

REVUE ■ ■ FR

ANÇ ■ ■ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE ■ ■ DE ■ ■ PÉ

DAGOGIE ■ ■

N° 79 - AVRIL-MAI-JUIN 1987

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Comité de rédaction

Rédacteur en chef

Secrétaire de rédaction

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

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

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

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

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

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

Michel FAYOL, *professeur de psychologie, Université de Dijon.*

Jean-Claude FORQUIN, *maître de conférence, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.*

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

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

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

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

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

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

Gaston MIALARET, *professeur émérite de l'Université de Caen.*

Louis PORCHER, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III.*

Marcel POSTIC, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes.*

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

Maurice REUHLIN, *professeur de psychologie, Université de Paris V.*

M^{me} Andrée TIBERGHEIN, *directeur de recherche, C.N.R.S.*

M. Georges VIGARELLO, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.*

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

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

N.D.L.R. — Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales.

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° 79 - AVRIL-MAI-JUIN 1987



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVENUE

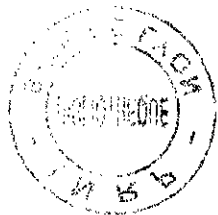
DEPARTMENT

NO.

1914

Handwritten text, likely a receipt or official document, containing several lines of illegible script.

Handwritten text, possibly a signature or date, located below the main body of text.



1914

SOMMAIRE**ARTICLES****Autour du CP**

- | | | |
|----------------------------|--|-------|
| A. Mingat | Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire | p. 5 |
| J. Rousvoal | Les Représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire | p. 15 |
| Y Prêteur &
J. Fijalkow | Etude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au CP | p. 35 |
| G. Bastien | Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours) | p. 51 |

NOTE DE SYNTHÈSE

- | | | |
|---------------|--|-------|
| J.-M. Monteil | Savoirs psycho-sociaux et éducation : Les relations entre groupes, la dissonance cognitive | p. 65 |
|---------------|--|-------|

NOTES CRITIQUES

- Brinkmann (W.). — Zur Geschichte der pädagogischen Sociologie in Deutschland (M. Soëtard); Elbaz (F.). — Teacher thinking : a study of practical knowledge (R. Bourdoncle); Giasson (J.), Theriault (J.). — Apprentissage et enseignement de la lecture (F. Cordier); Huteau (M.). — Les Conceptions cognitives de la personnalité (M. Gilly); Landsheere (G. de). — La Recherche en éducation dans le monde (G. Avanzini); Leger (A.), Tripier (M.). — Fuir ou construire l'école populaire (J. Lamoure Rontopoulou); Legrand (L.). — La Différenciation pédagogique (G. Langouet); Linard (M.), Prax (I.). — Images vidéo, image de soi ou Narcisse au travail (G. Jacquinot); La Psychopédagogie des activités physiques et sportives (R. Mérand); Tap (P.). — Masculin et féminin chez l'enfant (Cl. Saint-Marc); Vygotski (L.S.). — Pensée et langage, Vygotski aujourd'hui (E. Nonnon).
- p. 79

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

- | | | |
|-----------|---|--------|
| Ch. Etévé | De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation : Les sciences de l'éducation à Lille (suite) | p. 105 |
|-----------|---|--------|

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION p. 113**RÉSUMÉS** p. 117

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

100-10101-10101

SUR LA DYNAMIQUE DES ACQUISITIONS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

par A. MINGAT

Il a été montré qu'à l'issue de la classe de CP, les élèves ont des niveaux d'acquisitions scolaires très variés. Ce résultat en lui-même est banal. Ce qui l'est moins, c'est qu'une part substantielle des différences interindividuelles d'acquisitions tient à l'école elle-même (en raison de différences dans la pédagogie mise en œuvre et de la relativement forte variabilité de l'efficacité pédagogique des maîtres). Face à ce constat, il est d'un intérêt évident, et c'est là l'objectif de cet article, de s'interroger sur les conséquences que cela a sur les acquisitions ultérieures de l'élève au cours de sa scolarité primaire. Deux hypothèses (au moins) peuvent être formulées : la première met l'accent sur le caractère cumulatif des acquisitions et sur le fait que de bien maîtriser certains concepts et de bien posséder certaines connaissances sont des éléments facilitants pour les nouveaux apprentissages. La seconde, au contraire, souligne que les caractéristiques personnelles de l'élève et l'évolution de sa maturité sont des facteurs qui déterminent la capacité à apprendre, le fait qu'on ait appris un peu plus ou un peu moins à un moment donné étant transitoire et finalement de peu d'importance. L'analyse statistique, menée à partir d'une enquête longitudinale effectuée dans l'agglomération dijonnaise, conclut très clairement que la première hypothèse est corroborée par les faits, les

écarts en fin de CP qui dérivent d'une plus ou moins grande efficacité de l'école (outre les écarts qui tiennent aux caractéristiques personnelles des élèves) ayant des effets rémanents assez substantiels au cours de la scolarité ultérieure.

I. - INTRODUCTION

La question abordée dans cet article (1) se rattache au problème général de la relation entre le processus de développement cognitif personnel de l'enfant et celui des acquisitions de connaissances scolaires en tant que résultat des activités d'enseignement. Nous nous concentrerons sur un aspect particulier de ce problème général en nous interrogeant sur le point de savoir si on doit observer des effets permanents ou différés d'activités pédagogiques spécifiques menées à un moment donné du cursus éducatif.

Pour présenter cette question de façon schématique, imaginons qu'une activité pédagogique spécifique produise des « plus » ou des « moins » par rapport à ce qu'on aurait pu attendre comme résultat d'une activité pédagogique standard pour des élèves de caractéristiques personnelles données, ce résultat étant évalué en termes d'acquisitions scolaires. La question est alors de savoir si ces résultats obtenus en un point donné du cursus éducatif constituent des avantages (ou des handicaps) pour les acquisitions futures.

Deux hypothèses alternatives (au moins) existent en effet sur ce point. La première souligne que les acquisitions réalisées à un moment donné sont des « facteurs de production » importants pour les acquisitions ultérieures et que le fait de bien maîtriser certains concepts et de posséder certaines connaissances sont des éléments facilitant pour les nouveaux apprentissages. La seconde met l'accent sur le caractère fondamentalement artificiel et transitoire des écarts réalisés. Ce qui est important, ce sont les caractéristiques personnelles de l'élève et l'évolution de sa maturité. Ces éléments déterminent la capacité à apprendre et les écarts marginaux d'acquisitions à un moment donné sont à cet égard de peu d'importance. Dans cette même ligne d'arguments, certains suggèrent que les apprentissages « forcés » pourraient même exercer un impact négatif sur les possibilités ultérieures d'apprendre.

Pour explorer la pertinence de ces deux hypothèses alternatives, deux méthodes peuvent être envisagées. La première consiste à rechercher dans les constructions théoriques existantes les arguments en faveur de l'une ou de l'autre. Cela suppose que les constructions théoriques soient suffisamment corroborées par ailleurs par les faits ou qu'on ait suffisamment confiance en elles d'une part et

qu'on juge leur domaine d'application pertinent pour le type de problème posé d'autre part. La seconde consiste à tester directement la capacité empirique des deux hypothèses dans des situations concrètes particulières. On a alors une conception externe ou poppérienne de la validité des hypothèses dans la mesure où plutôt que de discuter des théories ou des hypothèses elles-mêmes, on fait porter le test empirique sur leurs conséquences observables (2).

Ces deux voies peuvent bien sûr être mises en œuvre de façon complémentaire sachant que si la première a des vertus évidentes, la seconde ne saurait être ignorée car c'est in fine de la capacité des théories à rendre compte de la réalité que dépend leur intérêt et leur survie. C'est la seconde voie, celle de l'épreuve externe, qui a été suivie dans ce texte.

Pour la mettre en œuvre, il convient par conséquent de choisir des situations concrètes dans lesquelles les faits d'observation pourraient réfuter l'une ou l'autre des constructions théoriques mises à l'épreuve. On notera toutefois que cette méthode ne permet pas de valider, au sens fort du terme, une hypothèse mais seulement de la réfuter car il n'y a pas symétrie entre validation et réfutation. Pour reprendre l'exemple de K. Popper, il suffit de voir un seul corbeau blanc pour réfuter la proposition selon laquelle tous les corbeaux sont noirs, alors que l'observation d'un corbeau noir (ou même d'un nombre très grand de corbeaux de la même couleur) ne fait qu'augmenter le degré de corroboration empirique de la proposition sans jamais véritablement la vérifier.

Les situations concrètes qui ont été choisies concernent les acquisitions scolaires à l'école élémentaire. Les activités pédagogiques spécifiques de référence concernent le cours préparatoire et on examine leur impact sur les acquisitions scolaires des élèves telles qu'on peut les apprécier deux années après, c'est-à-dire en fin de Cours élémentaire deuxième année. Les données analysées sont celles d'une enquête longitudinale engagée dans 16 écoles primaires de la banlieue dijonnaise à la rentrée scolaire de septembre 1982 dans le but d'évaluer les résultats d'une action Zone d'Education Prioritaire au Cours préparatoire (3). Deux aspects de l'activité pédagogique sont ici considérés :

1. L'action ZEP au CP reposait notamment sur l'idée que certains enfants possédaient insuffisamment les prérequis nécessaires pour les acquisitions fondamentales et qu'il convenait par conséquent de développer des activités spécifiques visant à compenser ce handicap initial. A raison de l'équivalent d'une journée par semaine, les activités courantes du CP étaient mises entre parenthèses pour faire place à des activités de psycho-motricité ou de développement du langage selon ce qui apparaissait le plus approprié au cas de chaque enfant. Ces activités

concernaient environ la moitié des enfants des classes ZEP, alors qu'il était proposé à l'autre moitié (ceux qui étaient supposés ne pas avoir de besoins particuliers de ces types) des activités sans contenu directement scolaire (travaux manuels, activités de groupe...). A la fin de l'année de CP, on observait : a) que les élèves initialement les plus faibles avaient effectivement un peu mieux progressé dans les classes ZEP que dans les classes témoin ; b) que les différenciations (selon le sexe, l'origine sociale, la nationalité, les acquis initiaux à l'entrée au CP) tendaient à être plus faibles dans classes ZEP et c) qu'en moyenne, les acquisitions scolaires étaient significativement inférieures dans les classes ZEP à celles des classes témoin.

Ce dernier résultat avait été expliqué par le fait que les élèves des classes ZEP avaient de fait eu un temps moindre consacré explicitement aux acquisitions scolaires alors qu'on analysait l'action engagée en termes d'investissement. Les moindres acquisitions en cours de CP seraient (plus que) compensées par des progressions ultérieures plus rapides comme conséquence de l'action « de fond » entreprise en CP.

2. Outre le fait que la scolarité au cours préparatoire ait été effectuée dans une classe ZEP ou dans une classe témoin « standard », il faut noter qu'on observe de fortes variations d'une classe à l'autre dans les acquisitions scolaires des élèves en fin d'année (4). Ces variations tiennent pour partie aux caractéristiques des élèves (origine sociale, géographique, ethnique, caractéristiques cognitives...) ainsi qu'à certaines caractéristiques agrégées du groupe classe (5) (niveau moyen, hétérogénéité, proportion d'élèves étrangers...). Cependant, après avoir tenu compte de ces facteurs de variations, il reste de très substantiels écarts d'acquisitions entre classes qu'il convient d'attribuer à des éléments, non étudiés dans cette recherche, qui caractérisent globalement la plus ou moins grande efficacité du maître dans la dimension des acquisitions scolaires des enfants. Ces écarts manifestent qu'au cours de leur première année de scolarité primaire des élèves de caractéristiques personnelles données sortent du Cours préparatoire avec des niveaux d'acquisition variés qu'on peut analyser comme des « plus » ou des « moins » par référence au niveau qu'auraient eu **en moyenne** des élèves de caractéristiques personnelles comparables.

Que ce soit donc en raison d'une activité pédagogique institutionnellement organisée telle que l'action ZEP dont nous avons rapidement décrit le fonctionnement ou de la relativement forte variabilité de l'efficacité pédagogique des maîtres dans le cadre d'un fonctionnement institutionnel unifié, on observe que des élèves de caractéristiques personnelles données arrivent en fin de CP avec des niveaux d'acquisition assez fortement différents. Ces différenciations trouvent leur source du côté de l'offre

scolaire, alors bien sûr que se combinent à ces différenciations celles qui sont propres aux caractéristiques personnelles des enfants.

Ici, nous nous intéresserons principalement aux différenciations qui trouvent leur origine dans l'offre scolaire lors de l'année de cours préparatoire en examinant leurs conséquences sur les acquisitions dans la scolarité ultérieure. Cette analyse apportera des éléments de faits dans le débat opposant les tenants de « l'acharnement pédagogique » et ceux pour qui une « pédagogie douce » et peu contraignante est finalement plus efficace.

II. - LA STRUCTURE ANALYTIQUE RETENUE

Elle consiste à représenter le processus temporel des acquisitions des élèves en spécifiant la structure causale des variables intervenant dans ce processus. Le schéma ci-après permet de visualiser les apports séquentiels et cumulatifs qui résultent dans les acquisitions en fin de CE2.

L'évaluation de l'école élémentaire doit en premier lieu, par nécessité, distinguer les différenciations interindividuelles qui se sont produites dans la période antérieure à l'entrée à l'école primaire et celles qui se sont générées pendant la scolarité élémentaire. Cette séparation entre ce qui s'est passé avant l'entrée au CP (qu'il est important pour nous de connaître mais qui constitue un domaine exogène à notre étude) et ce qui se constitue à l'école primaire est assuré par l'évaluation initiale des élèves effectuée au début du Cours préparatoire. D'une certaine façon, cette mesure évalue la « matière première » qui va être transformée par les activités pédagogiques de l'école primaire. On observe déjà de substantielles différences à l'entrée au Cours préparatoire dont une partie s'explique par des facteurs individuels liés à la personne de l'élève et une partie par les variables de son appartenance socio-démographique. Il conviendra par conséquent de séparer dans les différenciations des acquisitions scolaires (en fin de CP et en fin de CE2) celles qui étaient préexistantes à l'entrée au CP de celles qui se sont constituées en cours d'enseignement primaire.

Ainsi la flèche marquée 3) sur le schéma permet-elle de mesurer l'impact des variables socio-démographiques à capacités scolaires initiales (EIn) données, c'est-à-dire l'impact de ces variables **au cours de l'année de CP** sur les acquisitions des élèves en fin de cours préparatoire, alors que l'effet de ces mêmes variables au cours de la période antérieure au CP est incorporé dans la variable caractérisant l'évaluation initiale.

- a) $EIn = f(CSD)$ [flèche 1])
b) $EFCP = g(EIn, CSD, Ped\ 1)$ [flèche 2) + 3) + 4])

L'effet total des caractéristiques socio-démographiques (CSD) sur les acquisitions scolaires en fin de CP (EFCP) résulte donc de deux effets temporels qu'il convient de bien différencier : un effet direct au cours du CP [flèche 3]) et un effet indirect qui transite par l'évaluation initiale (EIn) et qui a été constitué antérieurement au CP [combinaison des flèches 1) et 2]).

L'équation b) mesure aussi l'influence des variables pédagogiques au cours du CP (Ped 1). Par référence à une relation « moyenne » issue d'une pédagogie moyenne ou standard, on peut observer les déviations (en plus ou en moins) induites soit par une forme pédagogique particulière (par exemple classe ZEP/classe témoin) ou par chacun des maîtres titulaires d'un groupe classe.

De la même façon, en progressant temporellement dans la scolarité, on peut examiner les différenciations en matière d'acquisitions scolaires en fin de CE2 (EFCE). Celles-ci résultent d'un processus où les imbrications sont plus complexes. En effet, les acquisitions en fin de cours élémentaire résultent des acquisitions obtenues en fin de CP [elles-mêmes endogénéisées par l'équation b) ci-dessus] et des effets directs (en cours de scolarité CE1-CE2) des variables de l'évaluation initiale (EIn) [flèche 6]), des variables socio-démographiques (CSD) [flèche 5]) et des variables pédagogiques (Ped 1 et Ped 2) [flèches 8) et 9]). On notera que la flèche 9) mesure les effets « contemporains » de la pédagogie du cours élémentaire sur les acquisitions à ce même niveau, alors que la flèche 8) mesure les effets différés lors des cours élémentaires de la pédagogie menée au cours préparatoire.

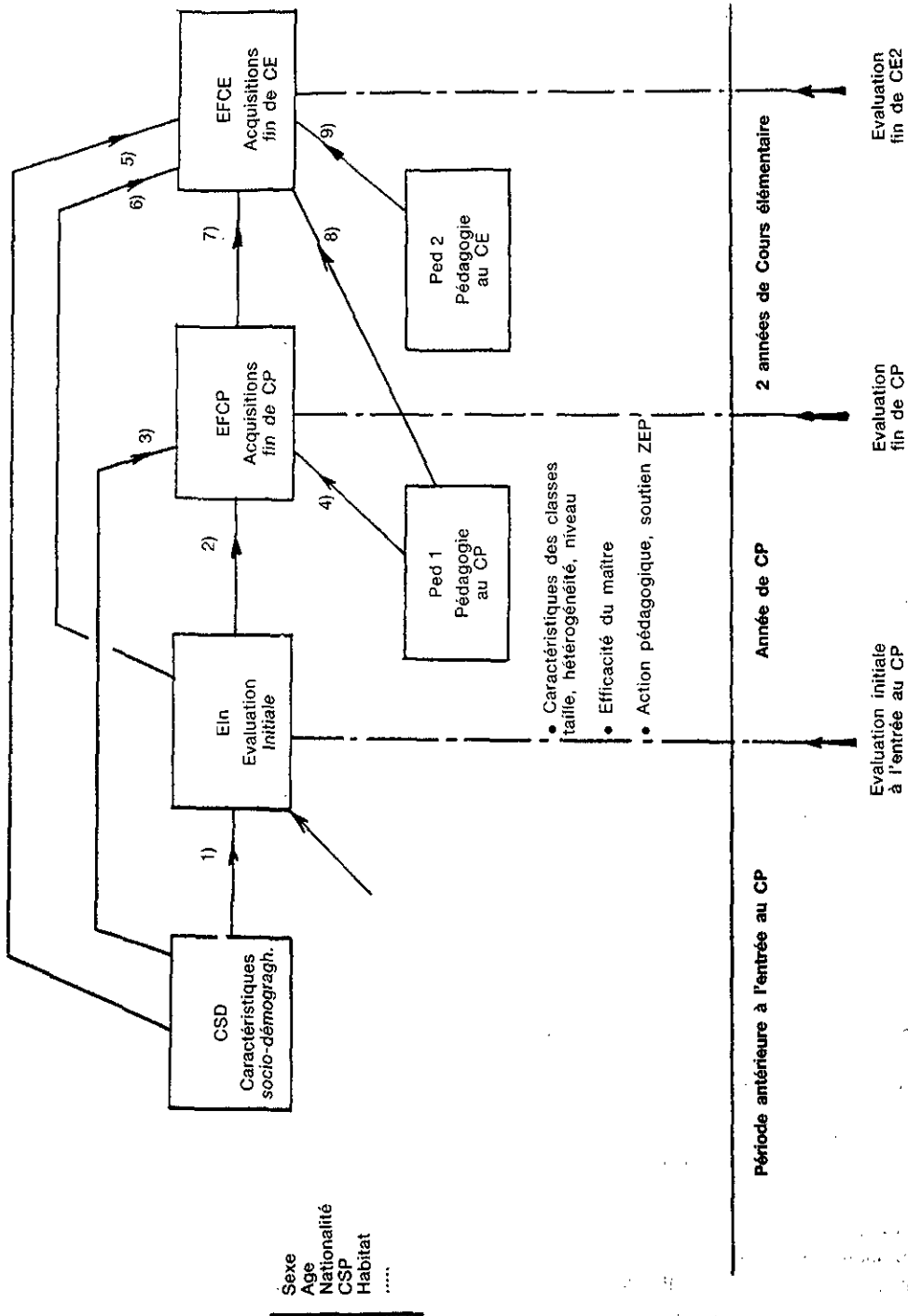
c) $EFCE = h(EFCP, EIn, CSD, Ped\ 1, Ped\ 2)$
[flèches 7) + 5) + 6) + 8) + 9])

Le modèle structurel des équations simultanées [a) + b) + c)] peut être estimé directement avec des méthodes économétriques appropriées. Cependant, pour rendre les résultats plus facilement interprétables en référence à leur dimension pédagogique, il est apparu commode d'en proposer la transcription suivante :

Celle-ci porte essentiellement sur l'explication statistique de l'équation c), c'est-à-dire sur la variabilité des acquisitions en fin de CE2. En particulier, on modifiera la forme prise par l'influence des résultats de fin de Cours préparatoire, y compris celle des variables qui rendent compte de ces derniers.

Selon la transcription proposée, on distinguera 3 composantes dans les acquisitions scolaires en fin de CP :

1. Une première composante qui tient aux caractéristiques personnelles des élèves quant à leurs capacités générales d'acquisitions scolaires. Cette caractéristique préexiste à l'entrée au Cours préparatoire.



Sexe
Age
Nationalité
CSP
Habitat
.....

- Caractéristiques des classes taille, hétérogénéité, niveau
- Efficacité du maître
- Action pédagogique, soutien ZEP

2. Une seconde composante qui est liée à l'efficacité des élèves à mobiliser leurs capacités générales pour les acquisitions effectives dans des domaines spécifiques. Cette seconde composante peut elle-même avoir une dimension générale d'adaptation à l'organisation concrète et aux situations d'enseignement et des dimensions disciplinaires spécifiques. Dans une large mesure, cette composante préexiste à l'entrée au Cours préparatoire mais c'est principalement au cours de cette classe qu'elle se révèle concrètement.

3. Une troisième composante qui est liée à la qualité de l'enseignement reçu par l'élève pendant son année de cours préparatoire. Plus l'enseignement de CP aura été de qualité, plus d'une part le niveau d'acquisitions scolaires en fin de cours préparatoire pour des élèves donnés sera élevé, plus d'autre part, seront positifs les effets différés sur les acquisitions lors de la scolarité ultérieure.

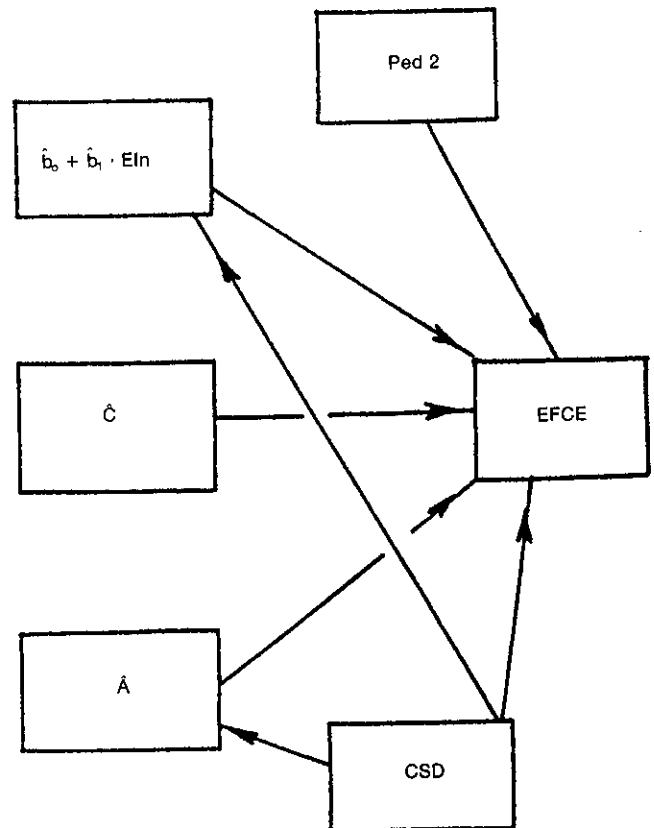
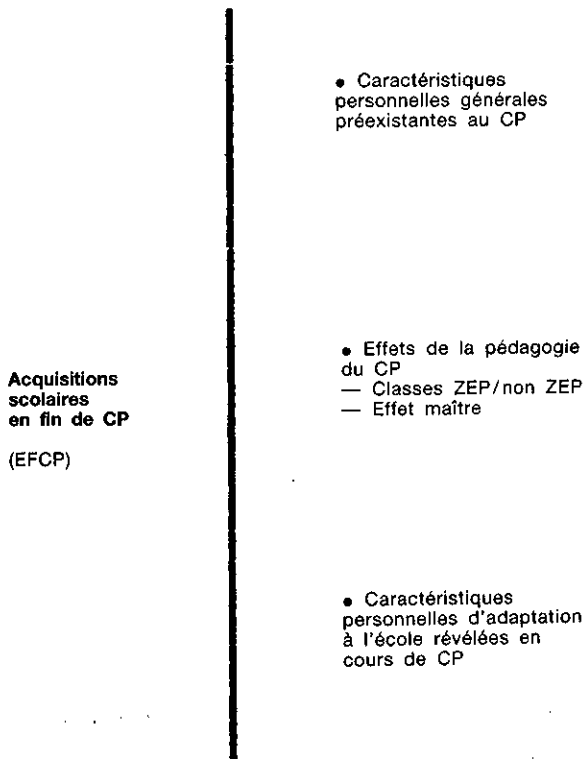
Les deux premières composantes sont liées à l'élève, alors que la troisième est liée à l'institution scolaire. La

séparation des trois composantes dans les résultats de fin de CP n'est pas immédiate. Des estimations sont toutefois possibles.

On peut en effet partir de l'idée que le test initial (EIn) est une mesure de la première composante. On peut alors estimer conjointement les deux autres composantes en estimant la relation statistique entre le résultat de fin de CP et l'évaluation initiale.

$$1) \text{ EFCP}_i = \hat{b}_0 + \hat{b}_1 \cdot \text{EIn}_i + \hat{U}_i$$

Le résultat de fin de CP de l'élève i peut être écrit comme la somme de deux termes : d'une part le terme $(\hat{b}_0 + \hat{b}_1 \cdot \text{EIn})$ qui représente le résultat de fin de CP anticipé pour l'élève i compte-tenu de son score à l'épreuve du début de CP. D'autre part, le terme \hat{U}_i (résidu estimé) qui représente tout ce qui dans le résultat de fin de CP ne peut être expliqué par le score initial. \hat{U}_i représente donc de façon jointe les composantes 2 et 3 de la typologie proposée. On peut donc écrire :



$$2) \hat{U}_i = A_i + C_i$$

dans laquelle A_i représente les compétences générales d'adaptation à l'école (et les compétences particulières pour les différentes matières) de l'élève i , alors que C_i représente la chance particulière qu'il a du d'être placé au cours de son année de CP auprès d'un maître plus ou moins efficace pour les acquisitions scolaires.

Or C_i peut être estimé directement par un jeu de variables muettes caractérisant l'appartenance à chaque groupe-classe dans un modèle expliquant le résultat de fin de CP après avoir contrôlé pour l'ensemble des variantes personnelles caractéristiques des élèves. Par différence entre ces valeurs estimées \hat{C}_i et le terme \hat{U}_i estimé précédemment, on déduit une valeur estimée (\hat{A}_i) pour la composante A_i recherchée.

Ayant distingué au sein des résultats de fin de CP ces trois composantes, on aboutit à un modèle beaucoup plus simple pour l'explication de la variabilité des résultats de fin de CE2. En outre, celui-ci se prête bien au test direct des types d'hypothèses présentées précédemment.

L'équation à tester (globalement ou en distinguant plusieurs dimensions — mathématiques, français... — dans les acquisitions scolaires) est alors du type suivant :

$$3) EFCE = f[(\hat{b}_0 + \hat{b}_1 \cdot EIn), \hat{C}, \hat{A}, CSD, Ped 2]$$

III. - LES RÉSULTATS EMPIRIQUES OBTENUS

III.1. Les effets différés de l'action ZEP au cours préparatoire

Nous avons observé dans l'analyse des résultats au cours préparatoire que globalement les acquisitions des élèves des classes ZEP étaient inférieures à celles des élèves des classes-témoin après avoir tenu compte des caractéristiques personnelles des élèves scolarisés dans les deux types de classes. Une hypothèse était alors que les élèves ayant bénéficié des activités dans le domaine des pré-requis (psychomotricité et langage) auraient effectué un « investissement » en ce sens qu'ils auraient

consommé du temps au CP pour ces activités particulières (et corrélativement consacré moins de temps aux apprentissages classiques propres à la classe de cours préparatoire) mais que ceci les aurait mieux préparés pour les apprentissages futurs. Les bénéfices de cet investissement seraient donc différés et visibles seulement dans la période postérieure à la classe de CP.

Si cet argument était empiriquement valide, on devrait observer, à résultats de CP donnés, des progressions ultérieures significativement meilleures pour les élèves des classes ZEP et en particulier pour les élèves ayant bénéficié des activités de soutien.

Ce n'est pas ce qu'on observe. En effet, en contrôlant pour les caractéristiques socio-démographiques des élèves et leurs acquisitions en fin de CP, on observe que les élèves des classes ZEP ne progressent pas mieux en CE1-CE2 que des élèves comparables (en fin de CP) originaires des classes témoin. En fait, ils auraient même tendance à progresser moins puisque le coefficient de la variable muette ZEP dans le modèle estimé, bien que non significatif est néanmoins négatif.

Ce résultat, par conséquent, n'apporte pas de soutien empirique aux idées qui ont sous-tendu l'action ZEP dans les classes primaires des communes de Chenôve et Longvic. En effet, non seulement les acquis ont été en moyenne inférieurs au cours de l'année de cours préparatoire, mais là encore il n'y a eu, au mieux, aucun rattrapage dans les années ultérieures.

Ce résultat prend même davantage de force quand on examine les effets différés de l'action menée au CP en distinguant les différents groupes constitués dans les classes ZEP. En effet, les élèves ayant bénéficié d'un soutien (langage, psychomoteur ou mixte) ont tendance, et de façon significative, à progresser moins vite pendant les deux années de cours élémentaire. L'impact quantitatif net (pour les élèves comparables) n'est toutefois pas très important, il est cependant à la fois négatif et souvent significatif.

Le tableau ci-après donne les résultats obtenus :

Impact net (6) de l'action ZEP au CP dans les acquisitions au cours élémentaire

Résultats de fin CE2	ZEP/Clas. témoin	Soutien langage	Soutien psychomoteur	Soutien mixte	Approfondissement
Mathématiques (7)	- 0,09 (0,8)	—	—	—	—
	—	- 0,31 (1,5)	- 0,28 (1,4)	- 0,28 (1,8)	+ 0,06 (0,2)
Français (7)	- 0,14 (1,1)	—	—	—	—
	—	- 0,39 (1,8)	- 0,26 (1,7)	- 0,32 (1,9)	+ 0,03 (0,3)

Les chiffres entre parenthèse sont les t de Student (t 1,6 pour significativité au seuil de 10 % ; t 1,96 pour significativité au seuil de 5 %).

Il faut noter toutefois que les résultats obtenus concernent une action pédagogique particulière et ne peuvent donc pas avoir directement valeur de généralité. Ce ne sera pas le cas de l'analyse des effets différés des différenciations dérivant de la variabilité de l'efficacité pédagogique du maître dans une classe donnée (ici, le cours préparatoire), qui est à l'évidence un phénomène non spécifique à l'échantillon étudié. Abordons maintenant les résultats empiriques de cette analyse.

III.2. Les effets différés aux cours élémentaires de l'efficacité pédagogique des maîtres de CP

Nous avons déjà présenté quels étaient les facteurs associés aux acquisitions en cours de CP (8), nous nous attacherons ici à présenter les résultats concernant les acquisitions propres aux deux années de cours élémentaire. Nous proposerons uniquement les estimations du modèle structurel dans sa forme transformée à équation unique selon sa transcription finale présentée dans la section II de ce texte (équation 3) sachant que la variable

cible de l'analyse est la variable \hat{c} , les autres, dont il est néanmoins intéressant d'analyser l'effet n'ont néanmoins que le statut de variable de contrôle (9).

1. Examinons en premier lieu l'influence des **variables socio-démographiques pendant la scolarité des cours élémentaires 1^{re} et 2^e années**. On retrouve ici le même type de structure que lors de l'analyse des facteurs ayant une influence nette sur les acquisitions scolaires en cours de CP. En effet, on observe que les variables socio-démographiques exercent un impact à peu près nul sur les acquisitions dans le domaine des mathématiques alors que dans le domaine du français, les progressions sont significativement influencées par ces variables. Les filles progressent significativement mieux que les garçons (confortant ainsi leur avantage en fin de CP). Toujours en ce qui concerne les acquisitions en français en cours de CE, les enfants de cadres (et dans une moindre mesure d'employés) enregistrent des progressions significativement supérieures à celles des enfants d'ouvriers creusant ainsi les différenciations de fin de cours préparatoire.

Les acquisitions aux cours élémentaire (10)

Domaine d'acquisition en fin de CE2		Français		Mathématiques	
		β	t	β	t
Variables	féminin				
	masculin	- 0,22	3,9***	0,03	0,5
âge		- 0,49	4,8***	- 0,32	3,0***
Français	Etrangers < 5 ans	- 0,06	0,3	0,22	1,1
	Maghrébins > 5 ans	0,25	1,7*	0,08	0,5
	Autres étrangers > 5 ans	0,04	0,1	0,05	0,2
Père ouvrier	Père cadre	0,49	2,7***	0,18	1,0
	Père employé	0,32	1,9**	0,05	0,3
	Père « absent »	0,12	0,5	- 0,27	1,1
Capacités personnelles générales ($\hat{b}_0 + \hat{b}_1 \cdot \text{Eln}$)		0,40	6,5***	0,49	7,9***
Capacités d'adaptation (\hat{A})	Français	0,24	4,1***	0,19	3,3***
	Mathématiques	0,17	3,1***	0,29	5,1***
Ecart dus aux maîtres (\hat{C})	Français	0,18	2,3**	0,03	0,4
	Mathématiques	0,06	0,8	0,16	2,1**
Part de variance expliquée		0,49		0,46	

* Significatif au seuil de 10 % ; ** seuil de 5 % ; *** seuil de 1 %.

Enfin, on retrouve un impact plus ou moins comparable à celui observé en CP pour les variables de nationalité. En général, les enfants d'origine étrangère ne progressent pas moins bien (tant en français qu'en mathématiques) que leurs homologues français de caractéristiques comparables par ailleurs. Les enfants d'origine maghrébine progresseraient même plutôt mieux.

2. Influence des différentes composantes des acquisitions au CP sur les acquisitions au CE. Les variables socio-démographiques dont nous venons d'examiner l'impact n'exercent toutefois qu'une influence globale limitée. En termes de part de variance expliquée, l'impact est inférieur à 0,12 dans la dimension du français et à 0,02 pour les mathématiques. C'est dire que leur influence s'exerce seulement à la marge d'un processus temporel d'acquisitions relativement fort pour l'ensemble de la population.

Dans ce processus temporel d'acquisitions, tel qu'il est décrit par le modèle, les caractéristiques personnelles des élèves jouent un rôle déterminant et une partie substantielle des différenciations dans les acquisitions en fin de cours élémentaire s'explique par des différences entre les élèves qui préexistent à l'entrée du cours préparatoire (11). Toutefois, au-delà de ce qui préexiste chez les élèves quand ils accèdent à l'école primaire ou qui se révèle chez eux en cours de CP, il reste qu'il subsiste des espaces de liberté non négligeables pour l'action pédagogique. Tout n'est pas inscrit dans les caractéristiques des élèves (exogènes pour l'institution puisque l'école est obligatoire et qu'il n'y a aucun mécanisme de sélection à l'entrée) et le fonctionnement de l'école joue aussi un rôle dans la production des différenciations inter-individuelles en matière d'acquisitions scolaires.

Nous avons observé (12), dans l'analyse de la variabilité des acquisitions scolaires au cours préparatoire que des élèves de caractéristiques personnelles initiales données étaient crédités d'acquisitions effectives très différentes en fin d'année selon le maître auprès duquel ils avaient été placés. Cette variabilité en soi n'aurait pas d'importance si elle ne constituait que des différenciations transitoires sans conséquence pour les acquisitions futures. L'analyse empirique effectuée sur les progressions ultérieures au CP pendant les deux années de cours élémentaire montre clairement qu'il n'en est pas ainsi et qu'il y a une substantielle rémanence de ces acquis.

Les résultats des estimations statistiques consignés dans le tableau ci-avant indiquent que les écarts nets dus au maître de CP restent bien visibles dans les acquisitions scolaires mesurées deux années après puisqu'ils y exercent un impact significatif (au seuil de 5 %) et quantitativement non négligeable (environ de 10 à 15 % de la variance expliquée du résultat en fin de CE2).

Si on compare la valeur moyenne de ces écarts de fin de CE2 dus aux maîtres de CP avec leur valeur initiale de fin de cours préparatoire on observe qu'ils sont bien sûr réduits, mais restent néanmoins substantiels. Ils représentent 39,4 % de l'écart initial pour les acquisitions en mathématiques et 37,2 % pour le français.

Pour apprécier l'intensité de la rémanence de l'effet maître et d'une façon générale pour évaluer l'impact de la diversité de l'efficacité pédagogique des maîtres dans la genèse des différences interindividuelles en matière de réussite scolaire, il est sans doute utile de souligner que les influences respectives des caractéristiques du maître et de l'élève n'ont normalement pas le même impact cumulatif au long de la scolarité de l'élève.

En effet, les caractéristiques personnelles de l'élève sont dans une large mesure permanentes dans le processus longitudinal d'acquisitions scolaires. Les élèves qui ont des caractéristiques personnelles favorables ont déjà des acquisitions plus élevées à l'entrée à l'école primaire ; ayant de meilleures bases et une meilleure fonctionnalité pour apprendre, les écarts par rapport aux élèves initialement plus faibles vont ainsi se creuser au fur et à mesure que le stock à acquérir augmente, d'année en année faisant ainsi accroître l'hétérogénéité inter-individuelle des acquis.

Au contraire de l'élève dont les caractéristiques de base sont permanentes, un maître donné n'exerce son influence propre que pendant une durée limitée et s'il est vrai, comme nous l'avons montré pour le CP (13), que l'effet du maître peut être substantiel sur une année, celui-ci est par nécessité plus limité quand on considère les acquisitions sur plusieurs années. En effet, dans la majorité des cas (et en particulier dans tous les cas de l'échantillon étudié), l'élève a plusieurs maîtres successifs au cours de sa scolarité et s'il n'y a pas de corrélations fortes entre l'efficacité des maîtres en charge du même élève au cours d'années successives, alors tout se passe comme si l'élève avait un « portefeuille de maîtres ». Et au même titre que la constitution d'un portefeuille d'actions (pour ne pas mettre ses œufs dans un même panier) a une variance réduite par rapport à celle des actions individuelles qui le composent, l'effet global dû aux maîtres sur plusieurs années sera plus faible que celui correspondant à une année particulière.

Sur les trois premières années de l'école primaire, dans l'étude empirique dont on relate ici les résultats, et en supposant que l'effet-maître associé à une année scolaire soit identique en CP, CE1 et CE2 d'une part et qu'il n'y ait pas de corrélation entre l'efficacité pédagogique des maîtres successifs [hypothèse la plus plausible a priori (14)] d'autre part, alors on peut calculer que l'écart moyen dû aux maîtres dans les acquisitions en fin de CE2

ne serait de 57 % de l'écart moyen enregistré au cours d'une année donnée.

Ce long détour nous permet alors de mieux apprécier l'intensité de la rémanence de l'effet maître du CP dans les acquisitions en fin de CE2. En effet, nous savons maintenant que compte-tenu de l'effet-portefeuille lié à la succession des maîtres, on peut anticiper qu'une complète rémanence des écarts dus aux maîtres de CP conduirait à un écart à hauteur de 57 % de cette valeur deux années après. Or la rémanence effective mesurée dans l'échantillon étudié est proche de 40 % ; c'est dire qu'environ les deux-tiers des écarts initiaux dus aux maîtres de CP sont encore visibles deux années après, ce qui constitue à l'évidence une valeur élevée.

IV. - CONCLUSION

Au terme de la partie empirique de cette étude, il ne nous reste plus qu'à transcrire les résultats de l'analyse statistique en termes de « validation-réfutation » des corps théoriques présentés dans l'introduction de ce texte.

Le résultat le plus massif est que si au cours de l'année de CP, en raison d'une action pédagogique spécifique ou en raison de la variabilité de l'efficacité pédagogique du maître, on observe que des élèves acquièrent plus ou moins de connaissances scolaires (c'est-à-dire s'ils réalisent des « plus » ou des « moins » par rapport à ce qu'on aurait pu prédire compte-tenu de leurs caractéristiques personnelles), alors ces différences d'acquisitions ne sont pas transitoires mais auront des effets rémanents significatifs sur les acquisitions futures. Ceux des élèves qui auront eu la chance d'avoir, en CP, un

maître plus efficace que la moyenne pour ce qui est de la transmission des connaissances scolaires, conserveront dans une large mesure ces acquis dans leurs deux années de scolarité ultérieure et progresseront mieux que ceux des élèves qui ont eu un maître moins efficace de ce point de vue en CP.

L'argument selon lequel ces écarts seraient transitoires et finalement de peu d'importance lorsqu'on étend la perspective temporelle à quelques années apparaît donc, sur les données analysées, clairement réfuté par les faits. Il faut toutefois souligner que le test empirique a porté sur les effets différés des acquis de la classe de CP qu'on peut probablement considérer comme une classe particulièrement fondamentale et marquante pour la scolarité ultérieure. Il serait donc souhaitable de ne pas donner aux résultats obtenus une généralité qu'ils n'ont pas pour d'autres niveaux scolaires.

Il reste toutefois que ces résultats doivent apporter un soutien scientifique et des encouragements aux enseignants qui, par leur activité quotidienne, cherchent à rendre maximum les acquisitions de connaissances des élèves qui leur sont confiés. A ceux qui donnent moins d'importance aux acquisitions de connaissances scolaires, ces résultats soulignent, non pas que leur action n'est pas utile, car il est possible que les élèves progressent dans d'autres dimensions que celles des acquisitions de connaissances scolaires formelles, mais que si leurs élèves ont acquis moins, cela constituera pour ces derniers un handicap durable dans leur scolarité ultérieure.

Août 1986

Alain MINGAT

directeur de recherche
CNRS-IREDU, Dijon

Notes

- (1) Que les maîtres directeurs, d'écoles, rééducateurs et psychologues scolaires en poste dans les écoles de l'échantillon étudié à Longvic et à Chenove, ainsi que les personnels de l'inspection départementale de Dijon 6 soient remerciés. Cette recherche n'existerait pas dans leur contribution. T. Vignerot a participé plus particulièrement à la production des résultats présentés ici.
- (2) « La preuve du pudding, c'est quand on le mange », pour donner une traduction libre d'un proverbe anglais.
- (3) MINGAT A. — *Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au Cours préparatoire*. Cahier de l'IREDU n° 39, septembre 1983 et « Les acquisitions scolaires des élèves au CP : Les origines des différences », *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, octobre-décembre 1984.
- (4) Ces différences sont observées à partir d'épreuves standardisées de connaissances et non à partir des résultats scolaires ou appréciations des maîtres.
- (5) Voir « Les acquisitions scolaires des élèves au CP ; les originales, les différences », cit.
- (6) Il s'agit de l'impact net après contrôle des caractéristiques socio-démographiques, de l'évaluation initiale et aussi et surtout des résultats de fin de CP. Ces coefficients caractérisent donc bien les progressions au cours des deux dernières années de Cours élémentaire sur base de ce qui a été acquis en fin de Cours préparatoire. Comme les classes ZEP sont caractérisées par de moindres acquisitions nettes au CP, ces coefficients sont inférieurs à ceux qu'on obtient si on ne contrôle pas pour les acquisitions effectives en fin de CP, car

on mesurerait alors l'effet cumulé des moindres acquisitions au cours de CP et de moindres progressions ultérieures. L'effet total est alors approximativement double de celui reporté dans le tableau ci-dessus.

- (7) Les coefficients sont exprimés en unités d'écart-type de la distribution globale des scores de mathématiques et de français.
- (8) RFP, octobre 1984, cit.
- (9) C'est-à-dire de variables nécessaires pour que l'effet de la variable-cible soit estimé sans biais.
- (10) Toutes les variables sont standardisées.
- (11) Cette part est située quelque part dans la fourchette 30-60 %. La valeur 60 % supposerait que la variance résiduelle

du modèle s'expliquerait par des phénomènes aléatoires dont des erreurs de mesure sur les variables. Le chiffre de 30 % supposerait que la variance inexpliquée par le modèle aurait pour origine l'oubli de variables importantes alors que spécification du modèle et mesure des variables seraient « parfaites ». La réalité est entre ces cas extrêmes.

- (12) RFP, 1984, cit.
- (13) RFP, 1984, octobre-décembre, cit.
- (14) Cette hypothèse est vraisemblablement vérifiée s'il y a changement de maîtres chaque année scolaire. Ceci bien sûr n'est pas vrai si le maître suit ses élèves sur plusieurs années ou s'il y a « classe unique ». Dans ces cas, la corrélation de l'efficacité pédagogique des maîtres successifs est maximale et il n'y a pas réduction de l'effet-maître global sur plusieurs années.

LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANT AU COURS PRÉPARATOIRE, SES RAPPORTS AVEC LA RÉUSSITE ET L'ÉCHEC SCOLAIRES

par J. ROUSVOAL

Le problème de l'échec scolaire d'un grand nombre d'enfants au cours préparatoire ne peut être uniquement compris en termes psycho-pathologiques. Si certains enfants relèvent de ce champ de la psychologie, ils ne représentent qu'une faible minorité parmi ceux qui apprennent mal.

L'objet de cette étude (1) s'inscrit dans la problématique des rapports entre l'enfant et son maître au sein de la classe. Elle vise à analyser l'influence de la représentation qu'a le maître de l'enfant sur son style pédagogique et sur la qualité des apprentissages scolaires de ses élèves.

En examinant les trajectoires scolaires d'enfants du CP, entre le début et la fin de l'année scolaire, et en rapportant ces trajectoires au style pédagogique des maîtres et à leur représentation de l'élève, il apparaît que certains comportements interactifs sont néfastes alors que d'autres améliorent significativement la réussite d'élèves promus traditionnellement à l'échec scolaire.

Dans l'étude des dysfonctionnements du système éducatif caractérisés par les retards, les abandons et les

échecs scolaires à la fois fréquents et inégalement répartis socialement, et dans celle de la genèse de ces échecs à l'école élémentaire, de nombreux travaux ont attiré l'attention sur la responsabilité du cours préparatoire au point que le redoublement de cette classe ou les difficultés que certains élèves y rencontrent aient acquis une valeur prédictive. Pour l'élève en échec, ces premiers obstacles mal surmontés ou sanctionnés entraînent souvent des traces négatives et ces premières difficultés scolaires mettent souvent en route un processus d'échecs cumulatifs. Pour la majorité des psychologues contemporains (2) (3), il y a accord sur les effets négatifs de l'échec. Celui-ci, surtout lorsqu'il se répète, éloigne l'intérêt de l'élève des buts éducatifs.

A ce niveau, plus que jamais, il est tentant pour l'institution de rejeter les causes de l'échec sur l'enfant ou sur son milieu familial. Ainsi quand les maîtres rationalisent ce qui a provoqué l'échec de certains de leurs élèves, les raisons invoquées sont essentiellement de trois ordres :

- L'absence d'intelligence liée plus ou moins explicitement à un déterminisme biologique.
- Le déterminisme sociologique, position inverse de la précédente née d'une mauvaise lecture des travaux de la sociologie de l'éducation qui aboutit, pour l'institution, à confondre échec scolaire des enfants des classes sociales défavorisées et fatalisme social.
- Le déterminisme psychopathologique, où des troubles de la personnalité sont invoqués chez l'enfant pour expliquer son échec, qui fût introduit par les pédopsychiatres des CMPP et des CMPS (4) relayés par les psychologues et les rééducateurs des groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP).

Cette approche des échecs et des difficultés scolaires sous le seul angle de la psychologie individuelle, qui vise à rechercher et à mettre en évidence une infériorité globale ou élective de l'enfant, ne nous apparaît pas satisfaisante pour rendre compte du caractère massif de l'échec à l'école élémentaire et au collège. En ne liant ses interventions qu'à ce type d'explications, la psychologie à l'école ne peut que rester globalement inefficace.

Quand nous questionnons les maîtres sur l'origine de l'échec scolaire, les trois types d'explications précédents rencontrent un succès certain quoique variable. L'âge de l'enseignant, sa formation, son sexe, son origine sociale et son engagement politique et syndical viennent nuancer le poids de chacun de ces types de rationalisations. Cependant il existe un propos qui est commun à l'ensemble des maîtres : c'est celui de l'inadaptation quantitative de l'appareil scolaire. Ce discours insiste essentiellement sur l'indigence des conditions matérielles (classes surchargées, équipement et crédit insuffisants, etc.) et sur

l'insuffisance de leur formation. Aussi, d'une manière générale, si les enseignants rationalisent individuellement l'échec de tel ou tel élève en ayant recours à l'inintelligence, au handicap socio-culturel ou à la psycho-pathologie, collectivement, à travers leur presse syndicale — tout comme la plupart des partis politiques et les organisations de parents d'élèves à travers programmes et revendications — ils recourent au quatrième type d'explications pour rationaliser le caractère massif de l'échec à l'école. Lorsqu'ils ne se contentent pas de réclamer que des moyens supplémentaires soient attribués à l'école pour réduire l'échec scolaire (GAPP, Zone d'Education Prioritaires, etc.), ils se livrent à des controverses sur les mérites respectifs des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture.

Ces types de revendications appellent deux remarques :

1) Parmi les revendications quantitatives, l'abaissement des effectifs dans les classes constitue la demande la plus forte. Or, à la lecture des travaux récents ((5) et (6)), la liaison entre réussite scolaire et effectif d'élèves dans la classe est loin d'être évidente. Il en est de même, si l'on examine la liaison entre durée de formation des maîtres et efficacité pédagogique (6).

2) La seconde remarque concerne les méthodes d'enseignement de la lecture. En France, ce débat constitue un faux problème pour au moins deux raisons :

a) Les méthodes majoritairement utilisées (aux alentours de 95 %) sont des méthodes mixtes (méthodes syllabiques à départ global) et l'utilisation minoritaire de méthodes globales ne peut expliquer le caractère massif de l'échec dans l'apprentissage de la lecture.

b) A la lecture des recherches menées dans d'autres pays et essentiellement aux Etats-Unis au cours de ces vingt dernières années (7), nulle méthode ne semble connaître de succès universel. Leurs effets varient d'un élève à l'autre sans qu'il soit possible, dans l'état actuel de nos connaissances, d'établir une liaison directe entre les caractéristiques psychologiques et sociologiques d'un élève et l'efficacité d'une méthode.

Ces différents points de vue ne peuvent donc rendre compte d'une manière satisfaisante du caractère massif de l'échec au CP. Il est alors nécessaire de mener dans d'autres directions les analyses conduisant à la compréhension des mécanismes de l'échec scolaire dans cette classe.

Il ne faut toutefois pas nier que l'échec de certains enfants au CP entre dans le cadre des trois types d'explications précédents. Ces écoliers ne représentent cependant qu'une faible minorité parmi ceux qui apprennent mal et le fait d'étendre ces schémas explicatifs à l'en-

semble des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture conduit souvent à une sorte de fatalisme de l'échec qui enlève toute possibilité d'action au pédagogue. Par ailleurs, il apparaît que dans certains secteurs le phénomène d'échec scolaire soit moins fréquent et surtout moins inégalement réparti socialement. Il est alors nécessaire d'en analyser les causes. Concerné par les dimensions sociales de tout acte éducatif, le psychologue de l'éducation est alors renvoyé à plusieurs types de questions :

1) Les premières concernent les parents : comment le milieu familial contribue-t-il à la construction des outils cognitifs et instrumentaux nécessaires à l'adaptation scolaire ?

2) La seconde concerne l'école : quels sont les mécanismes psycho-sociaux qui permettent à l'école de contribuer à générer, entretenir ou accroître les différences de réussite scolaire en fonction du milieu familial de l'enfant ? C'est dans le cadre de cette seconde problématique que se situe cette recherche.

I. — OBJETS, BUTS ET HYPOTHÈSES

En matière de devenir scolaire, la relation qui existe entre le succès ou l'insuccès scolaire et l'origine sociale de l'élève a été souvent démontrée à partir d'écarts de moyennes statistiquement significatifs entre groupes. Or en utilisant une telle méthode, on est incliné à surestimer le poids de la variable prise comme critère de séparation des groupes que l'on compare ou au contraire, on minimise les variations inter-individuelles à l'intérieur des groupes ainsi que les causes de celles-ci. En considérant que l'appartenance à un groupe socio-économique et culturel est responsable des inégalités de développement et des inadaptations scolaires on ramène l'étude du destin scolaire des enfants selon leur origine sociale à une abstraction simplificatrice trompeuse et source de fatalismes. Cette approche était toutefois nécessaire à la compréhension des phénomènes de sélection à l'école, ainsi ces travaux ont permis aux sociologues de l'éducation de mettre en pleine lumière le rôle de l'appartenance sociale dans la genèse de l'échec scolaire.

En fait, ce ne sont pas les variables propres au milieu social d'origine de l'enfant qui jouent le plus grand rôle dans les mécanismes d'échec ou de réussite, mais leur traduction scolaire en terme d'intérêts ou de désintérêts et d'habileté à identifier les attentes du maîtres et à y répondre. Les situations scolaires, même si les déterminismes externes sont présents et infléchissent leur fonctionnement, sont le lieu où se produisent des phénomènes nullement préinscrits dans les déterminismes sociaux externes. Il est donc nécessaire de faire l'analyse des situations scolaires, de tenter d'en comprendre le

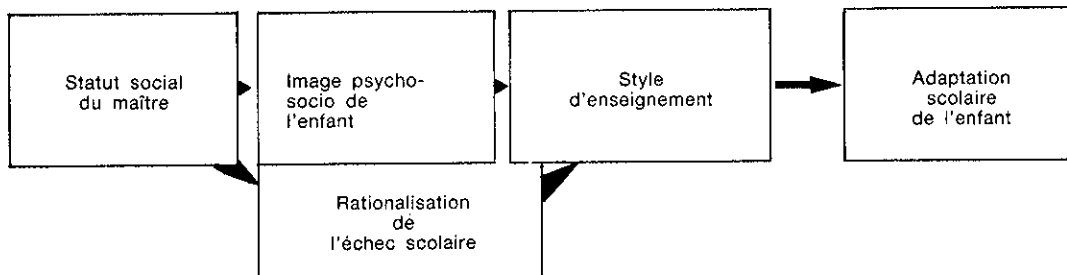
fonctionnement et de s'efforcer de saisir les stratégies, les attitudes et les représentations que les différents partenaires sont amenés à construire ensemble. La question qui se pose alors est de chercher à connaître par l'intermédiaire de quelles variables le milieu scolaire agit sur la qualité des apprentissages. En d'autres termes, nous nous proposons de rechercher par quels mécanismes certaines conditions du milieu scolaire rendent probable telle ou telle performance, tel ou tel niveau d'apprentissage ou telle qualité d'adaptation. Nous considérons alors que l'appartenance sociale de l'enfant est une variable utile, mais peu précise et insuffisamment explicative en soi de la réussite ou de l'échec scolaire. En analysant l'influence des déterminants sociaux sur les actions et les pratiques individuelles des maîtres au sein de leur classe, nous abordons l'étude d'un des aspects du rôle des enseignants qui est fort peu étudié, à savoir l'inter-relation subjective qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné et ses rapports avec la qualité des apprentissages.

Sans doute ce facteur est fréquemment mentionné (l'effet Pygmalion) (8), mais sa nature l'expose difficilement à l'investigation systématique. En effet, la tendance de l'institution scolaire, comme de tant d'autres, à se protéger provoque de fortes résistances à l'interrogation sur les modalités d'un tel phénomène et, d'une façon plus générale, sur toute tentative d'évaluation objective de l'efficacité pédagogique des maîtres.

Depuis quelques années, l'hypothèse a été souvent faite d'un traitement différentiel par l'enseignant des enfants composant sa classe. Ces traitements seraient

liés à des différences d'attitudes et d'attentes initiales de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Divers travaux en psychologie de l'éducation (9) (10) se sont efforcés d'appréhender les images réciproques des acteurs dans la relation éducative et se sont particulièrement penchés sur l'image de l'enfant et de l'élève. Cependant, la plupart de ces recherches ne se sont guère intéressées à l'élève du CP mais à un élève plus âgé, au passé scolaire permettant d'expliquer tout ou partie de l'image qu'avait de lui son maître. Il est aussi rare dans ce type de recherches que les auteurs aient pu se préoccuper des rapports entre faits de représentation, comportements ou types pédagogiques des maîtres et qualité de la réussite scolaire de leurs élèves. L'objectif de cette recherche est d'examiner cette relation.

Afin de mieux comprendre la dynamique des comportements éducatifs, il nous a semblé nécessaire de pouvoir préciser l'image de l'enfant qu'ont les maîtres du CP. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que les pratiques pédagogiques de l'enseignant sont fonction de la représentation qu'il a de l'écuyer idéal du CP, de ses valeurs, de ses croyances quant à la réussite et à l'échec scolaires de l'enfant de cette classe. Il ne s'agissait pas de prendre en compte le seul taux de réussite des maîtres mesuré à partir des redoublements ou des niveaux scolaires mesurés en fin d'année, mais d'examiner les écarts entre les niveaux de performance des enfants en début d'année scolaire, dans des activités dont les composants cognitives et instrumentales sont en grande partie nécessaires à l'apprentissage de la lecture, et le niveau d'acquisition de ces mêmes enfants dans cette discipline (lecture et orthographe) en fin d'année scolaire.



1.1. Itinéraire de la recherche. Méthode

La méthode utilisée pour atteindre nos objectifs répond à la démarche suivante : Prenant en compte nos observations de praticiens et celles effectuées par d'autres psychologues et chercheurs (Gilly, Chiland, Rosenthal, Jacobson, etc.) nous avons formulé l'hypothèse qu'il existe une relation de cause à effet entre les représenta-

tions que se fait le maître du « Bon » et du « Mauvais » élève dans sa classe, son style pédagogique — caractérisé par ses comportements, ses attitudes, ses exigences, etc. — et l'intégration scolaire, le niveau de performances des élèves à la fin du cours préparatoire.

L'itinéraire de la recherche a été marqué par trois étapes : la phase initiale, la phase opératoire et la phase de traitement et d'analyse des résultats.

1.1.1. Phase initiale

Au cours de cette phase, nous avons constitué les instruments nécessaires à notre enquête. Notre objectif est d'appréhender l'image de l'enfant au cours préparatoire non pas, comme dans les investigations classiques en interrogeant les enseignants sur les caractéristiques de tel ou tel enfant ou, d'une manière détournée, à travers les jugements sur une pratique pédagogique qui joue le rôle de « révélateur » (la sanction par exemple), mais en leur demandant de décrire l'**élève idéal** du cours préparatoire. Dans cette première partie de l'enquête, en ne demandant pas aux maîtres de personnaliser leur image de l'écolier nous pensions éviter le phénomène qui conduirait les enseignants à donner une image ne correspondant pas nécessairement à ce qu'ils pensent réellement de l'enfant décrit, mais surtout, nous voulions qu'ils ne limitent pas leur description aux seules dimensions scolaires (bon, mauvais, paresseux, etc.) de la représentation de l'écolier idéal du CP.

a) Le premier questionnaire : *l'écolier idéal* (annexe n° 1) destiné aux maîtres des CP et de maternelle (grande section)

Nous avons utilisé la technique directive du portrait d'élève en référence à une liste pré-établie de caractéristiques de l'enfant du CP tirées d'une pré-enquête réalisée sur la même population et des travaux psychologiques sur l'apprentissage de la lecture. Le renvoi à la réalité scolaire était explicite dans la consigne, il s'agissait bien de définir un élève en tant que sujet concret et les procédures d'analyse mises en œuvres dans le dépouillement des réponses — analyse factorielle de correspondance — permettaient de dégager les tendances générales et la structure de la représentation des divers enseignants.

b) Le deuxième questionnaire : *le mauvais élève* (annexe 2)

En juin de la même année scolaire, nous avons demandé aux seuls maîtres du primaire de donner une explication de l'échec ou des difficultés rencontrées par tel ou tel enfant (annexe n° 2).

Notre but était d'examiner les explications et les rationalisations données par les maîtres sur ce qui s'était passé dans leur classe, l'impact des idéologies explicatives de l'échec scolaire (idéologie des dons, handicap socio-culturel, troubles de la personnalité, etc.) et le degré de concordance de ces explications avec leur image de l'écolier idéal.

1.1.2. Phase opératoire

a) Le style pédagogique des maîtres

Nous avons ensuite sélectionné 12 maîtres dont l'image qu'ils donnaient de l'écolier idéal du CP était caractéristique des différents types de représentations définis précédemment. Ayant renoncé à mener des observations participantes directes pendant les deux années de cette recherche afin de déterminer le style pédagogique des maîtres, nous avons préféré rassembler des informations issues de deux sources distinctes : des matériaux recueillis auprès des enseignants au cours de réunions de synthèse mensuelles et l'analyse des observations « in vivo » des comportements de ces maîtres recueillies au cours de séquences pédagogiques menées par les rééducateurs du GAPP conjointement avec les enseignants dans leur classe.

Notre méthode d'observation n'est donc pas strictement expérimentale, aussi dans la description des styles pédagogiques de ces 12 enseignants du CP observés pendant deux années, nous avons utilisé les catégories de Lansheere-Bayer (11) sans toutefois procéder à cette manière de les quantifier. Cet aspect plus strictement expérimental de la définition des styles pédagogiques devra faire l'objet d'une extension à cette recherche.

b) L'efficacité des maîtres

Notre objectif étant d'étudier dans quelle mesure les opinions du maître sur tel ou tel élève du CP pouvait prédire et expliquer ses comportements pédagogiques qui définissent son style d'enseignement, et de mettre en rapport la représentation de l'écolier idéal de chaque maître avec son style pédagogique et avec l'évolution des performances scolaires de ses élèves entre le début et la fin de l'année du cours préparatoire. Pour ce faire, nous avons procédé à deux observations annuelles et retenu des situations qui autorisent la comparaison. Les performances des enfants ont été référées non pas à une norme extérieure, mais aux performances de tous les enfants observés dans les mêmes conditions et au cours des mêmes périodes (comparaisons intra groupes).

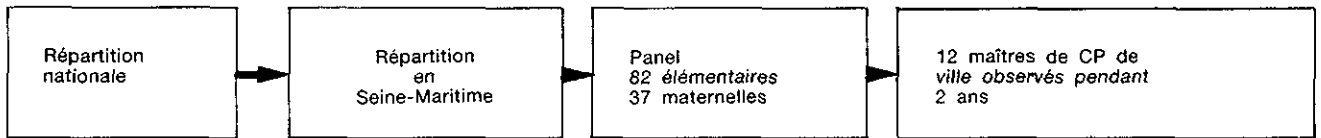
1) Nous avons sélectionné 12 enseignants et suivi leur classe en pratiquant deux observations annuelles pendant deux années scolaires consécutives (12) (Tableau 1).

2) Nous avons établi un pronostic individuel d'apprentissage de la lecture en septembre (test standardisé prenant en compte le langage et des « préalables » psychologiques à l'apprentissage de la lecture pour chaque enfant).

Tableau 1
Description des maîtres « observés »

Numéro Classe	Sexe	Age	CSP	Situation familiale	Formation professionnelle	Code
4	F	51 ans	B	Célibataire	Remplaçante	FB + 40
14	F	52 ans	A	Mariée	Ecole normale	FA + 40
26	F	50 ans	C	Mariée	Remplaçante	FC + 40
28	F	48 ans	A	Mariée	Remplaçante	FA + 40
29	F	50 ans	B	Mariée	Remplaçante	FB + 40
30	F	46 ans	B	Mariée	Ecole normale	FB + 40
31	M	31 ans	C	Marié	Ecole normale	GC - 40
40	F	36 ans	A	Divorcée	Remplaçante	FA - 40
18	F	36 ans	C	Divorcée	Remplaçante	FC - 40
16	F	34 ans	B	Mariée	Remplaçante	FB - 40
42	F	49 ans	C	Mariée	Ecole normale	FC + 40
43	F	54 ans	B	Célibataire	Ecole normale	FB + 40

Code CSP : A : classe sociale « supérieure » ;
B : classe sociale « moyenne » ;
C : classe « populaire ».



Constitution de l'échantillon de maîtres observés

3) Puis mesuré le niveau en lecture et en orthographe en juin de la même année scolaire pour les mêmes enfants.

Nous savons que l'établissement d'un pronostic d'apprentissage de la lecture est souvent aléatoire ; de nombreux auteurs [C. Chiland (13)] ont mis en évidence la faible valeur prédictive de ce genre d'épreuves passées individuellement. Cependant, en soumettant les enfants à une passation collective qui induit les mêmes phénomènes d'inattention et les mêmes exigences de rende-

ment qu'en classe, nous avons constaté qu'il était possible d'établir un pronostic d'adaptation très satisfaisant.

Ainsi les coefficients de corrélation Bravais-Pearson calculés entre les notes de chaque enfant au pronostic et au bilan de fin d'année scolaire (tab. 1b) montrent la très bonne prédictivité de nos épreuves.

Population observée

Nous avons observé deux cohortes d'élèves scolarisés avec les 12 maîtres, soit une population de 435 enfants.

La population étudiée est un « tout venant » scolaire, nous avons cependant pris quelques précautions (14).

1.1.3. Traitement et analyse des résultats

Nous avons retenu des situations permettant la comparaison entre deux niveaux de performances : l'un pré-

Tableau 1b

Valeur prédictive du test - pronostic passé en septembre

	Coefficients Bravais-Pearson
BOEHM - TLCP	r = .61 significatif à P = .01
Pronostic - TLCP	r = .66 significatif à P = .01

Tableau 2
Population observée au CP

CSP	Professions	Poids dans la population active (1)	Poids dans la population scolaire (2)	Cohorte d'enfants du CP observés
A	Patrons de l'industrie et du commerce Professions libérales Fonctionnaires du cadre A	17,17 %	6,25 %	11,7 %
B	Employés Fonctionnaires du cadre B Petits commerçants et artisans Agents de maîtrise	19,27 %	30,46 %	26,2 %
C	Ouvriers agricoles Ouvriers Femmes de service Vendeurs Sans professions et autres	63,56 %	52,94 % 63,29 % 10,35 %	62,1 %
		100 %	100 %	100 % X ² = 5,37 NS

(1) Source INSEE Enquête mars 1983 sur l'emploi.

(2) Source SEIS année 1978-1979.

Tableau 3
Plan expérimental de la recherche

Etapes de la recherche	Variables	Population	Mode de recueil	Méthode d'analyse
1. Phase initiale L'image de l'écopier idéal L'image du mauvais élève	Le statut social des maîtres • âge, sexe, formation, origine sociale. • lieu où il enseigne.	élém. mater. panel 82 37 répons. 43 20 (55 %) (55 %) interv. 21 10	Technique du portrait d'élèves. • questionnaires • interviews	Analyse factorielle de correspondance
2. Phase opératoire 1) Style pédagogique des maîtres 2) L'efficacité des maîtres Suivi d'une cohorte d'enfants pendant le CP.	Le statut social des maîtres Evolution des performances scolaires des élèves entre le début et la fin du CP	12 maîtres observés pendant deux ans 435 enfants appartenant aux 12 classes sélectionnées.	Observations « in vivo » Interviews Pronostic d'apprentissage de la lecture Niveau de performance en lecture et en orthographe (15)	Analyse de contenu Mesure des écarts entre le niveau en début d'année scolaire et la fin de celle-ci (comparaison intra-groupe)
3) Traitement et analyse des résultats Les mécanismes de sélection au cours préparatoire.	Représentations de l'écopier et style pédagogique du maître. Influence du type de classe. Influence de l'âge, du sexe et de l'origine sociale de l'enfant.			Analyse factorielle de correspondance Analyse discriminante à deux catégories.

dictif de l'adaptation de l'enfant au cours préparatoire, l'autre consécutif de cette année d'apprentissage de la langue écrite. Cette comparaison porte sur les différences observées entre ces deux séries de données ; c'est-à-dire sur les changements de niveau de performances entre le début et la fin du cours préparatoire. Cette mesure a été complétée par des observations indirectes ; c'est-à-dire par la description détaillée que les enseignants donnent des comportements de chaque élève de leur classe et aussi par une observation directe de leurs comportements, de leur style pédagogique.

Par cette méthode nous tâchons de nous rapprocher de la méthode expérimentale par la dissociation des facteurs de variations : Type de maîtres, Type d'élèves ; en vue d'établir leur influence sur un phénomène mesurable : la performance en lecture et en orthographe à la fin du CP d'une population d'écoliers représentatifs de cette classe d'âge.

La méthode que nous utilisons doit permettre de rechercher et de caractériser l'organisation des réponses afin de vérifier nos hypothèses sur les conditions de production des comportements dont elles sont les manifestations. Notre intérêt se porte alors sur les propriétés des réponses observées mises en relation sur l'ensemble des sujets en supposant que chaque question ou groupement de questions représente un niveau d'attitude du maître vis-à-vis de tel ou tel type d'enfants. Pour ce faire nous avons utilisé une méthode d'analyse des données, à savoir l'Analyse Factorielle de Correspondance. Puis afin de vérifier les résultats fournis par cette première méthode et déterminer le pouvoir explicatif des différentes dimensions entrant dans la représentation de l'enfant du CP sur sa réussite ou son échec dans cette classe, nous avons utilisé l'Analyse Discriminante à deux catégories. Le tableau 3 permet de synthétiser le plan expérimental de cette recherche.

II. — RÉSULTATS

En demandant au maître de décrire l'élève « idéal » du cours préparatoire, notre objectif est de montrer que les caractéristiques de cette image sont étroitement dépendantes du statut social du maître. Notre hypothèse est que cette représentation induit et révèle un certain type de relations entre le maître et l'élève à travers les attentes et les exigences d'apprentissage et comportementales. Ces relations influent directement sur la qualité de la communication entre le maître et l'enfant, et celle-ci influe sur la réussite et l'échec dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire.

2.1. Les représentations de l'écolier du CP et les pratiques pédagogiques

Contrairement aux résultats de recherches antérieures [M. Gilly, R. Perron, S. Mollo (16)] la représentation de l'enfant au cours préparatoire n'apparaît pas homogène. Les résultats de notre enquête, traités par l'analyse factorielle, mettent en évidence une très forte hétérogénéité liée à la fois au lieu d'enseignement (géographique et composition sociale de la classe) et au statut social de l'enseignant analysé à partir de trois variables : son âge (16 bis), son sexe et son origine sociale.

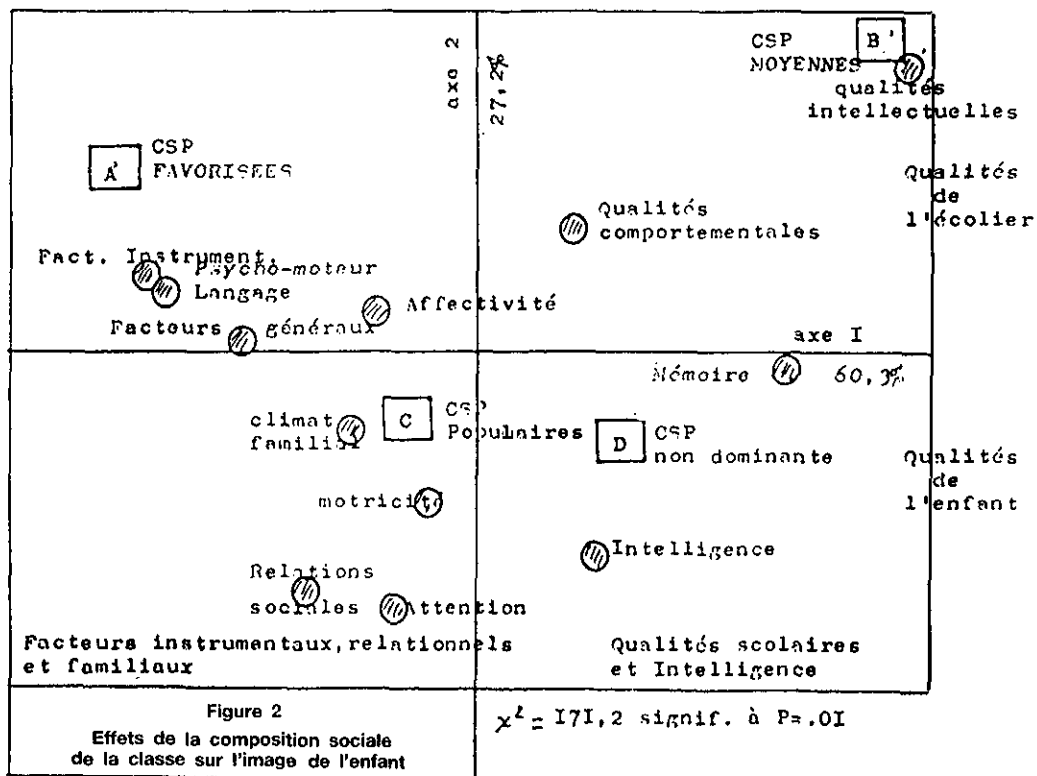
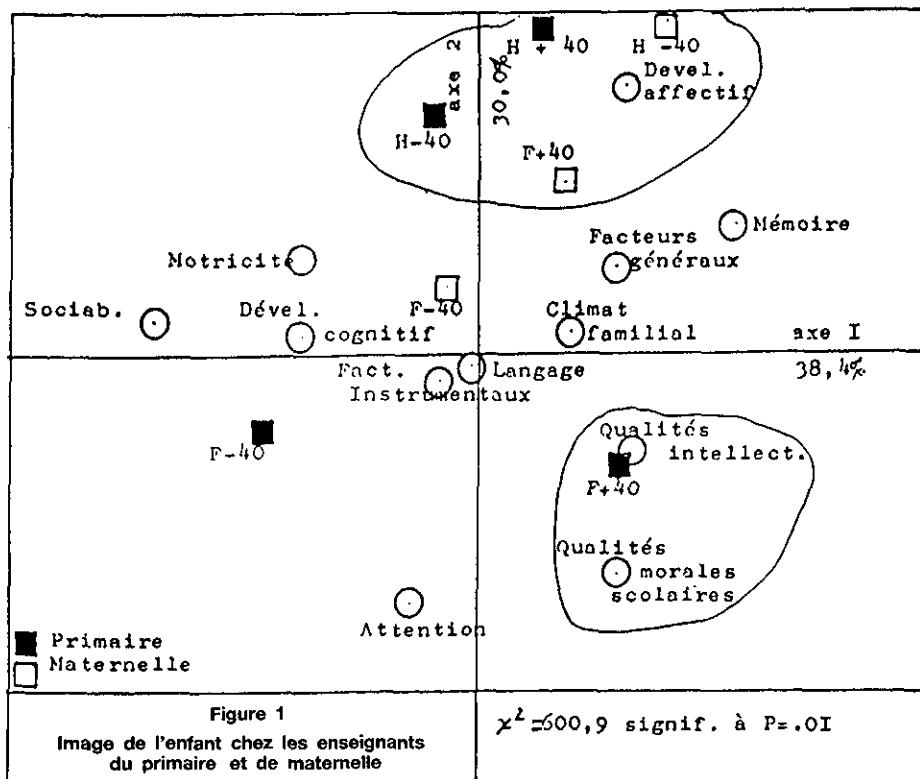
2.1.1. Influence du lieu d'enseignement

L'opposition maternelle/primaire (figure 1)

Nos résultats montrent la très forte opposition entre les représentations de l'enfant du CP par les enseignantes de maternelle, proches de celles des hommes du primaire, et les images du même enfant des enseignantes du cours préparatoire. Cette opposition est alors à prendre en compte dans l'explication du phénomène de rupture entre la maternelle et l'école élémentaire signalé par de nombreux auteurs [C. Chiland (13), B. Zazzo (17), etc.].

L'analyse de nos résultats met à jour le rejet de l'affectivité hors l'espace scolaire à l'école élémentaire comparativement à l'importance accordée à cette dimension par les enseignantes de maternelle (et par les hommes enseignant au CP). Globalement les enseignantes du CP maintiennent séparés le développement cognitif et le développement affectif et font comme si l'apprentissage de la lecture pouvait être objectivé indépendamment du rapport de l'enfant à ce savoir. Ce rejet de l'affectivité se fait au profit des composantes cognitives de l'image de l'enfant, mais surtout en faveur des qualités morales et comportementales nécessaires au travail scolaire. Globalement, les enseignantes du primaire exigent de l'enfant plus de conformisme et de passivité que de créativité, d'autonomie et de dynamisme. Par contre, en privilégiant chez l'enfant les qualités affectives et relationnelles, c'est-à-dire les qualités qui favorisent l'individualisation des rapports, les enseignantes de maternelle encouragent l'enfant à prendre des initiatives et se montrent plus disponibles pour chaque enfant.

Le phénomène de Rupture entre la maternelle et le cours préparatoire décrit par B. Zazzo (17) et qui concerne essentiellement la modification des conditions de travail entre la grande section d'école maternelle et le cours préparatoire, pourrait alors trouver ici une de ses sources : les différences enregistrées dans les représentations du même enfant en maternelle et au CP déterminent, en effet, certaines insatisfactions ou certains malentendus entre les « besoins » de l'enfant de 6 ans et les comportements effectifs des enseignants à son égard.



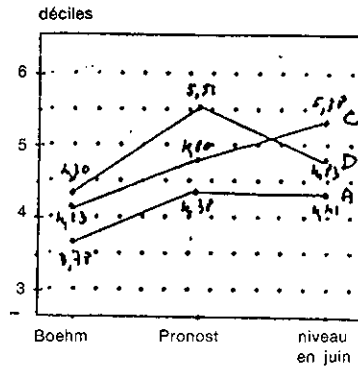


Figure 3
Evolution des enfants
des classes populaires
selon la composition
de la classe

- A. Quartier dont les classes moy. et sup. sont dominantes
- C. Quartier « populaire »
- D. Quartier « représentatif » de la population scolaire nationale

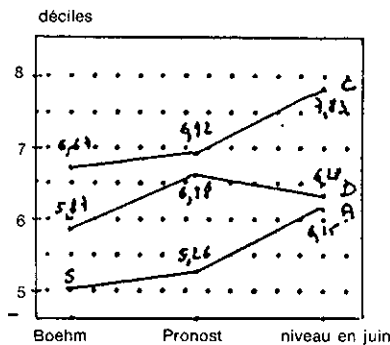


Figure 4
Evolution des enfants
des classes moyennes
selon la composition
de la classe

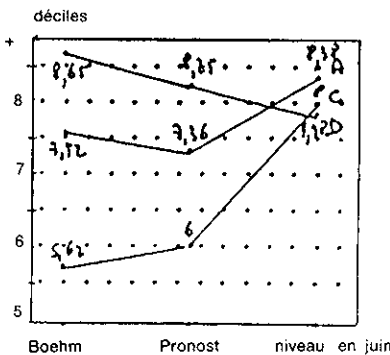


Figure 5
Evolution des enfants
des classes favorisées
selon la composition
de la classe

Le type de classe (figures 2, 3, 4, 5)

L'analyse des trajectoires d'enfant entre le début et la fin du CP montre que la classe dans laquelle se trouve scolarisé l'écolier issu des classes populaires n'est pas un endroit neutre. A pronostic égal, l'enfant des classes

populaires a des chances très différentes de réussite selon :

- 1) Le degré d'homogénéité en âge de sa classe (nombre de cours dans la même classe)
- 2) et surtout de la composition sociale de cette classe.

Plus le poids des enfants issus des classes sociales favorisées est élevé dans la classe, plus ces élèves modifient de façon significative la représentation de l'enfant qu'a le maître, par là même son style pédagogique (exigences cognitives, instrumentales et comportementales, seuils de tolérance à certains comportements). Ce phénomène entraîne alors des pratiques pédagogiques données, socialement marquées, qui nuisent à la catégorie minoritaire.

Inversement, l'influence exercée par la minorité culturelle des enfants issus des classes populaires constitue une source directement proportionnelle à son poids. Ce groupe social modifie à son profit, et au profit des autres enfants, le discours, les attitudes et les exigences de l'enseignant, et, par la même, son efficacité pédagogique (18).

Il demeure toutefois une condition essentielle : c'est que le maître soit socialement disposé à modifier son style pédagogique et à l'adapter au public d'enfants auquel il s'adresse. Ce n'est pas toujours possible, et cette capacité n'apparaît pas liée à l'expérience professionnelle de l'enseignant.

C'est au niveau de la relation pédagogique qu'il est souhaitable d'envisager les implications des comportements des enseignants. Or, on ne peut considérer ces comportements comme explicites et conscients, le discours des maîtres se présente généralement comme une dénégation du social, ils nient à la fois les caractéristiques socialement marquées de leurs pratiques pédagogiques et l'influence de l'origine sociale de l'enfant sur les relations qu'ils ont avec lui. Il est alors nécessaire de comprendre ces comportements en terme de sur-déterminations résultant de la multiplicité même de déterminations particulières (le statut social du maître, le lieu où il enseigne, etc.). L'analyse du discours des enseignants sur les enfants et les observations pratiquées en classe pendant les séquences pédagogiques dévoilent des comportements qui traduisent un rapport différentiel aux classes populaires : celui d'une exclusion plus ou moins marquée, de négativité plus ou moins forte, de dépréciation plus ou moins accentuée ; et, corrélativement un rapport aux classes dominantes qui en est l'image inversée : intégration, positivité et distinction.

A l'école élémentaire, on constate le plus souvent, un décalage entre la prise de conscience des problèmes et ses répercussions possibles dans l'action pédagogique et un discours paradoxal où l'explicite peut révéler certaines prises de position manifestes qui ne se traduisent pas dans un comportement. Celui-ci renvoie à des normes implicites en contradiction avec l'explicite. Ceci s'explique par le fait que l'enseignant, comme tout acteur social, se trouve limité par les structures propres à l'insti-

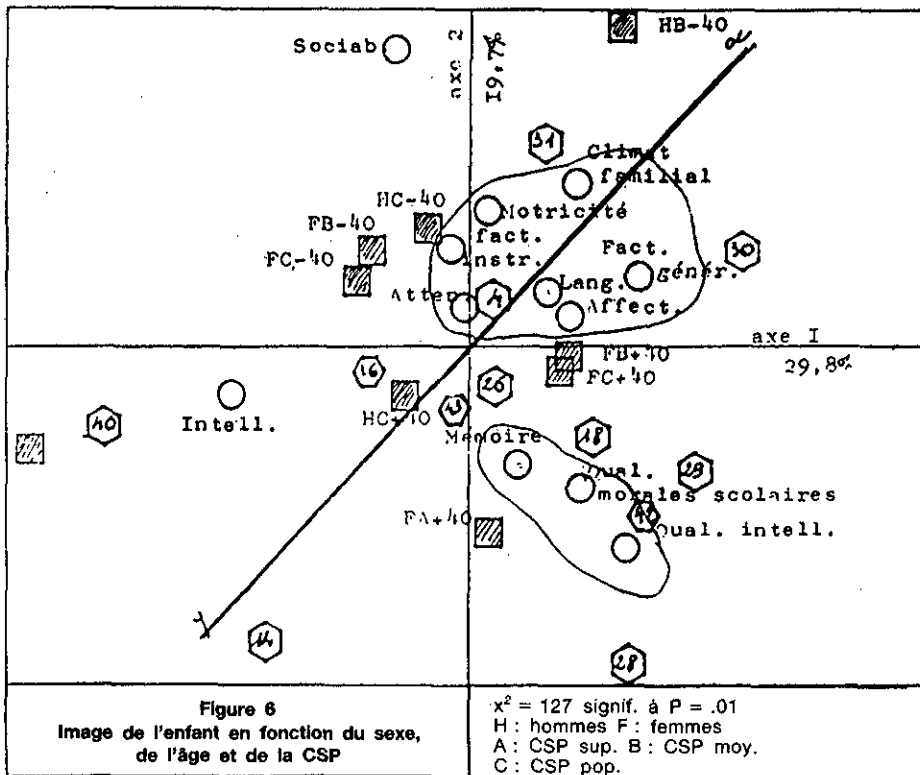
tution dans laquelle il s'insère. Le poids des différentes catégories sociales dans la classe, la pression des parents et l'administration sont des éléments de cette limitation. Il se trouve souvent partagé entre ce qu'il sent, ce qu'il veut et ce qu'en réalité il peut. La pratique du soutien mené par les enseignantes dans les écoles « bourgeoises », destinée à aider les enfants en difficulté, illustre ce conflit. Ces enseignantes reconnaissent, sous la pression de l'administration, la nécessité d'aider les enfants en difficulté, mais elles ne conçoivent ce soutien que quantitativement. Elles imposent alors à l'enfant des activités de lecture supplémentaires à la fin de la journée, à un moment où les autres élèves pratiquent des activités à caractère ludique : dessin, travail manuel, etc. et s'étonnent du peu d'efficacité de ces pratiques.

2.1.2. Le statut social du maître (figure 6)

Si le sexe de l'enseignant différencie considérablement les maîtres du CP quand il s'agit de décrire l'écopier idéal et de rationaliser l'échec scolaire, c'est essentiellement l'âge qui assure la différenciation des enseignantes du CP.

Les résultats de notre enquête montrent que l'expérience professionnelle, l'ancienneté, tend à homogénéiser la représentation de l'enfant du CP. Ainsi, à l'école élémentaire, les enseignantes âgées de plus de 40 ans prêtent avant tout à l'enfant un certain nombre de besoins et de manques qui le placent sous la tutelle de l'adulte. La maîtresse voit en l'écopier le récepteur de la communication pédagogique qui doit recevoir, sans les modifier, le plus d'informations possibles. C'est ce qui l'amène à valoriser les qualités morales et comportementales scolaires (application, docilité, persévérance, relations avec le maître, etc.). Par contre les enseignantes plus jeunes valorisent davantage chez l'écopier du CP les performances intellectuelles et instrumentales et adoptent un style de relation plus libérale. Toutefois il existe deux dangers : le premier est que les exigences de niveau intellectuel et instrumental peuvent être inadaptées au niveau de développement de certains enfants et induire une certaine prématurité dans les apprentissages. Le second est qu'en laissant l'enfant autonome par souci de favoriser sa spontanéité et sa créativité, les enseignantes risquent de créer un déni de justice qui favorisera les « bons » élèves au détriment des « moins bons » (les moins socialement préparés à l'école).

L'analyse des compte-rendus de réunions de synthèse et des interviews des maîtres montrent qu'au CP, lorsqu'un enfant, par son comportement et ses résultats scolaires, se rapproche le plus des caractéristiques dont dépend la réussite scolaire selon le maître, plus il est l'objet d'une perception positive et inversement d'une perception négative.

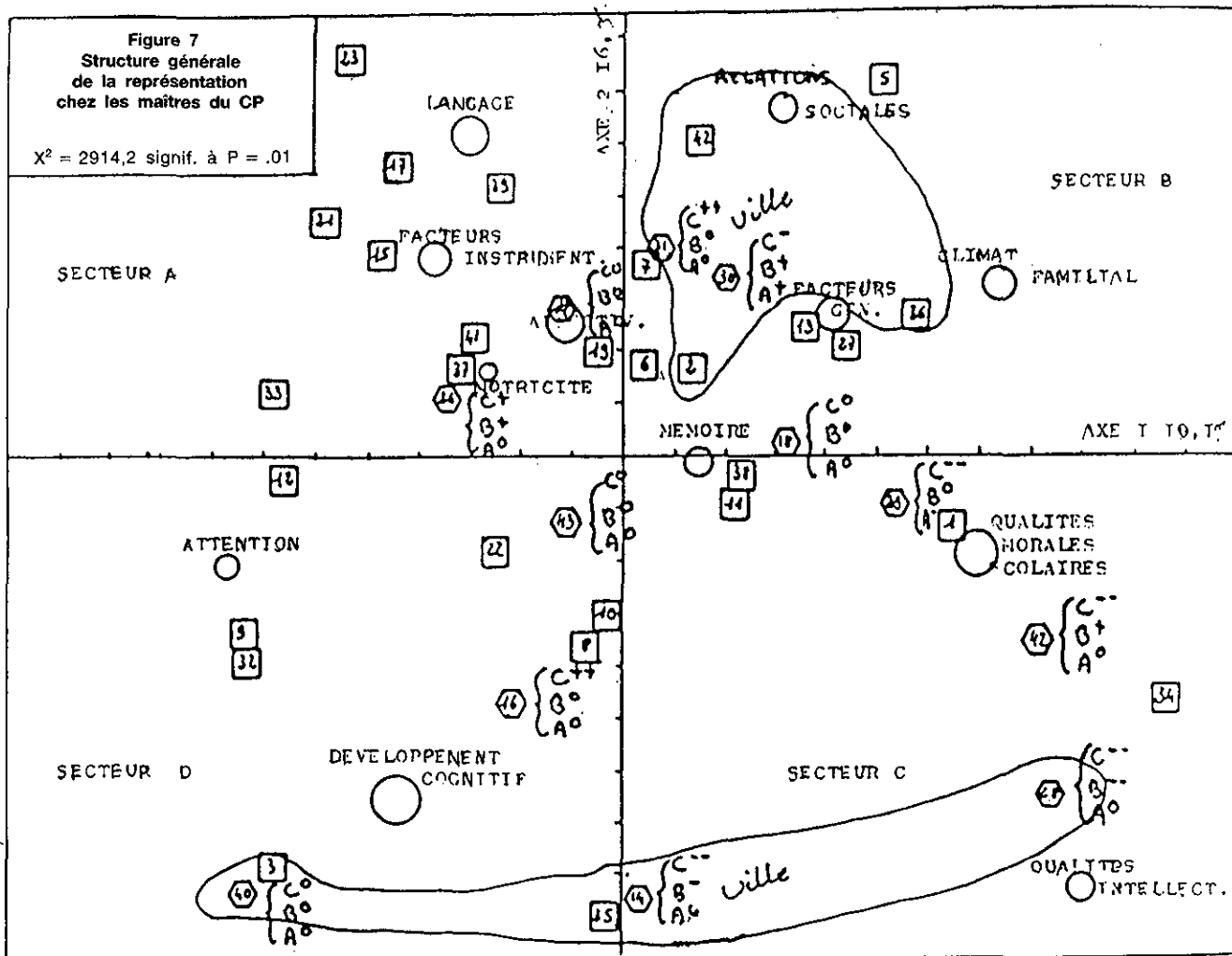


26 maître sélectionné

Par rapport à l'axe diagonal (X, Y) se positionnent quatre groupes d'enseignants : en partant de la partie supérieure de l'axe, nous trouvons les hommes (sauf ceux issus des classes populaires et âgés de plus de 40 ans), les femmes des classes moyennes, les enseignantes des classes populaires suivies des femmes issues des classes sociales supérieures. Cet axe représente le facteur « Origine sociale et Sexe » dans la représentation de l'écolier idéal du cours préparatoire.

Cette analyse confirme la tendance révélée par la figure 1 : Les enseignantes âgées de plus de 40 ans ont une représentation

de l'enfant du CP très « scolaire » en réclamant de lui : une excellente mémoire et des qualités morales et comportementales typiquement scolaires (application, docilité, obéissance, intérêt pour l'école, etc.), en lui demandant d'être affectivement stable, « mûr », équilibré ; et en insistant sur la nécessité d'un bon climat familial pour garantir la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Une représentation tout à fait classique du bon élève, calme et travailleur dont les rapports doivent être exclusifs avec la maîtresse, corrélatifs d'un rejet des relations sociales entre élèves au sein de la classe, et n'ayant pas besoin d'une « forte » intelligence pour réussir, son courage et son travail devant suffire.



Légende de la figure 7 :

- ++ groupe très favorisé
- + groupe favorisé
- o neutre (pronostic confirmé)
- groupe infériorisé
- groupe très infériorisé

- A CSP supérieure
- B CSP moyenne
- C CSP populaire

La figure 7 concrétise la position de chacun des douze enseignants sur l'analyse de correspondance « Représentation de l'écolier idéal du CP ». Nous avons mentionné l'efficacité de chaque maître vis-à-vis de chaque groupe d'enfants. L'enseignante n° 42 défavorise fortement les enfants des classes populaires (C^-), favorise les enfants des classes moyennes (B_+) et se révèle « neutre » pour les enfants issus des classes sociales supérieures (A^0).

2.1.3. La diffusion de la psychologie à l'école élémentaire

D'une façon générale, les réponses fournies par les maîtres du CP manifestent leur peu de connaissances de la personnalité enfantine et montrent la faible pénétration des découvertes issues de la psychologie moderne dans le corps enseignant. Tout se passe comme si la psychologie implicite de référence, qui s'exprime en terme de besoins, de tendances, de caractéristiques prêtées à l'enfant par l'adulte, était induite par les objectifs et les modes de fonctionnement de l'école. Le modèle d'élève qui prévaut est celui qui permet de justifier la pratique pédagogique que les conditions socio-institutionnelles conduisent à mettre en œuvre. Cette connaissance limitée de la psychologie chez les maîtres du primaire, les théories qu'ils utilisent et qu'on leur enseigne, n'ont guère permis à la pédagogie de dépasser le stade d'un empirisme tâtonnant. On peut alors craindre que les jeunes maîtres qui se distinguent actuellement de leurs aînés par leur représentation de l'enfant et leur style pédagogique, adoptent progressivement les mêmes pratiques pédagogiques par un effet de contamination. Là, seule une étude longitudinale nous permettrait de vérifier cette hypothèse.

III. — LA SÉLECTION AU COURS PRÉPARATOIRE

Les résultats précédents ne vont pas sans remettre en question l'image que le système scolaire veut offrir de lui-même : « un lieu de neutralité sociale et d'égalisation des chances », ils posent le problème des rapports que les enseignants entretiennent avec les enfants issus des différentes classes sociales. La méthode d'analyse utilisée a répondu à l'objectif que nous nous étions fixé, à savoir d'étudier dans quelle mesure les opinions des maîtres sur leurs élèves pouvaient à la fois prédire leurs attitudes, leurs comportements éducatifs et leur efficacité pédagogique. Pour la majorité des douze enseignants observés, il existe en effet une liaison étroite entre leur représentation de l'enfant, leur style éducatif et la qualité des résultats scolaires obtenus par leurs élèves (figure 7). En considérant les caractéristiques sociologiques et psychologiques de ces enseignants — chacun étant représentatif d'une catégorie de maître du CP — il est nécessaire de rechercher en quoi de telles liaisons peuvent être causales. Nous devons alors déterminer le pouvoir explicatif des différentes dimensions entrant dans la représentation de l'écolier idéal au cours préparatoire sur la réussite ou l'échec de l'enfant de cette classe. Nous avons, pour cela, utilisé une autre méthode d'analyse ; l'analyse discriminante, qui nous permet à la fois de répondre à cette objectif et de valider les résultats obtenus à partir de la méthode d'analyse factorielle de correspondances.

3.1. Méthodes

Nous avons cherché à l'aide de l'analyse discriminante quelles étaient les variables explicatives de ce classement. Parmi celles-ci, nous avons retenu 5 variables issues de l'image de l'écolier idéal et les écarts entre pronostic et bilan de fin de CP des enfants de leur classe regroupés en 3 groupes sociaux.

3.1.1. Variables explicatives

- 1) **Relationnel** : Nous avons cumulé ici, les réponses fournies par les maîtres à l'enquête regroupées sous les catégories sociabilité et affectivité.
- 2) **Développement intellectuel** : réponses fournies et regroupées dans les catégories : développement intellectuel et qualité intellectuelle.
- 3) **Langage**.
- 4) **Facteurs instrumentaux** : réponses fournies et regroupées dans le développement psycho-moteur.
- 5) **Qualités morales et comportementales scolaires**.
- 6) **Écarts entre pronostic et bilan de la fin du CP des enfants des classes favorisées**.
- 7) **Écarts entre pronostic et bilan de la fin du CP des enfants des classes moyennes**.
- 8) **Écarts entre pronostic et bilan de la fin du CP des enfants des classes populaires**.

Tableau 4
Analyse discriminante entre « bons » et « mauvais » maîtres.
Matrice de corrélation

		Y	X 1	X 2	X 3	X 4	X 5	X 6	X 7	X 8
Relat., Intel., Lang., ΨM, QM :										
Efficacité	Y	.1								
Relationn.	X 1	.46	.1							
Intellig.	X 2	-.43	-.50	1						
Langage	X 3	.12	.20	-.63	.1					
Psycho-mot	X 4	.53	.03	-.14	-.05	1				
Q- Morales	X 5	-.65	-.13	-.29	-.02	-.56	1			
Ecart A	X 6	.61	.17	-.02	-.05	.72	-.66	1		
Ecart B	X 7	.63	.07	-.22	.51	.35	-.42	.44	1	
Ecart C	X 8	.82	.09	.14	.08	.46	-.51	.41	.67	1

Seuils : P = .01 r = .71
P = .05 r = .58
P = .10 r = .50

3.1.2. Matrice de corrélations

1) En considérant les écarts entre le pronostic et le résultat moyen à la fin du cours préparatoire des élèves, selon leur origine sociale, nous constatons que la variable la plus corrélée avec l'efficacité pédagogique des maîtres (variable Y) est l'écart entre pronostic et niveau en lecture des enfants issus des classes populaires — variable X 8 — ($r = .82$ significatif à $P = .01$). La corrélation entre efficacité du maître et réussite des élèves diminuent au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des classes sociales. Ainsi, la corrélation n'est plus que de .63 pour les enfants des classes moyennes (significative à $P = .05$) et de .61 pour les enfants des classes supérieures (significative à $P = .05$). Ces résultats confirment nos analyses précédentes : plus le maître est efficace dans une classe, plus les enfants issus des classes populaires réussissent ; inversement, moins il est efficace, plus ces enfants échouent. En d'autres termes, l'efficacité du maître au cours préparatoire se mesure en fonction de la réussite des enfants des classes populaires car ces derniers sont les premiers pénalisés par les « mauvais » maîtres.

2) La variable qui est ensuite la plus corrélée avec l'efficacité pédagogique, l'est négativement : il s'agit de l'attachement aux qualités morales et comportementales scolaires — variable X 5 (notée QM) — ($r = .65$ significatif à $P = .05$). Ceci confirme notre hypothèse et nos résultats précédents : plus le maître est attaché aux normes comportementales scolaires moins il est efficace. Cette exigence comportementale nuit aussi bien aux élèves issus des classes sociales favorisées ($r = -.66$ significatif à $P = .05$) qu'à ceux des classes populaires ($r = -.51$ significatif à $P = .10$) (19).

3) L'attachement aux facteurs instrumentaux du développement psychomoteur est en corrélation avec l'efficacité des maîtres — variable X 4 ($r = .53$ significatif à $P = .10$), notée ΨM —, corrélation positive avec les écarts entre pronostics et résultats scolaires de tous les enfants (20).

4) La matrice de corrélations met aussi en évidence :

- une corrélation négative ($r = .50$ significatif à $P = .10$) entre la dimension « développement cognitif » (X 2 notée *Intellig.*) et les dimensions relationnelles de la représentation de l'écolier idéal au cours préparatoire (Affectif et Sociabilité, variable X 1 notée *relation.*) ce qui confirme notre analyse sur le rejet de l'affectivité hors de l'espace scolaire.

- une corrélation négative ($r = -.63$ significatif à $P = .05$) entre « Intelligence » et « Langage ». Cette variable « Intelligence » corréle, en fait, négativement avec toutes les autres variables, sauf avec les écarts entre pronostic et résultats scolaires des enfants des classes populaires, ce qui confirme le faible poids explicatif de

cette dimension dans la réussite ou l'échec scolaire des enfants au cours préparatoire.

- la corrélation négative ($r = -.56$ significatif à $P = .10$) entre les variables « Qualités morales et comportementales » (X 5) et « Développement psycho-moteur » (X 4) ainsi qu'avec toutes les autres dimensions intervenant dans la représentation de l'écolier idéal du cours préparatoire.

3.1.3. Analyse discriminante

Le tableau 5 concrétise l'aboutissement de l'analyse discriminante menée sur nos résultats.

Tableau 5
Analyse discriminante

Pondération	Ecart-type	T partiel	Signif.
+ 280,3 X 8	60,2	4,65	à P = .01
+ 43,1 X 1	13,8	9,65	à P = .01
- 14,7 X 5	7,31	4,03	à P = .01
POUVOIR DISCRIMINANT : .94			

Ainsi, la discrimination entre « bons et mauvais » maîtres apparaît liée à la réussite des enfants des classes populaires, c'est-à-dire à la capacité qu'ont les « bons maîtres » d'infirmer positivement les pronostics de ces enfants (X 8), à l'attachement des « bons maîtres » aux aspects relationnels de la relation pédagogique (X 1) et à l'absence de trop fortes exigences comportementales (X 5). Si nous essayons de différencier ces « bons maîtres » des « mauvais maîtres » en fonction de leur représentation de l'enfant, l'analyse discriminante fournit les résultats suivants (Tableau 6) où l'on voit que les « bons maîtres » se différencient des « mauvais maître » par :

- 1) l'attachement au relationnel ;
- 2) l'attachement aux dimensions instrumentales du développement psycho-moteur ;

Tableau 6
Analyse discriminante ne prenant en compte que les seules variables issues de la représentation de l'écolier

Pondération	Ecart-type	T partiel	Signif.
+ 7,79 X 1	2,41	3,21	à P = .01
+ 4,62 X 3	2,38	1,94	à P = .10
+ 2,69 X 4	0,84	3,19	à P = .01
+ 1,97 X 2	0,75	2,61	à P = .05
POUVOIR DISCRIMINANT : .86			

3) l'attachement aux dimensions instrumentales du développement langagier ;

4) et dans une moindre mesure à l'intelligence.

C'est donc essentiellement l'exigence d'un certain style de comportements et d'attitudes envers le maître et le travail scolaire qui est fortement sélective au CP. Cette valorisation des exigences comportementales est en liaison directe avec l'inefficacité pédagogique. Elle induit une régression d'autant plus forte que les comportements de l'enfant sont éloignés des exigences et des attentes de l'enseignant. Cette différenciation socio-culturelle consiste alors, plus ou moins consciemment, à proscrire certains modèles comportementaux et à en valoriser d'autres, à imposer des conduites culturellement marquées sous couvert de naturel. Ainsi quand ils rationalisent l'échec scolaire, ces enseignantes attribuent le plus souvent à l'inintelligence ou à un manque d'éducation ce qui n'est qu'une autre forme de conduites et paradoxalement elles ne prennent plus la peine d'explicitier ces règles de conduite, les considérant comme allant de soi.

L'enfant des classes populaires se trouve alors soumis à un ensemble de frustrations, d'interdits, de réprobations plus ou moins marquées — toutes tentatives, essais et erreurs sont interprétés en tant que faute — qui répétées influent sur l'enfant sur sa façon d'apprendre. L'échec scolaire de l'enfant du CP, dès les premières semaines, développe un sentiment et une perception de soi dévalorisés qui l'incitent à une opposition plus souvent passive qu'active — elle deviendra active, le plus souvent, plus tardivement — et à un retrait de toute communication à l'intérieur de la classe.

Par contre la réussite scolaire des enfants des classes populaires dans d'autres lieux et avec d'autres maîtres nous permet de penser que ce qui différencie ces écoliers des autres ce n'est pas tant des différences liées aux contenus des apprentissages que des différences dans la lecture faite de la situation et dans les modalités d'apprentissage qui en découlent. Au CP, c'est essentiellement la forme et moins les contenus d'enseignement qui pénalise l'enfant issu des classes populaires et de certaines classes moyennes. Le maître, pour être efficace, doit alors prendre en compte les situations, leurs contraintes et les différents types de conduite que l'enfant mobilise. Ainsi, une des caractéristiques des maîtres qui n'infériorisent pas les enfants des classes populaires est une moindre exigence pour les qualités morales et comportementales scolaires dans leur représentation de l'écolier idéal (figure 7 : maître n° 16, 26, 31). Corrélativement avec leur image de l'enfant du CP, leur style pédagogique laisse aux enfants une plus grande marge de manœuvre. Ces maîtres ne réclament pas de leurs élèves, en début d'année scolaire, des types de conduites et des comportements particuliers, ils explicitent les règles du jeu sco-

laire et mènent progressivement les enfants vers un type de conduites nécessaire aux apprentissages dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle. La seconde caractéristique de ces maîtres est d'inciter leurs élèves à une démarche intellectuelle plus créative. Par ailleurs, chez ces enseignants, la personnalisation est dominante, la concrétisation est de règle et l'affectivité y est bienveillante. Ces attitudes permettent aux écoliers de maintenir un niveau d'aspiration élevé et d'infirmer positivement leurs pronostics d'apprentissage quels que soient leur âge, leur sexe et leur origine sociale.

Ces résultats confirment alors tout le bénéfice que l'enfant peut tirer d'une éducation scolaire « démocratique » basée sur sa participation et sa coopération. Au début du CP, cette éducation doit être d'une certaine façon permissive pour certains comportements traditionnellement sanctionnés, adaptée aux rythmes d'apprentissage des enfants — ce qui suppose une bonne connaissance de la psychologie du développement — mais exigeante pour leurs productions scolaires. Au CP, l'enfant des classes populaires est rarement mis en échec au cours de l'année scolaire, le plus souvent il l'est d'emblée ou pas du tout. Assurer une « alimentation » adaptée en début d'année puis une « sur-alimentation » plus tardive peut alors devenir la clé d'une meilleure réussite des enfants au cours préparatoire. Le fait de traiter tous les écoliers de la même manière, n'a pas nécessairement, à ce niveau, une vertu égalisatrice. Mais ceci suppose une autre formation, un autre système de recrutement et un autre suivi professionnel des maîtres du primaire.

CONCLUSIONS

Cette recherche nous a permis d'identifier un certain nombre de facteurs structurant la représentation de l'enfant chez les maîtres du CP. Nous avons mis en évidence que l'origine de l'hétérogénéité des élèves constatée à la fin du CP est à rechercher, pour une grande partie (21), dans les effets sur la motivation et l'activité de l'enfant à l'école, des attentes initiales du maître vis-à-vis de l'élève et dans son style pédagogique.

Toutes les idéologies qui inspirent l'école se donnent des buts identiques : donner à l'enfant les moyens de développement, lui permettre d'accéder à l'autonomie et à un comportement adaptatif et créateur. Malheureusement pour l'institution, les 50 % de réussites à la fin du cycle élémentaire lui suffisent pour considérer qu'elle remplit son rôle d'une manière satisfaisante. D'une manière générale, malgré quelques campagnes de presse, les enseignants et les parents, ne souhaitent pas trop s'interroger sur le fonctionnement de l'école, les seuls discours tenus ne visent qu'à ne pas se questionner sur

l'essentiel. L'interrogation est le plus souvent détournée vers le quantitatif : manque de moyens, absence de formations des maîtres, effectifs trop chargés, salaires insuffisants pour être motivants. C'est trop souvent dans l'enfant que l'on cherche le handicap qui rendrait compte de son échec. Avec l'aide de spécialistes on le mène vers des lieux d'éviction visant à lui permettre de profiter de mesures d'adaptation ou de réadaptation sans repenser l'institution dans son ensemble.

Au cours préparatoire, il apparaît alors que ce qui influe davantage sur l'efficacité pédagogique du maître, ce sont ses rapports avec ses élèves, ce sont plus les relations d'autorité, les conflits socio-cognitifs qu'un savoir supposé objectif. Si l'école prend en compte et diffuse un registre de langage normé, elle reproduit implicitement, au travers de processus de communications non-verbaux, un modèle de langage non-verbal tout aussi socialement marqué. Ces formes de communication non-verbale s'inscrivent dans un ensemble de représentations, d'attentes, d'attitudes et d'exigences vis-à-vis de l'élève qui préexistent à toute relation interpersonnelle. Certains enfants ne peuvent, à partir des évaluations dont ils font l'objet, construire une image positive d'eux-mêmes dans la mesure où leurs erreurs ne sont que l'occasion de

réponses et d'attitudes négatives de la part du maître au lieu de constituer les matériaux d'un travail didactique.

Cette recherche montre que la compréhension des apprentissages en milieu scolaire ne peut être satisfaisante sans le développement d'une psychologie fondamentale de l'éducation ayant pour objet, non seulement l'étude des déficits de l'enfant, mais celle de l'interaction éducative. C'est en analysant l'ensemble des interactions entre les acteurs présents à et autour de l'école, avec lesquels s'opèrent la socialisation et le développement de l'enfant, qu'il nous sera possible de comprendre l'échec scolaire et d'y porter remède. Ce travail appelle alors de nombreux prolongements. Ainsi nous n'avons pas tenu compte, pour des raisons méthodologiques, de l'influence des parents sur la qualité des apprentissages scolaires. Pour analyser les effets réciproques des mécanismes psychosociaux de la réussite et de l'échec scolaires présents à l'école et dans la famille de l'écolier, il apparaît alors nécessaire d'effectuer une approche interactive tridimensionnelle de l'échec scolaire (maître-élève-parents).

Jacques ROUSVOAL

chargé de cours

UER des Sciences du comportement et de l'éducation,
Université de Haute-Normandie

Notes

- (1) Résumé d'une thèse de doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation.
- (2) SKINNER B.F. — *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Dessart, Bruxelles, 1969.
- (3) ATKINSON J.W. et TEATHER N.T. — *A Theory of achievement motivation*, Wiley, New York, 1966.
- (4) CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique ; CMPS : Centre médico-psycho-social.
- (5) SEIBEL Cl. — Genèse et conséquences de l'échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 67, 1984, 7-28.
- (6) CHERKAOUJ M. — *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.
- (7) GAGNE C. et LAZURE R. — Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 66, janv.-fév.-mars 1984, 69-98.
- (8) Depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson, nous savons qu'un élève paraissant initialement médiocrement doué, est capable de faire des progrès considérables grâce à l'investissement positif de lui par ses maîtres. Inversement, nous pouvons supposer que si cet investissement et ces attentes du maître sont négatifs, cette « médiocrité » initiale sera confirmée par l'échec de l'élève. Il ne s'agira pas pour nous de provoquer ces différences de perception, mais de les invoquer et d'exploiter des différences existantes dans les attentes effectives des maîtres vis-à-vis de leurs élèves.
- (9) GILLY M. — L'Elève en fonction de sa réussite scolaire, *Enfance*, n° 21, 1968, 219-235.
GILLY M. — La Représentation de l'élève par le maître à l'école primaire, *Cahiers de Psychologie*, n° 15, 1972, 210-206.
GILLY M. & al. — Image propre, images sociales et statut scolaire : étude comparative chez les maîtres du CM2, *Bulletin de Psychologie*, n° 301, 1971-1972, XXV, 14-17, 792-806.
GILLY M. — Psychosociologie de l'éducation, in *Psychologie sociale*, S. MOSCOVICI, Paris, PUF, 1984, 473-494.
- (10) PERRON R. — *Modèles d'enfant et enfants modèles*, Paris, PUF, 1971.
- (11) LANDSHEERE C. (de) et BAYER E. — *Comment les maîtres enseignent*, Coll. Pédagogie et recherches, Bruxelles, 1974.
- (12) Le choix de cet échantillon d'enseignants s'est fait en fonction des facteurs suivants : enseignant dans des CP de ville, échantillon représentatif des variables analysées (sexe, âge, CSP), cohorte d'enfants représentative de la population française, enseignants connus depuis de nombreuses années.
- (13) CHILAND C. — *L'Enfant de six ans et son avenir*, Paris, PUF, 1971.
- (14) Ainsi sur notre population, après signalement et/ou à l'issue des premières réunions de synthèse, après examens psychologiques et entretiens, nous avons éliminé 31 enfants de notre champ d'observation pour l'ensemble des 2 années. Par

ailleurs, nous n'avons pris en compte que les seuls élèves à l'âge normal du CP.

- (15) PASQUIER D. — **Test de lecture pour le CP**, Editions EAP.
- (16) MOLLO S. — **L'Ecole et la société**, Dunod, 1970.
- (16 bis) Nous avons séparé notre population d'enseignants en deux sous-groupes en utilisant la limite d'âge de 40 ans. Celle-ci n'est pas prise arbitrairement car cet âge correspond, sur l'ensemble de la France et sur notre population, à une modification significative de mode de recrutement. Ainsi les maîtres âgés de plus de 40 ans ont été le plus souvent recrutés par la filière des remplaçants, alors que la formation à l'école normale est dominante chez les autres.

- (17) ZAZZO B. — **Un Grand passage, de l'école maternelle à l'école élémentaire**, Paris, PUF, 1978.
- (18) MUGNY C. & PAPASTAMOU S. — Rigidité et influence minoritaire, **Bulletin de Psychologie**, n° 361, juil.-août 1983, 723-734.
- (19) Corrélation non significative ($r = -.42$) pour les enfants issus des classes moyennes.
- (20) Seule, la corrélation entre ces dimensions et les écarts entre pronostic et niveau scolaire en fin de CP des enfants issus des classes sociales favorisées est significative $r = .72$ signif. à $P = .01$.
- (21) Il serait, en effet, absurde de rapporter aux seuls maîtres toutes les inadaptations rencontrées à l'école.

ANNEXE 1

L'IMAGE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DE L'ENFANT AU COURS PRÉPARATOIRE

Voici une liste de traits plus ou moins nécessaires à l'adaptation de l'enfant qui entre au CP. L'ordre de présentation de ces traits est ici volontairement aléatoire. Dites si, selon vous, chacun de ces traits est nécessaire à la bonne adaptation de l'enfant et à sa réussite dans l'apprentissage de la lecture. Il suffit d'attribuer à chaque trait une note selon le barème suivant :

- 0. sans rapport avec l'adaptation au CP,
- 1. sans grand effet sur cette adaptation,
- 2. légère influence,
- 3. influence moyenne mais non déterminante,
- 4. grande influence,
- 5. trait absolument nécessaire.

Évitez SVP l'absence
de réponse à un trait.
Évitez de répondre
collectivement

• Adaptation sociale	
• Adresse gestuelle	
• Appétit	
• Aptitude au travail en groupe	
• Aptitude à trouver des solutions en dehors des procédés appris face à une situation nouvelle	
• Articulation (langage)	
• Appliqué	
• Attentif	
• Autonome	
• Physiquement agréable	
• Bon état de santé générale	
• Bonne alimentation	

• Calme	
• Bonne camaraderie	
• Capacité d'abstraction	
• Capacité d'association des formes et des sons	
• Capacité d'analyse d'un ensemble de sons	
• Capacité d'analyse d'un ensemble de formes	
• Capacité à utiliser les explications	
• Capable de mener un groupe d'enfants dans une activité	
• Capable de passer d'une tâche à une autre sans qu'on le lui demande	
• Capable de prendre des initiatives	
• Capable de suivre les directives données	
• Intérêt pour le travail scolaire	

● Recherche l'intimité avec le maître	
● Bonne latéralisation	
● Maturité affective	
● Mémoire à long terme	
● Mémoire immédiate	
● Motivation	
● Motricité	
● Obéissant	
● Ordonné	
● Organisation spatiale	
● Organisation temporelle	
● Organisation syntaxique	
● Orientation Droite Gauche	
● Perception auditive	
● Perception visuelle	
● Politesse à l'égard de l'adulte	
● Persévérant	
● Rapidité de compréhension	
● Réceptif	
● Bonne représentation du corps	
● Comprendre et utiliser les codes	
● Bonne compréhension générale	
● Confiance en soi	
● Contrôle de soi	
● Bonne coordination gestuelle	
● Coordination visuo-motrice (œil et main)	
● Correction grammaticale du langage parlé	
● Courageux	
● Curiosité intellectuelle	
● Désir d'apprendre	
● Désir de communiquer	
● Discipliné, docile	

● Discrimination perceptive auditive	
● Discrimination perceptive visuelle	
● Elocution correcte	
● Equilibre affectif	
● Esprit critique	
● Esprit méthodique	
● Esprit observateur	
● Expression verbale (prendre la parole et répondre aux questions)	
● Faire des phrases correctes	
● Force physique	
● Franchise	
● Gentillesse	
● Bon niveau graphique	
● Illustrer la leçon de son expérience personnelle	
● Propreté corporelle	
● Travailleur	
● Résistance à la fatigue	
● Respect du travail des autres	
● Sensibilité aux bonnes notes	
● Sensibilité aux punitions	
● Sensibilité aux reproches	
● Sommeil suffisant	
● Sociable	
● Stable affectivement	
● Attire la sympathie	
● Sûreté du jugement	
● Soigneux	
● Sens artistique	
● Ténacité	
● Tonicité générale	
● Notion de signes et de symboles	
● Vocabulaire	
● Bon climat familial	

Parmi la liste de traits ci-dessus, classez les 10 traits qui vous paraissent les plus importants (10 étant le plus important)

10 9 8 7
 6 5 4 3
 2 1 autres traits

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous, sans quoi le questionnaire serait inexploitable, nous vous en garantissons, bien entendu, l'aspect confidentiel.

Nom : Prénom : Age :

Situation familiale : MARIÉ(E) CÉLIBATAIRE DIVORCÉ(E) VEUF(VE)

Profession de l'ÉPOUX(SE) :

Profession de vos parents : PÈRE :

MÈRE :

NIVEAU D'ÉTUDES (inscrire le diplôme le plus élevé) :

Formation professionnelle initiale :

ECOLE : COMMUNE :

Nature de la classe : MATERNELLE :

Gde Section	Gde et Moy. Section	classe unique	Section enfantine
-------------	---------------------	---------------	-------------------

PRIMAIRE :

CP	CP / CE	CP / SECTION ENFANTINE
----	---------	------------------------

dans :

Ecole de ville	Ecole à 2 classes	Regroupement
Classe unique		

Soyez remercié de votre participation

Ne rien inscrire ci-dessous SVP					
Sexe	CSP	Age	Formation	Classe	Type

ANNEXE 2

**Second questionnaire
Rationalisation de l'échec**

1) Quels sont, selon vous et votre expérience, les 3 facteurs principaux de l'échec au cours préparatoire ?

2) En considérant les 5 derniers élèves de votre classe — pas nécessairement en échec total — Indiquez 3 facteurs au maximum (mettre une croix) pouvant expliquer l'échec ? Conserver l'anonymat des enfants.

	①	②	③	④	⑤
Sexe					
Age (mois et année)					
Profession du père					
① Cond. matérielles de vie					
② Manque de dons ou de possibilités intellect. ...					
③ Troubles Psycho-affectifs					
④ Troubles du comportement					
⑤ Environnement culturel					
⑥ Manque de volonté, de travail ou désintérêt ...					
⑦ Climat familial					
⑧ Enseignement inadapté à l'enfant					
⑨ Retard ou trouble du lang.					
⑩ Trouble perceptif					
⑪ Retard psycho-moteur					
⑫ Immaturité affective					
⑬ Autres facteurs, lesquels ?					

ÉTUDE DIFFÉRENTIELLE DE L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DES MATHÉMATIQUES AU COURS PRÉPARATOIRE

par Y. PRETEUR et J. FIJALKOW

Un échantillon de 330 enfants appartenant à 16 Cours Préparatoires et en majorité citadins et de milieu défavorisé ont été soumis à des tests de lecture (Echelle composite de lecture d'Inizan et Bartout) et de mathématiques (Bat-Elem de Savigny). L'analyse des résultats, conduite variable par variable, a été effectuée dans une perspective différentielle. Celle-ci met en évidence un effet statistiquement significatif du milieu social, de l'origine nationale (distincte du précédent), et de la classe fréquentée. On n'observe pas par ailleurs de variation significative en fonction du sexe ou de l'âge (1).

Quand un praticien se voit adresser un jeune enfant en situation d'échec scolaire par suite de difficultés en lecture et/ou en mathématiques et/ou comportementales, il oriente aussitôt son investigation vers la recherche des facteurs organiques et/ou affectifs et/ou sociaux et/ou pédagogiques susceptibles d'être responsables des difficultés de l'enfant.

La majorité des chercheurs en éducation ne procèdent pas différemment. La plus grande partie des travaux consacrés aux difficultés scolaires s'efforcent en effet

d'identifier les facteurs susceptibles de jouer un rôle dans leur déterminisme. Les recherches consacrées à identifier les sujets qui éprouvent ces difficultés sont beaucoup moins nombreuses. Le déséquilibre est patent entre la masse des recherches répondant à la question « quoi ? » (« qu'est-ce qui ne va pas ? ») ou « pourquoi ? » (« à quoi sont dues ces difficultés ? ») et celles répondant à la question « qui ? » (« quels sont les enfants qui ont des difficultés de cet ordre ? »).

L'adoption d'un point de vue différentiel nous apparaît dès lors de nature à répondre à cette carence de la recherche. Notre propos dans ce travail est donc de tenter de contribuer à l'étude des difficultés d'apprentissage en cherchant quelles sont les variables différentielles qui affectent les résultats scolaires des enfants. Ont été retenues, parce que le plus souvent évoquées dans les milieux pédagogiques ou scientifiques, les variables de milieu social, origine nationale, sexe, âge et la classe fréquentée par l'élève.

Ces variables, reconnues par la tradition, jouent-elles effectivement un rôle aujourd'hui ? La question mérite d'être posée compte-tenu des changements intervenus dans la vie sociale en général et dans la vie scolaire en particulier, depuis les premières évaluations de ces variables. Si l'on veut bien admettre en effet que ces variables peuvent n'avoir de rôle que contingent, les études consacrées à vérifier leur pertinence actuelle se justifient : telle variable opérante hier peut se révéler inopérante aujourd'hui. L'examen du niveau scolaire d'un échantillon d'enfants en fonction des variables indiquées se justifie donc du souci d'une éventuelle actualisation de la liste des variables agissant dans le champ considéré.

Une autre caractéristique des recherches consacrées aux résultats scolaires des jeunes enfants est de porter le plus souvent sur une population sélectionnée constituée d'enfants en situation d'échec. Le risque inhérent à un tel choix est alors de généraliser à l'ensemble de la population des caractéristiques qui ne valent que pour la sous-population sélectionnée. Afin de parer à ce risque nous avons pris le parti de travailler sur un échantillon tout venant.

On observe enfin que la plupart des études sur les difficultés scolaires au niveau primaire sont centrées sur la lecture. Cette limitation à un domaine d'acquisition particulier n'est sans doute pas étrangère à la longévité d'un concept aussi discutable que celui de « dyslexie ». A n'examiner en effet que la lecture on court le risque de surestimer la spécificité des facteurs responsables des difficultés que rencontrent les enfants. Il nous paraît donc souhaitable d'examiner conjointement les résultats en lecture et mathématiques. Cet élargissement du champ d'étude devrait permettre de voir dans quelle mesure les

variables soumises à l'analyse valent pour la seule lecture ou concernent également les mathématiques ce qui orienterait dès lors vers des perspectives explicatives plus générales.

MÉTHODOLOGIE

I. - ÉCHANTILLON

La recherche porte sur 16 CP de Toulouse et de la région toulousaine, soit un effectif de 330 enfants. Notons que si modestes que soient ces nombres ils sont néanmoins nettement plus élevés que ceux des études jusqu'ici réalisées en France (pour une revue de ces travaux, voir Fijalkow, 1983).

De ces 16 CP, 7 proviennent d'un quartier populaire de la ville de Toulouse (N = 155 enfants), 6 de villages d'environ 2 000 habitants situés à environ 25 km de Toulouse (N = 120), et 3 d'une ville moyenne distante de 65 km de la capitale régionale (N = 55). Un des 7 CP toulousains est un CP d'adaptation. La diversité géographique de cet échantillon résulte à la fois d'une pratique délibérée visant à atteindre un minimum de représentativité et surtout de contingences pratiques dues aux conditions d'élaboration de la recherche.

Les caractéristiques plus précises de cet échantillon seront indiquées dans le cours du texte lors de l'examen de chaque variable.

II. - ÉPREUVES UTILISÉES

Le souci de permettre une identification aisée de ce qui est mesuré dans cette recherche nous a conduit à faire usage de tests couramment utilisés dans les écoles. Ce souci l'a emporté sur nos réserves relatives aux instruments de mesure utilisés. Nous avons donc retenu d'une part l'échelle composite de lecture d'Inizan et Bartout 1972 et d'autre part, l'épreuve de mathématiques de la Bat-Elem de Savigny (1976).

Lecture

Rappelons que l'échelle d'Inizan et Bartout se compose de 11 épreuves qui, selon les auteurs, comportent :

- une approche syncrétique des mots (épreuves 1 et 2) ;
- une analyse auditive et visuelle des mots (épreuves 3, 4, 5 et 6) ;
- une activité de synthèse (épreuves 7 et 8) ;

— une pratique de la langue écrite (épreuves 9, 10 et 11) ;

La passation est entièrement collective. Chaque enfant dispose d'un cahier sur lequel il consigne lui-même ses réponses. La mobilisation demandée à l'enfant étant très importante la passation est étalée sur deux périodes d'environ une heure chacune. Le score global est la somme des différentes notes pondérées obtenues à chaque épreuve.

Mathématiques

De la Bat-Elem destinée au CP, nous avons retenu les items I à XIV et la première partie de l'item XX, soit 15 items au total. Il s'agit de 15 exercices faisant appel aux notions de base abordées au CP. Elles se rapportent :

- à la logique : notion d'ensemble, relations binaires, tableau cartésien, interaction, inclusion, sériation ;
- à la numération : dénombrement, dictée de nombres, additions, inégalité.

La passation est entièrement collective. Chaque enfant dispose d'un cahier individuel où sont présentés les différents exercices et sur lesquels il inscrit lui-même ses réponses. La passation de l'épreuve dure environ une heure et quart. Le score global est la somme des notes obtenues aux différentes épreuves.

La passation des épreuves de lecture et de mathématiques a été conduite par trois psychologues scolaires inscrits au séminaire de maîtrise dans lequel cette recherche a été conduite. L'un d'entre eux s'est chargé des épreuves de lecture et l'autre des épreuves de mathématiques pour les 7 CP de Toulouse et les 6 CP des villages voisins tandis que le troisième recueillait l'ensemble des données dans les 3 CP de la ville moyenne.

La cotation des épreuves a été effectuée collectivement en séminaire de maîtrise dans un souci d'homogénéisation maximum des critères.

Comportement

Une évaluation standardisée du comportement des enfants en classe a été sollicitée auprès de chacune des 16 maîtresses et pour chacun des 330 enfants sur le modèle du questionnaire élaboré par B. Zazzo (1978). Cette question, qui répond à une problématique différente devant faire l'objet d'une publication ultérieure, n'est indiquée ici que pour mémoire.

Le recueil des données a été effectué au cours du mois de mars, peu de temps avant Pâques.

ANALYSE DES RÉSULTATS

I. - LE MILIEU SOCIAL

Les 330 enfants constituant notre échantillon ont, dans un premier temps, été répartis suivant la profession des parents dans les catégories socio-professionnelles de l'INSEE. Le Tableau I.1. indique le pourcentage de ces différentes catégories dans la population française et dans notre échantillon.

Tableau I.1

Comparaison des pourcentages des diverses catégories socio-professionnelles dans la population française et dans notre échantillon

Catégories socio-professionnelles	% dans la population française (1)	% dans notre échantillon
1. Agriculteurs et salariés agricoles	8,6	0,9
2. Chefs d'entreprise de l'industrie et du commerce (y compris artisans et petits commerçants) (2)	7,8	5,2
3. Professions libérales	8,5	0,3
4. Cadres supérieurs		4,8
5. Cadres moyens	10,6	8,5
6. Employés	9,2	33,9
7. Ouvriers	46	44,6
8. Personnels de service	2,1	1,5
9. Divers	2,8	0,3
10. Personnes non actives	4,4	—

(1) La répartition des enfants (tranche d'âge : 0 à 16 ans) selon la catégorie socio-professionnelle du chef de famille résulte d'un sondage au 1/20°. Recensement de l'INSEE, 1975.

(2) Pour notre échantillon, cette catégorie est exclusivement constituée par des petits artisans : maçons, plâtriers..., et des petits commerçants : cordonniers..., pour la plupart de nationalité espagnole ou portugaise.

L'homogénéité de cette catégorie, renforcée par l'absence de chefs d'entreprise de l'industrie et du commerce, nous permet d'un point de vue socio-culturel de les regrouper dans le milieu II avec les employés.

L'examen de ce tableau I.1. fait apparaître une sous-représentation des agriculteurs et salariés agricoles dans notre échantillon du fait d'une origine essentiellement urbaine. La catégorie des chefs d'entreprise de même que celles des cadres moyens et supérieurs sont également sous-représentées. A l'opposé, la catégorie des

employés est excessivement populeuse dans notre échantillon.

Le regroupement des CSP de l'INSEE en quatre milieux sociaux, tel qu'il apparaît au Tableau I.2., montre une légère sur-représentation du milieu I. Cette sur-représentation est très accusée pour le milieu II. Par contre notre échantillon est un peu sous-représenté pour les deux catégories III et IV constituées par les milieux avancés.

Tableau I.2

Comparaison de la répartition de la population française et de notre échantillon en fonction des 4 catégories sociales. Les valeurs sont indiquées en pourcentage, les effectifs réels figurent entre parenthèse

Milieu social	I (cat. 1, 7, 8)	II (cat. 6, 2)	III (cat. 5)	IV (cat. 3, 4)
Population française	56,7	17	10,6	8,5
Notre échantillon (N = 330)	60 (198)	26,4 (87)	8,5 (28)	5,1 (17)

Le double caractère « urbain » et « défavorisé » de notre échantillon ne permet donc pas de généraliser a priori à la population française dans son ensemble les conclusions susceptibles d'apparaître à l'issue de l'analyse. Ces distorsions géo-sociologiques ne sont cependant pas gênantes pour notre propos. Celui-ci n'est pas en effet d'opérer une description fine des résultats scolaires épousant au plus près les méandres de la population française mais uniquement de voir par une méthode contrastive si les résultats scolaires au CP diffèrent selon le milieu social de l'enfant.

La comparaison des notes moyennes en lecture comme en mathématiques, pour chacun des quatre milieux sociaux considérés, montre que les résultats vont croissant des milieux désavantagés (M.I) aux milieux avantagés (M.IV) (voir Tableau I.3.).

Tableau I.3

Score moyen en lecture et en mathématiques en fonction du milieu social de l'enfant

		Milieu I	Milieu II	Milieu III	Milieu IV
Lecture	n	198	87	28	17
	\bar{x}	105,69	112,18	117,36	137,00
	σ	22,832	24,036	24,15	19,38
Maths	n	198	87	28	17
	\bar{x}	28,27	31,98	32,25	43,06
	σ	10,495	9,626	9,62	6,72

En lecture, ces différences moyennes d'un milieu social à l'autre sont presque toujours significatives à l'exception des milieux II et III qui obtiennent des scores moyens comparables :

M.I / M.II, t (Student) = 2,18, $P < 0,05$

M.II / M.III, t (Student) = 0,99, $P > 0,10$

M.III / M.IV, t (Student) = 2,84, $P < 0,01$

En mathématiques, on retrouve, dans les comparaisons entre milieux, le même type de différences qu'en lecture, et de nouveau, les milieux II et III ne se distinguent pas :

M.I / M.II, t (Student) = 2,81, $P < 0,02$

M.II / M.III, t (Student) = 0,13, $P > 0,10$

M.III / M.IV, t (Student) = 4,05, $P < 0,001$

Les scores moyens en lecture et en mathématiques donnent donc le même classement selon le milieu social : milieu I, puis milieux II et III, enfin milieu IV.

Après avoir considéré les tendances centrales, une autre façon de rechercher l'existence de différences entre les milieux sociaux consiste à examiner les parties extrêmes des distributions de résultats, soit par exemple les 15 premiers centiles qui correspondent aux résultats les plus faibles et les 15 derniers centiles qui regroupent les meilleurs résultats (Tableau I.4.).

Tableau I.4

Répartition des enfants selon le milieu social dans les 15 premiers et les 15 derniers centiles des notes en lecture et en mathématiques d'après l'échantillon total $N = 330$ ($n =$ effectif, $\% =$ pourcentage)

		M.I (198)	M.II (87)	M.III (28)	M.IV (17)
15 premiers centiles	Lecture	n 36 % 18,2	n 13 % 15	n 2 % 7,1	n 0 % 0
	Maths	n 43 % 21,7	n 7 % 8	n 2 % 7,1	n 0 % 0
15 derniers centiles	Lecture	n 18 % 9,1	n 16 % 18,4	n 4 % 14,3	n 10 % 58,8
	Maths	n 23 % 11,6	n 15 % 17,2	n 3 % 10,7	n 10 % 58,8

On remarque alors qu'en lecture comme en mathématiques, aucun enfant de milieu avantageé n'apparaît dans les premiers centiles. Cette partie de la distribution est peuplée principalement d'enfants de milieu désavantageé (M.I) et secondairement d'enfants des milieux II et III.

Si l'on considère ensuite les 15 derniers centiles en lecture, soit les meilleurs résultats, on note que les enfants de milieu avantageé s'y retrouvent à plus de 58 %, contre 14 % environ d'enfants de milieu III et seulement quelques 9 % de milieu I. Le pourcentage est donc, dans l'ensemble, d'autant plus faible que le milieu d'origine est désavantageé.

Dans le cas des mathématiques, la supériorité du milieu avantageé se manifeste à nouveau du fait que plus de 58 % des enfants de ce milieu IV apparaissent dans ce cadre. Le pourcentage des enfants de milieu II, légèrement plus élevé que celui des enfants de milieu III, contrairement aux attentes, ne saurait néanmoins surprendre si on se souvient que c'est précisément entre ces deux milieux que la différence des moyennes en mathématiques ne s'était pas révélée significative.

Ainsi donc l'examen des parties extrêmes des distributions confirme ce que l'analyse des tendances centrales avait fait apparaître, à savoir l'existence d'une variation des résultats en fonction du milieu.

II. - L'ORIGINE NATIONALE

Deux thèses sont couramment soutenues concernant les résultats scolaires des enfants d'origine étrangère. Certains voient dans cette origine la source d'« handicaps » linguistiques par exemple, dont souffriraient les apprentissages scolaires, et considèrent donc la variable « origine étrangère » comme une variable à part entière. D'autres, par contre, partant du constat que la plupart des enfants d'origine étrangère proviennent de familles de travailleurs immigrés, considèrent que c'est ce caractère « enfants de travailleurs » qui est véritablement explicatif et non pas le caractère « enfants d'immigrés ». Pour ces derniers, la variable « origine étrangère » n'a pas d'effet propre. Elle se dissout dans la variable « milieu social ».

Pour pouvoir étudier spécifiquement l'éventuel effet de l'origine nationale sur les résultats scolaires en isolant de l'effet milieu social mis en évidence plus haut, nous comparerons les 234 enfants d'origine française qui appartiennent aux milieux I et II aux 51 enfants d'origine étrangère qui appartiennent tous à ces deux mêmes milieux. On isole ce faisant la variable étudiée de la variable « milieu social » avec laquelle elle est généralement confondue.

Le groupe des 51 enfants d'origine étrangère se compose de 29 enfants d'origine maghrébine et de 22 enfants d'autres origines : 7 espagnols, 7 portugais et 8 immigrés du sud-est asiatique.

a) Comparaison des résultats moyens, selon l'origine nationale, d'enfants de milieux désavantagés (cf Tableau II.1)

La comparaison des moyennes en lecture et en mathématiques fait apparaître des différences entre les trois groupes nationaux (français, maghrébins, autres étrangers). Les différences les plus manifestes sont celles qui séparent les français de l'un ou l'autre des deux autres groupes. On observe en effet que les résultats des français sont supérieurs à ceux des maghrébins (Lecture : t de Cochran et Cox = 4,83, $P < 0,001$; Mathématiques : t de Student = 4,14, $P < 0,001$) et à ceux des autres étrangers (Lecture : t de Cochran et Cox = 5,59, $P < 0,001$; Mathématiques : t de Cochran et Cox = 4,00, $P < 0,001$). La légère tendance des Maghrébins à avoir de meilleurs résultats que les autres étrangers n'est pas statistiquement significative (Lecture : t de Student = 0,62, $P > 0,10$; Mathématiques : t de Student = 0,29, $P > 0,10$).

Tableau II.1

Score moyen en lecture et en mathématiques en fonction de l'origine nationale des enfants appartenant tous aux milieux sociaux I et II

Milieux I + II	Français	Tous les étrangers	Maghrébins	Autres étrangers
n	234	51	29	22
Lecture \bar{x}	110,63	93,59	94,7	92,1
σ	23,9	14,74	15,6	13,7
n	234	51	29	22
Maths \bar{x}	30,92	22,04	22,7	22,0
σ	10,2	8,67	8,9	7,1

Ainsi donc les différences s'établissent entre français et étrangers (maghrébins ou autres) et non pas entre chacun des trois groupes puisque les maghrébins et les autres étrangers n'obtiennent pas de résultats véritablement différents. On ne peut donc conclure dans ce cas à

une variation des apprentissages de base selon l'origine nationale en général mais à une variation selon un critère dichotomique « autochtones/étrangers ». Les résultats obtenus incitent alors à tracer la ligne de partage entre les enfants nés et élevés dans le pays et les autres enfants indistinctement.

Toutefois la grande majorité des enfants étrangers (45 sur 51) appartiennent au milieu désavantagé I et, sur ces 45, 43 résident dans la même zone populaire urbaine. Cette zone constituée d'un effectif de 7 cours préparatoires, soit 155 enfants au total, compte 104 enfants de milieu I. Il est donc possible de comparer les résultats des enfants des différentes nationalités en contrôlant le milieu social (tous issus du seul milieu I) et la classe fréquentée (quelle que soit leur nationalité, ces enfants proviennent également tous d'un cadre pédagogique commun). La comparaison des scores moyens en lecture et en mathématiques (cf. Tableau II.2) permet de retrouver la supériorité des enfants français par rapport aux maghrébins, aux enfants de la péninsule ibérique, mais fait apparaître également que les résultats des enfants du sud-est asiatique sont comparables à ceux des enfants français (cf. Tableau II.3).

Tableau II.2

Score moyen en lecture et en mathématiques en fonction de l'origine nationale des enfants appartenant tous à un milieu social désavantagé (M.I: agriculteurs ou employés agricoles, ouvriers, personnels de service)

Milieux I	Français unique-ment	Enfants maghrébins	Sud-est asiatique	Ibériques
n	61	23	7	13
Lecture \bar{x}	104,18	94	105,43	86
σ	23,315	17,077	13,103	9,504
n	61	23	7	13
Maths \bar{x}	28,49	23,13	25,	20,08
σ	11,235	9,092	5,066	7,911

Tableau II.3

Comparaison des scores moyens (t de Student ou t de Cochran et Cox *) en lecture et en mathématiques des différents sous-groupes nationaux appartenant tous au milieu social I

Milieu I	Français/Tous les étrangers	Français/Maghrébins	Français/Ibériques	Français/Sud-est asiatique	Sud-est asiatique/Ibériques	Sud-est asiatique/Maghrébins	Maghrébins/Ibériques
Lecture	2,81 * $P < .01$	1,91 $P < .10$	4,57 * $P < .001$	0,14 $P > .10$	3,82 $P < .01$	1,62 $P > .10$	1,81 * $P < .10$
Maths	3,13 * $P < .01$	2,05 $P < .05$	2,56 * $P < .02$	0,81 $P > .10$	1,48 $P > .10$	0,52 $P > .10$	1,01 $P > .10$

Les enfants du sud-est asiatique obtiennent des résultats en lecture supérieurs à ceux des enfants de la péninsule ibérique mais leur score moyen, quoique de 11 points supérieurs à ceux des enfants maghrébins, n'est cependant pas statistiquement différent du leur.

Ces quelques informations doivent être prises seulement comme une indication de tendance étant donné la petitesse des effectifs des sous-groupes d'enfants considérés.

D'autres données recueillies par ailleurs (Altier *et al.*, 1981), concernant les enfants réfugiés du sud-est asiatique, amènent à penser que ceux-ci manifestent une étonnante adaptation à l'école française que la composition du présent échantillon ne permet pas de mettre en évidence. Si on ne peut donc conclure que de manière dichotomique, il convient toutefois de donner à cette conclusion un caractère ouvert, d'éventuelles différences étant susceptibles d'apparaître à l'issue d'une analyse plus fine du facteur origine nationale.

L'analyse de nos données, relatives aux notes moyennes en lecture et en mathématiques des différents groupes nationaux successivement comparés entre eux, fournit une première indication positive sur le rôle spécifique de la variable origine nationale lorsque le milieu social est fixé et les enfants fréquentent tous les mêmes classes.

L'étude des extrémités de la distribution des notes permet-elle de maintenir ce constat ?

Tableau II.4

Répartition des enfants selon l'origine nationale et le milieu social dans les 15 premiers centiles (résultats les plus faibles) (Dans chaque case, l'effectif figure en haut à gauche et le pourcentage en bas à droite.

Ce dernier indique le rapport à l'effectif total du milieu par rapport à l'origine nationale : Français \times Milieu I : $n = 153$)

		Milieu I	Milieu II	Milieu III	Milieu IV
		(197)	(97)	(28)	(17)
Français	Lecture	25 16,3	12 14,3	2 7,1	0
	Maths	27 17,6	6 7,4	2 7,1	0
Maghrébins	Lecture	7 28	0	0	0
	Maths	8 32	1 25	0	0
Autres étrangers	Lecture	4 20	1 50	0	0
	Maths	8 40	0	0	0

b) Répartition des enfants des divers groupes nationaux sur les deux zones extrêmes de la distribution des résultats

L'information apportée par la comparaison des moyennes est confirmée par l'examen de la répartition des trois groupes nationaux dans les centiles extrêmes de la distribution (cf. Tableaux II.4 et II.5). Si l'on considère par exemple les 15 derniers centiles (meilleurs résultats), on n'y trouve aucun enfant d'origine étrangère pour ce qui est de la lecture et un seul enfant maghrébin (4 %) dans le cas des mathématiques. Complémentairement, dans les 15 premiers centiles (résultats faibles), n'apparaissent en lecture (milieu I) que 16,3 % de français contre 28 % de maghrébins et 20 % d'autres étrangers. En mathématiques, les écarts se creusent encore plus : 17,6 % d'enfants français pour 32 % d'enfants maghrébins et 40 % d'enfants appartenant aux autres nationalités.

Tableau II.5

Même présentation pour les 15 derniers centiles (résultats les plus élevés)

		Milieu I	Milieu II	Milieu III	Milieu IV
		(198)	(87)	(28)	(17)
Français	Lecture	18 11,8	16 19,8	4 14,3	10 58,8
	Maths	23 15	15 18,5	3 10,7	10 58,8
Maghrébins	Lecture	0	0	0	0
	Maths	1 4	0	0	0
Autres étrangers	Lecture	0	0	0	0
	Maths	0	0	0	0

c) Comparaison des résultats des divers groupes nationaux à partir d'échantillons étroitement appariés (cf. Tableau II.6)

Une autre façon de mettre en évidence l'intervention éventuelle de la variable étudiée consiste à comparer des échantillons d'origine étrangère à des enfants d'origine française aussi étroitement appariés que possible aux premiers. Pour chacun des groupes nationaux choisis nous avons donc retenu dans le groupe d'origine française les enfants leur correspondant par le maximum de critères (profession du père et de la mère aussi précisément que possible, sexe, âge, classe fréquentée). Nous

disposons alors d'un échantillon de 29 français appariés aux 29 maghrébins et de 22 français appariés aux 22 enfants d'origine étrangère diverse.

La comparaison des français aux maghrébins seuls, est, en lecture, peu significative (t de Student = 1,94, $P < 0,10$), mais l'est largement en mathématiques (t de Student = 3,82, $P < 0,01$).

Les français s'avèrent également mieux réussir que le groupe des autres étrangers tant en lecture (t de Student = 3,20, $P < 0,01$) qu'en mathématiques (t de Student = 2,38, $P < 0,05$).

Un sous-échantillon de 14 français comparé au sous-échantillon des 14 enfants originaires de la péninsule ibérique confirme la supériorité des français en lecture (t de Cochran et Cox = 3,35, $P < 0,01$) et en mathématiques (t de Student = 2,22, $P < 0,05$).

Enfin, le groupe des enfants du sud-est asiatique comparé au sous-groupe d'enfants étroitement apparié n'indique de différence significative ni en lecture (t de Student = 1,61, $P > 0,10$) ni en mathématiques (t de Cochran de Cox = 0,99, $P > 0,10$). Ce dernier constat, malgré sa faible portée (échantillon trop petit), confirme néanmoins les résultats trouvés ci-dessus (a).

Tableau II.6

Score moyen en lecture et en mathématiques des enfants des différents groupes nationaux, étroitement appariés, et appartenant à des milieux sociaux désavantagés

Groupes appariés		N = 51		N = 29		N = 22		N = 14		N = 8	
		Français	Etrangers	Français	Maghrébins	Français	Autres Etrangers	Français	Ibériques	Français	Sud-est asiatiques
Lecture	\bar{x}	105,35	93,59	103,59	94,69	107,77	92,14	103,07	85,79	116,00	103,25
	σ	18,83	14,74	19,23	15,63	18,45	13,70	17,70	9,17	17,84	13,61
Maths	\bar{x}	30,16	22,04	32,14	22,72	27,55	22,04	26,86	20,71	28,75	24,38
	σ	9,49	8,67	9,84	8,85	8,54	7,13	6,75	7,97	11,47	5,01

La comparaison des moyennes tout comme l'examen des parties extrêmes de la distribution des résultats et la confrontation des groupes appariés permettent alors de conclure sans hésiter qu'il existe bien, dans cette étude, un facteur « origine nationale » dont le rôle est **distinct** de celui du milieu social. Les différences systématiquement observées entre enfants d'origine française et enfants d'origine étrangère, à milieu social égal, sont en effet très nettes et ce fait conforte la thèse en vertu de laquelle la variable origine nationale est distincte de la variable milieu social.

III. - LE SEXE

On trouve dans notre échantillon 186 garçons pour 144 filles soit 56,4 % et 43,6 %. Sachant que la population française comporte un peu plus de filles que de garçons, notre échantillon manifeste donc une sur-représentation masculine.

a) Comparaison des résultats des deux sexes pour l'échantillon global

Il est souvent affirmé que les filles réussissent mieux que les garçons en lecture mais qu'en mathématiques la

relation s'inverse, les garçons obtenant de meilleurs résultats que les filles (Piret, 1965 ; Maccoby et Jacklin, 1974 ; Downing, 1981 ; pour une revue de questions sur la lecture voir Fijalkow, 1983). La comparaison des moyennes obtenues par les garçons et par les filles de notre échantillon, tant en lecture qu'en mathématiques (Tableau III.1), dément cette double proposition : les différences observées en fonction du sexe sont en effet **infimes** dans les deux matières considérées.

Tableau III.1

Moyennes des notes en lecture et en mathématiques selon le sexe de l'enfant
N : effectif ; \bar{x} : moyenne ; σ : écart-type

		Garçons N = 186	Filles N = 144
		Lecture	\bar{x} σ
Maths	\bar{x} σ	30,72 10,751	29,87 10,372

b) Répartition des deux sexes sur les deux zones extrêmes de la distribution des résultats

Si l'on considère maintenant les centiles extrêmes, on observe que, parmi ceux qui réussissent le mieux en lecture, les filles sont un tout petit peu plus nombreuses (16 %) que les garçons (13,4 %), ce qui correspond à l'affirmation courante. En harmonie avec ce fait (Tableau III.2), le pourcentage des garçons parmi les plus mauvais lecteurs (16,1 %) apparaît un peu plus élevé que celui des filles (14,6 %) mais ces différences suivant le sexe et les centiles extrêmes ne sont pas significatives ($\chi^2 = 0,46$, $P > 0,10$).

Tableau III.2

Répartition des enfants selon le sexe dans les 15 premiers centiles (résultats faibles) et dans les 15 derniers centiles (résultats élevés)
(Dans chaque case, l'effectif figure en haut et à gauche, le pourcentage en bas et à droite)

		Garçons	Filles
15 premiers centiles (Résultats faibles)	Lecture	30 16,1	21 14,6
	Maths	29 15,6	23 16
15 derniers centiles (Résultats élevés)	Lecture	25 13,4	23 16
	Maths	28 15,1	23 16

En ce qui concerne les mathématiques, on trouve le même pourcentage de filles (16 %) que de garçons (15,1 %) parmi les meilleurs résultats mais également parmi les plus mauvais : filles (16 %), garçons (15,6 %).

Ces données ne sont en aucune façon compatibles avec le principe d'une supériorité des garçons en mathématiques ($\chi^2 = 0,01$, $P > 0,10$).

Il apparaît donc que, globalement, la différence de sexe n'a pas d'effet sur les résultats des enfants ; contrairement aux idées reçues, les filles ne réussissent pas mieux que les garçons en lecture et les garçons n'ont pas de meilleurs résultats que les filles en mathématiques.

c) Comparaison des notes moyennes inter-sexes en fonction du milieu social de l'enfant

Sachant que, de manière générale, les résultats des enfants varient selon le milieu social, il est intéressant alors de voir si l'absence de différence entre garçons et filles, observée globalement pour l'échantillon, demeure vraie quel que soit le milieu social considéré ou si une différence apparaît dans certains milieux (Tableau III.3).

Quand on compare les moyennes obtenues par les garçons et par les filles en lecture ou en mathématiques, et cela pour chacun des quatre milieux, nulle différence n'est manifeste. En effet, l'écart des résultats entre sexes pour notre population n'est à aucun moment significatif (M.IV, t de Student = 1,56, $P > 0,10$).

Tableau III.3

Score moyen en lecture et en mathématiques en fonction du milieu social et du sexe des enfants
(N : effectif ; \bar{x} : moyenne ; σ : écart-type)

		Milieu I		Milieu II		Milieu III		Milieu IV	
		Garçons N = 112	Filles N = 86	Garçons N = 46	Filles N = 41	Garçons N = 19	Filles N = 9	Garçons N = 9	Filles N = 8
Lecture	\bar{x}	105,94	105,21	114,35	109,78	113,53	125,44	130,00	144,88
	σ	23,214	22,918	26,116	21,552	26,613	16,300	16,756	20,103
Maths	\bar{x}	28,52	28,02	32,93	30,90	32,79	31,11	42,33	43,88
	σ	10,642	10,387	10,078	9,093	10,363	8,298	5,523	8,184

d) Comparaison des notes moyennes inter-sexes d'enfants de milieux désavantagés appartenant à divers groupes nationaux

Le raisonnement suivi pour le milieu social peut également être utilisé pour l'origine nationale. la question qui se pose en effet est de savoir si l'absence de différence entre garçons et filles observée globalement et pour cha-

cun des milieux sociaux demeure ou disparaît quand on l'examine séparément pour chaque catégorie nationale (cf. Tableau III.4). Là encore aucune différence significative ne distingue les sexes en lecture comme en mathématiques.

L'examen des données par centiles confirme cette absence de différence. Les garçons et les filles, pour les

Tableau III.4
Scores moyens en lecture et en mathématiques des filles et des garçons appartenant à divers groupes nationaux

		Français Milieu II	Français Milieu I	Tous les étrangers Milieux I + II	Maghrébins Milieux I + II	Autres étrangers Milieux I + II	Ibériques Milieux I + II
Filles	n	39	64	24	15	9	8
	\bar{x}	110,13	108,92	95,29	96,13	93,89	89,5
	σ	21,997	23,647	16,59	17,27	16,298	10,268
Lecture	n	43	89	27	14	13	6
	\bar{x}	115,98	109,57	92,07	92,62	90,92	80,83
	σ	26,163	23,824	13,02	14,58	12,15	4,401
Garçons	n	39	64	24	15	9	8
	\bar{x}	31,41	30,21	21,71	21,40	22,22	21,75
	σ	9,031	10,382	7,29	7,529	7,29	7,649
Maths	n	43	89	27	14	13	6
	\bar{x}	33,77	30,01	23,07	24,14	21,92	19,33
	σ	9,759	10,610	8,82	10,174	7,32	8,892

différentes catégories nationales, sont aussi nombreux parmi les élèves les plus faibles en lecture ($\chi^2 = 2,36$, $P > 0,10$), et en mathématiques ($\chi^2 = 0,95$, $P > 0,10$). Les élèves obtenant les meilleurs résultats n'étant pratiquement (à une exception près) que des enfants d'origine française, tant en lecture qu'en mathématiques, la question ne peut être examinée à ce niveau.

Il apparaît donc, en bref, que quel que soit le mode d'analyse des résultats utilisé, garçons et filles n'ont pas de résultats différents, ni en lecture ni en mathématiques.

IV. - L'ÂGE

L'âge est une des variables dont la relation avec les résultats scolaires est considérée comme allant de soi. Le « manque de maturité » est souvent évoqué en cas de difficultés de l'enfant en début de scolarité. Il est donc intéressant de voir si l'âge constitue effectivement une variable différentielle des résultats dont nous disposons.

Nos données ayant été recueillies en 1978-1979, notre échantillon comporte des enfants qui, nés en 1973, sont en avance (N = 5), des enfants qui, nés en 1972, ont l'âge normal (N = 281, soit 85,1 %) et des enfants qui, nés en 1971, sont en retard d'un an (N = 36) ou qui, nés en 1970, sont en retard de deux ans (N = 8).

Nous distinguerons par la suite les trois classes d'âge dont les effectifs sont suffisamment nombreux pour permettre des comparaisons satisfaisantes : les enfants nés au cours du 1^{er} semestre de 1972 (N = 143), au cours du 2^e semestre de 1972 (N = 138) et les enfants nés en 1971 ou 1970 et donc en retard (N = 44).

a) Comparaison des résultats selon l'âge pour l'échantillon global

La comparaison globale d'abord, des moyennes des enfants d'âge normal avec celles des enfants en retard (voir Tableau IV.1), montre des résultats très proches les uns des autres en lecture (t de Student = 0,08, $P > 0,10$) comme en mathématiques (t de Student = 0,80, $P > 0,10$).

Les différences entre enfants nés au 1^{er} semestre et au 2^e semestre sont non significatives en mathématiques (t de Student = 1,62, $P > 0,10$) mais apparaissent légèrement significatives en lecture (t de Student = 1,87, $P < 0,10$). L'analyse de variance, portant sur ces 3 classes d'âge de l'échantillon global, est, elle, non significative tant en mathématiques (1,37, $P > 0,10$) qu'en lecture (1,97, $P > 0,10$).

Ces trois classes considérées globalement ne confirment donc pas l'idée selon laquelle les résultats au CP varient en fonction de l'âge de l'enfant.

Tableau IV.1
Score moyen en lecture et en mathématiques des enfants de 6 ans (1^{er} et 2^e semestre) et de plus de 6 ans

		2 ^e semestre (N = 138)	1 ^{er} semestre (N = 143)	plus de 6 ans (N = 44)
Lecture	\bar{x}	106,79 24,615	112,24 24,822	111,93 20,219
	σ	29,27 10,922	31,34 10,558	29,91 9,390

b) Action de l'âge sur les résultats après contrôle du milieu social et de l'origine nationale

On peut ensuite affiner les comparaisons en homogénéisant les groupes d'âge par le contrôle du milieu social et de l'origine nationale (variables différenciatrices) tout en effectuant une catégorisation en 4 trimestres et non plus seulement en 2 semestres comme précédemment. Ainsi les scores moyens en lecture des seuls enfants français de milieux désavantagés (I et II) des deux groupes les plus contrastés (4^e et 1^{er} trimestres), (voir Tableau IV.2), ne dépendent pas de l'âge de l'enfant (t de Student = 1,25, P > 0,10). Même les enfants de plus de 6 ans n'obtiennent pas un score moyen significativement différent des plus jeunes (t de Student = 1,23, P > 0,10).

Par contre l'âge de l'enfant module son score moyen en mathématiques et les enfants nés au 1^{er} trimestre de l'année sont supérieurs :

— à ceux nés au 4^e trimestre (t de Student = 2,21, P < 0,05)

— à ceux nés au 2^e trimestre (t de Student = 1,75, P < 0,10) ;

mais ces mêmes enfants du 1^{er} trimestre ne se différencient pas de ceux nés au 3^e trimestre (t de Student = 1,45, P > 0,10) et des enfants de plus de 6 ans (t de Student = 1,29, P > 0,10).

En résumé, seuls les mathématiques différencient les enfants de 6 ans nés en tout début d'année avec deux des trois groupes nés la même année mais dans aucun de ces cas étudiés, la lecture ne varie selon l'âge.

Tableau IV.2

Score moyen en lecture et en mathématiques des enfants français des milieux désavantagés (I + II) âgés de 6 ans (4 trimestres) et de plus de 6 ans

	4 ^e trim. (N = 50)	3 ^e trim. (N = 48)	2 ^e trim. (N = 52)	1 ^{er} trim. (N = 54)	+ de 6 ans (N = 28)
Lecture \bar{x}	108,24	108,81	109,10	113,83	115,07
σ	24,496	24,019	26,876	21,049	21,805
Maths \bar{x}	29,26	30,67	30,10	33,52	30,64
σ	10,212	10,352	10,709	9,438	9,784

c) Répartition des enfants en fonction de leur âge sur les deux zones extrêmes de la distribution des notes

Si l'on considère maintenant la distribution des trois classes d'âge (2^e semestre, 1^{er} semestre, plus de 6 ans) dans les centiles extrêmes, va-t-on observer davantage d'enfants jeunes dans les centiles qui regroupent les

enfants les plus faibles et un plus grand nombre d'enfants âgés dans les centiles les plus forts ? (Tableau IV.3). Tout d'abord, les enfants nés au 1^{er} semestre comparés à ceux nés au 2^e semestre n'obtiennent pas plus fréquemment de très bons résultats. Pour les résultats les plus faibles, les enfants nés au second semestre sont un peu plus nombreux que leurs aînés nés la même année mais cette différence n'est significative ni en lecture ($\chi^2 = 1,69$, P > 0,10), ni en mathématiques ($\chi^2 = 0,98$, P > 0,10).

Tableau IV.3

Répartition des enfants selon 3 classes d'âge dans les 15 premiers centiles et dans les 15 derniers centiles. (Dans chaque case, l'effectif figure en haut à gauche, le pourcentage en bas à droite).

		2 ^e semestre 1972 (N = 138)	1 ^{er} semestre 1972 (N = 143)	Nés en 1971, 1970 (N = 44)
15 premiers centiles	Lecture	27 20	19 13	3 7
	(Résultats faibles) Maths	27 20	21 15	4 9
15 derniers centiles	Lecture	22 16	22 15	2 5
	(Résultats élevés) Maths	20 14	23 16	7 16

Les enfants en retard d'un an ou deux au CP sont, comparativement aux enfants d'âge normal, moins fréquemment présents dans les zones extrêmes des distributions, tant pour les notes élevées que pour les mauvaises notes, à l'exception toutefois des très bonnes notes en mathématiques où ils se retrouvent avec la même fréquence que leurs camarades de 6 ans.

Cette même analyse des deux zones extrêmes de la distribution des notes avec une catégorisation plus fine en 5 classes d'âge des seuls enfants français de milieux désavantagés ne fait encore apparaître aucune différence significative pour les deux matières étudiées (voir Tableau IV.4).

Pour tous les enfants de 6 ans, aucune différence significative n'apparaît tant en lecture (15 premiers centiles : $\chi^2 = 4,39$, P > 0,10 ; 15 derniers centiles : $\chi^2 = 1,90$, P > 0,10) qu'en mathématiques (15 premiers centiles : $\chi^2 = 1,90$, P > 0,10 ; 15 derniers centiles : $\chi^2 = 1,86$, P > 0,10).

Ainsi, les notes moyennes comme la fréquence des notes extrêmes considérées sur la totalité de la population ou limitées aux seuls enfants français de milieu désa-

Tableau IV.4

Répartition des enfants français de milieu désavantagé (I + II) selon les 5 classes d'âge dans les 15 premiers centiles et dans les 15 derniers centiles
(Dans chaque case, l'effectif figure en haut à gauche et le pourcentage en bas à droite)

		4 ^e trim. 72 (N = 50)	3 ^e trim. 72 (N = 48)	2 ^e trim. 72 (N = 52)	1 ^{er} trim. 72 (N = 54)	+ 6 ans (N = 33)
15 premiers centiles (Résultats faibles)	Lecture	10 20	8 17	12 23	4 7	3 9
	Maths	11 22	8 17	6 12	11 20	3 9
15 derniers centiles (Résultats élevés)	Lecture	6 12	5 10	10 19	7 13	2 6
	Maths	5 10	7 15	8 17	11 20	5 15

vantagé (I et II) (le groupe le plus nombreux dans notre étude), ne sont pas différentes quelles que soient les classes d'âges considérées.

d) L'action de l'âge en fonction du milieu social

L'âge intervient-il de la même façon quel que soit le milieu social, ou bien, selon le milieu social considéré, l'âge exerce-t-il une influence différente ?

Pour les enfants du milieu social désavantagé (voir Tableau IV.5), l'âge ne modifie pas significativement les scores moyens en lecture (Milieu I, t de Student = 1,46,

$P > 0,10$; Milieu II, t de Student = 0,42, $P > 0,10$) et en mathématiques (Milieu I, t de Student = 0,99, $P > 0,10$, Milieu II, t de Student = 0,67, $P > 0,10$). Il en est de même pour les notes moyennes des enfants de milieu avantagé (Milieu IV) comparés entre eux, en lecture (t de Student = 94, $P > 0,10$) et en mathématiques (t de Student = 0,47, $P > 0,10$).

Par contre, chez les enfants de milieu social III (avec toutes les réserves liées à nos petits effectifs), l'âge joue un rôle différenciateur puisque en mathématiques (t de Student = 2,55, $P < 0,02$) comme en lecture (t de Student = 2,18, $P < 0,05$), les enfants nés en début d'année obtiennent des scores moyens supérieurs à leurs cadets.

Tableau IV.5

Score moyen en lecture et en mathématiques pour les deux classes d'âge selon le milieu social de l'enfant

		2 ^e semestre 1972				1 ^{er} semestre 1972			
		Milieu I (N = 78)	Milieu II (N = 41)	Milieu III (N = 8)	Milieu IV (N = 10)	Milieu I (N = 87)	Milieu II (N = 38)	Milieu III (N = 13)	Milieu IV (N = 6)
Lecture	\bar{x}	101,54	113,07	110,38	142,20	106,83	110,76	129,15	133,17
	σ	23,566	22,195	16,466	19,899	22,916	26,456	20,611	15,804
Maths	\bar{x}	27,13	31,22	29,50	43,30	28,77	32,71	36,69	41,67
	σ	10,705	8,940	6,347	7,469	10,619	10,768	6,250	5,888

e) L'action de l'âge selon l'origine nationale

Comment l'âge intervient-il lorsqu'on différencie l'origine nationale ?

Tout d'abord, voyons comment se répartissent les enfants dans les trois classes d'âge en fonction de l'ori-

gine nationale (voir Tableau IV.6). Pour les deux classes regroupant les enfants de 6 ans, les différentes nationalités se répartissent à proportion égale à une exception près : sous-représentation de la classe « autres étrangers » pour les enfants nés en début d'année. Cette disproportion va de pair avec une sur-représentation de

Tableau IV.6

Répartition des enfants de milieu désavantagé en fonction de leur origine nationale et pour les trois classes d'âge (Dans chaque case, l'effectif figure en haut à gauche, le pourcentage en bas à droite)

	2 ^e semestre 1972		1 ^{er} semestre 1972		Nés en 1971, 1970	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
N = 91 Français *	37	41	41	45	12	13
N = 27 Maghrébins	11	41	12	44	4	15
N = 22 Autres étrangers	9	41	6	27	7	32

* Seuls les enfants français, de milieu désavantagé fréquentant les mêmes classes que les enfants des autres origines nationales, ont été retenus, de manière à contrôler le milieu social et les influences inter-classes.

Tableau IV.7

Score moyen en lecture et en mathématiques des enfants de milieux désavantagés (I et II) en fonction de leur origine nationale et pour les deux classes d'âge

		2 ^e semestre 1972		1 ^{er} semestre 1972	
		Lecture	Maths	Lecture	Maths
		n	37	37	41
Français N = 91	\bar{x}	96,86	25,81	107,44	30,02
	σ	20,676	9,975	23,214	11,164
	n	11	11	12	12
Maghrébins N = 27	\bar{x}	92,82	21,18	91,67	22,08
	σ	18,032	7,153	11,873	9,709
	n	9	9	6	6
Autres étrangers N = 22	\bar{x}	90,44	22,89	85,33	18,00
	σ	12,166	8,894	9,223	6,603

cette même catégorie nationale pour les enfants de plus de 6 ans. Ce décalage est imputable aux enfants du Sud-Est asiatique proportionnellement en plus grand nombre dans la classe des plus âgés.

Y-a-t-il une différence entre les enfants français nés en début d'année et ceux nés en fin d'année ? (cf. Tableau IV.7). En lecture (t de Student = 2,12, $P < 0,05$), comme en mathématiques (t de Student = 1,75, $P < 0,10$), les scores des enfants nés en début d'année sont supérieurs à ceux nés en fin d'année.

Pour les enfants maghrébins comme pour les autres nationalités, n'apparaît pas de différence selon l'âge mais cette comparaison est effectuée sur de petits échantillons.

f) L'action de l'âge selon le sexe de l'enfant

Si l'âge n'intervient pas quand on considère la population en général, intervient-il si l'on distingue les garçons et les filles ? Nous nous en tiendrons pour ce faire aux seuls milieux défavorisés (I et II).

Si l'on compare les garçons d'âge différent entre eux (voir Tableau IV.8), le score légèrement supérieur des enfants nés en début d'année ne suffit pas à les différencier significativement des trois autres groupes plus jeunes, que ce soit en lecture :

1^{er} trimestre/3^e trimestre, t de Student = 1,14, $P > 0,10$

1^{er} trimestre/2^e trimestre, t de Student = 0,94, $P > 0,10$

1^{er} trimestre/4^e trimestre, t de Student = 0,90, $P > 0,10$

ou en mathématiques :

1^{er} trimestre/3^e trimestre, t de Student = 1,59, $P > 0,10$

Tableau IV.8

Score moyen en lecture et en mathématiques des garçons et des filles de milieux désavantagés (I et II) selon quatre classes d'âge

		4 ^e trimestre		3 ^e trimestre		2 ^e trimestre		1 ^{er} trimestre	
		Lecture	Maths	Lecture	Maths	Lecture	Maths	Lecture	Maths
garçons N = 109	n	26	26	26	26	23	23	34	34
	\bar{x}	110,27	30,15	108,38	29,77	109,22	30,04	115,53	34,03
	σ	23,67	10,67	27,20	11,94	29,32	10,92	21,43	8,86
Filles N = 95	n	24	24	22	22	29	29	20	20
	\bar{x}	106,04	28,29	109,32	31,73	109,00	30,14	110,95	32,65
	σ	25,69	9,83	20,25	8,24	25,30	10,74	20,61	10,53

1^{er} trimestre/2^e trimestre, t de Student = 1,52, P > 0,10

1^{er} trimestre/4^e trimestre, t de Student = 1,54, P > 0,10

Cette même comparaison des quatre groupes d'âges pour les filles manifeste un score moyen légèrement croissant des plus jeunes aux plus âgées, en lecture comme en mathématiques, mais les différences ne sont pas significatives :

en lecture, 1^{er} trimestre/4^e trimestre, t de Student = 0,69, P > 0,10

en maths, 1^{er} trimestre/4^e trimestre, t de Student = 1,42, P > 0,10

Ainsi l'âge n'est pas différenciateur quel que soit le sexe de l'enfant.

Une autre manière d'approfondir l'étude de cette variable âge est de constituer des groupes strictement appariés. Le Tableau IV.9 présente les notes moyennes de trois groupes d'âge, appariés selon le milieu social, l'origine nationale et la classe de cours préparatoire fréquentée. L'effectif de chaque groupe est constitué de 44 enfants. Ce nombre est défini sur la base du plus petit groupe des enfants de plus de 6 ans. Les différentes comparaisons ne produisent aucune différence significative.

En résumé, l'âge n'apparaît pas de manière générale comme une variable différenciatrice des notes moyennes en mathématiques et en lecture. Cependant, quelques effets se manifestent, d'une part dans l'étude du milieu social (mais seulement pour le milieu III) et d'autre part dans l'analyse de la variable origine nationale (mais seulement entre les enfants français nés en début d'année et ceux nés en fin d'année 1972).

Si la constitution de notre échantillon nous permet d'avancer une conclusion de non-effet de l'âge pour les enfants appartenant aux milieux désavantagés (I et II),

Tableau IV.9

Score moyen en lecture et en mathématiques des enfants de 3 classes d'âge étroitement appariés selon le milieu social, l'origine nationale et la classe de CP fréquentée

		2 ^e semestre 72 (N = 44)	1 ^{er} semestre 72 (N = 44)	Nés en 71, 70 (N = 44)
Lecture	\bar{x}	108,93	109,48	111,89
	σ	18,376	23,253	20,164
Maths	\bar{x}	29,09	29,18	29,98
	σ	7,748	9,374	9,409

nous ne sommes pas vraiment en mesure d'élargir ce constat aux enfants des milieux avantagés eu égard à la petitesse de ces groupes d'enfants dans notre étude. Nous reprendrons cette question au chapitre suivant.

V. - VARIATIONS INTER-CLASSES

Les données recueillies provenant de 16 classes de cours préparatoire réparties dans trois lieux géographiques différents (voir présentation de la population, p. 36), l'existence d'éventuelles variations inter-classes peut également être étudiée.

L'analyse de variance portant sur les notes moyennes de chaque classe (Tableau V.1) confirme qu'en mathématiques (F = 8,396, P < 0,001), comme en lecture (F = 6,846, P < 0,001), les résultats des enfants varient très significativement d'une classe à l'autre.

Toutefois, cette comparaison porte sur un échantillon hétérogène comprenant des enfants de différents milieux sociaux. Or il existe une relation étroite entre implantation scolaire et catégorie socio-professionnelle. Les enfants de différents milieux sociaux ne se répartissent donc pas également entre, par exemple, le quartier populaire de la ville de Toulouse et la banlieue pavillonnaire. Il est donc

Tableau V.1

Score moyen en lecture et en mathématiques pour chacun des 16 cours préparatoires

N = 330		CP ₁	CP ₂	CP ₃	CP ₄	CP ₅	CP ₆	CP ₇	CP ₈	CP ₉	CP ₁₀	CP ₁₁	CP ₁₂	CP ₁₃	CP ₁₄	CP ₁₅	CP ₁₆
Lecture	n	24	13	24	25	23	23	23	20	18	20	20	21	21	17	19	19
	\bar{x}	91,33	116,85	95,92	89,40	114,74	95,65	120,04	122,55	127,50	112,90	113,55	109,33	104,81	118,00	118,05	127,21
	σ	11,29	15,92	14,08	13,86	25,05	23,13	25,05	23,71	28,97	22,43	22,77	23,42	20,45	21,44	27,29	16,74
Maths	n	24	13	24	25	23	23	23	20	18	20	20	21	21	17	19	19
	\bar{x}	18,96	34,08	25,96	21,12	36,22	29,83	30,52	32,20	42,67	35,15	30,30	27,00	29,29	36,06	32,16	32,71
	σ	8,12	9,02	6,12	6,64	10,86	9,60	10,85	8,81	10,23	9,64	9,93	10,92	8,72	8,43	9,09	6,68

Tableau V.2

Score moyen en lecture et en mathématiques des 283 enfants de milieux désavantagés (I et II) pour chacun des 16 CP

N = 283		CP ₁	CP ₂	CP ₃	CP ₄	CP ₅	CP ₆	CP ₇	CP ₈	CP ₉	CP ₁₀	CP ₁₁	CP ₁₂	CP ₁₃	CP ₁₄	CP ₁₅	CP ₁₆
Lecture	n	22	11	20	25	20	21	20	17	15	17	15	17	19	14	15	15
	\bar{x}	90,59	115,55	94,30	89,40	113,10	96,38	115,55	120,82	126,47	109,82	113,53	104,12	103,05	112,36	113,73	128,07
	σ	10,48	16,60	13,85	13,86	25,53	23,88	23,25	25,18	28,97	20,40	18,80	21,69	20,67	18,84	28,92	13,60
Maths	n	22	11	20	25	20	21	20	17	15	17	15	17	19	14	15	15
	\bar{x}	18,55	34,09	24,85	21,12	34,75	29,33	29,35	31,59	42,47	33,76	31,07	24,65	28,42	33,36	30,47	32,87
	σ	8,30	9,03	5,17	6,64	10,74	9,92	11,13	9,08	10,91	9,24	6,98	10,07	8,71	6,54	9,37	6,61

préférable de reprendre la comparaison des notes en contrôlant l'origine sociale des enfants (voir Tableau V.2). L'analyse de variance des notes des 283 enfants des milieux désavantagés (I et II) reste très significative tant en mathématiques ($F = 8,025$, $P < 0,001$) qu'en lecture ($F = 6,204$, $P < 0,001$). Les résultats scolaires des enfants apparaissent donc dépendre de variables pédagogiques.

CONCLUSION

L'évaluation des connaissances en lecture et en mathématiques (avec des tests standardisés couramment utilisés dans les écoles) d'une population de 330 enfants de cours préparatoire, fait apparaître des différences significatives pour trois des cinq variables différentielles étudiées. Ce sont les variables de milieu social, d'origine nationale et de classe fréquentée par l'enfant.

Pour le milieu social, nos résultats, concernant la réussite scolaire, ne font que confirmer d'autres études. Les notes moyennes des milieux sociaux contrastés se différencient systématiquement et les enfants de milieu avantagé obtiennent les scores les plus élevés.

Il n'en va pas de même pour l'origine nationale puisque cette variable est souvent confondue avec le milieu social désavantagé. Ainsi, Abdallah-Pretceille (1982), dans son ouvrage « Des enfants non francophones à l'école », écrit qu'« à classes sociales identiques, les problèmes sont sensiblement les mêmes que pour des enfants français ». De même, Bastide (1982), dans son bilan d'enquête sur « Les enfants d'immigrés et l'enseignement français », adopte ce point de vue lorsqu'il écrit que « d'une nationalité à l'autre, on n'observe guère de différence dans les résultats scolaires des enfants. Réussite quasi équivalente à celle des français métropolitains pour les Africains du Nord (Algériens, Marocains, Tunisiens), pour les latins (Espagnols, Italiens, Portugais), pour les français d'Outre-Mer et aussi pour les Turcs bien que ceux-ci soient arrivés récemment en France » (Ses pro-

pres conclusions sont fondées sur les appréciations des maîtres en mai-juin 1978 à partir d'observations recueillies tout au long de l'année).

Par contre, nos données — limitées, il est vrai, du fait d'échantillons de nationalités étrangères trop petits —, font apparaître une variation des apprentissages de base selon un critère dichotomique « autochtones/étrangers » pour des enfants appartenant tous à un milieu social désavantagé. La contradiction entre les résultats de Bastide et les nôtres peut s'expliquer notamment par le fait que nos résultats sont élaborés avec des instruments standardisés alors que les siens sont obtenus sur la base d'une évaluation subjective de chaque enseignant. Comme le note l'auteur lui-même : « ce jugement a sans doute un caractère relatif car, dans une large mesure, les maîtres jugent les élèves en fonction de la classe où ils se trouvent et cette classe offre un reflet du milieu dans lequel elle se recrute ». Quoi qu'il en soit, notre propre étude nécessiterait une confirmation de cette action différenciatrice de l'origine nationale sur la base d'un échantillonnage mieux équilibré.

La troisième variable différenciatrice contraste nettement les résultats des 16 classes de cours préparatoires. Ces différences se maintiennent même lorsque les comparaisons portent sur une population homogène d'enfants du milieu désavantagé. Il faut donc en conclure que les variables proprement pédagogiques pèsent lourdement sur les résultats scolaires au CP.

Deux des variables examinées, le sexe et l'âge, ne font pas apparaître de différences significatives. Que les filles n'obtiennent pas de meilleurs résultats en lecture et les garçons en mathématiques va à l'encontre d'idées reçues en la matière. De la même façon que les résultats n'aillent pas en décroissant au fur et à mesure que l'âge baisse s'inscrit en faux contre l'opinion dominante à ce propos.

Des cinq variables analysées, trois s'avèrent donc effectivement différenciatrices et deux non. La confirma-

tion du rôle du milieu social et de la pédagogie n'est guère surprenante. La mise en évidence d'un effet d'origine nationale indépendant de celui du milieu social constitue, à nos yeux, une information originale. De la même façon, l'absence de différence en fonction du sexe et de l'âge présente un intérêt certain.

Quel crédit apporter à ces conclusions ? Celles-ci nous paraissent parfaitement fiables lorsqu'elles portent sur les enfants de milieu défavorisé. Par contre, la faiblesse numérique des autres milieux sociaux dans notre échantillon rend nécessaire la mise en œuvre de vérifications sur un échantillon plus équilibré de ce point de vue.

Sachant toutefois que la population en échec scolaire se recrute pour l'essentiel dans les milieux sociaux défavorisés sur-représentés dans notre échantillon, les conclusions même relatives que l'on peut en tirer nous paraissent importantes. Elles rendent nécessaires la réalisation de recherches explicatives dépassant le constat descriptif auquel la présente recherche s'est limitée de propos délibéré.

Yves PRETEUR
Jacques FIJALKOW

UER des Sciences du comportement
et de l'éducation
Université de Toulouse II

Notes

(1) Recherche conduite dans le cadre d'un séminaire de maîtrise de psychologie animé par les signataires de ce texte.

Nous remercions vivement le professeur Jean Simon qui a bien voulu relire ce texte.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE M. — Des Enfants non-francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ? *Cahier de Pédagogie moderne*, n° 66, A. Colin-Bourrelie, Paris, 1982, 173 p.

ALTIER M., BEN HAMAMA N., FERRIOL D. et MARINE Y. — L'Apprentissage scolaire chez les enfants de l'Asie du Sud-Est, *Mémoire de maîtrise de psychologie*, Université de Toulouse-II, Le Mirail, 1981.

BASTIDE H. — Les Enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et du second degré, Travaux et Documents, *INED, Cahier n° 97*, PUF, Paris, 1982, 280 p.

DOWNING J. — Cultural expectations and sex differences in reading, in : *Language and literacy. The social psychology of reading*, J. Ph. D. Edwards (Ed.), 1981, vol. 1, 1-27.

FIJALKOW J. — *Les Difficultés d'apprentissage de la lecture : Comment les expliquer ?*, Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire, 1983, 2 tomes, 902 p.

INIZAN A., INIZAN A. et BARTOUT D. — *L'Evaluation du « savoir-lire » au cours préparatoire*, A. Colin-Bourrelie, Paris, 1972, 64 p.

MACCOBY E.E., JACKLIN C.N. — *The psychology of sex differences*, Stanford University Press, 1974.

PIRET R. — *Psychologie différentielle des sexes*, Paris, PUF, 1965, 154 p.

REUCHLIN M. — Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, in : *Milieu et développement*, F. Duyckaerts et al. (Eds), PUF, Paris, 1972, 69-150.

SAVIGNY M. — Test de mathématiques, BAT-ELEMS B. — In : *L'Evaluation et l'analyse des acquisitions scolaires chez les enfants de 6 à 9 ans*, IFS, Caen.

ZAZZO B. — *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1978, 224 p.

INCOHÉRENCE ET COHÉRENCE DANS LES MÉTHODES DE LECTURE AU CP (de 1930 à nos jours)

par G. BASTIEN

A la lumière des connaissances linguistiques et psychologiques de 1987, le regard porté sur les méthodes de lecture au CP (1) de ces cinquante dernières années les fait souvent apparaître comme des recueils de procédés bêtifiants et incohérents. Toutefois un examen attentif nous révélera que ces manuels d'un passé révolu (1930-1970) avaient atteint une complète cohérence dans l'interdépendance de leurs trois vocations fondamentales : apprendre la lecture, plaire à l'enfant, éduquer celui-ci. Aujourd'hui, comprendre comment « fonctionnent » les manuels de cette époque, comment ils constituent un univers étrange plein de symboles, permet de saisir combien toutes les pages des méthodes, les aventures de leurs petits personnages prétexte à la didactique du lire, sont pétries de conceptions générales riches de références : sur l'acte de lire, sur le livre, sur l'enfant, sur le monde...

Et voici que la pratique pédagogique actuelle (1970-1987) s'éclaire ; non seulement nous saute aux yeux l'inadaptation culturelle des manuels anciens encore utilisés de nos jours dans les classes ; mais surtout la réflexion et les théories pédagogiques de notre décennie, déchirées par la perte récente d'un équilibre, apparaissent comme se cherchant dans la quête désespérée d'une nouvelle cohérence.

A la différence des abécédaires du 19^e siècle qui inféodaient toute la progression didactique à l'ordre alphabétique et séparaient dans le temps apprentissage technique des lettres et lecture courante, l'originalité des méthodes de lecture au CP issues des années 30 est d'avoir construit une véritable **cohérence**, qui restera le credo pédagogique de la lecture au CP jusqu'à nos jours, par l'organisation de chaque leçon en une espèce de circuit clos entre la lettre étudiée, illustrée par l'image, qui elle-même est commentée par un texte renvoyant sans cesse à la lettre étudiée.

A l'heure où toutes les conceptions sont en train de changer : conception de l'acte de lire, conception de l'apprentissage, conception de la langue, conception du livre et plus globalement conceptions de l'enfant, de sa psychologie, de sa place dans la société et de son rapport à l'écrit, cette mutation générale à laquelle nous assistons depuis peu nous donne le recul nécessaire pour étudier le manuel de lecture au CP version 1930-1980, participant d'un genre hybride entre la progression technique d'apprentissage phonographique et le livre au sens littéraire du mot, se voulant beau, vivant, amusant.

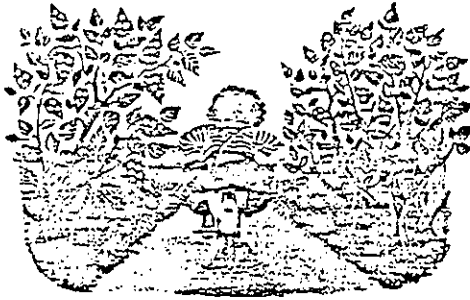
Par cette étude nous poursuivons un double but : d'une part aider les enseignants à bien situer leurs manuels de lecture dans une époque déterminée ; et d'autre part essayer de dégager les orientations de l'**ère nouvelle** pour la lecture au CP qui vient de se faire jour avec la décennie 80.

Historiquement nous distinguons en gros trois périodes :

— les méthodes de type **alphabétique**, combinant les lettres (de 1930 à 1970, voire 1977). Quelques exemples : **Rémi et Colette** (1951), **Daniel et Valérie** (1964), **Patou et Véronique** (1974).

— les méthodes de type **phonologisant**, fondées sur la relation phonie-graphie (de 1970 et notamment 1977 à 1980 voire 1985). Quelques exemples : **Le Sablier** (1972), **Au fil des mots** (1977), **Chantepages** (1977), **Bigoudi et compagnie** (1985).

— nouvelle position de la problématique due aux **théories idéo-visuelles** issues des travaux d'Eveline Charmeux (**La Lecture à l'école**, 1975), de Jean Foucambert (**La Manière d'être lecteur**, 1976) invitant à reconsidérer le privilège traditionnel de la mise en correspondance oral-écrit qui tenait le monopole des manuels aux dépens de l'entraînement à la perception du texte (années 80). Dans cette perspective, il n'existe pas encore d'aide pédagogique complète prenant la forme d'une méthode pour le CP, mise à part **Lecture en fête** (1983) qui ménage une certaine place aux « textes-surprises » (lecture-découverte) (2). Mais bien sûr à titre d'illustration on dispose de divers comptes-rendus de réalisations pédagogiques tels ceux de :



daniel va vers la rivière.

daniel va vers la rivière.

valérie va va v v
rivière vi vi

va vi vu ve vers vé vo vè

un vélo - un pavé - une olive

un élève - vite - la ville

elle lave - elle a vu - il vole

1. daniel s'est levé tôt vendredi.
2. sur un petit vélo, il suit l'allée de lilas qui va vers la rivière.
3. il va vite. valérie le suit.
4. la chèvre lève la tête et bêle.
5. elle a vu daniel sur le vélo.
6. maman lave à la rivière la salopette et les sabots.

DICTÉE : daniel va vite sur un petit vélo.



Daniel et Valérie (1964)
p. 24, 25.

- Huguette Seri, Christine Grass, Odette Minet, **Lire de la maternelle au CP**, A. Colin-Bourrelrier, 1981.

- Eveline Charmeux, Gilbert Ducancel, Marie-France Hazebrouk, Jacqueline Zonabend, **Lectures/Ecritures en section des grands-CP-CE1**, Nathan Coll. INRP, 1985.

- Revue **Les Actes de lecture**, Association française pour la lecture, CNDP-CDDP de l'Oise, Beauvais.

- Groupe de lecture d'Ecouen, **Former des enfants lecteurs ; cycle grande section, CP, CE1**, Hachette, 1985.

I. — INCOHÉRENCES LINGUISTIQUES DES ANCIENNES MÉTHODES (1930 à 1970, voire 1977)

Si en 1987 l'on attaque le corpus des anciennes méthodes (3) à travers une perspective linguistique, dans des manuels nés pour la plupart avant l'avènement de cette science dans la pédagogie, on est stupéfait de découvrir un **océan d'incohérence...** à tous les niveaux de l'analyse de la langue.

1) Une combinatoire formelle de lettres qui ignore largement les principes de fonctionnement du système graphique tel qu'on le conçoit actuellement. Par exemple :

- difficulté à prendre en compte les digrammes (graphèmes doubles tels « au », « ch », etc.) en commutation avec des graphèmes simples ;

- foi en un code phonographique biunivoque simplifié niant le rôle des lettres muettes dans l'orthographe ;

- composition artificielle de prétendues « syllabes » par « synthèse » de lettres en dépit de la structure des mots : exemple : la « syllabe inverse » « ar » justifie ainsi cette appellation dans « armoire », mais non pas dans des termes qui sont pourtant censés l'illustrer comme « araignée » ou « renard », « partir ».

2) Inexistence de l'oral et de sa spécificité tant sur le plan phonologique que syntaxique, car on se persuade qu'on parle comme on écrit et qu'on écrit comme on parle.

- Le phonique est vu à travers l'observation de l'écrit. Or bon nombre d'oppositions phoniques d'antan notées par l'orthographe n'ont plus d'existence de nos jours. Exemples : « ni » (panier) et « gn » (peignait) ; « et » et « est » ; « -ai » et « -ais » ; « là » et « las » etc.

- Inversement les différences graphiques sont conçues comme transcrivant par nature des différences de valeur phonique, alors que le contexte se révèle déterminant dans la mesure où la place du phonème dans la syllabe phonique constitue un paramètre de variation. Exemples : « sot »/o/vs « sotte »/ɔ/ ; « peu »/ø/vs « peur »/œ/.

- On suppose une prononciation normalisée, qui n'existe telle quelle nulle part : aussi n'apprend-on pas à l'enfant l'authenticité de sa prononciation locale.

● Enfin, du point de vue syntaxique, on assiste à un amalgame entre la structure de l'écrit et la spécificité grammaticale de la communication orale. Par exemple, soit qu'on considère comme transférable à l'oral la structure canonique S + V + Comp ; soit qu'on projette à l'écrit l'appareil déictique propre à l'oral : « voici », « c'est », « le vois-tu ? » etc.

3) Un vocabulaire présenté comme dépourvu de son sémantisme.

● choisi pour illustrer des sons :

Nicole et Victor 1943 p. 7 « Irma orne une urne ».

Toujours ensemble 1964 p. 81 « Gilles habite une villa tranquille dans un village de mille habitants près de la ville de Lille ».

● le souci du concret confine le vocabulaire dans la seule expression de la **référence** (dénomination des choses et des personnes) transformant les manuels en catalogues et encyclopédies. L'absence de mots au sens figuré interdit toute sensibilisation de l'élève à l'hyponymie, à la polysémie et à la métaphore, réduisant la fonction du lexique utilisé à un étiquetage de la réalité.

Mon Livre préféré 1950 p. 73.

« Chaque mois, j'achète dans la boutique de l'épicier du café moka, du chocolat à croquer, quatre kilos de sucre et quelquefois une liqueur de qualité ».

4) Une syntaxe simpliste. La progression de la lettre au mot, puis du mot à la petite phrase provoque une parataxe débilante :

● par paralysie de l'axe paradigmatique : les choix paradigmatiques relèvent soit de l'étiquetage de la réalité

« le coq doré », « la pomme mûre », « la lune luit », « l'âne rue ».

soit d'un lien phonique.

« la jolie jupe », « la petite pipe », « la gentille fille », « le gros, gras, gris Minet ».

● par paralysie de l'axe syntagmatique :

limitation de la structure de la phrase à GN1 + V par élimination des compléments :

« Lili a lu. Lili a pâli ».

par absence de lien entre les phrases :

« toto a vu la pipe. Lili va rire. papa a vu toto. toto retire la pipe ».

● par atrophie du texte :

des petits énoncés se juxtaposent sans rapport entre eux, donnant à la page du manuel une allure surréaliste involontaire :

« tu as mal à la tête. Une étoffe de cotonnade satinée. Il a battu le tapis. Adèle a une otite. Le rôti est cuit ».

En somme nous ne pouvons qu'être sensible aux entorses infligées au système linguistique, qui vont même jusqu'à produire une langue étrange :

« Le loup est Tobi » (c'est le loup qui joue le rôle de Tobi)

« Simone remue et ne s'arrête pas » (n'arrête pas de bouger)

et également être frappé par les déformations du discours utilisé, du fait des procédés pédagogiques de répétition, de simplification, de polarisation sur la lettre-son.

Mon Livre préféré 1950 p. 43 « A la noce de Gaston, on s'est régalé avec un bon melon, de la salade de concombres, des mousserons à la crème, des pigeons au cresson, de la confiture de marrons et une bombe glacée au citron ».

Cas limite : **Schneider** 1960 p. 11.

« Tata a un dada. Tata a dit : Si Si. » (Ma tante possède un cheval, auquel elle ordonne de s'asseoir).

Et pourtant... au-delà de cette description critique nous parvenons à un sentiment de profonde compréhension. Cette déformation linguistique, ne l'oublions pas, découle de postulats pédagogiques ; aussi s'impose-t-il de suivre le raisonnement sur lequel reposent ces manuels et qui relie principes didactiques et langue. Tentons de pénétrer maintenant **le système de pensée de cette époque** (1930 à 1970) souvent bien encore présent dans nos classes actuelles.

II. — PROFONDE UNITÉ DU SYSTÈME DE PENSÉE QUI SOUS-TEND LES ANCIENNES MÉTHODES

Nous désirons montrer maintenant combien décidément on arrive à tout mettre en corrélation dans ces manuels, quel que soit le bout par lequel on s'y prend. Les trois vocations constitutives des méthodes de cette époque se tiennent parfaitement l'une l'autre :

le **docere** (méthodologie d'apprentissage du lire-écrire) ;

le **placere** (souci de plaire à l'enfant, de le motiver, plus généralement souci psychologique d'adapter à l'enfant) ;

l'**educare** (éducation morale et idéologie sous-jacente).

Première vocation : le docere

A partir d'une volonté de simplifier provisoirement pendant le CP et d'une certaine conception du simple (priorité à l'élément), on va apprendre à combiner des lettres pour former des syllabes, des mots et des petites phrases.

Toujours pour rester simple, on va faire comme si ces lettres (à l'instar du latin) formaient un code biunivoque : une lettre pour chaque son, un son pour chaque lettre ; ceci ayant pour avantage de composer et décomposer rapidement ce qu'on appelle des « syllabes » et de passer facilement de la lecture à l'écriture par une réversibilité automatique. De là vient la profusion de termes qui se lisent comme ils s'écrivent (« domino », « cocorico » etc.).

Tout va se mettre au service de ce « mécanisme (didactique) de base », considéré comme le « mécanisme de lecture ». Et il importe que rien ne puisse en distraire l'enfant :

- l'orthographe va être simplifiée à outrance ;
- la langue va se déformer ;
- l'apprentissage, conçu comme une acquisition d'automatismes et non comme une construction par l'enfant, va recourir à des répétitions multiples ;
- plus encore ! le contenu lui-même des manuels va s'en ressentir car, pour ne pas perturber l'enfant et garder toute son attention pour les mécanismes, on va éliminer dans le contenu des textes toute gêne, tout heurt. Nous constatons donc le besoin de stéréotypie inhérent à cette conception didactique puisqu'il s'agit de veiller scrupuleusement à ce que l'enfant lise ce qu'il sait déjà.

Nous saisissons combien cette conception d'apprentissage du lire-écrire (DOCERE) conditionne totalement un certain type de langage, de psychologie, de pensée, de vision du monde.

Deuxième vocation : le placere

Il s'agit bien de ce principe novateur qui fonde l'originalité des manuels à partir des années 30 : une volonté de prendre en compte la réalité psychologique de l'enfant, ses intérêts, sa « motivation » pour essayer de compenser l'aridité de la combinatoire.

Le recours au « concret », au sens, va entraîner un amendement de l'ancien montage synthétique abstrait (méthodes dites « mixtes ») ; avec pour conséquences :

- sur la langue, l'utilisation de quelques mots lus et acquis globalement en début de progression, et la faveur donnée à l'« élocution » (langue orale) en début de leçon ;
- sur la mise en page du manuel, l'exploitation plus développée de l'image constituant dans la page-leçon un système circulaire : lettre → image → élocution → petites phrases → mots → lettre.

En un deuxième réseau d'interrelations, par volonté de recours au concret, au vécu de l'enfant, on représente les faits et gestes de petits personnages à la maison et à l'école. Or il s'avère que ces saynètes voulues distrayantes renvoient constamment en filigrane aux concep-

tions didactiques, car elles peuvent s'interpréter comme des allégories donnant une vision symbolique des apprentissages mis en œuvre dans une classe de CP :

- cf. la propension à la cueillette évoquant la collecte des mots ;
- la fascination pour les étiquettes et les catalogues renvoyant à la fonction lexicale de dénomination ;
- la griserie dans les danses enfantines mimant l'acte d'écrire ;
- l'alimentation débridée à l'image d'une pédagogie d'absorption d'éléments, sans souci d'assimilation, de structuration, de mise en système.

La logique du **placere** (perspective psychologique) renvoie donc elle aussi aux positions sur la langue et à la didactique.

Troisième vocation : l'éducare

L'unité de pensée s'exprime dans ce domaine aussi en de multiples liens. Les petites histoires édifiantes présentent un certain type d'enfant (l'enfant sage, l'enfant-image), présentent un certain type de monde (microcosme paradisiaque) qui ne manquent pas de nous ramener à la psychologie. Par les préceptes (**Corinne, Jérôme et Frite** 1977 p. 47 « Il faut obéir à son papa ») on veut dresser l'enfant, à l'aide d'automatismes d'éducation morale qui rappellent les automatismes d'acquisition linguistique. Pour sécuriser l'enfant, on va éliminer les aspérités, les difficultés du monde, tout comme celles de la langue.

La boucle est bouclée : à travers les personnages et le décor des saynètes moralisatrices, on assiste à une résurgence des conceptions didactiques,

- car ce monde clos, d'où il est impossible de sortir, représente une métaphore de l'Ecole qui ne s'ouvre pas à la société ;

- car les voyages, les multiples excursions des enfants dans un microcosme paradisiaque, ce parcours initiatique hors de l'authenticité du réel, c'est la progression didactique d'apprentissage à l'écart de la langue authentique, emprisonnée dans un manuel que l'enseignant suit pas à pas.

Clair Matin 1955 p. 96 - 2^e L

Chers petits amis,
Vous êtes partis au clair matin,
vous avez suivi gaiement Simone et René.
A chacun de vos pas, la lumière a grandi,
vos gentils compagnons vous ont appris à lire.
Continuez votre marche joyeuse.

Cette remarquable unité de pensée des méthodes de lecture est soudée par le ciment d'une totale symbolique qui peut s'interpréter à tous les niveaux. En effet l'univers

surréel du microcosme formant un **système complexe de symbolismes** se comprend :

- à deux degrés différents de symbolisation ;
 - le premier, lisible par l'enfant, ou en tout cas destiné à celui-ci,
 - le second, analysable seulement par l'adulte au moyen de comparaisons, de regroupements ;
- et à travers trois réseaux de symboles.

Premier réseau : représentation de l'enfant dans la vie quotidienne.

- Premier degré : décor symbolique (le pré, la forêt, la maison, la clôture...) personnages reconnaissables à leurs attributs symboliques (la pipe, le tricot etc.).
- Deuxième degré : symbolisation de la condition enfantine, parodie (le pantin, le clown, animaux enfermés).

Deuxième réseau : l'éducation (morale) de l'enfant, l'apprentissage.

- Premier degré : transpositions des qualités morales vantées par les préceptes ; faits et gestes des petits personnages ; bestiaire symbolique (la fourmi, l'abeille, les bœufs, l'âne...).
- Deuxième degré : l'École comme symbolisation de la vie ; apprentissage considéré soit comme un dressage (chien, singe, animaux de cirque) ; soit comme un épanouissement ou une culture biologique (fleurs, jardinage).

Lire-écrire-copier-réciter, et l'image, symbolisent à l'école le devoir d'imitation de l'enfant dans la vie.

Troisième réseau : langage et connaissance

- Premier degré : lire-écrire = symbolisation de la perception des éléments du monde.

La cueillette symbolise la lecture (« legere » latin) et réciproquement le lire symbolise la perception-cueillette du monde.

L'écriture symbolise les choses de ce monde constituées de traits ronds et traits droits.

- Deuxième degré : la langue écrite comme clé de la Connaissance.

La symbolique atteint ici une dimension religieuse avec l'expression d'une révélation dans un univers mythique (paradis, messie, parcours initiatique, ascension, pentecôte...).

Nous observons combien tout est devenu prétexte à symbolisme : l'illustration animale réaliste issue des leçons de choses rejoint l'illustration merveilleuse héritée des bestiaires du Moyen-Age, dans une symbolique totale où les tâches banales et quotidiennes, les jeux enfantins isomorphes, se décryptent comme les fables de La Fontaine. Par exemple, dans **Pré fleuri** 1983 p. 146, 147, la pie, détenant les secrets de la langue, est célébrée

comme grande initiatrice de l'Écriture à l'aube de la Vie comme au matin du Monde...

En somme, malgré les faiblesses et les limites que nous avons abondamment relevées, ce système de pensée pédagogique fondé sur trois vocations (DOCERE, PLACERE, EDUCARE) et tissé dans un réseau serré de symbolisme, pour peu qu'on le resitue historiquement, aura contribué à sortir de la formelle et sèche alphabétisation héritée du 19^e siècle. La solidité de cette interrelation triangulaire explique que le système constitutif des méthodes de lecture se soit maintenu si longtemps, même après 1977 dans les manuels, même de nos jours dans les pratiques, malgré les coups de boutoir que lui ont infligés l'urbanisation, la linguistique, la psychopédagogie et finalement les conceptions du livre et de l'acte de lire.

III. — COMMENT L'ÉQUILIBRE S'EST-IL ROMPU ?

1. Dans le domaine du docere : vers la dissolution des principes constitutifs des manuels

La méthodologie des manuels de lecture était fondée sur la tenace pérennité de quatre principes :

- le montage des « mécanismes de lecture » ;
- le compromis de base ;
- la méfiance pour la science ;
- méthodes considérées comme universelles.

a) **Le montage des mécanismes de lecture** conçu comme une suite de chassés-croisés entre « lettres », « sons » et « syllabes » (méthodes alphabétiques), puis « sons » et « graphies », enfin entre « phonèmes » et « graphèmes » (méthodes phonologisantes). C'est la contestation sur l'acte de lire ainsi conçu comme un déchiffrage qui a sonné le glas des méthodes traditionnelles, beaucoup plus que l'entrée de la phonologie.

Lecture en fête (1983) présentation de la méthode p. 3

« Nous pensons qu'il ne faut pas renvoyer dans une étape ultérieure l'entraînement à la lecture authentique d'un texte, mais l'entreprendre dès le début du CP ».

b) Le compromis de base

La Méthode rose 1937 préface « Méthode ancienne et méthode nouvelle sont-elles si opposées qu'on ne puisse, sinon les réconcilier, tout au moins concilier leurs avantages, l'une apportant sa progression sage et familière et ses acquisitions solides, l'autre son attrait vivant et sa valeur éducative ? ».

Tous les manuels expriment ainsi ce que fut leur grande quête : une conciliation, qu'ils ont cru trouver dans les méthodes « mixtes », entre la vieille combinatoire des lettres et l'initiation commençant par la pratique de la compréhension directe. Une ambition ne les lâchera pas : résoudre la dichotomie entre approche « synthétique » et approche « globale ». De notables progrès peuvent être mis à leur crédit puisqu'on est passé du total formalisme *composant péniblement des mots par l'association abstraite de lettres et de syllabes*, à une conception plus proche de la psychologie enfantine. Prenant appui depuis **Boscher** (1913) sur des scènes concrètes, les manuels ont peu à peu donné plus d'unité aux textes disparates par le « suivi » d'une histoire dans un petit monde habité par les mêmes petits personnages. Cette composition constitue assurément l'originalité de cette époque 1930-1980. Et ce qui est remarquable c'est que l'entrée en force de la linguistique dans les manuels à partir des années 70 perturbera peu l'équilibre du système.

Seulement son postulat, qui apparaît en 1987 comme son gros point faible, fonde la lecture... sur un mécanisme restreint de décodage (on y revient). C'est pourquoi ce qui à partir de cette conviction était normal et tolérable à cette époque a perdu de nos jours une grande partie de sa crédibilité... au point que le lecteur adulte contemporain d'**Objectif lire** (1986) qui ne peut plus entrer spontanément dans le jeu de **Daniel et Valérie** (1964) se démarque de cet édifice et de tout ce qui constitue sa structure désormais ressentie comme étrange.

c) Méfiance pour la science

Il serait plus légitime de parler d'abord d'indifférence à la science : l'École fermée sur elle-même se suffit de sa propre substance. C'est le règne exclusif de l'empirisme.

Boscher préface « Seule l'expérience compte en pédagogie ».

En somme les manuels se présentent comme un recueil de procédés pratiques, éprouvés dans les classes.

Le Livre que j'aime (1955) préface « Nous avons retenu les meilleurs procédés des meilleurs cours préparatoires ».

La Clé des mots (1966) tire encore visiblement argument de promotion de « ne se référer à aucune théorie ». Seule « l'efficacité » compte. Mais nous chercherons vainement, au-delà des promesses générales, les raisons de cette efficacité. En somme la pédagogie d'une « méthode » de lecture ne s'explique pas, elle relève de l'intuition, du savoir-faire empirique.

A partir des années 1970 un courant scientifique envahit les manuels, prenant son origine dans la « méthode phonologique » **Schneider** (1961) et « la

méthode de lecture phonétique » **Nounourse et ses amis** (1965) héritée des travaux de M^{me} Borel-Maisonny :

- en faisant préfacier le manuel par un universitaire : cf. **Schneider, La Clé des mots, Lectureuil**, etc. ;

- en recourant à un vocabulaire scientifique en vogue : « graphème », « phonème », « manipulation » cf. **Tinou et Nanou** (1971) ;

- l'adjectif « scientifique » se rencontre à tous les paragraphes pour qualifier « l'analyse », « les solutions », « les moyens », « la méthode », etc.

Avec l'arrivée de la linguistique dans l'école nous sentons le centre de gravité traditionnel basculer au point que la préface de **Schneider** renvoie dos à dos les anciens fondements des méthodes au profit des « lois linguistiques » :

« Traditionnelles » ou « nouvelles », « analytiques » ou « synthétiques », « syllabiques », « globales » ou « mixtes », les méthodes d'apprentissage de la lecture demandent d'ordinaire leur justification à une logique d'esprit adulte ou à la psychologie de l'enfant.

Cette méthode-ci ne s'apparente pas à celles qui sont communément en usage (...) elle se fonde sur la connaissance des lois linguistiques générales ».

L'engouement des pédagogues pour la linguistique (1970 à 1980) semble désormais confiner au scientisme : répudiant la pédagogie empirique, une autre attitude tend à faire dériver la progression des méthodes d'une application directe de la linguistique.

Il ne faudrait toutefois pas se leurrer car en règle générale **les anciennes habitudes se maintiennent** dans la pratique développée par les manuels des années 70. Si nous dressons en termes scientifiques le bilan de l'entrée de la linguistique dans les méthodes, nous constatons qu'il est très inégal :

- d'abord bon nombre de manuels, malgré leurs préfaces ronflantes qui laissaient envisager un cadre théorique nouveau, n'ont guère modifié leur démarche réelle, cf. **Tinou et Nanou** (1971) ; **Corinne, Jérôme et Frite** (1977), etc. ;

- la réflexion s'est portée en masse sur la phonétique et la phonologie aux dépens du vocabulaire (dont on ne retient que les tables de fréquence) et de la syntaxe particulièrement négligée, cf. **Le Sablier, Au fil des mots**, etc ;

- phonétique et phonologie ont été exploitées d'abord comme un approfondissement du code phonographique, plus que comme une mise en ordre ; ce qui a valu de curieux débordements, cf. **Le Sablier, Gridi, lapin des bois, Luti, Pré fleuri** et leurs multiples « costumes » pour le même phonème.

Le Sablier guide pédagogique p. 4 « graphies du phonème/u/ »
aou-aoû-aoul-auls-aout-août-ew-hou-houe-ou-au-
oû-où-oud-ouds-oue-ouent-oue(s)-oug-oûl-oûl(s)-
oup-oup(s)-ou(s)-ous-out-oût-out(s)-oût(s)-ou(x)-
oux-ow.

Même quand ces deux sous-disciplines de la linguistique ont bien joué leur rôle d'organisation et de classement des phénomènes phonographiques, elles ont néanmoins contribué à conserver la tradition de l'apprentissage du lire conçu en majeure partie comme le montage d'un déchiffrement par combinatoire phonèmes-graphèmes.

En 1980 après les enthousiasmes, une nouvelle méfiance s'est installée dans les esprits des pédagogues. Alors qu'en 1971 on se réjouissait de pouvoir donner une garantie scientifique aux intuitions pédagogiques antérieures...

Marc, Nathalie et leurs amis préface « Ce fut alors qu'à la grande joie de tous les promoteurs, la garantie scientifique de la mesure objective vient étayer leurs intuitions ».

... en 1980, plus sceptique, on veut attendre la garantie de l'expérience.

Crocus préface « L'expérience d'un enseignant — enseignant avant tout et non un théoricien — (...). S'intéressant aux sciences de son époque (...), il a élaboré une solution, une procédure qui a le mérite d'être passée au préalable à l'épreuve de la réalité, et d'avoir été vécue jour après jour dans une classe rurale, argument de poids auprès de ses collègues. Cette solution, il la propose en l'étayant de références elles-mêmes passées à l'épreuve du terrain ».

Frédéric François exprime le retour actuel à des ambitions plus modestes quant à l'aide apportée par les sciences humaines dans la pratique pédagogique... et semble ainsi viser les scientifiques qui ont quelques raisons de se sentir gênés d'avoir ces dernières années abusé un peu l'enseignant.

« Rappelons (...) que la pédagogie n'est pas et pas principalement une affaire de linguistes et de psychologues. S'il fallait savoir comment on apprend à parler pour apprendre à parler, le sort de l'humanité aurait été autre.

A notre sens la pédagogie ne doit être ni imposée par les Instructions Officielles ni fabriquée par des « savants », mais inventée par les pédagogues eux-mêmes. Tout ce qu'on peut faire ici, c'est les mettre en garde contre les habitudes régnantes ou les pseudo-généralisations scientifiques.

Peut-être proposer, mais proposer seulement des directions » (APREF **J'cause français non ?** La Découverte, 1983, pp. 149-150).

d) Méthodes universelles

Les auteurs ont tendance à présenter leur méthode comme une panacée :

Schneider préface « Peut-être pourrait-elle devenir, pour sa valeur générale, la méthode d'apprentissage la meilleure pour tous les écoliers de langue française à travers le monde ».

On a beau rappeler comme **Boscher** (préface) qu'...
« en pédagogie il n'y a rien d'absolu »

que... ... « chacun pourra s'(...) inspirer (des procédés utilisés), les modifier ou les compléter en les adaptant à sa classe ».

comme **Le Livre que j'aime** (préface de l'édition de 1956 - 2^e L) qu'...

« en dernière analyse — ne l'oublions pas — l'œuvre de l'instruction et de l'éducation est une œuvre personnelle »,

... en fait les méthodes sont construites pour être appliquées à la lettre jusque dans le moindre détail, quelle que soit la classe, quel que soit le maître — faute de moyens d'information sur les objectifs, les choix de procédés. Ce ne sont pas les quelques explications des préfaces qui comblent ce vide. L'originalité de la méthode **Lectureuil** est d'avoir

« associé dans le livre lui-même, théorie et pratique, théorie et critique, pratique et discussion »
La Langue écrite et son apprentissage p. 5.

Mais l'objection majeure nous est fournie par le récent souci d'une pédagogie qui tienne mieux compte de l'enfant en tant qu'individu et de la connaissance que l'on a de sa façon de penser.

La décennie 80 confirme de plus en plus que nous sommes entrés dans **L'ère du soupçon** pour la formule des méthodes de lecture telle que la tradition des cinquante dernières années la concevait.

— Non plus une pédagogie centrée sur un manuel, livre unique.

Est bel et bien fini le temps où les Instructions Officielles de 1923 citées par **Boscher** (préface) précisent qu'

« il n'est besoin dans les sections enfantines d'autres livres que du syllabaire »,

cf. le titre d'une méthode : **Le Livre unique des petits** (1962).

La profusion actuelle des albums de littérature enfantine en premier lieu bouscule et marginalise le manuel

traditionnel qui avait autrefois le monopole de l'écrit au CP et, qui plus est, marque la limite de la portée de celui-ci dans ses finalités de **placere** et d'**educare**, tant les albums attestent quant à eux une recherche et une imagination bien plus poussées. Et puis la pédagogie moderne du lire implique qu'on ouvre l'esprit de l'enfant à tous les supports de l'écrit, en particulier qu'on recoure à de multiples albums d'éditions et de factures différentes.

— Non plus une pédagogie centrée sur des outils.

Une importance toute particulière est donnée à l'**au-tour** de l'apprentissage qu'Isdey Cohen et Yannick Maubrey considèrent en conclusion de leur livre (**Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, A. Colin-Bourrelier, 1983) comme « peut-être en fait au cœur de l'apprentissage » :

- la prise en compte des diverses attentes que les enfants ont de l'écrit ;
- l'attitude générale du maître et son attitude personnelle face à l'écrit ;
- la relation maître-élèves ;
- le climat de la classe ;
- la richesse et la qualité de l'environnement écrit.

A l'heure des didacticiens, du matériel informatique programmé, il est sain qu'on affirme que l'attitude du maître et la vie de la classe sont aussi importantes sinon plus que la nature des outils didactiques.

— Non plus une pédagogie centrée sur le maître.

Les recherches sur la psychogénèse de l'écrit chez l'enfant, grâce aux travaux d'Emilia Ferreiro au Mexique, nous donnent une meilleure connaissance de la manière dont l'enfant se représente et acquiert la langue écrite. On se rend compte que le modèle traditionnel qui se présentait presque exclusivement, de par ses multiples répétitions, comme un modèle d'acquisition d'habitudes, un ensemble d'automatismes, oubliait le sujet avec ses capacités d'organisation et ses pouvoirs d'assimilation. Désormais on déplace le centre de gravité sur l'apprenant et sa façon d'apprendre car l'enfant, actif, transforme ce qu'il reçoit selon ses propres schèmes.

Il faut bien reconnaître que la pédagogie de la lecture se pose maintenant en d'autres termes :

- d'abord on sort du strict cadre du CP puisqu'il s'agit de replacer l'acquisition de la lecture dans l'évolution générale de l'enfant face à l'écrit. Comme il existe une évolution observée avant le CP, on doit s'interroger sur la manière de la prendre en compte dans le contexte scolaire ;
- d'autre part la pédagogie différenciée devient le fondement de l'enseignement puisque chaque enfant

représente un cas différent et que son processus est un parcours original. Aussi la progression valable pour tous ne peut-elle plus résister à de tels impératifs. La lecture ne se conçoit pas en totalité comme une affaire d'enseignement face à une classe, c'est chaque enfant qui s'approprie la lecture par sa démarche personnelle. Dans cette optique les techniques perdent de leur valeur intrinsèque, au profit de leur adaptation à chaque enfant selon des progressions diverses. S'impose donc la nécessité d'une pluralité des méthodes (au sens de parcours didactique).

« Le maître doit être en mesure de connaître plusieurs approches et de les appliquer à bon escient, sans a priori doctrinal, dans l'empirisme obligé où se situe la pédagogie. La « meilleure méthode », c'est-à-dire la plus efficace globalement, serait peut-être celle qui, sans souci exagéré de purisme proposerait aux élèves des techniques mettant en jeu des processus mentaux variés où chaque élève aurait des chances de trouver l'approche qui lui convient » Jean Piacere « Apprendre à lire en 1979. Note de synthèse » **Revue Française de Pédagogie**, p. 99, n° 50.

Dans cet élargissement à tous les niveaux des conditions d'un apprentissage du lire-écrire, bien au-delà d'une progression d'acquisition de mécanismes, quelles voies peut-il rester aux manuels de demain ?

2) Dans le domaine du placere : vers le renoncement à la sécurisation-simplification

Cette attitude éducative de sécurisation se situe, avec sa conséquence la simplification, au cœur de la problématique à tous les niveaux :

- simplification de l'enfant ;
- simplification du monde ;
- simplification de la langue ;
- simplification de l'orthographe.

Dans les quatre domaines, non seulement on se fonde sur une conception surprotectrice périmée de l'apprentissage, par absorption goutte à goutte d'un savoir pré-traité, constitué d'éléments à combiner, mais aussi on dénature profondément les systèmes étudiés — réduits et abâtardis — au point de compromettre l'initiation de l'enfant au monde, au langage et à l'orthographe.

Cette critique nous semble la plus lourde car une sécurisation-simplification pratiquée à pareille dose enferme l'enfant de CP dans une conception infantile du monde et de la langue écrite, dont on ne l'aide pas à sortir.

Ajoutons que l'évolution dans le statut psychologique de l'enfant, même si elle est légitime dans le fond, a

encore accusé ce sentiment d'infantilisation qui règne dans les manuels en troquant la rigueur du dressage à l'ancienne pour la complaisance dans les passe-temps ludiques (cf. l'incessante évocation des jeux enfantins).

Que dire d'une pédagogie qui tue le langage comme on « tue la pie » son symbole ? cf. **Mon Livre préféré** p. 11 et 15 ; **La Colline enchantée** p. 17 - 2° L ; **Nicole et Victor** p. 9...

Que dire d'une pédagogie qui tue l'évasion et le rêve comme l'oiseau de Prévert son symbole, rappelé par **Chantepages** p. 22 ? cf. **Boscher** p. 38 ; **Schneider** p. 135 ; **Je veux lire** p. 58 - 2° L...

Que dire enfin d'une pédagogie qui tue la pensée, passant de l'uniforme au conforme ? l'enfant-moyen, le monde-moyen, la pensée-moyenne : étrange fantasme qu'on nous fait prendre pour une vérité, surprenante opération de dissolution des caractéristiques, des originalités au profit d'une entité surréelle qui ne serait rien d'autre que ce qui reste quand on a retiré toutes les différences.

De la composition artificielle des méthodes, destinée pourtant à « construire » un élève, émane un **nihilisme** : le petit théâtre des manuels se définit par des composants qui cherchent le vide, au point que le néant prenant la forme du zéro (le rond) devienne ainsi concret, visible, envahissant :

- un espace conventionnel, clos, circulaire comme la piste d'un cirque ;
- un temps figé, sans devenir, sans intrigue, un temps inutile, rond comme « la ronde des mois (qui tourne lentement » **Bouquet doré** p. 55 ;
- un langage diaphane, limité au rôle de transcription d'une réalité et qui tourne dans le cercle du répétitif ;
- des petits personnages qui, à réitérer les mêmes tics, les mêmes gestes, n'agissent plus, s'agitent et tournent en rond jusqu'à la folie.

Dans cet univers monstrueux, dantesque, l'humain est refoulé dans le **non-dit**. C'est ainsi qu'entre les lignes du discours des manuels, en rapprochant les éléments apparemment disparates, en repérant et suivant des trajets métaphoriques quelquefois inattendus, nous percevons des petits personnages la troublante expression des angoisses et des espoirs fous.

Au jardin de la joie p. 15 - 2° L « Non, non, je veux garder toute ma liberté, je veux fuir et me cacher. »

Clair matin p. 83 - 2° L « Je veux aller au loin. Je veux voir le vaste monde ».

Et cette plainte due au martyr d'un petit personnage enfermé dans un microcosme par trop infantilisant annonce à n'en pas douter la brûlante nécessité actuelle

de repenser ces aides pédagogiques que sont les manuels.

3) Dans le domaine de l'éduquer : vers le livre-antidote

Comment expliquer la persistance tenace des réseaux de symboles, la conservation de stéréotypes qui ont constitué pendant cinquante ans la structure sémiologique profonde des méthodes, en dépit des idées psychologiques et linguistiques nouvelles qui depuis 1960-1970 les contredisent ?

Certes il faut d'abord considérer comment les méthodes de lecture, en tant que produits de l'esprit humain, tel que le définit Jung, manifestent clairement l'écart caractérisant tout homme moderne entre une pensée qui peut être évoluée et une mythologie profonde retardataire.

« A considérer l'esprit humain avec réalisme, on s'aperçoit qu'il subsiste beaucoup de ces traits et de ces survivances primitifs qui jouent encore leur rôle comme si rien ne s'était passé depuis cinq cents ans. Il est essentiel de le comprendre : l'homme moderne est un curieux mélange de caractères acquis au long d'une évolution mentale millénaire (...) Le scepticisme et la conviction scientifiques coexistent chez lui avec des préjugés démodés, des manières de penser et de sentir dépassées, des contresens obstinés, une ignorance aveugle » C.J. Jung **L'Homme et les symboles** p. 96.

Mais nous y voyons surtout l'explication dans le rôle unificateur de l'école, car comme nous le rappelle Jean Dupont

« c'est toujours autour de mythes que se tisse et se construit une communauté, et non pas autour de concepts » in **L'Education** n° 44 du 17 nov. 1983 « Nous sommes tous des anciens élèves » p. 5.

Ce phénomène, éminemment caractéristique des méthodes de lecture de ces cinquante dernières années, valait que nous nous y arrêtions car au regard de l'histoire il s'agit bien d'une de leurs originalités premières d'avoir combiné à l'enseignement explicite de la lecture un enseignement implicite de valeurs morales, d'avoir remplacé peu à peu les préceptes par des saynètes éducatives.

René et Monette 1941 préface « Si le récit contient un enseignement moral, cet enseignement reste discret, il découle de l'action elle-même ».

La conviction des auteurs, l'omniprésence de ce souci moralisateur multiforme destiné à des enfants de

six ans qui représentent la réceptivité même, l'efficacité reconnue de celui-ci sur au moins les deux générations considérées, nous amènent avec le recul à nous demander si l'essence de ces manuels soi-disant « de lecture » n'aurait pas été pour cette époque l'**inculcation** de valeurs, d'attitudes, c'est-à-dire « de tout ce qui pour le reste de la vie va régler nos jugements et nos comportements, notre vision du monde » Jean Dupont art. cit. p. 4.

Souvent les commentateurs, même quand ils le font très bien comme Jean Dupont, se contentent d'affirmer *ce rôle de l'école. Essayons quant à nous d'analyser sur quelle conception littéraire et sur quel(s) système(s) idéologique(s) reposait cet enseignement implicite des méthodes de CP.*

Quoique persuadé de l'inélégance de ce mariage hybride entre une méthodologie d'apprentissage du code phonographique et la tentative de s'approcher d'un livre-récit ; quoique convaincu que la progression didactique et ses contraintes interdise l'émergence d'une belle et vraie littérature, entrons tout de même dans le jeu voulu par les auteurs des manuels en acceptant de les considérer comme ce qu'ils ont la prétention d'être aussi : des récits, des pièces de théâtre, en somme des livres de littérature. Appliquons leur une perspective d'analyse littéraire, en étudiant le traitement du lieu, du temps, de l'action, des personnages, la signification des thèmes et objets récurrents. Et quelles ne seront pas nos découvertes !

Lieu : un village blotti dans la nature à proximité de la forêt ; un petit monde où on s'occupe à cueillir des fleurs, à cultiver son jardin. Un milieu clos, toujours égal à lui-même, qui satisfait les besoins sensuels élémentaires : on y mange, on y joue, on y dort, un paradis...

Temps : dans une espèce de civilisation agraire mythique, hors du temps, le village reste toujours tel quel avec ses petits métiers du passé. Parents et grands-parents sont toujours présents au grand complet. Pas d'évolution dans ce microcosme, pas même chez les enfants qui devraient pourtant être l'image du devenir : on ne les voit pas évoluer, acquérir d'expérience, mûrir. La temporalité s'égrène en petits bouts d'éternité...

Action : pas d'intrigue, de déroulement car l'action se fractionne en une succession de saynètes qui présentent des petits personnages entre goûters, jeux et danses, tournant en rondes et pirouettes ; ceux-ci ne nous montrent rien de projeté, de construit : uniquement des actions ponctuelles, une vie dans l'instant...

Personnages : les petits héros qui se comportent comme des automates, agissent par à-coups, dotés d'un langage primitif, dépourvus de sentiments, de vie intérieure. Leurs seules réactions affectives consistent à pleu-

rer ou rire... rire pour tout, pour rien, en une espèce de réflexe absurde...

Mais malgré ce traitement littéraire des méthodes, en fait nous n'avons pas quitté la pédagogie pour autant, car voici que nous prenons conscience que nous nous trouvons ainsi au cœur de la spécificité didactique de ces manuels ; et peut-être cernons-nous une originalité de ces manuels-livres hybrides d'avoir créé un genre de « **didactico-littérature** », c'est-à-dire une littérature avec son lieu, sa temporalité, son action et ses héros qui renvoient constamment de manière indirecte mais très clairement aux présupposés didactiques, psychologiques et culturels d'une époque :

- le jardin, les petites fleurs image de l'éducation conçue en priorité comme épanouissement de l'enfant ;
- la nourriture image de la pédagogie d'ingurgitation ;
- les voyages (quête des choses) image de la progression (quête du lire-écrire) ;
- les jeux incessants d'imitation de l'adulte image de la tendance à nier la spécificité psychologique infantine ;
- la danse, les rondes et les glissades mimant l'écriture du stylo glissant et tournant sur la page ;
- les animaux enfermés à l'image de l'enfant prisonnier de la surprotection ;
- les jeux des petites filles (poupée, couture, lessive, ménage) à l'image de la conception des rôles respectifs des parents ;
- un petit monde paradisiaque à l'image de la France agraire de l'entre-deux-guerres, préférant le bien-être à l'aventure.

Or, parce que justement l'époque a changé, nous sommes aujourd'hui convaincu que l'apprentissage de la lecture en 1987 n'a plus à assumer ce rôle d'imprégnation des mythes et valeurs traditionnels. Nous dirions même **au contraire** ! car ce qui se justifiait naguère paraît désormais périmé du fait des nouvelles données de la communication.

La télévision a pris le relais de l'unification — disons même de l'uniformisation — culturelle. Les spots publicitaires, les dessins animés japonais, les séries américaines, envahissant l'emploi du temps quotidien et le champ mental des enfants, jouent désormais au premier chef le rôle de modelage des sensibilités et des pensées. Il est frappant de constater que les reproches exprimés par ceux qui étudient l'impact de ce médium sur les jeunes spectateurs rejoignent mot pour mot, notamment à travers la publicité télévisée, les éléments de notre analyse linguistique et idéologique :

- que ce soit du point de vue idéologique, la télévision faisant jouer un mécanisme subtil d'imposition des normes sociales conservatrices évoquées ici ;

- que ce soit dans l'uniformisation de l'univers enfantin et la standardisation de l'imaginaire ;
- que ce soit dans l'enregistrement d'un savoir éphémère et parcellisé parce que non ancré dans aucune pratique ;
- que ce soit du point de vue des structures linguistiques et sémiologiques, à l'instar des manuels de lecture le petit écran cherchant la lisibilité maximale par une simplification des codes et des conventions de la fiction télévisée ;
- que ce soit dans l'habitude de se passer de la compréhension ; de l'indifférence aux mots à la dépossession du langage !

Doit-on en conclure comme Claude Duneton (**A hurler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française**, Seuil, 1984, p. 189).

« les gosses prennent leur langue à la télé ; maintenant (...) la pub leur sert de comptine » ?

Toujours est-il que ce moderne réseau d'imprégnation linguistique et idéologique, qui continue bon nombre de simplismes des anciens manuels de CP, **doit être combattu**, au-delà des nouvelles conceptions pédagogiques, par l'utilisation en classe d'un type nouveau de livre pour enfants, **antidote** de l'encercllement télévisuel.

Que faut-il faire alors ?

« Changer les livres pour enfants, en leur assignant un rôle spécifique et radicalement différent de celui de la télévision (...), proposer ce que la télévision ne peut pas offrir » Mireille Chalvon, Pierre Corset, Michel Souchon, **L'Enfant devant la télévision**, Casterman, 1979.

Mais nous disons bien « les livres pour enfants ». Nous pensons en effet que maintenant la mission d'**educare** sort du cadre des manuels d'apprentissage de la lecture pour relever très largement de la littérature de jeunesse et que l'art du pédagogue consistera bien sûr à savoir exploiter les albums, mais d'abord à être à même de les choisir (4).

Selon nous les albums seront utilisés au CP dans une perspective d'initiation précoce aux phénomènes artistiques et littéraires, et dans l'optique d'une éducation morale conforme aux attentes de notre temps. Pour cela, à notre sens, ils devraient répondre aux critères suivants :

- utiliser avec fantaisie les potentialités de la langue par des jeux alliant l'expression, l'humour et la sensibilisation au fonctionnement original du système linguistique ;
- être illustrés, non plus par une espèce de code iconographique simplifié, mais par des images riches de multiples détails, incitant à s'y repérer à l'aide d'un texte accompagnateur, cf. **Chantepages** 2^e L p. 25, 37, 45, 63 ;

— abandonner la seule évocation des faits et gestes des enfants, pour s'intéresser à leurs aventures intérieures, pénétrer leurs réactions, leur subjectivité, leurs rêves ;

— dans l'évocation du monde actuel, choisir la voie de l'authenticité en se rapprochant le plus possible de la vie réelle, en sachant prendre en compte, avec un dosage digne d'un pédagogue d'aujourd'hui, les angoisses de l'enfant face aux malheurs de la vie ;

— inversement, surtout ne pas refuser l'imaginaire, sous prétexte d'éduquer une lucidité précoce. Savoir cultiver cette faculté d'imaginaire, spécifique à cet âge.

Mais pour éviter de se laisser entraîner comme la télévision dans une inflation d'aventures fantastiques débridées, déboussolantes parce que sans référence à la vie réelle, souvenons-nous de la leçon des anciennes méthodes de lecture !

Reprenons leur gageure d'évoquer la vie quotidienne des enfants, mais cette fois-ci réfléchissons à l'art d'y insérer le merveilleux, l'imaginaire ; d'y inscrire les angoisses et l'onirisme des petits personnages ; de créer un fantastique qui ne détourne pas les petits lecteurs des vrais problèmes du monde d'aujourd'hui, qui n'enlève pas son goût au quotidien, mais au contraire qui s'enracine étroitement dans l'existence commune, pour la « débanaliser » et éduquer un autre regard sur les choses.

IV. — MAIS QUAND MÊME, HOMMAGE AUX MÉTHODES ?

D'assister à un système didactique qui se dégingue nous amène à une vive conscience de la relativité des choses. Nous ressentons l'espèce de dérision de toute spéculation humaine car il s'agit quand même dans ces *méthodes de lecture d'un affinement progressif* de la didactique auquel en leur temps tout le monde a cru fermement, et l'obsolescence des conceptions n'explique pas entièrement sa caducité.

On dirait que cette construction pédagogique, dans la mesure même où elle s'est systématisée, s'est raidie, et par une espèce de logique interne a fini par se caricaturer et rencontrer l'absurde. Comment ne pas être porté à penser que toute théorie didactique nouvelle de la lecture connaîtra ce même sort dérisoire, y compris les théories actuelles qui par polémique se radicalisent et se caricaturent déjà elles-mêmes. D'où notre question : en didactique de la lecture, n'est-on pas condamné à ignorer encore largement ce qu'est apprendre à lire ? n'est-on pas contraint à ne pouvoir rencontrer que la vérité d'une époque ?

Après tout c'est surtout l'utilisation dans les classes d'**aujourd'hui** des manuels d'antan qui suscite les critiques formulées car sans doute fut-il un temps où probablement on ne pouvait faire autre chose que ce qui est contenu dans les méthodes de lecture d'une époque qui avait pour mission prioritaire l'alphabétisation ?

Considérées comme témoignage historique, les méthodes anciennes de lecture renvoient aux adultes, avec quelque nostalgie, l'image de leur propre enfance qu'ils retrouvent telles qu'elles : scènes villageoises et rurales, vision enfantine d'un microcosme où tout le monde se connaît, sans méfiance, ignorant des grands problèmes ; la descente à la cave, les jeux au grenier, le parfum des confitures, l'écho du chemin de l'école :

A petits pas joyeux p. 35

« Des petites fumées montent des cheminées
A la soupe les enfants, disent les nuages
Et, sur la route gelée
Les sabots s'en vont claquant »

C'est aussi une époque un peu mythique avant le gigantisme de l'urbanisation, avant qu'on ne parle de pollution, avant l'invasion de l'automobile et l'omniprésence des médias. En 1987 il y a quelque chose d'émouvant de voir resurgir **comme intacts**, dans des manuels de 1950 encore utilisés de nos jours, le mode de vie, l'atmosphère, les senteurs d'une époque bien révolue. Et ce d'autant plus que cette génération de notre histoire nationale croyait avec force et naïveté aux valeurs qui fondent l'École et la culture de l'Écrit. Comment ne pas relire avec émotion les textes sublimes du manuel **René et Monette** ?

Mais le meilleur hommage qu'on puisse faire aux méthodes de lecture est de leur ouvrir l'avenir, en cernant les mutations nécessaires à leur adaptation à notre temps. Nous ne pensons pas qu'il s'impose de choisir entre deux extrêmes :

— soit (vision optimiste) la disparition du manuel, grâce à une formation qui permettrait de doter l'instituteur de principes didactiques solides (position d'Eveline Charmeux). Mais la conscience aiguë des réalités économiques impliquées par la formation complète des instituteurs dans toutes les matières enseignées oblige à penser qu'il ne sera jamais possible en stage de formation de **tout** traiter pour **tous** les instituteurs ;

— soit (vision pessimiste) le gonflement du manuel : bâtir une « maxi-méthode » qui englobe également des indications sur les paramètres constituant l'**autour** d'un apprentissage : « méthodifier » ce qui échappait jadis aux méthodes. **Pas à pas** en 1977 avait déjà eu cette tentation avec l'éveil et l'éducation physique, peut-être aussi **Boscher** et **Le Livre unique des petits** en associant le calcul.

L'inconvénient de cette pédagogie résolument exhaustive, c'est qu'elle oblige à des livrets en nombre, à des fascicules de toute sorte au point de constituer une véritable somme : pour **Lectureuil** un livret tous les deux mois de l'année scolaire, un fichier du maître de 320 pages, un fascicule de présentation de 316 pages.

Et puis... il faut bien reconnaître que peut se continuer en 1987 la critique éternelle vis-à-vis des manuels.

Que vaut-il mieux pour l'instituteur ? (non pas pour l'éditeur) :

- qu'il sache comparer les manuels et se « fabriquer un petit cocktail de ce qu'il trouve bon dans différentes méthodes » **Pierre Barnley L'École est finie Le Hameau** 1983 p. 52 ;

- ou bien qu'il s'en remette avec quiétude à des auteurs qui ont tout pensé pour lui.

Entre le libéralisme éclairé et l'assistance du maître, il existe une voie d'**aide matérielle** nécessaire aux instituteurs, plus à certains (débutants ou inquiets ou en proie au désarroi face aux différentes théories qui s'affrontent) qu'à d'autres (enseignants chevronnés, imaginatifs, ouverts à l'évolution et aux diverses opinions).

Complétant les actions de formation, le manuel d'avenir devra savoir éclairer et guider le maître dans les différents types d'activités en lui permettant un réel **choix**. Il s'impose pour cela plusieurs conditions :

- que les principes théoriques soient bien explicités, autrement que par quelques phrases ronflantes en préface (cf. **Lectureuil**) ;



Lire

1. Mé dor, no tre chien sa-
vant, in terro ge les a ni-
maux de la fer me.

René et Monette
1941 p. 97

2. Le mou ton dit : « Je
sais : bée, bée. » L'à ne

l'ar rè te : « E cou tez, je sais mieux : i han,
i han. »

Im pa tient, le coq s'a van ce : « Co co ri-
co, co co rico », et les pou les sor tent
pour l'ad mi rer.

Dans son cla pier, le la pin re mue le nez et
res te muet.

3. A ce mo ment, Re né et Mo nette ren-
trent de l'é cole. « Pau vres bê tes, di-
sent-ils, vous ne sa vez rien, rien. Nous,
oui, nous so mmes sa vants : **Nous sa-
vons li re.** »

— que les auteurs présentent bien le centre de gravité là où il réside : dans des **activités de communication** fondées sur des situations de vie de la classe.

Ainsi l'entraînement à l'expression orale évoluera en fonction de paramètres précis. L'expression écrite et l'exploitation de textes trouveront les étapes d'une progression d'exigence. Ce fascicule-guide du maître constituera en particulier une **table d'orientation** pour l'utilisation quotidienne des albums de littérature enfantine, des livres documentaires, des magazines, des affiches...

— que les **activités de systématisation** soient plus rigoureusement distinguées des autres (communication) à la différence des anciennes méthodes. Le manuel devient ici un **recueil** où l'on puise :

- des activités nécessaires aux moments d'analyse phonétique et phonologique ;
- des activités de prise de conscience du code pho-

nographique, de l'orthographe, de la syntaxe, du vocabulaire ;

- des activités de lecture-découverte destinées à entraîner progressivement la perception d'indices de repérage visuel pour la compréhension.

Ce recueil sera conçu également de façon à permettre au maître de **différencier** sa pédagogie en présentant un choix de plusieurs démarches.

En somme nous ne préconisons pas la dissolution des manuels mais une meilleure **insertion** dans l'ensemble de la pédagogie de la classe comme recueil d'exemples et surtout comme stimulateur (et non comme substitut) de la variété — des processus, des supports de l'écrit...

Gérard BASTIEN

Inspecteur départemental de l'Education Nationale,
Villefranche I

Notes

- (1) Cf. Gérard BASTIEN, **L'Etrange Secret des méthodes de lecture**, CRDP de Lyon, mars 87. Livre repris d'une thèse de doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines soutenue à l'Université de Lyon II, le 7 mars 1986.
- (2) Depuis la rédaction de cet article est paru **Objectif lire**, Guide de lectures CP, Delagrave, 1986, première méthode de lecture à s'inscrire complètement dans la lignée des théories idéo-visuelles.
- (3) Nous en avons étudié quatre-vingts, de la méthode **Boscher**, 1913 à la dernière en date, **Bigoudi et compagnie**, 1985.

- (4) Pour cela il existe quatre excellents guides récents :

- Bernadette GROMER « Des albums pleins d'idées », **Pratiques**, n° 47, sept. 85, p. 41 à 53 ;
- Jacqueline HELD, **Connaître et choisir les livres pour enfants**, Hachette, 1985 ;
- Rémy STOECKLE, Bernadette GROMER, Jean-Claude BOURGUIGNON, **L'Album pour enfants. Pourquoi ? Comment ?** A. Colin, 1986.
- Rémy STOECKLE, François WERCKMEISTER, **Des Albums pour une situation**, A. Colin, 1986.

... of the ...
... of the ...
... of the ...

... of the ...
... of the ...
... of the ...

HERR GABRIEL
... of the ...

... of the ...
... of the ...
... of the ...

... of the ...
... of the ...

... of the ...
... of the ...

... of the ...
... of the ...

... of the ...
... of the ...

NOTES DE SYNTHÈSE

Savoirs psycho-sociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive

Si la psychologie sociale théorique et expérimentale a élaboré beaucoup de modèles qui peuvent être utiles pour éclairer certaines pratiques pédagogiques force est de constater néanmoins la faiblesse de son impact sur l'école et ses ressortissants. Sans vouloir entamer ici une analyse approfondie des éventuelles raisons susceptibles d'aider à la compréhension de la faiblesse de cette audience, nous voudrions, cependant, formuler deux remarques liminaires à notre propos sur la présentation de deux domaines théoriques et expérimentaux de la psychologie sociale.

La première de ces remarques a trait à la méthode expérimentale et à son utilisation en sciences humaines. Pour beaucoup de praticiens de l'éducation, les situations dans lesquelles se déroule une expérimentation peuvent apparaître par trop artificielles pour qu'on en puisse généraliser les résultats. Dès lors ce réductionnisme (réel mais qu'il convient d'assumer si l'on veut faire de la science) peut présenter un caractère rédhitoire pour une éventuelle prise en compte des résultats produits par voie expérimentale. Les praticiens auraient alors tendance à se tourner vers des approches plus globalisantes, à haute valeur ajoutée interprétative, qui semblent souvent s'adapter facilement aux réalités éducatives. Or, nous semble-t-il, à trop privilégier l'utilisation de modèles spéculatifs totalisants on peut manquer à repérer nombre d'éléments relatifs aux multiples occurrences du champ éducatif. Des modèles totalisants aux explications totalitaires la frontière est certes marquée, et son franchissement éventuel n'implique pas, à l'inverse de celui du fleuve Styx, un impossible retour ; cependant, nombre de dogmatismes s'alimentent à leurs sources, et ceci d'autant plus facilement que dans certains cas la luxuriance notionnelle s'accompagne de suffisamment d'imprécisions pour permettre d'éviter une confrontation à la prédiction. Par leur portée apparemment plus restreinte les travaux de genre expérimental — dont nous ne disons évidemment pas qu'ils sont les seuls utiles et les seuls valides pour informer des pratiques — sont, soit peu connus, soit délaissés avant même d'avoir pu faire l'objet d'une lecture attentive. Les chercheurs portent une part non négligeable de responsabilité dans ces conduites d'évitement des modèles et systèmes psycho-sociaux en vigueur aujourd'hui dans la communauté scientifique. En effet trop peu d'efforts sont faits pour s'adresser aux praticiens de l'éducation, comme si le champ des pratiques scolaires, qui sert souvent de support à l'étude des processus spécifiques permettant aux individus de participer aux rapports sociaux, n'était pas envisagé comme lieu possible de restitution des savoirs produits dans les situations de type laboratoire.

La seconde remarque que nous souhaitons formuler porte sur la difficulté réelle et majeure, rencontrée par le praticien dans l'exercice complexe de son activité. Que peuvent, en effet, signifier pour lui et son action les différents enseignements de la psychologie sociale ?

Dans l'étude d'un processus spécifique un effet, apparemment simple, susceptible de médiatiser une dynamique psychosociale, est décomposé en plusieurs étapes différentes ; à chacune d'elles des paramètres de plusieurs natures peuvent modifier le déroulement du processus. Or, quels sont les poids respectifs de ces paramètres dans une réalité socio-éducative concrète ? Il conviendrait de les connaître précisément pour être assuré que l'effet se produira. Le chercheur, lui, crée, « fabrique » des situations optimalement définies pour que cet effet puisse avoir lieu. Dès lors ces situations qui sont souvent autant de conditions d'expériences, permettent de contrôler, de maîtriser, de faire varier la valeur des facteurs ou paramètres susceptibles

de « jouer » sur la production de l'effet. Cette pratique de recherche dont la légitimité est reconnue a permis d'élaborer de nombreux modèles de la psychologie sociale. S'il en est ainsi pour le chercheur, il en va tout autrement pour le praticien, impliqué qu'il est dans un vécu complexe et multiforme. Dès lors quelle signification peut-il et doit-il accorder aux enseignements issus de la psychologie sociale sur l'identité sociale et les rapports inter-groupes, sur la dissonance cognitive, pour ne citer que les théories locales dont la présentation constituera le corps de cet article ? A l'évidence aucune théorie considérée isolément ne peut fournir la garantie de la réussite d'une action éducative par essence infiniment complexe. Aussi, pour le praticien s'agira-t-il le plus souvent de concevoir des démarches qui prennent en compte différents modèles disponibles. Dès lors, me semble-t-il, il convient de défendre l'idée, comme a pu le faire Doise dans un papier déjà ancien (Doise, 1981), de la promotion d'un éclectisme permettant aux praticiens d'emprunter à différents modèles ce qu'ils peuvent avoir de meilleur quand ils sont conciliables. Cet éclectisme « guidé par la connaissance de ces systèmes et de ces modèles permettra aux agents sociaux de mieux comprendre leur participation aux dynamiques sociales et de devenir ainsi plus autonomes dans l'infléchissement des déterminismes sociaux » (Doise, *ibid.*, p. 44). Cette position à laquelle je me réfère et que je défends n'a pas pour but de faire naître un quelconque consensus entre différents systèmes théoriques, en en appelant à un praticien idéal typique, de surcroît scientifiquement vertueux, mais bien de faciliter une démarche en direction d'un travail d'articulation de différents niveaux d'explication (Doise, 1982) dans la recherche théorique et dans ses applications pratiques. Il me semble, en effet, que cette voie est la seule possible pour faire reculer les vérités au statut quasi-ontologique des idéologies et les comportements et langages de bois que le plus souvent elles gouvernent.

Au carrefour des praticiens que la Revue Française de Pédagogie a institué il me paraît utile qu'une voie de circulation entre théories et pratiques continue à s'ouvrir sans pour autant que le carrefour devienne impraticable. C'est la raison pour laquelle je me propose d'essayer de présenter deux théories locales de la psychologie sociale susceptibles de constituer des éléments pour l'élaboration d'un nécessaire éclectisme.

I. - LES RELATIONS ENTRE GROUPES

Dans le domaine des relations qui s'établissent à l'école entre élèves et groupes d'élèves tout praticien a été amené, à un moment ou un autre de son activité, à constater, par exemple, des manifestations soit d'opposition entre groupes, soit de forte cohésion à l'intérieur d'un même groupe. Les phénomènes de différenciations, les discriminations inter ou intra-groupes sont, en effet, singulièrement visibles à l'intérieur d'une communauté d'élèves (mais pas seulement) et ceci même pour un observateur peu attentif. Or cette problématique des relations de groupes et en groupe est un élément important de la recherche psycho-sociale. Les travaux de Doise (1976, 1979, 1982, 1984, 1985) constituent, parmi d'autres, un courant important de cette ligne de recherche ; je voudrais ici en proposer à travers leur genèse une courte synthèse pour favoriser une réflexion sur ces phénomènes dits de groupes, souvent vécus par l'observateur ou l'acteur comme liés à des dynamiques un peu mystérieuses.

a) Un peu d'histoire contemporaine

Pour comprendre l'état actuel de la réflexion scientifique sur les relations de groupes, il est indispensable de se référer à une première série de travaux initiés par Tajfel et Wilkes (1963) et traitant de l'effet de la classification sur des jugements émis

à partir de stimuli fournis par des lignes de longueur variables. Ces premières recherches sont à situer dans le courant gestaltiste de l'étude de l'organisation de la perception chez l'individu.

Rappelons l'expérience principes de Tajfel et Wilkes. Des sujets sont soumis à une épreuve d'évaluation des longueurs de huit lignes présentées plusieurs fois dans des ordres au hasard. Ces lignes d'inégale longueur sont respectivement de 163 mm à 229 mm. Dans une première condition expérimentale les quatre lignes les plus courtes sont systématiquement associées avec une lettre A et les quatre lignes les plus longues avec une lettre B, de telle sorte que soit établie une correspondance entre l'appartenance aux deux classes et la longueur des lignes. Dans une deuxième et une troisième conditions expérimentales cette correspondance disparaît : soit les lettres sont associées au hasard à chaque présentation, soit elles sont absentes. Les prédictions faites étaient les suivantes : lorsque la classification (lettres A et B) est sur-imposée aux stimuli une accentuation des différences inter-catégorielles et une accentuation des ressemblances intra-catégorielles se produiront. En revanche, en l'absence de liens entre appartenances catégorielles et caractéristiques physiques, cet effet n'aura pas lieu. Les résultats vont dans le sens attendu. En effet, dans la première condition expérimentale il y a, de la part des sujets expérimentaux, à la fois sur-estimation des différences entre les stimuli appartenant à une même classe (A et B) et sur-estimation des ressemblances entre stimuli appartenant à des classes différentes (A ou B). Ces effets n'apparaissent plus dans les conditions deux et trois. Tajfel et Wilkes vont mettre cet effet de catégorisation en rapport avec l'aspect formel des stéréotypes sociaux et Tajfel applique ce modèle des contrastes dans le jugement à l'accentuation des différences et des ressemblances dans le maniement de certains stéréotypes sociaux.

b) Différence entre groupes

Doise (1976, 1979, 1982) propose, lui, une extension de ce modèle de la catégorisation aux relations entre groupes. Il distingue trois aspects des relations inter-groupes : les comportements, les évaluations, les représentations : « la thèse que nous défendons est que différenciations au niveau des représentations cognitives, discriminations évaluatives et discriminations comportementales sont liées entre elles » (Doise 1982, p. 117). Dès lors l'hypothèse de Doise est la suivante : s'il y a différenciation et contraste dans les représentations et les évaluations c'est qu'ils facilitent des comportements différenciés en fonction des appartenances catégorielles entre membres de groupes différents. Dans cette ligne de recherche on va montrer (Doise 1979) que la **simple évocation d'un autre groupe ou d'une autre catégorie** suffit pour provoquer un effet d'accentuation des ressemblances intra-catégorielles et des différences inter-catégorielles dans les représentations sociales. Dans une expérience consacrée à ce problème, il s'agit d'abord de demander à des sujets de décrire des membres d'un groupe sans les informer qu'ils auront à décrire les membres d'un autre groupe. La prédiction était que les ressemblances intra-catégorielles et les différences inter-catégorielles seraient plus importantes dans la seconde condition que dans la première. Décrivons brièvement l'expérience. Les sujets étaient des garçons et des filles d'une dizaine d'années qui devaient, à partir de trois photos de garçons et trois photos de filles, indiquer pour chaque photo lesquels des vingt-quatre adjectifs fournis convenaient pour décrire l'enfant présenté sur la photo. Pour une moitié des sujets trois photos seulement appartenant à une catégorie sexuelle étaient présentées dès le début, alors que toutes les photos étaient proposées dès le début à l'autre moitié des sujets. De plus la moitié des garçons et des filles commençait par décrire les trois photos de leur appartenance sexuelle, alors que l'autre moitié commençait par décrire les trois photos de l'autre appartenance sexuelle.

Les résultats obtenus montrent l'importance du rôle joué par le processus de catégorisation. En effet, les descriptions révèlent, dans la deuxième condition (deux catégories présentes au début de l'expérience), une plus grande différenciation entre catégories et une plus grande ressemblance entre photos d'une même catégorie. Il semble donc bien que l'accentuation des ressemblances catégorielles s'accompagne d'une différenciation inter-catégorielle.

Ce mécanisme de différenciation qui renvoie aux antagonismes inter-groupes à travers l'appartenance catégorielle, signe en quelque sorte l'existence de distorsions représentationnelles évaluatives et comportementales dans les rapports entre groupes. Cependant ces tendances discriminatives peuvent être infléchies de manière significative par le fait même que les individus peuvent disposer de plusieurs appartenances catégorielles, certaines différentes sur une dimension, d'autres communes sur une autre dimension, par exemple, des garçons et des filles se différencient sur leur appartenance sexuelle, et peuvent se retrouver appartenir à une même classe scolaire. Ce type d'appartenance — dit appartenance croisée — qui correspond à ce que l'on rencontre dans le champ social et dans le champ scolaire, a fait l'objet de plusieurs études systématiques (e.g. Doise, Deschamps 1979, Deschamps 1977, Arcuri 1982, Vambeselaere 1984). Dans ces recherches en **rendant saillantes** des appartenances croisées les tendances différenciatrices s'annulent. Dès lors ce type d'appartenance, **lorsqu'il est mobilisé** peut constituer un régulateur important des antagonismes inter-groupes. On mesure ainsi les changements qui peuvent apparaître dans la représentation et l'évaluation des relations inter-groupes selon les situations dans lesquelles se produisent les phénomènes de perception des groupes pour des individus concernés.

Les problèmes abordés jusqu'alors l'ont été par rapport aux phénomènes représentationnels et évaluatifs mais qu'en est-il des **actions des groupes en interaction** ? Une expérience célèbre de Sherif (1966) sur l'inter-groupe met en évidence l'importance de la **notion de projet** pour l'action des groupes sociaux. Sherif et ses collaborateurs constituent deux groupes séparés dans un camp de vacances. Une fois chaque groupe structuré isolément ils organisent un tournoi inter-groupe. Cette compétition faisait très rapidement émerger des comportements d'hostilité parfois violents ; pour tenter de remédier à cette belligérance les expérimentateurs organisaient alors de nombreuses activités communes (repas, séance de cinéma, excursion etc.) : autant d'efforts demeuraient sans effet sur l'apparente hostilité entretenue entre les deux groupes. Seules des activités réclamant un effort commun pour résoudre un problème d'intérêt général parvinrent à réduire l'hostilité et à établir durablement un climat convivial et chaleureux entre les groupes (ce fut par exemple le fait de dépanner un camion qui devait alimenter le camp en provisions alimentaires). C'est en fait l'introduction d'un projet d'intérêt supérieur (un but supra-ordonné) qui parvient à résoudre le problème posé par les antagonismes groupaux.

Dans cette même problématique des relations inter- et intra-groupes une autre notion a pu être dégagée comme importante, celle de **sort commun**. Dans une étude, non moins célèbre que celle de Sherif, Rabbie et Horvitz (1969) dans une expérience en laboratoire répartissent huit personnes dans deux groupes : un bleu et un vert (soi-disant pour des raisons administratives). L'expérience leur est présentée comme portant sur l'élaboration de premières impressions d'autres personnes. Les sujets des deux groupes décrivent individuellement deux photos. L'expérimentateur leur déclare ensuite que la rémunération pour leur participation à l'expérience se fera par l'attribution de quatre transistors (alors même que les sujets sont huit) et que ces quatre transistors ne seront attribués qu'à **un seul groupe**, soit, selon les conditions expérimentales, par décision de l'expérimentateur, par une décision électorale des huit membres, par le hasard. A la suite de quoi l'un des groupes reçoit effectivement les quatre transistors. Dans une condition contrôle l'expérimentateur ne fait pas mention

d'une quelconque rémunération. Les sujets sont alors invités à donner leur première impression sur tous les participants, à l'aide d'échelles identiques à celles utilisées pour décrire les photos ; ils doivent également décrire les caractéristiques générales des deux groupes.

Dans la condition contrôle (absence de rémunération) on ne constate pas de différences entre les descriptions faites de son groupe et de l'autre groupe, en revanche les différences apparaissent pour les groupes expérimentaux. Les personnes ayant reçu les transistors, de même que celles qui s'en sont vues frustrées décrivent les membres de leur groupe et les caractéristiques de ce groupe de manière plus favorable que celles de l'autre groupe. Ainsi, le simple partage d'un sort commun, indépendamment de la façon dont il est infligé (hasard, vote, ou décision extérieure) suffit à engendrer une discrimination évaluative en faveur de son propre groupe. L'explication de ce biais d'auto-favoritisme est selon Rabbie à trouver dans le fait qu'il serait plus agréable d'anticiper une interaction positive avec des gens qui ont le même vécu qu'avec des gens qui ont un vécu différent. Une série d'expériences sera effectuée par Rabbie et ses collaborateurs pour étudier les effets de la seule anticipation d'une interaction entre groupes. Rabbie (1974) rapporte notamment que les membres d'un groupe qui auront à effectuer une tâche en présence d'un autre groupe expriment avant même la réalisation de cette tâche, un biais en faveur des membres de leur groupe et ceci quelle que soit la nature des rapports entre les groupes, compétitive ou coopérative. Ces résultats ont toutefois été obtenus comme le rapporte Doise (1982) lors de l'anticipation de confrontations réelles mais pas sur des situations de compétition et de coopération s'étant réellement produites. D'où une seconde série de recherches sur les conséquences de situations de compétition et de coopération effectives, conduite par Rabbie et collaborateurs (1979).

c) Compétition et coopération inter-groupes

Une première recherche concerne l'effet de la présence de la « base » au moment d'une négociation entre représentants de deux groupes. Les résultats font apparaître que si d'autres membres du groupe sont présents les représentants de groupes en interaction compétitive deviennent plus compétitifs, et les représentants de groupes en interaction coopérative plus coopératifs. Ces résultats sont présentés comme liés avec des phénomènes de polarisation rencontrés lorsque plusieurs membres d'un groupe doivent décider d'une position à soutenir face à un autre groupe. D'autres recherches, traitant avec des interactions, sont mises en œuvre à l'aide de jeux à motivations mixtes. Des joueurs sont informés qu'ils rencontreront les membres de l'autre groupe au moment où le jeu prendra fin (tendance coopération) ou qu'ils ne les rencontreront pas (tendance compétition), qu'ils pourront écouter les conversations de l'autre groupe (tendance coopération) ou qu'ils ne le pourront pas (tendance compétition). Lors de ces jeux un biais d'auto-favoritisme se manifeste de nouveau. On vérifiera aussi, après l'interaction, la perception de dissemblances chez les membres du groupe d'appartenance, alors que dans le même temps les membres du groupe antagoniste sont perçus plus semblables qu'avant l'expérience. On peut rapporter enfin, que, à l'occasion d'interactions réelles entre les groupes (Rabbie, 1979), les rôles hiérarchiques présentent une plus grande différenciation en situations compétitives qu'en situations coopératives.

On remarque donc combien les dynamiques de différenciation peuvent dépendre des conditions dans lesquelles se déroulent les interactions entre groupes et réclament pour leur compréhension un effort d'articulation entre modèles locaux différents.

d) Appartenance catégorielle et identité sociale

A la suite des travaux conduits sur la catégorisation, le père de l'école de Bristol, H. Tajfel, va avancer l'idée que c'est à travers son appartenance à différents groupes que l'individu va se forger son identité sociale (Tajfel, 1972, 1974, 1976, 1978 a notamment). Cependant, une identité sociale positive n'est possible pour un individu que si les caractéristiques du groupe d'appartenance peuvent faire l'objet d'une comparaison favorable avec celles d'autres groupes. Dès lors les individus vont tenter d'établir ou de préserver dans la comparaison à d'autres groupes une différence en faveur de leur propre groupe. A ces premiers éléments de théorisation Tajfel va très vite ajouter une distinction dite « distinction a priori » entre deux comportements, un comportement inter-personnel et un comportement inter-groupes. Turner (1981) a identifié une correspondance entre le comportement inter-groupes (discrimination entre groupes) et l'**identité sociale** et une correspondance entre comportement inter-personnel (différenciation entre soi et autrui) et **identité personnelle**. Avec l'introduction de cette nouvelle distinction ce n'est plus le besoin d'une identité sociale positive, qui, dans la comparaison avec d'autres groupes, déterminerait la recherche d'une différence positive en faveur de son propre groupe, mais le besoin d'estime de soi, une auto-évaluation positive ; le moyen d'y parvenir résiderait dans la compétition sociale entre groupes qui engendre une différence positive en faveur de son groupe d'appartenance. Cette position de Turner va d'ailleurs nourrir un débat théorique dont rend compte le volume 1 des Cahiers de Psychologie Cognitive (1981). En effet la position défendue par Turner situe l'origine des phénomènes inter-groupes dans une instance personnelle, comme le besoin d'estime de soi (thèse fonctionnaliste s'il en est) ; mais on peut, comme le propose Rouquette (1981) dire que le besoin d'une image de soi positive dépend de l'existence en groupe. Par ailleurs, la distinction postulée entre comportements inter-individuels et comportements inter-groupes signe en quelque sorte une dichotomie entre identité sociale et identité personnelle, dichotomie selon laquelle la croissance d'une identité diminue le besoin de l'autre et vice-versa, puisque la satisfaction d'un besoin d'estime de soi est réalisée dans les deux cas.

Deschamps (1984) récusant cette dualité discute le bien fondé de cette position et propose l'hypothèse suivante : plus la différenciation entre groupes (et partant l'identification aux groupes) est forte, plus la différenciation inter-individuelle à l'intérieur d'un même groupe est forte. Cette hypothèse d'une variation concomitante des différenciations entre groupes et entre individus d'un même groupe lors d'une interaction va conduire Deschamps à une série de recherches (Deschamps 1980, Deschamps et Lorenzi 1981, Deschamps 1984). Les résultats obtenus vont bien dans le sens de l'hypothèse de la co-variation. En utilisant le paradigme minimal de Tajfel (1), il met en évidence qu'une forte différenciation inter-groupes (correspondant pour l'individu à une identification forte à son groupe) peut s'accompagner d'une différenciation intra-groupe (correspondant pour l'individu à une différenciation entre soi et autrui à l'intérieur du groupe d'appartenance).

On voit ainsi que le débat théorique et expérimental sur l'identité sociale (initié à partir des travaux sur la catégorisation) a conduit à une complexification des processus de différenciation. Montrant ainsi dans une perspective cette fois-ci pragmatique qu'une **forte cohésion groupale** liée à une **comparaison inter-groupes** peut s'accompagner au niveau **inter-individuel intra-groupal** de la mise en œuvre d'un **comportement de forte différenciation**. Ce que Codol (1975) a pu également repérer dans un autre contexte, avec la mise en évidence de l'effet PIP (Primus inter Pares) effet selon lequel plus un sujet adhère aux normes d'un groupe plus il a tendance à se distinguer des autres membres de ce groupe en se considérant comme plus dans la norme que les autres.

e) Conclusion

L'ensemble de ces travaux très brièvement et non exhaustivement résumé et qui n'épuise évidemment pas le sujet, notamment sur le biais en faveur du groupe d'appartenance (cf. Doise 1985), permet cependant de constater l'intérêt qu'il peut y avoir à considérer plusieurs paramètres et la singularité des situations pour comprendre et « lire » les résultats pratiques des dynamiques de différenciation sociale à l'œuvre dans les groupes et entre les groupes. Porter une attention particulière aux situations sociales ou micro-sociales (comme la classe ou l'établissement scolaire, par exemple) peut permettre d'éviter, pour expliquer tel ou tel comportement individuel ou de groupe atypique ou exacerbé, de recourir à des attributions psychologisantes (cf. Monteil 1985) ou sociologisantes. On en connaît en effet, l'impact sur les comportements subséquents des sujets ou groupes qui finissent par devenir conformes aux évaluations portées sur eux, à partir des attentes que nous sommes supposés en avoir, imprimant ainsi parfois aux relations maîtres-élèves un tour singulier.

II. - LA DISSONANCE COGNITIVE

Aborder ici, même succinctement, la présentation de la théorie de la dissonance cognitive se justifie à nos yeux par trois réalités. La première de ces réalités est que cette théorie proposée par Festinger (1957), si elle a fait l'objet de multiples critiques, n'en a pas moins constitué un objet d'étude privilégié par les chercheurs en psychologie sociale. Cooper et Croyle (1984) recensent au moins mille articles la concernant. La deuxième réalité est qu'après avoir fait l'objet d'un relatif silence dans cette dernière décennie, elle a favorisé récemment (Beauvois, Joule 1981, Joule 1986 b), l'élaboration de nouvelles problématiques de recherches permettant d'introduire et d'explorer des voies et perspectives nouvelles dans le domaine du rapport entre conduites sociales et cognitions (Beauvois, Joule et Monteil, 1986). La troisième réalité est que, touchant justement aux conduites et à leur rapport avec les savoirs, opinions, croyances, valeurs des individus, elle nous semble présenter une pertinence certaine dans le champ éducatif.

a) Encore un peu d'histoire contemporaine

Proposée par Festinger en 1957, les notions essentielles de cette théorie sont extrêmement simples. L'individu en présence de l'existence simultanée d'éléments de connaissances, qui pour des raisons diverses ne s'accordent pas, sera conduit à un effort pour les faire mieux s'accorder. En d'autres termes, lorsque dans le rapport entre deux éléments cognitifs (comportement, croyance, opinion, sanction, etc.) l'un implique la négation de l'autre un état de dissonance apparaîtra chez l'individu et **un procès de réduction de cette dissonance sera mis en œuvre**. L'incompatibilité de ces deux éléments n'est évidemment pas d'ordre logique mais d'ordre psychologique (par exemple fumer et savoir que fumer augmente les risques de cancer). Dès lors, selon Festinger, la dissonance est définie comme un état pénible dû à la présence simultanée de deux cognitions inconsistantes. Elle peut être plus ou moins forte, donc plus ou moins pénible et sa grandeur est exprimée par le rapport : nombre et importance des éléments dissonants / nombre et importance des éléments consonants. Bien que cette théorie dans sa formulation soit une théorie simple (2) nous allons voir qu'elle a pu servir de base à la prédiction de nombreux comportements humains, avant d'être enrichie et complexifiée dans des travaux récents (Joule, 1986 b).

Les exemples qui vont suivre vont nous permettre **d'illustrer** à la fois la variété des situations susceptibles de provoquer la dissonance et la diversité des modes de sa réduction.

b) La dissonance née d'une tentation

Si un individu accomplit une **action qu'il réprouve** pour obtenir une récompense, la connaissance qu'il a de cette action est en dissonance avec la connaissance qu'il a du comportement mis en œuvre pour l'accomplir. Une façon de réduire la dissonance est *pour lui de changer d'attitude* envers la valeur de cette action, c'est-à-dire de se convaincre qu'elle n'est finalement pas si répréhensible que cela. La prédiction permise par la théorie de la dissonance est qu'un individu, après avoir accompli un acte à ses yeux répréhensible, aura vis-à-vis de cet acte une attitude plus indulgente qu'auparavant. Si en revanche l'individu se refuse à l'accomplissement de cet acte, sa connaissance des récompenses auxquelles, de fait, il a renoncé est en dissonance avec la connaissance de son comportement. Ici la théorie prédit que l'individu ayant résisté à l'accomplissement de cette action aura envers elle une attitude plus sévère qu'auparavant. L'ampleur de cette dissonance sera d'autant plus grande que les récompenses auxquelles il a renoncé sont fortes dans le second cas. Ces hypothèses ont été vérifiées par Mills (1958) dans une expérience réalisée avec de jeunes enfants de classes enfantines. Après une mesure des attitudes des enfants à l'égard de l'acte de tricher on les fait participer à un concours doté d'un prix que l'on fait varier (élevé ou faible) selon les classes.

Pendant le concours il était possible de tricher, certains le firent, d'autres pas. Le lendemain on interroge les enfants pour savoir ce qu'ils pensaient du fait de tricher ou de ne pas tricher. Conformément aux prédictions les « enfants tricheurs » étaient devenus plus indulgents alors que les non tricheurs étaient devenus plus sévères. Les tricheurs pour un petit prix modifiaient plus leurs attitudes d'indulgence que les tricheurs pour un gros prix. De même les non tricheurs dans la condition gros prix montraient une plus grande sévérité à l'égard de la tricherie que les non tricheurs à petits prix.

c) La dissonance conséquence de l'effort

Lorsqu'un individu accomplit de très gros efforts pour atteindre un résultat et qu'il n'y parvient pas il éprouvera de la dissonance. Sa connaissance du fait qu'il fournit d'importants efforts sera en dissonance avec sa connaissance du fait qu'il n'en tire aucun profit. Ici la réduction de la dissonance consistera à trouver un élément de la situation auquel l'individu peut accorder une certaine valeur. Aronson (1951) vérifie expérimentalement cette hypothèse. Des sujets doivent accomplir un travail pour obtenir une récompense. Chacun des sujets était récompensé pour une épreuve sur trois, l'épreuve demandait pour une moitié des sujets peu d'efforts, alors que pour l'autre moitié elle représentait un coût élevé en investissement personnel. A chaque épreuve le sujet recevait une boîte rouge et renfermant de l'argent pour les épreuves récompensées, verte et vide pour les épreuves non récompensées. La variable dépendante était mesurée par la différence éventuelle d'attraction relative des couleurs rouges et vertes, entre l'avant et l'après de l'expérience. Il était prévu que dans les conditions d'effort la couleur non récompensée deviendrait plus attrayante que dans la condition de moindre effort. Les résultats vérifient ces prédictions.

d) La dissonance comme résultat d'une soumission forcée

Etre conduit à se comporter de manière ouvertement contraire à ses convictions est une situation loin d'être fictive, la vie ordinaire peut en fournir de multiples exemples. Quand cela se produit l'individu en éprouvera de la dissonance. L'un des moyens utilisables pour réduire cette dissonance peut être trouvé dans une modification des croyances afin de les rendre plus conformes au comportement explicite. Festinger et Carlsmith (1959) illustrent expérimentalement cette possibilité. Ils propo-

sent à des sujets, lors d'une expérience de psychologie, d'effectuer une tâche particulièrement ennuyeuse et sans intérêt, puis, après sa réalisation, ils invitent ces mêmes sujets à défendre auprès d'autres le très haut intérêt de cette tâche. Selon les conditions expérimentales cette activité rapporte soit un dollar soit vingt dollars. Pour les théoriciens de la dissonance, l'argent jouant le rôle d'élément consonant doit donc diminuer l'importance de la dissonance cognitive, d'où une réduction d'autant plus forte que la somme est peu élevée. Dans ce cas la façon la plus commode de réduire la dissonance consiste à modifier son attitude devant la tâche (i.e. la considérer intéressante). Les sujets trouveront donc la tâche plus attrayante s'ils ont reçu un dollar que s'ils ont reçu vingt dollars. Les résultats confirment cette prédiction. De nombreuses expériences sur ces jeux de rôle contre attitudinaux produisent les mêmes effets, dont il faut bien admettre le caractère peu banal à l'égard du sens commun. C'est d'ailleurs vraisemblablement ce caractère atypique des effets qui a contribué pour une part à susciter l'intérêt des chercheurs pour cette théorie de la dissonance cognitive.

e) La dissonance en rapport avec une menace

En fait, dans l'exemple précédent, des sujets qui consacrent des efforts à une tâche ennuyeuse et sans intérêt se convainquent que le résultat est réellement intéressant. Dès lors, selon Aronson et Carlsmith (1963, 1974) l'effet inverse devrait apparaître lors d'une menace de punition. Plus faible serait la menace, plus ceux qui ne commettent pas l'action sous cette menace devraient trouver cette action peu désirable. Voyons comment cette hypothèse a été traitée expérimentalement. Des enfants jeunes (4 ans environ) participent à l'expérience. Dans une première phase expérimentale ils se familiarisent avec l'expérimentateur et cinq jouets. Ensuite on leur demande d'établir leur ordre de préférence entre les cinq jouets (à l'aide d'une méthode de comparaison pairée). Une fois le classement établi, l'expérimentateur place le jouet classé en second sur une table, les autres jouets restant au sol. En prenant le prétexte d'une course à faire l'expérimentateur signifiait à l'enfant qu'il pouvait s'amuser avec les jouets restés par terre, mais qu'il était interdit de jouer avec celui placé sur la table. A ce moment les variables expérimentales étaient introduites. A une moitié des enfants l'expérimentateur disait simplement qu'il serait très fâché s'ils jouaient avec le jouet interdit (menace légère) et à l'autre moitié il ajoutait qu'en cas de non respect de la consigne, il emporterait tous les jouets et ne reviendrait pas et qu'il les considérerait comme de petits bébés (menace forte). Pendant l'absence de l'expérimentateur on observait au travers d'une glace sans tain le comportement des enfants, aucun d'entre eux ne transgressait la consigne originale. Il était attendu qu'une menace légère (condition I) entraînerait une dépréciation plus forte du jouet interdit. On évaluait donc à nouveau le classement des jouets à l'aide toujours d'une comparaison pairée. Les résultats confirment la prédiction, huit enfants sur vingt-deux attribuent un rang moins élevé au jouet interdit sous la condition I (menace légère) et aucun enfant ne lui attribue un rang moins élevé sous la condition II (menace forte). Ce qui fait conclure aux auteurs : « qu'il se peut en effet que des menaces de punitions légères plutôt que graves soient un bon moyen pour assurer la formation d'un système de valeurs chez les enfants » (Aronson et Carlsmith, 1974, 108). Nous laisserons aux auteurs la responsabilité de leur commentaire, d'autant que d'autres expériences (eg Gérard et Matheson 1966) montrent qu'une initiation sévère peut être également efficace pour l'attribution de valeurs aux objets ou aux situations, renvoyant ainsi en quelque sorte à une éducation par l'effort. Il se pourrait donc comme le dit Doise (1978, 215) « que des systèmes éducatifs très différents aboutissent finalement à un même résultat dans la transmission des valeurs établies ».

f) Quelques autres situations expérimentales de dissonance

On trouve dans la littérature consacrée à la dissonance cognitive de nombreuses autres situations mettant en œuvre des procès de réduction. Par exemple la situation de fait accompli (Brehm 1959). On amène des enfants de classe enfantine à manger (au réfectoire de l'école) un plat qu'ils n'aiment pas en leur offrant une petite récompense. Au milieu du repas on apprend à une partie des enfants que leurs parents seront avertis de quel plat ils avaient mangé, et l'on ne dit rien à l'autre moitié (groupe contrôle). Les sujets de la situation expérimentale (information des parents) manifestent de manière significative un goût plus prononcé en faveur de ce plat après qu'avant l'expérience à la différence des sujets du groupe contrôle. De nombreux autres travaux expérimentaux font apparaître une large panoplie d'actes de ce type où des sujets modifient leurs attitudes pour les aligner sur leur comportement et ceci souvent en relations inverses avec l'importance des justifications fournies pour s'engager dans de tels comportements (e.g. Zimbardo 1969, Brehm et Cohen 1962, Rosenberg 1965).

Dans les quelques exemples qui précèdent nous avons donné un bref aperçu de la théorie de la dissonance cognitive, dont il n'est évidemment pas possible dans le cadre de cet article de rendre compte de manière exhaustive. Nous avons, notamment, négligé un des aspects importants qui concerne des propriétés dynamogènes et motivantes. En effet Festinger définit aussi la dissonance comme un **état de tension** déclenchant des réponses — comme on a pu le voir dans les exemples précédents — susceptibles de la réduire. Des recherches expérimentales nombreuses ont éclairé cette proposition de Festinger et en partie confirmé l'hypothèse Festingérienne (e.g. Brehm, Back et Bogdonoff (1967), Zimbardo et al. (1966), Cottrell et Vack (1967), Pallak et Pittman (1972). Joule (1986 b) dans un travail particulièrement important, fournit, à travers d'ingénieuses expériences sur la privation de tabac, des résultats consistants avec la proposition de Festinger selon laquelle la dissonance posséderait des propriétés analogues à celle de la motivation dans les théories de l'apprentissage, notamment de type Hullien. Cela montré, Joule prévient qu'il ne serait pas sérieux, en l'état actuel des recherches, « d'admettre l'équivalence de statut théorique entre la dissonance et les motivations biologiques classiques... Les procédures expérimentales couramment utilisées ne permettent pas à proprement parler, d'apporter une **preuve directe** du statut motivant de la dissonance cognitive » (p. 230).

Nonobstant le caractère rapide de la présentation des propriétés éventuellement motivantes de la dissonance, les éléments fournis peuvent suffire pour permettre au lecteur de comprendre le travail théorique et expérimental récent (Beauvois, Joule 1981, Joule 1986) accompli pour augmenter la rigueur et la puissance de cette théorie.

g) La place des conduites dans le travail cognitif

Partant d'une première implication concernant la place qu'il convient d'accorder aux conduites dans le travail cognitif décrit par la théorie de la dissonance cognitive, Beauvois et Joule (1981) remarquent qu'à l'origine du travail cognitif observé (cf. les exemples fournis sous l) il y a toujours un **comportement effectif** des sujets. De cette constatation, (importante par le fait même qu'en psychologie sociale cognitive les conduites sont le plus souvent soit inférées soit considérées à titre de variables dépendantes mais rarement à titre de variables indépendantes), les auteurs en tirent argument pour présenter la théorie de la dissonance cognitive comme une théorie de la rationalisation des conduites effectives (par le procès de réduction de la dissonance). En opposition à une théorie de la cohérence cognitive dans la ligne américaine de l'homme rationnel des théories de l'équilibre (e.g. Heider 1958), ils présen-

tent ce qu'ils appellent une conception radicale de la théorie appuyée sur une lecture critique des expériences antérieures et sur des études expérimentales nouvelles (Beauvois, Ghiglione et Joule 1976, Joule 1979, Joule 1986 a) et compatible avec la présentation faite par Festinger lui-même de sa théorie. Nous ne pouvons dans le cadre de cet article développer cette conception radicale qui réclame pour son exposition une analyse spécifique et étendue du travail réalisé, notamment sur la façon de calculer le taux de dissonance. Signalons simplement que cette conception permet d'écartier nombre de réinterprétations, par des théories alternatives, des résultats obtenus dans le cadre général de la théorie de la dissonance. L'intérêt fondamental de ce travail de reprise de la théorie de la dissonance réside dans le fait déjà signalé de substituer à des explications en termes de cohérence cognitive (liée au rétablissement d'une consonance rompue) des explications en termes de rationalisation des conduites, en accordant à ces conduites un statut privilégié dans l'élaboration des connaissances, rendant ainsi aux conjonctures post-comportementales une place dans la production de la sphère des idées. Cette théorie de la rationalisation est également enrichie à partir du traitement expérimental d'une interrogation de base de R. Joule (1986 b) née de l'étude systématique des paradigmes utilisés par Festinger et ses épigones : pourquoi les sujets acceptent-ils de se comporter d'une façon contradictoire avec leur conviction ou leur motivation, notamment dans des situations sans pression explicite ? On trouve dans la littérature américaine des éléments de réponse, que Joule va soumettre systématiquement à expérimentation pour en contrôler et produire les effets, liés à ce qu'il est convenu d'appeler les techniques d'engagement. Un exemple ; le pied dans la porte. Freedman et Fraser (1966) extorquent à des ménagères un acte peu coûteux (acte inducteur) : répondre au téléphone à huit questions concernant leurs habitudes de consommation, cet acte obtenu il leur demandait trois jours plus tard de recevoir des enquêteurs hommes (cinq ou six) chez elles. 53 % d'entre elles acceptent contre 22 % lors d'une demande formulée sans acte inducteur préalable ; mieux, les mêmes auteurs obtiennent après que des sujets aient accepté de placer une simple vignette sur leur fenêtre ou boîte aux lettres, un comportement qui consiste à accepter dans son jardin un encombrant panneau publicitaire (76 % d'acceptation contre 16,7 % sans inducteur préalable).

Ces résultats (et beaucoup d'autres du même genre) sont à la base de la théorie de l'engagement (Kiesler, 1971) (3). C'est en s'appuyant sur ces éléments que Joule en vient à prouver, par voie expérimentale, qu'une situation de soumission associée à un sentiment de liberté conduit à un engagement des sujets qui entraîne une rationalisation cognitive ou une rationalisation en acte, phénomène qui montre que « c'est par un nouvel acte que des sujets parviennent à recouvrer un certain équilibre cognitif, équilibre ébranlé par la réalisation d'un premier comportement de soumission... la fonction première d'un tel phénomène étant de faire apparaître comme rationnel un comportement ou une décision problématique » (Joule 1986, p. 351)

h) Conclusion

Ces conduites de soumission associées ou non à un sentiment de liberté nous semblent très largement représentées dans de nombreuses situations sociales, (scolaires par exemple). Les cognitions et comportements subséquents qu'elles peuvent produire, pour atypiques qu'ils puissent paraître à l'observateur même attentif, ne doivent pas, là encore, être nécessairement attribués aux caractéristiques de personnalité du sujet mais, bien plus, rapportés aux contextes situationnels d'émission des conduites. Ainsi théories de la dissonance, de la rationalisation ou encore de l'engagement, toutes élaborées dans des contextes expérimentaux variés, peuvent être de nature à faire mieux comprendre certains comportements quotidiennement repérables dans le champ et les pratiques éducatifs.

III - POUR CONCLURE

La recherche, quels que soient ses objets, n'a pas pour fonction de définir un corps de préceptes auquel il suffirait de souscrire pour atteindre une efficacité maximale. La recherche en psychologie sociale ne fait pas exception à cette règle. C'est pourquoi la présentation que l'on peut en faire doit être, d'un point de vue pragmatique, une présentation problématique. Et c'est justement en raison de cet aspect problématique que ses résultats sont en mesure de constituer une aide pour la compréhension, ou plus exactement l'appréhension de phénomènes de la vie scolaire ordinaire.

Pour reprendre, très brièvement, les deux théories locales présentées, les travaux et résultats dont elles ont fait l'objet peuvent aider à mieux cerner certaines situations problèmes, par rapport auxquelles on dispose parfois spontanément d'explications toutes faites. Ainsi en va-t-il, dans certains cas, des relations entre groupes et en groupes. Le climat d'une classe, par exemple, dont on dit parfois, à l'occasion de tel ou tel conseil de classe, qu'il est détestable, est expliqué, le plus souvent, par les caractéristiques personnelles de certains élèves ou groupes d'élèves. Ce qui semble vrai, « puisque observé », cependant comme on a pu le noter (cf. supra I) les mécanismes de différenciation sociale peuvent être plus complexes que ne semble le laisser supposer la réalité observée. Dès lors les antagonismes intra et inter-groupes doivent être soumis, dans le but d'en réduire les effets négatifs, en particulier sur les apprentissages, à une analyse un peu mieux informée, en puisant à la source de quelques savoirs, certes partiels, mais confirmés.

La théorie de la dissonance elle-même présente certaines caractéristiques susceptibles de contribuer à une meilleure appréhension de telles ou telles modifications d'attitude, d'opinion ou encore de comportement. En effet les situations potentiellement dissonantes sont nombreuses à l'école, qu'elles soient liées à la menace, à la soumission forcée ou librement consentie ou encore à l'engagement. Leurs effets, en rapport avec le processus de réduction qu'elles déterminent, sont ceux que nous avons vus (cf. supra II) même si leur saillance n'est pas telle qu'ils puissent être immédiatement et facilement perçus. Ainsi nombre de comportements sont souvent la réponse à une situation d'une complexité supérieure à celle qu'il nous est immédiatement donné de constater.

Si le recours à des théories n'est en aucune façon une garantie de réussite pour l'action, peut-être peut-il favoriser la problématisation de certaines difficultés et conduire ainsi à une analyse plus approfondie des éventuelles raisons de ces difficultés. Permettant ainsi, par une certaine prise de distance avec le vécu immédiat, de différer une ou des explications puisées le plus souvent à la source de nos propres théories implicites.

Jean Marc MONTEIL
Laboratoire de psychologie sociale
Université de Clermont II

Notes

- (1) qu'il serait trop long de présenter ici. Sachons simplement qu'il s'appuie sur l'utilisation d'une matrice de rémunération.
- (2) On en trouve plusieurs présentations en langue française (POITOU, 1974, DOISE, DESCHAMPS, MUGNY 1978, BEAUVOIS et JOULE 1981).
- (3) On en trouve une présentation dans BEAUVOIS et JOULE (1981).

Bibliographie

- ARCURI L., (1982). — « Three patterns of social categorization in attribution memory », *European Journal of Social Psychology*, **12**, 271-282.
- ARONSON E., (1959). — *The Effect of effort in the intrinsic attractiveness of a stimulus*, Thèse de Doctorat, Université de Sanford.
- ARONSON E., CARLSMITH J.M., (1963). — « Effect of severity of threat on the valuation of forbidden behavior », *Journal Abnormal Social Psychology*, **66**, 584-588.
- ARONSON E., (1969). — « The theory of dissonance cognitive. A current perspective, in L. BERKOWITZ (ed.), *Advances in experimental social Psychology*, New York, Academic Press, **4**, 1-54.
- ARONSON E., CARLSMITH J.M., (1974). — « L'effet de l'importance de la menace sur la dépréciation du comportement interdit », in : J.P. POITOU (éd.), *La dissonance cognitive*, Paris, Armand Collin, 102-108.
- BEAUVOIS J.L., GHIGLIONE R., JOULE R., (1976). — « Quelques limites de réinterprétation commode des effets de dissonance », *Bull. Psychol.*, **29**, 758-765.
- BEAUVOIS J.L., JOULE R., (1981). — *Soumission et idéologie*, Paris, PUF.
- BEAUVOIS J.L., JOULE R., MONTEIL J.M., 1986 (eds). — *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Delval.
- BREHM J., (1959). — « Increasing cognitive dissonance by a fait accompli », *Journal Abnormal Social Psychology*, **58**, 379-382.
- BREHM M.L., BACK L.W., BOGDONOFF M.D., (1964). — « A Physiological effet of cognitive dissonance under stress and deprivation », *Journal Abnormal Social Psychology*, **69**, 303-310.
- BREHM J., COHEN A.R., (1982). — *Explorations in cognitive dissonance*, New York, Wiley.
- CODOL J.P., (1975). — « On the so-called superior conformity of the self behavior : twenty experimental investigations », *European Journal of Social Psychology*, **5**, 457-501.
- COOPER J., CROYLE R.T., (1984). — « Attitudes and attitude change », *Annual Review of Psychology*, **35**, 395-426.
- COTTRELL N.B., WACK D.L., (1967). — « The energising effect of cognitive dissonance on dominant and subordinate responses », *Journal of Personality and Social Psychology*, **6**, 132-138.
- DESCHAMPS J.C., (1977). — *L'attribution et la catégorisation sociale*, Berne, Lang.
- DESCHAMPS J.C., (1979). — « Différenciation catégorielle et différenciation de soi par rapport à autrui », *Recherches de Psychologie sociale*, **1**, 29-38.
- DESCHAMPS J.C., (1980). — « Différenciations inter-individuelles et intra-groupes », in P. Tap (éd.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat.
- DESCHAMPS J.C., (1984). — « Identité sociale et différenciation catégorielles », *Cahier de Psychologie Cognitive*, **4**, 5, 449-474.
- DESCHAMPS J.C., DOISE W., (1979). — « L'effet du croisement des appartenances catégorielles », in W. DOISE (éd.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
- DESCHAMPS J.C., LORENZI F., (1981). — « Egocentrisme » et « sociocentrisme » dans les relations entre groupes. Recherches expérimentales », *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, **40**, 108-131.
- DOISE W., (1976). — *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck.
- DOISE W., (1979). — *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
- DOISE W., (1981). — « Savoir, action et éclectisme », *Atti del seminario : la Ricerca Nella Scuola di Base*, Roma.
- DOISE W., (1982). — *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF.
- DOISE W., (1984). — « Les relations entre groupes », in S. MOSCOVICI (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 254-274.
- DOISE W., (1985). — « Nouvelles recherches sur les relations intergroupes », *Psychologie Française*, **30**, 141-146.
- DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G., (1978). — *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Collin.
- FESTINGER L., (1957). — *A theory of cognitive dissonance*, Evanston Illinois, Row, Peterson.

- FESTINGER L., CARLSMITH J., (1959). — « Cognitive consequences of forced compliance », *Journal Abnormal Social Psychology*, **58**, 203-210.
- FREEDMAN J.L., FRASER J.C., (1966). — « Compliance without pressure : the foot in the door technique », *Journal of Personality and Social Psychology*, 195-202.
- GERARD H.B., MATHEWSON G.C., (1966). — « The effects of severity of initiation on liking for a group : a replication », *Journal Experimental of social Psychology*, **2**, 278-287.
- HEIDER F., (1958). — *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.
- JOULE R., (1979). — *Spécificité de la théorie de la dissonance cognitive. Test de quelques hypothèses limites et essai de théorisation*, thèse, doctorat de troisième cycle, Université de Nancy II.
- JOULE R., (1986 a). — « Twenty five on : Yet another version of cognitive dissonance theory ? », *European Journal of Social Psychology*, **16**, 65-78.
- JOULE R., (1986 b). — *Rationalisation et engagement dans la soumission librement consentie*, thèse Doctorat d'Etat, Grenoble.
- KIESLER C.A., (1971). — *The psychology of commitment Experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press.
- LEYENS J.P., (1979). — *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- MILLS J., (1958). — « Changes in moral attitudes following temptation », *J. Personnel*, **26**, 517-531.
- MONTEIL J.M., (1985). — « Pour une contribution de la psychologie sociale expérimentale à l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 71, 47-61.
- PALLACK M.S., PITTMAN T.S., (1972). — « General motivational effects of dissonance arousal », *Journal of Personality and Social Psychology*, **1**, 349-358.
- POITOU J.P., (1974). — *La dissonance cognitive*, Paris, Armand Collin.
- RABBIE J.M., (1974). — « Effecten van een competitieve en cooperatieve intergroeps orientatie op verboddingen binnen en tussen groepen », *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, **29**, 239-257.
- RABBIE J.M., HORVITZ M., (1969). — « The arousal of ingroup out group bias by a chance win or loss », *Journal of Personality and Social Psychology*, **13**, 269-277.
- ROSENBERG M., (1965). — « When dissonance fails : on eliminating evaluation apprehension from attitude measurement ? *Journal of Personality and Social Psychology*, **1**, 28-42.
- ROUQUETTE A.L., (1981). — « Le groupe : présence d'une notion et absence d'un concept », *Cahiers de Psychologie cognitive*, **1**, 129-139.
- SHERIF M., (1966). — *In common Predicament*, Boston, Houghton Mifflin.
- TAJFEL H., WILKES A.L., (1963). — « Classification and quantitative judgement », *British Journal of Psychology*, **54**, 101-119.
- TAJFEL H., (1972). — « La catégorisation sociale », in S. MOSCOVICI (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Larousse, vol. 1, 272-302.
- TAJFEL H., (1974). — « Social identity and intergroup behavior », *Social Science information*, **1**, 272-302.
- TAJFEL H., (1976). — « Psicologia sociale e processi sociali », in A. PALMONARI (ed.), *Problemi attuali della psicologia sociale*, Bologne, Il Mulino, 9-41.
- TAJFEL H., (1978). — « Interindividual behaviour and intergroup behaviour », In H. TAJFEL (ed.), *Differentiation between social groups*, Academic Press, 27-60.
- TURNER J.C., (1981). — « Towards a cognitive redefinition of the social group », *Cahier de Psychologie Cognitive*, **1**, 93-118.
- VANBESELAERE N., (1984). — « The effects of Dichotomous and Crossed Social Categorizations upon Evaluations of Individual and Group Performances », *Abstracts General Meeting EAESP, Tilburg*, **50**.
- ZIMBARDO P.G., (1969). — *The cognitive control of motivation The consequences of choice and dissonance*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman.

NOTES CRITIQUES

BRINKMANN (Wilhelm). — *Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland.* — Würzburg : Königshausen ; Neumann, 1986. — 321 p. (Internationale Pädagogik).

Cette *Contribution à l'histoire de la sociologie pédagogique en Allemagne* peut être lue à différents niveaux. Issue d'une thèse d'habilitation, c'est d'abord une étude remarquablement documentée (en témoignent les 70 pages de bibliographie) sur l'histoire — d'aucuns, ouvrant déjà le débat, diront : la préhistoire — de la sociologie pédagogique en Allemagne dans la première moitié de ce siècle, à travers l'étude de quatre auteurs : Paul Barth (1858-1922), Carl Weiss (1892-1974), Rudolf Lochner (1859-1978) et Karl Mannheim (1893-1947). Pour chacun, Brinkmann donne un bref exposé de la vie et de l'œuvre, dégage sa conception de la sociologie en général, et de la sociologie dans son rapport particulier à la pédagogie, esquisse enfin une appréciation critique de la démarche. C'est l'occasion de redécouvrir un Paul Barth, qu'il ne serait pas injuste de « nommer dans le même souffle que Wilhelm Dilthey et Max Weber » (p. 58), et d'apprendre que Mannheim a manifesté, surtout dans sa dernière période anglaise, un intérêt accru pour l'éducation. On constate d'une façon générale que la sociologie allemande est régulièrement demeurée très sensible à la question pédagogique, sans doute d'abord parce qu'elle a trouvé devant elle une pensée pédagogique qui, depuis Herbart et Schleiermacher, s'était conquis et acquis un domaine culturel autonome.

Plus fondamentalement, l'ouvrage de Brinkmann se présente comme une réflexion sur le concept de « sociologie pédagogique » à partir de sa genèse historique. C'est ainsi qu'il n'hésite pas à rouvrir un débat épistémologique que d'aucuns prétendaient avoir définitivement réglé en faisant de « 1960 » la date de naissance d'une « sociologie de l'éducation » enfin « sérieuse », comprenez : débarrassée de toute philosophie et strictement expérimentale. En rappelant à la vie les fantômes ancestraux, Brinkmann — et c'est bien l'une des fonctions de l'histoire des idées — tend à relativiser l'épistémologie actuellement dominante en « sociologie de l'éducation », en montrant que d'autres ont pu et su, dans un passé récent, développer une réflexion fructueuse sur les rapports entre l'éducation et la société dans le cadre d'une autre épistémologie, tout aussi justifiable que l'actuelle. Ces sociologues-philosophes ont la simplicité de mettre sur la table ce que d'autres tendraient à nous refiler par dessous. Comme l'écrivait Eric Weil : « les faits ne se révèlent qu'à la question de l'être libre ; il n'y a pas de faits pour un fait ».

Mais l'ouvrage de Brinkmann montre surtout quel prix doit payer la sociologie si elle veut s'accrocher à l'épithète *pédagogique*, à quelle condition elle peut se donner avec la pédagogie un véritable objet qui ne soit pas le pur miroir d'elle-même. Ce qui caractérise en effet la démarche de nos quatre auteurs, c'est qu'en inscrivant l'éducation dans le mouvement de développement d'une société conçue comme « un organisme spirituel mu par une volonté » (Barth), en donnant à l'éducation non seulement des tâches de scolarisation et de socialisation, mais aussi un objectif « d'affranchissement de la conscience et de libération à soi-même » (Weiss), en maintenant le dualisme entre l'individu et la société (Lochner), en situant explicitement l'éducation au service de la démocratie (Mannheim), ils n'hésitent pas à prendre le risque idéologique et à inscrire leur démarche dans une visée plus générale qui s'exprime en termes de fin et d'idéal.

Partant de là, on peut saisir comment la démarche sociologique peut laisser vivre hors d'elle une démarche pédagogique dans son champ épistémologique spécifique, l'une et l'autre renvoyant en définitive à un projet anthropologique qui fonde la diversité des approches. L'exemple de Mannheim montre *a contrario* que, dès que la sociologie se durcit en « technique sociale », indifférente à ses buts, elle livre l'éducation aux pouvoirs les moins recommandables : c'est ainsi que, selon lui, la

mise au pas hitlérienne de la pédagogie ne serait critiquable que « parce que ses buts étaient mauvais »...

Brinkmann en appelle ainsi implicitement à une sociologie multiforme, s'appuyant certes sur l'observation et sur une méthode expérimentale éprouvée, mais acceptant de situer et de laisser situer sa démarche dans la perspective plus large du devenir de l'homme à l'intérieur de la société. Alors, et alors seulement, elle peut prendre sens pour la pédagogie, dans la mesure où est coupé à sa racine le risque d'hégémonie d'une forme de scientificité sociale, et surtout parce que le pédagogue peut, à l'abri de ce pluralisme sociologique, développer son propre projet qui le porte plutôt vers la façon dont chaque enfant se constitue, en et malgré la mise en ordre sociale, en œuvre de soi-même. Une démarche que le sociologue n'est à son tour capable de comprendre que dans la mesure où il prend conscience que sa propre démarche trouve son sens dans un extérieur d'elle-même qu'elle est loin d'épuiser, et qui fonde en définitive la liberté pour Barth de faire œuvre de sociologie dans un sens, et pour Mannheim, dans un autre.

Ainsi se trouvent heureusement cernées par Brinkmann les conditions d'une coexistence non seulement pacifique, mais fructueuse, entre la sociologie et la pédagogie, par un dépassement de l'horizon strictement disciplinaire et un passage au plan que l'auteur appelle *métathéorique*, là où s'articulent les deux démarches dans le respect de leur objet et de leur épistémologie spécifiques.

Mais, à l'ouvrage de Brinkmann refermé, la question reste posée, et c'est celle que le philosophe Böhm sussure à son collègue dans l'avant-propos : l'esprit peut-il se satisfaire d'une coexistence des épistémologies ? Certes, nos « sciences de l'éducation » y gagneraient déjà beaucoup si l'on parvenait à faire cohabiter la science sociale et la pédagogie (comme aussi la psychologie, dans la mesure où elle n'est pas réduite à une « psychologie sociale »). Mais l'unité de la démarche éducative ne renvoie-t-elle pas, en dernière analyse, à l'unité d'un savoir par lequel elle pourrait enfin se tailler un champ culturel propre ? L'ouvrage de Brinkmann, en rendant à la pédagogie ses droits face à la sociologie, me semble opérer une percée décisive en ce sens. Il resterait à creuser plus encore, par-delà le « métathéorique », afin de retrouver dans la réalité l'unité de l'acte éducatif.

Michel SOËTARD

ELBAZ (Freema). — *Teacher Thinking : A study of practical knowledge.* — London : Croom Helm, 1983. — 239 p. ; 21 cm.

Voici un livre inhabituel dans la littérature portant sur les enseignants : 239 pages consacrées à une seule personne, Sarah, et ce n'est pas une autobiographie, mais une étude de cas, faite par une universitaire dans le cadre et selon les règles de la thèse. A travers Sarah, jeune enseignante de littérature anglaise, exerçant depuis 5 ans dans un lycée des environs de Toronto, l'auteur examine la manière dont les enseignants acquièrent et mettent en œuvre un savoir spécifique que l'on a longtemps ignoré.

Les professeurs étaient en effet exclus de l'élaboration des programmes, des méthodes et des directives d'enseignement, confiés aux corps d'inspection et aux spécialistes de la matière, de l'apprentissage et de l'évaluation. Lorsqu'ils ont été conviés à y participer, on leur a surtout demandé de comprendre la démarche des experts pour en faciliter la transmission fidèle aux élèves, avec le minimum d'adaptation. Cependant réduire à cela le rôle de l'enseignant pose problème. Les programmes et leurs objectifs ne peuvent suffire à lui indiquer les comportements efficaces

et surtout c'est dans la classe que l'enseignement se réalise, que le programme se concrétise, et l'enseignant y est maître. Force est de lui reconnaître un rôle actif et autonome, qu'il construit à partir de son expérience passée et du savoir pratique qu'il y a accumulé.

C'est à ce savoir issu de l'expérience que s'intéresse l'auteur. Certes les enseignants ne le revendiquent guère. Ils partagent peu leurs expériences avec leurs collègues et essaient encore moins de les expliciter en les organisant de manière cohérente. La réflexion sur la pratique quotidienne du métier a peu de place dans leur formation. Enfin dans l'éducation on dévalorise les savoirs vécus au bénéfice des savoirs abstraits.

L'auteur montre cependant qu'un tel savoir devient manifeste lorsqu'on réfléchit au travail quotidien de l'enseignant. Lorsqu'il construit un cours, l'enseignant choisit entre divers matériaux, et adapte le programme à sa classe. Lorsqu'il fait son cours, il le change encore pour s'adapter aux réactions de ses élèves. A chacune de ces étapes, il manifeste et met en œuvre un savoir de première main sur les élèves, leurs styles d'apprentissage, leurs intérêts et leurs capacités. Il en va de même dans les autres aspects de son travail. Dans tous les cas, il s'agit d'un savoir pratique, orienté vers l'action et la décision. C'est certes un savoir opératoire, concernant les manières de faire. Mais selon l'auteur, ce n'est pas que cela. C'est aussi un savoir discursif et positif, fait de constats factuels tirés de l'expérience propre de l'enseignant, de généralisations et d'opinions inspirées par son histoire. La biographie professionnelle est sans doute l'élément le plus important dans la constitution de ce savoir pratique. Aussi F. Elbaz achève la première partie de son ouvrage en nous présentant les trois étapes essentielles de la vie professionnelle de Sarah.

Dans la seconde partie est présenté le contenu de son savoir pratique, tel qu'il a pu être analysé après 5 longs entretiens semi directifs et 2 périodes d'observation de sa classe. Sont examinées successivement :

— La connaissance de soi, c'est-à-dire la connaissance de ses ressources avec la confiance en soi qui en résulte, celle de ses opinions, attitudes et traits de personnalité et celle de ses modes de relation avec les autres.

— La connaissance du milieu de travail, c'est-à-dire de la classe, de ses relations avec les collègues et l'administration, la conscience de son rôle dans la vie de certaines formations sociales de l'établissement et celle du milieu social et politique plus large.

— La connaissance de la matière, la littérature anglaise d'abord, les méthodes du travail intellectuel ensuite, la lecture et l'écriture enfin.

— La connaissance du curriculum et de la construction d'un enseignement à plusieurs, avec ses phases de conceptualisation du problème, de détermination des besoins, d'organisation du contenu en unités, d'élaboration des matériaux et d'évaluation ; la connaissance aussi des processus de groupe qui animent toutes ces étapes.

— La connaissance du processus éducatif, avec une conception de l'apprentissage basée sur un savoir lié à la vie, sur l'effort et sur les vertus de la réussite ; avec aussi une conception des élèves, de l'activité d'enseignement et de son organisation (ordonnement, variété et quantité des activités, spontanéité, ouverture et contrôle de l'enseignant).

Dans la troisième partie, l'auteur explore comment ce savoir pratique est utilisé par Sarah et tout d'abord les orientations qu'elle lui donne. Son orientation vers la théorie, si l'on peut ainsi dire lorsqu'il s'agit d'un savoir pratique, est plutôt faible. Certes comme la plupart de ses collègues qui ont un passé universitaire, Sarah n'ignore pas la théorie, elle la place même au-dessus de la pratique, comme une

sorte de guide. Mais elle la dit difficilement accessible et n'utilise les notions à caractère théorique que dans leurs formulations les plus pratiques et les plus réifiées. Cependant, avec le temps, elle est devenue plus réceptive au contenu théorique et problématique de ces notions. Son savoir est aussi orienté vers et par sa situation dans la classe, l'école et l'équipe de projet. Il en est issu, mais il l'aide aussi à y faire face. Il est aussi orienté socialement par l'appartenance sociale de Sarah, sa valorisation du savoir universitaire et son utilisation pour créer un environnement correspondant à sa conception non autoritaire de l'enseignement. Il lui permet donc d'exprimer ses valeurs et de donner un sens personnel à son expérience.

Sur différents points Sarah a évolué. Sa conception formelle du savoir comme produit fini s'est atténuée au profit d'une conception plus humaniste du savoir comme processus. Sa conception du temps comme ressource rare à gérer au plus près s'est rapprochée d'une perception plus détendue du temps comme forme propice à la réflexion et à l'approfondissement des relations. De même sa perception de l'espace d'abord défensive est devenue plus ouverte à autrui. Enfin sa tension nerveuse, sa « tension de conscience » pour reprendre l'expression anglaise, a beaucoup changé entre le moment où elle enseignait la littérature face à une classe et celui où elle accueille des élèves dans son centre de lecture. Elle n'a pas moins de tâches, mais celles-ci sont plus congruentes, comme dit Rogers, plus en accord entre elles et avec elle-même.

Dans l'avant dernier chapitre, F. Elbaz analyse la manière dont le savoir pratique est structuré, le type de généralisation qu'il permet et la manière dont il est relié au contexte pratique sur lequel il repose. Pour ce faire, elle utilise trois notions : les **règles de la pratique**, formulations claires et brèves de ce que l'on fait et comment dans les situations les plus courantes, les buts visés étant supposés acquis, les **principes pratiques** où les buts sont affirmés et les **images**, brèves formulations descriptives ou métaphoriques d'un aspect de la situation, avec souvent un jugement de valeur. Dans le dernier chapitre, elle reconstruit à partir des images que Sarah a donné de certains aspects de son activité son savoir pratique en action, qu'elle appelle son **style cognitif**. *La principale leçon de son travail est, pour F. Elbaz, qu'il est possible pour les enseignants de prendre conscience et d'explicitier leur propre savoir pratique. Cela augmentera leur compréhension d'eux-mêmes et leur maturité professionnelle. Pour cela, pas besoin de recherche. On peut partir des catégories ici présentées, lister et analyser son savoir avec leur aide et en les adaptant. On peut aussi accumuler les épisodes critiques de son enseignement, puis voir s'il s'en dégage des traits communs. Ces considérations pratiques à l'usage des enseignants achèvent opportunément cet ouvrage sur leur savoir pratique.*

Actuellement se développe un courant de recherche sur la pensée des enseignants. Deux associations, l'une américaine, le Special Interest Group on Teacher and Student Cognition de l'AERA, l'autre européenne, l'International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), font des colloques et des publications sur ce sujet (1) et de nombreuses recherches sont entreprises (2). Plus largement, une préoccupation cognitiviste s'intéressant à différentes modalités du savoir, semble pénétrer des sciences très diverses, de l'informatique avec les systèmes experts à différentes branches de la sociologie comme la sociologie de sciences et l'ethnométhodologie. Le travail de F. Elbaz constitue une approche très vivante et concrète de

(1) Voir notamment les textes du premier colloque de l'ISATT, publiés par Halkes (R.), Olson (J.). — **Teacher Thinking : A New Perspective on Persisting Problems in Education**, Lisse (Netherlands), Swets S Zeitlinger, 1984.

(2) On pense en particulier à la recherche en cours d'A.M. Chartier et J. Hebrard sur les « faire » ordinaires de la classe et la formation initiale des instituteurs.

ce champ relativement nouveau en sciences de l'éducation. Elle nous donne une description minutieuse et ordonnée des aspects de la pratique et de la pensée des enseignants qu'ignorent ceux qui ne l'ont pas été et nous laisse avec la vision positive d'un enseignant largement autonome, quoique non sans contradiction. C'est plus stimulant que les conceptions déterministes et les conceptions déficitaires de l'enseignant, nettement plus fréquentes.

Raymond BOURDONCLE

GIASSON (Jocelyne), THÉRIAULT (Jacqueline). — Apprentissage et Enseignement de la lecture. — Montréal : Editions Ville-Marie, 1983. — 23 cm.

Ce livre, destiné aux enseignants et futurs enseignants, intègre avec bonheur des notions théoriques et des éléments de pratique pédagogique. Les enseignants y trouveront donc à la fois une approche très complète de ce qu'est le processus de lecture et de nombreux exemples de démarches applicables en classe, maternelle ou primaire. Notons en outre une présentation très claire des différents thèmes de l'ouvrage, avec un résumé à la fin de chaque chapitre permettant de trouver rapidement l'information ponctuelle que l'on recherche éventuellement.

Le livre est divisé en trois sections. La première présente l'historique de l'évolution de la recherche et de l'enseignement en lecture et suggère comme cadre conceptuel un modèle du processus de lecture basé sur l'approche psycholinguistique. La seconde traite de l'apprentissage de la lecture chez le lecteur débutant. Enfin, la troisième section propose des stratégies d'enseignement, des critères de choix du matériel ainsi que des pistes pour l'évaluation du progrès en lecture. Nous donnons ci-dessous un survol rapide du contenu de chacune de ces sections.

Les fondements de la lecture

Le point central de cette section concerne sans nul doute l'examen de l'évolution des conceptions en lecture. On y souligne en particulier l'attachement des enseignants pour la méthode synthétique (partir d'éléments simples pour aller vers des éléments de plus en plus complexes) à la fois en France et au Québec, avec néanmoins une accentuation des aspects fonctionnels de la lecture au détriment des aspects purement formels au Québec. Cette nouvelle approche a été inscrite dans les programmes officiels du Québec dès le début des années 1980. Les auteurs utilisent cette conjoncture pour mener une analyse fine de tous les aspects fonctionnels de la lecture (instrumentaux, interactionnels, imaginatifs, informatifs, heuristiques...).

Quelle idée les enseignants se font-ils de la lecture ? Un questionnaire permettra à chacun de se situer dans ce domaine. Pour prendre un exemple extrême, est-ce que l'enseignant ramène la lecture à une association lettres/sons, ou à une recherche du sens ? Ces conceptions pédagogiques se reflètent dans les activités proposées aux enfants. Systématisant les observations, les auteurs classent alors les conceptions de la lecture par rapport à 3 grands modèles théoriques : a) Les modèles dits de « bas en haut » (bottom up) : le point de départ du processus se situe au niveau du stimulus visuel (identification de lettres et de mots). b) Les modèles dits de « haut en bas » (top-down) : la lecture commence par l'idée que se fait le lecteur de l'écrit avant même de le lire (le décodage peut alors être nuisible à la lecture). c) Un modèle mixte qui a la faveur des auteurs : dans sa quête du sens, le lecteur part à la fois d'indices visuels et de l'idée qu'il se fait du contenu du texte. Il va donc sélectionner un certain nombre d'indices grapho-phoniques, qui lui permettront de vérifier ses hypothèses sur le sens. Le lecteur n'ayant pas besoin de

regarder ni toutes les lettres ni tous les mots pour comprendre un texte « les processus cognitifs prennent le pas sur les processus visuels ». Cette conception a le mérite de prendre en compte les résultats des recherches récentes menées en psychologie et en linguistique, en France comme en Amérique du Nord.

Le jeune lecteur

Dans cette section, on insiste sur l'éveil de la conscience de l'écrit, à la fois dans le milieu scolaire — et l'on pense au rôle privilégié des écoles maternelles dans ce domaine — mais également dans le milieu familial. L'analyse du cas des lecteurs précoces apporte à cet égard beaucoup d'enseignements. Les enseignants trouveront ici un grand nombre d'outils pédagogiques pour intéresser et motiver à la lecture et à la recherche du sens des enfants issus de milieux divers.

Ils trouveront également une étude approfondie des différentes stratégies de lecture, avec leurs avantages et leurs inconvénients éventuels. Pour inciter les pédagogues à enseigner aux enfants l'utilisation efficace du contexte comme stratégie de lecture, les auteurs font une analyse fine, avec exemples à l'appui, des contextes syntaxiques et sémantiques et de stratégies possibles d'enseignement de leur exploitation. Enfin, liée à l'utilisation du contexte, la notion de vitesse de compréhension en lecture est abordée, avec la part à lui accorder, c'est-à-dire, en fait, viser à l'acquisition d'une réelle flexibilité au cours des activités liées à la recherche du sens (le repérage, le survol, la lecture approfondie).

Pédagogie et lecture

La classe est le cadre naturel de cette troisième section. Comment faire lire les enfants en classe ? Quels livres choisir ? Comment organiser une bibliothèque, un coin-lecture ? Comment repérer les intérêts des enfants ? Le livre abonde en idées que l'on peut facilement appliquer et moduler, selon le budget de l'école. Quelques préoccupations sont plus directement liées à la culture nord-américaine, nous pensons en particulier à l'analyse des stéréotypes sexistes ou liés au troisième âge dans les manuels scolaires et dans les livres pour enfants. Les Québécois sont très pointilleux, et avec raison, sur des sujets qui, en France, sont jugés comme secondaires, il faut l'avouer. Ce livre nous incitera-t-il à une prise de conscience ?

L'ouvrage se termine par une question qui est, en ce moment, d'actualité : l'évaluation des élèves en lecture. Les auteurs analysent les tests normalisés existants, abordent le problème des méprises en lecture et analysent les réactions possibles de l'enseignant, présentent en fin une technique — la technique de closure — destinée à mesurer la compréhension en lecture, puisque, quand on parle de lecture, c'est bien de compréhension qu'il s'agit.

Nous ne saurions trop recommander la lecture de ce livre, à la fois aux chercheurs qui travaillent dans le domaine de la sémantique en général et de la lecture en particulier, mais aussi aux enseignants, auxquels il est destiné prioritairement. Ils y trouveront une approche théorique toujours très claire de leur activité pédagogique, et de nombreux outils faciles à exploiter.

Françoise CORDIER

HUTEAU (Michel). — *Les Conceptions cognitives de la personnalité.* — Paris : PUF, 1985. — 332 p., 22 cm. — (Psychologie aujourd'hui).

Ainsi que le souligne M. Reuchlin dans sa préface, le livre de Michel Huteau présente un double intérêt. Tout d'abord, celui de présenter aux lecteurs de langue

française une large documentation sur l'ensemble des théories cognitives de la personnalité. Mais en même temps, et c'est ce qui donne à l'ouvrage toute son originalité, celui de proposer une compréhension de ces théories et de leur évolution à partir des deux grands courants dont elle sont issues : le courant des théories dynamiques de la psychologie pour lesquelles la stabilité et la cohérence des conduites tirent leur source du système affectivo-émotionnel ; le courant des théories cognitives de la psychologie pour lesquelles la stabilité et la cohérence des conduites tirent leur source du système cognitif.

L'examen des théories de la personnalité autour de ces deux grands courants est très éclairant et jamais réducteur. Il permet, à partir d'une étude précise de leur histoire et de leurs filiations, de mieux saisir, au-delà de leurs ancrages communs, leurs places relatives dans le courant auquel elles se rattachent, avec leurs particularités, limites et contradictions éventuelles. Il ne s'agit pas non plus, par l'organisation autour des deux courants, de perpétuer une vaine opposition entre une psychologie de l'affectivité et des motivations qui renverrait à des structures profondes de la personnalité et une psychologie de la cognition qui renverrait à des organisations stables de comportements sous-tendues par ces structures profondes.

L'intention de M. Huteau est autre. L'idée qu'il défend, au contraire, est celle d'une évolution des théories issues de ces deux courants. Il s'emploie à montrer que les théories cognitives se sont « personnalisées ». M. Huteau analyse très bien comment, dans de nombreuses recherches du courant de psychologie dynamique (Murray, Cattell, Lewin, Kelly, Rogers, etc.), l'infléchissement vers la cognition se manifeste notamment par un intérêt pour les opérations mentales et représentations conscientes au détriment de l'intérêt pour les pulsions et conflits affectifs. A l'inverse, il montre bien aussi comment, en partant de préoccupations de la psychologie générale et expérimentale (concernant la perception, la motivation, les opérations de catégorisation et de décision), tout un ensemble de travaux en psychologie cognitive en sont venus, pour rendre compte de l'existence de différences individuelles, à « personnaliser » leurs théories par un intérêt, entre autres, pour l'étude des « styles cognitifs ».

D'une certaine manière, l'ouvrage peut donc être lu comme une invitation minieusement argumentée, mais toujours très lucide, à un dépassement des oppositions grâce à une meilleure compréhension des articulations entre les théories et une reconnaissance du caractère intégratif de leurs apports respectifs. Pour M. Huteau, la cohérence des conduites qui caractérise une personne ne peut être expliquée qu'en faisant appel à des facteurs cognitifs et à des facteurs affectivo-motivationnels. Invariants personnels cognitifs et invariants personnels affectivo-motivationnels sont étroitement complémentaires et inter-dépendants. La position adoptée pour caractériser la personnalité d'un individu est une position intégrationniste. Mais, en même temps, dans une perspective de recherche, invariants personnels cognitifs et invariants personnels affectivo-relationnels sont dissociables et doivent être effectivement dissociés si l'on veut pouvoir en faire une étude objective fiable.

Du fait de son très grand intérêt documentaire et de la fécondité de l'analyse théorique qu'il propose, le livre de M. Huteau contribue à nous faire réfléchir et l'auteur se garde d'apporter des réponses toutes faites aux questions de fond que soulève son ouvrage. Parmi celles-ci, j'en retiendrai deux.

La première question tient à l'existence d'une contradiction (apparente ou pas ?) entre l'idée de cohérence qui sous-tend la notion de personnalité définie comme **unité stable et individualisée d'ensemble de conduites** et la faiblesse de cette cohérence révélée par les très nombreux faits empiriques analysés par l'auteur. Il existe bien une cohérence des conduites, mais elle est modérée et ne se manifeste que pour des classes de situations relativement restreintes. La question posée alors aux

théories cognitives de la personnalité est une question difficile. Ou bien il existe vraiment des caractères stables et cohérents des conduites humaines et le problème est celui de la nature de l'objet « personnalité » étudié et de la pertinence des modèles théoriques et des techniques de mesure. Ou bien la psychologie a privilégié l'idéologie de la stabilité et de la cohérence des traits de personnalité au détriment de la malléabilité et de la variabilité intra-individuelle des conduites. Auquel cas il conviendrait de relativiser la portée des diverses conceptions théoriques proposées et de s'interroger sur les raisons et les conditions de la variabilité observée.

Une seconde question concerne le fait même que les théories cognitives de la personnalité, telles qu'elles se sont historiquement constituées, sont des théories locales. Si la personnalité est bien une instance intégrative, même avec une cohérence modérée, ne gagnerait-elle pas à être étudiée par des modèles théoriques plus intégratifs ? Peut-on espérer que la compréhension d'un système intégratif puisse se contenter de la combinaison d'analyses faites avec des modèles qui ne peuvent en saisir que des aspects ou manifestations isolées ou parcellaires ?

Par la densité et la clarté des analyses théoriques qu'il propose, le livre de M. Huteau a le grand mérite de nous poser des questions de nature à relancer maints débats de fond et à favoriser le renouveau dans l'étude de la personnalité.

Michel GILLY

LANDSHEERE (Gilbert de). — *La Recherche en éducation dans le monde.* — Paris : PUF, 1986. — 400 p. ; 21 cm.

C'est comme une histoire universelle de pédagogie expérimentale (p. 9) que son avant-propos présente ce livre, ou plutôt, vu les ajustements qu'appelle l'évolution du vocabulaire, comme une histoire de la « recherche expérimentale en éducation » (p. 14). Aussi bien doit-on d'emblée savoir gré à l'auteur du soin qu'il apporte à définir les termes et à discuter de la pertinence de leur emploi. Cela fait, il rappelle comment le souci d'une approche scientifique des problèmes scolaires est largement dû à la volonté d'améliorer le rendement du système éducatif, elle-même suscitée, encore qu'il insiste moins sur le second facteur, par la convergence objective de transformations socio-économiques, qui exigeaient l'amélioration du niveau culturel, et de la conviction croissante, singulièrement dans les milieux populaires, de la portée libératrice de l'instruction.

Ces données initiales étant posées, G. de Landsheere reconstitue une histoire très minutieusement informée et détaillée ; s'agissant des « précurseurs », elle le conduit jusqu'au 18^e siècle, avant une deuxième partie qui s'attache à l'évolution ancestrale de la fin du 19^e siècle au milieu du 20^e. Ainsi analyse-t-il excellemment les relations complexes entre la pédagogie expérimentée, qui spécifie tout particulièrement l'attitude de l'Education Nouvelle, et la pédagogie expérimentale stricto-sensu. Concernant cette dernière, il rappelle, comme par une série de fiches successives, l'apport de tous ceux, connus ou moins connus, qui ont, sur tous les continents et jusqu'en Australie ou en Chine sans omettre le Chili, contribué d'une manière ou d'une autre à accréditer la démarche expérimentale en pédagogie. Cela l'amène évidemment à traiter d'Alfred Binet, de qui cette année 1986 marque le 75^e anniversaire de la disparition, et de Théodore Simon. Enfin, la troisième partie, de beaucoup la plus longue, montre comment, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la recherche pédagogique est de moins en moins due à des personnes isolées ou à des groupes réduits et de plus en plus prise en charge par les pouvoirs publics. D'où l'émergence de puissantes institutions, nationales ou internationales, sur chacune desquelles l'ouvrage fournit une documentation.

Ainsi voit-on l'extraordinaire essor et l'incessant développement qu'a, depuis un siècle, connus la recherche pédagogique ; et l'on sera reconnaissant à G. de Landsheere de l'établir d'une manière à la fois si suggestive et si démonstrative, avant de s'interroger sur la signification des courants de pensée et des méthodologies qui apparaissent ou s'opposent et, notamment, de se demander si la faveur dont bénéficie actuellement la recherche-action manifeste, quoique sous une autre désignation, un retour de force de la pédagogie expérimentée.

Si fortement appréciée que mérite d'être cette remarquable synthèse, on notera néanmoins qu'elle n'intègre pas tout ce que promet son titre, car c'est exclusivement de la recherche à visée scientifique, au sens classique du terme, qu'il s'agit. Or il en est d'autres, que l'éducation requiert, notamment philosophique ; mais, si l'ouvrage en reconnaît expressément la légitimité (p. 14), il annonce d'emblée qu'il n'en traitera pas. De plus, laissant volontiers de côté quelques omissions d'ordre historique, notamment sur des points que relate G. Mialaret (1), on se demandera ce qui pousse l'auteur, après s'être félicité si vivement des faveurs dont le DEA de sciences de l'éducation lui semble avoir été gratifié en 1982, d'oublier la régression de 1984-1985 ; n'y a-t-il pas beaucoup plus à attendre, pour l'essor de la recherche pédagogique en France, de la restauration du doctorat d'Etat ? De même n'est-on pas convaincu que tous les organismes français ou étrangers qu'il recense fassent vraiment de la recherche scientifique ; du moins, en quel sens faut-il alors l'entendre ? Sans doute doit-on, pour le soutenir, assouplir beaucoup la notion de scientificité ! Si l'on est heureux de disposer désormais d'un aussi considérable rassemblement de données et d'une chronologie excellemment complétée par les « Annales » de 1885 à 1910, on souhaiterait de même que fussent approfondies et systématisées les remarques chemin faisant émises à leur propos ; une réflexion épistémologique méthodique est en effet requise par cette histoire : elle incite en particulier à s'interroger sur le domaine, la portée et la pertinence de l'approche expérimentale, comme à situer les limites de l'expérimentalisme ou à en expliquer les déconvenues ; ce thème est aujourd'hui très débattu, et d'aucuns considèrent que, pour utile qu'elle ait pu être, la pédagogie expérimentale est désormais dépassée et désuète.

Si G. de Landsheere fait allusion aux problèmes des rapports entre quantitatif et qualitatif, on aimerait également voir se développer sa pensée sur ce point, comme sur sa conception globale des sciences de l'éducation et du statut de la recherche, telle qu'il l'entend, en leur sein. Enfin, l'on n'aimerait pas moins, à partir des remarques ébauchées dans la conclusion, une étude plus poussée de l'impact de toutes ces investigations ; cela exigerait sans doute de les situer dans leur relation au contexte de leur émergence : par rapport à quelles finalités — poursuivies, manquées ou combattues — de l'éducation, la recherche correspondante s'est-elle organisée ? Lesquelles a-t-elle exprimées, servies ou contrariées ? Quoi qu'il en soit, elle n'en est pas isolable ; dès lors, n'est-ce pas en se remplaçant systématiquement parmi elles qu'on pourrait la comprendre pleinement ? C'est dire combien l'on espère voir se poursuivre et s'approfondir la réflexion sur les questions décisives que soulève la lecture de ce beau volume.

Guy AVANZINI

LÉGER (Alain), TRIPIER (Maryse). — Fuir ou construire l'école populaire. — Paris : Méridiens Klincksieck, 1986. — 204 p. ; 21 cm.

Réalisée dans un quartier populaire, celui des Grésillons à Gennevilliers, à forte proportion de population ouvrière dont les travailleurs immigrés représentent une

(1) G. Mialaret, *La pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1984, 127 p.

composante importante, la recherche d'Alain Léger et Maryse Tripier sur l'échec scolaire prend à rebours bon nombre d'idées communément admises sur ce phénomène et sur l'école en général. Livre critique mais sans parti-pris, les auteurs, par leur démarche scientifique, cherchent soigneusement à éviter les fausses évidences et les explications toutes faites. Dans la fabrication de l'échec scolaire il n'y a pas de « coupable » à désigner mais des rapports sociaux à expliquer entre l'école et son environnement, rapports multiples, complexes, non réductibles aux explications causales linéaires : l'entreprise était difficile. Alain Léger et Maryse Tripier l'on réussie en affirmant leur extériorité de chercheurs par rapport aux acteurs et en se distançant du discours dominant sur l'école, celui des enseignants.

Considérant que l'échec comme la réussite scolaire sont des notions relatives qui renvoient aux normes de fonctionnement de l'école, les auteurs entreprennent un bref mais opportun rappel historique des thèses développées sur le sujet et entre autres, les travaux de Jean-Claude Forquin et Vivianne Isambert Jamati selon lesquels la notion d'échec scolaire apparaît dans la littérature pédagogique vers le milieu des années 1960, consécutivement à l'extension de la scolarité obligatoire. La « bataille d'idées » menée autour du thème de l'échec scolaire se présente historiquement comme un débat entre explications psychologiques et explications sociologiques. C'est dans ce contexte que se développent les idées réfutant l'idéologie des « dons », puis à l'intérieur du champ sociologique, l'opposition entre l'approche culturaliste qui cherche les facteurs explicatifs de l'échec à l'extérieur de l'école, dans l'environnement familial de l'enfant, et le courant conflictualiste beaucoup plus critique à l'égard de l'école qui tend à appréhender l'échec scolaire non en termes de handicaps, mais en termes de rapports de classe.

Pour Alain Léger et Maryse Tripier l'échec scolaire n'est pas simplement imputable à l'un ou l'autre de ces facteurs, il s'inscrit avant tout dans un rapport social entre les classes populaires et « une école de classe dans une société de classe ». Dès lors cette école qui produit l'échec est fonctionnelle par rapport au système social : le débat sur l'origine et la nature de l'échec scolaire devient ainsi un lieu d'affrontement politique dont l'enjeu est la possibilité ou non de faire aboutir un autre projet d'école, un autre projet de société. L'ouvrage s'articule ainsi autour de deux axes : la déconstruction de la thèse du handicap socio-culturel : le rôle de l'école dans la genèse de l'échec scolaire par ses normes de fonctionnement, les pratiques et les comportements des enseignants.

Les auteurs montrent que la thèse du handicap socio-culturel répond à une fonction évidente de **justification du système scolaire** : rejeter la responsabilité de l'échec sur la famille, sur le milieu social, voire sur l'enfant permet de minimiser le rôle des facteurs propres à l'institution scolaire et d'éviter notamment des interrogations sur ses normes et leurs fonctions sociales. La thèse du handicap est fondamentalement un thème fataliste car si la genèse de l'échec se situe pour l'essentiel à l'extérieur de l'école, les moyens de le combattre se trouvent hors de portée des enseignants. Ainsi, par son fatalisme, la thèse du handicap socio-culturel s'avère être de la même inspiration idéologique que celle des « dons » : ici, inégale distribution des aptitudes, là, inégalité des milieux sociaux permettant le développement des connaissances.

Mais si l'école joue un rôle actif dans la genèse de l'échec scolaire, quelles en sont les manifestations concrètes ? Tout d'abord par les normes mêmes de son fonctionnement, le retard scolaire ayant un caractère fortement prédictif de l'échec. Les résultats du « panel d'élèves » de l'éducation nationale mis en place depuis 1972 indiquent que 93 % des redoublants du cours préparatoire n'entrent pas au lycée : Claude Seibel a pu montrer qu'au plan pédagogique il est même possible d'observer une régression des apprentissages chez les redoublants du CP. Les observations de

l'enquête dans les écoles des Grésillons révèle que l'échec ou la réussite des élèves sont liés aux caractéristiques des établissements scolaires et aux caractéristiques et comportements du corps enseignant. Les différents rapports entretenus par les enseignants avec le quartier qui « alimente » l'école engendrent des visions divergentes de leur environnement et par là même des pratiques et des comportements qui lors des interactions maître-élèves sont générateurs d'échec ou de réussite.

La perception négative du quartier liée au désir de quitter l'établissement est à la base de **stratégies d'évitement** mises en œuvre par les enseignants mais aussi par des familles qui espèrent ainsi une meilleure scolarité pour leurs enfants. Or et c'est là un des mérites de l'analyse menée par les auteurs, ces stratégies d'évitement pratiquées par les familles soit au profit des établissements privés ou des écoles situées en dehors de la commune sont alimentées par la rotation des enseignants. Celle-ci, en exerçant un effet négatif sur la scolarité des élèves de leur établissement, accentue les phénomènes d'échec et renforce ainsi l'image négative de l'établissement contribuant à renforcer les phénomènes de désertion des « bons élèves » et des familles des catégories sociales intermédiaires. Il s'avère ainsi que non seulement l'école joue un rôle actif dans la genèse de l'échec scolaire mais que loin de subir passivement l'environnement extérieur, elle contribue elle-même à la structuration sociale de cet environnement.

Le livre d'Alain Léger et de Maryse Tripier mérite plus qu'une simple lecture. S'il ne pose pas de solutions, ce qui relève des décideurs politiques et non des chercheurs, il contribue à clarifier le débat sur l'école. C'est un livre qui interpelle et oblige le lecteur à s'engager devant l'analyse qui lui est présentée : à celui-ci de conclure, il ne pourra demeurer indifférent.

Jeanne LAMOURE RONTOPOULOU

LEGRAND (Louis). — **La Différenciation pédagogique.** — Paris : Editions du Scarabée-CÉMEA, 1986. — 179 p. ; 20 cm. — (Pédagogies nouvelles).

En produisant cette importante réflexion sur la différenciation de la pédagogie, Louis Legrand nous donne à lire un court ouvrage quant au nombre de pages, mais un livre dense, clair, ramassé, argumenté à propos d'un thème faisant actuellement couler beaucoup d'encre et préoccupant tous les enseignants du premier cycle, confrontés à l'hétérogénéité des publics auxquels ils s'adressent, invités sans y être toujours suffisamment préparés — et comme si la bonne volonté pouvait à elle seule être le gage de compétences pédagogiques — à rénover leurs enseignements et leurs propres pratiques.

Dans un premier chapitre introductif, L. Legrand définit le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit sa réflexion. Il rappelle les principales réformes (de 1959 à 1975), les modifications des recrutements dans les collèges (d'une situation où les élèves appartenant à « des couches sociales distinctes » étaient scolarisés dans des « écoles distinctes » à celle du « collège unique »), en souligne les aspects positifs (« La France n'aurait pas pu opérer la transformation industrielle qu'elle a vécue depuis vingt ans si son école n'avait pas été transformée et unifiée, même partiellement) tout en analysant « le malaise actuel de l'école française » qu'il se refuse d'assimiler à une détérioration et qu'il attribue à deux causes : « la profonde transformation du public scolaire d'une part ; l'alignement des contenus et des méthodes sur ceux de l'enseignement secondaire traditionnel d'autre part ».

L. Legrand rejette par avance toute idée — par ailleurs largement répandue — de retour en arrière et montre, en quelques pages alertes et bien argumentées par des

résultats de recherches (pages qu'il juge à tort indigestes, qui sont, pourtant bien indispensables), que les assertions des irréductibles tenants de la « baisse de niveau » ne sont pas fondées : « la vérité est que notre enseignement unifié continue à fonctionner comme une machine à enseigner », l'unification ayant « conduit à l'abandon pur et simple des enfants des couches sociales dont s'occupaient avec quelque mérite et succès les classes de fin d'études primaires et les cours complémentaires ». D'emblée, le problème est bien posé et mérite, par conséquent, réflexion et discussion. Et la solution, selon l'auteur, ce n'est ni le retour à une « dichotomie opposant pédagogie secondaire et primaire » et supposant par conséquent la reconstitution des filières, ni « l'accélération d'une généralisation de la pédagogie secondaire ». Il s'agit bien de contribuer à la démocratisation d'un enseignement qui, en premier lieu, pénalise « les couches défavorisées de la nation » ; il s'agit, en fonction d'objectifs communs à tous les élèves obligatoirement scolarisés, d'adapter la pédagogie, de créer les conditions pédagogiques « d'une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ».

Le modèle de différenciation pédagogique que présente L. Legrand reprend pour une part les propositions contenues dans son rapport au ministre Savary (**Pour un collège démocratique**, La Documentation Française, 1985) : donner pouvoir aux équipes locales pour qu'elles relativisent et adoptent les normes nationales, pour qu'elles définissent leurs objectifs particuliers, pour qu'elles choisissent les méthodes et moyens adéquats à leur projet pédagogique, les groupements scientifiques des élèves, les temps d'apprentissage, donner aux enseignants, notamment grâce à la formation, les moyens d'assurer ces tâches nouvelles. Ses propositions s'inscrivent dans le cadre général d'une « pédagogie de maîtrise » s'apparentant nettement à celle que proposait déjà Bloom : programmes définis en termes d'objectifs comportementaux hiérarchisés (taxonomies), apprenant placé « au cœur du dispositif », contenus et méthodes adaptés aux objectifs et au public visés ; en bref, il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie « d'adaptation rationnelle aux exigences de nos conditions spécifiques d'enseignement ».

Après avoir défini plus longuement cette pédagogie de la maîtrise et souligné l'indispensable formation des enseignants à l'évaluation formative et à l'analyse didactique, l'auteur examine les problèmes posés par la diversité des populations scolaires, relève les apports de la psychologie différentielle et de la psychologie génétique : le rôle du pédagogue, c'est « de trouver et d'exploiter les chemins qui vont du concret complexe aux concepts et aux lois abstraites et générales », de « ne pas s'en tenir aux processus habituels : verbaux, abstraits, déductifs, solitaires », de prendre en compte le fait que « la moitié au moins des élèves présents en sixième ont encore besoin de processus mettant en œuvre les représentations schématiques et le tâtonnement inductif. Même si cette analyse des publics scolaires nous paraît mériter d'être plus poussée encore et de ne pas se limiter aux seuls aspects psychologiques, même si l'on peut regretter l'absence quasi-totale de références à des travaux portant sur la sociologie des divers acteurs, y compris les enseignants, à des travaux portant sur la sociologie du curriculum ou des pratiques pédagogiques, le rappel précis de nombreux résultats de recherches, la discussion à propos de l'intelligence et du QI, le rappel des performances effectives des élèves du cours moyen deuxième année (études du SIGES), celui des travaux de Piaget et de ceux, psychologiques ou pédagogiques, qui s'en sont inspirés constituent des apports indispensables à tout enseignant, indispensables dans toute formation, indispensables à tout projet réel de transformation des pratiques, à toute action de rénovation.

En développant ses propositions pédagogiques (nécessité d'une différenciation par les contenus supposant la mise en œuvre de programmes-noyaux comprenant « les éléments de programme disciplinaire qui se trouvent à l'intersection de ce qui est socialement utile et de ce qui est rationnellement et psychologiquement néces-

saire à la maîtrise progressive de cette discipline », permettant donc de distinguer le « nécessaire » de l'« accessoire » ; nécessité concernant les méthodes d'une différenciation rationnelle basée sur les apports de la « psychologie et la sociologie des apprentissages », permettant de « dépasser le " style " pour accéder autant que faire se peut à une technologie de l'enseignement » ; usage de l'interdisciplinarité pédagogique comme moyen de prise en compte et d'atteinte d'objectifs multidisciplinaires, comme moyen de présentation de « situations globales inductrices d'apprentissages précis », comme moyen « de motiver et de faire accéder à la compréhension des règles formelles des disciplines abstraites » ; nécessité de groupements différenciés des élèves, selon les disciplines ou partie d'entre elles, groupes plus homogènes dans celles où « la construction rationnelle linéaire impose une progression synthétique rigoureuse », groupes plus hétérogènes lorsque la « construction conceptuelle peut être plus syncrétique » ; nécessité d'une évaluation continue et formative). L. Legrand en souligne, à chaque pas, l'indispensable complémentarité, en rappelle les limites, situe les écueils et les risques, y compris celui d'une reconstitution des filières, observe les effets relatifs et divers des expériences qu'il a lui-même conduites avec l'INRP en fonction de ce schéma général, rappelle qu'une telle innovation ne peut être réalisée sans l'assentiment et la participation de maîtres bien préparés, répond sur l'essentiel à tous ceux qui n'avaient voulu retenir de ses propositions qu'une simple modification structurelle : les groupes de niveaux. Pour toutes ces raisons, son livre devrait être lu et discuté par tous ceux qui sont engagés ou qui s'engagent dans des actions de rénovation dans les collèges.

Gabriel LANGOUET

LINARD (Monique), PRAX (Irène). — Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail. — Paris : Dunod, 1984. — 234 p. ; 24 cm.

A l'heure où l'informatique semble désormais chargée d'alimenter les pratiques — et plus encore les discours — d'innovation pédagogique, il est bon de retrouver un livre sur la vidéo, un livre surtout qui, sur l'exemple de la vidéo comme support de l'image de soi en situation d'apprentissage et de formation, démontre magistralement, c'est-à-dire avec beaucoup de modestie et d'exigence, qu'en éducation, plus qu'ailleurs, **un outil ne vaut que par les qualités de ceux qui l'utilisent.**

Cela est vrai de l'outil du formateur comme de l'outil du chercheur : de l'image réflexive de la vidéo au service des diverses pratiques d'autoscopie comme des grilles d'analyse utilisées pour décrypter les séquences enregistrées, aussi bien que des tests de personnalité, des analyses de contenu de discussions de groupe ou des entretiens cliniques... car telle est bien la variété des techniques de recherche successivement exploitées par les auteurs. Un des premiers mérites de ce livre est d'intervenir au double niveau de la **pratique de formation** et de la **démarche de recherche** et de montrer, en acte et sans méta-discours que, dans un cas comme dans l'autre, l'outil technologique et l'outil méthodologique peuvent aussi bien servir à occulter qu'à cerner les vrais problèmes, les hypothèses pertinentes et les résultats productifs. C'est jamais la faute à la technique... tout dépend de la qualité du regard qui l'accompagne.

Les regards croisés et sans doute complémentaires de Monique Linard et Irène Prax accompagnent, à travers la restitution de quatre études sur la confrontation à l'image de soi par vidéo, l'histoire d'un cheminement, du triple point de vue du lieu et des modalités de l'intervention, de la méthodologie et de la démarche de recherche, enfin des enjeux théoriques qui les soutendent.

Au début, il y a des groupes centrés sur une tâche scolaire, une méthode expérimentale classique avec micro-groupes représentatifs d'un niveau scolaire et

comme variable, l'absence ou la présence d'autoscopie par vidéo, un chercheur en situation d'observateur distancié et une hypothèse un peu (beaucoup) mécaniste — les auteurs le reconnaissent volontiers : l'image de soi renvoyée par vidéo, en différé, va aider d'une façon ou d'une autre les groupes à mieux travailler et donc à mieux réussir (chapitre 2).

A la fin, il y a une expérience passionnante de « vidéo exploration », sans doute plus proche de l'intervention thérapeutique que de l'acte pédagogique (mais la différence est-elle si évidente, surtout lorsque l'on touche à Narcisse), menée avec une classe d'adolescents en difficulté sociale et psychologique, présentant de forts retards scolaires ; un chercheur totalement partie prenante dans l'expérience et vivant avec le groupe chaque instant, du jeu de la « mère-putain » à la « séance sans vidéo » en passant par les « jeux télévisés » et « le moi dans le cadre » ; et l'hypothèse — au croisement de la théorie de D.W. Winnicott sur « l'aire transitionnelle », de la conception du corps comme principe organisateur entre « réel et imaginaire » de Sami Ali et de celle de D. Anzieu (qui préface le livre) ; sur le « Moi-Peau » —, « que la réflexivité et l'autocaptation spéculaire par son propre retard, mais aussi par le regard des autres (qui peut seul vous dire qui vous êtes)... pourrait aider à un remaniement, une consolidation ou même une amorce de restauration de l'image de soi interne, à partir de l'image de son corps perçu à l'écran (chapitre 5).

Entre les deux, quelques résultats inattendus venus de l'outil-à-ne-rien-voir et autres doutes bénéfiques qui laissent apercevoir que si les individus réagissent indifféremment à leur image en direct, selon des modalités de personnalité bien spécifiques et fortement contrastés (chapitre 3), ces différences peuvent ne pas être perceptibles dans le cas de l'exercice d'une tâche (micro-enseignement, chapitre 4), tant nos capacités sont grandes au refoulement, et même si un cheminement souterrain « hors de la scène du travail », est à l'œuvre : témoin, cette stagiaire avouant « qu'à l'insu de tous, pendant une semaine, elle se retrouvait si bouleversée, chaque soir en rentrant chez elle, après ces journées intensives, qu'elle devait s'aliter »...

Avec ou sans recours à la psychanalyse (section B ou A du chapitre 3), il faut bien tenter de rendre compte des réactions à l'autoscopie, de la spécificité du dispositif vidéo qui est autre chose que le miroir puisqu'« en même temps qu'il me conserve, il me dépossède de mon image », et qui semble « le lieu par excellence des ébranlements de frontières entre représentant et représenté ». Tel Narcisse, le héros légendaire qui meurt d'avoir confondu le réel et l'imaginaire, le sujet qui « s'expose » à l'autoscopie prend des risques : loin d'être innocente, l'autoscopie peut être considérée comme un outil potentiellement dangereux entre des mains non prévenues et devenir tout aussi bien le moyen de relations persécutives, sadiques ou séductrices ». Mieux vaut donc chercher à rentabiliser Narcisse, à le mettre au travail (chapitre 5) — sous certaines conditions bien sûr.

Je laisse au lecteur le soin de découvrir, à travers la restitution rigoureuse des diverses expérimentations, le détail des résultats et les mises en perspectives théoriques qu'ils suscitent. Car, outre les précieuses recommandations sur les pratiques opératoires de l'autoscopie en formation qu'il contient, ce livre a l'immense mérite de se situer à la fois par rapport aux grands courants de la recherche fondamentale et aux enjeux de notre société technologique actuelle.

Sur l'exemple ponctuel — mais en même temps privilégié — de l'étude de l'image de soi en vidéo, les auteurs rejoignent cette conviction actualisée dans les sciences contemporaines, qu'elles soient « dures » ou « molles », « qu'il n'existe pas de savoirs ni d'information indépendants des agents et des situations qui les font ». Et de s'étonner — et nous avec elles — que face aux démentis massifs de toutes les théories contemporaines relatives à la communication d'information (autre que pure-

ment mécanique ou formelle) les institutions de formation, dans leur ensemble (et l'on pourrait ajouter les produits didactiques qu'elles mettent sur le marché, qu'ils soient écrits, audiovisuels ou informatiques) continuent à faire comme si « tout ce qui est émis correctement est reçu de même » et comme si « la signification d'un message se réduit à son information ».

Les développements technologiques actuels en multipliant chaque jour davantage les possibilités de recevoir des mots mais aussi des images et des sons, réactualisent la très ancienne guerre entre la pensée logique et la pensée analogique : les auteurs, dans leur dernier chapitre, en retracent les différentes étapes et font l'hypothèse que « le développement d'une pensée analogique active » resterait le seul moyen de triompher efficacement de la « méga-machine-invisible » et de tenir le cap entre Robot et Narcisse...

C'est un cheminement de plus de 10 années de recherches et d'expériences que nous retracent ainsi Monique Linard et Irène Prax. Il a fallu attendre 1984 pour le voir restitué dans un livre. Et 1987 — déjà — pour que l'on s'en fasse écho dans la Revue Française de Pédagogie. Qu'on ne s'y trompe pas, cet ouvrage fait partie de ceux, rares, en technologie de l'éducation, qui tout en tenant à l'actualité, la traversent et la dépassent : parce qu'il déplace la perspective d'une problématique centrée sur la machine à une problématique centrée sur ses sens pratiques et ses usages. Et c'est un livre bien français (pour une fois, au bon sens du terme). La technologie de l'éducation, faut-il le rappeler, est née aux Etats-Unis, dans une société où le processus de technologisation de l'éducation était déjà largement avancé, qui faisait du système éducatif un système productif, sur le modèle de l'efficacité industrielle. Or lorsque l'expression est introduite en France, dans les années 70, on ignore tout des bases sociales et historiques du phénomène. Reprise par un milieu pédagogique plus sensible à la psychologie génétique qu'aux théories behavioristes, ouvert aux dimensions psycho-sociologiques voire à la reprise psychanalytique du « voyage d'apprendre », la technologie de l'éducation a pu faire alliance parfois, en France, avec divers mouvements pédagogiques critiques... et introduire, dans la pensée éducative, autre chose qu'un rationalisme technique. Ce livre en témoigne et fait honneur — et plaisir — aux chercheurs en technologie de l'éducation.

Geneviève JACQUINOT

La Psychopédagogie des activités physiques et sportives, sous la direction de Pierre Arnaud et Gérard Broyer. — Toulouse : Privat ; Québec : Edisem, 1985. — 420 p. ; 24 cm.

L'ouvrage, somme ordonnée de contributions de dix-neuf auteurs, ne présente selon le préfacier, ni l'unité, ni la cohésion d'un « *Traité des bases scientifiques des APS et de l'EPS* » rédigé par un seul. Toutefois, la plupart des vingt-quatre articles ont, semble-t-il été écrits à la demande d'Arnaud et Broyer, le sujet ou le thème ayant même été précisés. Plutôt qu'un jeu de patience du genre « puzzle », le lecteur se voit proposer une « mosaïque » d'éléments, assemblés pour illustrer le dessein qui a motivé l'initiative de cette production collective. Arnaud et Broyer ont voulu « montrer que les recherches psychopédagogiques possèdent une spécificité qui ne permet pas de les confondre avec des recherches de type biologique, historique ou sociologique, mais qu'elles ne peuvent les ignorer » (conclusion p. 415).

Ainsi l'entreprise se comprend qui consiste à juxtaposer, par exemple, « La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive » (Georges Vigarello) ; « Les rythmes biologiques de l'enfant » (Hubert Montagner) ; « Drogue et doping »

(Jean Bergeret) (chapitre I : Le corps et l'éducation), ou encore : « La place du corps dans une théorie de la communication humaine » (Jacques Cosnier) ; « Qu'est-ce qu'un objectif en éducation physique » (Jacqueline Marsenach) ; « Le sport et le catharsis de l'agressivité » (Richard Pfister) (chapitre II : L'acte éducatif), ainsi que : « Démonstration et image filmée dans les apprentissages sportifs » (Alain Hébrard) ; « Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes (Jean Francisque Chatillon) ; « L'évaluation » (Bernard Maccario) (chapitre III : Enseigner - apprendre).

Ces exemples, parmi d'autres possibles, révèlent la diversité des approches pédagogiques et des démarches scientifiques au service d'une même cause : le développement de la recherche dans le domaine des APS.

« Si la didactique des APS ne s'est pas scientifiée, si la pratique quotidienne reste entachée d'empirisme ouvert à toutes sortes d'idéologies », Pierre Arnaud considère le moment venu de « montrer que l'état de la recherche est prometteur d'un irréversible essor de la pédagogie scientifique ».

En conséquence est soutenue l'identification d'un champ d'étude où se jouerait une dialectique entre trois notions : spécificité, autonomisation, scientification, « les APS n'existant pas indépendamment d'une pratique, laquelle exige, le plus souvent, la médiation d'une relation éducative ».

Trois études vont, simultanément, fonder et illustrer le propos : « Les rythmes scolaires ou le corps agressé » (P. Arnaud) ; « Des techniques du corps aux techniques sportives » (P. Arnaud et G. Broyer) ; « La didactique de l'éducation physique » (P. Arnaud).

Quelle est la place du corps dans l'éducation ? La question permet de rappeler les enseignements d'expériences pédagogiques célèbres : Ecole des Roches ; classes de santé ; Vanves. « Le fonctionnement actuel de l'école, aux antipodes de celui que postulent les recherches scientifiques et pédagogiques... tout semble indiquer que l'adulte d'aujourd'hui est un miraculé de l'école ».

L'histoire des débats sur le thème des rythmes scolaires permet à P. Arnaud de montrer qu'on en vient à perdre de vue la finalité de l'institution scolaire : loin de supprimer l'effort, l'école doit le programmer.

Les techniques sportives sont-elles des techniques du corps ?

La question permet aux auteurs de se démarquer de ceux qui « comprennent les APS comme secteur institutionnalisé et comme moyen de transmission moderne de ces techniques du corps et voient en cela un facteur de généralisation et de nécessité de ces techniques pour l'éducation des enfants ».

Avec Marcel Mauss, les techniques du corps seront les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps. Il faut y voir l'ouvrage de la raison pratique, collective et individuelle. Or, « le sport, par définition, est un producteur de techniques factices, c'est-à-dire non traditionnelles, puisque précisément inventées pour que toutes convergent vers une fin unique : la performance, la comparaison ».

L'exemple de l'endurance, plus exactement de certaines pratiques d'entraînement, où l'on « ne va plus du concret vers l'abstrait, permet d'affirmer que les pratiques sportives se condamnent à évacuer l'élément psychologique des conduites, puisque l'élément biologique se confond avec l'élément social ». Transposé dans le milieu scolaire, ce point de vue oppose jeu spontané et jeu organisé et didactisé.

« Entre un processus inconscient qui fait du corps une véritable mémoire disposant de codes spécifiques » et « l'activité consciente, qui introduit un rapport au

savoir — et donc une distance toute entière soumise aux impératifs d'un apprentissage programmé » P. Arnaud et Broyer perçoivent la marge qui sépare « Raboliot du chasseur du dimanche ».

L'éducation physique, exigence de l'enfermement scolaire, est ainsi définie comme « le plus petit dénominateur commun de la culture physique ».

Dans ces conditions, qu'est-ce que la didactique ?

P. Arnaud va s'efforcer d'en dévoiler l'élaboration puisque les professeurs d'éducation physique, tout comme M. Joudain faisait de la prose sans le savoir, n'ont pas tenté d'en systématiser les caractéristiques. Retenons la définition de la didactique (scolaire), comme « théorie construite de l'exercice qui, par un ensemble de situations instrumentales finalisées définit pour chaque matière d'enseignement un contenu, structuré, hiérarchisé, afin de guider les apprentissages scolaires des élèves. La didactique (scolaire) sanctionne alors le passage de la discipline d'enseignement à la matière d'enseignement en transformant un objet d'enseignement en contenus d'enseignement ». Suit une démonstration fortement argumentée sur les conditions d'élaboration d'une didactique de l'EP en relation avec le domaine des APS. L'analyse étant à situer entre la définition ci-dessus et un point de vue rappelé par P. Arnaud au moment de conclure. L'auteur, en effet, s'interroge sur « un cadre qui pêche par excès de systématisation » et qui procède d'une option selon laquelle, le meilleur enseignement serait celui qui permet à l'élève de s'en passer. « A la didactique traditionnelle ne faut-il pas substituer une autodidaxie dirigée qui laisse à chaque sujet l'initiative de ses projets et le choix de ses stratégies ? »

En accordant une attention méritée aux productions des responsables de la coordination et de la publication, nous nous garderons de détourner le lecteur de la richesse de l'ensemble des textes qui composent l'ouvrage.

Pour en limiter la présentation à ce qui nous semble essentiel nous pointerons quelques convergences dans les réponses à des problèmes fondamentaux. Ceux-ci concernent les relations discernables entre pratiques sociales, acte éducatif et sciences.

A un premier niveau, concernant « les problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes », face à l'éclatement des recherches menées sur le terrain de l'étude de la performance motrice intégrée, J.F. Chatillon note « que leur coordination en un point de vue synthétique se voulant complet n'est pas évidente ». Ce que G. Vigarello dénoncera comme une illusion, lorsque, pour surmonter les difficultés de l'approche scientifique dans le champ de l'éducation physique et sportive, certains voudraient créer « tout simplement, une science nouvelle ».

A un deuxième niveau, pour G. Avanzini, « ce ne saurait être la science qui fonde la pratique éducative, mais c'est l'éducation qui dévoile l'éducabilité... ; au total, c'est elle qui informe sur la psychologie de l'enfant et non celle-ci qui indique comment pratiquer celle-là ».

Ces remarques permettent de comprendre pourquoi, G. Vigarello, traitant de « la science et la spécificité de l'éducation physique et sportive » occupe, une position de quasi introduction à l'ouvrage : « La légitimité de l'éducation physique et sportive ne naît pas avec des démarches scientifiques, mais avec des pratiques ». « La science est explicitement interpellée à partir d'une pratique avant de revenir sur elle pour la transformer ».

Reste à déterminer comment penser cette présence de la science.

G. Avanzini préconise qu'en APS plus qu'ailleurs, soit abjuré le scientisme, « c'est-à-dire la conception infantile de la scientificité, comme toute représentation simpliste de l'applicabilité du modèle expérimentaliste à la recherche éducationnelle ». Mettant en avant le modèle de la recherche-action, cet auteur peut prendre place dans le programme préconisé par G. Vigarello. Un programme organisé en trois niveaux : « celui des travaux inspirés d'une seule science » ; « celui des travaux multiréférencés en tendant d'articuler plusieurs horizons scientifiques » (lesquels ne sauraient s'intégrer, ou même s'additionner selon quelque rêve interdisciplinaire idyllique) ; celui où serait tentée « une systématisation de ces points où le " passage " à la pratique fait subir des distorsions aux théories savantes ».

« En donnant la parole à tous ceux qui, indépendamment de leurs convictions ou de la nature de leurs compétences, sont les acteurs, directs ou indirects du changement dans la pédagogie des APS ». P. Arnaud et G. Broyer n'ont-ils pas, sous le titre : **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, singulièrement diminué la force et la valeur de leur entreprise ?

Robert MERAND

TAP (Pierre). — Masculin et féminin chez l'enfant. — Toulouse : Privat ; Québec : Edisem, 1985. — 333 p. ; 24 cm.

Ce livre rassemble et précise d'un point de vue génétique et différentiel des thèmes que Pierre Tap développait dans sa thèse de doctorat d'Etat : **Identité, identification et représentation de sexe ; Approches pour une étude de la personnalisation de l'acteur social.** Trop riche pour qu'on puisse le résumer sans le trahir, il faut l'aborder comme un livre de réflexion autant que de recherche.

L'originalité tient à la fois aux mises en perspective de l'auteur et à sa démarche. La perspective est d'inspiration wallonienne, qui suit la construction de l'identité — dont l'identité sexuelle fait partie — en référence aux processus de personnalisation et de socialisation. La démarche consiste à explorer tous les registres de cette construction, à en tenir tous les fils. Ainsi en est-il à propos des « stéréotypes de sexe ». L'auteur ne se contente pas de les décrire comme des réponses de conformité ; mais dans les résultats aux diverses épreuves de catégorisation proposées aux enfants, il relève les aspects constructifs de tels repérages pour certains âges particulièrement : « En se conformant, l'enfant se confirme comme être sexué et cherche à être reconnu comme tel ».

Le registre personnel rejoint donc celui des représentations sociales les plus pesantes. Le sujet est toujours présent, avec ses références d'appartenance culturelle et sociale, mais aussi avec son itinéraire propre, ses conflits passés et ses projets. Il s'agit d'une exploration large où se croisent les conceptions psychosociologiques et sociologiques, psychologiques, psychanalytiques éventuellement, selon les niveaux de réflexion qu'elles éclairent. Les objectifs d'étude sont précédés chaque fois d'analyse notionnelle des concepts-clés (représentation de soi ; représentation sociale ; identité ; rôles de sexe, etc.), en une démarche permanente d'interrogation critique. Les méthodes appliquées ensuite sont elles-mêmes variées et rigoureuses, de la description comparée des différents groupes de sujets, à l'analyse factorielle, et à l'approche clinique de protocoles individuels.

Le livre est composé de deux parties, éclairées l'une par l'autre ; la première accentuant les aspects de la représentation de sexe ; la seconde les phénomènes de personnalisation.

La première partie est centrée sur les représentations en général, celles de sexe en particulier. Elle s'appuie sur des épreuves où les enfants de 3 à 10 ans sont confrontés au choix de jouets puis de rôles domestiques à distribuer selon le sexe, aux enfants et aux adultes. Les images de jouets et celles de situations comme le bricolage, la couture... associées soit à l'homme soit à la femme, servent de support à la bi-catégorisation entre le masculin et le féminin. Les réponses suivent bien le modèle dichotomique de la préférence et du rejet des jouets attendus par les adultes. La conformité joue effectivement pour séparer les réponses des filles et des garçons. Cette conformité n'évolue pas de façon linéaire cependant et l'âge impose des ajustements intéressants. De plus, les enfants s'approprient pour eux-mêmes et choisissent personnellement ce qui convient à leur représentation d'eux-mêmes, à l'écart parfois des normes de leur groupe d'appartenance.

De même dans l'épreuve d'appréciation des rôles d'adulte et des rôles domestiques. Entre 7 et 10 ans il n'y a pas conditionnement rigide dans le cadre d'un apprentissage de valeurs sociales qui s'imposeraient à tous. La personnalisation en cours infléchit les choix qui sont le résultat d'une « activité mentale et affective complexe ».

L'analyse des justifications de réponse fait apparaître des stratégies parfois contradictoires, concernant les caractéristiques pédagogiques des rôles adultes envers l'enfant par exemple ; les parents réels pèsent alors dans les réponses, impliquent l'enfant jusqu'à lui faire contredire les préjugés et les conformités.

C'est sans doute avec cette épreuve des photographies de situations associant à des tâches significatives de conformité (la femme-couture) ou de non-conformité (l'homme-couture) que Pierre Tap est le mieux en mesure de suivre l'évolution des attitudes catégorielles de sexe. D'une part cette épreuve est appliquée aussi à des adolescents et à des adultes avec le même matériel sensible et rigoureusement exploité ; d'autre part et surtout l'élaboration des résultats fournit à l'auteur l'occasion la plus démonstrative de l'originalité de sa démarche de psychologue.

Une seule grille d'interprétation des résultats ne suffit plus à expliquer des résultats évolutifs souvent ambigus : l'attrance pour l'adulte de même sexe y compte autant que la pression sociale sur le classement des rôles.

A suivre de près l'évolution paradoxale des réponses chez les jeunes, l'auteur nous fait admettre que ni la psychanalyse seule ni la théorie cognitiviste seule ne peuvent en rendre compte.

Ainsi ce qui domine, de 3 à 14 ans, c'est « l'identification catégorielle de sexe par l'identification à l'adulte de même sexe ». Mais cette identification se marque surtout à deux phases : à 3-4 ans (contrairement à ce que ferait attendre l'hypothèse œdipienne), et à 9-10 ans (plus tôt chez les garçons). La tendance s'efface à 5-6 ans et à l'adolescence.

Pierre Tap souligne que les deux phases de préférence pour l'adulte de même sexe précèdent des changements importants « tant du point de vue de l'identité érotique que de celui de la structuration des rôles de sexe (phase œdipienne, puberté) ; l'enfant tend à accentuer son identification à l'adulte de même sexe, sans doute sur un mode défensif, contre l'angoisse, et comme réaction anticipatoire aux changements pressentis. Interviennent ensuite des périodes de restructuration de l'identité des rôles sexuels, où l'enfant (5-6 ans pour les garçons, 5-8 ans pour les filles) et l'adolescent prennent à nouveau en considération, ou laissent agir, l'attrance à l'égard de l'adulte de sexe différent ».

Pour les adultes aussi, dans cette épreuve sur photos, les choix d'attitude n'ont rien de systématique. La réflexion à plusieurs niveaux que poursuit Pierre Tap fait se

rejoindre l'aspect social de la dichotomie des sexes et son aspect psychologique : ainsi les aspirations spécifiques des générations inspirent des choix différents à l'intérieur d'un groupe. Les femmes de 20 ans sont les seules à privilégier la non-conformité des rôles, aussi bien pour l'homme que pour elles, comme pour signifier « qu'elles attendent de l'homme une réponse à leurs aspirations égalitaires ».

Le mouvement féministe, à notre avis, doit plus à des recherches — comme celles-ci —, rigoureuses et raffinées à la fois, qu'aux ouvrages de conviction idéologique.

La deuxième partie du livre est un approfondissement de la première sur le thème de la personnalisation, en sollicitant cette fois l'implication directe des sujets. Des techniques projectives et des jeux d'identification révèlent les modalités de la relation à l'autre et à soi-même, comme fille, comme garçon. L'invention méthodologique de l'auteur s'ajuste à ce registre des projections et des défenses par des supports inédits, telle l'épreuve des photographies de personnes, et par des épreuves connues comme le Bestiaire, le CAT (Children Aperception Test) et le MAPS (Make a Picture Story).

Avant d'aborder cette nouvelle problématique, Pierre Tap en explore les différents plans de compréhension. L'activité inconsciente en suppose plusieurs. Sa réflexion s'appuie certes sur les acquis de la théorie psychanalytique, sans s'y enfermer toutefois. Par la lecture clinique de protocoles, il met en évidence des aspects adaptatifs, davantage reliés au présent du sujet qu'à son passé affectif et qui interviennent dans la projection et l'identification.

Les résultats permettent de comparer les réponses des enfants à celles des adolescents et des adultes (épreuve des photographies de personnes). Toutes ces réponses témoignent encore d'un processus complexe de construction de l'identité personnelle et sociale qui *résiste aux pressions attendues d'un « apprentissage de la conformité »*. Ainsi voit-on les enfants, entre 5 et 10 ans s'écarter des rejets de l'association homosexuelle par les adultes. Ils choisissent les figures de même sexe et de même génération : associations de garçon/garçon ; homme/homme ; fille/fille ; femme/femme. *En privilégiant les « couples spéculaires » de même sexe que lui, dans une « identification à double valorisation », l'enfant semble projeter sa propre image à venir. Il s'identifie à celui ou celle qu'il (ou elle) sera, tout en maintenant une relation égalitaire.*

En réalité, à tout moment de l'évolution psychologique, en dépit des obstacles institutionnels et intérieurs, la personne oscille d'une restructuration à une autre « à travers le jeu complexe des régulations entre le moi, les nous, les autres et les règles instituées ».

Ce maître-livre, à lire, à relire, oblige à un autre regard sur les thèmes actuels de la réflexion psychologique et sociale. Il aura espérons-le, tant auprès des chercheurs que des praticiens, l'audience due à sa richesse et à son originalité.

Claude SAINT-MARC

VYGOTSKI (L.S.). — Pensée et langage/Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget. — Paris : Editions Sociales, 1985. — 419 p. ; 20 cm.

Vygotski aujourd'hui/édité par J.-P. Bronckart et B. Schneuwly. — Neuchâtel ; Delachaux et Niestlé, 1985. — 237 p. ; 20 cm. — (Textes de base).

La publication récente du recueil majeur de Vygotski, **Pensée et langage**, vient combler en partie un vide important de l'édition française, que l'on avait signalé dans

une note de synthèse antérieure (1) ; en effet, bien que cet ouvrage constitue une référence pour tous les psychologues ou psycholinguistes qui s'intéressent aux problèmes du développement cognitif, de l'acquisition du langage, etc., il ne pouvait jusqu'à présent être connu qu'à travers les traductions anglaise et allemande. Un petit ouvrage collectif, **Vygotski aujourd'hui**, dont la publication est à peu près simultanée, souligne l'importance de cette parution.

L'œuvre de Vygotski (1896-1934) peut être considérée comme fondatrice de la psychologie soviétique, dans sa double visée à la fois théorique et pratique : sur le plan théorique, jeter les bases d'une « psychologie dialectique », reposant sur une conception historico-culturelle du psychisme ; sur le plan pratique, réfléchir aux bases d'une pédagogie adaptée à la lutte contre l'analphabétisme et l'inadaptation scolaire. Son ascendant fut considérable sur les autres membres plus jeunes de la « troïka », Luria et Léontiev. Son œuvre est vaste (les traductions en anglais, allemand et espagnol sont nombreuses), mais historiquement brève et inachevée. **Pensée et langage**, publié en 1934, se présente comme un recueil d'articles dont certains furent rédigés l'année de sa mort, à 37 ans, et dictés sur un lit d'hôpital, et dont la parution fut posthume (ce qui peut expliquer certaines redites ou imprécisions dans la formulation). Son œuvre fut presque aussitôt mise sous le boisseau et le resta pendant toute la période stalinienne, jusqu'à la réédition en 1956 de **Pensée et langage**. Son importance, cependant est attestée par l'article que publia Piaget en réponse aux critiques de Vygotski, 28 ans après sa mort, et qui servit de préface à l'édition anglaise de 1962. La traduction du texte de Piaget est fournie simultanément dans l'édition française des Editions Sociales et dans l'ouvrage collectif de l'équipe de Bronckart.

L'ouvrage de Vygotski est donc à lire avec le recul historique, comme un « classique » de la psychologie génétique, et certaines de ses approches, très nouvelles à l'époque, apparaissent maintenant comme datées ou même dépassées, dans la mesure où la recherche ultérieure les a relayées, approfondies et par là-même « banalisées » : ainsi, par exemple, la volonté même d'étudier la genèse des processus psychiques chez l'enfant dans leur histoire, comme une construction dont les lois et les démarches sont originales, cohérentes, la description des différents stades de la construction des concepts (chapitre V), le refus des approches mécanistes et associationnistes, etc. Les convergences sur ces points avec les écrits de Wallon sont nombreuses, sans parler bien sûr des références à Piaget qui s'imposent sans cesse. Par ailleurs, sur certains points, comme l'importance centrale donnée à la généralisation dans la construction du concept, les analyses de Vygotski peuvent être nuancées ou remises en cause. Cependant il ne faut pas, pour cela, méconnaître l'originalité de la démarche à l'époque.

Par ailleurs, l'ouvrage regorge de pistes de recherches ou d'analyses qui restent encore, actuellement, stimulantes et novatrices, que ce soient des concepts originaux (comme celui de « zone de développement proximal »), ou l'accent mis sur des aspects complémentaires à la théorie piagétienne (par exemple l'interrogation sur le rôle de l'apprentissage et de l'intervention de l'adulte dans les processus du développement intellectuel), ou encore des thèmes qui rejoignent des recherches récentes de psycholinguistes (par exemple le fonctionnement régulateur et planificateur du langage intérieur, le passage du dialogisme au monologisme, le passage du langage oral au langage écrit). On voudrait ici souligner la fécondité de l'ouvrage sur quelques-uns de ces points :

Sur le plan des objectifs et de la méthodologie de la recherche, l'aspect dialectique de la démarche et la volonté de rendre compte de la complexité et de l'aspect

(1) *Revue Française de Pédagogie* n° 74 (janvier 1986) : Note de synthèse, E. Nonnon : « Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant ».

interactif des phénomènes (qui rejoint en cela l'approche de Wallon). Il entend dépasser les « approches analytiques ou associationnistes en psychologie » (1^{er} chapitre), qui décomposent des « *touts complexes* » en *éléments dont elles essaient de reconstituer*, de l'extérieur et de manière mécaniste, la totalité. Son approche des phénomènes psychiques, au contraire, est celle de pratiques dynamiques et toujours en interaction. D'où son intérêt, par exemple, pour le problème des liaisons interpsychiques, des interactions entre phénomènes que la psychologie considère comme des phénomènes parallèles et étudie de façon séparée : *l'attention et la perception*, la volonté et la prise de conscience, la mémoire et l'intelligence, le langage et la pensée n'ont pas des rapports fixes, n'interagissent pas de la même façon aux différentes étapes du développement ; les liaisons interpsychiques sont elles-mêmes dynamiques ; les analyses les plus célèbres de Vygotski s'attachent aux interactions complexes, variables suivant les moments, entre *processus intellectuels et activités langagières* et constituent le cœur de l'ouvrage (chapitre 7, « Pensée et mot »).

D'où aussi l'insistance sur le fait que « le concept ne vit pas isolément et qu'il n'est pas une formation figée, mais qu'au contraire il est toujours impliqué dans un processus vivant, qu'il a toujours telle ou telle fonction de communication, ou de signification, de résolution d'un problème » (p. 146), et donc sur la nécessité de « se centrer sur les conditions fonctionnelles de l'apparition des concepts », c'est-à-dire de ne pas couper la genèse des processus intellectuels, des contextes, des tâches et situations de communication proposées à l'enfant et à l'adolescent au cours de son histoire sociale, et en particulier des conditions de l'apprentissage scolaire (p. 158).

D'où aussi l'idée qu'on est en présence d'un « système sémantique dynamique, qui représente l'unité des processus affectifs et des processus intellectuels », ce qui justifie selon lui le rôle important dans le développement intellectuel de l'enfant de fonctions psychiques comme *l'émotion, les impulsions (rejoignant en cela Wallon)*, l'attention, en particulier l'attention volontaire qui devient chez Vygotski un des traits les plus significatifs du passage au stade conceptuel et à la « prise de conscience » ; sur ce point, d'ailleurs, Bruner fait référence à Vygotski en soulignant lui aussi le rôle fondamental de la maîtrise de l'attention dans la genèse des processus intellectuels. L'unité des processus intellectuels et affectifs intervient en particulier dans ce que Vygotski appelle des « expériences-déclat », où se produit à travers l'apprentissage un changement brusque dans le développement (p. 297). On est renvoyé ici aux « fonctions de la pensée », « au dernier pourquoi dans l'analyse de la pensée » (p. 380).

C'est pourquoi Vygotski prône une méthode de décomposition des processus psychiques en **unités de base**, qui garderaient les propriétés et interactions qui font la réalité du tout complexe (p. 311). Le fonctionnement de la signification du mot et son appréhension par l'enfant est pour lui un exemple privilégié de ces « unités de base » ; dans plusieurs chapitres, l'auteur revient sur cet exemple analysant en détail les différents niveaux qui y interfèrent : les mots, comme signes sociaux surdéterminés fournis à l'enfant dans la communication avec son entourage, sont des outils qui l'aident à construire sa catégorisation du réel, anticipant sur sa construction des concepts ; et en même temps, le développement de la signification des mots est le lieu d'un travail continu et original jusqu'à l'adolescence, l'enfant passant « d'une structure de généralisation à une autre » dans la construction de la référence, et d'une prédominance des « fonctions indicative et dénominative du mot » à celle de la « fonction significative », qui suppose la prise de conscience et la différenciation entre la signification du mot et l'objet, entre la signification et le signifiant (étape importante pour le passage à l'écrit). « C'est pourquoi on a toutes les raisons de considérer la signification du mot non seulement comme l'unité de la pensée et du langage, mais aussi comme l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée » (p. 40).

Une des idées centrales, qui sous-tend les travaux de Vygotski est celle d'une **nature historico-sociale du psychisme**. A cette idée se rattachent les thèmes principaux développés dans l'ouvrage :

- D'abord l'idée d'une genèse sociale de la pensée et une **conception interactive du développement de l'enfant**. L'enfant est d'emblée socialisé dans un réseau d'interactions familiales et de pratiques de *communication socialement marquées*, qui médiatisent son rapport au réel : c'est le lieu même où se construisent ses représentations. Ainsi, dans la petite enfance, les deux racines de l'acquisition du langage, selon Vygotski, fonctionnent de façon plutôt parallèle (une racine verbale, préintellectuelle, de communication avec l'entourage, et une racine intellectuelle, préverbale, de construction des représentations) ; mais l'accès au langage, vers deux ans, réalise l'articulation de ces deux dimensions, et dès lors fonction de communication et fonction de représentation sont intriquées : « La nature même du développement change. De biologique, il devient sociohistorique ». Vygotski s'attache à montrer comment le processus de la communication peut être agissant sur la construction même des concepts chez l'enfant, en analysant, en particulier, la négociation du sens des mots entre l'enfant et l'adulte par exemple, et les ajustements, dans l'échange du signifiant qu'ils partagent, entre ce qui fonctionne comme un concept chez l'adulte, et comme un « équivalent fonctionnel du concept » chez l'enfant (ce qu'il appelle un « pseudo-concept »).

L'idée est donc que tout le développement du langage et de la pensée prend racine dans le dialogisme ; c'est progressivement, en intériorisant petit à petit les régulations et ajustements pratiqués dans le dialogue, que l'enfant arrive au monologisme, c'est-à-dire à la prise en charge solitaire de la planification de son discours, telle qu'elle existe par exemple dans le langage écrit. Le langage égocentrique de l'enfant, selon Vygotski, représente une étape de ce passage, précédant le développement du langage intérieur, dont il se rapproche par la structure et les fonctions (de planification, de régulation de l'activité). « Le langage égocentrique de l'enfant est un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant à des fonctions individuelles. Ce passage est une loi générale du développement de toutes les fonctions psychiques supérieures, qui apparaissent initialement comme des formes de l'activité en collaboration et ne sont que par la suite transférées par l'enfant dans la sphère de ses formes psychiques d'activité » (p. 344). C'est sur le concept d'égocentrisme, de *décentration* et sur la *question du langage socialisé* ou non que s'exprime le plus clairement le désaccord avec Piaget, et que Piaget lui-même essaie de préciser ses conceptions pour réfuter les objections de Vygotski (p. 387-399).

- Le deuxième thème, qui en découle, est **l'intérêt pour le processus même de l'apprentissage**, et son interaction avec le développement de l'enfant. Vygotski critique les théories associationnistes qui « confondent apprentissage et développement » ; mais sur ce point il se démarque aussi de Piaget et des théoriciens qui « séparent soigneusement, dans l'analyse du développement intellectuel de l'enfant, ce qui vient du développement et ce qui vient de l'apprentissage scolaire », ou font de l'apprentissage scolaire « en quelque sorte une superstructure de la maturation » (p. 249). Ce que cherche à comprendre Vygotski, c'est de quelle manière l'apprentissage influe sur la maturation et la maturation sur l'apprentissage. « L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher au même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations » (p. 254). Vygotski analyse ainsi les rapports complexes entre les modes de connaissance hétérogènes qui interfèrent dans le développement de la pensée chez l'enfant, celui des **concepts quotidiens spontanés**, « qui se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec

son entourage », et celui des **concepts scientifiques**, « qui se développent dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignement » (p. 209). Au moment où l'enfant assimile ainsi, dans l'interaction avec l'adulte, une opération ou un « concept scientifique », le développement de cette opération ou de ce concept ne fait que commencer ; mais elle a néanmoins d'importants effets en retour sur le développement des concepts spontanés. L'exemple le plus probant est pour Vygotski l'accès au langage écrit : « Au moment de l'apprentissage du langage écrit, aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a achevé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début du premier cycle de leur développement » (p. 263) ; cependant, en retour, cet apprentissage a d'énormes effets au niveau de la prise de conscience et du « transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique, sur un plan volontaire, intentionnel et conscient » (p. 265).

D'où les limites d'une conception fixiste du niveau intellectuel des enfants, limitée au niveau de développement présent, à un moment donné, de l'enfant pris isolément. « L'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité. En collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul — dans certaines limites, définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement. Elle coïncide entièrement avec sa **zone de proche développement** » (p. 271). « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain... La zone de proche développement, qui définit ce domaine des « passages » accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » (p. 273). « A ces périodes sensibles, les processus de développement des fonctions psychiques supérieures suscités par le développement culturel de l'enfant, développement qui a pour source la collaboration avec l'adulte et l'apprentissage, ont en fait une nature purement sociale » (p. 276). Si dans l'apprentissage, la collaboration avec l'adulte est fondamentale pour le « passage aux fonctions psychiques supérieures », Vygotski souligne aussi le rôle de certaines techniques ou médiations culturelles qui aident à opérer ces passages.

• Un troisième thème important dans l'œuvre de Vygotski est celui des **outils mentaux, culturellement constitués**, par l'intermédiaire desquels l'homme et l'enfant dans son développement individuel, a pu complexifier son psychisme « naturel » et passer le seuil de la maîtrise consciente, qui définit les processus psychiques supérieurs. Utilisant l'analogie avec le rôle de l'outil dans le travail, Vygotski pense que l'homme au cours de son histoire s'est construit collectivement des médiateurs analogues, qui sont devenus des réalités sociales, culturelles, externes, et que l'enfant s'approprie en les intériorisant, comme des « catégories instrumentales » : systèmes de mémorisation, techniques métacognitives, formes de catégorisations, modes de calculs, schémas, transposition écrite, etc. et de façon plus générale, les **signes verbaux**. Par l'intermédiaire de ces médiateurs et de la coopération sociale qu'ils permettent, émerge la pensée consciente, qui intègre, régule et redéfinit les fonctions naturelles et culturelles déjà acquises. « La question centrale pour expliquer les formes supérieures de comportement est celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement. Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (p. 150). Ainsi il y a des seuils qualitatifs du développement, qui sont les « passages des

processus intellectuels immédiats aux opérations médiatisées par des signes », des « concepts non-conscients aux concepts conscients », des fonctionnements spontanés aux « fonctions supérieures, dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (p. 237). « Une fois apparue dans une sphère de la pensée, une nouvelle structure de ce type est, en tant que principe d'activité, transférée ensuite, comme toute structure, à d'autres domaines de la pensée ». C'est ainsi que l'accès au langage écrit, par exemple, dont Vygotski analyse longuement et à plusieurs reprises les caractéristiques, suppose chez l'enfant une maîtrise de l'attention volontaire, une prise de conscience et une abstraction, une attitude métalinguistique secondaire par rapport à la pratique spontanée du langage ; par la pratique de ce médiateur culturel, il devient capable de transférer cette démarche réflexive à son propre langage oral. Sur cette importance donnée à la construction des outils métacognitifs, Vygotski annonce aussi certaines recherches récentes. L'étude de ces outils de la pensée est fondamentale en psychologie, selon lui, puisqu'ils sont un lieu d'articulation entre l'interaction sociale et la conscience individuelle. D'où l'intérêt passionné de Vygotski pour l'étude des systèmes de signes, sa réflexion sur l'art, en particulier sur le langage cinématographique (il était ami de Eisenstein). D'où aussi son intérêt pour l'institution scolaire, où se forment ces instruments.

Ces notations n'épuisent pas le livre. Elles voudraient suggérer combien cette pensée complexe reste stimulante, et combien de pistes de recherches elle lance, même si c'est pour inviter à les dépasser, ou les déplacer en utilisant les acquis plus récents de la recherche psycholinguistique par exemple (en particulier sur l'importance peut-être trop exclusive donnée aux mots dans le langage).

Elisabeth NONNON

De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À LILLE. Des étudiants de licence, maîtrise, DEA témoignent. (Suite de la 1^{re} partie parue dans le n° 76 de la RFP).

Que font de leurs études les étudiants en sciences de l'éducation ? Quels sont les impacts sur les activités professionnelles des enseignements proposés par le cursus licence-maîtrise à l'université ?

Pour répondre à cette question, l'équipe enseignante des sciences de l'éducation et des pratiques de formation de Lille I et de Lille III, nous a fourni les coordonnées de 27 étudiants (sur les 227 que compte l'Institut) susceptibles de transmettre leur témoignage. Celui-ci fut guidé grâce à un questionnaire très ouvert. Ces données, traitées et analysées furent restituées aux étudiants lors d'une rencontre. Ce texte est le produit de l'entretien de groupe et de la discussion sur les résultats.

Si l'on commence à cerner les motivations, les trajectoires sociales et les itinéraires professionnels des étudiants de sciences de l'éducation, les transferts au quotidien dans les pratiques pédagogiques sont moins connus. On peut supposer que ces transferts sont liés à la position et aux activités professionnelles des étudiants et à la plus ou moins grande distance entre leur préoccupation de praticien et les apports des sciences de l'éducation. Venus à l'université pour des motifs de reconversion et de promotion, enseignants et formateurs citent le plus souvent l'apport de la sociologie, de l'histoire et de la socio-économie de l'éducation (1). Les enseignants y trouvent plutôt l'occasion de prise de conscience, de changement d'attitudes et de façons de faire. Les formateurs, quant à eux, sont plus nombreux à réinvestir directement dans leur activité professionnelle les techniques et les outils proposés.

I. — ÉCHANTILLON

Des 27 étudiants pressentis pour répondre à l'enquête et indiqués par l'équipe enseignante, sont revenus 19 réponses (soit 70 %). Les 19 réponses se répartissent en fonction du sexe, de la place dans le cursus, de l'itinéraire professionnel. 37 % sont enseignants, 26 % sont non enseignants (direction et conseil), 21 % sont formateurs, 16 % sont travailleurs sociaux, et aucun n'est étudiant.

Les femmes sont surtout enseignantes (42 %), non enseignantes (25 %), formatrices (16 %), travailleurs sociaux (17 %). 5 % des étudiants sont en DUFA, 37 % en licence, 42 % en maîtrise, 10 % en DEA et 6 % en thèse.

Les questions proposées pour orienter le témoignage concernaient les **modifications** des pratiques professionnelles apportées par les formations et enseignements de Sciences de l'Éducation (Lesquelles ? Jusqu'où ?) et les **réutilisations effectives** dans les pratiques quotidiennes de tel ou tel enseignement reçu.

II. — MOTIVATIONS POUR L'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ

Les motifs de **reconversion** (31 %) et de **promotion** (21 %) sont les plus souvent cités — avant ceux de **légitimation et certification** (16 %), **perfectionnement professionnel** (16 %) et **changement de pratiques** (16 %).

Ces résultats sont assez différents de ce qui est présenté dans la première partie de cet article (cf. Revue Française de Pédagogie, n° 76, p. 112, tableau 2). Si, interrogés en début d'année de licence, les étudiants disaient avoir recherché surtout des connaissances, une culture générale, ceux que nous avons interrogés, voient autrement les choses. Bien que ces personnes ne soient pas représentatives de l'ensemble, on peut supposer qu'il y a eu transformation des représentations.

III. — UNITÉS DE VALEUR LES PLUS FRÉQUEMMENT CITÉES

	Nombre de citations	% répondants
1. Conditions professionnelles d'enseignement et de formation	23	32,8
Etudes des dispositifs de formation		
Gestion des dispositifs de formation		
2. Pédagogie et Didactique	4	6
3. Animation de groupe	4	6
4. Informatique pédagogique	3	4
5. Audiovisuel	1	1,5
Sous total	35	50,3
6. Histoire et socio-économie de l'éducation ..	11	15,7
7. Méthodologie générale	7	10
8. Psychologie cognitive et méthodes expérimentales	6	8,5
9. Approche clinique et méthodes qualitatives	4	6
10. Approche interdisciplinaire des systèmes éducatifs	4	6
11. Statistiques	1	1,5
Divers	2	2
Total	70	100

La moitié des réponses porte sur les unités qui concourent à l'analyse des pratiques professionnelles et aux apports de la technologie de l'éducation. Un équilibre s'établit entre les apports de la sociologie, de l'histoire et de l'économie de l'éducation.

IV. — QUELS CHANGEMENTS ?

Nous avons regroupé les changements exprimés en 3 catégories : prise de conscience, changement d'attitudes et de savoir faire, réutilisations. Les initiales entre parenthèses représentent la fonction et le sexe de l'auteur cité : E pour Enseignant ; F pour Formateur ; TS pour Travailleur Social ; H pour Homme ; F pour Femme.

4.1. Prise de conscience (culture générale, concepts nouveaux, réflexion)

Ce sont surtout les enseignants (69 % contre 31 % de formateurs et travailleurs sociaux) qui expriment cette idée d'un élargissement de la perception et d'une décentration par rapport aux pratiques quotidiennes de la classe.

Pour les enseignants

« Cela m'a permis de sortir de ma myopie intellectuelle. Je prends davantage de distance par rapport aux situations » (E.F.).

« J'ai compris les limites d'un projet isolé en école ; mon regard sur le public, les contenus, les objectifs pédagogiques et sociaux a changé » (E.F.).

« Je ressens une structuration de ma personnalité. J'utilisais déjà les méthodes actives mais de façon moins rigoureuse et sur des thèmes moins larges » (E.F.).

« Cela m'a aidé à comprendre le fonctionnement (les déterminants) d'un établissement du 1^{er} degré » (E.F.).

Les travailleurs sociaux sont sensibles au changement de perspectives

« M'occupant d'alcooliques, et cotoyant beaucoup de psychiatres, mon approche était surtout psychologique (...) Je vois enfin que le travail social comme l'école ne sert qu'à faire accepter aux dominés les conditions de leur domination »... (TS.H).

Ils ressentent le lien entre théorie et pratique comme une recherche de **filiation**, de **cohérence**, comme

« la volonté d'aller chercher la « Source » des pratiques professionnelles dans les sciences humaines. (...) La pratique professionnelle n'est pas un moment isolé mais s'inscrit dans une histoire des mouvements d'idées, des tendances... » (TS.H).

4.2. Changements d'attitudes, de savoir-faire

Sur l'ensemble des changements identifiés et énoncés, 55 % concernent les enseignants, 34 % les travailleurs sociaux, 11 % les formateurs.

Il s'agit de changement dans la **relation à l'autre** :

Enseignants

« J'aborde les gens autrement. Je suis plus ouverte, plus tolérante par rapport à leur personne mais plus exigeante par rapport à leurs pratiques » (E.F.).

« En revivant la situation d'enseigné (le stress des examens, le mode de présence, de participation ou de compréhension aux cours) je comprends mieux le comportement des élèves » (E.).

« J'accorde plus d'attention aux attitudes pédagogiques des enseignants » (E.M.).

Travailleur social

« Je considère désormais les usagers du foyer comme des acteurs sociaux développant des stratégies, réalisant des alliances, étant porteurs d'intérêts à part entière et non plus seulement comme des clients sur lesquels il convient de se centrer par une écoute active » (TS.H).

Ces modifications relationnelles s'accompagnent de **pratiques, de projets** professionnels et de **modes de participation** nouveaux :

Enseignants

« Je m'arrête moins à la pédagogie pratique, immédiate mais j'essaie davantage de mener les enseignants vers un parcours de formation personnelle » (E.F.).

« Je participe davantage aux conseils d'école » (E.F.).

« J'ai pris en charge la responsabilité des remplaçants » (E.F.).

« Je souhaite travailler en équipe (quoique perplexe sur la notion d'équipe) » (E.F.).

« J'ai remis en question le contenu de l'enseignement du français et mis en œuvre une nouvelle progression en grammaire : j'utilise le conte et le récit courts » (E.F.).

Travailleur social

« J'espère, après la maîtrise, être capable de faire les enseignements de méthodologie » (TS.H.).

Formateurs

« La connaissance des mécanismes de l'école à travers les lectures, les enseignements m'a orientée vers une recherche de qualification sociale du public en formation » (F.F.).

« J'aide le groupe à s'observer lui-même grâce à la connaissance de critères précis : niveau de formation, sexe, etc. » (F.H.).

L'ébranlement des **certitudes** (« J'ai pris conscience d'une ignorance démesurée ») débouche aussi sur des amorces de **solutions** en fonction de certaines problématiques :

Enseignants

« J'ai trouvé un accueil, de l'aide, un désir de m'aider à réaliser ma formation, un encouragement à la réussite — Si l'école pouvait apporter cela à chacun ! » (E.F.).

« Il y eut prise conscience et prise de conscience partagée des inégalités sociales que le collège, par sa structure, son fonctionnement, bétonne, de l'hyper-sélectivité de notre orientation. Ces jeunes de passage, notre échec ne s'explique-t-il pas par le fait qu'au fond de nous-mêmes, en dépit de générosité et de courage, nous ne sommes ni vraiment proches, ni vraiment solidaires de ce public ? L'enseignement est une relation... Pour enseigner, il nous faut créer une relation positive — c'est un point de redémarrage ». (E.F.).

Travailleur social

« Je me sens capable d'accompagner les mémoires de fin d'études » (TS.H.).

Le rapport au **savoir**, au **pouvoir**, bouge également :

Travailleurs sociaux

« J'ai modifié mon rapport au savoir et restauré l'enseignement (face à la valorisation des savoirs pratiques » (TS.H.).

« J'accepte qu'un dispositif général de formation soit élaboré en dehors de mon choix et que sa logique apparaisse progressivement » (TS.F.).

Formateur

« Je considère différemment les informations et les textes officiels affichés dans la salle des profs : ils servent de rempart face à la hiérarchie » (F.F.).

Ces changements de rôle qui induisent des **réactions chez les autres** ne se vivent pas toujours sans **crainte** ni sans sentiment **d'ambivalence**.

Enseignants

« J'ai observé une clarification de mon discours ; je tente de faire réfléchir sur ce que je veux, ce que je peux, ce que je fais. C'est un discours qui dérange, qui choque parfois tant au niveau des instituteurs qui attendent des recettes — que de la hiérarchie » (E.F.).

« Je suis un peu regardé comme l'œil observateur, l'œil espion qui analyse, décortique... bref, l'empêcheur de tourner en rond. Le fait d'être en Sciences de l'Éducation me positionne " à part ", " hors de " » (E.F.).

Travailleur social

« Suivre les cours à l'université, c'est être moins présent dans le groupe en formation et donc moins connaître le collectif — d'où une baisse de la pédagogie institutionnelle » (TS.F.).

Les contraintes du système universitaire peuvent amener des **modifications individuelles** ou collectives, **indépendamment du contenu** :

« J'apprends à gérer mon temps » (TS.H.).

« L'obligation d'assister aux cours m'a contraint à changer mes pratiques de formation : travaux de groupe sous ma présence et sans animation, correction d'échantillons de copie et feed-back auto-correctifs » (TS.F.).

4.3. Réutilisations

Formateurs et travailleurs sociaux sont plus nombreux (62 %) à nommer les types de réinvestissement des enseignements de sciences de l'éducation dans leurs pratiques que les enseignants (38 %). Les méthodes d'analyse des situations de recueil de données, les techniques de recherche sont aisément réinvesties dans les pratiques professionnelles :

Enseignants

« J'ai lancé une enquête sur les lectures des collégiens » (E.M.).

« Immédiatement opérationnalisés : les apprentissages sur l'analyse des besoins et l'étude des dispositifs de formation » (E.H.).

Travailleur social

« J'ai ajouté un nouveau module de formation à l'entretien et procédé à une enquête par questionnaire sur les usagers des foyers de post-cure alcoolique » (TS.H.).

Formateurs :

« Je reproduis l'enseignement à partir de méthodes de recherche (entretien, analyse de contenu, observation, questionnaire » (F.H.).

« J'ai construit un questionnaire sur les besoins de formation et diffusé la synthèse des résultats au personnel » (F.M.).

« Pour réduire Le nombre de casses dans un atelier, j'ai construit une situation expérimentale » (F.H.).

Les outils proposés par les enseignants en sciences de l'éducation ont des applications et des effets différents selon le public :

La formation en statistique aide l'enseignant à « analyser les résultats scolaires, à cerner la notion d'échec », tandis qu'elle devient un « contenu de formation » pour le formateur en entreprise qui anime des « Cercles de qualité ».

Les grilles d'observation des situations pédagogiques offrent un moyen de « validation des formations » au formateur et à l'enseignant, l'occasion « de faire apparaître un décalage entre ses intentions et sa pratique ».

Des méthodes de travail intellectuel, servent à analyser l'action de l'enseignant et « à décrypter des textes pour préparer le mémoire de pré-recherche des assistants sociaux ».

Par ailleurs, les initiatives des étudiants relèvent de plusieurs disciplines : quand un formateur réunit le personnel de l'entreprise, ses repères sont dans l'animation de groupe. Un autre formateur s'appuiera sur la composition sociologique du groupe pour constituer un collectif de formation.

Pour créer un groupe de recherche entre instituteurs le mercredi matin comme pour s'approprier collectivement un savoir, on s'engage dans un dispositif de formation. Un principal de collège en rénovation, un travailleur social ou une conseillère pédagogique ont recours « au mode de travail collectif où chacun apporte sa part de gâteau ».

La technologie de l'éducation sert autant l'enseignant (recopier des disquettes, créer un logiciel pour la division) que le formateur (qui présente son programme sous forme de diapositives — fondu enchaîné ou fait acquérir un micro-ordinateur pour le personnel).

V. — AUTRES QUESTIONS

Nous avons également abordé les problèmes d'écriture et de lecture par la question suivante :

« En quoi les activités d'écriture ont-elles contribué ou non à modifier au quotidien, vos rapports à la pratique ? »

Les enseignants voient dans le travail d'écriture « ce qui accompagne le processus de recherche », permet de situer le projet et ses limites, le « seul gage d'une transformation durable ». Un travailleur social relève l'importance des comptes rendus journaliers pour la constitution des archives de l'institution.

Sur le rôle des lectures les réponses sont rares. Une enseignante éprouve du « plaisir à replonger dans certains ouvrages de pédagogie », un formateur trouve dans les lectures « la condition de son aisance verbale ».

Une autre question tentait d'évaluer le rôle des **rencontres intercatégorielles** :

« En quoi les rencontres, échanges entre praticiens, issus d'horizons différents ont-ils contribué à modifier la perception de votre champ professionnel ? »

Certains perçoivent l'intérêt d'un travail de coordination et de coopération entre les **différents agents éducatifs** :

« Chez les enseignants, la remise en cause de l'institution prédomine ; nous, les travailleurs sociaux, nous intervenons au stade ultime de désinsertion, laquelle a commencé depuis la scolarisation ».

D'autres découvrent des champs d'activités inconnus. Les attentes non satisfaites portent sur les contenus : pas de prise en compte de l'interculturel, de l'éducation comparée ; souhait d'un approfondissement théorique en psycho, en psycho-pédagogie et en histoire. Elles portent aussi sur les modes de transmission :

« Il y a des individus aux expériences questionnantes et on fait son cursus en solitaire ; peu d'unités de valeur qui soient un lieu d'identité, un espace de paroles ».

« Regret que l'enseignement soit à sens unique ; j'ai eu des difficultés à décrire et à défendre la formation mise en œuvre avec les assistants sociaux ».

« J'ai l'impression en histoire d'avoir passé mon temps à bachoter ».

« Au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus, les savoirs pratiques sont de plus en plus minorés ; parce que les étudiants praticiens s'en détachent ? ou parce que contenu, forme et pédagogie dominante dans le cursus y invitent ? ou les deux ? »

CONCLUSION

A travers ces résultats, il semble donc que les effets directs de la formation universitaire soient plus nets pour les formateurs et travailleurs sociaux qui réutilisent surtout les instruments dans leur profession. Le cursus pour les non-enseignants (direction et conseil) s'accompagne d'un processus de formation engagé avec les partenaires de l'établissement scolaire. Les enseignants de Lille, proches en cela des instituteurs suisses interrogés par Liliane Parandella, estiment ressentir des effets « indirects », d'ordre plus personnel et « conceptuel » (2) qui les amènent à modifier leur perception des élèves, à analyser autrement la relation pédagogique (3).

Christiane ETEVE
chargée d'études documentaires à l'INRP
et les étudiants Lillois : Thérèse BINSSE, Emmanuelle BROUAUX,
Yvette BOURGEOIS, Abdellatif DOUIEB EL ATTAFI, Chantal DOOMS,
Francis DUCHAN, Marc DUPIRE, Jean-Claude DRUMÉZ, Anne HANNEBIQUE,
Jean-Pierre LEROY, Madeleine MACOU, Marc MOREAU, Sylviane COGNÉT,
M. VANHECKE-DUGEZ, Claudine LEQUEUX, Eliane DENORME, Léo KUREK,
Catherine POUILLARD, Elgah HOUDI NAZIHA.

(Ce texte n'aurait pu paraître sans l'aide de Jacques HEDOUX, qui joua le rôle d'intermédiaire auprès des étudiants et de correcteur fraternel.)

Notes

- (1) Ce qui n'était pas le cas de l'Université Paris VIII, plus tournée vers la psycho-pédagogie et la psycho-sociologie. Cf VASCONCELLOS (M.). — Les usages sociaux des études en sciences de l'éducation, in **Orientation Scolaire et Professionnelle**, n° 14, n° 3, 1985, pp. 253-262.
- (2) PARANDELLA (Liliane). — L'Enseignement universitaire en Sciences de l'Education : ce que les enseignants primaires disent de ses effets in **Education et Recherche**, 5-2-1983, pp. 178-196 (Genève).
- (3) A titre d'illustration, deux itinéraires nous paraissent exemplaires : le cas du formateur qui, à chaque obtention de diplôme (DUFA, licence, maîtrise) change de fonction et occupe au sein de l'entreprise, une responsabilité plus large (formateur, animateur de cercle de qualité, responsable de la formation), le cas de l'enseignante de collège en rénovation venue chercher à l'université des réponses aux questions de la sélection sociale à l'école et qui abandonne le cursus après la licence quand elle se trouve prise elle-même dans « cette spirale de la sélection ».

Entre ces deux extrêmes, réussite professionnelle et réexamen de l'activité professionnelle, existe toute une variété de développements personnels, difficile à mesurer de l'aveu même des interrogés.

Manifestations récentes

• Colloque : Recherches impliquées, recherches-actions : Le cas de l'éducation

Les 22, 23, 24 octobre 1986, s'est tenu à Paris un colloque international en langue française, organisé par l'INRP, sous le titre : « Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation ».

Ce colloque a rassemblé plus de 300 participants, enseignants-chercheurs, formateurs, chercheurs et universitaires associés ou non à l'INRP, pour une confrontation à partir d'expériences concrètes de recherches conduites en éducation et dans d'autres champs de recherche (travail social, santé, urbanisme, formation des adultes). Ces recherches sont très diverses par leurs problématiques, leurs objets, leurs méthodologies, mais toutes visent à produire des transformations au sein des institutions et des connaissances nouvelles par la construction de dispositifs de communication et d'interaction entre différents partenaires, chercheurs professionnels, acteurs de terrain, usagers, etc.

L'objet de ce colloque était de travailler à l'élucidation, à l'explicitation des notions de **recherche-action**, **recherche impliquée**, **recherche participante**, notions qui sont au cœur des interrogations présentes sur le développement et l'avenir de la recherche en éducation.

Les thématiques proposées aux participants, issues des travaux d'un séminaire interne à l'INRP, étaient les suivantes :

1) Existe-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation ? Quels sont les traits communs aux recherches-actions en éducation et à celles développées dans d'autres champs ? A quels contextes, à quels enjeux correspond le développement de recherches-actions dans un champ donné ?

2) Quelles sont les connaissances produites par les recherches-actions en éducation ? Comment les situer par rapport aux problématiques disciplinaires ? Comment se construisent-elles ? Quels en sont les critères de validation ?

3) Comment se construisent les dispositifs d'interaction entre chercheurs professionnels et acteurs de terrain ? Quelles sont les modalités des contrats passés ? Comment évoluent-ils et pour quelles visées ?

4) Les acquis des recherches-actions sont-ils communicables, transférables, formateurs ?

Ces questions sont en fait très imbriquées. Aussi, tout au long du colloque, au cours des trois tables rondes présidées par Bertrand Schwartz, Guy Berger et André de Peretti et des huit ateliers organisés et animés par les chercheurs de l'INRP, les débats ont mis en évidence l'interaction forte au sein de toute recherche-action entre contexte, production de connaissance, rôle et statut des partenaires respectifs et transformation des institutions.

1) Existe-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation ?

Les débats entre chercheurs participant à des recherches-actions dans différents champs d'investigation ont, sur ce point, apporté des réponses nuancées. D'autres critères de spécification ont été proposés ; notamment les rôles et les statuts des partenaires au sein du dispositif de la recherche et l'échelle de la recherche.

Il semble que toutes ces recherches émergent dans des contextes de crise, de rupture ; que ces changements résultent de décisions prises à la tête, au centre du

système éducatif ou d'initiatives locales lancées à la périphérie de celui-ci. Aussi, convient-il de s'interroger sur le sens des demandes sociales émergeant en matière de recherche-action et faut-il également analyser dans quelles conditions sociales, économiques, voire budgétaires se développent ces nouvelles démarches de recherche.

2) Le statut scientifique de la recherche-action

Si les démarches de recherche-action s'inscrivent dans une tradition culturelle et scientifique ancienne mais souvent ignorée, faut-il en matière de recherche-action parler d'alternative épistémologique, de paradigmes de recherches alternatifs ou bien d'alternance dans le temps de la recherche entre recherche « canonique » et recherche-action ? Cette question a suscité des prises de position contradictoires.

Le statut scientifique des recherches-actions ne fait pas non plus l'objet d'un accord unanime. Certains intervenants ont soutenu que les questions soulevées dans les dispositifs de recherche-action doivent être retraitées dans des recherches dites « classiques ». D'autres interventions ont, au contraire, indiqué que les dispositifs de recherche-action, non seulement permettent l'observation de processus ordinairement masqués par des effets de routine mais aussi, grâce à la construction commune d'un sens partagé par les différents partenaires, font émerger des savoirs nouveaux inaccessibles par d'autres voies.

S'agissant des relations entre recherche-action et perspective disciplinaire, il a été souligné à plusieurs reprises, que, même lorsqu'elles étaient initiées dans des problématiques disciplinaires, les recherches-actions obligeaient à repenser, sinon à récuser ces découpages disciplinaires.

3) Les interactions entre acteurs et les implications de chacun

Les modalités du partenariat varient selon les statuts, les échelles des recherches et leurs visées. Le fait est que pour toutes les recherches présentées, il s'agit de raisonner en termes de processus, de dynamiques, de complexification et d'implication : dynamique du conflit socio-cognitif au cours duquel les partenaires du dispositif, par la confrontation, deviennent sujets de la recherche ; complexification du fait de l'intégration au sein du dispositif de la recherche de données nouvelles, dans le processus de la recherche ; mises en jeu considérables, implications fortes et transformations non seulement de l'environnement mais des individus.

4) Les acquis des recherches-actions

A quelles conditions les acquis des recherches-actions sont-ils communicables, transférables, formateurs ?

Tous les intervenants se sont opposés à une conception mécanique de l'application d'un modèle. Différents préalables semblent nécessaires pour que les acquis de la recherche-action soient transférables. Par exemple, mise en réseau des équipes, appuis institutionnels, etc. mais surtout marge de liberté suffisante laissée aux acteurs pour qu'ils puissent s'appropriier ces acquis et les réintégrer dans une nouvelle dynamique de recherche-action.

En conclusion, on observera que la réflexion collective engagée au cours de ces trois jours de débats, riches et denses, a permis de dépasser les traditionnels discours incantatoires et défensifs sur la recherche-action ; et de montrer la pertinence, la complexité et la diversité de ces démarches de recherche qui contribuent au développement d'une recherche en éducation qui soit utile, formatrice et productrice de savoirs nouveaux.

La publication des actes de ce colloque, rassemblant l'ensemble des communications des intervenants et les discussions, est annoncée pour 1987.

Marie-Anne HUGON
CRESAS-INRP

• **Colloque international de didactique du français langue maternelle.** Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.

Sur le thème « Apprendre/enseigner à produire des textes écrits », s'est tenu les 2-3-4 septembre 1986 le troisième colloque international de didactique du français, organisé dans les locaux du Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français (CEDOCEF) aux Facultés universitaires de Namur.

Il a réuni environ 150 personnes, venues des pays de langue française (Belgique, France, Québec, Suisse), ainsi que quelques chercheurs non francophones. On a pu noter la forte participation des universitaires et la place importante tenue par l'INRP tant par le nombre des participants que par celui des interventions.

Dans son intervention liminaire, J.P. Laurent, professeur au CEDOCEF de Namur et cheville ouvrière de l'organisation du colloque, souligna le chemin parcouru depuis le précédent colloque à Sèvres en 1983 (1) et les exigences nouvelles qui sous-tendent les travaux de cette rencontre. En effet la didactique, libérée de la nécessité d'avoir à se faire reconnaître, doit désormais fonder son épistémologie et délimiter un champ scientifique de grande ampleur. Il s'agit de mettre en relation des sciences impliquées dans la didactique (et non plus appliquées à elle), dans une réflexion nécessairement interdisciplinaire et en référence aux situations et pratiques de classe.

L'approche critique du processus « enseigner/apprendre à produire des textes écrits » fut divisée en trois sous-thèmes : situations de production et types de textes, fonctionnement des textes en situation scolaire, processus rédactionnels. Chaque matinée fut consacrée en séance plénière à trois communications suivies d'un débat, les après-midi à des « modules » fonctionnant simultanément et présentant des recherches en relation avec le thème de la journée et suivis d'échanges.

Le déroulement des travaux mit en évidence deux caractéristiques importantes de ce colloque : d'une part l'effective interdisciplinarité du propos, d'autre part le fait que la didactique n'était pas seulement une retombée possible de recherches théoriques mais que pour un bon nombre de recherches présentées elle était au cœur des problématiques.

Trois communications relevaient de la sociolinguistique et de l'histoire de la didactique : M. Dabène analysant représentations et pratiques d'écriture chez les adultes souligna la nécessité pour l'école de prendre en compte les fonctions sociales de l'écrit, tandis que R. Legrand-Gelber faisait état d'une recherche en cours portant sur la relation : variation de production écrite/critère social/type de pédagogie. De son côté, A. Chervel à travers l'histoire de la composition française faisait l'analyse socio-culturelle des finalités et des pratiques de cet exercice.

La linguistique était présente sous la forme de la linguistique textuelle dans la communication de J.M. Adam pour qui la notion de structure séquentielle des textes permettrait d'affiner les typologies de textes, et dans deux modules consacrés à la didactique de l'écrit en référence à la linguistique textuelle (D. Bain et B. Scheuwly pour l'un, B. Combettes pour l'autre).

Quant à la psycho-linguistique, elle occupa une place prépondérante et clôtura le colloque, la dernière journée lui étant entièrement consacrée : analyse théorique de la production de texte (J.P. Bronckart), synthèse des travaux de recherches psychologiques sur le développement de la capacité à produire des textes écrits (M. Fayol, B. Schneuwly), modèles cognitifs de la structuration du discours, avec utilisation de l'ordinateur pour analyser cette structuration et améliorer les opérations de planification (C. Frederiksen).

Avec le relatif effacement des recherches sociolinguistiques au profit des aspects psycholinguistiques du processus enseignement/apprentissage de l'écrit, l'autre point remarquable du colloque est la place importante faite aux pratiques et situations scolaires. En effet, outre les démarches d'application de la linguistique textuelle à la didactique, deux communications exposèrent des recherches ayant pour visée les problèmes d'apprentissage et l'optimisation de la fonction de l'école : celle de J.F. Halté qui dégage un modèle pédagogique fondé sur la maîtrise des situations de communication, celle de C. Garcia et M. Mas qui voient dans l'entrée par l'évaluation un levier puissant de transformation positive de l'ensemble de la pédagogie de l'écriture. D'autre part, la majorité des modules présentèrent des problématiques en termes de didactique : pratiques sémiotiques, styles didactiques, objectifs pédagogiques et représentations des maîtres, articulation grammaire/écriture, pratiques innovantes d'écriture et d'évaluation des écrits, modalités didactiques de la gestion des marques linguistiques de surface ou de l'utilisation des métaconnaissances dans les processus rédactionnels... L'énumération des thèmes abordés montre l'ampleur et la diversité du champ des recherches en didactique du français.

Signe de la vitalité d'une discipline devenue majeure et réponse à des besoins nouveaux, une « Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle » (2) s'est constituée durant le colloque. Elle s'est donnée les objectifs suivants : favoriser les contacts et échanges d'informations, organiser rencontres et colloques, diffuser recherches et publications, éventuellement publier elle-même. Elle est ouverte aux chercheurs et aux personnes impliquées dans la recherche en didactique du français langue maternelle (Belgique, France, Québec, Suisse).

Le quatrième colloque se déroulera à Genève en mai 1989.

Georgette PASTIAUX

Notes

(1) Publications du II^e colloque :

- **Recherches actuelles sur l'enseignement du français.** Belgique, France, Québec, Suisse, sous la direction de A. Petitjean et H. Romian, INRP avec le concours du CNRS, 1985.
- **Enseigner le français. Recherches et perspectives,** sous la direction de A. Petitjean et H. Romian, De Boeck-Duculot, 1986.

(2) Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.

Président : M. Dabène, Université de Grenoble. Vice-présidents : J.P. Laurent (Belgique), J.C. Gagnon (Québec), S. Schneuwly (Suisse). Secrétaire général : H. Romian (INRP).
Pour adhérer, adresser un chèque de 100 FF à J.C. Meyer, Cedex BII, Saint-Laurent-d'Agny, 69440 Mornant.

SUMMARIES

Thinking about the first grade of elementary school**MINGAT (Alain). — On the dynamics of learning in elementary schools.**

The statistical results presented in this paper are based on data from a longitudinal survey of elementary school children in the Dijon area. They provide strong support for the hypothesis — which stresses the cumulative aspect of learning, predicting that better mastery of concepts and higher levels of initial learning are inputs which aid in further acquisition of learning — indicating that differences in learning in grade 1 that are attributable to pedagogical inputs exert a large and statistically significant effect on learning in grades 2 and 3.

ROUSVEOL (Jacques). — Children representations in the first elementary grade.

The topic of this study is set in the problematics of child/teacher relation inside the classroom and aims at analysing how the teacher representation of the child influences his educational style and the quality of pupils school learning. It appears that some interactive behaviours prove pernicious when others improve significantly the success of pupils traditionally doomed to school failure.

PRETEUR (Yves) and FIJALKOW (Jacques). — Differential study of reading and mathematics acquisition at the first elementary grade.

This survey conducted mostly among urban children, from underprivileged background shows a statistically significant effect of the social class, of the original nationality which is a distinct feature, of the class attended, while no significant variation was observed according to the sex or the age.

BASTIEN (Gérard). — Incoherence and coherence within reading methods at the first elementary grade from 1930 to nowadays.

While the study of textbooks from the past (1930-1970) reveals they had reached a perfect level of coherence concerning the interdependance of their three basic objectives : teaching to read, attract the child and educate him, the present educational practice (1970-1986) throws the light on the unadjustment of these textbooks still in use in the classrooms, the breaking of a balance and the desperate demand for a new coherence.

**MONTEIL (Jean-Marc). — Psychosociological knowledge and education : relations between groups, cognitive dissonance.**

The author presents two local theories of social psychology (i.e. group interrelations and cognitive dissonance) which may constitute elements for working out a necessary eclectism in the problematization of some difficulties and the analysis of the possible causes for difficulties.



TABLES DE LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

(1967-1985)

Pour permettre un accès rapide aux articles parus dans la *Revue Française de Pédagogie*, depuis 20 ans, les lecteurs disposent désormais d'un outil de recensement : les **Tables de la Revue Française de Pédagogie**, établies par Ch. DUBOS et Ch. ETEVE, du Centre de Documentation Recherche de l'INRP.

Les 384 signalements d'articles, de notes de synthèse, de carrefours chercheurs-praticiens, correspondant à la période 1967-1985 y sont accessibles selon trois voies :

- une voie *thématique* signale les références selon le plan de classement des sciences de l'éducation détaillé dans le sommaire ;
- une voie *chronologique* présente séparément les articles, notes de synthèse, carrefours chercheurs-praticiens selon l'ordre successif d'apparition du n° 1 au n° 73 ;
- une voie *alphabétique* grâce à un Index des auteurs et des thèmes.

Ce nouvel instrument bibliographique, en faisant apparaître les problèmes majeurs de l'éducation, constitue une approche de la recherche française.

Il est en vente au **Service des Publications de l'INRP**, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, au prix de 40 F TTC (joindre à la commande, un chèque libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP).

TARIFS
(au 1^{er} janvier 1987)

Abonnement annuel (4 numéros)

France **154 F TTC**

Etranger **181 FF** (surcharge aérienne en sus)

Vente au numéro **41 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., M^{me} ou M^{lle}

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., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

**Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf
pour les libraires, les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.**

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP, 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 souscription.

