 1964, créant le cycle de transition.

La mise en place des transitions est assez exemplaire d'un mode de fonctionnement de l'Education Nationale. On introduit une nouvelle composition des élèves dans un cycle d'études ancien. Ensuite, on s'aperçoit que tous les élèves n'ont pas les mêmes performances pour ces études là et, sur quelques années, par petites touches, on crée une filière parallèle qui dichotomise le cycle initialement prévu en cycle normal et cycle à part, tout en conservant les mêmes appellations de classes pour laisser l'illusion de l'unité. Au principe d'unification de l'école doit correspondre une homogénéité du public scolaire. Et si ce public n'apparaît, malgré tout, pas homogène, on ne change pas le principe fondamental d'organisation du cycle d'enseignement, mais on crée, pour les moins compétents, une filière dévalorisée, avec une sélection négative. Le problème est qu'il ne s'agit pas de quelques

égarés, mais d'une proportion non négligeable, de l'ordre de 1/5e, de la population scolaire (5).

En 1972, le cycle pratique est réformé, l'accent étant mis sur la formation pré-professionnelle. Les 4e et 3e pratiques deviennent des Classes Pré-Professionnelles de Niveau (CPPN) et des Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA), ces deux classes accueillant actuellement une proportion d'élèves comparable à celle de l'ancien cycle pratique (6).

En 1975, la logique unificatrice de l'enseignement faisant son chemin, la réforme de R. Haby supprime les filières et donc les 6e et 5e de transition, mais, concession à son idéal, elle laisse subsister dans les deux derniers *niveaux du premier cycle la possibilité « d'enseignements* complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ». Les CPPN et CPA existent encore actuellement, bien que leur suppression soit constamment annoncée et que l'on attende des tentatives d'organisation du premier cycle en groupes de niveaux qu'elles les résorbent à terme.

Les Sections d'Education Spécialisées (SES) sont, elles aussi, directement et explicitement liées à la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elles ont été mises en place par les circulaires de septembre 1965 et de mars 1966 et sont intégrées dans les établissements publics d'enseignement secondaire. En 1967, une circulaire du 17 août rappelle « qu'il importe de considérer les besoins nouveaux que fait apparaître la prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés et de mettre en place les moyens nécessaires pour y faire face ». Comme pour les classes de perfectionnement auxquelles elles font suite, le public des SES est officiellement composé de débiles légers, orientés par les commissions médico-pédagogiques. Depuis leur création, les SES ont connu un développement considérable et scolarisaient en 1982-1983 112 369 élèves, soit 3,5 % de l'ensemble des élèves du premier cycle du secondaire (7).

Ce développement s'est indubitablement fait au détriment des Ecoles Nationales de Perfectionnement (ENP), structures plus anciennes au public et au modèle de fonctionnement similaires mais moins bien intégrées, ne serait-ce que du fait de leur autonomie institutionnelle, dans le premier cycle du secondaire.En 1982-1983, elles accueillaient 11 895 élèves, soit moins de 0,5 % de l'ensemble du premier cycle (8).

II. - LES CRITÈRES D'ORIENTATION

La lecture des quelques textes officiels qui ont créé et aménagé ces filières de l'échec laisse à penser que, somme toute, ce n'est guère problématique. Le processus de démocratisation de l'enseignement, consistant essentiellement en une unification et une ouverture progressive des différents types d'établissements et des cycles d'études, relève d'une volonté politique constante, affirmée quels que soient les gouvernements, et rencontre une demande sociale certaine. Si, du fait de leurs caractéristiques individuelles particulières, certains enfants ne peuvent bénéficier pleinement de cette démocratisation, il est bien légitime de leur ouvrir des classes qui leur soient appropriées, MM. Binet et Simon ayant fourni, au début du siècle, les instruments de sélection. Les critères d'orientation officiels reposent, en effet, pour l'éducation dite spécialisée, sur la notion de déficience intellectuelle, mesurée par un quotient intellectuel compris entre 65 et 80. Mais, dans les faits, ce n'est pas aussi simple. Ceux qui sont chargés d'orienter les enfants vers les classes de perfectionnement, SES ou ENP, ont recours à cette notion, tout en reconnaissant son caractère problématique. Les tests sont pratiqués et les QI établis mais peu de signification leur est attribuée, si ce n'est un repère pratique.

> « Le QI n'est pas nécessaire, mais utile, ne serait-ce que pour savoir ce qu'il leur reste d'investissement (...). Un QI de 80, c'est un chiffre, ça ne veut rien dire ». (Psychologue scolaire).
>
> « La notion de déficience devient plus floue qu'avant, mais on essaie de s'y tenir un petit peu, avec des marges ». (Conseiller d'orientation).

Même si cette notion de déficience intellectuelle est souvent avancée pour justifier une orientation en classe spéciale, pratiquement tout le monde s'accorde sur son peu de fondement. Il y a donc de l'inconfort à tenter de légitimer une orientation spécialisée avec une notion à la validité aussi contestée, mais dont on use, avec prudence, à défaut de mieux.

En-deçà de la nature des difficultés, le critère d'orientation premier réside dans le retard scolaire. Pour les classes de perfectionnement, la lecture constitue le repère principal que tous ceux (instituteurs de perfectionnement, directeurs d'écoles primaires, GAPP, secrétaires de CCPE) qui ont à faire avec ces classes mettent en avant. A ces critères qui dérivent en droite ligne des textes officiels, soupçon de débilité et absence d'acquisition de la lecture, s'ajoutent d'autres, moins officiels, mais non moins déterminants. Un instituteur de perfectionnement souligne l'importance de l'attitude des maîtres qui sont à l'origine du signalement des difficultés de l'enfant. Certains hésitent parce qu'ils craignent d'être eux-mêmes jugés en échec s'ils signalent trop d'enfants en difficultés, d'autres veulent se débarasser d'un enfant, même s'il ne présente pas les caractéristiques d'un élève de perfectionnement. Le critère comportemental semble en effet important. Plus un enfant a un comportement

difficile, perturbateur, plus le seuil de tolérance à l'échec baisse et plus l'orientation-éviction se fera tôt. A l'inverse, plus un enfant est calme et docile, moins les enseignants auront tendance à signaler ses difficultés de performances scolaires. Pratiquement, tous les informateurs signalent l'aspect décisif des réactions comportementales et en donnent des exemples précis, montrant que l'échec scolaire n'est pas, dans de nombreux cas, une condition suffisante pour l'orientation vers les filières spéciales, s'il ne s'accompagne pas de manifestations comportementales que l'enseignant supporte mal.

En outre, un certain nombre d'élèves sont orientés *vers ces classes, et particulièrement les* SES, CPPN, CPA, pour la principale raison que l'on ne sait pas où les mettre, comme par exemple les étrangers arrivant en France à un âge avancé, sans connaître le français, comme ces enfants qui se sont, ou que l'on a, maintenus tant bien que mal dans le primaire jusqu'à 14 ans, et qui ne peuvent intégrer la 6e, surtout depuis la suppression des classes de transition.

On voit donc que, concrètement, l'orientation dans ces filières se fait à partir de critères très extensifs. L'échec n'est pas, dans la plupart des cas, le seul repère, s'y ajoutent les manifestations de rejet scolaire, les com*portements perturbateurs.*

Il s'agit d'un processus interactif qui met en jeu les possibilités et les réactions de l'élève, la perception et la tolérance du maître, l'appréciation et les représentations de tous ceux qui concourrent à la décision, tout ceci dans le cadre des ressources locales. Il s'en suit naturellement une hétérogénéité de cette population, avec pour seuls caractères communs certains l'échec scolaire et le rejet du cursus normal. Pour l'enseignement dit spécial, la capacité d'accueil des classes, et notamment des classes de perfectionnement, est largement suffisante, voire supérieure, aux besoins estimés. Ce n'est pas le cas pour les *CPPN et les CPA qui doivent sélectionner leurs élèves, le* nombre des candidats étant très largement supérieur au nombre de places disponibles.

III. - LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

La baisse des effectifs des classes de perfectionnement au profit d'un maintien le plus longtemps possible dans le cursus normal induit une population à problèmes multiples. Tous les instituteurs de perfectionnement interrogés, sauf un, notent une évolution vers une population de plus en plus lourde, qui, outre des problèmes scolaires, présente assez souvent des problèmes psychologiques, des problèmes familiaux, des problèmes sociaux. La plus grande tolérance des enseignants des classes « normales », une meilleure compréhension des difficultés scolaires sont les explications généralement avancées à cette évolution. Les critères d'orientation sont plus bas, impliquant que toute une frange d'élèves, antérieurement dirigés en perfectionnement, sont maintenus en classe normale avec, pour quelques-uns, soutien dans les classes d'adaptation ouvertes. On a là l'illustration de la politique d'unification et d'intégration, évidemment peu favorable aux classes spéciales, et qui est résumée par cette formule d'un instituteur de perfectionnement : « on est tellement exigeants quant à l'échec ».

Les élèves fréquentant les SES sont globalement pré*sentés sous les mêmes caractéristiques que ceux de per*fectionnement, avec une tendance à la « fragilité psychologique en rapport avec l'échec scolaire, au manque d'autonomie ». (CIO).

En revanche, pour les élèves de CPPN et CPA, l'aspect des problèmes individuels est beaucoup moins souligné. Les caractères annoncés de cette population sont surtout ceux qui sont liés à l'échec scolaire : peu de capacité d'abstraction, inappétence scolaire, réactions comportementales à l'échec. Une hiérarchie parmi ces classes semble ainsi se dessiner. Tous ces élèves ont en commun les problèmes en rapport avec l'échec scolaire, mais pour ceux fréquentant l'enseignement spécialisé, l'accent est, en plus, mis sur la fréquence des problèmes individuels.

Les caractéristiques socio-démographiques dominantes de ces élèves sont en concordance avec celles mises en évidence par les statistiques nationales portant sur la même population. Les garçons sont globalement et largement surreprésentés (9). Leur plus grande propension aux comportements difficiles, aux réactions plus bruyantes face à l'échec que les filles sont les explications proposées par les informateurs.

La composition sociale est essentiellement populaire (10). De nombreuses personnes interrogées soulignent que, pour les élèves à problèmes scolaires des catégories sociales aisées, d'autres solutions sont trouvées dans le privé. La relation entre le milieu social et l'échec scolaire explique certainement pour une bonne part, *outre d'éventuels problèmes spécifiques, la forte* proportion d'enfants dont les parents sont étrangers (11).

IV. - LES DÉBOUCHÉS

L'évolution du recrutement de ces classes ne favorise pas le recyclage. Pour les classes de perfectionnement, l'unanimité se fait autour de l'absence de réorientation vers les classes ordinaires.

« Il en sort très, très rarement, le recrutement est tellement bas ». (Instituteur de perfectionnement).

Au perfectionnement succède tout naturellement la SES. En SES, les réorientations vers les CPPN, CPA ou les classes d'enseignement professionnel ne concernent qu'une faible proportion. Le problème des débouchés se pose donc pour ceux qui vont finir leur scolarité sans aucun diplôme. Mais comme le constate un directeur de SES :

« *Du point de vue des débouchés*, c'est vrai, ce n'est pas satisfaisant, mais c'est général pour tout le système scolaire ».

Encore que l'appréciation de la qualité des débouchés dépende du niveau d'aspiration. L'autre directeur de SES estime en effet parvenir à un niveau de réussite satisfaisant, la plupart des élèves trouvant un emploi par la suite.

« Moi, *j'appelle réussite*, dès *l'instant qu'ils* ont un métier, qu'ils sont insérés dans la vie active (...). Alors, ils réussissent à leur niveau, même s'ils sont OS, mais du moment qu'ils travaillent ».

Et une enquête menée par des chercheurs du CRESAS sur le devenir socio-professionnel d'anciens élèves de SES et ENP (12) montre que les jeunes, qui ont pu être retrouvés dans le cadre de cette enquête, occupaient un emploi, pour la grande majorité, nécessitant peu ou pas de qualification. Mais ce n'est pas une particularité liée à l'origine scolaire SES ou ENP puisque, dans son enquête de 1977 sur l'insertion professionnelle des jeunes sans formation, le CEREQ note que « la situation des jeunes issus de SES et d'ENP est très proche de celle des anciens élèves de l'enseignement professionnel » (13).

Dans la CPPN étudiée, la proportion d'orientation en LEP est également faible, de l'ordre de 4 ou 5 par an sur la quinzaine d'élèves sortants. Les autres vont essentiellement en CPA. Après une année de CPA, selon l'enseignant interrogé, il y a toujours plus de 50 % des élèves qui obtiennent un contrat d'apprentissage et une autre bonne proportion un emploi. Il apparaît que le réseau de relations entretenues par les animateurs de ce type de classes avec les employeurs locaux est un atout important pour l'insertion professionnelle des jeunes.

D'une manière générale, il est regretté que les CPPN et CPA intégrés dans un CES et les SES, elles, toujours implantées dans les CES, ne fassent pas partie des LEP qui ont la même vocation d'enseignement pré-professionnel et professionnel, ce qui faciliterait les réorientations.

V. - LE FONCTIONNEMENT ET L'IMAGE DE CES CLASSES

Les objectifs de ces classes débordent la sphère de l'instruction. Est présent non seulement le souci de faire acquérir aux enfants le maximum de connaissances possibles, mais aussi celui de la progression individuelle, de l'accession à l'autonomie, de l'épanouissement. Dans ce but, des moyens pédagogiques sont mis en œuvre qui, partant des possibilités et des compétences de l'enfant, doivent lui permettre de faire des acquisitions à son rythme et sans lassitude. La réflexion pédagogique est dans ces classes, une préoccupation certaine.

Contrairement à la plupart des classes ordinaires, l'enfant est le centre à partir duquel se développent les objectifs d'acquisition. Le carcan du programme qui impose un rythme défini à l'avance pour tous n'existe plus. La latitude de fonctionnement et des moyens pédagogiques laissée aux maîtres est, en effet, très grande. Tout ceci fait de ces classes des lieux privilégiés, plus tolérants, où tout est mis en œuvre pour éviter de recréer une situation d'échec, pour favoriser une autre ambiance.

« La classe de perf. c'est quand même une classe privilégiée (...), un peu familiale, donc il n'y a pas d'échec ». (Instituteur de perf.).

« Dans une ambiance de classe de perf., ils sont heureux. Je pourrais ouvrir tous les jours, j'aurais des clients... ». (Instituteur de perf.).

« On ne les met pas en situation d'échec, ils sont *valorisés* ». *(Directeur de SES)*.

« Ici, (le CES), les enfants ont comme ambition d'aller dans cette classe (la CPPN) qui paraît être une classe de rêve ». (Directeur d'un CES avec CPPN).

Ce fonctionnement nécessite un enthousiasme, une implication certaine et des compétences particulières de la part des enseignants, dispositions souvent mises en avant comme conditions nécessaires à la réussite de ces classes. De manière générale, les enseignants de ces quelques classes ont choisi d'y exercer et ont la qualification requise.

Pour l'enseignement spécial, l'investissement important manifesté par les enseignants dans leur tâche s'accommode assez mal de la politique de maintien le plus longtemps possible dans les classes ordinaires. Les instituteurs de perfectionnement notamment estiment que, dans de nombreux cas, les enfants sont orientés trop tard, avec des échecs très lourds, difficilement rattrapables. Ils auraient pu bénéficier, d'une pédagogie plus appropriée dispensée dans ces classes. Un directeur de SES voit également un inconvénient dans l'augmentation du recrutement directement à partir des classes ordi-

naires. Ces élèves sont en échec depuis longtemps et ont développé un important système de défense à l'égard de l'école, qui nécessite un intensif travail de réadaptation au milieu scolaire, de remise en confiance.

Il apparaît nettement que ces classes ont une double image, positive et négative. Les personnels directement impliqués dans leur fonctionnement (comme les enseignants, les directeurs de SES) soulignent le projet positif, la pédagogie appropriée à l'enfant, alors que ceux qui ont une position plus lointaine (comme les orientateurs) ont tendance à transmettre plutôt l'aspect négatif, comme filière de relégation. Le perfectionnement est la « dernière ressource pédagogique », il est vrai que la pédagogie y est particulière, mais ce sont des « espèces de ghettos » (GAPP) ; la SES, la CPPN, la CPA sont pratiquement toujours des orientations négatives, l'ultime solution. Ce n'est pas qu'il y ait méconnaissance de l'intérêt pédagogique de ces classes, mais plutôt absence d'illusion sur leurs possibilités de renverser l'échec et donc non inscription de ces orientations dans un projet positif. On peut voir qu'il s'agit d'un cercle infernal ; en effet, plus *ces filières seront perçues par les agents scolaires* comme des filières de relégation, plus tard et moins volontiers les enfants en difficultés y seront envoyés, et moins ces classes spécialisées auront la possibilité d'obtenir des résultats scolaires satisfaisants.

Il ressort également que l'aspect strictement scolaire, d'acquisition des connaissances et de mécanismes opératoires, est le repère d'évaluation ; l'aspect de l'autonomie, du bien-être étant secondaire. Pourtant on peut se demander si le maintien forcé dans le milieu ordinaire est toujours fondé. Est-ce qu'il vaut mieux maintenir, vaille que vaille, un enfant en difficultés dans le circuit normal où il passera d'une classe à l'autre au bénéfice de l'âge, avec une scolarité marquée tout au long par l'échec et sans qualification à la fin, ou lui faire intégrer tôt la filière spécialisée qui ne lui procurera pas forcément plus de qualification, mais où il ne sera pas en échec ? Il ne me semble pas sûr que, pour un enfant ayant de grandes difficultés, la première solution donne de meilleurs résultats scolaires et elle a l'inconvénient de perpétuer un inévitable malaise de l'enfant.

D'ailleurs, le maintien dans les classes ordinaires ne fait, pour certains, que retarder l'orientation spécialisée. Ainsi sur 28 élèves proposés pour les deux SES étudiées à la rentrée 1984-1985, 18 viennent des classes ordinaires du primaire (14).

L'intégration dans les établissements où elles sont implantées n'est, pour aucune de ces classes, un gros problème. Dans l'ensemble, elles ne sont pas décrites comme mises à part par les établissements, d'autant moins qu'elles y sont implantées depuis longtemps. Tant les élèves que les maîtres ont plutôt des relations « ordinaires » avec le reste des élèves ou du corps enseignant. Mais non ségrégation ne signifie pas forcément communication et compréhension.

« Il y a un mystère autour de cette classe, même au niveau de l'école (...), d'un côté comme de l'autre, on ne cherche pas trop à communiquer ». (Instituteur de Perf.).

« La structure SES est mal comprise, même par les prof. de collège ; ils ne savent pas ce qu'on y fait et à qui s'est réservé ». (Conseiller d'orientation).

Les différences de public, de fonctionnement ne favorisent pas une politique d'ouverture de ces classes, préconisée dans les années 1970, et qui visait à une plus grande assimilation dans le milieu scolaire ordinaire. Actuellement, un mouvement de refermeture s'amorce. Dans un groupe scolaire, les deux instituteurs de perfectionnement et d'adaptation qui fonctionnaient cette année en classe semi-ouverte pour le perfectionnement et ouverte pour l'adaptation, préféreraient, pour l'année prochaine, avoir deux classes de perfectionnement fermées, qui leur semble une formule plus cohérente, procurant des moyens de travail plus efficaces. Un autre instituteur de perfectionnement préfère également les classes fermées aux classes faussement ouvertes qui font semblant d'innover, sans se donner réellement les moyens d'un travail intéressant.

« Etant donné le peu de dispositions naturelles ou culturelles qu'ont les enseignants à travailler en équipe, je n'ai pas l'impression que ce soit très intéressant ». (Instituteur de perf.).

Ainsi, malgré une cohabitation décrite comme assez harmonieuse dans tous les cas, une certaine coupure existe entre les enseignants de classes spéciales et le reste du système scolaire qui est largement mis en cause par quelques uns de ces enseignants dans les difficultés des enfants et dans le rejet dont ils sont l'objet. Il est question de « système scolaire sclérosé », de « méthodes pédagogiques inappropriées », de structure scolaire « rejetante »...

CONCLUSION

En définitive, il apparaît nettement que la création de *ces filières a été rendue inévitable par les mutations du* système scolaire ; chaque réforme tendant à uniformiser les conditions de scolarité produit sa frange d'élèves inassimilables. Les raisons qui président à cette uniformisation sont plutôt à chercher du côté du politique que du pédagogique, l'école étant bien autre chose qu'un simple

système fonctionnel destiné à dispenser de l'instruction. Elle occupe, en effet, une place très privilégiée dans la représentation qu'une société veut donner d'elle-même, elle est une pièce maîtresse dans la légitimation d'un ordre fondé sur un idéal démocratique.

C'est au nom de cet idéal qu'il est postulé que l'égalisation des chances scolaires, c'est-à-dire, en aval, la faculté théorique laissée à chacun d'occuper dans la division sociale du travail la place que son mérite lui attribue, passe par une homogénéité croissante des conditions de scolarisation. Cette conception laisse peu de place à l'interrogation sur les normes du système scolaire, véhiculées dans les contenus et les formes d'enseignement à l'égard desquels les enfants des différentes catégories sociales n'ont pas globalement les mêmes dispositions (15). Il est vrai que des tentatives de rénovations pédagogiques existent, qui essaient de mieux adapter l'enseignement aux réalités des enfants et à la diversité du public. Mais ces tentatives restent limitées, l'école étant, dans son ensemble, un système à évolution en profondeur lente. Et, en tout état de cause, elles cèdent le pas à la certaine idée d'une école unifiée, dont l'ambition ultime est de dispenser les mêmes contenus, dans les mêmes formes et aux mêmes moments à tous les enfants, confrontant les enseignants et de nombreux élèves à l'impossible obligation de réussite, situation inévitablement anxiogène.

On voit ainsi une Image être privilégiée au détriment de l'observable, des classes pédagogiquement d'un grand intérêt se trouver dépréciées parce qu'elles mettent à mal l'idéal de l'unité. Il ne me semble donc pas souhaitable de viser à la suppression pure et simple de ces classes de l'échec, sauf, par on ne sait quelle miraculeuse réforme, à les rendre vraiment inutiles. Mais ceci est une autre histoire. Une suppression, comme celle du cycle de transition en 1975, qui a pour effet d'intégrer, sans réelles innovations pédagogiques, dans un cycle unifié un grand nombre d'élèves qui en étaient auparavant écartés, a pour principale conséquence de satisfaire l'illusion unitaire, mais est certainement peu positive, tant pour un grand nombre de ces élèves qui tirent peu de bénéfice de ces années d'études, certains s'engageant dans un processus de déscolarisation, que pour les enseignants mis face à un public auquel ils sont mal préparés. Et le taux de fréquentation des CPPN-CPA, qui serait encore supérieur si des classes étaient ouvertes, montre bien que l'unification des 6e et 5e a peut-être rendu moins visible la proportion d'élèves peu réceptifs à ce type d'enseignement, mais ne l'a notablement diminué. Cependant, il est bien évident que ces filières de l'échec ne sont pas parfaites et que des réformes seraient nécessaires, comme, par exemple, une meilleure adaptation des types de formation proposés en SES, ENP, CPPN et CPA, et surtout en ce qui concerne les dispositions qui les stigmatisent. Ainsi en est-il de la notion de « déficience intellectuelle légère » attachée à l'éducation spécialisée dont presque tout le monde s'accorde sur le peu de validité et sur son caractère néfaste d'étiquetage à connotation psychiatrique, alors même que le milieu psychiatrique l'a, dans sa très grande majorité, abandonnée dans la désuétude qu'elle méritait. Destigmatiser ces filières permettrait d'en mettre en valeur l'intérêt pédagogique et ainsi de les inscrire dans un projet positif pour l'enfant. Sans vouloir les magnifier outrancièrement, il est sûr que ces classes, probablement plus que toutes autres, mettant en œuvre une pédagogie de l'intérêt et de la réussite centrée sur l'enfant, sont en assez bonne adéquation avec les dispositions et les aspirations d'un nombre important d'élèves.

Cet état de fait amène inévitablement à s'interroger sur la valeur des voies actuelles de la démocratisation de l'enseignement. Elles procèdent d'une représentation idéale de l'élève, unique, auquel doit correspondre une toute aussi idéale scolarité unique. Or, c'est un truisme, les élèves sont loin de constituer une population homogène et il n'apparaît pas que l'uniformisation de la scolarité réduise de beaucoup cette hétérogénéité et les disparités de réussite qu'elle entraîne. Les conceptions au fondement du présent processus de démocratisation, résumable par l'idée selon laquelle une égalisation des chances passe uniquement par l'ouverture puis l'imposition exclusive de cycles d'études unifiés, semblent confondre la cause et la conséquence et font comme si la diversité des filières était en soi la cause des inégalités scolaires plutôt que l'inévitable conséquence de la disparité des dispositions des élèves face à un cursus donné. Donc s'il est tout à fait légitime et nécessaire de rechercher les conditions d'une réelle égalisation des chances qui rendrait l'école véritablement démocratique, il est tout aussi nécessaire de se rendre compte que ces conditions sont loin d'être remplies et que de faire « comme si » est très dommageable pour beaucoup de ceux-là mêmes, c'est-à-dire principalement les enfants des classes populaires, auxquels cette démocratisation devrait s'adresser en priorité.

En somme, il me paraîtrait utile de se dégager des représentations idéales pour appréhender d'un peu plus près les « réalités » de certains enfants à l'école, de ne pas laisser une utopie masquer l'expérience. Comme l'écrit R. Girod, après avoir constaté la relative inefficacité des réformes de l'enseignement, « le vrai problème n'est pas d'agir sur la structure générale de l'inégalité des résultats. Il est, plus classiquement, de faire accomplir à tout élève, tel qu'il est, tout le progrès dont il est capable dans des disciplines qui lui seront utiles (plus tard). Il est aussi de l'intéresser (tout de suite), en lui présentant des faits, des idées, des problèmes qui satisfassent sa curio-

sité, sans se soucier de savoir s'il en retiendra quelque chose » (16).

Il s'agit de renverser la tendance actuelle et de s'attacher à rendre « concrètement » la scolarité plus attrayante et plus efficace au détriment des grandes ambitions globales, peut-être plus exaltantes pour l'esprit, mais, apparemment, de peu d'influence sur l'évolution de l'adaptation de l'enseignement à certains enfants. En l'état actuel des choses, une meilleure adaptation nécessiterait une diversification des types de scolarité et de formation, du style de ceux existant dans les filières de l'échec, qui, s'ils étaient étendus et proposés plus tôt à ceux qui en ont besoin, auraient toutes les chances de devenir des filières de la réussite.

Philippe CHEVALLIER (*)
UER de sciences sociales
Université René Descartes Paris V

(*) Je remercie Mme J. Markiewicz-Lagneau, professeur à l'Université R. Descartes-Paris V, qui a animé le séminaire dans le cadre duquel ce travail a été effectué et M. J. Lautman, également professeur à l'Université R. Descartes-Paris V, pour ses remarques et ses conseils.

Notes

(1) Cf. notamment GOGOU-KAVVADIA L. — **Fonctionnement des Sections d'Education Spécialisée. Intégration ou ségrégation.** Thèse de 3e cycle, Paris V, 1984 ; et surtout le dernier ouvrage du CRESAS qui regroupe un certains nombre d'articles, publiés antérieurement, sous le titre : **Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée,** Paris, L'Harmattan-INPR, 1984.

(2) Expérience saisie à travers des entretiens effectués en 1984 avec des personnes impliquées dans l'orientation ou l'animation de ces filières : quatre instituteurs de perfectionnement ou d'adaptation ; un directeur d'école primaire ; deux directeurs de SES ; un directeur et un conseiller pédagogique d'un CES avec CPPN ; un enseignant de CPA ; un psychologue scolaire, un rééducateur en psychopédagogie et un rééducateur en psychomotricité constituant un GAPP ; un directeur et un conseiller d'orientation d'un Centre d'Information et d'Orientation ; un secrétaire de la commission de circonscription préélémentaire et élémentaire.
(Pour assurer l'anonymat des personnes interrogées j'ai mis leur fonction au masculin, étant bien entendu que certaines d'entres elles sont des femmes).

(3) Cf. par exemple pour l'éducation spécialisée le dernier ouvrage du CRESAS, op. cit. et pour le cycle transition-pratique : LEGRAND L., **Pour une politique démocratique de l'éducation,** Paris, PUF, 1977 ; VIAL J., **Classes de transition et classes pratiques,** Paris, PUF, 1966.

(4) Source : Ministère de l'Education Nationale, SIGES, **Note d'Information** 82-25.

(5) En 1973-1974, les élèves scolarisés en 6e de transition constituent 18,5 % de l'ensemble des élèves de 6e, ceux de 5e de transition 23,5 % de l'ensemble des élèves de 5e. Source : Ministère de l'Education Nationale, SEIS, cité in **L'Education,** 202, février 1974.

(6) En 1980-1981, les CPPN et CPA reçoivent 17,7 % des effectifs des classes de 4e et 3e et 16 % en 1982-1983. (**Notes d'information** 81-03 et 83-02)

(7) Source : **Note d'Information** 83-17.

(8) Les élèves scolarisés en ENP se répartissent sur pratiquement tous les niveaux de l'enseignement. En 1982-1983 on trouve la distribution suivante : 0,1 % en pré-élémentaire ; 4,4 % en élémentaire ; 33,5 % dans le premier cycle du secondaire ; 60,7 % en formation professionnelle et 1,3 % dans le second cycle long. En rapportant les effectifs du premier cycle et de la formation professionnelle, pour leur majorité de la même tranche d'âge, à l'effectif total du premier cycle « ordinaire », on obtient une proportion de 0,35 % d'élèves de ce niveau en ENP. (**Note d'Information** 83-18).

(9) A l'échelon national la proportion de garçons est, en 1981-1982, de 51,6 % dans les classes du primaire, de 58,6 % dans les classes de perfectionnement et de 58,7 % dans les classes d'adaptation.(**Note d'Information 82-25).**
Dans les SES les garçons représentent 57 % en 1977-1978 et 57,5 % en 1978-1979 alors qu'ils ne sont que 49 % dans le premier cycle normal. (**Note d'Information** 79-25).
On retrouve un phénomène identique dans les CPPN et les CPA avec, en 1979-1980, 62,3 % de garçons. (**Note d'Information** 80-06)
Dans les ENP, la surreprésentation masculine culmine et atteint 76,8 % en 1982-1983. (**Note d'Information** 83-18)

(10) Encore à l'échelon national, et à titre indicatif, selon un échantillon d'élèves entrés au cours préparatoire en 1978-1979, en 1981-1982 on trouve en CE1 (c'est-à-dire avec deux redoublements de CP), en perfectionnement et « autres » un taux de 0,3 d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales, de 4,7 d'enfants d'ouvriers qualifiés et de 9,4 d'enfants d'ouvriers non qualifiés. (**Note d'Information** 83-28)

(11) Toujours à l'échelon national, en 1981-1982, alors que les élèves étrangers ne représentent que 7,4 % des effectifs du premier cycle du secondaire public, ils sont 16,8 % en SES, 18,5 % dans les CPPN et CPA, 10,4 % dans les ENP. (**Note d'Information** 82-38)

(12) LANTIER N. et al., **Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et de ENP** Paris, INRP, 1984.

(13) Cité in ibidem, p. 103.

(14) Nationalement, en 1977-1978, les élèves provenant des classes ordinaires du primaire constituent 27,1 % des entrants en SES et 44,1 % en 1982-1983. (**Note d'information** 83-17). L'évolution des deux pourcentages suggère, à tout le moins, que le maintien dans les classes ordinaires du primaire ne donne pas des succès.

(15) Les travaux menés par B. BERNSTEIN, il y a plus de vingt ans, sur les différentes formes de socialisation et d'expressions qui s'y rattachent et qui l'ont, notamment, conduit à s'interroger sur les critères de réussite à l'école par rapport aux différents groupes sociaux conservent toute leur actualité. Cf. BERNSTEIN B., **Langage et classes sociales,** Paris, Ed. de Minuit, 1975.

(16) GIROD R., **Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible,** Paris, PUF, 1981, p. 103.

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 47-56

L'ÉCHEC SCOLAIRE : Une conduite programmée

par R. CHAMPAGNOL

Face à n'importe quel type de tâche, le constat de différences entre personnes est de règle.

Par conséquent, l'échec scolaire ne peut pas se définir par des comparaisons interindividuelles. Il nécessite la prise en compte de la différence qu'il peut y avoir entre l'espérance de réussite individuelle, estimée à partir de prédicteurs parmi lesquels les tests d'intelligence ne sont pas à rejeter, et la réussite effective.

Ces précautions de définition prises, il semble que l'échec scolaire est un phénomène réel. On admet que certains au moins des échecs scolaires sont dépendants de systèmes de valeurs portés par des groupes sociaux. On avance en outre que les systèmes de valeurs ne sont pas appris au sens strict du terme. L'enfant est équipé de moyens de socialisation pré-câblés lui permettant de les extraire à partir des pratiques d'un groupe social de référence. La prévention de l'échec scolaire peut passer par la mise à la disposition de l'enfant de modèles compatibles avec les valeurs scolaires.

L'avantage des problèmes permanents est que chacun peut en parler avec l'impression de dire des choses pertinentes, ou même, quand l'enflure de la modestie n'entraîne aucun risque d'étouffement, des choses définitives. Avec l'impression de ne pas trop faire fi du risque d'étouffement et en prenant celui de dire des choses ni définitives ni pertinentes, on a voulu présenter quelques réflexions inspirées par de longs colloques sur l'échec scolaire auxquels l'auteur a participé, la plupart du temps à titre d'auditeur pensif. Comme jusqu'à présent rien de bien satisfaisant n'a été dit ou écrit sur ce sujet, les chances de mettre davantage à côté de la plaque ne sont pas très élevées et le coup peut être tenté.

Ce qui est proposé s'appuie sur des connaissances relativement banales — au sens de partagées par tout le monde — en sciences humaines. On n'a pas voulu surcharger l'exposé de références d'auteurs où pour un de cité dix seraient négligés. On a commencé par rappeler, sous le terme de règles, des évidences tellement terre à terre qu'on a tendance à les perdre de vue quand on s'élance dans les nébuleuses de l'idéologie sociale. On propose ensuite une hypothèse qui, de façon peut-être non moins nébuleuse, renvoie l'échec scolaire au hasard de programmes dont la nature bienveillante aurait équipé notre arrière-grand-père (très arrière-grand-père) de Cro-magnon, homo socius doublé d'homo sapiens, à moins que ce ne soit l'inverse.

I. - LA RÈGLE DES DIFFÉRENCES OBLIGATOIRES

Quand une population de sujets est soumise à une tâche définie dans laquelle on peut mesurer ou estimer la performance maximale atteinte par les individus, le constat de différences entre eux est de règle. Cela est vrai quelle que soit la tâche normalement praticable par une population de personnes : marcher, grimper, produire un discours, faire des additions, etc.

Dans l'histoire d'une population, dès qu'apparaît un nouveau type d'activité, aussitôt certaines personnes se révèlent plus ou moins performantes que d'autres dans cette nouvelle activité. Avant son invention, on ne savait évidemment rien des capacités individuelles qu'elle pourrait révéler. Après, il n'est pas rare qu'elle se transforme en un moyen de valorisation, ou de non valorisation sociale des individus. C'est par exemple le cas lorsqu'une nouvelle discipline sportive ou activité populaire apparaît. Ainsi, avant l'invention de la bicyclette, personne n'aurait imaginé que pratiquement tout le monde pourrait se tenir en bon équilibre sur un véhicule à deux roues dont la surface du polygone de sustentation est pratiquement égale à zéro et que, de plus, on observerait des différences notables et relativement stables dans l'utilisation de ce nouvel appareil de locomotion (selon la vitesse, la distance parcourue, etc). Au total, il n'y a pas d'activité

actuelle ou imaginable où tout le monde puisse obtenir des performances équivalentes.

Les tâches scolaires sont naturellement dans ce cas. Il faut s'attendre à ce qu'elles déterminent nécessairement des différences de réussite entre élèves. Constater des différences en lecture, calcul, rédaction, dictée, histoire, géographie, sciences, langues, etc., est donc chose normale et inévitable. Ce n'est donc pas à partir du constat de ces différences normales que l'on peut aboutir à la définition de cette situation considérée comme non normale qu'est l'échec scolaire.

Ce n'est pas pareil, va-t-on se récrier. Il y a de grandes différences entre jouer au ping-pong et résoudre un problème d'arithmétique. On aura raison. La comparaison entre les multiples activités que l'on peut rencontrer dans la vie courante et les tâches scolaires ne doit pas être poussée trop loin. Aussi cette comparaison va nous servir à typer les tâches scolaires qui se distinguent des autres sur plusieurs points.

Le premier, qu'il suffit simplement de mentionner, c'est que dans la vie courante le nombre des tâches où l'on peut s'essayer est bien plus grand qu'à l'école. L'éventail des possibilités de valorisation, c'est-à-dire de non échec sinon de réussite affirmée, est beaucoup plus ouvert qu'à l'école. Concurremment, la liberté de choix y est plus grande ; à l'école l'élève doit faire ce qu'on lui impose, dans la vie courante, on est relativement libre de ses activités hors les limitations imposées par la profession (que l'on peut assez souvent choisir) et les moyens dont on dipose. Un échec quelque part n'influe pas sur une réussite ailleurs, contrairement à l'école où la réussite est toujours une réussite moyenne, la moyenne des réussites partielles (en français, calcul, sciences, etc). Qui a enseigné à l'école élémentaire a dans ses souvenirs plus d'un cas d'élève dont il n'attendait pas grand chose et dont la réussite sociale s'est avérée par la suite bien plus que moyenne.

Un autre point, beaucoup plus important, réside dans les différences de liaisons entre tâches. Dans la vie courante, on peut être un mauvais comptable et un bon journaliste, un piètre cuisinier et un bon ajusteur... La bonne réussite dans une spécialité (ou spécialisation) n'implique pas d'ordinaire de bonnes capacités dans d'autres domaines. Voyez, par exemple, l'étonnante niaiserie dont font parfois preuve des personnes en renom lorsque par hasard elles se trouvent confrontées à d'autres demandes que celles où elles excellent. Il en va en général tout autrement des tâches scolaires. La réussite ou l'échec tendent à s'uniformiser entre les tâches. En général le bon élève est bon et le mauvais est mauvais dans toutes les matières. Cette situation fait que les exigences de réussite globale qui caractérisent comme nous venons de le voir les tâches scolaires ne sont pas injustifiées. L'histoire de la lutte contre l'échec à l'école est jalonnée de matières que l'on supprime, que l'on ajoute, que l'on reporte à un autre moment du cursus, que l'on modernise ou que l'on retraditionnalise et au bout on trouve à peu près toujours la même chose, les forts sont toujours forts et les faibles sont toujours faibles partout. Ce point n'a pas non plus besoin de plus amples développements. C'est une quasi-donnée d'évidence.

Le point suivant, qui pourra aussi nous confirmer dans le point précédent, est que, contrairement à la plupart des tâches spécialisées de la vie courante, les tâches scolaires possèdent de bons prédicteurs de réussite ou d'échec en dehors d'elles-mêmes. Pour savoir si un jeune a des chances d'être un bon coureur de 100 m, un bon sauteur en hauteur, un bon joueur d'échecs, etc., il faut nécessairement le juger dans ces tâches elles-mêmes. Ceux qui spontanément courent le plus vite, sautent le plus haut, progressent très rapidement dans la pratique efficiente du jeu d'échecs, etc., ont de bonnes chances de conserver par la suite, à entraînement égal, leur supériorité sur ceux qui ont de moins bonnes performances de départ dans ces diverses tâches. Par ailleurs, la performance dans une de ces tâches ne nous renseigne guère sur les performances dans d'autres tâches. Ce n'est pas le cas, comme nous l'avons vu, en ce qui concerne les tâches scolaires, où l'échec dans l'une accompagne en général l'échec dans les autres. Si le meilleur prédicteur de la rapidité de la course à pied est la mesure de la rapidité de la course à pied, et si la rapidité de la course à pied ne nous dit pas grand chose sur, disons, la rapidité de la course à bicyclette, les tests d'intelligence nous fournissent des probabilités de prédiction non négligeables de réussite pour l'ensemble des matières scolaires (réussite globale) et (mais quelquefois avec une efficacité moindre) pour chaque groupe de matières ou chaque matière particulière.

On a construit une multitude de tests d'intelligence. En gros, on peut les classer en deux catégories : les tests globaux d'intelligence, les tests d'aptitudes. Les tests globaux d'intelligence sont généralement étalonnés en quotient intellectuel (QI), selon le postulat que si la puissance intellectuelle croît au cours de l'enfance, cette croissance s'effectue de façon homogène d'un sujet à l'autre. Ceci fait que ceux qui sont les mieux lotis (QI élevé) ou les plus mal lotis (QI faible) au départ le sont aussi à l'arrivée, c'est-à-dire à la fin de la croissance intellectuelle, vers les 16-18 ans. On s'arrange aussi pour que les tests de QI fassent comme si la croissance intellectuelle était homogène d'un âge à l'autre, ce qui fait que les sujets conservent le même QI au cours du développement et, par extension, à l'âge adulte. Les tests d'aptitudes sont sensés mesurer des capacités moins globales que les tests de QI, depuis des aptitudes encore

très générales comme l'aptitude verbale et l'aptitude spatiale, jusqu'à des aptitudes plus spécifiques, arithmétique, rapidité de perception, etc. En fait, la liaison entre les tests d'aptitude et les tests globaux d'intelligence est très forte. L'information spécifique qu'apportent les tests d'aptitude n'ajoute souvent pas grand chose à celle dont on dispose lorsqu'on connaît le QI global. La liaison entre la mesure globale de l'intelligence et la réussite d'ensemble ou par matières à l'école cadre assez bien avec le fait qu'en général la réussite des élèves est assez homogène d'une matière à l'autre. On est en droit de penser que les différentes tâches scolaires font appel à de mêmes mécanismes intellectuels.

La notation en QI est bien connue. En adoptant une distribution dite de la loi normale, qui peut être caractérisée par deux valeurs, la moyenne et l'écart-type, on attribue la valeur 100 au QI moyen. De part et d'autre de cette valeur, l'écartement des mesures est contrôlé de telle façon que 15 points en moins (QI de 85) et 15 points en plus (QI de 115) comprennent respectivement 34 % des sujets. Autrement dit, entre le QI 85, qui correspond à un écart-type en dessous de la moyenne, et le QI 115, qui correspond à un écart-type au dessus de la moyenne, se trouvent 68 % (exactement 68,3 % avec la courbe théorique) des sujets. Les scores des tests d'aptitude sont généralement représentés en notes (par exemple de 0 à 10) qui, si elles obéissent à la loi normale, peuvent facilement être transformées en valeur de QI, mais alors ces valeurs ne présentant pas la caractéristique de mesure globale qui est attachée aux tests de QI. Une notation scolaire sur 20 avec 10 de moyenne, qui adopterait une distribution analogue à celle de la loi normale et à la dispersion des valeurs du QI, verrait environ les 2/3 des élèves compris entre la note 8,5 et la note 11,5, avec un pic sur la note 10.

Le point important ici est que l'on dispose, avec l'estimation du QI des élèves, estimation qui peut se faire en pratique de façon commode et rapide avec une précision suffisante, d'un indicateur raisonnablement fiable des **possibilités** de réussite scolaire. L'échec scolaire ne peut être compris que relativement à ces possibilités. Il y a échec scolaire chaque fois que les performances globales d'un élève s'écartent trop massivement, vers le bas, des espérances de réussite que laissait présager son QI.

II. - LA RÈGLE DE L'EXIGENCE MOYENNE

Eu égard aux matières scolaires, nous venons de voir que l'espérance de réussite était nécessairement différente d'un élève à l'autre non seulement dans chaque matière mais pratiquement aussi pour l'ensemble des matières, étant données les liaisons de fait constatées entre celles-ci. Cette dispersion inévitable des probabilités de réussite est probablement le plus gros des problèmes auxquels un système scolaire organisé pour de larges populations d'élèves doit faire face. Il a toujours existé. Il est devenu préoccupant lorsque, tant pour des raisons économiques (insertion des hommes dans de nouveaux systèmes de production) qu'idéologiques (idéal démocratique de l'égalité des chances) et morales (la participation au savoir est partie intégrante de la conception actuelle de l'homme), la nécessité de relever fortement le niveau des connaissances générales des individus s'est imposée.

L'acuité du problème s'est révélée par suite de la conjugaison de trois facteurs : la généralisation « en surface » de la scolarité élargie à tous les enfants, en « verticalité » l'élévation progressive de l'âge de sortie de la scolarité obligatoire et en trois la diminution de la tolérance à la non réussite. Ce dernier facteur est sans doute le plus important

De façon quasi-automatique, la généralisation à tous les enfants de la scolarisation doit entraîner une plus grande dispersion de probabilités de réussite. Dans une société où ne vont à l'école que ceux qui veulent bien (ou plutôt ceux dont les parents le veulent bien) ne vont à l'école, et y restent, que ceux qui y réussissent à peu près. Quand obligation il y a, tout le monde y va, et tout le monde y reste, ceux qui y réussissent bien, ceux qui y réussissent à peu près, ceux qui y réussissent plutôt mal et ceux qui n'y réussissent pas du tout.

L'augmentation de la durée des études obligatoires aboutit à la même conséquence : un accroissement de la dispersion par un effet d'éventail. Supposons que la réussite scolaire ne dépende que du niveau intellectuel (1), du QI, c'est-à-dire que la dispersion des réussites scolaires soit une figure semblable à celle de la dispersion des QI. Prenons comme exemples un QI de 80, que l'on peut considérer comme la zone où commence ce que l'on appelle les débilités légères, et un QI de 120, que l'on peut considérer comme la zone où l'on commence à avoir affaire à ce que l'on appelle maintenant des sur-doués (zones qui laissent vers le bas à peu près 10 % de plus faibles et vers le haut 10 % de plus forts et à l'intérieur desquelles se situent donc environ 80 % des sujets). A cinq ans, entre un QI de 80 et un QI de 120, l'écart du développement intellectuel, traduit en âge mental, est de deux ans : ceux dont le QI est de 80 ont un âge mental de 4 ans, ceux dont le QI est de 120 ont un âge mental de 6 ans. A dix ans, l'écart passe à 4 ans : ceux dont le QI est de 80 ont 8 ans, et ceux dont le QI est 120 ont 12 ans d'âge mental. A quinze ans l'écart passe à 6 ans : 12 ans contre 18 ans d'âge mental. Il est probable que cette estimation minimise l'écart des possibilités intellectuelles réelles, dont l'échelle doit être encore plus ouverte, en particulier par l'apparition avec l'âge mental de change-

ments qualitatifs dans le fonctionnement intellectuel, par exemple l'accès ou le non-accès à la pensée formelle. Avec un étalement identique des niveaux scolaires à 15 ans, les uns seraient en 5e et les autres au baccalauréat.

L'existence de grandes différences dans les possibilités de réussite scolaire parmi les enfants d'une population non sélectionnée est un fait inévitable, mais de moins en moins bien supporté par les familles. Il y a un siècle, les débuts de la scolarité obligatoire ont souvent été ressentis comme une contrainte excessive. La population vivait en majorité à la campagne. Envoyer les enfants à l'école était éventuellement acceptable l'hiver et les jours de mauvais temps. Quand il faisait beau, les enfants étaient souvent retenus à la maison pour les travaux des champs auprès desquels les travaux de l'école étaient souvent perçus comme futiles. Aujourd'hui, pour les populations de souche (ceux dont les parents, grands-parents, arrières-grands-parents... ont été scolarisés dans les conditions qu'on vient d'évoquer), les choses sont à peu près le tableau inverse. Le travail scolaire passe au *premier plan des préoccupations* des familles (et ce d'autant plus facilement que dans la plupart des cas la famille n'est plus une cellule de production). La non réussite des enfants peut être vécue comme une calamité et souvent comme une injustice. Entre les deux [en gros entre les deux guerres mondiales (2)] une bien meilleure attention qu'auparavant a été portée par les familles aux choses de l'école, mais sans la forte pression (ou aspiration) à la réussite que l'on a pu constater par la suite, d'abord au niveau de l'école élémentaire, puis, depuis environ les années 1960 au niveau du secondaire, et maintenant de plus en plus aussi au niveau de l'enseignement *supérieur*. Au total, l'école se trouve sommée d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Devant cette exigence, elle va devoir composer entre deux systèmes de références, deux normes, qui vont s'avérer rapidement incompatibles.

Ce qu'on va appeler la **norme de valeur** fixe ce qu'à un moment donné la société (représentée par le pouvoir politique, économique, les associations de parents, d'enseignants, etc.) croit nécessaire d'être enseigné aux enfants. C'est une norme à tendance maximaliste. L'idéal est que les enfants sachent le plus de choses possibles, et de la façon la plus approfondie, à la sortie de l'école. Cette norme se traduit concrètement dans la définition de programmes dans un premier temps, la fabrication de manuels scolaires dans un deuxième temps. Ces derniers sont en général plus maximalistes que les programmes. L'éditeur de manuels, comme tout bon commerçant, va dans le sens des souhaits de la clientèle scolaire (maîtres et parents) qui, en l'occurrence, en demande en général plutôt plus que plutôt moins.

L'autre norme est la **norme de réussite**. Elle se traduit concrètement dans les systèmes d'évaluation mis en œuvre, de quelque nature qu'ils soient : estimations au « pifomètre », compositions, examens, tests de connaissance, etc. L'évaluation a un statut très ambigu. D'une part elle a pour fonction d'estimer la réalisation du programme, c'est-à-dire les connaissances acquises par les élèves. Cette *connaissance, selon la norme de valeur*, doit être la plus élevée possible. D'autre part, du fait des différences inévitables dans les espérances de réussite pour tous les élèves, l'obtention d'un même niveau de réussite pour tous les élèves s'avère impossible. Il faut donc fixer un niveau, un critère, au-dessus duquel on estime les objectifs du programme comme raisonnablement satisfaits, ce qui correspond à la réussite, et au-dessous duquel on ne les estime pas satisfaits, ce qui correspond à l'échec. La pression au maximum de réussite (en termes de nombre d'élèves) pousse à fixer le critère le plus bas possible. La norme de réussite est foncièrement une norme minimaliste.

L'effet conjugué de ces deux normes, l'une qui tire vers le haut, l'autre qui tire vers le bas, fait qu'un point d'équilibre est régulé (pratiquement au sens cybernétique du terme) autour d'une valeur médiane. Globalement, quand on prend un recul suffisant pour que les épisodes où ça tire d'un côté ou bien où ça tire de l'autre se neutralisent, on aboutit à ce qu'à peu près la moitié des élèves réussissent et la moitié ne réussissent pas (3).

C'est cette situation que pour la commodité de l'expression on a appelé la **règle de l'exigence moyenne**. Cette règle règlemente d'un côté la définition des programmes et de l'autre côté les pratiques évaluatives.

Etant donnée la pression constante de la norme de valeur, qui pousse à maximiser les demandes du programme, le niveau où se place l'exigence moyenne ne dépend que de la sélection de la population scolaire. Pour une population sélectionnée de haut niveau, sur la base par exemple de QI élevés ou, ce qui revient presque pratiquement au même, du milieu socio-économique favorisé de la famille, l'exigence moyenne sera nettement plus élevée que pour l'ensemble de la population scolaire. Ce fait n'est pas sans effet. Les enfants intellectuellement favorisés satisfont trop facilement l'exigence moyenne établie pour l'ensemble de la population, du moins à l'école élémentaire. La conséquence est une certaine fuite par le haut, soit que tout en restant à l'école de tous, ces élèves acquièrent autant ou plus de connaissances dans leur milieu familial qu'à l'école, soit tout simplement que les familles les placent dans des écoles sélectives. Cette fuite vers le haut peut avoir en retour des effets pernicieux. Pour une population scolaire écrémée de ses bons éléments, c'est-à-dire plus ou moins sélectionnée par le bas, le niveau de l'exigence moyenne va tendre à baisser (4) avec réenclenchement de la tendance à la fuite par le haut, et ainsi de suite, conduisant à une dégradation

certaine de l'ensemble du système scolaire pour tous. Les effets catastrophiques sur le plan social d'une telle situation ne sont pas à souligner. La fuite par le haut est une sorte de parade spontanée, mais cette parade n'honore pas l'institution scolaire qui manque ainsi à une partie de sa mission.

Il faut bien accepter sans se voiler les yeux que la réussite différentielle à l'école est un phénomène normal. Il persistera tant que l'on s'obtinera à ne poser comme règle qu'une seule exigence moyenne ajustée à l'ensemble de la population. Mettre la barre plus bas, établir une règle à exigence minimum susceptible d'être satisfaite par les plus faibles (et conséquence supposée mais non moins que prouvée aussi par les plus forts) serait encore plus catastrophique comme on vient de le voir. La façon la plus correcte, la meilleure pour les enfants et la plus profitable pour la société, serait évidemment de définir non pas un mais plusieurs niveaux d'exigence dès l'école élémentaire et de rétablir et de diversifier ceux qui ont pu exister au niveau du collège au lieu de tout noyer dans un hochepot d'illusions.

Dans le système traditionnel le redoublement, qui affectait parfois une proportion importante des élèves d'une classe, remplissait un peu la fonction d'ajustement des exigences. Le redoublement a sa justification si l'on considère qu'en moyenne l'investissement intellectuel exigé des enfants par les tâches scolaires est empiriquement à peu près étalonné sur l'âge moyen de réussite, ainsi la lecture à six ans, c'est-à-dire six d'âge mental. Cet âge est atteint, comme on l'a vu, à cinq ans d'âge chronologique par les enfants disposant d'un QI de 120 et à un peu plus de sept ans par ceux disposant d'un QI de 80. Ceux-là, scolarisés légalement au CP à six d'âge d'état civil, devront attendre un an encore pour maîtriser réellement l'activité de lecture.

Le redoublement compris ainsi n'est cependant qu'un pis aller. Le problème est que la structure interne des tâches, par exemple la façon dont on enseigne à lire, à compter, s'est elle même empiriquement ajustée au fonctionnement intellectuel moyen. Elle est trop simplifiée pour les enfants intellectuellement avancés et trop compliquée pour les enfants intellectuellement infra-moyens. Les premiers iront chercher ailleurs les stimulations intellectuelles qui leur sont nécessaires, les seconds vont s'essouffler à suivre le peloton des moyens. Le problème devient aussi un problème de méthodes. L'écart entre les enfants ne peut pas être réduit en le niant (ce faisant on aboutit en fait à l'agrandir) mais en considérant qu'il y a face aux tâches scolaires des possibilités différentes avec la nécessité d'approches différentes. La question de savoir s'il faut aussi opérer des sélections de tâches, en instaurant par exemple des systèmes d'options sélectifs, est aussi à étudier.

III. - L'ÉCHEC SCOLAIRE VÉRITABLE

Il ne faut pas confondre réussite différentielle et échec scolaire. La réussite différentielle est un phénomène inévitable, alors que l'échec scolaire est, peut-être, évitable. Si la réussite scolaire était estimée objectivement, et si pour chaque élève son niveau correspondait à ce qu'il pourrait (devrait) être, elle se distribuerait sans doute selon la loi normale (courbe en cloche). Et par ailleurs, si la règle de l'exigence moyenne, qui est un artéfact normatif, ne fonctionnait pas, tous les niveaux de réussite seraient légitimes, comme sont, par exemple, « légitimes » les différences de tailles entre personnes (même si on peut estimer que certaines sont plus enviables que d'autres).

Comment (ou pourquoi) seraient-elles légitimes ? Pour une personne qui a été élevée dans des conditions convenables (de nourriture, de soins...) est légitime la taille qu'elle atteint à l'âge adulte en ce sens qu'elle ne dépend que des déterminismes individuels dont est génétiquement équipée cette personne. Si ce déterminisme n'est pas artificiellement trafiqué quelque part (ce qui devient semble-t-il de plus en plus possible) la taille atteinte en sera la meilleure expression. La réussite scolaire n'est probablement pas (du moins directement) génétiquement programmée. Pourtant, mieux encore pour l'instant que pour la taille, nous disposons pour la réussite scolaire de prédicteurs valides et commodes. Le meilleur, comme on l'a déjà signalé, est le niveau global de développement intellectuel exprimable en QI ; on dispose aussi de tests plus focalisés permettant éventuellement de moduler la prédiction globale. On peut parler d'échec scolaire quand les performances scolaires d'un élève s'écartent de façon trop importante en moins de ce qu'on pouvait attendre au vu du niveau intellectuel (le « trop importante » pourrait être opérationnalisée par exemple sur la base des corrélations entre QI et réussite scolaire). La règle d'exigence moyenne n'intervenant pas, un élève dont les performances scolaires sont moyennes ou au-dessus pourrait objectivement être considéré en état d'échec scolaire (le « peut mieux faire » des maîtres expérimentés n'est pas forcément une clause de style).

Une telle approche n'est pas habituelle, ni surtout habituellement bien vue chez nous. Le résultat, c'est qu'il n'est pas possible d'estimer quelles devraient être les ambitions réelles (les prévisions de sortie) du système scolaire pour les différents enfants, des moins aux plus doués. Il se peut qu'il ne s'en sorte pas trop mal en définitive. Il se peut aussi, et plus probablement, qu'il produise beaucoup de rebuts, comme le ferait une usine dont le système de production serait aussi peu différencié face à une grande diversité de matières à traiter. Ce qui fait qu'on ne sait pas quand il faut parler d'échec scolaire

à proprement parler. Cependant à l'heure actuelle, malgré cette imprécision des données peu acceptable de nos jours, des faits massifs imposent dans certains cas un constat d'évidence d'échec scolaire. Il s'agit essentiellement de la faible réussite générale des enfants issus des milieux socio-économiques défavorisés et parmi ceux-ci tout particulièrement des enfants d'immigrés.

Cela se passe de plus en plus par écoles. Dans les grandes villes, la crise du logement à peu près dépassée, on a assisté depuis plusieurs années à une ségrégation de fait croissante des populations. Les familles un peu plus aisées ont déserté les quartiers populaires, notamment les HLM, où par la suite encore les plus aisés des moins aisés ont été remplacés par des familles d'immigrés. Par ailleurs les familles « normales » (!) situées dans/ou à la périphérie des quartiers « populaires » (!) tendent à transporter leurs enfants vers les écoles « bien » (!) des autres quartiers (les obligations — aujourd'hui très assouplies — de la carte scolaire soit ont été tournées, soit ont contribué à peupler des cours privés). Dans ces écoles élémentaires à peuplement populaire, la figure optimiste : un tiers réussissent, un tiers suivent à peu près, un tiers échouent, est largement inversée : deux tiers ou trois quarts sont considérés en état d'échec. C'est à partir de cet échec de fait massif qu'on voudrait essayer de proposer une explication assez générale de l'échec scolaire (ou du moins de certains échecs scolaires) à quelque milieu qu'appartienne l'enfant.

IV. - UNE HYPOTHÈSE

Toutes les explications avancées pour essayer de définir pourquoi les enfants de milieux défavorisés réussissent à l'école moins bien que les autres se sont avérées au moins insuffisantes. Le QI moyen de ces enfants est moins élevé qui celui d'enfants de milieux plus favorisés, mais, d'une part, l'échec est plus massif que ne le voudrait la répartition des QI et, d'autre part, on ne peut écarter l'idée qu'un certain biais intervienne dans l'estimation du QI au détriment des enfants défavorisés, les items des tests n'étant jamais complètement neutres eu égard à la culture dominante. Les théories relatives à l'utilisation d'un langage appauvri se sont elles aussi révélées insuffisantes, de même que le sont les raisons purement économiques : possibilité ou non d'acheter des livres, d'avoir accès aux bibliothèques, etc.

Le fait le plus intrigant est peut-être que tous les enfants des milieux défavorisés n'échouent pas. Si le déterminisme de l'échec était d'ordre économique et social, on pourrait s'attendre à ce qu'il agisse de la même façon chez tous les enfants qui s'y trouvent soumis. Pourquoi quelques-uns s'en échapperaient-ils ? Il est clair que les conditions économiques et sociales ne commandent pas directement les comportements scolaires. Dans nos sociétés, comme le bonheur du savetier, l'instruction ne s'achète pas, même si en cette affaire comme dans l'autre un peu d'argent ne nuit pas.

L'artisan direct de la réussite ou de l'échec est l'élève lui-même. La réussite à l'école dépend d'une part de ses capacités intellectuelles ou, de façon plus générale, de ses capacités cognitives, et d'autre part de ce qu'il veut bien en faire. Les capacités cognitives considérées seules « expliquent » ce que nous avons appelé la réussite différentielle ; en tant que telles elles n'entrent pas dans la définition de l'échec scolaire. Elles définissent, pour chaque élève, une zone maximale de réussite scolaire globale qui ne saurait être dépassée. L'échelonnement des niveaux et des grades scolaires et universitaires donnerait une assez bonne idée de ces zones de réussite maximale, si la réussite ne dépendait que du niveau des capacités cognitives. La réussite scolaire est toujours conditionnée par les capacités cognitives en ce sens qu'elles sont une condition nécessaire de la réussite.

Elles n'en sont pas, bien sûr, une condition suffisante. Elles ne commandent la réussite scolaire que dans la mesure où l'enfant les applique réellement aux tâches scolaires, c'est-à-dire dans la mesure où il joue vraiment son rôle d'élève, où il fait son « métier » d'élève, en consacrant aux tâches scolaires de façon optimale l'efficience mentale dont il est capable. L'évidence est que ce n'est pas toujours le cas. Pourquoi le fait-il et pourquoi ne le fait-il pas pourrait à vrai dire paraître une chose assez énigmatique. L'enfant ne naît pas écolier comme il naît fille ou garçon, et si le métier d'écolier devient de plus en plus le destin général des enfants du monde, ça n'a pas toujours été le cas, loin s'en faut. La chose la plus évidente est la capacité des enfants à adopter (et même à adapter et à développer) des systèmes de conduites très différents, mais présentant à l'intérieur de chaque groupe culturel différencié une bonne homogénéité. Pour chaque groupe culturel pour lequel on peut faire état d'une culture distinctive, on peut aussi faire état d'une sous-culture spécifiquement adoptée par ses enfants. Cette sous-culture juvénile représente les formes transitionnelles par lesquelles le jeune accède aux valeurs de sa société adulte. Les activités du métier d'écolier font partie d'une de ces sous-cultures.

C'est une sous-culture en expansion, sous deux aspects, deux dimensions. Verticalement, à l'intérieur d'une même entité politique (un pays, une ethnie...) elle se répand des couches sociales représentant l'intelligentsia traditionnelle aux autres couches sociales, notamment celles jusqu'ici caractérisées par de fortes implications dans des activités physiques, par opposition aux activités

intellectuelles. Cette opposition tend à s'estomper dans les pays technologiquement avancés. Comme, dans ces pays, l'intelligentsia se confond à peu près avec les milieux socio-économiques favorisés, la sous-culture juvénile scolaire migre des milieux favorisés aux milieux moins favorisés. Horizontalement, le développement des pays dits en voie de développement est compris, pour un ensemble complexe de raisons économiques, idéologiques, politiques, comme devant passer par une scolarisation généralisée. Dans les deux cas, on a une situation semblable : la sous-culture scolaire se trouve en compétition, au niveau des enfants, avec d'autres sous-cultures plus ou moins incompatibles. Comme on le verra tout à l'heure, l'extension verticale, des couches favorisées aux couches moins favorisées, pose moins de difficultés que l'extension horizontale, des pays industrialisés aux pays en voie de développement, ou à des groupes émigrés de ces pays et implantés dans les pays industrialisés. Dans les deux cas, mais surtout dans celui du second, la scolarisation revêt souvent un caractère forcé. Elle se pose en infraction avec les façons d'être, de croire, de penser, d'agir... de ces populations, c'est-à-dire en porte-à-faux avec leurs valeurs traditionnelles.

En relation avec ce caractère le plus souvent forcé de la scolarisation dans les couches sociales ou les sociétés qui ne l'ont pas encore assimilée dans leur culture, la question cruciale est comment les individus accèdent aux cultures et leurs sous-variantes.

L'hypothèse la plus courante est que les cultures s'apprennent. Plongés dès leur naissance dans les façons d'être, de faire, de penser, d'interagir... des personnes du groupe social dans lequel il est appelé à vivre, l'enfant apprend par expérience et par l'enseignement des aînés les caractéristiques de sa culture. C'est une hypothèse rassurante. Au niveau de l'enfant, l'école va pouvoir dès le départ installer les « bons » apprentissages, directement faire passer chez l'enfant ses formes de pensée et ses valeurs. Ainsi plus tôt l'enfant va à l'école, mieux ça vaut : maternelles, jardins d'enfants, crèches pour tous. Il faut s'arranger pour que les apprentissages scolaires soient plus précoces, donc plus prégnants, que ceux que l'enfant pourrait faire en dehors de façon incompatible avec ceux proposés par l'école. Au niveau des adultes, l'école va pouvoir intervenir aussi. Ceux-ci sont porteurs d'apprentissages différents et plus ou moins en désaccord avec les valeurs scolaires. Mais le propre des apprentissages est d'être assez facilement effaçables ou tout au moins modifiables. Une conduite finit par s'éteindre si elle n'entraîne plus pour l'individu des conséquences profitables ; une conduite peu profitable peut être remplacée par une plus profitable. Par conséquent, en agissant au niveau des enfants, considérés comme un livre ou rien ou peu de chose n'a encore été écrit, et au niveau des adultes en modifiant dans le bon sens ce qu'ils ont déjà inscrit, dans le cadre de cette hypothèse apprentissage, on peut espérer éliminer assez vite — en une génération par exemple — les facteurs culturels de l'échec scolaire.

Les pédagogues, dont le rôle est d'enseigner, c'est-à-dire de faire en sorte que les enfants apprennent, en restent tout naturellement sur l'idée que tout s'enseigne, donc que tout s'apprend. Ils fonctionnent dans le cadre de l'hypothèse apprentissage. Quand ça ne marche pas, les causes de la non réussite sont à rechercher dans les défaillances de l'enseignement : niveau et découpage des programmes, techniques d'exposition et de contrôle, etc. Les facteurs cutlurels ne sont pas compris comme des obstacles absolus aux apprentissages scolaires, mais comme des données de fait dont il faut éventuellement tenir compte pour « habiller » les contenus des programmes, adapter les processus d'enseignement et susciter l'intérêt des élèves.

Malheureusement, ça résiste. De grands programmes d'actions éducatives compensatoires, portant à la fois sur les enfants et les familles, menés dans divers pays, notamment aux USA, ont bien produit quelques résultats intéressants, mais bien petits par rapport à ce qui était espéré et à l'importance des moyens mis en œuvre. Les facteurs socio-culturels de l'échec scolaire ne sont pas ébranlés. Ils semblent implantés à des niveaux plus profonds que ceux où agissent les procédures éducatives volontaires. Il faut sans doute voir les choses autrement.

Depuis une ou deux décennies, l'idée que l'on se fait de l'enfant a beaucoup changé. La vision traditionnelle est celle d'un enfant qui naît équipé pour apprendre. Au départ il ne dispose d'aucune compétence installée (par analogie avec les systèmes de traitement des ordinateurs prévus par construction on dit maintenant souvent pré-câblée) ; donc aucun pré-câblage : à la naissance l'enfant ne dispose que de la compétence à acquérir des compétences. A cette vision traditionnelle de l'enfant va se substituer peu à peu celle d'un enfant équipé « par construction » (par pré-câblage) d'un nombre important de compétences dans ses rapports avec l'environnement physique et aussi, et peut-être surtout, avec l'environnement social.

Il est commode de diviser ces compétences en deux groupes. Les unes sont des compétences d'emblée fonctionnelles, comme les activités de prise de nourriture, les « réflexes » de défense, les réponses d'orientation, etc. Dans certaines théories du développement (Wallon, Piaget) ces activités sont considérées comme les fondements pour la construction du psychisme. L'autre groupe de compétence se trouve bien illustré par l'idée que se font actuellement beaucoup de chercheurs sur les processus d'acquisition du langage par l'enfant humain. Il est

de plus en plus admis aujourd'hui que l'acquisition du langage ne correspond pas à proprement parler à un (ou des) apprentissage(s). On postule l'enfant pourvu de systèmes de traitement (de systèmes de calcul) automatiques lui permettant d'analyser le discours (le corpus linguistique) produit par l'entourage et d'en extraire les règles *constitutives (la grammaire). On admet que cette compé*tence reste opérationnelle dans une fenêtre temporelle relativement étroite, environ de 0 à 6-7 ans (5).

L'hypothèse proposée ici est que l'enfant est équipé de compétences analogues pour analyser les conduites typiques du groupe social dans lequel il est élevé et d'en *extraire les déterminants profonds et généraux des con*duites sociales, ce qu'on appelle souvent le système des valeurs, c'est-à-dire la culture au sens profond du terme. Il est au demeurant tout à fait pensable que l'enfant dispose d'un grand système pré-câblé affecté à l'extraction des régularités qui sous-tendent toutes les pratiques sociales de son groupe, avec des sous-systèmes spécifiquement affectés à des domaines définis comme le langage, le système des valeurs, etc. Une compétence générale qui pose l'enfant en tant qu'être social.

Quoi qu'il en soit, si on accepte l'hypothèse d'une compétence pré-câblée de l'enfant à acquérir la culture, on doit s'attendre à retrouver dans cette acquisition les traits généralement considérés comme caractéristiques des processus pré-câblés. Citons-en quelques-uns. L'existence d'une fenêtre temporelle a été déjà mentionnée à propos du langage. Si une telle fenêtre existait dans l'accaparement de la culture, il serait permis de penser que celle-ci ne va pas au-delà de la prime adoles*cence, où interviennent parfois des remises en cause* spectaculaires de certaines valeurs. Un autre trait est le petit nombre d'informations nécessaires pour alimenter les processus pré-câblés. Ainsi l'enfant trouve la grammaire de base de sa langue à partir d'un corpus très réduit. S'il en était de même pour les aspects culturels, l'enfant n'aurait pas besoin d'un nombre très grand de contacts avec les pratiques de son groupe social pour en extraire les dominantes. Un troisième trait est le caractère peu systématique, et même franchement asystématique, des échantillons de corpus sur lesquels les processus pré-câblés sont capables d'opérer. Par exemple les enfants réalisent l'acquisition de la langue avec un bon*heur équivalent dans des contextes linguistiques extrême*ment divers et pour l'essentiel non préparés. Cette caractéristique oppose nettement les processus pré-câblés aux apprentissages ; ces derniers exigent généralement des situations beaucoup plus structurées. Un autre trait, sans doute le plus important, est la pérennité des acquisitions contrôlées par les processus pré-câblés. Elles sont pratiquement définitives. A l'inverse, ce qui est appris (par apprentissage) s'oublie vite sans réutilisations périodiques (sauf peut-être les habiletés motrices).

Au total, il est permis *d'estimer que ces différents* traits cadrent assez bien avec ce que l'on sait de l'échec scolaire. Quand l'échec scolaire peut être considéré avec une bonne probabilité comme dépendant de facteurs socio-culturels, il se manifeste tôt et il se montre très réfractaire aux mesures compensatoires.

Alors, faut-il baisser les bras ? Ce n'est pas sûr. Lorsque deux cultures, dont l'une intègre l'école et l'autre ne l'a pas encore, ou que partiellement intégrée, sont présentes dans un pays, une ville, une communauté, l'enfant a une certaine probabilité d'incorporer dans sa sous culture juvénile les caractéristiques de l'une ou de l'autre. La probabilité d'incorporer celle de son groupe proche est évidemment plus grande que celle d'incorporer la culture de groupes plus lointains, par exemple l'enfant d'immigrés celle de son groupe ethnique que celle du pays d'accueil. La probabilité inverse n'est cependant pas nulle, ce qui explique peut-être ces réussites, dont la fréquence n'est pas si rare, que ne laissait pas prévoir l'origine sociale. A ce sujet, une donnée dont la signification paraît très importante est à noter. Les enfants n'acquièrent pas la langue avec les caractéristiques de leur groupe proche, mais avec les caractéristiques dominantes d'un groupe linguistique plus large (dans la mesure, bien sûr, où ils sont exposés à la langue de ce groupe plus large, ce qui est la règle générale). Par exemple un enfant de parents marseillais (avec accent) élevé à Paris parle plutôt comme les Parisiens que comme ses parents. De même, un enfant d'immigré parle le français comme les enfants de son quartier et non comme ses parents. Cela semble indiquer que les processus pré-câblés sont construits pour séparer ce qui, dans un cadre social donné, relève du général de ce qui relève du contingent (6).

Autre point. Il est très probable que le mode symbolique contribue largement, et peut être exclusivement, à l'appropriation des systèmes de valeurs. Les données extraites par les processus supposés pré-câblés affectés chez l'enfant à l'accès à ces systèmes de valeurs ne se trouvent pas au plan de surface des conduites, de ce qui se voit de ces conduites, mais plutôt aux plans profonds de leur signification, ce qu'à travers elles expriment les acteurs sociaux. En cela, la préséance habituelle donnée par une société ou groupe social a certaines formes de *conduite sur d'autres formes de conduite peut revêtir une* signification profonde. Par exemple ce pourrait être le cas quand un groupe place au premier rang des priorités les travaux des champs et leurs activités connexes et relègue au tout dernier rang les activités scolaires : de petites occupations pour les enfants quand il n'y a rien à faire ailleurs. Dans le même ordre d'idées, doivent avoir une grande importance ce qu'on peut appeler les personnages symboles qu'une société se donne. Tout groupe social a ses héros (personnages réels idéalisés, person-

nages légendaires, imaginaires, mythiques, etc.). Le rôle de ces personnages comme modèles d'identification a été mis en avant dans des conceptions actuelles du développement de la personnalité. L'enfant se donne des modèles à imiter ; il apprend par eux certaines conduites sociales. Mais il est permis de penser que ces modèles valent plus par ce qu'ils représentent que par ce qu'ils font. A travers eux ce ne sont pas tellement des conduites que l'enfant apprend, mais des valeurs qu'il atteint, les valeurs que la société a symbolisées dans l'invention de ses héros.

L'apparition de valeurs scolaires dans la culture juvénile doit évidemment être favorisée si des personnages-symboles proposés à l'enfant sont porteurs de ces valeurs. Par exemple, au siècle dernier lors de la généralisation de la scolarisation à toutes les couches sociales, il semble qu'on ait été, du moins intuitivement, conscient de cela. Quand on feuillette les ouvrages scolaires utilisés alors, on est frappé par le caractère exemplaire de beaucoup de textes (en lecture, mais aussi en géographie, histoire, et même en calcul) avec des personnages en qui se disputent la candeur républicaine et patriotique et le zèle scolaire (cf. : par exemple le Tour de France par deux enfants, les nombreuses descriptions de l'enfance d'hommes de renom sortis du peuple comme l'enfance du général Drouot). Tout cela peut paraître aujourd'hui étrangement désuet. A l'époque cela a sans doute été très fonctionnel pour valoriser l'école dans les milieux populaires. En cela nos aînés se sont montrés peut-être plus astucieux qu'on ne pourrait le croire. L'école d'aujourd'hui se veut plus objective, ou moins engagée. Ce faisant, elle ne procure pas de modèles symboliques à ceux qui en auraient le plus besoin, les enfants des milieux éducativement pauvres. Et il n'y a aucune chance que ces enfants trouvent dans les médias, vu ce qu'on y voit ou entend, des modèles représentatifs des valeurs scolaires.

Le cas des populations à scolariser « à neuf », pays en voie de développement, groupes issus de ces pays immigrés dans les pays industrialisés, est plus compliqué encore. Quand, dans l'Europe de la fin du XIXe siècle début XXe, la scolarisation a été élargie de l'intelligentsia aux couches populaires, beaucoup de modèles-symboles pouvaient être tirés d'un fond culturel commun à travers des personnages historiques, légendaires ou mythiques ; les systèmes de valeurs de la sous-culture scolaire juvénile pouvaient être accrochés sans trop de mal à des systèmes de valeurs plus larges à peu près partagés par tous. Dans la plupart des pays en voie de développement, les sous-systèmes de valeurs scolaires sont entièrement rapportés sans aucune racine dans les systèmes traditionnels de valeurs. L'école arrive en colonisatrice, porteuse d'une autre culture. La chanson de Boris Vian et Henri Salvador, « Nos ancêtres les gaulois » est une caricature vraie en ce sens qu'elle grossit jusqu'à l'évidence comique cet état de fait. Mais ce n'est sans doute pas une nécessité fatale. Chaque culture porte des valeurs sur lesquelles une sous culture juvénile ouverte aux valeurs scolaires pourrait se former. Il s'agit de trouver dans chacune d'elles les systèmes de valeurs et leurs représentants symboliques permettant de les incorporer sans destruction réciproque. Par exemple, la constitution d'une littérature scolaire (textes littéraires et didactiques) intégrant en ce sens des modèles-symboles traditionnels pourrait y contribuer de façon non négligeable.

CONCLUSION

Dans le monde actuel, beaucoup d'enfants se trouvent en contact avec plusieurs groupes sociaux porteurs de systèmes de valeurs différents. Certains de ces groupes favorisent des valeurs favorables à l'école, d'autres non ; on admet deux points. Le premier est que la réussite ou l'échec scolaires sont directement tributaires du système de valeurs auquel participe l'enfant qui, de ce fait, « *accepte* » de se réaliser par l'école, ou d'autres façons. Cette « acceptation » n'est évidemment pas volontaire. Elle est constitutive du système de valeurs acquises par l'enfant comme l'est, par exemple, sa langue maternelle comme moyen d'expression. Elle s'impose à lui. Le second point, dont découle le premier, est que les systèmes de valeurs ne sont pas à proprement parler appris. Ils sont extraits par l'enfant sur la base des significations des conduites et des modèles privilégiés par son groupe social de référence. Pour cela l'enfant dispose d'équipements de socialisation à caractère « pré-câblé » affectés à l'analyse des pratiques sociales, de la même manière qu'il dispose d'équipements pré-câblés affectés à l'analyse des corpus linguistiques pour l'acquisition du langage. Ces équipements de socialisation fonctionnent dans une fenêtre temporelle qui se ferme au cours de l'enfance et leur fonctionnement est inaccessible aux procédures d'apprentissage ordinaires. Dans le cas où l'on souhaite infléchir la culture des enfants dans un sens favorable à l'école, il faut réfléchir aux moyens de le mettre en contact privilégié avec des conduites et des modèles ayant des significations positives pour les valeurs en rapport avec l'école.

Raymond CHAMPAGNOL

Université de Poitiers
Laboratoire de psychologie du langage
UA CNRS 666

Notes

(1) Comme chacun sait, ce n'est pas exactement le cas. Cependant le QI « explique » de façon très appréciable la réussite scolaire. Il l'expliquerait dans des proportions beaucoup plus importantes si les autres facteurs d'échec étaient maîtrisés. Ce n'est que par l'intervention de ceux-là qu'on peut parler d'échec scolaire.

(2) Pendant la guerre 1914-1918 surtout après l'appel, en 1915, des réservistes dont la scolarisation avait été moins bonne que celle des générations plus jeunes, il y avait beaucoup d'illétrés. Ces hommes se sont trouvés dans une situation embarrassante pour envoyer des nouvelles à leur famille et en recevoir. Cela a beaucoup contribué à la valorisation de l'école et des travaux scolaires, ce dont ont bénéficié les générations d'enfants issus de la vague de natalité d'après guerre consécutive au retour des combattants rescapés.

(3) Une variante optimiste de cette situation, souvent entendue dans les colloques sur l'échec scolaire (il y en a rarement sur la réussite) est : un tiers de bons, un tiers de médiocres, un tiers de mauvais.

(4) On se demande si certaines réformes ou pratiques (et surtout leurs abus) introduites à l'école ces dernières (ou avant dernières années) pour mieux se mettre à la portée des élèves, ne sont pas une sorte de prise en compte implicite (inconsciente) d'un état de fait de cette sorte. Par exemple, partir de la langue parlée ordinaire de l'enfant pour enseigner le français paraît une excellente chose. On travaille sur la langue vivante, apparemment vraie. Seulement, la langue parlée, surtout dans ses formes simplifiées utilisées par les enfants, est adaptée à la communication ordinaire qui se satisfait d'un très grossier degré de précision. C'est une langue surtout allusive, impropre à transmettre et surtout à supporter (par le langage intérieur) avec précision la pensée. La langue élaborée, et apparemment désinsérée, des bons auteurs est pour cela un outil autrement performant. La tolérance d'une langue dégradée à l'école, sous prétexte de modernité, obéit en fait à une demande accrue de facilité (abaissement de l'exigence moyenne). Ce faisant on contrevient à l'objectif majeur de l'école, qui est le développement de modes de pensée clairs et différenciés, lesquels ne sont exprimables que par le moyen d'une langue élaborée.

(5) Les langues qu'un individu peut s'approprier ensuite (langues secondes) ne sont plus « sorties » par ce système de calcul linguistique pré-câblé (qui opère sur la base d'un corpus minimum et avec une facilité déconcertante chez le jeune enfant). Elles sont véritablement apprises, souvent de façon très laborieuse, de la même façon que beaucoup d'autres habiletés complexes.

(6) Dans une recherche récente, Pierre TAP (**Masculin et féminin chez l'enfant,** Toulouse, Privat, 1985) trouve que les enfants d'ouvriers donnent majoritairement des appréciations négatives à l'égard des personnes de leur groupe familial, leurs appréciations positives se portant sur les autres. Les enfants de cadres présentent le tableau inverse. Ces observations vont bien dans le sens de ce qui est proposé ici : prise en compte préférentielle des aspects culturels dominants.

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 57-60

UN ÉCHEC SCOLAIRE CACHÉ :

Les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif

par J. DUMAZEDIER

Il est une forme d'échec scolaire cachée : c'est l'incapacité du système scolaire actuel à susciter, même pour la majorité des diplômés secondaires et du supérieur, le désir et la capacité d'une autoformation permanente tout au long du cycle de vie... Les enquêtes nationales sur les pratiques culturelles des Français (1966, 1973, 1981) nous permettent une première mesure de ce phénomène, la plupart du temps occulté dans les études sur les inégalités sociales dans l'accès au diplôme, les sciences actuelles de l'éducation ne s'étant pas beaucoup intéressées à la connaissance des conditions et processus de l'autoformation dans le temps scolaire, en dehors de lui ou après lui, notamment dans le temps de loisir devenu le plus long du cycle de vie. D'intéressants essais ont été menés, dans certains collèges, pour initier les élèves de 6e et 5e aux méthodes d'autoformation, à la fois sur les problèmes scolaires et extrascolaires, avec la collaboration des professeurs, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, autour de l'emploi d'un CDI. Ils mériteraient d'être mieux connus et plus encouragés. Ils ouvrent une voie neuve pour des réformes durables du système scolaire...

Cet échec n'est pas caché parce qu'il est inconnu, mais plutôt parce qu'il n'est pas **reconnu** : la plupart des chercheurs et des politiques ne lui donnent aucune place dans leur définition de l'échec scolaire. Et pourtant deux questions s'imposent :

1. Quel est le contenu des pratiques culturelles, dominantes du temps libre par rapport aux niveaux de culture générale enseignée dans les institutions scolaires et universitaires ?

2. Combien emploient une partie de leur temps libre à une pratique volontaire d'autoformation au cours du cycle de la vie ?

La culture serait ce qui reste quand on a tout oublié. Mais pour combien, pour qui, à travers quelles pratiques culturelles observables ? Il ne nous paraît plus possible de nous contenter de formules aussi creuses, qui remplacent l'observation par une bonne conscience à bon marché. Les responsables du système éducatif devraient s'interroger plus sérieusement avant de chanter la connaissance scolaire, si vite transformée, pour la majorité, en ignorance post-scolaire. Que reste-t-il d'elle après l'école même dans les milieux privilégiés ? Et pourquoi tant d'échecs de la pédagogie intellectualiste depuis un siècle ? A mesure que la société mutante d'aujourd'hui a de plus en plus besoin de susciter des pratiques volontaires de formation permanente à tous les âges de la vie, à mesure que la logique économique produit, à travers les crises de chômage, un temps libre de plus en plus long et de plus en plus valorisé (1), l'hypothèse majeure qui se dégage de nos recherches postscolaires pourrait se formuler ainsi : devant l'ampleur de tels changements sociaux et l'échec répété des réformes scolaires les plus différentes depuis les années 60, les deux questions que nous posons ne sont plus secondaires ou « futuristes ». Elles sont devenues **centrales** dès **aujourd'hui**. Elles seules peuvent libérer les sciences de l'éducation scolaire des postulats anachroniques qui, de notre point de vue, limitent leurs observations sur le devenir vécu de la connaissance scolaire. Elles seules peuvent révéler les caractères souvent cachés du processus éducatif **réel**, scolaire et extra-scolaire, tel qu'il est **vécu** aujourd'hui à **tous les âges de la vie** dans chaque classe sociale (inégalement) en relation avec la prépondérance des valeurs du temps libre, les besoins de connaissance de l'ensemble des institutions professionnelles et extraprofessionnelles. Nous savons que cette hypothèse va à l'encontre des théories dominantes de l'échec scolaire. Mais nous pensons que celles-ci, malgré toute leur diversité d'inspiration, et le talent de leurs auteurs, restent en général trop prisonnières des postulats scolaires, pour pouvoir saisir le processus éducatif vivant produit par notre société éducative en voie de développement (2) où l'information (TV et autres médias) et la formation ne peuvent plus être dissociées. Leurs imbrications aux résultats incertains appellent un renouveau des critères socio-pédagogiques,

et un nouvel essai de théorisation de ce qu'on a appelé il y a 30 ans « l'école parallèle » dans ses rapports avec l'école.

En 1974, nous avons publié les résultats surprenants d'un grand sondage national sur les pratiques culturelles de l'ensemble des anciens étudiants des universités américaines : sur 12 critères de choix d'émissions télévisées d'un niveau technologique, scientifique, littéraire, artistique, musical, ludique, etc., enseigné dans les cours, seulement 12 % de ceux et celles qui avaient fait quatre années d'études avaient des pratiques dans l'emploi de leur temps libre, différentes du reste de la population, qui n'avait fait que des études en High School avec ou sans succès (3). Cette information n'a été, à ma connaissance, reprise par personne en France. Comme je m'en étonnais, je me suis entendu répondre dans certains milieux des sciences de l'éducation « ce sont des pratiques américaines mais en France... ». *Elargissons la question : quelles sont, en France, les pratiques culturelles de temps libre de la majorité des anciens. Etudiants et élèves pourvus de diplômes scolaires et universitaires ou sans diplômes (40 %) ?* **Deux** faits se dégagent du principal sondage national qui a été fait à deux reprises 1973, 1981 (4) :

1. Les pratiques culturelles du temps libre voisines d'un niveau enseigné dans les systèmes éducatifs sont significativement le fait des anciens étudiants qui ont l'instruction la plus élevée ; ils appartiennent pour la plupart aux classes privilégiées.

2. Ces pratiques volontaires de la connaissance technologique, scientifique et surtout littéraire, musicale, artistique, etc., dans l'emploi du temps libre sont presque toujours le fait de **minorités** (inégales) même dans les milieux diplômés et privilégiés.

Pourquoi ce second fait est-il le plus souvent occulté au profit du premier qui seul est retenu dans les analyses dominantes du système éducatif ?

Intrigué par cette double situation, nous avons cherché par un sondage au 1/20e sur la population d'une agglomération urbaine, aujourd'hui de 100 000 habitants, à préciser dans un modèle les rapports en tous genres de *l'action cognitive du système scolaire et universitaire avec* la structure sociale de la société. Nous avons été conduit à élaborer un **modèle double**. Dans sa première partie, il était voisin de celui de Bourdieu et Passeron (la reproduction sociale) et de celui d'Establet et Baudelot (les 2 circuits) et surtout de celui de Georges Snyders plus dialectique (classes et luttes de classe). Mais dans sa seconde partie, il mettait en évidence l'incapacité de l'action de notre système éducatif actuel à susciter dans les majorités des milieux sociaux, même « privilégiés », une pratique volontaire relativement régulière de la culture au niveau enseigné, au-delà des stéréotypes et des conformismes dominants dans l'emploi du temps libre, là comme ailleurs. C'était l'époque de la grande mode des « héritiers ». Ces résultats de recherche n'ont été ni repris, ni discutés par personne et le livre qui les a publiés est celui de nos livres qui a eu le moins d'écho en France (5).

Les faits ont besoin d'être complétés par d'autres *faits encore mal étudiés concernant les pratiques d'ap*prentissage extra-scolaires. On connaît surtout les méfaits de « l'école parallèle » du point de vue du travail scolaire. Les résultats du travail scolaire entrent de plus en plus en concurrence permanente avec l'ensemble des contenus de la pratique du temps libre (6). La société d'aujourd'hui laisse détruire dans le temps extrascolaire ce qu'elle construit dans le temps scolaire : elle est semblable à Pénélope qui détissait en un temps ce qu'elle avait tissé en un autre temps... N'est-ce pas de plus en plus absurde pour la majorité de la population scolaire (non pour la minorité privilégiée qui échappe à cette destruction).

Pourtant il s'est déjà développé des pratiques d'autoformation individuelle et collective, à tous les âges de la vie. Elles préfigurent peut-être un processus volontaire dont la connaissance pourrait avoir une utilité majeure pour contribuer aux réformes **durables** du processus éducatif imposé par les institutions scolaires.

Nous utiliserons une recherche qui n'est pas encore achevée mais dont les *résultats partiels ont déjà donné* matière à plusieurs études, parues dans le numéro de la revue **Education Permanente** de juillet 1985 (7). Les pratiques d'autoformation ne se réduisent ni à l'autodidaxie ouvrière du XIXe siècle ni à « l'auto-direction du processus éducatif » tel que le conçoit C. Rogers. Ces pratiques mettent en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions d'une société éducative en formation **aujourd'hui** et probablement demain, à tous les niveaux de **l'instruction *initiale*** *(primaire, secondaire, supérieur). Elles* sont individuelles ou collectives, indépendantes, assistées ou guidées. Elles dépassent la division entre le scolaire et l'extra-scolaire. Nous ne pouvons dans ce bref article aller plus loin. Nous renvoyons le lecteur curieux au numéro de la revue signalé plus haut. Nous avons montré que :

1) Cette pratique d'autoformation est influencée par les inégalités culturelles entre les classes sociales, mais elle ne concerne dans chaque milieu que des minorités.

2) Elle dépend directement de l'équilibre choisi dans les activités du temps libre.

3) Elle est la forme la plus importante de la formation permanente dont les sociétés en changement ont besoin.

4) *En conséquence, ce devrait être un objectif majeur du système éducatif que de se transformer pour pouvoir mieux l'atteindre.*

Parmi la centaine de cas observés d'autoformation de 14 ans à 75 ans, en milieu ouvrier et non ouvrier, avec succès ou échec scolaire, c'est surtout dans le temps libre que chacun peut se livrer aux activités de lecture de livres littéraires ou techniques, aux auditions sélectives de radio ou de télévision, aux activités d'expression artisanales ou artistiques qu'il **choisit** de privilégier malgré les conditionnements sociaux dominants. Où et comment a-t-il **appris** ? A l'école, sans elle ou contre elle ? C'est un point capital de la formation que nous avons cherché à étudier.

Des analystes du système éducatif privilégient à juste titre au niveau des idéaux la formation civique et la formation professionnelle. Mais que reste-t-il de ces formations dans la pratique volontaire de l'éducation quand l'école est finie ? Les enquêtes montrent que les activités d'engagement social ou politique, même sporadiques, concernent moins de 10 % des citoyens, plus de 80 % leur préfèrent des activités de loisirs récréatifs et instructifs. Ces activités n'occupent en moyenne aussi bien à Moscou qu'à New York et à Paris que 5 % du temps libre de l'ensemble de la population adulte (8). Enfin, malgré la loi sur la formation continue (1971) qui a mobilisé chaque année environ 10 % de la population, les 3/4 des travailleurs mettent leur intérêt majeur hors du travail dans les activités du temps libre familial ou personnel (9). Comment devant de tels faits ne pas prendre au sérieux ce problème central de l'éducation d'aujourd'hui : **Comment préparer à un plus juste équilibre entre les temps contraints du travail professionnel ou familial et les temps libres, et dans les temps libres un meilleur équilibre entre les temps d'engagement social et les temps d'expression autonome de soi que nous appelons loisir** ? C'est la dynamique de cette rééquilibration que l'enquête sur les pratiques d'autoformation volontaire au cours du cycle de vie nous a permis d'élucider davantage.

Pourtant, ce que nous savons de ces problèmes, n'est pas grand chose par rapport à ce qui nous reste à savoir. Si nous voulons tenter de sortir la réflexion pédagogique dominante actuelle des illusions verbales si constamment démenties par les observations sociologiques de la vie quotidienne des enfants et des adultes, un vaste programme de recherche interdisciplinaire s'impose dans les plus brefs délais sur les rapports entre la formation qu'impose l'école et l'autoformation volontaire des jeunes ou des adultes dans la nouvelle dynamique des relations actuelles entre le temps libre et les autres temps sociaux, en particulier le travail.

Cette recherche ambitieuse serait utile pour tenter d'accroître la réussite culturelle et sociale de ce difficile enseignement obligatoire de 6 à 16 ans. Elle renouvellerait à notre avis le **ronron** actuel d'une certaine réflexion sur la reproduction, élargie ou non, des classes sociales dans les classes scolaires. Cette réflexion reste certes nécessaire, mais elle est de plus en plus insuffisante.

En attendant, que proposer ? Quelques essais apparemment réussis au collège malgré des conditions peu favorables nous encouragent à penser qu'il serait possible de réduire cet **abîme** qui sépare les pratiques éducatives imposées à l'école et les pratiques culturelles choisies après l'école. Pourquoi l'apprentissage au désir et à la capacité d'autoformation individuelle et collective, ne pourrait-il pas être un objectif **majeur** de l'école obligatoire ? Pourquoi la culture générale ne pourrait-elle être d'abord un apprentissage à la prise de conscience des problèmes culturels de la pratique actuelle du temps libre et dans les rapports de ce dernier avec les autres temps sociaux ?

Certes la restauration de la « connaissance » et de « l'autorité du maître » peut délivrer de certains abus des pédagogies de l'affectivité. Mais comment serait-elle capable d'ouvrir la voie de l'apprentissage à l'autoformation volontaire permanente où l'entraînement mental a besoin d'être à la fois affectif et intellectuel ?

Ce n'est pas non plus la suppression de l'obligation scolaire qui aurait la moindre chance de réussir une telle formation. Comment « une société sans école » dominée par les privilèges et les conformismes sociaux bien connus, par les handicaps de classe, tant de fois étudiés, par les manipulations publicitaires ou propagandistes de l'opinion publique qui emplissent les journaux, pourrait réussir **l'entraînement mental** nécessaire ?

Par contre, un système éducatif rénové, réorienté selon les exigences de la formation permanente d'une société éducative et selon les nouvelles mentalités des jeunes générations de 6 à 16 ans, pourrait devenir un lieu privilégié d'apprentissage au désir et à la capacité d'autoformation volontaire permanente. Son action serait avant tout méthodologique. Il ne suffirait pas de remettre « la logique » à l'honneur, il faudrait susciter un entraînement progressif de 10 années à mieux percevoir les situations, à mieux les expliquer, à mieux choisir les orientations et à mieux prendre les décisions dans toutes les situations d'une société en changement. Ce point de départ serait double : l'enchaînement des questions imposées dans chaque secteur des connaissances, (à réduire) jugées utiles par la société, et celui des problèmes choisis par les jeunes eux-mêmes pour leur pratique individuelle ou collective des temps libres et des temps contraints à l'école et hors de l'école.

Ce travail d'entraînement mental tour à tour disciplinaire et inter-disciplinaire, alternativement théorique et

pratique pourrait se situer particulièrement autour d'un usage élargi d'un **centre d'information et de documentation** (CDI) renforcé et rénové. Il pourrait se faire sous la responsabilité pratique de documentalistes-professeurs *ayant acquis une formation complémentaire de* ***conseillers en méthodes de travail intellectuel***. Pour la première série de questions, ils opéreraient en partant des exercices imposés ou conseillés par chaque professeur dans sa spécialité et pour la seconde série de problèmes pratiques, *en partant de conseils mixtes où interviendraient* les jeunes et leurs parents (10). Il ne s'agirait pas d'ajouter une nouvelle discipline aux autres, mais d'ordonner différemment la pratique du système horaire actuel. Cet entraînement ne serait pas seulement un appendice des cours, il serait résolument orienté vers la création aidée par un recours permanent à l'autoformation chaque fois qu'une connaissance remémorée, intégrée ou rénovée s'imposerait pour traiter une question de connaissance ou un problème de vie quotidienne.

Des expériences prometteuses d'initiation à une simplification efficace du travail intellectuel de l'autoformation se sont déjà déroulées dans certains collèges. Pourquoi ne pas les valoriser comme innovations pédagogiques fondamentales pour la formation permanente du premier au troisième âge ? Dans les meilleurs livres, elles sont oubliées ou inconnues (11). Pourquoi ont-elles manqué jusqu'à ce jour de moyens souvent simplement pour survivre (12). De façon plus générale, pourquoi avoir accepté de réduire *l'idée* **globale** *d'éducation permanente* scolaire et extrascolaire des années 60 à la formation continue des adultes excluant ainsi une nouvelle conception neuve de l'éducation scolaire, où un apprentissage progressif à l'autoformation volontaire permanente dès le *plus jeune âge pour l'ensemble du cycle de vie serait* prépondérante, rendant plus probable cette joie des écoliers à l'école dont rêvent les professeurs (13) et qui est si loin de l'école réelle d'aujourd'hui pour la masse des écoliers et des collégiens.

Joffre DUMAZEDIER
professeur émérite
Université Paris V

Notes

(1) Caroline ROY. — Etude nationale des budgets-temps. INSEE, **Données sociales**, 2, 1984. Le temps libre est devenu en moyenne à partir de 18 ans le temps le plus long :
— 32 h par semaine contre 28 h pour le travail professionnel ;
— 26 h pour le travail familial.

(2) Joffre DUMAZEDIER. — La Société éducative et ses incertitudes, **Education Permanente**, 3, 1980.

(3) Georges STEINER. — **People look at television**, 1964, New York, Free Press.

(4) Service des études et recherches du ministère de la Culture. — **Echantillon national de 3 984 personnes, tirage par quotas par ISL**, Ed. Dalloz, 1982, 438 p. Un nouveau sondage comparable est préparé pour 1986.

(5) Joffre DUMAZEDIER et Nicole SAMUEL. — **Société éducative et pouvoir culturel**, série Annecy II, Ed. du Seuil, 1976.

(6) Monique SEGRE. — **Les Enfants et les adolescents face au temps libre**, ESF, 1981. — Jean François de VULPILLERE. — **Loisir, face cachée de l'éducation**, PUF, 1981. — Jean HASSENFORDER, Charles CORIDIAN, Nelly LESELBAUM. — Temps scolaire, Temps de loisir, **Education Permanente**, 3, 1985.

(7) Revue **Education Permanente**, 3 juillet 85. — L'autoformation : 12 études sous la direction de Joffre DUMAZEDIER et de Guy JOBERT avec Guy BONVALOT, Bernadette COURTOIS, Pierre BRASSEUL, Philippe CARRE, Robert ESPINOZA, Charles CORIDIAN, Jean HASSENFORDER, Nelly LESELBAUM, Jacques HEDOUX, Hélène de GISORS, Anne LUXEL-DOUAIRE, Gaston PINEAU, Patricia PORTELLI, Abraham PAIN, Claudie RAMOND, Roger SUE.

(8) SZALAI. — **The Use of time** (1966) — Enquêtes budget-temps sur 12 pays, Mouton, 1972.

(9) Enquête nationale sur la relation au travail (1975-SOFRES) in W. GROSSIN. — **Des Résignés aux gagnants**, Presses Universitaires de Nancy, 1983.

(10) Jean HASSENFORDER, C. CORIDIAN, N. LESELBAUM — Temps scolaire, temps de loisir, in **Education permanente**, juillet 1985.

(11) Gabriel LANGOUET. — **Suffit-il d'innover** ? PUF, 1984

(12) Expérience d'apprentissage massif des 6e et 5e à l'autodocumentation (1979-1984) menée sous l'impulsion d'Hélène de GISORS et arrêtée arbitrairement en 1985. Cf. **Bulletins pédagogiques du collège de Marly-le-Roi** *(juin 81-juin 82)*, avenue du Chenil, 78160 Marly-le-Roi.

(13) Georges SNYDERS. — **La Joie à l'école**, PUF, 1986.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 61-70

LA CATÉGORISATION NATURELLE : NIVEAU DE BASE ET TYPICALITE

Les approches développementales

par Fr. CORDIER

Notre but est de faire une revue des études concernant la « catégorisation naturelle » chez l'enfant. En juxtaposant le terme « naturelle » à « catégorisation » on met l'accent sur deux types d'observations : (a) les exemplaires d'une catégorie ne sont pas également représentatifs, typiques de cette catégorie, et (b) il existe un niveau d'abstraction catégoriel qui tout à la fois maximise les différences inter-catégories et minimise les différences intra-catégorie : le niveau de base. Les études recensées ici soulignent, entre autre chose, que le degré de typicalité de l'exemplaire et le niveau d'abstraction de la catégorie ont des effets très nets quant à l'organisation des représentations cognitives. De nombreux indicateurs — qu'il s'agisse de dénomination, de mémorisation, d'apprentissage, de production d'exemplaires... — permettent de l'attester. En conclusion, nous soulignons quelques implications pédagogiques de ces études.

Nous classons, nous catégorisons des objets, des événements, actions, perceptions, émotions, des relations spatiales, des relations sociales, des entités abstraites... et les autres individus. Sans cette capacité de catégorisation, nous ne pourrions guère agir et faire face aux événements, que ce soit dans le monde physique ou social. Résultats d'apprentissages précoces, beaucoup de catégorisations sont devenues pour nous « automatiques », et nous n'en prenons plus conscience qu'au travers des cas difficiles, problématiques, ou des erreurs commises.

Ceci, nous semble t-il, souligne indirectement l'importance des étapes développementales : c'est l'étude de la genèse et du développement des catégorisations qui pourra légitimement fonder nos connaissances en la matière, et permettre de mieux comprendre cette habileté chez l'adulte. Ceci justifie à nos yeux l'analyse systématique des études qui ont été faites dans ce domaine.

Historiquement, il faut reconnaître que, depuis Aristote, ce domaine conceptuel a un riche passé. Ce n'est que depuis peu, deux décennies environ, qu'il s'est trouvé bouleversé par l'arrivée d'une conception nouvelle, qui veut mettre en exergue les « catégorisations naturelles des individus » (Lakoff, 1982). Ces conceptualisations ont chacune leurs défenseurs et leurs détracteurs, et notre but ici n'est pas de nous situer dans ce débat. Notre propos va porter, de façon partiale diront certains, sur le bien fondé — à la fois théorique et pédagogique — d'une analyse en terme de « catégorisation naturelle ». Pour la clarté de l'exposé, nous présenterons dans une première partie les principes généraux de cette théorie. Nous présenterons ensuite les résultats expérimentaux obtenus au cours d'études développementales.

I. - LA CATÉGORISATION NATURELLE : PRÉSENTATION THÉORIQUE

1.1. A la recherche de la typicalité

1.1.1. Définition

La conception classique de la catégorisation se base sur plusieurs hypothèses au niveau des représentations, mais l'une d'entre elles mérite d'être soulignée : les propriétés d'un exemplaire sont à la fois nécessaires et suffisantes pour décider de son appartenance catégorielle. Dans ce contexte, tous les exemplaires d'une catégorie (rouge-gorge, autruche ou pingouin) ont le même statut (à l'intérieur de la catégorie des oiseaux). Les travaux sur la catégorisation naturelle font porter l'accent moins sur l'appartenance que sur la représentativité des exemplaires (le rouge-gorge est un meilleur exemple d'oiseau que l'autruche ou le pingouin). De nombreux travaux expérimentaux soulignent ainsi que, de ce point de vue, le statut des différents exemplaires n'est pas comparable : certains sont très représentatifs de leur catégorie, ce sont les exemplaires typiques. D'autres sont peu représentatifs, ils

sont atypiques, tel le pingouin. On a également montré que ce gradient de représentativité covarie avec « l'air de famille » des exemplaires (Rosch, Mervis, 1975). Les exemplaires typiques sont ainsi perçus comme semblables au contraire des autres ; ainsi, la mésange, le rouge-gorge, le moineau sont plus semblables entre eux que l'autruche et le pingouin, par exemple. Enfin, lorsque l'on doit prendre une décision sur l'appartenance catégorielle d'un exemplaire, les propriétés ne semblent pas jouer le même rôle. Certaines ont plus d'importance que d'autres : elles sont dominantes. « Voler » semble être une de ces propriétés dominantes pour les oiseaux.

1.1.2. Mise en évidence expérimentale

Chronologiquement, les faits de typicalité ont d'abord été mis en évidence à partir de catégories naturelles à base physiologique (Berlin et Kay, 1969 ; Heider-Rosch, 1971) telles que la couleur, les formes ; puis à partir de catégories naturelles sémantiques (fleurs, fruits, oiseaux...) ; enfin à partir de catégories artificielles, construites par l'expérimentateur. Pour toutes ces catégories, les effets du gradient de typicalité des exemplaires ont été largement constatés et reproduits à la fois dans des tâches de production d'exemplaires, des tâches d'apprentissage et de mémorisation, enfin des tâches de décision. Pour ceux qui s'intéressent à tous ces aspects chez l'adulte, des articles en présentent des revues détaillées (Cordier, Dubois, 1981 ; Lakoff, 1982 ; Medin et Smith, 1984 ; Smith et Medin, 1981 ou encore Abdi, 1985 pour une liste bibliographique très complète). Précisons simplement ici que les normes de typicalité fournies par les sujets ont une consistance inter-individuelle très forte. Les exemplaires typiques sont les plus rapidement sélectionnés et les plus vite dénommés dans des épreuves de temps de réaction. Ils font ainsi figure de privilégiés au cours du traitement de l'information. De très nombreux indicateurs comportementaux tendent ainsi à établir que la représentativité catégorielle est une question de degré : les exemplaires d'une catégorie ne constituent pas, à ce titre, un ensemble homogène.

1.2. A la recherche du niveau de base

1.2.1. Définition

La conception classique de la catégorisation explicite une autre hypothèse sur le plan des représentations : toutes les catégories ont un statut comparable ; aucune n'est privilégiée par rapport aux autres. De plus, elles sont totalement indépendantes les unes des autres : la définition d'une catégorie, « interne », ne dépend que de la liste de ses propriétés ; elle n'est pas subordonnée aux catégories voisines dans une représentation arborée : les catégories contrastées.

Ces affirmations sont contestées par la théorie de la catégorisation naturelle. Au niveau de la représentation cognitive qu'en ont les individus, toutes les catégories ne sont pas à mettre sur le même plan. Psychologiquement, certaines ont plus d'importance que d'autres : elles sont nommées les *catégories du niveau de base*.

Comment les reconnaître ?

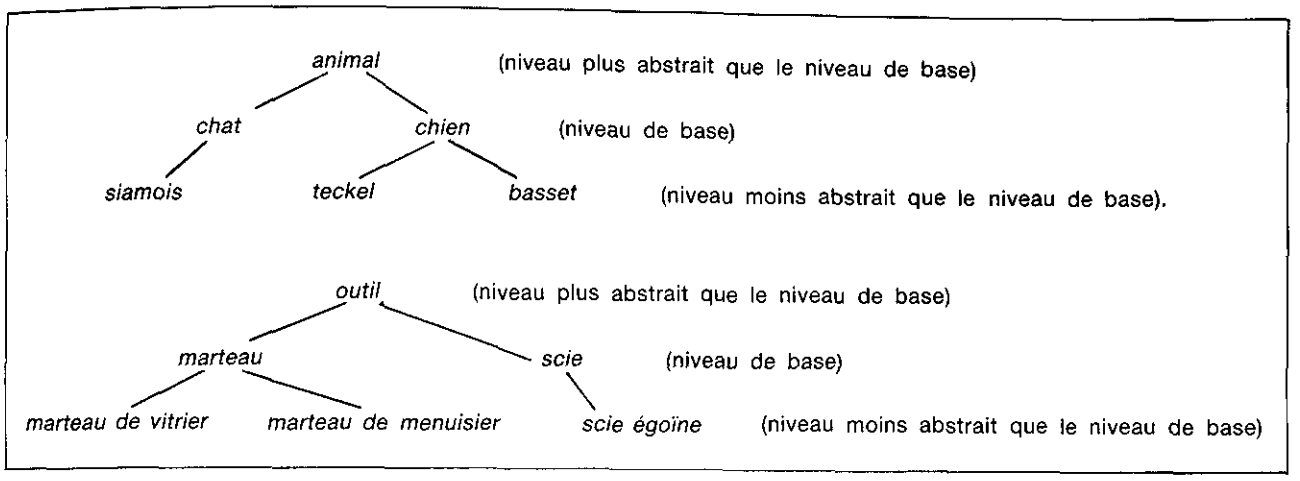
Dans une représentation arborée des catégories, le *niveau de base* est le niveau le plus *général*, donc le plus abstrait, qui possède les caractéristiques suivantes :

— ses éléments ont en commun un nombre important de *propriétés* (tous les chiens aboient, peuvent mordre...) ;

— ses éléments mettent en jeu chez le sujet des *comportements* identiques (on caresse un chat, on cueille une fleur, on en respire le parfum...) ;

— ses éléments possèdent des caractéristiques figuratives semblables : si l'on demande au sujet de dessiner divers exemplaires de la catégorie, il se trouve que les surfaces communes des dessins sont très importantes. La catégorie du niveau de base peut également donner lieu à une représentation imagée typique (la marguerite pour un dessin de fleur par exemple).

Nous en donnons ci-dessous deux exemples :



Notons bien que tout ce qui caractérise le niveau de base peut être également vrai du niveau sous-ordonné. Il est donc essentiel de souligner que c'est le niveau le *plus abstrait* pour lequel on rencontre toutes ces propriétés.

Les catégories du niveau de base sont donc des catégories « centrales » au sens où elles ont à la fois des surordonnés et des sous-ordonnés. Notons enfin que le niveau de base n'est pas absolu. Il est susceptible de varier en fonction de l'importance culturelle du domaine catégorisé, et du degré de compétence de l'individu (expert ou non) (Berlin, 1978).

1.2.2. Mise en évidence expérimentale

L'inégale importance des catégories a d'abord été mise en exergue en ethnobiologie par les travaux de Berlin (1972, 1978) pour ensuite être généralisée aux catégories naturelles non biologiques telles que les outils, les vêtements (Rosch, Mervis, Gray, Johnson et Boyes-Braem, 1976 ; Hemenway, 1981). Des études de Berlin il ressort que, pour regrouper entre eux des animaux ou des plantes, l'activité catégorielle se base sur la perception des ressemblances et des différences existant entre les éléments. Ces ressemblances et différences sont avant tout déduites de la morphologie des êtres vivants et du comportement adopté à leur égard. Or, les propriétés — qu'elles soient morphologiques ou fonctionnelles — covarient (Hemenway, 1981) : « avoir un bec » corrèle avec « voler », « avoir des ailes », « construire des nids »... Des regroupements d'éléments sont ainsi plus probables que d'autres, à la fois parce qu'ils partagent entre eux de nombreuses propriétés, et qu'ils en partagent peu avec d'autres. Etant donné leur importance culturelle, ce sont ces niveaux de catégorisation qui sont les plus importants pour l'individu. Des indices linguistiques permettent de s'en assurer : dans toutes les langues, ce sont les catégories du niveau de base qui sont le plus souvent étiquetées (Berlin, 1972, 1978).

En règle générale, toutes les expérimentations ont mis en évidence une facilitation des processus de catégorisation pour les catégories appartenant au niveau de base par rapport aux autres.

II. - CATÉGORISATION NATURELLE ET ÉTUDES DÉVELOPPEMENTALES

2.1. La typicalité

Les publications ayant pour thème la typicalité sont très nombreuses à ce jour, mais ce sont surtout les expérimentations avec des sujets adultes qui en constituent la part la plus importante. Celles-ci n'abordent la dimension de typicalité que sous l'aspect d'une structure établie, stable, qu'il faut mettre à jour. Par contre, étudier ces mêmes faits chez l'enfant, c'est du même coup supposer que l'on est en présence d'une structure qui est en train de se mettre en place, de se développer, de s'ajuster. L'analyse de la structure peut du même coup recevoir un éclairage supplémentaire de l'étude de son développement.

Ceci justifie à nos yeux le recensement des études sur la typicalité de ce seul point de vue.

2.1.1 Construction des échelles de typicalité

Chronologiquement, des normes ont d'abord été construites pour des *catégories naturelles à base physiologique* (couleurs, formes). Les expériences désormais classiques

de Rosch-Heider (1971) consistent à présenter aux enfants des plages de couleurs différentes : l'expérimentateur leur demande (a) de donner le meilleur exemple d'une sous-catégorie donné, (b) d'indiquer les frontières de cette sous-catégorie. Les résultats essentiels de cette recherche mettent en évidence que les meilleurs exemples sont stables, mais que les limites des sous-catégories, les « frontières », sont extrêmement variables entre les sujets. Un parallèle peut être fait entre cette étude et celles menées par Lasky (1974) et Cordier (1985a) sur la typicalité des formes. Dans la dernière étude citée, des formes typiques, correspondant à des bonnes formes (carré, triangle équilatéral) sont ainsi mises en évidence de façon stable chez des enfants de 4 à 6 ans scolarisés en maternelle. Par contre, ces préférences n'existent pas encore à 4 mois ! (Bomba et Siqueland, 1983). Il est intéressant de mettre ces résultats en relation avec les travaux de Bornstein (1981), Bornstein, Ferdinandsen, Gross (1981) sur la préférence enfantine des formes symétriques par rapport aux formes asymétriques, et cela dès l'âge d'un an pour la symétrie par rapport à la verticale.

Des gradients de typicalité ont été également établis pour 12 *catégories sémantiques* (Bjorklund, Thompson, Ornstein, 1983). On observe quelques différences en fonction de l'âge des enfants (5 ans 6 mois, 8 ans 6 mois, 11 ans 6 mois) les différences les plus marquées portant sur les items les moins typiques. Néanmoins, la tâche est pertinente pour tous les âges et ne pose aucun problème de compréhension aux sujets.

Ces normes, utilisées dans les expérimentations dont les sujets sont des enfants, ne sont malheureusement pas toujours obtenues à partir de productions enfantines. Le plus souvent, les auteurs font l'hypothèse qu'étant donné les faibles distorsions constatées entre les normes enfantines et celles des adultes, les biais expérimentaux sont négligeables. Néanmoins, ces distorsions existent et ont des conséquences sur les tâches proposées ultérieurement. C'est ainsi que Bjorklund et Thompson (1983) soulignent que pour des enfants, le rappel des mots est meilleur quand les listes sont construites par des enfants et non par des adultes. Il serait donc plus prudent de n'utiliser que des normes adéquates dans les études développementales.

Ces normes une fois obtenues, on constate que les variations du degré de typicalité des exemplaires ont, à leur tour, un certain nombre d'effets robustes sur de nombreuses variables dépendantes.

2.1.2. La production

Sans quitter le versant de la production, mais sans nécessairement construire des normes, des chercheurs se sont attachés à matérialiser la représentation typique de signifiés de natures diverses par le biais du dessin. Citons tout d'abord l'étude des catégories locatives d'Erreich et Valian (1979) : l'enfant localise un point « dans », « au-dessus », « en dessous » d'un carré typiquement sur un axe de symétrie de ce carré. Par contre, la préposition « à côté de » ne donne lieu à aucune représentation privilégiée. Reprenant l'étude de ces prépositions dans des contextes variés (typiques : carré, triangle équilatéral ; non typiques : quadrilatère convexe, triangle quelconque), Cordier (1985a) met en évidence que la dispersion des réponses des enfants est directement en relation avec la typicalité du contexte : les réponses, peu dispersées dans un contexte typique, se retrouvent très dispersées dans un contexte moins typique. Ces variations des dispersions témoignent, là encore, de réponses plus ou moins représentatives. Dans le même esprit, une étude de Cordier (1985b) porte sur des verbes de procès (s'approcher, s'éloigner, monter, descendre...) dont le pôle sémantique est une succession d'actions se déroulant entre un état initial et un état terminal. On demande à l'enfant de matérialiser sur un dessin (un rocher, une montagne...) sa représentation imagée du signifié (escalader...). Les réponses des enfants vont donc permettre de les situer à tel ou tel endroit dans le déroulement du processus. On constate ainsi que pour de nombreux verbes (par ex : s'approcher/s'éloigner ; atterrir/s'envoler ; emplir/vider), c'est l'action achevée qui donne lieu à une représentation typique chez des enfants de 6 ans. Par contre, pour d'autres verbes (grimper, escalader, monter), on ne constate pas de représentation privilégiée : les réponses se dispersent tout au long du processus. Ceci est peut-être lié à la difficulté inhérente de l'action envisagée.

Ces études permettent donc, par le biais de la production, de mettre en évidence une structure des représentations qui, soit est déjà bien établie, soit se met en place progressivement, jusqu'à l'âge adulte.

2.1.3. La classification

L'effet de la typicalité des exemplaires est particulièrement net dans les tâches de classification. On peut citer les études de Anglin (1978), Blewitt et Durkin (1982), Cordier (1981), Salt, Dixon, Klein, Becker (1977), White (1982), Anglin (1976) note en particulier que lorsqu'on demande aux enfants si tel exemplaire appartient bien à la catégorie, ils ont tendance à en exclure les membres jugés non typiques par les adultes. Ces données ont été retrouvées par Gruendel (1977), Hudson et Nelson (1984), Nelson, Rescorla, Gruendel, Benedict (1978). Dans le même ordre d'idée, White (1982) observe peu de sous-extensions pour les exemplaires typiques au contraire des non typiques. L'extension d'un mot étant l'ensemble des exemplaires auquel le mot réfère, cela signifie qu'il y a adéquation entre les termes typiques et ce qu'ils recouvrent, alors que les termes non typiques désignent moins d'éléments qu'ils ne le devraient en réalité.

Les sur-extensions ont elles-mêmes été mises en relation avec le degré de typicalité des exemplaires (Kuczaj II, 1982). Les exemplaires typiques seraient une source de sur-extensions au contraire des exemplaires atypiques.

Si, pour affiner la tâche de classification, l'expérimentateur demande de montrer l'exemplaire « que l'on choisirait d'abord » dans un ensemble proposé, et ceci de façon récurrente (Cordier, 1981), les exemplaires typiques sont choisis en premier lieu, et les exemplaires non typiques sont très fréquemment omis, ceci plus nettement à 4 ans qu'à 8 ans (cf également Rosch, 1973). On observe donc des résultats unanimes concernant l'influence du degré de typicalité de l'exemplaire sur la catégorisation.

2.1.4. La dénomination

Les expérimentations citées ci-dessus ont le plus souvent associé catégorisation et dénomination. L'hypothèse est là encore pleinement vérifiée : les dénominations correctes sont plus précoces pour les exemplaires typiques. Tout se passe donc comme si les enfants appariaient d'abord (pourquoi ?) les noms des exemplaires typiques à leur référent.

Nous donnerons, en illustration, les résultats de l'expérience de Cordier (1981) à ce sujet. L'auteur utilisait 5 catégories (animaux, fleurs, fruits, légumes, oiseaux). Les exemplaires étaient jugés par des adultes et des enfants de 8 ans soit très typiques (T_1), moyennement typiques (T_2) ou peu typiques (T_3). Le tableau ci-dessous donne le pourcentage de dénominations correctes en fonction de la typicalité des exemplaires d'une part, de l'âge d'autre part.

TABLEAU I

Pourcentages des dénominations obtenues en fonction de l'âge des sujets et du degré de typicalité de l'item.

° de typicalité de l'item / Age	T_1	T_2	T_3	
4 ans	51,28 %	47,30 %	13 %	37,19 %
6 ans	64,60 %	58,70 %	19,38 %	47,56 %
	57,94 %	53 %	16,19 %	

On constate en particulier que l'influence de la typicalité des exemplaires est massive et dépasse en intensité l'influence de l'âge.

2.1.5. Mémorisation et apprentissage

En ce qui concerne la mémorisation, le théorie de la typicalité permet de rendre compte des différences de rappel entre items typiques et non typiques. Les premiers, constituant le « cœur » de la structure catégorielle sont plus facilement mémorisables. A la différence des seconds, ce sont de « bons exemples ». Les résultats de l'expérience de Bjorklund et Thompson (1983) sont en accord avec ces prédictions.

La théorie de la typicalité prédit également un apprentissage plus rapide et plus stable des catégories lorsque les jeunes sujets sont confrontés aux exemplaires typiques par rapport aux non typiques (Mervis et Pani, 1980). Les exemplaires typiques constituent en effet les meilleurs exemples catégoriels étant donné la similitude maximale qu'ils entretiennent avec les autres membres de la catégorie et leur similitude minimale envers ceux des catégories contrastées.

Dans la même logique, l'acquisition d'exemplaires typiques d'une catégorie doit anticiper l'apprentissage des exemplaires non typiques. Cette prédiction a été vérifiée dans une étude de Mervis et Pani (1980) entreprise avec des enfants de 6 ans. Des catégories artificielles, crées à partir d'objets tri-dimensionnels y ont été préférées aux catégories naturelles : tous les stimuli étaient donc réellement nouveaux pour les enfants. On peut toujours craindre en effet que les sujets n'aient déjà développé une certaine structuration des catégories naturelles au moment de l'expérience !

Ce processus de formation des catégories est corrélatif d'effets sémantiques dans les tâches d'inclusion de classes. Celles-ci consistent à présenter à l'enfant deux sous-catégories (ex : chat/chien) représentées par des exemplaires en nombre différent (5 chiens/3 chats). L'expérimentateur demande ensuite à l'enfant de comparer l'un des sous-ensemble (les chiens) à la totalité des exemplaires : « Y a t-il plus de chiens ou plus d'animaux ? ». Carson et Abrahamson (1976) mettent en évidence que l'inclusion est mieux réussie quand elle porte sur des sous-catégories typiques par rapport aux non typiques. Par contre, Cordier (1983a) ne met en évidence aucun effet de la typicalité dans ce domaine. L'âge des sujets (8 et 12 ans d'un côté, 6 ans de l'autre) ou le choix des catégories sont peut-être en cause.

2.1.6. Abstraction d'une représentation typique

Une dernière question, essentielle, mérite enfin d'être posée : Comment se forme une représentation typique ? Selon quels critères est-elle abstraite ? Les résultats des recherches précédemment citées, notons-le, sont tous compatibles avec deux types de formation de ce type de structure :

— par l'intermédiaire de la représentation d'un exemplaire **réel**, privilégié (ou de quelques exemplaires privilégiés) qui noyauterait en quelque sorte la catégorie ;

— par l'intermédiaire d'une représentation cognitive abstraite, « idéale » (Lakoff, 1982).

C'est dans cette seconde problématique que se situe la recherche de Strauss (1979) sur la formation d'un visage typique chez le nourrisson de 10 mois. La catégorie des *visages y est définie par rapport à 4 dimensions (longueur* du visage, du nez, largeur du nez, distance entre les yeux) et les exemplaires présentés aux enfants actualisent 5 valeurs différentes sur ces dimensions. Ces valeurs sont très proches les unes des autres (faible discriminabilité) ou non (forte discriminabilité). Strauss teste deux hypothèses contradictoires :

— l'exemplaire typique réunit-il les valeurs les plus fréquemment présentées ? Ceci supposerait une représenta*tion cognitive fondée sur un « comptage » des fréquences* des valeurs des dimensions ;

— l'exemplaire typique réunit-il les valeurs moyennes des dimensions ? Ceci supposerait une représentation cognitive fondée sur un « moyennage » des valeurs des dimensions.

Les résultats indiquent que le « traitement cognitif » du matériel est fonction de la discriminabilité des valeurs. Avec une discriminabilité faible des valeurs, la représentation typique est celle du visage moyen ; avec une discriminabilité forte des valeurs, la représentation typique est celle du visage « modal », c'est-à-dire du visage qui réunit les valeurs les plus fréquemment rencontrées. Deux expériences du même type avec un matériel non familier, et qui s'adressent à des enfants plus âgés, indique une représentation typique systématiquement orientée vers l'exemplaire modal (Cordier, 1983b ; Posnansky et Neumann, 1976). L'abstraction de l'exemplaire typique relèterait donc plutôt l'effet de la fréquence d'apparition des valeurs des propriétés.

Dans la problématique présentée ci-dessus, l'exemplaire typique — le plus représentatif de la catégorie — peut à la limite ne pas exister dans le monde réel. Il s'agit bien d'une abstraction. Cette problématique a le grand mérite d'isoler un certain nombre de facteurs, en particulier les dimensions des exemplaires et leur fréquence d'apparition. Si la construction de la représentation typique est ainsi mise à jour de façon stricte, ces expériences permettent aussi d'expliquer pourquoi, pour toutes les catégories sémantiques étudiées, il n'existe pas un prototype, mais bien plusieurs exemplaires typiques : probablement ceux qui gravitent autour de cette représentation cognitive idéalisée dont parle Lakoff.

Une autre recherche (Bernstein, 1982) a le mérite de poser la problématique de l'abstraction d'un exemplaire *typique en analysant l'abstraction des propriétés* **fonctionnelles** des objets et non pas seulement de leurs propriétés morphologiques. Ceci est d'autant plus intéressant quand on sait le rôle dévolu par certains aux caractéristiques fonctionnelles des objets dans l'organisation des catégories, en fait le premier ! (Nelson, 1983).

Bernstein étudie une seule catégorie sémantique, celle des sièges. Un ensemble d'exemplaires catégoriels, pré*sentés dessinés aux sujets*, donne lieu de leur part à une hiérarchisation en fonction de la typicalité. Celle-ci s'avère d'ailleurs moins stable chez les enfants par rapport aux adultes. Lorsque l'on ajoute aux exemplaires dessinés une information fonctionnelle (une personne assise), les jugements de typicalité des enfants ne sont pas affectés, alors qu'ils le sont notablement pour les adultes. Est-ce le signe que les caractéristiques fonctionnelles ont moins d'importance que prévu pour les enfants ? Ou est-ce le signe que l'organisation, la structure typique, est relativement rigide au départ, pour n'acquérir qu'ensuite sa flexibilité en fonction du contexte ? Il est difficile, en l'état des recherches, de répondre à ces questions car certains problèmes sont encore, à l'heure actuelle, à peine abordés. C'est en particulier le cas de la flexibilité de l'organisation typique. Certains résultats (Bernstein, 1982 ; Cordier, 1985a) permettent de penser que, de ce point de vue, les choses ne sont pas comparables chez les enfants et les adultes, mais l'étude systématique reste à accomplir.

2.2. Le niveau de base

Ainsi que nous avons pu le noter en 1., la typicalité et le niveau de base relèvent tous deux d'une analyse en extension des catégories bien que la première mette l'accent sur les comparaisons intra-catégorielles et la seconde sur les comparaisons inter-catégorielles. Les expérimentations concernant le niveau de base font un peu figure de « parents pauvres ». On en trouve cependant une approche dans Hemenway (1981). Nous ne conserverons bien sur ici que les quelques études développementales mettant en évidence la mise en place de cette organisation des signifiés.

2.2.1. Dénomination

La première hypothèse qui a trouvé confirmation a trait à la dénomination des noms concrets : les premiers prononcés par l'enfant sont des signifiés du niveau de base. Parmi les faits, citons les protocoles sur le langage enfantin de Sarah (Brown, 1974). Rosch, Mervis, Gray, Johnson et Boyes-Braem (1976) reprenant ces protocoles, font classer par deux juges les mots prononcés par Sarah en fonction de leur niveau d'abstraction catégorielle. On note ainsi que pour les catégories non biologiques (outil, véhicule, vêtement...) qui regroupent l'essentiel des mots du langage de Sarah, 67 des 72 mots différents relevés sont des signifiés du niveau de base, 1 lui est surordonné, 4 lui sont sous-ordonnés.

Cordier (1983a, exp 1) demande à des enfants de 5 ans de dénommer des catégories présentées sous une forme *imagée*. On dessinait sur une feuille 4 exemplaires différents appartenant à la même catégorie : par exemple une tulipe, une marguerite, un chardon, du mimosa pour exemplifier les fleurs ; ou une robe, une jupe, un bonnet, des moufles pour exemplifier les vêtements. Dans le premier exemple, la catégorie « fleur » se situe au niveau de base ; dans le second exemple, la catégorie « vêtement » lui est surordonnée. Selon que ces catégories sont situées au niveau de base ou sont surordonnées, le % des dénominations correctes passent de 98 % à 33 % ! Des résultats analogues, dans une problématique différente, ont été obtenus par Segui et Fraisse (1968).

2.2.2. Apprentissage

Horton et Markman (1980) étudient, quant à eux, l'acquisition des catégories, biologiques ou artificielles, présentées dessinées à des enfants de 4 à 7 ans. Là encore, les catégories du niveau de base sont plus aisées à acquérir que les catégories surordonnées. Pour expliquer ces résultats, les auteurs stipulent que la présentation des exemplaires illustrant la catégorie du niveau de base — étant donné leurs caractéristiques figuratives très similaires — se suffit. Par contre, une information linguistique supplémentaire sur les critères pertinents de la catégorisation est nécessaire pour un niveau surordonné. Cette information linguistique devrait donc électivement faciliter la catégorisation des surordonnés, pour les enfants les plus âgés. Cette hypothèse est effectivement vérifiée. Ces données sur l'ordre d'acquisition des catégories ont été retrouvées par Mervis et Crisafi (1982).

2.2.3. Catégorisation

Faisant suite aux épreuves de dénomination et d'apprentissage, des épreuves de catégorisation ont également été menées, en particulier par Saxby et Anglin (1983) avec des enfants de 3 à 9 ans. La performance est meilleure là encore pour les catégories du niveau de base.

Enfin, nous citerons à l'appui de ces recherches une expérience ayant pour thème l'inclusion de classes que nous avons déjà mentionné au 2.1.5. (Cordier, 1983a exp 2). On peut penser a priori que cette activité logique dépend uniquement d'un certain développement opératoire de l'enfant et que, une fois acquise sur la base d'un certain nombre d'exemples, elle n'est plus source de problèmes pour le sujet. Or, il se trouve que non ! L'enfant peut très bien réussir au même moment l'opération d'inclusion pour certaines catégories et échouer pour d'autres. Un écart temporel de 3 ans peut même exister entre les premières réussites de l'enfant et la complète maîtrise de l'opération d'inclusion, c'est-à-dire quelle que soit la catégorie (Inhelder et Piaget, 1955), et son niveau d'abstraction.

Notre hypothèse est donc que l'acquisition de la relation d'inclusion est plus précoce pour les catégories du niveau de base (ex : bateaux, fleurs, poissons) à la différence des autres (fruits, légumes, vêtements).

Les sous-catégories (ex : voiliers/gondoles) étaient ici présentées dessinées aux enfants. Les institutrices leur avaient appris, dans le trimestre précédant l'expérience, toutes les dénominations des sous-catégories utilisées, de façon à ne pas avoir d'effet lié à ce type de problème.

12 enfants de 6 ans et 12 enfants de 5 ans 6 mois ont passé l'expérience. Les résultats se présentent comme suit :

TABLEAU II

Opérations d'inclusion de classes réussies en fonction du degré d'abstraction des catégories et de l'âge des sujets

Type de catégorie / % de BR aux questions	Niveau plus abstrait que le « niveau de base »	« niveau de base »	
6 ans	37,5 %	50,7 %	44,1 %
5 ans 6 mois	9,3 %	15,9 %	12,6 %
	23,4 %	33,3 %	

Nous soulignerons rapidement les effets attendus et massifs de la variable « âge ». Mais surtout, en ce qui concerne les représentations mentales du monde réel, l'enfant semble bien posséder des représentations qui sont plus précoces, donc certainement plus stabilisées que d'autres : ce sont les représentations des catégories d'objets ou d'individus qui, dans une représentation arborée, sont situées au niveau de base. Il n'est donc pas nécessaire de se cantonner dans des tâches typiquement sémantiques pour constater les incidences de l'organisation des représentations : on en trouve également des effets dans l'appropriation des règles logiques par les enfants. Des résultats de Connor et Blewitt (1984) vont également dans ce sens.

III. - QUELQUES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

On sait l'importance des catégorisations dans tous les domaines de la vie scolaire. En français, la maîtrise des diverses catégories grammaticales est indispensable pour l'application correcte des règles, et on ne peut que regretter l'absence d'études thématiques qui permettraient par exemple de distinguer les degrés de représentativité de contextes linguistiques variés (formes affirmatives, négatives, interrogatives, par exemple). A l'intérieur d'une phrase, quelles sont les caractéristiques d'un bon sujet

(Handwerker, 1984) ? Quelle est la manière la plus typique de marquer la causalité (Lakoff, 1982) ? Toutes ces questions, discutées par les linguistes, n'ont encore reçu aucune réponse expérimentale. Elles sont pourtant d'un intérêt pédagogique évident. Quelles sont les activités scolaires qui, d'ailleurs, seraient totalement étrangères à l'activité de catégorisation ? Les mathématiques, les activités scientifiques quelles qu'elles soient y ont un recours obligé.

3.1. Formation et généralisation des concepts

Quelques études existent néanmoins. Elles portent essentiellement sur les procédures permettant une meilleure formation et généralisation des concepts. De quelle manière, en effet, faut-il présenter une catégorie à des élèves pour qu'ils identifient correctement tous les membres de cette catégorie ? Des études de Hupp et Mervis (1981) sur une population d'enfants handicapés mentaux mettent en évidence que la formation d'un concept sera d'autant plus rapide et plus stable que seuls de bons exemplaires de ce concept auront été présentés aux sujets au cours de l'apprentissage. Cette méthode est de loin préférable à la présentation d'exemplaires hétérogènes quant à leur degré de typicalité. De plus, la généralisation des réponses à des exemplaires nouveaux est plus rapide (Hupp et Mervis, 1982).

Pédagogiquement, il semble donc plus efficace de commencer les apprentissages concernés par les catégorisations naturelles (apprentissage de vocabulaire, formation de concepts, description de situations et d'événements, apprentissage de règles logiques...) en prenant des exemples adéquats : catégories qui se situent au niveau de base d'une part ; exemplaires de ces catégories qui sont des exemplaires typiques d'autre part. Ceci implique évidemment une sélection préalable des bons exemples. Il suffit pour cela de demander à un groupe d'adultes ou d'enfants de juger, sur une échelle de 1 à 7, si tel ou tel objet est représentatif de sa catégorie. Cette méthode, développée par Rosch (1973) donne des résultats très proches dans les deux populations.

3.2. La dénomination

La dénomination correcte d'une catégorie est plus précoce pour une catégorie du niveau de base, et d'autant plus précoce que l'enfant est en présence d'un exemplaire typique. Ceci est le résultat des pratiques parentales et scolaires habituelles dans ce domaine : systématiquement, le mot va correspondre à un niveau donné de généralité, d'abstraction. Par exemple, devant un basset, quelle est la dénomination la plus probable ? Ni « basset », ni « animal », mais « chien ». Devant un pétrolier entrant dans le port, la dénomination sera très probablement « bateau », c'est-à-dire ni le mot plus spécifique, moins abstrait de « pétrolier », encore moins le mot plus général, plus abstrait, de « véhicule ». On va acheter de la « viande » ou du « poisson » (les mots plus abstraits d'« aliment », de « nourriture », sont moins probables, de même que les mots plus spécifiques de « bœuf », « sole », etc.). Blewitt (1983) suggère ainsi une stratégie simplificatrice systématique. Dans le même esprit, une étude de White (1982) sur les pratiques langagières des mères de famille met en évidence que celles-ci donnent les référents catégoriels aux exemplaires typiques, mais des référents spécifiques aux exemplaires atypiques. Ceci expliquerait pour une part les sous-extensions de certains termes catégoriels, étant donné qu'une catégorisation exige au moins un appariement surordonné — référent.

Pédagogiquement, il importe donc de prendre conscience de ces pratiques langagières systématiques et de tenter de les contrer, en particulier en dénommant aussi la catégorie quand l'enfant est en présence d'un exemplaire atypique. Ceci permettrait de limiter les sous-extensions des surordonnés en compréhension.

CONCLUSION

L'étude de la catégorisation naturelle renouvelle de façon prometteuse l'analyse classique, et elle nous semble donc, de plusieurs points de vue, d'un intérêt particulier. Tout d'abord, ce type de catégorisation s'applique avec bonheur aux catégories naturelles, domaine délicat pour la théorie classique qui n'arrive pas à rendre compte de façon satisfaisante des faits de typicalité. De plus, elle permet de comprendre certains aspects développementaux de la catégorisation, et, tout particulièrement, tous ses aspects sémantiques qui étaient unitéralement renvoyés auparavant à des effets de fréquence d'usage et de familiarité, ce qui était théoriquement insatisfaisant. Elle enrichit enfin l'étude des représentations cognitives en faisant ressortir l'organisation sémantique qui leur est sous-jacente. Pour toutes ces raisons, l'analyse des catégories naturelles est appelée à s'approfondir, y compris dans ses aspects développementaux.

Peut-on la généraliser à n'importe quel type de catégories ? C'est ce que mettent en doute des auteurs comme Keil (1979) et Armstrong, Gleitman et Gleitman (1983) qui concluent dans certains cas (nombres impairs, par exemple) à des artifices de procédure. Il ne faut cependant pas oublier que la notion de typicalité est liée à une différence de **représentativité** des exemplaires, et non pas aux catégories « mal définies ». Une catégorie peut donc avoir à la fois des frontières bien nettes et des sous-catégories plus ou moins typiques. L'explication est à rechercher non seulement du côté du recouvrement plus ou moins fort des propriétés, mais aussi du côté de leur saillance. Il importe

néanmoins d'être très vigilant, comme le souligne Keil (1979) sur la procédure adoptée pour dresser la liste des propriétés des exemplaires. Il est tout à fait possible que les sujets adoptent implicitement une stratégie de choix qui privilégie les propriétés distinctives des exemplaires afin de maximiser les contrastes au détriment de la ressemblance. Il faut éclaircir ce point avant de définir dans le détail la structure sous-jacente à la dimension de typicalité.

Ne serait-ce que par le nombre des recherches suscitées et des problématiques posées, il faut néanmoins reconnaître que l'étude de la catégorisation naturelle est une approche heuristique des représentations cognitives, sémantiques ou figuratives.

Françoise CORDIER
maître assistante de psychologie
Université du Havre

Bibliographie

ABDI H. — Catégories et concepts. Une bibliographie. 1985.

ANGLIN J.-M. — Les premiers termes de référence de l'enfant, *n° spécial du* **Bulletin de psychologie** *« La Mémoire Sémantique »*, 1976.

ANGLIN J.-M. — From reference to meaning, **Child Development**, 49, 969-976, 1978.

ARMSTRONG S.-L., GLEITMAN L.-R., GLEITMAN H. — What some concepts might not be, **Cognition**, **13**, 263-308,1983.

BERLIN B. — Speculations on the growth of ethnobotanical nomenclature, **Language in Society**, **1**, 51-86, 1972.

BERLIN B. — Ethnobiological classification, in **Cognition and categorization**, *E. Rosch, B.B. Lloyd (Eds). Hillsdale NJ Lawrence* Erlbaum Assoc. 9-26, 1978.

BERLIN B., KAY P. — **Basic color terms : their universality and evolution**. University of California Press, Berkeley, 1969.

BERNSTEIN M.-E. — Formation of internal structure in a lexical category, **Journal of child language**, **10**, 381-399, 1983.

BJORKLUND D.-F., THOMPSON B.E. — Category typicality effects in children's memory performance : qualitative and quantitative differences in the processing of category information, **Journal of experimental child psychology**, **35**, 329-344, 1983.

BJORKLUND D.-F., THOMPSON B.-E., ORNSTEIN P.-A. — Developmental trends in children's typicality judgments, **Behavior Research Methods and Instrumentation**, **15 (3)**, 350-356, 1983.

BLEWITT P. — Dog versus collie : vocabulary in speech to young children, **Developmental psychology**, **vol 19 n° 4**, 602-609, 1983.

BLEWITT P., DURKIN M. — Age, typicality and task effects on categorization of objects, **Perceptual and motor skills**, **5**, 435-445, 1982.

BOMBA P.-C., SIQUELAND E.-R. — The nature and structure of infant form categories, **Journal of experimental child psychology**, **35**, 294-328, 1983.

BORNSTEIN M.-H. — Two kinds of perceptual organization near the beginning of life, in W.A. Collins (Ed), **Aspects of the development of competence**, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 39-91, 1981.

BORNSTEIN M.-H., FERDINANDSEN K, GROSS C.-G. — Perception of symmetry in infancy, **Developmental psychology**, **vol 17, n° 1**, 82-86, 1981.

BROWN R. — A **first language**, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1974.

CARSON M.-T., ABRAHAMSON A. — *Some members are more* equal than others : the effect of semantic typicality on class-inclusion performance, **Child Development**, **47**, 1186-1190, 1976.

CONNOR K.-M., BLEWITT P. — *Young children's understanding of* hierarchical organization, pré-print, 1984.

CORDIER F. — Catégorisation d'exemplaires et degré de typicalité : étude chez des enfants, **Cahiers de psychologie cognitive**, 75-83, 1981.

CORDIER F. — Inclusions de classes : existe t-il un effet sémantique ?, **L'Année Psychologique**, **83**, 491-503, 1983a.

CORDIER F. — L'abstraction d'une information typique chez des enfants, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, **(4)**, 461-474, 1983b.

CORDIER F. — Formal and locative categories : are there typical instances ? Proposé pour publication, 1985a.

CORDIER F. — Typical representation of process verbs and its flexibility, Proposé pour publication, 1985b.

CORDIER F., DUBOIS D. — Typicalité et représentation cognitive, ***Cahiers de psychologie cognitive***, *1 n° 3, 299-333, 1985.*

ERREICH A., VALIAN V. — Children's internal organization of locative categories, **Child Development**, **50**, 1071-1077, 1979.

GRUENDEL J.-M. — Referential extension in early language development, **Child Development**, **48**, 1567-1576, 1977.

HANDWERKER B. — Relations grammaticales et théorie de la préférence : qu'est-ce qu'un bon sujet ?, D R L A V n° 31, **Naturalité, syntaxes, référence**, 67-80, 1984.

HEMENWAY K. — The role of perceived parts in categorization, *Thèse non publiée, 1981.*

HORTON M.-S., MARKMAN E.-M. — Developmental differences in *the acquisition of basic and superordinates categories*, **Child Development**, **51**, 708-719, 1980.

HUDSON J., NELSON K. — Play with language : overextensions as analogies, **Journal of child language**, **11**, 337-346, 1984.

HUPP S.-C., MERVIS C.-B. — Development of generalized concepts by severely handicapped students, **Journal of the association for the severely handicapped**, **6**, 14-21, 1981.

HUPP S.-C, MERVIS C.-B. — Acquisition of basic object categories by severely handicapped children, **Child Development**, **53**, 760-767, 1982.

INHELDER B., PIAGET J. — **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence**, *Paris, Presses Universitaires de France*, 1955.

KEIL F.-C. — **Semantic and conceptual development : an ontological perspective**, Cambridge, Londres, Harvard University Press, 1979.

KUCZAJ II S.-T. — Young children's overextensions of object words in comprehension and/or production : support for a prototype theory of early object word meaning, **Fl.**, **3**, 93-105, 1982.

LAKOFF G. — **Categories and cognitive models**, Linguistics in the morning calm, Linguistic society of Korea (Ed), Hanshin, Séoul, 1982.

LASKY R.-E. — The ability of six-year-olds, eight-year-olds and adults to abstract visual pattern, **Child Development**, **45**, 626-632, 1974.

MEDIN D.-L., SMITH E.-E. — Concepts and concept formation, **Annual review of psychology, 35**, 113-138, 1984.

MERVIS C.-B., CRISAFI M.-A. — Order of acquisition of subordinate, basic, and superordinate level categories, **Child Development, 53**, 258-266, 1982.

MERVIS C.-B., PANI J.-R. — Acquisition of basic object categories, **Cognitive Psychology**, **12**, 496-522, 1980.

NELSON K. — Concepts, Words and experiments : comment on « when is a cup not a cup » ? by Anderson and Prawat, **Merrill-Palmer Quarterly, Vol 29 n° 4**, 1983.

NELSON K., RESCORLA L., GRUENDEL J., BENEDICT H. — Early lexicons : what do they mean ?, **Child Development**, **49**, 960-968., 1978

POSNANSKY C.-J., NEUMANN P.-G. — The abstraction of visual prototypes by children, **Journal of experimental child psychology**, **21**, 367-379, 1976.

ROSCH-HEIDER E. — « focal » color areas and the development of color names, **Developmental psychology**, **vol 4 n° 3**, 447-455, 1971.

ROSCH E. — Natural categories, **Cognitive Psychology**, **4**, 328-350, 1973.

ROSCH E., MERVIS C.-B. — Family resemblances : studies in the internal structure of categories, **Cognitive Psychology**, **7**, 573-605, 1975.

ROSCH E., MERVIS C.-B., GRAY W., JOHNSON D., BOYES-BRAEM (P.). — Basic objects in natural categories, **Cognitive Psychology**, 8, 382-439, 1976.

SALT E., DIXON D., KLEIN S., BECKER G. — Studies of natural language concepts. III : concept overdiscrimination in comprehension between two and four years of age, **Child Development**, **48**, 1682-1685, 1977.

SAXBY L., ANGLIN J.-M. — Children's sorting of objects from categories of differing levels of generality, **The journal of genetic psychology**, **143**, 123-137, 1983.

SEGUI J., FRAISSE P. — Le temps de réaction verbale : III. Réponses spécifiques et réponses catégorielles à des stimulus objets, **L'année psychologique**, **68 (1)**, 69-82, 1968.

SMITH E.-E., MEDIN D.-L. — **Categories and concepts**, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1981.

STRAUSS M.-S. — The abstraction of prototypical information by adults and 10-month-old-infants, **Journal of experimental psychology**, **Human learning and memory**, **5**, 618-635, 1979.

WHITE T.-G. — Naming practices, typicality, and underextension in child language, **Journal of experimental child psychology**, **33**, 324-346, 1982.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 71-78

SCHÉMATISATION ET ACQUISITION DES CONNAISSANCES

par J.-Fr. VEZIN

Une revue des recherches concernant l'apport des schémas figuratifs dans la transmission d'informations scientifique, a conduit à caractériser ces schémas et à distinguer des types de schéma et leurs fonctions dans la transmission de connaissances scientifiques, répondant à des objectifs différents.

La transmission de connaissances scientifiques s'appuie dans la plupart des cas sur une expression non verbale accompagnant l'expression verbale. Et, lorsqu'il s'agit d'aider le lecteur à parvenir à une vue d'ensemble, cette expression non verbale concerne une interrelation de notions, de caractéristiques présentées de telle façon qu'apparaisse ce qui a la valeur de généralité ; il s'agit dans ce cas de schémas. Le schéma est ainsi une modalité d'expression courante non seulement dans les manuels scolaires ou universitaires mais aussi dans les ouvrages de vulgarisation scientifique, les expositions, les musées. Il est important que cette utilisation fréquente du schéma s'accompagne d'une connaissance de ses caractéristiques en fonction des objectifs à atteindre (Leplat et Hoc, 1983) et cela d'autant plus que l'information s'adresse à des lecteurs non spécialisés donc plus sensibles à l'obstacle que peut créer un schéma mal adapté au but fixé. Nous nous proposons, en nous appuyant sur les recherches effectuées dans ce domaine, de caractériser ces schémas et leurs fonctions dans la transmission de connaissances scientifiques.

I. - VALEUR DE GÉNÉRALITÉ DU SCHÉMA

Le schéma figuratif est une représentation figurée d'une connaissance utilisant formes, dimensions et positions pour ne reproduire que les caractéristiques valables pour une catégorie d'objets ou de phénomènes (J.F. Vezin, 1972).

Lorsque nous parlerons de schéma par la suite nous désignerons le schéma figuratif, modalité d'expression non verbale et non le schéma cognitif qui est une représentation interne ayant valeur de généralité et pouvant avoir pour support un schéma figuratif. Cette représentation interne, préexistante, peut influencer la lecture du schéma. Par exemple dans le cas d'un schéma technique, elle influence l'identification du mouvement des pièces et la compréhension des formes et de relations entre les pièces : Rabardel (1980, 1982, 1984) montre qu'une représentation préexistante d'un système câble, gaine issue de la pratique de la bicyclette (où la gaine est fixe et le câble mobile) rend difficile la compréhension d'un système câble gaine analogue (décompresseur d'un moteur à deux temps commandé par un système câble gaine) où c'est le câble qui est fixe par rapport au compresseur tandis que la gaine en se déplaçant permet la manœuvre de celui-ci.

Le schéma est une représentation figurée. Il se présente comme une expression non verbale. Il est donc nécessaire de le situer non seulement par rapport au schéma cognitif mais aussi par rapport à une expression non verbale accompagnant souvent un texte : le dessin illustratif.

Le schéma a une valeur de généralité, c'est-à-dire qu'il ne représente que les caractéristiques générales valables pour une catégorie d'objets ou de phénomènes. Cela le distingue du dessin illustratif qui représente un cas particulier. Le dessin illustratif montre les caractéristiques générales faisant l'objet de l'apprentissage, coordonnées à un ensemble de propriétés non caractéristiques de la catégorie ; il montre ainsi un objet de la catégorie dans sa particularité, permet de distinguer un objet (ou un ensemble d'objets) de la catégorie par rapport à d'autres (L. Vezin, 1986). Dans le schéma, ces propriétés non caractéristiques de la catégorie à apprendre sont évitées. Ainsi pour montrer la position des feuilles sur une branche, un schéma n'aura pas besoin de

figurer l'aspect de l'écorce de la branche ou les fleurs qui y sont rattachées. Un dessin illustratif au contraire pourra montrer comment s'insèrent les caractéristiques à apprendre (position des feuilles) dans un ensemble de données ne concernant pas l'apprentissage (écorce, fleurs...). Le schéma évite donc toute représentation de donnée extérieures à l'apprentissage en cours. Il centre l'attention sur l'interrelation des données à apprendre. Le schéma permet de donner une expression non verbale de ce qui fait l'objet de l'apprentissage en centrant l'attention sur l'essentiel. Ainsi, il a été mis en évidence (Dwyer, 1971) que l'apprentissage d'une leçon sur le fonctionnement cardiaque est meilleur lorsque l'expession non verbale accompagnant le texte est constituée de schémas montrant les données à apprendre et leurs relations plutôt que de dessins illustratifs détaillés.

Le schéma permet non seulement un meilleur apprentissage des connaissances présentées mais, parce qu'il centre sur l'essentiel, il conduit au-delà d'une capacité de reproduction de ce qui vient d'être appris, à une capacité de transfert à d'autres données. Le schéma oriente l'activité d'étude vers les caractéristiques générales valables pour un ensemble d'objets ou de phénomènes. Il est comme le schème (qui est pour Piaget et Inhelder, 1968, un instrument cognitif de généralisation) un instrument de généralisation. Mais le schéma est une expression figurative pouvant être présentée, visible. Le schéma figuratif n'est pas une forme visible du schéma cognitif, d'un ensemble de schèmes qu'aurait intériorisés l'élève. Il apporte une aide à la construction de schèmes (Kastenbaum, 1979). Ainsi Moreau (1973-1980) a montré qu'un schéma intériorisé peut servir de support figuratif à la mise en œuvre de schèmes en améliorant la mémorisation et la structuration des données à apprendre. Le schéma, en montrant sous forme figurative les relations essentielles et leur interaction apporte à des données ayant valeur de généralité un support visuel rendant plus facile l'apprentissage et l'utilisation de ces données. Cela se constate, par exemple, dans l'apprentissage d'une méthode de démonstration en mathématiques par des élèves de dix à douze ans où seul le recours à un schéma a permis un apprentissage de la méthode et un transfert de celle-ci à des données différentes de celles de l'apprentissage (J.F. Vezin, 1970a).

Joshua (1984) souligne l'importance d'un schéma dans la conduite d'un raisonnement en électrocinétique. Il met en évidence que le schéma n'agit pas seulement en montrant la solution du problème mais en orientant l'attention de l'élève vers les données qui permettent de maîtriser la tâche. Ainsi il demande à des élèves de second cycle de lycée de trouver quel circuit électrique correspond au principe du va et vient (dispositif de commande d'une ampoule à partir de deux commutateurs). Il trouve que les élèves ne parviennent pas à la solution sans aide ou avec l'aide d'une manipulation spontanée du matériel nécessaire à la réalisation du montage. Par contre si cette possibilité de réalisation pratique du montage s'accompagne d'un schéma même incorrect en ce qui concerne l'insertion des commutateurs, et donc ne donnant pas la solution du problème mais orientant vers le type de montage attendu, les élèves parviennent à la solution. Le schéma facilite un recul par rapport à la situation matérielle présentée en apportant une orientation générale de l'attention.

Les recherches dont nous venons d'indiquer les résultats montrent que le schéma favorise la sélection de l'information, c'est-à-dire qu'il attire l'attention de l'élève sur l'essentiel, sur l'interaction des données essentielles à apprendre (méthode de démonstration et transfert de cette méthode, raisonnement en électrocinétique...). Cette fonction de sélection de l'information est liée à la valeur de généralité du schéma. Une étude de l'évolution (du début du siècle à nos jours) de l'expression par un schéma d'un même montage électrique (Cuny, 1981) montre que cette expression tend vers une suppression de ce qui pourrait en gêner la lecture dans sa valeur de généralité. Cette fonction de sélection s'exerce dès la lecture du texte correspondant au schéma.

Le schéma aide la sélection de l'information exprimée par les énoncés du texte. Parmi les énoncés, les énoncés clefs donnent les informations générales auxquelles sont rattachés d'autres éléments d'information (exemples, annexes, paraphrases...). Une vue d'ensemble du texte suppose la mise en évidence des énoncés clefs. Cette mise en évidence s'appuie sur les relations logiques ou contextuelles entre les énoncés. Elle peut s'appuyer aussi, pour aider ces relations entre énoncés, sur les schémas. Le schéma, en mettant en valeur des données générales, peut ainsi apporter un contexte non verbal qui aide à organiser la lecture autour des énoncés clefs, à effectuer une sélection de ceux-ci (L. Vezin, 1979). Cette aide peut intervenir dès le début de l'apprentissage pour orienter les mises en relation entre énoncés ou après un certain temps d'apprentissage pour confirmer ou infirmer une première sélection d'énoncés effectuée par le sujet. L'aide que les schémas apportent à la mise en relation entre les énoncés et la capacité finale acquise nécessite tout d'abord que la mise en relation entre les schémas et les énoncés soit effectuée. Cette mise en relation peut s'effectuer par une mise en correspondance par paire énoncé schéma où chaque énoncé est confronté aux schémas qui peuvent lui correspondre ou par une organisation d'ensemble d'énoncés sans que la mise en correspondance soit systématiquement effectuée au niveau de chaque énoncé. Il a été montré (J.F. Vezin, 1985) que ces deux modalités de mise en correspondance de schémas

et d'énoncés favorisent des capacités différentes : chez des élèves de début de premier cycle de lycée : 1) l'organisation d'ensemble facilite la résolution de problème dans une situation où, pour maîtriser la tâche, il est possible de s'appuyer sur l'appréhension d'une vue d'ensemble du schéma ; 2) la mise en correspondance par paire est plus efficace dans les cas où, pour résoudre le problème, l'élève, ne pouvant s'appuyer sur une vue d'ensemble, doit uniquement s'appuyer sur les différentes données considérées séparément. Cela met en évidence que, l'aide apportée par le schéma à une lecture du texte centrée sur les énoncés clefs, dépend non seulement du fait qu'il y ait eu mise en relation entre verbal et non verbal, mais aussi de la manière dont cette mise en relation a été effectuée.

Le schéma aide aussi la sélection des informations exprimées par les dessins illustratifs du texte en cours de l'apprentissage, ou par les données non verbales d'un problème à résoudre après acquisition de la connaissance. Il permet de lire les données particulières présentées par un dessin illustratif (exprimant un cas particulier) en se référant à un modèle non verbal intériorisé, et de voir ainsi dans ce cas particulier un objet de la catégorie générale représentée par le schéma. Le schéma facilite ainsi l'identification et la classification d'objets ou de phénomènes. Il a ainsi été montré que, dans l'apprentissage de différents types d'inflorescences, la comparaison d'un groupe d'élèves (début de premier cycle de lycée) ayant eu un enseignement seulement verbal et d'un groupe d'élèves ayant eu des schémas met en évidence que seuls les élèves ayant eu des schémas réussissent mieux qu'un groupe contrôle (sans apprentissage : ni verbal ni schéma) à des tâches d'identification et de classification d'inflorescences présentées sous formes de dessins illustratifs (J.F. Vezin, 1970b). Dans certains cas (cas d'un dessin complexe, d'une matière difficile pour le niveau des élèves), un schéma intériorisé ou présent à côté du dessin illustratif ne suffit pas à aider la lecture du dessin et il apparaît nécessaire de rendre plus prégnantes les caractéristiques générales dans le dessin particulier afin de faciliter la lecture de celui-ci en tant qu'individu d'une catégorie représentée par le schéma. L'utilisation de procédés de centration dans le dessin illustratif consistant en une surimpression en caractères gras du schéma sur le dessin illustratif permet de faciliter cette lecture. Ainsi Melot et Corroyer (1979) ont montré que l'utilisation de tels procédés de centration permettait une meilleure performance dans une épreuve de constitution de légendes de schémas, chez des enfants de premier cycle de lycée. Cela montre l'importance de cette expression figurative générale apportée par le schéma dans l'aide à la lecture d'un dessin illustratif.

Mais il apparaît que, même lorsqu'ils sont invités à utiliser une représentation schématique générale, dépouillée de détails particularisant ce qui est exprimé, les élèves ont tendance à ajouter à la représentation générale certains des détails qu'ils ont observés dans un cas particulier. Ainsi Kastembaum (1984) montre que des élèves de 6e, invités à utiliser un schéma type proposé par l'enseignant pour représenter un montage électrique qu'ils viennent de réaliser (circuit électrique comportant pile, fils, ampoule), ajoutent spontanément des détails en rapport avec le montage particulier qu'ils ont réalisé : la marque de la pile, l'épaisseur des lames de la pile, le filetage de l'ampoule — c'est-à-dire les spires qui permettent le vissage de l'ampoule... Cela montre le besoin d'ancrage des données générales présentées par le schéma dans une situation plus proche de ce qui est observé, de ce qui est familier. L'enseignant doit tenir compte de ce besoin en faisant le lien symbole par symbole entre la donnée particulière observée et le symbole général qui en exprime l'essentiel, en entraînant l'enfant à sélectionner dans un cas particulier ce qui relève de la catégorie générale.

II. - OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT ET TYPE DE SCHÉMA

Nous venons de voir que le schéma a, de par sa valeur de généralité, une fonction de sélection de l'information correspondant à un besoin de distinguer, dans le texte et dans les dessins illustratifs, les informations clefs autour desquelles s'organisent des informations moins générales (exemples) ou plus secondaires (annexes). Nous avons vu que dans ce cas les recherches montrent l'efficacité d'un schéma dépouillé de tout élément non centré sur les caractéristiques à apprendre. Mais un examen des manuels d'enseignement montre que l'expression figurative accompagnant le texte ne peut se limiter à une dichotomie schéma réduit à l'essentiel — dessin illustratif comportant de nombreux détails spécifiques particuliers. Cette expression figurative comprend aussi des schémas (c'est-à-dire des représentations ne reproduisant que les caractéristiques valables pour une catégorie d'objet ou de phénomènes) de types différents (J.F. Vezin, 1984, J.F. et L. Vezin, 1984). En d'autres termes, on s'aperçoit que si le schéma s'oppose au dessin illustratif par sa valeur de généralité, celle-ci s'exprime dans la pratique selon des modalités différentes. Ces types de schémas ne sont-ils que des variantes liées à des contraintes de construction ou à une volonté de rendre plus attrayante l'expression non verbale ou correspondent-ils à une réponse au besoin d'information de l'élève ?

A - Appréhension d'ensemble

Les recherches sur le schéma ont montré que la fonction de sélection n'est pas la seule fonction du

schéma. Le schéma ne permet pas seulement une sélection de l'information, il permet une appréhension d'ensemble de données exprimées successivement dans le texte. Cette valeur synoptique du schéma permet de voir les données dans leurs interrelations. En effet, un sujet appréhende prioritairement la structure globale d'un schéma (Navon, 1977). Cette interrelation ne peut concerner qu'un nombre restreint de données correspondant à un énoncé du texte ou peut concerner un ensemble d'énoncés. Cela conduit à distinguer des schémas de base et des schémas de synthèse. Ainsi cette appréhension d'ensemble que favorisent tous les schémas peut conduire à une synthèse de l'information donnée par un ensemble d'énoncés, ou au contraire conduire à une construction de l'interrelation de proche en proche, suivant l'objectif de l'enseignement. Un schéma de synthèse présente en un seul ensemble plus de données que chacun des schémas de base correspondants. Mais il est plus complexe et plus distant du texte que chacun des schémas de base correspondants puisqu'il suppose une représentation globale de ce qu'expriment plusieurs énoncés où l'apport de chacun est considéré en fonction de l'ensemble. Mialaret (1967) a montré que des élèves de premier cycle de lycée ont certaines difficultés à construire d'emblée un schéma de synthèse rendant compte de l'ensemble des données d'un problème exprimées verbalement. Ils construisent plutôt deux schémas de base successifs. Les élèves ont à traduire par un schéma le texte du problème suivant : « Un propriétaire échange la moitié d'un terrain contre une maison et il doit verser en plus 300 000 francs. S'il avait échangé le terrain entier contre la même maison il aurait dû recevoir 60 000 francs. Quel est le prix du terrain et quel est celui de la maison ? ». La majorité des enfants qui répondent correctement construisent spontanément deux schémas de base successifs (le premier schéma de base représentant la première phrase et le deuxième schéma de base représentant la deuxième phrase) et non un schéma de synthèse. Très peu parviennent à réunir ces deux schémas de base en un schéma de synthèse.

Le schéma de base, s'il ne permet pas de voir en une même appréhension la totalité des données, a l'avantage d'être plus proche du verbal, de montrer plus directement la correspondance des énoncés et des schémas. Il a une fonction de facilitation de la mise en correspondance du verbal et du non verbal. Et cette fonction est très importante étant donné les difficultés qu'enfants et adultes ont à mettre en correspondance les énoncés verbaux et leur représentation graphique. On constate en effet fréquemment une indépendance entre d'une part la reproduction d'une connaissance par une expression figurative (schéma) et d'autre part sa reproduction par une expression verbale. Ainsi, Edmonds et Evans (1966) ont constaté que des adultes ayant appris à reconnaître dans des dessins de cas particulier le schéma qui les regroupe en une même *catégorie et capables d'utiliser cette connais*sance dans une tâche de reproduction de dessins ne sont pas capables de dire verbalement les caractéristiques qu'exprime de façon figurative le schéma. De même J.F. Vezin (1970b) a montré que des élèves de début de premier cycle de lycée peuvent être capables de classer correctement des dessins d'inflorescences selon les indications fournies par un schéma qu'ils ont appris sans pouvoir donner *une définition verbale du type d'inflores*cence ainsi mis en évidence. Et il a été montré par ailleurs (Aubret 1981a et b) que des élèves (premier cycle de lycée) devant décrire certaines parties d'un schéma utilisent fréquemment des mots qui ne permettent pas à une tierce personne de reconnaître de quoi il s'agit. Il est donc important de ne pas se contenter de juxtaposer schémas et énoncés, mais d'inciter les lecteurs à les mettre en correspondance, *à ce que verbal et non verbal* ne soient pas appris séparément, mais de façon complémentaire, en montrant par des schémas de base, la correspondance entre chaque énoncé et leur expression non verbale. Le schéma de base plus proche du verbal permet une compréhension immédiate de ce que le schéma apporte. Il est ainsi possible de représenter les énoncés verbaux du texte par plusieurs schémas de base successifs lorsque le besoin d'informations concerne la construction de l'interrelation de proche en proche, lorsque le domaine conceptuel présente une structuration que l'expression verbale rend insuffisamment pour le lecteur qui n'a pas à sa disposition les outils nécessaires pour une intégration permettant une mise en relation d'un ensemble d'énoncés et de leur expression figurative synthétique. Dans ce cas plusieurs schémas de base apporteront une aide plus adaptée qu'un schéma de synthèse. Le besoin d'informations peut au contraire concerner plutôt l'interrelation d'ensemble et conduire à proposer un schéma de synthèse.

Il est important de souligner que ces deux cas (succession de schémas de base ou schéma de synthèse) ne sont pas exclusifs, qu'un schéma de synthèse peut suivre la présentation des différents schémas de base. Mais ce schéma de synthèse ne peut, sous prétexte qu'il contient les schémas de base, éviter la présentation de ceux-ci lorsque le besoin d'information concerne la construction de l'interrelation de proche en proche. Il est cependant bien entendu possible de présenter la coordination des schémas de base dans un schéma de synthèse ou chaque schéma de base serait immédiatement repérable par le lecteur (par exemple par une couleur spécifique à chaque schéma de base) et de pouvoir ainsi donner d'emblée le schéma de synthèse en demandant au lecteur de regarder les schémas de base l'un après l'autre au fur et à mesure de son apprentissage, avant de regarder leur coordination.

Le schéma de synthèse facilite la mise en évidence de l'interrelation d'un nombre important de données correspondant à plusieurs énoncés du texte, dans certains cas à la totalité du texte. Il répond à un besoin de coordination d'une grande quantité d'information ; chaque information étant alors vue comme un élément de l'ensemble. Il regroupe plusieurs schémas de base. Cela requiert une coordination, une mise en relation de ces schémas de base et non leur juxtaposition ou leur assimilation. Un schéma de synthèse n'est pas la juxtaposition des schémas de base correspondants qui seraient simplement regroupés en une même page pour permettre une récapitulation de ce qui a été appris. Le schéma de synthèse coordonne les schémas de base en un ensemble unifié, chaque schéma de base devenant une partie du schéma de synthèse, une ou plusieurs de ses relations avec les autres schémas de base étant explicitement mentionnées. Cette mise en relation des schémas de base en un schéma de synthèse peut parfois nécessiter de ne pas reproduire dans le schéma de synthèse une partie d'un schéma de base déjà donnée dans un autre schéma de base connexe. Mais cette coordination n'est pas une assimilation en un ensemble où les informations de base ne pourraient être retrouvées. Elle est mise en relation de données que l'on doit pouvoir retrouver dans le schéma de synthèse. Cette mise en relation peut être représentée de telle façon que chaque schéma de base soit figuré comme un bloc sans que les données qui les constituent soient détaillées afin de faire ressortir les relations principales, Chabal (1984a et b) montre comment un tel schéma par bloc permet de montrer, dans un mécanisme, le fait cinétique sans rentrer dans l'exhaustivité de la réalisation technique qui le permet. Cela est important lorsque l'apprentissage ne concerne que le fait cinétique et non les solutions techniques qui le réalisent. Mais lorsque l'apprentissage concerne la totalité des données de base (par exemple à la fois le fait cinétique et sa réalisation technique) le schéma de synthèse doit à un moment donné montrer l'ensemble des données dans leur intégralité. Il peut ensuite être donné un schéma de synthèse par bloc soit séparément du schéma de synthèse où apparaît l'intégralité des pièces, soit par surimpression par exemple en utilisant une couleur différente sur le document original ou sur un calque superposé (Chabal 1984 a et b).

Le schéma de synthèse favorise la mise en relation entre les données et donc l'intensification de l'activité d'étude. J.F. Vezin (1980 chap. 3) montre que l'utilisation de schémas de synthèse par l'adulte conduit à une intensification généralisée de l'activité d'étude. Le temps d'exploration du schéma est supérieur non seulement pour les schémas de synthèse eux-mêmes (ce qui signifie simplement que le sujet adapte son temps d'étude à la complexité du schéma) mais aussi pour les schémas de base que rencontre par la suite le sujet dans son apprentissage de la connaissance. En d'autres termes le fait d'avoir des schémas de synthèse n'entraîne pas seulement des adaptations ponctuelles à la complexité des figures présentées mais entraîne de façon générale un éveil de l'activité d'étude pendant tout l'apprentissage, y compris lorsque le schéma présenté ensuite est un schéma de base. Cette intensification de l'activité d'étude au cours de l'apprentissage conduit à une meilleure maîtrise de tâches de résolution de problème : la résolution de problème est mieux réussie lorsque les sujets ont disposé au cours de l'apprentissage de schémas de synthèse que lorsqu'ils n'ont eu que des schémas de base (J.F. Vezin 1980, chap. 3). Le schéma de synthèse exprime un ensemble important d'informations et leur interrelation. Il permet de voir en une même appréhension davantage de données et de les traiter comme un ensemble dont la cohésion est exprimée de façon figurative et qu'il est possible de garder en mémoire sous cette forme imagée. On peut donc penser que cette image mentale exprimant l'interrelation d'un nombre important de données en une figure unifiée à une fonction d'économie cognitive (Denis 1982). Et parce qu'il montre les relations entre les données en un même ensemble dont l'unité apparaît comme une forme pouvant être retenue en tant que telle, il facilite la mémorisation. Cette fonction d'allègement de la charge mnémonique est très importante non seulement dans la rétention des données apprises mais aussi dans leur traitement lorsque le schéma doit être utilisé mentalement. Ainsi, le schéma facilite non seulement le traitement des données et leur organisation mais aussi la récupération des données apprises en procurant des directions de recherche.

B - Représentation imagée

Si le schéma facilite la sélection de l'information clef et conduit à une vue d'ensemble de l'interrelation des données, il le fait avec des formes, dimensions, positions. Le schéma qui est, le plus souvent, présenté complémentairement à un texte et accompagné d'une légende verbale, a une apparence d'objet figuré qu'il est possible de reconnaître ensuite sans l'aide de l'expression verbale correspondante. Cela montre le rôle que peut avoir un schéma dans la représentation imagée de l'information qu'il transmet. Il a été mis en évidence que tous les schémas ne sont pas équivalents dans cette facilitation d'une représentation imagée et qu'il est donc important de distinguer des types de schémas qui rendent compte des différences constatées. Pour cela nous nous appuierons sur une variable mise en évidence par de nombreuses recherches dans des domaines de connaissance différents (technologie, sciences naturelles...) et dont le rôle s'est montré important : l'isomorphisme du schéma et de la structure spatiale des objets dont le schéma repré-

sente la catégorie (Weil Fassina, 1973). Lorsque le schéma exprime les caractéristiques de la catégorie en mettant en valeur plutôt l'apparence, l'isomorphisme entre schéma et objets de la catégorie est important ; le schéma est descriptif. Ainsi, dans un schéma de mécanisme, l'homologie de configuration entre schéma et objets est importante. Un schéma descriptif met en évidence les caractéristiques telles qu'elles apparaissent effectivement tandis qu'un schéma explicatif met en évidence le principe sous-jacent. Le schéma descriptif permet de rapporter les données théoriques à la représentation imagée qui s'appuie sur lui.

Le schéma descriptif répond à la fonction importante de médiation entre la formulation d'un concept abstrait et la constitution d'une représentation mentale de ce concept (Arnaud, 1984). Cette fonction du schéma descriptif correspond à un besoin de celui qui reçoit la connaissance. Ainsi, dans une tâche de sélection de schémas soit descriptifs soit explicatifs, chez des adultes, la préférence est donnée aux schémas descriptifs (J.F. Vezin 1980, chap 2). Ce besoin de traduire par une image mentale ce qui est compris ne correspond pas seulement à un besoin de satisfaire une curiosité ou à un souci esthétique. Le schéma descriptif n'est pas un apport superflu ; il permet à l'élève de disposer d'un outil d'évaluation de sa compréhension. Il a en effet été montré (J.F. Vezin 1980, chap 3 et 4) que, si l'on compare l'efficacité de schémas descriptifs et de schémas explicatifs, chez des adultes et chez des élèves de premier cycle de lycée, les schémas descriptifs permettent une meilleure compréhension des liens entre énoncés de types différents (entre des énoncés généraux et les exemples correspondants) et des liens entre schémas et énoncés généraux ainsi qu'une meilleure reproduction de mémoire des schémas et une meilleure réussite à une tâche de jugement de conformité ou de non conformité (dessins comportant des erreurs) de dessins de rameaux représentant des cas particuliers des schémas généraux.

Mais cela ne doit pas conduire à l'utilisation systématique de schémas descriptifs aux dépens de schémas explicatifs. Si le schéma descriptif favorise la représentation imagée, la reconnaissance d'une caractéristique dans un objet, le schéma explicatif peut aider la compréhension de l'interaction de principes lorsque le besoin est davantage de comprendre une interaction que de s'appuyer sur une représentation imagée. Roget (1984) montre que la compréhension chez l'adulte d'un procédé d'entraînement à la vapeur d'eau de l'alcool décyclique en vue de sa purification par distillation nécessite, au niveau de la réalisation de l'opération par le chimiste, un schéma descriptif donnant une représentation imagée de l'appareillage de laboratoire. Mais lorsqu'il s'agit d'utiliser les principes sur lesquels il est fondé pour améliorer le rendement de l'opération, l'expression de l'interaction et la résolution du problème de rendement sont facilitées par un schéma explicatif.

Le schéma explicatif n'est pas seulement un schéma plus adapté à l'expression d'une interaction et de son utilisation, il est un langage figuratif de spécialité qu'utilisent entre elles les personnes d'une même discipline ou d'un même domaine de recherche (Jacobi, 1984), habituées à une structuration des connaissances à partir des principes sans nécessiter une représentation imagée prenant appui sur l'apparence (Caillot, 1984). Le schéma explicatif montrant l'interaction des données peut servir d'instrument d'analyse et se prête davantage à des modifications de la part de l'utilisateur (Cuny et Boyé, 1981). Il peut ainsi servir de support d'un raisonnement portant sur l'interaction des données et la découverte de nouvelles relations ; il facilite les productions originales. Il suppose l'acquisition d'une compétence spécialisée, mais lorsque cette compétence est acquise, il facilite un balayage rapide des différentes données et de leurs relations : Cuny et Boyé (1981) montrent que des schémas de ce type utilisés par des élèves d'enseignement professionnel rendent plus aisés le diagnostic et l'intervention sur une installation électrique en panne que des schémas apportant une représentation imagée du support technologique correspondant, en apportant un guidage au raisonnement et évitant ainsi le tâtonnement.

III. - CONCLUSION

Le schéma est une modalité d'expression non verbale utilisée complémentairement à l'expression verbale et pouvant acquérir une autonomie par rapport à celle-ci. Le schéma n'est pas seulement un moyen de mieux faire acquérir ce qui est exprimé par le verbal. Les schémas ont des fonctions qui leur sont propres et qui répondent à des objectifs difficilement atteints par le verbal. Cela conduit à ce que, dans une situation pédagogique, le schéma utilisé réponde à un objectif bien précis (sélection d'informations, interrelation d'un grand nombre de données, représentation imagée...) et non à la simple volonté de faire mieux apprendre. Le schéma devient alors un moyen de communication parmi les autres moyens utilisés (verbal, autres modalités non verbales), chacun répondant à un objectif qui lui est propre.

Considérer le schéma comme un moyen d'expression autonome, ayant des fonctions qui lui sont propres dans la communication, c'est non seulement éviter que celui-ci soit vu comme une aide globale à l'apprentissage sans spécification d'objectifs, mais aussi éviter le piège du parallélisme : le texte est appris pour lui-même puis le schéma est appris pour lui-même comme une seconde

manière d'exprimer la connaissance, par ailleurs exprimée indépendamment par les énoncés. Enoncé et schéma sont deux modalités d'expression qui contribuent complémentairement à faire comprendre et retenir ce qui fait l'objet de l'apprentissage. Cela amène l'enseignant à apprendre à l'élève à lire un schéma, d'une part, bien sûr, dans le but d'un *décolage correct de la signification de* celui-ci, mais aussi dans sa complémentarité avec le verbal. Il s'agit d'apprendre à l'élève à trouver les liens entre schémas et énoncés : qu'est-ce qui dans le texte se rapporte au schéma, quels énoncés le schéma exprime.

L'élève est ainsi amené à apprendre à se rendre compte de ce que les types d'énoncés du texte (énoncés généraux, exemples...) et les types de schémas (schémas descriptif, explicatif, ...) *lui apportent et de son propre* besoin au moment où il apprend. Apprendre une connaissance c'est d'abord apprendre à se servir des modalités d'expression au travers desquelles celle-ci est présentée afin de répondre de façon adaptée à ses propres besoins *d'information. Cela contribue à aider l'enfant à avoir une* responsabilité dans son acquisition d'une connaissance, en tant que personne créée responsable de ce qu'elle entreprend.

Jean-François VEZIN
Université de Paris V
Laboratoire de psychologie génétique

Bibliographie

ARNAUD P. — Schémas et représentations en chimie dans leurs rapports à la didactique, **in** GIORDAN A., MARTINAND J.L., ***Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique***, Actes des sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix, 1984, 107-115.

AUBRET J. — **L'Hypothèse d'économie dans les conduites langagières de communication**, Thèse de Doctorat de 3e cycle, Univesité René Descartes, Paris, 1981a.

AUBRET J. — Approche psychologique d'un corpus linguistique recueilli en situation de communication, **Humanisme et Entreprise**, 1981b, **127**, 1-14.

CAILLOT M. — La résolution de problèmes de physique : représentations et stratégies, **Psychologie Française**, 1984, **29**, 3-4, 257-262.

CHABAL J. — **Représentation schématique d'objets techniques à dominante mécanique**, Paris, INRP, 1984a.

CHABAL J. — Représentation schématique d'objets techniques à dominante mécanique, **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, Chamonix, 1984b, 431-440.

CUNY X. — **La fonction sémique dans le travail, l'élaboration et l'utilisation des systèmes non verbaux chez l'adulte**, Bordeaux, Thèse, 1981.

CUNY X.,— BOYE M. — Analyse sémiologique et apprentissage des outils-signes : l'apprentissage du schéma d'électricité, **Communications**, 1981, **33**, 103-141.

DENIS M. — Représentation imagee et résolution de problème, **Revue Française de Pédagogie**, 1982, **60**, 19-29.

DWYER F.M. — Color as an instructional variable, **Audiovisual Communication Review**, 1971, **19**, 399-416.

EDMONDS E.M., EVANS S.H. — Schema learning without a prototype, **Psychomonic Science**, 1966, **5**, 247-248.

JACOBI D., TONUCCI F. — Figurabilité des *concepts dans le* discours de vulgarisation scientifique, **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, Chamonix, 1984, 209-215.

JOHSUA S. — L'effet facilitateur du langage schématique en physique : un exemple en électrocinétique, **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, Chamonix, 1984, 89-95.

KASTENBAUM M. — Les schémas des manuels scolaires : difficultés et diversité des prescriptions et des analyses, ***Enfance***, 1979, **2**, 159-167.

KASTENBAUM M. — Le schéma figuratif dans l'enseignement de la physique en sixième, **Revue Française de Pédagogie**, 1984, **68**, 27-38.

LEPLAT J., HOC J.M. — Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 1983, **3**, n° 1, 49-63.

MELOT A.M., CORROYER D. — Utilisation de procédés de centration *dans les schémas, mode de* présentation de l'information verbale et apprentissage in VEZIN J.F., **Complémentarité du verbal et du non verbal dans l'information scientifique**, *ATP 2692 du CNRS*, 1979, 162-215.

MIALARET G. — **L'Apprentissage des mathématiques**, Bruxelles, Dessart, 1967.

MOREAU A. — Le rôle du schéma dans *l'apprentissage et l'évoca*tion d'une tâche verbale, **Année Psychologique**, 1973, **73**, 521-533.

MOREAU A. — **Schémas, schèmes et activités mnémoniques**, Paris, CNRS, 1980.

NAVON D. — *Forest before trees* : the proceedence of global features in visual perception, **Cognitive Psychology**, 1977, **9**, 353-383.

PIAGET J., INHELDER B. — ***Mémoire et intelligence***, *Paris*, Presses Universitaires de France, 1968.

RABARDEL P. — **Contribution à l'étude de la lecture du dessin technique**, Paris, Thèse, 1980.

RABARDEL P. — Influence des représentations préexistantes sur la lecture *du dessin technique*, **Le Travail Humain**, 1982, **45**, n° 2, 251-266.

RABARDEL P. — Problèmes de lecture du dessin technique de mécanique, **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, Chamonix, 1984, 117-127.

ROGET J. — Représentations symboliques et schématiques dans les études de génie chimique et la formation des ingénieurs et des techniciens de l'industrie chimique, **in** GIORDAN A., MARTINAND J.L., **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques**, Actes des sixièmes journées internationales pour l'éducation scientifique, Chamonix, 1984, 97-106.

VEZIN J.F. — Procédés de démonstration chez des enfants de dix à douze ans, **Journal de Psychologie** *1970a*, **1**, *71-87*.

VEZIN J.F. — Rôle des schémas, des exemples illustratifs et des énoncés verbaux dans l'acquisition d'un concept chez des enfants de 11 et 12 ans, **Enseignement Programmé**, 1970b, 9-10, 49-59.

VEZIN J.F. — L'apprentissage des schémas, leur rôle dans l'assimilation des connaissances, **Année Psychologique**, 1972, 9-10, 49-59.

VEZIN J.F. — **Complémentarité du verbal et du non verbal dans l'acquisition de connaissances**, *Paris, CNRS, 1980.*

VEZIN J.F. — Apport informationnel des schémas dans l'apprentissage, **Le Travail Humain**, 1984, **47**, n° 1, 61-74.

VEZIN J.F. — Mise en relation de schémas et d'énoncés dans l'acquisition de connaissances, **Bulletin de Psychologie**, 1985, **38**, n° 368, 71-80.

VEZIN J.F. et L. — Schématisation et exemplification, 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, Chamonix, 1984, 611-618.

VEZIN L. — Compréhension d'énoncés et indices contextuels, **Bulletin de Psychologie**, 1979, **32**, n° 341, 845-854.

VEZIN L. — Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage de textes, **Enfance**, 1986, **1**, 109-126.

WEILL-FASSINA A. — La lecture du dessin industriel : perspectives d'étude, **Le Travail Humain**, 1973, **36**, 1, 121-140.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 79-107

NOTES CRITIQUES

AUBERT (Véronique) et al. — La Forteresse enseignante : La Fédération de l'Education Nationale/Véronique Aubert, Alain Bergougnioux, Jean-Paul Martin, René Mouriaux. — Paris : Fayard, 1985. — 364 p. ; 24 cm. — (Fondation Saint-Simon).

Il est indéniable que l'univers *syndical et para-syndical des enseignants* français est mal connu et rarement abordé par les chercheurs ; tout se passe comme si ceux-ci, trop polis, préféraient traiter du syndicalisme des autres : n'oublions pas que la FEN est aussi leur maison. Quelques articles dans les magazines économiques et des pamphlets qui ont identifié les enseignants comme des « planqués » (tandis que d'autres s'usent au front de la productivité, de l'exportation et de la modernisation) invitaient à en savoir plus. Cet ouvrage dont le titre évoque une autre institution du pouvoir syndical (Renault : *« forteresse ouvrière »*) *répond à une attente diverse : celle* des syndiqués eux-mêmes, victimes de sarcasmes et de remises en question auxquels ils sont peu préparés, celle des « consommateurs » d'écoles, parents et citoyens contribuables. Faut-il paraphraser Hegel ? Quand la sociologie et l'histoire analysent une institution c'est qu'une forme de la vie sociale va, sinon disparaître, du moins changer, parce qu'elle est à son apogée...

L'ouvrage se compose de quatre parties plus informatives qu'interrogatives. Au nombre des plus informatives je soulignerai l'intérêt particulier du chapitre consacré à l'économie sociale enseignante. Qui sait le rôle de la CASDEN et de la MRIFEN ? de la CCOMCEN ? Qui sait leur puissance ? Particulièrement éclairantes sont les pages traitant de l'investissement des médias : le rachat du **Matin de Paris**, et sa mise au pas, *la présence dans 80 radios locales privées (au moins), l'intérêt marqué* porté à la production télévisuelle sont autant de signes révélateurs d'une volonté politique. Quel aura été sur ce plan l'effet accélérateur des gouvernements du septennat de François Mitterand ? Un autre aspect intéressant du rôle de la FEN dans la vie économique et sociale du pays concerne les fonctionnaires mis à disposition d'associations. Que seraient ces associations sans ces postes ? Comment sont-ils répartis ? Quels changements sont intervenus entre les différents septennats de la 5e République ? Ces questions sont *hélas sans réponse : c'est qu'il y* faudrait nombre de recherches et de thèses de sciences politiques ou de sciences *économiques.*

Car là est le problème principal de cet ouvrage : il est pour l'essentiel descriptif. Etape indispensable et parfaitement réussie, *mais provisoire. Au plan de l'information*, cet ouvrage est une mine. L'histoire du syndicalisme enseignant est impecca*blement brossée ; son évolution récente* fait l'objet d'une analyse méticuleuse, agrémentée de nombreuses données statistiques (provenant toutes de la FEN). Les parties politiques dressent un bilan fouillé des conflits internes aussi bien que des débats nationaux sur la laïcité, ou des conflits PC/PS.

Parfois, pourtant les auteurs « oublient » quelques précisions significatives : par exemple, les quelques pages sur « l'école, objet d'étude » ne mentionnent pas les engagements politiques des acteurs. Or comment comprendre les oppositions doctrinales, les orientations de la recherche sans rapporter les discours tenus à la gestion que feront Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet et Milner de l'héritage gauchiste (maoïste ou trotskiste) et à leur relation avec *un parti communiste qualifié de* « stalinien » ou de « révisionniste » et dont Snyders sera considéré comme le porte-drapeau. *Et, pour aller plus loin, il* faudrait opposer les lieux universitaires : l'influence des tendances politiques varie selon les UER.

Il est dommage que ce travail n'ait pas été effectué. *Désormais une science* politique de l'éducation apparaît comme de plus en plus indispensable : cet ouvrage

en marque un premier pas, et en dégage l'espace, et la nécessité. Les descriptions qu'il propose permettront aux chercheurs de mieux poser les problèmes essentiels.

François MARIET

BARBIER (Jean-Marie). — L'Evaluation en formation/Jean-Marie Barbier. — Paris : PUF, 1985. — 295 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

A la différence des pays anglo-saxons et des pays francophones, soucieux dès le début de son opérationalisation, la question de l'évaluation a suscité, en France, deux ordres de discours, d'ailleurs distincts dans le temps. Initialement (c'est-à-dire au cours des années 70), dans les milieux de la formation des adultes surtout, les analyses ont privilégié les variables de type social et institutionnel qui influent sur l'évaluation. Aujourd'hui, alors que le système scolaire lui-même s'est mis à l'heure de l'évaluation, c'est autour de sa méthodologie que tendent à se cristalliser les préoccupations des chercheurs et des praticiens ; ce qui se traduit par de nombreuses publications ayant trait à l'élaboration d'outils, voire de dispositifs, pour tous les niveaux d'enseignement ou de formation.

Face à cette dispersion des savoirs, l'un des intérêts majeurs du livre de Jean-Marie Barbier tient au point de vue et à la démarche adoptés. Alors que la plupart des chercheurs abordent tel ou tel aspect de l'évaluation surtout en fonction des interrogations dominantes de leur discipline (docimologie, psychologie, sociologie...), les « faits d'évaluation » sont ici appréhendés de façon à mettre en relation les outils ou les procédures utilisés, le contexte de leur mise en œuvre, et les fonctions (explicites et implicites) qu'ils remplissent. C'est donc à une **lecture des pratiques d'évaluation**, et plus précisément des pratiques d'évaluation instituée, que nous invite l'auteur afin de mieux saisir les médiations par lesquelles une pratique spécifique est reliée aux dimensions et enjeux sociaux les plus généraux.

Bien servie par des qualités d'exposition qu'il convient de souligner (argumentation développée suivant un plan clair et logique), la démarche bénéficie de la rigueur que lui confèrent les « grilles de lecture » utilisées. Celles-ci renvoient d'ailleurs au corps de référents théoriques (rappelé dans l'introduction), construit et mis à l'épreuve dans les autres recherches conduites par le Centre de Formation de Formateurs du CNAM sur les activités de formation. Avec en premier lieu, la distinction des phénomènes de formation selon plusieurs champs de contraintes et de pratiques, définissant par là même une hiérarchisation des niveaux auxquels peuvent se situer les objets de l'évaluation :

— le champ de la pédagogie, intéressant les phénomènes relatifs au travail pédagogique proprement dit, à ses contraintes et à ses rapports spécifiques ;

— le champ du travail (ou de la production des biens et services) et le champ des activités sociales (ou de la production des moyens d'existence) pour lesquels les activités de formation produisent des qualifications, des compétences ou des capacités.

Cette première grille d'analyse sert de cadre au premier chapitre du livre, consacré pour une bonne part à l'étude des conditions historiques d'apparition et de développement des pratiques d'évaluation instituée. Occasion de relever que les transformations qui, dans le temps, affectent ces pratiques dans le champ pédagogique, ne sont pas indépendantes de celles repérées aux mêmes moments dans les autres champs. Très éclairante et stimulante, cette mise en perspective permet

notamment de constater que, parallèlement à la rationalisation et à l'extension des procédures d'évaluation des élèves (développement de la docimologie, mise en place d'un dispositif d'orientation), se rationalisent et se généralisent des procédures d'appréciation des capacités des individus dans l'entreprise et dans d'autres secteurs de la vie sociale.

Autre exemple, renvoyant à la conduite des actions de formation, la liaison fonctionnelle existant entre pédagogie par objectifs et direction participative par objectif ou encore, relevant d'une même finalité d'autonomie : la promotion de l'auto-évaluation dans les milieux scolaires et l'apparition — via le « le modèle japonais » — des cercles de qualité dans les entreprises.

Est également requis, pour décrire le fonctionnement du processus d'évaluation (qui fait l'objet du second chapitre), le schéma d'analyse d'une pratique, développé par Marcel Lesne. Selon ce point de vue toute pratique de transformation des individus (et donc toute pratique de formation) peut être analysée avec des instruments comparables à ceux utilisables pour appréhender un processus de transformation matérielle, comme n'importe quel procès de travail. Dans cette perspective, le processus d'évaluation peut être considéré « comme un processus de transformation aboutissant à un produit déterminé et impliquant des agents sociaux entretenant entre eux des rapports spécifiques » (p. 12). Pour aboutir à ce produit, **un jugement de valeur ou d'utilité**, ce processus de transformation suppose :

— un matériau de travail : **le référé** de l'évaluation, constitué par un certain nombre de données concrètes considérées comme représentatives de la réalité que l'on désire évaluer ;

— un moyen de travail : **le référent** de l'évaluation, constitué par les objectifs poursuivis indépendamment de l'acte d'évaluation et pris en compte par lui, par les normes ou les critères grâce auxquels une valeur est attribuée aux données concrètes du référé.

Ainsi explicité dans ses composantes le processus d'évaluation est à lire comme un « processus de transformation de représentations dont le point de départ serait une représentation factuelle d'un objet (travail de construction du référé) et le point d'arrivée une représentation normée de ce même objet (mise en relation du référé avec un référent conduisant à la production d'un jugement de valeur) (p. 64). Si la construction du référé est subordonnée à des choix relatifs aux éléments significatifs de la réalité que l'on désire évaluer, la constitution du référent découle en dernier ressort de ce qui est attendu ou exigé dans un contexte social donné. Il en résulte entre autre, que les rapports de travail du procès d'évaluation, définis par la distribution des rôles et des fonctions tenus par les différents acteurs, représentent des **rapports de pouvoir** déterminés par rapport aux conditions de détention du référent.

Ayant ainsi dressé le cadre méthodologique de sa démarche, l'auteur l'applique ensuite aux deux grands types fonctionnels d'évaluation instituée, déjà distingués dans l'étude historique : l'évaluation des agents (des individus) en formation et l'évaluation des actions en formation (respectivement, chapitres 3 et 4, représentant les deux tiers de l'ouvrage). Participent de l'évaluation des agents, les diverses formes d'examens, de concours, de notation, de détermination des aptitudes, d'orientation ou de sélection et, par extension, d'évaluation des groupes ou des institutions. A l'inverse, l'évaluation des actions regroupe toutes les formes d'évaluation du travail, des méthodes, des activités, des dispositifs, des systèmes. En d'autres termes, dans la première catégorie, les formes d'évaluation sous-tendues par une logique de différenciation et dans la seconde, celles que sous tend une logique de régulation, que cette dernière intervienne de façon rétroactive, ou proactive ou encore interactive.

A première vue, il semble que cette distinction reproduise celle couramment opérée entre fonctions sommative et formative de l'évaluation. En fait — et c'est en cela que sa position est originale —, Jean-Marie Barbier récuse cette partition dans laquelle il perçoit, renforcés par les connotations idéologiques de l'opposition ainsi construite, les effets d'une double tendance : d'une part celle consistant à autonomiser le pédagogique et d'autre part, celle conduisant, au sein même de la problématique de l'évaluation, à autonomiser ses aspects techniques (p. 87 et suiv.). A l'appui de cette thèse, on peut effectivement constater que pour bon nombre d'auteurs c'est essentiellement sur la base d'une différenciation des modes d'utilisation des résultats de l'évaluation (donnant parfois lieu à une différenciation des procédures mises en œuvre) que s'établit le partage entre le sommatif et le formatif : dans cette optique, une même production peut être tout autant l'objet d'une évaluation sommative que d'une évaluation formative.

Partant de cette critique des habituelles manières de voir, Jean-Marie Barbier s'attache à mettre en relief, pour chacune des deux réalités fonctionnelles d'évaluation, la profonde cohérence qui unit les objets qu'elles peuvent se donner, les fonctions qu'elles remplissent et les modalités de fonctionnement qu'elles peuvent revêtir. La réflexion sur l'objet de l'évaluation apparaît, de ce point de vue, primordiale puisqu'en découle la distinction mentionnée : tout jugement porté sur des capacités particulières (résultant d'une histoire et non seulement d'une formation), à un moment donné et dans un champ déterminé (scolaire, professionnel ou social) relève immanquablement d'une évaluation d'agent.

En revanche, lorsque sont visés des changements, des transformations, c'est-à-dire « les processus à travers lesquels s'effectue le passage d'un état donné à un autre état » (p. 177), on se situe dans le domaine de l'évaluation des actions ; ces pratiques s'inscrivant alors dans le cadre plus large de la conduite des actions de formation dont elles ne constituent qu'un aspect ou qu'un moment (en ce sens elles entretiennent une parenté évidente avec d'autres approches développées dans les sciences sociales ou en formation : analyse systémique, analyse institutionnelle, recherche-action).

La nouvelle frontière ainsi dessinée ne manque pas de provoquer quelques « reclassements » : des pratiques pourtant généreuses dans leurs intentions (telles certaines pratiques d'évaluation « formative ») ou confiantes en leur assise scientifique (psychologie scolaire, psychologie du travail) ne fonctionnent-elle pas en fait comme des évaluations d'agents, participant des mécanismes d'assignation de rôles et de distribution de statuts (scolaires ou professionnels) ? Inversement et sans faire des techniques le centre du propos, Jean-Marie Barbier laisse percevoir la nature des réflexions qui doivent en précéder et en prolonger l'usage dans le cadre d'une évaluation des actions (secteur qui, comme il l'écrit, se caractérise pas une nette prédominance des discours sur les pratiques).

Sur ce point cependant, nous aurions souhaité que soient plus nettement abordés, et peut être spécifiés, les processus d'évaluation qui situent les individus non plus seulement comme objets mais comme agents de changements. C'est le cas des nouvelles approches conduites sur la notion d'évaluation formative (citons notamment celles menées autour de J.J. Bonniol et R. Amigues), davantage centrées sur l'auto-régulation des activités de l'apprenant que sur une régulation pilotée par l'enseignant (conception originelle de l'évaluation formation que l'auteur, nous semble-t-il, privilégie lorsqu'il en marque les insuffisances).

Dans cette perspective on peut envisager que le référent de l'évaluation ne soit pas seulement explicité, mais également négocié ou même construit par les formés ; cette appropriation des critères étant porteuse d'autres rapports au savoir, d'autres rapports au pouvoir. Il conviendrait alors de s'interroger, pour demeurer dans la

perspective de l'étude de Barbier, sur une éventuelle autonomie de ces dispositifs d'auto-évaluation formative vis-à-vis des démarches d'évaluation des actions qu'il repère. Autrement dit, renvoient-ils eux aussi en dernière analyse à ce nouveau mode de gestion des activités individuelles et collectives, fondé sur l'implication des acteurs et la cohésion sociale, ou bien au contraire, peuvent-ils contribuer à redéfinir le rapport des sujets sociaux aux institutions dans la société d'aujourd'hui et dans celle de demain ?

Reste qu'après son ouvrage consacré à cette autre notion-clef de la formation qu'est l'analyse des besoins (écrit en collaboration avec Marcel Lesne), le livre de Jean-Marie Barbier, par la synthèse qu'il réalise tout autant que par la profondeur de l'analyse, s'impose comme un ouvrage de base à toute personne intéressée par les enjeux théoriques de l'évaluation, dont il contribue à renouveler les approches et les interrogations. Rédigé avec un évident souci pédagogique (en témoigne notamment la présence de nombreux tableaux synthétiques), sans fioritures ni jargon ostentatoire, il sera également précieux pour les praticiens soucieux d'aborder avec une lucidité accrue la mise en œuvre de leurs pratiques d'évaluation.

Bernard MACCARIO

BENNET (Neville) et al. — The Quality of pupil learning experiences/ Neville Bennet, Charles Desforges, Anne Cockburn, Betty Wilkinson. — Hillsdale : New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1984. — 212 p. ; 21cm.

Neville Bennet, principal auteur de la recherche qui fait l'objet de ce compte rendu, est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lancaster et a fait parler de lui après la publication, en 1976, de **Teaching Methods and Pupil Progress** qui ébranlait fortement la croyance à la supériorité des « méthodes actives » par rapport aux méthodes traditionnelles (1). Sa recherche suivante a porté sur les « Ecoles Ouvertes » (1980), puis il s'est intéressé aux aspects concrets des apprentissages scolaires, en particulier aux tâches proposées aux élèves, dans une recherche publiée dans la revue **Educational Psychology** en 1983.

Publié en 1984, **The Quality of Pupil Learning Experiences** (qu'on peut traduire : « Aspects qualitatifs des apprentissages scolaires ») est un ouvrage collectif. Il s'agit d'une recherche « lourde » impliquant de nombreux participants et financée par le Conseil de la Recherche en Sciences Sociales. Elle s'est effectuée dans 16 classes, auprès de 96 enfants et 16 enseignants, sur deux années scolaires consécutives :

1) la dernière année d'« infant school » (enfants de 6 ans) ;

2) la première année de « junior school » (enfants de 7 ans suivis l'année précédente à la « infant school »).

Nous sommes confrontés d'emblée au non-recouvrement du découpage de la scolarité primaire en Grande-Bretagne et en France. On peut traduire « infant school » par « école maternelle », mais en gardant à l'esprit que les enfants y restent jusqu'à l'âge de sept ans et y démarrent les apprentissages scolaires, en particulier lecture-écriture et calcul : c'est l'équivalent de notre CP, et la première année de « junior school » est l'équivalent de notre CE 1. Notre fameuse « charnière Maternelle-CP » se trouve donc décalée d'un an en Grande-Bretagne, mais on retrouve dans ce « grand passage » la même problématique que chez nous, comme en témoignent les analyses et descriptions des pages 129 à 138.

La recherche porte sur les pratiques des enseignants dans les exercices d'apprentissage de la langue écrite (lecture-expression écrite) et des mathématiques (numération, opérations).

L'échantillonnage des élèves a été effectué de telle sorte qu'ils représentent l'ensemble de la population scolaire du point de vue socio-économique, et qu'ils puissent être répartis en trois groupes égaux (fort, moyen, faible) à partir de leurs résultats à des tests standardisés et de l'avis de leurs institutrices (2).

Les enseignants étaient des volontaires bénéficiant d'une certaine expérience professionnelle, *se réclamant de l'individualisation du travail* et du respect des rythmes des enfants.

On peut reprocher aux auteurs un certain manque de clarté dans la présentation de la « maquette » de l'expérience. Le lecteur doit reconstituer le protocole d'ensemble par morceaux, et la confrontation des données chiffrées d'un chapitre à l'autre n'est pas toujours aisée.

Le travail des chercheurs sur le terrain a commencé par une observation systématique préalable du fonctionnement des classes et des enfants suivis. La démarche utilisée pour la recherche comporte plusieurs aspects : observation des consignes orales et écrites, observation des comportements des enfants et des maîtres pendant les exercices, analyse des résultats, entretiens avec les enfants et les maîtres avant et après certaines phases d'apprentissage et certains exercices. Il s'agissait de comparer :

1) les objectifs de la tâche tels que l'institutrice les concevait et la portée réelle des *consignes données (le type d'attitude cognitive mis en jeu)* ;

2) le niveau de difficulté de la tâche par rapport aux capacités réelles de chaque enfant ;

3) la justesse d'adaptation des types de tâches (voir plus loin) par rapport aux niveaux scolaires (faibles, moyens, forts).

Les entretiens servaient à compléter l'évaluation et l'interprétation des diverses données objectives, en montrant par exemple la perception que les élèves avaient des consignes, des buts de l'activité, ou les analyses spontanées des erreurs par les *enseignants.*

La contribution principale de cette recherche à l'étude des apprentissages scolaires consiste en l'établissement d'une **typologie des tâches** inspirée d'un chercheur américain (Donald Norman, 1978). Celui-ci propose de distinguer les tâches d'**acquisition, de systématisation et de « réglage »** (« tuning »), et montre que leur taux varie selon les phases de l'apprentissage. Bennet et coll. précisent cette analyse et distinguent 5 types de tâches (voir les tableaux des pages 23 et 26) :

Type de tâche	Caractéristiques principales
Acquisition	Introduction de données nouvelles, d'habiletés nouvelles, faisant appel à la reconnaissance et à la discrimination
Systématisation	L'enfant doit trouver le principe du nouvel apprentissage
Généralisation (3)	Application des nouvelles compétences à des situations nouvelles
« Réglage » (Automatisation)	Amélioration de la performance dans *des situations courantes*
Révision	Mise en œuvre des compétences qui n'ont pas été exercées depuis quelque temps.

En appliquant cette typologie aux données de l'observation et en confrontant les résultats des élèves avec leurs capacités, *on découvre que :*

1) globalement les tâches de mise en œuvre des compétences dépassent *largement* les tâches d'acquisition : le rapport est de 1,5 pour 1 en mathématiques et de 5 pour 1 en langage écrit. Plus on avance vite dans le programme, plus ce rapport est élevé ;

2) on trouve très peu de tâches de systématisation ;

3) les plus faibles n'ont pas assez d'exercices d'acquisition et de consolidation ;

4) les plus forts ont trop d'exercices des types 4 et 5 (ils refont ce qu'ils savent déjà faire). De manière générale, c'est ce groupe qui pâtit le plus du manque d'adaptation de la tâche.

Par ailleurs, pour 20 % des exercices de lecture-production d'écrit et 30 % des exercices de mathématiques, les tâches proposées par les *maîtres ne correspondent* pas à leurs intentions (exemple en lecture : une élève est invitée à répondre à des questions de détail sur un texte alors que l'intention de la maîtresse est de « développer la compréhension »).

En cumulant les facteurs, on constate que, soit du fait du décalage entre intentions et réalisations, soit du fait du manque de correspondance des tâches avec les capacités réelles des enfants, **plus de la moitié des exercices** sont mal adaptés *aux besoins.*

En particulier, au cours du premier trimestre de l'année qui correspond à notre CE 1, l'adaptation des exercices se détériore.

Les auteurs sont très conscients de la difficulté de l'adaptation des tâches aux élèves. Le manque de formation (4), le manque de disponibilité et de temps, le manque de recul qui accompagne dans la classe le travail pédagogique, ne sont pas les seules raisons. Le problème posé est celui de la capacité d'un enseignant à faire un **diagnostic précis** des possibilités cognitives de ses élèves.

Les auteurs préconisent pour la formation des maîtres des travaux pratiques d'observation régulière de quelques enfants sur des périodes longues. Une prise de conscience des habitudes de fonctionnement (le fait qu'en expression écrite la plupart des maîtres passent le plus clair de leur temps à corriger l'orthographe, malgré leur intention de « développer l'imagination » par exemple), la réflexion sur la typologie des tâches, c'est-à-dire le sens de l'activité pour l'élève dans la progression de l'apprentissage et les processus qu'elle met en œuvre, demandent à être développés. Quant à l'attitude des enfants, non seulement dans les exercices, mais dans les entretiens avec les chercheurs et les enseignants, elle n'est pas très « aidante » : ils ont du mal à évoquer leurs hypothèses, leurs interprétations, leurs hésitations. C'est de ce côté aussi qu'il faudrait innover : apprendre aux élèves à collaborer à leur propre formation.

Joëlle POJÉ-CRÉTIEN

NOTES

1) Ouvrage non traduit en français malgré les tentatives de l'auteur de ce compte rendu pour trouver un éditeur.

2) Nous parlerons parfois d« institutrices » ou « maîtresses » dans la mesure où, sur les 16 enseignants concernés, 15 étaient des enseignantes.

3) Ma traduction des termes n'est pas littérale mais interprétative. Une traduction littérale donnerait des résultats erronés : par exemple le troisième type de tâche porte le nom d'« enrichment » mais le mot « enrichissement » n'a pas dans notre vocabulaire pédagogique les mêmes connotations ni les mêmes collocations, si bien que j'ai opté pour « généralisation ».

4) *Les auteurs (et d'autres selon eux) sont sceptiques sur l'utilité de la psychologie cognitive* théorique dans la formation des maîtres.

CIFALI (Mireille). — Pédagogie et psychanalyse/Mireille Cifali, Jeanne Moll. — Paris : Dunod, 1985. — 249 p. ; 21 cm.

Le dernier volume paru de la collection « Sciences de l'Education » chez Dunod, dirigée par Gilles Ferry et Jean-Claude Filloux, présente une réelle originalité, en dépit de son titre relativement classique. Mireille Cifali (autour d'un **Freud pédagogue** paru en 1982, et qui répliquait plus ou moins au **Freud antipédagogue** de Catherine Millot en 1979) et Jeanne Moll présentent en effet un ensemble de 19 articles tirés d'une revue en langue allemande, la **Revue de Pédagogie psychanalytique (Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik)**, publiée à Vienne de 1926 à 1937. Parmi les auteurs, on relève des noms connus du mouvement psychanalytique, comme Alice Balint, Paul Federn, Imre Hermann, Wilhelm Reich, Erik Erikson, Oscar Pfister, et bien entendu Anna Freud, et d'autres connus comme éducateurs inspirés par la psychanalyse, tels qu'August Aichorn, dont le livre **Jeunesse à l'abandon** a été traduit en 1973 chez Privat (1), et Hans Zulliger, dont le premier livre traduit en français, **La Psychanalyse à l'école**, paraît chez Flammarion dès 1930.

Cette revue publia, pendant les dix années de son existence, plus de 300 textes, qui concernent l'application de la technique psychanalytique aux enfants et aux adolescents, les expériences faites par des enseignants de divers niveaux et des éducateurs qui s'inspiraient de la théorie psychanalytique, et des travaux théoriques se rapportant à ces domaines. Freud lui-même salue la publication de cette revue, et y fait reparaître deux articles déjà publiés, **Le Roman familial des névrosés** et **La Psychologie du Lycéen**. Au sommaire de la revue nous trouvons pratiquement, en plus de ceux qui ont été indiqués précédemment, tous les grands noms de la psychanalyse : Ferenczi, Fenichel, Theodor Reik, Mélanie Klein. Mais aussi Groddek, Fromm, Marie Bonaparte, Sabine Spielrein, Michaël Balint, René Laforgue, Charles Baudouin.

Mireille Cifali et Jeanne Moll, dans leur introduction, situent la parution de cette revue dans le mouvement qui, dès le début du XX° siècle, fit de la pédagogie, notamment dans les pays de langue allemande, la première des sciences humaines à être investie par la nouvelle discipline créée par Freud, dans le cadre d'une « application » de la théorie psychanalytique à la pratique éducative.

Après Freud lui-même (« Les explications sexuelles données aux enfants », 1907,in **La Vie sexuelle**, PUF, 1969, pp. 7-13), Ferenczi faisait dès 1908 au Congrès de Salzbourg une conférence intitulée « Psychanalyse et pédagogie » (**Œuvre complètes**, tome 1, Payot, 1984, p. 51). A la fois des médecins, des psychanalystes et des éducateurs allaient, surtout après la première guerre mondiale, chercher à améliorer le traitement psychanalytique des troubles de l'enfant et de l'adolescent, critiquer l'éducation traditionnelle génératrice de névroses, et chercher à établir les bases d'une pédagogie éclairée par la psychanalyse.

M. Cifali et J. Moll ont choisi, à juste titre me semble-t-il, de sélectionner pour cet ouvrage des articles traitant de la relation éducative et de la pratique pédagogique, en laissant de côté ce qui concerne la psychanalyse des enfants. Elles les ont regroupés autour de cinq thèmes.

D'abord, l'inconscient de l'éducateur — chez les parents notamment, avec un texte de Reich, relativement nuancé, qui distingue, parmi les frustrations imposées aux enfants, celles qui sont nécessaires et celles qui sont inutiles — et qui écrit par exemple : « le désir de réparer ce qu'on a subi dans sa propre enfance est certainement une des causes les plus typiques du désir d'éduquer » (p. 26). Steff Bornstein d'autre part, traitant d'un « malentendu dans la pédagogie psychanalytique »,

dénonce les dangers qu'une conception erronée de l'analyse développe, en laissant croire qu'on peut éviter les conflits dans l'éducation, et notamment épargner aux enfants des conflits intérieurs (p. 51).

Le deuxième thème, « L'éducation sexuelle comme symptôme », ne pouvait guère être évité, compte-tenu de la place qu'il occupait dans la revue — en particulier, par le biais du problème de l'onanisme, qui revient comme un véritable leitmotiv. On perçoit l'évolution qui va d'une affirmation de la nécessité d'une éducation sexuelle à la prise de conscience de ses limites. Cette partie ne me paraît pas la plus actuelle du recueil.

La troisième par contre, intitulée « Du savoir et de l'inconscient », est au cœur de beaucoup de nos débats récents autour de l'opposition entre instruction et éducation. M. Cifali et J. Moll écrivent à ce propos dans leur introduction à cette troisième partie : « Refuser de prendre en considération l'inconscient dans l'acte d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ce dernier. En opérant aujourd'hui une revalorisation des savoirs à transmettre, devons-nous forcément renouer avec l'ignorance propre à la certitude que l'intelligence fonctionne pour elle seule ? » (p. 103). Outre un important et difficile article théorique de Federn sur les différents aspects de l'inhibition intellectuelle, on trouve dans cette partie d'intéressantes analyses d'expériences pédagogiques confrontant l'enseignant avec les difficultés d'apprendre des élèves (Edith Buxbaum), et sur la collaboration concrète entre enseignant et psychanalyste (Editha Sterba). Cette perspective se prolonge avec le quatrième thème, « L'enseignant aux frontières de la psychanalyse », où des enseignants comme Willy Kuendig (dans le secondaire) et Hans Zulliger (toute sa vie instituteur) essaient de montrer ce que pourrait être la pratique d'une « pédagogie à orientation psychanalytique, c'est-à-dire une pratique éducative qui utilise à ses fins les découvertes de la psychanalyse » (p. 163). Il ne s'agit en aucun cas de jouer un rôle de psychanalyste — mais de faire passer dans l'éducation « l'attitude générale envers la vie que l'analyse a permis à l'éducateur d'obtenir » (p. 166.), notamment en ce qui concerne la relation éducative, le climat de la classe, l'analyse que l'on peut faire des difficultés d'apprentissage — et sans que cela confère aucune infaillibilité à l'éducateur qui adopte cette orientation.

Cette partie comporte un article important de Zulliger intitulé « un manque dans la pédagogie psychanalytique », daté de 1936, et qui met l'accent sur le fait qu'on n'a pas suffisamment tenu compte du caractère de groupe de la classe, autrement dit de la psychologie collective, à laquelle Freud a pourtant contribué (Zulliger cite notamment « Psychologie des foules et analyse du moi », dans **Essais de psychanalyse,** Payot, 1981, p.47 §1). Il indique qu'il en avait déjà parlé au Congrès de psychanalyse d'Oxford en 1929, et je voudrais signaler qu'il existe en français une traduction d'un ouvrage de Zulliger de 1961, **Hordes, bandes, communautés** (Blond et Gay, 1969), d'un intérêt tout à fait actuel. Sur ce point, je ne suis pas d'accord avec M. Cifali et J. Moll lorsqu'elles considèrent dans leur introduction cet article comme un élément de la crise de la pédagogie psychanalytique (p. 9). Aussi bien Zulliger indique-t-il dans l'introduction du livre que je viens de citer, que ce problème spécifique, celui de ce que nous appelons le groupe-classe, lui tenait à cœur dès 1912, au début de sa carrière d'instituteur (op.cit., p. 5) !

La dernière partie, sous le titre « la déontologie d'un métier », propose notamment, sous la plume de Gertrud Behn-Eschenburg, une autre formation des enseignants, à partir d'observation des enfants et d'études de cas où les futurs éducateurs aient la possibilité « de vivre les effets et les résultats de leurs propres interventions tout en les critiquant » (p. 216). Le dernier texte, celui d'Alice Balint sur « les fondements de notre système éducatif », insiste sur la contradiction qui existe dans notre éducation entre les contraintes qui conduisent peu à peu l'enfant à se détacher de sa mère, et la condamnation morale qui frappe l'adolescent quand il

cherche à s'éloigner de ses parents. Elle conclut sur le caractère « révolutionnaire » de la pédagogie, car toute modification même partielle du système d'éducation entraîne des bouleversements sociaux et sont à l'origine du progrès de la culture (p. 241).

Ce simple énoncé de quelques aspects du contenu de cet ouvrage en montre l'intérêt et l'actualité — et laisse d'ailleurs perplexe. Comme l'écrit dans sa préface Jean-Claude Filloux, « voici des connaissances élaborées et publiées il y a cinquante ans, que l'on redécouvre aujourd'hui, comme si dans le domaine des sciences humaines le processus de cumulation du savoir, observable dans les sciences de la nature, se trouvait confronté à de significatifs effets de refoulement » (p. VI). On ne peut donc que souhaiter que ces textes soient étudiés — et d'autres éventuellement mis à la portée du public concerné. Je voudrais pour finir émettre quelques réserves sur certains aspects de l'interprétation que M. Cifali et J. Moll donnent de l'évolution de la revue, lorsqu'elles opposent à l'héroïsme un peu naïf des débuts le « désenchantement » et l'« essouflement » qui se manifestent à partir de 1932, et qu'elles semblent attribuer à une sorte de crise théorique, et à un débat de fond entre les partisans du laisser-faire et ceux d'une certaine rigueur en éducation. Il me semble que les textes publiés — et d'autres non traduits ici — ne vont pas dans ce sens. Les auteurs de l'introduction rappellent eux-mêmes, pour expliquer le passage à vide et l'amincissement de la revue, « la prise de pouvoir d'Hitler et le départ de nombreux psychanalystes du continent européen » (p. 9). Il me semble que c'est la cause essentielle de ce déclin. Dans le dernier cahier de 1937, sur 7 articles, il y en a un de Pichon et Parcheminey, un autre de Charles Odier (des francophones), et deux de Sophie Morgenstern, qui vivait à Paris et se suicida en 1940 lors de l'entrée des troupes allemandes dans Paris. En mars 1938, ce fut l'Anschluss, Freud quittait Vienne, il ne restait d'espace pour une revue allemande de psychanalyse que la Suisse. La revue de pédagogie psychanalytique disparut. Il faut remercier vivement Mireille Cifali et Jeanne Moll, celle-ci ayant contribué à la traduction avec Pierre Cadiot et Johanna Stute, d'avoir contribué à la faire revivre.

Jacques NATANSON

NOTES

(1) Avec une préface de Freud qui est un des textes où se trouve la fameuse formule sur les « trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ».

Education en milieu urbain/*sous la direction de Manuel Crespo, Claude* Lessard. — Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1985. — 458 p. ; 28 cm.

Cette somme, fruit d'une collaboration disciplinaire qui se réclame de dix années de travail est articulée autour d'une problématique centrale : l'éducation en milieu urbain au Québec, l'espace urbain étant considéré comme le cadre scénique créateur, porteur, et révélateur des données et des contradictions de la société — donc du système éducatif. Dans ce sens, les modalités de l'éducation des enfants socialement défavorisés et de culture immigrée récente sont particulièrement interrogées.

De plus, des travaux sur la participation de divers « agents en éducation » aux processus de scolarisation et de socialisation témoignent d'avancées particulièrement novatrices de la recherche québécoise.

« Bilan, perspective, analyse critique du présent, des idéologies, structures et *pratiques éducatives en milieu urbain, ce livre est tout à la fois cela, sans être* aucune de ces choses d'une façon systématique ou exclusive ».

Un état des lieux proposé dans une riche introduction générale nous familiarise avec les récentes étapes des politiques éducatives au Québec qui reflètent elles-mêmes les moments forts de l'évolution sociétale : ainsi, pour les années 60, la « révolution tranquille » de l'expansion, avait vu la montée en puissance des élites *modernisantes porteuses d'une double affirmation en matière éducative :*

— une main-d'œuvre bien formée devait engendrer quasi automatiquement des activités économiques en développement continu ;

— l'instruction était un levier de la démocratisation, le moyen de construire une nouvelle société plus égalitaire et ouverte au changement.

Une scolarisation améliorée des enfants de Milieux Socialement et Economiquement Défavorisés (MSED, selon le sigle utilisé ici) s'inscrivait naturellement dans la dynamique d'ensemble. C'était la volonté du projet PASS (Projet d'Action Sociale et Scolaire) et de l'opération **Renouveau**, eux-mêmes inspirés des programmes de pédagogie compensatoire développés aux Etats-Unis peu de temps auparavant.

Dix ans plus tard, la crise économique de l'appauvrissement de l'Etat, la « nécessaire gestion de la décroissance », avaient provoqué sur un fond de pessimisme et de démobilisation, un affaiblissement très net de programmes éducatifs les plus novateurs. Leur impact pédagogique et social appelait de toute façon un examen précis, même si, à un effet à court terme jugé en général comme négatif, répond un moyen terme nettement plus intéressant.

Aujourd'hui, paraît se faire jour une sorte de vouloir agir scolaire et éducatif qui n'est pas sans intérêt pour les interrogations les plus récentes de notre côté de l'Atlantique. Les tendances nouvelles présenteraient quelques caractéristiques essentielles : l'approche se veut plus réaliste, plus circonspecte, plus précise dans ses cibles qu'il y a vingt ans ; et, dans une démarche collant à la pratique et aux terrains, le souci principal est celui d'une solide formation de base pour les jeunes. En outre, ces initiatives ne témoignent pas d'un caractère monopolistique, ne cherchant pas à accroître la zone d'influence et de pouvoir de l'institution scolaire : celle-ci n'est plus *conçue comme l'agent exclusif de l'éducation, mais comme une ressource* importante parmi d'autres ; ressource qui souhaite fortement un rapprochement avec l'entreprise, même si, comme le soulignent les auteurs, le risque existe d'une trop grande précipitation dans ce domaine.

L'approfondissement de la notion d'éducation en milieu urbain — l'Urban Education américaine — représente la clé de voûte du livre. Quelques jalons de réflexion *sur le phénomène urbain nous rappellent comment celui-ci est « associé à une foule* de choses de nature démographique, institutionnelle, culturelle et comportementale ». Un constat s'impose cependant : aucun cadre théorique conséquent — hormis l'approche écologique de l'Ecole de Chicago — ne facilite la tâche au chercheur. Il existe certes une grande variété de travaux, de politologues, d'urbanistes, de travailleurs communautaires, mais l'ensemble témoigne d'un trop grand éclectisme. Les auteurs citent à l'appui l'opinion de Greer qui estimait que la crise des villes était entre autre une *crise intellectuelle : il serait actuellement impossible de poser la* thématique urbaine d'une manière qui dépasse la description de phénomènes et de problèmes, qui soit critique et globale.

L'ouvrage introduit toutefois le concept de **setting** : il s'agit bien, en effet, d'analyser les phénomènes éducatifs **en** milieu urbain et non de chercher les relations de causalité entre l'urbain et l'éducatif : **on considère que les systèmes scolaires urbains participent à la gestion d'un ensemble de problèmes sociaux communs aux grandes métropoles.**

Un exemple de l'utilité de ce concept est fourni par l'examen de l'évolution de la *démarche d'éducation compensatoire* aux Etats-Unis : il a été possible d'éliminer peu à peu une vision de la pauvreté centrée sur les carences et les déficiences des milieux défavorisés au profit d'une vision plus respectueuse des différences socio-culturelles, celles-ci commandant une adaptation des institutions urbaines — dont l'école — à ces différences. Dans ce sens, on relèvera, au sein du premier ensemble d'articles proposés, comment, dans le Québec francophone, l'institution scolaire participe à la gestion d'un problème social devenu important : l'intégration des nouveaux immigrants et *leur acculturation ; l'accroissement relativement récent des* minorités aux références plus distantes de la culture dominante — immigrants originaires d'Haïti, d'Asie du Sud-Est, de Grèce — pousse en effet dans ce sens.

En outre, ce type de démarche amène à pointer en permanence les relations interinstitutionnelles : coordination ou non, collaboration ou concurrence, accommodation ou conflits de territoire et de juridiction constituent autant d'éléments dont il faut tenir compte.

Qui ne songerait ici à des problématiques semblables rencontrées aujourd'hui en France dans les Zones d'Education Prioritaires ?

C'est aussi dans le cadre de la réflexion proposée que viennent s'insérer quelques témoignages et analyses relatifs au problème appelé ici **multiculturalisme**. On fait ressortir par exemple comment la présence d'élèves de communautés culturelles diverses amène une double modification : — les élèves apprennent à vivre et à s'éduquer dans un nouveau milieu — les maîtres sont interpellés et amenés à mieux connaître leur propre culture en même temps que celle des autres, à modifier leur attitude face à « l'étranger » et à diversifier leurs approches pédagogiques. Citons aussi l'expérience des classes d'accueil pour jeunes immigrants ne parlant pas le français qui interroge directement l'équivalent que sont chez nous les classes d'initiation.

L'apparition des « **agents en éducation** » — agents qui comprennent à la fois **les parents, les élèves, les enseignants et la direction de l'école** — s'inscrit également *dans l'histoire récente ; on nous montre en particulier comment la lutte contre* l'échec scolaire massif des MSED a fait successivement l'objet de trois approches : les interventions ont été centrées d'abord sur les enfants, ensuite sur les enseignants, enfin sur l'interaction entre l'école et le milieu.

Les nombreuses données empiriques rapportées et analysées dans cette série d'articles représentent un matériau très utile pour le lecteur qui garde à l'esprit la *réalité française où la césure est encore trop forte entre l'institution scolaire et* l'extérieur vers lequel elle s'ouvre progressivement.

Dans tous les cas, les initiatives québécoises trouvent cependant un écho dans les évolutions récentes en France : on est passé en effet de la recommandation du dialogue avec les parents à la mise en place de structures de type **comité d'école** et **comité de parents** qui prônaient une certaine complémentarité dans la gestion de *l'école.*

Dans ce sens, **la participation** est devenue le mot de ralliement pour désigner l'idéal proposé à toutes les institutions scolaires : caractérisée comme un acte fondamental de civisme, elle l'est aussi comme une nécessité politique qui englobe

des droits et des responsabilités. Une typologie d'applications expérimentales à l'école et avec l'école nous est proposée qui représente à la fois une série de modalités concrètes et de modèles possibles de fonctionnement.

Il n'en reste pas moins qu'au Québec — et plus encore en France — « la tradition de recherche demeure particulièrement jeune » qui touche au problème de la distribution du pouvoir dans et avec l'institution scolaire. Les auteurs rappellent utilement à ce sujet que si le mot pouvoir est un « nasty word », il s'agit bien là cependant du « name of the game »...

Le grand mérite de cet ouvrage — qui, de par la grande variété de ses articles peut être lu « à la carte » — réside dans la tentative de dire l'état des pistes ouvertes et de montrer dans quelles directions elles paraissent se poursuivre. Il témoigne aussi d'une certaine simultanéité des thématiques et des interrogations au sein de sociétés de même type. Il soulève enfin la question, au sein d'une nécessaire démarche comparatiste générale, de l'amélioration des échanges entre la recherche française et la recherche québécoise en éducation.

André CHAMBON

FIJALKOW (Jacques). — Mauvais lecteur ?/Jacques Fijalkow. — Paris : PUF, 1986. — 200 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Le nombre de publications sur les difficultés d'apprentissage de la lecture est très important et l'on manque cruellement de synthèse en langue française faisant le point sur la question. Or c'est là l'objectif central du présent ouvrage de Jacques Fijalkow qui est une reprise de sa thèse de doctorat d'Etat.

Le livre comporte deux parties. Dans la première sont examinées les différentes approches de l'échec dans l'apprentissage de la lecture depuis « les conceptions organicistes » et celles des « déficits instrumentaux et cognitifs » centrées sur l'étude des difficultés inhérentes aux sujets jusqu'aux travaux postulant que l'origine de ces difficultés est à chercher dans l'environnement familial (thèses des « troubles affectifs et de la personnalité »), social (cf. le « handicap socio-culturel ») ou scolaire (« mise en question de l'école »). Dans la seconde partie (chapitre VI) sont envisagées quelques perspectives pour de nouvelles recherches.

Jacques Fijalkow souligne, dans l'introduction de sa première partie, le fait que *les différentes conceptions de l'échec dans l'apprentissage de la lecture reposent sur* des modèles uni-causaux et sont chacune associées à un secteur professionnel précis. Il en va ainsi pour la **Conception organiciste** (chapitre premier) liée au milieu médical. Cette médicalisation de l'échec apparaît à la fin du siècle dernier dans le contexte du développement de l'alphabétisation et de la recherche neurolinguistique. Le terme de « dyslexie » (ou difficulté d'apprentissage qui persiste chez l'enfant, en dépit d'une intelligence normale, d'un enseignement classique et d'un environnement socio-culturel non bloquant) est hérité de cette approche. Deux hypothèses fortes sont au centre de la conception organiciste : le trouble a une **origine neurologique décelable** et il est **héréditaire**. Le premier point vient d'une généralisation aux enfants dyslexiques des résultats obtenus sur l'alexie adulte (cf. Dejerine, 1892 et, pour l'enfant, Critchley, 1974). Cette thèse va de pair avec les hypothèses localisationnistes (spécialisation des zones cérébrales). Dans les versions les plus récentes de ces recherches on parle de « minimal brain damage » (MBO) ou de « souffrance

cérébrale minime » (Debray-Ritzen). Malheureusement, constate Jacques Fijalkow, nous ne disposons pas à l'heure actuelle de données empiriques validant cette conception (autopsie, EEG, potentiels évoqués). Il en est de même pour les travaux portant sur l'origine héréditaire de la dyslexie. Comme le souligne Jacquard, en réponse à Debray-Ritzen, « ce n'est pas parce qu'un trait se présente par accumulation familiale qu'il est génétique » (cité p. 25).

Le deuxième chapitre, consacré aux thèses des **Déficits instrumentaux et cognitifs**, rassemble un nombre important de travaux qui se répartissent chronologiquement autour de deux axes. Les premières recherches, impulsées par Wallon et Ajuriaguerra, portent sur l'analyse des **mécanismes globaux** (intelligence, perception) non spécifiques à la lecture. Ces travaux se situent dans le prolongement des conceptions organicistes. On examine le rôle du QI (Simon, 1954, 1957 ; Newman, 1972) ou celui de la perception en liaison avec l'organisation spatiale (Galifret-Granjon, 1951). Dans un deuxième temps, les travaux vont se centrer sur la rechercher de **processus spécifiques au traitement de l'information écrite** dans la perspective d'une approche des différences entre bons et mauvais lecteurs. Jacques Fijalkow cite les études issues du courant piagétien et celles sur la perception. Il souligne le changement de point de vue à ce propos entre les premières recherches et celles menées par Kolers (1976) ou Vellutino et al. (1972, 1975). En effet, dans ces derniers travaux, portant par exemple sur la reconnaissance de mots ou phrases imprimés à l'envers, le déficit des mauvais lecteurs est envisagé comme relevant d'un problème cognitif et non simplement perceptif. Est ensuite examinée (entre autres) la question de la mémoire immédiate (Jorm 1977, 1979). Dans les épreuves classiques de répétition de chiffres ou de lettres, en auditif ou en visuel, les mauvais lecteurs ont de moins bons résultats et la capacité de la mémoire à court terme semble être un prédicteur assez fiable des performances ultérieures des sujets en lecture. Il en va de même pour les recherches sur le langage et, plus spécifiquement, sur ce qu'on appelle la conscience phonique. Dans une langue alphabétique (comme le français ou l'anglais) l'écrit est une transcription de l'oral et la compréhension du système d'écriture implique la saisie de ses unités de segmentation (lettres, syllabes, mots). Les épreuves permettant de déceler le niveau de conscience phonique des enfants sont nombreuses. Jacques Fijalkow cite celles dans lesquelles les sujets ont pour consigne de taper sur une table autant de coups qu'ils perçoivent d'unités dans un mot ou une phrase présentés oralement. Les très jeunes enfants qui échouent à ce genre de tâches ont ultérieurement des problèmes d'apprentissage de lecture (cf. Liberman et al. 1977). D'autres travaux portent sur la morphologie, la syntaxe et la sémantique et, comme le souligne l'auteur, « quel que soit le niveau linguistique considéré... des faits expérimentaux existent qui peuvent être présentés comme autant d'arguments permettant de supposer l'existence d'un déficit linguistique chez les mauvais lecteurs » (p. 64).

Dans le troisième chapitre, Jacques Fijalkow aborde la question des **Troubles affectifs et de la personnalité**. Ces recherches vont de pair avec une approche psychothérapique (et non plus rééducative) des enfants mauvais lecteurs. Certaines études (cf. Malmquist, 1958 et 1973 pour la traduction française) portent sur les **troubles de la personnalité** chez les sujets dyslexiques (nervosité, conscience de soi exagérée, égocentrisme, agressivité, tics, manque de concentration, d'appétit, de sommeil...). A ce niveau, le problème est l'absence d'un véritable consensus sur un tableau clinique constant lié à la disparité des critères servant à définir et à décrire les troubles affectifs. Jacques Fijalkow s'interroge aussi sur la nature (cause ou conséquence) de ces dysfonctionnements.

Avec **les recherches d'inspiration psychanalytique** (Dolto, Chiland, Mannoni, Diatkine) on quitte la centration sur l'enfant lui-même pour essayer de cerner dans l'environnement du sujet, ou plus précisément dans les relations qu'entretient l'enfant

avec son milieu familial, l'origine des inhibitions intellectuelles des « non lecteurs » : conflit « oedipien », refus d'accès au « symbolique » (à la culture du père), blocages liés au « signifiant ». Citons à ce propos un passage de Dolto repris par Jacques Fijalkow (p. 81) : « ... il y a ce problème " li " qui devient un ordre alors que c'est interdit, lorsqu'on a des parents difficiles qui ont la manie ... de protéger leurs garçons et filles par rapport à la curiosité des jeux sexuels charnels que sous-entend ce phénomène " li ". » Ces thèses, qui n'ont fait l'objet d'aucune validation systématique (cf. Piaget « la psychanalyse n'aura d'avenir que lorsqu'elle deviendra expérimentale », p. 91 ; J. Fijalkow aurait pu aussi évoquer à ce propos la critique radicale de la psychanalyse par les épistémologues du cercle de Vienne), ont pourtant eu un succès important aussi bien dans le milieu enseignant qu'auprès d'un public plus large. Ce phénomène, sociologique, a lui-même été étudié (cf. Pinell et Zafiropoulos, 1978).

La thèse du **handicap socio-culturel** fait l'objet du quatrième chapitre. Dans cette conception, l'échec a une origine sociale : ce serait massivement les enfants de milieu socio-culturel défavorisé qui ne réussiraient pas dans l'apprentissage de la lecture. Jacques Fijalkow évoque les nombreux arguments apportés pour défendre ce point de vue. Par exemple, les enfants issus de ces MSC ont un moindre niveau d'aspiration, ils ne sont pas aidés par leurs parents, ils vivent dans des familles aux « savoirs sociaux » éloignés des « savoirs scolaires » et, par là, leur langage n'est pas le même que celui enseigné à l'école. Cette conception entraîne non plus une action des partenaires en terme de rééducation ou de psychothérapie, mais un engagement militant visant à modifier la société ou l'école. Le problème de ces travaux, un peu comme les précédents, vient de la faiblesse de leurs bases empiriques. Jacques Fijalkow souligne en outre que de nombreux résultats sont en contradiction avec la réalité. Ainsi les enfants de MSC défavorisé croient au rôle de l'école dans l'égalisation des chances. De même leurs parents accordent beaucoup d'importance à la scolarité des enfants et les aident dans leur travail. Il n'y a donc pas un rejet ou un désintérêt aussi massif qu'on pourrait le penser. En ce qui concerne les recherches sur le langage (Bernstein, Labov, Esperet...), Fijalkow note qu'il n'y a que peu d'études portant spécifiquement sur la lecture. En conclusion, il insiste sur le fait qu'une simple corrélation ne peut être transformée en explication sans arguments supplémentaires.

La mise en question de l'école (5e chapitre) clôt ce tour d'horizon des différentes conceptions de l'échec dans l'apprentissage de la lecture. Jacques Fijalkow aborde dans un premier temps **les mises en cause théoriques de l'école**. Il rassemble sous ce terme les études d'Illich, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet liées aux thèses du handicap socio-culturel, en reprenant les critiques de Brossard et Snyders portant sur le caractère non dialectique de ces approches et la conception non constructiviste (au sens piagétien) du développement de l'enfant. Est aussi évoqué le problème de la falsifiabilité (cf. Popper) de ces études. En ce qui concerne le **questionnement plus spécifique sur le rôle de l'école**, J. Fijalkow s'intéresse d'abord aux méthodes d'apprentissage de la lecture. Il cite l'importante étude de Gray, faite en 1956 à la demande de l'Unesco dans 45 pays différents, étude qui débouche sur la conclusion qu'aucune méthode n'est universellement supérieure. La recherche comparative de Downing, plus récente (1973), va dans le même sens. Les travaux sur les méthodes d'enseignement et les comportements pédagogiques amènent eux aussi à des constats proches du lieu commun : « il est frappant d'observer l'efficacité supérieure des classes dans lesquelles l'enseignant pratique une pédagogie directive, se préoccupe de la réussite des enfants tout en faisant en sorte, dans un climat néanmoins chaleureux que le temps effectif de travail de l'enfant soit important » (p. 157).

Dans la deuxième partie **Bilan et perspectives**, Jacques Fijalkow met en perspective l'ensemble de ces recherches en posant des questions fondamentales d'ordre

épistémologique (problème de la causalité) et méthodologique (*nature des différentes* approches et validation des résultats). En conclusion, il insiste sur l'échec explicatif des modèles uni-causaux et prône une transdisciplinarité qui seule peut rendre compte adéquatement de la complexité des problèmes d'apprentissage de la lecture.

Nous ne pouvons que souligner l'intérêt de cette synthèse pour tous ceux qui souhaitent avoir un bilan critique des recherches dans le domaine. Cependant on peut regretter certains oublis. Ainsi l'absence de références francophones sur la *conscience phonique de l'enfant* (Alégria et Morais ; Bellefroid et Ferreiro) sur sa conscience linguistique (travaux de l'école de Genève : Ferreiro, Sinclair...), sur le fonctionnement et le traitement de la langue écrite (François, Catach, Bronckart). Par ailleurs, l'auteur ne fait pas *allusion aux modèles interactifs de lecture* (Lesgold et Perfetti) qui permettent de repenser, en les articulant, les problèmes du rôle respectif du contexte et de l'analyse linguistique dans la lecture. Ces modèles, dès les années 1975, ont impulsé tout un nouveau courant de recherches sur les différences entre bons et mauvais lecteurs (cf. la notion de processus attentionnel/automatique chez Stanovich et le concept de flexibilité/rigidité stratégique de Frederiksen). Mais le nombre de publications dans le domaine rend absolument impossible l'exhaustivité, et les quelques réserves que nous venons d'émettre ne sauraient faire perdre de vue la foisonnante *richesse du présent ouvrage.*

Liliane SPRENGER-CHAROLLES

GOMEZ (Florent). — Le Repas au Collège/Florent Gomez. — Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 1985. — 222 p. ; 21 cm.

La vie scolaire de l'élève désigne au sens large tous ses faits et gestes accomplis pendant le temps qu'il passe à l'école. Au sens usuel, le terme de vie scolaire s'applique aux épisodes vécus par l'élève en complément de ceux directement liés à l'enseignement. L'école demeure un lieu d'instruction et d'éducation. Même si la séparation entre ces deux domaines n'est pas toujours évidente, l'emploi du temps distingue des heures consacrées aux cours dispensés par des professeurs et d'autres laissées à l'initiative des éducateurs : inter-classe, temps de repos entre le matin et l'après-midi, *temps à remplir entre deux cours, etc.*

L'un des moments importants de la vie scolaire est constitué par l'intervalle du déjeuner. Il est donc naturel que Florent Gomez, conseiller principal d'éducation se soit intéressé à cette plage horaire pour aborder le point fort que constitue le repas. Le domaine de la restauration scolaire est encore très peu exploré. Sa recherche sur « les aspects psychosociologiques de la commensalité scolaire » vient à point combler une lacune. Elle ouvre des pistes de réflexion que ne manqueront pas d'emprunter les éducateurs intéressés par l'observation de l'élève placé dans cette situation particulière qu'offre le repas à l'établissement.

L'ouvrage présente un mélange bien dosé d'analyse théorique sur les approches du repas, les phénomènes affinitaires, d'enquêtes vivantes sur les aspects socio-relationnels et d'entretiens privilégiant les aspects psycho-relationnels. La lecture en est aisée et jamais fastidieuse. Les principales conclusions sur lesquelles débouche cette recherche sont les suivantes :

— Le repas scolaire contribue à l'apprentissage de l'autonomie qui dans un premier temps se manifeste vis-à-vis de la famille. Cette autonomie n'est que relative dans la

mesure où l'élève de 3e, par exemple, supporte mal les contraintes imposées par la demi-pension.

— Le repas scolaire met en lumière un regroupement personnalisé des demi-pensionnaires qui ne coïncide pas nécessairement avec celui imposé par l'appartenance à la classe. Cette sélection des commensaux est affectée par l'identité du sexe, un âge voisin, le même niveau dans le cursus, une homophilie d'origine sociale et une similitude de performance scolaire.

La commensalité serait, d'après Florent Gomez, sous-tendue par une véritable identité socio-scolaire. Il en conclut à l'échec de l'école face à sa mission de réconciliation des sexes ou des diverses strates sociales. Peut-être convient-il de nuancer en faisant remarquer que la classe d'âge considérée : 6e ... 3e correspond à la période de la pré-adolescence : état peu stable par définition — puisqu'en devenir — et explique l'attitude de rejet de l'autre sexe pour le partage du repas.

Cette recherche de la présence du semblable s'expliquerait par l'existence d'une certaine angoisse, au cours du repas au réfectoire et participant ainsi au « phénomène groupal ».

On peut se demander si l'enquête minutieuse et objective porte sur un nombre significatif de cas. Y a-t-il des différences de comportements entre élèves de milieu urbain et rural ? La taille de l'établissement influe-t-elle sur le climat de la demi-pension ? Le mode de restauration (traditionnel ou libre-service) joue-t-il un rôle ?

Le lecteur ne retiendra sans doute que la pertinence du problème posé. D'ailleurs Florent Gomez prend soin de souligner que l'étude menée ne délivre que quelques aspects de la commensalité scolaire. Elle ne pose que les premiers jalons d'une recherche qui pourrait aborder ensuite l'analyse des liens interpersonnels (nature et intensité) mis en jeu par la commensalité scolaire, l'établissement d'une typologie des profils psychologiques des personnalités.

L'observation des pratiques commensales permet-elle de conclure à la preuve d'une recherche systématique de l'identité sociale ?

Comment apporter remèdes et solutions aux difficultés posées ? Telle est la question que se pose le lecteur confronté à ces problèmes quotidiens dans la pratique de la vie scolaire et à laquelle Florent Gomez ne répond pas. On savait, par expérience, que le réfectoire constitue une station météo du climat de la vie scolaire même si elle ne concerne qu'une partie des élèves : les demi-pensionnaires. Le livre de Florent Gomez nous invite et nous incite à utiliser le repas au collège comme levier authentiquement pédagogique pour faire évoluer le système éducatif qu'il juge trop conservateur à son gré.

« L'enfant, dans la mesure où il est admis à la table des adultes, y apprend le monde, ses règles, ses contraintes et ses faiblesses, comme jamais d'ailleurs il ne pourra le faire avec une telle intensité » (Frédéric Lange, **Manger ou les jeux et les creux du plat**, 1978).

Les éducateurs, les enseignants, les parents et les élèves auront à cœur de réfléchir ensemble et de mettre au point à partir de la commensalité les fondements de ce que l'on pourrait appeler sans exagération une nouvelle philosophie de la vie scolaire.

Ajoutons qu'une bibliographie sérieuse complète cette étude aussi utile qu'agréable à découvrir.

Guy DELAIRE

JACQUINOT (Geneviève). — L'Ecole devant les écrans/Geneviève Jacquinot. — Paris : ESF, 1985. — 135 p. ; 25 cm. — (*Science de l'éducation*).

Cet ouvrage apparaît, au premier niveau, comme un recensement méticuleux et passionné de recherches, de réflexions et de pratiques toutes orientées vers l'analyse des étranges rapports qu'entretiennent tant sur le plan des institutions que sur celui des idéologies ou sur celui des actions concrètes, deux univers polymorphes et aussi difficiles à saisir l'un que l'autre : celui de l'audio-visuel d'une part, celui du système éducatif d'autre part. Ces univers, Geneviève Jacquinot les connaît bien pour les avoir parcourus, et pour y cheminer toujours, le long des axes et des carrefours d'un itinéraire dont la loi de déroulement est simple et tient en trois formules : sensibilisation affinée à toutes les composantes de l'expérience, approfondissement réflexif sans concession à la facilité, élargissement du champ opérationnel et prises de responsabilités de plus en plus graves. Se retrace ainsi, dans ce beau livre, depuis les premières interrogations d'un jeune professeur de collège sur le vocabulaire du cinéma — jusqu'à un enseignement et des recherches qui font largement autorité, le mouvement d'un esprit qui vit et qui s'engage, qui élabore et qui produit, qui se transforme et qui persévère.

Certes, il n'est pas d'usage à propos d'un travail aussi spécialisé et aussi dense, de faire référence à l'histoire personnelle de l'auteur. Mais il se trouve que Geneviève Jacquinot a été présente partout où se sont jouées les options majeures, présente alternativement (et parfois simultanément) à la conception, à la formation, à la production, à l'évaluation, à la présentation, à l'analyse critique. De près ou de loin, à l'intérieur ou à la périphérie elle a suivi les grands projets ou les grands systèmes. Ce qui implique les « enfin... » qui scandent l'ouvrage... « Enfin Marly... »... « Enfin Sesame Street » ou, en filigrane, « Enfin le PETV de Côte d'Ivoire... » « Enfin la télescola brésilienne, le SITE, l'Open University... », etc., etc. Autant « d'enfin » qui permettent autant de bilans, autant de remises en ordre, autant d'occasions de définir les vraies questions et les vrais problèmes. Oui, l'audio-visuel peut être « cognitif » — mais à quelles conditions ? Oui, les images peuvent enseigner et induire des processus didactiques rigoureux — mais comment ? Oui, le travail pédagogique peut articuler iconicité, discours filmique, symbolismes logico-mathématiques, parole et écriture — mais sous quelles formes ? Oui, les médias englobent des formes d'éducation plus larges que les apprentissages au sens strict, par exemple le développement culturel ou la vulgarisation scientifique.

Mais qu'est-ce que la nouvelle culture ? Qu'est-ce que la vulgarisation scientifique ? Oui, l'audio-visuel s'apprend. Mais pas si la pesanteur du discours sémiologique étouffe l'induction des imaginaires, etc. A toutes ces interrogations Geneviève Jacquinot répond de manière précise, incisive et ramassée. A chacune d'elles elle réagit avec intelligence, audace, compétence et humilité, nouant et dénouant le tissu des raisons et des causes, des données scientifiques et des idées reçues, articulant pour le meilleur et pour le pire les références les plus rigoureuses et les déclarations les plus ambivalentes des « conseillers » ou des « décideurs », interpellant dans leur vague bonne volonté et indépendamment du niveau où ils se situent, ceux qui se contentent de « maintenir au chaud la conscience d'une urgence »... Saisi et convaincu par tant d'arguments et tant de témoignages le lecteur croit que l'ouvrage va se boucler et l'itinéraire s'achever, ce qui serait déjà remarquable, sur la mise en place d'une pédagogie capable de se rénover en imposant la cohérence entre les objectifs, les équipements, les procédures d'une part, les jeux des langages, des codes et des systèmes de représentation d'autre part...

Mais il n'en est rien. A la page 97, en pleine vitesse, le livre aborde un virage saisissant, une sorte de nouvel « enfin »... « Que se passe t-il en éducation quand

l'audio-visuel devient interactif ? ». Perspective tout à fait paradoxale en ce sens que ce n'est pas sur le cinéma ou la télévision que Geneviève Jacquinot rencontre l'exigence d'interaction mais bel et bien sur l'informatique.

Le caractère interpersonnel de la relation éducative ne peut plus en effet se maintenir sur le mode de l'invocation ou sur celui du « déjà-là ». Il doit aujourd'hui s'incarner dans une pensée technologique et dans des réalisations susceptibles de faire apparaître, non pas une interactivité en soi mais des degrés ou des niveaux. Toute une hiérarchie se dessine de la programmation traditionnelle aux logiciels plus ou moins ouverts, vers les systèmes experts, l'intelligence artificielle, la création de micro-ondes, etc. En ce point la pensée de l'auteur rebondit à la fois vers une interrogation sur la nature de l'interaction, vers une prise en charge de ce processus *dans des dispositifs mixtes (par exemple le vidéo-disque couplé au micro-processus* ou les jeux d'aventures) et enfin vers une large mise en place des situations interactives que la télévision est susceptible d'encadrer. Du côté des technologies pures elle fait découvrir ces « nouvelles images » qui se créent en même temps qu'elles se saisissent, intermédiaires fluides entre analogon et objet, mouvements simultanés de projection et d'interiorisation dans une activité de déploiement des possibles réalisés et des réalités imaginaires qui renvoient aux bibliothèques poussiéreuses la plupart des travaux consacrés jusqu'à aujourd'hui au bon vieux « statut de l'image ». Du côté des dispositifs télévisuels elle fait découvrir les inductions interactives qui transcendent à tout instant (ce qui ne veut pas dire qu'elles les contredisent) les interactivités proprement techniques ; elle fait découvrir, par rapport aux logiques purement technologiques, la multiplicité des significations que déploie dans son espace d'existence, la confrontation des projets et des désirs des apprenants, des formateurs et des normes culturelles. Et si elle s'oriente ainsi vers la recherche des « concepts manquants », ce n'est pas pour en revenir à des fausses modernités déjà traditionnellement « pesantes ». « Le processus éducatif ne se réduit pas plus à un stockage d'information qu'à une bonne communication », dit-elle, page 118, marquant par là que si la communication est une condition nécessaire de l'interaction, elle n'est est pas la condition suffisante. Il ne s'agit plus de prendre comme *origine même technique les « dispositifs, programmes ou langages ». Il ne s'agit plus* de laisser jouer les glissements insidieux qui vont « de la logique de la machine au désir de l'apprenant »...

Il s'agit au contraire de les mettre en perspective à travers le dévoilement de ces *processus amplificateurs qui donnent à l'interaction* éducative une force et une cohérence capables de rassembler en une disertion commune les découvertes interpersonnelles du « toi » et du « nous », les apprentissages sociaux, les apprentissages fonctionnels, les ajustements réciproques des expériences et des formalisations, l'épanouissement des personnes considérées comme porteuses de sens... Geneviève Jacquinot trouve ainsi exactement, en même temps *que bien des psychosociologues* contemporains, le lieu exact où se situent les nouvelles chances de l'audio-visuel. Entre les « prophètes braillards » et les « acteurs silencieux » s'y rassembleront les vrais praticiens et les vrais chercheurs, ceux qui sont à la fois des éducateurs, des techniciens et des travailleurs de la preuve. Et ce lieu, celui des expérimentations pédagogiques et sociales en vraie grandeur, de la découverte des nouveaux savoirs et des nouvelles normes, du respect des personnes et de la conscience critique n'a de signification éducative que si les valeurs de l'école se projettent sur écrans démesurés...

Armand BIANCHERI

JOUVENET (Louis-Pierre). — Echec à l'échec scolaire/Louis-Pierre Jouvenet. — Toulouse : Privat, 1985. — 252 p. ; 21 cm.

Malgré le « retour de la didactique » que beaucoup s'accordent à reconnaître, trop rares sont encore les ouvrages qui se centrent délibérément sur la pratique de la classe et tentent d'élucider les modalités de la « transmission »... à cette démarche lente et difficile qui se doit de prendre en compte la complexité, on préfère souvent le registre de l'exhortation ou celui de la plainte. Aussi, l'un des principaux mérites de l'ouvrage de L.P. Jouvenet est-il de mener une solide investigation sur les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui interviennent dans la réussite scolaire et de fournir, à partir de sa recherche, des outils pour les praticiens. Certes, l'auteur ne nie pas que certains problèmes requièrent des décisions politiques et échappent à l'emprise directe du maître ; néanmoins, il revendique pour lui le statut d'acteur social et son projet est de constituer « la pédagogie » en « science », intégrant les apports des sciences humaines, mettant en place une méthodologie susceptible d'en opérationnaliser les conclusions. S'il nomme cette conception « pédagogie-traitement », c'est vraisemblablement que ce terme évoque pour lui le registre médical et que cela n'est pas pour lui déplaire ; comme le médecin, le pédagogue présenté ici, s'il peut **étudier** des ensembles d'individus, ne peut **traiter** que des cas particuliers ; s'il doit posséder un ensemble de **connaissances générales**, seule l'observation patiente des **symptômes** peut l'engager dans l'action efficace ; s'il est soutenu par une **institution**, il n'y a véritablement que sa **détermination personnelle** qui puisse changer le cours des choses ; si ses interventions apparaissent, le plus souvent, éclatées, **au coup par coup**, il n'en gère pas moins une **protection sociale** à long terme dont dépend l'avenir de la société toute entière. La différence avec la médecine tient alors à l'objet spécifique du traitement pédagogique : il met en place des remédiations susceptibles de permettre le passage de la connaissance première, empirique, des choses à la connaissance abstraite qui, seule, donne poids sur elles. C'est pourquoi la notion de « remédiation » a tant de place dans l'ouvrage, riche qu'elle est d'une double acception : sur le plan de la genèse des connaissances, elle indique l'ensemble des processus mis en place pour accéder d'une expérience à un concept ; sur le plan du traitement individuel, elle signifie l'ensemble des remèdes de tous ordres adaptés à une situation donnée.

Une fois brossé ce tableau général, l'auteur envisage deux types de traitement pédagogique qu'il considère comme complémentaires : **le traitement orthopédagogique**, centré sur les stratégies mises en œuvre dans un apprentissage donné et déduit, en quelque sorte, de l'opération mentale qui lui sert de support ; et **le traitement interactionnel** qui agit sur l'environnement du sujet, suscite des activités à caractère plus socio-affectif dont on pourra observer les répercussions sur l'apprentissage lui-même. Cette distinction m'apparaît, au moins sur le plan de l'analyse, décisive, et l'affirmation de la solidarité de ces deux types de traitement fondamentale ; trop de conflits sont nourris, en effet, de l'opposition entre une pédagogie centrée sur le rapport « sujet apprenant/objet appris » dont la dérive programmatique est bien connue, et, d'autre part, une pédagogie de type « socio-culturel » centrée sur la motivation et la valorisation sociale ou affective de l'activité, qui a tendance à évoluer à la périphérie de l'école et à dévaloriser les apprentissages. Articuler l'une et l'autre, en toute conscience de leurs limites réciproques, apparaît bien comme la solution susceptible, selon le titre de l'ouvrage, de faire « échec à l'échec scolaire ».

L'essentiel du travail de L.P. Jouvenet consiste donc à expliciter très longuement ces deux types de traitement. Le traitement orthopédagogique, qui fait l'objet du plus long développement, est analysé méthodiquement, illustré de nombreux tableaux et exemples. C'est ainsi que sont proposés des modèles concernant les situations de

problématisation (comment définir une situation-problème permettant d'atteindre un objectif donné ?), d'observation (comment comprendre la démarche d'un élève, son « histoire pédagogique » ?), d'expérimentation (comment organiser et réguler les modes de travail à partir de la situation-problème et en tenant compte de la démarche de chacun ?) et d'évaluation (comment évaluer sur les plans expérimental et clinique cette démarche ?). La mise en place de ces modèles et des outils afférents doit alors permettre aux élèves d'effectuer des apprentissages opératoires, et l'auteur donne des exemples concernant aussi bien l'enseignement des lettres que de la technologie. Le traitement interactionnel, lui, est étudié à partir d'une analyse des paramètres susceptibles d'engager des variations positives dans une situation d'apprentissage (facteurs spaciaux, temporels, institutionnels, outils « rétroactifs », etc.). L'auteur propose ici que l'on rompe avec une pratique unipolaire de la transmission pour s'engager vers une pratique multipolaire attentive à toutes les variables susceptibles d'intervenir opportunément sur un apprentissage donné. Un dernier chapitre tente ensuite de mettre en perspective les deux types de traitement en dégageant les constantes qui les caractérisent et permettent d'en évaluer la portée : se centrer sur les conduites pour éviter les attitudes de type magique ; élaborer des outils de rupture différenciés ; observer les effets produits prévus ou imprévus ; communiquer au sujet en formation une « représentation réversible, mobile, valorisée, de soi »...

Au total, l'ouvrage est riche et stimulant... et cela fait d'autant plus regretter une écriture trop souvent sophistiquée, l'usage de néologismes inutiles, une trop grande complexité dans l'expression qui risque de ne pas le rendre abordable à ceux à qui il serait le plus utile. Sur le fond, je relèverai quelques questions qui se sont posées à moi en cours de lecture et qui, loin d'invalider les propositions de l'auteur, sont susceptibles de prolonger la réflexion qu'il a entreprise : s'il refuse légitimement d'inféoder la transformation des outils didactiques à un changement social ou politique, quelles conséquences sociales ou politiques envisage-t-il dans l'hypothèse où ses propositions pourraient être prises en compte ?... L'articulation des deux types de traitement est-elle suffisamment élucidée ? En ce sens, un travail plus approfondi sur la notion de « situation d'apprentissage », intégrant à la fois les variables endogènes et exogènes, construite à partir des opérations mentales mises en œuvre dans l'acquisition d'un savoir, pourrait être engagé ; il permettrait sans doute, par un usage plus poussé de la taxonomie, de construire des situations plus originales que celles qui sont données en exemple ici (en particulier dans les explications de texte proposées)... l'usage plus systématique de la question « que veut-on finalement que l'élève sache ou sache faire ? », allié à une plus grande inventivité dans les dispositifs, à l'intégration du conflit socio-cognitif et à l'attention à l'apprenant dans toutes ses dimensions permettrait, me semble-t-il, d'aller plus loin dans les propositions.

Mais, mes réserves les plus significatives concernent l'affirmation, sans cesse répétée, de l'existence d'une « pédagogie scientifique » (cf., entre autres références, pp. 18, 37, 52, 201, etc.). L'activité pédagogique — sans doute devrions-nous dire plutôt didactique — ne peut, me semble-t-il, être considérée comme une activité scientifique ; d'une part, parce qu'elle postule l'existence avouée ou non de choix d'ordre philosophique, irréductibles à une approche scientifique. D'autre part, parce que cette activité, comme l'a souligné D. Hameline à plusieurs reprises, s'apparente plutôt à la « gestion » : certes, elle a le devoir d'informer sa démarche de toutes les connaissances possibles, mais elle doit aussi savoir arrêter ses investigations, se satisfaire souvent d'approximations, pour engager l'action. L'essentiel est qu'elle répercute ces approximations en analyse critique des résultats et ajuste progressivement ses interventions. La recherche de la « scientificité à tout prix » est trop souvent ici paralysante... ce qui, bien sûr, ne justifie en rien l'improvisation systématique, mais laisse ouverte une marge de choix parmi les variables que l'on décide de prendre en compte, parmi les leviers dont on peut s'emparer. C'est cette part de

liberté du maître qui garantit que la technique — la didactique — ne se fige en système et permet que s'instaure un contrat... Certes, je suis persuadé que dans sa pratique, L.P. Jouvenet agit ainsi ; c'est pourquoi je me garderai bien de lui faire un procès d'intention ; j'aurais simplement préféré qu'il substitue l'adjectif « rigoureux » à celui de « scientifique », histoire de laisser la place à cette aventure du connaître sans laquelle, me semble-t-il, on ne fera pas vraiment échec à l'échec scolaire.

Philippe MEIRIEU

MONTEIL (J.M.). — Dynamique sociale et systèmes de formation/ J.M. Monteil. — (S.L.) : Editions Universitaires, Mesonance : UNMFREO, 1985. — 213 p. ; 22 cm.

A partir de ses expériences de formateur d'adultes et de chercheur en psychologie sociale, J.M. Monteil construit un modèle heuristique destiné à analyser les pratiques de formation. Il s'attache particulièrement aux questions suivantes :

Quels sont les déterminants du fonctionnement d'un système de formation ?

Corollairement, quels sont les contenus (enseignement, relations, etc.) relatifs à chacune de ces déterminations et à quelles dynamiques évolutives obéissent-ils ?

Quelles sont les répercussions d'une dynamique de formation sur les acquis individuels ?

Enfin, quelles sont les interactions possibles ou nécessaires entre les modalités de ces niveaux d'analyse et comment informent-elles l'ensemble du système formation ?

Si Monteil envisage la formation « de l'intérieur », ce n'est pas le traitement cognitif intra-individuel de l'information mais les processus inter-individuels à l'origine de la production du savoir qu'il étudie. Le savoir est conçu comme déterminé par la dynamique des échanges au sein du système formation. Et cette dynamique *est posée comme dépendante de (et se repérant à) la complexité structurelle et* fonctionnelle du système de formation.

Ce modèle s'appuie sur des recherches empiriques psychosociologiques. Les travaux sur le développement social de l'intelligence (Doise et Mugny), ou encore la différenciation sociale (Lemaine, Codol) sont ici des références majeures. Mais c'est surtout sur une reformulation de concepts issus d'horizons variés (physique, psychanalyse...) que l'auteur fonde l'armature de sa théorie. Si ce livre se situe dans le champ de la psychologie sociale, les renvois à Bion, de Broglie, Atlan, Sartre, de Beauregard ou Jacquard illustrent le souci de pluridisciplinarité de l'auteur.

Trois systèmes de formation sont distingués :

Le système finalisé préprogrammé (S1) dans lequel le but de la formation, contenu dans un programme déterminé à l'avance et achevé, est dispensé selon des modalités intangibles. Les individus se voient appréhendés à travers leurs statuts comme un ensemble indifférencié.

On reconnaît ici les formations à hiérarchie statutaire, de type maître-élève, où la réussite se mesure à la capacité des sujets à repiquer au plus près le programme, où

est niée sinon considérée comme déviante la possibilité de s'approprier l'information en vue de constituer, dans le cadre d'un projet personnel, un nouveau savoir.

Il s'agit d'un système circulaire qui se reproduit infiniment, cherche à réduire l'écart inter-individuel, n'accepte les différences que pour les effacer. Ce système présente peu de complexité, réduit l'incertitude au maximum.

Le système finalisé divergent (S2) s'apparente aux groupes de discussion. Il est dominé par l'émergence de conflits affectifs et socio-cognitifs, résultats de la confrontation des représentations individuelles. La forme et le contenu des échanges ne sont pas dictés par un programme extérieur au groupe et n'ont pas, contrairement à S1, de finalité homogénéisante. A moins que les individus ne cherchent à maintenir *et alimenter l'illusion d'un « bon groupe », les conflits, issus de l'irréductibilité des* représentations individuelles, conduisent à une forte différenciation inter-individuelle et à la prise de conscience par chacun de la nécessaire assomption de sa différence. Ces conflits trouvent une issue heureuse dans la réalisation d'un projet de recherche personnel. Mais celui-ci ne pourra se dérouler que dans le cadre du troisième système.

Le système finalisé contractuel (S3) où l'individu, assumant sa différence et sa solitude, construit son projet de recherche (ce qu'interdit S1) dans des cadres méthodologiques négociés avec le formateur (ce que ne permet pas S2) en vue de produire un véritable savoir destiné à être communiqué (mémoire, etc.).

Le troisième système paraît correspondre davantage à un possible que l'auteur *souhaite voir advenir* plutôt qu'à une pratique actuellement mise en place.

Si ces trois systèmes de formation sont distincts de par leur finalité, leur complexité et les produits affectifs, cognitifs et relationnels qui circulent en chacun *d'eux, Monteil considère* à titre d'hypothèse originale qu'ils représentent « trois phases possibles mais également nécessaires à la vie et à l'évolution d'un système de formation ».

Dans un *premier chapitre, l'auteur s'efforce* de démêler les rapports notionnels entre information, connaissance et savoir. Constatant les substitutions fréquentes de ces termes, il s'appuie sur les travaux de *Reboul ou de Daval pour distinguer :*

— L'information comme « extérieure au sujet », « stockable », « préétablie pour l'individu » mais « invitant à une sorte de complétude ».

— La connaissance, intériorisée par le sujet, de *l'ordre du vécu, de la représentation,* résultat de l'expérience et de l'activité du sujet.

— Le savoir, expression conceptuelle, résultat d'une organisation intellectuelle et aboutissant à un *produit communicable.* A moins qu'il ne revête le statut d'une vérité instituée destinée à être assimilée, le savoir peut devenir « la conséquence d'une formation par la recherche ».

Plus loin dans *l'exposé, S1 sera décrit comme* étant sous le primat de l'information, S2 sous celui de la connaissance et S3 sous celui du savoir.

Mais information, connaissance et savoir peuvent entretenir des rapports dynamiques : « L'information pénètre *la connaissance et est pénétrée* par elle, la connaissance assumée dans des cadres méthodologiques produit un savoir, lequel une fois réalisé, devient à son tour de l'information *disponible en vue d'un nouveau cycle* d'évolution » (p. 43).

Dans le second chapitre, en référence à la théorie des systèmes, Monteil caractérise les pratiques de formation selon leur degré *d'ouverture et corollairement leur* capacité à développer en leur sein la différenciation, notion capitale dans son

modèle : « tout à fait centrale est la capacité des systèmes humains comme tous les systèmes vivants à se transformer, à augmenter la variété de leurs réponses, à se différencier, à intégrer le bruit comme principe organisateur et à réaliser leurs buts à partir de conditions initiales différentes et par diverses voies de développement, selon un principe d'équifinalité » (p. 59).

Par analogie avec les échanges physiques, le système-formation est décrit comme à la fois soumis, dans ses échanges avec le milieu et dans ses échanges internes, aux lois d'entropie et de néguentropie. Dans ses échanges avec le milieu, lorsque la néguentropie l'emporte, le système se développe. Il se dégrade dans le cas contraire. Dans ses échanges internes, le système tirera son évolution de la récupération (néguentropie) du savoir produit par les sous-systèmes c'est-à-dire les individus en formation. Par ex., et dans ce dernier cas, le système utilise le savoir produit par les individus pour « recharger » en quelque sorte son « stock » d'information. Mais paradoxalement, les individus, pour leur évolution, puisent au sein du système les éléments nécessaires, ce qui est source d'entropie, d'imprévisibilité. D'où la situation antagoniste, du point de vue de l'évolution, entre le système et ses composants.

L'évolution, facteur de survie d'un système, dépendra donc de la capacité de celui-ci à intégrer l'événement imprévu, la différence, et ce n'est que parce qu'il y aura désorganisation qu'il pourra y avoir création d'une forme nouvelle, garantie de la survie. Sinon le système ne produit que la redondance, et son maintien s'effectue au risque de l'obsolescence.

Cependant, la redondance étant une des méthodes prémunissant contre l'incertitude, l'organisation d'un système sera toujours et nécessairement un compromis oscillant entre répétition et certitude d'une part, complexité et incertitude d'autre part. Ceci annonce l'hypothèse argumentée au troisième chapitre selon laquelle un système évolutif doit participer à la fois : du S1 redondant, réducteur des incertitudes mais récupérateur du savoir produit en S3 ; du S2 différenciateur, conflictuel, amenant les conditions favorables à la constitution d'un projet de recherche ; enfin du S3 créateur de savoir.

Le quatrième chapitre est consacré à l'articulation de la dynamique des contenus, information, connaissance et savoir avec celle des S1 S2 et S3.

Le modèle est illustré au cinquième chapitre. Des transcriptions d'échanges inter-individuels formateur-formés et formés-formés, enregistrés à des moments échelonnés de trois formations différentes, sont analysées du point de vue de la circulation des échanges affectifs et cognitifs ainsi que de leur évolution, fournissant ainsi une illustration empirique du modèle.

Il s'agit pour Monteil de décrire une dynamique de formation et de prédire son évolution. Le modèle qu'il propose s'élève à la hauteur de son ambition. On peut malgré tout regretter qu'il faille attendre le dernier chapitre pour découvrir concrètement les trois systèmes auxquels il aboutit. Une illustration en cours de construction ajouterait force à sa démonstration.

Par ailleurs quelques interrogations subsistent. L'intégration de concepts dérivés d'horizons variés laisse parfois en suspens la validité de certaines transpositions et la logique de certaines articulations. Peut-on appliquer analogiquement la logique des systèmes naturels à celle des systèmes psycho-sociaux ? Si Monteil aborde cette question et y répond positivement, sa conception paraît davantage résulter d'une position de principe que d'une véritable argumentation. Les prises de conscience offrent-elles la possibilité de résorber et dépasser les conflits inconscients qui traversent un groupe, comme cela est implicitement formulé au 3e chapitre ?

On peut encore s'interroger sur le degré de généralisation, dans le champ des pratiques de formation, du schéma d'évolution décrit. Il est sans aucun doute très élevé lorsque formation professionnelle et formation personnelle exercent l'une sur l'autre un effet roboratif et qu'en même temps les pratiques professionnelles, sans perdre leur finalité, peuvent être subverties et fortifiées par les acquis de formation tels qu'ils sont envisagés dans cet ouvrage. Mais toutes les demandes et les nécessités institutionnelles et personnelles de formation sont-elles à même d'être satisfaites en évoluant vers et par un système finalisé contractuel ?

Mais il ne faudrait pas que ces remarques cachent l'essentiel.

Ce modèle fournit un cadre méthodologique et conceptuel qui sera une aide précieuse à l'analyse et à l'action des formateurs et des individus en formation.

C'est aussi à sa capacité à générer de nouvelles hypothèses qu'une théorie se mesure. Celles que l'on peut déduire de cette thèse sont nombreuses et nous pouvons nous référer à l'autorité de Doise, préfacier du livre, pour ajouter qu'elles sont stimulantes.

Didier TRUCHOT

Orthographies and Reading/Ed. by L. Henderson. — Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum, 1984. — 143 p. ; 21 cm.

Les typologies des systèmes d'écriture ne sont pas seulement caractéristiques de travaux linguistiques ; elles inaugurent également de nombreux travaux psychologiques et psycholinguistiques consacrés aux problèmes de la lecture et de l'écriture. Quels enseignements peut-on en tirer alors, concernant les processus de traitement de l'information graphique et, plus généralement, les stratégiques utilisées par les sujets ? Tels sont les thèmes des contributions contenues dans **Orthographies and Reading**, sous la direction de Leslie Henderson, LEA, 1984.

Ainsi que le rappelle L. Henderson dans sa contribution liminaire (« Writing Systems and Reading Processes »), on a pris l'habitude aujourd'hui de répartir les systèmes d'écriture en trois grandes familles, en tenant compte essentiellement — et parfois un peu rapidement — des unités linguistiques représentées majoritairement. On trouve ainsi des systèmes alphabétiques (phonèmes), des systèmes syllabiques (syllabes) et des systèmes morphogrammiques (morphèmes). C'est à tort que, pour désigner le système écrit du chinois, on utilise le terme « idéographique » car les caractères chinois ne représentent pas des « idées » mais bel et bien des unités de la langue, même si celles-ci ne sont évidemment pas phonogrammiques.

Pour l'essentiel, les contributions comprises dans **Orthographies and Reading** s'interrogent toutes sur le rapport entre langue et système d'écriture mais elles le font selon trois problématiques distinctes : a) les stratégies de reconnaissance de mots utilisées par les lecteurs ; b) la pathologie de l'écrit ; c) l'arbitraire du signe graphique.

On peut se demander tout d'abord si les unités décrites par les linguistes, telles qu'elles apparaissent dans leurs modèles respectifs, ont quelque chose à voir avec les unités effectivement traitées par le cerveau humain. Les psycholinguistes sont divisés sur cette question mais on peut néanmoins dire ici que leurs modèles de base supposent, en général, la coexistence de deux voies : celle des règles de

correspondance entre graphèmes et phonèmes, à la suite précisément des modèles linguistiques, et celle qui opte pour un traitement plus global des unités lexicales (le plus souvent des « mots »). Cette dernière étant rendue nécessaire par les limites que présente tout système de règles.

Le choix de l'une ou l'autre de ces voies semble dépendre, pour une grande partie, de la nature même du système graphique concerné. C'est ce que démontrent M.T. Turvey, L.B. Feldman et G. Lukatela (« The Serbo-Croatian Orthography Constrains the Reader to a Phonologically Analytic Strategy »). Le serbo-croate est graphié à l'aide de deux systèmes « de surface » (l'un utilise des lettres romaines et l'autre, des lettres cyrilliques) : les relations entre graphèmes et phonèmes y sont simples et directes. Les tests de reconnaissance de mots permettent de valider l'hypothèse d'une stratégie par recodage phonologique, plus rapide, plus efficace. Pour l'hébreu, D. Navon et J. Shimron (« Reading Hebrew : How Necessary is the Graphemic Representation of Vowels ? ») penchent également pour un traitement phonologique. Et cependant, leur système graphique, dans ses usages courants, ne note pas les voyelles. Comment se fait-il alors que des enfants (10 ans environ) et des étudiants reconnaissent plus rapidement des mots vocalisés que des mos qui ne le sont plus ? Les effets bénéfiques de la redondance ne semblent pas disparaître avec la compétence. Deux arguments explicatifs : a) la très grande régularité du fonctionnement vocalique en hébreu ; b) la place, dans l'apprentissage, d'un système graphique à représentation vocalique.

Les systèmes d'écriture nettement alphabétiques, parce qu'ils sont fondés sur des règles de correspondances phonogrammiques extrêmement régulières, paraissent donc s'accommoder aisément de stratégies phonologiques. Il n'en va pas de même avec les orthographes dites « mixtes ». Les travaux de N. Chomsky, de M. Halle, pour l'anglais (**The Sound Pattern of English**, Harper & Row, 1968), ceux de N. Catach, pour le français (**L'Orthographe française**, Nathan, 1980) et bien d'autres, ont permis de distinguer systèmes orthographiques de surface et systèmes orthographiques sous-jacents. Le terme « mixité », appliqué à l'écriture, dénote la coexistence d'unités graphiques correspondant à différents niveaux linguistiques (phonèmes, morphèmes, lexèmes). C'est dans cette perspective que P.T. Smith, T. Meredith, H.M. Pattison et C. Sterling (« The Representation of Internal Word Structure in English ») posent la question de la place, à l'écrit, d'une analyse morphologique préalable, sans être réellement convaincus de son bien fondé. Sans doute parce que, en anglais comme en français, principes alphabétique et morphologique coexistent de façon souvent conflictuelle.

Deux contributions sont consacrées à la pathologie de l'écriture. S. Sasanuma (« Can Surface Dyslexia Occur in Japonese ? ») s'interroge sur les similitudes observables entre la dyslexie de surface en japonais et en anglais. S'il parvient à esquisser des convergences, c'est au prix d'une réinterprétation des données ; ce qui montre, une fois encore, que le type d'écriture détermine des comportements spécifiques chez les utilisateurs. La pathologie de la lecture ne peut donc pas être tout à fait identique. De la même manière, mais sur un plan plus général, M. Coltheart (« Writing Systems and Reading Desorders ») établit des relations entre types de dyslexie et types d'écriture. Il s'interroge notamment sur la validité du réemploi, dans d'autres cultures, de modèles de lecture élaborés à partir de l'anglais.

La notion d'arbitraire graphique, telle que la présente F. Coulmas (« Arbitrariness and Double Articulation in Writing »), renvoie, elle aussi, au rapport entre langues et systèmes d'écriture. Existe-t-il, finalement, des systèmes d'écriture qui soient plus arbitraires que d'autres ? Dans une perspective « alphabétocentriste », peut-être. Mais objectivement, aucun système d'écriture n'est indépendant de la langue qu'il est censé noter. Coulmas pense même qu'il n'existe aucun système graphique

réellement arbitraire dans la mesure où la finalité de l'écriture est, d'une façon ou d'une autre, de « copier » la langue. Et, de ce point de vue, les morphogrammes chinois ne sont pas plus arbitraires que les lettres de notre alphabet.

A travers l'éventail des approches qui constituent **Orthographies and Reading**, les chercheurs mais aussi les praticiens pourront se convaincre de l'importance de la variable « systèmes graphiques » en psycholinguistique de l'écrit mais également en matière d'apprentissage de la lecture-écriture. Ils apprécieront du même coup les limites d'une notion comme celle de l'universalité des processus de lecture.

Jean-Pierre JAFFRÉ

PESTALOZZI (Heinrich). — Comment Gertrude instruit ses enfants/ Heinrich Pestalozzi ; traduit par Michel Soétard. — Albeuve (Suisse) : Castella, 1985. — 239 p. ; 24 cm.

Avec une obstination digne d'éloge, Michel Soétard a entrepris de « réhabiliter » Pestalozzi auprès des pédagogues francophones. Parler de « réhabilitation » est, sans aucun doute, contestable : la notion laisse entendre que serait perdu quelque chose comme l'« habilitation » du grand éducateur suisse à nous apporter un propos qui nous parle encore aujourd'hui.

Paradoxalement, c'est à un surcroît d'habilitation que Pestalozzi doit la réelle défaveur dans laquelle est, en définitive, tenue sa pensée. Dès le XIXe siècle, la figure de Pestalozzi s'est figée en une image de légende où se perd le dessin de son entreprise. Mal lue, chichement traduite, effectivement touffue, évolutive et surprenante, l'œuvre écrite de Pestalozzi n'a pas été prise avec le même sérieux que l'on a mis à vénérer sa statue de premier bienfaiteur de l'éducation populaire. Et surtout on a coupé cette entreprise intellectuelle singulière, de la seule ressource qui permet de la comprendre : l'expérience sans cesse reprise, sans cesse réinterrogée, révélant, pas après pas, échec après échec, la mise en œuvre comme lieu ultime du sens. De cette coupure, contre laquelle pourtant s'élèvent maintes pages de Pestalozzi, naît le malentendu. Les manuels d'histoire de l'éducation, tels qu'on les rédigeait il y a cent ans pour les élèves des écoles normales, célèbrent, d'une part, le « cœur maternel » du pédagogue, grand ouvert à l'enfance malheureuse, et, d'autre part, le créditent de quelques vues judicieuses sur les bases de l'activité didactique. Et le voilà rangé, — en bonne place, certes —, parmi les **précurseurs** de l'éducation moderne.

Or, de l'avis de Michel Soétard, la position de Pestalozzi n'est pas d'un précurseur, mais d'un **fondateur**. Pestalozzi n'a pas seulement anticipé, par aventure, les problèmes et les réponses qui caractériseraient l'éducation dans la modernité, il a construit la pensée de l'éducation avec laquelle nous avons encore affaire aujourd'hui quand, par aventure à notre tour, nous entreprenons d'édifier la nôtre.

Michel Soétard y insiste, à juste titre, dans sa longue et substantielle introduction à **Comment Gertrude instruit ses enfants** : Pestalozzi part du constat que, jusqu'à lui, « la grande idée de Rousseau n'a pas produit un seul phénomène qui ait mis son esprit en évidence ». S'il se donne pour mission de « faire produire » à **l'Emile** ce « phénomène », c'est grâce au correctif que son **œuvre** à lui, Pestalozzi, apporte au **rêve** de Rousseau. La grande « idée » reste de « rendre l'enfant à lui-même, et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine ». Mais réaliser cette idée, c'est affronter résolument les contradictions **réelles** de toute entreprise éducative.

Ces contradictions sont **sociales**, mais on peut les lire, de ce fait, comme porteuses d'une **anthropologie** fondamentale. L'éducation des enfants du peuple au sein de la première révolution industrielle dans une Europe, — et une Helvétie —, politiquement bouleversée, montre à la fois la **nécessité** et les **limites** d'un discours sur l'autonomie comme moyen et fin de l'éducation.

L'enfant du peuple ne deviendra un homme qu'en étant lui-même ; il ne deviendra lui-même qu'en étant un homme. L'**autonomie**, c'est, pour les enfants du peuple, au sein même de leur condition contrariée par l'infortune, disposer des moyens et de la volonté de « faire œuvre de soi-même (**Selbstkraft**). Pour Pestalozzi, la pauvreté demeure paradoxalement la « chance » des pauvres. Elle accule à « s'en sortir » sans avoir à compter sur personne d'autre qu'eux-mêmes.

La leçon de la Révolution française a enlevé en effet à Pestalozzi l'illusion que l'accès à la vie pleine et au bonheur pouvait être attendu d'un changement politique à force ouverte : l'« égoïsme de la pique » n'a assurément rien à envier à l'« égoïsme *de la couronne », « les exaltés de la démocratie rejoignent, dans leur volonté de faire* un de tous, l'aberration monarchique... », commente Soétard (**Comment Gertrude instruit ses enfants**, introduction, p. 23).

Or tout le programme de l'éducation de et par l'autonomie, Pestalozzi le découvre quand il tente de donner sens, par sa propre réflexion, à sa propre expérience et à son inlassable remise à l'ouvrage, depuis la désastreuse existence du Neuhof (1773-1780), en passant par Stans (1798), Berthoud (1799) et enfin les vingt années d'Yverdon (1805-1825). La mutilation sociale imposée à la nature peut, aux yeux de Pestalozzi, ouvrir un chemin à la barbarie comme à l'artifice. Mais elle peut dégager tout autant une voie pour l'éducation. Cette dernière assume la contradiction en se basant, au nom même de la nature et du potentiel qu'elle **constitue** en chacun, sur cette fonction d'**artifex** qui permet à chacun la construction de soi par soi. Mais parler ici d'« artifex » et d'« artifice », c'est évoquer, non l'ingéniosité technique souvent arbitraire des procédés pédagogiques (**Verkünstelung**), mais l'« art » de l'éducation (**Kunst**), en tant qu'il **institue** les hommes comme les inventeurs interactifs de l'homme. Et de cet art, une **méthode** peut être élaborée.

Et c'est bien l'élaboration de cette méthode que décrivent les quatorze lettres publiées en 1801 sous le titre assez surprenant et aujourd'hui regrettablement dissuasif **Comment Gertrude instruit ses enfants.** Ce titre fut imposé par l'éditeur qui *souhaitait inscrire l'ouvrage dans le prolongement du roman à succès*, **Léonard et Gertrude**, publié par Pestalozzi de 1781 à 1787. Ces Lettres, sont, aux yeux de Michel Soétard, « le point d'aboutissement d'un processus où Pestalozzi a fini par comprendre que la réalisation de sa liberté se confondait désormais avec l'action entreprise pour éveiller et affermir autour de lui d'autres forces libres » (Introduction, p. 25-26). Dans ces lettres, le souci de laisser parler l'expérience vécue (**Erfahrung**) et l'action (**Tatsache**) prime sur l'appareillage systématique de la pensée. Il en ressort un double caractère d'inachèvement, circonstanciel d'abord, mais, plus encore, essentiel. Inachèvement **circonstanciel** : les lettres rendent compte de l'état où se trouve la réflexion pestalozzienne avant que ne l'instruise la grande et tumultueuse entreprise d'Yverdon. Inachèvement **essentiel** : la théorie pestalozzienne se présente d'abord comme œuvre à faire, invitation au lecteur à reprendre les choses à son propre compte.

Michel Soétard dégage ainsi pour nous l'esprit dans lequel il convient de lire **Comment Gertrude instruit ses enfants**. A la condition d'entrer dans cet esprit, nous *pourrons découvrir, au-delà des conseils didactiques, le processus méthodique de* l'éducation en train de se construire. Tout éducable, s'il se résout, comme sa nature l'y invite, à faire œuvre de soi-même, accomplit en effet une triple démarche : se

dégager de la confusion première du monde sensible (**Kennen**) ; mettre en œuvre sa volonté libre en prise sur les contingences de ce monde (**Wollen**) ; se donner les moyens techniques de cette volonté (**Können**).

Aidé par l'introduction de Soétard et par une traduction qui prend en compte la connaissance renouvelée de Pestalozzi à laquelle il a lui-même fortement contribué (cf. **Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur**, Berne, Peter Lang, 1981), le lecteur pourra entrer dans le jeu pestalozzien et faire revivre par sa lecture l'élaboration d'une pensée de l'éducation en laquelle le XIXe siècle moderne allait trouver ses fondations, et en laquelle le XXe siècle post-moderne peut trouver l'un des miroirs de ses propres requêtes. Ajoutons que l'ouvrage est très heureusement complété par un index des noms et un index des notions. Ce dernier surtout permet au « braconnage » conceptuel que recommandait le regretté Michel de Certeau, de s'effectuer sur des pistes non dépourvues de repères.

La **Lettre de Stans**, *publiée en 1807, est un compte rendu de la brève expérience* pédagogique qui demeure la plus intense dans l'existence de Pestalozzi. Rarement un éducateur fut affronté à des conditions aussi difficiles : dépêché par un gouvernement central exécré (celui de la République hélvétique imposée par le Directoire) dans une ville ravagée par l'armée française, où des centaines d'enfants errent sans ressources autres que la mendicité et l'assistance chronique, Pestalozzi apparaît comme l'agent même de l'ennemi.

La **Lettre** raconte alors la mise en œuvre d'une pédagogie résolument et obstinément **cordiale**, cette célèbre (trop célèbre ?) « pédagogie du cœur ». Mais gardons de réduire cette pratique éducative à la **molle** effusion d'un romantisme en proie à un pathos secrètement complaisant à soi. Il nous est au contraire possible, à la lecture de cette **Lettre**, de rencontrer cette vérité **dure**, au double sens de l'exigence et de la fermeté, que l'humanisation des hommes ne peut s'opérer qu'humanitaire.

Ce dernier vocable évoque certes aujourd'hui les subtiles captations de l'aide et les perversités de l'assistance « philanthropique ». Mais cela suffirait à assurer l'**actualité** de la **Lettre de Stans**. Car elle nous montre un Pestalozzi au sein de la contradiction même de l'aide dont le projet est de créer une dépendance qui, parce que provisoire et contrôlée, peut se révéler le moyen de l'autonomie de l'assisté. Car c'est à ce dernier à s'arracher à la condition de sous-homme que l'assistance perpétuée ne peut qu'entretenir, mais que l'absence d'assistance supplétive, dans l'accablement de la déchéance humaine, maintiendra tout autant. Se refusant à théoriser dans l'abstrait, de cette déchéance et de ses remèdes utopistes, Pestalozzi, avec sa modestie désarmante et la ferveur de sa conviction, propose une réflexion que suscite, pas à pas, le drame d'une pratique qu'il ne donne en exemple que pour susciter l'intelligence des choses.

Daniel HAMELINE

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 109-116

CARREFOURS CHERCHEURS-PRATICIENS

La diffusion des résultats de la recherche en éducation

La diffusion des résultats de la recherche dans le monde de l'éducation est loin d'être considérée comme nécessaire, ou même dans certains cas souhaitable, par les différentes catégories d'acteurs de la scène éducative ; d'ailleurs, lorsqu'ils passent à l'action — prennent des décisions, mettent en œuvre des réformes, modifient des pratiques éducatives — ces derniers n'attendent, et n'utilisent généralement pas, les résultats de recherches en éducation.

Que la diffusion de ces résultats ne soit pas une pratique utile pourrait paraître surprenant si l'on considère l'importance croissante de la recherche en éducation, et des recherches susceptibles d'être utilisées dans le domaine de l'éducation, dans une période où les systèmes scolaires, quel que soit le contexte, connaissent une crise — au moins de confiance. Cette crise est sans doute imputable à la difficulté où les systèmes scolaires se trouvent de devoir résoudre les problèmes engendrés simultanément par la généralisation de l'enseignement secondaire, l'élèvation de *l'âge de la scolarité obligatoire, une ouverture certaine de l'enseignement supérieur*, la transformation perceptible des mentalités vis-à-vis de l'acquisition des connaissances, l'extension massive des médias audio-visuels, l'émergence des technologies de la communication. Opinion moins surprenante cependant si l'on interroge la réalité du monde de la recherche et celle des pratiques, si l'on se demande qui détermine et de quelle manière les priorités de recherche, comment sont menées et conduites ces activités de recherche, quelles sont les différentes modalités de diffusion des résultats de ces recherches, enfin s'il existe des stratégies pour l'utilisation de ces résultats ?

Des questions centrales telles que : qui a besoin de la recherche en éducation ? de quels types de recherche a-t-on besoin ? quelles sont les relations, les modalités de coopération et de communication entre chercheurs, décideurs, administrateurs, enseignants, associations ou groupements de parents d'élèves ? ont été au centre de débats d'un séminaire international organisé à Paris en février-mars 1984 par la Commission Nationale pour l'Unesco et le centre de Recherche sur les Institutions d'Enseignement Supérieur — à la demande de l'Unesco — , et qui portait sur la diffusion des résultats de la recherche relative à l'éducation (1). Au cours du séminaire, le problème de l'intercommunication entre chercheurs d'une part et utilisateurs de la recherche s'est révélé crucial, montrant par là que la problématique de *l'applicabilité des résultats, c'est-à-dire* des connaissances déjà constituées, qui était la problématique de départ, dépendait — était en fait déterminée — par cette question centrale de l'interaction entre les différentes catégories d'acteurs, leurs positions, leurs rôles, leurs attentes, et enfin les modalités différentes de traîtement de l'information en matière de recherche en éducation qui leurs sont propres.

UN ÉTAT DE LA SITUATION

La résistance à la recherche, à l'innovation, à l'expérimentation de pratiques nouvelles semble *caractériser les positions des différentes catégories d'utilisateurs*. Pour les responsables administratifs et politiques, les résultats de la recherche sont peu sûrs, contradictoires, évoluent trop pour qu'on puisse les prendre en compte et fonder une politique. Pour les praticiens, c'est-à-dire les enseignants, l'urgence est

(1) « Séminaire international en Langue Française sur la Diffusion des Résultats de la Recherche Relative à l'Education », CRIES, Université de Paris VIII — Commission Nationale Française pour l'Unesco, février 1985, *Division des structures, contenus, méthodes et techniques de l'éducation*, Unesco, Paris, 173 p.

trop grande, les situations trop diverses, les habitudes parfois trop ancrées, pour que la recherche puisse leur fournir des prescriptions et des modalités d'action dont ils ont besoin immédiatement. De plus, la recherche apparaît souvent comme « venue d'ailleurs », car les problématiques de départ semblent parfois totalement étrangères aux décideurs comme aux éducateurs, inadéquates, inappliquables.

A cette résistance, en fonction d'une action, viennent s'ajouter réflexes de protection et conflits de pouvoirs. Pour le chercheur, les exigences des décideurs et les besoins des praticiens ne peuvent pas être confrontés avec les connaissances qu'il produit. Quant aux responsables politiques ou administratifs, prendre en compte l'avis des experts et des chercheurs risquerait de limiter leur responsabilité et d'influer sur leurs fonctions qui sont liées, elles, aux progammes à mettre en place. Les praticiens réfléchissent pour leur part en termes d'objectifs et d'adaptation aux circonstances plus qu'en termes de méthodologies ou de validation de la connaissance.

Toujours au niveau des partenaires, des chercheurs comme des praticiens, des décideurs comme des administratifs et des agents de la communication, chacun a ses intérêts propres, ses critères personnels, ses logiques distinctes. Les sujets qui font l'objet de l'attention des différentes instances ne sont pas les mêmes, au même moment ; un chercheur détermine davantage son sujet à partir d'enjeux théoriques, de difficultés méthodologiques à résoudre, de sa place dans les débats scientifiques en cours ; un praticien veut trouver la solution d'un problème ou d'une contradiction qu'il rencontre périodiquement sur le terrain, mettre en œuvre une pratique innovative ; un décideur vise à introduire à court terme une réforme en fonction d'objectifs politiques, économiques ou sociaux, ou planifier une série d'actions au niveau régional ou national ; un journaliste est plus sensible à la pertinence des travaux et au fait qu'ils répondent à des attentes sociales explicites.

Enfin, au niveau du « parcours » ou de la chaîne communicationnelle d'une recherche à sa mise en œuvre et d'autre part du terrain à la recherche, des lacunes, des manques sont évidents : a) comment par exemple transformer des ensembles de connaissances en dispositifs opératoires, en pratiques, — car les théoriciens ne créent pas de dispositifs et les praticiens n'appuient pas forcément les pratiques innovatives sur des connaissances — ; il manque donc peut-être à ce niveau un certain type de recherche visant à cette transformation explicite du « théorique » au « pratique » ; b) manque également d'un certain type d'acteurs, entre les résultats d'une recherche et leur diffusion aux publics potentiels : entre la particularité d'une recherche scientifique et la multidimensionalité de la pratique pédagogique, entre les centres spécialisés en recherche et les milieux variés du travail sur le terrain, ce sont des « intermédiaires », des communicateurs qui aideraient à la transmission de la recherche jusqu'à son utilisation dans les langages de chacun, dans les codes de chaque milieu ; c) manque enfin — en raison de la multiplicité, voire de l'abondance et de l'inflation de l'information — d'un certain type de produits, d'états de la question qui, sans masquer la pluralité des réponses, mettraient à la disposition des utilisateurs, quels qu'ils soient, les moyens de les connaître, d'y accéder, en les resituant dans les différents champs théoriques ou idéologiques dont elle procèdent et en présentant les situations ; mais ces états de la question permettraient en outre de confronter les réponses ou les contributions qu'elles peuvent mutuellement s'apporter.

UN ÉTAT DE LA QUESTION

Il semble bien, de ce qui précède, c'est-à-dire de la situation telle qu'elle a pu être inférée à partir des travaux préparatoires et des discussions qui ont animé

séminaire, que les difficultés spécifiques à la diffusion des résultats de la recherche en éducation trouvent, par conséquent, leur origine dans la diversification et la distance entre les positions et les rôles des différents partenaires concernés par un processus de recherche en éducation, c'est-à-dire les chercheurs, les praticiens, les décideurs, le grand public enfin.

Les chercheurs

Le problème de l'indépendance du chercheur, liée à son rôle social, est sans doute essentiel si l'on considère ses relations avec les autres intervenants dans le domaine de l'éducation et leurs fonctions sociales, et le malaise qui peut être ressenti à ce niveau résulte d'un sentiment de danger : ces relations, c'est-à-dire les demandes qui lui sont adressées, les exigences de chacun, mettent en péril son intégrité de chercheur et de scientifique, ses choix et ses logiques.

En interférence avec les enjeux politiques, les considérations de budget, d'idéologie, de carrière, de demandes syndicales, les contraintes sont vécues par le chercheur comme une atteinte à sa liberté, comme une limitation, et provoque réticence de sa part et incompréhension de la part des autres ; réticence lorsque la demande qui lui est adressée par le praticien ou l'enseignant, le grand public ou les parents d'élèves, le décideur qui met en place une réforme, est formulée en terme de légitimation ou de confirmation, réticence lorsque ce sont des recettes ou des techniques qu'on lui demande, ou au contraire des « vérités scientifiques, générales, irréfutables ».

Ce problème rejoint celui des méthodes et de l'épistémologie du chercheur. Pris dans l'idéologie des sciences exactes, le chercheur scientifique est conduit à produire des résultats sinon universellement valides, du moins répétables et formalisables, travaille sur les grandes masses, l'échantillonage aléatoire, les séries statistiques. Ce sont des différences de temporalités qui suscitent à nouveau ce malaise, cette incommunicabilité entre chercheurs et utilisateurs de la recherche ; les premiers donnent des réponses dans le long terme, toutes variables annulées, dans un univers stable, où les causes profondes sont constantes, multiples et sérialisables, au problème — du même ordre — du décideur qui, lui, veut une projection dans le futur proche, éclairant l'impact d'une variable précise qu'il souhaite introduire dans un système, et dans une perspective de modification.

Et ceci renvoie à un problème de code, et aux différences de langage parmi les instances en présence. La rigueur de type scientifique appelle une nomenclature des faits et des concepts qui modifie le langage. Et l'utilisation de ce nouveau langage formalisé, indice de la scientificité, attribue au chercheur ce statut de scientifique et de reconnaissance sociale ; langage ésotérique donc, mais obligé, puisque la reconnaissance se fait par les pairs, entraîne un circuit clos de communication, crée un idiolecte qui particularise, délimite, exclut ; et le système de non-communication se trouve ainsi renforcé, car modifier les termes pourrait trahir la spécificité d'une analyse, pourrait déposséder le chercheur de son œuvre et déplacer le sens de cette œuvre et tout ce qu'elle représente. L'utilisation d'un idiolecte serait-il le symptôme d'un refus de communication...?

Quant à la distribution des sujets de recherche, certains domaines ont des liens privilégiés avec la recherche, en fonction du moment, comme aujourd'hui la technologie de l'éducation où la quantité des recherches produites est sans commune mesure avec le taux réel d'utilisation ; le développement d'un champ théorique peut entraîner un intérêt nouveau et un foisonnement de projets concentrés sur un domaine restreint, effet lié au fonctionnement même de la recherche qui évolue par développements, discussions, contradiction, duplications. Et ce développement de la

recherche scientifique entraîne un certain nombre de zones d'ombres, de domaines qui ne sont absolument pas couverts, comme le choix des contenus de l'enseignement ou les théories de l'apprentissage à partir de l'adolescence ou chez l'adulte, ou encore les recherches sur l'organisation et le fonctionnement des institutions éducatives, domaines généralement abandonnés aux praticiens.

Et les recherches alors proposées par les praticiens innovateurs sont ces recherches-actions sur le terrain, considérées comme non scientifiques, parce qu'elles portent sur des situations non encore théorisées, délimitées, balisées par la science, du fait même de leur complexité, de leur multidimensionalité ; parce que méthodologiquement, elles ne sont pas assez rigoureuses, et parce que, sans doute, les chercheurs sont ici les praticiens ; parce que, enfin, la recherche par les praticiens, non formalisée, est spontanée.

Les praticiens

Etre praticien et chercheur semble une tâche difficile, sinon ambigüe, en raison du fait que la situation même du praticien-chercheur est fragile ; fragile car sujette à l'indifférence du milieu — qu'il s'agisse des collègues, des parents, de la hiérarchie —, voire aux agressions qui peuvent se traduire en résitance passive (ou ouverte), en termes de manque (ou de refus) d'appuis institutionnels, d'encouragements ou de possibilités matérielles de mise en œuvre des tentatives d'innovation ; fragile car la situation émane en général d'un besoin de changement ressenti par le praticien, et non d'une demande extérieure, et procède d'une « légitimation » difficile à situer, personnelle, psychologique, sociale, ou relationnelle.

Situation difficile également, car la recherche par les praticiens se fait le plus souvent de manière isolée, les conditions favorables à la constitution d'équipes étant rarement réunies, nominations en fonction d'un souhait de travailler sur un projet commun par exemple, ou motivations locales et établissement de réseaux entre établissements qui se mobilisent sur une problématique définie ; c'est cette constitution d'équipes effectives qui permettrait les échanges d'informations, les confrontations, sur les lieux mêmes d'enseignement, qui faciliterait la production et la diffusion de « résultats » (quels qu'ils soient), étapes inhérentes à la recherche, qui rendrait éventuellement possible l'introduction de changement, même limités, dans la pratique pédagogique des institutions de base.

L'isolement ou le repli du praticien — qui empêche la communication et la liaison avec le chercheur, procède comme pour ce dernier d'un problème de méthode ; le praticien n'a pas les objectifs du chercheur ; il fonctionne dans le comment, et non dans le pourquoi, dans le prescriptif — moins que dans la connaissance — d'un univers qui n'est pas stable, qui n'est à fortiori pas contrôlable, et veut donc disposer d'instruments fonctionnels pour agir, pour intervenir dans des situations d'incertitude, des situations d'urgence, où de vrais besoins se font sentir, à l'encontre de la situation du chercheur réfugié « dans la tour d'ivoire » et que rien ne menace ni ne presse. La formation du praticien ne le conduit en général pas à une démarche de questionnements ou de recherche d'informations diversifiées portant sur l'état présent des connaissances.

Pour qu'il y ait donc recherche d'informations et accès aux résultats de la recherche en éducation, il faut donc que cet accès puisse se faire, non à partir des propositions des sciences constituées, mais à partir des problèmes que rencontre le praticien et qu'il tente, par la recherche-action, d'analyser, qu'il cherche à résoudre par de nouvelles pratiques, à partir donc des questions d'innovation. Et nous sommes à nouveau renvoyés aux questions de problématiques, de langages, de cohérence entre ces démarches et celles de la recherche scientifique.

Ce sont les démarches de participation à l'innovation et à la recherche qui suscitent une demande de connaissance, il s'agit alors de répondre au malaise des enseignants face au flux toujours plus massif et écrasant des informations et des connaissances. Et il s'agit alors peut-être par conséquent de susciter les circonstances les plus favorables à la prise en compte des recherches qui, dans la plupart des cas, sont inductrices de demandes d'informations complémentaires. Et si les praticiens sont moins des partisans de l'accès individuel à l'information parce qu'ils sont praticiens, parce qu'ils sont quotidiennement en situation de communication directe, ce sont des rencontres sans intermédiaires, des situations de travail effectif avec les vecteurs de connaissance que sont les chercheurs qu'il serait souhaitable de provoquer, de multiplier, et de rendre accessible aux praticiens.

Les décideurs

Quant à la communication avec l'autre instance, celle des décideurs, elle est elle aussi conditionnée par ces relations entre fonctions sociales divergentes, entre objectifs, entre cultures, entre demandes structurellement et épistémologiquement différentes, où le problème du temps, et celui de la pertinence, est essentiel, et où celui de la validation scientifique semble hors du propos ou plutôt hors de la portée du monde des décideurs.

Parfois, le décideur, détenteur d'une mission ou responsable d'une évaluation, commande une recherche, et cette recherche alors doit apporter sa contribution à la réflexion à long terme à laquelle elle se rapporte. Parfois, le « rapport » que doit remettre le chercheur est davantage un état de la question présentant l'avis de la communauté scientifique, mais destiné à un groupe de décideurs, et cela modifie la position et à la limite la fonction du chercheur. Car ce dernier alors ne peut faire abstraction de questions qu'il ne se pose habituellement pas : quelles seront les conséquences, en fonction de qui les utilisera, d'une adoption de mes conclusions ? Car l'utilisateur ne peut que manier un autre language que celui qui est prévu et destiné aux chercheurs. Et le chercheur auquel il fait appel devient expert, conseiller, consultant, et à l'interface entre les deux sphères, celle des chercheurs et celle des décideurs, lui-même « communicateur ».

Le grand public.

A l'autre bout de la chaîne, le grand public, non aisément identifiable, mais dont les parents d'élèves constituent une partie, et en particulier ceux qui se rassemblent en associations, ou autour d'une revue, ceux qui ont une demande vis-à-vis du système éducatif, ceux qui interrogent.
C'est un type de questions bien précis qui est posé à la recherche, généralement d'orientation psychologique et psycho-pédagogique, et qui d'ailleurs ne recoupent pas celles d'ordre plutôt pédagogique qui constituent le territoire des enseignants. En dépit de ces cas limites, ces groupements de parents, ces mouvements, dans la mesure où ils font appel à la recherche, pourraient jouer le rôle de ces « chercheurs-experts » ou « consultants » qui se trouvent à l'interface de deux instances, en transferrant, dans le domaine du politique un certain nombre des résultats liés à la recherche.

Mais le grand public, c'est aussi ceux que touchent les médias. C'est donc à partir de ces médias, de leur fonctionnement, que les rapports entre grand public et recherche peuvent être saisis. Et ces rapports sont difficiles à instaurer, le relais communicationnel que constituerait le médium, et le journaliste en l'occurrence, étant lui-même sujet à plusieurs difficultés.

Le problème du langage tout d'abord, et de l'ésotérisme du lexique ; mais une fois la spécificité des termes reconnue, reste l'implicite dans les manières de dire, dans les présupposés méthodologiques et intellectuels. Le travail d'information « objective » du journaliste s'en ressent, et il le ressent.

Mais le journaliste sait aussi, au niveau de la temporalité, concilier les deux impératifs de l'actualité interne de la recherche et celle externe événementielle du politique ou de quotidien, sans parler de la programmation propre du média. Et le chercheur qui doit faire connaître sa recherche vite ne comprend pas ou n'accepte pas cette « conciliation ».

Au niveau de l'attente du public, de lecteurs et de ses goûts, le journaliste s'en considère le seul juge, et de ce fait, peut s'autoriser à sélectionner l'information sur la recherche ; mais à partir du moment où ces goûts sont ceux des lecteurs habituels du média, ils se trouvent être automatiquement « ajustés » à ce média, et de nouveau le chercheur peut se sentir en butte à une « censure » de fait.

Censure également quand le journaliste interprète, résume, recontextualise, coupe d'une maniére qui, pour le chercheur, semble inadmissible si ce qu'il considère comme le plus important ne passe pas.

Enfin se pose le probléme de fond, celui de la connaissance de la recherche et de l'appréciation de sa validité par le journaliste ; hasard, rencontres, réseaux de relation, puisque les instances de validation scientifique de la recherche sont en général confidentielles, par les pairs, et dans un langage en circuit clos, il ne reste au journaliste que sa propre information, il se fiera à ses réseaux et à la notoriété, et son appréciation ne rejoindra pas toujours l'actualisation de la recherche.

C'est la sanction du public qui est sans doute la réponse à ce problème, mais l'on peut tout de même se poser la question : qu'est-ce qui prévaut — des média ou des goûts du public — dans ce circuit en particulier de la recherche ?

Enfin comment traiter cet aspect central de la diffusion des résultats de la recherche relative à l'éducation, celui de la validité de ce qui est communiqué : en fonction du mode d'annonciation, du degré de généralité donné à une affirmation, de la présentation ou non de l'appareil méthodologique et des conditions dans lesquelles une proposition a pu être émise, la signification de ce qui est diffusé peut être totalement transformée ; c'est sur le type de validité et de pertinence accordé à un énoncé que les malentendus peuvent être les plus profonds.

Les conclusions qui ont pu être tirées des discussions entre partenaires impliqués par la recherche en éducation sur la diffusion des résultats de la recherche pendant le déroulement du Séminaire, du questionnaire préalable et de l'enquête sur les publics qui accèdent aux résultats des recherches, se résument essentiellement dans la proposition suivante ; il est impossible d'isoler la question de la diffusion des résultats de la recherche du processus d'élaboration de la recherche, de la logique propre des différentes instances concernées, des réseaux de communications qui peuvent s'instaurer entre elles.

Ceci implique plusieurs choses :

1. Ceci implique que la diffusion des résultats de la recherche devrait être générale et rapide. C'est-à-dire tout d'abord que le processus même de la recherche soit pensé, et planifié, de manière à comprendre la communication des résultats, ce qui d'une part responsabiliserait les chercheurs par rapport aux effets possibles de leurs travaux, d'autre part rentabiliserait l'investissement initial au bénéfice des usagers. La programmation des Centres de recherche spécialisés devrait également comprendre des types de recherche qui permettrait de transformer les connaissances

élaborées, les « résultats des recherches » en dispositifs opératoires. Elle devrait comprendre aussi des recherches constituées d'états de la question, d'états des pratiques, raisonnés, organisés et cohérents, qui identifieraient une ou des problématiques, destinés à des praticiens, des décideurs, des agents de la communication. Mais ceci implique aussi que c'est en termes d'accès que la question de la diffusion peut être résolue, c'est-à-dire qu'il soit possible d'aborder une recherche classique à partir d'un langage trivial, tout comme il soit permis d'entrer dans une recherche de terrain à partir de notions scientifiques. Ceci pose également le problème du langage documentaire, et de sa structuration et de sa codification : permettre une double entrée à partir du langage et de la logique des chercheurs et à partir du langage de la logique des demandeurs de recherche.

2. Ceci implique aussi que cette diffusion n'est acceptable, c'est-à-dire acceptée, que si les conditions concrètes de la communication entre différents types d'acteurs, si le souhait de communiquer, est facilité, c'est-à-dire si sont créées des conditions effectives de rencontre, malgré les distances sociales, et physiques, entre les acteurs : en multipliant par exemple des lieux de contact réels entre praticiens et chercheurs comme les centres de recherche et de documentation pédagogique, les missions académiques de formation pour les enseignants, mais aussi les boutiques d'éducation qui à l'instar des boutiques de santé, de droit, de sciences, pourraient constituer des structures de rencontre de l'information entre différents partenaires, de consultation de production de documents, ou encore d'écomusées pédagogiques qui seraient un moyen de maintenir les traces des pratiques tout en créant des lieux d'échanges, de recherches, de confrontations ; ou encore en suscitant des événements temporaires qui favoriseraient ces rencontres, la participation à des colloques, journées, séminaires, tant par des praticiens que par des chercheurs, ou en favorisant la mise en place d'années sabbatiques, sous forme d'échanges de postes de travail, pour chercheurs, enseignants, administratifs, documentalistes, permettant de changer de fonctions pendant un temps déterminé.

3. Ceci implique encore, pour rendre les propositions possibles, la mise en œuvre d'un certain nombre de dispositifs de formation, celle en particulier des divers acteurs identifiés, comme aussi de nouvelles catégories d'acteurs qui correspondent aux chaînons qui semblent faire défaut. La formation des enseignants, comme d'ailleurs des personnels administratifs, devrait comprendre tout comme l'initiation aux pratiques de la recherche, un apprentissage de la prise d'information, ainsi qu'un apprentissage de la communication des activités menées, et de l'adaptation de cette communication aux différents destinataires ; la formation de ceux qui stockent et rediffusent l'information devrait comprendre la maîtrise de tous les types de supports possibles,l'apprentissage de l'analyse de la demande d'information par des chercheurs, praticiens, décideurs, et celui de la réalisation de documents intermédiaires en fonction des intérêts des destinataires. La formation des chercheurs devrait comprendre l'initiation à la communication impliquant la capacité de situer leurs travaux non seulement par rapport aux débats scientifiques, mais aussi par rapport aux problèmes et aux types de problèmes auxquels ils sont supposés répondre ; la capacité d'adapter le langage, l'extension et la démarche de communication aux différents destinataires, la capacité d'utiliser plusieurs codes de communication.

Enfin, ce sont des programmes de formation spécifiques que les Universités devraient proposer, à travers les départements des sciences de l'éducation, formations de rédacteurs, de synthèse de travaux, d'attachés de presse, de vulgarisateurs scientifiques, de spécialistes de la création de production de communication de masse.

Nous voudrions, pour terminer, ajouter que le plus important est peut-être de susciter une demande de recherche, un besoin de connaître des résultats de

recherche. Il s'agirait alors d'utiliser des situations particulières, inhabituelles, qui provoquent une destabilisation des habitudes, des acquis, des attitudes, tout en permettant une certaine réassurance grâce, justement, au recours à des résultats de recherche. La mise en place d'une réforme, l'existence de débats publics sur les questions de l'éducation, le travail en équipe, l'élaboration de projets d'innovations, peuvent par exemple constituer de telles situations, et être utilisées pour créer ce besoin d'accéder aux résultats de la recherche. A défaut de cette motivation, les discussions, les réflexions, les propositions concernant la diffusion des résultats des recherches relatives à l'éducation demeureront stériles et sans effet.

Prendre en compte ces réflexions, examiner de près la situation qui découle de ces états de faits et de ces prises de position, permet de mettre en évidence l'existence d'un paradoxe : paradoxe qu'il y a à multiplier les efforts pour développer les recherches dans le champ éducatif, à mettre en place des systèmes de formation des enseignants qui prennent de plus en plus d'ampleur, sans que soient visibles leur impact, ou les retombées au niveau de l'organisation des institutions éducatives, au niveau des pratiques pédagogiques, des formes didactiques et des disciplines d'enseignement, sans qu'il y ait, à terme, réinvestissement de la recherche dans le domaine de l'éducation.

Tania CATZ
Université de Paris-VIII

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 117-119

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. - Manifestations récentes

COLLOQUE DU CRESAS-INRP : Interactions sociales et construction des savoirs, à la crèche, à l'école

Autour du thème du colloque, nouveau dans le domaine de l'éducation, plus de 300 participants, chercheurs, représentants des institutions, enseignants, praticiens et éducateurs se sont réunis les 20 et 21 mai derniers. Ils ont pu confronter leurs points de vue sur les travaux présentés : *recherches du CRESAS et de 25 équipes* travaillant dans ce domaine, en France et dans certains pays européens.

Après l'allocution d'ouverture par Francine Best, Mira Stambak (1) lançait la thématique de ces journées lors de la première matinée de travail : « Notre équipe partage l'objectif de ceux qui œuvrent pour qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent à l'école. Ceci n'est réalisable que si les actions éducatives tiennent compte de la façon dont tout être humain apprend et construit des connaissances. Nous *adoptons l'optique constructiviste et interactionniste de l'appropriation des* connaissances telle que l'ont développée Piaget et Wallon, optique qui s'oppose résolument à toute réification des savoirs et qui met l'accent sur l'initiative des enfants. Chaque acquis est continuellement réélaboré activement.

En agissant sur l'environnement (personnes et objets), les enfants observent les effets de leurs actions, se posent des questions à leur sujet et font des hypothèses sur leur signification : ils cherchent le sens des faits observés.

On sait aujourd'hui que dès ses premiers jours, le bébé s'engage dans un processus de communication dans lequel il est amené à développer des procédés qui lui permettent de questionner et de s'approprier le monde.

Nos recherches ont mis en évidence le rôle prépondérant des interactions sociales dans le processus de construction des savoirs, comme déjà l'avaient affirmé Wallon et Wygotsky. La nécessité de prendre en compte les intentions des partenaires, l'obligation de trouver des solutions aux conflits et contradictions qui surgissent amènent les enfants à préciser et à justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler, à s'investir activement dans les apprentissages notamment les apprentissages scolaires.

Les recherches du CRESAS sont menées en collaboration avec des équipes éducatives engagées dans des projets de transformations dans les institutions où elles travaillent (crèches, écoles maternelles et élémentaires). Ces recherches permet*tent de préciser quelles situations* et quelles conditions favorisent ces échanges constructifs. Ainsi peuvent se mettre en place des interactions enfants-enfants, enfants-adultes, adultes-adultes qui tendent à devenir « symétriques », concept nodal de cette problématique : les enfants se sentent autorisés à donner leurs points de vue, ils prennent *conscience que les adultes en tiennent compte car ceux-ci* greffent leurs interventions sur les idées, propositions et représentations qu'ils élaborent.

Le rôle de l'adulte se précise ainsi dans la mise en place et le fonctionnement de *telles situations, dans l'attention permanente* apportée aux effets qu'elles produisent sur les enfants, considérés individuellement ou en groupes.

(1) Le CRESAS, (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) est dirigé par Mira Stambak. Il fait partie de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), dirigé par Françine Best.

Les débats au sein de l'équipe éducative et avec les chercheurs (s'appuyant sur des « traces » : notes, enregistrements au magnétophone ou magnétoscope, compte rendus etc...) permettent par une auto-évaluation, de réguler l'action.

Des chercheurs européens ont présenté, lors de deux demi-journées en ateliers, des communications, ce qui a permis une large investigation de ce champ de recherche avant la table ronde finale qui réunissait sept personnalités du monde scientifique, sous la présidence d'Hermine Sinclair (2), Michel Deleau, Ivan Ivic, Albert Jacquard, Anne Nelly Perret-Clermont, Philippe Perrenoud et Claude Seibel, pour un débat et une synthèse finale.

Un livre rendant compte des travaux de ce colloque sera publié prochainement par les éditions ESF.

Claude CHRETIENNOT

COLLOQUE « APPRENTISSAGE AUTONOME ET APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR » (29-30 mai 1986 ; Grenoble)

Ce colloque était le premier colloque national organisé par l'ADMES (3) (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) avec la collaboration du Laboratoire de pédagogie universitaire et de didactique de la chimie de l'Université scientifique et médicale de Grenoble.

Il a réuni une cinquantaine de participants d'appartenance institutionnelle (grandes écoles, universités) et disciplinaire (chimie, physique, maths, sciences de l'éducation, sociologie, communication, médecine, biologie, agronomie...) divers. Plusieurs participants venaient de Belgique (Universités de Louvain la Neuve et de Namur), de Suisse (Universités de Neuchatel et de Genève) et du Canada (Université de Moncton).

Jean Demal, président de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) et Jean Geoffroy, de la direction des Enseignements Supérieurs sont venus apporter leur appui aux travaux du colloque.

Le thème choisi rencontrait les interrogations que se posent de nombreux enseignants du supérieur. En effet, dans les formations supérieures, deux facteurs sont essentiels pour la réussite des étudiants : la motivation qui permet et suppose à la fois la prise en charge de sa formation par le formé et l'efficacité du travail personnel. Pourtant on constate fréquemment, notamment dans les premiers cycles universitaires, que de nombreux étudiants, mal préparés au travail autonome, sont laissés à eux-mêmes et ne savent ni prendre la responsabilité de leur propre formation, ni choisir leurs outils de travail. On est donc en droit de s'interroger sur les modalités d'une intégration réussie du travail autonome de l'étudiant dans les formations supérieures.

Dans quels cas avoir recours à l'autoformation ? Quels outils et quelles ressources mobiliser ? Quelles formes d'évaluation prévoir ? Quels sont les fondements

(2) Hermine Sinclair, Université de Genève ; Michel Deleau, Université de Rennes ; Ivan Ivic, Université de Belgrade ; Albert Jacquard, INED, Paris, Université de Genève ; Anne Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel ; Philippe Perrenoud, Université de Genève ; Claude Seibel, INSEE, Paris.

(3) Siège social ADMES, Université Paris Nord, avenue Jean-Baptiste-Clément, 93430 Villetaneuse.

théoriques d'apprentissage autonome ? Quels sont les cadres à prévoir et les structures d'accompagnement à organiser ?

Telles sont les questions autour desquelles les travaux du colloque de Grenoble se sont organisés.

Trois conférences et une table ronde ont synthétisé les problèmes :

— **Les fondements théoriques des apprentissages autonomes** : Conférence de J. Berbaum (Université de Grenoble II), intitulée « Les exigences d'une situation d'apprentissage ».

— ***La nature des outils à proposer*** : *Conférence d'André de Péretti, intitulée* : « Travail autonome et variété requise de méthodes et d'outils ».

— **La différenciation des méthodes** : Table ronde animée par Daniel Lustin (BIP-CEFI) autour des travaux d'Antoine de la Garanderie sur les profils d'apprentissage.

— **Les problèmes d'évaluation** : Conférence de M. Chastrette (Université de Lyon I), intitulée « Stratégies d'évaluation et apprentissage de l'autonomie ».

Une douzaine de communications qui relataient des expériences, posaient des interrogations et suscitaient la réflexion ont permis des échanges très riches d'où ont émergé des pistes pour des travaux ultérieurs.

Les **Actes du Colloque** feront l'objet d'un dossier spécial des Cahiers du CEFI, à paraître à l'automne 1986.

Le thème du Colloque correspondait à la vocation et aux objectifs de l'ADMES : rappelons en effet (cf. RFP n° 73, oct. nov. déc. 1985, p. 111) que l'ADMES a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'enseignement supérieur en favorisant l'action et la réflexion dans le domaine des méthodes de formation. Elle ajoute à ses activités nationales une dimension internationale : pour cela elle coopère avec l'AIPU et adhère à l'objectif de cette association : développer la coopération Nord/Sud.

Cette association est ouverte à tous les enseignants et chercheurs du supérieur quelle que soit leur discipline ou leur appartenance institutionnelle ; elle publie une lettre d'information trimestrielle dans laquelle les adhérents de l'ADMES trouvent une tribune et un lieu d'expression et de publication.

Les prochaines manifestations auront lieu :

— les 20 et 21 novembre 1986 à Paris : deux journées d'études dans le prolongement du colloque de Grenoble, autour de l'AG de l'association.

— du 14 au 18 septembre 1987, à Montpellier : un colloque international organisé à l'initiative de l'AIPU, par l'ADMES, les universités de Montepellier et Agropolis, sur le thème : « Les enseignements supérieurs face aux défis et à la crise des développements ».

Annie BIREAUD

N° 77 oct.-nov.-déc. 1986, 121

SUMMARIES

Democratization of education : Unequal opportunities

CATZ (Tania). — Democratization at university level.

This paper focuses on the meaning and implications of the democratization concept in higher education. Statements and thoughts reported here are issued from research launched under Unesco patronage, concerning some fifty higher education institutions which have developed innovating experiments in a democratizing perspective.

DUPONT (Pol) & OSSANDON (Marcel). — Rich... and less rich : What about university reproduction function ?

We call rich students those who are allotted — by birth chance — the benefice of culture and stimulating familial background. The others are less rich. Is it possible to perceive this richness or poverty among university « clientele » ? The authors try to answer this question.

DURU (Marie). — Marking and orientation : Which consistency, which consequences ?

This study aims at estimating what can be expected from a reduction of social shifts in pupils evaluation and from a policy which fights against unequalities of school success before the second form and/or from practices focusing especially on unequality of demand, very strong as early as this stage of schooling.

CHEVALLIER (Philippe). — School failure streams.

Investigations in several classrooms from failure streams settled in the Val de Marne, which had to be created because of school system transformation, set the problem of standardization of teaching : we are not sure whether it is the best way to achieve school democratization.

CHAMPAGNOL (Raymond). — School failure : A programmed behaviour.

The child is equipped with pre-programmed means of socialization that he can draw from the practices of a reference social group. Setting models consistent with school values at child's disposal may be a way of achieving school failure prevention.

DUMAZEDIER (Joffre). — Hidden school failure : free time cultural practices.

The incapability of the present school system to induce, even for the majority of secondary and higher education graduates, the desire and aptitude for continuous self training all life long, is a kind of hidden school failure, in spite of interesting efforts made by some secondary schools, through the use of documentation centres, which deserve incentives.

■

CORDIER (Françoise). — Natural classification : Basic level and typicality.

All the surveys reported here stress that the degree of typicality of the examplary and the category level of abstraction have a great impact on the organization of cognitive representations. Many indicators attest it and consequently enable us to draw some educational issues which are implied.

VEZIN (Jean-François). — Schematization and knowledge acquisition.

A review of the main studies concerning the contribution of figurative schemata in transmission of scientific information led to characterize schemata, to distinghuish types of schemata and their functions which contribute to different objectives.

I.N.R.P.

SERVICE DES PUBLICATIONS

Septembre 1986

TTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ...

****

DORENAVANT toute commande doit être OBLIGATOIREMENT *accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant.*

Le décret n° 80 - 393 du 2 juin 1980 (cf. M. 91 page 116 - Edition 1981) dispense, aux termes de la nouvelle règlementation, de

la production de mémoires ou de factures pour le paiement des travaux, fournitures ou services effectués pour le compte de l'Etat, des départements, des communes et des établissements publics, pour les dépenses qui n'excèdent pas 500F. dans leur totalité.

Le détail des travaux, fournitures ou services est alors indiqué dans le corps même de l'ordonnance ou du mandat émis au nom du créancier s'il s'agit d'une dépense faisant l'objet d'un ordonnancement préalable ou, s'il s'agit d'une dépense payée par régie d'avances, sur la quittance délivrée par le prestataire ...

Pour les libraires, NE JOINDRE AUCUN TITRE DE PAIEMENT, une facture vous sera envoyée systématiquement.

Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture pro forma fera suite à votre commande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

* * * Sur demande expresse une attestation de paiement pourra vous être délivrée.

→ Pour les REVUES ET COLLECTIONS, joindre un titre de paiement séparé pour les abonnements d'une part, et les achats au numéro d'autre part.

Merci de votre compréhension.

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) .....

N° ..... Rue .....

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

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

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

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

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.

Aux lecteurs de la Revue Française de Pédagogie

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

La **Revue Française de Pédagogie** vous informe sur les résultats de la recherche et les courants de pensée en éducation.

La nouvelle publication **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation** se propose quant à elle de vous orienter à travers la littérature spécialisée :

- *en vous introduisant dans les différents domaines des sciences de l'éducation,*
- *en vous présentant le contexte du travail scientifique,*
- *en analysant les conditions de la production, de l'utilisation et de la diffusion des écrits,*
- *en guidant vos choix dans la recherche documentaire,*
- *en vous signalant toutes les dernières productions.*

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation se veut à la fois un instrument de documentation et un outil de formation pour tous ceux qui, à des titres divers, sont concernés par la recherche en éducation : chercheurs, formateurs de formateurs, enseignants, cadres du système éducatif, etc.

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation est une publication périodique (3 livraisons par an) réalisée par le Centre de Documentation Recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique. La nouvelle formule débute avec la première livraison de l'année 1986, le numéro 8.

AU SOMMAIRE DU NUMÉRO 8

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à ***Perspectives Documentaires en sciences de l'éducation.***

M., Mme ou Mlle .....

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

N° ... Rue .....

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

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ... Rue .....

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

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

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.

TARIFS

(au 1er juin 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)	
France	**100 FF TTC**
Etranger	**112 FF TTC**
Vente au numéro	**40 FF TTC**

Service d'histoire de l'éducation

André CHERVEL

Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours

(avec la collaboration de Pierre Coll, Tristan Hordé, Christian Lovighi, Gabrielle Origoni, Liliane Peltier-Laloi, Lydie Rouah)

Les auteurs «classiques», ce sont, selon une définition ancienne, les auteurs que l'on étudie traditionnellement dans les «classes» de l'enseignement secondaire. Quant à l'enseignement secondaire lui-même, il n'a longtemps connu qu'une seule finalité : faire lire, expliquer et apprendre les textes majeurs des grands écrivains dans les trois littératures. Cette vocation séculaire est si prégnante dans la tradition pédagogique française, que, pour avoir voulu elles aussi enseigner la littérature, toutes les autres filières, le primaire supérieur, l'enseignement spécial, le secondaire féminin, le technique, ont été, les unes après les autres, absorbées par le secondaire traditionnel. L'histoire des contenus de l'instruction secondaire passe donc obligatoirement par la présentation chronologique des catalogues d'œuvres littéraires inscrites successivement au programme, depuis qu'il y a programme officiel, c'est-à-dire depuis 1801.

1 vol. de 396 pages. Prix : 140 F.

Institut national de recherche pédagogique
Publications de la Sorbonne

Imp. Nat. 6.069-003-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best