REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 81 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1987

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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° 81 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1987

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 81 - OCTOBRE 1987

SOMMAIRE

ARTICLES	**Le devenir scolaire**	
J.-M. Berthelot	De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation	p. 5
P. Dupont & M. Ossandon	Prévenir l'abandon scolaire	p. 17
	Représentations de l'école et de la pédagogie	
A. Florin	Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects	p. 31
P. Clanché	Le monde à l'envers : pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde	p. 43
	Cultures de jeunes	
R. Boyer, M. Delclaux & A. Bounoure	Cultures lycéennes	p. 55
M. Metoudi	Danses plurielles dans la société d'aujourd'hui : une éducation pour les jeunes filles	p. 63
NOTE DE SYNTHÈSE		
J.-Cl. Filloux	Psychanalyse et pédagogie	p. 69
NOTES CRITIQUES	Cardinet (J.), Evaluation scolaire et mesure ; Evaluation scolaire et pratique ; Pour apprécier le travail des élèves (par B. Maccario) — Cohen (R.), Gilabert (H.), Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans (par M. Houx) — Ducros (P.), Finkelsztein (D.), L'école face au changement (par J. Hassenforder) — Gardner (H.), The mind's new science : a history of cognitive revolution (par J.-M. Monteil) — Martinand (J.-L.), Connaître et transformer la matière (par L. Géminard) — Pourtois (J.-P.) et Lhermitte (J.), Entrer à l'université : étude sur l'opinion des étudiants (par Cl. Dufrasne) — Rothe (F.-K.), Kultur und Erziehung (par P. Erny) — Die Schulen der Reformpädagogik heute (par M. Soëtard) — Verger (J.), Histoire des universités en France (par P. Albertini).	p. 103
ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION		p. 125

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 5-15

DE LA TERMINALE AUX ÉTUDES POST-BAC :

Itinéraires et logiques d'orientation

par Jean-Michel BERTHELOT

Partant de l'étude de l'orientation réelle d'une population de terminales, cet article (*) confronte l'insertion post-bac de la population d'enquête avec les vœux que celle-ci avait formulés lors de la terminale. Apparaissent ainsi d'une part les portraits robots répondant à la question « qui va où ? », d'autre part les logiques sous-tendant choix et procès d'insertion dans les enseignements post-bac. Le rejet majoritaire de l'Université, qui se dégage de ces résultats, constitue une ligne de réflexion et d'interrogation quant au système des enseignements post-bac. Ceux-ci sont analysés comme constituant un système d'action complexe sur lequel une intervention négligeant tant sa réalité structurelle que ses dimensions « actancielles » a toute chance d'être vouée à l'échec.

Quels sont les mécanismes par lesquels s'opère le passage de la terminale aux enseignements post-bac ? Quel est le poids des réalités scolaires (filières, niveau de réussite) par rapport aux réalités socio-biographiques (origine sociale, géographique, sexe, attentes, projets...) ? Comment s'opère le jeu de l'offre et de la demande de formation entre les diverses filières post-bac et les nouveaux bacheliers ? Quelles sont les logiques d'orientation mises en œuvre par ceux-ci et comment interagissent-elles avec les structures du système des enseignements post-bac ?

Pour répondre à ces questions une population d'élèves de terminale de l'académie de Toulouse a été suivie durant deux ans, par questionnaires (l'un au début de la terminale, l'autre en février de l'année suivante) et par entretiens (menés aux mêmes périodes sur un sous-échantillon de 110 élèves) (1).

La transcription de l'ensemble des entretiens n'étant pas achevée nous nous limiterons ici aux résultats de l'analyse comparée des deux questionnaires (2).

I. - L'ORIENTATION APRÈS LE BAC

1.1. Premiers constats

Les élèves, massivement, poursuivent des études après le bac (90 %). Ils se répartissent ainsi entre les formations :

Université	46,6 %
C.P.G.E.	15 %
I.U.T.	12,4 %
S.T.S.	11,5 %
Ecoles	4,8 %

Si l'on compare cette répartition avec celle des bacheliers d'il y a 10 ans (3) seul le poids des universités paraît stable (44,8 % à cette époque). Par contre les sorties du système de formation baissent d'au moins 10 % tandis que la part de l'enseignement technique court et celle des classes préparatoires aux grandes écoles s'accroissent d'environ 5 % chacune. Il y a donc là des transferts de flux à saisir.

1.2. Qui va où ?

Répondre à cette question n'est jamais simple. « Qui » désigne bien sûr un élève, mais doté de certaines propriétés scolaires (section, réussite...), sociales (profession, niveau d'études des parents...) et personnelles (sexe, attentes, projets). Ces propriétés peuvent être affinées, multipliées. La question est alors de savoir lesquelles émergent et semblent avoir le rôle le plus important.

Une première méthode statistique permet de hiérarchiser le poids d'un nombre limité de facteurs conçus

(*) Ce texte, présenté au Colloque sur les « Orientations et les échecs dans l'enseignement supérieur et le secondaire » organisé à l'Université de Paris-Dauphine, les 22 et 23 mai 1987, est publié sous une autre forme dans la revue **Esprit**.

comme importants dans l'explication de la variable d'étude, en l'occurrence l'orientation après le bac (cf. graphe page suivante) (4).

Si l'on retient comme facteurs la section de terminale, la mention au bac, le sexe et la profession du père, un certain nombre d'éléments tout à fait remarquables apparaissent :

1) Tout d'abord la population d'étude (n = 524) se scinde en deux en opposant d'un côté la section C et de l'autre l'ensemble des sections.

2) *La population C ainsi isolée (n = 113, sous-population* [1.1.] sur le graphe) se caractérise par une très nette sur-représentation en classes préparatoires aux grandes écoles (49 % contre 15 % pour la population globale).

3) Cette population des anciens de terminale C va se segmenter à son tour, révélant le poids différentiel des autres facteurs : une mention au bac double quasiment les chances d'accéder aux classes préparatoires (89 %, sous-population [2.1] sur le graphe), alors que son absence les réduit de moitié (20 %, sous-population [2.2]). Mais dans le premier cas, la profession du père d'abord, l'âge ensuite augmentent ces chances qui passent à 95 % puis 96 %. Résumons-nous :

> **Premier profil : un élève de terminale C, ayant une mention au bac, fils de cadre supérieur ou de profession intermédiaire, mais aussi d'employé ou d'ouvrier, à l'âge normal ou en avance a empiriquement 96 chances sur 100 d'être en classe préparatoire.**

4) A qui s'oppose-t-il ? A celui qui n'a rigoureusement aucune chance de se retrouver auprès de lui. Il s'agit d'élèves d'autres sections, que les segmentations successives définissent ainsi :

> **Deuxième profil : garçons et filles de terminale A et B (sous-population [4.16]), aux résultats médiocres (ils ont obtenu le bac au repêchage), se retrouvant à 80 % à l'université, mais également dans une proportion significative (14 %) à l'extérieur du champ de formation.**
>
> **Troisième profil : filles issues de terminale G (sous-population [4.12]), proportionnellement les plus nombreuses et de loin, à arrêter leurs études (38 %), *se répartissant pour le reste à égalité* entre le supérieur court et l'enseignement universitaire (27 % pour chacun).**

5) Ces deux profils sont tirés de la population issue de la première segmentation qui, nous l'avons vu, opposait d'un côté les terminales C et de l'autre toutes les autres sections. Comment, pour cette population jouent les autres facteurs et quels autres profils mettent-ils en évidence ?

6) Il y a d'abord une segmentation selon le critère de la section, opposant d'un côté les sections générales A, B, D, de l'autre *les sections technologiques* F, G, auxquelles s'associe la E.

7) *Dans le cas des sections générales, c'est ensuite* la réussite au bac qui intervient. Nous avons vu que les ex-repêchés des sections A et B constitutaient un profil antagonique de celui des C pourvus de mention (deuxième profil ci-dessus). Ils se distinguent également *de ceux qui, aussi peu brillants au bac, viennent de D* (sous-population [4.15]).

> **Quatrième profil : anciens élèves de terminale D, de niveau médiocre, sur-représentés hors du champ de formation (19 %) et dans les écoles post-bac (où dominent les carrières sanitaires et sociales — 11 %), nombreux également à l'université (57 %).**

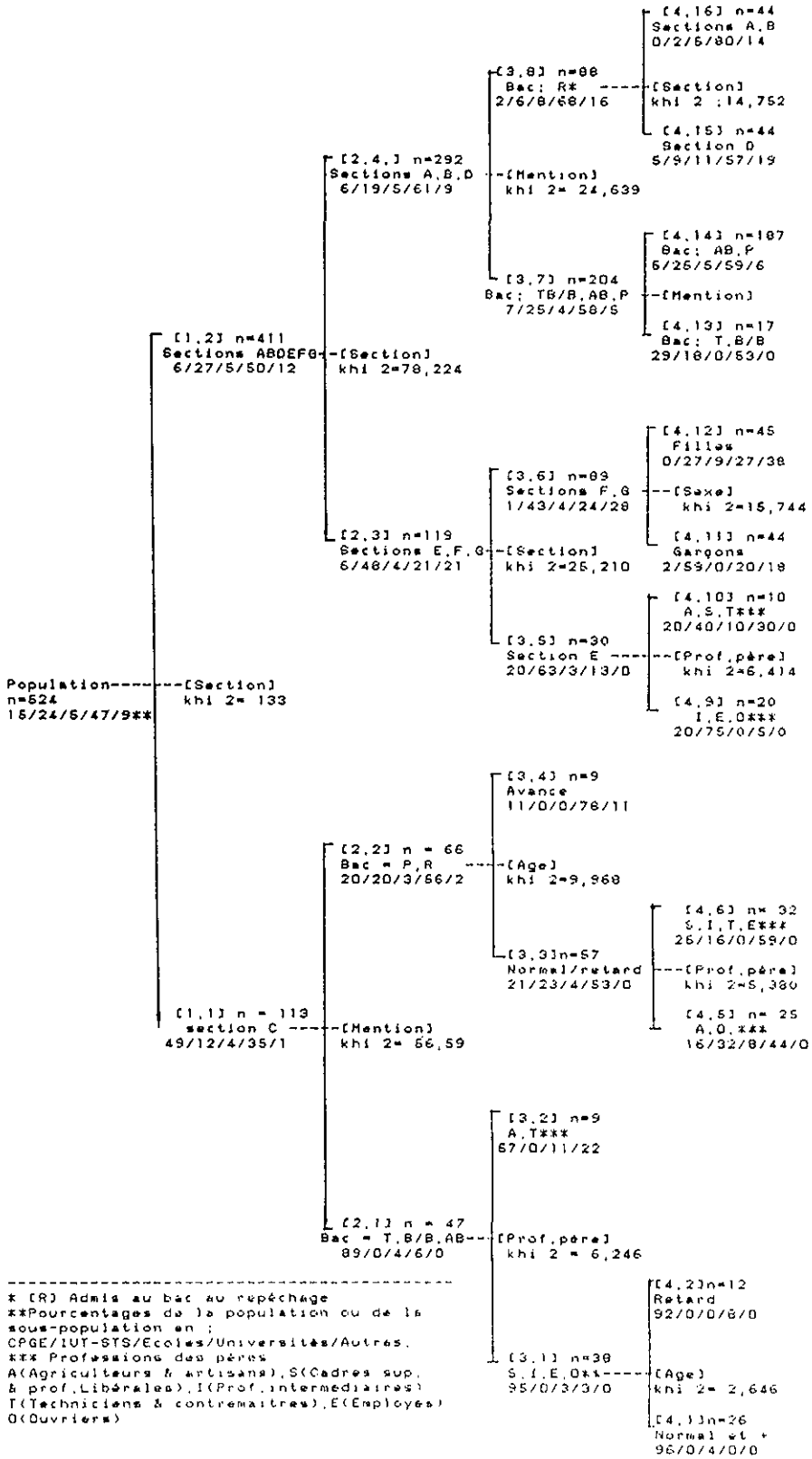
8) Inversement, dans le cas d'une réussite honnête *ou bonne au bac, terminales* A, B, D, *ne se différencient* plus par la section, mais par le niveau de réussite (sous-populations [4.14] et [4.13]).

> **Cinquième profil : ancien élèves de terminales A, B, D, répartis essentiellement entre l'enseignement supérieur court (25 %) et l'université (59 %) avec transfert vers les classes préparatoires pour les meilleurs (29 % *en cas de mentions très bien* ou bien contre 5 % pour les autres cas).**

9) *En ce qui concerne les sections technologiques* seul le critère de la filière les différencie fondamentalement (le sexe opposant naturellement les G aux F et la profession des pères n'opérant que des différenciations secondaires parmi les E). Outre le profil des G déjà décrit *on obtient ainsi deux nouveaux profils (sous-populations* [4.11], [4.10 & 4.9]).

> **Sixième *profil : anciens élèves de F s'orientant* majoritairement vers les DUT et les BTS (59 %), ensuite et à égalité, vers l'université (20 %) et la vie active (18 %)**
>
> **Septième profil : anciens élèves de terminale E *s'orientant très majoritairement* vers l'enseignement technique des IUT et STS (63 %) et, de façon tout aussi significative, vers les classes préparatoires (20 %).**

10) Cette énumération serait incomplète si nous ne revenions pas aux autres anciens élèves de C, c'est-à-dire à ceux qu'une réussite médiocre au bac détourne *des classes préparatoires. Ils constituent* un dernier profil aux segmentations diverses (sous-population [2.2] et [3.3, 3.4, 4.6, 4.7]).



---

* (R) Admis au bac au repêchage
**Pourcentages de la population ou de la sous-population en ;
CPGE/IUT-STS/Ecoles/Universités/Autres.
*** Professions des pères
A(Agriculteurs & artisans),S(Cadres sup. & prof.Libérales),I(Prof.intermédiaires)
T(Techniciens & contremaîtres),E(Employés)
O(Ouvriers)

Huitième profil : anciens élèves de C, aux résultats *médiocres, limités dans leur accès* aux classes préparatoires (25 % dans le meilleur des cas), s'orientant selon leurs autres caractéristiques, et notamment, significativement selon leur origine sociale, soit plutôt vers l'université (59 %, fils de cadres supérieurs, professions intermédiaires, techniciens employés — sous-population [4.6]), soit plutôt vers les IUT et STS (32 %, fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans — sous-population [4.5]).

1.3 Qu'illustre cette première typologie ?

1) D'abord le poids de ce que l'on peut appeler une logique de filière. Grossièrement elle opère les associations suivantes :

Terminale C → **Classes préparatoires aux grandes écoles**
Terminales A, B, D → ***Universités***
Terminales E, F → **IUT, BTS**
Terminale G → **Vie active**

2) Ensuite le caractère discriminant, pour les sections générales (A, B, C, D), du niveau de réussite au bac. Celui-ci modifie l'orientation de la façon suivante : une réussite au bac avec mention passable ou assez bien accroît notablement, pour les sections A, B, D, l'orientation vers les IUT et les BTS (de 6 % à 25 %) (sous-populations [3.8] et [4.14]), tandis qu'une mention bien ou très bien accroît très notablement celles d'accéder aux classes préparatoires (de 2 % à 29 %). En ce qui concerne les terminales C, le clivage se fait entre repêchage et mention passable d'un côté, mentions assez bien, bien et très bien de l'autre. Dans ce cas, nous l'avons vu, ce sont les classes préparatoires qui sont concernées avec une proportion allant de 20 à 89 %.

Il y a donc là une autre logique : une logique de niveau dont on peut retenir deux caractéristiques fondamentales :

a) elle ne concerne, de façon discriminante, que les sections générales ;

b) elle définit une hiérarchie des orientations post-bac que l'on peut exprimer ainsi :

1° classes préparatoires ;
2° sections techniques et technologiques ;
3° universités :

et dont le résultat est le suivant :

Dans le système d'enseignement supérieur français actuel, les bons élèves se détournent de l'université.

Un tel résultat pose des problèmes excessivement graves, au moins pour deux raisons :

a) parce que c'est à l'université qu'est dévolue la tâche de formation des cadres dans des secteurs clef pour l'avenir, tels que l'enseignement et la recherche ;

b) parce que les enseignements spécialisés des grandes écoles et des sections technologiques vers lesquels se tournent les meilleurs élèves, ignorent cette ouverture et cette formation culturelles sans lesquelles un *cadre même de très haut niveau risque de n'être jamais* qu'un technicien.

Avant de spécifier ceux-ci il est cependant nécessaire de mieux comprendre ce résultat. Il manifeste l'articulation de deux éléments : la structure du système d'enseignement post-bac d'une part, les stratégies d'orientation qu'il induit, d'autre part.

II. - SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET STRATÉGIES D'ORIENTATION

2.1. Les quatre grandes orientations

Le système d'enseignement supérieur français offre, après le bac, quatre grandes orientations possibles : université, classes préparatoires aux grandes écoles, enseignement supérieur court (IUT, STS), écoles spécialisées (écoles paramédicales, écoles de travail social, écoles militaires, etc.).

Ces quatre grandes orientations sont accessibles à totalité ou partie des bacheliers, en fonction de leur section. Mais, mises à part quelques filières particulières, il n'y a pas, le plus souvent, de restriction de l'accès à une seule section : les sections C, D, E par exemple ont des débouchés qui se recouvrent fortement. A leurs marges même, elles peuvent recouper des débouchés de section F (certains DUT ou BTS industriels et surtout tertiaires), voire de section B (économie, AES, sciences sociales). D'autre part la même filière peut exister, sous des formes variables, au sein de deux institutions différentes : Deug travail social et écoles de travailleurs sociaux, par exemple.

Le système d'enseignement post-bac se présente donc, pour chaque bachelier, non comme un lieu d'affectation autoritaire ou mécanique, mais comme un espace de possibles au sein duquel il n'accède qu'en opérant des choix. Ceux-ci, bien évidemment seront fonction de divers facteurs, parmi lesquels la section joue, nous l'avons vu, un rôle décisif. Néanmoins, il faut s'inscrire, remplir des dossiers de candidature, sélectionner une orientation, en un mot, choisir.

Mais les quatre grandes orientations post-bac se distinguent non seulement par leur contenu, mais également par leur mode de recrutement et les implications de celui-

ci : seule l'université ne filtre pas, ou peu, si ce n'est à la fin de la première année des études médicales. Toutes les autres orientations instaurent une sélection préalable, sur dossier (classes préparatoires, enseignement supérieur court), ou sur concours (écoles spécialisées).

Ce système est donc clair. Il importe cependant de percevoir sa signification concrète.

Dans une aire de recrutement donnée, par exemple une académie, coexistent des établissements dont le nombre de places est limité ou non, la sélection sévère ou non, le recrutement direct ou non. Ce sont les flux de demande des élèves qui vont animer ce système, constituant des zones de concentration et de concurrence, d'autres de rejet ou de repli.

2.2. Choix formulés et orientations réelles

Quelle est la logique de ces flux ? Selon quels critères s'opèrent les choix d'orientation ? Quelles stratégies sont mises en œuvre par les élèves, acteurs quoi qu'ils en aient au sein de ce système ?

L'enquête permet d'esquisser d'importants éléments de réponse.

1) Sur 524 individus enquêtés après le bac 163 soit le 1/3 s'estiment insatisfaits de leur orientation.

Sur ces 163, 132 spécifient l'orientation qu'ils auraient aimé suivre :

1. Ecoles spécialisées	**37**	**(28 %)**
2. BTS	**35**	**(27 %)**
3. IUT	**27**	**(20,6 %)**
4. Classes préparatoires	**20**	**(15 %)**
5. Université	**13**	**(10 %)**

a) Il apparaît clairement que 90 % de l'insatisfaction porte sur les filières fermées. L'université est réduite à la portion congrue et les regrets dont elle est l'objet peuvent résulter soit de renoncements volontaires, consécutifs à des résultats insuffisants au bac pour certaines filières telles les études médicales, soit du refus d'une inscription tardive obligeant à se tourner d'une filière universitaire (souhaitée) vers une autre (non souhaitée). Ces deux cas sont cependant, référés à l'ensemble, suffisamment marginaux pour expliquer leur faible poids.

b) Les insatisfactions exprimées, concernant BTS et IUT, peuvent provenir d'étudiants inscrits en IUT et BTS dans une autre section que celle de leur choix. Cette interprétation que confortent les renseignements plus détaillés fournis par les entretiens, n'est cependant pas ici, comme le montre le tableau ci-dessous, la bonne. Au niveau du questionnaire il semble bien que s'expriment essentiellement ceux qui n'ont pu être acceptés en cycle court.

c) Les insatisfactions concernant écoles spécialisées et classes préparatoires renvoient à une exclusion. Si, pour les classes préparatoires, il s'agit de l'exigence bien connue de niveau, pour les écoles spécialisées on a affaire à un effet typique de concurrence : les concours des écoles d'infirmières et de sages-femmes, par exemple, accessibles au niveau bac, voient en fait refluer tout un ensemble d'étudiants ayant échoué en première année de médecine ou ayant l'année antérieure choisi l'université comme lieu de repli. Ceci gonfle les candidatures aux concours paramédicaux, les rend particulièrement sélectifs (environ 10 % d'admis) et explique le faible poids de cette orientation dans l'effectif total (4,8 %).

2. Il est possible d'affiner la relation entre choix d'études et orientation réelle, en confrontant les choix

Choix d'études en terminale et orientation réelle

	C.u.	C.m.	Orientation réelle	Total
Université	79	144	63 (80 %) 88 (61 %)	294
Classes préparatoires ..	37	51	30 (81 %) 17 (33 %)	79
IUT	8	36	2 (25 %) 7 (19 %)	65
BTS	37	47	19 (51 %) 8 (17 %)	60
Totaux	161	(278)	234	448

exprimés en terminale et l'orientation effectivement suivie. Ces choix ont été recueillis 6 mois avant le passage du bac lors de la première enquête par questionnaire. Il était demandé aux élèves d'indiquer quelles études ils comptaient suivre l'année suivante. Selon les cas ceux-ci ont répondu en indiquant un ou plusieurs choix ; une même option, par exemple « IUT » pouvait ainsi être soit un choix unique, soit une des modalités d'un choix multiple. Ces deux cas ont été codés séparément. Les choix uniques (Cu) représentent un nombre équivalent d'individus, alors que les choix multiples (Cm), par définition, représentent un nombre d'individus égal à peu près au tiers. Notons enfin qu'un certain nombre d'élèves ne se sont pas prononcés (14 %).

L'interprétation d'un tel tableau est assez délicate, mais tout à fait éclairante :

448 individus sont concernés par les trois orientations dominantes (nous avons laissé de côté les écoles spéciales du fait de la faiblesse de leur effectif global).

Sur 161 choix uniques, 114 ont été satisfaits, soit un taux de 74 %. Ce taux varie de 25 % (IUT) à 81 % (classes préparatoires).

Sur 278 choix multiples, 120 ont été, d'une manière ou d'une autre satisfaits, soit 43 %, les taux variant de 17 % (IUT) à 61 % (universités).

Ainsi 234 individus ont eu une orientation conforme à l'un de leurs choix, soit 52 %. A l'inverse, 48 % de la population, soit n'avaient pas formulé de choix (mais cela représente une minorité) soit ne les ont pas vu satisfaits.

2.3. Logiques de choix et logiques d'orientation

1) Le rapport entre choix uniques, choix multiples, absence de choix et orientation réelle, manifeste deux choses :

a) Le mode de sélection concret de chaque orientation :

L'université, institutionnellement, ne sélectionne pas en première année. Ceux qui, tout en l'ayant inscrite parmi leurs choix, ne s'y retrouvent pas, s'en sont en fait détournés ; ainsi les 16 individus dans ce cas, qui l'avaient indiquée en choix unique, se sont orientés respectivement en classe préparatoire, en IUT et BTS, et en école spécialisée.

Inversement classes préparatoires et IUT/BTS sélectionnent, mais de façon semble-t-il différente. Le taux élevé de satisfaction dans le premier cas, où la sélection est réputée la plus sévère (81 %) s'explique peut-être par une plus grande clarté des règles, le niveau (attesté par le livret scolaire et la mention au bac) étant, comme nous l'avons vu plus haut l'élément décisif. Inversement, le taux beaucoup plus bas des BTS (51 %) et surtout des IUT (25 %) (5), est peut-être explicable par une plus grande indétermination des règles et une plus forte opacité des procédures dans une situation que les candidatures multiples rendent encore plus concurrentielle. Ainsi, les filières technologiques du secondaire (G, F), sensées mener « naturellement » selon la logique disciplinaire à leurs homologues du supérieur, sont en fait en compétition sévère avec les bons bacheliers des séries générales A, B, D, et les bacheliers simplement moyens de C.

b) Les stratégies différentielles des élèves

Celles-ci semblent pouvoir s'articuler autour de trois logiques fondamentales :

une logique d'excellence ;
une logique de calcul ;
une logique d'indétermination.

La logique d'excellence s'exprime au mieux dans l'adéquation [choix unique : classe préparatoire → orientation réelle : classe préparatoire]. Cette logique se définit à la fois par ses objectifs (accéder aux lieux les plus protégés et les plus prestigieux, les Grandes écoles) et par les moyens qu'elle se donne (la réussite scolaire, réussite préparée de longue date si l'on considère que la section C en est aussi bien un élément qu'un indice).

La logique de calcul, prudente et réaliste, s'exprime dans la production de choix hiérarchisés, spécifiant l'objectif visé et les replis possibles : par exemple classes préparatoires et université (ou IUT) ; BTS (ou IUT) et université... Cette logique se spécifie, pour les élèves choisissant l'enseignement supérieur court par le dépôt de candidatures multiples, à diverses filières de BTS et d'IUT.

La logique enfin d'indétermination ou d'incertitude peut s'exprimer directement par des choix multiples, souvent éclatés ou irréalistes, ou par le mutisme et l'absence de choix.

2) Ces trois logiques, repérables pour l'essentiel dès la production des choix, doivent être modulées en fonction de la section : le choix unique de l'enseignement supérieur court peut être, en son ordre, un choix d'excellence pour des élèves de F et de G, alors qu'il pourra constituer un choix de prudence pour un élève des sections A, B, D, et de repli pour un élève de C. Quoi qu'il en soit, l'orientation réelle tranche et par là même transforme ce qui était logiques de choix en logiques d'orientation.

Les logiques d'excellence, qu'elles aient été pleinement conscientes ou euphémisées derrière la prudence de choix multiples, voire même l'absence de choix, se

révèlent clairement : cela concerne les admis en classes préparatoires (6) et, dans une mesure moindre, les admis en IUT (notamment 63 % des élèves de E) et en BTS (59 % des élèves de F). A l'inverse, l'échec sanctionne l'illusion et donne lieu à une seconde sorte de logiques : les logiques de repli.

Les logiques de repli se définissent par rapport à un objectif initial. Face à l'échec elles se tournent vers une position moins valorisée, mais souvent envisagée dès le départ comme une alternative possible. Selon les cas il peut s'agir d'un BTS ou d'un IUT (par exemple pour les élèves de C dépourvus de mention au bac), mais le plus souvent il s'agit de l'université : ainsi peut-on interpréter le taux significativement élevé d'élèves ayant indiqué l'université parmi leurs choix multiples et s'y retrouvant en fin de compte (61 %). Nous distinguerons ces logiques, présentes le plus souvent dès le niveau des choix et explicitées par les sujets comme liées à leur niveau scolaire (« je ferai telle chose si j'ai le niveau, sinon telle autre ») d'un troisième type de logiques : les logiques d'attente.

Les logiques d'attente peuvent concerner ceux qui, en dehors d'une stratégie consciente de repli, n'ont pu accéder à la position de leur choix. Cependant elles désignent plus spécifiquement ceux que leur indétermination a conduits à s'inscrire là où la résistance était la plus faible : à l'université. On peut penser que les 93 individus qui sont à l'université, sans l'avoir inscrite dans leur choix (soit 41 % de la population universitaire de l'échantillon...) sont dans ce cas.

Sans doute ces diverses logiques ne sont-elles que des « types idéaux », la réunion de traits pertinents significativement cohérents, qui, dans la réalité, peuvent se trouver dispersés et mélangés et donner lieu à de multiples stratégies et attitudes intermédiaires. Telles quelles, cependant, elles éclairent les formes d'insatisfaction relevées plus haut et permettent de préciser ainsi le résultat de la partie précédente :

Les bons élèves se détournent de l'université parce que le système d'enseignement post-bac français par ses structures et par les logiques qu'il sécrète, tend à faire de cette dernière, un lieu de repli ou d'attente.

III. - L'ENSEIGNEMENT POST-BAC : UN SYSTÈME D'ACTION COMPLEXE

Prenons une image, qui pour les responsables de la sécurité routière est un problème bien réel : comment limiter le gaspillage humain que constituent les accidents de la route ? En agissant sur le réseau routier (structure) ou en agissant sur le comportement des automobilistes (acteurs) ? Le bon sens répondra : en agissant sur les deux. Mais le bon sens se trompera s'il agit séparément sur les deux, c'est-à-dire s'il pense les structures et les acteurs comme deux facteurs indépendants l'un de l'autre au lieu de les saisir comme système, c'est-à-dire comme articulation interne.

3.1. La signification « sociétale » des logiques d'orientation

Il y a vingt ans, le système d'enseignement supérieur français était marqué par une puissante poussée des enseignements universitaires. Il semblait être une alternative légitime aux grandes écoles qui s'en distinguaient nettement par leur vocation spécialisée. Par contre il posait le problème d'une adéquation des compétences du fait de la faiblesse des enseignements technologiques et de la surabondance des enseignements littéraires. Or la mise en place des IUT, qui permettait de répondre à ce souci et assurait des débouchés professionnels fut, dans un premier temps un échec relatif (7). L'université continua à attirer les étudiants et, de fait à pourvoir les cadres moyens d'une fonction publique en pleine expansion (8). Le risque d'une formation inadaptée, trop « littéraire » ou trop « gratuite », mais compensé par une plus grande ouverture du champ de l'insertion professionnelle ultérieure semblait à la majorité des étudiants constituer la bonne stratégie.

Vingt ans après, la « crise », c'est-à-dire, en l'occurrence, les difficultés de l'accès à un emploi stable et correspondant à la compétence acquise semblent exacerber des logiques nouvelles, permettant de rendre compte des grands transferts de flux constatés (chute des entrées directes dans la vie active, gonflement des effectifs des classes préparatoires et du supérieur court) :

une logique d'excellence ;
une logique de sécurité ;
une logique d'attente.

La première peut s'exprimer ainsi : avoir le meilleur niveau possible dans les matières requises pour la filière visée et ce d'autant plus que cette filière est sélective. Cette logique d'excellence n'a plus grand chose à voir avec la facilité et le dilettantisme culturel des « Héritiers » des années 60. Si elle concerne prioritairement les élèves de C il n'est pas du tout inintéressant d'en trouver des signes très nets chez les bons élèves de E et de F.

La seconde s'exprimerait assez bien par le slogan suivant : « assurer » ! Si la perspective d'un emploi ultérieur n'a sans doute jamais été absente des préoccupations des étudiants, elle devient là clairement dominante et provoque le choix des filières considérées comme les plus sûres de ce point de vue : les filières du secteur fermé et les filières post-bac non universitaires, comme

en témoigne l'inventaire des choix (uniques ou multiples) opérés en terminale :

	Cu	Cm
Universités	36 %	38,5 %
Classes préparatoires	14,6 %	11,2 %
IUT-BTS	20 %	22,4 %
Ecoles spécialisées	17 %	14 %
(Autres)	12 %	22 %

La troisième, enfin, n'est, elle non plus pas neuve. Mais elle semble avoir profondément changé de signification. L'attente, autrefois luxe et privilège d'une fraction de la jeunesse universitaire aisée, semble bien être maintenant le lot de ceux qui, détenteurs d'un bac médiocre et exclus une première fois des filières fermées, préfèrent essayer une année d'étude universitaire plutôt que se hasarder sur le marché de l'emploi. L'attente est là diverse : d'une occasion professionnelle, d'un concours administratif, d'un mariage, d'une éventuelle réussite...

Ces logiques, qui recoupent celles que nous avons vues plus haut, sont, fondamentalement, des logiques « sociétales ». Elles excèdent largement la dimension scolaire ou de formation pour exhiber des enjeux bien plus forts : enjeux de réussite sociale et professionnelle, enjeux de préservation du statut, enjeux de survie. Ces enjeux eux-mêmes sont différentiellement saisis selon les caractéristiques sociales des acteurs et de leur environnement : est-ce un hasard si la liaison la plus forte que l'on met au jour est la suivante : [Professions libérales/ Cadres supérieurs → section C → classes préparatoires aux grandes écoles] ? Mais l'essentiel est peut-être ailleurs : générées par le système social global et le moment historique particulier ces logiques non seulement usent du système d'enseignement post-bac, mais agissent sur lui et le modifient.

3.2. Logiques d'acteurs et effets de subversion

Trois effets de différenciation du système et de subversion de sa vocation institutionnelle nous semblent actuellement décelables :

1) Dérapage de l'enseignement supérieur court : la concentration des choix sur les filières courtes crée une situation concurrentielle tendant à engendrer un effet de niveau pervertissant totalement les modalités de recrutement. On le saisit dans la sélection préférentielle d'élèves moyens de C, voire de D, au détriment d'élèves spécialisés de G ou de F dans certaines sections ; également dans le reflux d'étudiants de 1er, voire de 2e et même parfois de 3e cycles des universités vers des écoles spécialisées : écoles de sage-femme, écoles normales primaires. Cette élévation de niveau, artificielle dans la mesure où elle ne joue que pour le recrutement et non dans la formation ultérieure, risque d'une part de constituer des publics de plus en plus hétérogènes et difficiles à maîtriser pédagogiquement, d'autre part d'engendrer les frustrations fortes d'un déclassement durable.

2) Construction et expansion d'un enseignement supérieur court privé pouvant profiter de la situation de concurrence existante pour proposer à une population semble-t-il de plus en plus large des services d'enseignement d'un coût élevé. L'émergence récente d'écoles refusant de se lier à l'Etat par contrat et adoptant parfois des structures multinationales est un phénomène encore peu analysé, mais manifestant clairement la situation concurrentielle créée autour des filières fermées et le débordement des structures publiques d'enseignement.

Enfin et surtout ce sont les universités qui, très profondément sont affectées par cette situation. Elles sont, nous l'avons vu, massivement rejetées, instituées en lieux de repli ou d'attente. Cela concerne près de 70 % du flux des entrants (9) et semble conforter une image de dégradation générale, d'inefficacité et d'inutilité. Cela amène les meilleurs étudiants à se détourner ou à prendre le risque d'être noyés et isole le premier cycle des suivants en le constituant en une espèce de vaste gare de triage. Sans doute cela joue beaucoup moins pour le second cycle qui se voit renforcé par les anciens élèves de classes préparatoires malheureux aux concours et par divers diplômés de l'enseignement supérieur court. Par là même cependant tend à se réaliser un double effet : de méconnaissance par les jeunes entrants des nouvelles filières mises en place par les universités (le succès des filières LEA ne semble pas modifier pour autant l'image globale de l'université) ; de scission de plus en plus forte entre les premiers cycles et les suivants. Le risque est manifestement là que, malgré les capacités de formation des universités, le poids de premiers cycles hétérogènes, surpeuplés et faiblement motivés ne les tirent inexorablement vers la médiocrité ou ne les contraignent à des ruptures internes, accrues par la mise en place de filières professionnelles ou finalisées inspirées des secteurs voisins (IUT, grandes écoles).

3.3. Quelques lignes de réflexion

Peut-on alors se hasarder à proposer quelques grandes lignes de réflexion et peut-être d'action au double niveau des structures et des acteurs ? L'entreprise étant toujours délicate, nous nous limiterons volontairement ici à celles qu'autorise le champ limité de notre enquête.

1) Sur le plan structurel

Le système des enseignements post-bac français s'inscrit dans une histoire qui exclut toute modification d'ensemble par grands décrets. Il n'est pas non plus évident que ses quatre grands secteurs constituent une organisation plus irrationnelle qu'une autre. Par contre il est clair que cette organisation n'est pas réductible à sa réalité administrative et institutionnelle. Elle constitue **un système d'action**, c'est-à-dire d'enjeux, dont nous avons vu quelques effets. C'est à ce niveau que, selons nous, il faudrait se situer. Notre enquête met là clairement en évidence deux choses :

a) l'investissement des formations du supérieur court d'enjeux et de stratégies sécuritaires, qui, non seulement sont très éloignées, malgré des discours de rationalisation, de véritables motivations, mais en plus risquent de les courcircuiter. On peut se demander s'il est une bonne chose de voir que nombre des futurs instituteurs seront des « ratés » de l'enseignement supérieur, nombre de techniciens des recyclés des sections C, etc. Il y a là manifestement un problème de spécification et de clarification des profils de recrutement du supérieur court, qui risque sinon, de se définir par des critères extérieurs à lui, et, à moyen terme, partiellement mythiques.

b) La dégradation forte de l'image de l'université et sa transformation en zone de repli et d'attente. Tout se passe comme si la conjonction d'une situation de l'emploi difficile, de l'existence d'un revenu suffisant des familles pour différer l'entrée dans la vie active (10), et d'une organisation universitaire « molle », incertaine de ses fins et de ses normes, engendraient une vaste perversion des premiers cycles. La question qui se pose structurellement est alors simple : ou bien la nécessité de cette zone d'attente et de triage est reconnue, organisée, mais alors il n'y a aucune raison objective qu'elle soit à la charge des universités ; ou bien elle est occultée et sa solution est laissée au libre jeu des acteurs institutionnels et ce sont les universités elles-mêmes qui sont contraintes de s'engager dans un processus de différenciation. La rentrée universitaire de 1986 à Toulouse a vu ainsi un flux non négligeable d'inscrits tardifs rebondir en cascade d'une université à l'autre, dans l'ordre significatif suivant : université des sciences → université de droit et sciences sociales → université de lettres et sciences humaines... Il est clair qu'à une échéance très brève, dans une telle situation, l'instauration d'une sélection soit dès le premier cycle, soit à l'entrée du second, constitue pour les universités une condition de survie. Mais où iront alors ces étudiants que l'objectif de l'accroissement du nombre des bacheliers et une situation de l'emploi sans bouleversement notable risque de multiplier ?

Il ne nous appartient évidemment pas de proposer des solutions. Mais il est clair que les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs, les instituts universitaires de technologie et les écoles spécialisées sont, chacun dans leur ordre, aptes à fournir un encadrement correct, donc coûteux, à un flux non multipliable d'étudiants. Il est non moins clair que les universités disposent de locaux et d'encadrement qu'une absence de norme stricte d'utilisation appelle à démultiplier en permanence, au détriment de plus en plus préoccupant de leur vocation culturelle et qu'à terme, si n'est pas trouvée une solution structurelle à l'accueil des bacheliers incertains de leur niveau et de leurs motivations c'est l'université en tant que telle qui risque d'y sombrer.

2) Sur le plan des acteurs

Quelles que soient les transformations structurelles opérées, celles-ci ne prennent vie que dans le jeu social. On le sait aussi bien des multiples réformes ou projets enfouis dans les tirois qu'englués dans la facticité des fonctionnements quotidiens. A ce niveau il est essentiel de savoir que toute modification institutionnelle des structures ne profite qu'à ceux qui savent en intégrer la signification et la portée et les transformer à leur avantage. On pourrait, de ce point de vue, faire l'historique de la section C. Si elle est apparue à nouveau dans notre enquête si spécifique, c'est qu'elle seule est capable du fait de la position stratégique qu'elle a acquise dans notre système actuel, de concentrer tous les enjeux : d'excellence, de sécurité, et même d'attente. Cette situation, on le sait, la constitue elle-même, malgré tous les discours et tous les bons sentiments, comme enjeu fondamental de scolarisation dans l'enseignement secondaire.

L'intervention nécessaire auprès des acteurs est donc une intervention d'information et d'aide personnalisée systématiques. Là encore l'enquête révèle la précarité des effets simplement structurels. 57 % des effectifs de l'échantillon estimaient, en terminale, mal connaître les formations post-bac, et seuls 31 % avaient usé des possibilités offertes par les cellules d'information et d'orientation. Si les actions faites dans tous les lycées au moment de la terminale ont très sensiblement accru le pourcentage des élèves touchés (79 %), l'étude fine révèle qu'une information n'est efficace que si elle est intégrée. Or cette intégration n'est possible qu'associée à une démarche projective qui n'apparaît pas spontanee : est-ce un hasard si l'on constate que le niveau d'information et une démarche active vis-à-vis d'elle sont, dans notre population, significativement associés à la logique de l'excellence (11), et qu'à l'inverse le sentiment d'ignorance s'associe à la logique d'indétermination ?

Une expérimentation limitée d'« aide personnalisée à l'information et à l'orientation » menée sur un échantillon de cette population grâce à la participation active des

conseillers d'orientation semble montrer qu'il est possible d'aider des élèves indéterminés ou aux choix incohérents, à générer une stratégie d'orientation effective. Un exemple assez éclairant est sans doute celui d'une élève de C d'origine modeste, passionnée de littérature et allergique aux sciences exactes, qui a pu déposer un dossier de candidature qu'elle envisageait d'autant moins qu'elle en ignorait l'existence en lettres supérieures, à la suite de divers entretiens avec le conseiller d'orientation.

Cependant il y a là également diverses difficultés. Des actions de ce type ne sont possibles que ponctuellement du fait de la surcharge des Centres d'information et d'orientation. L'information elle-même est un objet social susceptible de traitements divers, et sa multiplication peut engendrer un effet pervers d'opacité généralisée, ce que semble indiquer un certain nombre de faits.

Une solution pourrait être alors l'introduction réelle dans la formation des collèges et des lycées, non pas aux marges comme c'est le cas actuellement, mais de façon beaucoup plus centrale, d'une problématique concrète de la connaissance des sociétés actuelles et de leur fonctionnement, et de la place qu'un individu comme sujet peut y tenir. On peut s'interroger sur la pertinence de vastes programmes d'acquisition de langages artificiels nouveaux (« l'informatique pour tous ») lorsque ne sont pas simultanément pensées les conditions d'éducation de l'individu social appelé à user de ces langages. Les logiques d'incertitude et d'attente repérées auprès de la moitié de notre population ne peuvent-elles pas être conçues comme le signe d'une ignorance et d'une fragilité sociales vouant les sujets à tous les déboires, les frustrations et les échecs d'une réalité sociale totalement méconnue ? Hors de toute la perspective parfois romantique qui animait les tenants d'une « ouverture de l'école sur la vie » on peut se demander si l'éducation traditionnelle n'en apprenait pas beaucoup plus à l'enfant sur son environnement naturel et social que l'éducation moderne à l'enfant de nos sociétés. Car l'information sur les métiers, sur les filières, sur les compétences, n'est rien d'autre que la menue monnaie d'une connaissance de nos systèmes sociaux et de leurs fonctionnements.

Si l'échec scolaire est si souvent, parfois si complaisamment mis sur le devant de la scène, peut-être exite-t-il un échec plus profond et plus grave, qu'une scolarisation moyenne masque et dissimule : celui de la formation de l'être social lui-même, de la formation d'individus aptes à se comporter et à se penser en sujet, c'est-à-dire à maîtriser les conditions de leur socialisation.

Jean-Michel BERTHELOT
professeur
Centre de recherches sociologiques
CNRS et Université de Toulouse Le Mirail

Notes

(1) 949 élèves des diverses terminales de l'Académie de Toulouse ont été interrogés par questionnaire en décembre 1984. 629 d'entre eux ont été admis au bac et 524 ont répondu à un second questionnaire envoyé en février 1986. Dans le même temps deux échantillons de 110 élèves ont été interrogés par entretiens, sur les déterminants de leurs choix (mars 1985) et sur leurs démarches concrètes d'orientation (mai, juin 1986). Cette recherche, menée par une équipe comprenant J.M. BERTHELOT, M. DELON, M. GROSSETTI, J.P. LAURENS et P. MAS, n'aurait pu être menée à bien, sans le concours actif du Service académique d'Information et d'Orientation de Toulouse et l'aide bénévole d'un certain nombre de conseillers d'orientation.

(2) L'analyse détaillée du premier questionnaire a donné lieu à quatre rapports intermédiaires :

« Classification d'une population d'enquête de 950 lycéens de terminale, selon divers critères concernant la fiabilité et la cohérence des choix d'études envisagés » (mars 1985).

« Corrélations significatives entre les choix d'études et de professions d'une population de 950 lycéens de terminale et certaines de ses caractéristiques démographiques et sociologiques » (mai 1986).

« Analyse des résulats au baccalauréat 1985 d'une population de 950 lycéens de terminale » (octobre 1986).

« Logiques de choix » (octobre 1986).

(3) Cf. la note d'information n° 75-04 du 31.01.1975, Ministère de l'Education nationale (SIES).

(4) Cette methode procède par segmentation. Une variable dépendante étant définie, y, ici l'orientation post-bac, et diverses variables indépendantes retenues, x^1, x^2, x^3, le programme sélectionne la variable x la plus corrélée avec la variable y et segmente la population en deux selon la variable x. Chaque sous-population est à son tour segmentée en deux selon la variable qui lui est la plus corrélée et ainsi de suite.

Ainsi dans le tableau, on va, de gauche à droite, de la population globale aux sous-populations définies par un critère de segmentation : celui-ci est à chaque fois indiqué (avec la valeur du khi 2) : par exemple la première segmentation est faite selon le critère de la section. Cela définit deux sous-populations elles-mêmes redivisées selon un critère : pour la population du haut (notée [1.2]), le second critere est à nouvau la section, alors que pour la population du bas

([1.1]) il s'agit de la mention et ainsi de suite. Chaque sous-population est définie par trois lignes. Par exemple :

[3.8] n = 83
Bac R
2/6/8/69/16

La première ligne donne le n° d'ordre de la sous-population [ ] et son effectif (n =).

La seconde ligne donne, pour le critère de segmentation à l'œuvre, la modalité définissant cette sous-population : ainsi, dans l'exemple, le critère est la mention au bac ; il oppose d'un côté ceux qui l'ont eu au repêchage (sous-population [3.8]) et de l'autre tous les autres (sous-population [3.7]).

La dernière ligne enfin fournit les répartitions de cette sous-population parmi les 5 orientations retenues, dans l'ordre suivant : classes préparatoires, IUT/BTS, écoles spéciales, université, vie active. On peut ainsi comparer pour chaque sous-population sa répartition avec celle de toutes les autres et saisir l'influence des divers facteurs : ainsi, dans l'exemple ci-dessus, la sous-population symétrique se définit de la façon suivante :

[3.7] n = 204
Bac : TB/B/AB/P
7/25/4/58/5

On peut remarquer que cette sous-population est davantage représentée que la précédente en classes préparatoires et en IUT/BTS (respectivement 7 % contre 2 % et 25 % contre 6 %) et inversement à l'université (58 % contre 68 %). Il apparaît donc que pour les sections concernées (A, B, D), sélectionnées par la segmentation antérieure, une mention au bac détourne de l'université et accroît les chances d'accès en cycle fermé.

(5) L'analyse de ce taux doit cependant être effectuée avec prudence du fait de la faiblesse des effectifs concernés.

(6) Ainsi, on peut considérer que, parmi les élèves inscrits en classe préparatoire après le bac, les 30 qui avaient fait le choix unique de cette orientation sont dans le premier cas (logique d'excellence explicite), les 17 qui l'avaient intégré à des choix multiples dans le second (logique d'excellence euphémisée) et les 32 qui n'avaient exprimé aucun choix dans le troisième (logique d'excellence masquée).

(7) Ce point avait été très clairement analysé par R. BOUDON in « Effets pervers et ordre social », PUF.

(8) Sur ce point voir notamment J.M. BERTHELOT « Le piège scolaire », PUF.

(9) On arrive à ce chiffre (qu'il faut davantage prendre comme une grandeur indicative que comme une mesure véritable) en additionnant aux 41 % inscrits à l'université sans l'avoir mentionné dans leur choix (logique d'attente) les 29 % qui en avaient fait une alternative (logique de repli).

(10) Ainsi dans notre population, 26 % seulement des étudiants sont boursiers et 82 % déclarent recevoir un soutien de leur famille.

(11) De façon fort significative, ce sont les bons élèves de C (en opposition aux moins bons), par ailleurs non redoublants et fils de cadres supérieurs, et les bons élèves de F (en opposition aux moins bons) ayant redoublé une fois et fils d'artisans ou d'agriculteurs qui majoritairement déclarent utiliser les brochures d'orientation de l'ONISEP.

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 17-30

PRÉVENIR L'ABANDON SCOLAIRE

par Pol DUPONT & Marcelo OSSANDON

Quantité d'études se focalisent sur l'échec scolaire ; cependant, le constat d'échec enregistré est le résultat dramatique de toute l'histoire scolaire de l'étudiant.

Prévenir l'échec apparaît donc primordial et notre objectif, à travers cet article, veut montrer qu'il est possible de dépister les décrocheurs potentiels, porteurs des germes de l'échec.

Ce dépistage précoce ouvrirait la porte à une pédagogie de la remédiation beaucoup plus efficace.

I. - INTRODUCTION

Nombreux sont ceux qui se sont penchés, au cours des dernières années, sur les échecs scolaires, leurs causes et leurs implications.

Effort louable s'il en est car les constats observés permettent d'introduire des remédiations notamment qui peuvent réduire sans doute l'importance grandissante de ce problème envahissant.

Cependant, certaines données puisées dans la politique éducative de la plupart des pays développés laissent entrevoir des orientations nouvelles qui, loin d'éclipser le problème d'échec scolaire, vont le rendre davantage plus préoccupant encore...

Il y a d'abord l'idée que, pour nos sociétés dites avancées, la base éducative minimale et indispensable pour tous est l'enseignement secondaire ; c'est lui qui délivre le passeport sine qua non...

Ensuite apparaît tout normalement le corollaire de cette réflexion, c'est-à-dire l'allongement de la scolarité obligatoire (jusqu'à 18 ans en Belgique), qui impose un passage obligé sur les bancs de l'école.

Ce n'est, dès lors, pas une illusion de croire que les problèmes d'échecs scolaires vont se poser avec une acuité grandissante.

A notre avis, ce qu'il importe, c'est davantage de découvrir ce qui se passe en amont et en aval de l'échec scolaire ; c'est de dépister les décrocheurs potentiels qui portent en eux les germes de l'échec scolaire et qui, dès lors, vont venir gonfler le nombre de ceux pour qui l'école est une voie sans issue.

C'est l'objet de cette réflexion d'essayer de trouver ce qui se passe en amont de l'échec scolaire et d'en arriver à un dépistage précoce des décrocheurs, dépistage qui aura l'avantage de préciser les causes profondes internes (liées à l'individu) et externes (liées à l'école, au milieu, ...) de cette allergie pour l'institution scolaire, source d'échecs potentiels [1].

C'est encore l'objet de notre réflexion de proposer, après ce dépistage précoce des décrocheurs potentiels, des remédiations possibles pour ce qui se passe en aval de l'échec scolaire.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de ce dépistage précoce, d'autant plus nécessaire que l'échec scolaire apparaît comme la porte ouverte vers l'abandon des études (abondon encore plus fréquent dans le cas de minorités linguistiques ou de migrants), vers la délinquance junévile, vers une insertion sociale « à riques », vers un coût d'éducation plus élevé encore pour l'ensemble de la communauté.

II. - LE DÉPISTAGE DES DÉCROCHEURS SCOLAIRES

Beauchemin [2], dans une étude récente et très fouillée, précise cette nécessité et possibilité de dépistage des décrocheurs scolaires.

Son étude a mis en évidence que tous les cas d'abandons réels constatés provenaient de la liste des abandons potentiels relevés un an plus tôt à l'aide de l'instrument de dépistage dont nous allons nous servir.

Le problème mérite donc qu'on s'y attarde afin d'identifier au plus tôt le profil des décrocheurs potentiels et de trouver les moyens de prévention nécessaires pour contrecarrer ce mal envahissant l'école.

L'instrument utilisé et adapté a été réalisé au Québec et mis au point par le ministère de l'Education [3].

Nous l'avons soumis à 648 étudiants du secondaire belge francophone fréquentant des établissements d'enseignement général, technique et professionnel situés dans une ville à forte densité scolaire et sa périphérie

Tous ces étudiants se trouvaient en classe de quatrième année du secondaire (âge normal : 15-16 ans).

Le questionnaire proposé aux étudiants contient 52 énoncés et est le fruit de deux recherches parallèles effectuées par le ministère de l'Education [3] et une équipe de chercheurs québécois [4] entre les années 1978 et 1983.

Ces 52 items ont été retenus parce qu'ils représentent la meilleure valeur discriminante, tout en ayant un contenu significatif et facile à interpréter.

L'analyse des réponses au questionnaire permet de comprendre le phénomène global du décrochage scolaire en se centrant sur le cheminement scolaire de l'élève, ses projets, sa motivation et son comportement.

Huit configurations générales sont ainsi analysées, à savoir les caractéristiques familiales, le sentiment d'isolement, les projets scolaires, le rendement scolaire, la confiance en soi, l'absentéisme, le besoin de soutien des enseignants, l'intérêt pour l'école.

Les énoncés repris dans chacune de ces configurations se sont avérés, selon l'étude canadienne, très fortement liés à une attitude d'abandon prématuré des études.

L'adaptation du questionnaire que nous avons réalisée est mineure quant au contenu des items ; cependant, nous avons jugé essentiel de préciser un ensemble de données générales telles que le type d'enseignement (qui pouvait nous donner des indications sur les écoles à « haut risque » de décrochage), l'âge (qui permettait d'envisager déjà les résultats de ce possible abandon), la nationalité (qui, dans certaines écoles, apparaît comme un élément moteur de cet abandon), la durée du trajet scolaire, le sexe, etc.

Toutes ces données, recueillies auprès de 648 étudiants, ont été traitées par analyses factorielles, dont on connaît suffisamment la méthodologie pour que nous ne nous y attardions pas outre mesure.

III. - LE PROFIL DES DÉCROCHEURS POTENTIELS

Notre essai de circonscrire le décrochage potentiel des étudiants se fera à partir de deux analyses factorielles des correspondances.

D'abord, on envisagera l'analyse factorielle des correspondances en retenant, outre les renseignements généraux collectés lors de l'enquête, trois configurations du questionnaire, à savoir les caractéristiques familiales (25 modalités), l'intérêt pour l'école (27 modalités) et les projets scolaires de l'étudiant (24 modalités).

Cette première analyse factorielle comprend ainsi 35 variables et 113 modalités qui ont été appliquées aux 648 répondants.

La seconde analyse factorielle comprend les renseignements généraux ainsi que les cinq configurations restantes du questionnaire, à savoir le sentiment d'isolement, le rendement scolaire, la confiance en soi, l'absentéisme et le besoin de soutien des enseignants

Cette seconde analyse factorielle comporte, quant à elle, 43 variables et 120 modalités qui ont été appliquées aux 648 répondants.

Ces deux analyses factorielles tentent de mettre en lumière les indicateurs possibles d'une désaffection vis-à-vis de l'école ; en fait, il s'agit tout simplement de préciser certains « clignotants », révélateurs de causes probables de l'abandon prématuré de la scolarité.

Nous devons préciser que notre étude est limitée puisque, dans l'état actuel de cette recherche, nous n'avons pas vérifié si l'étudiant en « décrochage potentiel » avait effectivement abandonné ou s'était heurté à des difficultés majeures ; ce n'est d'ailleurs pas notre objectif dans cet article, qui veut effleurer le profil véhiculé par le décrocheur scolaire.

3.1. Liens entre caractéristiques familiales, intérêt pour l'école, projets scolaires de l'étudiant et décrochage potentiel

L'analyse du graphique 1 permet de dégager certains indicateurs d'un décrochage scolaire potentiel.

L'axe 1 peut s'identifier aux projets scolaires des étudiants, à une certaine vision de l'école (D11 → D15) ; par contre, l'axe 2 représenterait des caractéristiques associées au niveau social des parents (PP1 → PP4 ; PM1 → PM4).

Autour de ces deux axes, nous trouvons notamment des nuages particuliers :

— **nuage 1**, qui peut se synthétiser par **l'absence de projets scolaires**. Ce nuage comprend trois types de

Nuage 1 - Absence de projets scolaires

1. Absence d'ambitions scolaires

AE1 : Je n'aime pas aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école

QI4 : Je pense que je n'irai pas plus loin que cette année

FI3 : Je terminerai peut-être mes études secondaires

FI4 : Je ne terminerai pas mes études secondaires

2. Sentiment d'une orientation forcée

PS5 : Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté l'école

QI2 : Si mes parents me le permettaient, j'abandonnerais l'école

RU1 : Si je ne réussis pas mes examens, je vais abandonner l'école

3. Ambitions tournées vers le monde du travail

XT1 : A 16 ans, j'accepterais n'importe quoi comme emploi plutôt que de continuer à l'école

TR3 : Je me sens assez prêt à aller sur le marché du travail

TR4 : Je me sens tout à fait prêt à aller sur le marché du travail

PE1 : Je préférerais avoir un emploi plutôt que d'aller à l'école

Nuage 2 - Absence d'intérêt pour l'école

1. Sensations provoquées par l'école

PQ6 : Je fréquente l'école parce que j'y suis pratiquement forcé par quelqu'un

IE4 : Je n'aime pas l'école

IE5 : J'en ai marre de l'école

QE2 : En général, je n'aime pas l'école

2. Sensations provoquées par les cours

IN3 : Cette année, la plupart des cours inscrits à mon horaire ne m'intéressent pas

IN4 : Cette année, la plupart des cours inscrits à mon horaire ne m'intéressent pas du tout

MA1 : En général, je n'aime pas les matières que je dois étudier à l'école

3. Sensations provoquées par l'évaluation

EX3 : Une mauvaise note me décourage beaucoup et je songe à abandonner

EX4 : Une mauvaise note me laisse indifférent

Nuage 3 - Pauvreté intellectuelle du milieu familial

CH : Au cours des six derniers mois, mon père a été au chômage

(FR4 : J'ai plus de trois frères ou sœurs)

EP1 : Mon père a fait ses études primaires

EM1 : Ma mère a fait ses études primaires

Nuage 4 - Existence de projets scolaires

1. Présence d'ambitions scolaires

AE2 : J'aime aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école

DI1 : Je poursuivrai jusqu'au diplôme universitaire

DI2 : Je poursuivrai jusqu'au diplôme collégial

DI3 : Je poursuivrai jusqu'au diplôme secondaire

2. Sentiment d'une orientation personnelle

QU1 : Si mes parents me le permettaient, je n'abandonnerais pas l'école

3. Absence d'intérêt pour le monde du travail

TR1 : Je ne me sens pas du tout prêt à aller sur le marché du travail

PE2 : Je ne souhaiterais pas avoir un emploi

Nuage 5 - Existence d'intérêt pour l'école

1. Sensations provoquées par l'école

PQ2 : Je fréquente l'école pour y recevoir l'éducation nécessaire à la réalisation de mes projets

IE1 : Oui, j'aime l'école

IE2 : J'aime ça plus ou moins

QE1 : En général, j'aime l'école

NL1 : L'école, c'est plaisant

2. Sensations provoquées par les cours

MA2 : En général, j'aime les matières que je dois étudier à l'école

3. Sensations provoquées par l'évaluation

EX1 : Une mauvaise note d'examen m'amène à travailler plus fort pour réparer mon échec

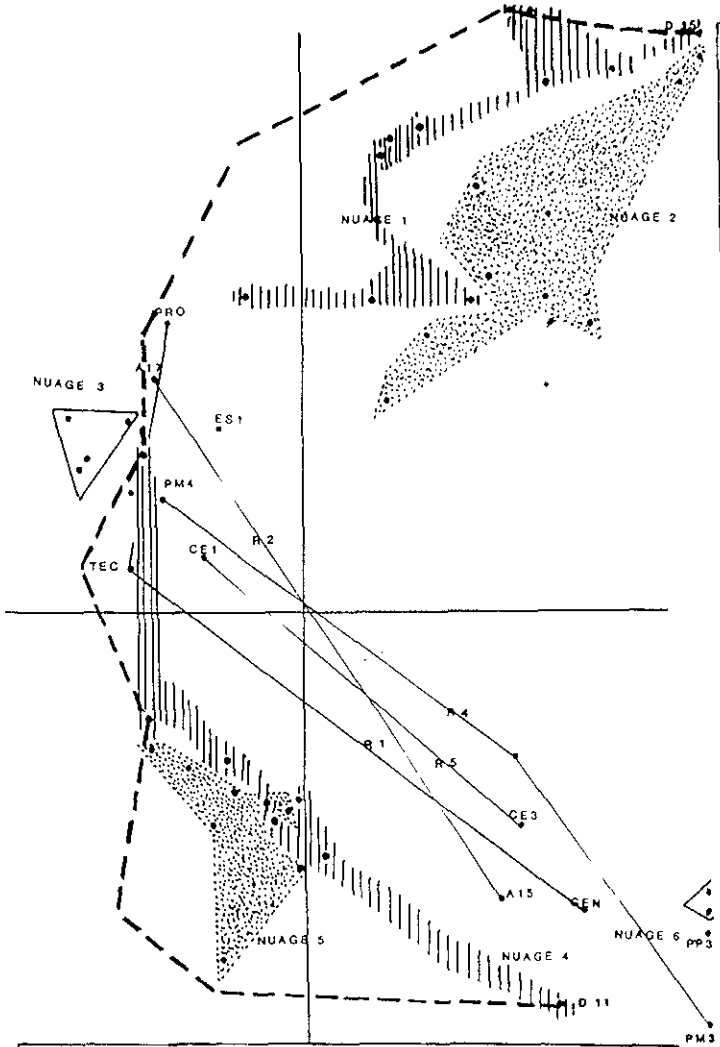
Nuage 6 - Richesse intellectuelle du milieu familial

EP4 : Mon père a fait des études collégiales ou l'université

EM4 : Ma mère a fait des études collégiales ou l'université

PP3 : Milieu social du père favorisé

PM3 : Milieu social de la mère favorisé



Axes de réflexions (R)

R1 - Type d'enseignement

PRO - Enseignement professionnel

TEC - Enseignement technique

GEN - Enseignement général

R2 - Age des élèves

A15 : 15 ans

A17 : 17 ans

R3 - Profession du père

PP3 : favorisé

R4 - Profession de la mère

PM2 : moyen

PM3 : favorisé

PM4 : sans profession

R5 : Choix des études

D1 : décision prise personnellement

D3 : décision prise après dialogue avec les parents

réflexions venant de la part des élèves et qui gravitent autour des idées suivantes :

- absence d'ambitions scolaires ;
- sentiment d'orientation « forcée » ;
- ambitions tournées vers le monde du travail ;

— **nuage 2**, qui regroupe un ensemble de considérations concernant :

- les sensations provoquées par l'école ;
- les sensations provoquées par les cours ;
- les sensations provoquées par l'évaluation ;

— **nuage 3**, qui exprime une certaine pauvreté intellectuelle de la constellation familiale, caractérisée par le manque de travail et le niveau de scolarité faible des parents (niveau primaire) ; par contre, cette « pauvreté *intellectuelle » se trouve associée à une « grande fécon*dité » (plus de trois frères ou sœurs) ;

— **nuage 4** rassemble, comme il se doit, les propositions précisant **l'existence de projets scolaires** chez les étudiants (présence d'ambitions scolaires, orientation personnelle tournée vers l'école, absence d'ambitions pour le monde du travail) ;

— **nuage 5** regroupe un ensemble de réflexions relatives à la présence d'un intérêt pour l'école ;

— **nuage 6** exprime une certaine richesse intellectuelle du milieu familial.

D'autre part, ces différents nuages peuvent s'interpréter autour d'axes de réflexions privilégiés :

- R1 — type d'enseignement (général, technique, professionnel) ;
- R2 — âge des élèves (normal, retard scolaire) ;
- R3 — profession du père ;
- R4 — profession de la mère (niveau moyen, favorisé, sans profession) ;
- R5 — décision des études (orientation prise par l'étudiant, décision prise à la suite d'un dialogue familial).

3.2. Indicateurs du possible décrochage scolaire

1. Le décrocheur potentiel fréquente un type d'enseignement particulier

Autour des étudiants de l'**enseignement professionnel** gravitent des zones caractérisées par l'absence de projets scolaires (nuage 1), l'absence de motivation pour l'école (nuage 2) et un milieu familial caractérisé par une certaine pauvreté intellectuelle.

Le profil que ces étudiants présentent est indicatif d'une démission quasi certaine vis-à-vis des exigences de l'école.

Un certain dégoût pour l'école (AE1), une prévision assez pessimiste de l'avenir scolaire (D14, F14, F13) confirment cette **absence d'ambition au niveau scolaire**.

Par contre, l'entrée sur le marché du travail est vécue comme une sorte de « délivrance » et comme une possibilité de se réaliser : l'emploi plutôt que l'école !

Cette absence d'ambition scolaire paraît associée à une espèce d'orientation forcée vers l'école ; ces élèves n'ont pas le choix : l'école leur est imposée (D15-QU3) et, de toute manière, *il semble que s'ils ne réussissent pas*, ils vont abandonner l'école (RU1).

Les sensations provoquées par l'école sont négatives ; on y vient « contraint et forcé » (PQ6) et, de toute *évidence, on ne l'aime pas* (IE4-IE5-GE2).

Cette absence d'intérêt pour l'école prend ses racines aussi dans les matières qui sont dispensées ; pour la plupart des étudiants, les cours inscrits au programme ne les intéressent pas (IN3, IN2, MA1).

Sur ces élèves, les notes d'évaluation n'ont aucune prise et les laissent indifférents (EX4) ou ne font que les décourager et les inviter au décrochage quand elles sont mauvaises (EX3).

A cette accumulation de réflexions particulièrement négatives s'ajoute un milieu familial souvent pauvre et peu stimulant : le chômage existe, le niveau intellectuel est relativement faible (niveau primaire).

Ainsi donc, sans doute peut-on dégager le profil assez net des décrocheurs potentiels :

— absence d'ambitions scolaires ;
— présence d'ambitions pour accéder au monde du travail ;
— absence d'intérêt pour les cours ;
— l'école est le résultat d'un choix « forcé » ;
— le choix des études est laissé à la seule décision de l'enfant ;
— toute évaluation scolaire laisse « froid » ou décourage.

On peut aussi constater que ces étudiants présentent également un retard scolaire important (A17), ce qui confirme, d'une certaine manière, notre souci d'une prévention précoce du décrochage scolaire.

Autour des étudiants de l'**enseignement général** (GEN) gravitent trois zones tout à fait opposées, caractérisées par la présence d'un projet scolaire, la présence d'une motivation pour l'école et un milieu familal caractérisé par une certaine richesse intellectuelle.

L'image que ces étudiants présentent laisse présager un « accrochage » à l'institution scolaire.

L'ambition de terminer ce qui a été commencé (DI1-DI3), voire d'accéder à un diplôme universitaire (DI1), est clairement exprimée.

Ces étudiants apprécient l'école et son « système » (AE2), à tel point qu'ils y resteraient même si les parents leur permettaient de la quitter.

Ces mêmes étudiants ne se sentent pas du tout prêts à accéder au marché de l'emploi (TR1-PE2), tant l'école présente à leurs yeux un intérêt évident : c'est elle qui permettra la réalisation des projets futurs (PQ2) et, de toute évidence, on « l'aime » (IE1-IE2-GE1-PL1), tout comme d'ailleurs les matières inscrites au programme (MA2).

Alors que dans l'enseignement professionnel, une mauvaise évaluation provoquait indifférence ou découragement, l'attitude des étudiants de l'enseignement général est tout autre : elle entraîne un regain d'activité, un effort supplémentaire visant à combler les lacunes constatées et à réparer l'échec s'il existe.

De plus, ces élèves gravitent dans un milieu familial beaucoup plus intellectualisé et, dès lors, plus favorable à l'institution scolaire (EM4-EP4).

Il faut également ajouter que ces étudiants ne présentent aucun retard scolaire (A15) et que le choix de leur orientation s'est réalisé sur base d'un dialogue avec la famille.

Les étudiants de l'**enseignement technique** se situent dans la proximité du nuage 3, caractérisé par la pauvreté du niveau intellectuel.

On peut déceler une sorte d'indécision vis-à-vis de l'école et du monde du travail, comme si un choix bien défini n'était pas encore opéré par ces étudiants.

Cette ambivalence entre les projets scolaires et les projets relatifs au monde du travail peut peut-être s'expliquer par l'absence de concertation avec la famille.

Notons également que ces étudiants se situent à proximité d'une zone de retard scolaire (A17).

Cette première approche du décrochage scolaire nous amène donc à considérer que certaines écoles (surtout le professionnel) sont des établissements à haut risque de décrochage et que c'est surtout dans ces institutions que l'action préventive devrait se réaliser.

L'enseignement technique est peuplé de gens indécis (risque moyen) et l'enseignement général présente beaucoup moins de risque de décrochage.

2. Le décrocheur potentiel est plus âgé

Si le type d'établissement fréquenté laissait entrevoir la potentialité d'un décrochage scolaire, il apparaît aussi que l'âge des étudiants porte en lui l'indication d'un abandon prématuré de motivation scolaire.

Ces étudiants (A17), âgés de 17 ans (c'est-à-dire avec un retard scolaire de deux ans), véhiculent des valeurs d'où sont absents toute motivation, tout intérêt et tout projet scolaire.

Pour ces étudiants — et nous l'avons circonscrit au point précédent —, l'école est un pis-aller qui ne rencontre pas leurs désirs profonds d'insertion professionnelle.

3. Le décrocheur potentiel semble ne pas être soutenu par la famille

Ce fait a déjà été souligné par ailleurs ; il semble que le choix des études repose sur un dialogue ouvert entre parents-élèves (CE3), l'intérêt pour l'école et les projets scolaires sont plus manifestes que lorsque ce choix repose sur les seules épaules de l'élève (CE1).

Nous devons cependant souligner que la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans en Belgique place les étudiants dans une position assez ambigüe vis-à-vis de leurs choix personnels.

4. Le décrocheur potentiel vit dans un milieu familial défavorisé

Les axes de réflexion R3 et R4 semblent aussi porteurs d'indications.

Il semble que plus le niveau social des parents est élevé (PM2-PM3-PP3), plus le dialogue existe entre les parents et les enfants et plus l'image de l'école, pour les étudiants, se caractérise par une positivité certaine.

5. Le décrocheur potentiel se rencontre davantage chez les étudiants

L'analyse du graphique 2 apporte un éclairage complémentaire à notre réflexion.

L'axe 1 voit se situer nettement l'enseignement professionnel (PRO) à proximité des nuages 1 et 2, indicateurs d'absence de projets et d'intérêts scolaires, en opposition avec l'enseignement général (GEN), à proximité des nuages 4 et 5, indicateurs d'ambitions et de sensations positives vis-à-vis de l'école.

Nuage 1 - Absence de projets scolaires

1. Absence d'ambitions scolaires marquées

AL1 : Je n'aime pas aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école

DI4 : Je pense que je n'irai pas plus loin que cette année

FI4 : Je ne terminerai pas mes études secondaires

Indécision

DI3 : Je pense poursuivre mes études jusqu'au diplôme d'études secondaires

FI2 : Je terminerai probablement mes études secondaires

FI3 : Je terminerai peut-être mes études secondaires

2. Sentiment d'une orientation forcée

DI5 : Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté l'école

RU1 : Si je ne réussis pas mes examens, je vais abandonner l'école

QU3 : Si mes parents ne le permettaient, j'abandonnerais l'école

Indécision

QU2 : Je ne sais si j'abandonnerais mes études, même si mes parents ne le permettaient

3. Ambitions tournées vers le monde du travail

PE1 : Je préférerais un emploi plutôt que d'aller à l'école

IR3 : Je ne sens assez prêt à aller sur le marché du travail

IR4 : Je ne sens tout à fait prêt à aller sur le marché du travail

XT1 : A 16 ans, j'accepterais n'importe quoi plutôt que de continuer à l'école

Nuage 2 - Absence d'intérêt pour l'école

1. Sensations provoquées par l'école

PO4 : Je fréquente l'école pour y rencontrer des amis

PO6 : Je fréquente l'école parce que j'y suis pratiquement forcé par quelqu'un

IE3 : Je suis indifférent au fait d'aller à l'école

IE5 : J'en ai marre d'aller à l'école

GE2 : En général, je n'aime pas l'école

PO3 : Je fréquente l'école pour obtenir un emploi plus tard

2. Sensations provoquées par les cours

IN3 : Cette année, la plupart des cours inscrits à mon horaire ne m'intéressent pas

IN4 : Cette année, la plupart des cours inscrits à mon horaire ne m'intéressent pas du tout

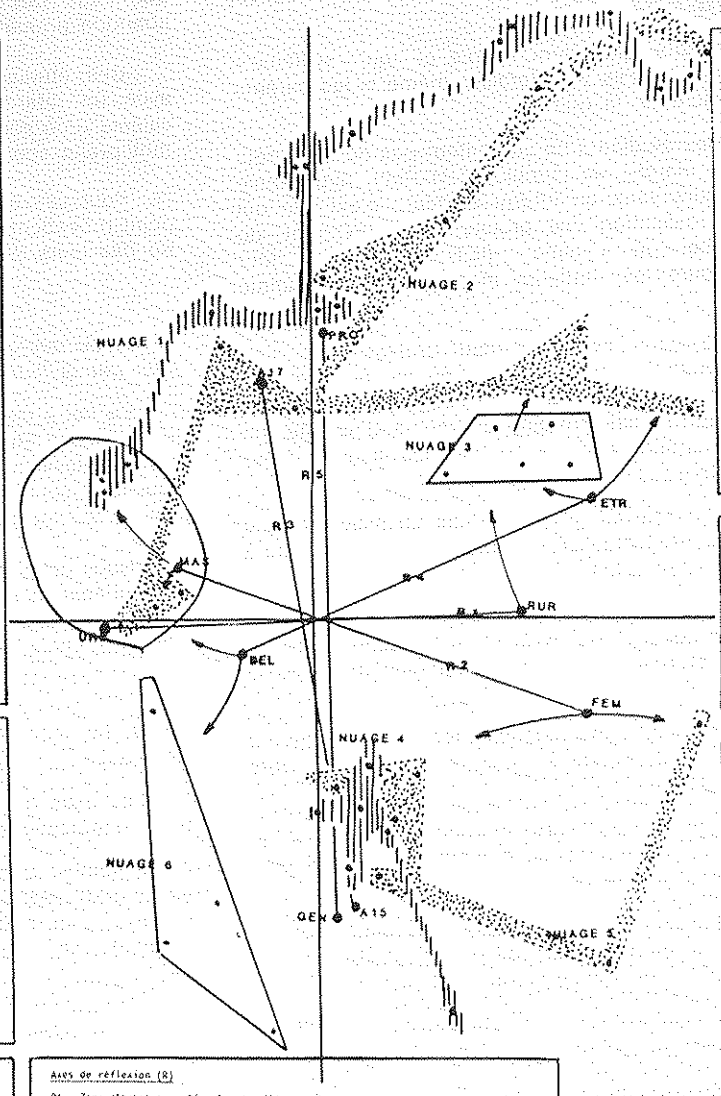
MA1 : En général, je n'aime pas les matières que je dois étudier à l'école

3. Sensations provoquées par l'évaluation

EX2 : Une mauvaise note me décourage et j'ai de la difficulté à me remettre

EX3 : Une mauvaise note d'examen me décourage beaucoup et je songe à abandonner

EX4 : Une mauvaise note ne laisse indifférent



Nuage 3 - Pauvreté intellectuelle du milieu familial

EP1 : Mon père a fait des études primaires

EM1 : Ma mère a fait des études primaires

CM2 : Au cours des six derniers mois, mon père a été au chômage

PP4 : Niveau social du père très défavorisé

(FR4 : J'ai de 3 à 5 frères ou sœurs)

Nuage 4 - Existence de projets scolaires

1. Présence d'ambitions scolaires

AE2 : J'aime aller à l'école, que ce soit ici ou dans une autre école

DI1 : Je poursuivrai jusqu'au diplôme universitaire

FI1 : J'ai certainement l'intention de terminer mes études secondaires

2. Sentiment d'une orientation personnelle

QU1 : Si mes parents ne le permettaient, je n'abandonnerais pas l'école

3. Absence d'intérêt pour le monde du travail

IR1 : Je ne ne sens pas du tout prêt à aller sur le marché du travail

PE2 : Je ne souhaiterais pas avoir un emploi

Nuage 5 - Existence d'intérêt pour l'école

1. Sensations provoquées par l'école

PO1 : J'aime l'école parce que j'aime les études et que je viens y chercher des connaissances

PO7 : Je fréquente l'école pour y recevoir l'éducation nécessaire à la réalisation de mes projets

IE1 : J'aime l'école

IE2 : J'aime ça plus ou moins

GE1 : J'aime l'école en général

PL1 : L'école, c'est plaisant

2. Sensations provoquées par les cours

MA2 : En général, j'aime les matières que je dois étudier à l'école

3. Sensations provoquées par l'évaluation

EX1 : Une mauvaise note d'examen m'amène à travailler plus fort pour réparer mon échec

Nuage 6 - Richesse intellectuelle du milieu familial

EP3 : Mon père a fait le secondaire complet

EP5 : Mon père a fait l'université ou le supérieur

PP3 : Niveau social du père : favorisé

PM3 : Niveau social de la mère : favorisé

Axes de réflexion (R)

R1 - Zone d'habitat

RUR : zone rurale

URB : zone urbaine

R2 - Sexe

MAS : masculin

FEM : féminin

R3 - Age des élèves

A15 : 15 ans

A17 : 17 ans

R4- Nationalité des élèves

ETR : étranger

BEL : belge

R5 - Type d'enseignement

PRO : enseignement professionnel

GEN : enseignement général

Le graphique 2 précise la personnalité du décrocheur masculin. On constate ainsi que le décrocheur est surtout du sexe masculin ; il se caractérise par une indifférence à l'école (IE3), une faiblesse de réaction vis-à-vis d'une mauvaise note, qui le décourage beaucoup et l'invite à envisager l'abandon scolaire.

Cependant, l'école semble un passage qu'il considère obligé vers l'emploi (PQ3), ce qui l'amène à moduler ses impressions souvent négatives pour l'institution scolaire et à tenter, tant bien que mal, de poursuivre ses études secondaires (D13-F12) et à éviter un abandon prématuré (QU2).

De toute évidence, on ressent nettement, chez les étudiants, le sentiment d'un choix impossible, marqué par l'indécision, entre des ambitions tournées vers le monde du travail et des projets scolaires limités.

La plupart des filles se retrouvent dans une zone positive proche des nuages 4 et 5 (existence de projets et d'intérêts scolaires).

Pour la majorité d'entre elles, l'école, quelle qu'elle soit (AE2), présente un intérêt dans la mesure où on y vient pour acquérir des connaissances (PQ1).

Les deux profils (masculin et féminin) diffèrent donc : d'une part, les étudiants paraissent davantage attirés par le marché du travail, mais se rendent compte que l'accession à celui-ci n'est possible qu'en passant « un certain temps » sur les bancs de l'école ; d'autre part, les étudiantes semblent davantage présenter un profil de « soumission » à l'institution scolaire.

6. Le décrocheur potentiel a des chances de se rencontrer parmi les étudiants de nationalité étrangère

Le graphique 2, par l'intermédiaire de l'axe de réflexion R4, laisse entrevoir que les décrocheurs potentiels appartiennent aussi à un sous-groupe de nationalité étrangère (ETR).

Ces étudiants vivent dans un milieu familial caractérisé par une certaine pauvreté intellectuelle (nuage 3) et dans lequel on connaît le chômage.

Le lien entre cette pauvreté du milieu familial et l'absence d'intérêts scolaires est apparent : on fréquente l'école pour y rencontrer des amis (PQ4) tout simplement et la sanction de toute évaluation laisse indifférent (EX4).

La population belge, quant à elle, semble vivre dans un environnement familial plus stimulant (nuage 6), plus enclin à percevoir l'intérêt à moyen terme de l'école, mais ne trouvant cependant pas, dans l'institution scolaire, les stimulants dont elle aurait besoin (IE3-EX3).

7. Le décrocheur potentiel apparaît plus souvent en zone urbaine

La proximité des nuages 1 et 2 de la zone d'habitat urbain (URB) précise que le décrocheur potentiel se rencontrera davantage parmi les élèves provenant des villes.

En ce qui concerne les élèves provenant de zones rurales (RUR), l'impression ressentie est moins définie ; ces étudiants se situent à égale distance des nuages positifs (1-2) et des nuages négatifs (4-5).

Notons cependant la proximité de ces étudiants du nuage 3, indiquant une relative pauvreté intellectuelle du milieu familial.

3.3. Liens entre le sentiment d'isolement, la confiance en soi, le besoin de soutien, l'absentéisme, le rendement scolaire de l'étudiant et le décrochage potentiel

Nous constatons que les cinq facteurs extraits prennent en charge 23 % de la variance totale des variables et modalités précédemment définies, ce qui constitue un résultat assez satisfaisant compte tenu de la diversité des variables soumises à l'analyse.

L'analyse du graphique 3 permet de dégager d'autres indicateurs du décrochage potentiel des étudiants qui, ajoutés à ceux déjà répertoriés, nous donneront un profil assez précis du décrocheur scolaire.

L'axe 1 du graphique 3 peut s'identifier au rendement scolaire (DC1 → DC5) associé au besoin de soutien des enseignants (GA1 → GA4) ; par contre, l'axe 2 représenterait le type d'enseignement fréquenté (GEN-TEC-PRO) associé à un ensemble d'autres axes de réflexion que nous examinerons plus loin.

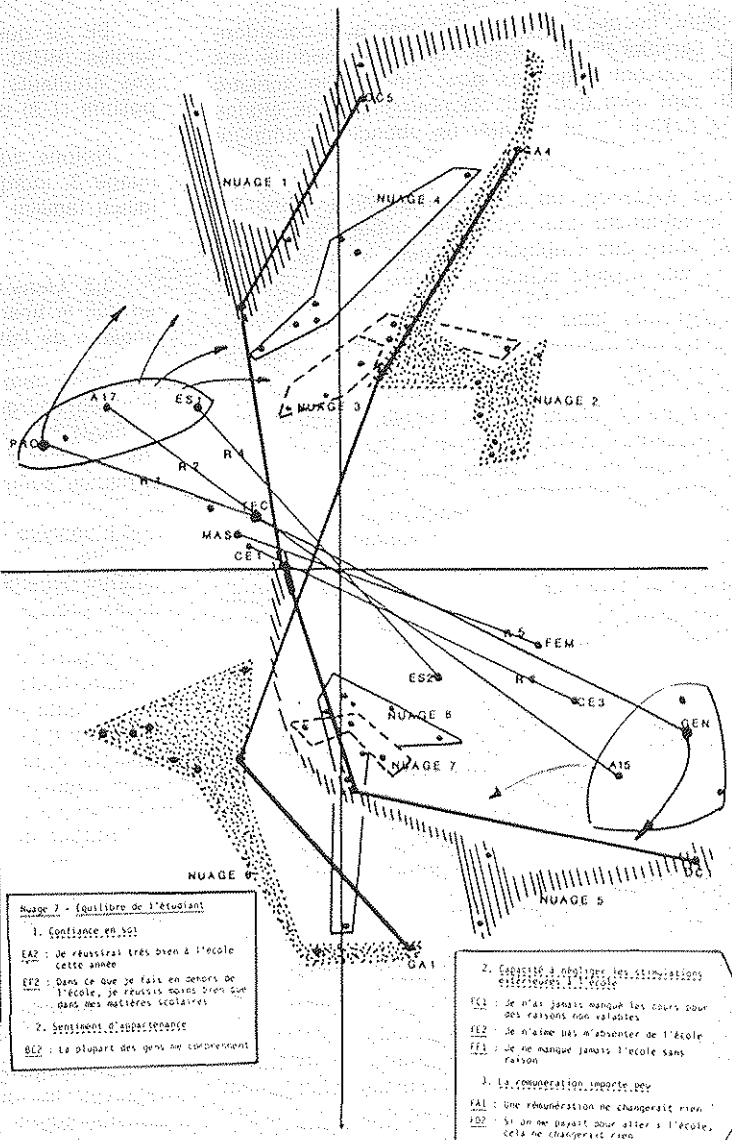
Autour de ces deux axes, nous trouvons notamment des configurations particulières :

— **nuage 1**, qui peut se synthétiser par **l'insuffisance de rendement scolaire**. Ce nuage comprend trois idées clés qui peuvent s'exprimer comme suit :

- rendement scolaire faible ;
- capacités de travail réduites ;
- perspectives d'échec ;

— **nuage 2** regroupe un ensemble de considérations relatives au **manque de soutien des enseignants** ; ces considérations s'expriment notamment autour des idées suivantes :

- la mauvaise qualité de la relation éducative ;
- l'absence d'empathie ;
- l'absence de motivation suscitée par les enseignants ;



Nuage 1 - Insuffisance du rendement scolaire

1. Rendement scolaire faible

DA3 : Depuis les trois dernières années, mes résultats scolaires sont insuffisants

DL4 : Mon rendement scolaire actuel se
DC5 : situe entre 40 et 59%

2. Capacités de travail réduites

DB3 : Mes capacités de concentration et d'attention pendant les cours sont mauvaises

DE : Je ne consacre aucune heure à mes travaux et études à la maison

3. Perspectives d'échec

DD4 : J'ai peur de ne pas réussir mon année scolaire et je préfère m'abandonner les cours plutôt que d'échouer

Nuage 2 - Manque de soutien des enseignants

1. Mauvaise qualité de la relation

GA2 : Mes relations avec le personnel
GA4 : de l'école sont plus ou moins bonnes et mauvaises

GB3 : Mes relations avec les enseignants
GB4 : sont plus ou moins bonnes et mauvaises

2. Absence d'encadrement

GC2 : Quand ça ne va pas, mes enseignants ne savent pas m'encourager

GC3 : Quand j'ai des problèmes, la plupart de mes enseignants ne font pas effort pour me comprendre

GF1 : En général, mes enseignants ne semblent pas me comprendre

GG2 : Je ne peux faire confiance aux enseignants pour m'aider à régler mes problèmes scolaires

3. Motivation négative suscitée par les enseignants

GE2 : La plupart des enseignants ne savent pas rendre leur cours intéressant

GH2 : La plupart des enseignants ne réussissent vraiment pas à me donner le goût d'apprendre

Nuage 3 - Inconfort de l'étudiant

1. Manque de confiance en soi

EA1 : Je ne réussirai pas très bien à l'école cette année

EC2 : Je n'ai pas confiance en mes talents scolaires

ED1 : Cette année, je pense avoir des échecs dans au moins deux matières

2. Sentiment d'isolement

BC1 : La plupart des gens ne me comprennent pas

BD2 : La plupart du temps, je ne me sens pas bien

BE2 : En général, je ne suis pas heureux

Nuage 4 - Fuir l'école

1. Incapacité à se soumettre à l'autorité

FB3 : Je suis une personne qui supporte
FB4 : (très) difficilement le rendement et façons de faire de l'école

2. Incapacité de se soustraire aux stimulations extérieures à l'école

FC1 : J'ai déjà manqué mes cours pour des raisons non valables

FE1 : J'aime m'absenter de l'école

FF2 : Je m'absente de l'école sans raison

3. Soucis d'une rémunération

FA4 : Je m'absenterais moins de l'école si j'avais un peu payé pour y aller

FD4 : Je manquerais l'école moins souvent si on me payait pour y aller

Nuage 5 - Satisfaction du rendement scolaire

1. Rendement scolaire suffisant

DA1 : Depuis les trois dernières années, mes résultats scolaires sont très satisfaisants

DL1 : Mon rendement scolaire actuel se
DC3 : situe au-delà de 80% ou entre 60 et 69.

2. Capacités de travail satisfaisantes

DB2 : Mes capacités de concentration et d'attention sont bonnes

DE1 : Je consacre plus de 10 h/semaine à mes travaux et études à la maison

Nuage 6 - Perception du soutien des enseignants

1. Bonne qualité de la relation

GA1 : Mes relations avec le personnel
GA3 : de l'école sont bonnes et très bonnes

GB1 : Mes relations avec les enseignants sont très bonnes

2. Présence d'encadrement

GC1 : Les enseignants savent m'encourager quand cela ne va pas

GD1 : Quand j'ai des problèmes, les enseignants font un effort pour me comprendre

GF3 : En général, mes enseignants savent me comprendre

GG1 : Je peux faire confiance à mes enseignants pour m'aider à régler mes problèmes scolaires

3. Motivation positive suscitée par les enseignants

GE1 : La plupart des enseignants savent rendre leur cours intéressant

GH1 : La plupart des mes enseignants réussissent à me donner le goût d'apprendre

Nuage 7 - Équilibre de l'étudiant

1. Confiance en soi

EA2 : Je réussirai très bien à l'école cette année

EF2 : Dans ce que je fais en dehors de l'école, je réussis assez bien sur
EG2 : dans mes matières scolaires

2. Sentiment d'appartenance

BC2 : La plupart des gens me comprennent

Nuage 8 - Attirance vers l'école

1. Capacité à assumer l'autorité

FB1 : Je suis une personne qui supporte
FB2 : (très) bien les rendements et façons de faire de l'école

2. Capacité à négliger les stimulations extérieures à l'école

FC1 : Je n'ai jamais manqué les cours pour des raisons non valables

FE2 : Je n'aime pas m'absenter de l'école

FF1 : Je ne manque jamais l'école sans raison

3. La rémunération importe peu

FA1 : Une rémunération ne changerait rien

FD2 : Si on me payait pour aller à l'école, cela ne changerait rien

— **nuage 3** exprime **l'inconfort de l'étudiant** face à l'école et face à lui-même :

- manque de confiance en soi ;
- sentiment généralisé d'isolement ;

— nuage 4 dégage un ensemble d'attitudes et de comportements invitant à l'absentéisme ; il peut exprimer **la fuite de l'école**, qui gravite autour des idées suivantes :

- incapacité à se soumettre à l'autorité scolaire ;
- incapacité à se soustraire aux stimulations extérieures à l'école ;
- souci d'une rémunération ;

— **nuage 5** regroupe un ensemble de considérations relatives à **la satisfaction du rendement scolaire** atteint ;

— **nuage 6** exprime très clairement le sentiment d'un **réel soutien des enseignants** ;

— **nuage 7** présente un ensemble de points exprimant un certain **équilibre de l'étudiant** ;

— **nuage 8** dégage un ensemble de comportements qui confirme **l'attirance de l'élève vers l'école.**

D'autre part, ces différentes configurations ou nuages peuvent s'interpréter autour d'axes de réflexions privilégiés (R) :

- R1 — type d'enseignement (général, technique, professionnel) ;
- R2 — âge des élèves (normal, retard scolaire) ;
- R3 — profession de la mère ;
- R4 — redoublement dans le secondaire ;
- R5 — le sexe de l'étudiant ;
- R6 — décision des études (orientation prise par l'étudiant, orientation prise à la suite d'un dialogue familial).

3.4 Indicateurs du possible décrochage scolaire

Dans la précédente analyse, nous avions mis en évidence le fait que le décrocheur potentiel appartenait à un certain type d'enseignement ; nous ne reviendrons plus sur cette constatation, qui se voit confirmée ici.

Nous tenterons d'affiner le portrait du décrocheur potentiel en fonction des configurations détaillées précédemment.

1. Le rendement scolaire du décrocheur potentiel est insuffisant

Comme on peut le constater dans le graphique 3, les décrocheurs potentiels (surtout dans l'enseignement professionnel — PRO) enregistrent des résultats scolaires non conformes aux normes généralement admises (entre 40 et 59 % des points) (DC4-DC5), qui les placent en situation d'échec.

Cette insuffisance du rendement scolaire est généralement perçue par les étudiants eux-mêmes puisqu'ils déclarent que leurs problèmes scolaires prennent racine dans leur passé [depuis plusieurs années, ils ont conscience que leurs résultats sont insuffisants (DA3)], mais également dans le présent puisqu'ils reconnaissent ne consacrer à domicile aucune heure de travail pour leurs études (DE5).

Dès lors, ce n'est pas sans raison que le parcours scolaire des étudiants du professionnel est illustré d'échecs scolaires au primaire (EP1) et au secondaire (ES1), échecs qui expliquent l'âge avancé des élèves (A17).

Dans l'enseignement général (GEN), le rendement scolaire est important et l'étudiant développe ses capacités de travail : il situe son rendement au-delà de 80 % des points (DC1), constate que son passé scolaire était tout aussi satisfaisant (DA1) et précise qu'il consacre un temps assez important à domicile afin de réaliser au mieux les exigences scolaires (DE1).

Ceci explique très certainement l'absence de retard scolaire (A15), comme d'ailleurs l'inexistence d'échec (ES2) ; cependant, nous devons relever un fait déjà mis en évidence, à savoir la proximité d'un milieu familial favorisé (PP3-PM3), qui pourrait servir de stimulateur efficace à l'insertion scolaire de ces élèves.

2. Le décrocheur potentiel souffre du manque de soutien des enseignants

Il semble qu'entre le décrocheur potentiel et l'école (personnel de l'école et enseignants), la qualité de la relation soit loin d'être positive (GA3-GB3)

Ce manque de contact réel se double d'une absence d'empathie assez durement ressentie par les étudiants.

Pour le décrocheur, l'enseignant est incapable d'encouragement (GC2), incapable de comprendre les véritables problèmes vécus par l'élève (GF1) ; de plus, on ne peut faire confiance à l'enseignant pour régler les problèmes de l'étudiant.

Si l'on ajoute à ces manques enregistrés par l'élève en voie de décrocher l'impression ressentie que l'enseignant ne sait pas rendre son cours intéressant (GE2) ou ne réussit pas vraiment à donner le goût d'apprendre (GH2), on devine dans quelle situation inextricable se trouve le décrocheur.

Le cumul de ces insuffisances (absence de bonne qualité de relation, absence d'empathie, absence de

réelle motivation suscitée par les maîtres), dénoncées par le décrocheur potentiel, explique sans doute la carence déjà constatée du rendement scolaire.

Par contre, les étudiants qui enregistrent les meilleurs rendements scolaires perçoivent le soutien des enseignants d'une tout autre façon : la qualité de la relation est bonne, voire très bonne (GA1-GB1), le degré d'empathie perçu laisse présager des contacts favorables (les enseignants savent encourager, font effort pour comprendre, sont dignes de confiance, ... -GC1-GD1-GG1) et la motivation mise en œuvre par les maîtres permet de percevoir le côté intéressant des cours (GE1) et certainement de donner le goût d'apprendre (GH1).

On se trouve donc dans cette situation assez dramatique, où le décrocheur potentiel qui aurait bien besoin de soutien n'en trouve pas (ou ne le perçoit pas) et où l'étudiant sans problème scolaire, qui n'a guère besoin d'aide, se trouve encouragé, compris et soutenu !

3. Le décrocheur potentiel n'est pas bien dans sa peau... d'étudiant !

Les étudiants en situation d'abandon prématuré sont dans un inconfort manifeste face à l'institution qui les héberge, mais aussi et surtout face à eux-mêmes.

Les réflexions exprimées par les étudiants indiquent clairement jusqu'à quel point l'élève a l'impression d'être solitaire et isolé dans l'institution qui le domine... De même, elles expriment un manque de confiance de l'étudiant face à sa capacité de réussir.

Sentiment d'isolement, impression d'être seul car l'incompréhension de la plupart des gens (BC1) est manifeste, puisqu'un état de mal-être (BD2) et un sentiment d'être malheureux (BE2) contribuent à aggraver cette situation d'abandon...

Manque de confiance, inconfort vis-à-vis de soi-même puisque l'échec, voire les échecs sont la préoccupation première de ces élèves (ED1), car la capacité à réussir ou le talent scolaire ne font pas partie des perspectives possibles de ces futurs décrocheurs...

En fait, leur fragilité scolaire est renforcée par la hantise de l'échec, par une anticipation d'éventuels problèmes scolaires, par un sentiment d'isolement généralisé, autant d'effets perturbateurs qui pèsent sur le décrocheur potentiel.

Il en est tout autrement chez les étudiants sans problème d'école : la confiance en soi, la confiance dans leurs aptitudes scolaires (EA2-EF2), le sentiment d'appartenance (par opposition au sentiment d'isolement) contribuent à favoriser et développer l'intégration des élèves qui véhiculent ce genre d'attitudes.

Il faut noter qu'une fois de plus, les étudiants de l'enseignement général (GEN), vivant dans un milieu familial riche intellectuellement (PP3-PM3), n'ayant aucun retard scolaire (A15) et n'ayant, dès lors, jamais doublé (ES2) peuvent se prévaloir de disposer de ces effets multiplicateurs de la réussite que sont la confiance en soi et le sentiment d'appartenance à un groupe solidaire.

4. Le décrocheur potentiel exprime son souci de fuir l'école

Ce sentiment de non-intégration est particulièrement vivace chez le décrocheur potentiel qui se sent incapable de se soumettre aux règlements et façons de faire de l'école (FB3-FB4) ; de plus, l'attirance vers d'autres milieux, extérieurs au monde scolaire, est telle qu'il manque des cours pour des raisons non valables pour l'autorité scolaire (FC3-FF2-FE1).

Il semble que son souci de fuir l'école serait beaucoup moins prégnant si une rémunération était accordée à l'étudiant.

Comme l'analyse des autres configurations l'a déjà mentionné, il s'agit d'étudiants fragiles au niveau scolaire, qui ont déjà essuyé plusieurs échecs (ES1-EP1).

L'école leur apparaît comme le centre de gravité d'une multitude de frustrations impossibles à éviter... sinon par la fuite et l'absentéisme !

Par contre, chez les étudiants qui ont réussi l'« accrochage » scolaire, l'absence au cours est inexistante (FC1-FE2-FF1) et ce n'est en aucun cas une rémunération possible qui pourrait leur servir de motivation supplémentaire (FA1-FD2).

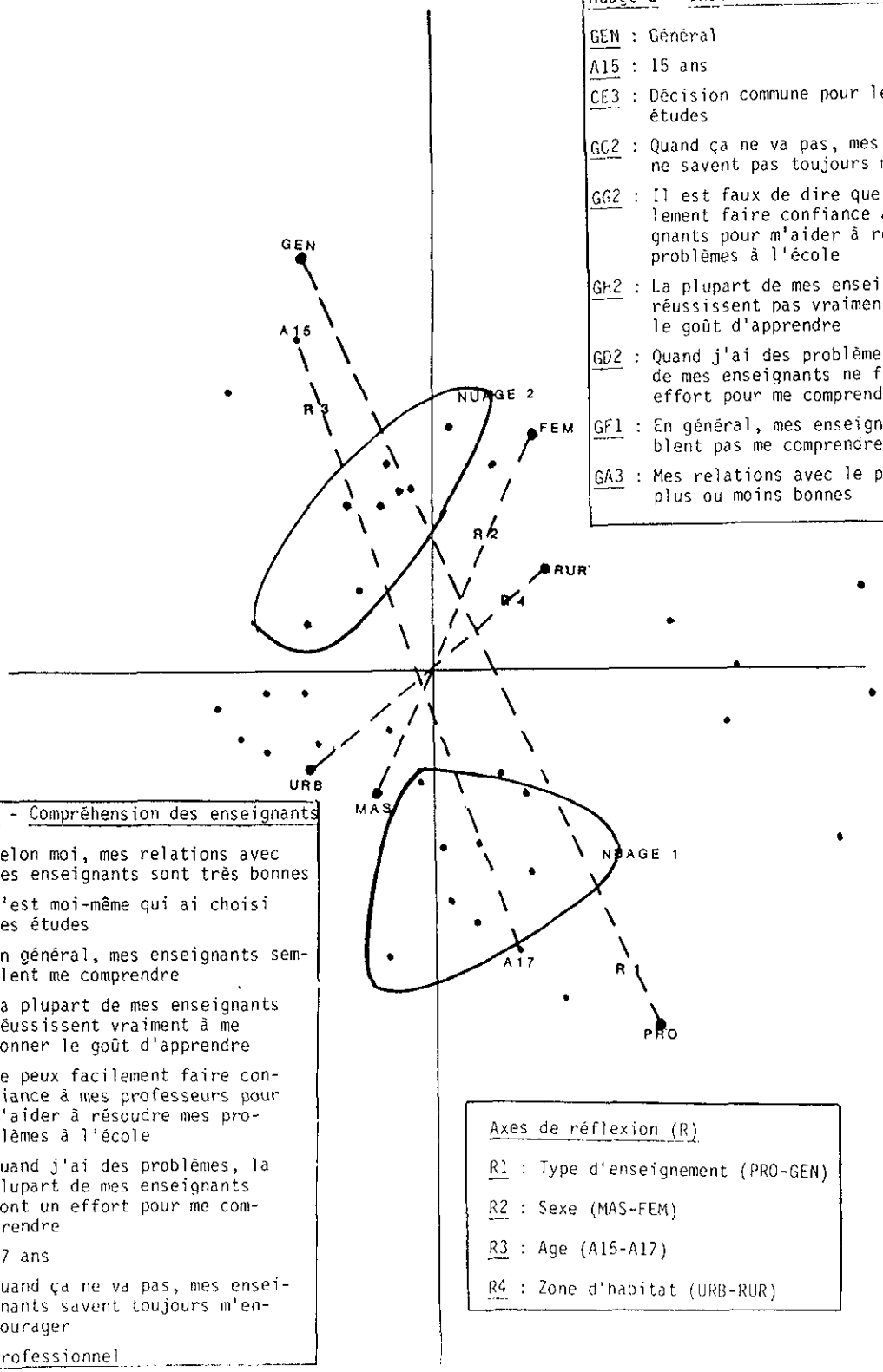
On constate aussi, chez ces élèves, une soumission plus grande aux règlements de l'institution scolaire (FB1-FB2).

Nous devons noter que l'analyse des axes 1-3 et 2-3 n'apporte pas d'éclairage supplémentaire à l'interprétation que nous venons de réaliser.

5. Le décrocheur potentiel du professionnel ressent cependant une bonne qualité de relation

L'analyse du graphique 4 permet de dégager un ensemble de considérations positives exprimées par les étudiants du professionnel à l'égard de leurs maîtres.

En effet, il ressort une forte correspondance entre les étudiants du professionnel et la vision positive qu'ils ont de leur relation avec les enseignants de l'ecole.



Nuage 2 - Indifférence des enseignants

GEN : Général

A15 : 15 ans

CE3 : Décision commune pour le choix des études

GC2 : Quand ça ne va pas, mes enseignants ne savent pas toujours m'encourager

GG2 : Il est faux de dire que je peux facilement faire confiance à mes enseignants pour m'aider à résoudre mes problèmes à l'école

GH2 : La plupart de mes enseignants ne réussissent pas vraiment à me donner le goût d'apprendre

GD2 : Quand j'ai des problèmes, la plupart de mes enseignants ne font pas un effort pour me comprendre

GF1 : En général, mes enseignants ne semblent pas me comprendre

GA3 : Mes relations avec le personnel sont plus ou moins bonnes

Nuage 1 - Compréhension des enseignants

GB1 : Selon moi, mes relations avec les enseignants sont très bonnes

CE1 : C'est moi-même qui ai choisi mes études

GFE : En général, mes enseignants semblent me comprendre

GH1 : La plupart de mes enseignants réussissent vraiment à me donner le goût d'apprendre

GG1 : Je peux facilement faire confiance à mes professeurs pour m'aider à résoudre mes problèmes à l'école

GD1 : Quand j'ai des problèmes, la plupart de mes enseignants font un effort pour me comprendre

A17 : 17 ans

GC1 : Quand ça ne va pas, mes enseignants savent toujours m'encourager

PRO : Professionnel

Axes de réflexion (R)

R1 : Type d'enseignement (PRO-GEN)

R2 : Sexe (MAS-FEM)

R3 : Age (A15-A17)

R4 : Zone d'habitat (URB-RUR)

Pour ces élèves, il semble ne faire aucun doute que la majorité des enseignants font un effort pour les comprendre (GD1-GF2) et, de ce fait, ils font largement confiance à leurs professeurs pour les aider à résoudre leurs problèmes scolaires (GG1).

Qui plus est, certains maîtres réussissent d'ailleurs à leur donner le goût d'apprendre (GH1).

A l'opposé, les étudiants du général, s'ils affirment entretenir des relations assez bonnes avec les maîtres (GB3) et le personnel de l'école (GA3) (nuage 2), n'en sont pas moins plus critiques vis-à-vis des professeurs.

Ils se plaignent ainsi du peu de compréhension des maîtres (GP1) et de leur difficulté à donner le goût d'apprendre (GH2) ; ces maîtres paraissent plus distants des élèves (GG2) et semblent peu s'occuper des difficultés rencontrées (GC2).

Cet examen du graphique 4 laisse aussi entrevoir que les étudiantes sont davantage critiques que leurs collègues masculins.

Cette analyse est assez paradoxale à plus d'un point... Paradoxale parce que ce sont ceux qui sont à la merci d'un abandon prématuré, qui ont un passé scolaire souvent déficitaire et un rendement scolaire faible qui trouvent que les relations maître-élèves présentent des aspects enrichissants.

Paradoxale encore parce que ce sont ceux qui expriment, de près ou de loin, le désir de « fuir » l'établissement scolaire qui, malgré tout, reconnaissent en leurs maîtres des caractéristiques inattendues.

Paradoxale enfin parce que ce sont ceux qui semblent « s'accommoder » de l'école, davantage la subir et y « réussir » qui sont les plus sévères !

En fait, ce n'est peut-être pas aussi étonnant que cela paraît en premier lieu...

Les premiers ne trouvent sans doute pas dans l'école les moyens de s'épanouir ; d'autre part, les enseignants y sont sans doute beaucoup plus proches de la réalité du monde du travail.

Les seconds trouvent dans l'école les moyens de se valoriser à plus long terme, disposent sans doute d'un esprit critique plus aiguisé qui les amène à davantage remettre en cause les produits éducatifs qu'on leur propose.

IV. - RADIOSCOPIE DU DÉCROCHEUR POTENTIEL

Au terme de cette tentative de cerner ce qui se passe en amont de l'échec scolaire, il importe sans doute de rassembler l'information récoltée dans un tableau qui, au risque d'être trop synthétique, aura l'avantage de précise certains indicateurs pertinents du possible décrochag scolaire.

Pour cerner aussi précisément le décrocheur scolaire, nous tenterons de le situer en répondant aux interrogations suivantes :

— où rencontre-t-on le décrocheur potentiel ? ;
— qui est-il ? ;
— comment vit-il sa relation de classe ? ;
— que souhaite-t-il ?

1. OU ? Le décrocheur potentiel :

— fréquente surtout l'enseignement professionne et technique ;
— se rencontre en zone urbaine ;
— vit dans un milieu pauvre intellectuellement ;
— dialogue peu avec ses parents en vue de choi sir son orientation ;
— se trouve parmi les migrants.

2. QUI ? Le décrocheur potentiel :

— présente peu d'ambitions scolaires ;
— s'intéresse au marché du travail ;
— a le sentiment d'être obligé d'aller à l'école
— a peu d'intérêt pour la matière ;
— vit mal l'évaluation scolaire ;
— présente un retard scolaire ;
— se rencontre surtout chez les garçons ;
— a un rendement scolaire faible ;
— ne parvient pas à se concentrer sur son tra vail ;
— véhicule avec lui des perspectives d'échec.

3. COMMENT ? Le décrocheur potentiel :

— ressent l'absence d'empathie ;
— vit mal la relation éducative ;
— subit les enseignants peu motivants ;
— n'est pas bien dans sa peau d'étudiant ;
— n'a pas confiance en lui.

4. QUOI ? le décrocheur potentiel :

— est incapable de se soumettre à l'autorité ;
— ne parvient pas à se soustraire aux attirances du monde extérieur ;
— a le souci de « gagner sa vie » ;
— veut fuir l'école.

V. - EN GUISE DE CONCLUSION... PRÉVENIR LA MORTALITÉ SCOLAIRE !

Tout ce qui vient d'être écrit laisse entendre la pertinence de se focaliser, on ne peut plus, sur tout ce qui se passe en amont de l'échec scolaire : les constats d'échec ne servent pas à grand chose, sinon à dire qu'une sorte de grangrène s'est installée de manière irréversible... et

que, dans l'esprit de l'étudiant, mais aussi de la communauté enseignante, la mort scolaire est inéluctable.

L'école, jusqu'à maintenant, assiste sans réagir à ces « mortalités » sans trop se préoccuper... et certainement pas en se remettant en cause... Dommage !

Le *profil, certainement incomplet, qui vient d'être* tracé nous amène à quelques réflexions.

1. La fonction de reproduction de l'école

Qu'on le veuille ou non, la famille joue un rôle que l'on ne peut nier et qui apparaît comme capital.

Déjà, dans un article intitulé « Riche et moins riche... ou la fonction de reproduction de l'université » [5], il avait été montré, au niveau universitaire, ce lien entre la famille et le choix des études, qui mettait clairement en évidence cette fonction de reproduction du capital familial et amenait le lecteur à se demander, comme Hallack [6], à qui profite l'école...

Cette question, au niveau secondaire, reste de grande actualité...

Plus, il s'agirait d'aller davantage en amont encore et de jeter un regard préventif sur le vécu des étudiants dans l'enseignement primaire.

Pour utopique qu'elle soit, l'organisation d'écoles de parents, bien pensées, pourrait sans doute aussi réduire le niveau d'imprévoyance de certains d'entre eux qui, bien involontairement, amènent leurs enfants à reproduire une cellule familiale identique à celle qu'ils avaient connue...

Il ressort aussi que l'école est loin de mobiliser la foule des « obligés » d'y passer un séjour plus ou moins long...

Pour un grand nombre d'entre eux, l'institution scolaire n'est plus garante de l'avenir ni synonyme d'excellence, peut-être parce qu'elle ne s'est pas repensée...

Et sans doute, si l'excellence de l'école attire les publics les plus exigeants, décourage ceux qui sont peu assurés d'être performants ou ne peuvent courir le risque de redoublement [7], on constate aussi qu'un grand nombre d'usagers se retrouvent, par la force des choses, dans des établissements où la tension vers la réussite est pratiquement inexistante.

En fait, il existerait au moins implicitement une hiérarchie des établissements, les uns davantage tournés vers *l'avenir et les autres repliés dans une routine peu stimulante.*

Dans les premiers, on retrouverait les enfants de milieu favorisé, déjà décidés, par le milieu même, à se battre pour l'obtention d'un diplôme porteur de carrière future ; dans les seconds, on comptabiliserait la plupart des déçus du système scolaire et qui voient dans l'école la déception et déjà une sorte de mortalité sociale.

En fait, l'école véhicule encore et toujours des valeurs du début du siècle, qui ne collent plus au monde actuel et qui sont la reproduction d'une hiérarchisation de la société plus compréhensible dans une société qui se développe (notre société du début du siècle).

Il semble donc indispensable de redéfinir l'école, de trouver une nouvelle politique éducative (le terme « politique » pris dans son sens le plus noble) qui mette en place un ensemble de valeurs sociales prioritaires qu'il importe de mettre en évidence.

Sans cela, l'école restera, pour beaucoup, un lieu d'ennui et d'inconfort que l'on quitte sans regret.

2. La scène scolaire

La scène scolaire n'a pas beaucoup changé malgré le foisonnement des études sur la relation éducative, malgré la technologie envahissante dont on aurait espéré davantage, malgré une formation des maîtres qui s'allonge.

De notre analyse, il ressort que la dynamique de la classe [8], telle qu'elle est vécue, est contestée et que l'impact des maîtres sur la motivation des élèves est très restreint, voire, à certains moments, assorti de contestations à tous niveaux.

C'est que, sans doute, le vieux débat théorie-pratique n'est pas encore terminé : on se situe mal entre une formation théorique nécessaire et une formation pratique aux contours mal précisés.

C'est aussi que la formation humaine et relationnelle, pourtant indispensable, n'est pas envisagée avec tout l'intérêt qu'on aurait pu souhaiter.

L'enseignant, on l'a montré dans notre analyse, mais aussi ailleurs [9], sait peu intéresser, motiver, donner du sens aux choses de l'école, sens qui serait pourtant perçu comme ayant un effet dynamique sur l'apprentissage personnel de l'étudiant.

Notre examen des décrocheurs potentiels l'a souligné puisque beaucoup d'enseignants se contentent d'enseigner bien plus que de soutenir et d'aider, « font cours » sans pour autant recueillir les feed backs de leur enseignement.

L'absence d'empathie, à l'exception peut-être des enseignants du professionnel — plus proches de la réalité du monde du travail mais aussi plus proches du « sens » de l'école souhaité par les élèves —, apparaît comme

bien décevante dans un monde où la communication est placée au premier plan.

Cette carence de vrais contacts crée, à elle seule, deux mondes qui ont été examinés : le monde de l'accrochage au système et valeurs scolaires et le monde du décrochage, source de maux présents et à venir.

De toute manière, ce manque de contact, pour le décrocheur potentiel, est une raison supplémentaire de ne pas souscrire au processus éducatif qu'on lui impose.

Là encore, il reste beaucoup à faire pour réduire l'inconfort de ceux qui subissent l'école, pour changer l'école afin que les élèves n'aient plus envie de la quitter...

Pol DUPONT
Marcelo OSSANDON
Université de l'Etat
Mons, Belgique

Bibliographie

[1] STEPHANY (M.) (1986), **Dépister les décrocheurs potentiels**, Mons, Université de l'Etat (mémoire de licence).
Nous avons pu bénéficier, pour la rédaction de cet article, de l'ensemble des données récoltées par Marc Stéphany, licencié en Sciences psycho-pédagogiques, qui avait réalisé un mémoire sous notre direction.

[2] BEAUCHEMIN (C.) (1986), **Le dépistage des décrocheurs scolaires**, in Revue Canadienne d'Education, 11, 2, pp. 152-173

[3] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983), **L'école, çà m'intéresse**, Gouvernement du Québec.

[4] LALIBERTÉ (L.), LAVOIE (M.), GARNEAU (E.) (1981), **Prévention de l'abandon scolaire** , Québec, CSR Meilleur.

[5] DUPONT (P.), OSSANDON (M.) (1986), **Riche et moins riche... ou la fonction de reproduction de l'université**, in Revue Française de Pédagogie, n° 77.

[6] HALLACK (J.) (1974), **A qui profite l'école ?**, Paris, Presses Universitaires de France.

[7] CHARLIER (J.E.) (1986), **Les chapelles de la formation**, in La Revue Nouvelle.

[8] DUPONT (P.) (1982), **La dynamique de la classe**, Paris, Presses Universitaires de France (traduit en italien, espagnol et portugais).

DUPONT (P.), VILAIN (M.) (1985), **Radioscopie de la relation éducative**, in Revue Française de Pédagogie, n° 73, pp. 67-76.

POSTIC (M.) (1979), **La relation éducative**, Paris, Presses Universitaires de France.

[9] BREUSE (E.), DUPONT (P.), QUENON (C.), VILAIN (M.) (1984), **L'enseignement débutant**, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale, Collection Recherche en Education, n° 29.

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 31-42

LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DE L'ÉCOLE :

Etude exploratoire de quelques aspects

par Agnès FLORIN

On étudie les représentations que se font des enfants d'école maternelle de l'école et de certaines situations scolaires. Les données ont été recueillies dans des entretiens semi-directifs avec 42 enfants de moyenne section (4 à 5 ans). Les résultats indiquent que, dès la moyenne section, il existe des significations dominantes associées à l'école et aux activités scolaires. On montre également qu'une proportion importante des enfants, dès 4 ans, se sont construit des représentations de l'école, à la fois complexes et cohérentes, et qu'ils manifestent des capacités d'analyse de situations pédagogiques et de leur propre activité tout à fait notables.

I. - PRÉAMBULE

La notion de représentation a souvent été mise en avant dans les études sur la réussite et l'échec scolaire : représentation de soi de l'enfant (Stipek, 1985 ; Perron, Compas, 1986), représentation du maître par l'élève (Lurçat, 1979), représentation de l'élève par le maître (plus fréquente que la précédente ; cf. Rosenthal et Jacobson, 1971 ; Solari, 1972 ; Gilly, 1972 ; Gilly et Farioli, 1976 ; Good, Cooper, Blakey, 1980), représentation de la tâche (Brossard, 1984-85) représentation de l'école chez l'enfant et ses parents (Zoberman, 1972, Pourtois, Delhaye, 1981).

On n'est cependant guère renseigné sur les relations qui existeraient entre représentation et performance scolaire, ni, d'une manière générale, sur le mode de construction de la représentation de soi en tant qu'écolier et de la représentation de l'école chez l'enfant.

Notre propos n'est pas d'apporter des réponses à ces questions générales ; l'objectif est beaucoup plus modeste :

Au cours d'une expérience sur la communication verbale que nous réalisions dans 3 classes de maternelle (moyenne section ; enfants de 4 à 5 ans) (1) nous avons été frappés par la fréquence des discours enfantins spontanés sur l'école et certaines activités scolaires, notamment celles qui étaient mises en jeu dans notre expérience. Il est clair comme le disait L. Lurçat (1976) que « l'enfant ne se contente pas de vivre sa scolarité préélémentaire, il s'en construit progressivement une image façonnée par diverses influences, dont celles du milieu familial et du milieu scolaire ». Nous avons donc tenté d'identifier les images ou représentations qu'avaient ces enfants des situations de langage à la maternelle et de leur activité personnelle dans ces situations.

La notion de représentation est prise ici dans un sens large et dans une définition similaire à celle de Mounoud et Vinter (1985) : « fonctionnant comme des modèles ou des mémoires, les représentations organisent ou structurent de manière interne au sujet les contenus du réel » (p. 256).

Peut-on identifier chez des enfants de 4 à 5 ans des représentations de l'école et d'eux-même en tant qu'écoliers qui soient déjà différenciées et organisées ? Existe-t-il déjà à cet âge des significations dominantes associées à l'école et aux activités scolaires ?

II. - MÉTHODOLOGIE

2.1 Principes généraux

Le recueil des données s'est fait sous la forme d'entretiens individuels semi-directifs.

La formulation des questions a été définie après des entretiens individuels avec quelques enfants de 4-5 ans

ne participant pas à l'expérience, et en prenant en compte :

— les remarques de L. Lurçat (1976) sur l'induction de certains types de réponses chez les jeunes enfants en fonction du type d'interrogation : par exemple une question sur l'école introduite par « qu'est-ce qu'on fait... » induirait surtout un inventaire d'activités, alors que formulée en termes de « pourquoi... », elle permettrait davantage d'explications causales ;

— certaines conceptions de G. Bramaud du Boucheron (1981) concernant le développement des représentations sémantiques, en particulier le processus de différenciation, qui nous ont incités à poser des questions faisant appel à des activités de comparaison, d'une part entre les pratiques scolaires et les pratiques familiales, d'autre part entre différentes activités scolaires.

Nous avons centré notre investigation sur les points suivants :

— le rôle de l'école
— les apprentissages scolaires
— *le rôle de la maîtresse*
— les activités langagières à l'école maternelle
— l'avenir scolaire.

2.2 Les questions posées

Nous avons voulu privilégier des questions à la fois ouvertes, qui permettent aux enfants de s'expliquer, précises et nombreuses.

Questions	Commentaires
a) Qui te conduit à l'école le matin ? b) Qui vient te chercher le soir ?	Simple entrée en matière destinée à mobiliser l'attention de l'enfant.
1) Pourquoi on va à l'école ?	
2) Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ?	
3) Qu'est-ce qu'on apprend à la maison ?	
4) Est-ce qu'on apprend les mêmes choses à l'école et à la maison ?	question éventuellement prolongée selon la réponse de l'enfant par : pourquoi, ou qu'est-ce qu'on apprend de pareil, ou qu'est-ce qu'on apprend à l'école et pas à la maison (ou inversement).
5) De quoi on parle à l'école en séance de langage ?	la question n'était pas formulée ainsi mais incluait une description de ces séances dans la classe considérée, par exemple : « quand on est tous assis sur les coffres autour du tapis ».
6) De quoi tu parles à la maison avec papa et maman ?	précisé si nécessaire par : de quoi as-tu parlé av[illegible] eux hier soir ?
7) Est-ce que tu parles des mêmes choses avec la maîtresse et avec tes parents ?	éventuellement, même type de précisions que pour la question n° 4.
8) Quel est l'enfant qui parle le plus en séance de langage ?	même formulation que pour la question n° 5.
9) Quel est l'enfant qui parle le moins (ou pas beaucoup) en séance de langage ?	idem.
10a) Et toi tu parles comment ? (beaucoup, moyen, ou un peu)	
10b) Pourquoi tu parles... ?	en reprenant la réponse de l'enfant à la question précédente.
11) Est-ce qu'on parle pareil quand on est en petit groupe et quand on est en grand groupe ?	question formulée avec description précise des 2 situations selon les écoles. Question posée uniquement dans les classes expérimentales. Exemple : « quand on est tous assis autour du tapis dans la classe ou quand on est en petit groupe dans la tisanerie ».
12) C'est pour quoi faire une maîtresse ?	
13) Pourquoi la maîtresse fait parler les enfants (pose des questions) en séance de langage ?	cf. question n° 5.
14) Dans quelle classe iras-tu *l'année prochaine* ?	
15) Qu'est-ce que tu y feras ?	

2.3.Le déroulement des interviews

Tous les enfants interviewés acceptaient volontiers de « venir discuter avec nous » ; ils avaient eu fréquemment l'occasion de nous voir dans la classe grâce à l'expérimentation précédente. Nous avons d'ailleurs eu plus de volontaires que d'enfants interviewés. Les enfants étaient vus individuellement dans une petite salle à l'écart de la classe. L'interview leur était présentée ainsi : « je fais une enquête sur l'école ; on demande toujours aux grandes personnes de donner leur avis sur l'école, mais moi ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que les enfants en pensent. Alors je voudrais savoir ce que toi tu penses de l'école ? ».

On posait alors à l'enfant les questions présentées en 2.2 ci-dessus.

Les entretiens duraient environ 15 mn.

2.4 Les sujets

42 enfants de moyenne section (âges limites : 3a10m - 5a1m ; âge médian 4a7m) ont été interviewés (21 garçons, 21 filles) ; ils sont scolarisés dans 3 classes de Poitiers où les milieux sociaux dits « favorisés » sont un peu plus représentés qu'en moyenne : 20 enfants de cadres supérieurs ou moyens, 22 enfants d'employés ou ouvriers.

Les 3 classes avaient, préalablement aux interviews, participé à notre recherche sur la participation verbale en groupe, les classes I et II comme classes expérimentales où la maîtresse faisait fonctionner des séances de langage avec des petits groupes que nous appelions « homogènes » : groupe A des grands parleurs, groupe B des moyens parleurs, groupe C des faibles parleurs, les groupes ayant été constitués d'après la production verbale moyenne des enfants en situation de langage habituelle en grand groupe.

La classe III (classe contrôle) conservait pendant l'expérimentation son fonctionnement habituel en grand groupe, mais les enfants avaient été classés également en 3 groupes A, B, C d'après leur niveau de participation verbale en grand groupe (2).

La répartition des enfants interviewés dans les 3 classes entre les 3 groupes A, B, C est la suivante :

Niveau de participation verbale en grand groupe

	A	B	C	Total
Classes Expérimentales I	4	5	6	15
Classes Expérimentales II	5	5	5	15
Classe contrôle III	5	4	3	12
Total	14	14	14	42

III. - ANALYSE DES RÉPONSES

Nous avons effectué plusieurs analyses :

— un dépouillement des réponses pour chaque question en regroupant les réponses en plusieurs catégories ;

— pour chaque question, une analyse différentielle des réponses en fonction du sexe, du milieu social, du niveau de participation verbale en grand groupe et de l'école fréquentée ;

— une description globale des réponses au moyen d'une analyse factorielle des correspondances, destinée à dégager d'éventuels profils de réponses.

3.1 Analyse des réponses pour chaque question

Pour chaque question, les réponses ont été regroupées en quelques catégories après analyse de contenu ; elles sont présentées en annexe (p. 38).

Si on reprend l'ensemble des questions et des réponses obtenues, il apparaît tout d'abord que les enfants interrogés sont tout à fait capables de parler de leur vie d'écolier, avec beaucoup de précisions. Il est rare que nos questions restent sans réponse, et les réponses sont généralement argumentées.

Des représentations dominantes apparaissent :

3.1.1. L'école pour apprendre et travailler

— L'école est perçue essentiellement comme un lieu d'apprentissage et de travail, avec quelquefois des perspectives à long terme : « parce que quand on sera grand, il faudra apprendre à écrire et les chiffres et on saurait pas » ; « et après on peut gagner des sous et s'acheter des choses si on a très bien travaillé à l'école ». On y va aussi parce qu'il le faut, par obligation sociale (3).

— On apprend à l'école plus de choses qu'à la maison et des choses différentes : parmi les apprentissages scolaires, le dessin et la peinture sont le plus souvent cités ; viennent ensuite les jeux, et notamment les jeux de rôles, les histoires, poésies et chansons ; si la lecture et l'écriture ne sont pas enseignées en tant que telles à l'école maternelle, près d'un quart des enfants affirment néanmoins apprendre à lire et à écrire ; plus de 60 % des élèves fournissent des réponses multiples pour définir les apprentissages scolaires. A la maison on apprend surtout à jouer et on cite surtout des activités particulières ou spécifiques (ex : mettre la poupée dans le landau, faire un gros œuf et un petit coq sur mon cahier). En d'autres termes, on pourrait dire que la fonction d'apprentissage est imputée davantage à l'école qu'à la maison ou au milieu familial.

— Presque tous les enfants savent se représenter leur avenir scolaire pour l'année suivante, en anticipant

toutefois quelque peu sur les activités de l'école primaire (lecture, écriture, maths) : on veut vite « faire comme les grands ».

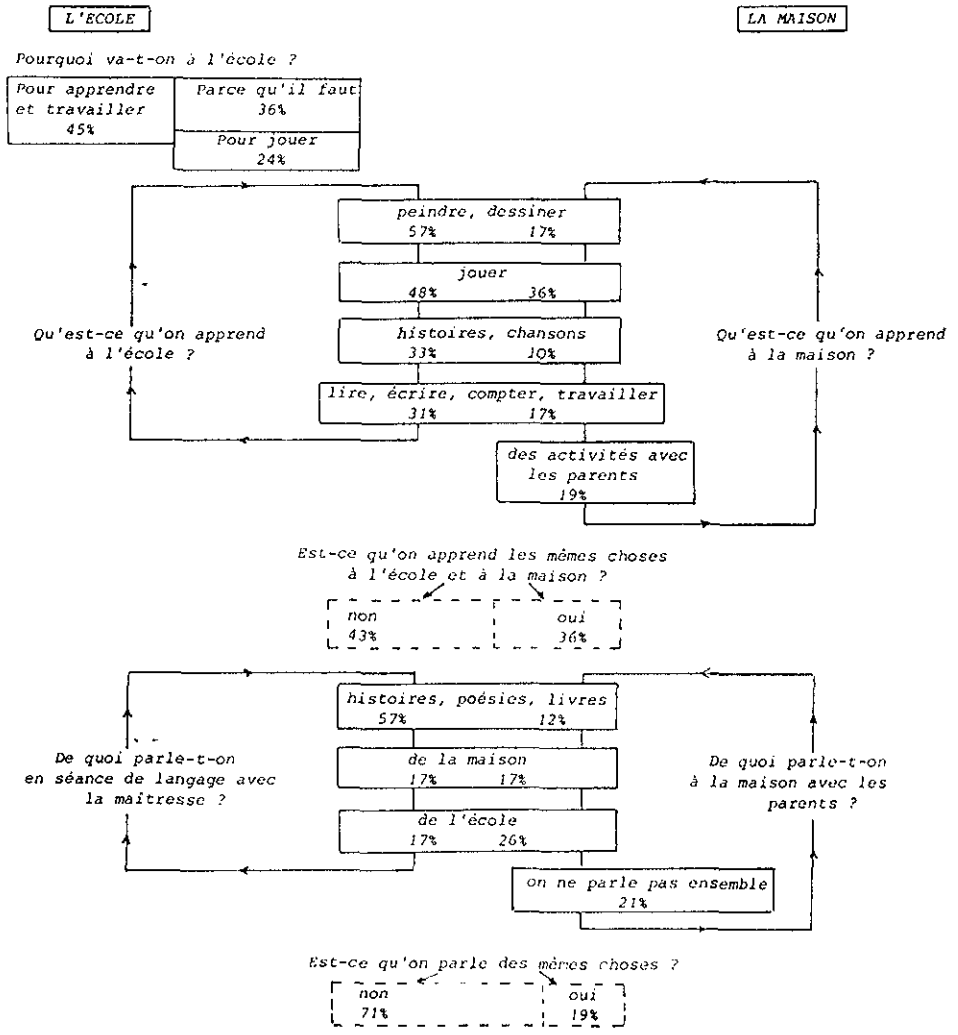
3.1.2. Le langage à l'école : de quoi parle-t-on ?

— On ne parle pas des mêmes choses en séance de langage avec la maîtresse et à la maison avec les parents : dans le premier cas, il s'agit surtout de raconter des histoires (la place importante des histoires parmi les thèmes des séances de langage est donc bien perçue par les enfants) ; dans le second cas, lorsqu'on peut parler avec ses parents (ce qui n'est pas toujours possible : « ils n'écoutent pas ») on parle d'activités communes parents-enfants et de sujets très divers ; dans les deux cas on parle de la vie scolaire, mais probablement de manière différente.

3.1.3 L'école et la maison

On présente dans la figure n° 1 un résumé des éléments de la représentation de l'école par rapport à la maison.

FIG. 1



Eléments de représentation de l'école par des enfants de 4 à 5 ans : l'école / la maison.

3.1.4 Le langage à l'école : participation langagière

— Les enfants ont une représentation de leur participation verbale en séance de langage et de celle de leurs pairs relativement proche de ce que nous avions pu observer au cours de notre expérimentation : les « grands parleurs » sont généralement considérés comme tels, il en est de même pour les « faibles parleurs », l'appréciation est plus variable pour les enfants « moyens parleurs ».

— Ils sont aussi capables de percevoir pour cette activité en séances de langage des différences liées aux situations (grand groupe ou petit groupe homogène) et de les expliciter.

— Une grande partie d'entre eux peut également expliquer la fonction de ces séances (4) : apprendre à parler aux enfants, savoir des choses sur eux ; « dire des histoires » qui est un thème important des séances de langage et perçu comme tel par les enfants apparaît ici : la différence entre les deux questions (« de quoi parle-t-on... » et « pourquoi la maîtresse fait parler les enfants... ») est relativement bien perçue.

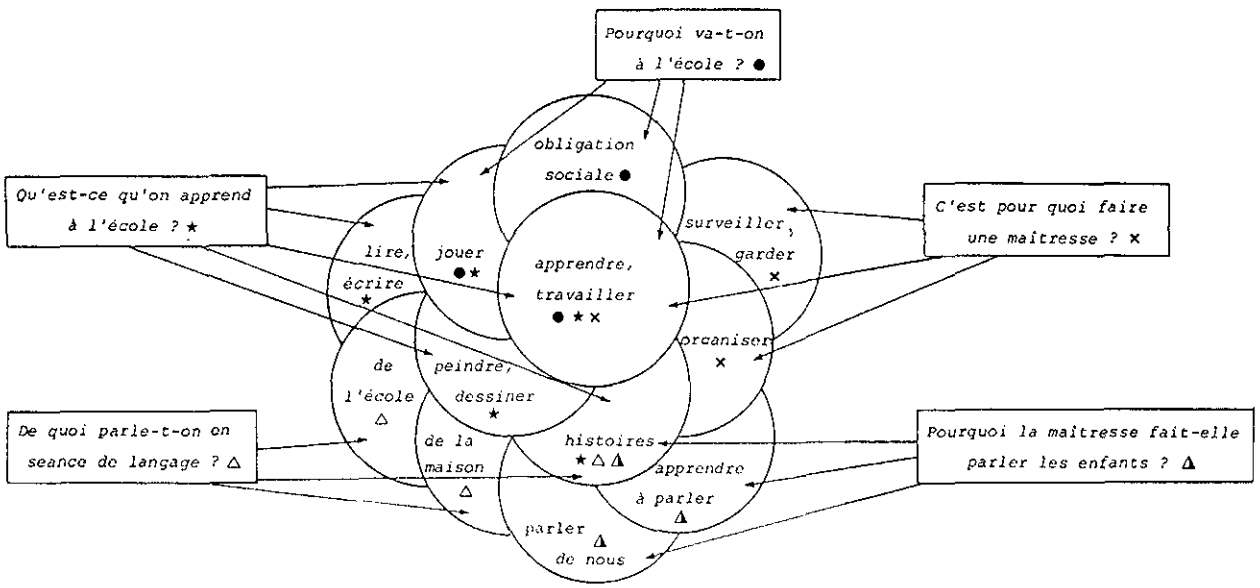
3.1.5. Fonctions de la maîtresse

— La maîtresse a des rôles multiples : surveiller ou garder, faire apprendre, organiser la classe ; sa fonction d'organisatrice est mentionnée surtout dans une classe où les enfants travaillent par groupes définis en début d'année (le groupe des hérissons, des lapins, ... etc.) ; la maîtresse « dit (ou fait) les groupes », c'est-à-dire définit les activités de chacun pour la journée ; elle annonce aussi la fin de la récréation et organise les groupes qui vont à la cantine.

3.1.6. Résumé

On présente dans la figure n° 2, un résumé des éléments de la représentation de l'école et de la maîtresse.

FIG. 2



Eléments de représentation de l'école par des enfants de 4 à 5 ans : l'école et la maîtresse.

3.2 Etude différentielle des réponses

Nous avons distingué les enfants d'après : leur sexe, leur milieu social, leur niveau de participation verbale, la classe à laquelle ils appartiennent. Nous avons trouvé très peu de différences de réponses en fonction de ces caractéristiques ; nous les mentionnons ci-dessous (5) :

3.2.1. Différences en fonction du sexe

Les garçons sont plus nombreux que les filles à se mettre en valeur en déclarant être « l'enfant de la classe qui parle le plus en séance de langage » (11 G ; 5 F).

A la question « dans quelle classe tu iras l'année prochaine ? », la réponse « je ne sais pas » est fournie, à une exception près, par des garçons.

3.2.2. Différences en fonction du milieu social

Nous avons distingué les enfants d'après la profession de leur père, ou à défaut, de leur mère, en MS1 : cadres supérieurs et moyens d'une part (N = 20), MS2 : employés et ouvriers d'autre part (N = 22).

Les enfants de MS1 sont plus nombreux à citer la lecture et l'écriture parmi les apprentissages à l'école maternelle, et à attribuer à la maîtresse un rôle de gardiennage ou de surveillance.

On observe également quelques différences dans les perceptions des thèmes conversationnels : parler de « ce qu'on fait à la maison » pendant les séances de langage n'est cité que par les enfants du MS2 qui sont également les plus nombreux à déclarer parler à la maison « de l'école et de l'organisation de la journée » ; on constate également chez ces enfants une moins grande diversité des thèmes conversationnels à la maison, par rapport aux enfants de MS1.

3.2.3 Différences en fonction du niveau de participation verbale

On a vu précédemment que l'estimation par les enfants de leur propre participation verbale est relativement proche de l'estimation que nous avons nous-même effectuée. La seule autre différence en fonction du niveau de participation verbale concerne les fonctions de la maîtresse : « surveiller ou garder » est évoqué surtout par les faibles parleurs, alors que « faire apprendre, faire travailler » est cité principalement par les grands parleurs.

3.2.4 Différences en fonction de la classe

Seule la classe II (expérimentale) se distingue des deux autres pour quelques aspects : pour les enfants de cette classe, c'est plutôt à l'école qu'on apprend à jouer : 1 seul enfant déclare apprendre à jouer à la maison ; la maîtresse « organise la classe » (6) ; l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des maths n'est que très peu cité comme projet pour l'année suivante.

3.2.5 Résumé

Les différences obtenues en fonction des variables étudiées sont peu nombreuses lorsqu'on procède question par question ; il est probable que la dimension réduite de notre échantillon ne permet guère de les mettre en évidence, si elles existent. Mais en existe-t-il déjà qui soient systématiques chez des enfants de moyenne section ?

3.3. Description globale des réponses

Existe-t-il des liaisons entre les réponses à différentes questions ? Peut-on dégager des profils de réponses correspondant à différentes conceptions de l'école ?

Pour donner quelques éléments de réponse, nous avons appliqué une analyse factorielle des correspondances à nos données ; les réponses des enfants sont traitées en variables principales, les caractéristiques individuelles (sexe, milieu social, niveau de participation verbale, classe) sont projetées comme variables secondaires.

L'axe 1 (10, 18 % de l'inertie totale) oppose :

— les réponses « je ne sais pas » aux différentes questions posées, fournies plutôt par des faibles parleurs, de sexe masculin, enfant de MS2 (employés et ouvriers) ;

— à l'ensemble des autres réponses et en particulier « on va à l'école pour apprendre », « la maîtresse apprend à parler aux enfants en séance de langage », réponses qui correspondent plutôt à des filles, classées parmi les grands parleurs, de MS1 (cadres supérieurs et moyens) (7).

L'axe 2 (7,35 % de l'inertie totale) rend compte d'une opposition entre :

— l'affirmation d'aspects identiques entre l'école et la maison : on y apprend les mêmes choses, on y parle des mêmes choses ; ceci caractérise plutôt les enfants de MS2 (employés, ouvriers), appartenant aux deux classes expérimentales, et moyens parleurs ;

— et l'affirmation de différences entre l'école et la maison : on apprend à lire et à écrire à l'école, on n'apprend rien à la maison ; on parle d'histoires avec les parents, la maîtresse fait parler les enfants en séance de langage pour qu'ils parlent d'eux ; on apprendra la lecture, l'écriture ou les maths l'année prochaine ; se trouvent de ce côté de l'axe les enfants de classe contrôle, de MS1 (cadres supérieurs et moyens), grands parleurs.

IV. - CONCLUSION

Il existe dès la moyenne section de maternelle des significations dominantes associées à l'école et aux activités scolaires (cf. point 3.1 ci-dessus). Si les variations du statut social, du sexe, et du niveau de particpation langagière ne permettent pas de mettre en évidence des différences dans les réponses aux questions prises une à une, une analyse globale des réponses peut permettre les hypothèses suivantes :

4.1 Une proportion importante des enfants s'est déjà construit à 4-5 ans une certaine représentation de l'école maternelle. D'autres ne sont pas encore capables de différencier le rôle de l'école, de l'enseignante, la fonction des activités scolaires et leur avenir d'écolier. Cette indifférenciation peut être rapprochée de celle, plus générale, qui concerne les représentations sémantiques des jeunes enfants (Braumaud du Boucheron, 1981). L'analyse de la réponse « je ne sais pas » montre qu'elle est plus fréquente chez les enfants faibles parleurs, de sexe masculin, de MS2 (employés ou ouvriers). On ne peut en conclure pour autant que ces enfants n'ont pas de représentation de l'école ni de représentation de soi en tant qu'élève, mais celles-ci sont encore globales. Il est possible par ailleurs que la tâche strictement verbale qui leur a été proposée, ne leur permette pas de les expliciter.

4.2 Il existe déjà à cet âge dans les représentations scolaires une certaine cohérence entre diverses composantes. Cette cohérence apparaît ici dans les réponses aux questions qui suggèrent une comparaison entre l'école et le milieu familial : ou bien on affirme une identité du point de vue des apprentissages et des pratiques langagières, ou bien on affirme une différence, mais pas les deux à la fois.

L'affirmation d'une différence est plutôt imputable à des enfants de MS1 (cadres supérieurs et moyens) et grands parleurs. Ici encore on retrouve une plus grande différenciation chez les mêmes sujets mais qui concerne cette fois les représentations de l'école et de la maison. Ce résultat semble contredire certaines affirmations de mouvements comme le GFEN (1979) selon lesquelles il y aurait une continuité pour les enfants de milieu favorisé entre les pratiques de l'école et du milieu familial, alors que pour les autres, il y aurait rupture ou différence. Ce qui apparaît ici, c'est que certains enfants, plutôt de MS1, attribuent déjà à l'école un rôle pédagogique spécifique (on va à l'école pour apprendre à lire et à écrire, on n'apprend rien la maison), alors que ce rôle spécifique de l'école n'est pas reconnu, ou l'est moins fréquemment pour les enfants de MS2.

Nous avons pu montrer que des enfants, dès 4 ans, se sont construit des représentations de l'école, à la fois complexes, relativement cohérentes, mais plus ou moins différenciées. On montre également que les enfants manifestent des capacités d'analyse de situations pédagogiques et de leur propre activité tout à fait notables.

Mais il faudrait approfondir cette étude des représentations scolaires précoces en commençant par des enfants en première année de scolarisation, et en évitant des tâches exclusivement verbales.

Il faudrait surtout procéder à l'étude longitudinale des transformations et du fonctionnement de ces représentations en interaction avec différents aspects des situations, tâches et comportements scolaires, étude qui dépasse un schéma macro-sociologique bien connu et qui intègrerait au plan du fonctionnement psychologique les composantes sociales et les déterminations individuelles (Plaisance, 1986).

Cette étude serait du plus grand intérêt tant d'un point de vue fondamental pour comprendre le fonctionnement de l'enfant que du point de vue pratique si on s'intéresse au problème de la réussite et de l'échec scolaire.

Agnès FLORIN
Université de Poitiers
Laboratoire de psychologie du langage
UA CNRS 666

Notes

(1) Il s'agissait d'étudier l'effet de différentes situations de communication maîtresse-enfants sur la participation verbale des enfants en groupe.

(2) Selon B. Zazzo (1978) la participation verbale à la conversation scolaire en maternelle est prédictive de l'adaptation des enfants à l'école primaire. On a pu montrer (Florin et al., 1985) que la parole est très inégalement répartie entre les enfants à l'école maternelle : 1/3 d'entre eux environ ne participe pas à la conversation scolaire. Il n'apparaît pas que ces enfants aient des capacités linguistiques nettement inférieures à celles des autres enfants ; mais, selon les enseignantes, les faibles parleurs seraient moins bien adaptés aux activités proposées et moins bien intégrées dans la classe que les autres. L'un des buts de l'expérience menée cette année avant les interviews est de montrer que, grâce à des situations aménagées où ils ne sont pas en concurrence avec les grands parleurs, les faibles parleurs peuvent accroître notablement leur participation verbale. Les résultats sont actuellement en cours d'analyse.

(3) Peut-être aurait-on pu regrouper ces deux dernières catégories en une seule si on considère, d'un point de vue adulte, qu'apprendre

et travailler sont en fait des obligations sociales ; mais en est-il de même pour les enfants de 4 ans ?
A peine un quart des enfants déclarent qu'on va à l'école pour jouer ou s'amuser et ils ne sont que quatre à fournir cette réponse seule.

(4) La question « pourquoi la maîtresse fait parler les enfants en séance de langage ? » apparaît comme la plus difficile : plus d'un quart des enfants n'y répondent pas.

(5) Différences significatives au moins à $p < .05$ au test du X2.

(6) On rappelle que dans cette classe les enfants appartiennent à des groupes désignés par des noms d'animaux et qu'on y discute fréquemment du fonctionnement et des activités des groupes.

(7) Pour l'ensemble des questions, on compte 61 réponses « je ne sais pas » qui se répartissent d'après :
— le sexe : 38 garçons ; 23 filles ;
— le milieu social : 26 MSE1 ; 35 MSE2 ;
— le niveau de participation verbale : 16 grands parleurs : 20 moyens parleurs, 25 faibles parleurs.

ANNEXE

On présente pour chaque question les différentes catégories de réponses avec l'effectif correspondant, et quelques exemples à titre d'illustration. Le total des effectifs des catégories peut-être supérieur au nombre d'enfants interrogés (42) en raison des réponses multiples.

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
1. Pourquoi on va à l'école ?		
— pour apprendre, pour travailler	19	— pour apprendre des choses, à écrire, à lire, à dessiner ; pour faire du travail, p. ex. des dessins.
— par obligation sociale	15	— parce qu'il faut ; y a des jours d'école et faut y aller ; parce que c'est pas tous les jours les vacances.
— pour jouer	10	
— ne sait pas	6	
2. Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ?		
— peindre, dessiner	24	— avec quelquefois des précisions : faire des bonhommes avec des pieds et des jambes.
— jouer	20	— notamment des jeux de rôles : faire la maman, la malade, jouer à la maison.
— histoires, chansons, poésies	14	
— lire, écrire	9	— lire les étiquettes, écrire joyeux noël.
— travailler	4	
— autres réponses	4	— (gymnastique, danse, ce que la maîtresse dit de faire).
3. Qu'est-ce qu'on apprend à la maison ?		
— jouer	15	— mettre la poupée dans le landau.
— des activités en commun avec les parents, ranger	8	— cueillir des fleurs avec maman.
— dessiner	7	— faire un gros œuf et un petit coq sur mon cahier.
— écrire, compter, travailler	7	— écrire maman.
— chansons, histoires	4	
— autres réponses	5	— foot, balançoire, des trucs de la TV, ce qu'on veut.
— ne sait pas	3	
4. Est-ce qu'on apprend les mêmes choses à l'école et à la maison ?		
— non	18	
— oui	15	
— oui et non	7	
— ne sait pas	2	

Les avis sont partagés, avec une tendance assez nette à percevoir des différences dans les apprentissages. La quasi-totalité des réponses « non, c'est pas pareil » est argumentée (16/18), alors que parmi les 15 enfants qui répondent « oui, c'est pareil », 13 ne fournissent pas d'argument.

Nous avons classé les arguments en quatre catégories :

— ce qui est propre à l'école : on trouve là des tâches typiquement scolaires ou fréquentes en maternelle : écrire, dessiner, découper, avoir un cahier, poésie, faire des devoirs, faire des colliers ;

— ce qui est propre à la maison : il s'agit surtout de routines quotidiennes ou de jeux : s'habiller, se servir à boire, mettre une

montre, mettre des bijoux, se maquiller, ne pas casser les choses, jouer aux voitures ou à la charrettte ;

— ce qui est commun à l'école et à la maison : être mignon, faire le clown, faire la cuisine, dessiner, les jouets sont pareils ;

— ce qui est différent : les jeux, « à l'école les grandes personnes décident et à la maison c'est nous qui décide », « l'école est grande et la maison est petite » ; « il y a des choses qu'on sait faire à l'école et qu'on peut pas refaire à la maison ».

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
5. De quoi parle-t-on à l'école en séance de langage		
— histoires, poésies	24	
— de ce qu'on fait à la maison	7	— les vacances, ce que font papa et maman.
— de l'école, de l'organisation de la classe	7	— faire les groupes (pour les ateliers), dire qu'on va à la garderie, de ce qu'on a appris à l'école, de faire des jeux.
— autres réponses	8	— les animaux, les saisons, la forêt, le soleil ; c'est la maîtresse qui décide ; de ce qu'on veut.
— ne sait pas	2	
6. De quoi on parle à la maison avec les parents ?		
— de l'école, de l'organisation de la journée	11	— ce qu'on y a fait, des copains d'école, de qui vient me chercher ce soir, si je vais à la cantine ou à la garderie.
— je ne parle pas avec eux : ils ne m'écoutent pas	9	— eux ils parlent et ils veulent pas m'écouter, alors je fais rien et je joue ; c'est les parents qui parlent, mon père et ma mère discutent et moi je mange ; on parle rien, on regarde la TV.
— de ce qu'on fait ensemble	7	— aller en vacances, à la noce, jardiner, recevoir un invité.
— d'histoires, de livres	5	
— autres réponses	11	— TV, animaux, ordinateurs, moteurs, que je veux des bonbons, du rideau déchiré dans ma chambre, que je mange pas assez, des secrets.
— ne sait pas	3	

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
7. Est-ce que tu parles des mêmes choses avec la maîtresse et avec tes parents ?		
— non	30	
— oui	8	
— autre	4	— oui et non ; ne sais pas ; ne parle ni avec la maîtresse, ni avec les parents.

Presque tous les enfants (quelle que soit leur réponse) développent leur réponse et l'argumentent, soit qualitativement (sujets de conversation différents) soit quantitativement (parler plus à l'école ou à la maison) :

— ce dont on ne parle qu'avec les parents (ou dont on ne parle pas avec la maîtresse) : ce qu'on fait chez nous (7 réponses), de ce qu'on veut, de tout (5 réponses), des secrets (4 réponses), des vacances, des disputes entre papa et maman, de la bible ;

— ce dont on ne parle qu'à l'école : ce qu'on fait à l'école (2), des histoires (2), des relations avec les copains.

Douze enfants déclarent parler plus avec leurs parents qu'avec la maîtresse : « j'ai plein de choses à dire à papa et maman », « je parle plus à la maison parce que mes parents sont plus silencieux, la maîtresse parle trop avec les histoires », « c'est plus facile avec papa et maman », « c'est mieux, je les aime mieux ».

Sept enfants disent parler plus avec la maîtresse parce que leurs parents ne les écoutent pas ou parlent trop.

Trois enfants déclarent parler autant avec la maîtresse et avec leurs parents.

8. Quel est l'enfant qui parle le plus en séance de langage ?

Les enfants indiquent fréquemment plusieurs noms. Nous avons classé les enfants cités en fonction de leur participation verbale habituelle en séance de langage au début de notre expérimentation, soit environ deux mois avant les interviews :

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
— grand parleurs	19	
— moyens parleurs	22	
— faibles parleurs	6	
— moi	16	
— personne, on parle tous pareil	6	
— c'est pas un enfant, c'est la maîtresse	3	
— ne sait pas	2	

L'identification des « enfants qui parlent le plus en séance de langage est meilleure que les résultats ci-dessus ne le laissent

supposer. En effet il faut souligner que parmi les 22 noms classés en « moyens parleurs », 12 désignent des enfants ayant nettement amélioré leur participation verbale au cours de notre expérimentation, pendant les deux mois précédent les entretiens. Parmi les 6 « faibles parleurs » cités, 4 le sont par des enfants eux-mêmes « faibles parleurs ». On notera que plus du tiers des enfants se mettent en valeur en se citant eux-mêmes, mais en s'associant à d'autres enfants (moi et x...).

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
9. Quel est l'enfant qui parle le moins en séance de langage ?		
— grands parleurs	7	
— moyens parleurs	17	
— faibles parleurs	17	
— moi	4	
— personne, on parle *tous pareil*	8	
— ne sait pas	3	

Les réponses apparaissent ici comme « en miroir » par rapport à la question précédente : des moyens parleurs sont fréquemment cités tantôt comme parlant beaucoup, tantôt comme parlant peu ; les grands parleurs sont généralement considérés comme tels, il en est de même pour les faibles parleurs. Peu d'enfants se désignent comme faible parleur, et aucun d'eux n'avait été classé comme « grand parleur » au début de notre expérimentation.

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
10. Et toi tu parles comment ? Pourquoi tu parles comme ça ?		
— beaucoup	13 (7 + 3 + 3)	Entre parenthèses : le détail des réponses des grands parleurs + moyens parleurs + faibles parleurs
— moyennement	9 (3 + 4 + 2)	
— pas beaucoup	14 (1 + 6 + 7)	
— ça dépend	6 (3 + 1 + 2)	

Les réponses sont généralement argumentées (1).

Les arguments pour « parler beaucoup » sont du type : « j'ai envie », « la maîtresse me fait parler », « j'ai souvent quelque chose qui me vient », « on parle de choses intéressantes » ; ils se réfèrent quelquefois au milieu familial : « je veux arriver à parler autant que papa », « c'est mieux qu'à la maison », « papa et maman aimeraient m'entendre ».

(1) 12 enfants sur 42 ne fournissent pas d'argument ; il s'agit de 5 enfants qui disent parler beaucoup, et de 7 enfants parmi les 9 qui déclarent parler moyennement ; toutes les réponses « pas beaucoup » et « ça dépend » son argumentées.

Les arguments pour « parler pas beaucoup » (ou « pas plus » se réfèrent directement à la situation de langage, voire à certaines difficultés : « j'ai pas envie, je veux être tranquille », « les autres (ou la maîtresse) parlent trop », « c'est trop difficile », « je parle pas bien », « la maîtresse me dit de ne pas crier », « j'ai rien à lui dire, à elle ».

11. Est-ce qu'on parle pareil en petit groupe et en grand groupe ?

(question posée seulement aux enfants des classes expérimentales (N = 30) qui avaient pratiqué les deux situations : grand groupe habituel et petit groupe « homogène »).

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
— c'est différent	26 dont	— c'est mieux en petit groupe : 17 — c'est mieux en grand groupe : 8 — sans précision : 1
— c'est pareil	3	— (1 seul justifie sa réponse : la maîtresse veut *qu'on s'asseoit, c'est pareil*).
— ne sait pas	1	

Les arguments fournis pour expliciter les différences sont les suivants :

— c'est mieux petit groupe : « je parle plus », « on parle de choses qui me plaisent davantage », « la maîtresse nous écoute mieux (ou) nous parle plus », « on crie moins », « X, Y, ou Z (grands parleurs) ne sont pas là » (argument cité par « les moyens parleurs ») le tout pouvant être résumé par cette appréciation d'un enfant : « on parle plus quand on est moins » ;

— c'est mieux en grand groupe ; « je parle plus » ; les enfants qui préfèrent le grand groupe font généralement référence à la diversité des interventions liée au nombre plus élevé de participants : « on parle de plus de choses », « je parle moins en petit groupe parce que j'aime tout ce qu'ils font » (= j'ai les mêmes goûts que les autres).

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
12. C'est pour quoi faire, une maîtresse ?		
— pour surveiller, garder	18	— pour nous surveiller, pour qu'on fasse pas des bêtises ; pour nous garder, quand y a pas d'école, c'est les parents qui gardent ; si elle pas là, on ferait la bagarre.
— pour faire apprendre ou travailler	15	— nous apprendre des choses (lire, peindre, dessiner) ; faire travailler ; aider à travailler.
— pour organiser la vie de la classe	10	— pour faire les groupes (d'atelier), dire la fin de la récréation, dire les groupes qui vont à la cantine.

Questions et catégories de réponses	Effectif	Exemples
— divers	8	— elle lit, écrit, raconte des histoires, elle nous fait parler.
— ne sait pas	4	
13. Pourquoi la maîtresse fait parler les enfants en séance de langage ?		
— pour nous apprendre à parler	11	— pour nous apprendre à parler : faut faire parler *les enfants qu'ont pas* envie ; pour qu'on parle mieux ; pour dire aux mamans si on parle bien ou pas.
— pour qu'on parle de nous	9	— elle veut savoir ce qu'on fait ; pour qu'on parle de ce qu'on fait en vacances ou chez les mamans.
— pour dire des histoires	6	
— divers	11	— pour qu'on fasse pas de bêtises ; sinon on se bagarre ; pour être gentille ; pour jouer ; elle a envie de parler avec nous ; elle demande ceux *qui ont à manger (pour la* récréation).
— ne sait pas	12	
14. Dans quelle classe tu iras l'année prochaine ?		
— chez les grands	25	— ou : en grande section, en dernière section et après en CP, CE1 ...etc.
— dans une autre classe	9	— chez Mme X... , dans la classe à côté (= classes de grande section).
— dans la même classe	3	— (l'un d'eux y restera effectivement mais précise-t-il, « parmi les moyens », ce qui est vrai).
— ne sait pas	5	
15. Qu'est-ce que tu y fera ?		
— des apprentissages fondamentaux	17	— j'apprendrai à lire et on fera des écritures ; je saurai écrire et compter ; on fera des maths ; ça va *être dur , je vais essayer* de lire, j'espère, c'est drôlement dur de lire.
— des jeux	9	— des jeux de grands ; je jouerai aux playmobils (ou aux légos), y en a pas chez les moyens ; (j'apprendrai à écrire) et je m'amuserai, mais qu'un petit peu.
— du travail, des devoirs	5	
— divers	11	— *bricolage, dessin, musique*, collages ; ce que la maîtresse dira de faire, j'aurai mon signe sur ma petite table.
— ne sait pas	9	

14 enfants disent que ce qu'ils feront sera « difficile ».

Bibliographie

BRAMAUD DU BOUCHERON (G.) (1981), **La mémoire sémantique de l'enfant**, Paris, PUF.

BROSSARD (M.) (1984-85), Qu'est-ce que comprendre une leçon ? **Bulletin de Psychologie, 38,** *727-737.*

FLORIN (A.), BRAUN LAMESCH (M.M.), BRAMAUD DU BOUCHERON (G.) (1985), **Le langage à l'école maternelle,** Bruxelles, Mardaga.

GFEN (1979), **Parler, écrire « pour de bon » à l'école,** Paris, *Casterman.*

GILLY (M.) (1972), La représentation de l'élève par le maître d'école primaire : cohérence entre aspects structuraux et différentiels, **Cahiers de Psychologie, 15,** 201-205.

GILLY (M.), FARIOLI (F.) (1976), Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. **Psychologie Française, 21,** 159-173.

GOOD (T.L.), COOPER (H.M.), BLAKEY (S.L.) (1980), Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year, **Journal of Educational Psychology, 72,** n° 3, 378-385.

LURCAT (L.) (1976), **L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire,** Paris, *CERF.*

LURCAT (L.) (1979), Aspects de l'identité scolaire à l'école maternelle, **Education et développement,** n° 137, 20-26.

MOUNOUD (P.), VINTER (A.) (1985), La notion de représentation en psychologie génétique, in **Psychologie Française, 30,** 253-260.

PERRON (R.) (1986, à paraître), **Images de soi,** Gentilly, Laboratoire d'Etude Génétique de la Personnalité, Texte ronéotypé.

PLAISANCE (E.) (1986), **L'échec scolaire,** Paris, CNRS.

POURTOIS (J.P.), DELHAYE (G.) (1981), L'école, connotations et appartenance sociale, **Revue Française de Pédagogie,** n° 54, 24-31.

ROSENTHAL (R.A.), JACOBSON (L.) (1971), **Pygmalion à l'école,** Paris, Casterman, (Traduction de : Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupil's intellectual development, N.Y. Holt, Rinehart & Wilson, 1968).

SOLARI (M.J.) (1972), La mobilisation de l'enfant à l'âge de la maternelle. Mise au point d'une technique. Premiers résultats, **Cahiers de Pyschologie, 15,** 3-4, 159-169.

STIPEK (D.J.) (1981), Children's perceptions of their own and their classmates'ability, **Journal of Educational Psychology, 73,** n° 3, 404-410.

ZAZZO (B.) (1978), **Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire,** Paris, PUF.

ZOBERMAN (N.) (1972), Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle, **Cahiers de Psychologie, 15,** 239-246.

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 43-54

LE MONDE À L'ENVERS :

Pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde

par Pierre CLANCHÉ

Un élève qui produit et rédige une rédaction doit obéir aux attentes explicites, mais aussi (et peut-être surtout) aux attentes implicites de l'enseignant telles qu'elles sont exprimées dans la consigne. Je fais l'hypothèse que les élèves d'une classe type Freinet répondent plus facilement aux attentes implicites ou implicitées que les élèves recevant un enseignement de type classique. La consigne de l'exercice proposé est la suivante **« Un matin vous vous réveillez. Vous vous apercevez que tout est à l'envers. Racontez votre journée ».**

L'hypothèse est confirmée de façon très significative.

I. - CULTURE POPULAIRE ET CULTURE DES JEUNES

1.1 - Le thème du monde à l'envers est une constante de la culture dite populaire. On le retrouve dans les temps et les espaces les plus variés et sous des formes différentes : littéraires, iconographiques, festives, (Saturnales, Carnavals, messe de l'âne...). Depuis quelques années, folkloristes et historiens des mentalités ont insisté sur la prégnance et la signification historico-politique du phénomène. De leurs analyses une constante se dégage :

Le thème du monde à l'envers est propre à la culture populaire en tant que celle-ci conteste la culture savante considérée comme culture dominante (au sens marxiste du terme). Pour dire les choses très schématiquement, la culture savante propose un modèle du monde ordonné — à l'endroit — et fortement hiérarchisé ; le haut prime sur le bas, la tête sur le cul, la vieillesse sur la jeunesse, l'homme sur la femme, les parents sur les enfants, les hommes sur les animaux... etc. La culture populaire s'édifie **contre** cette culture imposée par la classe dominante et, pour ce faire, elle inverse symboliquement l'ordre imposé par cette classe. Renverser, mettre le bas en haut, mettre cul par dessus tête, telles sont certaines des caractéristiques les plus constantes de la culture populaire authentique (C. Ginsburg 1980, M. Bakhtine 1970, E. Leroy Ladurie 1979, J.C. Baroja 1979, R. Chartier et D. Julia 1976, C. Hill 1977, J. Lafond et A. Redondo 1979, F. Tristan 1980).

1.2 - En même temps que je m'intéressais à l'histoire des mentalités — c'était alors la mode —, je repérais dans les textes libres produits dans les classes Freinet un certain nombre de textes présentant de façon très explicite cette thématique du monde à l'envers, en même temps que je constatais la quasi inexistance de textes promouvant les valeurs dominantes telles que la richesse, le pouvoir, l'ascension sociale... etc. (P. Clanché 1982). Je remarquais en particulier que chaque fois qu'un enfant produisait un texte de fiction ayant pour cadre la vie en classe, ce texte prenait tout de suite des allures de révolte anarchique, de charivari, de parodie grotesque, comme si son auteur avait intégré à la fois Rabelais et le célèbre « Zéro de conduite » de J. Vigo !

1.3 - J'ai alors été tenté par une hypothèse analogique certes trop ambitieuse : puisque, au dire des historiens des mentalités, l'inversion est une constante de l'imaginaire populaire, ne pourrait-on pas considérer le texte libre (à l'intérieur de la classe coopérative) comme un produit de culture propre aux jeunes, considérés comme classe dominée ? L'opposition culture populaire/culture savante étant ici transformée en opposition culture des jeunes/culture des adultes imposée par l'école.

Cette hypothèse est certes tout à fait exagérée. Il serait en effet abusif d'opposer tout de go une école dans laquelle la culture de jeunes pourrait s'exprimer totalement **contre** la culture des adultes et une école dans laquelle cette culture ne pourrait en aucun cas s'exprimer. Des études ont montré de façon très convaincante comment la représentation sociale de l'école et de la culture scolaire influait davantage sur les attitudes con-

crètes des écoliers que les pratiques pédagogiques réelles. Je n'insisterai pas sur ce point qui peut certes navrer les pédagogues mais dont ils auraient intérêt à tenir compte. En tant qu'institution du pouvoir adulte, l'école, quelles que soient ses intentions émancipatrices peut difficilement devenir promotrice d'une contre culture des jeunes. Si contre culture des jeunes il y a, celle-ci passe par des canaux extérieurs à l'exercice scolaire (tenue vestimentaire, échange d'informations érudites sur les groupes rocks, création d'idiolectes, la moto... etc.).

1.4 - Ces réserves étant faites, je me suis néanmoins demandé s'il n'y aurait pas quelqu'intérêt à comparer des productions scolaires ayant pour thème le monde à l'envers produites dans le cadre de la pédagogie Freinet d'une part et dans celui d'une pédagogie plus classique d'autre part.

L'objection de principe que l'on peut faire à cette tentative est la suivante : allez-vous comparer les compétences linguistiques ou des degrès de liberté ? J'ai de bonnes raisons de penser que l'opposition entre une compétence linguistique (il vaudrait mieux dire compétence langagière) et des performances psycho-sociales est une fausse opposition. Contrairement à ce qu'un chomskisme exacerbé a pu faire croire, il n'y a pas de compétence textuelle absolue, indépendante des conditions concrètes de sollicitation. Comme je tente de le montrer dans un autre article (Clanché 1985), la production du texte de fiction pose des problèmes qui ne sont pas spécifiquement linguistiques mais cognitifs et socio-cognitifs loin d'être encore théorisés de façon exhaustive. Si le mécanisme de production du récit « vraisemblable » commence à être assez bien connu, il n'en va pas de même du récit de fiction. Celui-ci fait problème pour les psycholinguistiques, il fait aussi problème pour les enfants qui s'y essaient ! J'ai tenté, en m'inspirant de la philosophie du langage de L. Wittgenstein et des derniers travaux de J. Searle non de résoudre le problème, mais d'en clarifier la position. Les travaux les plus récents de J. Searle (suivant en cela le renouveau de la philosophie analytique anglaise qui en revient résolument de sa position behavioriste en matière de psychologie) insistent sur les aspects intentionnels de la fiction et mettent résolument l'accent sur une attitude cognitivo-sociale spécifique de l'auteur de la fiction. Si, comme le prétend Searle, le récit de fiction est une suite d'assertions feintes, celles-ci ne sont jamais innocentes. Elles sont bel et bien le fait d'une intention. Or il n'y a d'intention que dans le champ d'une interaction sociale. Donc, toute manifestation concrète de l'intention du scripteur doit prendre en compte les contraintes institutionnelles qui pèsent sur le sujet de l'énonciation, ainsi que des bénéfices estimés du risque pris dans la matérialisation de l'intention. Sur ce point précis, la production d'un récit de fiction ayant pour thème le monde à l'envers porte à sa pointe extrême le paradoxe de l'intention dans l'assertion feinte. En effet, faire des assertions sur un monde à l'envers consiste à asserter **ce qui n'est absolument pas** dans le monde de l'expérience sensible. Cela consiste même à asserter le contraire de l'expérience (ce qui n'est pas le cas dans un nombre d'autres récits de fiction). Cette opération radicale d'assertion feinte suppose une interrogation à la fois cognitive et persuasive :

Comment inverser l'Etre ? Quels aspects de l'Etre puis-je, dois-je inverser étant entendu que l'Etre est inépuisable ? Dois-je faire des choix en extension ou/et en compréhension ? Voilà pour l'interrogation cognitive.

L'interrogation persuasive est intriquée dans l'interrogation cognitive : sur quels états de l'étant puis-je feindre d'asserter pour m'adapter le mieux aux attentes explicites ou implicites contenues dans la consigne ?

Jusqu'ici mes recherches concernant la production textuelle se sont arrêtées au seuil du premier cycle du secondaire. Plutôt que de poursuivre une investigation génétique classique j'ai décidé de faire un saut vers le second cycle et commander des textes sur le monde à l'envers en classe de seconde. Pourquoi pas carrément en première ou en terminale ? Tout simplement pour la bonne raison que j'ai la chance de connaître un des rares professeurs de lettres du second cycle qui pratique depuis longtemps et de façon radicale, la pédagogie Freinet en classe de seconde.

II. - MODALITÉS DE LA RECHERCHE

2.1 - Classes observées

2.1.1 - Une classe de seconde indifférenciée du Lycée François Mauriac à Bordeaux, La Bastide (30 élèves). Cette classe est représentative de la pédagogie Freinet en ce qui concerne du moins l'enseignement du français. On sait que la pédagogie Freinet a beaucoup de difficultés à s'implanter hors de l'école primaire, notamment dans le second cycle. Néanmoins quelques professeurs, ici et là mènent un combat difficile du fait de conditions matérielles, institutionnelles et psychologiques jusqu'à ce jour encore peu favorables à leurs méthodes de travail.

Résumer en quelques lignes en quoi consiste la pédagogie Freinet dans une classe de seconde en français n'est pas simple. Je peux cependant indiquer les traits institutionnels et les pratiques pédagogiques qui spécifient la classe observée :

Sur le plan des pratiques pédagogiques : diversification des modes de sollicitation à la langue orale et écrite : pratique du texte libre, de l'enquête, de l'interview, de la

correspondance interclasse, publication d'un journal, participation suivie et programmée à une radio libre...

Sur le plan des institutions : gestion coopérative du programme et de ses contraintes, répartition du travail dans le temps et l'espace, évaluation coopérative.

Dans la suite de cet exposé j'appellerai cette classe **population F.**

2.1.2 - Une classe de seconde indifférenciée du Lycée Montesquieu à Bordeaux (30 élèves). Si la pédagogie du français pratiquée dans cette classe est fortement contrastée avec celle pratiquée dans la classe F, je me garderai bien néanmoins de tomber dans la dichotomie manichéenne qui opposerait la pédagogie Freinet à une pédagogie « traditionnelle » avec toutes les connotations péjoratives attachées à ce terme (froideur, anachronisme, autoritarisme...). Bien au contraire le professeur de lettres enseignant dans cette classe met en pratique une pédagogie libérale fondée sur des rapports chaleureux et bienveillants vis-à-vis des élèves. Le contraste entre les deux classes n'opère pas sur des attitudes psychologiques des enseignants vis-à-vis des jeunes mais dans l'absence dans la seconde d'une gestion coopérative, ainsi qu'un classicisme des travaux proposés et des modes de sollicitation à l'expression et au travail.

Pour simplifier, et même si le terme employé est un peu vague, j'appellerai désormais cette classe **population C** (classique).

2.2 - Objection méthodologique

Pourquoi ne pas avoir considéré deux classes indifférenciées d'un même lycée afin de neutraliser la variable « origine socio-culturelle » ? La réponse est simple : je n'en ai pas eu le loisir. il est encore assez difficile pour un chercheur d'avoir ses entrées dans un lycée et dans une classe particulière : j'ai dû aller là où on voulait bien m'accueillir.

L'inconvénient de la non homogénéité de l'échantillon est, toutefois tempéré par le fait que, au niveau de la classe de seconde, la sélection sociale a — hélas — déjà opéré son tri, ce qui tend à homogénéiser de fait les échantillons. Comme le dit E. Espéret (1979), les élèves des classes défavorisées qui entrent dans le second cycle classique sont ceux qui, précisément, ont bien intégré les surnormes linguistiques qui opèrent généralement la sélection parmi les jeunes issus des mêmes classes.

III. - PRÉSENTATION DE LA TÂCHE — HYPOTHÈSES

3.1 - **L'exercice** est présenté par l'enseignant comme travail en vue d'une recherche universitaire. Les lycéens savent qu'il ne sera pas noté. Il est procédé aux assurances classiques quant à l'anonymat.

Durée de l'exercice : 2 heures maximum.

Les élèves ont le choix entre deux sujets :

Sujet I : « Un matin vous vous réveillez. Vous vous apercevez que tout est à l'envers. Racontez votre journée ».

Sujet II : « Imaginez un monde où tout est à l'envers ».

3.2 - Analyse de la tâche

Pourquoi deux sujets ? Pour diversifier les modes de sollicitation énonciative et narrative. Le premier sujet induit explicitement une conduite de récit dans lequel le sujet de l'énonciation est directement impliqué comme le sujet de l'énoncé. Le second n'induit pas un récit (syntagme) mais la construction d'un système (paradigme) dans lequel le sujet de l'énonciation qui, de fait, construit le paradigme, n'est pas textuellement impliqué comme sujet de l'énoncé.

En fait le sujet n° I, inducteur de récit a été choisi par 54 élèves sur 60. C'est pourquoi j'analyserai principalement la tâche recommandée par SI...

On peut subdiviser le sujet SI en deux parties distinctes :

3.2.1 - Un embrayeur d'amorce

« Un matin vous vous réveillez. Vous apercevez que tout est à l'envers ». Il s'agit là d'un constatif certes, mais en même temps d'une assertion non sérieuse. L. Wittgenstein dirait qu'il s'agit d'un « jeu de langage ».

3.2.2 - Un ordre

« Racontez votre journée ». On constate une disproportion entre l'amorce (13 mots) et l'énoncé de la tâche (3 mots). Constatation qui peut à première vue sembler subsidiaire. Elle ne l'est pas. La suite le montrera.

3.3 - L'embrayeur + l'ordre constituent la tâche

Celle-ci comporte — au moins — 3 consignes allant de la plus explicite à la plus implicite.

3.3.1 - Consigne syntagmatique explicite

Racontez votre journée. C'est-à-dire : produisez une suite d'assertions ordonnées séquentiellement sous forme de récit de telle sorte que la suite des énoncés soit homomorphe à la suite des événements composant la journée d'un lycéen.

3.3.2 - Consigne paradigmatique implicitée

Renversez **tout**. En terme de théorie des actes de langage : « Faites des assertions non sérieuses ». En terme de théorie du double lien : « Mentez ». En quoi puis-je dire que cette consigne est seulement implicitée (je prends la notion d'implication au sens où l'entend Grice 1975) ?

Elle est implicitée en ce sens qu'il s'agit pour l'élève de raconter sa journée en tenant effectivement compte du fait qu'il s'est aperçu que « tout » était à l'envers. ainsi le récit de la journée (consigne explicite) doit être en fait considéré par l'élève comme le support, le prétexte de la consigne implicitée, mais contrale, de l'inversion totale. Le paradigme de l'inversion doit implicitement subvertir le syntagme de la chronologie.

3.3.3 - Consigne paradigmatique implicite

Construisez une utopie. C'est-à-dire : sous le prétexte d'un simple récit d'inversion, adoptez un point de vue critique, moral ou philosophique par rapport au monde à l'endroit. En quelque sorte le sujet II est implicite dans le sujet I. L'implicité de la consigne 3.3.2 est implicité en extension : sachant que l'on ne peut effectivement tout inverser, il s'agit de choisir ce que l'on pense devoir renverser. L'implicite de la consigne 3.3.3 est implicite en compréhension : l'envers doit montrer le ou les défauts de l'endroit. Dans la grande tradition littéraire, tout récit de fiction, est, en dernier ressort, moraliste.

Je partirai donc du principe que l'attente du destinataire du texte (le professeur de lettres) sera de voir l'émetteur (l'élève) satisfaire à ces trois consignes de façon souple.

Si je regarde maintenant de plus près ces trois consignes je m'aperçois qu'elles sont énoncées en termes strictement opératifs. Elles ne tiennent compte ni de l'aspect figuratif ni de l'aspect contextuel qui constituent deux aspects qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'élaboration de la réponse à n'importe qu'elle tâche scolaire.

L'élément figuratif inducteur d'images mentales est explicitement présent dans l'embrayeur d'amorce : « un matin, vous vous réveillez... ». L'image mentale **obligée** est celle du sujet étendu (horizontal) dans son lit.

« Tout est à l'envers... » L'image mentale induite est alors celle de l'inversion verticale... Cette image sert d'embrayeur — possible — à la fois à la consigne 3.2.1 (début de la journée) et à la consigne 3.2.2 (renversez). Pourtant, l'ordre « racontez », doit en partie **déloger** le sujet de cette représentation initiale. Une question centrale se pose alors au lecteur : le sujet va-t-il resté englué dans l'image induite par l'embrayeur d'amorce, ou bien va-t-il prendre ses distances par rapport à celle-ci pour s'engager dans les tâches paradigmatiques 3.3.2 et 3.3.3.

L'élément contextuel est en fait un aspect énonciatif. L'embrayeur d'amorce et l'ordre ne s'adressent pas au **même** sujet. L'embrayeur s'adresse à un sujet décontextualisé, pris hors de la situation d'énonciation scolaire de la consigne (le vous n'a pas de valeur shifter). Par contre l'ordre s'adresse au sujet présent dans la situation d'énonciation de la consigne (l'impératif « racontez » a valeur de shifter). Le jeu du récit de fiction écrit à la première personne consiste à faire prendre un sujet pour l'autre et... l'autre pour l'un. Travail de brouillage énonciatif, ou pour reprendre l'expression de R. Barthes (1975) travail d'ashifterisation pour lequel je reviendrai à la fin du présent article.

3.4 - Hypothèse

Je laisse ici de côté les hypothèses génétiques sur lesquelles j'espère avoir l'occasion de revenir dans d'autres travaux, pour ne retenir que des hypothèses différentielles.

Mon hypothèse centrale peut se résumer ainsi : dans le cadre d'une pédagogie classique du français, les élèves ont tendance à rester au plus près de la consigne **explicite** et à dilater les images mentales suscitées par l'embrayeur d'amorce. Dans le cadre de la pédagogie Freinet les élèves auraient plus facilement tendance à exploiter la consigne explicite pour développer les possibilités implicitées dans l'énoncé de la tâche. En conséquence, les images dilatées ne seraient pas électivement celles suscitées par l'embrayeur d'amorce.

IV. - ANALYSE DES DONNEÉS — MISE A L'ÉPREUVE DE L'HYPOTHÈSE

4.1 - Données générales

4.1.1 - Longueur des textes

Comment comparer la longueur de textes manuscrits ? Considérer le nombre de lignes, de phrases ou de mots me semble peu significatif. J'ai donc pris le parti de prendre comme unité de compte la proposition SVO sémantique et non pas grammaticale. Par sémantique et non pas grammaticale j'entends par exemple l'énoncé « je m'aperçus que mon lit était au plafond » compte pour une proposition et non pas deux.

Voici les données globales :

Tableau 1

	Nombre moyen de propositions	Nombres limites	Ecart-type
Population C	41,73	16-74	13,9
Population F	47,96	29-85	17,5

La différence des moyennes est significative à .10 (t = 1,68).

Les élèves entraînés à des pratiques d'écritures variées produisent en moyenne des textes plus longs. Ce qui n'a rien de surprenant.

4.1.2 - Sujet choisi

Tableau 2

	Sujet I	Sujet II	Textes atypiques
Population C	29	1	0
Population F	25	3	2

Comme on le voit, les élèves des deux populations ont massivement choisi le sujet I dans lequel ils étaient impliqués en tant que sujet de l'énoncé.

4.1.3 - Point de vue du temps référencié : monde commenté, monde raconté

Je reprends ici une distinction introduite par H. Weinrich (1973). Comme on le sait, le temps verbal n'est pas le temps référencié (les romans de science fiction sont écrits au passé et les récits historiques utilisent fréquemment le futur). Pour H. Weinrich le choix de tel ou tel des temps verbaux dans un récit de fiction relève d'une attitude quant au rapport des énoncés et du monde. Ou bien le monde est commenté : l'auteur du texte fait **comme si** les événements se déroulaient en même temps qu'il les décrit ; il utilise alors électivement le présent. Ou bien le monde est raconté. Au lieu de tenter de faire se confondre énoncé et référence, le narrateur creuse la différence entre le temps de l'énonciation et celui de la référence ; il utilise alors électivement l'imparfait et le passé simple.

Dans la tâche qui est proposée aux élèves, l'embrayeur d'amorce appelle un récit de type commentatif (« vous vous réveillez ») ; par contre l'ordre appelle un récit de type « monde raconté » (« racontez — maintenant —, ce qui s'est passé ce jour-là »).

Voici les résultats des choix des élèves des deux populations :

Tableau 3

	Monde commenté	Monde raconté	Textes atypiques
Population C .... (N = 29)	16	10	3
Population F ..... (N = 25)	14	8	3

On peut dire que si globalement le mode commentatif l'emporte sur le mode narratif, il n'y a aucune différence significative entre les deux populations quant à l'utilisation de l'un ou l'autre mode.

4.1.4 - Rapport à la lettre de la consigne

L'élève qui s'adapte à une tâche littéraire (traiter un sujet précis) en respectant la consigne, doit en même temps, montrer qu'il a bien compris ce que l'on attendait de lui et qu'il respecte scrupuleusement les ordres qui lui sont donnés. Dans le cas présent, en tant que sujet de l'énonciation, il doit en particulier faire prendre en compte par le sujet de l'énoncé le fait que celui-ci évolue bien en fonction de la consigne. L'élève peut faire cela de façon plus ou moins explicite.

Dans les textes des élèves j'ai pu distinguer 5 types différents de prise en compte de la consigne par le sujet de l'énoncé. Ils vont du plus explicite au plus implicite :

4.1.4.1 - Reprise dans le texte de la lettre de l'embrayeur d'amorce : le texte de l'élève comprend textuellement ces mots « je me réveille, je m'aperçois... ».

4.1.4.2 - La consigne de renversement est progressivement découverte par le sujet de l'énoncé. Autrement dit, au bout d'un certain temps le sujet de l'énoncé s'aperçoit que tout est à l'envers.

4.1.4.3 - La consigne est implicitée. Le texte tient compte de la consigne de renversement sans que celle-ci soit énoncée littéralement.

4.1.4.4 - La consigne est énigmatique, puis découverte. Le sujet de l'énoncé découvre la clé : tout est à l'envers.

4.1.4.5 - La consigne reste énigmatique. Le sujet de l'énoncé s'interroge sur les transformations de son environnement, mais il ne découvre pas la clé.

Voici la répartition par population des 5 attitudes vis-à-vis de la consigne :

Tableau 4

	Population C (N = 28)	Population F (N = 25)
Reprise de l'embrayeur	7	1
Consigne découverte	3	3
Consigne implicitée	8	9
Consigne énigmatique puis découverte	10	6
Consigne énigmatique	0	6

Ces données constituent bien un début de confirmation de mon hypothèse centrale : *7 élèves de la population C reprennent textuellement l'embrayeur d'amorce de la consigne, un seul dans la population F. Par contre, pour 6 élèves de la population F, le sujet de l'énoncé doit rester complétement dupe de la consigne adoptée par le sujet de l'énonciation.*

4.2 - Données concernant la tâche syntagmatique explicite (3.3.1)

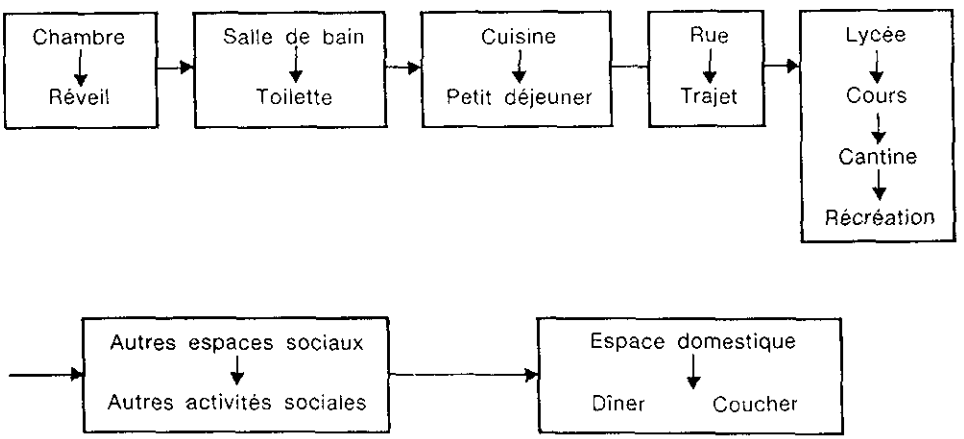
Par là j'entends la réponse à l'injonction : *racontez une journée.* Le récit littéraire d'une journée n'est pas l'équivalent ou l'extension d'un simple emploi du temps dans lequel l'espace/temps de l'énoncé serait coextensible à l'espace/temps du référent. Bien au contraire, le propre du récit littéraire chronologique est d'être constitué d'unités discrètes dilatées et d'ellipses. Tels événements, espaces ou séquences sont dilatés, tels autres sont passés sous silence ou simplement cités. On peut faire l'hypothèse que la dilatation de tel espace/temps plutôt que tel autre témoigne d'attitudes contrastées par rapport à la tâche proposée.

Ou bien l'élève reste au plus près de la lettre du sujet qui lui est proposé, alors il va dilater l'espace/temps explicitement induit par l'embrayeur d'amorce, à savoir l'espace et le temps domestiques du réveil.

Ou bien l'élève donne à la consigne une extension plus vaste et ne considère l'embrayeur que comme une amorce. Alors il va dilater d'autres espaces temps, moins domestiques.

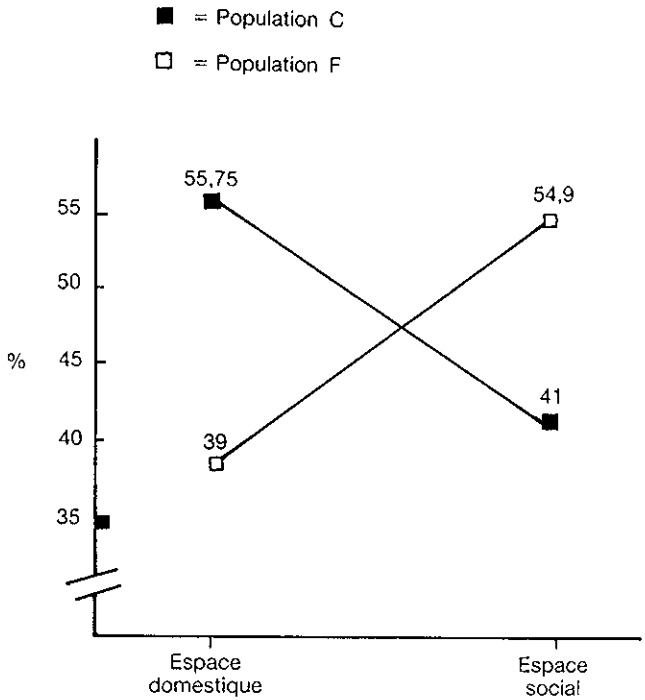
Nous verrons que les styles pédagogiques des deux *populations discriminent ces deux attitudes.*

Comment se monnaie ordinairement le récit d'une *journée ? Ce récit s'organise de façon moyenne en fonction* de lieux et d'activités dont on peut figurer la chaîne :

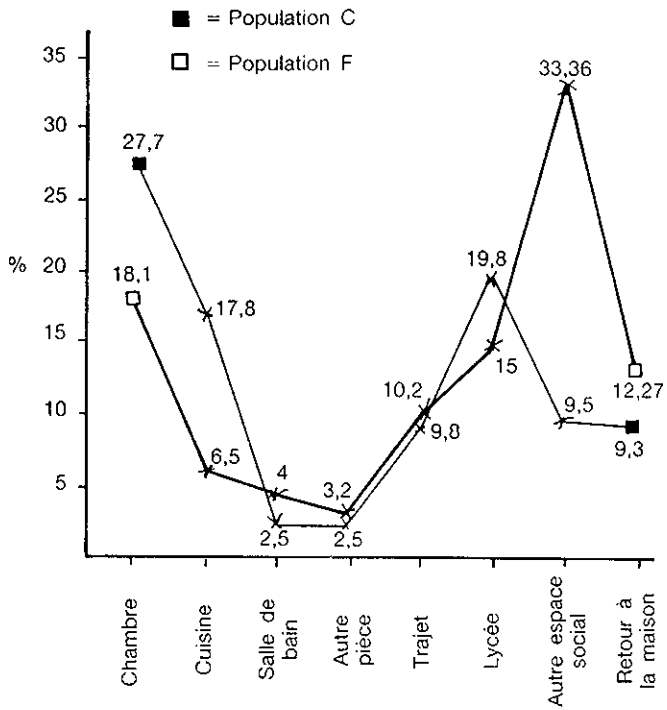


Chacun de ces lieux/activité peut être plus ou moins dilaté ou éventuellement éludé. Pour chaque texte, correspondant bien sûr au sujet I, je mesure la dilatation de chaque espace en comptant le nombre de propositions qui lui sont consacrées. J'évalue ensuite en pourcentage le poids respectif de chaque espace par texte. Les espaces dilatés peuvent être regroupés en deux catégories : l'espace domestique comprenant la chambre, la salle de bain, la cuisine et éventuellement d'autres pièces de la maison ou de l'appartement ; l'espace social comprenant la rue, le lycée et tous les autres espaces sociaux. La comparaison des dilatations moyennes des deux espaces par les populations G et F figure sur le graphique 1.

Graphique 1.



Graphique 2. Espaces dilatés



Les quatre différences sont significatives :

— Espace domestique, population C > population F ..... t = 2,85 s. à .01
— Espace social, population F > population F ..... t = 2,35 s. à .05
— Espace domestique C > Espace social C . t = 2,37 s. à .02
— Espace social F > Espace domestique F . . t = 3,42 s. à .01

Ces résultats sont clairs. Les élèves de la population C dilattent significativement l'espace domestique plus que l'espace social. Ils restent donc sous l'influence de la lettre de l'embrayeur, plus que les élèves de la population F. Ces derniers dilattent davantage les espaces sociaux et prennent davantage de distance par rapport à l'embrayeur d'amorce.

L'analyse plus fine des espaces dilatés confirme l'hypothèse. Si, pour chaque population, je considère le nombre de propositions portant sur un espace rapporté à la somme des propositions portant sur la totalité des espaces dilatés, j'obtiens le graphique 2.

Dans son début, ce graphique confirme l'hypothèse concernant la prégnance de l'image mentale induite par l'embrayeur d'amorce. Pour la population C, la chambre est l'espace le plus dilaté (espace lié à l'embrayeur). Ensuite vient l'espace du lycée (espace de la situation d'énonciation). En ce qui concerne la population F, la chambre est aussi un espace sélectivement dilaté, mais considérablement moins que les espaces sociaux autres que le trajet et le lycée. A cet égard, la différence de dilatation des espaces sociaux autres que le lycée (33,36 % pour la population F et 9,5 % pour la population C) est symptomatique, ainsi que la dilation relativement faible de l'espace lycée par la population F (15 % contre 19,8 % pour la population C). Faut-il voir là l'effet de l'ouverture des activités scolaires sur la vie concrète et particulièrement sur les activités socio-culturelles telles que le préconise la pédagogie Freinet ? Vu les très gros écarts enregistrés, je suis enclin à le penser.

4.3. - Données concernant la tâche paradigmatique implicitée

« Tout est à l'envers » ⟶ /renversez tout/

Les recherches folkloriques et historiques montrent bien que le processus de renversement n'est jamais innocent du point de vue des rapports de pouvoir et que le renversement initial de l'échelle des valeurs spatiales débouche inévitablement sur un renversement des valeurs sociales, morales, religieuses, politiques, économiques...

Une de mes interrogations originaires était de savoir s'il en allait de même dans le texte littéraire commandé, dans quelles proportions, et si une pédagogie particulière favorisait ou non le glissement des renversements du physique vers le social. Concrètement je vais considérer 5 grands types d'inversions, ordonnés, selon leur type d'implicitation dans l'énoncé du sujet.

4.3.1 - Renversement de l'espace

C'est à l'évidence le renversement le plus implicité dans l'énoncé. Ce renversement peut s'opérer dans les trois dimensions de l'espace : verticale (Haut/Bas), horizontale (Droite/Gauche), profondeur, (Devant/Derrière) ; il peut s'opérer dans les relations topologiques (Entrer/Sortir, Dedans/Dehors) ; enfin il peut être l'objet d'une véritable modélisation cosmique.

4.3.2 - Renversement du temps

Les renversements de temps peuvent prendre des formes et extensions diverses. Je les classe par ordre de radicalisation croissante. Soit : Avant/Après, Finir/Commencer, Matin/Soir, inversion calendaire, Vieillir/Rajeunir, uchronie.

4.3.3 - Renversement des attitudes

Je distingue le renversement des attitudes du renversement des rapports sociaux. En effet, j'entends par renversement des attitudes, des changements psychologiques qui ne sont pas liés à des rôles sociaux précis. C'est par exemple tel élève qui était timide et qui devient bavard, ou telle personne qui était agressive et devient aimable ou renversement...

4.3.4 - Renversement des rapports sociaux normés

C'est évidemment l'importance de ce trait qui m'a au départ interrogé. Ces inversions peuvent s'opérer dans de nombreuses directions et sous des modalités diverses. Par exemple dans le cas du renversement le plus fréquemment opéré, le renversement de rôle Professeur/Elèves (28 fois soit près d'un texte sur deux), il se peut que ce soit simplement un élève qui devienne professeur (renversement de statut), mais il se peut aussi que les élèves imposent leur loi au professeur (renversement de pouvoir), il se peut enfin que les deux renversements se combinent et que les élèves devenus professeurs imposent leur pouvoir aux ex-professeurs. Outre la dimension d'inversion Elèves/Professeur on repère par ordre de fréquence décroissante les inversions suivantes :

— Homme/Animaux. Pour cette dimension d'inversion, outre les deux modalités que je viens de signaler il faut en adjoindre deux autres. Une inversion identificatoire dans lequel le sujet de l'énoncé se réveille transformé en animal comme dans la **Métamorphose**. Enfin un dernier type d'inversion est l'inversion de pouvoir Animal/Animal, simple échange de pouvoir entre animaux réputés forts et animaux réputés faibles.

— Parents/Enfants, Homme/Femme : à propos de cette dernière on remarquera que jamais l'inversion de pouvoir n'est évoquée, alors que le thème de la femme qui bat son mari est très fréquent dans l'imagerie d'Epinal. La modalité d'inversion Homme/Femme le plus souvent manifestée est curieusement l'inversion vestimentaire !

— Autres inversions : Citoyen/Policier, Ouvrier/Patron, Riche/Pauvre, Acheteur/Vendeur, Cher/Bon marché.

4.3.5 - Inversions portant sur le support graphique de l'énoncé

Ce mode d'inversion consistant à subvertir le processus graphique lui-même est le plus surprenant et en tout cas le moins explicité dans la consigne de renversement. Il se présente sous quatre modalités allant de la moins subversive à la plus subversive :

— Ecriture de droite à gauche,
— Ecriture de bas en haut,
— Ecriture de bas en haut avec renversement de la feuille de copie,
— Ecriture en miroir. Ces textes sont particulièrement délicats à décrypter donc, probablement à écrire !

Le Tableau 5 indique pour chaque catégorie d'inversion le nombre de textes de chaque population dans lequel au moins un trait d'inversion apparaît (chiffres encadrés) ainsi que le détail des traits d'inversions rangés dans les sous-catégories indiquées page suivante.

Tableau 5 : Les cinq renversements

	Population C	Population F	Total
4.3.1 - **ESPACE**			
Haut/Bas	21	12	33
Droite/Gauche	5	7	12
Devant/Derrière	5	6	11
Entrer/Sortir	1	5	6
Dedans/Dehors	1	6	7
Cosmos	7	3	10
	40	39	79
Textes comportant au moins une inversion d'espace	[25]	[18]	[43]
4.3.2 - **TEMPS**			
Avant/Après	6	10	16
Finir/Commencer	3	8	11
Chronologie Matin/Soir	9	11	20
Inversion calendaire	2	5	7
Jeunesse/Vieillesse	2	9	11
Uchronie	1	1	1
	23	44	67
Textes comportant au moins une inversion de temps	[13]	[17]	[30]
4.3.3 - **ATTITUDE**	[8]	[18]	[26]
4.3.4 - **RAPPORTS SOCIAUX**			
Professeur/Elèves (statut)	10 } 13	12 } 15	29
(pouvoir)	7	9	
Animaux/Hommes (statut)	6 } 6	9 } 9	15
(pouvoir)	—	4	
(identité)	1	1	
Animaux/Animaux	1	1	
Parents/Enfants (statut)	3 } 4	6 } 8	12
(pouvoir)	1	4	
Hommes/Femmes (statut)	4	7	11
Citoyen/Policier	—	6	6
Ouvrier/Patron	—	5	5
Riches/Pauvres	2	3	5
Acheteur/Vendeur	1	2	3
Cher/Bon marché	1	5	6
	32	61	93
Textes comportant au moins une inversion de rapport social	[14]	[24]	[38]
4.4.5 - **SUPPORT GRAPHIQUE**			
Gauche/Droite	3	5	8
Haut/Bas	—	6	6
Début/Fin	—	6	6
Miroir	—	2	2
	3	19	22
Textes comportant au moins une inversion de support graphique	[3]	[11]	14

Le premier chiffre de ce tableau confirme massivement mon hypothèse quant à la prégnance de l'image mentale associée à l'embrayeur d'amorce mise en rapport avec le type de pédagogie. 70 % des textes issus de la population C commencent effectivement par l'inversion Haut/Bas contre 40 % dans la population F. D'une manière plus générale on observe que l'inversion spatiale domine dans les textes de la population C alors que les inversions d'attitudes et de valeurs sociales dominent dans la population F. Même domination de la population F en ce qui concerne l'inversion des supports.

Le graphique 3 synthétise les résultats bruts transcrits en pourcentages relatifs de chaque type d'inversion pour chaque population. Sa lecture confirme bien l'hypothèse selon laquelle plus une inversion est implicitée par la lettre de l'énoncé (ici l'inversion des valeurs spatiales), plus elle est développée par les élèves recevant un enseignement classique, inversement, moins une inversion est implicitée (valeurs psychologiques, sociales, conventions graphiques) plus elle est développée par les élèves recevant un enseignement de type Freinet.

Enfin, si l'on compare texte par texte les associations des divers types de renversement dans chacun des 60 textes (tableau 6) on voit clairement que les élèves de la population F ont tendance à combiner davantage de dimensions d'inversions que les élèves de la population C. Ce qui témoigne d'une plus grande flexibilité dans l'adaptation à la tâche. De plus, les six textes de la population C ne développant qu'une seule dimension d'inversion développent tous l'inversion spatiale, alors que sur les 4 textes de la population F ne développant qu'une dimension, 2 développent l'inversion spatiale, un, l'inversion temporelle et un, des inversions de rapports sociaux.

Graphique 3.

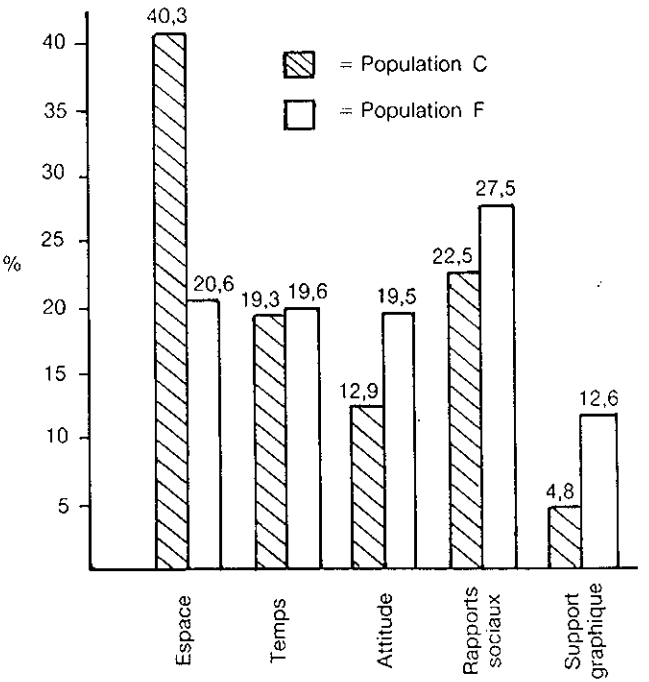


Tableau 6

Nombre de renversements par texte	Population C	Population F
5	1	3
4	1	8
3	6	8
2	15	7
1	6	3
0	1	1
Total	63	87
Moyenne	2,1	2,9

4.4 - Données concernant la consigne paradigmatique implicite

Rappelons cette consigne : sous prétexte d'un récit d'inversion, adoptez un point de vue critique, moral, philosophique ou politique sur le monde à l'endroit. La tradition du monde à l'envers est une tradition moraliste, même si celle-ci prend souvent les allures du comique et du grotesque. L'évaluation de l'adaptation du texte à cette consigne pose plus de problèmes que l'évaluation de l'adaptation aux deux autres consignes.

On peut certes évaluer un degré d'adaptation zéro à cette consigne implicite. Il s'agit des textes qui s'en tiennent à la lettre de l'énoncé du sujet et se contentent d'inverser une dimension physique sans commenter les effets psychologiques et moraux possibles de cette inversion. Ces textes sont au nombre de 6 dans la population C et 3 dans la population F.

A un degré supérieur d'adaptation viennent ensuite des textes en nombre plus élevé et que je qualifierai de « psychologiques » en ce sens que le sujet de l'énoncé prend position par rapport à la situation d'inversion et l'évalue positivement ou négativement. Cependant, ces textes ne répondent que partiellement à la consigne implicite dans la mesure où l'évaluation porte sur les effets du changement sur le sujet de l'énoncé et non pas sur le monde changé.

Le rapport à cette consigne implicite se situe de fait dans l'implication du point de vue du sujet de l'énonciation dans le sujet de l'énoncé et non seulement du sujet de l'énoncé dans l'énoncé. Pour le moment, de façon très provisoire et incertaine, j'envisage cette question à mes yeux centrale mais encore en friche, sous trois points de vue :

— implication culturelle,
— implication éthique,
— implication littéraire.

4.4.1 - Point de vue culturel

Toute œuvre littéraire de fiction intègre de façon plus ou moins manifeste des éléments des savoirs culturels contemporains. D'une certaine façon, l'intégration de ces savoirs a pour fonction — entre autres — de vraisemblabiliser la fiction et entretenir la feinte.

D'autre part, si l'on suit Bakhtine et C. Ginzboug, le thème du monde à l'envers devrait favoriser l'intégration des savoirs propres à la culture populaire, au détriment des savoirs propres à la culture savante.

Il était intéressant de savoir si les élèves de seconde intégreraient dans leurs textes des références culturelles spécifiques et quelles références culturelles.

Sur les 60 textes, 11 comportent des références culturelles explicites, 4 dans la population C et 7 dans la population F.

Sur les 4 références culturelles de la population C, 3 sont des références « savantes » ayant un rapport explicite avec la consigne ; ce sont des références à Kafka, Ionesco, Hitchcock, comme si les élèves étaient soucieux de montrer qu'ils avaient bien compris le cadre de référence culturel « noble » de l'exercice. La 4e référence a trait à un acteur de cinéma P. Dewaere.

Les 7 références culturelles de la population F sont au contraire des références « populaires » ; par là j'entends qu'il s'agit de références propres à la culture des jeunes, musique rock, pop, funk..., moto, drogue. Un texte présenté même de façon tout à fait explicite le renversement culturel Savant/Populaire puisque le sujet de l'énoncé voit dans une bibliothèque « les livres de Zola qui deviennent des disques des Beatles ».

4.4.2 - Point de vue éthique

Dans la tradition culturelle populaire, le monde à l'envers a, entre autres, pour fonction, de régler son compte au monde à l'endroit.

En va-t-il de même dans les textes recueillis ? Dans un nombre de textes, je l'ai remarqué, les élèves, dans la tradition carnavalesque la plus classique, inversent les rapports élèves professeurs et font subir à ceux-ci les traitements pédagogiques et disciplinaires qu'ils perçoivent comme des brimades ; rien de surprenant à cela. Mais la critique du monde à l'endroit peut aller plus loin pour devenir globale (passage de l'anecdote comique à la théorie). A vrai dire, cette critique radicale, politico-éthique est rare. Je ne la rencontre de façon très explicite que dans 6 textes, mais là encore le style de pédagogie semble discriminatoire puisque sur ces 6 textes, un seul provient de la population C, les 5 autres viennent de la classe F. Un texte est particulièrement intéressant dans la mesure où, ironiquement il se présente comme une inversion « au carré » puisque l'élève décrit le monde actuel tel qu'elle le juge (sévèrement), comme si c'était le monde à l'envers.

4.4.3 - Point de vue littéraire

Une dernière fois, rappelons la consigne : « Vous vous réveillez... racontez ». J'ai déjà fait remarquer au § 3.3.3 que cette consigne s'adressait en fait à deux sujets différents donc à deux « je » dont un a valeur de shifter et l'autre non. Dans plusieurs textes (1973-1975) R. Barthes voyait dans l'opération de déshifterisation (brouillage dans le repérage des shifters, impossibilité faite au lecteur de répondre à la question qui parle ?) et de diagrammatisation (parler du texte dans le texte lui-même) les critères de l'écriture littéraire.

J'ai trouvé de façon explicite le processus de déshifterisation dans 5 textes, tous issus de la classe F. Le plus symptomatique de ces textes est comparable, toutes proportions gardées au début de **La métamorphose** de kafka et de **Une vie de chien** de Bougalkof.

En ce qui concerne la diagrammaticalisation, je l'ai rencontrée dans 7 textes, 2 provenant de la classe C et 5 de la classe F.

On peut donc dire que, même si, comme cela était prévisible, les textes répondant à la consigne paradigmatique implicite sont relativement peu nombreux, c'est

néanmoins dans la classe Freinet qu'ils apparaissent le plus fréquemment.

V - CONCLUSION

Elle est provisoire et brève. Plus une pédagogie du français est diversifiée, ouverte et active, plus les élèves ont tendance à prendre des distances par rapport à la lettre de la consigne pour s'adapter à son esprit et donc répondre à l'attente culturelle implicite de l'institution scolaire.

Pierre CLANCHÉ
professeur de sciences
de l'éducation
UER de sciences sociales
et psychologiques
Université de Bordeaux II

Références bibliographiques

BAKHTINE (M.) (1970), **L'œuvre de François Rabelais et la Culture populaire au Moyen-Age et sous la Renaissance,** trad. A. Robel, Paris, Gallimard.

BAROJA (J.C.) (1979), **Le Carnaval,** trad. S. Leger, Paris, Gallimard.

BARTHES (R.) (1973), « Les sorties du texte » in **Bataille,** Colloque de Cerisy, Paris, UGE, 10/18.

CHARTIER (R.) et JULIA (D.), « Le monde à l'envers », **l'Arc,** N° 65, p.43-53.

CLANCHÉ (P.) (1982), **L'évolution du texte libre à l'école élémentaire, contribution à une génétique de la textualité.** Thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II.

CLANCHÉ (P.) (1985), « La production du récit de fiction à l'école, problème linguistique ou problème psychologique ». **Bulletin de psychologie,** Tome XXXVIII, n° 371, p. 613-623.

ESPÉRET (E.) (1979), **Langage et origine sociale des élèves,** Berne, Francfort, Peter Lang.

GINSBURG (C.) (1980), **Le fromage et les vers, l'univers d'un meunier du XVI° siècle,** trad. M. Aymard, Paris, Flammarion.

GRICE (H.P.) (1975), « Logique et conversation », trad. F. Berthet A. Bozon, **Communications,** n° 30, p. 57-72.

HILL (C.) (1979), **Le monde à l'envers,** trad. S. Chambo, R Ertxel, Paris, Payot.

LAFOND (J.) et REDONDO (A.) (1979), **L'image du monde renversé et ses représentations littéraires et para-littéraires de la fin du XVI° siècle au milieu du XVII° siècle,** Paris, J Vrin.

LEROY LADURIE (E.) (1979), **Le carnaval de Romans,** Paris Gallimard.

SEARLE (J.R.)
(1975), « Le statut logique du discours de fiction », trad. Proust, **Sens et expression,** Paris, Minuit, 1982.
(1980), « L'intentionalité de l'intention et de l'action », trad. Proust, **Critique,** n° 401, p. 990-1010.

TRISTAN (F.) (1980), **Le monde à l'envers,** Paris, Hachette.

WEINRICH (H.) (1973), **Le temps,** trad. M. Lacoste, Paris, Seu

CULTURES LYCÉENNES

par Régine BOYER, Monique DELCLAUX
Annick BOUNOURE

Cet article, s'inscrivant dans le débat sur l'existence d'une culture adolescente transclassiste, cherche à identifier « la » culture lycéenne et à préciser ses rapports avec les cultures classiques, de masse ou de classe. L'exposé s'appuie sur les résultats d'une enquête nationale sur les comportements culturels lycéens, éclairés par la comparaison, d'une part avec les pratiques de l'ensemble de la population française adulte, d'autre part avec celles des 15-19 ans non-scolarisés. Les analyses montrent la diversité interne de la population lycéenne puisque coexistent tant le modèle le plus classique et élitiste que le modèle le plus populaire.

En 1962, E. Morin (1) se demandait si l'opposition des générations ne devenait pas une des oppositions majeures de la vie sociale, si la différence entre le jeune et le vieil ouvrier n'était pas plus grande qu'entre le jeune ouvrier et l'étudiant. Cette interrogation s'appuyait sur un double constat : celui d'une part de l'émergence d'une tierce culture issue de la presse, du cinéma, de la radio, de la TV prenant place à côté des cultures classiques, humanistes et religieuses, celui d'autre part de la constitution d'une classe d'âge adolescente affirmant ses propres valeurs et définissant ses manières de vivre. Les relations entre culture de masse et classe des jeunes apparaissaient circulaires ; la culture de masse acculture les nouvelles générations en lui fournissant héros et modèles de vie, celles-ci l'orientent en lui faisant promouvoir les valeurs juvéniles, toutefois émoussées ou intégrées dans des « harmonies standardisées ».

Cette problématique, pourtant ancienne, constitue une toile de fonds explicite ou implicite aux débats répétés sur l'existence d'une culture adolescente transclassiste. La proposition n'est pas simple puisqu'elle implique qu'un système culturel propre puisse être imputé à un groupe construit sur l'appartenance à la même classe d'âge. Quelle peut être l'autonomie de ce système par rapport aux autres cultures : culture de masse, nationale, régionale, éthnique, de classe, classique, humaniste... ? Comment sont définies les bornes de cette classe d'âge ? L'utilisation du critère d'âge — critère biologique — n'exprime-t-elle pas improprement la position dans la structure sociale et les rapports sociaux d'une catégorie ? Si la particularité de la jeunesse est la fréquentation de plus en plus longue du système scolaire et la non-accession à certains attributs de la maturité (2), telle l'installation professionnelle et matrimoniale, peut-on poser l'universalité dans toutes les classes sociales des calendriers et modes d'accès à la maturité ? Autrement dit, quelle est la légitimité d'un regroupement des 18 ans, par exemple, qu'ils soient sans emploi, jeunes travailleurs, lycéens ou étudiants, vivant chez leurs parents ou indépendamment, seuls ou en cohabitation ?.

L'enquête nationale récente dont nous allons présenter certains résultats (3) s'inscrit dans ce champ de questions. Elle tente d'appréhender les comportements culturels d'une catégorie de jeunes définie non seulement par son âge mais aussi par sa position dans un niveau précis du système scolaire ; ce sont les lycéens. Elle s'attache à situer leurs pratiques en les comparant à celles de l'ensemble de la population française adulte et à celles des 15-19 ans non scolarisés (4). Peut-on identifier une culture lycéenne, dans quels rapports à la culture classique, à la culture de masse, aux cultures de classe ? Précisons pour mémoire que sur 100 enfants entrant en 6e, 41 arrivent en classe de seconde (enseignement long), 18 en première année de BEP et 13 en troisième année de CAP, niveau équivalent du cursus de l'enseignement technique court (5).

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Les comportements culturels des lycéens sont abordés sous un angle limité. Plus précisément, nous proposions aux enquêtés, une liste de pratiques de loisirs

comprenant des sorties (cinéma, théâtre, discothèque, matches sportifs...) ainsi que des activités (*lecture, radio*, TV, disques, bricolage, sport...) et les questions sur la fréquence de chaque pratique ; l'interrogation portait ensuite sur leurs goûts en matière d'écoute radiophonique et musicale, lecture, TV et cinéma. Une question enfin sur les aspirations en matière de mode de vie présentait un éventail de valeurs personnelles ou sociales et permettait d'insérer la première série d'informations dans un contexte d'orientation générale. L'ensemble se présentait majoritairement sous forme de questions fermées ; quelques possibilités de triple choix et réponses ouvertes étaient cependant ménagées de manière à obtenir des données plus riches et plus précises.

A l'encontre des thèses pressées de prouver l'existence d'une culture adolescente rassembleuse des jeunesses, nous avons d'emblée présupposé la diversité interne des lycéens et la variété de leurs pratiques et de leurs goûts. Nos hypothèses associent les variations de pratiques prioritairement à la filière scolaire, aux options suivies, à l'origine socio-professionnelle et secondairement au sexe et à l'âge. Des informations sur les caractéristiques socio-démographiques, socio-économiques et socio-culturelles individuelles complétaient donc les questionnements.

Cette enquête, par questionnaires, a porté sur un échantillon national *représentatif de lycées* : 96 LEP et 99 lycées y ont répondu représentant de façon satisfaisante les différents types d'établissement ainsi que la diversité des tailles de ville d'implantation et de régions. Nous disposons ainsi de 2 274 questionnaires exploitables provenant soit d'élèves de seconde de lycée d'enseignement général et technique (1 221) soit d'élèves de première année de BEP de lycée d'enseignement professionnel (1 053).

La représentativité de la population obtenue est acceptable : en ce qui concerne la variable sexe, on constate, comme au niveau national (6), une légère surreprésentation des filles (53 %), un peu plus sensible chez les élèves de seconde que chez ceux de BEP. La répartition par origine socio-professionnelle (cf. tableau 1) des élèves de seconde montre une répartition proche de celle qui apparaît au niveau national avec cependant une sous-représentation non négligeable des enfants d'ouvriers et corrélativement une surreprésentation des classes moyennes salariées. L'échantillon d'élèves de BEP obtenu semble également *tiré vers le haut de la pyramide socio-professionnelle par* rapport à la répartition nationale. Mais les données de référence rassemblent en une seule catégorie les élèves de première année de BEP et ceux de CAP préparé en deux ans. C'est une explication possible de la distorsion constatée.

Pour tester nos hypothèses, trois modes d'analyses ont été retenus : l'information a d'abord été examinée pratique par pratique en recherchant l'incidence des caractéristiques sociales des enquêtés sur les réponses. Une analyse factorielle de correspondance de l'ensemble des réponses suivie d'un programme de classification *automatique appliqué à la population ont permis d'appré*hender la structure des réponses des enquêtés puis d'identifier des sous-groupes internes en dégageant des classes d'individus. Ce sont les points saillants de ces analyses que nous présentons.

LES LYCÉENS DANS LA POPULATION FRANÇAISE

L'analyse descriptive des pratiques de loisirs et des goûts culturels des lycéens cherche à mettre en évidence des traits communs à l'ensemble de cette population et à montrer si des pratiques et goûts spécifiques les distin*guent de la population française adulte.*

Une première différence apparaît d'emblée. Elle tient à la fréquence et aux choix des sorties. Celles-ci tiennent une place importante dans les loisirs des lycéens. La majorité d'entre eux se rendent au moins une fois par mois au cinéma (72 %) et dans des « boums » ou des discothèques (60 %). Près de la moitié assiste à des matches sportifs aussi régulièrement. S'ils fréquentent beaucoup moins souvent les musées et les expositions les deux tiers y vont cependant au moins une fois dans l'année. Ils vont plus rarement au théâtre et au concert (un peu plus de la moitié n'y allant jamais). Néanmoins quel que soit le type de manifestations ou de spectacles la fréquentation lycéenne est très supérieure à celle de la population française : en 1981, 50 % des français ont fréquenté dans l'année les cinémas, 30 % les musées 20 % les matches sportifs, 11 % les théâtres et 9 % les *concerts une fois et plus dans l'année* (4).

Tableau 1 : répartition des élèves selon la catégorie socio-professionnelle du père et la filière (échantillon obtenu et répartition au niveau national) (6)

Elèves	1re année de BEP		Seconde	
CSP du père	T = 917 %	Niveau Nat. %	T = 1 122 %	Niveau Nat. %
Agriculteurs	9,8	5,8	9,1	4,7
Salariés agric.		1,3		0,7
Ouvriers	33,3	44,4	18,8	27,3
Patrons Commerce-Industrie	12,8	8,8	10,4	10,6
Employés	15,8	9,5	16,3	9,8
Cadres moyens	15,6	9,2	22,5	17,5
Cadres Sup. - Prof. Libérales	6,4	3,2	19,1	17,7
Pers. de service	2,3	5,2	1,2	2,9
Autres	1,1	3,8	0,7	5
Sans profession	2,9	8,5	2,3	4,8
TOTAL	100	100	100	100

Les lycéens se différencient aussi des adultes par la distance relative qu'ils montrent vis-à-vis des médias : TV, radio et presse. Certes, la moitié des élèves interrogés déclarent regarder la TV chaque jour mais l'autre moitié n'est télespectratrice que deux ou trois fois par semaine ou plus rarement encore. De même 50 % des lycéens écoutent la radio aussi peu régulièrement. Pour ces deux médias, l'écart avec la population adulte est sensible : 70 % des adultes regardent la TV et écoutent la radio tous les jours. Quant à la presse, elle semble peu attirer les lycéens : 20 % des élèves disent lire chaque jour un journal, 26 % souvent. Dans la population adulte, la proportion de lecteurs quotidiens était, en 1981, de 50 %. Les émissions les plus recherchées par les lycéens sont les films à la TV (80 % des choix) et les émissions musicales à la radio (83 % des choix) écoutées de préférence sur les radios locales ou les grandes stations périphériques. Viennent ensuite sur les deux médias, les émissions sportives, les informations, les variétés et les jeux. Les émissions à caractère culturel ou documentaire ont fait l'objet de faibles scores. Par rapport à la population des adultes, les lycéens attribuent une place secondaire aux émissions d'information et d'actualité. TV et radio semblent être plus considérées comme source de divertissement que d'informations sur différents domaines. Leur audience ne tient-elle pas en grande partie à leurs rôles de « diffuseurs » de genres et de modes d'expression particulièrement prisés par les jeunes : le film, la musique et pour un certain nombre d'entre eux, le sport en tant que spectacle ?

Musique et cinéma apparaissent comme des dominantes de l'univers culturel des lycéens sans que ces intérêts majeurs préfigurent une communauté de goûts.

La musique

La préférence pour les émissions musicales à la radio mais aussi le fort taux d'écoute quotidienne de disques et de cassettes attestent la place prépondérante occupée par la musique dans la vie quotidienne des lycéens. En fond sonore ou écoutée attentivement, elle rythme leurs journées. Pour la majorité, c'est une musique plus consommée que jouée : 64 % déclarent ne jamais jouer d'un instrument de musique. Le rock (54 % des choix), la chanson (47 %), le reggae (30 %) sont les genres musicaux les plus appréciés. La musique classique, quant à elle, a été retenue par 16 % des élèves. Cet intérêt pour la musique rock distingue les lycéens de l'ensemble des adultes qui élisent en premier la chanson et en second la musique classique. Collectivement distants des adultes par les genres de musique appréciés, les lycéens n'ont pas pour autant des goûts uniformes. Le soin mis par un grand nombre d'entre eux à préciser leur choix en affinant la catégorie rock (hard-rock, jazz-rock), en indiquant de nombreux noms de groupes ou de chanteurs, en soulignant leurs goûts pour des styles particuliers (« new-wave », « funky » par exemple) a conduit à mener une étude particulière (7) qui a montré combien les choix majoritaires recouvrent une dispersion des références. Affirmer sa différence par rapport aux autres, revendiquer son appartenance à telle ou telle mouvance montre que la musique tout en étant un vecteur de communication entre jeunes est aussi un moyen de construire son identité personnelle.

Le film

Les lycéens fréquentent beaucoup les cinémas et recherchent principalement les films à la TV. Pour cerner les types de films qu'ils apprécient, nous les avons interrogés sur des films en exploitation au moment de l'enquête ou sur des films plus anciens, devenus des classiques du cinéma souvent présentés à la TV. Un premier constat : ils ignorent la plupart des films anciens et n'ont pas vu des films d'auteur ou des films politiques comme « L'homme de marbre » ou « Yöl ». Ce qui les attire, ce sont essentiellement des films d'action et d'aventure ou des comédies comme « L'as des as », « Le retour des bidasses en folie », « La boum II ». Ils semblent rechercher principalement l'évasion, la détente.

La lecture

La lecture est une activité à laquelle plus de la moitié des lycéens s'adonnent assez régulièrement (54 % disent lire deux ou trois fois par semaine et plus). L'enquête sur « Les pratiques culturelles des français » montre que l'activité de lecture est plus grande chez les 15-19 ans que chez les adultes : 25 % de ceux-ci déclarent lire plus de vingt-cinq livres par an contre 19 % pour l'ensemble des français (8). Les bandes dessinées viennent en tête des choix de nos lycéens (43 %) suivies par les romans policiers (34 %), les romans modernes (33 %) et les revues (30 %). La littérature classique a reçu 18 % des choix. L'intérêt des élèves pour l'histoire dessinée marque l'écart le plus notable avec les goûts des adultes (5 % de ces derniers ont choisi ce genre). On constate aussi le peu d'intérêt des élèves pour les ouvrages traitant de questions économiques, politiques ou sociologiques. Ils sont aussi peu nombreux à lire des magazines d'informations générales, préférant les revues spécialisées (sport, informatique, musique) ou les magazines relatant les faits et gestes de leurs vedettes préférées.

Le sport

L'activité physique fait partie du mode de vie des lycéens : 53 % font du sport très régulièrement, 33 % plus occasionnellement. C'est un élément de plus qui

distingue les lycéens des adultes pour qui la pratique selon les sports ne dépasse pas 7 à 13 %. On peut cependant se demander si c'est un choix délibéré pour tous ces lycéens dans la mesure où le sport est une discipline scolaire. L'intérêt pour le sport en tant que spectacle n'est pas aussi partagé.

Cet ensemble d'activités et de pratiques s'inscrit dans des perspectives d'avenir montrant des jeunes soucieux d'une intégration professionnelle sans aliénation : ils souhaitent avant tout « avoir un métier selon leurs goûts ». Ils sont aussi attentifs à leur bien-être personnel : « être bien dans sa peau », « réussir sa vie affective », « gagner de l'argent et vivre dans le confort » ont été les propositions les plus choisies. En revanche, ils sont peu intéressés par une réussite socialement reconnue. S'ils désirent encore « vivre dans un monde de paix et de solidarité » et dans « une société préservant la liberté de chacun », ils ne souhaitent pas s'engager dans l'action sociale ou politique. Les lycéens des années 1980 semblent surtout à la recherche de leur équilibre personnel et montrent un certain scepticisme à l'égard des transformations possibles de la société. Ils se démarquent ainsi de leurs aînés des années 1970 qui, comme l'ont souligné C. Camilleri et C. Tapia (9), adhéraient aux principales valeurs sociales, croyaient dans la capacité du système social à se transformer et valorisaient les actions de masse (10).

Les élèves des lycées classiques, techniques et professionnels composant notre échantillon ont donc en commun des comportements de loisirs et des goûts qui les distinguent de la population des adultes. Leurs tendances majoritaires sont proches de celles mises en évidence dans d'autres enquêtes menées auprès d'adolescents en Belgique et au Québec (11) par exemple. On retrouve le même engouement pour la musique, le goût pour une musique rock multiforme, l'intérêt pour la lecture des bandes dessinées, la place importante accordée aux sorties de détente (cinéma et discothèque), la pratique régulière du sport. Enfin la TV, si elle fait partie de leur univers culturel n'est pas l'objet d'un investissement particulier.

15-19 ANS SCOLARISÉS ET NON-SCOLARISÉS

La recherche du divertissement et de la détente semble être l'orientation donnée par tous ces jeunes à leurs loisirs. Mais ces pratiques et goûts spécifiques ne sont-ils pas liés à la place de ces adolescents dans la structure sociale à savoir principalement à leur non-établissement professionnel ? Les préoccupations des lycéens, leur disponibilité ne sont pas les mêmes que celles de jeunes du même âge engagés dans la vie active. Si on se réfère aux données tirées de l'enquête du ministre de la Culture sur les jeunes de 15 à 19 ans « étudiants » et « non-étudiants » (4), on constate pourtant que les grandes orientations des uns et des autres vont dans le même sens. Ensemble ils se distinguent de la population adulte par la fréquence élevée de leurs sorties, par leur consommation télévisuelle plus faible, par leurs goûts pour des genres culturels peu appréciés des adultes en général. Cependant des écarts entre « étudiants » et « non-étudiants » apparaissent. Les jeunes scolarisés fréquentent plus souvent les musées et les théâtres. Ils sont plus nombreux à s'intéresser aux émissions littéraires et scientifiques et un peu plus attentifs à l'actualité politique, sociale ou économique. Les non-étudiants en revanche, sont plus téléspectateurs et ont une activité de lecture moins intense. Sur ce dernier point, ils tendent à se rapprocher de l'ensemble des français. C'est donc sur des pratiques ou des goûts non majoritaires que la distinction entre « étudiants » et « non-étudiants » s'établit.

L'écart des pratiques « jeunes » avec celles de la population adulte se manifeste nettement sur les tendances dominantes. Quelques activités propres suffisent-elles à désigner une culture particulière ? Une approche différente, recherchant non plus les proximités et distances de la population lycéenne, considérée globalement, à la population adulte mais au contraire les différences internes à l'ensemble des élèves ne permet-elle pas de considérer la question de manière plus pertinente ?

FIGURES MULTIPLES DE LYCÉENS

La classification ascendante hiérarchique (12) permet précisément de définir des groupes d'individus dont les réponses sont proches. Pour déterminer les variables responsables de ces regroupements d'individus, un tableau croisé (classes × modalités) est construit ; il permet de décrire les associations les plus significatives en examinant les pourcentages moyens de chaque modalité et les pourcentages relatifs de chaque classe. Les caractéristiques de chaque classe retenue s'inscrivent donc sur le fond des tendances générales définies par l'ensemble des réponses et s'interprètent à partir d'écarts à la moyenne.

Ici, huit classes ont été retenues, leur organisation permet de distinguer deux grands ensembles d'importance inégale. Le premier, minoritaire, rassemble 28,6 % des lycéens (classes 1-2-3). Ceux-ci se caractérisent par des pratiques et des goûts témoignant d'une forte adhésion aux formes culturelles les plus légitimées et corrélativement d'un rejet des formes les plus populaires. L'autre rassemble la majorité des élèves (71,4 %, classes 4 à 8). Il est plus composite, montrant des relations diversifiées tant aux productions de la culture légitimée qu'aux produits les plus standardisés des industries culturelles.

Les élèves composant le premier ensemble présentent donc des caractéristiques communes. La partition en 3 classes distinctes s'établit, au-delà de l'adhésion aux formes culturelles légitimées, sur l'importance des sorties et l'orientation des intérêts vers les arts et la littérature ou les sciences et les techniques.

Classe 1 (10,8 % des lycéens)

Les activités pratiquées par ces élèves favorisent l'acquisition d'une culture littéraire et artistique et répondent à leur double désir d'élargir leur culture et d'avoir une vie active et créative. Ils fréquentent, en effet, plus que tous les autres, expositions, concerts et théâtres et pratiquent des activités artistiques. Ils sont grands lecteurs, notamment d'ouvrages classiques, apprécient surtout la musique classique et choisissent le cinéma d'auteur. Télespectateurs et auditeurs de radio peu assidus, ils privilégient, à l'encontre de la majorité des lycéens, les émissions dites « culturelles ».

Classe 2 (6,4 %)

L'appétit culturel de cette classe de faible effectif n'est pas moins intense que celui de la classe précédente. Les goûts des élèves se portent sur des choix identiques, restreints cependant par leur sédentarité. Les activités de loisirs s'organisent donc autour de lectures classiques et de l'audition d'émissions littéraires ou « culturelles » à la radio et à la TV.

Ces deux classes présentent des caractéristiques socio-démographiques communes. Elles sont majoritairement composées de filles, jeunes (15 ans, et moins de 15 ans), fréquentant des lycées classiques ou polyvalents et inscrites dans l'option « initiation économique ». Cependant, si les élèves de la classe 2 sont issus de toutes les catégories socio-professionnelles réparties comme dans l'ensemble de la population, ceux de la classe 1 sont sensiblement plus souvent issus des catégories moyennes salariées ou supérieures. Ils habitent en outre plus souvent Paris ou la région parisienne.

Classe 3 (11,4 %)

Ces élèves se caractérisent par leur attirance pour les sciences et les techniques. S'ils souhaitent eux aussi élargir leur culture, c'est essentiellement dans le domaine scientifique. Sédentaires, ils réalisent leurs aspirations à travers leurs choix de lectures (revues spécialisées), d'émissions télévisées et la pratique d'activités techniques.

Ces lycéens sont en majorité des garçons. Leur répartition entre les différents types d'établissement, leur répartition par origine socio-professionnelle ne diffèrent pas de celles de l'ensemble de la population. Une particularité émerge néanmoins : l'engagement dans l'option « technologique » pour les élèves de lycée, dans l'option « industrielle » pour ceux de LEP.

Ces trois classes présentent en commun d'abord une distance marquée envers les activités et goûts majoritaires dans la population lycéenne. Leur adhésion à la culture classique dans sa double composante actuelle est d'autre part patente : culture humaniste, littéraire et/ou artistique pour les uns, culture scientifique et/ou technique pour les autres. Elle va de pair avec un démarquage *explicite à l'égard des produits de la culture de masse :* ces lycéens gardent leurs distances vis-à-vis des musiques adolescentes comme des romans de détente, des films commerciaux d'action ou comiques comme des jeux télévisés.

La caractérisation des 5 autres classes est plus complexe : elles se définissent en effet soit dans leur mode de relation à la culture classique et leur production d'associations d'éléments culturels d'origines diverses (classes 4 et 5), soit dans leur attachement à des formes traditionnellement populaires réinterprétées dans des productions de masse (classes 6 et 7), soit par leur distance avec ces deux champs globalement circonscrits (classe 8).

Classe 4 (7,3 %)

Sont réunis là des sportifs attachés aux sorties de détente (discothèques, cinéma), aimant les films d'actions et fréquentant les matches sportifs. Mais à ces pratiques considérées comme plutôt populaires s'en ajoutent d'autres réputées plus culturelles. Ces mêmes élèves vont aussi fréquemment au concert, au théâtre. Leurs goûts en matière de films sont éclectiques : ils apprécient aussi le cinéma d'auteur. De même ne s'intéressent-ils pas seulement au sport mais aux sciences et à l'actualité politique et économique à travers leurs lectures et choix d'émissions télévisées.

Actifs, ils aspirent à gagner de l'argent et vivre dans le confort mais aussi, pour quelques-uns, à prendre une part active à la vie sociale et politique.

Classe 5 (13,1 %)

Ces lycéens sortent peu mais leurs rares sorties les conduisent à l'opposé des tendances majoritaires, au *théâtre, concert ou dans des expositions. Lecteurs assez* assidus, ils apprécient les romans modernes ainsi que les auteurs classiques. A la TV et à la radio, leurs goûts semblent osciller entre les émissions théâtrales et les feuilletons, les émissions de dialogues avec les auditeurs et celles de variétés, la chanson étant leur genre musical préféré.

Ainsi apparaissent-ils quelque peu partagés entre des goûts plutôt populaires et une bonne volonté culturelle manifeste marquée encore par la pratique d'activités artistiques.

Ces deux classes ont en commun d'être mixtes du point de vue de l'origine scolaire. Elles regroupent des élèves de lycée et de LEP présents dans des proportions comparables à celles de l'ensemble de la population. Mais dans la classe 4, composée de 75 % de garçons, les options technologiques ou industrielles sont dominantes alors que dans la classe 5, composée à 90 % de filles, ce sont les options initiation économique ou tertiaire qui dominent. L'origine sociale de ces élèves ne les distingue en rien de la moyenne ; on notera seulement que les lycéens âgés de 17 ans ou plus de 17 ans sont légèrement surreprésentés dans la classe 4.

Classe 6 (22,5 %)

Cette classe, d'effectif important, rassemble des sportifs avides de divertissement qui fréquentent assidument discothèques, manifestations sportives et cinémas. Leurs préférences vont aux films d'action et films comiques et lorsqu'ils lisent, ce qui n'est pas très fréquent, ils choisissent plus encore que l'ensemble de la population, dont ce sont les tendances majoritaires, les bandes dessinées et les romans policiers. Ce qui leur paraît le plus enviable dans la vie « c'est de gagner de l'argent et vivre dans le confort » sans qu'une autre aspiration nuance ce choix, comme pour d'autres profils d'élèves.

Classe 7 (11,1 %)

Pour cette classe précisément, l'argent et le confort portent un sens fort mais elle souhaite tout autant une vie tranquille et organisée et une réussite affective.

Très casaniers, ces lycéens organisent leur temps libre autour des loisirs domestiques, TV, radio et lecture essentiellement. Sur l'un ou l'autre support, ils écoutent préférentiellement les feuilletons, les jeux et les émissions de variétés les plus populaires. Lorsqu'ils lisent, ils choisissent des autobiographies ou des séries. Contrairement à l'ensemble de la population, ils fréquentent très peu les cinémas mais souhaiteraient voir les plus gros succès commerciaux de l'année.

Ces deux classes présentent de prime abord peu de caractéristiques socio-démographiques communes. La première est à dominante masculine, la seconde à dominante féminine. La première est mixte du point de vue de l'origine scolaire avec cependant une réprésentation légèrement supérieure des élèves de LEP, la seconde est composée au 2/3 d'élèves de LEP. C'est l'option industrielle ou technologique qui domine pour la classe 6, l'option tertiaire pour la classe 7. Leurs origines sociales les rapprochent pourtant : les pères des élèves de la classe 6 sont un peu plus souvent ouvriers que dans la moyenne, ceux de la classe 7 sont majoritairement ouvriers ou agriculteurs.

Classe 8 (17,4 %)

Cette classe occupe une place particulière dans l'ensemble des classes. Elle constitue un ensemble important dont les comportements de loisirs et goûts apparaissent exclusifs. Ainsi le sport et le cinéma ne les attirent pas, ni aucune autre sortie. Ils lisent peu et ne sont pas des télespectateurs assidus. Leur domaine de prédilection c'est la musique, plus consommée que jouée néanmoins. Plus que tous autres, ils écoutent disques, cassettes et émissions de musique à la radio ou à la TV lorsqu'elles diffusent les styles musicaux auxquels ils sont attachés (rock, funky, hard, disco). L'écoute musicale semble orienter totalement l'occupation du temps libre de ces jeunes comme, l'échange entre pairs autour de ces musiques.

A distance des formes de culture tant classiques que populaires, ces lycéens font-ils émerger des comportements et goûts originaux ou ne font-ils qu'adhérer au plus près à ces courants contrôlés par les industries culturelles ?

Dans la mesure où précisément, aucun trait socio-démographique (origine scolaire, origine socio-professionnelle, sexe) ne permet de les caractériser, ils présentent la surface de projection idéale des discours sur l'existence d'une culture jeune rassembleuse. Mais nous devons attirer l'attention sur la probable diversité des individus regroupés dans cette classe. Le profil de celle-ci est en effet construit sur des caractères communs négatifs et un rassemblement sur le choix de l'item « Autre » en matière de goûts musicaux. La réponse commune « Autre » masque des genres différents et des courants divergents : le disco ou le funky sont largement diffusés par les médias : le hard-rock ou le punk renvoient à des groupes très minoritaires revendiquant une culture autonome et innovante.

L'analyse des caractéristiques de cette classe rappelle cependant que l'engouement pour certaines musiques constitue le point nodal de l'hypothétique culture lycéenne. Mais ces musiques d'élection rassemblées dans des catégorisations adultes sont aussi lieu et support de différenciation entre les jeunes (7).

CONCLUSION

La diversité interne de la population lycéenne dans le domaine des pratiques culturelles constitue l'information

majeure apportée par l'enquête. A l'image du sens commun d'une jeunesse unitaire se substitue le constat de la pluralité. Si ces jeunes pris ensemble présentent quelques traits communs, l'affinement de l'analyse conduit à dégager des différences internes dessinant un large éventail de pratiques : la recherche de classes d'individus montre, parmi les élèves, la réalité du modèle le plus classique et le plus élitiste comme celui du plus populaire : les amateurs de lectures et musiques classiques côtoient les amateurs d'émissions sportives et les consommateurs de variétés et feuilletons télévisés.

Si notre première hypothèse est donc amplement confirmée, la seconde qui associait prioritairement la diversité des pratiques à la filière et à l'option scolaire suivies ainsi qu'à l'origine socio-professionnelle l'est sensiblement moins.

Parmi les huit classes d'élèves dégagées, deux seulement montrent en effet cet emboîtement des effets de filière et d'origine socio-professionnelle. La **classe 1** regroupe plus spécifiquement des élèves de lycées classiques issus de milieux favorisés, la **classe 7** des élèves de LEP issus de milieux agricoles et ouvriers. Ces classes représentent les deux extrêmes de l'éventail de pratiques qui vient d'être évoqué et ne constituent que 22 % de la population totale.

Ailleurs, c'est la mixité des origines scolaires et sociales qui domine ; les communautés de pratiques et goûts culturels traversent les séparations enseignement général / technique / professionnel à ce niveau du cursus tout au moins. Elles reposent plutôt sur des convergences d'option qui mêlent élèves de seconde engagés dans l'option « initiation économique » et élèves de BEP « tertiaire » d'une part, seconde option « technologie » et BEP « industriels » d'autre part.

Si l'effet de filière attendu est remis en cause par les résultats (bien que nos conclusions doivent être nuancées par le niveau du second cycle retenu et par l'absence d'élèves de CAP en LEP), si l'effet de l'origine socio-professionnelle est inégalement lisible, un facteur extrêmement discriminant, est apparu : le sexe. Les activités et goûts des lycéens sont sensiblement différents selon qu'il s'agit de filles ou de garçons et reproduisent les normes les plus traditionnelles de la division sexuelle des rôles : aux garçons, l'intérêt pour les sciences et les techniques, les sorties et les activités sportives ; aux jeunes filles, les goûts littéraires et artistiques, les préoccupations affectives et les activités les plus casanières ; ces activités et goûts prenant ensuite leurs contenus propres dans la variété de leurs formes classiques ou populaires.

La prégnance du milieu social d'origine apparaît plus nettement chez les filles que chez les garçons, comme l'indiquent les caractéristiques des classes 1 et 7 déjà présentées. L'association origine sociale/sexe fonctionne, pour elles, aux deux extrêmes de l'éventail social, alors que pour les garçons, une telle tendance ne se dessine que pour la classe 6 où les enfants d'ouvriers sont légèrement surreprésentés. Sur ce point, l'absence d'élèves de CAP doit rendre prudentes nos interprétations ; en effet les garçons sont plus nombreux que les filles à être orientés à l'issue de la 5e vers l'enseignement professionnel et le recrutement social de ce niveau se fait notablement plus parmi les élèves d'origine ouvrière (13).

Cet ensemble de résultats invite à un approfondissement de l'étude des relations entre socialisation sexuelle et socialisation de classe en matière de pratiques et goûts culturels autant qu'à une analyse des orientations scolaires, surtout optionnelles, en fonction du sexe et de l'origine socio-professionnelle.

Ils interrogent principalement sur les conditions et modes de transmission des attitudes et habitudes culturelles. Quel rôle tient en effet l'Ecole en ce domaine quand on constate à la fois le rôle discriminant du sexe dans les activités et goûts des lycéens ayant fréquenté des établissements mixtes tout au long de leur scolarité et la large diversification des univers culturels d'une population d'élèves parvenue au niveau du second cycle de l'enseignement ? Ces constats sont, selon nous, à rapprocher des données rappelées par J. Dumazedier (14) : si dans la population adulte les pratiques volontaires de la connaissance technologique, scientifique, littéraire, musicale et artistique sont le plus souvent le fait de ceux qui ont reçu l'instruction la plus élevée, elles ne concernent cependant, parmi ceux-ci, que des **minorités**. Comment transformer alors ce que l'auteur nomme un échec scolaire caché en une réussite culturelle et sociale de l'enseignement ?

Quels rôles tiennent aussi d'autres milieux de socialisation tels la famille et le groupe de pairs ? Nos résultats suggèrent fortement l'analyse des pratiques concrètes, en ce domaine, du réseau familial. Que transmettent le père et la mère à leurs enfants de chaque sexe dans les différentes catégories sociales ? Comment et sur quelle base se construit et s'entretient le réseau de pairs ? Autant de questions auxquelles il serait urgent de pouvoir répondre pour comprendre la production et le fonctionnement des sous-groupes culturels différenciés que constituent les lycéens.

Régine BOYER
Monique DELCLAUX
Annick BOUNOURE
INRP, Paris

(1) MORIN (E.), **L'esprit du temps.** Essai sur la culture de masse. Paris, Grasset, 1962, 278 p.

(2) CHAMBOREDON (J.C.), Adolescence et post-adolescence : la juvénisation, in **Adolescence terminée, adolescence interminable**, Paris, PUF, p. 13-29, 1985.
GALLAND (O.), **Les jeunes**, Paris, Ed. La Découverte, 1985, 119 p.

(3) Les résultats de l'ensemble de l'enquête sont présentés dans BOYER R., DELCLAUX M., BOUNOURE A., **Les univers culturels des lycéens et des enseignants**, Paris, INRP, Coll. Rapports de recherche n° 3, 1986, 196 p.

(4) Le questionnaire a été construit de manière à fournir des données comparables à celles recueillies dans le cadre de l'enquête nationale du ministère de la Culture cf. **Les pratiques culturelles des Français**, Paris, Ed. Dalloz, 1982, 438 p.

(5) Source : SIGES-MEN, **Tableau de bord**, sept. 1983.

(6) **Tableaux des enseignements et de la formation**, SIGES, Paris, Ed. 1982.

(7) MIGNON (P.), DAPHY (E.), BOYER (R.), **Les lycéens et la musique**, Paris, INRP, Coll. Rapports de recherche, n° 2, 1986, 96 p.

(8) Source : **Bulletin du service des Etudes et Recherches**, Ministère de la culture, n° 62, avril 1985.

(9) CAMILLERI (C.), TAPIA (C.), **Les nouveaux jeunes**, Toulouse : Ed. Privat, 1983, 211 p.

(10) Les manifestations lycéennes de novembre et décembre 1986 pourraient sembler contredire ces analyses. Nous relevons cependant que si les lycéens ont montré leur capacité de mobilisation et d'action de masse, les thèmes rassembleurs faisaient une large place à l'intégration professionnelle et à la recherche individuelle d'insertion sociale.

(11) BOUILLIN-DARTEVELLE (R.), **La génération éclatée**. Loisirs et communication des adolescents. Bruxelles : Ed. de l'Université, 1984, coll. Institut de Sociologie.
Avoir 15 ou 16 ans en 1985, l'univers culturel des jeunes, par COURNOYER (M.). **Inventaire des activités socio-culturelles des jeunes** par BOUCHARD (P.) et TREMBLAY (H.), Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1985.

(12) Traitements statistiques : TRANCART (D.), statisticienne CIR-INRP.

(13) Données extraites des notes d'information 82-09 et 82-16, SIGES-MEN.

(14) DUMAZEDIER (J.), Un échec scolaire caché, **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, 1986, p. 57-60.

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 63-67

DANSES PLURIELLES DANS LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE D'AUJOURD'HUI

Une éducation pour les jeunes filles ?

par Michèle METOUDI

Eliminée l'idée qu'existerait UNE pratique qui serait LA Danse, LES danses sont envisagées dans leur pluralité, d'un point de vue sociologique : qui danse aujourd'hui, en France, où, quand... ?

Les différents types de danses s'adressent de fait à des publics différents, et l'analyse de cette distribution sociale (distribution d'âge, de sexe, de catégories socio-professionnelles) nous renseigne sur les normes corporelles en vigueur, et en particulier sur les transformations actuelles des attributs de la féminité et de la masculinité. La danse cesserait-elle d'appartenir, au jour d'aujourd'hui, à la seule éducation des jeunes filles ?

Il y a quelques années encore, on prêtait globalement à la danse bien des vertus = elle soulignait la grâce des jeunes filles, elle leur donnait « un port », elle disciplinait leurs gestes, stéréotype passablement éculé que la réalité des pratiques dansées semble battre en brèche ; ces danseurs vantant une eau minérale ou ces affiches proposant aux passants d'entretenir leur corps et leur jeunesse dans une « salle » sont-ils associés à une transformation des images ? Que recherche-t-on aujourd'hui quand on inscrit la danse dans un programme éducatif ? de quelles valeurs est-elle porteuse ? je tenterai de répondre très pragmatiquement à ces questions en cherchant à saisir la place de la danse dans notre culture, dans une approche factuelle (qui oublie volontairement les discours intentionnels que tiennent les pédagogues des pratiques dansées). Ma réflexion s'appuiera sur des remarques sociologiques très « fondamentales » et sur des données très récentes ; je mêlerai des arguments très assurés (100 fois démontrés par les sociologues) et des interprétations encore très hypothétiques pour tracer un tableau actuel des pratiques dansées. J'utiliserai plusieurs sources, essentiellement les dernières statistiques des fédérations publiées par le ministère de la Jeunesse et des sports et les résultats de deux enquêtes menées au laboratoire de sociologie du sport de l'INSEP : « Les femmes dans les pratiques sportives de traditions masculines », recherche entreprise par Catherine Louveau et dont les résultats sont parus en janvier 1987, et une enquête nationale sur les « Usages Sportifs du Temps Libéré », enquête portant sur les loisirs physiques des Français, reposant sur un échantillon représentatif de la population française (échantillon de 3 000 personnes). Cette recherche est actuellement menée par Paul Irlinger, Catherine Louveau et moi-même et ses résultats extensifs paraîtront en novembre 1987.

Dans un souci de clarté, quatre objectifs seront poursuivis successivement dans cet article :

1. Eliminer l'idée qu'il y aurait UNE pratique qui serait LA Danse. Les danses sont fondamentalement plurielles.

2. Montrer la place importante que les pratiques dansées occupent dans les loisirs des français aujourd'hui.

3. Souligner que les danses sont socialement plurielles et que le discours humaniste de la « danse pour tous », expression possible pour chacun, est à la fois utopique et sociologiquement faux.

4. Tirer quelques conclusions interprétant les clivages qui existent entre les différents publics des différentes danses et particulièrement l'opposition féminin-masculin.

I. - DANSES = PRATIQUES PLURIELLES

L'analyse sociologique, qui cherche entre autres à saisir « qui fait quoi ? » et du même coup « qui ne fait pas quoi ? », qui cherche à comprendre le pourquoi des choix et des rejets des différents groupes sociaux, le pourquoi de leurs goûts et de leurs dégoûts, qu'elle porte sur les activités physiques et sportives en général ou sur les

pratiques dansées en particulier, s'intéresse aux variations et aux ruptures ; elle s'attache à l'étude des différences de pratiques et de pratiquants, cherche à élaborer un système explicatif cohérent rendant compte des options possibles offertes à chaque individu en fonction de son appartenance sociale et culturelle. C'est en se focalisant sur les « différences significatives » pour parler comme Pierre Bourdieu (et comme Christian Pociello après lui), que l'analyse sociologique des pratiques progresse.

Rien n'est plus aisé que de trouver des lieux de « différences significatives » quand on s'intéresse aux pratiques dansées. Un premier regard permet de tracer des limites ;

— On peut par exemple choisir d'opposer **les pratiques dont la visée première est l'entretien physique** (l'aérobic et la danse dans le cadre de la F. F. de Gymnastique volontaire en seraient les illustrations), les plus minimales, **et celles dont l'objectif est le spectacle** : opposition de la danse pour soi — la plus élémentaire, et, de la danse pour montrer, œuvre d'art la plus élaborée.

— On peut autrement choisir d'opposer **les méthodes entre elles** — comme l'a fait Christine Le Scanff dans son mémoire : la danse moderne a peu à voir avec la danse primitive, le jazz n'est guère comparable à la classique, la danse africaine s'oppose plus qu'elle ne ressemble à chacune des autres...

— On peut également préférer opposer **les lieux entre eux** : un cours de danse classique, ouvert aux enfants dans une MJC de banlieue défavorisée contraste sans doute fortement avec un cours tout aussi classique, tout aussi ouvert aux enfants, donné en école privée dans un quartier chic de Paris. Les nuances qui les opposent vont certainement jusqu'à affecter les contenus de l'enseignement, la danse classique, dans sa détermination est pourtant celle qui se plie le moins aux réinterprétations des gestualités.

Je ne multiplierai pas les exemples, mais je poserai comme hypothèse que ces oppositions s'accompagnent d'oppositions entre les publics, que ce ne sont pas les mêmes gens qui font de la danse. Pour avancer dans la compréhension, il faut analyser **chaque pratique parallèlement aux autres, dans sa complémentarité et dans son opposition avec les autres.** A notre époque où les pratiques sportives connaissent un fantastique développement, où, comme l'a joliment dit Jacques Ardoino, on fait du « corps comme on faisait il n'y a pas si longtemps encore du piano, du dessin ou de la dentelle » (**Pour**, n° 41, 1975), les danses, comme toutes les activités physiques et sportives se développent. Mais, à l'instar des autres pratiques corporelles leur essor se caractérise par une extrême diversification, voire par un éclatement.

II. - LES PRATIQUES DANSÉES OCCUPENT UNE PLACE IMPORTANTE PAR RAPPORT AUX ACTIVITÉS SPORTIVES EN GÉNÉRAL

D'après notre enquête (1), en novembre-décembre 1985, (date de passation des questionnaires dans l'ensemble des régions françaises) 0,9 % de la population affirmait avoir fait de la danse (en tant qu'activité physique ou sportive) durant les vacances au cours des douze derniers mois (2). Invités à décrire cette pratique, ils évoquaient des stages aussi bien que des cours isolés, des activités organisées sur les lieux de leurs vacances et choisies conjoncturellement, si on peut dire, ou bien des moments centrés sur l'activité dansée qui les aurait conduits à préférer telle ou telle autre villégiature. Dans ce total (0,9 %) sont comptabilisés comme pratiquants aussi bien ceux pour qui la danse a constitué une activité principale les mobilisant plusieurs heures par jour, que ceux qui, allant dans une « salle », ont incidemment suivi quelques séances de danse. Une analyse plus fine permettra des précisions sur les contenus de cette activité dansée de vacances, ses temps, ses moments, ses lieux institutionnels. **Reste le fait : 0,9 % de la population déclare avoir suivi peu ou prou des cours de danse pendant ses vacances en 1985, et ce chiffre est très important.** Il est à peine inférieur à celui du cyclotourisme (1 %), exactement comparable à celui du ski-nautique (0,9 %) et supérieur à celui de toutes les pratiques motocyclistes confondues (0,8 %). Bien sûr, cette donnée est trop globalisante ; bien sûr, il faut l'affiner pour bien comprendre ce qu'elle signifie ; elle indique néanmoins clairement que les français interrogés sur **leurs** APS en vacances, sont nombreux à nommer et à décrire une activité dansée.

La même enquête montre, de façon tout aussi globale, que 0,9 % des interviewés pratiquent à l'intérieur de leur domicile, à titre tout à fait individuel et privé — une activité physique d'entretien ou d'expression qu'ils nomment « danse ». Elle signale également que 3,5 % des interviewés ont fait de la danse entre novembre 1984 et novembre 1985, à l'extérieur de leur domicile en dehors des périodes de vacances. Bien sûr d'autres activités physiques et sportives ont connu un succès plus grand que la danse ; 12,4 % des interviewés ont fréquenté les courts : le tennis est le premier au hit-parade des APS de loisir ; pendant la même période 7,46 % des interviewés ont pratiqué une gymnastique d'entretien physique ; sous une forme ou sous une autre 7 % des mêmes interviewés se sont adonnés aux « nouvelles façons de courir » (1/2 marathon, marathon, triathlon) et à toutes leurs variantes plus ou moins longues, plus ou moins réglementées ; 6 % d'entre eux enfin ont joué au football. Mais, la danse passe avant beaucoup d'autres activités sportives ; les interviewés étaient deux fois plus nombreux sur un plancher de danse que sur un

plancher de basket ! **Les différentes formes de pratique dansée occupent une place de choix parmi les autres activités physiques et sportives, si on se place du simple point de vue quantitatif.**

D'une autre façon encore la danse est quantitativement importante dans le paysage sportif français. Deux tiers des français déclarent avoir eu dans leur vie passée une (ou plusieurs) activité(s) physique(s) (en dehors de l'EPS scolaire obligatoire) qu'ils ont aujourd'hui reléguée(s) ; dans 11,6 % des cas la danse appartient à ces sports abandonnés. Ajoutons à cela que, invités à rêver d'une activité sportive à laquelle ils aimeraient dans l'idéal s'adonner, 2,8 % des interviewés évoquent la danse. Bref, il n'est pas abusif d'affirmer que danser est passé dans les mœurs en France, en 1987 (2). Cela appartient tellement à la norme d'ailleurs que l'expression corporelle — qui entre dans la famille extensive de la danse — et sans doute à l'image de toutes les activités de cette famille — ne suscite guère de passions tranchées ; elle n'est pas souvent le sport qui attire le plus, parmi les 16 pratiques proposées en liste fermée par notre questionnaire : 4,2 % la choisissent contre 19,5 % le football, 15 % la randonnée et 13 % le patinage ; elle n'appelle pas souvent non plus la vindicte : 3,5 % des gens la rejettent contre 17,3 % la chasse et surtout 27,5 % la boxe ! **La danse est intégrée dans notre culture.**

— A l'instar de beaucoup d'autres sports qui connaissent actuellement un fort développement, la danse se développe en dehors de la fédération, même si, comme c'est le cas, les effectifs fédéraux croissent aussi.

III. - LES PRATIQUES DANSÉES - TRÈS PRATIQUÉES, MAIS PAS PAR TOUS

Affirmer la très grande popularité des pratiques dansées, ne signifie pas, loin s'en faut, que la danse soit une pratique pour tous. Les critères qui semblent participer au partage entre ceux qui dansent et ceux qui ne le font pas vont être successivement énoncés :

— D'abord **ce sont les minces qui dansent...** voire même les très minces. Dans notre échantillon, la silhouette de ceux qui font de la danse classique, moderne, jazz ou autres, est plutôt gracile. La majorité de ces pratiquants a un poids inférieur à ce qu'attendent les médecins (norme Lorentz) et à ce qu'attend « Vital », étant donnée leur taille ; comparés à l'ensemble de la population française, ils sont même passablement maigres !

Différence Taille en cm moins Poids en kg	96 à 100 « Lorentz »	101 à 105 un peu mince	106 à 110 minceur « Vital »	111 à 115 maigre	116 à 120 très maigre
Danses diverses	GR1	GR1	GR1	GR3	GR2
Danse classique	Aucun	Aucun	GR4	Aucun	Aucun
Danse jazz ou moderne	Aucun	Aucun	GR2	GR1	GR2

Légendes : — le nombre des pratiques augmente de « aucun » à GR 4 ;
— dire Lorentz : c'est dire que pour Lorentz le rapport taille poids idéal est que la différence taille exprimée en cm — poids exprimé en kilogrammes soit comprise entre 96 et 100.

— Ce sont les étudiants et étudiantes, les employés(es), les membres des professions intermédiaires, les enseignants et les membres des professions scientifiques qui dansent le plus... ils constituent une énorme majorité dans notre échantillon. **Sociologiquement et un peu trivialement parlant on pourrait dire qu'il faut travailler avec sa tête** pour choisir une danse comme activité physique de loisir.

— Ce sont aussi les **habitants des grandes villes** qui pratiquent le plus les activités dansées en l'état de nos traitements statistiques (nous ne disposons que de tris croisés non pondérés à ce jour. Cette supposition se trouve corroborée par des données extérieures : les statistiques de répartition des 35 970 licenciés de la fédération de danse et d'art chorégraphique publiées par la mission informatique de gestion et statistique du ministère de la Jeunesse et des Sports par exemple.

— Les pratiquants ne sont pas également nombreux **dans toutes les régions**. L'Ile-de-France, le Centre, l'Aquitaine et la Bretagne (cette dernière région n'appartient pourtant pas aux plus sportives de France) semblent plus propices pour qui veut danser.

— *Enfin, c'est une* ***activité jeune*** — les 13-17 ans dansent plus que les 18-34 ans qui eux-mêmes sont quatre fois plus nombreux que les 35-49 ans, et huit fois plus nombreux que les 50-64 ans ou les plus de 65 ans. Cette réalité se double d'une imaginaire de la danse qui va dans le même sens : les adultes sont beaucoup plus nombreux à rêver de cette pratique pour leurs enfants que pour eux-mêmes.

— Surtout c'est une **activité féminine** : l'enquête sur les « Usages Sportifs du Temps Libéré » permet d'avancer que 88,5 % de ceux qui pratiquent une activité dansée sont des femmes.

— *La répartition hommes/femmes des licenciés à la* fédération de danse et d'art chorégraphique n'était pas très différente au temps où elle était publiée.

— Cette donnée mérite d'être un peu affinée. En effet la danse est un peu plus mixte chez les plus jeunes que chez les autres ; notre population d'enquête est celle des 13-75 ans, et c'est dans la tranche la plus jeune que les garçons sont relativement les mieux représentés.

— Ce sont dans les courants les plus récemment implantés en France que la féminisation est la moins massive. Betty Lefevre dans son mémoire INSEP sur les « danses africaines à Paris » décrit un public composé pour 15,9 % d'hommes alors que les pratiquants ont majoritairement de 31 à 40 ans.

La danse donc, aujourd'hui encore, semble porteuse de valeurs de la féminité ; elle semble participer à maintenir une image de la femme, faite pour la représentation (cf. Verblen). Mais les publics paraissent en passe de se *masculiniser, pour part (dans les styles les moins tradi*tionnels).

EN GUISE DE CONCLUSION

Une répartition sociale tellement caractérisée ne peut manquer de susciter quelques remarques et d'appeler quelques questions :

A - Faire des pronostics d'évolution tient toujours de la gageure ; dans le cas précis de la danse sous ses multiples variations, certaines perspectives peuvent être hasardées sans trop de risque, au vu de certains indices. Ce travail, un peu gratuit, a le mérite de mettre en perspective la réalité d'aujourd'hui et de l'envisager sous un nouveau jour :

• L'augmentation massive du nombre des pratiquants (à en croire les quelques statistiques disponibles) et la prolifération des méthodes et des lieux institutionnels (à en croire les plaques qui fleurissent devant les salles et les affichages publicitaires multiples) peuvent se poursuivre encore ; l'autonomisation des groupes dansants et leur atomisation dans des pratiques très diversifiées semblent favorables au développement général de la danse multiforme, en cela qu'ils correspondent à une évolution déjà remarquée dans d'autres secteurs des APS (le ski de fond, par exemple, comme le montre J.P. Chaze dans son mémoire INSEP).

• Un « recul » relatif de la danse classique est également prévisible. Aujourd'hui les parents qui rêvent de faire danser leurs enfants, ne sont que 2,8 % à les imaginer sur les pointes ; les autres courants rencontrent un plus grand succès (cf. enquête sur les « Usages Sportifs du Temps Libéré »).

• *La danse-porteuse d'un modèle féminin — pourrait* avoir longue vie encore : en effet les parents ayant une fille de moins de 15 ans sont quatre fois plus nombreux que ceux qui ont des garçons à les avoir inscrits en danse, selon la même enquête. Une telle imprégnation des très jeunes est certainement propice à freiner l'évolution de cet élément culturel.

B - C'est, sans doute, parce que la danse est un lieu si fortement féminisé qu'il est intéressant pour le sociologue, et qu'il renseigne sur les attributs culturels de la masculinité et de la féminité. Nos données montrent qu'aujoud'hui encore, la danse est féminine comme la *boxe ou l'haltérophilie sont masculines ; quelles barrières* un homme doit-il franchir pour danser ? Sont-elles le négatif de celles qu'une femme doit repousser pour « lever de la fonte » ? En répondant à ces questions nous avancerons dans la connaissance des non-dits qui nourrissent l'éducation, nous comprendrons mieux ce que sont les attributs sociaux des corps et des gestes masculins ou féminins.

Mais, la présence d'hommes en danse doit être analysée avec circonscription : en effet il existe des rôles réservés aux hommes, en danse folklorique ou en danse classique : ils portent, ils soutiennent des tours, il assu*rent les réceptions de leurs compagnes ; dans ces gestes* ils ne dérogent pas à la norme ; ils sont hommes forts auprès de danseuses gracieuses et expressives ; le modèle aérien, le modèle d'expressivité ou le modèle de perfection esthétique ont peu à voir avec ces emplois masculins. Catherine Louveau montre que c'est la virilité visible, faite de puissance musculaire ostensible et de potentialité de combat qui est interdite aux femmes, alors qu'elles sont partiellement autorisées à s'approprier d'autres dimensions traditionnellement associées à l'image masculine : l'aptitude technique ou technologique, les connaissances scientifiques, certaines formes de pouvoir, la maîtrise des grands espaces. La femme traditionnelle est attachée aux espaces intérieurs, petits et clos, à la transmission culturelle (éducation, enseignement, maintien de la tradition) et à la mise en représentation de la cellule

familiale (des bijoux qu'elle porte et de l'entretien de son foyer ou de la bonne qualité de sa table).

Il nous faudrait pour mieux comprendre ce qu'est la féminité ou la masculinité entreprendre à partir de la danse une recherche qui analyserait qui sont les danseurs. Quelles sont leurs particularités morphologiques, sociales, culturelles ? Quels sont leurs modes de vie et leurs itinéraires sportifs ? Car il faudrait sans doute percevoir qu'une transformation sociale s'opère si le nombre des danseurs augmentait, s'ils cessaient d'être sociologiquement marginaux ; s'ils cessaient de jouer les porteurs. Les danseurs d'aujourd'hui sont-ils des hommes à part ou des « avant-gardistes » qui matérialisent une revendication : celle d'une nouvelle masculinité qui aurait aussi droit à la douceur voire à la fragilité ?

La danse cessera-t-elle demain d'être une « éducation pour jeunes filles » ? Peut-elle (doit-elle), dès maintenant, être une discipline mixte ?

Michèle METOUDI
enseignant-chercheur
au Laboratoire de sociologie
INSEP, Paris

Notes

(1) Je dis notre enquête quand je parle des « Usages sportifs du Temps Libéré ».

(2) La démarche nous interdisait de donner a priori une définition de la danse ; l'analyse des réponses montre qu'il ne s'agit pas de « danse de salon ».

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 69-102

NOTE DE SYNTHÈSE

Psychanalyse et pédagogie

ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique

Il est courant de poser la problématique des rapports entre psychanalyse et pédagogie en termes d'« application ». Ce concept reste cependant équivoque et désigne mal les diverses modalités d'une relation entre l'« analytique » et le « pédagogique ».

La psychanalyse se présente à la fois comme une pratique (la cure analytique) et un savoir (le corpus des connaissances analytiques). La pédagogie réfère de son côté soit à des pratiques, soit à des théories ou des théorisations de la pratique.

La problématique de leurs rapports peut dès lors être schématisée comme suit :

— S'agit-il de **transposer** le modèle de la cure à la pratique pédagogique ou à la théorie de cette pratique ?

— S'agit-il d'**inspirer** pratique ou théorie pédagogique par le savoir analytique ?

— S'agit-il d'**utiliser** ce savoir pour une exploration du champ pédagogique aboutissant à la production de connaissances nouvelles **sur** le dit champ ?

— S'agit-il enfin d'**être analyste dans l'acte même de recherche et d'écoute** de ce qui se passe dans ce champ ?

Si la notion d'« application » peut être dite pertinente dans les deux premiers cas, puisqu'il s'agit d'**étendre** la psychanalyse à un autre domaine, elle ne l'est en revanche pas dans les deux autres cas. Ces derniers relèvent d'une approche, à fin de connaissance, qui utilisent l'interprétation analytique, et qui peuvent être conceptualisés en termes de **lecture** et de **décryptage**.

L'unité de ces deux catégories — disons d'« usage » — de l'analyse réside néanmoins dans la visée dernière d'une **prise en compte de l'inconscient**, soit dans l'activité et la théorie pédagogique, soit dans la recherche fondamentale.

Cette « note de synthèse » combinera l'exposé historique des rapports entre psychanalyse et pédagogie, et la classification proposée entre les deux catégories d'usage (inspiration immédiate d'une pratique, lecture en référence à un savoir). Elle abordera successivement :

1) la période des relations entre Freud et ses disciples éducateurs ;
2) la parution (1926-1937) de la Revue de pédagogie psychanalytique ;
3) les pédagogies d'inspiration psychanalytique après 1945 ;
4) les recherches récentes ressortissant à une approche psychanalytique du champ pédagogique.

Consacrée aux problèmes d'ordre pédagogique, concernant l'école, la note n'évoque pas en tant que tels l'éducation familiale, ou les analyses d'enfants.

I. - FREUD ET SES DISCIPLES ÉDUCATEURS (1908-1937)

La première expression publique d'un travail de réflexion spécifique sur une approche psychanalytique des dispositifs pédagogiques date de 1908. Il s'agit d'une conférence de Sandor Ferenczy, un des psychanalystes de la première génération des disciples de Freud, prononcée à Salzbourg, sur le thème « Psychanalyse et pédagogie ». Ferenczy met en question le caractère répressif de l'éducation de son époque ; il voit notamment dans la pédagogie un « bouillon de culture des névroses

les plus diverses » : elle « néglige la véritable psychologie de l'homme », cultive le refoulement des émotions et mène à une « cécité introspective » (Ferenczy S. ; 1908, in **Œuvres complètes,** t. 1, 51-56).

1.1 - Freud et Pfister

Mais c'est Oskar Pfister, un pasteur protestant qui pratique déjà des cures analytiques à Zurich (inspiré par Jung) qui donne l'année suivante à Freud l'occasion d'approuver le projet d'une « application » de la psychanalyse à l'éducation ; il s'agit de deux textes qu'il lui adresse : l'un est intitulé « Idée délirante et suicide chez les écoliers » (1909a), l'autre « Soin psychanalytique des âmes et pédagogie morale » (1909b). Une pédagogie qui prenne en compte les découvertes de la psychanalyse devrait, dit Pfister, permettre de mieux préparer l'enfant à une vie non névrotique. Freud lui répond qu'il adhère à une idée qui s'inscrit dans la possibilité d'étendre la psychanalyse à d'autres disciplines, dont la pédagogie, — début de toute une *correspondance entre les deux hommes (in* **Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister,** lettres des 9-2-1909 et 9-3-1909).

Pfister est certes une curieuse figure. Si la psychanalyse doit aider le travail des pédagogues, c'est, dit-il, essentiellement à des fins morales, pour détacher d'un esclavage de l'inconscient et dans une visée — peut-être idéaliste — de libération. Mais il représente, tant par ses écrits, que par la manière dont il sensibilise Freud aux questions pédagogiques, et suscite des vocations (dont celle de Zulliger) le pionnier de la pédagogie psychanalytique.

Quelques années plus tard, en 1913, Freud donne une Préface à un livre que publie Pfister sur **la Méthode psychanalytique**, et qui vise à initier à la psychanalyse des éducateurs et les pasteurs (Pfister O., 1913a). On peut lire dans cette Préface : « Puisse l'utilisation de la psychanalyse au service de l'éducation apporter la réalisation des espoirs qu'éducateurs et médecins placent en elle ! Un livre comme celui de Pfister, qui se propose de faire connaître l'analyse aux éducateurs, pourra alors compter sur la gratitude des générations futures ».

Ce n'est probablement pas un hasard si, cette même année, Freud, invité par la revue **Scientia** à présenter l'« intérêt » de la psychanalyse, consacre plusieurs pages à son intérêt « pédagogique ». Ne peut-être éducateur, dit Freud, « que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile ». « Lorsque les éducateurs se seront familiarisés avec les résultats de la psychanalyse, ils trouveront plus facile de se réconcilier avec certaines phases du développement infantile, et ne risqueront pas entre autres d'exagérer des motions pulsionnelles socialement inutilisables ou perverses chez l'enfant. Ils se retiendront plutôt d'essayer de réprimer violemment ces motions, s'ils apprennent que de telles influences produisent des conséquences aussi peu désirables que le laisser-faire de la méchanceté infantile redoutée par l'éducation... Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait se garder soigneusement de combler ces sources de forces fécondes et se borner à favoriser les processus par lesquels ces énergies sont conduites vers le bon chemin. C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses... ». Une note de ce texte indique : « Voir également les travaux du pasteur Dr. Oskar Pfister... » (Freud, 1913b).

La Préface, comme ce texte quelque part fondateur, envisagent l'éducation, non sans ambiguïté, tant sous son aspect général que sous son aspect strictement

pédagogique (au niveau d'une « science de l'éducation », précise Freud). Surtout, éducation et thérapie sont conçues comme se complétant : l'éducation doit être prophylactique, avoir pour objectif d'empêcher la formation de névroses, avant que la psychothérapie ne doive corriger une évolution morbide à travers une action dès lors ré-éducative. On peut lire ici une sorte d'optimisme dans l'avènement, grâce à la psychanalyse appliquée à l'éducation, d'une nouvelle génération d'hommes.

Ce n'est plus exactement dans cette optique que Pfister prononce en 1916 à Lausanne un ensemble de conférences, éditées et traduites en 1921 sous le titre **La Psychanalyse au service des éducateurs**. Pfister part de « cas » d'enfants nerveux à l'école, ayant une mauvaise écriture, faisant les erreurs de calcul vis-à-vis desquels la « pédagogie courante » est insuffisante. Ces « cas » peuvent être mieux compris, et donc traités par des pédagogues sachant d'une certaine manière « analyser » l'enfant dans son comportement. Une grande partie du livre est consacrée à la « théorie » du refoulement, ses occasions, son action, ses manifestations, partie destinée à renseigner les pédagogues sur le fonctionnement de l'inconscient et des processus de sublimation. Il s'agit, *en effet*, « *d'écarter les inhibitions malfaisantes* qui ont leur origine dans les puissances inconscientes de l'âme et de soumettre ces forces, mises à découvert, à la maîtrise de la personnalité morale ». Mais ce moralisme s'intègre dans la prescription, destinée aux éducateurs confrontés à des difficultes avec leurs élèves, d'attitudes compréhensives et concrètes qui dépassent de simples problèmes prophylactiques. Ainsi montrent-elles l'« éducateur » confronté aux maux de têtes d'une petite fille à la leçon d'allemand, à de tics, à de la haine... (Pfister, O. 1916).

Pfister publiera encore plusieurs textes, notamment dans la **Revue de pédagogie psychanalytique**, salué par Freud comme celui qui a « inauguré » l'application de la pyschanalyse à la pédagogie... (**Correspondance**, lettre 21-11-1926).

1.2. Les premiers « pédagogues psychanalytiques »

Les conférences de Pfister avaient été traduites par un professeur à l'Université de Genève, Directeur du fameux Institut Jean-Jacques Rousseau, berceau des méthodes actives, Pierre Bovet. On lui doit, non seulement une présentation du livre de Pfister, mais aussi un texte intitulé « La psychanalyse et l'éducation » publié dans **l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse** (Bovet P., 1920).

Après avoir identifié la psychanalyse comme « méthode d'investigation, théorie explicative, thérapeutique », et s'être particulièrement étendu sur les méthodes d'analyse des « automatismes », des rêves, et des associations, Bovet aborde les conceptions freudiennes relatives à la sexualité de l'enfant, — en liaison, notamment, avec le « caractère infantile de nos aspirations secrètes », et le sens d'une « rééducation psychanalytique » qui doit nous en libérer. Il insiste tout particulièrement sur le complexe d'Oedipe, et sur l'évolution de la sexualité, qui intègre des « instincts » séparés. La psychanalyse donne, dit-il, l'« appui de la science à deux commandements *que tous les grands éducateurs ont mis instinctivement en pratique* » : laisser les enfants s'affirmer (« contrecarrer rudement une tendance instinctive est toujours dangereux, on risque d'arrêter brutalement tout le développement de l'enfant et lui faire un tort grave ») ; aimer les enfants. Perspective donc encore très prophylactique, — « prévenir vaut mieux que guérir ». Lors de vols, de mensonges voire de fugues hors de l'école, le maître doit savoir être un interprète du sens de ces actes, avant de choisir une attitude : « là une investigation conduite dans l'esprit de la psychanalyse peut rendre d'immenses services ». D'où, bien entendu, « l'intérêt qu'il y aurait à familiariser avec les idées directrices de la psychanalyse tous les maîtres d'école ». Et Bovet de se réjouir, à la fin de son article, des cours qui sont déjà donnés dans cette optique à l'Institut qu'il dirige...

Aussi bien ces années 1920-1921 sont-elles très riches en publications. C'est en effet de 1921 que date la publication en langue allemande de l'ouvrage de Hans Zulliger, **La Psychanalyse à l'école** (traduit ultérieurement en 1930). Il vaut la peine de nous arrêter sur ce pédagogue suisse également, devenu psychanalyste après avoir *connu Pfister.*

Hans Zulliger (1893-1965) demeura instituteur dans une petite commune du Canton de Berne durant près de 47 ans. Tout en faisant des cours à l'Institut de Psychologie de Zurich et des interventions nombreuses dans des Universités, notamment à Berne et à Heidelberg. Il écrivit plusieurs livres et contribua pour 21 articles à la ***Revue de pédagogie psychanalytique***. Freud a évoqué dans une lettre à Pfister (**Correspondance,** lettre du 21-12-1924) **la Psychanalyse à l'école** en termes du « merveilleux petit livre de Zulliger ». Et, certes, ce travail, issu des premières expériences d'un instituteur analysé, inspiré par la connaissance de la psychanalyse, au plus près de la relation qu'il entretient avec ses élèves et leurs problèmes, parle incontestablement au lecteur d'aujourd'hui. Plaidoyer concret pour une « autre attitude » du pédagogue, attentif à l'expression des élèves, aux cas individuels, le livre est une suite de chapitres présentant chacun des exemples d'une perspective analytique dans le rapport du maître à sa classe.

Zulliger traite ainsi des châtiments et des punitions, — qui risquent de provoquer une haine transférée sur le maître —, des actes manqués des élèves, de leurs difficultés d'orthographe ou d'écriture, de leurs inhibitions pour le calcul, voire de cas-problèmes, tels celui d'un « enfant cruel » qui donne lieu à deux chapitres à la fin du livre. Il n'hésite pas, dans ces cas, à pratiquer des sortes de « petites psychothérapies psychanalytiques », qui fonctionnent par entretiens, rédaction de compositions, récits de rêves, organisation de jeux ou mises en scènes théatrales dans la classe.

Ainsi, est analysée dans un chapitre intitulé « Le maître ne sait pas comprendre les enfants... » l'histoire d'une fillette qui donne copie blanche pour un devoir d'histoire — et qui se donne la note 4... parce qu'elle était obligée de faire la cuisine à la maison, et qu'elle pensait à cela pendant la composition.

L'« enfant cruel » est celui qui arracha dans la classe la tête d'une souris vivante. Zulliger arrive à lui faire expliciter sa haine des chats, et, à travers un rêve qui lui est rapporté par l'enfant, comprend que le chat représente le père qui le battait — lui-même s'identifiant à la souris : cas, dirons-nous, avant la lettre, d'« un enfant est battu ». Il résulta de l'intervention de Zulliger, une meilleure scolarité, une satisfaction réelle à vivre à l'école.

Zulliger plaide dès lors pour une formation des enseignants à la psychanalyse. En fait, la psychanalyse « apporte tant de lumières à l'éducateur qui la pratique » qu'elle vaut bien « une étude approfondie des ouvrages qui s'y rapportent », d'une part, et d'autre part « le contrôle de l'examen par un psychanalyste expérimenté des aptitudes que l'on aura acquises ». L'« instituteur psychanalytique », ou « initié à la psychanalyse » *changera dans « sa façon de juger un grand nombre de manifestations* psychiques de l'enfant », et par suite dans « son attitude à son égard ». Il recherchera les motifs des cas de distraction, peurs, échecs, pour libérer des énergies, ou prévenir des troubles « en déterminant leurs causes et leur formation ».

Toutefois, Zulliger abandonne ultérieurement ses « petites psychothérapies » au *fur et à mesure qu'il peut adresser les enfants-problèmes à des psychanalystes* d'enfants, et tend à mieux différencier la psychanalyse d'enfants et la pédagogie psychanalytique, réalisatrice d'un « climat » particulier dans la classe. En 1928, il écrit un article, « La psychanalyse et les écoles nouvelles », qui montre comment les dites « méthodes nouvelles » en gestation peuvent être vivifiées par la référence psychanalytique, sans être strictement « analytiques » (Zulliger H., 1928). Plus tard, il

utilise dans **les Enfants difficiles** (1935) son expérience familiale (en plus de ses trois enfants, il éleva, durant des périodes de 2 ou 3 ans, 14 enfants au foyer) avant de s'intéresser à l'intervention psychanalytique dans des groupes ou des communautés, et à la délinquance des jeunes (Zulliger H., 1956, 1961).

1.3. La Préface à A. Aichhorn — Le livre de Bernfeld

En 1921, Freud — qui se réjouit donc de la parution de **la Psychanalyse à l'école** — a, depuis 1913, compliqué les schémas antérieurs sur l'étiologie des névroses, engagé une réflexion « métapsychologique » impliquant la notion de « pulsion » et notamment de « pulsion de mort », introduit le narcissisme », pour, en 1913, proposer une nouvelle thèse sur la structure de l'appareil psychique en « ça », « moi », et « surmoi-idéal du moi ». L'éducation pourra-t-elle n'être conçue que sous l'aspect d'une prophylaxie des névroses ? Le travail éducatif n'est-il pas un travail **sui-generis** qui ne saurait être confondu avec l'intervention psychanalytique, ni remplacé par elle ?

A — La parution de l'ouvrage de August Aichhorn, **Jeunesse à l'abandon** (Aichhorn A., 1925) lui permet de faire le point et de se dégager de l'optimisme de 1913 dans une Préface, connue pour avoir évoqué les « trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ».

Auguste Aichhorn avait dirigé près de Vienne un établissement accueillant de jeunes délinquants et associaux ; il fut un des premiers à vouloir expliquer au moyen de la psychanalyse l'inadaptation sociale, et à proposer des moyens thérapeutiques de type psychanalytique. Dans son livre, il aborde — ce qui était donc nouveau — le vol des jeunes, les fugues, comme autant de symptômes névrotiques, en conjugant les approches freudiennes de l'hystérie et du rêve. Ces symptômes expriment dans la majorité des cas des carences affectives, devant donner lieu, selon Aichhorn, à une combinaison d'actions ré-éducatives de groupes d'enfants et de thérapies individuelles. Plusieurs exemples sont donnés de « guérisons » de jeunes voleurs par le biais de l'utilisation d'un transfert sur les ré-éducateurs.

Dans la Préface (Freud, 1925) Freud commence par poser qu'il est « facile à comprendre » que de toutes les utilisations de la psychanalyse, « aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et partant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants » : en effet, la psychanalyse n'a-t-elle pas « révélé » l'enfant dans l'adulte ?

Les expériences que rapporte Aichhorn mettent en rapport sa pratique de soins aux jeunes associaux avec la psychanalyse dans le cadre de « perspectives théoriques claires », et l'on peut en tirer « deux leçons » : d'une part, l'« éducateur » (ici semble-t-il identifié au ré-éducateur) doit avoir une formation analytique ; d'autre part, à la différence de 1913, « l'œuvre éducative est d'une nature particulière, elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la pschanalyse et ne peut être remplacée par eux. L'éducation peut faire appel à l'analyse d'un enfant à titre de technique d'appoint, mais non d'équivalent, pour des raisons aussi théoriques que pratiques... ». La psychanalyse n'est ni éducation, ni rééducation : « Le traitement analytique repose sur des conditions très précises que l'on peut résumer par le terme de « situation analytique » ; il exige « la formation de structures psychologiques déterminées, une attitude particulière à l'égard de l'analyste ».

On voit que débute chez Freud une réflexion à partir des travaux de ses « disciples pédagogues » qui le conduira tant à séparer analyse et pédagogie au niveau des deux **situations** d'analyste et de pédagogue, qu'à montrer l'importance d'une formation des enseignants (et des éducateurs en général) qui les « éclaire » sur

la psychanalyse. Réflexion impliquant des positions sur le sens même de l'éducation, au niveau non seulement individuel mais social, qui apparaîtront dans les textes de 1927 et de 1933.

B — Dès 1925, aussi bien, un court ouvrage de Siegfried Bernfeld **Sisyphe ou les limites de l'éducation**, essayait de répondre — à la manière d'un pamphlet — à la question, « l'éducation pour quoi, et pour qui ? » dans la perspective de sa fonction sociale. Psychanalyste, collaborateur de l'Institut de psychanalyse de Vienne, Bernfeld s'interroge sur l'enseignement (chap.1), les présupposés et la fonction de l'éducation (chap. 2), sur les moyens, les méthodes et les possibilités de l'éducation (chap. 3). A l'époque où il écrit, nul doute qu'il n'innove dans la mesure où il relie une perspective sociologique à une perspective psychanalytique, pour déterminer les enjeux de l'éducation dans le champ pédagogique et scolaire. Deux limites donc nécessitent de la part de l'éducateur un effort sans cesse renouvelé : la fonction sociale de l'éducation, la nature de la relation pédagogique.

La fonction de l'éducation est foncièrement conservatrice (là se trouve sa « finalité tendancieuse » — « réaction de la société au fait de l'évolution »), qui condamne toute tentative visant à modifier quoi que ce soit dans l'organisation de cette *activité ; ce qui est une limitation « très humiliante » pour les éducateurs, et* « rabaisse leur importance ».

Bernfeld présente alors une analyse du rapport de l'enseignant à lui-même qui anticipe certains travaux des plus récents. La nature même de la relation pédagogique implique dit-il une régression *difficile de l'éducateur à sa propre période œdi*pienne. Il lui est demandé un amour « paradoxal » de l'enfant, dans la mesure où cet amour doit être sublimé (l'amour s'adressant normalement chez l'adulte à un adulte) ; d'autre part, « cet enfant, qui se trouve en face de lui, c'est lui-même à l'âge où il était enfant, avec les mêmes désirs, les mêmes conflits... Ainsi l'éducateur est en face de deux enfants : celui qu'il doit élever, et celui qui est en lui, refoulé ». Cette régression à la période du complexe d'Œdipe impose, selon l'analyse de Bernfeld, que « toute volonté pédagogique d'envergure se heurte à la limite imposée par les constantes psychiques qui sont présentes dans l'éducateur en tant que sujet de l'éducation » (Bernfeld S., 1925, pp. 132, 138, 143, 164, 166).

1.4. Une « éducation à la réalité » ?

C'est dans un texte de 1927, qu'apparaît, chez Freud — pour la première et la dernière fois —, la notion d'une « éducation en vue de la réalité » (ou « à la réalité », selon les traductions de l'allemand : « Die Erziehurg zur Realität »). Tout au long de sa correspondance avec Pfister, Freud ne cessait de poser la question du sens de la religion, du rapport de la psychanalyse (ni religieuse, ni a-religieuse, disait-il) avec la *religion. Dans* ***l'Avenir d'une illusion*** *(Freud, 1927), dialoguant avec un interlocuteur* fictif qui ne peut être qu'identifié à Pfister, il décrit la religion comme un système d'illusions, dérivé des désirs humains, qui maintient l'humanité dans l'infantilisme psychique. Consolation aux sacrifices imposés par la civilisation, elle est destinée à permettre des satisfactions fantasmatiques ; l'enseignement religieux chez l'enfant accentue le refoulement et détruit ses capacités d'intelligence.

C'est pourquoi, dit Freud, il vaut la peine de tenter l'essai d'une éducation non-religieuse, « désillusionnée », qui permettrait à l'homme d'acquérir une conception non-narcissique, c'est-à-dire réaliste de lui-même. Cette éducation viserait à faire assumer par l'homme, sans le secours de consolations anesthésiantes, « le poids de la vie, la réalité cruelle » (chap. IX).

Ce texte a été commenté à plusieurs reprises (Armando A., 1972, Millot C., 1979, Cifali M., 1982). Il pose la question de ce que Freud dénomme « réalité » — ici et

ailleurs. Disons que le terme réalité, dans le contexte de l'**Avenir d'une illusion**, ne renvoie, ni à une éducation « scientifique », ni à une adaptation à l'ordre social, mais doit être mis en relation avec quelque chose de profond dans la nature de l'homme. Il s'agit de la place de l'éducation dans le cadre du problème général du destin de la civilisation, du narcissisme et des illusions, des pulsions de vie et de mort. Et, au fond, Freud pose la question : est-ce que l'éducation peut quelque chose pour permettre de faire face à un Réel de discorde, au Réel du sexe et de la mort ? Peut-elle faire passer l'homme du stade de l'immaturité, au stade de la maturité ? La psychanalyse, comme « science » peut-elle contribuer à une éducation qui assure le primat de la raison ? La réponse ne saurait être évidente...

1.5. La dite « Sixième Conférence »

En tout état de cause lorsque Freud, 5 années plus tard, rédige ses **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse** dans lesquelles il aborde dans son texte le plus connu sur le sujet les rapports de la psychanalyse et de l'éducation, il peut porter un regard général sur ce qu'il est advenu de l'« espoir » évoqué 20 ans auparavant pour l'éducation (Freud, 1933).

*Les **Nouvelles conférences** se présentent comme la suite des « Conférences d'introduction à la psychanalyse » de 1917, traduites sous le titre **Introduction à la psychanalyse**. Ecrites en 1932, elles ont donné lieu à deux traductions, assez différentes.*

*La plus ancienne, qui date de 1936, a été publiée sous le titre **Nouvelles conférences sur la pyschanalyse**. La conférence concernant l'application de la psychanalyse à la pédagogie est désignée comme « Sixième conférence », et est depuis recensée de cette manière. La plus récente traduction a pris le titre de **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse** et, reprenant la numérotation du texte original situe cette conférence comme XXXIVe. Nous gardons ici la désignation habituelle, et nous référons, selon les cas, au texte de l'une et l'autre traduction.*

La dite « Sixième conférence » se situe à un moment décisif. Non seulement les travaux de psychanalyses pédagogues ou de pédagogues psychanalystes se sont multipliés : depuis 1926, plus de 200 articles ont été publiés dans la **Revue de pédagogie psychanalytique** ; mais encore, les conceptions de Freud sur la nature des névroses, le fondement méta-psychologique de la psychanalyse, le dualisme des pulsions de vie et des pulsions de mort, la structure de l'appareil psychique, se sont systématisées. Nul texte de Freud relatif à l'éducation n'a été davantage commenté. Il n'est pas en effet sans ambiguïtés, l'« importance » de l'application de la psychanalyse à l'éducation étant, d'une certaine façon, mise en balance de façon radicale avec ses difficultés : réflexions sous le signe de l'« incertain », dans la mesure où les résistances « naturelles » à l'analyse risquent de l'emporter chez les parents et les maîtres, comme le dit Geneviève Lombard (Lombard G., 1973), « optimisme », « qui trouve, dans un même élan, à se dire et à se dédire », selon Janine Filloux (Filloux J., 1981).

Dans cette « Conférence », la notion de prophylaxie par une autre éducation de l'enfant (éducation pyschanalytique) est définitivement abandonnée au profit de la nécessité dans certains cas d'une psychanalyse d'enfants.

C'est au niveau de l'éducateur que se pose en fait le problème d'éviter aux enfants des refoulements menant à la névrose, qu'il s'agisse des parents ou des maîtres. Le but de toute éducation est bien d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts, c'est pourquoi il est impossible de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions : « l'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer ». Mais comme cette répression est justement la cause de névrose

« il faut pouvoir trouver un optimum pour l'éducation, pour qu'elle puisse accomplir le maximum et nuire au minimum ». La phrase est connue, encore que la traduction pose problème : **l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction.** Il s'agit de décider jusqu'où on peut interdire, à quels moments et par quels moyens.

« Le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction », c'est là la traduction d'Anne Berman in ***Nouvelles conférences*** *; la traduction récente de Rose Marie Zeitlin dit « le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration ». On se trouve devant le problème des traductions de Freud. Le terme allemand rendu ici par* ***interdiction****, là par* **frustration** est « versegung »... .

C'est pourquoi Freud pose d'une manière que le contexte ultérieur fait paraître problématique, « la nécessité de l'analyse des maîtres et des éducateurs », — s'il est vrai que « la seule préparation appropriée au métier d'éducateur est une solide formation psychanalytique », pour « dispenser à l'enfant la juste mesure d'amour et conserver néanmoins une part efficace d'autorité ».

La fin du texte (qui d'ailleurs distingue mal ce qu'il en est de l'éducation parentale ou scolaire, de l'éducation au sens général et de la pédagogie) s'accorde avec la Préface antérieure au livre d'Aichhorn, pour mettre en scène la difficulté d'identifier le processus pédagogique au processus analytique ; ce qui pose la question du statut même du concept (ou de l'opération) d'**application.** Freud se demande si la tâche demandée aux « éducateurs » n'est pas insoluble, difficile à réaliser autrement qu'« idéalement ». Serait-ce que si la tâche de l'analyste est claire, celle de l'éducateur « analytique » reste marquée d'une contradiction interne ? que la vérité de l'analyse n'est pas celle de l'éducation ? Alors que l'éducation implique une finalité d'adaptation à un ordre social, la psychanalyse n'a pour visée, ni l'adaptation, ni la formation de rebelles..., dit Freud.

Les contradictions de la « VIe Conférence » peuvent être interprétées aussi bien par Catherine Millot comme l'expression du fait que la théorie analytique est « non concluante en ce qui concerne le domaine de la pédagogie » (Millot C., 1979) que par Mireille Cifali comme la manifestation du fait que Freud était bien sur la voie de la branche alternative d'un **travail analytique** spécifique dans le domaine pédagogique (Cifali M., 1982), auquel il avait lui-même fait déjà allusion. En effet de courts développements, dans divers textes répertoriés par M. Cifali envisagent le rapport psychanalyse-éducation sous l'aspect d'une analyse du processus pédagogique lui-même, comme l'avait introduit Bernfeld : présence d'effets transférentiels dans la relation pédagogique, lien entre les pulsions de savoir et les pulsions sexuelles, rapports entre homosexualité et pédagogie, etc. (o.c., chap. « Incursions freudiennes »).

II. - LA REVUE DE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE (1926-1937)

En 1926, Heinrich Meng, psychanalyste, et Ernst Schneider, psychopédagogue, fondent la revue **Zeitschrift für Psychoanalytische Pâdogogik**, — la **Revue de pédagogie psychanalytique**. Il s'agissait, pour les fondateurs, de publier des rapports concernant l'application de la technique psychanalytique aux enfants et aux adolescents, ainsi que des comptes-rendus d'expériences faites par des enseignants et des éducateurs s'inspirant de la psychanalyse. L'objectif était également de propager les méthodes psychanalytiques dans le domaine pédagogique, de montrer concrètement que l'application de la psychanalyse à la pédagogie était possible, donnait des résultats : prouver en quelque sorte de mouvement en marchant.

En 11 années de vie, plus de 300 articles seront publiés, qui ne concerneront d'ailleurs pas tous les problèmes d'éducation. Beaucoup résultent de travaux d'équipe à l'occasion de Congrès ou de Colloques réunissant psychanalystes et pédagogues, notamment dans le cadre de l'Association psychanalytique de Vienne. Les problèmes de fond sont abordés, en même temps que les récits d'expériences. De telle sorte que la collection de la **Revue** offre encore aujourd'hui une mine de faits et d'idées qui méritent tant la publication que la réflexion. Mireille Cifali et Jeanne Moll ont publié dans leur livre **Pédagogie et psychanalyse** 19 de ces articles (Cifali M. et Moll J., 1985). De son côté, la revue **Etudes psychothérapiques** a récemment proposé dans un numéro spécial intitulé **l'Inconscient dans l'éducation** (n° 65, oct. 1986) la traduction de 5 d'entre eux.

Dans la suite de ce chapitre, le sigle PP désignera l'ouvrage M. Cifali — J. Moll, le sigle EPT le numéro d'**Etudes psychothérapiques**.

D'abord éditée à Stuttgart, la **Revue** se retrouve à Vienne en 1932, à l'ombre de l'*Association psychanalytique de Vienne*. Des analystes allemands, autrichiens, suisses y collaborent. Freud en salue en 1926 la publication dans un fascicule de promotion en ces termes adressés aux fondateurs : « De très nombreuses personnes se doivent vous être reconnaissantes d'avoir crée cette revue... ». Il leur donnera, en 1935, un texte écrit en 1914 « Sur la psychologie du lycéen » (Freud, 1914).

On peut distinguer deux époques dans l'histoire de la **Revue**. Durant la première, qui couvre les 5 premières années, on trouve de nombreux exposés théoriques, soit sur la psychanalyse et ses méthodes, soit sur la pédagogie, — exposés qui voisinent avec des récits de psychanalyses d'enfants (très nombreux) et des articles qui mettent en question les fautes éducatives, tant dans la famille qu'à l'école, les carences des maîtres : on y évoque beaucoup les jardins d'enfants, l'école primaire, les institutions de ré-éducation. Durant la seconde période, si l'idée générale est bien d'utiliser les « connaissances » ou « pratiques » acquises par **la** (ou par **une**) psychanalyse pour créer de nouvelles méthodes éducatives, la manière de les « utiliser » révèle des voies différentes, dont certaines participent déjà explicitement de ce que nous aurons appelé « **lecture** du champ pédagogique en fonction d'un savoir ou d'une écoute ».

En laissant de côté, d'une part les textes traitant d'une manière très générale de la psychanalyse ou de la pédagogie, ainsi que ceux qui concernent la psychanalyse d'enfants, pour *répertorier ceux qui concernent* ***directement*** *l'application ou l'extension* de la psychanalyse au champ de la pédagogie scolaire, nous trouvons les thèmes suivants, répertoriés dans la partie III de la Bibiographie spécialement consacrée à la **Revue**.

2.1. Thèmes concernant l'éducateur « psychanalytique » face à l'élève

Ces thèmes traitent essentiellement des difficultés et des troubles scolaires, des problèmes relatifs à la sexualité, du comportement des élèves en classe, du conseil et des aides pédagogiques.

a) Au chapitre des **troubles scolaires**, G. Bychowski (1930, tr. in EPT) montre que *les troubles du comportement et les troubles du développement chez les enfants* scolarisés sont tributaires de conflits psychiques, qui peuvent être traités par des entretiens de style analytique. Buxbaum (1930, tr. in PP) nous parle de filles « difficiles et surtout paresseuses » dans un lycée, les difficultés disciplinaires résultant, *d'après l'auteur*, avant tout du transfert sur le professeur de l'attitude négative des enfants à l'égard de leurs parents. (Textes, aussi, de F. Preiswerk, 1928 ; H. Just-Keri, 1930 ; B. Bornstein, 1930 ; F. Redl, 1934).

b) Les questions relatives à la **curiosité sexuelle** et à la sexualité des élèves, ainsi qu'à **l'éducation sexuelle** sont très fréquemment abordées. Ainsi, E. Homburger met en relation la curiosité sexuelle de l'enfant avec le désir d'apprendre (1930, tr. in PP). E. Buxbaum fait le récit d'expériences avec une classe de filles, où les séances de questions libres permettent des réponses adaptées (1931). (Voir aussi les textes de M. Meng (1926-27), L. Gravelsin, (1926-27), W. Reich, (1929)).

c) Le comportement des élèves dans la classe, souvent analysé en groupe, est surtout abordé en fonction du problème des **punitions**. W. Jordan (1929) décrit l'attitude possible d'un enseignant pour que les individus s'identifient comme groupe, et montre comment il réussit grâce à des entretiens à se faire admettre relativement rapidement par une classe récalcitrante et donc à l'amener à un travail fructueux. D'une façon générale, dans la ligne des travaux antérieurs de Zulliger on trouve une mise en question de la pertinence des punitions, lorsqu'elles prennent l'allure de la répression.

d) L'idée d'un enseignant pratiquant le « conseil » auprès des élèves, pose le problème de la **pédagogie curative** et de ce que les auteurs des textes dénomment les « **aides éducatives** ». Est-il possible d'exercer une action ré-éducative à l'école ? O. Pfister aborde dès le premier numéro de la **Revue** la fonction d'un conseiller pédagogique qui collaborerait avec l'enseignant pour l'exercice de cette action (1926-27, tr. in PP). W. Achelis se demande comment traiter en classe le bégaiment (1929), et F. Redl tente de traiter l'ensemble de la question des rapports entre traitement, aide et conseil (1932). E. Sterba, de son côté, présente un dossier clinique du travail de l'enseignant vis-à-vis d'enfants en difficulté scolaire, en collaboration avec un conseiller psychanalyste (1936, tr. in PP). On ne s'étonnera pas que Zulliger revienne sur le sujet dans un texte sur l'« aide psychanalytique » dans les difficultés éducatives (1933).

2.2. Thèmes relatifs à la personnalité de l'éducateur (pédagogue)

C'est au niveau de ces thèmes qu'apparaît le plus ce que l'on peut considérer comme l'amorce d'un « virage » dans le processus d'une utilisation de la psychanalyse en tant que « lecture » de ce qui se passe dans le champ pédagogique. En effet, un certain nombre de textes engagent une exploration **analytique** du rapport de l'éducateur à son projet éducatif. Il s'agit alors moins de théoriser (ou de montrer à l'œuvre) un « éducateur psychanalytique » — ou conseiller par un psychanalyste —, nanti de moyens lui permettant de devenir plus sensible à la réalité éducative, que de prendre pour **objet d'étude** la personnalité même de l'éducateur, ou du pédagogue : moins l'enseignant face aux élèves, que face à lui-même. Aussi bien, dans un article du dernier numéro de la **Revue**, Ruth Weiss note que l'évolution du travail des collaborateurs est allé d'un intérêt pour la psychologie de l'élève à un intérêt *croissant pour la psychologie du pédagogue. Elle révèle en particulier que cet* « intérêt » donne lieu à deux séries de textes, qu'elle titre « De l'inconscient du pédagogue » et « Le rapport enseignant élève » d'une part, — « L'enseignant et la psychanalyse », d'autre part. (Weiss R., 1937, « La psychanalyse et l'école, revue des publications »).

a) L'inconscient du pédagogue et le rapport maître-élève

Dès les premiers numéros, W. Kuendig avait commencé à élaborer une réflexion sur la question du transfert dans le rappoprt maître-élève (1927-28 ; tr. in PP). Sybille Yates, à partir de l'étude de trois cas impliquant des punitions, montrent comment des conflits irrésolus du pédagogue déterminent son comportement à l'école. Dans ces trois cas, elle met en évidence le mécanisme psychique de **projection** (de pulsions refoulées dans un cas, d'un inconscient pour qui « parler » était synonyme

d'agressivité dans le second, d'une culpabilité et d'une attitude critique par rapport à soi-même dans le troisième) (Yates S., 1931).

Plus tard, Zulliger cherche à comprendre, dans un important article, la « ridiculisation » dont est l'objet de « pédagogue » dans les mots d'esprit, les chansons populaires. Les racines s'en trouvent dans le conflit des générations ; les anciennes autorités doivent être dévalorisées, on se gausse du maître comme d'un pouvoir dont on n'a rien à craindre (1934).

Trois textes malheureusement non traduits, qui étudient le rapport de l'enseignant et de l'élève sous l'angle de **transfert**, semblent d'un particulier intérêt dans le cadre d'une conception des connaissances analytiques comme instrument d'une élucidation de ce qui se joue dans la relation éducative.

Dans un article intitué « Le sexe et le transfert », Edmund Fisher pose que le transfert joue un rôle décisif sur l'aménagement de la relation enseignant-élève, et met en garde contre l'établissement d'un transfert positif trop investi de l'élève sur le maître, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants masculins dans des classes de filles (1929). En réponse, Zulliger, dans un texte intitulé « L'épouvante du lien », tente de clarifier la notion de « lien » tel qu'il résulte du transfert, lequel Fisher et d'autres auraient mal interprété. Contrairement à ce qu'affirme Fisher, dit Zulliger, le cas des filles semble « être de loin le plus favorable, à condition que l'attachement se fasse à un enseignant comme objet d'amour hétérosexuel... S'il ne s'agit pas de filles névrotiques, tomber amoureux de l'enseignant ne marque qu'une transition dans le développement, à savoir le passage de l'amour infantile à l'amour complet de l'adulte ». En revanche, l'attachement homosexuel à un enseignant féminin peut rendre la fille incapable à tout jamais d'engager des liens hétérosexuels (1930).

De son côté, Wilhelm Hoffman dans « La haine du maître » évoque les causes psychologiques qui peuvent faire de l'enseignant un objet de haine pour les élèves. Joue ici, dit Hoffman, le rapport qui s'établit entre l'agressivité transférée sur le maître, et la manière dont l'enseignant qui en est la cible se « laisse aller au contre-transfert » (1929).

b) Le thème qui porte sur l'enseignant dans ses **rapports personnels avec la psychanalyse** est notamment abordé dans le cadre de la formation des maîtres. S'agit-il, pour le maître, d'entreprendre une analyse, pour pratiquer une « pédagogie psychanalytique » ? S'agit-il seulement d'une connaissance apprise des grands thèmes de la psychologie analytique de l'enfant ? Le problème est d'actualité. On le voit traité par E. Schneider (1926-27), W. Kuendig, (1927-28, tr. in PP), Anna Freud (1932), G. Behn-Eschen Burg (1934, tr. in PP), et D. Burlingham (1937, tr. in PP). Les avis diffèrent, encore qu'un point commun est l'idée d'un éducateur se référant à un « conseiller » analyste. Rentre dans ce thème « L'enseignant et l'analyse » un texte de F. Redl sur « L'enseignant face à l'angoisse des examens » (1933 tr. in PP). Il distingue plusieurs catégories d'angoisse des examens, selon que l'élève craint les conséquences qu'entraînerait un mauvais résultat à l'examen, ou qu'elle trouve son origine dans le seul fait d'être examiné. Il s'agit, dans ce dernier cas, d'un trouble névrotique dont les conséquences peuvent être atténuées si l'enseignant s'adapte aux rites d'examen de l'enfant. Redl ajoute que cette angoisse de l'examen peut être inconsciente, n'apparaître ni dans le comportement ni dans le vécu de l'enfant, et être responsable d'échecs scolaires. L'enseignant, face à une situation de ce genre, ne peut que trouver dans sa réalité personnelle, et dans sa formation, la possibilité d'effectuer son travail d'« instruction ».

***

La Revue de pédagogie psychanalytique arrête sa publication en 1937, en liaison — semble-t-il — avec l'annexion de l'Autriche à l'Allemagne. De nombreux psychanalystes émigrent aux Etats-Unis, et ceux qui s'étaient passionnés pour la pédagogie psychanalytique ont, alors, d'autres intérêts. Pendant les années de guerre, le problème d'une « éducation psychanalytique » cesse de passionner. Il faut attendre la fin de la guerre, les années 1945 pour qu'on travaille à nouveau à partir de l'idée d'une pédagogie à référence psychanalytique, et plus tard encore pour que les essais d'une approche analytique des phénomènes inconscients qui structurent l'espace pédagogique deviennent plus que des précurseurs sans suite.

III. - UNE PEDAGOGIE INSPIRÉE DU SAVOIR PSYCHANALYTIQUE ?

En tout état de cause, bon nombre de travaux publiés après 1945 veulent constituer le corps de savoir psychanalytique, — notamment pour ce qui concerne le développement de la personnalité de l'enfant, — en instrument d'élaboration d'attitudes ou méthodes éducatives destinées, soit à favoriser le processus d'apprentissage, soit à aider les enfants en difficulté scolaire. Tradition d'une **fertilisation** de la pratique éducative et pédagogique par un bon usage des connaissances analytiques, initiée (bien que la plupart du temps non évoquée) par Pfister et Zulliger. Dans la continuité de cette « application » de la psychanalyse à la pédagogie, on distinguera toutefois trois grandes orientations, selon que l'accent est mis — sur l'élaboration d'une psycho-pédagogie de style analytique —, sur la problématique d'une pédagogie curative, — sur l'existence d'un univers institutionnel favorable à l'apprentissage.

3.1. Trois orientations

3.1.1. Une orientation psychopédagogique

a) L'ouvrage de Charles Baudouin, **l'Ame enfantine et la psychanalyse** est typique de cette approche psycho-pédagogique (Baudouin C., 1964). Psychanalyste suisse d'origine française, en filiation à la fois avec Freud et Jung, Baudouin a laissé une œuvre considérable, où l'application de la psychanalyse à l'exploration de la littérature voisine avec une justification du spiritualisme personnaliste. Dès 1931, il publiait sous ce titre et avec le sous-titre **Complexes** ce qui devait devenir ultérieurement un tome I. Il était suivi en effet en 1951 de deux autres tomes, intitulés **Cas** et **Méthodes**, puis, après une révision en 1954 de ce premier tome, une édition définitive en un seul volume paraissait en 1964.

Baudouin s'appuie sur sa propre théorisation des « complexes » comme nœuds inconscients de tendances suscitant des comportements (outre l'« Œdipe », les complexes « fraternel », « spectaculaire », de « mutilation », de « sevrage »), pour déterminer, à partir d'analyses d'enfants et de cas de difficultés scolaires, les méthodes éducatives et pédagogiques que l'on peut dire les plus pertinentes **psychanalytiquement**.

Ainsi évoque-t-il, chez les élèves ayant frères et sœurs, l'importance éventuelle de sentiments d'infériorité, ressortissant au « complexe fraternel », qui peuvent être à l'origine d'échecs scolaires : comparaisons infériorisantes, dit-il, activant le « Complexe de mutilation ». « L'enfant qui écorche l'orthographe comme une mutilation symbolique ». Il y a, d'autre part, un lien entre le rapport au savoir et l'interdiciton qui frappe les curiosités sur la génération, de sorte que bien des retards ou inhibitions intellectuelles consistent en de verticales régressions à des périodes infantiles. La « vie d'une classe » offre également « à l'éducateur informé » bien des occasions « d'appliquer la psychanalyse ».

Baudoin plaide donc pour un maître qui, sinon analysé pour mieux dominer les composantes inconscientes de sa relation à l'enfant, du moins comprenant mieux « la barrière qui sépare le conscient et l'inconscient en chacun de nous », saura dans certaines circonstances **se tenir pour dit** et se comporter en conséquence. Dans la conclusion générale de son livre intitulée « Education et psychanalyse », le savoir psychanalytique est présenté comme un « auxiliaire précieux de la pédagogie », sans qu'il se substitue à elle : ainsi seront évitées des erreurs.

Du point de vue psychanalytique, dit-il, « certaines méthodes ou routines pédagogiques seront contestées ou très évidemment condamnées ; il est trop clair qu'on ne plus plus préconiser les châtiments violents qui aggravent le complexe de mutilation, les menaces explicites de castration, les mensonges sur la naissance, etc. ». Les « principes directeurs d'une pédagogie psychanalytique » qui (devraient spécifier, étoffer et redresser sur certains points ceux de l'éducation nouvelle) peuvent même être énoncés : mobilisation de l'énergie ; équilibre entre liberté et contrainte (« il n'est de liberté qu'une liberté **pour,** et le travail de l'éducation commence avec ce **pour** ») ; actions destinées à favoriser les sublimations, sous forme de la mise en œuvre de l'émulation, d'une place importante données aux activités artistiques de l'enfant ; prise en compte de la fonction positive de l'imagination et du rêve (« la rêverie est loin d'être toujours évasion stérile, elle peut être aussi vie intérieure véritable et activité créatrice »)...

b) Heinrig Meng (1887-1975) qui, on l'a vu, fonda la **Revue de pédagogie analytique**, écrivit entre 1961 et 1973 plusieurs ouvrages, dont le plus connu aborde précisément le problème classique du rôle des punitions et des châtiments, sous le titre **Contrainte et liberté dans l'éducation** (Meng H., 1961). Sans nier la nécessité d'imposer des limites à l'enfant, Meng veut alerter les éducateurs sur les motivations profondes de la « sanction » dans la relation éducative : elle participe de la vengeance, des représailles, des rites sacramentels, — loin d'obéir toujours à une « pensée éducative logique ». Il se joue, à travers la punition, quelque chose de l'inconscient « en relation avec la situation œdipienne vécue antérieurement par le maître », ce qui a pour conséquence de « faire rechercher la punition par l'enfant ». En fait, Meng dénonce surtout ce qu'il appelle la puniton cruelle, qui met en jeu de part et d'autre des sentiments et des désirs sado-masochistes. Une « hygiène mentale » de l'éducateur est proposée en fin de course, en liaison avec cette remarque que « la contrainte et la liberté sont en premier lieu des problèmes **de l'éducateur** et non pas de l'éducation ».

c) **L'initiation à la pédagogie psychanalytique** de W.J. schramm (Schramm W.J., 1968) reprend cette notion d'« hygiène mentale ». Se voulant une synthèse à partir des travaux de Zulliger et de Meng, l'ouvrage se centre essentiellement au niveau théorique : sur la question de l'aide apportée par l'éducateur au processus de sublimation, — essentiel dans l'élaboration des connaissances, « en tant que facteur du processus culturel en théorie et en pratique » ; sur la punition et l'« épreuve de la réalité » ; sur la « recherche de l'identité ». La mission des enseignants et des éducateurs, dit-il, est de « faciliter la sublimation aux enfants, au lieu de les acculer au refoulement ». Schramm se plaint, à ce sujet, que « les études consacrées à l'éducateur comme tel s'avèrent extrêmement rares », et propose une « typologie psychanalytique de l'éducateur », selon que prédominent chez tel ou tel « les traits typiques respectifs de la personnalité anale ou obsessionnelle, de la personnalité phallique et hystérique, de la personnalité orale ou dépressive et enfin de la personnalité narcissique... ».

3.1.2. Une orientation psycho-thérapeutique

Dès Zulliger et les « petites psychothérapies » qu'il pratiquait avec ses élèves dans le cadre de la classe, une orientation « thérapeutique » se faisait jour, accen-

tuée avec la pratique d'analyses d'enfants et des expériences relatives dans la **Revue de pédagogie psychanalytique.** Mais c'est, en France, avec l'essor de la « pédagogie *curative* » et la création, dès 1946, du **Centre psycho-pédagogique Claude Bernard**, sous l'impulsion de Georges Mauco et de André Berge, qu'une alliance entre la thérapie et la pédagogie se constitue institutionnellement pour venir en aide à des *enfants en difficulté scolaire. Créé à l'imitation de l'***Office médico-pédagogique vaudois** de Lucien Bovet, il deviendra lui-même comme on le sait l'exemple pour de nombreux **Centres médico-pédagogiques.** Au niveau bibliographique, on s'attachera surtout aux travaux de André Berge et de Georges Mauco, *qui bien que traitant* également de pédagogie générale et d'éducation strictement familiale, rentrent dans le cadre de l'application des « idées psychanalytiques » à l'école, pour le traitement des « écoliers difficiles ».

a) C'est précisément sous le titre **l'Ecolier difficile** (1954), sous-titré **l'Ecole et les défauts de l'enfant** — qui suit un ouvrage sur **Les défauts de l'enfant** (1953) — que André Berge analyse les cas d'échecs à l'école, et propose aux éducateurs divers moyens de mieux comprendre et aider les enfants en difficulté. En 1956, il publie la ***Liberté dans l'éducation***, et en 1957, il rassemble un ensemble de contributions, où l'on relève les noms de S. Decobert-Bourreau, R. Bley, G. Mauco, en même temps que le sien propre, dans **Bon ou mauvais élève... il profitera de ses années de classe**, *avec la question initiale : qu'est-ce que « profiter de ses années de classe »? Dans un* article ultérieur « Psychanalyse et éducation quotidienne » (1974), il plaide pour la formation d'un éducateur qui sache « se comprendre soi-même en face de l'enfant », qui aurait non pas simplement « absorbé » *mais « assimilé l'essentiel des connaissances* apportées par la psychanalyse », puisque « on éduque autant avec son inconcient qu'avec son conscient », — tout en ajoutant cependant : « l'éducateur qui aura pu aller jusqu'à oublier le vocabulaire psychanalytique dans sa fonction sera sans doute celui qui aura le mieux profité de la psychanalyse... ». Aussi bien les textes de A. Berge, s'adressant à un public moyennement informé, ne s'embarrassent point d'un apparat trop technique.

b) En revanche G. Mauco, dans **Psychanalyse et éducation** (1967) développe un *ensemble de positions qui théorisent à la fois ce qu'il en est d'une éducation des* parents au regard de l'apport de la psychanalyse, et d'une sensibilisation du maître à ce qui se passe dans son rapport à l'enfant. Auteur, antérieurement, d'ouvrages *souvent mentionnés tels que* ***La psychologie de l'enfant dans ses rapports avec la*** **psychologie de l'inconscient** (1938), voyant la psychanalyse un « art de déchiffrer les modes d'expression de l'inconscient », c'est bien le concept clef d'**inconscient** qui fournit le fil conducteur du livre. Les étapes du développement de l'enfant, auxquelles un chapitre important est consacré, sont par exemple mises en parallèle avec le thème de l'enfant dans l'inconscient des parents, de leur représentation de la vie scolaire. Le thème de « l'arrivée à l'école » et des répercussions psychiques qu'elle provoque, prélude à une partie entièrement consacrée à ce qui se passe à l'école et pour l'enfant et pour le maître, la relation éducative étant approchée en terme de « dialogue des sensibilités inconscientes ». Notons seulement quelques titres de paragraphes : l'élève dans la sensibilité inconsciente du maître, la relation pédagogique, sympathie ou anthipathie, l'identification au maître. Si même Mauco a tendance à brosser le visage d'un « bon maître », qui par exemple ouvre, « par sa disponibilité affective », « à l'école la voie à l'identification » (ce qui se situe dans le cadre d'une pédagogie psychanalytique normative), reste que ses analyses prennent en compte la nécessité d'une meilleure connaissance des phénomènes transférentiels dans la situation pédagogique. Au niveau de la formation des maîtres, il propose la constitution de groupes de maîtres analysant leur comportement dans la classe, l'utilisation de psychodrames...

c) S'il ne s'agit pas à proprement parler d'« orientation psychothérapeutique », c'est en tout état de cause à partir d'une expérience de thérapeutes d'enfants ou

d'adolescents, et dans une théorisation du passage d'une « rééducation » à une éducation à perspective prophylactique, que se situent des approches telles que celles de Serge Lebovici et Michel Soulé ou de Gilbert Terrier et Jean-Pierre Bigeault.

Dans le chapitre consacré aux rapports entre psychanalyse et éducation de **La connaissance de l'enfant par la psychanalyse** (Lebovici S. et Soulé M., 1970), les premiers montrent l'importance de la personne du maître dans la manière dont les enfants se détachent des objets parentaux et investissent la scolarité, et mettent en relation les difficultés scolaires avec les difficultés dans l'identification au père, de telles sortes qu'elles sont des symptômes névrotiques à traiter comme tels. G. Terrier et J.-P. Bigeault, quant à eux, explorent dans **Une école pour Œdipe** (sous-titré **Psychanalyse et pratique pédagogique**) (Terrier G. et Bigeault J.-P., 1975) comment les conflits de l'adolescence, tels qu'ils sont vécus à l'école, se relient au retour de la crise œdipienne antérieure.

Ce dernier ouvrage, très élaboré, part de l'hypothèse que l'Education, envisagée dans une perspective « génétique » et « économique » a pour objectif « principal, sinon ultime » le développement du Moi (au sens d'instance médiatrice entre le Ça et le Surmoi). La période d'adolescence est celle durant laquelle le désir de savoir s'articule au sentiment de plaisir du fonctionnement intellectuel, dont les sources sont pulsionnelles. Analysant le « vécu scolaire de l'adolescent », les auteurs y trouvent des situations de castration ravivées, et une régression à la mère pré-génitale, qui constituent une reviviscence de la situation œdipienne, laquelle doit être prise en compte par l'école : une école qui précisément facilite son dépassement et le développement de la pensée. La fin du livre présente très pédagogiquement six « éléments » pour une éducation qui prenne en compte »Œdipe ».

3.1.3. Une orientation institutionnaliste

On groupera ici des textes prenant explicitement en compte dans l'instauration d'une pédagogie « psychanalytique » le rapport au système institutionnel dans laquelle elle se situe ou devrait se situer, soit qu'il s'agisse d'une application de l'analyse au sein de l'institution scolaire de fait, soit qu'il s'agisse de réaliser des innovations institutionnelles, ou encore d'aménager le corps de savoir psychanalytique lui-même au profit de prescriptions spécifiques d'ordre pédagogico-institutionnel (1).

a) Le premier cas est représenté par les thèses et les expériences de Fernand Oury et Aïda Vasquez, telles qu'explicitées dans **Vers une pédagogie institutionnelle** (1967) et **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle** (1982). On sait qu'issue de la pédagogie de Freinet et de la psychothérapie institutionnelle, la « pédagogie institutionnelle » s'oppose à une école dite « digestive », et met en avant le rôle éducatif du groupe-classe (la classe « coopérative », lieu à la fois de gestion *commune et d'apprentissage*). Dans l'élaboration de cette pédagogie, disent les auteurs « nous ne pensons pas pouvoir nous dispenser de l'apport de Freud ». Aussi bien sont cités Zulliger, Baudouin et les pédagogies de groupe. La classe coopérative doit impliquer des rapports maître-élève nouveaux, « introduire de la psychana-

(1) Ne sont évoquées ici, ni l'expérience menée durant 40 ans par A. Neil à **Summerhill**, ni celle de Maud Mannoni à **Bonneuil**. En effet, la première n'est pas une expérience de pédagogie « psychanalytique », mais **libertaire** (ainsi que le montre bien J.F. Saffange dans son ouvrage **Libres regards sur Summerhill**, 1985) ; la seconde est une expérience de ré-éducation thérapeutique originale — en institution dite « éclatée », mais Bonneuil n'est pas une Ecole, l'enseignement a lieu par correspondance. On trouve cependant dans **Education impossible** (1973) une critique psychanalytique de l'éducation scolaire.

lyse dans la classe ». On peut lire au chapitre des « quelques hypothèses utilisées » qu'« une des principales est l'existence de l'inconscient » (Oury F. et Vasquez A., 1967). Il ne convient certes pas que le maître devienne tout à coup l'interprète des moindres gestes et paroles des élèves, projetant alors trop souvent, nous dit-on, des fantasmes personnels dans un symbolisme plus ou moins teinté de sexualité. Il faut, bien plutôt alerter le pédagogue au niveau de notions de telles que celle de Lieu (l'espace pyschique de la classe, **lieu de rencontre**, condition essentielle de l'**échange**) et d'Identification (phénonèmes de transfert rôle du surmoi) pour signaler, à propos du transfert par exemple, que s'il est ignoré, il n'en est pas moins présent. Une formation adéquate des maîtres est, soulignent à ce propos F. Oury et A. Vasquez, nécessaire si l'on veut ainsi « introduire » la psychanalyse dans la classe.

b) Si F. Oury et A. Vasquez mettent en question essentiellement le groupement classe dans son fonctionnement actuel, l'expérience de l'Ecole des Samuels, théorisée par Xavier Audouard dans l'**Idée psychanalytique dans une maison d'enfants** (Audouard X., 1970), se situe dans le projet d'une réorganisation totale d'un ensemble éducatif. Dans cette Ecole créée pour des enfants en difficulté scolaire, mais à objectifs strictement pédagogiques, les maîtres et les élèves vivent dans le même lieu, le groupe enseignants travaillant chaque quinzaine avec une « équipe analytique » de deux analystes. Le « projet fondateur » est centré sur la possibilité de l'expression d'une **parole libérée** chez les élèves, en regard d'une « écoute éducative », condition d'émergence du **sens**. Les programmes scolaires sont suivis à la lettre, comme dans les écoles « normales », et la « loi de la parole » dont les maîtres sont les garants symboliques, ne se situe pas dans un cadre de non-directivité, de la liberté comme envers de quelque répression : elle n'est qu'aide au ré-aménagement dans le fonctionnement psychique de l'enfant en difficulté qui arrive.

Dans son texte, X. Audouard — psychanalyste — ayant fait partie durant 5 années d'une des « équipes analytiques » de l'Ecole insiste sur le fait qu'elle a présenté, dès sa fondation en 1967, une « idée qui s'est donnée un corps », idée dont l'essence est plus de l'ordre de la notion de **vérité** que de celle — habituelle — de liberté. L'institution de l'Ecole est constituée dans le cadre de la recherche d'une « nouvelle forme de Dialogue avec les enfants », l'écoute devant éliminer l'angoisse et faire œuvre de « vérité » en les délivrant des mensonges » si souvent dissimulés sous le terme éducation ».

Ajoutons que dans un article ultérieur, « Education ou psychanalyse : un dilemme à surmonter » (1976), X. Audouard propose le terme d'« **éducteur** » (et non plus d'éducateur) pour dénommer ce pédagogue qui s'inspire pour son écoute de l'écoute analytique : **e-ducere**, mot latin impliquant précisément l'idée de conduire le sujet humain hors de quelque chose, qui est de l'ordre d'une aliénation à lui-même, pour se découvrir dans sa vérité.

c) On est, en tout état de cause, assez loin de ce modèle avec les propositions de Gérard Mendel, dans **Pour décoloniser l'enfant** (1971) et le **Manifeste éducatif** (1973). En effet, les hypothèses pédagogiques de Mendel impliquent une intégration de la psychanalyse et du marxisme dans le cadre de l'élaboration d'une « sociopsychanalyse », à la fois analyse du système social et de la fonction d'autorité, et instrument d'une théorie du changement politique. Grande ambition, qui se traduit au niveau de l'éducation par la nécessité d'une « révolution pédagogique » instituant un rapport d'égalité entre l'enseignant et l'élève, condition de l'émergence du pouvoir de l'élève. Mendel propose, dans cette perspective, une suppression des programmes, des classements, des notes et des examens jusqu'à l'entrée à l'Université. « Utopie réaliste », dit Mendel. Mais on cherche vraiment ici quelque référence à l'inconscient...

3.2. Une « inspiration » mise en question

Aussi bien, une application de la psychanalyse à la pédagogie qui prend la forme de l'inspiration d'une pratique ou d'une théorie pédagogique interroge à plusieurs niveaux.

a) La question, d'abord, des statuts respectifs de l'« analytique » et du « pédagogique » : ne sont-ils pas, d'un certain point de vue, irréductibles ? On soulignera comme Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier (**l'illusion psychanalytique en éducation**, 1978) le caractère « subversif » de la psychanalyse, opposé au caractère adaptatif de l'éducation ; mais plus encore le clivage qu'on peut mettre en évidence tant entre les positions d'analyste et de pédagogue qu'entre le modèle de la cure et le modèle de l'enseignement, (Rapport de la Commission 4, Psychanalyse et Education, in l'**Apport des sciences fondamentales aux Sciences de l'éducation**, 1976). Transposer purement et simplement le style d'« écoute » psychanalytique à une « écoute pédagogique » relève en fait d'une radicalisation extrême qui ne peut être que mystificatrice. Le Rapport évoque plus particulièrement le véritable **décalage temporel** lié aux positions respectives d'analyste et de pédagogue : le premier **suit** le « client », l'analysant, dans le surgissement des associations ; le second **précède** l'élève, en lui imposant des normes de développement, de savoir et d'apprentissage. L'attitude enseignante implique l'imposition plus ou moins délibérée, mais toujours liée au désir de l'enseignant, d'un « idéal du moi » qui doit structurer le développement de l'élève ; voire : « même si l'enseignant résiste à son désir que l'enfant identifie ses positions à la sienne, n'est-il pas déterminé par la situation éducative elle-même à occuper la place de l'idéal du moi de l'enfant » ?

b) La psychanalyse apporte des **connaissances** sur l'évolution psychologique de l'enfant, certainement utilisables dans le cadre classique d'une psycho-pédagogie. La question demeure cependant de savoir **ce que l'on fait** de ces connaissances. La polémique entre Bruno Bettelheim, Pierre Mathieu et Bernard Jasmin dans l'ouvrage collectif **Education et Psychanalyse** (1973) est typique à cet égard. Pour Bettelheim, qui reprend ici la seconde topique freudienne, l'éducateur doit non pas agir pour libérer le « Ça », ou le favoriser (par exemple en favorisant chez le petit le barbouillage), mais faire en sorte que l'« expression » devienne un accomplissement du « Moi », — faire passer l'enfant de l'expression du ça à la réalisation du moi : d'où une critique des pédagogies libertaires. Il s'agit également que ce soit plus le « principe de réalité » qui gouverne la vie de l'enfant qu'un « Surmoi » culpabilisant ou terrorisant (ainsi ne faut-il pas trop critiquer la police devant l'enfant). Le but de l'éducation devient donc pour Bettelheim « une personnalité où à la fois le ça et le surmoi seraient subordonnés à la réalité du moi ».

Une telle position — très normative — s'appuie sur une interprétation particulière de Freud, car Bettelheim, comme le souligne B. Jasmin (Jasmin B., 1973), fait du ça et du surmoi de véritables catégories du conscient. Les pédagogies « modernes » qui veulent privilégier le spontanéisme ne sont pas pour autant des « pédagogies du ça », dit Jasmin sans compter que l'on peut s'interroger sur une pédagogie qui devrait susciter l'admiration de la police... Et d'opposer à Bettleheim cette formule de Freud : « il faut d'abord rendre à l'enfant cette vitalité de sa libido, qui est source des sublimations valables ».

Il faut évoquer ici la question des rapports entre **sublimation** et **idéalisation**, tel que le posent, par exemple, Catherine Millot (1979) et Janine Filloux (1981) : Freud évoque l'importance d'une « sublimation » des pulsions instinctives « perverses » de l'enfant vers des buts intellectuels et sociaux, — au lieu d'un refoulement lié à une répression trop violente. Or, la pédagogie n'implique-t-elle pas, comme on l'a vu plus haut, un processus d'« idéalisation » (imposition d'un idéal du moi) qui se fonde sur

le refoulement ? Est-il dans ces conditions possible que la position pédagogique puisse présider *à un processus de sublimation « réussi », tout en favorisant une* idéalisation également utile, si elle implique une identification à l'adulte ? Encore ici, il semble qu'il y ait une distance entre le discours de l'analytique et la nature du pédagogique.

c) Un des risques majeurs d'une application directe du savoir analytique à la pratique pédagogique réside dans le danger de réifier ce savoir, d'en faire un corpus théorique qui serait une sorte de paradigme clos, sur lequel il y aurait un consensus figé : Savoir (avec une majuscule) qui serait dès lors un savoir mort, non seulement puisqu'il est saisi en dehors de son usage dans la cure, mais plus encore parce que devenant une sorte *d'idéologie de couverture ou de justification. Selon le Rapport* précité : l'analyste ne doit pas présenter un « savoir psychanalytique » qui risque d'être une clôture supplémentaire car « le manque à savoir n'est pas un manque qu'il *faut combler à tout prix... ».*

d) Aussi bien, il n'est pas toujours certain que les pédagogies d'ambition « psychanalytique » fassent un « bon usage » de ce savoir même, voire ne le « pervertissent » d'une certaine manière. Dans l'**Illusion psychanalytique en éducation** (1978), Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier montrent, à partir d'un certain nombre de textes, qu'il y a une « infiltration » d'une psychanalyse **déviée** dans des expériences pédagogiques où l'on rencontre la non-directivité, le projet d'une anti-éducation, ou des thèmes popularisés par la pédagogie institutionnelle ; à y regarder de près, la soi-disant « idée psychanalytique » implique des hypothèses telles que la bonté *naturelle de l'enfant, qui n'ont rien à voir avec la psychanalyse.* Illusion donc, qui conduit à une interrogation sur le sens même de ce recours illusoire, ou faussé à la théorie analytique : peut-être même y a-t-il, disent ces auteurs, dans la position pédagogique elle-même un recours quasi-constitutionnel à quelque chose de l'ordre de l'illusion ? Raison de plus pour explorer, les arcanes de l'**insu pédagogique**, mais autant que possible sans utiliser la psychanalyse elle-même à des fin d'illusion...

Il s'agit là, semble-t-il, d'une des constatations les plus fortes des pédagogies psychanalytiques, qui marque une évolution des auteurs par rapport au modèle psychanalytique appliqué à l'éducation proposée antérieurement dans **Une Ecole pour Œdipe** *(Terrier G. et Bigeault J.-P., 1975).*

IV. - UNE APPROCHE PSYCHANALYTIQUE DU CHAMP PÉDAGOGIQUE

Les interrogations sur le problème de l'identification et de l'idéalisation, de leurs liaisons avec le processus de sublimation, participent d'un questionnement sur **ce qui se passe** dans ce qu'on peut définir comme « champ pédagogique », — l'espace où se positionnent maître et élève dans *un commun raport au savoir. Aussi bien ce* « champ » est-il l'objet même des recherches et des connaissances produites par les dites « sciences de l'éducation », en référence aux savoirs, mais aussi aux méthodes des sciences psychologiques, sociologiques et autres sciences humaines. Dans la mesure où la psychanalyse offre à la recherche un corpus de connaissances, mais aussi une approche spécifique de ce qui est de l'ordre de l'inconscient, cette approche peut être conçue comme un instrument de recherches explorant spécifiquement de ce champ. On peut parler dès lors de recherche fondamentale, dans le cadre non pas à strictement parler d'une « application » d'une théorie ou d'un modèle, mais de l'« utilisation » du type d'exploration propre à un secteur, à un autre secteur. Au niveau épistémiologique, on peut dire, avec Nicole Mosconi (1986) qu'on

se trouve dans ce cas, en présence de l'élaboration d'une **science appliquée**, et non plus de l'application technique d'une science à une pratique (2).

Mireille Cifali (1985) a signalé que Freud avait déjà effectué des « incursions » dans ce sens ; on en trouve aussi également dans des textes de la **Revue de pédagogie psychanalytique** signalés plus haut, ainsi que dans certaines analyses de Zulliger, de Charles Baudouin, et de Georges Mauco. Il apparaît cependant que les travaux qui ressortissent explicitement à une interprétation analytique de telle ou telle région du champ pédagogique n'apparaissent qu'autour des années 70. C'est à partir de cette époque que sont questionnés « analyiquement » — et délibérement — le rapport maître-élève, l'institution pédagogique, la position personnelle de l'« être enseignant ».

Les textes publiés se présentent comme le travail interprétatif de la dimension de l'inconscient dans le pédagogique, à partir d'observations de classes et de pratiques pédagogiques, — ou plus souvent à partir d'une analyse de textes de pédagogues ou d'enseignants, et de protocoles d'entretiens avec les partenaires du processus éducatif. Dans ces derniers cas, on se place sur un registre qui n'est pas sans analogie avec ce que Freud initia dans le cadre de l'interprétation d'œuvres littéraires, voire de l'analyse du cas Schreber.

Les ouvrages et articles, évoqués ici traitent globalement de la relation éducative, abordent chaque fois plusieurs thèmes. Néanmois, il est possible de dégager quelques thèmes centraux.

4.1. Le maître « exposé » à l'enfance

Plusieurs auteurs analysent la position du maître en tant qu'« exposé » à sa propre enfance, dans la ligne d'indications de Freud. Ainsi Daniel Hameline dans un article sur « Le risque du métier » (1972) pose que la profession d'éducateur **institue** ce qui paraît demeurer à l'état de tendance chez tous : **le retour à l'enfance**. Le maître, en présence de l'enfant, est confronté avec la sienne propre, c'est-à-dire avec l'enfant refoulé en lui. On observe alors, soit une « régression sublimée » vers un « ajustement de ses propres réponses à l'univers infantile », soit un raidissement dans des attitudes défensives. Peter Fürstenau, va plus loin dans cette analyse (« Psychanalyse de l'Ecole en tant qu'institution », 1964), en décrivant, à la suite de S. Bernfeld, un maître en situation de « tentation » relativement à ses propres pulsions primitives, dans la mesure où la relation aux élèves fait resurgir au niveau inconscient les conflits qui l'opposèrent à ses parents durant la période œdipienne, et plus profondément encore les fantasmes préœdipiens de toute puissance infantile. L'aspect le plus original des hypothèses de Fürstenau réside dans le rapport qui existe entre l'univers institutionnel et cette position du maître : le système institutionnel de normes, l'organisation des rôles dans la classe ont une fonction de défense contre l'anxiété du risque de « débordement pulsionnel » chez le maître et chez les élèves. Ainsi, les rituels pédagogiques propres à l'Ecole (horaires, examen, interrogations) relèvent de mécanismes de défense tels que la négation (nier le subtrat pulsionnel des relations), et de l'isolation (monde asceptisé, à part du monde réel).

Cependant, dit Fürstenau, les rituels ne font que détourner partiellement les pulsions, qui s'y fixent et s'y satisfont. Ils permettent en particulier à un type déterminé d'agressivité de se mobiliser, et donnent à l'enseignement le sens d'un

(2) « Il y a lieu de distinguer, écrit N. Mosconi (in « De l'application de la psychanalyse à l'éducation », 1986), entre **science appliquée** qui constitue un savoir théorique dont les propositions sont au mode indicatif, et **application technique de la science** qui produit un savoir pratique dont les propositions formulent sur un mode imperatif des actions à faire, selon un rapport de moyen à fin ».

cadeau ou d'une punition. En voulant faire échec aux pulsions, les rituels scolaires donnent au maître l'occasion d'exercer un pouvoir où s'exprime le besoin archaïque de toute puissance.

4.2. Le groupe-classe

Aussi bien, les travaux qui ont portés sur une approche psychanalytique des groupes de formation (groupes de diagnostic, de sensibilisation), tels que ceux de René Kaes et Didier Anzieu (**Fantasme et formation**, 1973, **Désir de former et formation du savoir**, 1976) fournissent des hypothèses utiles quant au fonctionnement de la classe comme groupe. Ainsi est-il dit que la situation de groupe favorise l'émergence de conduites régressives, et qu'elle favorise la « fonction de l'imaginaire », en particulier par le jeu des transferts, la relation de dépendance au maître doit être comprise dans un tel réseau.

On doit à Fritz Redl (« Emotion de groupe et leadership », 1942) une analyse très fine des systèmes de dépendance qui s'établissent dans le rapport des élèves au maître dans le cadre de la « classe-groupe » : dépendance au maître par **identification** (comme idéal de soi, surmoi, avec le maître vécu comme « bon chef », « tyran ») ; dépendance au maître comme objet de pulsions (maître « objet d'amour », « haï ») ; dépendance au maître comme **soutien du moi** (maître vécu « séducteur », « bon exemple »). Cette typologie a évidemment quelque chose de systématique, et Redl note lui-même que les attitudes du maître peuvent conduire à des types de dépendance composites, selon la personnalité des élèves ; de plus, le **désir** inconscient du maître (être objet de pulsions, d'identification) ne trouve pas nécessairement un répondant.

Un texte de B.D. Grossman, (« Freud in the classroom », 1969) à pour objet, en référence directe aux écrits dits sociologiques de Freud, les processus de transfert et d'identification dans le cadre spécifique de la classe, qui, dit l'auteur ont des incidences directes sur le climat de groupe et sur la « tranquillité » du rapport d'enseignement.

4.3. Le désir de savoir, désir d'enseigner

L'articulation (voire l'« alliance ») du désir de savoir chez l'élève et du désir d'enseigner chez l'enseignant semble une condition d'un enseignement réussi. La psychanalyse montre que les choses sont plus complexes, dans la mesure où le désir de l'enseignant peut être **aussi** que l'élève ne sache pas, et où le désir de savoir, chez l'élève, peut être inhibé très tôt comme on l'a vu par la répression de curiosités initiales.

Le désir de savoir s'origine, nous apprend la psychanalyse, dans la curiosité sexuelle. Piera Aulagnier écrit, dans un article intitulé « Le désir de savoir dans ses rapports avec la transgression » (1967), que le **désir d'un savoir sur le désir** est « au cœur même du rapport du sujet à la connaissance », — de ce sujet qui est confronté au propre désir de l'éducateur. Ce qui fonde le désir de savoir chez l'élève est ainsi fonction du destin des pulsions libidinales liées à ce désir, de la manière dont s'opère leur sublimation : il apparaît, par exemple, que l'activité intellectuelle dépend à la fois de la sublimation et d'un travail d'identification à l'enseignant, de telle sorte que l'enseignant joue un rôle éminent dans le destin du désir de savoir chez l'élève.

Après avoir constaté que l'institution scolaire est faite pour garantir à l'enseignant le rôle de « maître du savoir », Octave Mannoni (« Psychanalyse et enseignement », 1970) observe que « le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigü que l'élève sache », de telle sorte que « son désir de savoir lui

est rapté ». **Rapt**, puisque l'enfant est supposé désirer savoir ce que le maître veut qu'il sache, et ne pas vouloir savoir ce qu'il ne veut pas qu'il sache.

La lecture que fait Claude Rabant non seulement de l'**Emile** de Rousseau, mais aussi de textes appartenant à la mouvance des méthodes actives, tels que ceux de Claparède, de Ferrières, cherche précisément à décrypter chez ces « pédagogues » les ruses du maître pour parvenir à substituer au désir de savoir de l'élève le désir d'un **autre** savoir (« L'illusion pédagogique », 1968, « La nouvelle illusion pédagogique », 1971). Ce qu'on peut appeler le fantasme de toute-puissance du pédagogue est particulièrement analysable dans le texte de Rousseau, où Emile est supposé amené à ne rien vouloir apprendre que le maître ne l'ait décidé.

La « pulsion d'emprise », sous-jacente à l'intention d'instruire, se révèle identiquement, *dit Rabant, chez les théoriciens des méthodes actives, qui entreraient ainsi* davantage dans une relation de complicité avec le Rousseau de la capture du désir, qu'avec celui de la reconnaissance de la spécificité de l'enfance. Dans cette ligne, il est intéressant de noter que Marie-Claude Baïetto, à partir du discours d'enseignants pratiquant des méthodes non-directives, parvient à une conclusion identique (**Le désir d'enseigner**, 1982). Ambivalence d'un désir d'**engendrement**, comme le marquent R. Kaes et D. Anzieu (1973), et un désir d'une **prise sur l'autre**, pour en fin de compte se faire reconnaître par lui : « désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister », dit M.-C. Baïetto, de sorte que l'enfant est « l'autre » de l'enseignant. Qu'il s'agisse d'un enseignant « non-directif » ou « traditionnel », on trouve au niveau du désir inconscient la même mise en scène d'une captation narcissique, qui peut impliquer contradictoirement la volonté d'instruire, et celle aussi de conserver pour soi ce que l'on sait, — comme si une pulsion destructive était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant.

4.4. La relation enseignant-enseigné

a) La recherche menée par Janine Filloux dans **Du contrat pédagogique** (1974) élabore un certain nombre d'interprétations relatives aux processus inconscients qui organisent les formes de l'alliance (ou de la mésalliance) dans la relation entre le maître et l'élève ou le groupe d'élèves. Elle montre notamment comment aux termes d'un contrat « objectif » définissant l'acte d'échange par ses objectifs et en termes asymétriques — « je suis là pour enseigner, nous sommes là pour apprendre » —, se substituent les termes d'un contrat latent fondant l'alliance sur l'amour et l'identification à l'enseignant, en un pacte dénégatif de la violence, et de l'asymétrie des positions.

Ce nouveau contrat de nature symétrique : — le don de savoir et de sa personne par l'enseignant appelle en échange le don total de l'élève et sa soumission —, assure au maître une autorité personnelle fondée sur la capture du désir de l'élève et *la mise en scène de ses enjeux narcissiques.*

C'est donc à l'intérieur de cet « autre contrat » qui met en jeu des processus qui impliquent profondément les acteurs, que tout se joue. Le maître devient une image idéale d'enseignant Père (idéalisation), les relations de transfert sur le maître et de *contre-transfert* deviennent le substrat dominant de « ce qui se passe » en classe, et le mode d'investissement libidinal du rapport qui s'institue avec les élèves se trouve être dès lors le point nodal du système. L'instauration d'un ordre identificatoire peut donc être dit la « visée », mais aussi la « condition » du processus instructif.

Ainsi l'enseignant est-il renvoyé du côté de ce qui, chez lui, se déplace et se répète dans la situation scolaire, détermine ses modes d'implication et de défense comme objet identificatoire : comment il lui advient de gérer les processus de transfert dont il est l'« objet », — objet modèle, objet d'amour, objet de haine...

C'est pourquoi l'organisation de l'échange dépend en définitive (c'est-à-dire en profondeur) plus de sa position de « séducteur », que celle de « donneur de savoir ». « Tout se passe comme si **il valait mieux séduire que donner** » ; et la séduction se présente ainsi comme à la fois l'« issue » et l'« impasse » du rapport pédagogique, avec sa liaison au narcissisme. Et c'est ainsi que se déploient, au nom du rationnel, ce qui est imaginaire et fantasmes, qu'une lecture freudienne contribue ici encore à dé-couvrir.

b) Dans son livre **Le domestique et l'affranchi, essai sur la tutelle scolaire** D. Hameline (1977), reprend cette hypothèse d'un « contrat de dupes », en le reliant à la phrase de Fourier (qui se trouve en exergue de **Du contrat pédagogique**), « comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail ? » En effet, au niveau de l'inconscient, c'est bien « faire aimer » les mathématiques (ou la grammaire, l'histoire) qui est en jeu, en autorisant « une relation pédagogique plus personnelle ». En tout état de cause, D. Hameline pose, encore, que la fonction de connaissance s'inscrit comme le dit Fourier « directement dans le prolongement des passions dont elle est l'exercice, — « parce qu'elles ont à voir avec l'apprentissage des mathématiques... ». Dès lors « il s'agit de faire aimer et de se faire aimer officiellement, en position d'agent du système d'instruction », de telle sorte que « le **socio-affectif** se définit par une structure à dévoiler qui, dans son dévoilement même, désigne le pédagogue comme un **chargé d'affaire de l'inconscient**, le plus souvent d'ailleurs inconscient de cette charge » « Faire aimer, faire apprendre » et « La tutelle ou la gestion de l'impossible »).

c) C'est le rapport au corps, à son propre corps, que l'on soit élève ou enseignant, et au corps de l'autre que Claude Pujade-Renaud a exploré dans ses deux ouvrages, **Le corps de l'enseignant dans la classe, Le corps de l'élève dans la classe** (1983a, b), en pratiquant une « écoute du langage ». L'expérience corporelle en classe est en effet révélatrice, dans ce qui en est dit, de ce qui se joue entre les partenaires. L'enseignant est un corps mis en scène, qui vit sa propre corporéité en fonction d'une classe souvent perçue comme un corps animal, éventuellement dangereux. Il est condamné à **donner de sa personne « physique »** pour capter l'attention des élèves, les séduire, par l'utilisation du regard et de la parole, dans le cadre d'une véritable « théatralisation pédagogique ». Claude Pujade-Renaud, à propos de la **sexualisation** du rapport pédagogique, évoque l'hypothèse d'un « corps à corps » interdit, mais imaginairement transgressé. Tout se passe comme si on observait le double surgissement — dans le discours mais aussi dans la réalité de l'expérience du corps dans la classe —, d'un « corps imaginaire » (celui des fantasmes et des identifications) et d'un « corps symbolique » (celui qui se situe « dans l'ordre de la culture », suscité par l'institution scolaire). Femme et homme ne sont pas dans une situation identique, notamment dans le registre du sens inconscient de la « modulation » vocale, la femme étant plus menacée de « perdre la face » ; d'où cette hypothèse que la problématique de la castration est centrale en situation pédagogique (1983a).

A partir du discours des élèves, et de leur perception du « corps enseignant » (au double sens du mot « corps »), Claude Pujade-Renaud est amenée à poser le problème du savoir dans son rapport à la violence et à la sexualité : car l'élève « est *constamment renvoyé à l'enseignant par ce face à face de la relation duelle : le* savoir est là, sur cette scène, en cette personne de chair. Et l'élève doit **s'emparer de ce savoir** comme d'un « livre de chair » symbolique dans un rapport à la limite cannibalique », tant « intersubjectivité » et « intercorporéité » sont inséparables (1983b).

4.5. Le rapport aux disciplines : le cas des mathématiques

Enfin actuellement sont en cours, dans une optique psychanalytique, des recherches concernant la relation psychique du sujet — enseignant, mais surtout enseigné — à la discipline qui est « à apprendre » (ou « à aimer ») : travaux, notamment, sur le rapport à l'histoire et au temps (rapport lié à une problématique de filiation et d'origine) ; sur le rapport à la langue (langue maternelle, étrangère) ; sur le sens des mathématiques au niveau de l'inconscient.

On a vu (D. Hameline, 1976) que le rapport à l'« objet » mathématique a quelque chose de passionnel : d'où les limites de la « didactique » face à l'échec et à l'inhibition dans l'apprentissage des mathématiques. Il est d'autant plus nécessaire d'avoir recours au psychanalytique dans la recherche des causes inconscientes de l'échec, comme de la réussite, en mathématiques.

Georges Dumas dans une Communication au Congrès sur l'**Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, intitulé « Mathématique et affectivité » (1976) posait trois questions : quelle est la spécificité du langage logico-mathématique par rapport à la langue vernaculaire ? Qui est le sujet de l'énoncé logico-mathématique ? Quel est le lien entre le mathématique comme effet de la castration et la pratique de la dialectique du désir et de la loi ? Le langage mathématique, dit G. Dumas, est d'une certaine façon, un « discours sans sujet », qui, comme tel, investit le sujet, le « subvertit », puisqu'il ne peut se biffer comme sujet. Le rapport à l'objet mathématique est donc un rapport passionnel à la Loi d'un discours qui n'est que déroulement de la logique de cette loi, mais qui investit le sujet. Le mathématique est le lieu d'un « extrême du refoulement comme manifestation du pouvoir de la loi sur la subversion du sujet », mais aussi de la « sublimation comme manifestation du désir d'un je peux infini ». « Alors dire que la mathématique a quelque chose à voir avec une bonne relation à la loi, au Père, devient un peu simpliste si l'on ne tient pas compte du rapport au désir, à la jouissance, à la Mère ».

A partir d'entretiens d'élèves, Jacques Nimier (**Mathématique et affectivité**, 1976) constate la grande variété des réactions à l'enseignement des mathématiques : pour certains, elles sont paix, ordre, refuge ; pour l'autres fusion, fatalité, danger. J. Nimier insiste sur le fait que ces réactions peuvent être fonction de la personne même du professeur, de ce que représentent les mathématiques pour lui. On lit à la fin de l'ouvrage : « L'abord des mathématiques peut être une occasion de résurgence de l'angoisse de castration ou au contraire de défense contre cette angoisse .C'est peut-être dans ce jeu de balance, où les mathématiques sont investies comme objet d'angoisse ou comme objet de défense contre l'angoisse, que se situent l'échec ou la réussite en mathématiques ».

Evoquant l'« inquiétante mathématique », Minh Nguyen Thanh se demande si les mathématiques sont de l'ordre de la défense ou de la sublimation (Nguyen Thanh M., 1979, 1981).

Claudine Blanchard-Laville (1981, 1982, 1984), utilisant non seulement des entretiens, mais des observations de classes, ainsi que l'expérience de l'animation d'un groupe Balint d'enseignants de mathématiques, rattache les problèmes que rencontrent les élèves à la problématique freudienne de l'inhibition intellectuelle, mais en insistant sur les différences de rapport à l'objet mathématique selon les sexes. Un de ses derniers textes (« Ce que nous a appris Jocelyne, ou Du jeu au je en mathématique », 1985) porte sur la spécificité des fantasmes féminins, s'il est vrai que « l'objet mathématique enseigné est un objet de type phallique », et qu'il parle « à l'identité sexuée des sujets et à l'angoisse de castration ».

***

Il apparaît dans l'ensemble que ces recherches relèvent moins d'une « application » que d'un « usage » de la psychanalyse. Cependant faut-il ici rester prudent. Restent ouvertes les questions méthodologiques relatives à la problématique d'un tel « usage », ainsi qu'à l'utilisation de ces connaissances dans le champ de la pratique pédagogique et éducative.

Un des écueils possibles serait, ici encore, de faire de l'instrument d'interprétation analytique sinon un savoir figé, du moins une **grille** de lecture extérieure, plaquée sur le matériel obtenu, fonctionnant comme langue de bois. Les connaissances spécifiques « nouvelles » produites par l'approche analytique du champ pédagogique ne sauraient être issues d'une recherche fonctionnant comme clôture. Mireille Cifali pointe bien le problème, lorsqu'elle montre que, dans le rapport du sujet en recherche et des pratiques qui sont l'objet de la recherche, il s'agit que le sujet (dans la perspective d'une approche analytique) soit en positon... d'analyste, (Cifali, 1982).

V. - « L'INTÉRÊT DE LA PSYCHANALYSE

Dans son texte de 1913, intitulé l'**Intérêt de la psychanalyse**, Freud voulait montrer comment les autres sciences de l'homme pouvaient trouver dans les acquis de la nouvelle venue un « intérêt ». C'est ainsi qu'il se plaçait en quelque sorte du **point de vue** de la psychologie, de la philosophie, de la sociologie, pour souligner combien la psychanalyse pouvant aider ces sciences à élargir leurs connaissances dans le champ spécifique de leurs recherches. Le chapitre de ce texte relatif à « l'intérêt du point de vue pédagogique » ne se situe pas exactement au même niveau que les autres, puisqu'il envisage l'« intérêt » non seulement en tant qu'intérêt de connaissance, mais qu'« intérêt » relatif à la pratique, qu'il s'agit de fertiliser. Ambiguïté donc, que nous avons cherché à éclaircir dans le classement proposé, qui distingue d'une part l'application directe de connaissance ou du modèle de la cure à des pratiques ou à des théories pédagogiques, et d'autre part l'usage d'un instrument en vue d'une approche par une méthodologie « scientifique » du champ de l'éducation. Que la pédagogie, ou « la science de l'éducation », comme dit aussi Freud, ait quelque « intérêt » à faire appel à la psychanalyse, cela semble incontestable.

Néanmoins, restent trois questions, évoquées d'ailleurs dès 1976 dans le Rapport de la Commission IV du Congrès sur l'**Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'Education**.

La question de la « demande » émanant — ou non — des acteurs dans le « champ », qu'il s'agisse d'enseignants, éducateurs au niveau des pratiques (une aide ? des informations sur ce qui se passe ? voire un sauvetage ?), ou de chercheurs en « sciences de l'éducation ». Demande qui peut être elle-même ambivalente, vite submergée par les résistances dues à la nature même du « savoir » analytique, demande souvent peu avide de « l'égarement de celui qui connaît », selon l'expression de Michel Foucault (3).

La question de ce que la psychanalyse « propose », au niveau d'un processus de changement, c'est-à-dire de créativité dans le processus tant de connaissance que d'action « pédagogiques » : possibilité que soient abordés des problèmes que la pédagogie ne se pose jamais ; possibilité que la lecture du champ pédagogique et

(3) Michel Foucault, in **Histoire de la sexualité : l'usage des plaisirs**, p. 14 : « Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon, l'egarement de celui qui connaît ? ».

éducatif, et la lecture que l'enseignant ferait de lui-même dans ce champ, puisse l'interroger sur sa pratique et le *mettre lui-même en position de créer*.

La question, enfin, de la formation des enseignants : former à une connaissance de la psychanalyse et de ses apports ? A une familiarisation avec l'attitude analytique ? On a vu la diversité des points de vue, sur ce point. Disons seulement qu'on se trouve aussi, ici, devant un problème... pédagogique, puisque de formation. Ne mésestimons point, tant les lectures personnelles, que quelque chose de l'ordre de l'enseignement ; mais évoquons aussi l'existence de groupes d'échanges d'expériences de style « groupes Balint », animés par des analystes, susceptibles de permettre tant une **sensibilisation** au processus inconscient, que l'accès au **désir d'un surgissement** de l'inattendu, d'un fonctionnement psychique **autre** dans le rapport aux élèves, à l'Ecole, à soi-même.

Jean-Claude FILLOUX
Université de Paris X - Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera dans cette bibliographie :

1 - Des textes publiés avant 1939, en dehors de la **Revue de pédagogie psychanalytique**,

2 - Des textes publiés après 1939,

3 - Une sélection de textes publiés par la **Revue de pédagogie psychanalytique** entre 1926 et 1937.

TEXTES PUBLIÉS AVANT 1939

(en dehors de la Revue de pédagogie psychanalytique)

AICHHORN (A.) (Or. 1925, tr. 1973), **Jeunesse à l'abandon**, Toulouse, Privat.

BERNFELD (S.) (Or. 1925, tr. 1975), **Sisyphe ou les limites de l'éducation**, Paris, Payot.

BOVET (P.) (1920), La psychanalyse et l'éducation, in **Annuaire de l'instruction publique suisse**, XIe année, Lausanne, Payot, (10-37).

CLAPAREDE (E.) (1915), **Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle**, Zürich, Zurcher et Furrer.

— (1920), Freud et la psychanalyse, **Revue de Genève**, 6.

FERENCZI (S.) (Or. 1908, tr. 1968), Psychanalyse et pédagogie, in **Œuvres-Complètes**, I, Paris, Payot.

FREUD (S.) (Or. 1913a) Préface à Pfister O. **Die psychanalytische Methode**.

— *(Or. 1913b, tr. 1984)*, L'intérêt de la psychanalyse, in **Résultats, idées, problèmes**, Paris, PUF (212-213, l'intérêt pédagogique). (Reprise de la traduction de P.-L. Assoun parue sous le titre : S. Freud, **l'intérêt de la psychanalyse**, présenté, traduit et commenté par, 1980, Ed. Retz).

— (Or. 1914, tr. 1984), Sur la psychologie du lycéen, in **Résultats, idées, problèmes**, Paris, PUF (227-231).

— (Or. 1925, tr. 1973), Préface à Aichhorn A., **Jeunesse à l'abandon**, Toulouse, Privat.

— (Or. 1927, tr. 1971), **L'Avenir d'une illusion**, Paris, PUF (67-70).

— (Or. 1933, 1re tr. 1936, 2e tr. 1984) :

• Tr. 1936, **Nouvelles conférences sur la psychanalyse**, VIe conférence, Paris, Gallimard,

• Tr. 1984, **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse**, XXXIVe conférence, Paris, *Gallimard*.

— **Correspondance de S. Freud avec le pasteur Pfister**, 1909-1939, Paris, Gallimard.

GREEN (B.) (1924), **Psychoanalysis in the classroom**, Londres, University Press.

KLEIN (M.) (1923, tr. 1968), Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant, in **Essais de psychanalyse**, Paris, Payot, (90-109).

PFISTER (O.) 1909a), Idée délirante et suicide des écoliers, **Schweizer Blätter für Schulgesundheitspflege**, n° 1.

(1909 b), Soin psychanalytique des âmes et pédagogie morale expérimentale, **Protestantische Monatshefte**, vol. 13, n° 1.

— (1913), **Die psychanalytische Methode** (La méthode psychanalytique), Leipzig und Berlin, Klinkardt.

— (1916, tr. 1921), **La psychanalyse au service des éducateurs**, Berne, Bircher.

ZULLIGER (H.) (1921, tr. 1930), **La psychanalyse à l'école**, Paris, Flammarion.

— (1928) La psychanalyse et les écoles nouvelles, **Revue française de psychanalyse, 1**.

— (1935, tr. 1959), **Les enfants difficiles**, Paris, l'Arche.

II

TEXTES PUBLIÉS APRÈS 1939

ABRAHAM (A.) (1972), **Le monde intérieur des enseignants**, Paris, Epi.

ARDOINO (J.) (1964), **Propos actuels sur l'éducation**, Paris, Gauthier-Vilars.

— (1980), **Education et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives**, Paris, Gauthiers-Vilars.

ARMANDO (A.) (Or. 1972, tr. 1974), **Freud et l'éducation**, Paris, ESF.

AUDOUARD (X.) (1970), **L'idée psychanalytique dans une maison d'enfants**, Paris, Epi.

— (1976), Education ou psychanalyse : un dilemme à surmonter, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi (454-457).

AULAGNIER (P.) (1967), **Le « désir de savoir » dans ses rapports à la transgression**, in **L'inconscient**, n° 1, (109-125).

BAIETTO (M.-C.) (1982), **Le désir d'enseigner**, Paris, ESF.

— (1983), Clinique et formation, in **Education permanente**, n° 65, (125-137).

BARANDE (R.) et al. (1973), **Education et psychanalyse**, Paris, Hachette.

BARUS (J.) (1970), Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante, in **Santé mentale**, n° 2.

BAUDOUIN (C.) (1964), **L'âme enfantine et la psychanalyse**, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

BERGE (A.) (1953), **Les Défauts de l'enfant**, Paris, Ed. Montaigne (rééd. 1980, Paris, Payot).

— (1954), **L'écolier difficile : l'école et les défauts de l'enfant**, Paris, Bourrelier.

— (1956), **La liberté dans l'éducation**, Paris, Scarabée.

— (1957), **Bon ou mauvais élève... il profitera de ses années de classe** (avec la collaboration de M.-H. D'Allonnes, S. Decobert-Bourreau, R. Bley, D. Chauvelot et un groupe de spécialistes), Paris, ESF.

— (1974), Psychanalyse et éducation quotidienne, in **Le groupe familial, 65**, Paris (3-13).

BEROUTI (R.) (1976), Education et contre-investissement : Une réflexion psychanalytique sur la dite éducation sexuelle, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi (447-449).

BETTELHEIM (B.) (Or. 1969, tr. 1973), Psychanalyse et éducation, in Barande (R.) et al., **Education et psychanalyse**, Paris, Hachette (11-29).

BIGEAULT (J.-P.) et TERRIER (G.) (1978), **L'illusion psychanalytique en éducation**, Paris, PUF.

BLANCHARD-LAVILLE (C.) (1981), Les dimensions affectives de l'apprentissage des statistiques, in **Education permanente, 61** (41-62).

— (1982), Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques, in **Cahiers mathématiques de Nanterre**, n° 1.

— (1982),— De quelques fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées, in **Cahiers mathématiques de Nanterre**, n° 3.

— (1984), Mathématique et metapsychologie, in **Le sujet et l'objet, confrontations**, Paris, Ed. CNRS.

— (1985), Ce que nous a appris Jocelyne ou Du jeu au je en mathématiques, in **Revue pratique des mots**.

CAHN (R.) (1968), Les Charybde et Scylla de l'action éducative, in **Sauvegarde de l'enfance, 7.**

CIFALI (M.) (1982), **Freud pédagogue**, Paris, Inter Editions.

CIFALI (M.) (1987), L'infini éducatif, in Fain (M.) et all., **Les trois métiers impossibles**, Paris, Les Belles Lettres.

CIFALI (M.) et MOLL (J.) (1985), **Pédagogie et psychanalyse**, Paris, Dunod. (Textes traduits de la **Revue de pédagogie psychanalytique, présentés et traduits par...).**

CORMAN (L.) (1973), **L'éducation éclairée par la psychanalyse**, Bruxelles, Dessard.

DEBAREDE (A.) (1979), Une illusion pour les pédagogues, in **Le monde de l'éducation**, n° **49**, (12-18).

DOLTO (F.) (1976), Le psychanalyste à l'école, in **Le Coq héron**, n° **57-58**, Ed. du Centre Etienne Marcel.

— (1979), S'ennuyer à l'école, c'est un signe d'intelligence, in **Le monde de l'éducation**, n° **49**, 19-21.

DUMAS (G.) (1976), Mathématique et affectivité, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Epi, (438-446).

FILLOUX (J.) (1974), **Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école**, Paris, Dunod.

— (1981), Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante, **Revue française de pédagogie**, n° **54**.

— (1983), Clinique et pédagogie, **Revue française de pédagogie**, n° **64**.

FILLOUX (J.-C.) (1947), **L'inconscient**, Paris, PUF.

— (1976), Psychanalyse et éducation, Texte d'orientation, Rapport de la Commission 4, in **l'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, t. 1, Paris, Epi.

— (1986), Psychanalyse et Education, Repères, in **Etudes psychothérapiques**, n° **65**.

FREUD (A.) (Or. 1956, tr. 1969 et 1986), **Initiation à la psychanalyse pour éducateurs**, Toulouse, Privat.

FURSTENAU (P.) (Or. 1964, tr. 1972), Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution, in **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, Paris, Maspero.

— (1976), Tendances et problèmes de l'application de la psychanalyse au domaine de l'instruction et de l'éducation à l'école dans les sociétés capitalistes contemporaines, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi, (428-431).

GILLET (P.) (1987), **Pour une pédagogique**, Chap. VI, Le discours psychanalytique en éducation, Paris, PUF.

GROSSMAN (B.-D.) (1969), Freud and the Classroom, in **The educational Forum**, XXIII, n° **4**, (491-496).

HAMELINE (D.) (1971), **Du savoir et des hommes**, Paris, Gauthier-Vilars.

— (1972), Les risques du métier, psychanalyse de l'enseignement, in **Attention ! écoles**, Paris, Fleurus, (243-265).

— (1977), **Le domestique et l'affranchi**, Paris, Editions ouvrières.

JASMIN (B.) (1973), A propos d'un article de Bruno Bettelheim intitulé « Psychanalyse et éducation », in Barande R. et al., **Education et psychanalyse**, Paris, Hachette.

KAES (R.), ANZIEU (D.) et al. (1973), **Fantasme et formation**, Paris, Dunod.

— (1976), **Désir de former et formation du savoir**, Paris, Dunod.

LAURENT (E.) (1979), Le divan au secours du tableau noir, in **Le monde de l'éducation**, n° **49**, (8-10).

LEBOVICI (S.) et SOULE (M.) (1970), **La connaissance de l'enfant par la psychanalyse**, Paris, PUF, (Chap. III, Psychanalyse et éducation, 528-543).

LEVINE (J.) et al. (1976), L'inconscient à l'école, **Etudes psychothérapiques, 23**.

LOMBARD (G.) (1976), Sur la notion de « psychanalyse appliquée » notamment appliquée à l'éducation, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi.

MAGIS (J.-M.) (1978), **Introduction à la psychanalyse à l'usage des formateurs**, Evry, Robert Sauze.

MANNONI (M.) (1973), **Education impossible**, Paris, Seuil.

— (1976), **Un lieu pour vivre**, Paris, Seuil.

MANNONI (M.), SAFOUAN (M.) (1968), Psychanalyse et pédagogie, in **Recherches**.

MANNONI (O.) (1970), Psychanalyse et enseignement, in **Revue de psychologie et des sciences de l'éducation, 8**.

— (1980), **Un commencement qui n'en finit pas**, Paris, Seuil. (Reprend le texte de Mannoni O., 1970, (39-79).

MATHIEU (P.) (1973a), Bruno Bettleheim ne suit pas la prescription de Freud, in Barande R. **Education et psychanalyse**, (31-39).

— (1973b), L'aventure analytique d'un maître à la recherche de son élève, in Barande R., **Education et psychanalyse**, (57-79).

MAUCO (G.) (1939), **La psychologie de l'enfant dans ses rapports avec la psychologie de l'inconscient**, Denoël.

— (1967), **Psychanalyse et éducation**, Paris, Aubier.

— (1970), **L'inconscient et la psychologie de l'enfant**, Paris, PUF.

— (1975), **Education et sexualité**, Paris, A. Colin.

MENG (H.) (Or. 1961, tr. 1968), **Contrainte et liberté dans l'éducation, la sanction dans la relation éducative**, Toulouse, Privat.

MERY (J.) (1978), **Pédagogie curative scolaire et psychanalyse**, Paris, ESF.

MILLER (A.) (1984), **C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants**, Paris, Aubier.

MILLOT (C.) (1975), Psychanalyse et éducation, in **Ornicar, 2**.

— (1979), **Freud anti-pédagogue**, Paris, Bibliothèque Ornicar.

MENDEL (G.) (1971), **Pour décoloniser l'enfant**, Paris, Payot.

— (1973), **Le Manifeste éducatif**, Paris, Payot.

MOSCONI (N.) (1986), De l'application de la psychanalyse à l'éducation, in **Revue française de pédagogie, 75**, (73-79).

NATANSON (J.) (1973), **L'éducation impossible**, Editions universitaires.

— (1986), La psychanalyse comme éducation chez Freud, in **Etudes psychothérapiques, 65**, (171-173).

NATANSON (M.) (1986), La dimension psychanalytique dans un groupe de formation, in **Etudes psychothérapiques, 65**, (205-207).

NGUYEN THANH (M.) (1979), Les mathématiques, défense ou sublimation, in **Revue française de psychanalyse, n° 5-6**.

— (1981), L'inquiétante mathématique, in **Revue française de psychanalyse**, n° **3**.

NIMIER (J.) (1976), **Mathématiques et affectivité**, Paris, Stock.

— (1985), **Les maths..., à quoi ça sert**, Paris, Nathan.

NYPELSEER-COX (van L.) (1969), Quelques considérations relatives aux rapports existant entre psychanalyse et éducation, in **Revue belge de psychologie et de pédagogie, 31**, 125, Bruxelles, (22-30).

OBER (M.) (1981), **Pédagogie, psychanalyse et psychose**, Paris, Fleurus.

OURY (F.) et VASQUIEZ (A.) (1967), **Vers une pédagogie institutionnelle**, Paris, Maspero.

— (1982), **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**, Paris, ESF.

POCHET (C.), OURY (F.), OURY (J.) (1986), **« L'année dernière j'étais mort » signé Miloud**, Paris, Matrice.

POSTIC (M.) (1979), **La relation éducative**, IIIe partie, Relation éducative et psychanalyse, Paris, PUF.

PUJADE-RENAUD (Cl.) (1983a), **Le corps de l'enseignant dans la classe**, Paris, ESF.

— (1983b), **Le corps de l'élève dans la classe**, Paris, ESF.

RABANT (C.) (1968), L'illusion pédagogique, in **L'inconscient, 8**, (89-117).

— (1971), La nouvelle illusion pédagogique, in **Orientations, 38, 39**.

— (1976), Désir de savoir et champ pédagogique, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Epi, (432-437).

REDL (F.) (Or. 1942, tr. 1965), Emotion de groupe et leadership, in Levy A., **Psychologie sociale**, Paris, PUF.

ROUDINESCO (E.) (1977), L'enfant-poète de la pédagogie, in **Pour une politique de la psychanalyse**, Paris, Maspero.

SCHRAML (W.-J.) (Or. 1968, tr. 1970), **Initiation à la pédagogie psychanalytique**, Mulhouse, Salvator.

SAFFRANGE (J.-F.) (1985), **Libres regards sur Summerhill**, Berne, Peter Lang.

SCHMIDT (V.) (1969), Education psychanalytique en Russie soviétique, in **Les temps modernes, 273**.

TERRIER (G.) (1974), Pédagogie et psychanalyse, in **Le groupe familial, 65.**

— (1976), Psychanalyse et éducation : avatars de leurs relations, in **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, T. 1, Paris, Epi.

TERRIER (G.) et BIGEAULT (J.-P.) (1975), **Une école pour Œdipe**, Toulouse, Privat.

VASQUEZ (A.) et OURY (F.) (1972), Possibilités éducatives de la classe coopérative, in **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, Paris, Maspero.

ZULLIGER (H.) (Or. 1956, tr. 1969), **Chapardeurs et jeunes voleurs**, Paris, Bloud et Gay.

— (Or. 1961, tr. 1969), **Bandes, hordes, communautés**, Paris, Bloud et Gay.

***

Actes du VIe Congrès international des sciences de l'éducation :

L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Paris, Epi, 1976. (Commission 4, Psychanalyse et Education, 406-458).

Etudes psychothérapiques, L'inconscient dans l'éducation, n° 65, octobre 1986, Toulouse, Privat.

III

LA REVUE DE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE (1926-1937)

*Plus de 300 articles ont été publiés dans la **Revue de pédagogie psychanalytique**. Tous ne relèvent pas du champ strict du rapport pédagogie et psychanalyse. Les textes qui n'ont pas été repris ici concernent, soit la psychanalyse en général, soit les analyses d'enfants.*

Certains des textes qui suivent sont actuellement traduits,

*— soit dans le recueil de Mireille Cifali et Jeanne Moll, **Pédagogie et psychanalyse** (1985), indiqués par le signe **PP** ;*

*— soit dans le numéro 65 de la revue **Etudes psychothérapiques** (1986) indiqués par le signe **EPP**.*

*Une reproduction de la collection intégrale des numéros de la **Zeitschrift für psycho-analytische Pädagogik** est disponible aux Editions Topos Verlag, Industriestrasse, Postfach 125, FL-9491, **Ruggel**, LIECHTENSTEIN.*

Nous remercions Madeleine et Jacques Natanson, pour leur contribution à l'élaboration de cette sélection.

***

Première année : 1926-1927

AICHHORN (August), **Zum Verwalerlosten-Problem** (Le problème des enfants abandonnés).

BERNFELD (Siegfried), **Der Irrtum des Pestalozzi** (L'erreur de Pestalozzi).

Über Sexuelle Aufklärung (De l'éducation sexuelle, tr. in **PP**, 74-80).

Zur Psychologie der « Sittenlosigkeit » der Jugend (La psychologie et l'« immoralité » de la jeunesse).

BOEHM (Félix), **Unartige Kinder** (Les enfants méchants).

CHADWICK (Mary), **Ein experiment in einem Kindergarten** (Une expérience dans un jardin d'enfants).

FRIEDJUNG (Josef), **Die « sexuelle Auklärung » und die Erwachsenen** (L'éducation sexuelle et les adultes).

GIESE (Fritz), **Psychoanalyse im Fabrikbetriebe** (Psychanalyse dans l'entreprise).

GRAVELSIN (Lucie), **Zur sexelluen Aufklärung in der Schule** (L'éducation sexuelle à l'école).

HOFMANN (W.), **Pestalozzi und die Psychoanalyse** (Pestalozzi et la psychanalyse).

MENG (Heinrich), **Sexuelles Wissen und sexuelle Aufklärung** (Savoir sexuel et éducation sexuelle).

PFISTER (Oskar), **Der Schülerberater** (Le conseiller pédagogique, tr. in **PP**, 232-236).

REICH (Wilhelm), **Eltern als Erzieher** (Les parents comme éducateurs, tr. in **PP**, 16-28).

SCHNEIDER (Ernest), **Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik** (Le domaine de validité de la psychanalyse pour la pédagogie).

ZULLIGER (Hans), **Notizen über das kindliche Gewissen und seine Bildung** (Remarques sur la conscience enfantine et son évolution).

2e année : 1927-1928

FERENCZI (Sandor), **Die Anpassund der Familie an das Kind** (L'adaptation de la famille à l'enfant).

FURRER (A.), **Wie erziehen wir neurotische und psychopathische Kinder ?** (Comment éduquons-nous les enfants névrotiques et psychotiques ?).

HITSCHAMM (Eduard), **Die gröbsten Fehler der Erziehung** (Les fautes les plus grossières de l'éducation).

KUENDIG (Willy), **Psychoanalytischer Streiflichter aus der Sekundarschul-praxis** (Aperçus psychanalytiques sur une pratique pédagogique dans le secondaire, tr. in **PP**, 162-184).

PREISWERK (Felix), **Wie behandelt man Misserfolge in der Schule ?** (Comment traite-t-on les échecs scolaires ?).

ROUBICZEK (Lili), **Die Grundsätze der Montessori-Erziehung** (Les fondements de l'éducation Montessori).

3e année : 1929

ACHELIS (Werner), **Heilpädogogik und Stottern** (Pédagogie curative et bégaiement).

DENBY (Edwin), **Über seelische Rückwirkungen der Gymnastik** (Les répercussions psychiques de la gymnastique).

ELLIS (Havelock), **Die neue Mutter** (La nouvelle Mère, tr. in **PP**, 60-65.

FEIGENBAUM (Dorian), **Psychologische Probleme der Kindheit und ihre Bedeutung für die Erziehung** (Les problèmes psychologiques de l'enfance et leur signification pour l'éducation).

FISCHER (Edmund), **Geschlecht und Übertragung** (Le sexe et le transfert).

FREUD (Anna), **Die Beziehungen Zwischen Psychoanalyse und Pädagogik** (Les relations entre psychanalyse et pédagogie).

FRIEDJUNG (Josef), **Der Schularzt** (Le médecin scolaire).

GÜNTHER-GRUDE (Maria), **Auflärung und Nacktheit** (Education sexuelle et nudite).

HOFMANN (W.), **Lehrerhass** (La haine du maître).

JORDAN (Waldemar), **« Klassenkämpfe » in der Schule** (« Les luttes de classe » a l'école).

MENG (Heinrich), **Zur Protesterklärung katolischer Lehrerinnen gegen die « Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik »** (A propos des déclarations d'institutrices catholiques protestant contre la Revue de pédagogie psychanalytique).

PETERSEN (Johannes), **Über die Erziehung des Werwahrlosten** (A propos de l'éducation de l'enfant abandonné).

PFISTER (Oskar), **Elternfehler** (Les erreurs des parents).

REICH (Wilhelm), **Wohin führt die Nackterziehung ?** (Où mène l'éducation de la nudité ?).

SADGER (I.), **Verstehen wir die Liebe unserer Kinder ?** (Comprenons-nous l'amour de nos enfants).

SCHNEIDER (Ernst), ***Psychoanalyse und Lehrerbildung*** (*Psychanalyse et formation des* maîtres).

STERBA (Editha), **Der Schülerselbstmord in André Gides Roman « Die Falschmünzer »** (Le suicide d'élèves dans le roman d'André Gide « Les faux monnayeurs »).

4e année : 1930

BORNSTEIN (Berta), **Beziehungen zwisthen Sexual une intellektentwicklung** (Relations entre développement sexuel et développement intellectuel).

— **Ein Fall von geheilter Dummheit** (Un cas de guérison d'une débilité).

BUXBAUM (Edith), **Über schwierige, insbesondere foule Schüler** (A propos des écoliers difficiles, spécialement les paresseux, tr. in **PP**, 104-110, sous le titre : Elèves en difficulté).

BYCHOVSKI (Gustav), **Schwierigkeiten in der Schule und ihre Psychotherapie** (Psychothérapie des difficultés scolaires, tr. in **EPT**, 178-184).

CHADWICK (Mary), **Die Erziehung des Erziehers** (L'éducation de l'éducateur).

FEDERN (Paul), **Psychoanalytische Auffassung der « intellekuellen Hemmung »** (Le concept d'« inhibition intellectuelle » dans la théorie psychanalytique, tr. in **PP**, 111-129).

FROMM (Erich), **Der Staat als Erzieher** (L'Etat éducateur).

FROMM-REICHMANN (Frieda), **Pädagogische Diskussionsbemerkungen zur psychoanalytischen Trieblehre** (Eléments de discussion pédagogique à propos de la théorie psychanalytique des pulsions, tr. in **PP**, 40-55, sous le titre : Vivre pleinement ses pulsions ?).

FUCHS (Herta), **Ein schwiegeriges Kind im Kindergarten** (Un enfant difficile au jardin d'enfants).

HERMANN (Imre), **Bebgabtheit und Unbegabtheit** (Etre doué ou ne pas être doué).

HOMBURGER (Erik), **Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse** (L'analyse de l'éducation sexuelle et la psychanalyse, tr. in **PP**, 81-100).

JUST-KERI (Hedwig), **Lernhemmungen in der Schule** (Difficultés d'apprentissage à l'école).

KALISCHER (Hans), **Aus der heilpädagogischen Anstaltpraxis** (Pratique de la pédagogie curative en établissement).

LEWIN (Bertram), **Warum Kinder von der Erwachsenen geneckt werden ?** (Pourquoi les adultes taquinent les enfants ?).

PIPAL (Karl), **Der Lehrer im Traum der Kinder** (Le maître dans le rêve des enfants, tr. in **EPT**, 193-196).

REINER (Grete), **Beobachtungen einer kindergärtnerin** (Observations d'une jardinière d'enfants).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Intellektuelle Hemmung und Agression** (Inhibition intellectuelle et agressivité, tr. in **EPT**, 185-192).

WOLFFHEIM (Nelly), **Psychoanalyse und Kindergarten** (Psychanalyse et jardin d'enfants).

ZULLIGER (Hans), **Hintergründe einer orthographischen Hemmung** (Arrière-plans d'un blocage en orthographe).

— **Das Geshenst der Bindung** (L'épouvante du lien).

5e année : 1931

AICHHORN (August), **Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel** (Récompense ou punition comme moyen éducatif).

BERNFELD (Siegfried), **Über die allgemeinste Wirkung der Strafe** (A propos des effets les plus généraux de la punition).

BOHM (Ewald), **Strafe als Triebbefriedigung** (La punition comme satisfaction pulsionnelle).

BUXBAUM (Edith), **Fragestunden in einer Klasse** (Heures de dialogue dans une classe).

FUCHS (Herta), **Das Bilderbuch im Kindergarten** (Le livre d'images au jardin d'enfants).

HOMBURGER (Erik), **Bilderbücher** (Livres d'images).

— **Triebschicksale im Schulaufsatz** (Destin des pulsions dans les rédactions à l'école).

MANNHEIM (R.), **Kann man direkte Strafe vermeiden ?** (Peut-on éviter les punitions directes ?).

MENG (Heinrich), **Psychoanalyse und Sexualerziehung** (Psychanalyse et éducation sexuelle, in **PP**, 66-73).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Zur Psychologie des Strafens** (Psychologie de la punition).

SPERBER (Alice), « **Der Vorzugsschüler** » (L'écolier préféré).

STRUB (Walter), **Der Einfluss der Elternhauses auf die Berufslehre** (L'influence de la maison familiale sur l'apprentissage professionnel).

WEISS (Edoardo), **Die Strafe in der Erziehung** (Les punitions dans l'éducation).

YATES (Sybille), **Zur psychologie des Lehrers, der Schuldisziplin und des Strafens** (Psychologie de l'enseignant, de la discipline scolaire et de la punition).

6e année : 1932

AICHHORN (August), **Erziehungsberatung** (Les consultations pédagogiques, tr. in **PP**, 218-23).

BUXBAUM (Edith), **Analystische Bemerkungen zur Montessori-Methode** (Remarques analytiques sur la méthode Montessori).

FREUD (Anna), **Erzieher und Nevrose** (L'éducation et la névrose).

FUCHS (Herta), **Psychoanalytische Heilpädagogik im Kindergarten** (Pédagogie curative psychanalytique au jardin d'enfant).

REDL (Fritz), **Erziehungsberatung, Erziehungs-hielfe, Erziehungs behandlung** (Conseil éducatif, aide éducative, traitement éducatif).

SCHIKOLA (Hans), **Die narzisstiche Kränkung der Eltern durch die Erziehungs-beratung** (Les blessures narcissiques des parents à travers le conseil éducatif).

STERBA (Editha), **Ein unerzogenes Kind** (Un enfant mal élevé).

ZULLIGER (Hans), **Der Rorschachsche Testversuch im Dienste der Erziehungsberatung** (Le test de Rorschach au service du conseil éducatif).

7e année : 1933

AICHHORN (August), **Erziehungs-Beratungs-Seminar** (Un séminaire de conseil en éducation).

BORNSTEIN (Steff), **Ein Betrag zur Psychoanalyse des Pädagoges** (Contribution à la psychanalyse du pédagogue).

FUCHS (Herta), **Probleme der heilpädagogischen Kindergartengruppen** (Problèmes des groupes de pédagogie curative au jardin d'enfant).

MENG (Heinrich), **Psychoanalyse und Heilpädagogik** (Psychanalyse et pédagogie curative, tr. in **EPT**, 173-177).

PELLER-ROUBICZEK (L.-E.), **Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkte der Montessori-Methode und der Psychoanalyse** (L'éducation de groupe vue par la méthode Montessori et par la psychanalyse).

PLANK-SPIRA (Enima), **Herbert in der Schule** (Herbert à l'école).

— **Affektive Förderung und Hemmung des Lernens** (Encouragement affectif et blocage de l'apprentissage).

REDL (Fritz), **Wir Lehrer und die Prüfungsangst** (L'enseignant face à l'angoisse des examens, tr. in **PP**, 130-144).

REINER-OBERNIK (Grete), **Erste Beobachtungsergebnisse eines Falles aus der Erziehungsberetung** (Premières conclusions tirées de l'observation d'un cas dans le cadre du conseil éducatif).

ZULLIGER (Hans), **Psychoanalytische Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten** (L'aide psychanalytique dans les difficultés éducatives).

8e année : 1934

BEHN-ESCHENBURG (Gertrud), **Die Erziehung des Kleinkind-Erziehers** (La formation de l'éducateur de jeunes enfants, tr. in **PP**, 210-217, sous le titre : Pour une autre formation des éducateurs).

BORNSTEIN (Steff), **Eine Technik der Kinder-Analyse bei Kindern mit Lern-hemmungen** (Une technique analytique chez les enfants ayant des inhibitions d'apprentissage, tr. in **EPT**, 197-204).

— **Unbewusstes der Eltern in der Erziehung der Kinder** (L'inconscient des parents dans l'éducation des enfants).

FISCHER (Hilde) et PELLER (Lili), **Eingewöhnungs-Schwierigkeiten im Kindergarten** (Difficultés d'adaptation au jardin d'enfant).

FREUD (Anna), **Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus** (L'éducation du petit enfant vue du point de vue psychanalitique.

HERMANN (Imre), **Über den Gehorstam** (De l'obéissance, tr. in **PP**, 29-39).

REDL (Fritz), **Zum Begriff der « Lernstörung »** (La notion de perturbation d'apprentissage).

SCHMIDEBERG (Melitta), **Intellektuelle Hemmung und Esstörung** (Inhibition intellectuelle et anorexie).

ZULLIGER (Hans), **Pädagogen erliegen dem Fluche der Lächerlichkeit** (Les pédagogues soumis à la malédiction du ridicule).

9° année : 1935

FENICHEL (Otto), **Über Erziehungsmittel** (A propos des moyens d'éducation).

FREUD (Siegmund), **Zur Psychologie des Gymnasiasten** (Sur la psychologie du lycéen, texte repris de 1914, trad. in 1984, Freud (S.), **Résultats, idées, problèmes**, PUF).

REDL (Fritz), **Der Mechanismus der Strafwirkung** (Le mécanisme de l'efficacité de la *punition*).

ZULLIGER (Hans), **Versager in der Erziehung** (Le raté dans l'éducation).

10° année : 1936

AICHHORN (August), **Zur Technik des Erziehungsberatung. *Die Übertragung*** (A propos de la technique du conseil éducatif : le transfert).

BALINT (Alice), **Versgagen und Gewähren in der Erziehung** (Défaillance et sécurité dans l'éducation).

BUXBAUM (Edith), **Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse** (Problèmes de psychologie collective dans la classe).

MÄNCHEN (Anna), **Denlehemmung und Agression aus Kastrationangst** (Inhibition intellectuelle et agression venant de l'angoisse de castration).

SCHIKOLA (Hans), **Über Lernstörungen** (A props des troubles d'apprentissage).

STENGEL (Erwin), **Prüfungsangst und Prüfungsnevrose** (Angoisse d'examen et névrose d'examen).

STERBA (Editha), **Schule und Erziehungsberatung** (L'école et le conseil éducatif, tr. in **PP**, sous le *titre : Problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage*).

ZULLIGER (Hans), **Über eine Lücke in der Psychoanalytischen Pädagogik** (Un manque dans la pédagogie psychanalytique, tr. in **PP**, 192-205).

11e année : 1937

GROTJAHN (Martin), **Kindernalayse und Erziehung im Rahmen der psychoanalytisch orientierten Schule** (Analyse d'enfant et éducation dans le cadre d'une école à orientation psychanalytique).

BERGMANN (Th.), **Versuch der Behebung einer Erziehungsschwierigkeit** (Essai pour venir à bout d'une difficulté éducative).

BORNSTEIN (Steff), **Missverständnisse in der Psychoanalytischen Pädagogik** (Malentendus dans la pédagogie psychanalytique).

BURLINGHAM (Dorothy), **Probleme der psychoanalytischen Erziehers** (Problèmes de l'éducateur psychanalytique, tr. in **PP**, 185-190).

BALINT (Alice), **Die Grundlagen unseres Erziehungssysteme** (Les fondements de notre système éducatif, tr. in **PP**, 237-241).

MORGENSTERN (Sophie), **Psychoanalyse une Erziehung** (*Psychanalyse et éducation*).

MINOR-ZARUBA (Emmi), **Die fünfjährige Nora im Kindergarten. Ein Beispiel für die analytisch-pädagogische Arbeit in Kindergarten** (Nora, cinq ans : un exemple de travail analytico-pédagogique au jardin d'enfant.

WEISS (Ruth), **Psychoanalysis und Schule : ein Sammelbericht** (La psychanalyse et l'école : revue de publications).

N° 81 oct.-nov.-déc. 1987, 103-123

NOTES CRITIQUES

CARDINET (Jean). — Evaluation scolaire et mesure. — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986. — 232 p. ; 23 cm. — (Pédagogies en développement : Recueils).

CARDINET (Jean). — Evaluation scolaire et pratique. — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986. — 268 p. ; 23 cm. — (Pédagogies en développement : Recueils).

CARDINET (Jean). — Pour apprécier le travail des élèves. — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986. — 133 p. ; 23 cm. — (Pédagogies en développement : Problématiques et Recherches).

Il convient tout d'abord de mentionner que ces trois ouvrages inaugurent une nouvelle collection, **Pédagogies en développement**, dont l'ambition est de favoriser une plus large diffusion des travaux et recherches conduits dans les différents domaines des sciences de l'éducation. On saluera donc l'initiative des éditions De Boeck d'avoir donné le jour à cette collection spécialisée qui, après celle des éditions Peter Lang (**Exploration Recherches en sciences de l'éducation**), nous permet d'accéder aux contributions belges et suisses à l'avancement de la recherche pédagogique. Ajoutons encore que cette collection est dirigée par Jean-Marie De Ketele et que les ouvrages publiés ou annoncés (une dizaine de titres d'ici le printemps 1987) sont classés dans cinq séries thématiques.

Alors que le dernier de ces ouvrages offre une synthèse des travaux récents sur les pratiques d'évaluation, les deux autres réunissent des textes, pour la plupart publiés au cours de ces dernières années par Jean Cardinet dans le cadre de ses activités au sein de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogique. La politique de cet établissement ayant toujours été de favoriser l'accès et la circulation de ces documents, bon nombre d'entre eux sont connus des chercheurs, ainsi qu'en témoignent les références bibliographiques des ouvrages ou articles se rapportant à l'évaluation. Mais précisément, eu égard à l'autorité incontestée de l'auteur, on se réjouira de disposer, sous cette forme, de ses publications les plus marquantes. Car outre la commodité de consultation, l'intérêt majeur des regroupements effectués réside, comme le souligne J.M. De Ketele dans sa préface, dans la vision d'ensemble ainsi obtenue sur l'évolution des thérories et des pratiques de l'évaluation scolaire.

Evolution dont le point de départ est une critique systématique des procédures traditionnelles de notation et la recherche d'un système plus cohérent avec les conceptions du plan d'études de la Suisse romande. Ce que retracent ces trois ouvrages, c'est donc le cheminement d'une réflexion sur la rationalisation des activités d'évaluation, sur ses enjeux, ses ambitions, mais aussi ses limites, conduite avec le souci constant de maintenir le dialogue avec les enseignants du terrain. En ce sens ils sont complémentaires puisqu'en utilisant un vocabulaire que l'auteur ne désavouerait pas, l'un représente le « produit » de cette réflexion, alors que les deux autres en éclairent le « processus ».

Ainsi, « **Pour apprécier le travail des élèves** » dresse, organisé autour des questions fondamentales (pour quoi, pour qui, sur quoi, quand et comment évaluer ?) un cadre propositionnel pour une mise en œuvre cohérente et lucide des démarches d'évaluation. Les aspects notionnels et instrumentaux sont présentés de manière claire et concise ; de nombreux exemples, provenant de sources diversifiées, sont regroupés en annexe et apportent une concrétisation précieuse. Comme son titre l'indique, cet ouvrage se veut tourné vers l'action et décrit les conditions à respecter pour la réalisation des deux types classiquement distingués d'évaluation pédagogique :

— d'une part **l'évaluation sommative**, qui vise à fonder un jugement de portée générale sur l'élève, du point de vue de sa position par rapport aux objectifs d'apprentissage : « il s'agit de préciser (à l'intention surtout des autres enseignants

ou des autorités scolaires) les apprentissages obtenus à certains stades, pour certains objectifs, par certains élèves » (p. 46) ;

— d'autre part **l'évaluation formative**, qui vise à faciliter l'apprentissage de l'élève et intervient donc pour modifier le contexte de cet apprentissage : « [elle] s'efforce de suivre l'apprentissage d'un élève qui normalement progresse constamment. C'est pourquoi aucune des informations qu'elle fournit n'a de valeur permanente, ni ne peut être utilisée hors du contexte où elle a été recueillie » (ibid.).

C'est sur la base de ce découpage fonctionnel que sont décrits, en parallèle, les exigences et les instruments propres à chaque fonction, au regard des trois étapes essentielles de toute stratégie d'évaluation : le recueil, l'interprétation et l'utilisation de l'information (pp. 37-70). Cette présentation synthétique représente la conclusion, provisoire, de toute une série d'expérimentations alimentées par le développement et la confrontation des modèles et des conceptions théoriques. C'est cette dynamique que restituent, au fil des textes rassemblés, les deux autres volumes.

Parce qu'elle répond au besoin de disposer de points de repère stables dans une réalité évolutive, l'évaluation sommative exige des bilans ayant une valeur générale. Le contrôle de la généralisibilité est donc l'une des conditions de sa validité et se trouve au cœur de la problématique qui sous-tend **Evaluation scolaire et mesure**.

Inversement, parce qu'elle ne vise que l'aide à l'apprenant, l'information recueillie pour une évaluation formative possède un caractère temporaire et se situe toujours dans une situation particulière ; elle ne recherche donc pas de généralisation à d'autres moments de l'apprentissage, ni à d'autres progressions didactiques. En revanche, se pose pour elle la délicate question de sa traduction en actes pédagogiques ; question largement débattue dans « **Evaluation scolaire et pratique** ».

A) « Evaluation scolaire et mesure »

La nécessaire spécificité des instruments de l'évaluation est déjà au centre des premiers textes de cet ouvrage puisqu'elle fonde, dès 1971-1972, la critique des pratiques habituelles de notation scolaire. Elargissant cette critique au-delà des seules préoccupations de la docimologie (« Faut-il encore mettre des notes ? », pp. 11-21), l'auteur montre l'inadéquation de la note dès lors que l'on se réfère à une pédagogie de l'apprentissage, centrée sur les comportements des élèves. Parce que renvoyant à une échelle unique d'appréciation, les notes ne peuvent satisfaire sans confusion les fonctions d'orientation, de régulation ou de certification, endossées par l'évaluation aux différents moments d'un apprentissage. D'où la nécessité d'une « adaptation des tests aux finalités de l'évaluation » (pp. 23-59) dont une première approche est proposée sous forme d'une typologie des tests de connaissance *fondée sur la* ***différenciation*** *la plus utile, c'est-à-dire sur les effets à mettre en* évidence en priorité.

Selon la nature des décisions à prendre, on est donc amené à privilégier certains aspects, certaines informations. A partir du modèle aujourd'hui bien connu de l'analyse systémique, *Jean Cardinet situe l'évaluation pédagogique comme un cas particulier* d'utilisation de l'information pour guider, améliorer, corriger le fonctionnement d'un système (« Objectifs éducatifs et évaluation individualisée », pp. 63-111). Dans cette perspective, la rationalisation des démarches d'évaluation suppose que les informations recueillies soient suffisamment sûres pour fonder les décisions à prendre, ce qui implique plusieurs exigences méthodologiques et en particulier le contrôle des sources de variance vraie et de variance d'erreur des instruments de mesure.

En d'autres termes il s'agit de renforcer la composante « vraie » de la mesure (liée aux différences que l'on veut faire apparaître entre les objets étudiés : direction

ou facette de différenciation) par rapport à la composante d'erreur (provenant des fluctuations dues aux conditions d'observation dans l'échantillonage utilisé : direction ou facette de généralisation). Dans le cadre de la théorie de la généralisibilité où il situe ses travaux, Jean Cardinet propose les bases d'un modèle pour quantifier ces fluctuations, applicable à tout objet d'étude quel que soit l'instrument utilisé (pp. 119-141). A titre d'illustration, sont décrits trois plans de mesure : psychométrique, édumétrique et diagnostique, répondant aux trois principales directions de différenciation de l'évaluation sommative : bilans différenciant respectivement des personnes ou des groupes (bilans individuels sur trait psychologique ou bilans collectifs sur questions de référence), des stades d'apprentissage (pour la mesure des progrès d'un élève ou d'un groupe par rapport à un objectif donné), ou encore des objectifs différents [établissement de *profil(s) de réussite : partition des objectifs atteints et* non atteints] (1).

Reste que la recherche d'une fiabilité accrue des procédures d'évaluation ne saurait à elle seule répondre à l'ensemble des questions qu'elles font surgir. Dans une troisième partie consacrée aux aspects sociologiques, sont envisagées les inégalités de réussite scolaire des différents milieux sociaux. Après avoir discuté les hypothèses de Philippe Perrenoud sur l'existence d'un biais social dans l'évaluation de l'enseignement, l'auteur, tout en reconnaissant les effets d'amplification des différences résultant de l'usage des notes dans une pédagogie traditionnelle, n'accrédite pas l'idée de l'évaluation génératrice d'inégalité. En fait ce que l'évaluation révèle c'est une distance très inégale des différents groupes sociaux aux normes scolaires. Rétablir une égalité devant l'évaluation passe donc par l'ouverture de l'école à la diversité culturelle et à la diversité des modes d'apprentissage : bref, par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, servie par une évaluation non pas comparative mais référée à des objectifs, et dont l'un des points d'appui réside dans la présence continue d'une évaluation formative à visée régulatrice.

C'est d'ailleurs sur cette dernière problématique (« Les deux visées de l'évaluation formative », pp. 197-223) que le livre se referme. Posant ainsi les « limites des modèles métriques » et annonçant par conséquent le fil directeur des textes réunis dans le second volume.

B) « Evaluation scolaire et pratique »

Les textes de la première partie de l'ouvrage, consacrés à l'évaluation par objectifs, mettent en évidence l'ambiguïté des informations que l'on peut recueillir lors d'une évaluation-bilan effectuée en début de scolarité primaire. La description des phases successives d'une recherche visant la construction d'une épreuve pour contrôler l'acquisition d'un type particulier de soustraction fait ainsi apparaître que, malgré une définition aussi étroite que possible de ce savoir faire, les échecs dans la tâche proposée s'expliquent le plus souvent par un manque de maturité des élèves au niveau du raisonnement plutôt que par un déficit purement mathématique (« A la recherche d'une évaluation par objectifs », pp. 11-95). Au nom du groupe de travail, l'auteur en conclut que tout bilan dans ce domaine, et par extension dans les autres domaines disciplinaires, révèle en fait le niveau global de l'enfant sur les plans cognitif, linguistique, etc. Tout bilan en début de scolarité reste par conséquent ambigu et trompeur au sens où il ne mesure pas ce qu'il est censé mesurer et qu'il ne peut fonder, du coup, *aucune conclusion. Thèse que l'on retrouve dans de* nombreuses réflexions contemporaines sur l'apprentissage de la lecture.

(1) Pour une présentation plus detaillée de ce modèle, on signalera la publication récente de Cardinet (J.), Tourneur (Y.). — **Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisibilité.** — Berne : P. Lang, 1985.

Ce qui est en cause ici, c'est bien l'impossibilité de fonder une « évaluation objective d'un savoir significatif ». Certes il serait possible de contrôler rigoureusement tous les facteurs perturbateurs dans une épreuve. Mais on n'obtient plus alors que l'évaluation d'un savoir parcellaire, un élément isolé dans la construction de l'individu ; ce qui renvoie aux limites, soulignées par Cardinet, des conceptions et pratiques behavioristes où l'objet de la formation réside dans l'acquisition d'un comportement observable, réduisant l'évaluation à la vérification de ce comportement.

Le constat de ces difficultés appelle plusieurs prolongements de la recherche dont deux sont envisagés ici. La première direction de travail concerne **la définition des objectifs.** A une conception atomiste des objectifs jalonnant une progression linéaire (modèle de la pédagogie de maîtrise). Jean Cardinet propose de substituer une « progression pédagogique multi-directionnelle » plus propice à la prise en compte des capacités méthodologiques :

« Une sorte de retournement pédagogique serait concevable, où le contenu des programmes ne caractériserait plus l'apport essentiel de l'école. Les contenus seraient pris comme moyens, et non plus comme buts de l'enseignement. Ils devraient être l'occasion d'exercer ces savoir-faire instrumentaux, dont l'influence apparaît comme si déterminante dans la résolution des problèmes de la vie réelle » (p. 75-76).

Poursuivant dans cette perspective, il dresse dans le texte suivant (« Le découpage des objectifs pédagogiques », pp. 97-128) une typologie des définitions d'objectifs, centrés sur leur degré d'adéquation à diverses conditions d'apprentissage. Le premier axe de cette typologie est celui des objets de l'apprentissage qui peuvent être des contenus, des démarches de pensée, ou encore des savoirs en situation ; le second axe renvoie au point de vue selon lequel sont envisagés ces objets : point de vue de l'expert (point de vue « statique » prenant comme référence la maîtrise du savoir-faire) ou point de vue du processus d'apprentissage dans ses formes successives (point de vue « dynamique »). La combinaison des trois objets et des deux points de vue donne six principes d'organisation des objectifs dont les avantages et les inconvénients respectifs sont à mettre en relation avec les caractéristiques particulières de chaque situation d'apprentissage.

La seconde conséquence qui résulte des ambiguïtés inhérentes à tout bilan est d'engager l'évaluation, notamment à l'école primaire, dans une visée résolument *formative*, c'est-à-dire intégrée à l'action pédagogique afin de remédier opportunément à des erreurs ou des difficultés qui surviennent en cours d'apprentissage. Or, le système de référence de l'évaluation formative peut également être envisagé suivant *les deux points de vue évoqués ci-dessus, qui correspondent aux conceptions* « behavioriste » et « constructiviste » de l'apprentissage. Autrement dit, à une vérification de l'acquisition successive d'éléments résultant d'une décomposition du comportement terminal recherché, est opposée une analyse de l'activité de l'élève à mettre en évidence les procédures qu'il utilise et ce qu'elles signifient du point de vue de son système de représentations (« Pour évaluer les élèves, que faut-il observer ? », pp. 141-156).

Ce débat théorique autour de la doctrine de référence de l'évaluation formative a suscité de nombreux échanges et confrontations entre chercheurs (2). Pourtant ce sont des considérations issues de la pratique qui vont conduire à son dépassement. En effet, bien que la conception constructiviste s'inscrive dans la perspective piagé-

(2) Sur ce point, on renverra à Allal (L.), Cardinet (J.), Perrenoud (P.). — **L'évaluation formative dans un enseignement différencié.** — Berne : P. Lang, 1979.

tienne qui a inspiré le Plan d'études de la Suisse romande, son application se révèle difficile :

— « la détermination des stades de développement de chacun des enfants d'une classe ordinaire exigerait beaucoup trop de temps pour être pratiquée de façon générale et continue » (p. 150) ;

— d'autre part, « la connaissance précise du stade d'acquisition de chaque enfant, à supposer qu'elle soit possible, ne résoudrait pas le problème pédagogique. Cette information reste en effet statique : elle place un repère sur un chemin, mais elle ne donne pas le moyen d'avancer » (ibid.).

Ces obstacles à l'application pratique mais aussi les multiples considérations pédagogiques et contextuelles qui pèsent sur « la cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire » (pp. 157-173) traduisent, ici de façon exemplaire, la prise en compte de la réalité du terrain et de sa spécificité, à la fois comme le lieu de l'insuffisance de toute théorie et comme le lieu du rebondissement de la théorie. Parce que le projet de recherche dans lequel s'inscrivent les travaux dont il est rendu compte est soumis à certaine urgence quant aux changements à introduire dans les classes, on ne peut faire l'impasse sur les contraintes des situations scolaires, ni sur les attentes de ceux qui en sont les acteurs (« Réflexions d'enseignants sur l'évaluation des élèves », p. 199-227). L'évaluation formative y gagne une définition, certes moins ambitieuse, mais plus proche des préoccupations des maîtres puisqu'articulée sur leur **intervention pédagogique**. C'est à partir d'une théorisation des démarches plus ou moins intuitives adoptées par les maîtres pour ajuster les situations d'apprentissage aux besoins des élèves que sont dégagées des stratégies d'évaluation formatives cohérentes avec les lignes directrices d'une pédagogie du développement : « évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats » (pp. 187-197), c'est-à-dire mieux exploiter les sources d'information existantes (et notamment toutes les ressources de l'auto-évaluation) pour créer ou maintenir des conditions d'apprentissage stimulantes. Conçue comme un retour d'information à destination de l'élève et/ou du maître, l'évaluation formative contribue donc à la **régulation** de l'apprentissage formant ainsi une « boucle systémique ». Selon les modalités de l'évaluation, continues ou ponctuelles, la régulation sera interactive (« boucles d'adaptation de premier ordre ») ou différée (« boucles d'adaptation de deuxième ordre »).

Reste que ce modèle systémique, s'il représente un modèle provisoirement satisfaisant pour l'action, comporte quelques zones d'ombre. C'est l'éclairage de celles-ci, à partir des récents apports de la psychologie sociale de l'éducation, qu'ébauche Jean Cardinet dans la dernière partie de l'ouvrage. Sont en particulier envisagés les obstacles à l'établissement du « contrat didactique » qui tiennent, entre autres, à la communication insuffisante des attentes et des exigences du maître vis-à-vis de la tâche à effectuer. Considérée dans cette perspective, la démarche régulative vise l'amélioration de cette communication et notamment, l'explicitation et l'appropriation par les élèves du but et des critères d'évaluation de cette tâche. Se posent alors les questions relatives à :

— à la prise en charge de la régulation et plus précisément, dans le cadre de dispositifs pédagogiques orientés par des objectifs d'autonomisation, à sa prise en charge par les élèves eux-mêmes (auto-régulation) ;

— aux rapports entre évaluation formative et évaluation sommative ; les rapports de subordination induits par le modèle systémique (articulation de l'évaluation formative sur l'évaluation sommative) ne sont-ils pas à nuancer si l'on considère que, par delà la réalisation de la tâche, les objectifs réels visent à permettre aux élèves d'exercer le contrôle et d'acquérir la maîtrise de leur activité ? (on se référera sur ce point à la distinction proposée par J.J. Bonniol entre critères de réussite et critères de réalisation).

Ces dernières interrogations suggèrent que la réflexion sur l'évaluation a encore bien des raisons de continuer à s'exercer. Nul doute que la création récente d'une association européenne, création à laquelle l'auteur a largement contribué, offrira un cadre fructueux aux communications et échanges à venir. Mais d'ores et déjà, quels que soient les points de vue qui orientent leurs travaux, chercheurs et praticiens trouveront dans ces trois volumes des points d'appui précieux. D'une part parce que les dimensions méthodologique, pédagogique et sociologique de la problématique de l'évaluation y sont saisies dans leur interdépendance ; d'autre part parce que le travail de théorisation y demeure toujours soumis aux interpellations de la pratique.

Bernard MACCARIO

COHEN (Rachel), GILABERT (Hélène). — **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans.** — Paris : PUF, 1986. — 181 p. ; 21 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Une nouvelle étude à verser au dossier des apprentissages précoces ? Certes. Mais une des particularités de celle-ci, est qu'elle ne concerne plus seulement quelques bambins appartenant à un milieu socio-économique favorisé, mais des classes entières d'enfants fréquentant une école maternelle de la Plaine Saint-Denis, dans la banlieue parisienne. En effet, là était la gageure pour R. Cohen, au terme d'une première expérience menée dans une école privée (**L'apprentissage précoce de la lecture**, PUF, 1977). Poursuivant son combat (**Plaidoyer pour les apprentissages précoces**, PUF, 1982), elle fait la rencontre de H. Gilabert, elle-même convaincue par sa propre pratique (**Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle**, en collaboration avec N. Du Saussoy et M.B. Dutilleul, Ed. A. Colin, 1983) que l'école est loin de solliciter toutes les potentialités des jeunes enfants. Leur collaboration s'établit autour du constat suivant : en évacuant de ses programmes toute forme d'apprentissage systématique de la lecture avant 6 ans, l'institution scolaire « laisse prédominer les influences néfastes de milieux non-stimulants » (p. 27).

Une autre particularité, et non des moindres, de cet ouvrage, est qu'il se réclame de la recherche-action pour laquelle il constitue une intéressante illustration. En effet, alors que bien des publications invoquant cette approche ne sont que recherche appliquée ou intervention sociale, l'ouvrage de R. Cohen et H. Gilabert nous propose une démarche dans laquelle l'action concertée entre chercheurs et acteurs s'alimente aux sources de la recherche fondamentale et de la clinique, qu'elle éclaire et enrichit à son tour.

L'action mise en place et développée à l'école maternelle La Montjoie s'appuie sur la connaissance scientifique et sur le savoir clinique des auteurs qui confrontent dans la première partie de l'ouvrage, les données résultant de nombreuses années de pratique pédagogique et d'observation dans les classes à celles produites par les théories psychologiques de l'apprentissage et celles de la lecturisation. Rejetant en bloc — on aurait souhaité une analyse plus nuancée — les thèses des adeptes du « reading-readiness » qui préconisent de suivre les lois de la nature, alors que la lecture n'est pas une capacité naturelle mais culturelle, elles retiennent dans les théories du développement quelques idées-clés, telles que l'existence chez le jeune enfant de besoins intellectuels, tout autant que de besoins affectifs, de jeu, de mouvement etc., la précocité du développement mental et le rôle bénéfique de stimulations culturelles appropriées. L'apprentissage précoce de la lecture est donc considéré non seulement en tant que tel, mais aussi comme un moyen de stimulation du potentiel intellectuel de l'enfant. Quant aux différentes conceptions de l'acte de

lire, R. Cohen et H. Gilabert empruntent volontier à Freinet l'idée de l'apprentissage comme résultat du tâtonnement expérimental, et aux nouveaux théoriciens (Foucambert, Charmeux) leurs interrogations sur le comportement du lecteur accompli, ce qui les amène à privilégier l'organisation matérielle de l'environnement, la mise en place de situations fonctionnelles et fictionnelles et lecture, l'entraînement à la production de textes, même chez les tout-petits. Mais elles retiennent cependant de la fréquentation quotidienne des enfants, que ces derniers s'intéressent aussi très tôt au code. « Lire, c'est donc produire du sens et maîtriser le code » (p. 43).

La problématique ayant été définie, la deuxième partie de l'ouvrage présente l'« anatomie » de l'expérience. L'action est tributaire d'un problème social que nul ne peut ignorer : l'échec précoce de l'élève est aussi l'échec de l'école à combler le handicap socio-culturel, perceptible chez les enfants des groupes défavorisés dès leur entrée à la maternelle. Pour tenter de réduire cette « malnutrition sociologique » dont sont victimes les enfants d'ouvriers et de travailleurs immigrés qui fréquentent l'école de La Montjoie, chercheurs et praticiens ont étroitement collaboré à la mise au point et à la mise en action d'une pédagogie adaptée aux possibilités de ces enfants qui « ont tout à découvrir dans le domaine de l'écrit » (p. 47), comme aux personnalités des enseignants. L'objectif est triple : apprentissage de la lecture, développement cognitif et développement du vocabulaire. Conformément aux principes énoncés précédemment, l'écrit proposé à l'enfant visera toujours l'appropriation simultanée du sens et du code et ce, par le recours à deux situations d'apprentissage : l'une, sans enseignement, basée sur une modification de l'environnement, l'autre, avec enseignement basé sur « la méthode globaliste, naturelle, qui part de la complexité de la réalité vécue et va aider l'enfant, guidé par le maître, à construire son savoir, à choisir son cheminement » (p. 65). Les stratégies pédagogiques — organisation de l'environnement, organisation des activités quotidiennes dans la classe, conception des situations fonctionnelles et ludiques de lecture, élaboration du matériel pédagogique, attitude des adultes — sont minutieusement décrites et présentent de ce fait un intérêt majeur pour les enseignants sans expérience ou en mal d'inspiration. En effet, dans la relation pédagogique, l'adulte propose et l'enfant dispose, mais « le maître doit faire preuve d'ambition de sorte que ses élèves aillent aussi loin que possible dans la réalisation de leurs potentialités humaines » (p. 72).

Le plan d'évaluation combine une observation systématique dans chaque classe, une évaluation quantitative à la fin de chacune des trois années de l'expérience et une évaluation finale à la fin du CP incluant la comparaison avec les résultats des élèves ayant fréquenté cette classe avant le début de l'intervention (faute d'avoir trouvé une classe-témoin n'ayant bénéficié d'aucune forme d'entraînement à l'acquisition de la lecture, ce qui peut sembler paradoxal au vu de la situation préalablement mise en cause !).

L'évaluation quantitative ne répond pas entièrement aux attentes des chercheurs : si les écarts aux tests Vocim (vocabulaire en image) et Inizan (échelle composite de lecture) semblent statistiquement significatifs, il n'en est pas de même pour le PM 47, mesurant le développement mental des enfants. De plus, — et c'est là un autre paradoxe — les meilleurs résultats ont été enregistrés au terme de la première année d'expérience. Autrement dit, le programme d'apprentissage serait plus efficace lorsqu'il est appliqué une seule année aux enfants de la grande section maternelle, que lorsqu'il fait l'objet d'un plan de trois ans débutant dès l'entrée de l'enfant en petite section... Voilà de quoi s'interroger sur l'(in)opportunité de la notion de maturité, mais les auteurs s'orientent vers une analyse des obstacles individuels, institutionnels, administratifs et financiers qui sont à l'origine de cet effet inattendu, analyse intéressante, certes, mais qui évacue peut-être un peu trop vite la question de fond.

Au-delà des chiffres parfois peu convaincants, trop évidents (la comparaison avec les enfants fréquentant une école privée internationale), ou suscitant plus de questions qu'ils ne donnent de réponses, ce qui nous semble le plus intéressant, dans ce bilan, c'est l'espace consacré par R. Cohen et H. Gilabert à l'analyse qualitative de l'expérience. Prenant appui sur le journal de bord des institutrices et les notes des observatrices (auxquels l'ouvrage fait une large place), enrichie des données issues des réunions bimensuelles de coordination, cette analyse du vécu dans les classes rend admirablement compte d'une variable trop souvent ignorée dans la recherche : le temps dramatique. Elle témoigne aussi de la reconnaissance du statut de chercheur-acteur du praticien et donne véritablement son sens à l'expérience.

Nous étions partis de la connaissance, l'évaluation qualitative nous y ramène par une description minutieuse des processus mis en œuvre par les jeunes enfants à la découverte de l'écrit, et débouche sur une typologie des stratégies impliquées par ces comportements. Celle-ci est alors commentée à la lumière des quatre axes théoriques fondamentaux dégagés de l'œuvre de Piaget par G. Vergnaud : la notion d'invariants opératoires, la fonction symbolique, l'interactionnisme et le concept d'équilibre. Les observations réalisées sont aussi confrontées avec celles émanant d'expériences effectuées dans d'autres pays, d'autres milieux, dans le cadre de situations pédagogiques différentes. La similarité de ces observations conduit les auteurs à retenir l'idée d'une théorie générale de l'apprentissage du langage écrit qui serait encore à faire.

Enfin, après une interpellation de l'Education Nationale pour qui « l'échec à l'échec scolaire doit être l'objectif premier d'une politique scolaire démocratique et généreuse » (p. 167), R. Cohen et H. Gilabert concluent en mettant l'accent sur la dimension praxéologique de la recherche-action qui, « formation à la recherche, par la recherche, en liaison avec l'université, est le meilleur garant de la qualité des enseignants et de leur pédagogie » (p. 169). Elles en apportent la preuve par cet ouvrage qui, malgré les quelques réserves énoncées précédemment, sera apprécié par tous les praticiens et par les chercheurs soucieux de prendre en compte la réalité enfantine et celle du terrain.

Marcelle HOUX

DUCROS (Pierre), FINKELSZTEIN (Diane). — L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ? — Grenoble : CRDP, 1987. — 208 p., 23 cm.

Dans le contexte français, les travaux sur l'innovation sont rares. L'intérêt du livre de Pierre Ducros et Diane Finkelsztein : « L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ? » est d'autant plus grand. Si cet ouvrage s'inspire essentiellement de recherches étrangères, sans doute, sa parution traduit-elle une récente évolution des mentalités en France. En effet, ce livre est le fruit d'une université d'été réalisée à Grenoble en 1984 sur le thème : « Du projet éducatif au plan de formation ». Il relève ainsi de l'effort mis en œuvre au cours des dernières années pour la formation continue des enseignants et il témoigne parallèlement d'un mouvement de décentralisation. A cet égard, on peut saluer l'initiative du CRDP de Grenoble qui a assuré, dans de bonnes conditions, l'édition de cet ouvrage.

La table des matières rend bien compte du projet des auteurs ; réformes et innovations ; prendre en compte le monde subjectif de l'enseignement ; prendre en compte l'écologie spécifique de la classe ; prendre en compte l'établissement comme organisation ; quelles connaissances pour l'action ? l'innovation scolaire comme pro-

cessus ; une formation continue centrée sur les pratiques ; des stratégies de diffusion et d'accompagnement des innovations scolaires...

Les connaissances actuelles sur les processus de l'innovation sont évidemment mobilisées. Une grande importance est accordée à l'état d'esprit des acteurs, c'est-à-dire des enseignants. Comment perçoivent-ils le changement ? Comment reçoivent-ils les apports de la recherche ? Quelles sont leurs pratiques et leurs besoins ? Cette orientation nous semble tout à fait essentielle. Pendant des années, face aux dysfonctionnements du système, des conceptions volontaristes ont prédominé. Les autorités ministérielles, la recherche, l'action militante ont apporté leurs contributions sous des formes évidemment bien différentes. Aujourd'hui, on prend conscience que tout cela ne suffit pas. Il faut prendre de plus en plus en compte l'état d'esprit de l'enseignant moyen, son univers subjectif. C'est un appel à des recherches nouvelles sur ce sujet, en France tout particulièrement, puisque les travaux dont cet ouvrage s'est inspiré proviennent essentiellement du monde anglo-saxon, de Suisse ou de Belgique. On y relève ainsi les noms de Michael Huberman (Genève), Philippe Perrenoud (Genève), Diane Finkelsztein (Bruxelles), Roland Vandenberghe (Louvain).

Les auteurs ont écrit leur ouvrage à partir d'une adaptation des exposés présentés au cours de l'université d'été et de la littérature de recherche qu'ils ont rassemblés. Ce travail nous paraît une vraie réussite par la clarté du style qui s'y manifeste de bout en bout. La limite réside à notre sens, dans l'absence de mise en situation dans le contexte français qui aurait demandé une rétrospective historique. Comment le concept d'innovation s'est-il manifesté dans notre pays ? Bien souvent dominé par celui de recherche, il a néanmoins été affirmé dans certains travaux (1). On songe par exemple au vocable d'« innovation contrôlée » mis en exergue par Louis Legrand. Une analyse des essais d'innovation réalisés en France à différents titres aurait été intéressante. Tel quel, cet ouvrage représente un pas en avant. Sous une forme remarquable, il assure la promotion d'approches encore nouvelles dans notre pays. C'est une information essentielle pour tous les acteurs du système éducatif et une incitation pour les chercheurs français.

Jean HASSENFORDER

GARDNER (Howard). — The mind's new science : a history of the cognitive revolution. — New York : Basic Books, Inc. publishers, 1985. — 423 p. ; 24 cm.

A celui qui s'interroge sur les sciences cognitives, leur origine, leur évolution, leur devenir et ceci dans une perspective épistémologico-critique, on a spontanément envie de répondre : voyez H. Gardner. En effet, au moment où la connaissance de la connaissace devient un thème majeur de la réflexion et de la recherche scientifique, Gardner, par l'effort d'une approche pluridisciplinaire, fournit au lecteur un salutaire recul à l'égard des sciences cognitives.

La pluridisciplinarité n'est pas ici affichée comme une pétition de principe mais est dégagée d'une approche historico-critique des diverses sciences et des relations qu'elles entretiennent. Mais, au-delà des rapports entre les sciences, un intérêt non négligeable du livre est de nous montrer que l'évolution des sciences cognitives et leur formidable développement sont liés à des rencontres **entre des hommes** et pas seulement entre des idées. Par exemple Oppenheimer invitant dans les années 1950

(1) HASSENFORDER (J.). — Innovation et recherche, in **L'éducateur**, nov. 1985, p. 12-15.

au Princeton Institute George Miller et Jérome Bruner. Les rencontres et la mutiplication des colloques tels que les présente Gardner donne un sentiment de dynamique scientifique et de foisonnement d'idées, le tout vécu dans des interactions fortes entre chercheurs. Ce livre est décidément bien écrit.

Plus fondamentalement, ou plus exactement plus spécifiquement, le travail de Gardner montre comment la science cognitive est le résultat d'un long cheminement dans lequel la psychologie a joué un rôle majeur. Ceci, en dépit de la prise de position kantienne, selon laquelle elle ne saurait devenir autre chose de plus qu'une description naturelle de l'âme. L'intéressant débat, que nous rappelle Gardner, et que Kant a tranché, entre la tradition continentale de Descartes et Liebnitz, et la philosophie empiriste britannique de Locke, Berkeley et Hume, est, dans sa présentation, des plus éclairant pour comprendre le frein qu'a pu aussi être Kant, par rapport au développement des sciences cognitives. Bref, Gardner nous propose une lecture de « la révolution cognitive » qui ne laisse rien dans l'ombre en ce sens que toute présentation d'une avancée dans la connaissance de la connaissance nous est toujours présentée en référence aux conditions de sa réalisation. Conditions qui réfèrent simultanément à l'histoire des sciences et de leurs relations et aux interactions de conjoncture entre les disciplines préoccupées par la connaissance. C'est ainsi que H. Gardner nous renvoie, par rapport à un même élément problématique, par exemple de G. Bateson, à Simon et Newell en passant par Ashby's pour nous rappeler l'importance du neuropsychologue Donald Hebb, des processus de Markov et des modèles stochastiques. L'habileté de l'auteur étant de nous fournir à chaque instant, le fil, même ténu, qui nous permet de nous orienter dans ce cheminement pluridisciplinaire.

Cette histoire de la révolution cognitive (c'est en fait le sous-titre du livre) contient en elle-même plusieurs histoires, certes non exhaustivement traitées, mais néanmoins suffisamment abordées pour donner le goût d'aller plus loin. C'est ainsi que si la psychologie est sans doute la discipline la plus complètement abordée, en raison, si l'on en croit l'auteur, de sa contribution déterminante aux sciences cognitives, elle n'existe qu'en rapport avec d'autres : informatique, cybernétique, linguistique, mathématique, logique, neuropsychologie. La façon dont l'auteur gère la pluridisciplinarité de son approche le conduit inévitablement à réclamer une science cognitive intégrative. En effet, Gardner constate, et à juste raison, qu'aujourd'hui, les frontières disciplinaires demeurent marquées et que chaque discipline gère un patrimoine scientifique spécifique. Cependant, pour Gardner les divisions qui existent à l'intérieur des sciences cognitives ne sont pas vraiment liées aux perspectives disciplinaires traditionnelles mais plutôt aux contenus cognitifs spécifiques à aborder.

Gardner est résolument optimiste quant à l'avenir des sciences cognitives et leur assigne l'ambition de résoudre des questions jusqu'alors abandonnées à la philosophie :

« In my view, the ultimate goal of cognitive science should be... to provide a cogent scientific account of how human beings achieve their most remarkable symbolic products : how come to compose symphonies, write poems, invent machines (including computers) or construct theories (including cognitive-scientific ones) ». Expression d'un bel objectif, en conclusion d'un livre repère pour ceux que les sciences cognitives intéressent, sans pour autant être des spécialistes, pour les autres, et notamment les psychologues de la cognition, cet ouvrage aura d'indéniables vertus « d'accompagnement pour une réflexion épistémologique ».

Jean-Marc MONTEIL

MARTINAND (Jean-Louis). — Connaître et transformer la matière/préface de G. Delacôte. — Berne : Peter Lang, 1986. — 315 p. ; 21 cm. — (Exploration, Recherches en sciences de l'éducation).

L'ouvrage de J.L. Martinand représente une très importante contribution à la recherche en didactique de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie. Par l'étude critique des expériences que des équipes de recherche ont conduites avec des enseignants en activité, il dépasse en intérêt le seul domaine de la physique et de la technologie.

J.L. Martinand précise dès le début que les travaux ont été guidés par « le point de vue des objectifs pédagogiques ». — « Il faut pouvoir exprimer de manière précise et objective ce que les enfants devront être capables de faire après l'enseignement,... c'est un point de vue... qui déplace l'attention du maître vers l'élève et du sujet d'études avec ses représentations habituelles (manuels, cours, etc.) vers les capacités que l'on cherche à développer ».

Ces travaux conduisent à un approfondissement de la notion d'objectif et de son utilisation dans la réalité complexe de l'enseignement. Ainsi se trouve posé le problème de « recherche **pour** l'enseignement ».

Alors que les « sciences de l'éducation » — quand elles « juxtaposent des recherches de type psychologique, sociologique, économique, historique, philosophique » —, apportent des connaissances indispensables qui renouvellent des perspectives, mais ne répondent pas directement aux besoins des maîtres, les travaux présentés ici peuvent apporter des réponses qui, au plan de la pratique pédagogique, aident les enseignants à renouveler et maîtriser avec plus de lucidité leurs activités.

Au terme du livre, J.L. Martinand expose les résultats acquis et les questions qui restent soulevées. Quelques-uns des principaux éléments dégagés peuvent se résumer ainsi :

1 — Pénétration du point de vue des objectifs dans la pratique de l'enseignement d'une matière donnée.

2 — Cohérence et pertinence d'un tableau d'objectifs.

3 — Intérêt des objectifs et confrontation des résultats en ce qui concerne les objectifs d'attitude, d'autonomie, de socialisation et les objectifs de connaissances.

4 — Mise en évidence de contradictions possibles entre des objectifs.

5 — Importance de ceux-ci pour l'évaluation.

6 — Limites du point de vue des objectifs pour certaines questions, par exemple pour conduire l'évolution d'un tableau d'objectifs ou pour le mettre au point.

7 — Nécessité de lier les recherches aux actions et de caractériser les objectifs grâce à une action collective pour et avec les enseignants.

8 — Distinguer les objectifs des indicateurs d'évaluation et centrer celle-ci sur l'action des maîtres en tenant compte des situations et des contraintes qui pèsent sur cette action.

9 — Poursuivre des recherches sur les structures conceptuelles de la matière enseignée au niveau de son enseignement, ainsi que sur la notion « d'objectif-obstacle » ; sur celle de pratique sociale de référence et sur la distinction à opérer entre variables et invariants didactiques.

Tous ces éléments sont dégagés au terme du livre qui s'articule en 3 parties de 3 ou 4 chapitres chacune. La première partie concerne le thème des objectifs ; la deuxième est relative à l'opérationnalisation des objectifs dans trois études de cas ;

la troisième présente de façon détaillée la première étude de cas et l'élaboration des objectifs puis l'évaluation de cette étude. Chaque chapitre comporte une bonne bibliographie et plusieurs présentent les tableaux d'objectifs mis au point au cours des recherches.

Cette note critique serait incomplète si elle ne précisait pas davantage le contenu de certains chapitres — J.L. Martinand dans le chapitre I rappelle les principales publications étrangères et françaises qui traitent des objectifs et taxinomies pédagogiques. (de Mager, Bloom, Gagné, De Landsheere, D'Hainault,... à Poctzar, Hameline, Not, Van Cutsen). L'importance de l'apport de D'Hainault pour les sciences physiques est soulignée car « il propose un modèle général qui intègre la plupart des apports des objectifs de comportement, des taxonomies et de l'enseignement programmé, (et) d'autre part, il accorde à la matière d'enseignement une importance que les généralistes des sciences de l'éducation avaient un peu trop tendance à oublier ou même à nier ». Cette remarque est importante, malheureusement il semble bien que dans de nombreux établissements les travaux de D'Hainault soient peu connus et que la référence aux taxonomies de Bloom soit beaucoup plus fréquente. Il y aurait là une mise au point à faire pour les enseignants. Avec les taxonomies de Bloom la « mode » du « langage des objectifs » s'est répandue certaines années mais en fait n'a pas transformé réellement les processus pédagogiques. J.L. Martinand en présentant également les travaux de « l'Institut pour la pédagogie des sciences de la nature » de Kiel et le « Projet science 5-13 » de l'Université de Bristol, peut souligner les interprétations différentes qui peuvent correspondre à des « pédagogies par objectifs » — les Anglais visent « le développement général de la personnalité » par l'étude des sciences et de la technologie ; les Allemands recherchent avant tout la formation de compétence (et de savoir faire) spécifiques. Il aurait peut-être été intéressant que l'analyse des résultats du module fabrication mécanique, qui montre bien l'importance relative de l'évaluation des attitudes, de l'autonomie, par rapport aux connaissances et savoir faire acquis, prolonge l'étude comparative par rapport aux deux expériences de Kiel et de Bristol si cela était possible.

J.L. Martinand, dans les chapitres II et IV souligne les conséquences des expériences conduites par l'INRP (section sciences) et les perspectives adoptées pour la suite des recherches entreprises de 1965 à 1977. Il faut citer :

a — la nécessité des objectifs et la cohérence à obtenir entre les acquis ponctuels d'une année scolaire ;

b — la cohérence de la formation **par rapport à l'ensemble du vécu** — un savoir structuré ne peut résulter des acquis provenant de thèmes particuliers. En d'autres termes, il faut un projet des projets successifs ;

c — la nécessaire cohérence de l'évaluation avec les finalités et les démarches pédagogiques ;

d — l'intérêt est en fait la nécessité du dialogue interdisciplinaire dans la perspective des objectifs.

Sans doute serait-il intéressant de savoir comment et à quelles conditions, en fonction de quels aménagements, le dialogue interdisciplinaire a pu s'instaurer dans les collèges, se maintenir et se relier à la construction de tableaux d'objectifs. Mais il s'agit ici de travaux limités aux sciences physiques et à la technologie, ce qui n'a pas empêché que des idées forces aient pu être dégagées :

1 — Toute activité scientifique exige une analyse épistémologique qui doit pouvoir se traduire à **un niveau donné** par la reconnaissance des attitudes, démarches, productions... que cette activité devrait entraîner.

2 — La notion **d'appropriation** des savoirs et savoir-faire se dégage ainsi et appelle la nécessité de reconnaître le point de départ de l'élève, les cheminements possibles permettant un progrès. Les expériences ont confirmé l'idée que « la didactique ne doit pas être orientée selon les conceptions trop exclusives des théories psychologiques de la construction (du type Piaget) et des théories de la réception (du type Ausubel) et aussi d'écarter des conceptions étroitement comportementales (du type Mager) ». L'appropriation exige que soient prises en compte l'ensemble des activités concernées par la matière enseignée (méthodes, équipements...) ainsi que le caractère social dont ces activités sont une composante.

3 — Reconnaître les distinctions entre objectifs et activités est indispensable ainsi que celles qui existent entre finalités et objectifs. Dans la réalité les contenus ne peuvent pas toujours se déduire d'objectifs cognitifs et comportementaux fixés à l'avance. La notion **d'objectifs possibles** s'impose donc et J.L. Martinand cite D'Hainault : « L'interaction des méthodes et des objectifs est un problème difficile et complexe qui est loin d'être élucidé et qui devrait faire l'objet d'un effort prioritaire de recherche pédagogique ».

4 — La notion **d'objectif-obstacle** est bien présentée et le grave inconvénient des objectifs trop nombreux est souligné. (Ainsi les objectifs comportementaux généralement très nombreux deviennent utilisables). L'enseignement des sciences et de la technologie ne se fait pas sur « un terrain vierge » ; l'élève a déjà des attitudes, des habiletés, des représentations mentales qui peuvent à certains moments, en certaines parties du cours, faire obstacle au progrès. Il paraît possible de trouver **un nombre limité de progrès décisifs** qui correspondent au franchissement de ces objectifs obstacles.

5 — Enfin il s'agit de **caractériser** de « manière précise et objective » l'ensemble des objectifs et de reconnaître que cet **ensemble est évolutif** car il est lié au groupe d'élèves qui eux-mêmes se transforment. Reconnaître ce fait après expériences bien vérifiées c'est reconnaître le caractère utopique des banques d'objectifs.

Dans le courant des autres chapitres, en particulier pour ce qui est relatif aux études de cas, J.L. Martinand présente de façon synthétique des expériences étrangères telles que le « Project Technology » anglais, l'enseignement polytechnique en R.D.A., les études du Centre de Recherche sur les Qualifications,... les difficultés, les ambiguïtés et l'émergence du concept d'élément chimique,... les diverses conceptions opératoires de la notion de dûreté..., tous aperçus qui contribuent à enrichir la lecture de l'ouvrage.

En résumé, le livre constitue une excellente synthèse des travaux de recherche en didactique, il est un instrument de réflexion, un guide pour la conduite de l'activité scolaire ainsi qu'une assise solide pour de futures recherches didactiques, des recherches **pour** l'enseignement.

Il repose, dans son ensemble, le problème fondamental de la formation des enseignants. Comme jusqu'ici la France a un retard considérable dans la recherche didactique, la formation continue des enseignants souffre sans doute d'une insuffisance dans tous les domaines relatifs aux méthodes d'évaluation, de définition des objectifs pédagogiques, de processus de construction des curriculums,... Un chapitre, et sans doute un ouvrage, reste à faire à ce sujet que J.L. Martinand pourrait sans doute entreprendre.

Lucien GEMINARD

POURTOIS (J.-P.), LHERMITTE (J.). — Entrer à l'université : Etude de l'opinion des étudiants/avec la collaboration de C. Blanchard, G. Delhaye, H. Desmet. — Bruxelles : Labor, 1986. — 239 p. ; 21 cm.

L'étude présentée dans cet ouvrage s'inscrit, comme ses auteurs nous le précisent, dans un programme de recherche sur la perception de la scolarité secondaire par les étudiants belges.

C'est, entre autres, le souci de « réduire le gaspillage de bonnes volontés » auquel on assiste lors du passage du lycée à l'université qui a animé J.-P. Pourtois et J. Lhermitte. Ils se sont, en particulier, posé la question « Y a-t-il, en Belgique, une rupture irréparable entre le secondaire et le supérieur ? Est-ce un obstacle à la poursuite d'études universitaires ? ».

La recherche principalement fondée sur les résultats d'une enquête sur questionnaire (préparée et complétée par des interviews en profondeur) est centrée sur les opinions des étudiants de 1e année de l'Université de Mons. Ceux-ci ont été invités à s'exprimer en 1983, six mois après le début de leur scolarité supérieure, à propos de leur séjour dans le dernier lycée belge fréquenté ainsi que sur leurs études en cours.

Notons que l'Université de Mons est de petites dimensions, elle reçoit seulement 2 000 étudiants dont 380 étaient en 1re année en 1982-1983. Lors du dépouillement, 285 questionnaires, sur 313 remplis, ont pu être exploités. (28 étudiants étrangers qui avaient répondu n'ont, en fait, aucune expérience de l'enseignement secondaire belge).

Les auteurs notent qu'en moyenne, un quart de leur échantillon a redoublé au moins une classe secondaire. Cette proportion tombe à 1/7 en médecine, mais atteint 1/3 en psychopédagogie.

Par type d'enseignement suivi, les enquêtés se répartissent comme suit :

— 39 % n'ont connu que l'enseignement « traditionnel »,

— 38 % ont toujours bénéficié des méthodes actives (formule dite de l'enseignement « rénové »),

— 23 % ont été confrontés aux 2 types de pédagogie.

Enfin, il y a lieu de préciser que, dans la moitié des cas, le père de la personne interrogée a lui-même fait des études supérieures.

Les chercheurs ont privilégié un mode d'approche reposant sur l'analyse de « 7 fonctions et 7 dysfonctions de l'enseignement secondaire » proposées aux étudiants de Mons sous forme de questions à choix multiples ou de questions ouvertes. Cette méthode a permis de faire apparaître combien, par exemple, la fonction de socialisation du lycée est perçue comme positive. En question ouverte, près de 2 enquêtés/5 (38,8 %) la citent, tandis qu'il n'est fait allusion à la formation intellectuelle que dans 14,9 % des cas.

D'autres réponses, il ressort que l'enseignement secondaire, laissant une part insuffisante à l'initiative et à la recherche personnelle, « infantilise » et ne prépare pas au style de travail nécessaire pour réussir en université. (7/10 considèrent cette rupture : lycée/université comme radicale). Notons que, comme les lycéens français rencontrés au cours de recherches comparables, les jeunes Belges regrettent l'insuffisance d'informations concernant les professions qu'ils auraient pu envisager.

Un item, présenté sous forme de question à choix multiples, visait à permettre de dégager les raisons de la réussite scolaire telles qu'elles sont perçues par l'élève. Il est intéressant de constater que la tendance dominante consiste à s'attribuer essentiellement à soi-même les causes de son succès.

La réussite est mise sur le compte de ses efforts (50,2 %), de son travail en général (41,4 %), de ses capacités (40,7 %).

Cette tendance avait déjà été soulignée à l'occasion d'autres recherches, notamment en France par Alain Girard (1) qui, à ce propos, a davantage insisté sur l'importance du rôle joué par l'environnement culturel familial, ce dont les enquêtés font rarement état.

Le second volet de la recherche porte sur le choix de l'université et du cursus.

Ici, un enquêté sur quatre, seulement, considère que ses parents sont intervenus à « titre principal », 43,5 % leur attribuant un « rôle secondaire ». Quant aux professeurs, ils ne sont perçus comme ayant joué un rôle majeur que dans 11 % des cas, leur intervention étant considérée comme mineure par 28 % et inexistante par les autres. Ce sont plus de 9 enquêtés sur 10 (90,9 %) qui estiment que leur décision de poursuivre des études n'a dépendu que d'eux, il en est, à peu de choses près, de même en ce qui concerne l'orientation (88 % l'ont choisi seuls).

Notons que ce choix de la spécialité a une motivation précise 3 fois sur 5, il s'agit d'accéder à une profession déterminée.

Sont également évoqués à ce propos : le bon niveau dans les études antérieures (44,6 %) et les débouchés en général.

Quand on aborde les raisons de l'inscription à l'Université de Mons, 8 fois sur 10 c'est la proximité du domicile qui est citée.

Les résultats se recoupent ici, dans leur ensemble, avec ceux d'enquêtes analogues menées en France.

Interrogés, par ailleurs, sur les caractéristiques de l'université près d'un enquêté sur quatre note la sélection parmi les fonctions positives, tandis que 2,3 % seulement perçoivent ce risque d'élimination comme négatif. Ceci ne manque pas d'intérêt.

Les auteurs terminent l'ouvrage en se proposant de dégager des « profils » d'enquêtés en fonction de la perception qu'ont ceux-ci de l'université. Après avoir souligné la coupure lycée/université, J.-P. Pourtois et J. Lhermitte concluent en préconisant au niveau du secondaire une meilleure personnalisation du « parcours de travail » et une plus grande participation des élèves aux décisions afin de mieux les armer pour la vie d'étudiant.

Peut-être faut-il dire quelques mots concernant la méthodologie retenue. Les auteurs semblent avoir opté, lors du dépouillement de l'enquête, pour une superposition des données psychologiques et des données sociologiques. Or, si il y a complémentarité des deux démarches, celles-ci procèdent de modes d'approches différents et ne débouchent pas sur des perspectives identiques ; à les entreprendre simultanément on court le risque de négliger l'importance de certaines variables que deux analyses parallèles auraient mieux permis de mettre en lumière.

C'est ce qui se produit parfois au cours de cette recherche et on peut le regretter.

On peut également, s'étonner de ne voir figurer dans les pages bibliographiques aucun titre d'ouvrage publié par l'INED (2). Les travaux de valeur menés par cet Institut sur les problèmes de l'enseignement ne manquent pourtant pas !

(1) Alain GIRARD. — La Réussite Sociale — INED, Cahier n° 38 et Collection « **Que sais-je** » n° 1947 (Ed. Presses Universitaires de France).

(2) Institut National d'Etudes Démographiques, 27, rue du Commandeur, 75014 Paris.

« Entrer à l'université » présente néanmoins un intéressant panorama des questions posées par le passage du lycée à l'université, questions communes à tous les pays où il existe une rupture brutale entre les deux niveaux d'enseignement.

Comme le souhaitent ses auteurs, ce livre ne peut qu'être utile aux élèves et aux étudiants et que faire réfléchir enseignants et parents.

Claude DUFRASNE

***ROTHE (Friedrich Karl)*, — Kultur und Erziehung. Umrisse einer Ethnopädagogik.** — Köln : Weltforum Verlag, 1984. — 160 p. (Schriftenreihe des Europäischen Instituts für Wirtschaftliche und Soziale Fragen/préface du Graf von Waldburg-Zeil. — vol. 1).

Si la littérature américaine abonde en travaux sur les relations entre culture et éducation, tels Frederick Gruber, **Anthropology and Education** (1961), George Spindler, **Education and Culture** (1963) ou **Education and Cultural Process** (1974), George Kneller, **Educational Anthropology** (1965), Clara Nicholson, **Anthropology and Education** (1968), Herbert Leidermann, **Culture and Infancy** (1977), Michael Cole, **The Cultural Context of Learning and Thinking** (1971) ou **Culture and Thought** (1974), etc, la bibliographie continentale est beaucoup plus pauvre à ce sujet. C'est donc avec reconnaissance qu'il faut saluer le petit volume d'un professeur de la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, F.K. Rothe, qui a une très riche expérience des problèmes pédagogiques dans des pays aussi différents que le Soudan, l'Egypte, l'URSS, le Japon, le Guatemala, le Mexique et l'Iran. Le propos de l'auteur dans cet écrit (il a publié par ailleurs : **Stammeserziehung und Schulerziehung, eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan**, 1969, **Erziehung und Ausbildung in den Entwicklungsländern**, 1972, **Erziehung und Entfremdung**, 1975) est essentiellement de fonder en droit et en théorie une ethnopédagogie, d'en montrer les justifications, les domaines, les contributions et les apports possibles. Après des considérations d'ordre plus philosophique sur la signification anthropologique de la pluralité des univers culturels, de la **Horizontgebundenheit** de la vie humaine, selon l'expression de Nietzsche, des différences entre hommes et civilisations, le corps de l'ouvrage est constitué par deux parties qui examinent respectivement l'action de la culture sur l'éducation et l'action en retour de l'éducation sur la culture. Le tout est complété par des considérations sur le changement culturel, sur la bipolarité culturelle à laquelle beaucoup d'enfants sont soumis et enfin sur les rapports réciproques entre pédagogie et ethnologie. **In fine**, l'auteur esquisse ce que pourrait être une future ethnopédagogie. Le lecteur ne trouvera donc pas ici des études d'ethnologie appliquée à l'éducation, mais des développements intéressants sur enracinement et déracinement (cf. les pages sur **Heimatkultur als Schicksal**), sur les expériences spécifiques liées à des types de société (patriarcales, à tendance matriarcale, individualistes, collectivistes), à des langues, à des sous-cultures, à des religions, à des manières de traiter le nourrisson, à des types de contact physique, de sensorialité, voire de sensualité, à des attitudes envers l'enfant, à des idéaux culturels, à l'importance respective des communications verbales et non-verbales, etc. Les processus de causalité circulaire entre culture et éducation sont bien mis en relief. L'ouvrage de F.K. Rothe me conforte dans l'idée qu'il y a intérêt à opérer des distinctions nettes entre, **premièrement** l'anthropologie de l'éducation dont le but est de se livrer à une réflexion d'ordre général sur la question à partir des données des différentes sciences humaines, et le présent ouvrage appartient esentiellement à cette branche, deuxièmement **l'ethnologie de l'éducation**, qui est un domaine propre à l'ethnologie où il s'agit d'étudier la manière dont on élève les enfants dans un **ethnos** ou une aire culturelle donnés, puis de procéder à des confrontations et à des comparaisons, et

troisièmement l'**ethnopédagogie**, qui est une branche de la pédagogie qui utilise les méthodes et les acquis de l'ethnologie pour éclairer des situations concrètes, familiales, scolaires, d'éducation de masse, de prévention, etc. L'ouvrage de Rothe a aussi l'intérêt d'introduire le lecteur à des problématiques, à une littérature et à une manière d'aborder les choses typiquement allemandes. On ne regrettera jamais assez la faible circulation des idées et des publications entre nos pays, autant en matière d'ethnologie que de pédagogie, alors que la pensée anglo-saxonne est relativement bien intégrée des deux côtés.

Pierre ERNY

Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit, publ. sous la direction de Hermann Röhrs, Schwann, Düsseldorf, 1986, 421 p. — 24 cm.

La **Reformpädagogik** est en Allemagne ce que l'**Ecole Nouvelle** est chez nous : à la fois un mouvement historique et un creuset d'idées qui ne cessent de travailler la pédagogie d'aujourd'hui. L'ouvrage dont Hermann Röhrs, connu pour ses travaux sur la réforme du système éducatif dans sa dimension internationale, est le maître d'œuvre, se présente comme un « manuel des idées et des réalisations de la **Reformpädagogik** en matière scolaire ».

Dans une longue introduction remarquablement documentée, Röhrs nous retrace les grandes périodes du mouvement historique en tant que tel, depuis sa naissance dans l'Allemagne des années 1880, à travers les trois étapes correspondant à l'éclosion des idées nouvelles (1890-1918), à la consolidation des nouvelles institutions scolaires (1918-1925), puis à la théorisation critique des projets et des programmes (à partir de 1925). Est ensuite analysée l'attitude du mouvement pendant la période du national-socialisme : où il apparaît que certaines compromissions individuelles et l'analogie de certains slogans (« former l'homme total », « avec le savoir on corrompt la jeunesse ») ne doivent pas dissimuler les profondes divergences dans les pratiques et surtout dans les philosophies qui inspirent les deux « mouvements », ainsi que le nombre des pédagogues qui ont pris le chemin de l'exil. Après avoir évoqué la relation ambivalente qu'entretient la pédagogie en R.D.A. avec le mouvement **Reformpädagogik**, Röhrs s'interroge sur le devenir de ces écoles « historiques » et sur la transposition possible des idées qui les ont animées dans l'école d'aujourd'hui.

La première partie de l'ouvrage est constituée par une série de treize contributions où des spécialistes, praticiens ou théoriciens, présentent les écoles de la **Reformpädagogik** aujourd'hui : le mouvement des foyers d'éducation à la campagne **(Landerziehungsheime)** issu de Lietz, et l'expérience originale de Spiekeroog ; l'**Ecole Odenwald** de Paul et Edith Geheeb et sa « filiale » suisse, l'**Ecole d'Humanité** de Goldern ; la « province pédagogique » de Salem, Winfried Böhm nous donne ensuite un excellent article théorique sur la « philosophie Montessori et ce qu'elle révèle pour la pratique pédagogique », tandis que Gernot Scheid, enseignant à l'Ecole Montessori de Francfort s. M. présente les réalisations allemandes du mouvement. Suivent une remarquable présentation des **Ecoles Rudolf Steiner** et de leur projet de formation sur la base de l'anthroposophie, une étude intéressante sur l'impact de Freinet à l'intérieur du mouvement réformiste allemand et sur l'expansion de son propre mouvement outre-Rhin, un article sur le devenir des écoles issues du **Plan d'Iéna** de Peter Petersen...

Röhrs insiste à juste titre, dans son introduction, sur le caractère international du mouvement : c'est chez Cecil Reddie à Abbotsholme que Lietz, Geheeb et Hahn vont

chercher leur modèle, tandis qu'Edouard Demolins, avec son Ecole des Roches, travaille dans le même sens à Verneuil-sur-Avre. Freinet restera en correspondance suivie avec Peter Petersen, Adolphe Ferrière sera un remarquable et efficace agent de liaison de cette « Internationale de la Pédagogie »...

La seconde partie de l'ouvrage traite des « écoles alternatives » en référence aux idées et aux *expériences de la* **Reformpädagogik** *: ces « écoles libres » créées et* gérées par des parents qui désespèrent de la **Regelschule** ; l'**Ecole-laboratoire** de Bielefeld, qui se veut une réponse empirique à la nouvelle fonction de l'école dans notre société ; l'**Ecole de Glocksee**, fondée par Oskar Negt, professeur à l'Université de Hannovre et présentée comme un modèle de la nouvelle **Reformpädagogik** ; l'**Ecole Libre** de Bochum, qui lutte encore aujourd'hui pour sa reconnaissance officielle ; l'éducation intégrée des handicapés dans les écoles Montessori du **Kinderzentrum** de Munich ; l'**Ecole Internationale de la Paix** de Heidelberg, chère au cœur de Hermann Röhrs ; les **Kurzschulen**, qui s'efforcent de développer une pédagogie de l'existence ; les « écoles de voisinage »...

Le présent ouvrage nous offre ainsi un catalogue des originalités pédagogiques de l'Allemagne contemporaine : chaque expérience s'y trouve présentée à la faveur d'un bref aperçu historique, qui s'attache à marquer son lien avec la **Reformpädagogik**, et d'un exposé des principes qui l'inspirent ; les pratiques pédagogiques sont décrites, en même temps que les techniques mises en œuvre ; une bibliographie plus ou moins fournie clôt chaque chapitre. On pourra discuter le choix qui a été opéré, mais les expériences retenues donnent un bon aperçu du mouvement des idées pédagogiques en Allemagne depuis la fin du siècle dernier. Les historiens des idées éducatives y trouveront une abondance de documentation et une mine de renseignements.

La question qui reste cependant posée à la lecture de cet ensemble de contributions, c'est celle de la véritable continuité entre le mouvement de la **Reformpädagogik** dans la première moitié de ce siècle et le mouvement alternatif actuel. Certes, les idées se retrouvent, mais il n'échappera à personne que les contextes sociaux, institutionnels et philosophiques sont différents. Le mouvement de la **Reformpädagogik** *baignait encore dans une forme d'idéalisme qui le faisait espérer, à la faveur d'un* « retour à la nature », en l'avènement d'une société nouvelle dont l'école constituerait sinon le modèle, du moins le levier. Les pédagogues du mouvement épousaient les grandes perpectives idéologiques de l'époque, et s'il est arrivé à l'un ou à l'autre de se fourvoyer dans la triste aventure du national-socialisme, c'est qu'il a pu croire que le nouveau mouvement politique opérerait la grande régénération sociale attendue. La **Reformpädagogik** est au fond restée très proche du grand rêve humaniste des pères fondateurs, Rousseau et Pestalozzi.

Qu'en est-il du mouvement alternatif qui règne actuellement en éducation ? Ce qui le caractérise, c'est au contraire la dispersion et l'émiettement, le caractère individuel des démarches et le refus de toute tradition, une façon de répondre à des problèmes ponctuels dans une société éclatée, une attitude régulièrement critique qui ne s'embarrasse pas de vues systématiques sur la société, sur la politique, sur la morale. Dans l'article qu'il consacre, en conclusion de l'ouvrage, au mouvement alternatif dans la perspective d'une théorie de l'évolution socio-culturelle, Volker Lenhart relève la quasi-impossibilité de délimiter le mouvement en question, voire même d'en élaborer le concept, pour autant que ses protagonistes récusent toute référence à un système quelconque. Il n'est question pour eux que de **dés**-organiser, que de **dé**-professionnaliser, que de **dé**-pédagogiser la formation, au nom d'une qualité d'existence qu'il s'agit de protéger par tous les moyens. Prenant appui sur Habermas et sur sa théorie de l'activité communicationnelle, Lenhart interprète les protestations alternatives, en éducation comme en d'autres domaines, comme un

moyen de résistance à la colonisation du **monde vécu** par les impératifs du **système** socio-économique avec sa rationalité restreinte. Les expériences alternatives s'efforceraient de reconstituer des réseaux de vraie communication au sein d'un système social qui s'est complètement matérialisé sous l'effet de l'argent et de la politique.

Nous sommes loin des grands idéaux de la **Reformpädagogik** historique et de sa visée humaniste. S'il faut parler de permanence du mouvement, elle se situerait plutôt dans la **volonté de** réforme qui, dans des contextes culturels différents, a animé les uns et continue à animer les autres. Cette volonté prenait appui sur l'idée d'une société idéale, elle s'accroche maintenant à l'idée d'une contre-société conviviale. Mais ne tend-on pas à faire, de part et d'autre, de l'enfant et de sa liberté en devenir le simple instrument de réalisation d'une vision d'adulte, prompt à régler ses comptes avec une société qui ne le satisfait plus ? La leçon de l'éclatement du mouvement historique de la **Reformpädagogik** dans la poussière des expériences alternatives, n'est-ce pas que, d'illusions sociales construites en illusions sociales perdues, on tend à retrouver la dimension **morale** de l'éducation, celle où le pédagogue, restreignant le champ de ses prétentions et de son désir, se met humblement au service d'un individu qui tend à se réaliser dans un contexte donné et s'emploie à se donner, par l'éducation, les instruments de cette réalisation ?

C'est vers cette perspective que nous guide en définitive Röhrs lorsqu'il revient sur le sens et l'utilisation de son **manuel** : il vise moins à remettre en selle l'Idée de **Reformpädagogik** qu'à mettre **entre les mains** des éducateurs d'aujourd'hui un certain nombre d'instruments qu'ils gardent la liberté d'utiliser, dans le secret de leur attitude quotidienne, pour le meilleur développement de la liberté de chacun de ceux dont ils ont la charge.

Reste une question, le livre refermé : un ouvrage d'une aussi grande richesse documentaire, et qui touche également l'histoire des idées pédagogiques dans notre pays, et d'une façon générale dans l'Europe du XXe siècle, mériterait d'être rendu accessible au public français par une traduction. C'est vrai de bien d'autres livres qui se publient hors de nos frontières et qui représentent d'importantes contributions au renouvellement de la réflexion sur l'éducation. Peut-on espérer que soit prise un jour une initiative en vue de combler cette lacune ?

Michel SOËTARD

VERGER (Jacques). — Histoire des universités en France/avec la collaboration de D. Julia, J.C. Passeron, L.W.B. Brockliss et al. — Toulouse : Privat, 1986. — 432 p. ; 24 cm. — (Bibliothèque historique).

Aucun de ceux qui connaissent l'érudition et la clarté de Jacques Verger ne s'étonnera qu'il nous livre un ouvrage exemplaire. L'entreprise qu'il dirige avait un objectif très ambitieux : retracer l'évolution des universités françaises dans leur triple dimension institutionnelle, sociale et culturelle — sur près de huit siècles, mais dans l'espace réduit d'un volume **in octavo**. A peu de choses près, le pari est tenu, et bien tenu.

Il est tenu parce que les engagements méthodologiques pris par les auteurs étaient parfaitement clairs. Refus de la perspective commémorative postulant **a priori** une identité fonctionnelle des universités du XIIIe siècle et de celles d'aujourd'hui. Refus de la synthèse aux incertitudes habilement maquillées de science douteuse. Acceptation de l'inachèvement (très symboliquement l'ouvrage ne comprend pas de conclusion). Valorisation des avancées récentes de l'histoire socioculturelle. Simpli-

cité du plan d'ensemble et des rubriques, commodité de l'index. Ces choix *donnent* au livre, avec une clarté de manuel, l'allégresse stimulante d'un état de la question.

La réussite tient aussi à la diversité, parfaitement assumée, des problématiques. L'initié reconnaîtra sans peine le territoire et le style même de chacun des auteurs : les questions sans réponse *et les hypothèses prudentes du médiéviste* (pp. 92-94), l'empirisme méticuleux du Britannique, l'insolence ironique du sociologue (pp. 381-387) — autant d'épices qui donnent de la saveur au ragoût.

L'ensemble est ainsi d'une grande richesse : on s'y efforce certes de divulguer des recherches déjà faites mais sans s'interdire de produire des informations de première main, tant sur les liens qui unissent l'université avec la société globale (origine des étudiants, débouchés des gradués), l'autorité politique (autonomie ou contrôle), la science constituée (assimilation ou inertie) — que sur la société universi*taire au sens étroit, les rapports de pouvoir qu'elle définit en son sein et les* pratiques pédagogiques particulières qu'elle favorise.

Il est impossible de résumer pareil ouvrage : signalons seulement quelques qualités qui nous ont paru singulières.

1) La rigueur de l'histoire institutionnelle : de l'apparition des universités (par transformation de certaines écoles cathédrales ou privées), à leur mise en concurrence aux XVIe et XVIIe siècles avec d'autres établissements (collèges et séminaires) — et à la réorganisation consulaire et impériale de l'Université de France (qui recrée *les monopoles professsionnels supprimés par la Révolution et valorise pour long*temps la collation des grades au détriment de la recherche).

2) La qualité statistique de l'histoire sociale : nous renvoyons ici à l'examen rigoureux de l'enracinement social des universités aux XIVe et XVe siècles (à partir des monographies de M. Tanaka, C. Vulliez, J. Verger, D. Jacquart et M. Vidor Borricand) à celui de la reproduction familiale des gradués à la fin de l'Ancien Régime et à l'interrogation finale sur la démocratisation de notre système d'enseignement supérieur.

3) L'originalité des investigations pédagogiques et culturelles. Les exercices (leçons, disputes), les grades (licence, doctorat, baccalauréat), les examens (et leur longue tradition de fraude évoquée par Dominique Julia) ne sont pas passés sous silence. Les contenus même de l'enseignement sont soigneusement décrits depuis la grammaire et le trivium jusqu'au positivisme en passant par l'aristotélisme, les incertitudes doctrinales du XIVe siècle, l'humanisme universitaire parisien au XVe siècle, et le très beau chapitre de Laurence Brockliss sur l'enseignement universitaire à l'époque moderne : transformation du cursus philosophique, développement de la physique mécaniste dans les collèges entre 1690 et 1720, puis de la physique expérimentale vers 1760, apparition et premiers développements d'un enseignement du droit français voulu par l'absolutisme (ab 1679), modernisation de la médecine universitaire au XVIIIe siècle sous la double concurrence du (prestigieux) Collège Royal et des collèges (subalternes) de chirurgie — sans oublier les analyses de Victor Karady sur l'inertie des facultés professionnelles aux XIXe et XXe siècles (droit : question des sciences politiques ; médecine : question des stages hospitaliers et de l'agrégation) et le rôle original de l'Ecole normale supérieure au temps de la préhistoire des facultés académiques (lettres et sciences, qui pour l'essentiel ne servent qu'à décerner le baccalauréat jusqu'aux réformes de 1877-1883).

Dans le détail, les spécialistes trouveront bien à redire ou à nuancer : ainsi l'organisation de la licence es lettres décrite à la page 274 fut d'assez courte durée (1810-1828), le concours de l'Ecole Normale ne date pas de 1818 mais de 1816 (p. 279) ; et l'on doute que l'on puisse véritablement évaluer les thèses de doctorat es

sciences en fonction de leur volume (les mathématiciens ont toujours rendu des thèses très courtes) (p. 352). De même, le premier chapitre de Jean-Claude Passeron, saturé d'intelligence et d'humour, cède parfois à la tentation de l'allusion pour « happy few » : il faut dire que l'auteur fut un acteur considérable de son propre objet d'étude et que ce retour flaubertien sur soi n'est pas sans charme. On peut surtout regretter que l'innovation intellectuelle portée par les universités contemporaines soit plus esquissée que traitée — mais la matière était sans doute trop abondante et les bibliographies proposées sont par ailleurs tout à fait remarquables.

Bref, l'ensemble rendra de grands services à tous ceux (enseignants, agrégatifs et honnêtes gens) qui s'intéressent à l'**Alma mater** et veulent s'initier sérieusement à son histoire. Il y a plus d'un fruit à cueillir dans ce verger-là.

Pierre ALBERTINI

ACTUALITÉ
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Manifestations récentes

• Colloque : Orientations et échecs dans l'enseignement supérieur et le supérieur (Paris IX-Dauphine, 22-23 mai 1987)

Tous les ans, le ministère de l'Education Nationale propose aux chercheurs une « action thématique programmée » (ATP). Aux cours de l'hiver 1983/1984, celle-ci portait sur **les effets de la transition dans le système scolaire français** : les passages d'un cycle d'enseignement à un autre, — « discontinuité d'ordre institutionnel — constituent-ils par eux-mêmes des raisons d'insuccès ? » (Cf. l'analyse de la problématique faite par G. Avanzini, fascicule Dauphine n° III, p. 2.

A cette question, une vingtaine d'équipes françaises de recherche, tentèrent de répondre, et déléguèrent, pour la plupart, un ou deux de leurs membres à des réunions d'information et d'échange qui se tinrent spontanément et régulièrement pendant plus de trois ans. Aux deux dernières réunions de 1986, impressionné par la rigueur et la valeur des travaux, B. Girod de l'Ain, responsable du Centre de Recherches sur les systèmes universitaires de Paris-Dauphine, prit l'initiative d'un projet de colloque destiné à en faire connaître les données, base de toute action réaliste et efficace. G. Chappaz, de l'Université de Marseille-Provence, D. Lacombe de Paris-VII et moi-même, travaillant sous la direction de G. Avanzini (Lyon II) avons alors accepté d'assumer avec lui la préparation de ce colloque.

Assez curieusement, face aux difficultés de réussite scolaire que nous connaissons tous, ce furent des rapports issus d'équipes d'enseignement scientifique qui parvinrent de façon majoritaire au service de recherche ATP du ministère qui en autorisa l'exploitation. On pouvait pourtant supposer que les problèmes rencontrés avec les étudiants en science, — « les survivants du système », — les plus performants, seraient moins inquiétants ! Cela orienta la structure du colloque et nous fit tous bénéficier d'une rigueur et d'une qualité de recherche remarquables.

De plus, lorsque ce colloque, organisé avec le soutien du ministère, et le concours positif des journaux « Le Monde » et « Le Monde de l'Education », fut annoncé début avril, et malgré l'ampleur d'une information directe auprès des instances universitaires, académiques, etc., ce furent bien des responsables d'enseignement scientifique (présidents, vice-présidents, secrétaires généraux, maîtres de conférence et professeurs) qui s'inscrivirent très vite et constituèrent les deux tiers des quelques 325 participants.

Avec la même rapidité s'inscrivirent également quelques 70 personnes chargées de formation, d'information et d'orientation (SUAIO-, CIO, MIFOM, MAFPEN), qu'on sentait très concernées ; s'y ajoutèrent des responsables de formation d'ingénieurs, et d'associations (spécialistes, parents, syndicats), ainsi qu'une douzaine de journalistes.

Accueillis par Mme Berlioz-Rouin dans les locaux de l'Université Dauphine, et introduite au sens de ce colloque par G. Vigarello, des sciences de l'éducation, les participants reçurent les trois fascicules des résumés de rapports dont les synthèses occupèrent la matinée du 22 mai :

I. - Stratégies des bacheliers et des établissements par B. Girod et l'Ain

(c'est-à-dire : qui fait quoi : et comment : à partir des diverses séries du baccalauréat).

II. - Bilan des acquis scientifiques par D. Lacombe

(c'est-à-dire : ce que savent et/ou ne savent pas élèves et étudiants, en mathématiques, physique, chimie).

III. - Facteurs de réussite et d'échec, par G. Chappaz

(c'est-à-dire ce que nous ont appris les recherches sur le poids des transitions et changements, les projets scolaires et professionnels, la représentation de soi et les motivations, mais aussi sur le fruit d'expériences positives, institutionnelles, pédagogiques et didactiques qui ouvrent des voies de solutions).

Au cours de l'après-midi et sur ces mêmes thèmes, selon leur choix, les participants discutant avec les auteurs de rapports, firent émerger des thèmes d'ateliers de proposition qui se tinrent le lendemain. Ce qui fut extraordinaire, ce fut l'attitude de tous : enseignants, chercheurs, conseillers d'orientation... A. de Peretti et G.M. Courtois l'ont parfaitement exprimé dans « Le Monde » du 26 mai, p. 15 : **« ...Il s'est passé quelque chose de prodigieux pendant ces deux jours : pour une fois, un colloque universitaire s'est intéressé aux étudiants »** : c'est tout de même plus fréquent qu'on ne le croit, et un verdict trop peu nuancé de fiasco des universités friserait l'injustice ou la stérilité, encore que les faits sont à prendre très au sérieux, mais ce colloque dont beaucoup souhaitent un suivi efficace a provoqué des échanges très riches.

En effet, la présence de représentants de **toutes les académies** de la métropole et de la Réunion, de délégués d'Algérie, de Belgique, de Suisse et des Etats-Unis, la participation particulièrement nombreuse des régions où furent faites les recherches (Paris, — universités, CNAM, INETOP, — Toulouse, Grenoble, Lyon, Lille, Marseille, Montpellier, Nice) et les interventions personnelles apportent à l'étude de nos problèmes actuels un matériau très important. Pour mieux cibler les échanges, il n'y eut pas de « communications », au sens habituel de ce terme, mais des débats. Ceux-ci furent présidés par A. Prost, Mme Serre (ENS Jeunes filles), et G. Avanzini ; la discussion fut menée par des journalistes : A. Gaussen et G. Courtois du journal « Le Monde » et M. Croissandeau du « Monde de l'Education » ; les rapports furent confiés à M. Ardoino (Paris VIII), Mme F. Mayeur (Lille III) et Mme Duru (IREDU-Dijon).

Ces débats se poursuivirent autour de tables confortablement pourvues par les services très appréciés de Dauphine : celui de l'accueil, et celui du CROUS de l'Université, dont tous les personnels nous ont bien aidés.

Mais qu'en est-il de l'issue de tant de travail ?
Quel bilan et quelles voies de recherche et d'adaptation ? Quel fruit ?

Nous nous limiterons ici à celui des rapports. Après réflexion et dans le souci d'être utile aux participants et aux lecteurs, nous avons opté pour une double forme de compte-rendu : l'indication des grandes lignes du bilan et des orientations d'action qui en émergent, d'une part, et, d'autre part, un index de références pratiques des thèmes étudiés dans les trois fascicules du colloque et la collection des travaux de l'équipe « Rameau », que l'on trouvera en annexe.

BILAN

Aristote introduisait ainsi ses réflexions à la métaphysique :

« Il est nécessaire, dans l'intérêt de ce que nous cherchons à connaître, que nous commencions par l'examen des problèmes qu'il nous faudra d'abord discuter » (B 1 995).

Cela ne reste-til pas valable pour la physique et toute science ? C'est en tout cas ce que la rigueur et la pertinence des méthodes et des conclusions des rapports confirment : avec une qualité de ce niveau, l'université n'a pas perdu son temps ! Ces résultats sont concrétisés par des mesures quantitatives incontournables ; même s'il faut les affecter d'un coefficient de « malmesure de l'homme », ou du moins de mesure incomplète (Jay Gould, 1983) ils indiquent des tendances lourdes et significatives ; signalons-les :

1 — Les séries de baccalauréat sont quasi déterminantes pour les parcours ultérieurs d'étude (Arnaud, Berthelot, Bestion, Demangeon, Girod de l'Ain, etc.). C'est incontournable pour l'orientation...

2 — Un facteur majeur pour le niveau et la durée des études : la qualité des classes secondaires ; si elle est attestée par les mentions, celle-ci relève aussi de leurs qualités internes : formation de raisonnement aux méthodes de travail, styles de formation, plus encore que de la nature des programmes. Il existe donc un problème de formation intellectuelle... Les risques de « malformation continue » sont graves pour l'avenir professionnel et social des élèves et étudiants, comme pour celui de notre société.

3 — Le nombre insuffisant d'étudiants performants en sciences est inquiétant ; cependant « la forêt de jeunes que nous abattons pour trouver ces quelques arbres » vaudrait la peine qu'on étudie avec eux et pour eux de nouvelles formes d'excellence : c'est-à-dire qu'il faut poser la question d'une mise en valeur plus réaliste et aussi de poursuite d'études fructueuses pour les séries A, B, F ainsi que pour les « rampes de lancement moyen » que sont les BTS, voire DUT.

Reste entière la question des éliminés du système scolaire tout au long de l'enseignement primaire et secondaire.

4 — Si les facteurs de sexe, d'âge et de catégories socio-professionnelles ont été dûment pris en compte, on a vu émerger presque partout la mention de facteurs personnels (projets) et relationnels (pédagogiques, didactiques), négatifs ou positifs ; ces derniers seront signalés plus loin.

QUE FAIRE ? MISES EN QUESTION ET PERSPECTIVES

1 — Les constats convergents à caractère massif nous contraignent à un travail à deux moments ; l'un, quasi immédiat : « que faire, les choses étant ce qu'elles sont ? » ceci pour l'avenir proche ; l'autre, qui requiert préparations et coopérations : « comment repenser la réalité pour aménager, dans un contexte contemporain, ce que Raymond Aron souhaitait : « la renaissance de l'université ? ».

2 — Cette réalité est éclairée par une problématique issue de la recherche, et qu'il faut cerner encore. Voir « problématique » à l'index documentaire.

Cette problématique comporte divers aspects : finalité et fiabilité de l'université ; discernements et pronostics des candidatures ; fonctions et statuts des enseignants ; renouvellements didactiques, économiques et sociaux ; mais aussi la prise en compte des facteurs personnels des étudiants, etc.

3 — Singulièrement éclairants ont été les aspects suivants :

— la construction des concepts : tous les rapports (Marseille, Joshua et alii ;

— logiques et stratégies étudiantes (Arnaud, Berthelot, Bestion, Demangeon, Girod de l'Ain et alii) ; redoublements et réorientations (+ Gugenheim) ;

— ambitions, attentes, projets, images de soi, motivations, travail, représentations (Bignebat, Couget, et alii ; Bruston ; Forner, Olivereau et alii ; etc.) ;

— les capacités de maîtrise du temps (Ferrasse et alii) dans l'organisation et la projection de l'activité et de l'adaptation ;

— les facteurs de fragilité lors des transitions (Avanzini et alii) ;

— le potentiel de reconversion scolaire, personnelle et sociale (Hermès) ;

— l'impact de l'information ; et le souhait formulé par Mme Parrot (Paris VI) d'une coopération enseignants/conseillers au niveau du langage et des méthodes, comme préalable de service des étudiants ;

— enfin, signalé par le responsable d'une grande école d'ingénieurs : le poids *décisif d'une formation humaine profonde*, et d'une culture.

Reste un facteur majeur : celui de la professionnalisation. Peu abordé dans les rapports... Les assistants ont d'autant plus apprécié l'intervention de M. Cervel, représentant le ministère de l'Education Nationale : il a annoncé que c'était le thème *de la prochaine* ATP.

4 — Et du côté des enseignants ? Eh bien, de l'avis de l'équipe Gugenheim de Lille, c'est avec eux et par eux qu'il faut commencer l'action !

Leurs problèmes, fonction, méthodes etc. sont très largement évoqués par tous les rapports (ceux déjà cités ; celui de L. Legrand, M. Chastenet de Gery, D. Lacombe et alii, B. Girod de l'Ain et alii).

Ont été évoquées les questions de pronostic et d'évaluation (Lyon II), les questions d'objet transitionnel dans l'apprentissage (Hermès), mais sans doute moins, du moins dans les rapports, les problèmes de maturation et de développement des facultés, ceux d'équipe pédagogique, etc. Par contre les problèmes de relation sont enrichis (tutorat ; contrat et débats, etc.) ainsi que ceux de la rénovation des 1er cycles (Lille).

Comment conclure ? D'abord en souhaitant que les trois autres collègues de l'équipe d'organisation du colloque puissent partager la richesse des échanges de commissions et d'ateliers auxquels ils ont travaillé, et que s'applique à la tâche commune de tous, venus et à venir, la remarque faite par le professeur Jeannerod (1983) :

« L'action... force d'auto-organisation... est le moyen de vérifier la conformité de l'hypothèse et de la réalité... et finalement de les maîtriser ». Réussirons-nous **notre propre transition ?**

Antoinette JACQUEMART
DEA Sciences de l'Education, Lyon II

Les documents du colloque : origines et références

I. - Colloque Dauphine : S'adresser au CRSU. — Colloque, Université Dauphine, place Maréchal de Lattre, 75775 PARIS Cedex 16.

1. Disponibles actuellement : Les 3 fascicules correspondant aux trois thèmes (I. Stratégies, II. Acquis scientifiques, III. Facteurs de réussite et d'échec), comportant les résumés des rapports, rapports que l'on peut demander aux auteurs. Prix : 60 frs, chèque à libeller au nom du CRSU.

2. La liste des participants leur sera envoyée à la rentrée de septembre.

3. Selon les demandes, une publication d'actes du colloque sera mise à l'étude.

II. — Collection des rapports de l'équipe RAMEAU :

1 - Fonctionnement d'un 1er cycle,
2 - Fonctions en mathématiques : acquis à l'entrée en universités scientifiques,
3 - Connaissances en physique à l'entrée en université,
4 - Connaissances en chimie,
5 - Rôle des facteurs individuels dans la réussite ou l'échec en 1er cycle universitaire
6 - Enquête auprès des étudiants,
7 - Enquête auprès des enseignants.

S'adresser à M. P. Arnaud, UER de Chimie, BP 68, 38 402 St Martin d'Hérès en joignant un chèque de 90 frs à l'ordre de M. L'Agent Compable, USTM, Grenoble.

SUMMARIES

School development

BERTHELOT (J.-M.). — From senior school to post secondary studies : Schooling and orientation perspective.

This paper compares the insertion of a surveyed post secondary population with the wishes expressed by these students during the last secondary school year. The fact that university is mostly rejected gives rise to an outline of reflection about the post secondary instruction system.

DUPONT (P.) & OSSANDON (M.). — Prevention of school failure.

When failure is stated it results tragically from the whole schooling story of the student. The authors objective is to show that it is possible to detect potential dropouts, school populaton at risk. This early detection would open the way to more efficient remedial education.

Representations of school and pedagogy.

FLORIN (A.). — Children representations of school : Exploratory survey of some aspects

The findings of semi-directive interviews with four/five year old children show that from this early level (« middle form ») there are major significations associated with school and school activities, and that an important proportion of children have built up, as early as four year old, complex and consistent representations of school and reveal remarkable aptitudes of the analysis of educational situations and of their own activities.

CLANCHE (P.). — Topsy-turvydom : French language pedagogy and order processing in the fifth form.

A pupil who produces a written composition must fulfil explicit and also (maybe principaly) implicit teacher expectations wich are expressed in the instructions. The hypothesis is that in classrooms of the Freinet type, pupils satisfy implicit or implied expectations more easily than pupils receiving a traditional type of teaching. This hypothesis is confirmed in a very significant way.

Youth Culture

BOYER (R.), DELCLAUX (M.), BOUNOURE (A.). — Upper school pupils culture.

This paper concerns the debate on the existence of an adolescent culture which would be beyond all social classes. On the grounds of a national survey, it endeavours to identify « the » upper school culture and to outline its relation with classical, mass or class culture. The analysis reveals the internal diversity of upper school population : the most elitist and classical model coexists with the most popular one.

METOUDI (M.). — Multiple dances in modern society : An education for young ladies.

Different types of dance are in fact dedicated to different audiences and the analysis of this social repartition (according to age, sex, social and occupational categories) provides us with information on corporal standards in use, especially on the present evolution of feminity and masculinity essential characteristics. Dance would cease belonging only to girls education.

■

FILLOUX (J.-Cl.). — Psychoanalysis and pedagogy : Taking the unconscious into account in the educational field.

This memorandum combines the historical report of the relation between psychoanalysis and pedagogy with the proposition of a classification between two types of use : the immediate suggestion of a practice, reading with reference to some knowledge. It presents successively an approach of the period of relationschip between French and its educationalist disciples ; of the « Psychoanalytic Pedagogy Review » publication (1926-1937) ; of the educational methods inspired by psychoanalysis, after 1945 ; of recent research associated with a psychoanalytic approach of the education field.

TARIFS
(au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (4 *numéros*)
France ..... **154 F TTC**
Etranger ..... **181 FF** (surtaxe 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., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, 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.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40 25 11 87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1987, XXVIII-3 ISBN 2-222-96465-2

La seconde nature de l'habitus — François HÉRAN

De la cité-jardin à la ville rationalisée, 1905-1925 — Susanna MAGRI et Christian TOPALOV

Conseil de prud'hommes : un exemple de prise de décision — Patrick HUNOUT

DOCUMENTS

Lettres de Emile Durkheim à Henri Hubert — présentées par Philippe BESNARD

LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser **directement** à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex — Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1987 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 255 F
Etranger .... 300 F

Vente au numéro : Par correspondance : Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Amand, 75015 Paris. Tél. (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F.

A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. : (1) 43.26.56.11.

Tarif 1987 : Le numéro..... 81 F

Imp. Nat. 7.069-003-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Best