

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

N° 85 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1988

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en chef

Secrétaire de rédaction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MM. Gilbert de LANDSHEERE, *professeur émérite de l'Université de Liège, Belgique.*

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

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

Yves MARTIN, *doyen de l'Inspection générale de l'Education nationale.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

*“ L’Homme moderne
et son éducation ”*

N° 85 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1988



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



SOMMAIRE

ARTICLES

L'Enseignement de l'histoire, géographie, sciences sociales

Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : Propos introductifs

p. 5

Fr. Audigier

Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.

p. 11

Fr. Audigier et
Cl. Basuyau

Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ?
Exemple des classes de CM2 et 6^e.

p. 21

D. Margairaz

L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie.

p. 29



Lecture et expression

Fr. Revaz et
J.-P. Bronckart

Mesurer la lisibilité : Une approche typologique.

p. 37

Fr. Sublet et
Y. Prêteur

Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse.

p. 47

A. Delhaxhe

Ce que pensent les institutrices de l'approche fonctionnelle de l'écrit à l'école maternelle.

p. 55

G. Tessier

La créativité verbale chez l'enfant : Approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire.

p. 63

NOTES CRITIQUES

Quel avenir pour l'école ? Débat autour de deux livres : Charlot (B.), *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale* (par J. Lamoure et L. Legrand) ; Lesourne (J.), *Education et société : les défis de l'an 2000* (par M. Duru-Bellat et J. Lamoure-Rontopoulou) — Barth (B.-M.), *L'apprentissage de l'abstraction* (par Ph. Meirieu) — Bruner (J.), *Comment les enfants apprennent à parler* (par E. Nonnon) — Chance (P.), *Thinking in the classroom : a survey of programs* (par G. Lefort) — Charbonnel (N.), *L'impossible pensée de l'éducation. Sur le Wilhelm Meister de Goethe* (par M. Soëtaud) — Clanche (P.), *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre* (par Cl. Lelievre) — L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel (par G. Jacquinot) — Hampel (R.-L.), *The last little citadel : American High Schools since 1940* (par R. Goldstein) — Kilcher-Hagedorn (H.) & Othenin-Girard (Ch.), *Weck (G. de), Le savoir grammatical des élèves* (par M. Fayol) — La Garanderie (A. de), *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre* (par A. Moyne) — Rauch (A.), *Vacances et pratiques corporelles* (par O. Reboul) — Scènes de chasse à l'emploi (par P. Dupont) — Vigarello (G.), *Une histoire culturelle du sport* (par J.-P. Clément) — Zay (J.), *Souvenirs et solitude* (par A.-M. Chartier).

p. 75

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

p. 113

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

1963

1964

1965

1966

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

1979

1980

1981

1982

1983

1984

1985

1986

1987

INTRODUCTION

Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs

Depuis quelques années en France, convergent un certain nombre de travaux témoignant de l'intérêt croissant pour les didactiques des disciplines des sciences de la société enseignées à l'école, au collège et au lycée, histoire, géographie, sciences économiques et sociales (1). Si, dans ces disciplines, la didactique en est à ses tout débuts et si nous ne disposons donc pas encore des matériaux théoriques et expérimentaux susceptibles de fonder rigoureusement ce domaine, certaines directions de travail et de préoccupations se dégagent. Elles sont complémentaires et les recherches que nous avons menées s'efforcent de les prendre en compte conjointement. Dans ces propos introductifs, nous les situerons brièvement en les regroupant autour de cinq thèmes. Les trois articles qui suivront présenteront les travaux de l'équipe sciences humaines du département des didactiques de l'INRP ; ils reprennent selon la problématique propre de chaque recherche ces différents thèmes.

1. La transposition didactique

L'emprunt de ce terme à la didactique des mathématiques pose d'emblée la question de l'intérêt des concepts élaborés dans les didactiques d'autres disciplines pour celles de notre domaine. Sans nous prononcer ici sur ce débat, indiquons simplement que l'intérêt de ce terme est de nous inviter à mettre en cause un certain nombre d'« évidences » ou, à tout le moins, de les interroger avec rigueur. Nous utiliserons ce concept pour désigner les relations qui existent entre les savoirs savants et les savoirs enseignés en y incluant les savoirs à enseigner. Le concept de transposition didactique nous invite à considérer que les trois niveaux ainsi désignés — savoirs enseignés, savoirs à enseigner, savoirs savants — ne sont pas dans une relation homothétique mais qu'à chaque étape se produit une recombinaison, recombinaison qui ne tire pas ses éléments ou ses déterminations des seuls savoirs savants. Enfin, nous n'oublierons pas les savoirs appris ; ils ne relèvent pas de la transposition didactique à proprement parler, mais sont la finalité des enseignements et des apprentissages. Ils sont eux aussi le produit d'une recombinaison complexe et ce processus doit être intégré à l'analyse didactique.

2. La prise en compte des représentations et leur articulation avec les problèmes didactiques

Cette préoccupation est depuis longtemps prise en compte par les formations d'adultes en économie ou les didacticiens des sciences expérimentales. Pour notre part, nous avons utilisé le concept de représentation sociale tel qu'il a été défini par S. Moscovici dans la mesure où son approche nous paraissait très pertinente pour la didactique de nos disciplines. Les travaux de psychologie cognitive et de psychologie sociale convergent sur l'idée que les élèves abordent les objets étudiés avec leurs propres représentations et que celles-ci jouent un rôle déterminant dans la construction des connaissances. Cette thématique est importante dans des disciplines comme les nôtres, disciplines qui étudient des objets sociaux, par conséquent des objets chargés d'enjeux, de débats, d'idéologie... La dimension de l'opinion intervient directement dans la façon dont les élèves vont entendre et recomposer, reconstruire les nouvelles informations qui leur sont apportées...

3. Les rapports entre connaissances scolaires, connaissances scientifiques et représentations sociales

Ce thème complexe et fondamental prolonge et élargit le précédent ; il implique un constant travail d'approfondissement épistémologique. Nous rappellerons à ce sujet que les finalités déclarées des enseignements des sciences de la société sont doubles : il s'agit d'une part, de donner, construire un ensemble de repères, de connaissances, d'images, de valeurs... pour permettre à l'élève d'élaborer des représentations qui soient communes aux hommes et aux femmes vivant dans notre société, d'autre part d'initier à ce que sont ces différentes disciplines, aux rapports qu'elles entretiennent entre elles, aux conditions de construction et de validité de leurs discours...

Or, la façon dont les savoirs sont enseignés révèle très profondément les priorités réelles qui sont à l'œuvre dans les classes et les conceptions des savoirs qui sont transmises.

L'intérêt de cette difficile question est de fournir une des entrées pour l'analyse des savoirs enseignés. A quelles conditions ceux-ci se situent-ils plutôt sur les représentations ou plutôt sur les connaissances scientifiques ?

4. Les relations entre des connaissances qui, dans les savoirs savants relèvent de disciplines différentes

Les disciplines scolaires ne s'inscrivent pas toutes dans les découpages institutionnels existant pour les savoirs savants, à l'université ou dans les instances de recherche. Il est alors d'autant plus difficile d'étudier les rapports entre savoirs enseignés et savoirs savants. La situation est certes différente selon les disciplines mais elle apparaît particulièrement complexe pour celles qui ont en charge l'étude des sociétés d'aujourd'hui, ce terme volontairement général montrant l'ampleur du domaine d'enseignement, sa difficile définition et les enjeux qui sont derrière.

Cette diversité, voire cet éclatement du côté des références des savoirs savants est d'autant plus problématique que s'affirment, pour l'enseignement, les finalités de cohérence, de synthèse, d'intelligibilité globale... Rudes tâches pour des enseignants qui ont à maîtriser des connaissances de plus en plus éparpillées ou à enseigner des synthèses non élaborées !

5. Les savoirs enseignés et les activités des élèves : description et analyse de séquences d'apprentissage

La didactique ne se constituera que si se réunit un véritable corpus de séquences d'apprentissage décrites, analysées, disséquées... Nous ne savons rien ou presque, ni des savoirs réellement enseignés en classe, ni de ceux qui sont acquis par les élèves, ni des activités mises en œuvre... dans les différentes situations d'apprentissage. Ce travail n'a pas pour but de porter un quelconque jugement sur les pratiques, mais d'obliger peu à peu les discours sur l'enseignement des disciplines des sciences de l'homme et de la société à se situer ailleurs que dans la seule sphère des opinions ou des souvenirs reconstruits et justifiés mais à s'appuyer sur une véritable connaissance de ce qui se déroule au cours de ces activités appelées enseignement et apprentissage. Nous avons travaillé dans cette direction sans méconnaître les problèmes théoriques et méthodologiques qu'elle se doit d'affronter et que nous avons nécessairement rencontrés.

Les trois articles qui suivent présentent différents aspects des recherches en didactique menées par l'équipe sciences humaines du département des didactiques (DP1) de l'INRP.

Le premier expose des travaux sur les représentations des élèves et leur prise en compte dans les séquences d'enseignement, à propos de l'entreprise.

Le second porte sur la description et l'analyse de cours d'histoire et de géographie, tels que nous les avons observés en CM2 et en 6^e.

Le troisième pose le problème de l'utilisation des documents dans l'apprentissage, principalement du texte en histoire.

D'autres recherches de l'équipe complètent et enrichissent celles dont il est ici question :

des travaux privilégiant l'approche pluridisciplinaire et menés sur l'enseignement de l'énergie (2). Cet aspect de pluridisciplinarité est repris dans la recherche sur l'introduction d'un enseignement de l'histoire des sciences et des techniques ;

l'enseignement de nos disciplines ne peut échapper aux questions liées à la transmission de valeurs ; les travaux sur l'éducation aux droits de l'homme ont posé de façon particulièrement aiguë ces questions de l'éthique (3) ;

les problèmes de la construction d'un concept important en sciences sociales et de l'évolution des représentations des élèves ont été traités systématiquement dans la recherche « éducation au développement » (4).

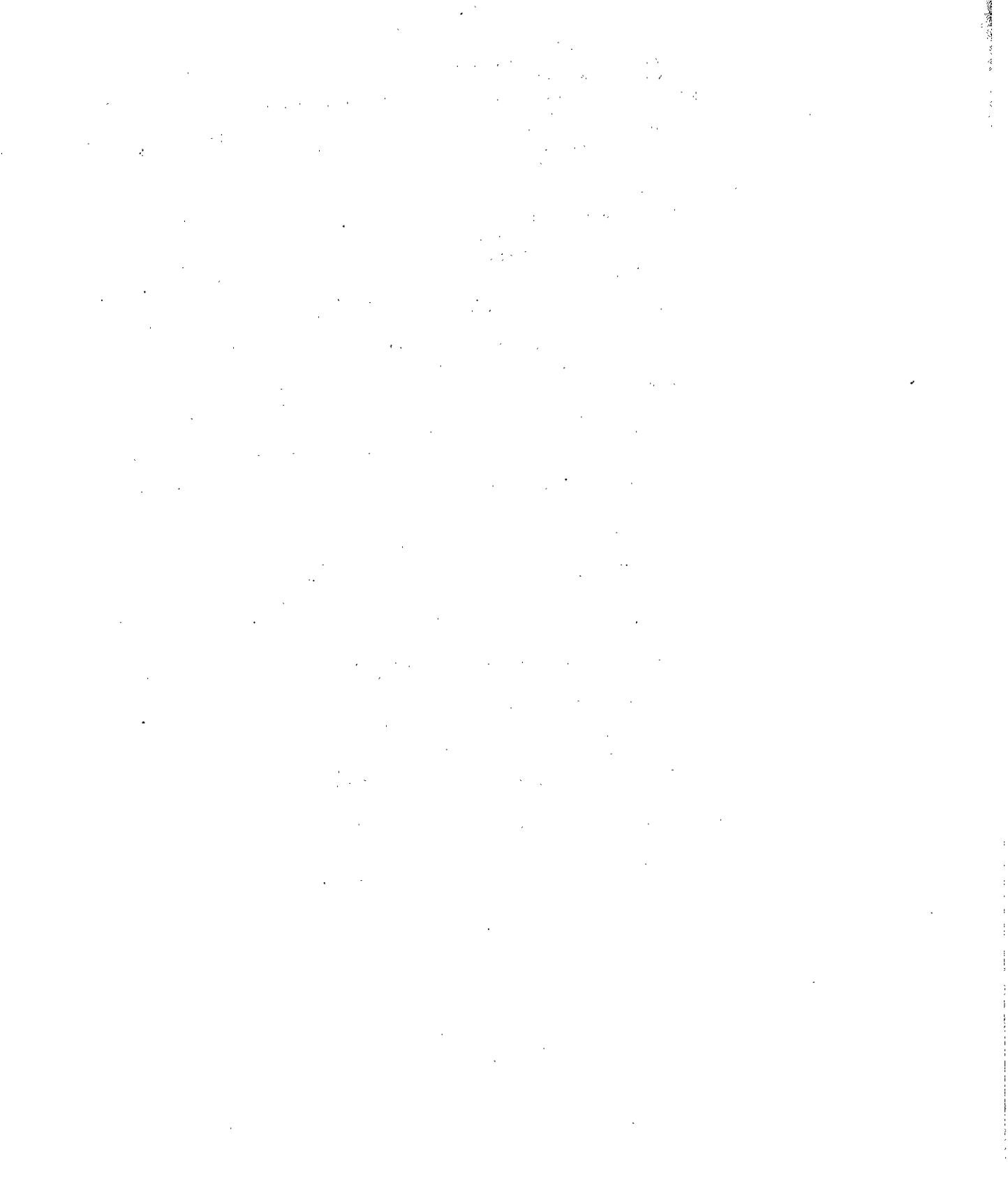
François AUDIGIER
chargé de recherche
INRP, Département des didactiques

-
- (1) Publications d'H. Moniot sur la didactique de l'histoire (Université de Paris VII), travaux sur l'enseignement des sciences économiques d'A. Kokozowski (Université de Rouen), du Cerpe (A. Legardez, Université d'Aix), numéro spécial de la *Revue de Géographie de Lyon*... Dans cette dynamique, l'équipe sciences humaines du département des didactiques de l'INRP (DP1) apporte sa contribution, d'une part en organisant, depuis 1986, avec la Mission Formation Permanente aux Didactiques par la Recherche de l'INRP, des Colloques qui rencontrent un succès croissant (Voir les Actes de ces Colloques, INRP), d'autre part en conduisant un certain nombre de recherches en didactique.
- (2) Voir *Rapport de recherche*, 1985, n° 7 « L'enseignement de l'énergie » et *Rencontre Pédagogique* 1985, n° 4 « Énergie, un enseignement pluridisciplinaire », INRP.
- (3) Voir *Rapport de recherche*, 1987, n° 13 « Éducation aux droits de l'homme ».
- (4) Voir, pour le premier cycle, *Rencontre Pédagogique*, 1984, n° 2, « Éducation au développement » ; pour le second cycle, *Rapports de recherche*, « Éducation au développement » (à paraître en 1988).

Indications bibliographiques

- ACKERMANN (W.), ZYGOURIS (A.) (1966), **Représentations et assimilation des connaissances scientifiques**, Paris, CERP-AFPA.
- ASTER, équipe de recherche en sciences expérimentales INRP-DP1 (1985), « Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales », Paris, INRP, Collection **Rapports de recherche**, 1985, n° 3.
- AURIAC (F.), BRUNET (R.), dir. (1986), « Espaces, jeux et enjeux », **Nouvelle encyclopédie des sciences et des techniques**, Paris, Fayard.
- BACHELARD (G.) (1978), **Le nouvel esprit scientifique**, Paris, PUF.
- BACHELARD (G.) (1983), **La formation de l'esprit scientifique**, Paris, Vrin.
- BRAUDEL (F.) (1969), **Ecrits sur l'histoire**, Paris, Flammarion.
- BROUSSEAU (G.) (1988), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, **Recherches en didactique des mathématiques**, La Pensée Sauvage, 1986, vol. 7.2.
- BRUNER (J.S.) (1983), **Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire**, Paris, PUF.
- CHEVALLARD (Y.), JOSHUA (M.A.) (1982), « Un exemple d'analyse de la transposition didactique ». La notion de distance, **Recherches en didactique des mathématiques** 3/2, 1982.
- CHEVALLARD (Y.) (1985), **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DE CORTE (E.) et al. (1979), **Les fondements de l'action didactique**, Bruxelles, De Boeck.
- DE LANDSHEERE (G.) et (V.) (1980), **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, PUF.
- COIFFIER (E.), GUIOT (M.) (1982), Les représentations économiques des adolescents, **Documents pour l'enseignement économique et social**, n°7, mars 1982, Paris, CNDP.
- DOISE (W.), MUGNY (G.) (1981), **Le développement social de l'intelligence**, Paris, Inter-éditions.
- DOISE (W.), PALMONARI (A.) dir. (1986), **L'étude des représentations sociales**, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé.
- ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS, Article **Représentations**.
- EQUIPE INRP-DP1-GIS (1985), Les représentations de l'entreprise chez les élèves, **Documents pour l'enseignement économique et social**, n° 61, octobre 1985, Paris, CNDP.
- FREMONT (A.) (1976), **La région**, Paris, PUF.
- GEORGE (C.) (1983), **Apprendre par l'action**, Paris, PUF.
- GEORGE (C.), RICHARD J.F. (1982), Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie, **Revue Française de Pédagogie**, n° 58.
- GILLY (M.) (1980), **Maître-élève, rôles institutionnels et représentations**, Paris, PUF.
- GIORDAN (A.), de VECCHI (G.) (1987), **Les origines du savoir**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GIS-Pédagogie de l'information économique (1980), **Etudes sur les représentations économiques des élèves de 6^e, Aix-Ecully, des élèves de 2^{nde}, Lyon-Ecully, sur les représentations en démographie des élèves de 2^{nde} AB, Ecully.**
- GODELIER (M.) (1982), **Les sciences de l'homme et de la société en France**, Rapport au Ministère de la recherche et de l'industrie, Paris, Documentation Française.
- HERZLICH (C.) (1972), **La représentation sociale**, in **Introduction à la psychologie sociale**, dir. S. Moscovici, tome I, Paris, Larousse.
- IRPEACS-CNRS-ECULLY (1981), **Etude des représentations économiques des élèves de l'enseignement secondaire**.
- JODELET (D.) (1985), **La représentation sociale**, in **Introduction à la psychologie sociale**, dir. S. Moscovici, Paris, PUF.
- KOKOZOWSKI (A.) (1978), **Enseigner les sciences économiques et sociales**, Paris, PUF.
- KOKOZOWSKI (A.) (1985), **Thèse sur travaux : présentation générale**, Université de Caen.
- LE GOFF (J.), NORA (P.) (1974), dir., **Faire de l'histoire**, Paris, Gallimard.
- MARBEAU (L.) dir. (1983-1985), **Expérimentation et évaluation d'un cursus d'activités d'éveil histoire, géographie, sciences sociales à l'école élémentaire**, Paris, MEN, DE.
- MARBEAU (L.) dir. (1976), « Histoire diachronique et étude des milieux géographiques », **Recherche Pédagogique**, n° 71, 1975, Paris, INRP.

- MARBEAU (L.) dir, (1978), « Activités d'éveil, sciences sociales à l'école élémentaires » **Recherche Pédagogique**, n° 93, Paris, INRP.
- MARBEAU (L.) dir, (1986), « Histoire et Géographie à l'école élémentaire ». **Rencontres Pédagogiques** n° 13, Paris, INRP.
- MARECHAL (J.), PRESLE (M.) (1983), **Repères pour un projet éducatif en histoire et en géographie à l'école élémentaire**. Contributions aux mutations du système scolaire, Paris, Ministère de l'Education nationale, Direction des Ecoles.
- MIGNE (J.) (1969), Obstacles épistémologiques et formation des connaissances, **Education Permanente**, 1969, n° 2.
- MIGNE (J.) (1970), Pédagogie et représentations, **Education Permanente**, 1970, n° 8.
- MIGNE (J.) (1976), La notion de représentation en pédagogie des adultes, **POUR**, juin 1976, n° 49.
- MONIOT (H.) dir., (1984), **Enseigner l'histoire**, des manuels à la mémoire, Berne, P. Lang.
- MONIOT (H.) (1985), Sur la didactique de l'histoire, **Historiens-Géographes**, juillet-août 1985.
- MONIOT (H.) (1987), **Le look historien : des méthodes par inadvertnance aux modèles bien gérés. Et faut-il les avouer ?** Neuvièmes journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamoni.
- MOSCOVICI (S.) (1976), **La psychanalyse**, son image et son public, Paris, PUF.
- MUGNY (G.) dir, (1984), **Psychologie sociale du développement cognitif**, Berne, P. Lang.
- PARODI (M.) (1979), Techniques pédagogiques de l'enseignement de l'économie, **Education Permanente**, avril 1979.
- PERRET-CLERMONT (A.N.) (1979), **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**, Berne, P. Lang.
- RECHERCHES PÉDAGOGIQUES (1980), **Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire**, Paris, INRP.
- RENCONTRES NATIONALES SUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE DE LA GÉOGRAPHIE ET DES SCIENCES SOCIALES :
Actes du Colloque 1986, Paris, INRP ;
Actes du Colloque 1987, Représentations et didactiques, Paris, INRP ;
Actes du Colloque 1988, *Savoirs enseignés - Savoirs savants*, Paris, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES, Equipe INRP-DP1-GIS (1987), **Entreprise et représentations**, un exemple de travail avec les élèves, 1987, n° 17, Paris, INRP.
- REVUE DE GÉOGRAPHIE DE LYON (1987), **La didactique de la géographie**, 1987, Lyon.
- ROQUEPLO (P.) (1974), **Le partage du savoir**, Paris, Le Seuil.
- ROQUEPLO (P.) (1983), **Penser la technique**. Pour une démocratie concrète, Paris, Le Seuil.
- TABLE RONDE INTERNATIONALE SUR LES REPRÉSENTATIONS, Universités du Québec, d'Ottawa, de Montréal, de Lyon II ; IRPEACS-CNRS (1982-1983), Nombreuses communications, voir notamment :
- ALBERTINI (J.M.), DUSSAULT (G.), **Représentation et initiation scientifique et technique ;**
 - JODELET (D.), **Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale ;**
 - RAMOGNIGNO (N.), **Questions sur l'usage de la notion de représentation en sociologie ;**
 - SCHIELE (B.), **Note pour une analyse de la notion de coupure épistémologique ;**
 - VERGES (P.), **Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques ;**
- VEYNE (P.) (1971-1978), **Comment on écrit l'histoire**, Paris, Le Seuil.
- VEYNE (P.) (1976), **L'inventaire des différences**, Paris, Le Seuil.



REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ET DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

par François AUDIGIER

Pour rendre compte des connaissances préalables des élèves sur des objets d'enseignement, en particulier ceux qui sont liés au monde contemporain, l'équipe de recherche a retenu le concept de représentation sociale. La finalité du travail présenté ici est d'expérimenter et d'analyser comment un enseignant peut connaître les représentations de ses propres élèves — notamment en utilisant un questionnaire — et articuler ces représentations à son enseignement. Plusieurs voies ont été explorées prenant pour objet « l'entreprise ».

I. - DES CONNAISSANCES PRÉALABLES DES ÉLÈVES AUX REPRÉSENTATIONS SOCIALES

1.1. Les élèves ont des connaissances préalables

Que, sur un objet qui leur va être enseigné, les élèves aient des connaissances préalables est aujourd'hui très largement admis. Que ces connaissances jouent un rôle dans les apprentissages est également à peu près accepté ; mais, savoir quel est précisément ce rôle, comment le rendre explicite et éventuellement comment construire des apprentissages qui s'appuient sur ces savoirs

préalables ou les prennent en considération soulève des interrogations qui n'ont pas été beaucoup, pour ne pas dire pas du tout, explorées du moins dans les didactiques des sciences de la société.

Prenons un exemple ayant trait à l'« entreprise ». Cet exemple est extrait d'une discussion dans un petit groupe de cinq élèves de seconde autour de la question : « qu'évoque pour vous le mot entreprise ? » :

« E1 : Un lieu où travaillent des salariés, des gens qui touchent un salaire fixe tous les mois.

...

E2 : Un lieu où il y a un patron et plusieurs personnes sous sa responsabilité... Je pense que les jeunes qui rentrent sur le marché du travail se font plus exploiter maintenant.

E1 : Il faut faire des formations. Le jeune, quand on lui donne son CAP, il ne sait rien faire de ses mains... Bon, il y a les grosses entreprises, les trusts, les multinationales, les holdings ou les PME,

...

E2 : Là, l'entreprise, tu la vois sous l'aspect des patrons. Est-ce que ça change au niveau de l'ouvrier s'il y a un trust ? Ça ne change pas pour lui, c'est le patron qui change, c'est tout.

E1 : Si, à mon avis, cela doit changer au niveau de l'occupation de l'ouvrier ou du cadre. Surtout au point de vue de son occupation. Il a de quoi s'occuper ; il étudie, crée un produit et il a d'autres problèmes à régler. Un cadre qui a juste à régler ses fils ou à savoir le diamètre d'un fil, c'est vite réglé. Alors que s'il a d'autres problèmes à régler...

E2 : Tu penses que le trust apporte à quelqu'un qui est dans l'entreprise un boulot plus diversifié ?

E1 : A mon avis oui.

E2 : Tu as des trusts où l'ouvrier fera la même chose au niveau du travail. Ce sera plus grand, c'est tout. Ça dépend de la place de l'ouvrier, du salaire. Même un ouvrier très qualifié, un contremaître, il fera toujours la même chose. »

Dans leur discussion ces élèves montrent qu'ils ont des connaissances ; ils utilisent certains termes particuliers tels que « holding », « marché du travail », « patron », « salaire »... mais ils ne se situent pas du même point de vue et mobilisent différemment ces connaissances. L'un a une vision plutôt économique, l'autre une vision plutôt sociale. L'écart entre les discours est à la fois un écart

dans les informations mobilisées et un écart dans les opinions en jeu. Mais au-delà de leurs divergences, nous lisons certains caractères communs, signes d'une même image de l'entreprise : il s'agit de l'entreprise productrice de biens, de l'usine partagée entre ouvriers et patrons où le rôle des cadres est évoqué de façon confuse. Cet exemple concerne des élèves de seconde ; nous avons fait des observations similaires avec des élèves de premier cycle.

1.2. Ces connaissances jouent un rôle important dans les apprentissages

En l'absence de travaux dans notre domaine disciplinaire nous énonçons cette situation comme un fait, comme un axiome. Pour étayer cette affirmation et la poser comme un préalable nous pouvons nous référer aux travaux de didactiques en sciences expérimentales et aux travaux de psychologie cognitive. Nous en retiendrons deux aspects principaux :

- L'acquisition de connaissances procède d'une activité du sujet confrontant les informations nouvelles et ses connaissances antérieures. C'est par ce travail de confrontation que l'élève élabore sa propre connaissance. Le message de l'enseignant ne peut donc être considéré, a priori, comme transparent.

- C'est le sujet qui analyse et structure ce qui provient de son environnement — dont l'école fait partie — afin d'élaborer sa propre réponse, et ce, en fonction de ce qu'il perçoit des enjeux de la situation.

A ces deux aspects nous ajouterons que les disciplines des sciences de la société mettent en jeu des concepts, se proposent d'étudier des objets, sur lesquels les élèves ont très vite, sinon une connaissance approfondie, du moins des éléments d'informations, des bribes, des morceaux, des idées, des illusions de savoirs... qui vont être présents. Ainsi les connaissances préalables des élèves ne sont pas à poser comme hypothèse mais s'imposent comme un fait, une réalité active, que l'enseignant le veuille ou non.

1.3. Le concept de représentation sociale

Pour nommer ces « connaissances préalables » les didacticiens emploient également d'autres termes : « pré-acquis », « connaissances spontanées », « connaissances communes », « stéréotypes », « préconceptions »,...

Pour notre part, et après bien d'autres (1), nous avons retenu le concept de « représentation sociale » tel qu'il est formalisé dans le champ de la psychologie sociale, en particulier par S. Moscovici :

« La représentation sociale est un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges... » (2).

« En résumé, nous y voyons des systèmes qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implications qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts. Nous ne les considérons pas comme des « opinions sur » ou des « images de », mais comme des « théories », des « sciences collectives » sui generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel » (3).

Le cadre théorique construit par S. Moscovici est important et utile pour la didactique des sciences de la société. Il permet de comprendre ces connaissances préalables sous différents aspects :

- Les représentations sont à la fois produits et processus ; elles sont le résultat obtenu après un enseignement et c'est en les mobilisant que les élèves vont être actifs dans les situations d'apprentissage.

- Elles sont un composé complexe de plusieurs éléments : un ensemble d'informations, une organisation de ces informations qui confère une certaine structure à l'objet représenté, une attitude positive ou négative du sujet par rapport à l'objet. Nous avons relevé très rapidement que cette attitude était présente dans les quelques échanges entre élèves reproduits plus hauts et qu'elle était liée en partie au point de vue qu'adoptait le sujet par rapport à l'objet.

- Ces caractéristiques propres aux représentations sociales sont particulièrement appropriées aux connaissances sur la société. Nous sommes ainsi renvoyés non pas à une opposition du vrai (qui serait la position de l'enseignant) et du faux (celle de l'élève), mais à la pluralité des grilles de lecture du social, à la diversité des points de vue, à la variété des modèles explicatifs... élaborés par les différents acteurs sociaux.

II. - LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENTREPRISE

2.1. L'entreprise, pourquoi ?

Explorer les rapports entre les représentations des élèves et les apprentissages peut s'opérer à partir de très nombreux objets d'enseignement. Le choix de l'entreprise a été en grande partie déterminé par les liens que l'équipe INRP entretenait avec le Groupement Scientifique « Pédagogie de l'information économique » (4), par les travaux antérieurs de l'équipe, par sa composition — profes-

seurs d'histoire et de géographie et de sciences économiques et sociales —.

Ce choix était pertinent par rapport à notre interrogation pour plusieurs raisons :

L'entreprise est un fondement de la vie de nos sociétés. Enjeu politique, économique, social, elle est l'objet de débat. Nous avons là un objet révélateur de conflits d'idées et de valeurs.

L'entreprise est très présente dans le discours des médias et, si les élèves n'en ont pas une expérience directe, c'est pour la plupart de leurs parents une réalité.

L'entreprise est une organisation sociale complexe et sur le plan interne et dans ses relations avec le monde extérieur.

C'est un objet étudié ou à tout le moins présent à différents moments de la scolarité dans les trois disciplines histoire, géographie, sciences économiques et sociales.

2.2. Un questionnaire, pourquoi ?

La représentation est par définition quelque chose de mobile et de complexe ; on pourrait presque dire qu'elle fuit dès que l'on croit la saisir. D'autre part, dans une perspective didactique, la représentation qui nous intéresse est celle que les élèves mobilisent dans les différentes situations d'apprentissage. Les conséquences strictes de ces quelques affirmations voudraient que l'on ne puisse travailler que sur des représentations telles qu'elles se donnent dans chaque situation particulière. Mais d'un autre côté, pour pouvoir travailler il faut bien pouvoir « l'attraper », c'est-à-dire reconstruire une cohérence entre différents éléments à partir d'énoncés d'élèves qu'ils soient oraux ou écrits. Enfin, au-delà de la diversité des représentations selon les individus et les situations, la plupart des auteurs relèvent l'existence de noyaux durs, sorte de configuration centrale de la représentation d'un groupe sur un objet donné.

De plus, nous voulions mettre au point un outil utilisable par un enseignant qui voudrait travailler sur ou avec les représentations de ses propres élèves.

C'est pourquoi nous avons choisi d'élaborer et d'expérimenter un outil papier-crayon, nous inspirant des travaux déjà réalisés en ce domaine (5). Le résultat est un questionnaire comportant cinq questions indépendantes et différentes quant à leur forme — question ouverte, classement, QCM, constitution de couples et de regroupements —.

Rappelons que notre finalité n'est pas de réaliser une enquête sur un échantillon représentatif, mais d'élaborer des stratégies d'enseignement prenant explicitement en compte les représentations ; le questionnaire n'est qu'un point de départ dans ce travail. Mais, les résultats obtenus aussi bien au cours des entretiens préliminaires que lors de la passation du questionnaire durant trois années, ce qui représente près d'un millier d'élèves, que les approches qui ont suivi ces passations, nous ont amenés à tenter la description de la représentation que ces jeunes avaient de l'entreprise. Cette tentative nous est apparue d'autant plus intéressante que ce que nous obtenions était en partie en contradiction avec les discours médiatiques sur la réconciliation des jeunes, des français avec l'entreprise.

Décrire les représentations n'est pas les figer, mais proposer des repères pour la prévision et l'interprétation de certaines réponses d'élève. Cette description doit aider à entendre certains énoncés d'élèves non pas comme des interventions de faible intérêt, mais comme des éléments de représentations, ayant leur cohérence et leur importance dans les apprentissages.

2.3. Les grandes tendances de la représentation de nos élèves

— L'élève « accroche » l'entreprise par des images, comme s'il avait besoin de « voir » la scène où va se jouer le spectacle. Il a recours à une évocation sous le mode figuratif, surtout chez les plus jeunes. Il évoque les bâtiments, locaux, bureaux jusqu'à des images encore plus précises : les usines Renault, le magasin Carrefour. Avec la scène viennent les acteurs, patrons et ouvriers, et l'action elle-même, le travail, enserré dans une hiérarchie précise et lourde. Les catégories intermédiaires sont presque absentes. Certains vont jusqu'à évoquer « les ouvriers qui travaillent en bas et les patrons qui les surveillent en haut ». Le travail se réfère à ceux qui l'exécutent et aux conditions généralement difficiles dans lesquelles il s'inscrit.

Les aspects plus abstraits sont plus rares. L'entreprise n'est pas liée à l'extérieur. Le travail ne débouche pas sur une production. Le contexte national et international est très peu évoqué ; concurrence, marché... ne viennent pas spontanément.

Ainsi, l'entreprise est avant tout une usine (6) dont les dimensions sont grandes et qui produit des biens matériels. Les exemples sont pris spontanément dans l'industrie.

— Cette description se réfère souvent au vécu des élèves, vécu familial ou vécu « indirect » des médias.

Cette « entrée » dans l'entreprise explique en particulier l'importance des notations « sociales » ; avant d'être un lieu de production, créateur de biens, l'entreprise est un lieu de travail pour percevoir un salaire (pour les ouvriers), un lieu pour faire fructifier son argent et prendre des risques (les patrons et les actionnaires). L'argent occupe une place centrale, soit salaire, soit bénéfice ; le premier est faible, le second important. Si l'activité productive de l'entreprise est perçue très positivement et appelle des termes tels que réussite, développement, créativité, mérite... par contre, les conditions de travail et les relations à l'intérieur de l'entreprise le sont très négativement et appellent des termes forts tels que esclavage, exploitation, abrutissement, chômage, injustice...

Lorsque les élèves sont invités à justifier leurs positions deux modalités différentes dominent :

- La justification par l'exemple : la réalité s'impose comme système de preuves, étant entendu qu'elle s'identifie soit à la reproduction de témoignages de membres de l'entourage, soit au point de vue que le sujet adopte. S'appuyer sur telle ou telle expérience, c'est apporter la preuve que ce que l'on dit est exact, c'est identifier la réalité à son propre discours.

- La généralisation d'une perception personnelle pour appréhender une réalité plus vaste. L'exemple devient non seulement la preuve que ce que l'on a dit est exact mais également enferme l'expérience sociale dans l'exemple, énoncé comme significatif de toute l'expérience sociale sur l'objet.

- La représentation de l'entreprise porte très fortement la marque d'un dualisme qui pense l'objet en termes binaires, opposés : dominants-dominés ; grandes-petites entreprises ; ouvriers-patrons.

La hiérarchie omniprésente est réduite à deux groupes antagonistes : le patron et les ouvriers. Il y a débat pour savoir si le patron travaille, mais ce qui est sûr, c'est qu'il fait travailler les ouvriers grâce à l'argent qu'il investit (souvent son argent personnel), grâce à sa créativité, à son goût du risque. Il a beaucoup peiné pour en arriver là. Inversement, les ouvriers subissent cette domination et essaient d'en limiter certains effets par la lutte. Ils ont en général un travail pénible pour un faible salaire. Cette situation est en partie due à une insuffisance de travail scolaire.

Dans cette opposition, les cadres et autres catégories intermédiaires trouvent peu de place ; ils sont tout au plus perçus comme des satellites du patron. Cette caractérisation est plus facile dans le cadre de la grande entreprise et elle est plus opaque pour celles qui appartiennent au tertiaire dont les contours sont plus flous.

Nous avons ainsi retenu trois grandes caractéristiques des représentations des élèves. Notre travail a révélé la stabilité de certains de ces éléments. Stabilité dans le temps selon les âges, mais également résistance puisque, malgré certaines séquences d'enseignement très ciblées, nous constatons une forte permanence de ce qui apparaît comme un noyau dur organisé autour des éléments qui viennent d'être relevés et que l'on peut résumer ainsi :

- l'usine, réduite souvent à une grande usine productrice de biens matériels ;

- la hiérarchie, simplifiée en une opposition patron-ouvrier ;

- le travail, dont la vocation première est de mériter un salaire, mais souvent bas pour l'ouvrier ;

- l'argent, moteur de l'activité de l'entreprise.

Ce noyau dur se construit également par absence de certains éléments ; ainsi,

- le rôle et la place des besoins sont occultés ;

- les catégories sociales intermédiaires gommées ;

- la fonction de réponse à des besoins effacée.

Mais relever des manques, c'est déjà « évaluer » les représentations, les comparer avec ce qui serait un savoir de référence sur cet objet.

Enfin, l'entreprise est organisée en sphères fermées les unes par rapport aux autres et l'on remarque la faiblesse des liens entre le social et l'économique, la production et la consommation, l'intérieur et l'extérieur de l'entreprise, la sphère patronale et la sphère ouvrière.

Tenter d'expliquer la construction des représentations telles que nous les avons reconstruites à partir des réponses des élèves au questionnaire, des discussions et des travaux en classe n'était pas le but de notre recherche ; cette question nous intéresse cependant dans la mesure où l'on pourrait dégager le rôle de l'école et de l'enseignement dans cette construction. Indiquons simplement, à titre d'hypothèses, quelques pistes :

- l'expérience individuelle et familiale ;

- l'accumulation d'expériences et de savoirs par la tradition, et véhiculés par la communication ;

- les médias qui s'inscrivent depuis deux à trois décennies comme une instance essentielle de fabrication des représentations, instance qui échappe au contrôle des deux autres que sont la famille et l'école ;

- enfin, bien évidemment, l'enseignement, dont il est très difficile d'évaluer la part.

III. - DE L'USAGE PÉDAGOGIQUE DES REPRÉSENTATIONS

Une fois recueillies, les réponses des élèves vont trouver des places différentes dans les stratégies élaborées et mises en œuvre par les enseignants. Ces places ne sont pas exclusives les unes des autres et dans une même stratégie les représentations des élèves peuvent avoir des fonctions différentes. Mais au-delà de leur éventuelle complémentarité, ces fonctions n'engagent pas de la même façon la construction de la connaissance. Nous présenterons brièvement ces approches telles que nous les avons conduites en classe, en procédant de la plus simple, de la plus évidente à la plus complexe. Mais derrière cette diversité de fonctions apparaît également une diversité des conceptions sur la place de l'enseignant et la fonction de l'enseignement.

3.1. Les représentations comme outil de diagnostic pour l'enseignant

Les réponses des élèves sont traitées par l'enseignant comme un diagnostic, comme un état de leurs connaissances. Ce diagnostic privilégie le contenu informatif des représentations. Les questionnaires sont utilisés comme tests de connaissances avec leurs erreurs, leurs points d'appui et leurs manques. La mise en évidence de ces manques ou erreurs sert à l'enseignant pour choisir les objectifs qu'il se propose de poursuivre en fonction des caractéristiques propres de la classe. Le rôle de l'enseignant est dans cette perspective celui de quelqu'un qui apporte un plus d'informations. Un second passage du questionnaire en fin d'année est destiné à mettre en évidence les éventuelles modifications des représentations.

Par exemple, les réponses font apparaître que l'entreprise est essentiellement une usine, une entreprise industrielle productrice de biens et que sa taille est plutôt grande ; nous travaillerons donc en priorité sur les entreprises agricoles et de service. Les liaisons avec l'extérieur, avec le marché et la nécessité d'avoir une production qui réponde à des besoins sont presque totalement absentes, nous travaillerons sur le marché, ses lois, les agents économiques, la notion de besoin. A l'intérieur de l'entreprise la place réservée aux catégories intermédiaires est faible, les différentes sphères sont cloisonnées, nous travaillerons en priorité sur les catégories intermédiaires, leur place dans la hiérarchie et la production, sur les liens qui existent entre les différentes sphères.

De ces quelques observations l'enseignant va déduire ses objectifs d'apprentissage et déterminer sa stratégie pédagogique.

L'évaluation de ces stratégies montre que :

- Il y a enrichissement de la représentation en fin d'année. Les élèves délaissent quelque peu le vocabulaire lié au champ des valeurs pour retenir plus systématiquement celui qui est lié au champ économique et surtout au champ social.
- Les mots relevant du champ économique (par exemple, « besoin ») sont plus présents et certaines liaisons (par exemple, entre travail et production) plus systématiques.
- L'image forte de l'entreprise reste sensiblement la même ; l'usine continue de dominer, mais les autres types ou lieux ne sont plus systématiquement ignorés ; la taille ne constitue plus un facteur de sélection aussi dominant.
- L'organisation des images de l'entreprise en un système plus ou moins complexe et articulé est peu modifiée, les liaisons restent faibles et peu nombreuses. Tout au plus peut-on lire une certaine complexification à l'intérieur même des différentes sphères.

Mais quelles que soient les pratiques adoptées cette manière de prendre en compte les représentations et leur fonctionnement est fortement réductrice et laisse de côté certaines interrogations tout à fait essentielles.

— Analyser les représentations des élèves en terme de vrai/faux ou de présence/absence implique que l'on ait un savoir de référence dont les contours et les caractéristiques soient à peu près correctement cadrés. Or les approches de l'entreprise sont multiples et les définitions variables selon les auteurs, le point de vue qu'ils adoptent, le problème qu'ils se proposent de résoudre ou d'éclairer... Ainsi, adopter une position qui privilégie les rapports sociaux n'est pas plus « vraie » ou plus « fausse » qu'adhérer à celle qui ne s'intéresse qu'à la capacité de l'entreprise à répondre à la sollicitation du marché...

— Dans cette démarche on privilégie le contenu cognitif de la représentation et tout ce qui relève des attitudes se trouve de fait minoré. C'est une habitude presque nécessaire pour un enseignant, mais qui conduit à laisser de côté une dimension essentielle des savoirs. D'autant que cela signifierait que, dans les disciplines des sciences de la société, ces savoirs sont susceptibles de regard détaché de tout système de valeurs.

3.2. Les représentations comme outil de diagnostic pour les élèves

L'enseignant retourne aux élèves les représentations de la classe ou plutôt les analyses, tableaux, graphes qu'il a construits à partir de leurs réponses. Ce « retour » privilégie la forme simplifiée de la moyenne « classe »,

mais offre un matériel propre à faire émerger discussion et réflexion :

— Fournir un moyen pour l'élève de donner un statut positif à ses connaissances en les évaluant. Le retour permet à l'élève d'évaluer ses propres connaissances sous un mode inhabituel et de réagir aux commentaires et aux analyses de l'enseignant, contestant les simplifications, apportant des explications complémentaires qu'il n'avait pas pu exprimer dans le questionnaire, proposant des corrélations qui n'étaient pas apparues...

— Provoquer une prise de conscience du point de vue où il se place et une distanciation à son égard. Le travail des élèves les conduit à s'interroger non plus seulement sur la validité de leurs réponses au regard de ce qui serait un savoir de référence, mais sur ce qui a déterminé leurs choix. La difficulté pour l'enseignant est alors d'inviter les élèves à dépasser une démarche auto-justificative qui est spontanément la leur pour une démarche d'analyse et d'explication. Cela implique une modification du contrat habituel qui veut que les élèves reproduisent des connaissances qui sont alors évaluées *en terme de vrai ou faux* ; il faut *accepter de travailler sur les raisonnements, sur les preuves, sur les points de vue, non pour les évaluer ou les classer les uns par rapport aux autres mais pour apprécier leur cohérence interne, la diversité des points de vue qu'ils expriment. La prise de conscience que les représentations sont à apprécier du point de vue où l'élève s'est placé, conduit (ou peut conduire) à celle des limites de validité des différentes approches d'une même réalité, à une première interrogation plus générale sur la construction du savoir dans nos disciplines.*

— *La comparaison des réponses obtenues dans une même classe, tant individuellement que collectivement, avant et après apprentissage a pour but de donner aux élèves les moyens d'évaluer leur propre évolution.*

3.3. Le travail sur les représentations

Faire travailler les élèves sur leurs propres représentations déplace fondamentalement les objectifs du cours. Si l'on retrouve le souci de faire naître une attitude de questionnement et de favoriser une décentration, on affirme de plus qu'un des objectifs essentiels est de faire approcher aux élèves les règles de construction du savoir scientifique.

Nous ne prétendons pas être les premiers à vouloir poursuivre de tels objectifs. Mais souvent ceux-ci ont été liés à des simplifications peu analysées du travail « savant », en particulier du travail sur document réalisé comme s'il permettait aux élèves de se transformer en « historien », en « économiste » ou en « géographe ». Les

réflexions sur la transposition didactique nous obligent à reconsidérer ces pratiques et à ne pas en faire une réduction homothétique des pratiques savantes ; cette différence posée, cela ne les empêche en aucun cas d'avoir leur pleine et entière légitimité par rapport aux objectifs d'apprentissage (l'article sur les supports informatifs fait le point de nos réflexions en ce domaine).

Construire une séquence d'enseignement autour d'un travail sur les représentations c'est proposer à l'élève une démarche inverse de celle que nous lui proposons habituellement : au lieu de lui transmettre un ensemble d'informations en lui laissant le soin implicite, de les articuler avec celles qu'il possède déjà, nous le mettons en situation de *faire le point sur ce qu'il sait déjà et à partir de ses connaissances d'être en état de construire explicitement son savoir. Le travail porte alors, à la fois sur le statut et la pertinence des représentations premières, sur le point de vue auquel elles se rattachent, sur leur condition de validité. Il ne s'agit plus de nier ce que l'élève sait, mais de donner un statut positif à ces connaissances, de les situer par rapport à celles qui vont être transmises, de préciser ce qui relève d'un point de vue particulier, d'une opinion, d'un jugement de valeur, non pour nier toute validité à cette opinion ou à ce jugement de valeur, mais pour situer leur place et leur validité, leurs conditions d'élaboration par rapport aux savoirs scientifiques.*

Ces préalables généraux posés, nous n'avons pas affaire à un seul type de pratique ; une variété est possible et même nécessaire laissant jouer ainsi la spécificité de chaque classe, la responsabilité de chaque enseignant. Mais, dans tous les cas, on retrouve le fait que le cours se déroule, se construit à partir d'une réflexion en classe sur les résultats du questionnaire. Ces résultats sont travaillés avec et par les élèves. Les résultats objets du travail peuvent être les résultats individuels, les résultats globaux de toute la classe, les deux ensemble.

Ces pratiques changent la motivation des élèves à la fois de par la nouveauté de la démarche et surtout parce que *les mettre à l'étude de leurs propres énoncés c'est leur signifier que l'on donne à ce qu'ils savent un statut positif.*

Mais surtout, l'enjeu de l'apprentissage s'est déplacé ; il s'agit d'argumenter, de justifier, d'expliquer... non pas le discours du professeur ou des connaissances par lui transmises, mais son propre discours ; argumentation et justification confrontées les unes aux autres à travers la discussion ou le travail collectif nécessitent un recours à de nouvelles informations, à de nouvelles connaissances. La confrontation des représentations provoque des interrogations sur leur validité et l'on est con-

duit à s'interroger autant sur les points de vue où se situe chacun que sur les rapports à la « vérité ».

Tout ceci conduit à un enrichissement de la représentation des élèves mais plus fondamentalement à une décentration. Le point de vue de chacun apparaît pour ce qu'il est, un point de vue où se mêlent informations et opinions.

Ce travail ne prend tout son sens que s'il débouche sur la question de l'articulation entre l'analyse des représentations et un contenu scientifique. La connaissance ne naît pas de la seule confrontation de représentations, mais d'un travail systématique et explicite sur des éléments tels que les critères de classement — pourquoi classer tel ou tel « mot » comme entreprise ou non ? Pourquoi le classement adopté va-t-il varier ? Selon quels critères ? Pourquoi les critères de choix sont-ils construits en fonction du regard que l'on veut poser sur la réalité ?... Il s'agit certes d'éliminer telle ou telle assertion fautive mais surtout de montrer que, si le discours « scientifique » sur l'entreprise est divers, cela correspond à une diversité de points de vue, qu'il est fondamental de connaître les problématiques sous-jacentes et les règles qui ont présidé à son élaboration, que le discours scientifique n'est pas le réel mais une construction sur ce réel. Ainsi, la discussion, la confrontation d'un ensemble de définitions de l'entreprise relevées chez une dizaine d'auteurs n'apparaîtra plus un exercice vide. La présence d'une pluralité de définitions montre qu'en sciences sociales le rapport à la vérité est complexe, que l'on ne peut opposer ce qui serait l'énoncé de cette vérité à ce qui serait l'erreur dans laquelle baigne l'élève.

IV. - DE QUELQUES PROBLÈMES

Tout au long de cet article nous avons constamment distingué représentations et connaissances scientifiques comme s'il s'agissait de deux sphères de connaissances totalement séparées. Or le rapport entre les deux ne peut se penser en opposition, particulièrement dans les sciences de la société. Les débats sont ici nombreux. Pour résumer notre réflexion, nous dirons que les représentations existent et que cette existence est normale ; nous avons besoin d'elles, de leur mélange d'informations et d'opinions, de leur apparence de certitudes... pour communiquer entre nous dans la vie de tous les jours. Le rôle de l'enseignement n'est certes pas de les détruire (Est-ce justifiable et seulement possible ? D'autant que la demande sociale de formation est double, en particulier en histoire (7)).

Dans cette perspective, l'enseignement de nos disciplines poursuit deux buts qui sont totalement complémentaires :

— Enrichir les représentations des élèves, les modifier... C'est-à-dire mettre l'élève en situation d'accueillir des informations nouvelles et de reconstruire ses systèmes représentatifs, en les complexifiant progressivement, leur donnant ainsi un champ de validité de plus en plus large.

— Travailler sur l'articulation/rupture entre les deux, afin que les élèves s'approprient peu à peu une connaissance des règles du jeu de la connaissance scientifique (8). Cette connaissance ne se construit qu'à partir de pratiques explicites et explicitées. Elle a aussi pour objectif essentiel d'apprendre à l'élève à connaître son propre mode et son niveau de fonctionnement.

Mais, bien que nous ne puissions opposer systématiquement les représentations et la connaissance scientifique, qu'il y ait transition de l'une à l'autre et, dans toute situation d'apprentissage, mobilisation des deux, nous devons avoir constamment à l'esprit ce qui les différencie afin de construire et de gérer plus efficacement les situations d'enseignement-apprentissage. Rappelons donc, trop brièvement et pour mémoire, à la manière d'une grille de lecture, les principales différences :

- la représentation se donne pour le réel lui-même, la science se donne pour un construit ;
- la représentation s'énonce comme évidence générale, la science précise son champ de validité ;
- la représentation ne retient que les exemples qui la confirment, la science s'offre aux exemples qui la mettent en cause ;
- la représentation prend la partie pour le tout, la science distingue ;
- la représentation est un mode de pensée binaire où l'analogie joue un grand rôle, la science se construit sur le complexe et sur des systèmes rigoureux de preuves ;

...

Nous participons des deux univers et avons pour mission, à la fois de construire des représentations de plus en plus complexes et valides des sociétés présentes et passées, et une connaissance de ce que sont respectivement les discours représentatifs et les discours scientifiques.

Cette position nous amène à considérer autrement les relations entre représentations et obstacles épistémologiques (9). Ce ne sont pas les représentations qui sont un obstacle à la connaissance scientifique mais la méconnaissance qu'elles sont un mode de fonctionnement ayant

ses propres règles, son champ de validité et différent de celui qui préside à la connaissance scientifique.

Mais cette perspective est difficile et les représentations résistent parce qu'elles sont pour chacun le moyen de se situer dans la société. Faire bouger ses représentations, c'est non seulement accueillir des informations nouvelles mais surtout, modifier la représentation que l'on a de sa place dans la société. Ceci est d'autant plus vrai que nous avons affaire dans les sciences de la société à des concepts « chauds ». Nous avons observé une difficulté souvent très grande pour les élèves à prendre de la distance par rapport aux représentations initiales. Souvent, les conflits d'opinion dominant, c'est-à-dire que les informations nouvelles, les arguments puisés plus ou moins explicitement dans le domaine scientifique sont rejetés, ignorés, refusés parce qu'ils passent pour des opinions ; leur donner ce statut d'opinion est, pour les élèves (et pour les adultes), un moyen, une sécurité, une protection ; une opinion cela s'accepte ou se refuse ; une opinion est du domaine de la liberté de chacun, tandis qu'une connaissance scientifique s'impose à tout esprit rigoureux, même après discussion.

Selon certains, faire exprimer les représentations serait les légitimer. Ce risque existe ; pour qu'il soit évité il est nécessaire de travailler sur les représentations, afin de les situer clairement par rapport à la connaissance scientifique. Pour pouvoir travailler avec, encore faut-il pouvoir les décrire d'une façon ou d'une autre ; c'est le but d'un outil comme le questionnaire que nous avons mis au point et utilisé.

Travailler avec les représentations des élèves, c'est modifier les termes du contrat didactique et intégrer les perspectives de la psychologie cognitive qui posent la construction des connaissances en relation avec les interactions sociales. Les élèves ne sont plus alors en situation d'exposition/reproduction du savoir, d'un discours validé, reproduction plus ou moins appuyée sur des documents ; leur tâche est d'élaborer eux-mêmes un tel discours, et donc de veiller aux conditions de sa validité, ou de procéder à l'analyse de ces conditions ; comment « fait-on » des sciences sociales ? Il n'y a là aucune illusion sur le fait de faire « jouer » les élèves, à l'historien, au géographe ou à l'économiste, mais le choix d'une réflexion « expérimentale » sur la construction d'un discours scientifique.

L'objectif central du travail sur les représentations est de produire chez l'élève un travail de décentration, et par là même de transformer son rapport au savoir.

V. - CONCLUSION

Pour conclure, nous déplacerons quelque peu les problèmes traités ou évoqués dans cet article dans deux directions :

— La première reprend un argument souvent entendu : tout cela c'est bien beau (dans le meilleur des cas) ou bien gentil (version condescendante), mais avant de pouvoir réfléchir, il faut bien que les élèves aient acquis des connaissances, sinon ils ne peuvent réfléchir sur rien. Certes ! mais encore, d'une part nous avons affaire à des élèves qui, du moins jusqu'au baccalauréat, ne sont pas destinés à être explicitement des spécialistes de telle ou telle discipline, d'autre part, si nous refusons ce type de travail, cela signifie que l'enseignement ne va proposer que les résultats, qui vont s'imposer non comme une construction sur la réalité mais comme la réalité elle-même. Pourquoi passer douze années, jusqu'au baccalauréat, à enfourner des certitudes qui seront, en principe, interrogées voire détruites pour les seuls qui bénéficieront d'un enseignement de spécialité ? Pourquoi attendre si longtemps pour livrer quelques clés ?

— Dans cette perspective, travailler sur et avec les représentations, c'est aussi donner un sens actif aux finalités proclamées de notre enseignement (esprit critique, formation du citoyen...) ; les prendre au sérieux, cela signifie qu'il faut éviter que le contenu de la science ne soit réduit au seul spectacle de ses résultats, éviter une « naturalisation » de ce savoir. Car c'est alors que, bien que théoriquement « adossé » à la connaissance dont l'enseignant serait le médiateur, l'enseignement réduit cette connaissance à une représentation. Dans le meilleur des cas les éléments de connaissances « factuelles » qui sont transmis, sont plus ou moins appris et acquis, dans le pire des cas, ils sont mémorisés le temps d'un contrôle, d'une évaluation pour être bien vite oubliés.

« Mais l'enseignement des résultats de la science n'est jamais un enseignement scientifique. Si l'on n'explique pas la ligne de production spirituelle qui a conduit au résultat, on peut être sûr que l'élève combinera le résultat avec ses images les plus familières. Il faut bien « qu'il comprenne ». On ne peut retenir qu'en comprenant » (10).

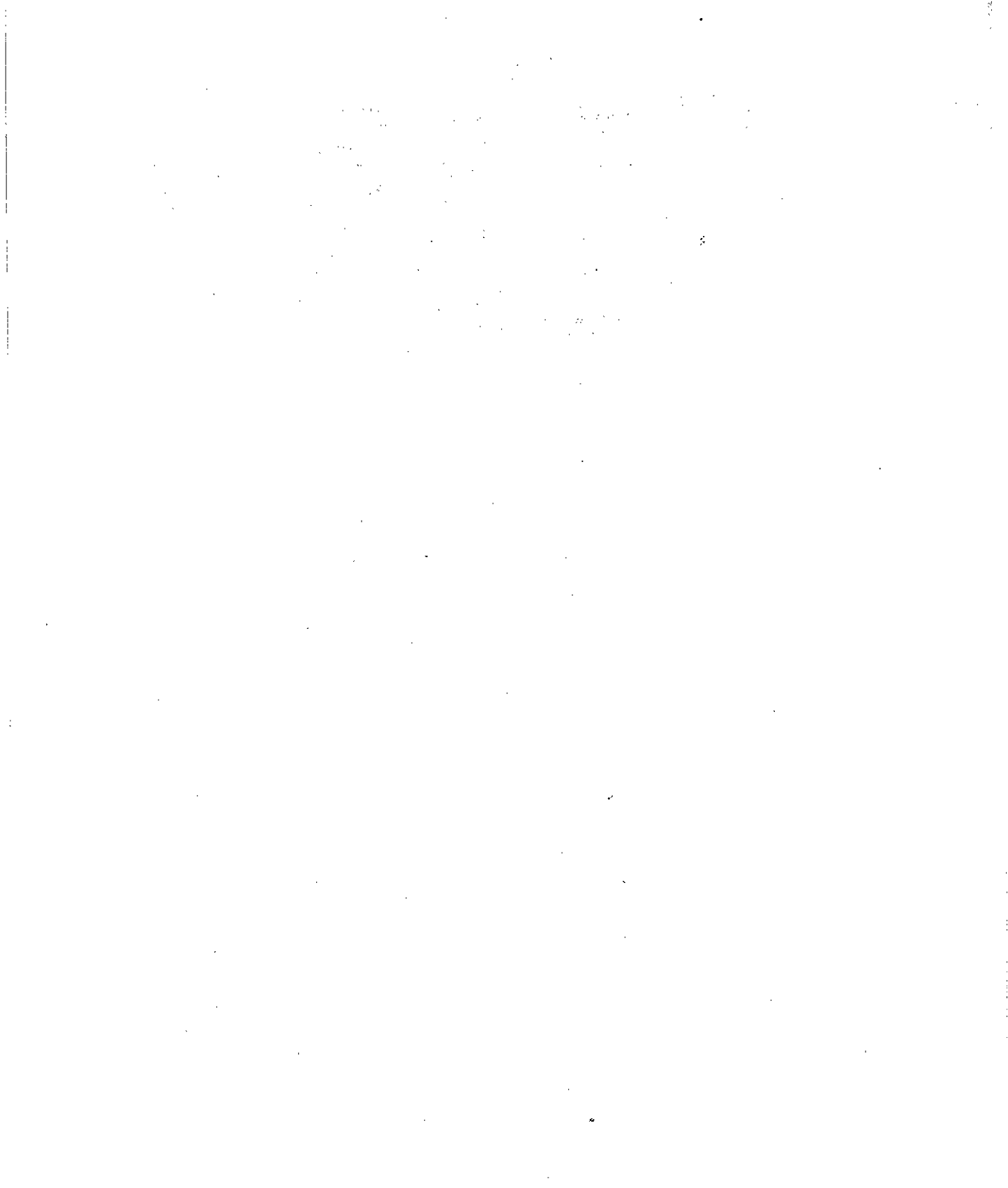
François AUDIGIER,

chargé de recherche,

INRP - Département des didactiques

Notes

- (1) Voir, en particulier les travaux de l'IRPEACS-CNRS d'Ecully sous la direction de J.M. ALBERTINI, ceux de J. MIGNE exposés dans la revue **Education permanente** 1970, n° 8 et 1969 n° 2...
- (2) S. MOSCOVICI, **La psychanalyse, son image, son public**, Paris, PUF, 1976.
- (3) id°.
- (4) Le GS « Pédagogie de l'information économique » a pour conseiller scientifique J.M. Albertini, Directeur du Laboratoire CNRS de pédagogie de l'économie (IRPEACS).
- (5) Voir en particulier les travaux réalisés par le laboratoire CNRS-IRPEACS d'Ecully sous la direction de P. VERGÈS et de J.M. ALBERTINI.
- (6) Nous n'entrerons pas ici sur ce qui distingue usine, établissement, entreprise... cherchant simplement à comprendre et interpréter les réponses des élèves, tout en remarquant les glissements constants d'un terme à l'autre.
- (7) Voir à ce propos l'intervention de H. MONIOT au Colloque INRP de janvier 1986 sur **La didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales**, Actes publiés par l'INRP, Voir également les Actes du second colloque de mars 1987 qui portait sur représentations et didactiques.
- (8) Sur ce sujet, on lira les très intéressantes réflexions de P. ROQUEPLO dans **Le partage du savoir**, Paris, Le Seuil, 1974 ; **Penser la technique. Pour une démocratie concrète**, Paris, Le Seuil, 1983.
- (9) Voir G. BACHELARD, **La formation de l'esprit scientifique**, Vrin, 1983.
- (10) G. BACHELARD, op. cit.



COMMENT L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE SONT-ELLES ENSEIGNÉES ?

Exemple des classes de CM2 et 6^e

par François AUDIGIER
& Claude BASUYAU

Dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur l'articulation école-collège, plus d'une centaine de cours ont été observés et analysés en CM2 et en 6^e. Ces observations systématiques ont porté aussi bien sur certains aspects formels des situations d'enseignement que sur les aspects intellectuels et cognitifs. Ces travaux présentent ainsi une première approche de ce que sont les cours d'histoire et de géographie dans ces deux niveaux scolaires.

Les discours et prises de position sur l'enseignement de l'histoire ou de la géographie s'appuient rarement, pour ne pas dire jamais, sur une connaissance raisonnée de ce qui se passe dans les classes, durant les heures de cours consacrées à ces disciplines. Or, les débats sur l'enseignement en général et sur nos disciplines en particulier mériteraient d'être argumentés à partir d'analyses rigoureuses des situations d'enseignement-apprentissage. Celles-ci sont, a priori, variées ; chaque heure de cours a ses propres caractéristiques. Mais c'est bien une des finalités de l'analyse didactique que de mettre un peu d'ordre et de sens dans des pratiques sociales en fait très mal connues. Les travaux menés dans le cadre de la recherche école-collège (1) offrent une première approche des questions posées par la description et l'analyse de

telles situations et permettent de proposer un certain nombre de résultats. De cette recherche pluridisciplinaire, nous ne présenterons ici que la partie qui concerne l'observation des pratiques didactiques des enseignants de CM2 et de 6^e en histoire et géographie.

I. - CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

1.1. Hypothèse de recherche

Nous interrogeant sur la relation entre les pratiques disciplinaires et l'évolution des performances des élèves nous avons formulé l'hypothèse de recherche selon laquelle l'évolution (rupture ou continuité) des contrats disciplinaires entre le CM2 et la 6^e est un facteur explicatif des résultats (réussite ou échec) des élèves lors de la transition école/collège. Cette hypothèse ne préjuge aucunement des liaisons entre les termes rupture/continuité et réussite/échec.

Le terme de « contrat disciplinaire » reprend en le généralisant celui de « contrat didactique, élaboré par G. Brousseau pour les mathématiques (2). Nous entendons par « contrat disciplinaire », l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître, dans une discipline donnée au cours d'une année scolaire.

1.2. CM2-6^e, une situation institutionnelle différente

Si cette hypothèse convenait aux différentes disciplines engagées dans la recherche et offrait une orientation claire à notre travail, nous devons aussi prendre en compte les spécificités disciplinaires, en particulier les différences de situation institutionnelle de l'histoire et de la géographie entre le CM2 et la 6^e. Ces différences rendent en partie compte des ruptures et continuités observées ; rappelons-en quelques-unes : les Instructions officielles, le nombre des heures de cours et leur situation dans l'emploi du temps, la gestion du temps et les rythmes scolaires, les instruments de travail, en particulier les manuels, les discours de la « noosphère » (3), la formation des enseignants.

1.3. Les outils d'observation

Pour valider notre hypothèse nous devons recueillir un certain nombre d'informations :

— du côté des pratiques d'enseignement ; nous avons donc construit des outils d'observation pour décrire différents éléments du contrat disciplinaire et tenter sa reconstruction en combinant ces éléments,

— du côté des élèves ; nous avons élaboré des outils d'évaluation pour nous permettre d'approcher l'évolution de leurs performances entre le CM2 et la sixième ; ces outils ont été complétés par des questionnaires sur les représentations des disciplines (4). Nous ne présenterons ici que les outils d'observation des pratiques didactiques, les traitements auxquels ils ont donné lieu et les résultats obtenus.

Les phénomènes que nous avons cherché à décrire devaient concerner des aspects essentiels du contrat disciplinaire et être susceptibles de rupture entre les deux niveaux. De plus, le caractère pluridisciplinaire fait qu'ils devaient être pertinents pour chacune des disciplines engagées dans la recherche.

Les trois grilles d'observation mises au point regroupent des caractéristiques relevant de trois axes fondamentaux du contrat disciplinaire : la mise en œuvre d'un contenu nouveau d'enseignement, la dynamique de l'écrit et de l'oral en classe et les formes de correction des erreurs des élèves. Deux grilles ont été utilisées en direct pendant les séquences d'enseignement, la troisième ou grille « erreur », à partir des enregistrements des cours.

1.3.1. Grille « mise en œuvre d'un contenu nouveau »

La construction de la grille s'est faite autour de deux types de variables :

— Des variables désignant les opérations intellectuelles que l'élève doit effectuer en fonction des consignes de l'enseignant ou de la situation que celui-ci a construite ; nous avons classé ces opérations selon quatre modalités :

- L'identification qui marque une attente d'appropriation du savoir sur le mode de la reconnaissance. L'élève doit repérer dans le discours de l'enseignant, dans un document... un certain nombre d'informations. Il s'agit de situer, de considérer, de voir, d'entendre... Il n'y a pas explicitement de tâche de recombinaison de ces informations qui sont reçues dans leur succession.

- La reproduction qui désigne la place de l'imitation. Les activités sont effectuées à partir de ce qui a déjà été identifié et mettent les élèves en situation de refaire, d'appliquer. Ceux-ci sont invités à énoncer, sous une forme ou sous une autre, orale, écrite... les connaissances acquises, les savoirs précédemment identifiés, sans qu'il y ait, là encore, de tâche explicite de recombinaison, de transfert...

- La construction qui consiste à placer ce qui est déjà acquis dans du nouveau, à l'utiliser pour appliquer la notion, la compétence apprise dans une situation nouvelle ou construire, élaborer de nouvelles connaissances ou formes d'expression...

- La formalisation, non rencontrée durant les cours observés en histoire et géographie.

— Un ensemble de variables, dites associées, dont la situation, selon les différents moments de la séquence, précise les rapports qu'elles entretiennent avec les opérations citées plus haut : « appel au vécu », « prise en compte des travaux d'élèves », « prise en compte d'autres disciplines », « débat », « discussion », « rappel de l'acquis », « contrôle écrit, oral », « notion justifiée comme jalon d'une progression »...

Enfin, ces deux groupes de variables sont mis en rapport avec le déroulement dans le temps, en particulier avec la succession des dispositifs mis en place par l'enseignant (copie de résumé, cours avec utilisation du tableau, lecture du manuel, étude de diapositives...).

Cette grille permet ainsi de faire apparaître des liaisons significatives entre des éléments que l'on a l'habitude de distinguer : méthodes, supports matériels, rapports au savoir ; de s'interroger sur certains aspects des processus de transposition didactique. Elle ne se situe en aucun cas sur un plan normatif.

1.3.2. La grille « écrit-oral »

Cette grille a pour objet l'observation des comportements oraux et écrits et leurs relations. Chaque énoncé oral est caractérisé par son émetteur et son destinataire : enseignant, élève, groupe d'élèves, classe. Ces divers comportements sont répartis selon une décomposition grossière de l'activité didactique faisant apparaître trois types d'oraux et quatre types d'écrits :

- l'oral relationnel caractérise tous les énoncés ayant pour objet l'expression des comportements affectifs des maîtres, des élèves, de la classe ;

- l'oral organisationnel concerne les énoncés sur les consignes de travail, les directives méthodologiques, la gestion du matériel ou de la classe ;

- l'oral didactique porte sur le contenu disciplinaire proprement dit ; il est subdivisé en deux catégories : les échanges de type « question/réponse » et l'exposé magistral (pouvant être également le fait d'un élève) ;

- l'écrit recherche désigne toute situation où l'élève est invité à rechercher et à noter par écrit, dans ses connaissances ou plus généralement dans un document, un livre... des réponses à des questions, une interrogation, un problème... ;

- l'écrit copie est une activité de simple copie faite à partir d'un texte écrit au tableau, pris dans un manuel ou dicté ;

- la prise de notes ;

- l'écrit cahier de texte.

1.3.3. La grille « traitement de l'erreur »

Elle analyse comment l'enseignant traite les erreurs des élèves (5). Elle repose sur l'idée que ce traitement est en liaison avec la façon dont l'enseignant considère le savoir et les apprentissages : le savoir est-il un donné à transmettre ou est-il l'objet d'une construction ? Dans le premier cas l'erreur est juste un défaut de connaissance qu'il s'agit de corriger en substituant la bonne réponse à la mauvaise ; dans le second cas l'erreur est la manifestation d'un obstacle, d'une difficulté qu'il faut alors traiter comme tels.

La définition même de l'erreur pose problème. Nous nous en sommes tenus aux erreurs que l'enseignant signalait de façon explicite à l'ensemble de la classe. Nous ne nous sommes intéressés ni aux erreurs des élèves non relevées, ni aux erreurs des enseignants.

Deux ensembles de variables ont été déterminés pour analyser les traitements des erreurs :

— le niveau de traitement, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant choisit de traiter une erreur : comme disciplinaire ou non strictement disciplinaire, comme factuelle ou révélant un défaut de logique ou la non-maîtrise d'un savoir-faire...

— les activités qui accompagnent ce traitement, depuis l'enseignant qui corrige rapidement et seul, à la mise en place d'un enchaînement complexe d'activités mobilisant éventuellement un document ou une source de référence.

1.4. Les traitements

Chaque grille a donné lieu dans un premier temps à un simple comptage de variables. Ces tris à plat font apparaître certaines différences ou points communs dans les pratiques d'enseignement. Nous avons ensuite procédé à des analyses multidimensionnelles, analyses de correspondance et classifications sur chaque grille séparément puis, sur un ensemble de variables choisies dans chacune d'elles. Ces méthodes d'analyse permettent de construire des relations entre les différentes variables.

II. - LES FORMES D'ENSEIGNEMENT ET DE TRANSMISSION DE LA CONNAISSANCE

2.1. Une dominante du jeu des questions-réponses dans les deux niveaux

Dans la quasi-totalité des situations observées, la forme fondamentale de la transmission des connaissances passe, dans les deux niveaux, par un jeu extrêmement

rapide de questions-réponses, jusqu'à 260 prises de parole en une heure de cours de 6^e.

L'objet du questionnement est double ; il porte sur ce que les élèves savent déjà ou sur quelque chose de nouveau. Mais, dans les deux cas, la dynamique est la même, on rebondit pour continuer. La question a pour but soit de rappeler ce qui est connu pour relier ce qui va être énoncé dans une continuité, soit de susciter l'attention. Dans le second cas, il s'agit de qualifier le futur de futur « ignoré » des élèves et de situer l'enseignant comme celui qui, connaissant ce futur, va le dévoiler, à charge pour les élèves d'être attentifs à la parole qui vient puisqu'elle est le moyen privilégié, si ce n'est unique, pour accéder à la connaissance.

Dans ce jeu de question-réponse l'erreur n'a pas sa place ; elle est un élément parasite qu'il s'agit d'éliminer le plus vite possible ; l'erreur n'existe que parce que l'élève ne sait pas ou n'a pas appris. La seule activité intellectuelle en jeu est le couple identifier/reproduire, avec une nette prédominance du premier terme.

2.2. Une place croissante de l'écrit

Si en CM2 il n'y a aucun écrit dans un quart des cours, celui-ci est présent et souvent longuement dans tous ceux de 6^e, mais il change de nature. L'augmentation de l'écrit est due en quasi totalité à l'augmentation de l'écrit copie. Cet écrit participe en 6^e du rôle croissant accordé à la mémorisation. La discipline prend place de façon plus systématique dans l'ensemble scolaire et pour avoir un statut positif il faut que ce soit une discipline où l'on apprend quelque chose et où ce quelque chose peut être clairement désigné et évalué. L'autre idée est qu'une discipline s'apprend surtout par la maîtrise de son vocabulaire et des connaissances déclaratives, des faits dont elle est censée rendre compte ; l'écrit est alors très lié à l'activité de reproduction.

2.3. De la carte et de l'image au manuel

En CM2 comme en 6^e, le tableau et le cahier sont les dispositifs les plus utilisés. En CM2, viennent ensuite les images fixes, en particulier les diapositives, et les cartes tandis qu'en 6^e le manuel s'impose. Celui-ci est aussi un support de cartes et d'images mais l'usage n'est pas le même. En CM2, les supports, c'est-à-dire les moyens matériels (cartes, diapositives...) utilisés, sont peu variés au cours d'une même séquence. Car ce qui compte d'abord, c'est la parole, l'échange entre l'enseignant et la classe. Le document sert à illustrer, à mettre en situation ; on ne répugne pas à l'analogie, en particulier avec le vécu, pour décrire et faire comprendre. En 6^e, les supports sont plus variés ; la méthode inductive est pré-

sente. Le support illustre, concrétise un mot de vocabulaire, un énoncé qui sera souvent repris dans le texte écrit. Cette plus grande diversité s'accompagne d'une plus grande importance accordée à l'organisation du travail ; celle-ci concerne le document mais également tout ce qui gère la trace écrite. Cette importance de l'oral organisationnel est l'expression d'un souci plus marqué vis-à-vis de l'apprentissage de méthodes de travail et de méthodes d'analyse de documents.

Ainsi, le cours, au-delà des différences entre les deux niveaux scolaires, apporte-t-il surtout des connaissances factuelles et déclaratives, agencées les unes aux autres sans jamais être problématisées. Celles-ci ne sont pas introduites comme réponses à une interrogation qui aurait sa particularité et qui nécessiterait donc une construction spécifique. Leur énonciation accompagnée ou justifiée par l'utilisation de quelques supports est censée suffire à rendre possible leur acquisition. Cette importance du question-réponse fonctionne par rapport à une anticipation du texte du savoir que seul l'enseignant maîtrise. L'analyse des décriptages montre que les enseignants ignorent les interventions non strictement convergentes à leur projet. Le jeu question-réponse n'est pas un moyen heuristique pour construire la connaissance et nous ne devons pas rentrer dans l'illusion que l'on aurait là l'application de la maïeutique socratique. Il est là pour relancer le mouvement, faire croire qu'il y a problème, permettre à l'enseignant de continuer son cours.

III. - UNE ÉVOLUTION DU RAPPORT AU SAVOIR

Si sur un plan formel nous avons pu relever la domination très importante du jeu des questions-réponses et de l'activité d'identification, la présence d'autres indicateurs permet de différencier la relation au savoir qui s'établit derrière cette forme commune. Cette différenciation est bien sûr une tendance et non une rupture totale et systématique, mais elle est très significative d'infléchissements didactiques importants.

3.1. Du familier au distancié

Parmi les indicateurs retenus, deux méritent que l'on s'y arrête quelque temps dans la mesure où leur présence et leur opposition sont très caractéristiques des enseignements d'histoire et de géographie : « l'appel au vécu » et « l'appel à l'acquis ».

L'appel au vécu mobilise des connaissances puisées dans le présent familier ; il confirme les dires de l'enseignant par des exemples pris dans la vie quotidienne et fonctionne alors comme preuve ; il est appui à la cons-

truction de la connaissance mais n'est l'objet d'aucun regard critique, d'aucune analyse ; il permet au vocabulaire « spécifique » plus ou moins abstrait de trouver un peu de sens, de concrétisation ; il accompagne un mode de raisonnement analogique...

Mais la situation n'est pas la même entre l'histoire et la géographie. En histoire, nous sommes toujours sur le couple ressemblance/différence, identification/distanciation entre les situations, les personnages... d'hier et celui qui, aujourd'hui, écoute, lit, reconstruit... de l'histoire. Par contre, en géographie, le vécu, l'observation directe ou médiatisée des situations d'aujourd'hui, peut être désigné comme objet même du savoir. Ce que l'on pourrait appeler « l'expérience géographique spontanée » est parfois explicitement désignée comme objet légitime de connaissance.

L'appel à l'acquis joue un rôle différent. Il situe ce qui va être enseigné dans la continuité de ce qui l'a été, et le mobilise comme nécessaire à la compréhension ; mais cela peut aussi se réduire à un « truc » pour retenir l'attention et rappeler la nécessité, scolaire, d'apprendre régulièrement ses leçons. Au-delà de ces deux pôles, l'appel à l'acquis a quatre fonctions : répéter et vérifier, l'enseignant s'assure des acquisitions de ses élèves ; assurer la continuité ; situer un point d'appui, énoncer un point d'ancrage sur lequel se bâtiront les nouveaux savoirs ; renouveler l'intérêt.

La différence principale entre le CM2 et la 6^e tient à la présence importante de l'appel au vécu en CM, et au lien plus systématique entre l'appel à l'acquis et les activités de reproduction en 6^e.

Ainsi, en CM la nomination du nouveau est faite à l'aide du familier. Lorsque le débat et la discussion existent, il s'agit d'un échange de points de vue destiné à étayer ce qui est dit en classe et non une confrontation argumentée. La description de la réalité s'organise par confrontation de la vision des uns et des autres. L'appropriation du savoir est ancrée sur le sens commun, par analogie, en termes d'identités et de différences. Il y a peu de distance entre le perçu et le savoir. L'appel à l'imagination et au souvenir domine. Les notions ne sont pas définies ; le cours n'est pas axé sur leur apprentissage. Les erreurs sont corrigées rapidement, elles ne sont pas systématiquement disciplinaires.

En 6^e, la nomination du nouveau s'appuie encore souvent sur la reconnaissance à partir du familier, mais l'événement nouveau est l'importance qu'acquiert les « témoins culturels ». L'objet du savoir se trouve limité, recentré ; les corrections d'erreurs sont plus systématiquement disciplinaires.

3.2. Le renforcement des connaissances spécifiques

Si instituteurs et professeurs accordent une grande importance au vocabulaire, cette attention est très différente. En 6^e elle va porter systématiquement sur la définition de notions, sur l'acquisition d'un vocabulaire considéré comme spécifique aux disciplines, alors que ces définitions sont absentes de 90 % des cours de CM2.

Ce vocabulaire désigné à l'attention des élèves est de deux ordres :

— un vocabulaire courant « français », indispensable à gérer pour comprendre le cours ; cette attention caractérise plus nettement le CM2 ;

— un vocabulaire propre à l'histoire-géographie ; cette attention caractérise le professeur de 6^e. Une des traductions de cette importance est le passage à l'écrit. Mais les termes semblent plus décrits que définis, certains sont très particularisés à l'objet étudié (Par exemple, lors d'un cours sur les Hébreux le professeur définira « Exode » par rapport au départ des Hébreux et non comme pouvant avoir un sens plus général et donc plus opératoire).

Ainsi, la classe de 6^e est le lieu d'un apport de connaissances mêlant vocabulaire et faits ; cet apport s'organise sur une utilisation intense du cahier, du tableau, du manuel. L'appropriation du savoir se fait surtout à partir des supports proposés par l'institution et les éditeurs ; les apports spontanés des élèves gênent l'enseignant de 6^e. L'apprentissage portera alors surtout sur une somme de connaissances de type déclaratif identifiées notamment à travers les notions définies dans le déroulement du cours et souvent notées, dans la pratique du résumé qui, lui aussi, désigne, ramasse des connaissances spécifiques. Enfin, ce sont sur ces éléments de vocabulaire et de connaissances des faits que portent les corrections d'erreurs.

3.3. Un traitement différent des sources

Poser la question des sources du savoir, c'est poser la question de la légitimité de ce savoir et donc des discours qui s'en réclament. Ne pas se préoccuper de cette question, c'est offrir la connaissance comme une évidence, comme quelque chose de non soumis à la critique, comme un discours, non pas construit selon des conditions et des règles précises qui en déterminent la validité, mais comme si c'était le réel lui-même qui se donne comme transparent et qu'il suffirait de dévoiler.

Ce souci d'énoncer les sources de savoir, c'est-à-dire de désigner clairement pourquoi et comment l'on connaît

quelque chose et donc de légitimer son propre discours, est beaucoup plus présent voire systématique en 6^e qu'en CM2.

En CM2 tout ce qui apporte une information est présenté comme également légitime, avec une considération particulière pour tout ce qui est écrit, surtout si cela est proposé par l'enseignant. En 6^e, le souci de montrer voire de faire étudier aux élèves les sources est plus délibéré. Des consignes précises accompagnent ce souci : « regarde la carte », « observe l'image », « ne devine pas »...

Mais au-delà de ces différences, un point commun reste très fort, c'est celui de l'association entre les *études sur documents* et les *activités d'identification*. Cela signifie que si l'élève est parfois invité à ne pas prendre un document sans précaution, cette invitation reste le plus souvent une intention formelle ; le traitement dominant auquel est soumis le document est celui d'une recherche d'informations qui vont pouvoir compléter, illustrer ou justifier la parole de l'enseignant.

IV. - TROIS TYPES DE COURS

Les analyses précédentes mettaient en valeur les éléments de rupture et de continuité tels qu'ils pouvaient apparaître entre l'élémentaire et le collège complétant les tris à plat, les analyses multidimensionnelles nous ont permis de déterminer trois types de cours. Il s'agit d'une classification des cours qui nous informe sur les ressemblances et différences des contrats disciplinaires en CM2 et 6^e. Mais rappelons que ce type de classement privilégie ce qui sépare et qu'il ne faut donc pas oublier le fond commun sur lequel se construisent ces différenciations.

Le modèle 1 décrit essentiellement le CM2 ; il regroupe près des trois-quarts des cours de ce niveau et, sur 10 cours appartenant à ce modèle, 9 sont de l'élémentaire. Il est caractérisé par la domination presque absolue des activités d'identification, activité parfois suivie en fin de séquences d'une activité de reproduction consistant le plus souvent en la copie par les élèves d'un résumé dicté ou mieux encore écrit au tableau. Les appels au vécu sont très nombreux ainsi que les appels à l'acquis ; lorsque les erreurs des élèves sont retenues, elles donnent lieu à des corrections courtes portant le plus souvent sur des savoirs non spécifiques. Il y a peu d'écrit, écrit-copie lorsqu'il y a résumé en fin de cours, parfois écrit-recherche. Le rythme des échanges est rapide et le dispositif utilisé pendant une longue durée. Il n'y a pas de notions définies... Le cours est continu, sans ruptures, sans moments différenciés.

Le modèle 2 regroupe exclusivement des cours de 6^e, 2 sur 5. Il se présente comme une succession de phases de reproduction et d'identification où, si l'appel au vécu se fait rare, l'appel à l'acquis se renforce. La séquence commence fréquemment par un contrôle, généralement oral : les phases de reproduction sont associées à un écrit copie, l'élève reproduit sur son cahier un résumé reprenant l'essentiel de ce qui a été identifié durant la phase précédente. Le dispositif est axé sur le manuel. Les notions définies sont nombreuses ; les erreurs corrigées rapidement, le plus souvent par l'enseignant lui-même et ces erreurs sont considérées comme disciplinaires... Le cours est rythmé par la succession oral/manuel, écrit/tableau-cahier.

Le modèle 3 échappe aux divisions que nous venons de décrire. Regroupant plus du quart des cours de CM2 et la moitié de ceux de 6^e, il apparaît comme un infléchissement du modèle 2 auquel il emprunte un certain nombre de traits. Il se présente comme un ensemble d'activités et de dispositifs plus variés et plus complexes. Tous les cours où il y a des activités de construction peuvent être rangés sous ce modèle ; mais, lorsqu'elles existent, ces activités sont brèves et mobilisent rarement une partie importante du cours : les corrections d'erreurs sont souvent plus longues donnant lieu parfois à un démontage systématique ; les écrits recherche sont fréquents et les notions définies. Les activités de construction sont souvent associées à des apprentissages de savoir-faire, particulièrement en géographie en liaison avec les cartes. Construire consiste surtout en une élaboration d'un savoir à partir d'une activité antérieure, qui tend à se différencier entre le CM2 et la 6^e. A l'école les activités de construction sont en relation avec des cours où il y a également une prise en compte des travaux d'élèves ; les enfants ont été sollicités pour un travail de préparation, élaboré souvent à partir de visites ou de recherches personnelles. En 6^e, l'activité de construction est liée à l'acquisition de savoir-faire spécifiques, de langages techniques — carte, graphique, frise chronologique... —. L'objet du savoir devient le savoir-faire. L'activité de construction ne porte pas sur les concepts ou notions.

Ajoutons enfin, pour compléter cette brève présentation des trois modèles de cours, que le CM2 montre une plus grande diversité aussi bien des pratiques que des objets étudiés (6). En 6^e nous observons une plus grande homogénéité des pratiques.

V. - CONCLUSION

Ces analyses font surgir toute une série d'interrogations qui prolongent les préoccupations exprimées dans la présentation d'ensemble de ces trois articles et qui concernent aussi bien les méthodes d'observation des activités didactiques que les problèmes de transposition ou de représentations qu'élèves et enseignants ont de nos disciplines et de leur enseignement. Nous n'en retiendrons qu'un mais qui nous semble de taille.

Les savoirs enseignés se présentent comme une description du réel, comme le réel lui-même, passé ou présent, résultat d'opérations dont l'élève peut faire l'économie en tant qu'activité autonome. Pourtant, à certains moments, il y a une « transposition » des pratiques ou préoccupations de l'objectivité savante ; les élèves sont alors invités à construire du savoir ; mais, ces moments sont extrêmement brefs et ne concernent généralement que des objets très précis, jamais une réflexion sur les conditions même de cette construction. On mesure alors la distance qu'il y a entre d'une part, la science historique ou géographique qui se donnent pour matériaux la multiplicité des événements d'hier et d'aujourd'hui, et pour tâche la recherche d'organisations et de sens dans cette multiplicité et, d'autre part, le texte même du savoir enseigné qui est centré sur une présentation des résultats tels que les connaissent, les conçoivent et les pensent transmissibles les enseignants. Cette distance existe, ce n'est pas notre propos ni notre tâche d'en discuter la légitimité, mais c'est notre tâche de tenter d'en décrire et d'en comprendre le fonctionnement, les médiations, le sens et d'en étudier les conséquences sur les apprentissages des élèves. La description par les enseignants de leur projet et de leurs activités ne saurait en aucun cas tenir lieu d'analyse didactique ; elle n'est qu'un élément d'un ensemble. Mais il est vrai que l'on rencontre alors de nouvelles difficultés non encore évoquées et qui tiennent au fait que les lieux et moments d'enseignement sont généralement vécus comme des espaces privés ou à tout le moins non susceptibles d'un regard extérieur et que l'intrusion de procédures d'analyse et d'observation peut s'avérer fortement déstabilisatrice. C'est pourtant un apport indispensable au renouvellement de la réflexion sur l'enseignement de nos disciplines et la constitution de leurs didactiques.

François AUDIGIER
Claude BASUYAU
INRP, Paris

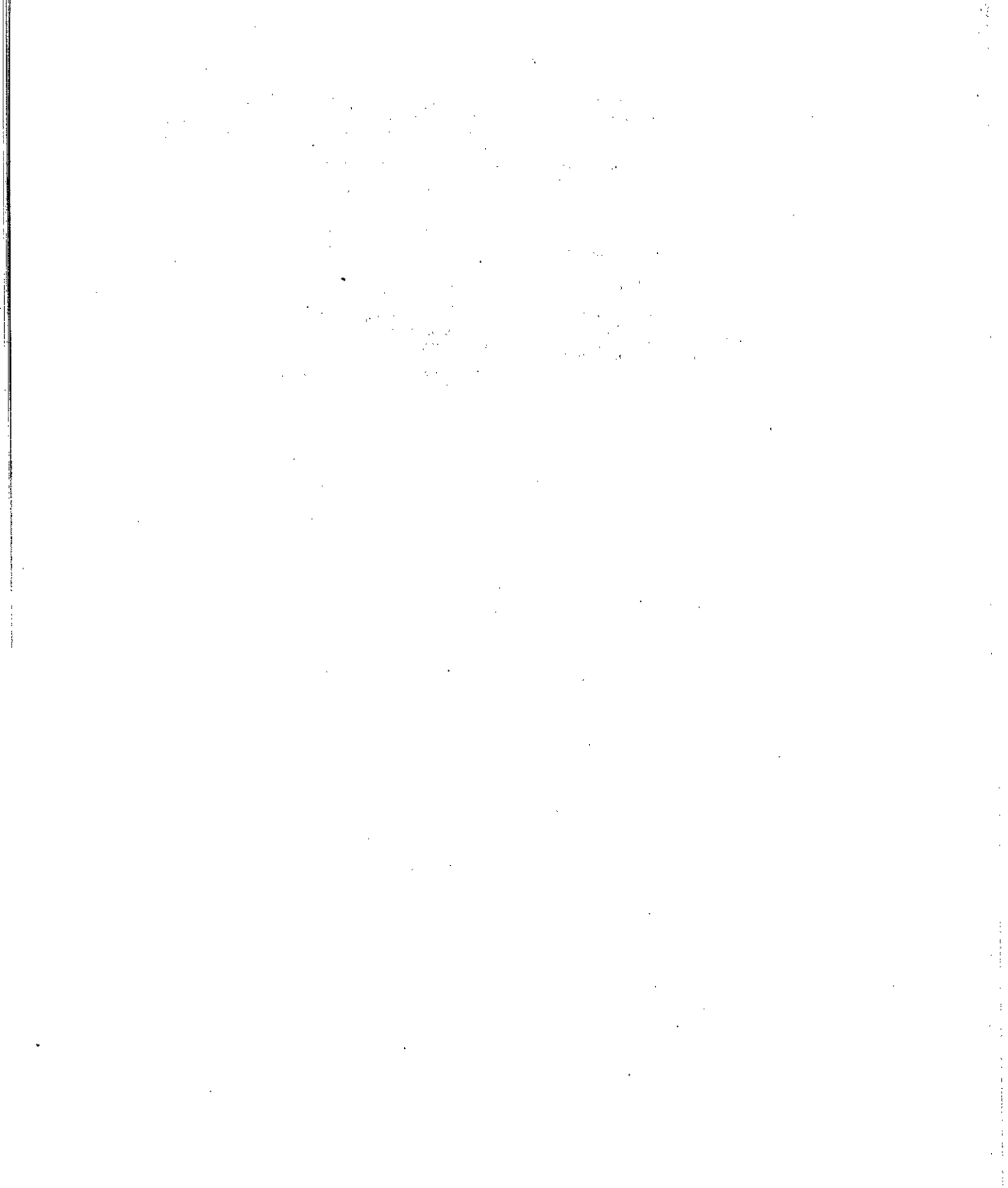
Notes

- (1) La recherche « Articulation Ecole-Collège » a été effectuée de septembre 1982 à juillet 1987 par cinq équipes disciplinaires de la direction de Programme 1 de l'INRP, sous la responsabilité de M. J. Colomb, directeur de Programme.

Une première phase a été consacrée à une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de CM2 et de 6^e sur les conceptions qu'ils se faisaient des différences entre ces deux niveaux scolaires et des enseignements qu'ils avaient en charge en arts plastiques, français, géographie, histoire, langues vivantes et mathématiques. Voir « Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines », INRP, **Rapport de recherche** 1986, n° 9.

Une seconde phase a porté sur l'observation et l'analyse de plus de 500 cours dans l'ensemble des disciplines citées, 27 instituteurs la première année et plus de 70 professeurs l'année suivante ayant accepté d'ouvrir leurs classes pour que soient recueillies des informations sur leurs pratiques disciplinaires et évaluée l'évolution des performances de leurs élèves. Voir « Les enseignements en CM2 et en 6^e, ruptures et continuités » INRP, **Rapport de recherche** 1987, n° 11.

- (2) G. Brousseau, publications de l'IREM de Bordeaux.
- (3) Terme emprunté à Y. Chevallard in « La transposition didactique », **La Pensée sauvage**, 1985, par lequel l'auteur désigne l'ensemble des personnes qui « pensent » l'enseignement.
- (4) Voir en particulier : F. Audigier, les représentations que les élèves de CM2 et de 6^e ont de l'histoire et de la géographie, in Actes du Colloque, **Seconde rencontre sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales**, INRP 1987.
- (5) Les travaux pluridisciplinaires concernant la grille « erreur » ont été rassemblés dans une publication : Equipe de recherche Articulation Ecole-Collège, **Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^e**, INRP, 1987.
- (6) Les observations ont été effectuées en CM2 durant l'année scolaire 1984-1985, c'est-à-dire avant la mise en place des nouveaux programmes ; ceux-ci ont peut-être modifié quelque peu certains aspects de notre description, en particulier en ce qui concerne la dispersion des objets d'étude. Qu'il nous soit cependant permis de douter de l'effet d'un changement de programme sur les pratiques qui obéissent à bien d'autres déterminations.



L'UTILISATION DES SUPPORTS INFORMATIFS DANS L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

par Dominique MARGAIRAZ

La profusion croissante de supports informatifs — textes, images, films, vidéodisques, etc ... — rend indispensable la réflexion sur le statut et le rôle du support dans la transmission des connaissances. Construit et investi par la problématique disciplinaire, il est pourtant bien souvent considéré comme un substitut du réel. Apparemment simple et concrète, l'utilisation de documents en histoire et géographie pose de redoutables problèmes épistémologiques et méthodologiques qui remettent en question les objectifs et la nature de l'apprentissage de ces disciplines.

Bien que les pratiques d'apprentissage sur document n'aient jamais fait l'objet de développements spécifiques approfondis dans les instructions officielles ou compléments aux programmes d'Histoire-Géographie, l'expérience de chacun peut témoigner du recours croissant aux documents, à travers des démarches pédagogiques diversifiées. Quelques orientations officielles sur les contenus et les méthodes d'enseignement encourageant du reste les formateurs dans cette voie : jugée indispensable dès le collège, (« l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne saurait se concevoir sans documents ») (1), l'utilisation des documents constitue, dès la seconde,

« un élément décisif de l'acte pédagogique, dans la perspective d'une initiation à la méthode historique » (2).

Conçue comme un moyen de mettre l'élève de collège en contact avec les réalités passées mais aussi de développer chez lui « le sens de l'analyse historique », l'utilisation des documents vise un objectif beaucoup plus ambitieux à partir de la seconde. Elle n'a pas seulement pour objectif, en illustrant un enseignement, de le rendre plus concret et plus vivant ; elle est aussi le moyen privilégié, en mettant l'élève en face de la matière première, « de l'histoire », de lui faire comprendre et **progressivement acquérir le comportement de l'« historien »** (souligné par nous ; voir note 2).

La voie est donc toute tracée : Le contact direct avec les sources familiarise le jeune élève avec « le réel » passé ou présent, et stimule son activité inductive, exercée à partir de documents concrets : « le renvoi aux documents l'habitue à associer le concept à l'analyse qui l'a fait naître » ou bien encore : « fortifie son aptitude au raisonnement à partir d'une situation réelle ». (voir note 1).

Au lycée, la fréquentation des documents conduit à une identification au comportement de l'historien caractérisé, d'une part, par le « consentement aux faits », c'est-à-dire au « vrai » dit par le document, de l'autre, par le développement de son esprit critique et de ses capacités à assimiler des problématiques et des interrogations propres aux sciences de l'homme.

Présentée comme une discipline fondée d'abord sur l'observation et dont les documents constituent en quelque sorte le champ expérimental, l'histoire s'enrichit peu à peu d'une profondeur scientifique manifestée avant tout par le développement de l'esprit critique et des capacités à confronter, comparer, relativiser.

Parallèlement à ces ouvertures sur le matériau de l'historien, les productions éditoriales constituent une sollicitation permanente voire étourdissante pour l'enseignant. Les manuels jouent jusqu'à l'inflation le jeu du recueil de documents, avec, le plus souvent, un parti pris d'accouplement étroit du texte de cours avec les documents, comme pour signifier le lien génétique qui les unit, comme pour manifester la preuve de la vérité du discours énoncé. Livrets de diapositives, dossiers de textes, de cartes et de photos, cassettes audiovisuelles rivalisent pour mettre à la disposition de l'élève et de l'enseignant un substitut du réel, un résumé de la mémoire collective propre à ressusciter le passé ou naturaliser le réel.

La violente intrusion de ces supports d'innovations pédagogiques rendait incontournable la réflexion sur la nature du travail sur document, son rôle dans l'apprentissage et le statut du document dans la relation maître-élève désormais médiatisée par lui.

Ces clarifications étaient rendues encore plus nécessaires par la massivité de l'échec scolaire, enregistré dans les sciences humaines comme dans les autres disciplines. Pour beaucoup, non seulement l'appel à des méthodes actives, s'appuyant sur une multiplicité de supports informatifs ne permet pas à l'élève de structurer mieux le temps, d'organiser plus rigoureusement son regard et son discours sur son propre passé, mais il serait responsable d'une désintégration, d'une atomisation des savoirs. Parents d'élèves, spécialistes tenants d'une histoire chronologique et linéaire dénoncèrent naguère avec vigueur les tentatives de rupture avec le cours-récit traditionnel, rangeant sous une même étiquette, objet d'une même réprobation, une nébuleuse indifférenciée d'innovations portant à la fois sur les contenus et sur les méthodes, que l'utilisation nécessaire des documents résumait à elle seule. Au cours magistral illustré, bien structuré et pré-digéré, on opposait volontiers les séquences moins formelles et moins traditionnelles sur dossiers, organisées en groupes ou en travail individuel, laissant une large place à l'auto-organisation, aux recherches et à l'initiative personnelles, et dont « l'éveil » fut, occasionnellement, une caricature.

Pourtant, c'était négliger le fait que de tout temps les élèves ont oublié la majeure partie du contenu factuel d'un cours, qu'au-delà de la mémorisation d'une date et d'un point de repère simple, celle de sa signification compte davantage pour la formation de l'élève, et qu'il ne suffit pas de savoir que Charlemagne fut couronné empereur en l'an 800 pour savoir et comprendre la nature et la signification de la construction politique dont il fut l'initiateur, ce qui demeure tout de même la seule question pertinente.

C'était aussi mettre dans le même sac des innovations et des démarches très différentes, portant tantôt sur les contenus, tantôt sur les méthodes, tantôt sur les supports, dont une seule ne suffit pas à rendre compte, et dont les combinaisons, les dosages, aussi variés que leurs promoteurs, ne relèvent ni des mêmes présupposés ni des mêmes objectifs : le cours magistral peut s'appuyer sur des documents illustratifs, le cours dialogué fonctionner sans eux, le travail de groupe aboutir à la reconstruction d'un récit historique dans la plus pure tradition de Lavisser et Seignobos.

Pourtant, si vulgate il y a, telle qu'elle est inspirée par les gestionnaires et les animateurs de l'institution scolaire, elle se résume à ces quelques propos généraux :

Le document est concret, il facilite l'apprentissage parce qu'il permet à l'enseignant de partir de l'observation de données perceptibles, voire du vécu. Il est un support particulièrement adapté pour l'introduction de méthodes actives (travail autonome, travail de groupe,

recherches personnelles guidées). Il permet de référer les énoncés au réel, de les justifier, de les valider par une preuve tangible : « c'est vrai puisque c'est dans le document ».

C'est à l'explication des présupposés et des implications de cette vulgate que s'attachent les développements qui vont suivre. Ils s'appuient sur les pistes et les axes de réflexion dégagés dans le cadre d'une recherche INRP portant sur les « supports informatifs » (3). Grâce à un dispositif expérimental centré à la fois sur les productions-élève et sur l'observation des modèles pédagogiques à l'œuvre en séquence d'apprentissage sur documents, cette recherche a permis de tester un certain nombre d'hypothèses quant à la nature des supports informatifs, leur statut et leur rôle dans l'apprentissage. Nous retiendrons essentiellement dans les lignes qui suivent quelques aspects relatifs au « document » d'histoire pris au sens de « source » c'est-à-dire au document d'époque, extrait de texte ou représentation imagée, bien que le terme de support informatif recouvre, plus largement, l'ensemble de la documentation mobilisable dans le cadre d'un cours.

Les pistes qu'on désire ouvrir ici concernent à la fois les fondements épistémologiques d'une pratique d'enseignement sur documents, les fondements issus des acquis des théories de l'apprentissage et enfin les problèmes soulevés dans la gestion et la mise en œuvre des séquences sur document.

En effet, bien que le document : texte, gravure, extrait d'une comptabilité, registre paroissial ou extrait de loi..., ne soit jamais neutre en lui-même, l'utilisation qu'on peut en faire ne prend de sens que par rapport à un projet pédagogique initial, à la fois inspiré par les instructions officielles et propre à chaque enseignant. Ce projet pédagogique se réfère, implicitement ou explicitement, à des présupposés qui relèvent à la fois d'une vision de l'histoire et d'une conception de l'apprentissage. Il est, de plus passible de multiples dérapages au cours du déroulement de la séquence d'apprentissage. Ceux-ci sont eux-mêmes liés à la capacité d'intervention et d'interrogation des élèves, à toutes les embûches qui s'interposent entre la construction magistrale et sa mise en œuvre, à la médiatisation du message à travers des consignes, des tâches à accomplir, des savoir-faire à acquérir qui parasitent, accaparent et brouillent la transparence du projet initial.

I. - QUELQUES PROBLÈMES AUTOUR DE LA TRANSPPOSITION DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES SAVANTES

« Le professeur a besoin de savoir que l'histoire sert à quelque chose pour être certain d'exercer une profes-

sion légitime, et il faut savoir précisément à quoi elle sert pour décider comment il l'enseignera » affirmait Seignobos en 1907 (4). Qu'elle que soit la réponse qu'apportent à la fois les instructions officielles, l'institution, l'enseignant lui-même, mais aussi la pression de l'environnement scolaire, il est certain que le contenu et les méthodes adoptés sont informés par une demande et une pratique sociale. Plus encore, l'usage du document d'histoire, son choix et le type de traitement dont il fait l'objet dépendent de la vision de l'histoire, de la conception du savoir historique dans lequel il s'inscrit. Celle-ci dépend à la fois des orientations indiquées par l'institution, mais aussi de la formation et des choix, conscients ou non, de l'enseignant. A cet égard, on ne peut manquer de remarquer que l'attention portée au travail sur document, loin d'être absente des objectifs de l'enseignement du début du siècle, s'est trouvée profondément renouvelée et réactivée par l'ouverture des savoirs enseignés aux acquis et aux préoccupations de la recherche savante. C'est sous l'impulsion d'un intérêt marqué pour les faits de civilisation, les faits sociaux et les signes culturels autant que pour répondre à la curiosité des élèves suscitée par l'essor des médias et de la littérature enfantine, que s'est affirmée l'opportunité d'un recours plus abondant au document, et d'un travail plus spécifiquement centré sur lui. *Le document ne joue plus seulement le rôle d'exemple destiné à illustrer une histoire qui est aussi mémoire collective, il est à l'origine de la construction du savoir et du raisonnement historique. La transformation des contenus est associée à une rénovation partielle des objectifs d'enseignement, désormais formulés non seulement en référence à des tranches chronologiques, mais également en termes de grands concepts ou thèmes organisateurs des périodes considérées. Quel que soit le caractère de compromis des dosages opérés, laissant encore une large place — trop large aux yeux de certains — à la continuité chronologique jugée indispensable, l'articulation du récit sur des notions organisatrices suggère une rupture partielle avec une conception linéaire du savoir, et une attention accrue portée à la présentation et l'assimilation de grandes notions — communes aux sciences sociales — comme celle de « civilisation », désormais désignée comme un objectif conceptuel du savoir enseigné.*

L'ouverture des programmes aux acquis récents de la recherche historique, à ses méthodes, à ses débats, pose donc nécessairement le problème de la transposition de ses supports parallèlement à celle de ses contenus. Pourtant la réflexion épistémologique, développée postérieurement aux postulats et aux options des Annales (5) dont cette nouvelle histoire enseignée s'inspire plus ou moins, rend ardue la formalisation de cette transposition.

Une rupture décisive a été en effet opérée, dont trois aspects sont plus particulièrement intéressants, dans la

perspective qui nous préoccupe ici, mis davantage en lumière, il faut le reconnaître, par des philosophes que par des historiens.

Le premier touche le rapport de l'historien à la matière qu'il produit, ou, si l'on préfère, la différenciation entre l'histoire-matière (l'*historia*) et l'histoire-connaissance (la *geschichte*). Le courant historiciste a tardivement introduit en France, via R. Aron et I. Marrou, la critique des postulats positivistes, selon lesquels l'historien restitue le passé grâce à l'exhumation des « faits » historiques. Plus radicalement, dans les années 1960 Michel Foucault met en cause les fondements de la science historique, en montrant que la pratique et le discours historique produisent une réalité d'un autre ordre que celle qu'il prétend atteindre. Pour lui il n'y a pas de catégories de pensées universelles qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour rendre compte de façon adéquate des modalités d'organisation sociales, ou de mentalités collectives. Les catégories de pensées élaborées par l'historien constituent l'objet de savoir plus qu'elles ne le cernent. *L'historien crée donc ses objets de savoir et définit les règles — pertinentes par rapport à l'expérience qu'il a du passé — qui l'autorisent à dire le vrai et le faux* (6). De plus, en portant en avant l'enracinement du discours historique dans ce qu'il appelle des « lieux théoriques », il souligne la relativité du savoir et des problématiques historiques. Dans cette perspective, le statut naïf du document qui parle de lui-même, tel que le définissaient les positivistes, est complètement remis en question. Si la réalité dont le document était censé témoigner cesse d'exister comme une réalité objective extérieure à l'historien, le document, à travers la mise en scène et le traitement dont il est l'objet, devient partie intégrante de la production historique, c'est-à-dire de cet ordre de réalité autonome que constitue l'objet du savoir inventé par l'historien.

Alors que Lucien Febvre avait déjà souligné, à l'école de la sociologie durkheimienne, que l'historien apporte toujours des présupposés, qu'il construit une grille de lecture ou un réseau d'hypothèses qui lui permettent d'interroger le document, l'émergence d'un constructivisme radical dans le domaine des sciences sociales ébranle sérieusement le statut du document et le resitue en tant qu'élément d'un édifice au lieu de le consacrer dans celui de pilier ou de socle. Dès lors, l'histoire, objet construit se construisant ses propres outils, peut-elle faire l'objet d'un apprentissage fondé sur le présupposé d'un concret objectif ? L'objet d'un travail sur document n'est-il pas d'initier l'élève aux règles de construction du discours et de l'appareil documentaire, plus que d'essayer de saisir ou d'embrasser à travers lui une réalité dont la multiplicité des approches nous prouve bien, après tout, qu'elle se dérobe sans cesse ?

L'histoire sérielle constitue le deuxième pôle de subversion de la pratique historique traditionnelle du document. Dans la perspective d'une histoire qui ne s'intéresse plus exclusivement, ou de façon privilégiée, aux faits uniques, irréductibles, — politiques et militaires de préférence —, mais aux faits de masse, aux comportements et mentalités collectives ou aux signes de la vie quotidienne, l'attention se porte sur des documents qui ne prennent leur signification que dans la série à laquelle ils s'agrègent. Prix, dispositions testamentaires ou actes de baptême n'acquièrent de caractère significatif que par leur mise en série dans le cadre d'un dispositif de recherche.

De plus, l'élargissement du champ documentaire à tous les signes produits par une société amène les historiens à s'interroger non plus sur l'authenticité ou la vérité du document qui ne « dit » plus l'histoire, mais sur les conditions dans lesquelles il a été produit, et non seulement sur ce qu'il donne à voir, mais sur ce qu'on peut lui faire dire.

La transposition de cette pratique savante du document à une pratique d'apprentissage pose donc de redoutables problèmes, sauf à en transposer seulement les résultats. Car extraire un élément de la série pour l'instituer en exemple revient à inverser la logique de la démarche historique, ce qui contredit l'objectif de formation poursuivi, à savoir : l'initiation à la démarche et l'attitude de l'historien. C'est aussi s'enfermer dans une impasse didactique car en l'absence de l'exposition de la construction théorique qui confère son sens à la série statistique et qui valide la pertinence des énoncés, on en revient à un savoir délivré, dont la parole du maître constitue le garant : « c'est vrai puisque je vous le dis, c'est vrai puisque je vous montre le document » (attendu que le document lui-même ne « montre » rien). L'utilisation de documents synthétiques présentant les résultats de la recherche, courbes des prix, courbes démographiques, statistiques d'ensemble permet naturellement d'échapper au piège de l'exemplarité. Mais cette démarche, qui s'appuie sur une réalité pour ainsi dire doublement construite, à travers le dispositif de recherche et à travers le procédé ou le choix d'exposition, ne peut davantage prétendre à la transparence et revendiquer un caractère concret. Elle suppose tout autant l'explicitation des présupposés qui ont légitimés pour l'historien, le choix et l'agencement des données, pour l'enseignant ou l'éditeur, les partis pris de présentation, ce qui va beaucoup plus loin qu'une simple critique externe du document. A trop vouloir confondre ou superposer les ordres de réalité on risque d'introduire plus de confusion que de clarté dans les rapports des élèves à leur passé, qu'on veut pourtant simplifier et raisonner.

Dans ces conditions, comment situer l'apprentissage de l'histoire, comment concevoir une pratique documentaire susceptible de faciliter l'appropriation du savoir par les élèves ? Une autre dimension du problème doit être abordée en s'appuyant sur des travaux récents, menés dans le champ de la psychologie cognitive et mettant l'accent sur un certain nombre de points pertinents pour le développement de cette réflexion.

II. - QUELLE ACTIVITÉ COGNITIVE ?

P. Oleron, J.S. Bruner, J. Piaget, plus récemment J. Mathieu ou L. et J.F. Vezin ont souligné le caractère actif et constructif de l'activité de connaissance. Loin d'être une juxtaposition, une accumulation de données, la connaissance peut se définir comme une activité constructive, originale selon les individus, qui relève à la fois de l'interprétation ou du décodage, de la sélection d'informations, de mises en relations explicites ou implicites, du rappel d'informations etc... Mais elle débouche nécessairement sur une intégration, propre à produire une représentation unitaire du champ d'application de cette connaissance. « L'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même » affirmait J. Piaget manifestant ainsi que la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, ne relève pas de la perception, mais concerne la mise en ordre et l'organisation d'un monde ou d'un champ constitué par l'expérience et l'activité intellectuelle. La connaissance est construction, organisation, classification ; elle est construction de modèles qui « conviennent » à l'expérience ou aux informations reçues par le sujet connaissant (Ernest Von Glasersfeld, in P. Watzlawick, 1988).

Il faut donc être conscient que pour l'élève la compréhension du (des) document(s) proposé(s) est un processus d'ensemble, fondamentalement différent d'une décomposition d'énoncés disjoints, mais s'apparentant au contraire à un traitement global. Cet aspect est bien mis en valeur, au cours de l'expérimentation, par la dénivelation ou disparité des résultats obtenus par les élèves : il n'y a nullement recouvrement entre la réussite à l'ensemble des objectifs intermédiaires et l'aptitude à formuler un énoncé général complexe. Le traitement global par l'élève aboutit à une vue d'ensemble du document proposé mais aussi à sa resituation et à son articulation dans l'ensemble des savoirs relatifs au champ de connaissance dans lequel il s'inscrit. Deux aspects de cette activité de traitement de texte sont particulièrement importants.

1. L'activité d'abstraction. Par nature, l'abstraction est une activité de sélection et de valorisation de certains éléments au détriment de certains autres contenus dans un texte — « abstraire c'est penser à part ce qui ne peut

être donné à part » — Elle est aussi une activité de synthèse qui permet de dégager de l'expérience ou de la multiplicité des informations une loi, une relation ou une catégorie. C'est donc une activité essentiellement inductive qui consiste à « passer du particulier au général » selon la définition d'Aristote qui caractérise apparemment assez bien la démarche qu'attend l'enseignant d'une séquence sur document. A partir d'un exemple particulier proposé dans le document — récit du couronnement de Charlemagne, programme du parti national socialiste, budget ouvrier ou courbe démographique... — il attend que l'élève, grâce à des indices et des relevés d'information, intègre l'ensemble des données contenues dans le document, de façon à produire un ou plusieurs énoncés généraux caractérisant une relation entre groupes, individus ou quantités économiques, ou encore une catégorie sociale, politique, économique, culturelle... De plus, il attend que l'élève assimile ce nouvel énoncé à ses connaissances antérieures, qu'il remodèle, réorganise, en fonction de cette donnée, l'ensemble de ses représentations du champ auquel s'applique la nouvelle connaissance ainsi acquise.

A priori, le travail sur document, c'est-à-dire la confrontation avec un texte, une gravure ou un ensemble d'informations réunies par le maître ou le manuel, semble être particulièrement approprié pour déclencher cette activité structurante, à condition que les indices permettant de mettre l'élève sur la voie du traitement à effectuer soient suffisamment visibles ou rendus tels par le maître. *Pourtant le processus ne s'arrête pas là.*

2. La généralisation

Le processus de généralisation, étroitement lié à l'induction et à l'abstraction, est particulièrement crucial dans la démarche d'apprentissage sur document, qui consiste à généraliser à l'ensemble d'un espace, d'une époque ou d'une société les caractéristiques ou le fonctionnement observés sur un exemple précis. Alors que l'abstraction consiste à induire d'une situation particulière une loi, une caractéristique ou une classification propres à cette situation, la généralisation est l'activité intellectuelle par laquelle on opère le passage d'un énoncé abstrait spécifié à un énoncé général applicable indéfiniment à toutes les données appartenant au même domaine. La caractérisation d'une situation de conflit entre maîtres et compagnons peut se traduire par un énoncé abstrait. La généralisation consistera à produire un nouvel énoncé concernant l'ensemble des rapports de pouvoir dans le travail au 18^e siècle. Or cette démarche pose un double problème.

a) Un problème de validité, dans la mesure où un énoncé général affirme plus que des énoncés particuliers,

et il s'en faut l'accumulation d'énoncés particuliers spécifiés aboutissent à une généralité croissante.

b) D'après les observations réalisées sur des élèves de 7 à 15 ans en situation d'accomplir des investigations expérimentales (J. Mathieu 1983) ou en situation d'analyser ou de mémoriser un texte (L. Vezin 1987) il semble que les performances sont sensiblement améliorées lorsque les sujets sont amenés à spécifier des données appréhendées d'abord sous leur forme la plus large, c'est-à-dire lorsque des concepts ou des schémas préexistants permettent d'optimiser le recueil d'information, sa sélection et sa hiérarchisation. Schémas généraux jouant le rôle d'une structure cognitive d'accueil, ou concepts précis permettant une classification et des mises en relations efficaces doivent être disponibles pour que l'élève développe une activité organisatrice structurante de l'information qui lui est soumise, quelquefois parasitée par des données secondaires par rapport à l'objectif poursuivi.

Apparemment tout à fait pertinentes et évidentes pour l'historien en situation de recherche ou de lecture éclairée, qui sait qu'aucun document n'est innocent, qu'il ne parle jamais de lui-même mais apporte seulement — dans le meilleur des cas — les réponses aux questions qu'on lui pose, l'affirmation est autrement dérangement lorsqu'elle renvoie à une situation d'apprentissage, et soulève plusieurs difficultés.

En premier lieu, celle de la nature des schémas et concepts organisateurs d'accueil :

En dehors des « méta-connaissances » qui renvoient à des acquisitions fondamentales telles que la conscience d'un schéma narratif (L. Vezin 1987), l'essentiel de la structure cognitive mobilisable relève de problématiques historiques, de concepts non seulement propres aux sciences sociales mais encore au contexte dans lequel s'inscrit le document retenu. Il n'y a pas en histoire d'outils de pensée interchangeables entre les civilisations ou les époques, car le contenu, les références, les données périphériques sont propres à chaque époque, chaque espace, chaque société. Ainsi l'interrogation sur le pouvoir royal n'est pas de même nature selon qu'on l'applique à Charlemagne, à Louis XI ou à Charles X. Les rapports et les enjeux sociaux, les tensions et les références des groupes et des individus n'ont rigoureusement rien à voir de sorte qu'au-delà de la mobilisation de catégories de pensées très générales susceptibles de rendre compte d'une situation (pouvoir, légitimation, base sociale etc...) c'est la capacité à les hiérarchiser, les articuler, les mettre en perspective et en dynamique qui fait la qualité du discours produit sur le document historique. Il n'y a pas de grille d'analyse systématique d'une société, même si des interrogations dont elle fait l'objet

reflètent les préoccupations et la vision du monde de celui qui les formule.

Le deuxième problème découle de ce qui vient d'être dit et touche la genèse et les processus d'acquisition, par les élèves, de ces schémas organisateurs. Le document peut-il devenir support d'apprentissage de concepts ou de contenus factuels dont la connaissance, au moins partielle, est requise pour décoder efficacement texte ou image ?

La réponse par l'affirmative inspire une mise en garde sur trois points. Elle suppose, au moins à titre d'hypothèse, une construction puissante qui rompt partiellement avec la linéarité du programme et favorise l'introduction de thèmes ou de concepts dont la construction progressive s'appuie rigoureusement sur un réinvestissement systématique des acquis. Elle requiert par ailleurs une réflexion sur les modalités et la nature des interventions du maître qui introduit et situe la problématique du document, c'est-à-dire le cale sur un savoir constitué et l'inscrit dans un réseau de questions et d'hypothèses pertinentes. Enfin elle implique, peu ou prou, la rupture avec la conception d'un savoir naturalisé, et contraint à une prise de distance par rapport au document. L'élaboration d'outils d'intelligibilité d'une réalité historique construite doit se donner comme étant elle-même une construction relevant de problématiques et de présupposés théoriques qui en fondent la validité. Dans la mesure où le document, les faits de civilisation ou les événements ne se donnent pas spontanément pour le vrai, mais où il est nécessaire de mettre en œuvre des catégories de pensées construites ou recues par le sujet, pour l'appréhender, le travail sur document s'apparente davantage à l'objectivisation des règles de l'écriture de l'histoire, qu'à la restitution d'un vécu exhumé.

Enfin il faut souligner le poids des représentations. Chaque élève possède, du monde, du passé plus ou moins connu de lui, une représentation qui est à la fois mode et instrument de connaissance, mais aussi obstacle à la connaissance, si ces conceptions sont trop rigides, trop fermées (J.P. Astolfi, J.F. Richard, *Seconde Rencontre nationale sur la didactique*. INRP 1987). L'introduction, la proposition par le maître d'organismes propres à guider l'élève vers une compréhension globale du texte et une plus grande abstraction peut être totalement inefficace si ces énoncés généraux apparaissent contradictoires avec les représentations de l'élève ou complètement hétérogènes à son expérience et ses représentations du monde. Si le savoir historique et la compréhension du document sont construction, organisation, structuration, celle-ci ne peut s'opérer en marge ou en surimposition des constructions préexistantes, mais grâce à la prise en compte et à l'articulation des éléments de généralité sur l'expérience du sujet.

III. - QUELS APPRENTISSAGES ?

L'apprentissage de l'histoire et de la géographie à l'école ne se limite pas à l'acquisition de contenus factuels, conceptuels ou méthodologiques propre à ce champ disciplinaire. Les « objectifs disciplinaires », au sens d'une discipline scientifique constituée en référence à un savoir universitaire validé, certes transposé, mais pas travesti, constituent bien le noyau organisationnel de l'apprentissage. Mais l'histoire enseignée est aussi une mémoire. Répondant à une large demande sociale, l'histoire doit permettre à tous les élèves de dépasser, d'épaissir la « mince pellicule de l'histoire immédiate » (Michelle Perrot 1984) en l'enrichissant d'une approche de civilisations lointaines, mais aussi d'une prise de conscience que l'expérience qu'il en a est précisément celle d'un savoir, d'une connaissance. Elle est « transmission d'une culture, au sens d'un code sémantique : un mode d'emploi commun des mots, des catégories, des schèmes de perception et d'appréciation de la réalité sociale » (H. Moniot, 1986). En ce sens, l'histoire enseignée se donne pour objet de faire acquérir des savoirs et des compétences qui dépassent le champ de l'histoire savante comme celui d'un savoir scolaire.

Histoire méthode, l'histoire enseignée a pour tâche de développer l'esprit critique, de faire découvrir les différentes fonctions, intentions ou portées des discours, et la relativité (dans l'espace et dans le temps) des systèmes d'organisation sociale ou de croyances. Par la fréquentation du discours des autres, l'élève apprend aussi à élargir et à accommoder sa vision du monde en prenant conscience de sa propre relativité. Enfin l'apprentissage de l'histoire est aussi celui de conduites autonomes. Ne se différenciant pas par là des autres disciplines, sinon par les contenus et les outils qu'elle met en œuvre, la pratique de l'histoire implique la manipulation d'instruments de connaissance à la fois matériels et intellectuels dont l'élève transposera l'usage ou la méthodologie hors du cadre scolaire : « La transmission des connaissances concerne non seulement la communication du savoir, mais aussi la communication d'une méthode permettant à l'élève d'apprendre à apprendre afin de développer chez lui des conduites d'apprentissage autonomes » (L. Vezin 1986).

Ainsi successivement ou simultanément, la pratique du document d'histoire s'inscrit dans une multiplicité de perspectives qui donnent lieu, selon l'expression d'H. Moniot, à autant de « jeux » : sur le temps, sur les valeurs, les concepts, les récits, les fonctions ou les intentions...

Il n'y a donc pas une mais des gestions du document, qui coexistent souvent dans l'intervalle d'une même séquence.

Cette pluralité des usages du document par rapport à laquelle l'élève doit apprendre à situer et ajuster ses attitudes cognitives, cette pluralité des registres qu'il doit apprivoiser pose dans la pratique, plusieurs difficultés. On en retiendra deux ici.

La première est celle de la consigne. Le projet du maître ne prend réalité pour l'élève qu'à travers une question ou une consigne qui introduit une tâche à accomplir. Or dès l'instant que l'on rompt avec une conception récitative de l'histoire qui polarise l'attention sur des éléments remarquables (personnages, événements) et privilégie les liens de causalité, il est difficile de formuler des consignes à la fois transparentes et efficaces. Celles-ci doivent guider l'élève vers des mises en relation ou des mises en perspective par rapport à un savoir extérieur, et l'aider à dépasser le stade de l'identification des éléments ou de restitution des chaînes causales. A des questions simples, formulables par « qui », « quoi », « quand », « pourquoi » on doit substituer des questions justifiées par leur inscription dans une problématique, et suggérant des relations, non plus topographiques ou linéaires, mais disciplinaires.

Le deuxième problème est celui des tâches induites par les consignes magistrales. Plus le niveau de compréhension exigé est ambitieux, plus celle-ci nécessite la réalisation de tâches intermédiaires nombreuses, et, éventuellement, la mise en œuvre de compétences méthodologiques complexes. La caractérisation d'une situation, ou la mise en relation de plusieurs éléments exigent, à la fois, une identification et une sélection d'éléments du document, une évocation de catégories abstraites, la mobilisation d'un vocabulaire notionnel rendu

disponible par le rappel et l'association avec des exemples antérieurement étudiés, enfin la formulation d'un énoncé abstrait.

Chaque type de consigne nécessite donc un apprentissage particulier, de manière à entraîner un décodage instantané de la part de l'élève, et l'activation de procédures de travail les plus autonomes possibles.

Il semble en effet que la décomposition du travail en une multiplicité de consignes qui sectorisent et parcellisent l'activité des élèves, loin de constituer un élément de guidage efficace, renforcent en fait les obstacles à une compréhension globale du document. Ainsi, l'explication du vocabulaire, étape bien connue et souvent pratiquée de l'explication de texte, est particulièrement difficile à situer et à intégrer dans une perspective de compréhension disciplinaire. Les différentes expérimentations semblent montrer que, dans la plupart des cas, la sémiologie échoue à enfermer le texte dans une signification qui relève essentiellement de problématiques historiques.

La pratique d'apprentissage sur document, quoi que d'usage courant, est donc loin d'être transparente. La recherche menée actuellement, et en cours d'évaluation, renforce l'idée qu'elle requiert, de la part des enseignants, une solide formation à la fois historique et didactique, une grande prudence dans les choix qui doivent être opérés en fonction d'objectifs clairement définis, et une préparation minutieuse des consignes et des orientations de travail. Une pratique difficile et exigeante donc.

Dominique MARGAIRAZ
INRP, Paris

Notes

- (1) Compléments aux programmes et instructions pour les classes de 6^e et 5^e, BO n° 30, juillet 1987.
- (2) Compléments de programmes de la classe de Seconde, BO n° 39, juillet 1987.
- (3) Dont les résultats devraient être mis en forme dans le courant de l'année 1988-89.
- (4) Conférences au Musée Pédagogique. 1907, Paris 1907 Seignobos fut professeur à la Sorbonne entre 1883 et 1914. Il est l'auteur d'une histoire de France contemporaine et, avec Charles Victor Langlois, d'une « Introduction aux études historiques » qui devient le bréviaire de la méthode positiviste.
- (5) Le terme désigné à l'origine la revue fondée en 1929 par Lucien Febvre et Marc Bloch, consacrée à l'histoire économique et sociale et largement ouverte sur les autres disciplines par extension il s'applique à l'école historique formée par les disciples et collaborateurs qui se réclameront ultérieurement d'eux, regroupés notamment à l'EPHE (EHESS).
- (6) Pour les positivistes, le vrai se définit par la non falsification du document ou de la source qui fonde le fait. La recherche du vrai consiste essentiellement à dépister le document falsifié, en s'appuyant sur les disciplines auxiliaires de l'histoire (épigraphe, archéologie, paléographie...) Lucien Febvre et les Annales font ressortir la relativité du vrai et du faux, en fonction des hypothèses et des présupposés théoriques de l'historien.

Bibliographie

- MATHIEU (J.), **Les savants en herbes**, P. Lang, 1983.
- OLÉRON (P.), La transmission des connaissances : problème psychologie et pédagogie, **Bulletin de psychologie**, 1972, n° 25, pp. 65-71.
- OLÉRON (P.), **Les activités intellectuelles**, Paris, 1972.
- PASSERAULT (J.M.), **Processus d'intégration et de récupération structurale dans les tâches de compréhension et de mémorisation de textes**, Poitiers, thèse de 3^e cycle, 1982.
- PERROT (M.), **Les finalités de l'enseignement de l'histoire**, Colloque sur l'enseignement de l'histoire 19-21, janvier 1984, Montpellier, juin 1984.
- VEZIN (J.F.), Schématisation et acquisition des connaissances **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, oct.-nov.-déc. 1986, pp. 71-78.
- VEZIN (J.F.), Apprentissage de textes et vue d'ensemble, **Enfance**, n° 1, 1984, pp. 83-99
- VEZIN (J.F.) et SAULES (R.), Ordre de présentation des énoncés, paragraphes et apprentissages de textes. **Enfance**, 1986, n° 2-3.
- VEZIN (J.F.), **Mise en relations de schémas et d'énoncés dans l'acquisition de connaissances**.
- VEZIN (L.), Le rôle des exemples dans l'évocation concise d'une leçon chez des élèves de classe de 3^e, **Sciences de l'Éducation**, 1-2-1987, CERSE, Université de Caen.
- WATZLAWICK (P.) (sous la dir. de ...), **L'invention de la réalité**, Seuil, 1988.

MESURER LA LISIBILITÉ

Une approche typologique

par Françoise REVAZ
et Jean-Paul BRONCKART

Cet article propose une réflexion critique sur les techniques de mesure de la lisibilité ; son objectif est d'identifier quelques variables explicatives du degré de difficulté d'un texte, en recourant à une analyse typologique. Cette dernière, développée à Genève par J.P. Bronckart et ses collaborateurs, montre qu'il existe des types discursifs différents, se caractérisant par des configurations spécifiques d'unités linguistiques. L'hypothèse est posée que la complexité d'un texte dépend de son ancrage discursif (de son type) et, en conséquence, de la nature des unités linguistiques qu'il contient. Un corpus de 30 textes a été soumis à une analyse de lisibilité (formule de G. Henry, 1975) et à une analyse typologique. Les résultats font apparaître une dépendance partielle de la lisibilité par rapport au type de texte.

Comment évaluer la complexité d'un texte que l'on désire soumettre à des élèves, à des électeurs, ou à des clients potentiels ? Comment prévoir les difficultés de compréhension que rencontreront ces différentes catégories de destinataires ? Comment enfin tenter d'atténuer ces difficultés et rendre un texte parfaitement intelligible ?

C'est pour résoudre les problèmes de ce type que se sont développées depuis plus d'un demi-siècle les techniques de mesure de la lisibilité. De Vogel & Washburne (1928) à Henry (1975), d'innombrables formules ont été établies et appliquées à l'étude de diverses sortes de textes, et leur validité, contrôlée par des critères externes — et notamment par l'application du fameux **test de closure** (cf. infra) — s'est généralement révélée excellente. Les paramètres utilisés dans ces formules, en l'occurrence certaines caractéristiques linguistiques des textes (longueur des phrases, nombre de pronoms, « *type token ratio* », etc.) ne constituent cependant, de l'avis même des constructeurs de formules, que des **variables prédictives**, c'est-à-dire des indices qui ne présentent pas nécessairement eux-mêmes un caractère causal ou **explicatif** de la difficulté du texte. Cet aspect pragmatique des formules de lisibilité ne constitue pas en soi une lacune (dans la mesure précisément où leur validité est assurée), mais elle en limite les possibilités d'application. Il est relativement rare en effet que la seule question qu'un pédagogue adresse à un texte destiné à l'enseignement soit celle de sa complexité globale (et aveugle) ; il choisit un texte comme support pour un travail sur une thématique spécifique, ou comme corpus à partir duquel approfondir l'analyse de certaines caractéristiques de la langue, et, dans les deux cas, il lui serait utile de savoir de manière plus précise de quelle nature sont les difficultés du texte, et où elles se situent. Plus généralement encore, rédacteurs et utilisateurs de textes, qu'ils soient publicistes, pédagogues ou politiciens, aimeraient pouvoir **construire** des textes efficaces (donc lisibles) et ont besoin pour cela d'exercer un contrôle sur les variables explicatives de la difficulté.

La présente recherche s'inscrit dans une démarche visant précisément à identifier ces variables explicatives. Dans le cadre d'une conception interactionniste de la structure et du fonctionnement des textes (cf. Bronckart & al., *Le fonctionnement des discours*, 1985 — ci-après FdD), nous démontrerons que la difficulté dépend notamment — et d'abord — du **type discursif** choisi par le producteur de texte, et de la nature des configurations d'unités linguistiques requises par ce choix discursif. Les analyses que nous présentons ouvrent en outre la porte à de nouvelles recherches qui permettraient d'identifier les modalités de concrétisation des opérations langagières générales (cf. infra) qui rendent les textes plus ou moins difficiles à lire et à comprendre.

I. - ÉVALUER LA COMPLEXITÉ DES TEXTES

Le degré de difficulté éprouvé par un lecteur dépend bien entendu de ses propres capacités (niveau de déve-

loppement socio-cognitif, état physique, expérience de la lecture, etc.), des conditions de son activité (objectifs, contexte social, etc.), ainsi que des techniques mêmes qu'il met en œuvre pour décoder un texte. Ces paramètres de la lisibilité relatifs à l'activité de lecture ne nous retiendront pas ici, pas plus que ne nous retiendront les paramètres liés à la présentation matérielle des textes (type et grosseur des caractères d'imprimerie, mise en page, etc. ; pour une analyse de l'incidence de ces derniers paramètres, cf. Richaudeau, 1969). Nous limiterons notre approche aux paramètres strictement langagiers, c'est-à-dire aux caractéristiques lexicales et morpho-syntaxiques objectives des textes proposés.

A la suite de Henry (*Comment mesurer la lisibilité*, 1975 — ci-après CML), nous distinguerons deux étapes dans l'histoire de l'élaboration des techniques de mesure de la lisibilité. La première, inaugurée par les travaux de Vogel & Washburne, est caractérisée par l'élaboration d'une trentaine de formules différentes, les plus utilisées étant sans contester les formules de « facilité » et d'« intérêt humain » proposées par Flesch (1943 et 1948). Les variables prises en compte concernaient généralement le lexique (nombre de mots « extra-fondamentaux »), la longueur moyenne des mots ou des phrases, ainsi que la présence de certains morphèmes, comme les prépositions, et les critères externes de validation étaient constitués soit par des tests de compréhension indépendants, soit par des procédures de jugement d'élèves ou de maîtres, les uns comme les autres se révélant trop subjectifs pour être fiables (cf. de Landsheere, 1973). Les travaux de Bormuth (1966) et de Coleman (1968) marquent les débuts d'une deuxième période, caractérisée par une diversification des variables utilisées (choix d'unités ou d'opérations mises en évidence par les analyses distributionnelles et transformationnelles) et par l'adoption d'un nouveau critère de validation, le **test de closure**. Cette technique, proposée par Taylor (1953), consiste à demander aux sujets de reconstituer un texte dont un mot sur cinq a été supprimé ; ne faisant pas appel à un jugement ou à une compréhension subjective, le score obtenu à ce test est plus fidèle, et il présente une corrélation suffisante avec ceux obtenus lors de tests de compréhension (cf. Bormuth, 1967). Même si d'autres critères de validation ont été proposés depuis (cf. notamment le « *copying span* » de Rothkopf, 1980), le test de closure a été adopté comme critère externe par la plupart des chercheurs, (cf. de Landsheere, 1973), et la procédure de passation a fait l'objet de plusieurs améliorations (cf. Helfeldt & al., 1986).

La création de formules de lisibilité pour la langue française est relativement récente. Une première tentative a été réalisée par de Landsheere (1963), qui a adapté la formule de Flesch. Cette première formule s'étant révélée

trop proche de celle conçue initialement pour l'anglais, de nouvelles recherches ont été entreprises dans le même laboratoire (Université de Liège) et ont abouti à la création d'un instrument plus adapté, celui proposé par Henry dans CML. Au cours d'un long travail exploratoire, cet auteur a analysé une centaine de variables possibles et en a sélectionné une dizaine, à caractère lexical (« *type token ratio* », mots absents de la liste de Gougenheim, etc.), morphématique (conjonctions de coordination, etc.) ou transformationnel (transformations de déplacement, par exemple) ; il a élaboré sur cette base trois formules (validées par le test classique de closure) qui se différencient par le nombre de variables prises en compte (de 3 à 8) et par la complexité des calculs qu'elles requièrent. C'est la plus simple des formules de G. Henry qui a été adoptée pour la présente recherche.

Ces techniques de mesure de la lisibilité prêtent le flanc à deux critiques majeures. La première est qu'elles appréhendent les textes comme des ensembles de mots ou de phrases, sans tenir compte spécifiquement des relations inter-phrastiques, c'est-à-dire de la structure même qui est constitutive du texte. Dans une série d'expériences comparant des textes conservant l'ordre « naturel » des propositions à des textes ayant subi une modification de cet ordre, Ramanauskas (1972) a certes démontré que le test de closure était sensible aux modifications de l'organisation interpropositionnelle, mais l'incidence de la complexité et des types de structuration discursive reste sous-analysée. La deuxième lacune de ces techniques réside dans le fait qu'elles appréhendent les énoncés au seul titre de systèmes de représentation du réel ; elles négligent leurs aspects communicatifs, c'est-à-dire leurs modalités d'insertion dans le contexte matériel et social. Ces limitations ne sont en réalité que la conséquence du caractère exclusivement prédictif des variables utilisées ; il est significatif à cet égard de constater que les expériences visant à améliorer la lisibilité des textes en modifiant les variables prises en compte par les formules usuelles ne sont couronnées de succès qu'une fois sur deux (cf. Johnson & Otto, 1982, pour une expérience négative, et Vande Kopple, 1980, pour une expérience positive), et qu'il convient dès lors de s'interroger sur le statut même de cette complexité mesurée par les formules de lisibilité.

II. - LE FONCTIONNEMENT DES DISCOURS. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

A. - Nous avons adopté un cadre de référence théorique inspiré de l'**interactionisme social** de Vygotsky (cf. Schneuwly & Bronckart, 1985), et dont les principes généraux peuvent être énoncés comme suit. Les êtres humains fonctionnant en groupes, leurs conduites se

développent dans le cadre d'interactions diverses que l'on peut, à la suite de Léontiev, définir comme des réseaux d'**activités**. Ces activités orientent les sujets dans le monde extérieur, et elles se différencient les unes des autres par le type d' « objet » auquel elles s'adressent, ainsi que par la motivation à laquelle elles répondent. Dans cette optique, le langage peut être conçu comme une « super-activité », qui s'applique à tout type d'objet (« on peut parler de tout »), et qui est sous-tendue par une motivation générale de communication.

L'activité langagière de l'être humain se manifeste sous forme d'**actions**, que l'on peut définir par un ensemble de caractéristiques sociales d'une part, par un ensemble de caractéristiques matérielles d'autre part. Sur le plan social, toute action langagière s'inscrit dans un certain type de **lieu social** (institution ou espace d'interaction non institutionnalisé), elle vise un **destinataire** défini, et elle émane d'un **énonciateur** (que l'on peut définir comme le rôle social adopté par l'agent de l'action); elle a également un **but**, qui constitue une projection de l'effet de l'action sur le destinataire. Sur le plan matériel, les actions sont concrètement entreprises par un locuteur (ou, plus généralement, un **producteur**) et elles sont émises à un moment et à un lieu donné (**espace-temps de production**), éventuellement en présence d'interlocuteurs (ou **co-producteurs**). Ces deux ensembles de paramètres sociaux et matériels définissent le **contexte** auquel s'articule l'action langagière. Par ailleurs, toute action langagière véhicule aussi des ensembles organisés de représentations du monde (des contenus), qui constituent ce que nous appellerons le **référentiel** de l'action.

Le produit matériel de toute action langagière est un **discours** (ou ensemble de comportements verbaux), qui est composé d'unités linguistiques observables.

B. - En nous inspirant de ce cadre théorique, nous avons proposé, dans FdD, un modèle de production des comportements verbaux, qui distingue trois niveaux d'analyse.

1. Les **unités linguistiques** présentes en surface des discours constituent une première catégorie d'observables, qui peuvent être identifiés, étiquetés et classés en utilisant les procédures élaborées par la linguistique structurale (en particulier la méthode distributionnelle). Nous avons, pour notre part, procédé à un tel travail de définition et de classement de la plupart des unités du français contemporain (cf. FdD, pp. 15-23).

2. L'**extralangage** définit une seconde catégorie d'observables, en l'occurrence l'ensemble, théoriquement infini, des éléments du monde qui peuvent être « exprimés » dans un discours. Lorsqu'est entreprise une action langagière (« lorsque quelqu'un se met à parler »),

certains de ces éléments du monde sont sollicités au titre de contenu référentiel, d'autres sont sollicités au titre de contexte. Il faut noter que si tout élément de l'extralangage peut être doté d'une pertinence référentielle, seuls par contre, quelques éléments de ce même extralangage peuvent être dotés d'une pertinence contextuelle : ce sont les paramètres de l'interaction sociale et de l'acte de matériel de production analysés plus haut.

3. Les **opérations langagières** constituent le sous-ensemble des opérations cognitives du sujet humain qui sous-tendent la réalisation des discours effectifs. Ces opérations consistent d'une part en un traitement des paramètres du contexte et du contenu référentiel, d'autre part en une traduction verbale du produit de ce traitement en unités linguistiques (morphèmes) elles-mêmes structurées en énoncés (phrases) et en discours (textes). Le modèle d'opérations langagières que nous avons élaboré distingue quatre niveaux. Le premier a trait aux processus de représentation des éléments de l'extralangage, c'est-à-dire à la fixation du contenu référentiel, ainsi qu'au choix d'une valeur sur chacun des paramètres du contexte. Le deuxième concerne la constitution des structures propositionnelles (syntaxe de base). Le troisième régit le choix des types discursifs et leur organisation spécifique (structuration discursive). Le dernier enfin a trait aux mécanismes de « mise en texte » proprement dits (connexion, cohésion et modalisation).

C. - Dans le cadre de ce travail, seules nous retiendront les opérations du troisième niveau, qui contribuent à la fixation des **types discursifs**. Comme nous l'avons proposé dans FdD (cf. p. 43), ceux-ci se définissent essentiellement par leur mode d'ancrage à la situation de production (telle que nous l'avons définie plus haut), c'est-à-dire par la nature des relations qui sont posées entre les paramètres de cette situation et, d'une part les paramètres du référent, d'autre part les paramètres de l'interaction sociale. Deux procédures de choix doivent donc être appliquées. La première consiste à poser un rapport de **conjonction** ou de **disjonction** entre le contenu (thème) du discours et la situation de production ; soit le contenu est présent (ou « rendu présent ») dans l'espace-temps de la production, soit au contraire il en est absent ; dans ce second cas, le texte est généralement pourvu d'une origine temporelle (« Il était une fois », « La semaine passée », etc.). La seconde procédure consiste à poser un rapport d'**implication** ou d'**autonomie** entre les paramètres de l'interaction sociale et ceux de l'acte de production ; ou bien le but de l'action, son lieu social, son destinataire et son énonciateur « impliquent » le producteur et l'espace-temps de production (exemple : un enseignant qui donne un cours à l'Université, en présence d'étudiants), ou bien les paramètres de l'interaction sociale sont dissociés de l'acte matériel de production

(exemple : le même enseignant écrit un article, dans son bistrot favori, en l'absence des destinataires réels de sa production). En croisant ces deux distinctions (cf. tableau 1), on peut définir les quatre types fondamentaux que sont le **discours en situation** (DS), le **récit conversationnel** (RC), le **discours théorique** (DT) et la **narration** (N).

Tableau 1 : Les quatre types discursifs fondamentaux (d'après Bronckart & al., 1985)

		Rapport au contenu	
		Conjoint	Disjoint
Rapport à l'interaction sociale	Impliqué	DS	RC
	Autonome	DT	N

D. - Sur le plan empirique, nous avons réalisé un ensemble d'analyses de textes d'adultes et d'enfants (cf. notamment, Bain & al., 1985 ; Bronckart, 1985 ; Schneuwly & Bronckart, 1986), en adoptant la procédure méthodologique suivante.

— Nous tentons d'exercer un contrôle sur les paramètres du contexte, et définissons pour ce faire diverses conditions expérimentales de production (CEP), que nous traduisons en consignes précises, explicitant les buts, les destinataires, le lieu social, etc.

— Les corpus textuels (oraux ou écrits) recueillis dans chaque CEP sont alors analysés ; sur un extrait de 1 000 mots, diverses unités linguistiques sont recensées, et 27 indices sont calculés ; le traitement statistique de ces indices (cf. plus bas) permet de construire un profil quantitatif moyen des discours générés dans chaque condition, d'élaborer une représentation des « distances » entre textes, ainsi qu'une représentation de la valeur discriminative de chaque unité (cf. Bain, in : FdD, pp. 88 et sqq).

— En comparant les résultats obtenus pour chaque CEP, nous tentons d'identifier les paramètres contextuels qui exercent un effet significatif sur les configurations d'unités linguistiques en surface des corpus, et nous affignons notre modèle d'opérations langagières.

Dans notre étude-princeps sur les textes d'adultes (Bain & al., 1985), nous avons défini trois CEP correspondant à trois de nos types fondamentaux : DS (discours en situation), DT (discours théorique) et N (narration), et recueilli 50 textes dans chaque condition. Une première analyse (statistique univariée) a permis de contrôler le pouvoir discriminatif de chaque unité, prise séparément, et d'obtenir une description des unités caractéristiques

de chaque type de texte. Une analyse discriminante a ensuite été réalisée, afin de vérifier l'existence de **profils d'unités** caractéristiques, c'est-à-dire d'ensembles d'unités présentes ou absentes, fréquentes ou rares **simultanément** dans un grand nombre de textes d'une même catégorie. Cette technique statistique permet de caractériser chaque texte analysé par le biais de deux scores composites (scores discriminants) et de situer ces scores sur un plan à deux dimensions. Elle a fait apparaître d'une part que chaque catégorie de textes est caractérisée par un sous-ensemble spécifique d'unités qui l'oppose aux deux autres catégories, et d'autre part que *chaque catégorie a des caractéristiques communes avec chacune des deux autres*. La distribution des types de textes peut donc être représentée dans le plan sous forme de trois zones distinctes s'opposant dans une structure triangulaire, et trois centroïdes peuvent être établis (position moyenne du type), qui constituent des points de repère pour situer d'autres textes.

III. - PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Notre hypothèse générale est que le type discursif constitue une des variables explicatives du degré de difficulté d'un texte, en ce qu'il conditionne la sélection de configurations spécifiques d'unités linguistiques de complexité différente.

Pour la tester, nous avons recueilli un corpus de textes dans trois CEP différentes, et nous avons procédé à deux types d'analyse ; la première a consisté à établir un score de lisibilité (selon la formule élaborée par Henry, in CML) ; la seconde a consisté à identifier les types discursifs et les configurations spécifiques d'unités linguistiques (selon la technique élaborée par Bain in FdD, pp. 67 et sqq).

Nous avons émis l'hypothèse plus spécifique que les discours en situation obtiendraient de meilleurs scores de lisibilité que les narrations, et celles-ci de meilleurs scores que les textes théoriques ; soit $DS > N > DT$.

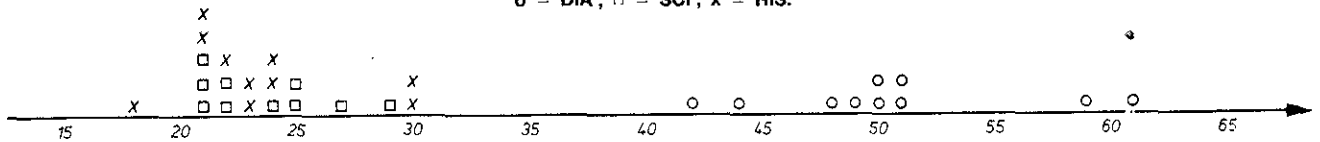
A. Sélection des textes

Nous avons porté notre choix sur des textes destinés à des élèves de 5^e et 6^e primaire de l'enseignement public genevois (1), ce qui correspond au niveau 5-6 défini par Henry (CML). Nous les avons réparti en trois groupes, en fonction des conditions probables de leur production ; soit :

— condition DIA : 10 textes de dialogues de théâtre : Nos 101 à 110 ;

Figure 1

Distribution des textes en fonction de leur score de lisibilité :
 o = DIA ; □ = SCI ; x = HIS.



— condition HIS : 10 textes d'histoires ou de récits (conte, roman, science-fiction, biographie, récit historique) : N^{os} 201 à 210 ;

— condition SCI : 10 textes à caractère scientifique (extraits de manuels d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, d'encyclopédies ou d'ouvrages techniques) : N^{os} 301 à 310.

Etant donné sa taille, notre échantillon ne peut prétendre à la représentativité du « genre » dialogué, historique ou scientifique, et de manière plus générale, les critères de représentativité de la population des textes restent à définir. Notre objectif dans le cadre de la présente étude sera donc surtout de démontrer qu'à des conditions de production différentes correspondent des scores de lisibilité différents ; des travaux ultérieurs devraient permettre d'assurer le caractère représentatif de chaque condition de production.

B. Procédures d'analyse

La taille des extraits analysés a été fixée à 1000 mots, calculés selon les procédures de l'analyse typologique (cf. FdD, pp. 69) ; pour la lisibilité, le mode de comptage étant différent, nous avons procédé à un nouveau calcul sur l'extrait préalablement défini. Par ailleurs, en conformité avec les principes de l'analyse typologique, nous avons exclu de notre corpus les passages correspondant à des conditions de production rapportées (citation, discours direct, discours indirect, etc.).

Pour le calcul de la lisibilité, nous avons eu recours à la « formule courte » de Henry, qui fournit un score général (consultation de tables) sur la base du relevé des trois variables suivantes :

- le nombre de mots par phrase (MP) ;
- le nombre de mots absents du vocabulaire fondamental de Gougenheim (AG) ;
- le nombre d'indicateurs du dialogue (DEXGU).

Pour l'analyse typologique, nous avons relevé les occurrences de 27 unités linguistiques, et calculé 27 indices (en rapportant ces chiffres au nombre de mots ou au nombre de verbes de l'extrait) selon les procédures définies dans FdD (pp. 147-177).

IV. - RESULTATS

A. Analyse de la lisibilité

La figure 1 fait apparaître la distribution des textes en fonction du score de lisibilité. Selon les travaux de Renard (1973), le niveau de difficulté optimum d'un texte pour une exploitation pédagogique efficace se situe entre les scores de 35 et 45. Deux de nos textes seulement (108 et 110) se situent dans cette zone optimale, et l'on peut considérer dès lors que huit sont des textes faciles à lire (101 à 107, 109) et que 20 des textes présentent un degré de difficulté trop élevé (201 à 210, 301 à 310). En ce qui concerne les conditions de production, on observe que les scores des dix textes DIA se distribuent entre 42 et 61 (moyenne : 50,5) et peuvent donc être considérés comme « faciles à lire », alors que les scores des textes produits en HIS et SCI se distribuent entre 18 et 30 (moyenne de HIS : 23,6 ; moyenne de SCI : 23,7), et peuvent donc être considérés comme « difficiles à lire ». Le Tableau 2 montre que l'opposition entre DIA d'une part, et HIS + SCI d'autre part, se manifeste pour chacune des trois variables. Les textes produits dans ces deux dernières conditions présentent manifestement un degré de difficulté équivalent, et en conséquence, notre formule de départ doit être modifiée : $DS > (N = DT)$.

Tableau 2 : Scores moyens des différents types de textes (DIA, HIS et SCI) pour les trois variables de la formule courte de Henry

	MP	AG	DEXGU
DIA	8,23	9,31	7,54
HIS	21,07	19,66	0,39
SCI	19,07	20,96	0,17

B. Analyse typologique

Les 27 indices obtenus pour chacun des textes ont été consignés dans des grilles d'analyse. Sur la base de ces données, deux scores discriminants ont été établis

(selon la procédure définie dans FdD), qui permettent de situer chaque texte dans un plan. La figure 2 a été constituée en intégrant ces scores dans la structure triangulaire issue des travaux de Bronckart & al. (cf. plus haut), qui précise la position moyenne (centroïde) des trois types fondamentaux que sont DS, DT et N.

La place qu'occupent dans le plan les 30 textes de la présente analyse confirme, à trois exceptions près (209, 305 et 307), que les trois conditions DIA, HIS et SCI génèrent effectivement des textes qui présentent bien les

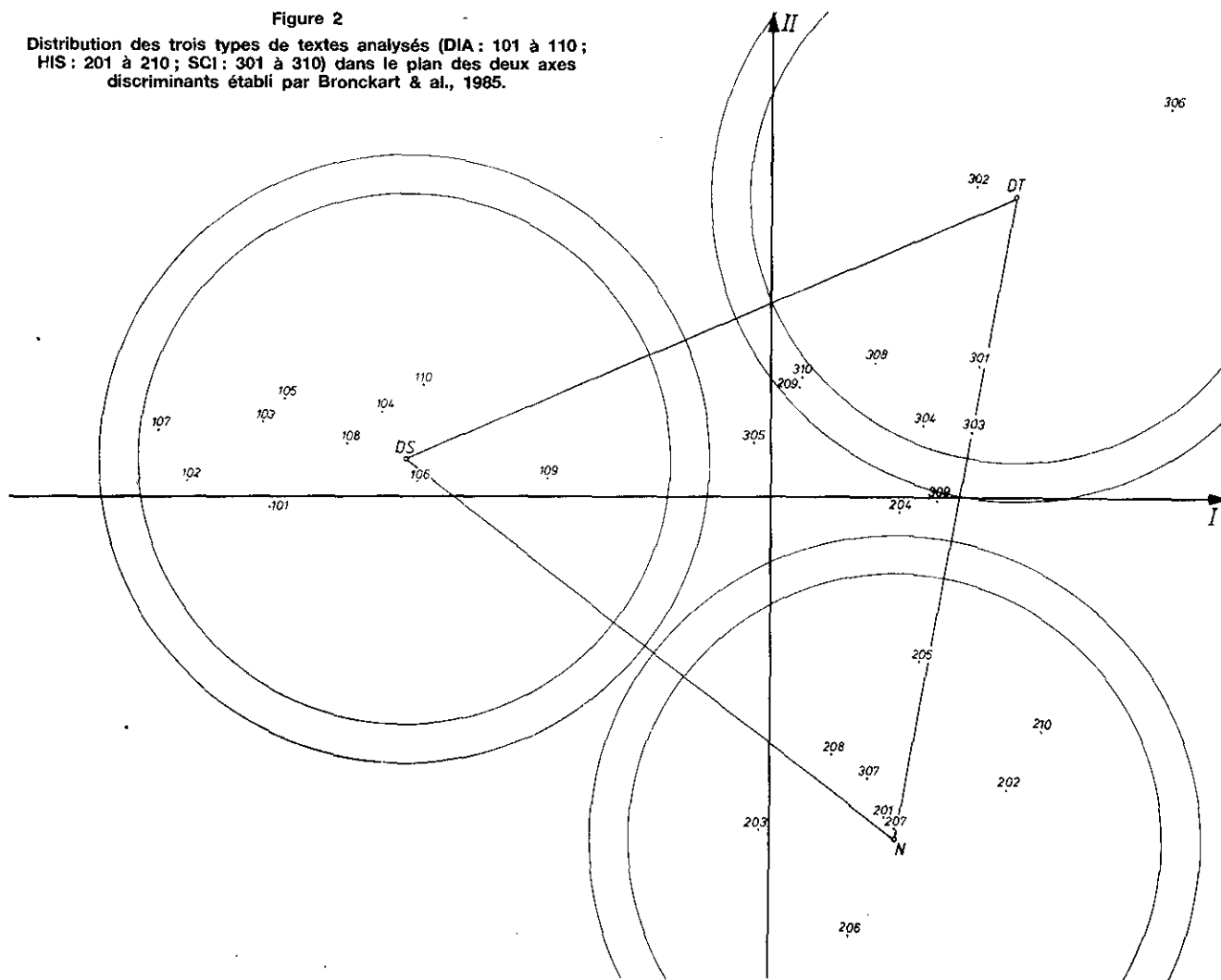
caractéristiques externes de DS, N et DT, respectivement ; ils peuvent désormais être considérés comme tels.

Les **discours en situation** constituent la catégorie la plus homogène ; ils se caractérisent surtout par une forte densité de phrases non déclaratives, de pronoms et adjectifs de première et de deuxième personne, ainsi que par une faible densité verbale.

Les **discours théoriques** et les **narrations** ont une densité verbale plus forte et leurs unités spécifiques sont

Figure 2

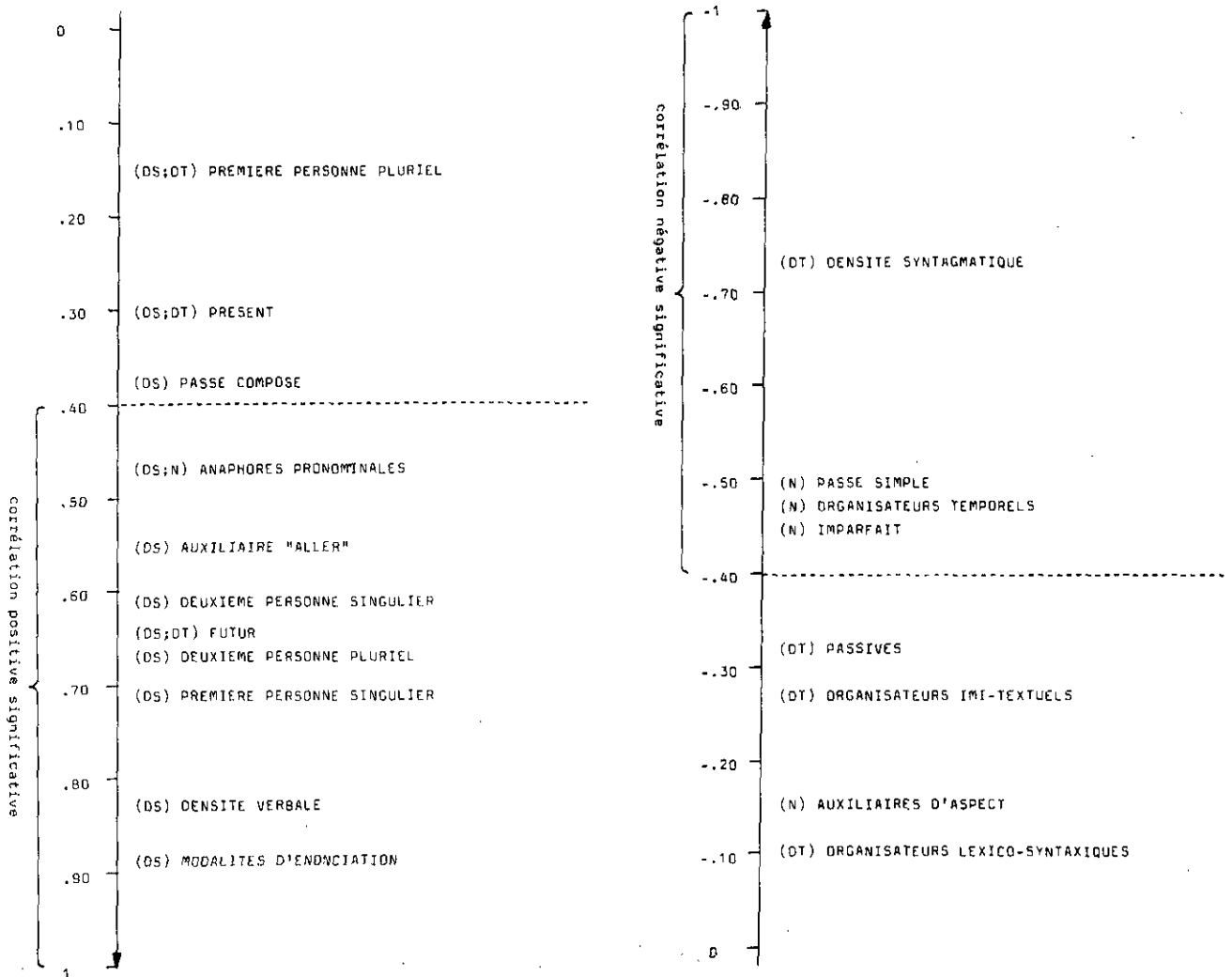
Distribution des trois types de textes analysés (DIA : 101 à 110 ; HIS : 201 à 210 ; SCI : 301 à 310) dans le plan des deux axes discriminants établi par Bronckart & al., 1985.



essentiellement les organisateurs (connecteurs, adverbes, conjonctions), argumentatifs en DT, et temporels en N. Ces deux types se caractérisent cependant autant par l'absence que par la présence de certaines unités, et ils possèdent généralement quelques unités en commun avec le DS, ce qui explique leur plus grande dispersion. Les textes 206 et 306 se singularisent cependant sur ce point et apparaissent dès lors comme nettement « excentrés » par rapport à la structure triangulaire. Il s'agit de

textes véritablement « polaires », dans la mesure où les unités spécifiques du type y apparaissent avec une fréquence élevée, et où les unités a-spécifiques en sont absentes. Dans l'un et l'autre texte également, des unités à fort pouvoir discriminant apparaissent avec une fréquence très élevée ; en 206, il s'agit du couple de temps imparfait/passé simple, ainsi que des anaphores pronominales ; en 306, il s'agit des renvois aux illustrations, des notes, des titres, etc. (organisateur i-m-i textuels).

Figure 3
Relevé des unités caractéristiques des types de texte, en fonction de leur corrélation avec les scores de lisibilité.



Restent à examiner les trois textes qui ne présentent pas les caractéristiques attendues.

Le texte 209 est un extrait du « *Monde du silence* » de Cousteau. Dans la mesure où il était classé comme roman dans les listes de lectures proposées aux élèves, nous l'avons inclue dans le groupe des textes à conditions de production HIS. Il s'avère en réalité que le discours effectif se présente sous forme d'un journal (écrit à la première personne) dans lequel abondent les descriptions et explications, et qu'il comporte dès lors de nombreuses unités caractéristiques du DS et du DT.

Le texte 305, extrait d'un livre traitant des conditions de vie à la préhistoire, présente, sur une trame narrative, un mélange d'explications et de commentaires à but didactique. Cette hétérogénéité de l'ancrage se traduit par le mélange, en surface du texte, d'unités caractéristiques du DS, du DT et de N.

Le texte 307 enfin est un extrait de manuel d'histoire (« *L'Helvétie Romaine* ») qui se présente sous la forme d'un récit d'événements historiques et qui est dès lors saturé en unités caractéristiques de la narration.

Ces trois cas illustrent bien la difficulté de l'élaboration de typologies fondées sur le rapport au contexte ; le chercheur peut certes définir des conditions de production apparemment claires, mais c'est le producteur lui-même qui opère le choix discursif ; les conditions de production constituent des contraintes, auxquelles le producteur du texte peut éventuellement se soustraire (pour une discussion de ce problème de « décision discursive », cf. Bronckart, 1987).

C. Lisibilité et types de textes

La figure 3 présente les corrélations que l'on peut établir entre la valeur moyenne que prend chaque unité dans un type de texte, et les scores de lisibilité obtenus pour chacun des 30 extraits. Les corrélations positives mettent les unités en rapport avec un score de lisibilité élevé, donc avec les textes faciles, et les corrélations négatives indiquent un rapport entre les unités et des scores de lisibilité faibles. Si l'on considère comme significatives les corrélations supérieures à .40, on obtient la liste des unités caractéristiques des textes faciles et des textes difficiles (cf. tableau 3).

Le tableau 3 confirme bien que ce sont les unités spécifiques du DS qui corrélerent avec les textes faciles, et celles du DT et de N qui corrélerent avec les textes difficiles. En revenant à la figure 3, on observera plus généralement que toutes les unités spécifiques du DS sont en corrélation avec un indice de lisibilité élevé, et que toutes les unités caractéristiques de la narration (à l'exception

Tableau 3 : Liste des unités linguistiques caractéristiques des textes faciles et difficiles à lire

Textes faciles	Textes difficiles
Pronoms/adj. 1 ^{er} p. singulier Pronoms/adj. 2 ^e p. singulier Pronoms/adj. 2 ^e p. pluriel Futur Auxiliaire « aller » Phrases non déclaratives Anaphores pronominales Densité verbale +	Imparfait Passé simple Organisateurs temporels Densité syntagmatique +

de l'anaphore pronominale) corrélerent avec un indice de lisibilité faible. Les unités du DT se répartissent quant à elles en deux ensembles distincts ; le premier regroupe les temps du système verbal discursif et est corrélié avec un indice de lisibilité élevé ; le second est composé des organisateurs argumentatifs, des passives, de la densité syntagmatique +, et est corrélié avec un indice de lisibilité faible. Les indices élaborés dans l'analyse de lisibilité et dans l'analyse typologique portent parfois sur les mêmes unités, et le tableau 4 présente la liste des variables parentes, entre lesquelles la corrélation est évidemment très élevée.

Tableau 4 : Liste des variables parentes de l'analyse typologique et de l'analyse de lisibilité ; calcul des corrélations

Lisibilité	Typologie	Corrélation
N. mots par phrases	Densité verbale	.83
	Densité syntagmatique	-.73
N. points d'exclamation	Phrases non déclaratives	.89
N. guillemets N. tirets	Pron./Adj. 1 ^{er} sing.	.71
	Pron./Adj. 2 ^e sing.	.61
	Pron./Adj. 2 ^e plur.	.66

Pour poursuivre notre comparaison entre les deux techniques d'analyse des textes, nous avons calculé la corrélation entre la lisibilité et les deux valeurs de scores discriminants. Si la corrélation avec le score discriminant 2 (axe vertical) n'est pas significative, on obtient par contre une valeur de -.91 avec le score discriminant 1 (axe horizontal), ce qui équivaut à une surface de recouvrement de 82,8 % entre les deux analyses. L'importance de cette zone de coïncidence tendrait à prouver que les variables morpho-syntaxiques (seules prises en compte

dans l'analyse typologique) ont un poids déterminant dans la définition de la lisibilité, alors que les variables lexicales n'interviendraient que pour les 17 % restant.

Etant donné la parenté des deux analyses, nous avons (en nous limitant à l'axe discriminant 1) mis au point une formule permettant de prédire la lisibilité à partir de l'analyse typologique :

(score discriminant 1) × (- 11,5) + 30,2 = score de lisibilité

Les scores de lisibilité calculés selon cette formule sont proches de ceux obtenus avec la formule de G. Henry. Une telle formule devrait bien entendu faire l'objet d'une procédure de validation externe.

V. - CONCLUSION

Au terme de ce travail, trois éléments nous paraissent devoir être soulignés.

1) Les résultats confirment notre hypothèse générale de la pertinence de la variable typologique pour l'évaluation du degré de difficulté des textes. La constitution d'une formule permettant de prédire un score de lisibilité sur la base des indices de la grille typologique nous en fournit une preuve tangible. Si les discours théoriques et les narrations présentent des scores de lisibilité équivalents, **on observe une différence très nette entre discours impliqués dans la situation d'énonciation (DIA) et discours autonomes par rapport à cette même situation (HIS et SCI), les premiers étant nettement plus « lisibles » que les seconds.**

2) L'interdépendance observée entre types de discours et degré de lisibilité présente cependant un caractère **paradoxal**, dans la mesure où les variables prises en compte par la formule de Henry sont d'ordre plutôt lexical, alors que celles qui interviennent dans l'analyse typologique sont d'ordre clairement syntaxique. Ce paradoxe n'est sans doute qu'apparent, et nous émettrons l'hypothèse que les variables lexicales de la formule de lisibilité sont sous la dépendance d'autres variables, à caractère syntaxique.

3) Dans notre recherche de **variables explicatives**, nous avons identifié deux groupes d'unités linguistiques ;

d'une part, celles dont la présence et/ou la fréquence corrèle avec un faible score de lisibilité (organiseurs temporels et argumentatifs, temps du verbe imparfait et passé simple, phrases passives, forte densité syntagmatique), et d'autre part, celles dont la présence et/ou la fréquence corrèle avec un score de lisibilité élevé (temps verbaux présent, passé composé et futur, pronoms de première et de deuxième personne, phrases non déclaratives et forte densité verbale). Nous pouvons raisonnablement supposer que les variables du premier groupe constituent des candidates au statut de variables explicatives du degré de difficulté d'un texte. Si cette hypothèse demande à être confirmée par l'étude d'un corpus plus large, il ressort néanmoins clairement de notre étude que **la complexité d'un texte dépend principalement de son type d'ancrage discursif** : ancrage direct pour le discours en situation, et ancrage indirect pour la narration et le discours théorique.

La difficulté des textes à ancrage indirect semble tenir au fait que, dans ce cas, le lecteur ne peut s'appuyer sur les points de repère fournis par la situation d'énonciation, et qu'il doit donc en construire d'autres, d'ordre purement textuels. Dans la narration, il s'agit de situer les événements dans le temps et dans l'espace à partir d'une origine narrative donnée. Dans le discours théorique, c'est l'interdiscours (le texte lui-même, ou d'autres textes auquel il renvoie) qui détermine les points de repère communs à l'auteur et au lecteur ; dès lors, les marques déictiques comme « ici », « maintenant », etc., demandent à être interprétées comme faisant référence au texte et non à la situation d'énonciation.

L'ancrage discursif constitue donc une opération langagière qui exerce un effet décisif sur le degré de complexité d'un texte, et c'est en tentant d'identifier plus précisément encore les unités linguistiques qui en sont la trace que nous aurons quelque chance de repérer les paramètres véritablement explicatifs de la lisibilité d'un texte.

Françoise REVAZ
Université de Lausanne
Jean-Paul BRONCKART
Université de Genève

Note

(1) Il s'agit des deux derniers degrés de l'enseignement élémentaire ; les élèves y sont âgés (en moyenne) de 11 et 12 ans.

Bibliographie

- BAIN (D.), BRONCKART (J.P.), DAVAUD (C.), PASQUIER (A) & SCHNEUWLY (B.) (1985), Classification de textes pour la rédaction et l'analyse, **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, 28, Université de Genève.
- BORMUTH (J.) (1966), Readability: A New Approach, **Reading Research Quarterly**, 1, 79-131.
- BORMUTH (J.) (1967), Comparable Cloze and Multiple Choice Comprehension Test Scores, **Journal of Reading**, 10, 291-299.
- BRONCKART (J.P.) (1987), Interactions, discours, significations, **Langue Française**, 74, 29-50.
- BRONCKART (J.P.) & al. (1985), **Le fonctionnement des discours**, Paris, Delachaux & Niestlé.
- COLEMAN (E.B.) (1968), Developing a Technology of Written Instruction: Some Determiners of the Complexity of Prose. in: E.Z. Rothkopf (Ed.), **Symposium on Verbal Learning Research and the Technology of Written Instruction**, New-York, Rand Mc Nally.
- DE LANDSHEERE (G.) (1963), Pour une application des tests de lisibilité de Flesch à la langue française, **Le Travail Humain**, 26, 141-154.
- DE LANDSHEERE (G.) (1973), **Le test de closure**, Paris, Nathan.
- FLESCH (R.) (1943), **Marks of Readable Style**, New-York, Columbia.
- FLESCH (R.) (1948), A Readability Formula in Practice, **Elementary English**, 25, 344-351.
- HELFELDT (J.P.), HENK (W.A.) & FOTOS (A.) (1986), A Test of Alternative Cloze Test at the Sixth-Grade Level, **Journal of Educational Research**, 79, 216-221.
- HENRY (G.) (1975), **Comment mesurer la lisibilité**, Paris, Nathan.
- JOHNSON (L.L.) & OTTO (W.) (1982), Effect of Alterations in prose Style on the Readability of College Texts, **Journal of Educational Research**, 75, 222-229.
- RAMANAUSKAS (S.) (1972), The Responsiveness of Cloze Readability Measures to Linguistic Variables Operating over Segments of Text longer than a Sentence, **Reading Research Quarterly**, 7, 72-88.
- RENARD (L.) (1973), Evaluation de la difficulté des textes - Intelligibilité - Lisibilité, Mémoire inédit, Ecole supérieure de Pédagogie du Luxembourg.
- REVAZ (F.) (1984), Lisibilité et typologie, Mémoire inédit, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- RICHAUDEAU (F.) (1969), **La lisibilité**, Paris, Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture.
- SCHNEUWLY (B.) & BRONCKART (J.P.) (1985), **Vygotsky aujourd'hui**, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY (B.) & BRONCKART (J.P.) (1986), Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants, **Cahiers de Linguistique Française**, 7, 279-294.
- TAYLOR (W.L.) (1953), Cloze Procedure: A new Tool for Measuring Readability, **Journalism Quarterly**, 415-433.
- VAN DE KOPPLE (W.J.) (1980), Readability of a Rhetorically Linked Expository Paragraph, **Perceptual and Motor Skills**, 51, 245-246.
- VOGEL (M.) & WASHBURNE (C.W.) (1928), An Objective Method of Determining Grade Placement of Children's Reading Material, **Elementary School Journal**, 26, 373-381.

LES CONDUITES RÉFLÉXIVES D'ENFANTS DE 5 A 6 ANS VIS-A-VIS DES LIVRES DE JEUNESSE

par Françoise SUBLET et Yves PRETEUR

Les livres de jeunesse sont de plus en plus présents à l'école maternelle et primaire :

— *Les conduites effectives déployées par les enfants pour faire de leurs lectures une véritable pratique sont-elles prises en compte ?*

— *Quels sont les effets des procédures didactiques sur ces conduites ?*

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié certaines conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres.

Nous faisons l'hypothèse qu'à travers ses conduites empiriques de lecture de livres, accompagnées d'interventions de lecteurs adultes, l'enfant élabore certaines connaissances vis-à-vis du livre et que placé dans certaines situations, il peut en partie les expliciter. Hypothèse corollaire : il existe des relations entre les modes d'approche des livres à l'école et les conduites réflexives des enfants vis à vis des livres. Les premiers résultats d'une enquête auprès de 102 enseignants soulignent la pluralité des approches didactiques des livres à l'école. Apparaît une relation entre une approche renouée de la lecture et certaines conduites réflexives des jeunes enfants (par exemple : meilleure connaissance de la diversité des fonctions de livres).

Nos investigations se poursuivront par un approfondissement de ces conduites réflexives, une comparaison entre performances métalinguistiques et métalecturelles, et une recherche sur les relations entre conduites empiriques de lecture et conduites réflexives.

INCITER LES JEUNES ENFANTS A LIRE : UNE POLITIQUE DANS DIVERS MILIEUX ÉDUCATIFS

Depuis une vingtaine d'années, on assiste en France à un développement quantitatif et qualitatif de l'édition pour enfants. L'école elle-même, à travers ses Instructions Officielles (ministère de l'Éducation 1972, 1977a, 1977b, 1985) recommande l'ouverture de Bibliothèques Centres de Documentation (BCD), et la familiarisation des enfants avec les livres et la presse de jeunesse, dès l'école maternelle. On n'attend plus que les enfants sachent lire pour leur proposer de tels écrits : le législateur attend surtout que leur lecture contribue à développer chez le jeune lecteur le goût de lire.

Cette reconnaissance de la littérature de jeunesse atteint aussi les familles de certaines couches sociales, habituées à fréquenter librairies et bibliothèques. Des recherches ont montré les effets bénéfiques de ces contacts précoces avec les livres médiatisés par des lecteurs adultes sur l'apprentissage « naturel » de la lecture (1). Par exemple D. Holdaway (1979) souligne l'importance de la lecture faite au jeune enfant, où celui-ci demande à plusieurs reprises au parent de lui lire une histoire qu'il aime et qu'il « relira » ensuite par lui-même. Une fois seul, en se guidant sur l'image, l'enfant retrouve des éléments du récit, puis ayant appris à feuilleter systématiquement l'album dans le sens conventionnel, finit par reconstruire l'histoire complète. Pour leur part M.A. Magee et B. Sutton-Smith (1983) analysent l'évolution du processus interactif continu impliquant autant le jeune enfant (de 23 à 33 mois) que l'adulte dans l'acquisition précoce du récit. J.A. Schickedanz (1978), W.H. Teale (1978), J. Giasson *et al.* (1985), M.B. Resnick (1987) abordent les formes d'interaction entre parents lecteurs et jeunes enfants, les caractéristiques de cet environnement éducatif familial et les tactiques éducatives, J.C. Burgess (1982), J. Tizard *et al.* (1982) se centrent sur la co-éducation famille-école maternelle et sur la définition de « programmes d'instruction » en vue de mieux sensibiliser les parents à l'importance de leur collaboration dans l'éducation préscolaire de la lecture-écriture.

Outre l'école maternelle et certaines familles, les bibliothèques enfantines mais aussi des associations (ACCES : Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations ; ARPLE : Association de Recherche et de Pratique sur le Livre pour Enfants ; ATD Quart Monde,

« La joie par les livres », ...). sont convaincues de l'importance des contacts précoces des jeunes enfants avec les livres. Elles orientent de plus en plus leur action éducative vers des très jeunes enfants, des enfants de migrants ou de milieux défavorisés. Apparaissent des opérations « panier de livres » dans des centres de consultation PMI, crèches, « bibliothèques de rue », etc.

L'ÉCRIT ET LES ÉCRITS, OBJETS DE CONNAISSANCE

Grâce à ces pratiques de lecture, peuvent s'élaborer très tôt des savoirs relatifs à l'écrit (niveau du code) et aux écrits (niveau des discours). Et au moment de l'apprentissage formel de la lecture, comme l'a souligné E. Ferreiro (1979), « l'écrit » — en tant qu'objet socialement constitué — est objet de connaissance pour l'enfant. Celui-ci essaie d'en comprendre la nature et élabore tour à tour des « schémas conceptuels particuliers ». La plupart des recherches menées dans cette perspective (E. Ferreiro, 1977, 1983 ; E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio, 1982,...), ont porté sur des conduites d'enfants vis-à-vis du code écrit, qu'ils soient pré-lecteurs et pré-scripteurs en situation naturelle, ou apprentis lecteurs-scripteurs (2) en situation d'enseignement formel : les chercheurs se sont surtout intéressés à la construction progressive du code écrit, au niveau du mot et de la phrase.

D'autres recherches (J.F. Reid, 1966 ; J. Downing et al., 1975 ; etc) ont souligné les modalités diverses de compréhension par les enfants des buts de l'écrit, compréhension essentielle pour l'apprentissage du code. Ce type de recherche vise à décrire la façon dont les enfants reconnaissent les fonctions de différents discours écrits, produits et reçus dans plusieurs situations.

ENJEUX D'UNE RECHERCHE SUR LES LIVRES DE JEUNESSE

Il nous a paru intéressant d'explorer plus largement ce domaine des apprentissages relatifs à l'écrit, (identification du code écrit, de ses fonctions et de son fonctionnement au niveau de la phrase), et aux discours écrits, en particulier aux livres de jeunesse. Les livres nous paraissent en effet des supports privilégiés d'écrits qui proposent d'autres fonctions de la lecture que les fonctions traditionnelles, relevant d'usages privés (correspondances, notes...) et sociaux ou civiques (imprimés institutionnels et documentaires, presse, écrits lumineux et fugitifs, écrits informatisés). Les livres sont les supports privilégiés d'une « fonction autonome » de l'écrit, lorsqu'ils visent l'originalité, la littérarité (D. Bourgain, 1977 ; R. Estivals, 1987). Ils présentent des écrits plus longs et souvent plus complexes que les écrits de communication

privée ou sociale : avoir un accès aisé aux livres suppose que des apprentissages particuliers aient été effectués, qui ne relèvent pas uniquement d'un transfert des apprentissages relatifs au code écrit.

Lire un livre en effet, c'est mettre en oeuvre, en interrelation, des mécanismes descendants (anticipations quant au type de texte, à l'organisation du genre dont il relève, au champs des savoirs impliqués) et ascendants (traitement local du texte et des images) (M. Fayol, 1985). Et lire des livres, c'est encore avoir sa « manière » de les lire, en fonction de sa connaissance des conventions propres à chaque livre et de ses intérêts. Les livres sont bien enjeux et objets de « pactes » de lecture (P. Bourdieu, 1979 ; J. Leenhardt et P. Jozsa, 1982 ; Y. Reuter, 1986 ; J.C. Passeron, 1987 ; ...). Ces « pactes » ou « manière dont on prend un message » (J.C. Passeron, 1987 ; ...) sont liés aux attitudes, rapports au monde, conditions de vie des individus sociaux. Nous pensons que très tôt les enfants élaborent cette construction du livre, de ses usages, de ses fonctions : selon les milieux où ils vivent, l'éducation qu'ils reçoivent dans leur famille et à l'école, ils ont des attentes, pratiques et connaissances diverses vis-à-vis des livres.

Or les résultats de notre enquête sur les représentations et pratiques d'enseignants de Grande Section de Maternelle et Cours Préparatoire (F. Sublet et Y. Prêteur, à paraître), nous incitent à penser que ceux-ci ne considèrent pas que les livres de jeunesse puissent être objets d'apprentissages spécifiques : ils rejettent majoritairement la lecture de livres dans les activités de lecture « libre », servant très souvent à occuper l'enfant lorsqu'il a achevé son travail, ou à le distraire dans les temps de « bibliothèque ». Certains enfants, ayant déjà effectué des apprentissages en situations naturelles, profiteront de ces contacts pour continuer à acquérir le goût et le pouvoir de lire ces écrits, quand d'autres n'auront pas la possibilité de dépasser des difficultés d'ordre cognitif et socio-affectif. Aussi nous paraît-il particulièrement important de mieux connaître les pratiques empiriques des enfants vis-à-vis des livres, ainsi que leurs conduites réflexives, afin de mieux articuler les pratiques d'enseignement avec les apprentissages effectués par les enfants, qu'ils soient d'ordre empirique ou réflexif : la relation entre savoir-faire et savoir est en effet largement reconnue comme un facteur positif de l'apprentissage (J.E. Gombert et M. Fayol, 1988 ; etc).

PREMIÈRE PHASE DE LA RECHERCHE

Nous présenterons ici la première phase de notre recherche, consacrée à l'étude des conduites réflexives des enfants vis-à-vis des livres et signalerons à la fin de

cet article son extension à l'étude d'autres conduites. Notre hypothèse générale est qu'à travers leurs conduites empiriques de lecture de livres, accompagnées ou non de commentaires d'adultes, les enfants élaborent de façon diverse certaines connaissances vis-à-vis du livre, et, que placés dans certaines situations, ils peuvent en partie les expliciter. Notre investigation cherche à appréhender ces connaissances, variables selon l'environnement scolaire, pour apprécier leur degré de dépendance vis-à-vis des connaissances élaborées par rapport au code écrit.

Pour mener à bien cette partie de notre recherche, nous avons imaginé plusieurs protocoles permettant d'observer les conduites réflexives des enfants de 5 à 6 ans. Nous avons aussi apprécié — grâce à des questionnaires — leur environnement éducatif. Nous présenterons ici dans une première partie, un exemple de protocole sur les conduites réflexives des enfants, accompagné des résultats observés, corrélés avec les pratiques éducatives scolaires dont ils bénéficient.

Dans une seconde partie, nous ferons état du questionnaire d'identification des didactiques de la lecture, qui nous a permis d'étudier d'environnement scolaire des enfants, en ce qui concerne la littérature de jeunesse. Nous montrerons, à travers l'analyse des réponses à une question, comment nous avons procédé pour appréhender de façon contrastive ces pratiques.

I. - APPROCHE DES CONDUITES RÉFLEXIVES DES ENFANTS VIS-A-VIS DES LIVRES DE JEUNESSE

1.1 Liste des protocoles d'observation

1) Reconnaissance de l'écrit quel que soit son support (livres, journaux, jouets avec ou sans écrits, cahier broché sans écrit).

2) Critères de classement de livres. Parmi ces critères : formats, genres, thèmes, collections, pris deux à deux pour évaluer l'influence relative de chacun d'entre eux.

3) Connaissance des différentes fonctions du livre et des activités qu'il suscite (présentation de livres à fonction narrative, informative, ludique, incitative).

4) Déterminants de la situation de lecture. (Recherche de ce qui est associé à l'acte de lire : écrit et/ou images).

- 5) a. identification de la page,
 b. identification de la couverture du livre,
 c. identification de l'auteur du livre (genre de personne qui a pu l'écrire et comment le retrouver ?).

- 6) a. Où commence l'histoire ?
 b. Où finit l'histoire ?
 c. Où se trouve le haut et le bas de la page ?
 d. identification du titre.
- 7) Correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite (a. directionnalité, b. linéarité mais non segmentation).
- 8) Compréhension de l'ensemble du récit.
- 9) Rapports de redondance et de complémentarité entre texte-image.

Compte-tenu des contraintes d'espace, nous ne présenterons ici qu'un exemple de protocole : le n°3, les autres seront développés ailleurs.

1.2. Connaissance des différentes fonctions du livre et des activités qu'il suscite

a. Matériel : On présente à l'enfant quatre livres différents :

- un conte illustré : « *Un hiver dans la vie de gros Ours* », Grasset Jeunesse, 1973 ;
- un livre sur l'évolution des saisons avec images seulement : « *L'arbre, le loir et les oiseaux* », Ecole des Loisirs, 1973 ;
- un livre jeu (« animaux magiques » avec bandes cartonnées découpées qui permettent de créer des animaux fantastiques » : « *Les animaux magiques, le jeu du zoo* », Solar, 1967 ;
- un livre pour fabriquer des petits objets (pompons, petits personnages avec des bouchons,...) « *Comment faire des merveilles* », F. Nathan, 1967.

Consigne : « Tu regardes bien tous ces livres et tu me dis ce qu'il y a dedans et qu'est-ce que tu peux faire avec chacun de ces livres ».

Nota bene : Si l'enfant n'a pas l'initiative d'ouvrir les livres, on l'invite à le faire.

Pour chaque livre, on demande à l'enfant : « Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu pourrais faire avec ça ? » « Qu'est-ce qu'il y a dedans ? »

Remarque : Comme dans bien des cas, la formulation des consignes est une source de difficultés et d'ambiguïtés. En effet, le verbe « faire » peut induire des utilisations du livre autres que sémiotiques. Notons cependant que les enfants des 2 classes rénovées n'ont pas été incités à de telles interprétations. Par ailleurs, un protocole par rapport aux classements de livres a produit des résultats décevants quand on a pris les deux critères thème et genre, alors que format et collection sont contrôlés ; les enfants proposent quand même comme critères des caractéristiques du support du type : couleur,

reliure, épaisseur du livre, matériaux, ... ou détails des images. Ils éprouvent des difficultés à repérer le critère « genre ».

b. Echantillon des enfants interrogés (3)

90 enfants de 5 à 6 ans de GSM de 4 écoles ont été sollicités :

- 1 école annexe d'école normale d'institutrices (n° 1, n = 28) ;
- 1 école de quartier populaire d'une grande ville (n° 2, n = 20) ;
- 2 écoles d'une petite ville à dominante rurale (n° 3, n = 25 ; n° 4 , n = 17).

Ces classes s'opposaient non seulement de par leur implantation géographique mais aussi par le type de pédagogie. Les classes 1 et 2 pratiquent une pédagogie innovante tandis que la 3 est traditionnelle et la 4 est intermédiaire entre les deux. Ce sont les réponses au questionnaire de notre enquête (résumées en partie un peu plus loin et développées dans F. Sublet et Y. Prêteur, à paraître) et à un entretien complémentaire qui nous ont permis de classer les enseignants. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

c. Résultats.

Nous avons distingué 3 niveaux de connaissance des fonctions :

1. **Niveau 1** : connaissance d'au moins deux fonctions du livre (narratif et ludique, ou narratif et incitatif). L'enfant mentionne une activité, un ou plusieurs éléments qui renvoient bien à au moins deux fonctions du livre.

Note : Nous avons choisi la connaissance d'au moins deux fonctions et pas plus, dans la mesure où un des livres a posé problème, n'apparaissant pas vraiment aux enfants comme un documentaire mais étant plutôt perçu comme une fiction. il s'agit du livre « L'arbre, le loir et les oiseaux » . Par contre les trois autres livres : livre pour faire, livre pour jouer et lire pour se faire lire une histoire n'ont pas posé ce problème.

2. **Niveau 2** : l'enfant considère le livre comme un objet inducteur d'une activité de lecture ; il décrit un ou plusieurs éléments, il raconte l'histoire. Mais il ne mentionne pas de fonction particulière à chaque livre, si ce n'est éventuellement qu'il « raconte une histoire ».

3. **Niveau 3** : l'enfant ne reconnaît pas le livre en tant qu'objet sémiotique ; il ne propose pas d'activité de lecture et/ou propose des activités autres (le déchirer, le colorier, le découper, dessiner ou écrire dessus).

Les résultats (cf. tableau 1) montrent des niveaux de compétence très diversifiés en fonction des traitements didactiques de la lecture dans les différentes classes étudiées. Les enfants de la classe traditionnelle sont, pour plus de la moitié, dans l'impossibilité de reconnaître ici une ou des fonctions des quatre livres présentés. Pour ceux de la classe intermédiaire, presque 2/3 d'entre eux repèrent au moins une fonction d'un livre. Par contre les classes de type innovant ont environ 2/3 d'enfants capables de reconnaître des fonctions différentes.

Tableau 1 : Connaissance, par les enfants, des différentes fonctions du livre en fonction des traitements didactiques

Pédagogie		Traditionnelle	Intermédiaire	Innovante	
Niveaux de compétence		Classe n° 3	Classe n° 4	Classe n° 1	Classe n° 2
1*	n %	4 29	4 30	19 70	13 62
2*	n %	2 14	8 62	8 30	7 33
3*	n %	8 57	1 8	0 0	1 5

* Cf. les définitions de ces 3 niveaux ci-dessus.

L'appartenance socio-culturelle des enfants paraît ici d'un moindre poids que les influences didactiques puisque l'écart entre les résultats de la classe 1 (milieu favorisé) et 2 (milieu défavorisé, population immigrée) est peu important.

II. - IDENTIFICATION DES PROCÉDURES DIDACTIQUES RELATIVES AUX LIVRES DE JEUNESSE

Nous avons montré plus haut l'effet des procédures didactiques sur les conduites réflexives des enfants. Nous développerons ici la façon dont nous avons identifié des styles didactiques différents.

2.1. Un domaine de recherche peu exploré

L'enseignement effectif de la lecture dans le cycle des apprentissages premiers est un domaine de recherche peu exploré en France. En 1980, dans une note de synthèse sur l'apprentissage de la lecture, J. Piacère (1980) regrettait qu'il n'existât aucune donnée statistique précise sur la manière dont s'enseigne concrètement la lecture en France, la plupart des chercheurs s'étant sur-

tout intéressés à une analyse comparée des diverses méthodes et de leurs effets.

Dans le domaine de l'approche des livres de jeunesse, l'enquête de J. Cambon et L. Lurçat (1981), sur les pratiques de préparation à l'acquisition de la lecture et de l'écriture en maternelle, montre que les livres illustrés sont l'objet d'activités visant des objectifs d'ordre symbolique (compréhension et production de séquences imagées) pour le tiers des maîtresses. Par contre peu de maîtresses font avec eux des activités spécifiques en relation avec la langue écrite : l'essentiel du projet didactique est orienté vers l'acquisition des « conditions préalables à la lecture ».

Signalons quelques enquêtes plus centrées sur le fonctionnement des BCD. Une première enquête (P. Bernhard *et al.*, 1976) dans des classes de maternelle au cours moyen conclut que la plupart des répondants voient dans la bibliothèque un lieu de détente et d'évasion. Une seconde enquête (Foucambert, 1984), réalisée en 1981, souligne la variété des types de BCD auxquelles des cours préparatoires peuvent avoir accès.

2.2. Perspectives générales de notre enquête

En 1985, quatre pays francophones (Belgique, France, Québec, Suisse romande) ont lancé un projet d'enquête extensive et comparée sur l'enseignement de la lecture en 1^{er} année de l'école primaire. Dans le cadre de notre Equipe Universitaire de Recherche en Education et Didactique, nous avons été amenés, avec Jacques Fijalkow, à travailler à l'élaboration de ce questionnaire. Deux points ont paru peu développés aux auteurs de cet article dans le questionnaire initial : les pratiques relatives aux livres de jeunesse et à l'écriture. Nous avons donc conçu une pré-enquête afin d'éprouver la formulation et la pertinence du choix de certaines questions, en particulier pour ces deux rubriques. Un questionnaire a été proposé à la jonction des 1^{er} et 2^e trimestre de l'année scolaire 1986-1987 : 102 enseignants nous ont répondu, issus d'un quartier populaire en périphérie d'une grande ville (n = 27), de villages de banlieue (n = 14), d'une petite ville à dominante rurale (n = 12) et enfin d'une circonscription primaire à dominante rurale (n = 49). Trois types de classes sont représentées : les Grandes Sections de Maternelle (GSM) qui scolarisent des enfants de 5 à 6 ans, les Cours Préparatoires (CP), première année d'enseignement primaire (6-7 ans), et enfin des classes à degrés multiples (CDM) regroupant plusieurs niveaux, essentiellement en milieu rural.

Notre propos n'est pas ici de présenter les résultats de l'enquête, publiés ailleurs (F. Sublet et Y. Prêteur, à paraître), mais d'énoncer les types de questions relatives aux livres de jeunesse, et d'exposer comment nous avons

pu, provisoirement, identifier des styles didactiques différents. Notons en effet que l'objectif initial de l'enquête visait à dégager des types d'enseignants différents, par analyse de correspondances multivariées. Nous avons recouru à ce questionnaire dans le cadre de notre recherche sur les conduites réflexives des enfants, en ayant comme propos d'effectuer des choix contrastés de classe : nous avons voulu seulement distinguer les classes « traditionnelles » de classes dites « rénovées ».

2.3. Les questions relatives aux livres de jeunesse

D'une part, dans des questions générales portant sur les aspects matériels ou méthodologiques de l'enseignement de la lecture, certaines réponses renvoyaient aux livres de jeunesse. Par exemple :

— « En début d'année scolaire, quel est le matériel écrit sur lequel travaillent les élèves ? » 12 réponses étaient proposées, dont 2 renvoyaient explicitement aux phrases ou textes extraits de livre de jeunesse.

— « Quelles activités faites-vous y compris sous forme de jeux ? » ici encore, 5 réponses sur 24 pouvaient toucher entre autres le livre de jeunesse (à partir du titre d'un texte, ou d'illustrations, en anticiper le contenu, puis le vérifier ; anticiper oralement la fin d'un texte inachevé ; anticiper par écrit ; lire des images isolées ou en séquences ; répondre à des questions préalablement posées en cherchant les réponses dans le texte).

— « Quel est le point de départ de votre enseignement au 1^{er} trimestre et après, (méthode de lecture, thème, projets, livre de jeunesse) ? » Ici encore, on pouvait apprécier le poids relatif de ces diverses amorces de l'enseignement.

D'autre part, nous avons posé des questions plus précises portant sur :

— les titres de livres intéressants à proposer ou à exploiter en classe ;

— les activités à partir des livres de jeunesse ;

— l'existence et le mode de fréquentation d'un coin-lecture, d'une bibliothèque de classe, d'école ou BCD ;

— la présence de matériels autres que les livres dans les BCD.

2.4. Mode d'analyse des réponses : exemple du traitement d'une question

Nous avons proposé 12 items qui permettaient d'appréhender des pratiques relatives à :

• l'anticipation du contenu du texte à partir d'images : anticiper le contenu d'un livre à partir d'illustrations avant de le lire (3) ;

- la comparaison des textes et images de divers points de vue :

- contenu : dire les significations diverses que peut avoir une image et repérer ensuite celles que le texte privilégie (1) ; repérer, en observant une image, les informations qu'elle ne donne pas et que l'on trouvera peut-être dans le texte (2) ; repérer les éléments d'un texte qui ont été illustrés (6) ;

- expression : comparer la façon dont une image et un texte écrit peuvent donner la même information mais sous des formes différentes (ex : un personnage, une scène représentés différemment sur une image et dans un texte) (5) ;

- activités de création par transcodage :

- création d'images à partir de textes : illustrer des passages de textes qui ne l'ont pas été dans un livre (7) ;

- création d'un texte à partir des images d'un album (9) ; compléter les bulles d'une bande dessinée ou faire la légende (12) ;

- activités de création de textes et images

- créer des livres illustrés (10).

Quelques items permettaient aussi de redoubler certaines questions en appréciant si des conduites de réflexion relatives aux rapports texte/images étaient proposées, qui permettaient de mieux appréhender les fonctions de l'un et l'autre mode d'expression :

- anticiper le contenu d'un livre à partir des illustrations avant de le lire et comparer ensuite avec ce qui a été prévu (4) ;

- illustrer un même passage et comparer ensuite les dessins obtenus par les uns et les autres. en référence au texte (8) ;

- quand on crée un livre illustré, proposer diverses solutions pour disposer le texte par rapport aux images (à côté, en dessous, dans l'image) (11).

Nous avons pu observer les résultats suivants :

Nous avons affecté à chaque item un des trois traits suivants, relevant d'une variable « mode de travail pédagogique » (cf Tableau II) :

- traditionnel (T) : relève d'une pédagogie qui procède par étape du présupposé simple (en l'occurrence ici l'image) vers le complexe (l'écrit), avec une valorisation des contenus transmis par l'enseignant ;

- rénové (R) : ce trait renvoie à un mode de travail pédagogique centré sur les interactions entre sujets apprenants et objets de connaissance, l'enseignant intervenant pour favoriser l'activité pragmatique et réflexive des élèves ;

- le trait rénové (T/R) : ce trait a été affecté à des réponses qui, pour des raisons parfois différentes, peu-

Tableau 2 : Activités particulières sur l'établissement de relations entre texte et images

			GSM		CP		CDM	
			n	%	n	%	n	%
* Anticipation	(3)	T/R	26	90 %	18	72 %	30	88 %
— anticipation et réflexion	(4)	R	23	79 %	19	76 %	26	76 %
* Comparaison texte-image								
— Contenu	(1)	R	12	41 %	13	52 %	20	59 %
	(2)	R	7	24 %	11	44 %	19	56 %
	(6)	T/R	7	24 %	16	64 %	24	71 %
— expression	(5)	R	5	17 %	8	32 %	18	53 %
* Création (transcodage)								
— Texte → image	(7)	T/R	8	28 %	15	60 %	19	56 %
— idem + réflexion	(8)	R	15	52 %	18	72 %	19	56 %
— Image → texte	(9)	T/R	14	48 %	9	36 %	16	47 %
→ texte BD	(12)	T/R	11	38 %	17	68 %	18	53 %
* Création de textes et images								
— livre illustré	(10)	T/R	17	59 %	7	28 %	16	47 %
— activité réflexives sur maquette	(11)	R	12	41 %	7	28 %	14	41 %

vent relever d'une pédagogie T ou R. Mais pour chaque question, nous avons aussi pris en compte d'autres dimensions de l'item, touchant à d'autres variables que la précédente : « présupposés théoriques » (ici relatifs à l'image et aux rapports texte-image).

Ainsi, avons-nous affecté à l'item 3 le trait T/R. On peut constater que cette activité d'anticipation du contenu du texte à partir de l'image est fort ancienne : dans les manuels relevant de méthodes synthétiques ou mixtes, la « leçon de lecture » commence par une observation de l'image qui illustre le texte, activité qui permet à la fois « élocution » et compréhension du « texte à déchiffrer ».

On peut aussi souligner que plusieurs recherches ont contribué à établir le rôle positif de cette activité d'anticipation dans la première phase d'apprentissage de la lecture : le jeune lecteur, à partir des échanges oraux avec les adultes qui lui lisent un livre, perçoit que les histoires lues à haute voix « existent dans des livres dans lesquels figurent des graphismes divers, des images et du texte » (J. Weiss, 1985).

Plusieurs auteurs soulignent les effets positifs des prises d'indices sémantiques à partir du contexte-image. J. Reiwein (1983) montre que l'image peut faciliter la compréhension de mots écrits, surtout pour les lecteurs

faibles, mais aussi celle de structures plus larges (paragraphe, chapitre, livre). Mêmes constatations chez L. Sprenger-Charolles (1986) qui, s'appuyant sur les résultats de diverses recherches, montre que ce sont les lecteurs les moins habiles qui semblent profiter au mieux des effets du contexte.

Pour des raisons diverses donc, cette activité d'anticipation peut relever du trait T ou R.

Mais L. Sprenger-Charolles (1986) souligne aussi que cette utilisation du contexte peut conduire à une dépendance qui n'aide pas les lecteurs faibles à automatiser leurs stratégies d'identification des mots. Aussi paraît-il important de ne pas se contenter de ces activités d'anticipation, mais de les accompagner d'activités qui permettent de mieux appréhender les rôles relatifs du texte et de l'image (que ce soit par la comparaison entre informations sémantiques extraites de l'un et de l'autre, ou par l'appréhension des modes divers de fonctionnement des codes iconique et verbal écrit). C'est pourquoi nous avons donné le trait R à toutes les réponses qui renvoyaient à des activités réflexives (4, 8, 11), ainsi qu'à celles qui permettent de mieux appréhender les rôles relatifs du texte et de l'image (1, 2, 5). L'écrit apporte en effet des informations précises sur les situations temporelles et d'énonciation, sur les qualifications diverses des objets et des personnages (physiques, sociales, mais aussi psychologiques), sur l'enchaînement des diverses actions, les réflexions qu'elles peuvent entraîner. Dans les livres illustrés, l'illustration présente le plus souvent des portraits ou des scènes non dépourvus d'éléments descriptifs et diachroniques certes, mais présentant des informations parfois complexes et globales. Nous avons cependant donné la valeur T/R à la réponse 6 qui renvoie à une activité attestée depuis longtemps dans les classes. En ce qui concerne les activités de création (7, 9, 10, 12), nous leur avons affecté la valeur T/R dans la mesure où elles peuvent se pratiquer dans divers styles didactiques, le style « R » se distinguant des autres par les activités réflexives effectuées avant (11) ou après (8) la création du texte ou de l'image.

Donnons les grandes tendances des réponses à cette question : l'activité d'anticipation du contenu du texte à partir des images est la plus pratiquée dans les trois types de classes. Et inversement, sauf en Section des grands de maternelle, les moins pratiquées sont les activités de création de livres illustrés, ou de textes à partir d'images.

CONCLUSION

Les quelques résultats relatifs aux conduites réflexives des enfants nous incitent à penser que les

traitements didactiques peuvent contribuer à aider les enfants à construire leurs conduites de lecteurs de livres.

Reste bien sûr à étudier certains aspects de la relation des enfants aux livres :

— Y-a-t-il une relation entre leurs conduites réflexives vis-à-vis des livres et leurs pratiques en situation naturelle à l'école et hors de l'école ?

— Y-a-t-il une relation entre leurs conduites réflexives au niveau du code et au niveau des livres ?

Il nous paraît qu'il pourrait y avoir une indépendance partielle entre ces deux niveaux. Une conduite réflexive au niveau du code est nécessaire mais pas suffisante pour l'appréhension des fonctions et fonctionnements du livre.

Perspectives didactiques ouvertes par la prise en compte des conduites réflexives des enfants vis-à-vis des livres : la connaissance des conduites enfantines devrait permettre aux enseignants de mieux ancrer les activités didactiques sur les savoirs et savoir-faire acquis ou en cours d'acquisition par les divers enfants. Les objectifs d'apprentissages pourraient de ce fait être mieux cernés. Ce genre de recherches est susceptible aussi d'interroger certaines pratiques didactiques dominantes telle que la simple lecture libre quand l'enfant a terminé sa tâche.

EXTENSION DE NOS RECHERCHES

Notre recherche sur les pratiques didactiques va se prolonger avec une enquête extensive sur l'enseignement de la lecture en première année d'école élémentaire (6-7 ans) dans des pays francophones (Belgique, France, Québec, Suisse) et dans certains pays de la Communauté Européenne.

Nous allons poursuivre notre étude sur les conduites réflexives des enfants vis-à-vis des livres, d'une part en nous intéressant à d'autres populations (2 à 4 ans, 7 à 8 ans), d'autre part en abordant les questions évoquées plus haut : y-a-t-il une relation entre conduites réflexives et pratiques de lecture en « situation naturelle » à l'école ? Les conduites réflexives vis-à-vis des livres sont-elles dépendantes des conduites réflexives vis-à-vis du code écrit ?

(5 février 1988)

Françoise SUBLET,
Section des Sciences de l'éducation

Yves PRÊTEUR,

Section de Psychologie,

Equipe Universitaire de Recherche en Education
et Didactique (EURÉD),
Université de Toulouse-II

NOTES

- (1) L'alphabétisation naturelle caractérise un apprentissage qui se produit dans des situations diffuses ou discrètes souvent initiées par l'enfant et vécues en général dans son environnement familial.
- (2) Le terme générique de scripteur désigne l'enfant qui peut avoir diverses activités d'écriture : copie d'unités variables mais également activités autonomes d'écriture (avec ou sans aides). Selon les auteurs, on parlera dans ce dernier cas « d'écrivain » (F. Smith), d'apprenti-scripteur (J. Ricardou, 1978).
- (3) Nous remercions C. et H. Bertrand, M.A. Couturon, étudiantes en maîtrise de psychologie génétique, pour leur participation à la passation de ces protocoles.

Bibliographie

- BERNHARD (P.), MEUNIER (S.), HASSENFORDER (J.), **Les relations entre l'école et la bibliothèque dans le cadre du tiers temps pédagogique, visites de classe et activités d'éveil**. INRP, Section Documentaire, Octobre 1976, 101 p. + XVIII annexes.
- BOURGAIN (D.), Fonctions et représentations de l'écrit, **Etudes de linguistique appliquée**, 1977, n° 28, 67-68.
- BOURDIEU (P.), **La distinction**, Minuit, 1979.
- BURGESS (J.), The effects of a training program for parents of preschoolers on the children's school readiness. **Reading improvement**, 1982, 19, 313-318.
- CAMBON (J.), LURCAT (L.), Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ? **Revue Française de Pédagogie**, INRP, Paris, 1981, n° 54, pp. 7-23.
- DOWNING (J.), OLLILA (L.), OLIVER (P.), Cultural differences in children's concepts of reading and writing. **Br J. Educ. Psychol.**, 1975, 45, 312-316.
- ESTIVALS (R.), **La bibliologie**. PUF, Paris, coll. QSJ ?, 1987, n° 2374.
- FAYOL (M.), **Le récit et sa construction**, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, 159 p.
- FERREIRO (E.), Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. **Revue suisse de Psychologie**, 1977, 36 (2), 109-130.
- FERREIRO (E.), La découverte du système de l'écriture par l'enfant, in Ministère de l'Éducation, **Apprentissage et pratique de la lecture à l'école**, CNDP, 1979, pp. 215-220.
- FERREIRO (E.), Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar, **Lectura y vida** 1983, Año 4, n° 2, 11-18.
(Traduction : Y. Prêteur, **Les Dossiers de l'Éducation**, Université de Toulouse-II, 1987, n° 11-12).
- FERREIRO (E.), GOMEZ PALACIO (M.), **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura** (5 fascículos), Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, Mexico, 1982.
- FOUCAMBERT (J.), Types de BCD et vie de l'écolier. **Les Actes de Lecture**, AFL, CNDP Beauvais, 1984, n° 5, mars, 57-62.
- GIASSON (J.), BAILLARGEON (M.), PIERRE (R.), THERIAULT (J.), Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales. **Revue Intern. Psychol. appl.**, 1985, 3 (4), 455-475.
- GOMBERT (J.E.), FAYOL (M.), Auto-contrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives. **Revue Française de Pédagogie**, 1988, n° 82, 47-59.
- HOLDAWAY (D.), **The foundations of literacy**, Ashton Scholastic, London, 1979.
- LEENHARDT (J.), JOZSA (P.), **Lire la lecture**, Le Sycomore, Paris, 1982.
- MAGEE (M.A.), SUTTON-SMITH (B.), The art of storytelling : how do children learn it. **Young Children**, 1983, may, 4-12.
- PASSERON (J.C.), La notion de pacte, **Les Actes de Lecture**, AFL, Paris, 1987, n° 17, 55-59.
- PIACERE (J.), Apprendre à lire... en 1979 (Dix années de recherches en enseignement de la lecture). **Revue Française de pédagogie**, INRP, Paris, 1980, n° 50, janvier-mars, pp. 82-100.
- REID (J.F.), Learning to think about reading. **Educational Research**, 1966, 9, 56-62.
- RESNICK (M.B.), ROTH (J.), AARON (P.M.), SCOTT (J.), WOLKING (W.D.), LARSEN (J.J.), PACKER (A.B.), Mothers reading to infants : a new observational tool. **The Reading Teacher**, 1987, 40 (9), 888-894.
- REUTER (Y.), Lire : une pratique socio-culturelle, **Pratiques**, Metz, CRESEF, 1986, n° 52, 64-82.
- REIWEIN (Y.), **Le rôle du contexte dans les premiers apprentissages en lecture**. Québec Français, 1983, décembre.
- SCHICKEDANZ (J.A.), « Please read that story again ! » Exploring relationship between story reading and learning to read. **Young Children**, 1978, 33, 48-55.
- SPRENGER-CHAROLLES (L.), Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. **Pratiques**. Metz, CRESEF, 1986, n° 52, 9-27.
- SUBLET (F.), PRÊTEUR (Y.), Les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers : Essai de problématisation des représentations et pratiques pour la formation des enseignants. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, CERSE, Univ. Caen, n° Spécial : Actes du 6^e Congrès de l'AIPPEL, Caen, 1987 (à paraître).
- TEALE (W.H.), Positive environments for learning to read : What studies of early readers tell us. **Language Arts**, 1978, 55, 922-932.
- TIZARD (J.), SCHOFIELD (W.N.), HEWISON (J.), Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. **Br. J. Educ. Psychol.**, 1982, 52, 1-15.
- WEISS (J.), **Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture**. IRDP/R 85-10, 1985.

CE QUE PENSENT LES INSTITUTRICES DE L'APPROCHE FONCTIONNELLE DE L'ÉCRIT À L'ÉCOLE MATERNELLE

par Arlette DELHAXHE

Le nouveau programme des activités de l'école maternelle belge (1985) prône une approche fonctionnelle et progressive du langage écrit. Tout le courant des « pré-requis » en matière de préparation à la lecture a disparu des nouvelles recommandations. Une enquête menée un an après la diffusion de ce programme révèle le manque d'informations des institutrices sur les raisons de ce changement et surtout les compréhensions différentes des implications pédagogiques qui découlent des recommandations.

A la lecture des réponses obtenues, on peut penser que l'introduction du langage écrit risque de se traduire dans les classes, soit par une alphabétisation précoce, un étiquetage intensif, soit par un rejet pur et simple.

I. - L'ÉCRIT À L'ÉCOLE MATERNELLE, UN PROBLÈME NOUVEAU ?

En 1890, le premier programme officiel de l'école gardienne prévoyait, pour les enfants de la section supé-

rieure, l'enseignement des premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul et le commente comme suit : « C'est alléger la tâche de l'instituteur primaire que de le dispenser d'enseigner les lettres et leurs combinaisons en syllabes, en mots et en phrases. Quand l'institutrice gardienne est vraiment capable, il lui suffit d'une demi-heure, chaque jour, matin et soir, pour familiariser ses élèves avec les exercices de lecture et d'écriture qui figurent au programme de la première année d'études de l'école primaire. »

On ne peut mieux affirmer la fonction de préparation de l'école maternelle à l'apprentissage de l'école primaire. L'écrit à l'école maternelle n'est donc pas un phénomène nouveau.

Tout au long du vingtième siècle, l'école maternelle va tenter de définir la spécificité de son éducation. La définition sociale dominante de l'enfance dont les sociologues Chamboredon et Prevost (1975) ont analysé l'émergence, se retrouve dans les recommandations officielles de 1950. L'enfant y est décrit comme créateur artistique et expérimentateur actif. Il s'exprime par le dessin et le geste, il communique oralement. L'école maternelle est l'école du **langage oral**. Elle s'inspire de Decroly et se définit comme « une école pour la vie par la vie ». L'écrit a disparu du plan des activités de l'école maternelle. Certes la bibliothèque est présente, mais comme un lieu où sont rassemblées les œuvres artistiques des enfants et les images recueillies par l'institutrice. Ces dessins et ces images illustrent le récit des événements survenus dans la vie de tous les jours, les contes imaginés par la maîtresse, joués au théâtre, ... ».

En 1974, l'école maternelle réaffirme à nouveau la nécessité de préparer l'enfant à recevoir avec fruit l'instruction primaire. Elle est l'école de la dernière chance pour les enfants défavorisés. Toutefois il n'est plus question d'enseigner les rudiments de la lecture, mais plutôt d'y préparer l'enfant par des exercices spécifiques : pictogramme, discrimination visuelle, latéralisation, ... A cette époque, l'école maternelle se donne pour objectif l'acquisition de ces prérequis par les enfants.

En 1985, le nouveau programme des activités rompt intégralement avec cette tradition, puisqu'il propose de placer l'enfant dans des situations réelles de lecture. Deux grands objectifs y sont définis :

- « 1. Pas d'enseignement précoce de la lecture, mais une installation des capacités fondamentales.
2. Fournir des stimulations écrites au travers d'une pratique fonctionnelle de l'écrit. »

Cette courte revue de l'évolution de la position de l'école maternelle face à l'écrit montre combien les objec-

tifs peuvent paraître fluctuants, et expliquent certainement pourquoi la majorité des enseignants — des parents — *pensent et disent qu'« une mode en chasse une autre »*. Pourtant, ces changements ne sont pas le fruit du hasard. Ils correspondent à la manière dont l'école a réagi face aux problèmes qui se posaient à elle, en se référant aux différentes théories existantes elles aussi en évolution constante.

II. - LES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE SOUS-JACENTES AUX DEUX DERNIERS PROGRAMMES

A. Le programme de 1974, une réponse à l'échec scolaire ?

En Europe, le problème des relations entre l'école maternelle et l'apprentissage de la lecture, est posé de façon explicite à partir du début des années soixante. A ce moment, l'école prend conscience qu'elle n'est pas à la hauteur de ses ambitions démocratiques déclarées. En effet, la fréquentation de l'école maternelle par tous les enfants n'a pas empêché la reproduction des inégalités sociales. Dès la première année primaire, de nombreux échecs sévissent et, plus particulièrement, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Au premier degré, un enfant sur cinq échoue en lecture ; à l'issue de l'enseignement primaire, un élève sur trois a au moins un an de retard.

En réaction, l'école s'est retranchée vers une intervention plus précoce caractérisée par une pré-initiation assurant à l'enfant les prérequis nécessaires pour commencer son apprentissage. L'école maternelle se voit ainsi chargée d'assurer **la prévention** de l'échec.

Cette nouvelle responsabilité qui lui est confiée s'explique aisément par l'analyse du modèle d'apprentissage de la lecture développé à l'école. Il s'appuie sur le principe saussurien de la primauté du langage oral : « Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts. L'unique raison d'être du second est de représenter le premier ». Lire consisterait donc à traduire des lettres en sons, traduire de l'écrit en oral pour, dans un second temps, comprendre le sens du message.

Suivant cette conception de la lecture, l'acte de lire implique :

1. L'analyse du message

— par *identification des tracés, des caractères (discrimination visuelle)* ;

— par *des règles d'enchaînements (discrimination spatio-temporelle, latéralisation)*.

2. **Le décodage** par mise en correspondance des signes graphiques et de la parole (conscience de la fonction symbolique) et *discrimination auditive*.

3. **La synthèse** pour reconstituer temporellement des éléments présentés spatialement (structuration temporelle).

4. **La compréhension** pour attribuer du sens au message écrit, il faut donc décoder le mot écrit, l'oraliser pour atteindre le signifié.

L'apprentissage de la lecture repose sur le développement de toutes ces capacités. Les échecs et difficultés en lecture (1) proviendraient de l'incapacité d'exercer un ou plusieurs de ces instruments mentaux en question.

Préparer l'enfant à lire, c'est donc développer chez lui ces compétences sans le mettre directement face à l'écrit.

Pour prévenir l'échec, l'école maternelle se voit ainsi confier le rôle d'établir les « prérequis » de la lecture, par des activités qui portent sur des habiletés non spécifiques à la langue : *habiletés motrices, perceptives, spatio-temporelles, etc.*

Après dix ans, le bilan de la diffusion du programme de 1974 est positif. On peut considérer que, dans l'ensemble, les activités proposées sont réalisées dans les classes maternelles (2). Plusieurs raisons justifient sans doute ce succès :

1. Le programme repose sur une théorie traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, il n'impose donc aucune remise en question des convictions sur lesquelles sont fondées depuis longtemps les pratiques d'enseignement.

2. Les principes méthodologiques cités ci-dessus y sont bien explicités.

3. Des activités concrètes y sont proposées en abondance. Elles s'inscrivent dans un cadre clair, précis, structuré. La réalisation de ses propositions dans la classe est donc aisée.

B. 1985, une remise en question de la conception de l'acte de lire.

Les théories actuelles basées sur des recherches en psycho-physiologie, en psychologie cognitive et en linguistique réfutent l'idée que lire, c'est d'abord déchiffrer. K. Goodman (1976), F. Smith (1973), aux Etats-Unis, J. Foucambert (1976) et le mouvement de l'Association française de Lecture, en France, sont des représentants de cette remise en question radicale. Ils formulent plusieurs critiques à l'égard de cette conception de la lecture.

Lire n'est pas la traduction des lettres en sons. Parmi les arguments sur lesquels reposent leur construction théorique, on trouve :

a. Les expériences montrent sur le plan psycho-physiologique l'impossibilité du déchiffrement lettres à lettres. Lorsqu'on présente une série de lettres, à un sujet pendant une seconde, il ne peut guère traiter plus de 25 traits pertinents, c'est-à-dire quatre-cinq lettres maximum. En revanche, si on propose une série de mots isolés, le sujet relèvera deux fois plus de lettres en n'utilisant que quelques traits (2,5 par lettre). Quand le sujet est face à une phrase, il n'a besoin que d'un trait pertinent par lettre. Ainsi, plus un message est organisé, plus il est aisé à lire et moins le sujet doit user de traits distinctifs pour reconnaître les lettres. Autrement dit, c'est l'organisation même du message qui permet d'économiser nos capacités perceptives.

b. Le décodage n'est pas une chose aisée, les règles grapho-phonétiques sont loin d'être évidentes. La prononciation d'une même graphie peut varier d'un mot à l'autre et inversement des graphies différentes peuvent être prononcées de manière identique. Prenons, pour exemple, la graphie **en**. Celle-ci peut se prononcer d'au moins trois façons **ennui**, **précipitent**, **fenêtre**.

c. La synthèse est manifestement autre chose que la somme de phonèmes. Le passage par l'oralisation constitue une perte d'information, car l'écrit est truffé d'éléments directement significatifs ; le découpage en mots, les indices syntaxiques, orthographiques, sémantiques, ...

Prenons un exemple : Monsieur X perd ses verres.
Monsieur X persévère.
Monsieur X, père sévère (3).

Lire est un processus par lequel on extrait parmi l'information disponible ce qui est nécessaire pour détecter et anticiper une structure linguistique décodable. Cette information peut être graphophonétique, syntaxique ou sémantique » écrit K. Goodman.

J. Foucambert définit la lecture dans le même sens : « Lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification. »

En Europe, et d'abord en France, cette nouvelle définition de l'acte lexique est à l'origine d'un nouveau courant méthodologique de l'apprentissage de la lecture. Pour J. Foucambert et ses collaborateurs de l'Association française de lecture, apprendre à lire ce n'est pas enseigner systématiquement la technique fastidieuse du décodage mais il s'agit de placer l'enfant dans des situations où l'écrit est directement significatif et fonctionnel. L'apprentissage du langage écrit, de ses structures propres et de son fonctionnement, doivent être au service à la recherche de sens.

La stratégie des prérequis et plus particulièrement les pictogrammes n'échappe pas non plus à la critique. Pour ces auteurs, « **placer l'enfant dans des situations de lecture simplifiée pour l'entraîner à lire un « code » qui n'est pas celui utilisé ensuite n'aide pas l'enfant à apprendre à lire.** » Il n'est plus question de nier la place de l'écrit à l'école maternelle. Comme le souligne J. Foucambert : « **Créer à l'école maternelle un milieu de vie dans lequel la lecture n'intervient pas alors qu'elle existe constamment en dehors de l'école, c'est imposer volontairement une situation éducative artificielle.** »

En Belgique, le programme des activités de 1985 s'inscrit dans cette perspective. On y lit la volonté d'enrichir les contacts de l'enfant avec le langage écrit. Plus précisément, « **il ne s'agit pas d'enseigner la lecture et l'écriture, mais bien de fournir des stimulations au travers d'une pratique fonctionnelle de l'écrit. Il s'agit de permettre à l'enfant de donner du sens à ce mode de communication et de faire ainsi ses premières hypothèses sur la façon dont fonctionne le langage écrit** » (4).

C. Comment les institutrices ont-elles compris l'approche fonctionnelle de l'écrit ?

Si toute scolarisation précoce est absolument à éviter, cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille renoncer à procurer à l'enfant l'occasion de stimulations à la communication. » Par cette phrase, le programme veut éviter que l'intégration de l'écrit à l'école maternelle ne se transforme en un enseignement systématique précoce de la lecture. Comment réussir cette gageure ?

Le nouveau programme ne répond pas complètement à cette question. Il définit les grands objectifs de cette réforme et formule quelques propositions. Mais pour répondre à cette invitation, la tâche de l'institutrice reste complexe :

— Elle doit modifier profondément sa conception de l'apprentissage de la lecture, conception fortement enracinée dans la tradition de l'école.

— Contrairement au programme de 1974, où des activités concrètes sont proposées et argumentées, le programme de 1985 laisse à l'institutrice la tâche de traduire les idées présentées en activités.

On peut craindre, d'une part, que la liberté d'interprétation laissée aux institutrices conduise à des pratiques disparates et, d'autre part, que les propositions du nouveau programme se heurtent à la fois aux habitudes des institutrices et à leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture. L'analyse des pratiques d'enseignement des institutrices et leurs opinions — théories implicites — sur l'apprentissage peuvent aider à comprendre comment les institutrices vont réagir aux recommandations qui leur

sont faites : la compréhension qu'elles en auront et l'application qu'elles risquent d'en faire.

C'est dans cette perspective qu'une enquête sur l'approche de l'écrit à l'école maternelle a été réalisée en 1986 par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Cette étude a été réalisée dans l'ensemble des écoles de l'Etat grâce au soutien de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education nationale. Elle comportait plusieurs volets (5) :

1. Les pratiques et opinions des institutrices maternelles relatives à l'apprentissage de la lecture.
2. Les représentations des enfants à propos de l'écrit.
3. La perception de l'école maternelle par les enseignants du primaire.
4. La lecture en famille et les attentes des parents.

Les informations recueillies lors de l'enquête et déjà publiées permettent de penser que l'école maternelle reste très marquée par les recommandations formulées en 1974. On constate, en effet, que les compétences considérées comme les plus importantes pour l'apprentissage de la lecture par l'ensemble des institutrices sont relatives à la psychomotricité, en particulier, la latéralisation et le schéma corporel. De plus, lorsqu'on les interroge sur les activités qu'elles organisent, 80 % des institutrices citent les exercices d'écriture et de reconnaissance de sons et presque la moitié proposent encore des pictogrammes aux enfants et les trouvent utiles.

Le présent article complète l'analyse du volet 1. Les informations dont les institutrices disposent en matière d'écrit et l'interprétation qu'elles donnent aux différentes propositions formulées sur l'approche fonctionnelle de l'écrit y seront abordés (6).

1. De quelles informations disposent les institutrices en matière d'écrit ?

Diverses sources d'informations concernant la préparation à la lecture étaient évoquées : les collègues, le programme, les cours de l'école normale et les livres. Les institutrices étaient invitées à indiquer celle(s) qu'elles utilisent.

C'est le programme qui est le plus fréquemment cité (46 % des institutrices). Viennent ensuite les livres (27 %), puis les collègues (14 %) et, enfin, l'école normale (11 %). Rien ici ne nous permet de savoir à quel programme elles font référence. De l'analyse des autres réponses, on peut penser qu'il s'agit des documents de la Réforme de 1974.

(Les pourcentages sont calculés à l'intérieur de chaque tranche d'âge : par exemple, 37 % des institutrices

Tableau 1 : Sources d'information des institutrices en fonction de leur ancienneté

	Ancienneté			X ² significatif à p = 0.01
	1 à 9 ans	10 à 19 ans	Plus de 20 ans	
Programme en 1 en 2	37 % 17 %	54 % 31 %	45 % 31 %	S.
Ecole normale en 1 en 2	34 % 15 %	9 % 3 %	4 % 11 %	S.
Livres en 1 en 2	9 % 41 %	26 % 34 %	33 % 19 %	S.
Collègues en 1 en 2	20 % 26 %	12 % 17 %	13 % 23 %	N.S.

qui ont 1 à 9 années d'ancienneté ont classé le programme en première position. Les X² sont considérés comme significatifs au seuil p = 0.01.)

Les réponses varient selon l'ancienneté : les jeunes institutrices (moins de dix ans de carrière) se réfèrent davantage à l'école normale, tandis que les plus anciennes citent plus souvent le programme et les livres en premier lieu. Par contre, les collègues sont consultés de manière équivalente, quelle que soit l'ancienneté des institutrices (voir tableau 1).

Tableau 2 : Répartition des % de lectures ou non des 5 livres proposés

Ouvrages	Oui « je l'ai lu »	Entendu parler	Total	Non	Omis- sions
			Lu et/ou entendu parler		
Former des enfants lecteurs - Jolibert ..	6 %	24 %	30 %	52 %	18 %
La manière d'être lecteur - Foucambert	7 %	22 %	29 %	51 %	20 %
La lecture à l'école - Charmeux	7 %	15 %	22 %	54 %	23 %
Evolution dans l'ap- prentissage de la lecture - Inizan	6 %	24 %	30 %	52 %	18 %
Du parler au lire - Lentin	18 %	14 %	32 %	48 %	20 %

Quels sont les livres qui servent de source d'information aux institutrices ? Cinq ouvrages étaient mentionnés. La question était formulée en ces termes. « Avez-vous eu l'occasion de lire les ouvrages suivants ? »

— Former des enfants lecteurs, de J. Jolibert (Hachette, 1984).

— La manière d'être lecteur de J. Foucambert, Paris, OEDL, 1976.

— La lecture à l'école, de Charmeux (CEIDIC, 1975).

— Révolution dans l'apprentissage de la lecture, de Inizan (Armand Colin, 1976).

— Du parler au lire, de Lentin (ESF, 1983).

Comme le montre le tableau 2, chacun de ces ouvrages serait connu par une institutrice sur trois environ, mais beaucoup plus parce qu'elles en ont entendu parler que parce qu'elles les lisent.

Ni l'âge des enfants, ni l'ancienneté de l'institutrice n'influencent la réponse à cette question.

Seul l'ouvrage de Laurence Lentin est lu davantage par de jeunes institutrices (X^2 significatif pour $P = 0.002$). Ce fait peut s'expliquer aisément : Laurence Lentin est un auteur connu dans le milieu de l'éducation préscolaire pour ses ouvrages relatifs à l'école maternelle.

Les institutrices étaient invitées à citer d'autres références utilisées. Seulement 32 % d'entre elles ont indiqué une réponse. Celles-ci mentionnent à nouveau le programme, la revue « L'école maternelle belge » (7) et des discussions au cours des réunions pédagogiques avec l'inspection.

2. Les opinions des institutrices sur la meilleure façon d'apprendre à lire

Lorsqu'on incite les institutrices à citer la meilleure façon d'apprendre à lire (tableau 3) un tiers d'entre elles ne répondent pas à cette question. Lorsqu'elles expriment un avis, elles optent pour une position plutôt tradition-

nelle : la plupart d'entre elles (53 %) se réfèrent aux méthodes gestuelles, analytiques ou mixtes, qui sont d'ailleurs les plus utilisées dans les classes primaires (8).

La lecture intentionnelle est très peu citée. Est-ce parce qu'elle n'est pas considérée comme une bonne méthode ou parce qu'elle n'est pas connue dans le monde des enseignants ? En tous cas, les réponses traquent un crédit certain en faveur des méthodes classiques. Aucune remise en cause des méthodes n'est évoquée : « Elles ont fait leurs preuves » comme disent certaines. « C'est à l'enseignant du primaire de choisir », ajoutent d'autres.

3. Ce que pensent les institutrices de l'approche fonctionnelle de l'écrit à l'école maternelle

Le programme des activités précise qu'il ne s'agit pas d'enseigner la lecture à l'écriture, mais bien de fournir des stimulations au travers d'une pratique fonctionnelle de l'écrit.

Que pensent les institutrices des conséquences de ces situations fonctionnelles ?

Quatre propositions étaient présentées aux institutrices :

« Placer l'enfant dans des situations fonctionnelles de lecture à l'école maternelle, cela va favoriser surtout :

— l'augmentation des exigences attendues des enfants à l'entrée de l'école primaire ;

— la compréhension par les enfants de messages écrits variés ;

— l'envie de lire des enfants ;

— l'obligation, pour l'école maternelle, de faire le travail du primaire ».

Pour l'ensemble des institutrices, les situations fonctionnelles de lecture favoriseront l'**envie de lire** des enfants (57 %), la **compréhension** de messages écrits variés (23 %).

Il est assez rare que les institutrices affirment que cette sensibilisation entraînera une augmentation des exigences de leurs collègues du primaire ou l'obligation pour elles de concurrencer très tôt les apprentissages qui sont du ressort du primaire (4 %).

Les institutrices se montrent donc favorables à placer l'enfant dans des situations fonctionnelles de lecture à l'école maternelle. Elles y voient surtout la possibilité de stimuler la motivation des enfants. Celle-ci est essentielle à leurs yeux pour réussir puisque lorsqu'on les interroge sur les raisons de l'échec en lecture, elles accusent en

Tableau 3 : La meilleure façon d'apprendre à lire, selon les institutrices maternelles

31 % : Pas de réponse
24 % : Méthode mixte
23 % : Méthode gestuelle
6 % : Méthode syllabique, synthétique, analytique
6 % : Méthode globale
2 % : Lecture intentionnelle
7 % : Combinaisons des méthodes ci-dessus

premier lieu le manque de goût d'apprendre de l'enfant (9).

Les institutrices s'accordent donc avec les objectifs poursuivis par le nouveau programme. Elles peuvent lire dans cette phrase la confirmation de leurs idées personnelles. En effet, les institutrices peuvent très bien considérer qu'elles poursuivent elles-mêmes cet objectif depuis longtemps, à savoir donner envie de lire aux enfants et estimer que les activités qu'elles organisent dans ce but correspondent à une approche fonctionnelle. Des divergences risquent donc seulement d'apparaître lorsqu'il s'agit de définir concrètement cette stimulation à la communication écrite.

Or, à ce propos, l'analyse des pratiques et opinions des institutrices sur les compétences à développer en matière d'écrit révèle qu'elles n'accordent pas toutes la même priorité aux différentes compétences. Seule la latéralisation est jugée importante de façon unanime par toutes. Par ailleurs, certaines insisteront plus sur les prérequis ou le déchiffrement, d'autres sur le développement du langage. Dans de telles conditions, on peut s'interroger sur la compréhension qu'ont les institutrices de ce qu'est l'approche fonctionnelle (10).

4. Mettre l'enfant dans un bain d'écrit. Qu'est-ce que ça veut dire ?

Une expression de plus en plus couramment utilisée pour illustrer la sensibilisation à l'écrit dès l'école maternelle est la suivante : il faut mettre l'enfant dans un « bain d'écrit ». Mais placer l'enfant dans un bain d'écrit, cela peut recouvrir des réalités très différentes. Comme le dit très justement E. Charmeux, « Il y a le bain d'écrit où l'on trempe à peine l'orteil et celui où l'on se noie ».

Comment les institutrices comprennent-elles cette expression ? Une question ouverte leur était posée : « Mettre l'enfant dans un bain d'écrit », pour vous qu'est-ce que cela veut dire concrètement ? Citez un exemple ».

Certaines institutrices (14 %) répondent à un niveau très général, elles citent seulement des objectifs globaux comme, par exemple :

- « mettre l'enfant dans des situations qui l'incitent à écrire » ;
- « donner envie d'apprendre à lire et à écrire » ;
- « le motiver, lui apprendre à aimer la lecture » ;
- « éveiller le désir de comprendre ce code » ;
- etc...

Ces réponses n'apportent pas d'indication sur la manière dont elles traduiraient concrètement cet objectif en action pédagogique, mais confirment l'analyse précé-

dente qui soulignait l'importance qu'accordent les institutrices maternelles à la motivation.

Soixante-six pour cent des institutrices (n = 150) répondent à la question en donnant des exemples, des moyens d'action.

Les réponses obtenues sont à première vue assez diversifiées, mais elles peuvent être regroupées en catégories qui se caractérisent en 3 tendances : l'alphabétisation précoce, l'imprégnation, et la recherche de sens.

a) Alphabétisation précoce

Certaines institutrices (17 %) lisent dans l'expression « bain d'écrit », une tentative de faire les premiers pas dans l'apprentissage systématique. Dans ce cas, elles marquent leur désaccord par rapport aux pratiques qu'elles condamnent, comme :

- « faire copier beaucoup de mots ou de phrases sans motivation » ;
- « bourrer le crâne de l'enfant d'exercices de lecture et d'écriture alors qu'il n'est ni motivé, ni prêt à assimiler » ;
- « bourrer le crâne avec pré-écriture, pré-lecture, lecture de mots, de phrases » ;
- etc.

b) Imprégnation

Les institutrices sont beaucoup plus nombreuses (43 %) à prendre le terme « bain d'écrit » au sens propre :

- « c'est comme la publicité, il faut imprégner l'enfant d'écrit sans qu'il en prenne conscience » ;
- « à force de voir des mots autour de lui, il arrivera à les reconnaître, les reproduire, connaître leur signification » ;
- « à hauteur des yeux, à portée de la main, des bandelettes nomment le matériel, parfois on s'y attarde occasionnellement ou par nécessité » ;
- « tout est inscrit » ;
- etc.

L'idée est la suivante : l'écrit omniprésent, l'enfant finira bien par retirer quelque chose grâce à une photographie inconsciente des mots qui l'entourent. Cette conception, proche de la vieille théorie de l'imprégnation, laisse peu de place à l'activité de l'enfant et conduit simplement à étiqueter systématiquement tous les objets de la classe.

c) La recherche de sens

Quarante pour cent des institutrices, enfin, donnent des exemples de situations où l'enfant est actif et où

l'écrit est abordé dans un contexte intégré aux autres activités.

- « un coin lecture vivant » ;
- « transcrire les remarques des enfants » ;
- « écrire les comptines, phrases, charges, titres des livres » ;
- « décoder une recette, comprendre le billet de commissions, narrer une histoire et l'écrire, rechercher des mots-clés dans le fichier ».

Pour ces institutrices, ce sont les fonctions de plaisir, de communication et d'information de l'écrit qui sont à exercer.

CONCLUSIONS

Il est certainement trop tôt pour espérer une influence manifeste du nouveau programme sur les opinions et sur les pratiques des institutrices.

Toutes les analyses effectuées à partir de cette enquête ont montré combien les activités et objectifs prioritaires des institutrices restent marqués par les recommandations de 1974, mais elles nous renseignent aussi sur les compréhensions que les enseignants peuvent avoir des nouvelles propositions.

Pour assurer la diffusion et l'intégration réelle des idées formulées dans le nouveau programme des activités, il est absolument nécessaire d'informer les enseignants des théories sous-jacentes aux propositions et de leur expliquer les raisons du changement méthodologique qui leur est suggéré. Sinon, le risque est grand d'aboutir à un rejet ou, pire encore, à l'application de pratiques opposées aux intentions initiales comme l'étiquetage ou l'alphabétisation précoce.

Arlette DELHAXHE

chargée de recherche
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

Notes

- (1) *Ce modèle d'apprentissage de la lecture sous-tend également la thèse de dyslexie développée par Inizan et Borrel Maissonny.*
- (2) D. Massoz & A. Delhaxhe, La place de l'écrit à l'école maternelle — *Revue*, Bruxelles, octobre 1987, n° 8.
- (3) Ces exemples sont empruntés à M. Yaguello, *Alice au pays du langage*, Paris, Ed. du Seuil, 1981.
- (4) **Programme des activités.** Enseignement préscolaire de l'Etat. Ministère de l'Education Nationale, Bruxelles, 1985.
- (5) Les volets 1, 2 et 3 ont fait l'objet de deux articles publiés dans *Revue : organisation des Etudes*, Bruxelles.
— D. Massoz & A. Delhaxhe « La place de l'écrit à l'école maternelle » — *Pratiques & opinions*, octobre 1987, n° 8.
- A. Delhaxhe & D. Massoz « L'école maternelle pour quoi faire ? **Le point de vue des enseignants du fondamental.** janvier 1988, n° 1.
- (6) Ces analyses ont été réalisées en pleine collaboration avec G. Hindrycks.
- (7) Cette revue était publiée chez la maison d'édition Labor. Elle n'existe plus depuis juin 1986.
- (8) L'enquête menée dans le cadre de la recherche APER (Service de Pédagogie expérimentale — Université de Liège) révèle que 95 % des enseignants primaires utilisent une méthode analytique.
- (9) A. Delhaxhe, D. Massoz, op. cit.
- (10) D. Massoz et A. Delhaxhe, op. cit.

Bibliographie

- CHAMBOREDON (J.C.), PRÉVOT (J.) (1975), **Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané**, Paris, CÉRI, OCDE.
- COHEN (R.), GILABERT (H.) (1986), **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans**, Paris, PUF.
- DELHAXHE (A.), MASSOZ (D.) (1988), L'école maternelle pour quoi faire ? Le point de vue d'enseignants du fondamentale, *Revue*, Bruxelles, janvier 1988, n° 1.
- FOUCAMBERT (J.) (1980), **Comment les enfants apprennent à lire**, actualités pédagogiques, éditions Retz.
- FOUCAMBERT (J.) (1980), **La manière d'être lecteur**, Paris, Ed. OCDC, Sermop.
- GOODMAN (K.S.) (1976), **Reading : A psycholinguistic guessing game** in M. Singer & R. Ruddell (Eds). Theoretical models and process of reading (2nd ed.), New-York, International Reading Association.
- GOODMAN (K.S.) et GOODMAN (J.) (1976), **Learning to read is natural** in L. Resnich, P.A. Weaver (eds) Theory and practice of early reading, vol. II, New Jersey, Hillsdale, IEA.
- LENTIN (L.) et coli. (1977), **Du parler au lire**, tome 3, Paris, ESF.
- MASSOZ (D.) et DELHAXHE (A.), La place de l'écrit dans la vie des classes maternelles, pratiques et opinions, Bruxelles, *Revue*, octobre 1987, n° 8.
- PROGRAMME DES ACTIVITÉS (1985), Enseignement préscolaire de l'Etat, Ministère de l'Education Nationale, Bruxelles.
- ROSENSTIEHL (A.) (1978), **L'alphabet fou ou le livre des syllabes sibyllines**, Larousse, Paris.
- SMITH (F.) (1973), **Understanding Reading**, Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH (F.) (1985), **Reading without Nonsensc** (Sec Ed.) Teachers College Press, New York.
- TERWAGNE (S.), DUBOIS (N.), **Introduction de l'écrit en maternelle. Pourquoi ? Par quoi, quand et comment commencer ?**, Ecole maternelle Belge, Labor, juin 1985, n° 5.
- YAGUELLO (M.) (1981), **Alice au pays du langage**, Paris, Ed. du Seuil.

LA CRÉATIVITÉ VERBALE CHEZ L'ENFANT

Approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire

par Gisèle TESSIER

Au sein de la recherche en sciences de l'éducation, l'intérêt porté à la poésie peut paraître dérisoire. Car c'est un art déchu qui trouve dans l'école un refuge providentiel.

Cet enjeu a pourtant été suffisamment stimulant pour qu'on y consacre un travail dont le présent article constitue une synthèse (). Non par goût du paradoxe, mais parce qu'on y a perçu un fonctionnement exemplaire des difficultés de diffusion d'une pédagogie rénovée dans l'institution scolaire.*

On a constaté que le discours rénové sur la créativité verbale des enfants était rejeté ou perverti ; ce qui a conduit à analyser en termes de conflit culturel la problématique de la formation des maîtres, au sein de l'école normale. De sorte que l'éluclidation des stratégies enfantines dites « créatives » rend peu crédible la mythologie de l'enfant-poète, mais ne constitue pas une clé pour la dynamique du changement dans l'Institution.

(*) Contribution à une étude de la créativité verbale chez l'enfant. Approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire. Doctorat d'Etat, Sciences de l'Education, Tours, Université F.-Rabelais, 1986.

LE CARREFOUR DE LA RECHERCHE.

Sophia, disait Platon, est fille de l'étonnement. Sans doute ce dernier a-t-il fonctionné comme catalyseur de la recherche qu'on a menée autour du concept de **créativité**. Le terme lui-même est si revendiqué depuis une cinquantaine d'années, si riche en extension, qu'il s'agisse de l'enfance ou de l'âge adulte, qu'on a eu envie de le questionner plus avant. Que recouvre-t-il plus précisément, lorsqu'on s'attache à l'aspect verbal de la créativité enfantine ? Si une stricte définition s'avère aléatoire, en raison de sa surdétermination, quelle gestion de la créativité apparaît chez le très jeune enfant, celui qu'accueillent l'école maternelle et élémentaire ? Peut-on aller jusqu'à affirmer qu'il est « poète », au plus jeune âge ? ou, moins lyriquement, comment crée-t-il avec des mots ?

La recherche, cependant, ne s'est pas située dans la seule problématique du langage. On a eu l'ambition de construire une réflexion féconde dans le champ des sciences de l'éducation. C'est pourquoi, dans l'école, on s'est intéressé à la façon dont la créativité enfantine est encouragée, au statut dont elle jouit dans les représentations magistrales, à la place enfin qu'on lui accorde dans les activités scolaires. On a choisi de l'observer particulièrement à travers les activités de **poésie**, puisque les textes officiels affichent comme objectif, depuis une quinzaine d'années, le développement de celle-ci et la production de textes à caractère poétique et imaginaire. Depuis 1972, on constate que la poésie a pris une importance corrélative aux finalités nouvelles qu'on lui assigne : aider l'enfant à s'épanouir, favoriser un procès de développement personnel. La succession des ministres de l'Education, le retour récent à un discours proche de celui de la III^e République, n'ont pu ébranler l'ambition de faire de l'écolier un créateur, et de libérer sa parole à travers une écriture personnelle, souvent induite par des jeux poétiques.

I. - LE DISCOURS SCOLAIRE SUR LA CRÉATIVITÉ

Revue de question du paradigme institué

On peut suivre, depuis 1970 environ, le discours légitimant de la créativité, à travers la succession des textes officiels et les gloses médiatives qui les ont explicités. Le Plan Rouchette en particulier, soulignait l'importance d'apprendre à apprendre, d'apprendre à créer, plus qu'à recevoir des connaissances tout élaborées. Ce thème a été partiellement intégré dans les textes officiels, et a trouvé dans le champ de l'édition des amplificateurs majeurs, à travers les manuels (manuels scolaires et ouvrages psycho-pédagogiques), les travaux de mouve-

ments pédagogiques reconnus (ICEM - GFEN), ceux de l'INRP, enfin les publications de personnalités-carrefour, à la fois poètes, chercheurs, enseignants (exemplairement Georges Jean).

Chacun a développé le discours sur la créativité selon son originalité propre : pour le GFEN, le développement de la créativité enfantine est inséparable d'une lutte contre l'échec scolaire ; G. Jean en valorise la dimension psycho-affective, dans une représentation de l'enfance et de la poésie marquée par la psychanalyse ; les travaux de l'INRP ont été influencés par les apports de la linguistique : chaque sujet possède une compétence au sens chomskien, l'universalisme de la « créativité » se marque dans des capacités langagières ; enfin a été reprise à R. Jakobson l'idée que la « fonction poétique », définie par sa visée, est à l'œuvre dans l'ébauche enfantine comme dans le discours achevé.

Fortune du concept

L'historique du concept de créativité permet de comprendre ces nuances. Mais, à l'examen, le concept lui-même manque de fermeté : il a reçu des interprétations bien diverses dans les champs qu'il a traversés avant d'être *trivialisé* dans celui de l'éducation.

Né vers 1950 des travaux anglo-saxons centrés sur la psychologie différentielle, il a diffusé sans gain épistémologique dans le champ scolaire à la faveur de trois axes : un axe psychologisant, un axe pédagogique, un axe socio-institutionnaliste.

1. Selon le premier de ces axes, le **modèle de la personne créative** renvoie à un modèle globalisant, dans lequel l'individu est perçu comme un ensemble de caractéristiques biologiques, cognitives et psychoaffectives (Wallon). On retrouve les thèmes de l'Ecole Nouvelle. M. Montessori évoquait la vitalité intérieure qui explique les conquêtes naturelles de l'enfant. Il y a valorisation de la spontanéité et d'une heureuse nature enfantine.

Plus tardivement, la pédagogie relationnelle psychosociale, à peu près élaborée chez C. Rogers souligne l'importance de la relation, aux dépens du didactisme, pour atteindre l'authenticité personnelle ; les travaux des psychanalystes touchant particulièrement à l'enfance (M. Klein, D. Winnicott) ont également enrichi le thème de la créativité : on en a fait la lecture d'une projection d'une vie fantasmatique ; on a pu (travaux de R. Gori) percevoir la parole comme objet transitionnel, à l'interface du corps et du code, de la pulsion et du signe. A moins qu'on n'attribue à la phonation des bases pulsionnelles (travaux de Fonagy).

Le discours éducatif a intégré ces apports, dans une vulgate pédagogique : la créativité, moteur de l'expression poétique, est volontiers assimilée à une faculté disruptive, propre à libérer l'enfant, à débloquer son langage. La poésie est parfois considérée comme un « besoin vital », car la parole s'attache au corps, le rythme du poème épouse le souffle du lecteur, le texte même peut rappeler au niveau inconscient le plaisir de la lallation.

2. L'**axe pédagogique** de la créativité enfantine se constitue en prenant le jeu comme support privilégié. Les travaux anglo-saxons sur la pensée divergente et leurs prolongements européens avaient souligné la liaison entre jeu et créativité. Parallèlement, des modèles aussi différents que le *modèle freudien* ou le *modèle piagétien* faisaient apparaître le jeu comme un comportement naturel à l'enfant, le reflet de sa croissance intellectuelle ou fantasmatique. A divers niveaux, un processus bénéfique de maturation se médiatisait à travers les jeux de fiction. Le jeu a donc été perçu dans sa dimension éducative : l'exploitation des « intérêts naturels » enfantins devait provoquer, selon les thèses de l'Ecole Nouvelle, une interaction jeu-travail (Claparède, Ferrière). Freinet lui-même ne concevait pas la nécessité d'opposer le jeu au travail, car, dans la définition qu'il donnait du jeu, celui-ci ne se distinguait pas de l'activité.

Après 68, la **pédagogie des jeux poétiques** a donc pris un essor considérable, dans le champ de production des discours et des ouvrages scolaires.

Les jeux poétiques gardent la trace d'une double hérédité contradictoire : sous leur forme la plus traditionnelle, ils étaient déjà admis comme exercices d'imitation destinés aux classes de rhétorique (inventer à la manière de, pasticher, versifier...), toutes pratiques auxquelles Hugo, Rimbaud ou Vallès furent rompus. Aujourd'hui, certains « jeux poétiques » sont marqués par le travail sur des signes (*non sur un signe*), par le rôle dominant assigné à l'imitation et le recours à des modèles fermés de production inventive. La précision a priori des structures, des matrices (syntaxiques, métriques ou sémantiques) limite fortement toute improvisation. C'est la pédagogie de l'exemple où l'on combine et l'on réfléchit.

Mais à ce discours très formel, très ancien, fondant la pédagogie des jeux qu'on a nommés **de type rhétorique** s'est superposé, en une strate nouvelle, un discours moderne inspiré par les techniques de certains mouvements littéraires : un discours **de type surréaliste**. Les jeux poétiques qui s'y rattachent reposent essentiellement sur l'association verbale, sur le travail de l'analogie cultivée et provoquée. Ces procédés opèrent dans le signe, au niveau du Sa ou du Sé. Au plan du Sa, toute une gamme de jeux de sons, de rimes, d'allitérations, de création de

néologismes vise à « faire découvrir le mot comme matériau » aux enfants ; au plan du Sé, images et métaphores naissent d'un mot, d'un thème. Certains figurent explicitement dans le discours officiel de 1972. La recherche collective est fréquemment sollicitée à partir d'une expérience sensorielle (un bouquet de perce-neige qu'on a cueillis, un feu dans la cour de l'école...). Les enfants sont invités à trouver des connotations, à collecter des « correspondances » de type intersensoriel. On recherche, on évoque, on éprouve. L'enfance semble capable de nommer « poétiquement » un univers dont elle constitue un pôle sensible.

La représentation de la poésie qui est sous-tendue par ce discours pédagogique implique une corporalité du Verbe, ou une verbalisation du corps. La poésie court le risque de s'y lexicaliser et de mimer le monde selon la vieille tradition « Cosmos-Logos-Anthropos ».

On peut donc conclure sur ce point que les modèles pédagogiques de la créativité poétique, s'ils constituent un champ de production dense et légitimé par le discours institué, ne présentent qu'une homogénéité apparente.

3. **Un axe socio-institutionnaliste**, enfin, a largement servi de soubassement aux précédents. Il structure le champ culturel dans lequel se déploie un stéréotype de l'enfance. Ce stéréotype associe dans un même paradigme enfance et poésie, ce qui est une relative nouveauté, car l'idée d'une enfance spécifique dans ses besoins, ses moyens et ses aspirations, ne date guère de plus de cent cinquante ans.

L'image d'une enfance riche, créative, est soutenue par la littérature qui a, depuis Bernardin de Saint Pierre, Diderot et Rousseau accompagné l'enfant, ce nouveau venu, sur la scène du théâtre social. L'enfance, loin d'être pensée sur le mode de la corruption, est fréquemment associée à un état de grâce, un moment fugitif et privilégié. Pour Supervielle, Prévert ou Le Clézio, près de nous, le merveilleux de l'enfance suppose une conduite magique que l'adulte a perdue. M.J. Chombart de Lauwe a émis l'hypothèse d'un véritable mythe social de l'enfance qui peut influencer le discours éducatif. A travers des textes, des images, des films, l'enfance devient miroir d'un Paradis perdu que Fellini a fait entrevoir (Huit et Demi) ou que Truffaut a évoqué avec nostalgie.

A partir de cette représentation d'une Enfance-en-soi, des valeurs sont projetées sur cet âge : on le corrèle aisément avec la sensibilité du poète, dans les traductions pédagogiques ; sans aller toujours jusqu'à l'équation « poète = enfant », on enracine la poésie dans la physiologie : elle concerne donc l'enfant de façon native, en liaison avec ses rythmes vitaux élémentaires. Plus généralement, un stéréotype de l'enfant-être-de-sensation

s'affirme ; de Rousseau à l'École Nouvelle, il y a continuité de ce modèle génétique. L'auteur de référence est incontestablement en ce domaine Gaston Bachelard (souvent cité par Freinet) qui a, plus que tout autre, rêvé sur les images prises au filet des éléments. C'est la polyphonie des sens que la conscience poétique doit enregistrer : la rêverie cosmique et sensuelle devient rêverie poétique. Or, celle-ci se lie à l'enfance car le souvenir du passé et la rêverie poétique sont en symbiose : « Un excès d'enfance est un germe de poème » ; l'enfance est le réservoir dans lequel le poète puise son inspiration. C'est une poésie biographique, voire biologique.

Ces thèmes ont servi de charte à une pédagogie de la créativité poétique. Les grandes images bachelardiennes du feu, de l'eau, du vent et du pain chaud sont présentes dans le *Plan de Rénovation. Poésie et enfance* se nouent par le biais du primordial, de ce qui est senti-nommé du monde ; en ce sens les jeux poétiques fonctionnent comme des éléments libérateurs d'un verbe en prise directe sur l'univers, perçu dans toute sa fraîcheur ; la poésie se situe par là à l'opposé de la prose, de la clarté, de l'instrumentalité du langage « ordinaire »...

Le modèle pédagogique le plus récent s'éloigne du concept d'apprentissage : il n'évoque que sur le mode mineur une culturalité de la poésie ; il valorise plutôt un nativisme de la parole créative chez l'enfant, dont la sensibilité serait posée de façon axiomatique.

Du modèle à sa critique

On s'autorisera la double critique de cette définition d'une nature enfantine posée « avant » l'éducation, comme du modèle poétique qui en constitue un harmonique.

Il semble, en effet, légitime de substituer à une poésie implicitement modélisée comme une « germinative », une approche laissant place à la réception et à la production historique d'un langage. La poésie est moins des mots et des thèmes que du traitement des mots et des thèmes qui fondent la spécificité d'une œuvre. Parler alors de « magie des mots » renvoie à une poésie conçue comme anti-arbitraire du signe, et la coupe des conditions de sa production. Les réseaux de mots et d'images auxquels on convie l'enfant font écho à une théorie métaphysique du signe et renvoient la poésie au monde des essences (travaux de Meschonnic).

On admettra néanmoins que le discours institué intègre fortement ces représentations, avec leur cohérence. Ce discours constitue une émanation de ce qu'on peut appeler « l'optimisme officiel ». Optimisme à double titre : la poésie y est valorisée quant à sa place et ses finalités, si l'on reprend les textes antérieurs au Plan Rouchette ;

enfin, un certain nombre de changements dans l'ordre des références (éthiques et esthétiques) déterminent un renouvellement des modes d'activité dévolus à l'enfance.

On s'est alors interrogé sur la portée de cet optimisme. Dans quelle mesure les maîtres de l'école maternelle et élémentaire s'accordent-ils avec ces représentations ? Comment les traduisent-ils et quel développement accordent-ils à la créativité enfantine, lors des moments de poésie ? Dans quelle mesure enfin délaissent-ils, dans les années 80, le modèle d'une poésie réduite à la récitation ?

II. - DU DISCOURS INSTITUÉ AUX PRATIQUES

Une enquête extensive a été menée auprès d'une centaine de maîtres du premier degré (Indre et Loire, 1981). Ils ont constitué un échantillon de population représentatif et diverses variables ont été retenues : sexe, ancienneté, niveau d'enseignement, milieu d'enseignement, formation professionnelle reçue. Trente-quatre questions portant sur les opinions et les pratiques dans le champ de la poésie ont été sélectionnées et dépouillées par un traitement informatisé.

Quelques points forts peuvent se dégager de l'ensemble des résultats :

1. **Les pratiques** révèlent une mise en œuvre relativement homogène et fidèle aux Instructions de 1977 et 1978 en vigueur. La poésie a sa place dans la classe, mais sur un mode mineur, largement cautionnée par la mémorisation des textes (« Une quinzaine de poèmes par an ... »).

La part du maître reste prédominante, tant au niveau des textes qu'il propose que de ceux qui seront appris et récités. En ce domaine, l'individualisation des choix reste rare, l'abondance des textes également. Les poèmes appris sont massivement soumis à l'analyse : pratique cohérente avec la représentation d'une poésie qui est globalement perçue comme agrément esthétique. Images et sonorités y créent un écart par rapport à la prose, qu'on s'efforce de réduire par des commentaires et l'explication des raretés lexicales.

2. L'attachement à des pratiques traditionnelles explique la rareté des réponses (4 %) où l'on dit s'attacher à favoriser, surtout, le développement de la créativité enfantine et la production de textes. Les jeux poétiques sont quasi-ignorés dans la dimension créative : jeux libres d'invention sur les mots et les rythmes, susceptibles de motiver l'expression individuelle ou collective. On découvre l'inversion de quelques idées reçues : le niveau « Maternelle » ne marque sur ce dernier point aucune

différence significative avec les autres niveaux d'enseignement. Globalement, les variables sont laminées : ni le sexe, ni le milieu (rural/urbain), ni la formation reçue (EN/ÉN) ne provoquent d'écart significatif dans la pédagogie qui se dessine au travers des réponses.

Les maîtres qui revendiquent la créativité comme finalité essentielle des moments de poésie constatent que très peu de leurs élèves écrivent des textes. L'écriture enfantine est totalement perçue comme devant s'accomplir librement. Le choix du sujet, du lieu, du moment, est très largement laissé aux enfants ; les productions s'avèrent donc très minces, car les conditions sociales et culturelles qui les rendent possibles ne sont pas envisagées.

3. Le traditionnelisme des méthodes accompagne le relatif traditionnelisme des auteurs qui composent l'univers poétique des maîtres.

Prévert, Carême, La Fontaine, Desnos, Hugo, puis Verlaine constituent les valeurs les plus fréquemment proposées à la consommation enfantine. Si l'on excepte les deux grands « Classiques » de l'école élémentaire (La Fontaine, Hugo), la modernité des choix, qui existe, reste mesurée ; il y a une forte constellation de poètes qui survivent aujourd'hui à travers leur adaptation à l'enfance : poètes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e, souvent rattachés aux écoles symbolistes ou fantaisistes ; les thèmes de la nature et d'un quotidien marqué par le ludique, le merveilleux articulent, avec une versification de type alexandrin assoupli ou vers libre « standard », les éléments à succès de l'univers poétique scolaire.

4. On pouvait alors faire l'hypothèse, en ce qui concerne les finalités assignées à la poésie, que les valeurs culturelles seraient prédominantes, la pédagogie pratiquée relevant globalement d'un modèle d'inculcation autoritaire ; il apparaissait en effet que, dans un relatif consensus de méthodes et de choix, l'esprit libertaire ou progressiste était laminé par la représentation conservatrice de l'enfance « à conduire ».

Or, il n'en est rien : une nette majorité de maîtres considère que la finalité essentielle de la poésie est celle de « l'éveil de la sensibilité » enfantine. Cette fin se trouve renforcée par la représentation dominante qui marque la poésie elle-même ; trois éléments la caractérisent surtout : la « beauté des images », le « charme des sonorités », « l'accès au rêve » que provoquent les textes. La poésie s'y marque par là dans l'écart à la prose, ce que la série des manuels scolaires qu'on a analysés tend à uniformiser. Du paradigme institué aux représentations des acteurs sur le terrain, c'est bien une définition idéaliste de la poésie qui a diffusé. On notera, sur ce point,

que ce stéréotype scolaire s'intègre dans une « poétisation » de la poésie, fort ancienne, mais qui a été fortement valorisée depuis cent cinquante ans par des mouvements littéraires (Surréalisme, Futurisme italien, Imagisme anglais), des esthétiques (Mallarmé, Valéry), des descriptions phénoménologiques (G. Bachelard). La poésie est l'écho du monde. L'oublié de cette poétique reste le rythme (à distinguer de la métrique) : chaque poète et même chaque œuvre s'y marque dans son originalité et son inscription historique singulière-collective.

A cet égard, la poétique et la poésie de l'école maternelle et élémentaire renvoient les textes à la « fête des mots », euphémisation moderne du « beau langage ».

5. La représentation d'une enfance sensible à cette « fête » est assez proche du discours amorcé depuis les années 70 et qui a nourri bien des gloses autorisées. Mais ici, l'éveil enfantin à la beauté des poèmes semble attendu du seul contact avec le signe, dans une stratégie relevant du miraculeux. L'enfant n'est perçu ni comme un apprenti ni comme un être incomplet à instruire mais comme doté de potentialités. Ce thème des valeurs natives se retrouve dans les entretiens semi-directifs qu'on a menés, parallèlement, avec un certain nombre de maîtres. *Une vision optimiste de l'enfance s'y précise* : elle se définit par une sorte de réceptivité, comme si, en elle, des schèmes de perception s'adaptent a priori à la poésie ; l'« éveil de la sensibilité » y prend non la forme d'un développement qu'on métaphoriserait sous la forme d'un réseau de processus de plus en plus complexes, mais celle d'un déroulement : on développe, à la manière d'un tissu, ce qui était enveloppé « au contact » de textes adaptés aux intérêts « propres à l'enfance ».

Sans entrer bien avant dans la discussion de ce modèle, on se demande simplement si le spontanéisme peut tenir lieu d'épistémologie ; enfin s'il convient de superposer ce qui relève peut-être du mythe d'enfance et l'idéalisme poétique, pour valoriser ici et là des notions de fondements, d'expression, d'archétypes, du moins dans « l'énorme idiolecte » que constitue la littérature, les répétitions, les citations, la reprise des stéréotypes fondent un corps de traces, une mémoire (Barthes). L'oublier conduit ici à projeter l'idéalisme des signes poétiques sur l'idéalisme d'une nature enfantine.

L'ensemble des résultats illustre donc une double polarisation : d'une part, on constate une distorsion nette entre les discours tenus sur l'enfance et les pratiques qui la concernent : il y a coexistence dans l'ordre pédagogique d'un grand conservatisme au niveau des mises en œuvre poétiques, et d'une représentation de l'enfance que l'on trouve dans le discours rénové. C'est un premier paradoxe.

D'autre part, le modèle cohérent, dans le paradigme novateur, d'une enfance sensible mais aussi active, prête à des formes d'expression et de création, si on lui en donne les moyens, apparaît comme appauvri, tronqué : de la créativité, il ne reste aucun écho ; le modèle s'est transformé en une pâle copie, qui ne modifie en rien les attentes et les attitudes.

Le concept de créativité illustre donc, à ce titre, un second paradoxe, lié au précédent : il fonctionne comme un plein au niveau institué, comme un vide au niveau des pratiques quotidiennes. Il importait de questionner plus avant cette contradiction et se demander pourquoi le paradigme officiel avec ses médiateurs institués, ses courtiers, ses marchés, n'a pratiquement pas, depuis quinze ans, diffusé sur le terrain, le discours de rénovation fonctionnant à peu près comme une logorrhée babélique.

III. - ESSAI D'INTERPRÉTATION

On avancera sur ce point une double hypothèse : le conservatisme pédagogique peut s'enraciner d'une part dans le fonctionnement rigide et stratifié du système éducatif, d'autre part, il peut tenir à la surdétermination même du concept de créativité. En effet, il reste aujourd'hui beaucoup d'obscurité dans ses manifestations, et sur les conditions de son apparition. Il ne suffit pas de poser une spontanéité pour vérifier une créativité et le concept reste un continent inexploré dont on ne fait que postuler l'existence.

Mais on s'est attaché, en premier lieu, à mettre en lumière par quels mécanismes, quelles rétroactions, quels conflits, l'inertie persiste au sein du système institué, et oppose, dans les faits, une surdité praxique au discours d'innovation.

1. Inertie et Institution : points de vue heuristiques et méthodologiques

L'usage métaphorique de l'approche systémique, revendiqué en tant que tel, s'inscrit dans une tentative heuristique. On a eu le projet d'utiliser une méthodologie bien développée dans le domaine de la physique ou de la biologie cellulaire, pour constituer, dans le domaine des sciences humaines, une source d'intuitions fécondes. Transposer des concepts qui constituent un cadre théorique d'une grande généralité peut permettre d'interpréter des faits, des évolutions des comportements de groupes sociaux où d'acteurs sur lesquels on s'interroge.

L'approche systémique semble surtout substituer à des approches causales un modèle plus global et synchroni-

que des dynamiques psycho-sociales. Elle a, ici, constitué une tentative de description des phénomènes d'inertie constatés, mais elle peut fournir, lorsqu'on l'applique à l'acteur lui-même considéré comme système, des pistes pour l'invention de nouveaux modèles de formation des maîtres.

Si l'on appréhende l'institution scolaire comme un vaste système ouvert, complexe, échangeant avec un environnement, on peut l'imaginer comme fonctionnant selon un double couplage ; on s'inspire du modèle de l'auto-organisation biologique du cerveau repris à Francisco Varela : il y définit un « couplage par inputs » et un « couplage par clôture ».

Dans le premier cas, les « inputs » sont ou reflètent des caractéristiques de l'environnement, sont absorbés par le système comme un matériau brut, et sont ensuite travaillés de l'intérieur. L'environnement est alors le fil conducteur qui permet de comprendre la dynamique des modifications du système. Le modèle est exogène.

Lorsqu'inversement, on modélise la relation du système à son environnement, selon un « couplage par clôture », on considère que les divers modes de cohérence interne des éléments de ce système sont le fil conducteur qui permet d'en comprendre les modifications, les changements où les rejets des changements. Le modèle est endogène. Les deux modèles ne sont pas exclusifs l'un de l'autre ; ils fonctionnent, de fait, dialectiquement. Mais le premier a souvent occulté le second : on peut se référer par exemple à l'idéalisme des représentations sociales de la petite enfance ; la transformation de celles-ci obéirait à la logique pure, causale, de l'évolution des « mentalités », où de « la diffusion des idées », plus spécialement de la psychologie. Ce point de vue uniformisant est loin de rendre compte de la complexité des valeurs et des formes de socialisation pratiquées dans les diverses classes sociales (travaux de J.C. Chamboredon). On s'est donc proposé de considérer le système scolaire, dans lequel la poésie joue un rôle « exemplaire », selon un double point de vue.

1.1. Un modèle exogène.

Les « décideurs » qui gèrent ou légitiment la pédagogie au plus haut niveau (inspecteurs généraux, cadres du ministère, direction des Ecoles, groupe de travail INRP) fonctionnent dans l'Institution comme des vecteurs d'information, de valeurs, de représentations propres à un champ social déterminé. Un « environnement » socio-politique modifie, dans le système scolaire, les représentations et les valeurs de l'école, de l'enfance, de la poésie...

En effet, si l'on considère la genèse scolaire de la poésie depuis son introduction dans les programmes de la III^e République, elle fonctionne, au même titre que bien d'autres « supports » (histoire, éducation physique...) comme un bon exemple d'interaction entre éducation et ethos social. On peut en juger en fonction de la plasticité des contenus et des finalités qui lui ont été assignés, au-delà de ce qui la fonde : des produits inscrits dans des cultures, des histoires, et l'Histoire.

Hier...

La poésie a, peu à peu, élargi sa place dans l'école, pour les valeurs qu'elle permettait d'intégrer : elle a joué un rôle dans l'unification linguistique du pays (clarté de La Fontaine), elle a participé à l'effort égalitaire de l'école républicaine (donner « aux fils de laboureurs » ce qu'on dispensait dans les lycées et collèges), enfin on la chargeait de valeurs formatives du citoyen (éducation de la mémoire, fins moralisantes) ; c'est, pour la génération de F. Buisson et F. Pécaut, l'héritière laïque de la religion, un acte de foi à l'esprit, dont Hugo constitue une valeur représentative.

Aujourd'hui...

On peut opposer aux précédentes les grandes orientations dessinées par les idéaux socio-politiques, après 1945. La France rurale de 1900 n'avait plus grand chose à voir avec la société en mutation qui entrainait en turbulence cinquante ans plus tard. De maîtres-mots s'y développent : épanouissement, créativité, autonomie, sont des termes utilisés en de multiples champs de l'imaginaire social ; l'éducation se charge de nouvelles valeurs sociales : préparer à de multiples stratégies de changement, dans un monde à techniques évolutives. Le discours de l'école vise alors à faire de l'enfant un individu créatif dans une société « libérale » (avec tout ce que le terme peut avoir de vague). Mais, avec son œcuménisme habituel, le discours a juxtaposé les représentations et il consacre la légitimation de modes de socialisation scolaire marqués par la coexistence d'un conservatisme culturel et des valeurs du spontanéisme libertaire.

Des tensions se sont exercées dans les divers niveaux hiérarchiques du système, et ont globalement permis aux praticiens de rejeter les mises en œuvre, les attitudes et les objectifs médiatisés par le discours des « décideurs ». Un modèle de fonctionnement endogène, dès lors, peut, seul élucider la relative autonomie des comportements sociaux : ils ne sont pas réductibles à une influence globale et diachronique des mentalités et des valeurs.

1.2. Un modèle endogène

On prend en compte deux éléments décisifs, l'un portant l'éclairage sur la structure du système éducatif, l'autre, sur les acteurs eux-mêmes.

1.2.1. Structures et individus

Des sociologues ont comparé le système à une pyramide hiérarchique dont le sommet très étroit centralise le pouvoir de décision, et la base, très large, regroupe les exécutants. On a dénoncé le caractère pervers de ces grandes organisations verticales, dans lesquelles s'insèrent tant bien que mal des « individus sans appartenance ». La bureaucratie favorise la routine, et le rejet de l'innovation, à laquelle on convie, paradoxalement les acteurs. On peut parler à cet égard, de « double bind » institué : par le cloisonnement des statuts, l'impersonnalité des règles qui isolent et uniformisent, l'institution, usant de canaux descendants, empêche, au moment même où elle le préconise, le développement d'une dynamique pédagogique.

Parallèlement, il semble que la création, à travers la formation continue, d'un temps d'apprentissage bien séparé, ritualisé, à fonction d'écolage, favorise l'affaiblissement des initiatives ; le clivage entre agents de formation et personnels en formation accentue les phénomènes de stagification et rend plus improbable la mise en œuvre ultérieure d'activités propices à une expression créative des enfants. Quant à la formation initiale, courte et surchargée, elle ne s'attache guère, surtout pour la poésie, somme toute marginale (une page de manuel toutes les quarante pages, environ...) qu'à la diffusion de consignes où d'une rapide information culturelle.

Enfin, la structure bureaucratique incite les acteurs à borner leur horizon à très court terme, à se contenter d'un rôle sécurisant de contrôleurs du savoir. C'est l'interprétation qui découle des modèles de l'individualisme méthodologique utilisés en sociologie. Les effets d'agrégation observés sont référés aux comportements individuels qui les composent. Du reste, l'inertie des pratiques n'entraîne pas de dysfonction dans le système, qui se maintient.

1.2.2. Acteurs et champ de production sociale

Ces interprétations seraient néanmoins incomplètes si l'on ne mettait pas en relation les représentations et les discours des maîtres avec ce qui se laisse lire dans le champ de la production didactique. En fait, à travers le clivage des jeux poétiques (jeux de rhétorique et jeux surréalistes) se sont mis en place la création et la diffusion de produits culturels spécifiques et relativement

opposés. Le champ de production est ainsi traversé par des oppositions internes, qui reflètent l'autonomie relative du système des agents produisant ou consommant des biens culturels pour les enfants : c'est un point central de l'analyse.

Les maîtres tiennent un discours partiellement rénové sur l'enfance ; mais au niveau des méthodes et des produits choisis, ils utilisent des thèmes obligés et des biens culturels relativement traditionnels. Les manuels de jeux poétiques destinés aux instituteurs (Nathan, Bordas, L'École) privilégient très largement d'ailleurs les jeux de rhétorique aux dépens des jeux surréalistes : l'enfant y garde un statut d'imitateur.

Le discours de rénovation, inversement, se légitime dans des revues, des collections, des publications spécifiques, à visée souvent réflexive. Les jeux surréalistes y sont valorisés, la modernité et l'originalité des textes y est très nette. Les acteurs sociaux opérant dans ce champ de production sont distincts des premiers : les instituteurs produisent et consomment dans un champ qui n'est plus du tout le même que celui des chercheurs et des universitaires. Le champ de ceux-là privilégie la définition implicite d'un état ancien de l'enfance, le champ de ceux-ci instaure une cohérence entre une représentation optimiste de l'enfance et une pédagogie propre à libérer sa parole.

Ce clivage rend d'autant plus aléatoire l'impact d'une formation des maîtres qui ne peut prendre en compte l'ethos contradictoire de fractions intellectuelles des classes liées au système éducatif, qui ne se recourent pas parfaitement. Les moments de formation peuvent ainsi faire émerger des antagonismes dus à des conflits d'attitudes et de valeurs. Il ne semble pas illégitime d'avancer que les diverses définitions de l'enfance et de ses besoins entretiennent une relation d'homologie avec des stratifications socio-professionnelles et culturelles dans l'éducation.

On peut vérifier à travers le champ de l'édition offert à une consommation non spécifiquement scolaire, cet éclatement : on le retrouve dans l'opposition d'éditeurs comme Bias ou Hachette, qui publient, avec des illustrations de facture classique, les Fables de La Fontaine, et des éditeurs comme Grasset et Gallimard ; le premier valorise le goût du bel objet illustré de façon originale (ex. Choses vues, Hugo), le second ignore quasiment les classiques de l'école élémentaire, privilégie l'originalité des textes et fait largement appel à la traduction d'œuvres étrangères (Gallimard, Collection « En Poésie »). Le Dictionnaire des Poètes et de la Poésie a été significativement publié par Georges Jean aux éditions Gallimard, et dans le même esprit.

Il apparaît ainsi plus clairement que le discours rénové sur la créativité fonctionne aisément comme un « bruit » parasite dans un système dépourvu d'homogénéité axiologique. Vraisemblablement, seules les écoles d'application des Ecoles Normales constituent à cet égard, des phalanstères éducatifs, où l'on tente la mise en œuvre des directives instituées. C'est le seul univers où l'on ait, de toutes parts, intérêt à les faire vivre.

2. Créativité : un concept de fortune. Contribution à une étude

Au-delà des difficultés inhérentes aux structures socio-institutionnelles où a diffusé le concept de créativité, on a questionné plus avant ce que recouvrirait ce terme, lorsqu'on le restreint aux mises en mots enfantines, celles de l'oral (fréquemment des dialogues ludiques) et de l'écrit à caractère « poétique ». On a exclu de la recherche les productions non verbales et celles qui, dans l'écrit, ne s'annoncent pas comme « poèmes ». L'investigation, pour parcellaire qu'elle soit, reste nécessaire, car le flou du concept joue sur ses difficultés d'intégration. Pour un grand nombre de praticiens, aujourd'hui, il n'est pas aisé de développer, de distancer, d'évaluer des productions enfantines dont on ne sait pas encore grand chose.

Les possibles de l'enfance

Les deux formes de « discours » auxquelles on s'est attaché présentaient, certes, des différences : dialogues en situation dans le cas de l'oral, monologues écrits (« poèmes » et « chansons ») dans l'autre. Si l'on considère d'ailleurs, dans les productions verbales l'ordre du contenu et celui de la relation, l'écrit se marque plus fortement du premier, par son organisation idéationnelle ; l'oral se marque du second, car il prend en compte des perspectives interpersonnelles.

Néanmoins, il n'a pas semblé illégitime d'associer ces diverses mises en mots, car elles ont des points de convergence considérables : ce sont deux ordres de discours dont la finalité n'est ni informative, ni pratique. Le déplacement, la fantaisie, l'incongru y font sens. Tous deux sont fréquemment métaphorisés : les enfants y manipulent un matériau étonnant, celui du langage ; enfin ce sont des discours faiblement codés ; dans l'un et l'autre cas, on ne peut décider de façon rigide de ce qui doit être dit où omis, du nécessaire et du facultatif. Les mises en mots « créatives » découpent ici un espace dont les structures contraignantes sont faibles (à l'inverse, par exemple, du récit, du menu, de la recette, ou de la devinette...).

2.1. Productions orales et dialogiques

Les productions orales ont posé un délicat problème de définition. On a choisi de relever systématiquement toutes les manifestations qui révélaient chez les enfants l'aptitude à manipuler le matériau langagier pour lui-même et à le percevoir comme non fonctionnel. On a défriché un terrain incertain, où les corpus déjà publiés coexistent avec des ambiguïtés et des différences importantes quant aux critères de sélection des productions jugées « créatives ». La recherche a, très vite, noué des liens importants avec la métaphore et l'humour ; la créativité verbale s'est située aux frontières du sérieux et du plaisant, du cognitif et de l'affectif : les enfants s'y engagent lorsqu'ils se sentent en sécurité avec eux-mêmes, avec autrui, avec le langage. On s'est donc donné un critère de sélection décisif et comme tel provisoire : on a accordé à l'écart linguistique, accompagné du rire ou du sourire, la valeur d'un indice. On a donc opéré systématiquement un relevé de contextes. Il s'est agi de cerner quelles constantes opéraient dans les mises en mots inventives et, par rapport au poète dont on rapproche encore si volontiers l'enfant dans la littérature pédagogique, de marquer la spécificité des créations enfantines.

Le **matériel** a été recueilli sur trois ans auprès de trois enfants de la famille, qui avaient au début de la recherche, respectivement 2.2, 4.6 et 6 ans ; on a constitué un corpus de plus de trois cents observations notées sur le vif. On a également noté vers quel âge apparaissent nettement certains procédés, vers quel âge certains s'estompent. L'analyse formelle des dialogues n'a pas eu pour objet une étude rhétorique, mais l'efficacité des mises en mots, dans ces modes particuliers d'échange. Ou comment les réflexions qu'on se fait à voix haute et les interactions (enfant/enfants où enfant(s)/adulte) constituent une continuité par rapport à son propre savoir et par rapport aux propos d'autrui. L'enchaînement des réparties, par exemple, présente des constantes formelles.

Les **conclusions de la recherche** font apparaître que, de façon fréquente, des **reprises-modifications** phonétiques et morphologiques permettent la production de calembours, de parodies, de jeux paronymiques, de plaisanteries fondées sur l'absurde. La présence d'un élément inducteur y est capitale : terme polysémique, dernière syllabe prononcée, formule dont on reprend le modèle, échos parodiques d'intertextes culturels. Cet élément-pivot est donc repris, en tout ou partie et autorise un rebondissement conversationnel ; il satisfait une attente alternative et obéit souvent à un calcul de rapport de place entre enfants.

La « fonction poétique », classiquement définie comme attention portée à la forme du message en tant

que telle, n'est pas dominante dans les productions relevées. Elle apparaît parfois sous forme de rimes, de néologismes, de fatrasie, de langage verlan. Seule une très petite partie du corpus s'y rattache sans ambiguïté. Les métaphores du jeune enfant, dites « poétiques », caractérisent plutôt ce qu'on a nommé une « para-poésie » dont le moteur se situe dans l'animisme et l'anthropomorphisme. Elles relèvent d'une projection de l'univers connu sur les êtres et les choses, par des glissements de l'inanimé à l'humain ou à l'animé. On a, en revanche, très fréquemment relevé chez les sujets, une attention portée au code : la fonction « métalinguistique » caractérise largement ce type de productions. Les énoncés évoluent d'ailleurs, en liaison avec les progrès cognitifs, vers le trait d'esprit et les formes conventionnelles de l'humour (histoires drôles).

La langue employée dans les dialogues ludiques se travaille par **séries associatives**. Celles-ci offrent un jeu ouvert et fermé à la fois, puisque l'invention s'y donne libre cours, mais toujours dans des « rampes » lexicales, phonétiques, rythmiques... Chez l'enfant de deux-trois ans, la variation paradigmatique se focalise sur le son aux dépens du sens ; plus tard la reprise-modification joue surtout sur des procédés d'homophonie ou de polysémie lexicale.

La créativité se construit donc, d'une part, dans une activité d'intra-traduction marquée par de multiples effets de paraphrase, articulée à divers niveaux linguistiques.

D'autre part, elle apparaît dans l'application d'un signe à d'autres objets absents, qu'autorise un **schéma thème-prédicat**, par l'intermédiaire de modalisateurs (x, on dirait y...). S'y rattachent les métaphores d'action et les métaphores basées sur les propriétés physiques des choses ; elles sont créées à partir de déplacements et de transferts de catégories qui produisent des effets humoristiques. Le glissement d'une catégorie à une autre (nom propre/nom commun...), avec maintenance du signifiant provoque des calembours. Plus généralement encore, la créativité orale fonctionne sur le mélange des genres discursifs : passage du sérieux à la fiction à la faveur d'un élément matériel de la situation ; rappel brusque d'un intertexte culturel dans la conversation (personnage, situation de livre, de conte, de spot publicitaire...) irruption du « comme si » dans le décalque d'une situation extra-référentielle appliqué à la situation présente.

Dans tous les cas, on peut supposer une fonction *pragmatique souterraine* des usages ludiques du langage ; cajolerie, complicité et agression se partagent le champ des productions ; le modèle systémique de Nicolas Bernstein, appliqué à certaines observations faites sur l'enfant le plus jeune (2.2 ans) permet de faire l'hypothèse que l'humour s'apprend au travers de « formats » de reca-

drage proposés par l'adulte, et qu'il résulte de styles d'interaction bien particuliers.

2.2. Productions écrites : poèmes et chansons

On pouvait se demander quelles constantes se laisseraient repérer dans d'autres types de discours, avec quelle hésitation, car « chacun a différentes façons de parler ou d'écrire en fonction des interlocuteurs ou du thème abordé » (F. François).

On a cependant tenté une analyse de textes susceptibles de manifester quelques régularités dans ces mises en mots d'un type particulier, auxquelles l'école est susceptible de s'intéresser tout particulièrement. On a étudié des productions parfois inachevées, peut-être dérisoires au regard de l'adulte, mais toujours intéressantes comme manifestations de tâtonnements d'ébauches, de mélanges et de choix langagiers. On a utilisé un corpus, limité aux productions d'un enfant de 8.6 ans, qui ont été recueillies sur une année scolaire.

On a considéré que le poème est un cas particulier du monologue écrit, de l'écoute qui se fait de soi à soi. Comme dans l'étude précédente, on a tenté de privilégier des aspects langagiers plutôt que linguistiques : ou comment l'enfant fait du poème, comment il introduit, allonge, clôt ses textes. La méthode a été d'interprétation par comparaison des textes entre eux, pour y faire la part des éléments variables et des éléments constants.

2.2.1. La fabrique du texte

La plupart des textes reposent sur une figure globale impliquant soit une question, soit une définition, soit une affirmation. Dans ces textes domine une modalité du dicatif : on part d'un constat dans l'ordre de l'événementiel ou du naturel (l'automne, l'été...), ou de l'habituel (les mamans... les petits objets de tous les jours...).

A partir de la question ou affirmation initiale, le texte se développe à travers un invariant d'expansion. Les « vers » non rimés s'enchaînent par énumération et construction parataxique. La thématique, parfois annoncée dans le titre, peut fournir la ou les séquences d'associations sémantiques qui seront développées. C'est parfois un jeu de mots implicite (ex. Les instruments de cuisine), qui fonctionne comme un générateur d'hypogramme : la musique et le prosaïsme quotidien croisent leurs thèmes ; ailleurs, l'expansion repose sur un mot-clé, présent au début du texte, qui donne la possibilité d'un développement paradigmatique.

La clôture des textes joue à peu près partout ; c'est l'effet de clause, peut-être hérité de l'écrit narratif ou

repris à la poésie scolaire (Carême l'utilise très régulièrement). La clause finale renforce l'idée directrice du texte et joue le rôle d'une chute, fréquemment plaisante. Elle peut être enclenchée par une conjonction qui la relie à l'ensemble (« et »), ou par une reprise de la phrase initiale (reprise simple ou hyperbolique), enfin par un effet de rupture ou de fausse rupture ; une figure de contraste marquée par le « non » et le « mais » apparaît : l'affirmation initiale peut être purement inversée, ou faussement remise en question par l'introduction de l'absurde ou de l'humour.

Au-delà de ces trois marqueurs remarquables, dans ce que l'on peut analyser comme macro-enchaînements, des constantes se laissent lire au niveau de micro-enchaînements, ou de la production du texte de phrase à phrase, de vers à vers.

On constate que les liaisons reposent sur des effets de paraphrase, fortement marqués aux divers niveaux du texte : modulation sur une construction syntaxique (jeu d'interrogatives ; jeu de relatives...) progression par contiguïté syntaxique (métonymies, associations lexicales, paraphrase portant sur des effets énonciatifs), enfin modulation aux niveaux prosodiques et rythmiques. L'effet de rime, s'il est peu recherché pour lui-même (excepté dans les « chansons »), est sur-utilisé pour enchaîner les mots : la rime est un puissant inducteur de texte (l'hiver et la mer... le sel et le miel...) comme si le son, ici, était autoproducteur du langage, de façon constante ; il y a attraction phonétique provoquant parfois des effets prosodiques et sémantiques : par exemple, autour de la triade « belle... prune... croquette... ». Le néologisme fonctionne à la fois sur la rime-clé du texte [e], et sur l'expression figée « belle à croquer » qui constitue un hypogramme du texte.

Les régularités rythmiques enfin sont assez constantes : les textes peuvent « avancer » sur des modules de trois ou quatre syllabes qui s'imposent avec netteté. Des alternances de cellules rythmiques différentes ou leur répétition simple donnent à certains textes une impulsion, que redoublent des attractions prosodiques et lexicales. On peut donc ici conclure à la présence d'effets de paraphrase à partir de multiples entrées croisées.

La fabrique du texte ne privilégie pas, dans le corpus observé l'emploi de figures de mots. Peu d'hyperboles ou de métaphores en tant que telles. Le stéréotype de l'enfant producteur de belles images paraît relever de l'imaginaire social. Ce qui semble plus constant, ici, est la facilité de transferts catégoriels, qui permet à un certain nombre de poèmes de basculer du discours sérieux au discours de fiction. Les objets s'animent, s'humanisent, des personnages de la littérature enfantine se comportent en humains ; de tels glissements autorisent la mise en

scène d'une scénette, d'un conte, la dramatisation d'un « cartoon ».

Définir la créativité comme mélange des genres, comme le lieu-carrefour du même et du nouveau constitue un point de départ qu'on peut affiner en tenant compte de la façon dont se greffe le nouveau : dans le cas de ce que l'enfant perçoit comme poétique, il y a un réseau paraphrastique articulé à divers niveaux.

2.2.2. Les variables individuelles

La comparaison avec d'autres textes « poétiques » empruntés à divers corpus (élèves de cours moyen), semblerait étayer ces conclusions, avec, selon les enfants, des différences de « style ». Le texte poétique est surtout celui où l'on va, massivement, à la ligne (« la tourne »), où chaque ligne se suffit à elle-même ; l'enchaînement y procède largement d'un bout à bout thématique surtout ; les enchaînements sont fréquemment constitués de parallélismes propositionnels, et, de vers à vers, de contiguïté lexicale. On peut y repérer, avec des variantes, des effets conclusifs.

La poésie, dans ces corpus, n'est pas narrative : elle illustre le paradoxe d'un texte qui se développe dans l'immobilisme de l'évocation. De façon contrastée par rapport au corpus précédent, on peut noter une dominance de paraphrase descriptive et l'éviction des transferts catégoriels, dans le traitement de sujets imposés, qui développent la thématique la plus conventionnelle de l'école élémentaire (la lune, la rivière...). Il semble que l'écriture se modifie, en fonction du thème abordé (choisi/imposé) et de ses destinataires (maîtres/familles).

Inversement, les thèmes privilégiés dans le premier corpus (libre choix/écriture à la maison/destinée aux parents) permettent de supposer que, pour ce sujet, la poésie est surtout une occasion de questionner les évidences, de s'étonner de la normalité quotidienne et de la soupçonner. L'univers et la langue ne vont pas de soi ; il y a question sur les déictiques, sur un mot. Le texte peut fonctionner sur la dérision, la distanciation des conventions établies. Il s'ouvre sur l'humour. Ce processus, largement à l'œuvre dans les dialogues ludiques, est ici parfois présent ; ce qui vérifie qu'il n'est pas d'essence du langage et qu'on ne change pas radicalement de langage en changeant de sujet ou de « genre ».

Approche conclusive de l'étude

La comparaison des corpus, oraux et écrits recueillis, fait apparaître des régularités dans ce qu'on appelle improprement « la » créativité verbale ; car le terme ne recouvre pas une aptitude, mais un ensemble de straté-

gies langagières qui découpent un espace poéticoludique où les mises en mots ont au moins deux grands points communs :

— une stratégie de modulation paraphrastique, produisant, dans l'écrit des effets de parallélismes, de retour ; dans l'oral, des échos, des effets de surenchère par rapport à ce qui a été dit, des nominations jubilatoires pour les plus jeunes...

— une stratégie de transferts catégoriels, manifestant, dans le texte « poétique » l'irruption du merveilleux, du fictif, du dramatique ; dans l'oral dialogique, elle produit des calembours, des jeux de mots, des parodies plaisantes et des métaphores ironiques.

OUVERTURES ET PERSPECTIVES

Les conclusions de la recherche opèrent une relative clarification du concept de créativité. Elles restent modestes ; il reste nécessaire d'approfondir l'heuristique de la créativité et de repartir du terrain pour baliser ses manifestations et ses variables.

Que peuvent-elles apporter de positif à la pratique pédagogique ? Elles confirment que l'écrit et l'oral enfantin manifestent des savoirs divers sur la langue ; la visée ludique, poétique, humoristique, coexiste avec la visée utilitaire, informative ou argumentative. L'expression créative opère des mélanges, et n'a pas grand chose à voir avec le discours « élaboré » dont parlent trop souvent les manuels scolaires.

Si les mises en mots orales-dialogiques ont plus de chances de se produire à la cantine, dans le bus ou dans la cour de récréation, les conclusions, du moins, concernant l'écrit, pourraient aider les maîtres à analyser plus lucidement les productions des enfants, à en faire une évaluation plus satisfaisante, et à se sentir moins démunis lorsque les enfants apportent en classe un poème, une chanson. Cette réflexion peut conduire le pédagogue à une ouverture intelligente des situations d'oral et d'écrit ; à éviter de surnormer la narration ou la description aux dépens d'autres activités d'expression, enfin, à multiplier

les textes poétiques qui par leur abondance, leur originalité, leur variété, peuvent donner envie d'écrire, d'essayer. Combien d'intertextes culturels sont repérables dans les productions enfantines, orales et écrites !

Il n'en demeure pas moins que ces ouvertures restent problématiques. On peut se demander dans quelle mesure la gestion scolaire de l'apprendre à écrire est capable de les prendre en compte : il règne dans l'Ecole l'ordre, sinon du programmé, du moins du simple et du répétitif, les activités contrôlables, miroir du modèle sont privilégiées, ce qu'a fait nettement ressortir l'enquête portant sur la pratique de la poésie (poésie-récitation). Tout se passe trop souvent (dans les manuels eux-mêmes) comme si les consignes complexes d'écrit (un récit diversément finalisé : à faire rire/à faire peur/à étonner par son absurdité...) ou les consignes complexes d'oral (débat, discussion, argumentation), étaient évitées, dans la mesure où elles échappent à la définition imaginaire-sociale du bien-écrire, du bien-parler.

Par ailleurs, les obstacles à l'innovation tenant à l'organisation même du système éducatif restent considérables. Réfléchir sur la créativité de l'enfant conduit à réfléchir sur la créativité des maîtres, sur leur capacité à s'ouvrir à la rénovation pédagogique. L'une des clés du problème réside peut-être alors dans l'invention de nouveaux modèles de formation ; ces modèles seraient à imaginer surtout dans le cadre de la formation continue, déjà bien structurée pour le premier degré : on y prendrait en compte le désir de changement des individus et l'inévitable (et coûteuse) réorganisation personnelle impliquée par l'accès au savoir, c'est-à-dire par la distanciation par rapport à ses représentations, ses mises en œuvre quotidiennes. On peut gager que cette formation devrait être beaucoup plus individualisée et plus valorisante qu'aujourd'hui, pour qu'une véritable formation permanente succède à l'actuelle information temporaire et parcellaire. Peut-être est-ce le prix à payer pour que l'innovation scolaire cesse d'être une métaphysique.

Gisèle TESSIER
Ecole Normale de Tours

Bibliographie

- BACHELARD (G.), **La poésie de la rêverie**, Paris, PUF, 1960.
- BERBAUM (J.), **Etude systématique des actions de formation**, Paris, PUF, 1982.
- BERGER (I.), **Les instituteurs d'une génération à l'autre**, Paris, PUF, 1979.
- CHAMBORÉDON (J.C.), Fabiani (J.L.), « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 13 (60-79), 1977 ; 14 (55-74), 1977.
- CHARLOT (B.), **La mystification pédagogique**, Paris, Payot, 1977.
- CHOMBART DE LAUWE (M.J.), **Un autre monde, l'enfance**. De sa représentation à son mythe, Paris, Payot, 1971.
- COSEM (M.), **Le pouvoir de la poésie** (sous la direction de) *Travaux du GFEN*, Tournai, Casterman, 1978.
- DE PERETTI (A.), **Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux**, Paris, Dunod, 1981.
- DESROSIERS (R.), **La créativité verbale chez les enfants**, Paris, PUF, 1975.
- ESCARPIT (R.), **L'humour**, Paris, PUF, 1967.
- FRANÇOIS (Fr.), **Conduites linguistiques**, Paris, PUF, 1983.
- FREINET (C.), **Les dits de Mathieu**, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.
- GUILFORD (J.P.), « Creativity yesterday, to-day and to-morrow » in **Créativity Amer. Psychol.** 5.444-454, 1950.
- HAMELINE (D.), « La créativité, concept de fortune ou fortune d'un concept ? » in **Orientations**, 13-47 (3-23), 1973.
- JEAN (G.), **Les voies de l'imaginaire enfantin**, Paris, Scarabée, 1979.
- MESCHONNIC (H.), **Pour la poésie**, Paris, Gallimard, 1970.
- MORIN (E.), **La méthode. I. La nature de la nature**, Paris, Seuil, 1981.
- ROMIAN (H.), **Poésie pour tous** (sous la direction de), Nathan, 1982.
- TESSIER (J.G.) **Contribution à une étude de la créativité verbale chez l'enfant**. Approche systématique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire. Doctorat d'Etat. Sciences de l'Education Universitaire F.-Rabelais, Tours, 1986.
- VARELA (A.), **Principles biological autonomy**, New York, Oxford, Elsevier, North Holland, 1979.
- WALLON (H.), **Le jeu chez l'enfant**. Extrait des cours de pédiatrie sociale, Paris, Editions médicales, Flammarion, 1949.
- ZIV (A.), **L'humour en éducation**. Approche psychologique, Paris, ESF, 1979.

NOTES CRITIQUES

Quel avenir pour l'école ?

Débat autour de deux livres

CHARLOT (Bernard). — *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale.* — Paris : Payot, 1987. — 987 p., 23 cm. — (Bibliothèque scientifique).

*Ce livre a pour thème la crise de l'institution scolaire. Cette crise apparaît ici comme l'expression au sein de l'école, de contradictions sociales devenues plus vives, comme l'effet des exigences nouvelles des individus face au savoir, au métier, à la vie. Dans une perspective historique et sociologique, l'auteur analyse ainsi les rapports entre les changements dans la société et les transformations du système scolaire pour déboucher sur une réflexion prospective. Un thème qui peut être l'objet d'approches diverses et qui suscite le débat. Aussi avons-nous demandé un double point de vue sur cet ouvrage de fond : celui de Jean Lamoure, sociologue à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique, et celui de Louis Legrand, bien connu pour ses recherches entreprises en vue de la transformation de l'institution scolaire et auteur d'un récent ouvrage sur **Les politiques de l'éducation.***

En un siècle, du certificat d'études primaires au baccalauréat professionnel, les **formes éducatives** de la société française ont-elles changé ? Quelles ont été les mutations du système éducatif, ses crises, passées ou présentes ?

Pour Bernard Charlot, l'école de Jules Ferry, morte au cours des années 1960, a laissé place à une nouvelle forme éducative qui entretient des rapports de plus en plus étroits avec la production : elle ne peut alors qu'être traversée, de manière permanente, par des contradictions sociales plus exacerbées qu'au temps de l'École Républicaine... La démonstration est séduisante, l'argumentaire serré même si tout l'ouvrage n'est pas de la même densité. Comme dans son précédent livre, écrit en collaboration avec Madeleine Figeat, ce sont les développements sur l'école dans son passé « conquérant » de la fin du XIX^e et de la première moitié de ce siècle qui sont les plus convaincants : les rapports des diverses catégories (classes ou couches...) sociales aux instances éducatives, cette éducation « dissociée » qui permet d'écarter la contradiction principale de l'institution républicaine, d'instaurer le consensus sur la question scolaire. Ce détour par l'histoire, revendication méthodologique de l'auteur, est de première importance en ce qu'il permet de poser la question latente, implicite, de tous les changements formels de l'institution scolaire : jusqu'où (et comment, pourrait-on ajouter) faut-il former le peuple à l'école ?

En ce sens, les prolongations successives de l'obligation scolaire et l'élévation consubstantielle du niveau de sortie (du CEP au « Bac.pro ») témoignent non seulement des transformations économiques et technologiques commandées par la concurrence internationale mais aussi de l'évolution de la demande d'éducation des familles... A trop vouloir montrer et démontrer la détermination de la forme éducative par la classe dominante — la bourgeoisie — Bernard Charlot ne néglige-t-il pas la caractéristique somme toute dialectique de ces rapports de classe et en conséquence l'importance et l'influence des comportements et attentes contemporaines des classes populaires à l'égard de l'école, institution de « gestion des ambitions populaires » pour reprendre la très heureuse expression de l'auteur. Est-ce seulement « l'offensive libérale », la « segmentation croissante de la société française » qui visent à désarticuler le système scolaire en développant la concurrence entre les écoles ? Ne peut-on également voir là l'expression d'une demande sociale — y

compris populaire — d'une différenciation plus grande du processus d'individualisation — socialisation favorisée par le mode actuel de reproduction des rapports sociaux ?

De manière similaire, le développement des expériences d'alternance ou de jumelage école-entreprise traduisent certes, dans une certaine mesure du moins, la recherche d'une intégration idéologique des jeunes à l'entreprise — de l'acquisition d'une « culture d'entreprise » diront d'autres. Mais peut-on, comme le fait B. Charlot, réduire ce mouvement à la seule intervention de la classe dominante ? Comment expliquer alors l'espèce de consensus qui semble se dessiner à propos de cette nouvelle distribution des tâches entre école et entreprise ? On sait — et l'auteur, connaissant bien ses classiques mieux que quiconque — l'opposition populaire initiale à la scolarisation des apprentissages. On sait moins les raisons qui ont conduit ces mêmes catégories à l'approbation du « tout à l'école » dans les années 1950 encore moins à l'acceptation de la « déscolarisation » des apprentissages dans la période la plus récente. Peut-on parler de pragmatisme ou de moindre résistance idéologique des classes populaires en période de crise ? La réponse n'est évidemment pas simple : à tout le moins peut-on dire que la forme éducative est essentiellement le résultat d'un compromis — comme tel, toujours instable — entre les forces sociales, économiques, politiques... en présence et non pas le décalque des desiderata d'une bourgeoisie omniprésente et omnipotente. Bernard Charlot est ainsi conduit à des raccourcis quelque peu surprenants lorsque par exemple il considère « Bac.pro », IUT et BTS « très liés aux milieux patronaux ». On peut discuter l'affirmation, mais ce n'est pas l'essentiel. Ce qui pose problème, c'est la connotation péjorative qui semble sous jacente alors que ces liens sont dans la nature même de la forme éducative des années 1960. Ce que seront les « Bac.pro », ce que sont déjà IUT et STS s'élabore au sein d'une institution qui a certes tendance à trop se considérer autonome mais dans laquelle les acteurs présents ou médiatisés disposent cependant d'une marge de jeu dans leurs rapports qui échappe à la prédétermination : n'oublions pas que les IUT étaient, à l'origine, pour partie conçus comme une filière de relégation universitaire...

On pourrait multiplier les critiques : entendons par là les points de discussion tant, rappelons-le, le livre est dense, fourmille d'hypothèses stimulantes, d'idées et de pistes de recherche en particulier pour la compréhension de cette **nouvelle forme éducative** qui s'élabore depuis quelques décennies. Il existe en effet un parallélisme étroit entre les enjeux actuels du niveau IV (les baccalauréats), la scolarité payante d'avant 1933 et l'examen d'entrée en sixième d'avant 1956. Qu'il me soit permis une dernière remarque : l'« ouverture » relative des seconds cycles à la fin des années 1960 a conduit au développement des baccalauréats de technicien : celle prévue par le scénario « PRO 74 » du précédent ministre, le développement des baccalauréats professionnels. Dans les deux cas c'est la création de nouvelles filières et la résistance à l'ouverture des filières « bourgeoises » des baccalauréats généraux. Est-ce, au nom du modernisme, une adaptation aux besoins nouveaux de l'économie, aux nouvelles technologies ? La hiérarchie « abstrait-concret » nous semble pouvoir là continuer à fonctionner pleinement et sans difficulté : le même processus d'orientation-sélection est toujours à l'oeuvre, servant ce malthusianisme séculaire dénoncé par Bernard Charlot et dont on ne voit pas bien quelle sorte de projet, « alternatif » ou non pourrait le mettre à mal.

Jean LAMOURE

Tous les discours s'accordent aujourd'hui pour dénoncer la crise de l'école. Mais ces discours ne sont pas convergents. L'école ne prépare pas aux emplois, le niveau baisse, l'école est trop sélective, l'école est « laxiste », l'école manque de convivialité etc. Ces plaintes divergentes montrent assez que la crise que nous traversons révèle un problème grave d'inadaptation dont les acteurs que nous sommes ne parviennent pas à saisir la dimension véritable. C'est à élucider cette signification cachée que Bernard Charlot s'essaye dans un livre dense, écrit de façon alerte et claire, nourri de faits et de méthodologie.

Avec ce dernier ouvrage, faisant suite à **L'Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984**, Bernard Charlot s'affirme comme un excellent spécialiste de l'histoire et de la politique de l'éducation. L'image du bouillant contestataire de la **Mystification pédagogique** cède la place ici à la culture et à la sérénité de l'universitaire sans pour autant abandonner, en filigrane, sa générosité et ses partis pris politiques.

Ceci étant dit dès l'abord, pour mieux situer l'auteur aujourd'hui, venons en à l'idée centrale de l'ouvrage.

Le système éducatif, dont l'école n'est qu'un aspect à côté des autres instances éducatives que sont la famille, les entreprises, les associations, les médias, etc. fait partie d'un système social et économique plus vaste dont les tensions et les contradictions se répercutent au niveau de la formation. Un système éducatif est en équilibre quand les forces sociales antagonistes y trouvent leur compte. Il est en crise quand cet équilibre précaire est rompu. Les deux fonctions décrites par Durkheim, unification sociale et différenciation pour l'emploi permettent de comprendre ces équilibres et ces crises. « Toute société hiérarchisée qui pose la réussite scolaire comme principe légitime de répartition des fonctions et des tâches expose son système scolaire à des tensions permanentes, à une contestation endémique, à une crise constante. D'un côté, l'école comme vecteur d'une éventuelle promotion sociale et passage obligé vers l'emploi — le droit à la réussite, de l'autre, la concurrence, parfois la pénurie d'emplois — la différenciation scolaire hiérarchisante. La contradiction se noue lorsque s'abolit la double dissociation caractéristique de l'école de la Troisième République et qu'émerge une forme et un système éducatif nouveaux. Elle est interne à cette forme et à ce système et la crise qu'elle induit est donc structurelle et non pas transitoire. (p. 112). J'ai cité ce long passage parce qu'il donne la clé de l'ouvrage. L'école de la Troisième République était en équilibre parce qu'elle était structurée en trois instances de formation spécifiées où tous trouvaient leur compte : l'école secondaire bourgeoise, l'école primaire populaire, la formation à l'emploi dans les entreprises. B. Charlot analyse avec précision cet équilibre historique dans sa deuxième partie intitulée « L'école conquérante ». Il montre comment l'instruction publique servait à la fois le désir de promotion du peuple et les besoins de l'économie dans des limites soigneusement balisées par le pouvoir bourgeois. Il montre de façon originale comment la bourgeoisie et la classe ouvrière s'accordaient sur les valeurs d'honnêteté et de sérieux dans la formation professionnelle de la classe ouvrière. Les uns y cherchaient leur dignité, les autres l'efficacité. Mais il y a « consensus » de fait. De même la « laïcité » comme morale personnelle faite de discipline, de solidarité, et de maîtrise de soi dans l'autonomie convient à la fois au peuple qui y puise sa dignité et à la bourgeoisie qui y voit un gage de paix sociale.

Cet équilibre sera rompu à partir du moment où l'évolution technico-économique conduisant à une unification des systèmes éducatifs entraînera la substitution de la compétition individuelle à la satisfaction confiante d'appartenir à des écoles séparées. C'est la contradiction entre ce *désir individuel de promotion* et la *nécessité d'une hiérarchisation des emplois et des statuts sociaux*, au cœur de l'« orientation », qui entraîne la crise de l'école. C'est dire que cette crise est structurelle, fonctionnelle pourrait-on dire. C'est dire également que toute tentative de retour en

arrière est illusoire parce que l'école de Jules Ferry ne saurait répondre aux exigences du temps présent. Si équilibre il doit y avoir, ce doit être un nouvel équilibre à inventer. Chemin faisant B. Charlot critique de façon lapidaire des concepts classiques : « L'idée d'égalité des chances fonde sur un principe égalitaire un processus qui a pour finalité de produire de l'inégalité » (p. 113), (où l'on retrouve la « Mystification pédagogique » intégrée au processus historique). « La contradiction » structurelle entre droit à la réussite et différenciation scolaire hiérarchisante entretient une crise permanente de l'école (p. 117).

Mais la société exige une élévation générale du niveau de formation même si elle exige corrélativement la différenciation fonctionnelle à terme et la hiérarchisation. « L'échec scolaire que nous avons appelé absolu n'est pas voulu par la société capitaliste. Il est le résultat sur certains enfants de pratiques pédagogiques définies par l'institution scolaire et mises en oeuvre par les enseignants, en général de bon gré et avec bonne conscience » (p. 126).

Le fait que le système éducatif actuel prépare aux emplois eux-mêmes en évolution constante et diversifiés crée des inadaptations structurelles permanentes que ne connaissait pas l'école de la Troisième République où la formation professionnelle était donnée dans les entreprises. « Le système scolaire des sociétés modernes est *structurellement instable*. Cette instabilité est d'autant plus grande que l'école tente d'ajuster plus étroitement la formation professionnelle des jeunes au marché du travail. En revanche, si cette formation est conçue comme formation de base large et ouverte... l'école résiste mieux aux à-coups conjoncturels. Cependant elle est alors confrontée aux critiques des familles qui réclament une formation immédiatement efficace et rentable, et aux récriminations d'une fraction du patronat qui exige une formation très ajustée aux besoins ponctuels des entreprises » (p.142).

La fonction idéologique de l'école est elle-même en crise. « L'école ne diffuse plus de repères explicites et elle dispense aux jeunes un savoir abstrait et formel, austère... et sec. Cette contradiction entre sélection et sens entretient dans l'école une crise culturelle et pédagogique » (p. 182).

Ces analyses et ces citations sont malheureusement impuissantes à rendre compte de la richesse du texte appuyé sans cesse sur des faits puisés aux sources les plus diverses et les plus assurées. Au fil du livre le lecteur attend avec une impatience croissante les ouvertures positives de l'auteur. Et, il faut le dire, la quatrième partie m'a laissé insatisfait. Mais pouvait-il en être autrement ? Si cette crise est structurelle, un nouvel équilibre ne peut naître qu'au terme d'une évolution imprévisible. L'auteur définit néanmoins les choix politiques qui s'offrent à nous. « Soyons clairs : il n'y a rien à faire pour résoudre la crise de l'école dans la société actuelle car cette crise n'est pas un déséquilibre passager mais la forme d'existence du système scolaire dans la société bourgeoise moderne. La crise de l'école ne peut être résolue que par le passage à une société où l'école ne soit plus instrument de privilèges et d'inégalités, une société socialiste et égalitaire, construite autour d'un projet collectif librement assumé par tous, ou une société totalitaire affirmant l'inégalité brutalement, sans passer nécessairement par l'alibi scolaire ? Le rêve ou le cauchemar (p. 171). »

Ce texte qui ouvre la quatrième partie montre que l'auteur ne renie rien de ses convictions premières. Mais il montre aussi la distance prise : rêve ou cauchemar. Bernard Charlot sait que tout n'est pas simple et que l'utopie, si elle est nécessaire, n'est qu'une utopie.

Ajoutons que j'ai été sensible à l'affinement méthodologique qui caractérise cet ouvrage. La méthode reste dialectique et d'inspiration marxiste. Mais la nouvelle sociologie est passée par là. On trouve des analyses nuancées du concept de classe

sociale et le rôle des individus est maintes fois souligné dans la production des réalités collectives. On retrouve cependant *comme entités des concepts comme « bourgeoisie » ou « société »* qui demanderaient sérieusement à être affinés pour tenir compte précisément des évolutions que l'auteur a si bien décrites par ailleurs.

C'est, pour conclure, un livre d'une très grande richesse constituant un apport unique à la réflexion politique sur l'évolution du système éducatif français.

Louis LEGRAND

*

**

LESOURNE (Jacques). — **Education et société. Les défis de l'an 2000.** — Paris : la Découverte, le Monde de l'Education, 1988. — 357 p., 24 cm.

Ce texte a été réalisé à la demande du précédent ministre de l'Education Nationale, René Monauray, en vue de proposer une réflexion prospective susceptible d'éclairer les décisions politiques. A partir d'une réflexion historique, sociologique, économique, comparative, l'auteur aborde les questions-clefs relatives au système éducatif et situe les grands enjeux de la prochaine décennie. Cet important rapport méritait commentaire. Marie Duru-Bellat, sociologue à l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation à Dijon, et Jeanne Lamoure Rontopoulou, chercheur associé à l'équipe de sociologie de l'éducation de l'Université Paris V, nous donnent leur point de vue sur cet ouvrage.

Il s'agit là d'un rapport de réflexion prospective, dont l'objectif est de « formuler les questions essentielles... ». Et l'on va effectivement trouver, dans ce texte très foisonnant, des idées — dont le débouché, en termes d'action, est parfois très transparent — appuyées par un certain nombre de constats. On y trouve aussi — était-ce évitable ? — des convictions, parfois des postulats (sur le caractère intrinsèquement positif de la concurrence) ou des propos abrupts non justifiés (et parfois étonnants, par exemple : « on ne dira jamais assez ce que l'indiscipline des cadres supérieurs a pu coûter à l'économie française dans les 15 dernières années »...), ou encore quelques poncifs, sur la « culture mondiale » ou la place grandissante des médias, par exemple. Il est certain que le fait de vouloir tout traiter (l'évolution de la famille, ou encore celle de l'éthique...) nuit à la clarté du rapport, d'autant plus qu'on ne voit pas toujours ce qu'en tire l'auteur (si ce n'est à un niveau extrêmement général) par rapport au thème traité. En même temps, comme on ne traite jamais tout, on décèle parfois des « oublis » quelque peu étonnants : pourquoi, par exemple, passer entièrement sous silence les inégalités entre sexes, en termes d'emploi comme en termes de formation... ?

Est-ce à dire qu'il faut s'interroger sur l'apport spécifique de vastes synthèses de ce genre, quand on songe à des rapports plus spécialisés (et d'ailleurs beaucoup utilisés dans le texte, notamment celui d'A. Prost et celui du Collège de France) ? Ce qui constitue, à nos yeux, l'intérêt indéniable de ce rapport, c'est qu'il **exprime le point de vue d'un économiste** sur le système éducatif, ce qui n'est pas si fréquent. Nous n'essaierons pas de résumer ce texte, ce qui serait indigeste et peu vigoureux, nous contentant de « pointer » quelques perspectives ou thèmes qui nous ont semblé relativement originaux, livrant par là même un point de vue très partiel.

Ce qui nous semble le plus spécifique de la perspective économique retenue, c'est une constante prise en compte de la **rareté des ressources**, qui amène à

souligner la **nécessité d'arbitrages**, tant entre le « poste » Education et les autres (Emploi, Affaires Sociales, Environnement, Culture, etc...), qu'au sein même de l'Education Nationale. Des exemples concrets d'arbitrages à faire sont d'ailleurs présentés : « si demain X milliards supplémentaires pouvaient être consacrés à l'Education Nationale, à quel usage devrait-on les affecter : ... « à augmenter uniformément le salaire des enseignants, à accroître le nombre de postes, à développer la formation des maîtres, à octroyer des crédits libres aux établissements, à faciliter la scolarisation à deux ans, à se concentrer sur le primaire, à améliorer la formation de niveau V », etc. Cette démarche est, pour lui, à coupler nécessairement avec un réexamen permanent des moyens affectés. Il nous semble effectivement stimulant de ne pas envisager seulement l'optique « toujours plus » en matière d'éducation. Et l'économiste qui chiffre tout, y compris les solutions alternatives, contribue à bousculer ainsi certaines idées reçues.

La même attitude prévaut, par rapport aux problèmes d'emploi des jeunes : pourquoi ne voir de solution que dans **plus** de formation ? Ne faut-il pas **discuter l'objectif relativement consensuel des 80 %** ? J. Lesourne rappelle d'abord que « le niveau des baccalauréats et leur valeur relative sur le marché seront modifiés par le changement de volume et de la composition des populations scolaires... puisque, — il adopte une approche systémique —, tout changement d'un paramètre majeur du système modifie l'ensemble du fonctionnement de ce dernier ». Et surtout, il conteste l'idée que pour répondre à « une formidable demande de compétences », on assimile « l'augmentation des compétences et l'allongement de la scolarité telle qu'elle se déroule présentement ». Il insiste donc sur le caractère obsolète de l'assimilation tel métier-telle formation, et insiste sur le caractère central de la notion de compétence, qu'il convient d'analyser (et de chercher à produire) en tant que telle. Enfin, il se demande, arbitrage oblige, si « pour la collectivité française, l'effort principal doit être porté sur l'accroissement plus rapide des effectifs sortant au niveau IV (et au-delà) ou sur la diminution des effectifs sortant au niveau VI et sur l'amélioration sensible des compétences au niveau V », ou encore le développement de la scolarisation à deux ans, ou l'amélioration du fonctionnement de l'école primaire... Ses interrogations portent aussi sur les conditions de faisabilité (vu les carences actuelles du primaire, du collège, du lycée), et l'amènent à conclure : « L'opération tournera à la catastrophe... si les jeunes sont insérés dans un système qui n'est pas préparé pour les recevoir ».

Cette remise en cause de l'objectif des 80 %, il la fait d'autant plus volontiers qu'il estime par ailleurs souhaitable d'**assouplir la relation formation-emploi**. Là encore, il contribue à soulever une question relativement tabou. Ce qu'il discute, c'est l'adéquation diplôme-compétence (« une amélioration de la compétence ne résulte pas automatiquement de n'importe quel allongement de la formation initiale »), et aussi le fait que le diplôme détermine largement toute la vie professionnelle de son détenteur. En même temps, il est bien conscient du fait qu'il faudrait, si on décidait de s'attaquer à cette rigidité semble-t-il très française, définir, ce qui n'est pas immédiat, d'autres critères d'accès à l'emploi.

Malgré une approche qu'il veut systématique, il ne se pose pas la question de savoir si une atténuation du rôle du diplôme dans l'accès à l'emploi, donc une moindre confusion entre formation et sélection sociale et professionnelle, serait susceptible, en outre, d'avoir une incidence sur certains problèmes internes au système scolaire (la vision utilitariste de la formation par les élèves, le climat compétitif des classes, la vision de leur rôle par les enseignants, etc...). On peut pourtant en faire l'hypothèse, car s'engager dans cette voie ébranlerait l'utilisation que les acteurs sociaux font du système de formation, pour atteindre les « meilleures » places dans une société stratifiée. « Oublier » cette fonction actuelle de

l'accès à la formation débouche sur une perspective relativement techniciste, voire parfois angélique.

Toujours est-il que le regard de l'économiste semble assez fermé aux approches sociologiques de l'école, dont on ne retient qu'une vision essentiellement instrumentale. En outre, on peut trouver relativement idyllique l'image des entreprises telle qu'elle est proposée, recherchant des « individus responsables, autonomes, créateurs et adaptables », et contester des a priori favorables à la concurrence, aux initiatives privées. Surtout quand ceci est présenté comme des évidences : « il va de soi que, du point de vue de l'autonomie, l'existence au sein du système éducatif français de l'enseignement public et de l'enseignement privé constitue un facteur de diversité positif qui contribue à la variété des expériences ». La concurrence n'est-elle pas tout aussi susceptible d'entraîner nombre d'effets pervers ? Ne faut-il pas s'interroger sur ses coûts (notamment en termes d'équité) autant que sur ses avantages ?

Le dernier thème sur lequel nous mettrons l'accent, c'est celui du **manque de professionalismisme dans le système éducatif**, que ce soit pour ce qui est de ses « managers », qu'au niveau des enseignants : l'enseignement reste vécu comme un art, et ceci est présenté comme une vision dépassée, bien que Milner soit volontiers cité dans le rapport... J. Lesourne souligne l'écrasement des enseignants dans une hiérarchie pesante et un système bureaucratique, ainsi que leur isolement du monde de l'économie. Mais il ne dit rien du rôle que pourrait jouer, dans cette professionnalisation-revalorisation recherchée une meilleure formation pédagogique, ou encore une participation à des tâches de recherche.

A la question « comment motiver les enseignants », ou comment faire en sorte qu'ils se perçoivent comme les salariés d'une entreprise, intéressés aux résultats (assimilant sans doute un peu vite les enseignants aux cadres du secteur privé), le rapport met l'accent sur la décentralisation des moyens et des responsabilités, la rémunération au mérite, la nécessité corollaire de l'évaluation. On peut juger discutable cette croyance dans les vertus intrinsèques de la décentralisation : les enseignants sont-ils tous des militants « simplement » étouffés par l'administration ? En fait, il est préconisé de « doubler » la décentralisation par l'introduction d'une certaine concurrence (public-privé, universités concurrentielles, formations professionnelles extérieures, participation de professionnels à l'enseignement...). Rien n'est dit sur le danger, par une décentralisation accrue, de réintroduire ainsi des inégalités entre les élèves, car après tout l'homogénéité actuelle et le caractère centralisé du système scolaire ont, historiquement, été mis en place dans un souci de justice et d'égalité entre les élèves. On évoque néanmoins la nécessité de mettre en place des règles pour éviter la ségrégation scolaire qui pourrait en découler.

Quand à la nécessité **d'évaluer les résultats**, elle découle de l'optique rareté-arbitrage qui est la sienne. J. Lesourne souligne donc que « la rentabilité sociale d'un franc dépensé en formation n'est pas garantie » et que « les fruits d'un investissement en éducation sont, à dépense donnée, très sensibles à la nature des choix effectués ». Il critique par ailleurs le fait que le système éducatif ait tendance à se satisfaire d'indicateurs endogènes, produits par le fonctionnement même du système, comme le taux de redoublement ou la proportion de reçus à un examen. Néanmoins, c'est (vu la rareté des indicateurs disponibles sans doute) à l'aune de ces indicateurs endogènes qu'il évalue lui-même le fonctionnement du système.

Notons que quand il aborde la question de l'évaluation des résultats scolaires, les apports de la recherche en sciences de l'éducation (distinction des différentes fonctions de l'évaluation, notion d'évaluation formative, par exemple) ne sont pas évoqués. Il nous semble qu'il aborde de manière floue, et très peu expérimentale (attitude prônée par ailleurs... au niveau des contenus de formation) le problème de

l'efficacité des maîtres. Certes, ce thème reste sans doute trop tabou en France pour être abordé de front au niveau recherche, mais il eut été possible de faire allusion aux travaux étrangers (par exemple aux nombreux travaux anglo-saxons sur les compétences des maîtres), vu le souci d'ouverture internationale développé par ailleurs. L'impression dominante reste là encore qu'il ne croit guère en une analyse scientifique des problèmes de l'éducation, analyse susceptible d'éventuelles applications en termes de formation des maîtres et d'amélioration du fonctionnement de l'école. Il ne s'agit pas ici de défendre un point de vue strictement « techniciste », mais de s'étonner que dans un rapport centré sur les problèmes de l'avenir du système scolaire, on ne semble rien devoir espérer du développement des sciences de l'éducation, ni d'ailleurs des autres sciences humaines.

Marie DURU-BELLAT

Le rapport **Education et Société demain** est l'aboutissement de la mission confiée en 1987 à Jacques Lesourne par le ministre de L'Education Nationale d'alors, René Monauray. Cette mission avait pour objet « de formuler les questions essentielles qu'il convient de poser à moyen et à long terme, pour préparer l'avenir de notre pays » (R. Monauray) ; elle devait compléter le plan prospectif mis conjointement en oeuvre sous la responsabilité de J.P. Boisivon, directeur de l'Evaluation et de la prospective... pour cette mission « à la fois immense et limitée ». J. Lesourne, entouré d'une équipe de collaborateurs, entreprend une véritable radiographie du système éducatif à partir d'une multitude de documents et de travaux existants car, souligne-t-il, « il n'est pas exagéré de dire qu'au cours des dernières années, aucun autre secteur de la société française n'a fait l'objet d'analyses aussi abondantes et aussi profondes ». Le cadre du travail est ainsi bien défini : « ni rapport scientifique (...) ni rapport de propositions (...) le rapport relève d'une catégorie intermédiaire, celle de la réflexion ». C'est là un de ses mérites, et non des moindres, d'avoir étayé cette réflexion d'une documentation riche et diversifiée et porté l'effort à la fois sur la synthèse des réflexions existantes et sur l'originalité de l'analyse.

Sous le titre « le système éducatif hier, aujourd'hui, ailleurs », la première partie du rapport est consacrée au diagnostic ; J. Lesourne y montre l'impossibilité de tout changement qui prétendrait faire « table rase » de l'existant et ne prendrait pas en compte le système éducatif comme produit social, historiquement constitué, dont les caractéristiques ont un impact décisif sur les réactions du système aux sollicitations extérieures et à l'innovation. Ce constat qui concerne en particulier la conception et la mise en oeuvre de l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a son corollaire : « dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement ». Car le trait majeur du système éducatif français réside dans sa complexité mais aussi de ce qu'il est un lieu conflictuel où coexistent l'ordre bureaucratique et la liberté des acteurs, où l'innovation est progressivement absorbée par le modèle dominant.

Produit de la dynamique sociale, le système éducatif s'est progressivement structuré depuis la fin du XIX^e siècle au travers de périodes d'explosion des effectifs scolaires. Considéré sur une longue période, il a conduit à une élévation du niveau général de la population, ce qui vaut encore pour la période présente. Pour J. Lesourne, l'objectif de 80 % se situe bien dans une telle perspective tendancielle. Des dysfonctionnements sérieux marquent néanmoins cette évolution des principale-

ment, selon l'auteur, aux lacunes de gestion dont souffre l'Education Nationale. Ainsi de l'objectif de démocratisation, qui n'a pas été atteint, de la dégradation de la condition enseignante, des problèmes non encore résolus que soulève l'enseignement de masse en particulier dans le second degré. Peut-on espérer que la solution viendra de l'introduction d'un modèle étranger, japonais, par exemple ? J. Lesourne ne le croit pas car, affirme-t-il, « la nature des dysfonctionnements dépend des modalités de régulation propres à chaque système ».

La société industrielle a généré et structuré le système éducatif sous sa forme actuelle ; des manifestations et signes divers témoignent de l'émergence d'une nouvelle société... Aux mutations technologiques et sociales, celles en cours ou à venir, doit correspondre la transformation du système éducatif, en bref, les « défis de l'avenir » qui constituent la deuxième partie du rapport. Aux défis technologiques, de l'explosion médiatique, de l'internationalisation des échanges et de l'émergence d'une culture mondiale, s'ajoutent les changements profonds se produisant dans l'évolution des rapports familiaux et sociaux et le risque, au sein même de la société française, de constitution d'une société duale avec une catégorie d'exclus cumulant les handicaps sociaux. Autant de défis auxquels le système éducatif doit répondre pour rester en phase avec la société et contribuer à ce que le pays améliore sa compétitivité au niveau international. Mais pour ce faire, insiste l'auteur, le système doit se transformer lui-même en particulier dans ses rapports avec les structures socio-professionnelles, médiatisés par le marché du travail.

Le propos de l'auteur est catégorique : le niveau de formation n'est pas en correspondance automatique avec le niveau de compétence ; dès lors, insiste-t-il, l'allongement de la durée des études non seulement n'est pas synonyme d'amélioration du niveau de compétence mais il peut freiner la mobilité sociale. Outre l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire, le système éducatif, pour répondre précisément aux défis actuels et futurs doit viser prioritairement l'adaptabilité des jeunes aux changements de l'environnement.

Dans les deux dernières parties de son rapport J. Lesourne entreprend de tracer les axes d'une transformation du système éducatif. Il identifie les segments « sensibles » du système sur lesquels devrait porter prioritairement l'action des décideurs. Sans sous-estimer l'importance de l'enseignement élémentaire dans tout devenir scolaire, il attire surtout l'attention sur le rôle stratégique de l'enseignement secondaire qui apparaît « vis à vis des enjeux de l'avenir comme la partie la plus faible du système éducatif ». Enfin, dans une perspective horizontale, c'est bien la question des enseignants qu'il considère comme la plus décisive pour l'avenir de l'éducation, car aucune transformation ne peut se faire sans leur adhésion. L'identification des points clés pour l'émergence d'un autre système éducatif se combine alors avec l'esquisse des stratégies de changement conçues sur le principe d'une planification souple et d'une évaluation permanente permettant de redresser les erreurs...

Alimenté par une documentation riche et diversifiée, le rapport **Education et société demain** de J. Lesourne oblige à la réflexion, celle du lecteur mais surtout celle du décideur. A travers les questions soulevées on est conduit à reconnaître qu'il ne peut y avoir de solutions simples et radicales concernant le changement de l'école, qu'il ne peut y avoir d'innovation sans la motivation et la coopération des acteurs.

Le rapport de J. Lesourne est un plan pour l'éducation, non pas à contenu factuel et quantitatif mais donnant un possible mode d'emploi pour la genèse d'une autre école.

Jeanne LAMOURE RONTOPOULOU

**

Sans aucun doute les travaux sur l'apprentissage suscitent-ils aujourd'hui un intérêt considérable. Ce succès, toutefois, n'est pas dénué de quelques ambiguïtés et, à y regarder de près, l'on constaterait de notables différences chez les auteurs qui se réclament de ce courant : celles-ci concernent aussi bien les théories de références psychologiques (en dépit de l'allégeance convenue au constructivisme), la relation proposée entre apports psychologiques et modèles didactiques (qui va de la pure et simple « déductibilité » à l'autonomie inventive du didactique), que le statut de la réflexion pédagogique (reléguée par les uns dans l'idéologie et installée par les autres au coeur de leur doctrine dont ils reconnaissent explicitement la dimension éthique)... Or, le premier mérite de l'ouvrage de Britt-Mari Barth est de ne point esquiver ces questions et, sans rien abandonner de la rigueur démonstrative ni de la richesse des référenciations, de traiter explicitement du type d'apports que la psychologie cognitive peut apporter à la pratique didactique, d'affirmer précisément comment elle conçoit l'articulation cognitif/affectif, de s'exprimer explicitement sur les valeurs dont s'inspirent ses propositions. En ce sens, l'ouvrage est exemplaire et représente pour moi un type de travaux que l'on aimerait voir plus souvent dans le champ des sciences de l'éducation.

A cela s'ajoutent une très grande lisibilité, de très nombreuses illustrations empruntées à différentes disciplines et qui permettent diverses lectures (l'auteur suggère d'inverser l'ordre de certains chapitres si l'on préfère, par exemple, commencer plutôt par tel ou tel exemple), un glossaire aux définitions sans doute un peu rapides mais qui sera très précieux pour le lecteur peu familiarisé avec ce type de lecture et une série d'annexes tout à fait intéressantes (fiches de synthèse et nouveaux exemples). En bref, il s'agit là d'un ouvrage dont le caractère **instrumental** est évident, accessible aux praticiens sans renier les exigences de la recherche, représentant un peu ce « chaînon manquant » en France dans les publications pédagogiques entre la « note de recherche » et le « livre du maître ». Et l'on peut légitimement penser que l'évolution positive du système éducatif tiendra, pour une part, à la capacité des théoriciens de parler ce langage-là, de produire ce type d'outils permettant l'opérationnalisation sans fournir des recettes, capables d'aider les maîtres à penser et améliorer leurs pratiques en s'appropriant les théories pertinentes.

Sur le fond, l'ouvrage s'efforce de construire un « modèle pédagogique » permettant d'organiser des dispositifs de « passage à l'abstraction ». S'inspirant très largement des travaux de Bruner (malheureusement bien mal connu en France) mais aussi d'autres théoriciens comme de ses propres recherches, elle propose de s'attacher à **la structure de l'acte mental**, par lequel le sujet construit un concept, pour l'instituer en quelque sorte dans la classe. L'isomorphisme entre l'opération mentale et le dispositif didactique peut seul garantir, pour elle, la réussite de tous.

Que se passe-t-il, en effet, dans une classe où le maître, pour faire accéder ses élèves à une notion, une règle, une loi ou un concept, présente un exemple, et un seul, et interroge : « Que pouvez-vous observer ? » De toute évidence, l'un ou l'autre va comprendre et accéder à ce que le maître finira par révéler, mais ils ne vont pas y parvenir en raison de la pertinence de la méthode, ils vont comprendre parce qu'ils se livrent « tout simplement » à une gymnastique intellectuelle qu'ils maîtrisent déjà bien et grâce à laquelle ils confrontent, opposent, font des hypothèses. C'est pourquoi, si l'on veut que tous comprennent, il faut instituer cette gymnastique intellectuelle dans la classe même, procéder à une présentation de plusieurs exemples sélectionnés de telle manière que les attributs non constitutifs du concept soient les plus hétérogènes possibles, interroger les élèves pour qu'ils formulent des hypo-

thèses sur les attributs constitutifs du concept, introduire ensuite des contre-exemples dont l'efficacité sera d'autant plus grande qu'ils seront pourvus des éléments non constitutifs du concept observés dans les derniers exemples... La démarche paraît complexe ici, en raison de la brièveté de sa description, mais l'ouvrage la présente avec beaucoup de clarté. De plus, si nous résistons quelque peu à cette présentation des choses, c'est que, pour nous, qui « savons réfléchir », les opérations mentales sont devenues invisibles et, parce que nous ne savons pas que nous les effectuons, nous n'imaginons pas que ceux qui ne les ont pas apprises ne puissent pas les effectuer. Ce faisant, nous sélectionnons à notre insu sur des critères vraisemblablement sociologiques et selon des processus que les travaux de Bernstein ou de Lautrey révèlent assez bien. Ainsi se justifie pleinement le sous-titre de l'ouvrage de B.M. Barth : « méthodes pour une meilleure réussite de l'école ». Et, comme elle, je crois que l'introduction à l'école de la métacognition est loin d'être un simple aménagement méthodologique ; cela représente sans doute l'un des facteurs les plus déterminants de démocratisation authentique : en apprenant à tous à stabiliser les procédures cognitives efficaces en fonction de situations données et à travers des processus aléatoires et fugaces, l'on permet à chacun de tirer profit, pour l'avenir, de situations scolaires et, plus généralement, de toute situation d'apprentissage.

Ceci dit, je ferai trois remarques qui, loin de constituer une remise en question de l'ouvrage et de ses apports, pourraient être une invitation à prolonger la réflexion.

D'une part, il me semble que le modèle pédagogique proposé (excellamment synthétisé pp. 166 à 168) reste encore trop systématiquement lié à un dispositif magistral traditionnel ; certes, il y a un effort pour varier les modes de représentation mais le cadre reste, à mon sens, trop rigide et n'intègre pas suffisamment les variables afférentes au degré de guidage requis et surtout à la situation psychosociale de l'apprentissage. L'interaction entre pairs n'est pas véritablement prise en compte. C'est d'autant plus dommage que l'on voit bien comment opérationnaliser dans un groupe d'apprentissage (grâce à une répartition opportune des matériaux et à un mode de fonctionnement inductif), les principes de la construction d'un concept.

D'autre part, on peut s'interroger sur la place de l'induction parmi l'ensemble des opérations mentales requises pour la réussite scolaire. Certes, celle-ci est déterminante, mais à lire B.M. Barth, on pourrait croire qu'elle totalise à elle seule toutes les activités intellectuelles. Peut-être un travail au plan taxonomique s'appuyant par exemple sur l'oeuvre de D. Hainaut, aurait-il pu permettre de situer cette opération mentale dans un ensemble et d'assigner ainsi plus précisément leur juste place aux dispositifs présentés ?

Enfin, je regrette, pour ma part, que B.M. Barth n'ait pas articulé de manière plus précise ce qui, dans l'apprentissage, est du domaine de l'**invariant structurel** et ce qui est du domaine des **procédures individuelles**. On sait, en effet, que la réflexion pédagogique s'est emparée successivement de ces deux domaines, valorisant d'abord les schèmes mentaux ou les opérations mentales communs à tous les sujets, avant de s'intéresser aux différences individuelles pour insister sur la nécessité de « différencier la pédagogie ». L'on est passé ainsi assez vite de « l'analyse par objectifs » à « l'aide individualisée »... alors qu'il aurait sans doute mieux valu articuler les deux approches, chercher, dans un apprentissage, ce qui est de l'ordre du structurel et doit donc faire l'objet d'une programmation commune, et ce qui est de l'ordre des stratégies individuelles, par lesquelles les sujets négocient ce structurel, et qui doivent faire l'objet de propositions procédurales différenciées. Ces thèmes sont esquissés dans l'ouvrage ; un travail important reste à faire pour les élucider totalement.

Quoiqu'il en soit de ces réserves, on doit vivement remercier l'auteur de nous avoir livré un ouvrage aussi stimulant, rappelant avec force cette proposition pédagogique contre laquelle tant de résistances, en nous et autour de nous, doivent être levées : l'apprentissage est un processus et non un produit.

Philippe MEIRIEU

BRUNER (Jérôme). — **Comment les enfants apprennent à parler**, Jérôme Bruner avec la collaboration de Rita Watson ; traduction par J. Piveteau et J. Chambert, de : « Children's talk, learning to use language », 1983. — Paris : Retz, 1987. — 127 p. ; 22 cm. — (Actualité pédagogique).

Dans le renouvellement des études en psycholinguistique depuis une dizaine d'années, l'oeuvre de Bruner occupe une place de premier plan ; elle commence à connaître en France l'audience qu'elle mérite, depuis la traduction en 1983 de **Savoir faire, savoir dire** (PUF), qui offre une vue d'ensemble de sa théorie. Cependant, l'aspect interdisciplinaire et multidimensionnel de sa pensée en rend parfois l'accès difficile. C'est pourquoi il faut saluer la parution du petit livre de chez Retz, qui en présente quelques thèmes importants de façon suggestive, très concrète et abordable. Sa lecture pourra être recommandée aux praticiens, enseignants et stagiaires en formation, au moins comme initiation à la pensée de Bruner, et à une approche très représentative de thèmes actuels de recherche en psycholinguistique.

Il s'agit à l'origine d'une collection d'articles courts, écrits entre 72 et 82, et qui ont été intégrés ensuite dans un cadre plus général. Les deux premiers et le dernier chapitres rappellent brièvement les grandes lignes de la pensée de Bruner sur l'apprentissage du langage dans l'interaction avec l'adulte, les chapitres centraux présentent des observations, à partir de deux corpus d'échanges mère-enfant, sur trois exemples représentatifs : les jeux en commun, la naissance et le développement des échanges référentiels et de la conduite de demande.

L'ouvrage ne développe pas l'arrière-fond théorique et les multiples références à l'anthropologie, la neurobiologie, la logique, que l'on trouve dans **Savoir faire, savoir dire**, sur les problèmes de l'évolution et de la culture ; il n'aborde pas, sinon indirectement, celui des différents modes de représentation. Il est centré sur le début de l'apprentissage du langage dans les activités ludiques et les routines communicatives avec la mère. Cependant, à travers ce thème apparemment restreint, il développe, comme le dit Bruner, deux « fils conducteurs », l'un externe : comment la communauté organise les contacts langagiers « pour amener l'enfant à manifester ses intentions de communications dans les formes de sa culture », et « l'autre interne » : comment « les intentions de communication sont peu à peu transformées par l'enfant, à travers les échanges, en des procédures linguistiques de plus en plus puissantes ».

— **Le premier axe** est donc le développement d'une approche fonctionnaliste du développement du langage, en réaction aux approches formelles qui « empêchent d'explorer les fonctions du langage dans les différents contextes et la manière dont ces fonctions se développent » (p. 5). Il met donc l'accent sur les réalités pragmatiques, sur la manière de « faire des choses avec les mots » dans une action commune avec les autres. Bruner se réfère ici aux logiciens et pragmaticiens de l'école d'Oxford, en particulier à Wittgenstein, Putman, Austin et Searle. D'où l'insistance sur la continuité entre la communication prélinguistique et la communication linguistique.

dont la première source est justement la continuité des fonctions servies par l'une et par l'autre ; toute la partie centrale du livre montre, à partir d'observations des échanges entre deux enfants de un an et leur mère, pendant 18 mois, l'émergence et le développement de deux fonctions décisives, la fonction référentielle et les actes de demande, « et les montages d'interaction dans lesquels les enfants apprennent à les maîtriser » (p. 110) ; ce développement va dans le sens d'une conventionnalisation croissante et d'une décontextualisation : l'enfant passe progressivement des procédures gestuelles, intonatives, aux procédures linguistiques, puis d'une référence très dépendante du contexte situationnel à une référence intralinguistique. Les deux notions qui sous-tendent cette analyse sont celles d'actes de langage et d'intentionnalité, en référence à Austin et Searle. L'idée centrale est celle d'« intention communicative », que l'enfant apprend à ajuster à celle d'autrui par la pratique de matrices de communication à la fois linguistiques et culturelles. La dimension pragmatique est donc une clef de l'apprentissage.

Une deuxième source de continuité est la correspondance entre les structures du langage et les structures de l'action, entre les catégories linguistiques et l'organisation conceptuelle de l'expérience, en particulier les modèles d'action et « les scripts propres à structurer les événements » : cette connaissance lui donne des « cibles sémantiques qui correspondent en partie aux distinctions acquises dans le langage », des « indices qui l'aident à focaliser son attention sur où il peut s'attendre à trouver des distinctions dans le langage » (p. 28). En référence à la *grammaire des cas de Fillmore* et aux travaux de Brown, Bruner insiste sur les bases sémantiques de l'accès au langage. Il parle ainsi « d'universaux cognitifs » précoces, « dont la réalisation dépend de la boîte à outils que constitue la culture ». Les plus importants de ces processus de base seraient « la disponibilité orientée vers les moyens et les fins », c'est à dire la capacité très précoce à combiner et coordonner les moyens dans des activités orientées vers un but, et « la systématisation et l'abstraction » dans les activités combinatoires, en particulier la capacité de transférer les procédures acquises dans des contextes nouveaux et de les intégrer dans des conduites plus complexes. Ces deux processus sous-tendent l'activité d'appropriation mise en oeuvre par l'enfant dans les échanges observés, et aussi l'activité de l'adulte, qui sans cesse coordonne et rattache ce que dit l'enfant à des intentions et des buts, et l'aide à modifier et à déplacer les routines acquises dans des contextes un peu différents.

— **Le deuxième axe** concerne en effet l'importance du rôle de l'adulte comme médiateur entre l'enfant et les formes codifiées d'action communicative et les modes de représentation, qui constituent la "boîte à outils" de sa culture. Bruner décrit de façon précise le fonctionnement concret du couple enseignement-apprentissage en situation naturelle, en particulier l'activité continue d'ajustement réciproque qu'il nomme « action conjointe », à l'intérieur de « scénarios » ou « routines communicatives » (ce que M. Deleau dans *Savoir faire, savoir dire* appelait des « formats ». Un exemple privilégié est celui des jeux en commun (chapitre 3), aménagés par l'adulte sur le schéma fins-moyens, selon une structure profonde constante (apparition/disparition par-exemple), et une structure de surface variable ; le jeu en présence de l'adulte permet de « minimiser les conséquences d'une action », et donc d'essayer des « combinaisons de comportements qui, sous la pression fonctionnelle, ne seraient jamais tentées », de « délier ou dissocier les relations fixes qui auraient pu exister entre les moyens et les fins dans un comportement instrumental » (p. 39). Cette analyse, proche de Wallon, va à l'encontre des conceptions utilitaristes de l'apprentissage. Dans ces scénarios, mère et enfant déploient une activité très structurée, où retraits de la mère et initiatives de l'enfant, règles constantes, anticipations et variations sont en liaison étroite et évolutive. De même, dans les scénarios ultérieurs, comme celui de la lecture conjointe de livres d'images, on retrouve cette activité systématique d'étayage, dont Bruner donne de nombreux exemples :

modification progressive du seuil d'exigence, procédures de rappel des acquis, progression dans les formes de référence et le passage à la prédication. Même si cet étayage ne prend jamais directement la forme d'un modèle à imiter (« les formes correctes étaient proposées comme des interprétations destinées à lever l'ambiguïté » des énoncés de l'enfant, en rapport avec son intention supposée, p. 89), Bruner ne récuse pas le terme d'enseignement pour cette forme de guidage. Il montre qu'elle concerne non seulement les formes linguistiques de la demande, par exemple, mais aussi ses aspects cognitifs (coordination des éléments par rapport au but), et surtout ses aspects culturels et sociaux : la mère lui apprend à « respecter les conditions nécessaires à la satisfaction de la demande » (sincérité, acceptabilité p. 94). « Les scénarios intègrent donc les intentions de l'enfant dans une matrice culturelle, ce sont des instruments propres à transmettre la culture aussi bien que le langage » (p. 124). Ce « réglage minutieux » de l'activité de l'adulte est important à rappeler, face à des illusions spontanéistes sur l'autoconstruction des savoirs par l'enfant en « situation naturelle ». Il est dommage, comme le déplore Bruner, qu'elle ait donné lieu à relativement peu d'études empiriques au delà des phases de la petite enfance. La lecture de Bruner est suggestive en ce qu'elle appelle ce prolongement.

Toutes ces idées ne sont pas bien sûr spécifiques à l'ouvrage, et reprennent celles qui sont développées dans **Savoir faire, savoir dire**. Les objections ou critiques qu'on pourrait leur faire seraient donc communes : elles sont en partie celles qu'on peut faire aux approches fonctionnalistes, au peu de poids accordé à la dimension formelle des apprentissages linguistiques, à l'utilisation parfois ambiguë de l'analogie par Bruner. Ce qui est spécifique au petit livre de chez Retz, c'est la simplicité de l'exposé et l'aspect familier et concret des observations, malgré leur précision et leur rigueur. Un ouvrage qui est donc à saluer comme une bonne initiation à une pensée stimulante et complexe.

Elisabeth Nonnon.

CHANCE (Paul). — **Thinking in the classroom : a survey of programs.** — New York ; London : Columbia University Teachers College, 1986, 164 p.

Ce livre offre un panorama des programmes mis en oeuvre à divers niveaux de l'enseignement, pour développer les facultés intellectuelles des élèves ou étudiants. L'auteur, Paul Chance, spécialiste de psychologie de l'apprentissage, explique l'intérêt manifesté depuis peu aux Etats Unis par les enseignants et autres responsables de l'éducation pour un entraînement systématique des activités indispensables aux élèves ou étudiants pour une étude personnelle efficace.

Deux raisons principales à cet intérêt : d'une part certaines constatations issues des résultats de la recherche en éducation. Par exemple des lycéens qui ont des connaissances de bon niveau dans un domaine, éprouvent des difficultés à inférer à partir de ces connaissances ou bien à évaluer quelque information. Ou encore ils maîtrisent la langue et l'écrivent sans difficultés, mais rédigent péniblement un texte argumenté. Ou enfin, ils sont démunis devant des problèmes de mathématiques qui dépassent l'application d'une simple formule. Il est vrai qu'à tous niveaux tests et examens font plus facilement appel aux facultés de mémorisation de modèle qu'aux capacités de réflexion et de jugement. D'autre part, les besoins de la société actuelle

sont de plus en plus orientés vers l'information, or le traitement de l'information requiert des capacités cognitives de haut niveau, tandis que l'allongement de la scolarité permet d'envisager des programmes d'entraînement cognitif qui accordent plus d'attention aux stratégies de résolution de problème qu'au résultat final, « mettant l'accent sur les processus de la pensée plutôt que sur ses produits » (p. 134).

Destiné aux enseignants qui souhaitent s'engager dans un projet de ce type, le livre présente, en les confrontant, un panorama des diverses voies empruntées pour cet apprentissage mental. La description claire et rigoureuse de chaque programme comporte : un exposé des buts ainsi que des hypothèses déclarées et sous-jacentes sur lesquelles s'appuie le promoteur, une description des méthodes et matériels, une énumération des qualifications nécessaires aux enseignants et au public visé, un aperçu des études, formalisées ou non qui évaluent efficacité et difficultés. On évoquera rapidement trois de ces programmes, qui ont spécialement attiré notre attention.

Le programme d'**enrichissement instrumental** (instrumental enrichment) (*) s'appuie sur une théorie cognitive originale, fruit des réflexions du psychologue clinicien R. Feuerstein, à partir de son expérience avec de jeunes Israéliens ayant survécu aux camps nazis. Il remarqua avec étonnement que ces jeunes, mentalement très attardés, n'étaient pas bloqués dans leur développement mental, qui pouvait évoluer vers des phases plus complexes, à condition toutefois que l'apprentissage de ces rescapés fit une part importante à la médiation humaine. En effet, l'indigence de leurs capacités cognitives devait être attribuée à l'absence de relations humaines dans leur expérience quotidienne d'apprentissage de la vie. Les déficiences intellectuelles qui en résultaient furent identifiées et analysées par Feuerstein, qui définit, pour remédier à chacune d'elles des expériences spécifiques d'apprentissage dans lesquelles l'enseignant joue le rôle de médiateur.

Il s'agit donc d'un programme de remédiation, utilisé surtout avec des jeunes à partir de 11 ans, de Q.I. se situant autour de 80, mais ces limites ne sont pas strictes. C'est une méthode très coûteuse : le programme s'étend sur deux ans, et demande aux enseignants qui l'appliquent de sérieuses qualités relationnelles, une formation spécifique, et la disponibilité qu'exige la relation individuelle avec chaque élève. On peut alors se demander si les résultats obtenus justifient un tel investissement. Or, bien que le programme soit depuis longtemps en application, on manque d'éléments permettant d'évaluer son efficacité. On dispose, en effet d'observations cliniques spectaculaires, mais diverses actions de remédiation ayant été mises en oeuvre conjointement, il est difficile d'évaluer la responsabilité de chacune d'elles dans le résultat final. Une étude expérimentale réalisée par l'auteur, d'autre part, montre une supériorité du groupe formé dans toutes les capacités évaluées par des tests, mais rien n'indique, en dehors des témoignages de quelques enseignants, que ces capacités sont appliquées au delà des tests.

Le second programme : **techniques pour étudier** (techniques of learning) est proposé par Donald Dansereau. Enseignant la psychologie expérimentale à l'université, et observant les stratégies d'étude des étudiants, il avait remarqué que la différence de leurs résultats universitaires devait être attribuée non seulement à leurs connaissances, mais aussi aux stratégies qu'ils mettaient en oeuvre, les meilleurs

(*) Les bases théoriques de ce programme et sa mise en application ont été exposées et développées dans la revue **Education permanente**, n° 88/89 de juillet 1987 :

DOUET (Bernard). — Le programme d'enrichissement instrumental : la théorie de l'apprentissage médiatisé, pp. 151-164.

MEUNIER (Jean-Claude). — *Théorie de la médiation et didactique du P E I*, pp. 165-174.

faisant appel à toutes sortes de techniques. Cette variété des techniques se retrouve dans le programme de Dansereau, qui se déroule au cours d'un semestre, laissant une part importante au travail personnel des étudiants ; le professeur doit quant à lui donner des indications générales, répondre aux questions, montrer comment utiliser les techniques. Parmi celles-ci, la technique de mise en réseau est spécialement développée et constitue l'apport original du programme. Celui-ci est destiné aux étudiants entrant à l'université, mais peut aussi convenir à des lycéens. Il n'exige pas pour les enseignants une formation qui dépasse la maîtrise des techniques enseignées.

Des études expérimentales évaluant telle ou telle de ces techniques, ont montré leur efficacité, notamment pour la mise en réseau des informations, qui améliore considérablement l'apprentissage des éléments principaux (elle est par contre sans effet sur l'apprentissage des points de détail). Un ensemble de résultats positifs pour les autres techniques rendent ce programme d'autant plus intéressant que chaque technique peut être enseignée et apprise indépendamment des autres. Un inconvénient majeur toutefois : la non-publication des livrets servant de support à l'étude individuelle.

Les deux programmes qui viennent d'être évoqués se déroulent indépendamment de l'enseignement principal, celui des disciplines, avec, bien entendu, l'objectif d'utiliser dans l'ensemble du cursus les compétences instrumentales ainsi acquises. L'alternative à cette conception consiste à intégrer dans une même formation l'enseignement d'une matière et les techniques favorisant l'apprentissage de celle-ci. Les spécialistes de la psychologie de l'apprentissage estiment actuellement que tout programme d'instruction devrait intégrer étroitement les techniques de travail intellectuel, car on n'apprend pas à réfléchir ou à raisonner dans l'abstrait, mais bien dans une situation réelle d'apprentissage.

On pourrait trouver une multitude de programmes de ce type, dont beaucoup sont développés de manière informelle. P. Chance, l'auteur de ce livre, propose, sous le titre « Thoughtful teaching », que nous traduisons (très librement) par **enseignement et réflexion**, un programme « hypothétique ». Programme qui pourrait servir de base de départ à des enseignants sans expérience dans ce domaine. Pour développer des facultés intellectuelles telles que se poser des questions, fabriquer des images mentales ou des métaphores, paraphraser, mettre des informations en réseau, etc., l'auteur recommande une démarche à trois étapes de type skinnérien : 1/ exposé d'un modèle : démonstration d'une technique d'étude ; 2/ incitation à pratiquer cette technique dans des situations appropriées ; 3/ renforcement, qui est nécessairement positif. Il n'existe pas d'évaluation d'ensemble d'un tel programme, mais de nombreuses études expérimentales ont évalué l'effet de l'une ou l'autre des techniques enseignées par la méthode : exposé du modèle / incitation à sa pratique / renforcement. Les résultats sont dans tous les cas positifs. Une autre référence : l'expérience d'une école qui avait mis en oeuvre un changement radical de pédagogie dans l'enseignement des mathématiques. Le changement revenait à abandonner des méthodes basées sur la mémorisation, au profit d'un appel à la réflexion, comme la construction d'un diagramme ou la partition d'un problème complexe en des éléments plus simples. Le test standard passé à la fin de plusieurs années de suite mit en évidence une forte progression dans les performances individuelles.

P. Chance, qui manifeste clairement sa préférence pour les programmes de ce type ne séparant pas artificiellement enseignement des contenus et apprentissage des techniques d'appropriation, ne se dissimule pas cependant les difficultés de leur application. Programmer et mettre en oeuvre un tel programme demande aux enseignants un surcroît de travail. Ils ne disposent pas comme c'est le cas pour la plupart des autres programmes, d'un manuel pour les guider. D'autre part, pratiquer à bon

escent incitations et renforcements demande des connaissances théoriques qu'il n'est pas facile d'acquérir en raison de leur dispersion dans des stages ou manuels divers. Il en va d'ailleurs de même pour la formation aux techniques, qu'il faut évidemment maîtriser. Les enseignants risquent alors de négliger une formation spécifique, pourtant nécessaire, que, de plus, ils considèrent souvent comme triviale. Les techniques d'apprentissage risquent alors de passer inaperçues, au profit de l'enseignement de la discipline, auquel, traditionnellement, on attache plus d'importance.

Ce recueil qui concerne surtout les enseignants américains (possibilité de se procurer la documentation et de participer aux ateliers de formation) a toutefois une portée plus générale. Si la description des programmes ne peut servir de guide, elle est suffisamment développée pour donner des idées à des enseignants désirant s'engager dans une expérience d'apprentissage des techniques de travail intellectuel.

Ajoutons enfin que le livre ouvre des perspectives pleines d'espoir quant aux possibilités d'élever le niveau d'instruction en réduisant l'échec. Il admet au départ que les savoir-faire intellectuels ne sont pas un don de la nature, mais qu'ils peuvent s'apprendre. Hypothèse largement confirmée par les évaluations dans leur ensemble, certaines d'entre elles insistant aussi sur le fait que l'enseignement des capacités intellectuelles profite surtout aux élèves faibles.

Geneviève LEFORT

CHARBONNEL (Nanine). — **L'impossible pensée de l'éducation. Sur le Wilhelm Meister de Goethe.** — Fribourg : Del Val, 1987. 260 p. ; 21 cm.

Peut-on, à défaut de penser l'éducation, en faire le « roman » ? Nanine Charbonnel répond par la négative en s'attaquant, dans un brillant essai, au parangon des « romans d'éducation », **Les Années d'Apprentissage de Wilhelm Meister** du grand Goethe, dont l'interprétation « classique » repose traditionnellement sur deux piliers, « contradictoires, mais non moins efficaces simultanément » : l'idée de dons naturels à développer, l'idée de caractère malléable à pétrir.

La démonstration veut au contraire montrer que le roman de Goethe est tout entier dans la description d'une **blessure** causée par la naissance d'un « autre », qui est à la recherche d'une **guérison** par la doublure et la répétition, et finit par se calmer en un point d'équilibre forcé. Partant de là, l'invocation des « dons naturels » renverrait à un faisceau de désirs : « Désir de saisie de l'origine, désir d'originalité, désir de rattachement à la famille, désir de continuité individuelle, tous ces désirs (liés à cette fameuse blessure) coulés dans les moules de la logique du « Juste milieu » et de celle du contrepois... » (p. 245). La « pseudo-théorie goethéenne des dons » est en réalité l'expression d'une « foi dans le caractère unique de la combinaison de traits qui font l'intelligence propre de chacun », d'une « foi qui maintient, voire rétablit l'équilibre personnel et satisfait le besoin fondamental du Moi qui ne peut grandir qu'en se sentant autre, autre en particulier des frères et soeurs rivaux », tandis qu'elle institue la liaison magique avec les aïeux, parents et grands-parents, comme avec des descendants, et qu'elle permet finalement de « ressentir ces liaisons magiques sur le mode de la participation à des choses » (p. 249).

Cette interprétation doit beaucoup à Michel Serres, mais elle finit par trouver chez René Girard, lu après coup par l'auteur, « le cadre théorique qui permettait de

comprendre ce qu'elle semblait avoir découvert ». Cette forme d'investigation du monument goethéen surprendra plus d'un « Philistin de la littérature », d'autant que l'auteur ignore superbement la production allemande en la matière (ce qui n'est cependant pas sans poser de problème : le concept de **Bildung** a, dans la tradition allemande, une autre profondeur que nos notions d'éducation et de formation...). Mais là n'est pas la question, Elle est bien plus fondamentale : peut-on faire le récit du développement de la nature humaine par l'éducation ? La réponse de Nanine Charbonnel est catégorique : une telle « théorie » ne sera jamais que « le résultat de l'opération prenant des désirs psychologiques exprimés par ailleurs dans la langue romanesque et les « coulant » dans des moules logiques eux-mêmes compromis avec ces désirs phantasmatiques » (p 244). **Exeant** Flaubert, Hermann Hesse, Wim Wenders, et tous nos modernes raconteurs d'enfance...

La thèse est audacieuse, elle oblige « l'arrêt sur image » d'un bon nombre de discours pédagogiques, toujours plus ou moins « romanesques ». Elle ouvre de larges perspectives, que devraient révéler les travaux annoncés par l'auteur, en particulier son étude sur les métaphores dans le discours de l'éducation.

Faut-il pour autant en conclure que la « pensée de l'éducation » est « impossible » ? Un problème, kantien, reste ici posé : si le discours sur l'éducation prend naturellement le chemin de la création imaginaire, n'est-ce pas qu'il y a bien dans la nature (fût-ce celle des « dons ») un quelque chose qui rend raison de ce détour, et échappe lui-même à l'aspiration vers l'origine ? Le **Bildungsroman** est assurément une illusion, Nanine Charbonnel l'a superbement montré. Mais c'est une illusion nécessaire, précisément dans la mesure où le but de l'éducation ne peut être adéquatement pensé. L'éducation reste un art de faire vivre l'autre contre la tentation récurrente du même.

Michel Soëtard

CLANCHE (Pierre). — **L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre.** — Paris : Le Centurion, 1988. — 208 p. ; 21 cm. — (Paidos).

Pierre Clanche, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux II, a analysé 7 619 textes libres écrits durant une année, dans 20 classes coopératives (« Freinet »), par 200 enfants de 6 à 10 ans.

Dans un travail antérieur (publié sous forme condensée dans un petit livre intitulé **Le texte libre, écriture des enfants** (Maspéro). Pierre Clanche avait mené une enquête portant sur 700 textes écrits par 33 enfants d'un CE1 « Freinet ») : il s'agissait d'un essai de « lecture textuelle », d'une comparaison avec quelques techniques projectives. L'hypothèse théorique qu'il avait alors prenait résolument le contre-pied de l'idée d'un progrès littéraire calqué sur les progrès cognitifs. Il pensait que l'évolution se faisait par perte, la correction croissante du support linguistique devant entraîner un affaiblissement de la créativité littéraire. Il pense aujourd'hui que l'idée d'une perte de créativité n'est pas plus à retenir que l'hypothèse d'un parallélisme entre le progrès cognitif et le progrès créatif. Selon Pierre Clanche si progrès ou perte il y a « c'est le fait exclusif de la richesse ou de la pauvreté du milieu pédagogique » (p. 7). Quelles sont les questions explicitement formulées auxquelles le dernier livre de Pierre Clanche se propose de répondre ? « Qu'est-ce que le texte libre, dans quel cadre pédagogique apparaît-il ? Qu'est-ce que les textes libres ont à voir avec ce

que l'on appelle couramment littérature ? Comment évoluent-ils et vers quoi ? De quoi peuvent-ils bien servir ? De quoi peuvent-ils être révélateurs ? ».

Dans le premier chapitre sont exposés les six invariants de la pédagogie Freinet et les cinq invariants d'une pratique du texte libre.

Dans le second chapitre Pierre Clanche indique comment il aborde les productions littéraires des enfants : comme des textes tout court, non comme des textes d'enfants (il considère qu'il faut se débarrasser des a priori scolaires et psychologues). Il reprend la distinction effectuée par Roland Barthes entre écrivain et écrivain. (L'écrivain est celui pour qui le texte est un instrument ; la fonctionnalité du texte est située hors du texte lui-même : le texte sert à... L'écrivain est celui pour qui le texte est l'objet ultime de l'activité d'écriture). Pierre Clanche en vient alors à une remarque capitale : pour accéder à une pratique littéraire de l'écriture, il faut d'abord commencer par tuer le texte en tant que fétiche (« cette démythification de l'écriture par l'usage quotidien est un mérite peu reconnu du texte libre. Freinet l'avait perçu dès le début... C'est en incitant l'enfant à l'écrivance que le texte libre permet l'accès à l'écriture, p. 35). C'est pourquoi Pierre Clanche revendique pour les enfants un véritable droit à la banalité (« l'institution scolaire, par ailleurs si conformiste, traque la banalité dans les productions écrites et exige une « originalité » tout aussi conventionnelle, au lieu de se demander à quoi cette banalité peut servir, et comment on pourrait quelquefois la dépasser », p. 171).

Il n'en reste pas moins qu'il y a bien des traits spécifiques du texte d'enfant, et Pierre Clanche s'attache avec beaucoup de bonheur et de brio à en montrer la genèse. Cours préparatoire : l'espace de l'énoncé, le trouvé/créé. Cours élémentaire : le temps de l'histoire. Cours moyen : sujet et subjectivité.

Le CE2 représente un état d'équilibre entre deux types de récit : le monde commenté et le monde raconté. Le CM voit un retour en force du monde commenté.

La grande nouveauté du CE2 consiste dans l'apparition du sujet de l'énonciation : l'enfant commence à se mettre en scène dans le scénario (« On voit poindre ici le renversement qui sera consommé au CM2 : le déclin de l'histoire et l'envahissement du sujet »). Selon Pierre Clanche, au CP l'enfant parle rarement de lui et, quand il le fait, il ne s'énonce pas en tant que sujet. C'est à la troisième personne que, paradoxalement, le sujet se manifeste (« L'éclatement du sujet gît dans cette contradiction dont la littérature est l'effet : non pas « Je suis un autre », mais « l'autre est Je ». Du CP au CM, le sujet ne se donne pas de plus en plus ni de moins en moins : il s'injecte différemment, de l'effraction au CP au phagocytage au CM2 » p. 103). Au CM le « Je fictive » et le « Je romantique » confluent pour former « le fleuve des textes dans lesquels le moi revendique bruyamment la totalité du champ de l'énoncé » (p. 105).

En définitive, le CM2 marque le déclin du récit au profit d'un mode d'expression dans lequel le sujet s'investit explicitement en tant que sujet psychologique. Cette évolution conduit à poser deux questions : l'enfant (à la sortie de l'école élémentaire) est-il capable d'employer le style indirect libre ; de produire des textes théoriques ?

Au CM1, le style indirect libre se manifeste sans ambiguïté aucune ; mais s'il est acquis au titre de micro-structure de récit, il n'est pas pour autant intégré à des macro-structures telles que la nouvelle (a fortiori le roman). En ce qui concerne la production de textes théoriques, les linguistes tels que A. Culioli et son équipe montrent qu'elle est conditionnée par une opération énonciative qu'ils nomment parcours. Dans cette opération tout sujet est supposé pouvoir prendre la place du sujet de l'énonciation et c'est cette présupposition qui institue le « sujet universel ». En quelque sorte, le parcours est le pendant du style indirect libre (dans le style

indirect libre, le sujet occupe toutes les places ; dans le parcours, tous les concepts peuvent occuper sa place). L'étude menée par Pierre Clanche montre qu'on ne rencontre pas d'exemples de parcours dans le texte libre avant le Cours Moyen. Au CM l'autonomie du discursif est en progrès. Il y a bien dans certains textes de la fin du CM2 une discursivité interne du texte : interrogation, hypothèse, déduction, discussion, contradiction. Mais le sujet de l'énonciation s'implique encore en tant que personne afin d'emporter la conviction du lecteur (genre « essai ») ce qui n'est pas le cas pour le texte théorique, dans lequel le sujet de l'énonciation doit s'effacer au profit des objets qu'il pose et met en relation.

En définitive l'approche psycho-linguistique de Pierre Clanche multiplie les variations fécondes et subtiles pour suivre au plus près la production des enfants. Aux enseignants, aux éducateurs, à tous ceux qui veulent comprendre et/ou agir, ce livre offre des outils d'analyse stimulants. Nous nous permettrons une (petite) réserve : Pierre Clanche écrit que « force est de constater que, dans un certain type de rapport pédagogique, l'influence du milieu socio-culturel sur l'écriture n'est pas décisive » (p. 7). Selon P. Clanche le milieu socio-culturel a une influence maximale lorsque la tâche à accomplir est une tâche d'adaptation à une attente implicite de l'enseignant (rédaction) et une influence minimale lorsque la tâche est définie dans un cadre institutionnel explicite mais ne donnant aucune consigne explicite sur la forme et sur le contenu (texte libre). Il nous apparaît que ce n'est nullement démontré alors que l'enjeu en question n'est pas de médiocre importance. Il n'en reste pas moins que ce livre — dans son ordre et selon le domaine choisi — nous paraît tout à fait remarquable ; il devrait figurer dans toute bonne bibliothèque d'éducateur et d'homme de culture.

Claude LELIEVRE

L'Enseignement du cinéma et de l'audiovisuel. — Paris : Ed. du Cerf, CFPJ, 1987. — (Numéro spécial de Cinémaction).

Le grand mérite du numéro spécial que la revue **Cinémaction** consacre à l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel (de la maternelle à l'université et de la culture générale à la formation professionnelle), c'est qu'il remplit parfaitement son contrat, à savoir : réaliser un ouvrage de référence présentant « un panorama » et une « mise à plat » de toutes les formes d'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel existant en France. Le souci de capitalisation des expériences et pratiques pédagogiques est trop rare, notamment dans notre pays, pour ne pas souligner l'intérêt de l'entreprise de Monique Martineau, qui a assuré la coordination de ce numéro, en tant que responsable des Rencontres Audiovisuelles (INRP-CNDRP), et co-organisatrice, avec la mission pour la création de l'INIS devenu FEMIS (1), du symposium qui s'est tenu à Paris en février 1986, sur le même thème (2).

Cherchant à exploiter les informations recueillies et les contacts noués lors de cette manifestation, elle a mené une enquête, à travers toute la France, avec son

(1) Institut National de l'image et du son devenu Fondation Européenne des métiers de l'image et du son, association de loi 1901 comme l'était l'IDHEC, l'Institut des Hautes Etudes Cinématographiques qu'elle remplace (pour une part de sa fonction).

(2) **Cinéma et audiovisuel, création et formation**, Compte tenu du Symposium national rédigé par Claude Brunel. Rencontres audiovisuelles, Mission pour la création de l'INIS. INRP 1986. Epuisé. Peut être consulté à la bibliothèque de l'INRP.

équipe : croisant réponses à un questionnaire et investigation directe sur le terrain, elle a cherché à confronter, autant que faire se pouvait, le point de vue des représentants de l'administration, celui des enseignants et celui parfois — trop rarement — des élèves et des étudiants. Elle a sollicité, en plus d'elle-même qui signe cinq articles outre le préambule, une quarantaine de collaborateurs auxquels elle a passé commande sur tel ou tel aspect de ces enseignements : depuis l'ère des pionniers — la « longue marche » de la rencontre entre le cinéma et l'école — jusqu'aux institutionalisations récentes (option en section A3, BTS audiovisuel, licence et maîtrise universitaires...), de la formation culturelle aux cursus professionnels publics ou privés... sans manquer de souligner la précarité de beaucoup de ces pratiques, le manque de moyens et d'équipement pour des formations toujours considérées comme « littéraires » (pour les critères d'attribution budgétaire par le Ministère par exemple), la marginalité des enseignants qui doivent rarement leur promotion à l'excellence de leurs travaux dans le domaine propre du cinéma et de l'audiovisuel (3). Il se trouvera bien sûr toujours quelque emprunteuse cigale pour profiter de cette fourmillante moisson...

On y trouve, outre une liste des formateurs et des thèses (dans la dite discipline), trois autres instruments de travail : un rappel des réseaux de distribution et de prêt des films et vidéogrammes disponibles, des plus connus (fédération des ciné-clubs et cinémathèques) aux plus discrets (réseaux pour diffuser les films d'élèves), une filmographie « des films pour enseigner les films », et une plus classique bibliographie incluant 17 manuels de base et divers ouvrages sur l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, classés par niveaux ou par secteurs d'intervention (les enfants et les jeunes créateurs d'images, par exemple).

Dans les 200 autres pages que compte ce numéro spécial, sont répertoriés aussi bien les expériences en milieu scolaire que les cursus de formation plus systématiques. Les premiers s'inscrivent soit dans les disciplines existantes (les arts plastiques très récemment) ; soit dans le cadre des Projets d'Action Intégrés (709 en 1985-1986, 840 en 1986-1987, soit 7 % de l'ensemble des PAE en France) ; soit dans le plan de développement de l'opération « Vidéo dans les collèges » ; soit encore, dans l'enseignement agricole, plus particulièrement dans le module intitulé **Connaissances et pratiques sociales**, introduit dans les programmes par la réforme du brevet de technicien agricole (BTA). On ne soulignera jamais assez l'importance et l'intérêt de ces enseignements, même si d'aucuns pensent que l'école n'a rien à faire de ces « savoirs proliférants » (J.C. Milner, 1984), car outre qu'ils introduisent une réflexion sur une forme d'expression et de communication courante dans nos sociétés actuelles, ils permettent, comme bien d'autres sujets scolaires, d'apprendre à penser, à réfléchir, à observer, à analyser...

Les cursus de formation plus spécialisés ou professionnalisant posent de tout autres problèmes, notamment celui des débouchés que ce numéro ne fait qu'effleurer. Car il y a une différence entre acquérir une culture et chercher un métier : on peut se permettre de faire le premier en rêvant au second, dans les sections A3 des lycées qui concernent actuellement moins de mille élèves (dans environ 30 lycées) et ne sont pas appelées à un grand développement quantitatif ; c'est déjà plus dangereux de faire le premier en croyant s'assurer le second, ce contre quoi les universitaires ne cessent de mettre en garde les étudiants. Une enquête réalisée en 1985 par le DERC AV de Paris III (4) auprès d'étudiants ayant choisi l'option « cinéma et audio-

(3) On apprend que c'est Jean Delaunay, professeur de Lettres à Biarritz qui aurait soutenu la première thèse d'Etat portant sur les ciné-clubs à la Sorbonne en mai 1956. Mais il ne s'agissait que de la thèse complémentaire, la thèse principale était consacrée à **La chute d'un ange** de Lamartine.

(4) Département Etudes et Recherches cinéma audiovisuel. Enquête menée dans le cadre d'une recherche pour la rénovation pédagogique par des enseignements du DERC AV et un enseignement de Paris VIII (Sciences de l'Education).

visuel » dans le DEUG *renové* LAEC (Lettres, Arts, Expression et Communication) révèle que « pour 75 % des étudiants, l'objectif est d'accéder à une profession en rapport avec le cinéma et l'audiovisuel : l'utilisation de l'enseignement reçu dans le cadre d'autres professions ou dans une perspective culturelle et minoritaire ». Mais, pour des raisons sur lesquelles l'auteur de l'article dit qu'il faudrait s'interroger... si les projets professionnels sont clairement déterminés, pour leur réalisation, « les étudiants mettent plus l'accent sur le rôle des circonstances, voire du destin, que sur la formation reçue » : les stars qu'elles soient devant ou derrière la caméra, ça ne se forme toujours pas à l'école.

Quant à la formation professionnelle, elle est, à l'heure actuelle, en pleine mutation. Il était grand temps. Avec, à l'horizon « 1992 » et à l'heure du décloisonnement des réglementations professionnelles, il était temps de se doter d'une filière de formation aussi complète que possible du niveau III au niveau V (5), y compris grâce aux filières professionnalisantes créées dans les universités (DEUST de communication audiovisuelle ouverts en 1985 à Grenoble, Paris X, Toulouse (6), MST de diverses spécialisations à Bordeaux, Marseille, Grenoble, Paris XIII, DESS à Paris III, Poitiers, Valenciennes et autres licences ou diplômes d'université à finalités professionnelles). Rien, avec tout cela, de comparable avec les 800 écoles américaines (des universités) donnant des cours en communication, en techniques du cinéma et de la télévision, c'est vrai : mais les Etats-Unis envoient aussi certains de leurs étudiants à Paris pour se spécialiser en théorie, esthétique ou histoire du cinéma (7).

Voilà posé — mais non étudié — le délicat problème du rôle d'une politique de formation initiale et continue dans la rénovation du paysage audiovisuel français dont l'un des principaux objectifs est « d'assurer la croissance de nos industries culturelles » (J. Oppenheim).

Mille autres pistes de travail et de réflexion sont ainsi ouvertes à travers divers articles, qui resteraient à exploiter. Statut ambigu de l'image à l'école, tirallée qu'elle est entre les « enseignants néopositivistes » qui n'y voient qu'une reproduction exacte de la réalité et les « artistes » qui en font « un intercesseur de l'invisible » (G. Gauthier) ; réaffirmation perpétuelle et dont l'exécution est perpétuellement reportée de la nécessité « de créer un cours (à l'école normale) d'instruction visuelle qui formerait les maîtres à enseigner par l'image et principalement à l'aide de l'image animée » (Jean Benoît Levy, 1945) ; mais « éternel dialogue de sourd entre logique commerciale et logique culturelle, de plus en plus aigu au moment où l'état s'aperçoit que la production des biens culturels est un marché international très rentable » qui rend les exploitants peu sensibles à l'argument des pédagogues désireux de former des spectateurs nouveaux et assidus (M. Marie) ; percée de la vidéo qui a complètement transformé les modalités de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel et qui ranime perpétuellement la querelle entre « les anciens » (ceux qui s'inquiètent de « voir le cinéma s'engluer dans l'audiovisuel » Jacques Morin, 1975) et les « Modernes » ; rôle du cinéma et de l'audiovisuel dans « le processus de désocialisation culturelle », notamment « pour la sensibilisation des élèves à l'art vivant »

(5) Les niveaux indiqués ici font référence à la nomenclature généralement employée : le niveau V correspond aux CAP et BEP, le niveau IV au baccalauréat, le niveau III à Bac + 2 (BTS, DEUG, DEUST...) et les niveaux II et I à Bac + 3 (licence) et au-delà.

(6) Dans le cadre de l'ESAV, Ecole Supérieure d'Audio-visuel de l'Université de Toulouse le Mirail, qui, outre le DEUST-CAV (DEUST en Communication Audio-Visuelle) propose un DICCAV, Diplôme de Conseil en Communication Audio-Visuelle comprenant 5 options : conception générale, métiers de l'accoustique, systèmes interactifs, décor, photographie et proposera en 1988-1989 une MST avec 5 options.

(7) Le centre parisien d'études critiques par un accord avec Paris III (et notamment le DERCAY) permet aux étudiants américains de suivre des enseignements en théorie cinématographique et analyse filmique où se fait en France un travail encore très compétitif.

(M. Chanteux), et le rapport au savoir qu'ils induisent « à travers le constat du rapport difficile qu'ont les jeunes générations au langage écrit » (M. Serceau) ; dissonance entre les objectifs des formations et ceux des professionnels : « les enseignants voudraient former des gens capables de réfléchir, les professionnels souhaiteraient former des gens compétents (Catherine Hilary, MSTC de Grenoble) ; fragmentation des pratiques — « l'esthète, le sémiologue et l'utilitariste dessinent trois silhouettes bien tranchées » — alors que le problème aujourd'hui à résoudre semble bien être « comment transformer les distorsions dans les approches en une cohérence ouverte, comment remplacer la disparité des actions par une diversité enrichissante qui permettrait de mettre en complémentarité les diverses fonctions de l'image » (R. Gardies) ; difficile problème de la formation — entre école et compagnonnage — dans un secteur qui tient de l'art et de l'industrie, où il n'y a pas de recettes pour réussir. Parole de professionnel : « il est un point auquel l'école, même la plus performante, ne pourra jamais se substituer, c'est le lieu où naît, où se révèle le désir de faire un film (Stellio Lorenzi). Le pédagogue que je suis dirai volontiers que l'école peut aussi révéler le désir de faire.. tout court.

Un mot encore. Si vous ne figurez pas sur la liste des 500 thèses en cinéma et audiovisuel ou des 1 800 enseignants de la dite discipline, ne vous fâchez pas et écrivez vite respectivement à Annie Kovacs et à Monique Theye qui se feront un plaisir d'ajouter votre nom à cet inventaire, par définition, non exhaustif. Si, d'autre part, vous vous interrogez sur le statut de ce type d'enseignement, sur l'objet « cinéma et audiovisuel » et les bouleversements qu'il introduit dans l'institution scolaire et la relation au savoir... alors vous vous êtes trompé de revue, c'est le n° 5 de la revue HORS-CADRE (PUV, avril 1987) consacré à l'Ecole-Cinéma, qu'il faut lire.

Geneviève JACQUINOT

HAMPEL (Robert. L.). — The Last Little Citadel: American High Schools since 1940/ Third Report from a study of High Schools, co-sponsored by the National Association of School Principals and the Commission on Educational Issues of the National Association of Independent Schools. — Boston : Houghton Mifflin Company, 1986. — 209 p. ; 20 cm.

Avec **The Last Little Citadel, American High Schools since 1940** (La dernière petite citadelle, les écoles secondaires américaines depuis 1940) Robert L. Hampel nous offre un ouvrage à première vue assez déroutant pour le lecteur français. Mais une fois dépassée cette impression dûe essentiellement à des aspects formels, on découvre une étude solidement documentée qui présente plusieurs intérêts pour ce côté-ci de l'Atlantique.

The Last Little Citadel est le troisième rapport d'une étude des écoles secondaires (A Study of High Schools) qui a été entreprise en 1979 sous le patronage de l'association nationale des proviseurs d'écoles secondaires (National Association of Secondary School Principals) et l'association nationale des écoles indépendantes (National Association of Independent Schools). Les deux premiers rapports ont été publiés chez le même éditeur : en 1984, **Horace's Compromise** (Le Compromis

d'Horace), et en 1985, *The Shopping Mall High School* (L'école secondaire centre commercial) (1).

Cette entreprise suscite deux remarques, concernant, l'une, son lancement, l'autre, son organisation. En effet, la première des deux associations co-responsables, la NASSP, pour la désigner par ses initiales, a effectué, depuis 1955, un travail considérable d'expérimentations et d'innovations à partir de ses adhérents d'abord, mais qui, en certains cas, a touché jusqu'à l'ensemble des établissements d'un Etat. Ces travaux, qui ont fait l'objet de plusieurs ouvrages, de rapports multiples, de publications dans la revue de l'association, etc., ont abouti à une théorie très élaborée que nous avons présentée il y a quelques années (2). Or, tout ce travail accompli, la NASSP contribue au lancement de cette analyse de l'enseignement secondaire américain et il n'est aucunement fait état de ses réalisations. Elle demeure totalement en dehors du travail effectué pour cette étude. Celui-là a associé, à un moment ou à un autre, de très nombreuses personnes, qui sont, d'une part, des informateurs sur le fonctionnement des quinze établissements étudiés, et, d'autre part, des chercheurs, et de nombreux collaborateurs aux spécialités variées. C'est cette multitude d'apports complémentaires — détaillée p. 157 à 161 (« Acknowledgements », et première page de « Sources ») — dont il est rare, me semble-t-il, qu'une recherche en sciences de l'homme bénéficie en France, qu'il était utile de souligner.

R. L. Hampel a choisi d'approfondir personnellement l'étude de quatre des écoles étudiées par une vingtaine de chercheurs. Il a également pris en compte les quelque quatorze cents pages de notes dictées par ces collègues. Il a lu, et fait lire par des collaborateurs, le maximum de documents d'origines diverses concernant ces établissements. Et il a confronté ces informations ponctuelles aux réflexions et données d'ordre général publiées. D'où une bibliographie, riche et précise, qui n'existe pas en tant que telle dans l'ouvrage, mais qui est présentée et commentée au long de paragraphes thématiques qui se suivent selon une logique discursive dans « Sources » (p. 161-166).

Toute l'organisation de l'ouvrage, d'ailleurs, évoque beaucoup plus l'« essay » anglo-saxon que la rigueur de la dissertation d'origine latine. Et n'espérez pas acquérir une vue d'ensemble de la structure et du contenu grâce à la Table des Matières. Vous y trouverez simplement, pour chacun des cinq chapitres, son titre (« Contents » — en tête), les sous-titres intermédiaires n'étant pas repris. L'index (p. 204-209) peut contribuer à donner une idée générale du contenu. Un autre détail formel : le texte se déroule sans aucune indication de notes. Or les « Notes » (p. 167-203), précises, sont numérotées par pages, mais sans indication du passage concerné. Par exemple : cinq notes successives pour la p. 11 (p. 171-172), mais il faut lire les notes, avoir bien en tête le contenu de la p. 11 — ou s'y reporter — pour comprendre l'utilité de chacune. C'est une petite complication qui oblige, en contrepartie, à bien connaître le texte... ou à faire l'impasse sur les correspondances... pour apprécier, en soi, la précision et la rigueur de la documentation qui pourraient ne pas apparaître nettement à la lecture du texte.

En effet l'auteur, qui devait faire une analyse globale de la situation de l'enseignement secondaire américain dans son évolution — ses évolutions plutôt — au

(1) Théodore R. SIZER, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*, Boston, USA, 1984, Houghton Mifflin Company.

Arthur G. POWELL, Eleanor FARRAR, David K. COHEN, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in The Educational Marketplace*.

(2) Reine GOLDSTEIN, *L'Ecole de demain, Ecole pour chacun ? Ecole personnalisante ?* Paris, Ed. univ. UNMFREO, 1981, III, 146 p. (Avant-Propos de A. DUFFAURE, Préface de J. Lloyd TRUMP, Director, Model Schools Program, USA).

cours d'une quarantaine d'années, a choisi, comme je l'indiquais plus haut, de s'appuyer, et sur des études compréhensives publiées, et sur des analyses qualitatives ponctuelles effectuées sur quinze écoles, puis sur l'étude personnelle encore plus poussée de quatre d'entre elles.

Il procède par petites touches en utilisant divers procédés : va-et-vient d'un cas concret à une situation globale ainsi explicitée ou illustrée (3), analyse critique de livres ou de rapports, descriptions successives de courants parfois contradictoires qui coexistent dans une situation complexe. Et cette situation paraît d'autant plus complexe qu'aucune distinction n'est faite entre les régions, les catégories d'établissements, etc., en fonction du principe d'égalité, de toutes façons assez généralement sous-jacent aux Etats-Unis.

Il se dégage ainsi, progressivement, une image vivante, nuancée, d'un enseignement secondaire partagé, au début des années 80, entre les deux tendances opposées nées de la généralisation de la scolarisation prolongée. D'une part les formations à la carte, qui n'ont pas grand chose à voir avec l'enseignement proprement scolaire préparant à des études universitaires, satisfont beaucoup de gens, et d'autre part des courants se manifestent en faveur d'une insistance sur la qualité (« academic excellence », dernière page du texte).

Il nous est donc offert un ouvrage vivant, concret, qui permet au lecteur qui ne connaît pas les Etats-Unis de se familiariser avec cette société à travers les avatars des évolutions parfois contradictoires des courants éducatifs.

Ce travail de chercheur universitaire fournit également quelques pages de références bibliographiques qui constituent une synthèse « incontournable » pour la période étudiée.

Par ailleurs, l'attitude d'honnêteté intellectuelle d'une association professionnelle qui, après un quart de siècle de travail, se donne les moyens d'une confrontation approfondie, objective et nuancée avec les autres composantes de l'enseignement secondaire qui lui apparaissait seulement globalement insatisfaisant, nous semble mériter d'être soulignée.

Et finalement, R.L. Hampel, ne fait pas que nous familiariser avec les arcanes des mouvements pédagogiques américains nés pour beaucoup, — au cours de ce demi-siècle —, des difficultés suscitées par la démocratisation massive et l'allongement de la scolarité. En nous montrant, à une échelle plus vaste que la nôtre — ce qui magnifie les tendances — et avec le recul du temps, la multiplicité des demandes, des besoins, des attentes, des capacités qui se manifestent lorsqu'un enseignement n'est plus seulement celui d'une élite intellectuelle se destinant à des études supérieures universitaires, ne nous apporte-t-il pas des éléments comparatifs de réflexion qui peuvent être utiles pour l'avenir de l'enseignement secondaire français ? Cela est particulièrement vrai si l'on espère que la démocratisation du

(3) Le premier chapitre, par exemple, commence ainsi : « Irwin Keinon, now an English teacher at East High School in Denver, recalls that thirty years ago none of his high school teachers would have thought of sharing private thoughts and emotions with students. Lessening the distance between student and teacher was rare, and Keinon remembers the exception to the rule : « One teacher let me move her car once. I thought that was the greatest thing that ever happened ». In contrast, Keinon wants his students to see their teachers as people who feel, suffer, and think » (p. 1). Ce que l'on peut traduire ainsi : Irwin Keinon, maintenant professeur d'anglais à l'Ecole Secondaire de l'Est de Denver rappelle qu'il y a trente ans aucun de ses professeurs n'aurait envisagé de partager des pensées et des sentiments personnels avec les élèves. Diminuer la distance entre maître et élève était rare et Keinon se rappelle l'exception à la règle ; « Un professeur m'a laissé déplacer sa voiture une fois. J'ai pensé « que c'était la plus grande chose jamais arrivée ». Par contre, Keinon veut que ses élèves considèrent leurs professeurs comme des personnes qui ont des sentiments, qui souffrent et qui pensent.

secondaire s'accompagnera d'une élévation culturelle pour le grand nombre, afin que le collège et le lycée poursuivent le travail de qualité — origine de la promotion professionnelle et sociale des meilleurs — qui a été initié par l'école primaire il y a un siècle.

Pour toutes ces raisons, il apparaît souhaitable que **The Last Little Citadel** figure dans toute bibliothèque de sciences de l'éducation.

Reine GOLDSTEIN

KILCHER-HAGEDORN (Helga), OTHENIN-GIRARD (Christine), DE WECK (Geneviève). — **La savoir grammatical des élèves : recherche et réflexions critiques**/préface de Jean-Paul Bronckart. Berne : Peter Lang, 1987 — 241 p. ; 21 cm. — (Exploration Recherche en sciences de l'éducation).

L'ouvrage écrit par Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck est important à plus d'un titre. Du fait tout d'abord que, depuis le travail de Wittwer (**Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Sujet, objet, attribut.** Delachaux & Niestlé, 1959), on ne disposait plus de recherche empirique extensive sur le savoir grammatical des élèves de l'école élémentaire. Ensuite parce que les auteurs ont eu la possibilité de disposer d'une expérimentation en « grandeur réelle » : elles ont en effet pu comparer les résultats de deux approches de la grammaire, l'une plutôt traditionnelle, l'autre plutôt renouvelée, sur deux populations parentes. Enfin parce que les données recueillies avec rigueur sont interprétées et commentées avec prudence dans une perspective plus large visant à restituer le problème de l'enseignement grammatical en fonction des « finalités de l'enseignement des langues et de la grammaire » (préface de J.-P. Bronckart, p. 12).

Le problème, abordé clairement dans une perspective de psychopédagogie expérimentale soucieuse d'exploiter les acquis de la psycholinguistique de l'enfant, consiste à étudier si et comment les enfants du cycle élémentaire (du Canton de Genève : de 7 à 11 ans), soumis à deux approches différentes de la grammaire (traditionnelle vs renouvelée), s'approprient les notions grammaticales qui leur sont enseignées. Pour répondre à cette interrogation les auteurs ont proposé aux enfants de deux écoles (à tous les niveaux) contrastées quant à leur approche de la grammaire des séries d'épreuves visant à explorer leur compréhension de deux notions — celles de nom et d'adjectif — et d'une fonction — celle de complément d'objet direct.

L'ouvrage comporte huit chapitres. Le premier présente en les contrastant les approches traditionnelle et renouvelée des notions étudiées. Il souligne leur caractère fondamentalement différent mais aussi leur partialité dans la mesure où « il manque une théorie générale de l'activité langagière » (p. 31). Le chapitre deux fournit quelques principes méthodologiques.

Les chapitres trois, quatre et cinq constituent le corps de l'ouvrage. Ils exposent en effet les épreuves, les résultats et les commentaires relatifs à la partie expérimentale. Le chapitre trois consacré aux catégories lexicales — nom et adjectif — fait apparaître trois types de phénomènes. D'une part, la catégorie des noms n'est pas traitée de manière homogène : ainsi les noms abstraits ou ceux dépourvus de déterminant sont plus difficiles à identifier que les noms propres. D'autre part, le statut de l'adjectif diffère nettement de celui de la catégorie nominale. Enfin, les

différences entre classes restent plutôt minimes. Le chapitre quatre met en évidence que la détermination du complément d'objet direct s'appuie chez les élèves, essentiellement sur les éléments nominaux situés en zone post-verbale ; avec les erreurs que cela entraîne pour les autres cas. Le chapitre cinq conclut la partie expérimentale en soulignant le caractère « composite et mouvant » du savoir grammatical des élèves, celui-ci étant constitué d'élaborations à partir de ce qui est enseigné ; élaborations aboutissant à un résultat parfois fort éloigné de l'objectif poursuivi par le pédagogue. Ainsi, même si le contenu enseigné est bien constitué et structuré, il ne s'ensuit pas nécessairement que l'élève construira, lui, une connaissance de niveau équivalent.

Les trois derniers chapitres sont plus théoriques et ambitieux. Le chapitre six brosse un tableau rapide des finalités de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire. Il s'achève par une remarque des auteurs dénonçant « l'absence de réflexion sur les objectifs de l'enseignement de la grammaire » (p. 209). Le chapitre sept met en relation l'enseignement de la langue et deux sciences de référence : la linguistique et la psychologie, sans esquiver les problèmes que soulèvent leurs rapports et leurs apports. Enfin, le chapitre huit marque une prise de distance relativement à l'ensemble du travail : il s'articule autour du constat de la nécessaire subordination de l'enseignement de la grammaire aux objectifs de l'enseignement du français et autour de l'introduction d'un nouveau concept — celui d'**activité langagière** — dont on sait que l'équipe du Pr. J.-P. Bronckart l'a, depuis, amplement développé.

En résumé, cet ouvrage doit être lu pour trois raisons complémentaires : pour la qualité du travail de recherche et des résultats rapportés ; pour le thème qu'il traite, la grammaire comme activité métalinguistique imposée par les cursus scolaires ; pour les réflexions qu'il introduit et suscite relativement à l'enseignement du français.

Exemple à suivre... en France.

Michel FAYOL

LA GARANDERIE (Antoine de). — Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre . — Paris : Le Centurion, 1987. — 196 p. ; 20 cm. — (Païdo-guides).

Voici la poursuite d'une tâche déjà bien commencée. A. de La Garanderie n'introduit peut-être pas dans ce récent livre des points de vue véritablement nouveaux mais il y fait mûrir sans se lasser toutes les graines jetées en terre auparavant, il y éclaire certains points laissés dans l'ombre et dont on aperçoit mieux la fécondité. « Comprendre et imaginer » c'est l'exploration de la dimension reproductrice et de la dimension créatrice de l'esprit — ce qui est appelé généralement les opérations complexes par opposition aux opérations simples dont les travaux antérieurs de l'auteur avaient tenté la description. Ce sont les procédures d'élaboration du savoir au cours de l'apprentissage puis de construction d'un nouveau savoir et de nouveaux schémas d'actions qui passionnent l'auteur : comment cela se réalise-t-il ? que se passe-t-il dans la tête de l'élève quand... ? existe-t-il des repères, des processus mentaux mis en oeuvre ou des indicateurs de démarche ? Comment ce produit brut, la leçon retenue est comprise ou l'inverse, a-t-il été possible, etc ? C'est la genèse du travail scolaire que l'on va démonter ou mettre à

plat et dans cette déconstruction on repèrera ici les carrefours, là la direction prise, ailleurs encore les filtres.

Nous avons des tatouages dans la pensée, peut-on dire en interprétant à peine A. de La Garanderie, des plis, des habitudes, des contractions voire des contradictions ou des défaillances de méthode. Et par-dessus tout une ignorance profonde des modes de fonctionnement de nos processus internes. Si l'on admet que la notion de terrain est passée de l'agronomie à la médecine, pourquoi ne passerait-elle pas en pédagogie ? On parlerait alors chez l'élève en difficulté d'un terrain caché, embroussaillé, dont le relief profond échappe par conséquent à son propriétaire, lequel est devenu incapable de le mettre en valeur et de l'exploiter intelligemment. Mais la métaphore risquerait d'être mal comprise, c'est pourquoi l'auteur ne l'utilise pas pour éviter les réifications et les réductions simplificatrices et hâtives à telle famille — visuelle ou auditive —. Il vaudrait mieux, à notre sens, pour comprendre sa pensée, parler de fonctions ou de dominante — pour reprendre une expression utilisée en analyse par objectifs — dans les fonctions. Nous ne serions plus dans l'anatomie mais dans la physiologie (on sait d'ailleurs le penchant d'A. de la Garanderie pour les sciences naturelles). Il faut donc patiemment rechercher ce qui fonctionne mal, étant entendu que sous le dysfonctionnement actuel s'aperçoit un autre fonctionnement pédagogique suggérant des « gestes mentaux » à mettre en oeuvre qui corrigent une démarche évocative défectueuse et l'auteur d'écrire avec force : « on parle trop aujourd'hui d'aptitude et pas assez d'apprentissage ». C'est pourquoi il faut renouveler la pédagogie de l'attention. L'attention, c'est le projet d'évocation suivant tel mode de fonctionnement adapté au sujet. D'où l'on pourrait écrire l'adage : rien dans la mémorisation qui n'ait d'abord été dans l'évocation et rien dans l'évocation qui n'ait été précédé par le projet d'évocation. A partir de là, on situe les relations entre comprendre et imaginer, car l'imagination reproductrice nécessaire à la compréhension débouche sur l'imagination transformatrice et la création, si elle est le fruit du projet qui est véritablement la dynamique de l'esprit. Le livre d'ailleurs ouvre nombre de perspectives intéressantes comme les mouvements de va-et-vient entre la compréhension et l'intégration (le « reproducteur » de connaissance allant du modèle à lui-même pour intégrer les connaissances alors que le « transformateur » a besoin d'intégrer pour comprendre) ou entre les couples : démarche applicative, démarche explicative, formes visées et formes visantes, etc..

On voit que nous sommes loin d'une approche de type « quincaillerie mentale » que certains au début reprochaient à A. de la Garanderie en lui faisant grief d'ignorer Freud, alors que d'autres parlaient de subjectivisme en lui reprochant de ne pas pratiquer un expérimentalisme de type piagétien. Il nous semble qu'il faut situer l'auteur très en deçà. Il est dans la ligne de Descartes par son désir de pratiquer des « *regulae ad directionem ingenii* » et aussi par sa pédagogie de l'attention qui, chez Descartes, est partie intégrante d'une théorie de la liberté. On le sent proche aussi, au plan philosophique, d'un penseur comme Maine de Biran pour qui « l'esprit a toujours du mouvement pour aller plus loin ». A d'autres moments, il se réclame lui-même de Burloud et du schéma dynamique bergsonien. L'approche est mentaliste, soit. Mais le paradoxe est que ce mentalisme est expérimentaliste car rien ne se fait sans le dialogue avec le sujet apprenant et dans des formes relativement précises. Si l'on parle d'introspection il faut admettre qu'elle est inter subjective, ce qui change tout de même beaucoup de choses. Mais cela ne fait que relancer l'intérêt. Quel rôle le psychologue ou le pédagogue doit-il jouer exactement dans le dialogue pédagogique ? Quelle projection ou induction sont à éviter ? Peut-on préciser les liens méthodologiques entre l'entretien inspiré de la non-directivité rogérienne et l'entretien de type gestion mentale où la directivité est tout de même plus marquée ? Ne faudrait-il pas chercher du côté du « tenir conseil » d'A. Lhotellier ? D'autre part, si les relations entre l'évocation, les opérations mentales en ses différents paramètres

analysées par l'auteur et les ondes cérébrales commencent à être connues (1), qu'en est-il des interférences avec les prégnances affectives (l'intéressant développement des pages 106 sq. serait à prolonger) et les habitudes motrices ? Peut-on articuler et comment éducation à la gestion mentale et psychologie génétique ? Sans parler de la gestion mentale et des processus de passage à l'abstraction ou de constitution des concepts et des relations avec les autres stratégies d'apprentissage ?

Il reste encore un champ immense à explorer. C'est à quoi nous invite la lecture de ce livre stimulant, expression à la fois d'une philosophie de l'esprit, d'une recherche psychologique des formes cognitives et d'une pédagogie pratique particulièrement féconde.

Albert MOYNE

RAUCH (André). — Vacances et pratiques corporelles. La naissance des morales du dépaysement. — Paris : PUF, 1988.

Quand on pense à l'éducation, on pense d'abord à l'école, ainsi qu'aux diverses « formations » qui la prolongent ; on pense aussi à la famille, bien sûr. Non aux vacances. Les vacances, on y voit bien plutôt le vide, la césure, la coupure, « les cahiers au feu » : le temps où l'on cesse de travailler et d'apprendre.

Pour moi, l'intérêt majeur du livre d'André Rauch est qu'il montre, justement, le lien organique entre les vacances et l'éducation, au sens le plus global du terme. C'est en historien qu'il aborde le sujet, en historien de l'éducation. Disciple de Michel Foucault, Rauch se préoccupe moins des faits et des dates que du surgissement de nouvelles structures mentales. Il l'avait déjà montré dans ses livres sur l'histoire de l'entraînement et celle de l'hygiène. Maintenant, son problème est d'exposer comment, au cours du XIX^e siècle, les vacances sont apparues comme un temps d'éducation, hors de l'école, et parfois contre elle. Comment la suspension du travail scolaire a pu devenir l'occasion d'apprendre autre chose et d'apprendre autrement.

L'étude commence par la mer, avec les premiers bains curatifs, pris, au début du XIX^e siècle, à l'intérieur de voitures immergées, à l'abri des regards. Au début séjours d'hygiène ou de thérapie, les vacances à la mer vont s'enrichir bientôt d'autres valeurs : esthétiques, sportives, cognitives, ludiques. Une sorte d'éducation globale, donc.

Plus « global » encore, l'alpinisme, objet du second chapitre. Dès la fin du XVIII^e siècle, les premiers alpinistes racontent, dans leurs innombrables relations de voyages, les bienfaits physiques, mais aussi intellectuels (géologie, botanique), esthétiques, éthiques (se vaincre), qu'apporte une ascension. Leur style volontiers hyperbolique n'est pas fortuit, puisqu'à l'époque les Alpes sont par excellence l'image du sublime, symbole esthétique, pour Kant, de la liberté.

Le troisième chapitre est en quelque sorte l'application pédagogique du second. Il analyse « les voyages en zigzag », où l'écrivain protestant suisse Toeppfer entraînait des groupes de jeunes gens, les initiant aux peines et aux joies de la montagne, pour les sortir de l'enfermement du collège. On est un peu surpris d'apprendre que ces alpinistes en herbe s'abreuyaient durant leurs courses à un « petit baril de vin »

(1) Notamment à la suite de travaux de J.P. Changeux, H. Trocmé. L'auteur fait lui-même le point sur ces recherches dans le numéro 616. II. 1988 du **Bulletin de la Société Binet Simon.**

(p. 93), vin suisse il est vrai. En tout cas il s'agit bien d'une formation totale, qui englobe l'hygiène, l'effort physique, la découverte des merveilles naturelles, l'esprit d'équipe et le patriotisme (suisse également). Cette formation, on la retrouvera à la fin du siècle dans les mouvements de jeunesse, que l'auteur aborde peut-être un peu vite.

En revanche, il termine son livre par une riche synthèse sur les colonies de vacances, dont la principale originalité, par rapport au scoutisme, a été le souci d'éduquer une enfance populaire, que les vacances scolaires laissaient à l'abandon. Les colonies cherchent donc moins à dépayser qu'à sécuriser, moins l'aventure que l'encadrement, quelle que soit l'idéologie qui inspire leurs fondateurs. Cette étude est le modèle de ce que peut être une histoire synthétique, c'est-à-dire intéressante.

A ce beau livre, je ne ferai qu'un léger reproche, son style, parfois inutilement complexe. Dans ce domaine, Foucault ne paraît pas un très bon maître d'école. Par exemple, faut-il vraiment écrire : « les voyages à pied (...) auront problématisé le rapport au corps » (p. 102) ? On ne me fera pas croire que ce soit là « la meilleure façon de marcher »...

Plus sérieusement, c'est le terme même de « corps » qui me gêne. On comprend que l'auteur, expert en éducation physique et sportive, en fasse son problème central ; mais il y prend le risque d'être réducteur, et de l'être par rapport à sa propre pensée. Quand je lis ce livre, j'y trouve certes des « pratiques corporelles », mais englobées dans une *pratique* bien plus fondamentale, qui englobe toute la personne. Faire une escalade, par exemple, n'est pas seulement une affaire de corps, mais une affaire d'homme, et Rauch le montre mieux que personne.

Il faudrait donc « décroïsonner » le titre de ce livre pour le mettre au niveau de son contenu : « Vacances et pratiques éducatives », voilà, à mon avis de lecteur, le livre que Rauch a vraiment écrit.

Olivier REBOUL

Scènes de chasses à l'emploi. L'insertion professionnelle des universitaires. — Bruxelles : Editions de l'Université, Institut de Sociologie, 1987. — 208 p.

Le chômage est un vieux problème. Cependant ce qui est relativement plus neuf et donc plus préoccupant aujourd'hui pour le monde universitaire c'est l'apparition du chômage de leurs diplômés. Avec la crise, on assiste à une extension considérable du chômage et des déqualifications professionnelles touchant des couches de plus en plus larges de la population. Ainsi, le débat sur les relations entre formation et emploi a pris une importance grandissante ; il fait même l'objet de nombreuses polémiques.

L'université se remet en question, interpellée par la société, elle est acculée à redéfinir sa stratégie et son rôle. Est-elle ou deviendra-t-elle université purement utilitaire ou université se préoccupant essentiellement de recherche scientifique en vue du progrès de la société ?

Comment pourrait-elle prévoir l'évolution des emplois et partant, les orientations qu'elle devra suivre dans sa formation à une époque où l'on assiste à l'élargissement de l'espace social, aux transformations du système des valeurs et aux bouleversements technologiques ?

L'émergence de nouvelles catégories de chômeurs instruits et les précarisations des emplois offerts aux jeunes diplômés reposent, dans un contexte économique difficile, le problème de l'adéquation entre les formations et les structures du marché du travail.

Si, d'après des données statistiques, il ressort que le degré de chômage des diplômés universitaires est relativement peu élevé, du moins en comparaison avec les autres groupes de chômeurs, l'université ne doit pas cependant se désintéresser du problème, d'autant plus que les marchés des emplois connaissent des évolutions structurelles.

L'ouvrage confirme ce constat d'ordre général, dans la mesure où l'insertion des diplômés universitaires est plutôt rapide. Toutefois, même rapide, elle est généralement précaire avec des formes variables en fonction, entre autres, du sexe, du type de diplôme, de l'origine sociale.

Si dans un marché segmenté, tous les diplômés ne sont pas interchangeables, dans un contexte de chômage et de manque d'emploi, les éléments de concurrence tendent à s'accroître. Ainsi, le problème est souvent posé en termes d'inadéquation de la formation à l'emploi et ensuite du côté des ressources humaines, par le décalage de la formation par rapport aux exigences de la production.

De là, à réduire l'explication des difficultés de l'insertion à des facteurs psychologiques aux spécificités des jeunes et à leurs capacités individuelles est un pas que d'aucuns n'hésitent pas à franchir allégrement. Bref, face à l'incapacité de répondre aux problèmes du manque réel d'emploi, la tentation devient grande de reporter la cause du chômage sur l'inadéquation supposée de la formation par rapport à l'emploi ou encore de déguiser les périodes d'inactivité en périodes d'apprentissage.

Le présent ouvrage est intéressant à plusieurs titres. D'abord parce que en Belgique les enquêtes en la matière ne sont guère nombreuses. Ensuite, fait peu commun, les résultats qu'il livre, sont le fruit d'une recherche menée de concert par des équipes de chercheurs de trois universités. Enfin l'originalité est complétée par les approches méthodologiques originales et pluridisciplinaires au départ d'une vaste enquête qui dépasse les seuls problèmes de l'emploi.

Les auteurs abandonnent la **notion d'adéquation** pour examiner les relations entre formation et emploi universitaire. En effet, la notion d'adéquation établit un lien direct entre formation et emploi alors qu'il s'agit de relations complexes qui marquent le passage de la formation à l'emploi. Avec la précarisation des emplois, le processus d'insertion professionnelle ne peut plus être analysé comme une relation figée entre un niveau et un type de formation d'un côté et un poste de travail d'un autre.

En fait, le temps est un facteur central dans la mesure où l'on sait que les premières années de la vie active sont marquées par une forte mobilité de durée variable, composée de périodes d'activité, d'inactivité, de formation qui s'entremêlent de manière complexe. Cette période appelée **transition professionnelle** concerne les jeunes diplômés au premier chef, mais elle peut survenir et se répéter tout au long de la vie active.

L'insertion professionnelle a donc été envisagée dans sa dynamique, comme un processus progressif où interviennent des acquis de divers ordres, tels que l'origine sociale et les stratégies individuelles et collectives orientées vers un ou plusieurs objectifs d'emploi parfois insaisissables. Bref, tous les ingrédients sont réunis pour qu'on puisse représenter la recherche d'emploi comme une « chasse » qui se déroulerait dans les dédales du marché du travail, « chasse » que cette étude s'est efforcée, autant que faire se peut, de baliser.

Bref, c'est donc l'itinéraire des diplômés sur le marché qu'il s'agit d'analyser dans une approche dynamique de flux, alors même que tout l'appareil statistique classique est élaboré en termes de stock. C'est là qu'il faut apprécier un des mérites méthodologiques de cette recherche.

L'ouvrage s'ouvre avec une introduction dans laquelle l'insertion professionnelle est vue comme le dernier maillon de la chaîne d'une sélection opérée à l'accès dans l'université, en cours de formation et à la sortie du système éducatif.

Les trois parties suivantes de l'ouvrage gravitent autour de l'allongement de la période d'insertion et de transition professionnelles des jeunes universitaires entre la formation initiale et le type d'emplois. Cet allongement n'épargne nullement la population ciblée suivant divers critères.

Dans la première partie, les aspects relatifs à la structure de l'insertion professionnelle sont développés. Que font les diplômés après leurs études ? L'analyse par filière et par sexe porte sur le profil de l'activité et l'inactivité après l'acquisition du diplôme, les différents types de statuts professionnels et les causes de l'inactivité sont examinés mois par mois.

La durée de l'insertion et les écarts y afférents s'expliquent davantage par la nature des emplois auxquels se destinent les formations que par celle de l'enseignement reçu ou son éventuelle inadéquation.

La deuxième partie s'attache aux formes de l'insertion et apporte des éclairages quant à la différenciation des trajectoires professionnelles des diplômés. De fait, l'insertion professionnelle et sa dynamique est un processus endogène ou l'état final de celle-ci est fortement déterminé pour chaque étape notamment la première : le type d'entrée dans la vie active. En outre, plus de la moitié des individus ont changé de statut en deux ans, ce qui témoigne d'une insertion relativement rapide sur base de contrats à durée déterminée.

La partie III complète les deux précédentes, et tente d'approfondir les différences et les similitudes de l'insertion au travers des variables telles que le sexe, l'origine sociale et le diplôme. Si la qualité des emplois n'est pas uniquement fonction de la stabilité, mais aussi du niveau de qualification correspondant aux postes occupés, des prestations à temps plein ou à temps partiel, on conçoit aisément que l'emploi d'attente soit l'objet d'une analyse en tant qu'indicateur de la dévaluation du diplômé universitaire.

Les conclusions générales font apparaître que cette recherche n'a pas pour objectif d'apporter une réponse à la question de savoir quelles études choisir pour trouver un emploi. Dans le contexte présent du chômage, il faut s'en défendre à juste titre. En clair, on ne peut établir de correspondance entre nature du diplôme et qualité de l'insertion professionnelle. Dans un contexte de concurrence exacerbé sur le marché, c'est surtout par rapport aux diplômés non universitaires que les performances individuelles des universitaires s'avèrent remarquables.

Un ouvrage utile qui comble partiellement un vide statistique particulièrement criant en Belgique qui place les chercheurs dans l'obligation, pour aller de l'avant à procéder à la collecte des données originales par voie d'enquêtes.

En fait, sans des statistiques précises sur les débouchés, comment orienter les jeunes dans les études, et éviter le décalage entre les connaissances acquises à l'université et celles requises dans les emplois publics ou privés ?

L'importante quantité des données recueillies dont la portée dépasse les seuls problèmes d'emploi et du chômage est une tentative intéressante en Belgique, dont

le manque des données statistiques contribue à nous enfermer dans des débats qui restent souvent tronqués et sans fondement.

Les auteurs formulent eux-mêmes les limites de cette étude touchant une population sélectionnée sur une période d'insertion somme toute assez courte. Elle devrait être complétée par des enquêtes approfondies dites de « cheminement professionnel » permettant à partir d'une période plus longue, de baliser les itinéraires d'entrée dans la vie professionnelle d'indicateurs plus pertinents.

Tous ces efforts sont indispensables au moment même où les catégories sociales les plus menacées d'exclusion du marché contestent de plus en plus un des instruments de leur exclusion : le système d'enseignement.

Pol DUPONT

VIGARELLO (Georges). — *Une Histoire culturelle du sport. Techniques d'hier... et d'aujourd'hui.* — Paris : R. Laffont (Revue ESP), 1988. — 208 p.

La démarche de Georges Vigarello poursuit et affine dans son dernier ouvrage la réflexion entamée dans ses productions précédentes : « Réintégrer les techniques corporelles dans leur culture propre autant que dans la culture de tous ». La dernière phrase de l'ouvrage résume l'ambition de l'auteur : révéler la complexité des mécanismes de l'évolution des techniques sportives en appréhendant ces dernières comme des produits culturels soumis aux multiples influences (éthiques, esthétiques, scientifiques, technologiques...) issues du contexte dans lequel elles apparaissent ou se transforment, sans ignorer pour autant la marge d'autonomie dont disposent les « innovateurs » de ce champ particulier. Bref, pour reprendre l'expression de Judith Schlanger, comme la pensée, la « technique, immergée dans la culture ne se confond pas avec la culture » (J. Schlanger, *L'invention intellectuelle*, Paris : Fayard, 1983).

L'étude minutieuse d'un grand nombre d'innovations motrices et technologiques transformant progressivement, parfois radicalement, les gestes et les « conceptions » techniques, l'histoire du « Grand-bi » (l'ancêtre de la bicyclette), du saut en hauteur, du lancer de poids ou de la natation permettent de repérer ce qui relève apparemment de la découverte individuelle (le saut de Fosbury ou le lancer en rotation d'O'Brien), de l'application d'un modèle venu d'ailleurs (le modèle hippique appliqué à la course à pied), ou encore d'une influence technologique directe. Elles permettent également de démontrer la complexité et la diversité des processus de l'innovation qui aboutissent systématiquement à des adaptations réglementaires souvent conflictuelles et modifient parfois radicalement l'image de la pratique. Fonctionnant aussi bien au niveau de l'argumentation que de l'iconographie, la démarche comparative organise l'ensemble de l'ouvrage et lui donne une cohérence remarquable. Aucun fait, aucune « rupture » ne peuvent avoir de sens sans être résiliés dans la chaîne de l'évolution. Les textes d'époque et l'iconographie illustrent l'argumentation et proposent dans leur agencement des grilles de lectures particulièrement fécondes. Le fait

(1) Scènes de chasse l'emploi. L'insertion professionnelle des universitaires. Matéo Alaluf, Pierre Desmarez, Marcelle Stroobants, Université Libre de Bruxelles ; André Beguin, Jean-Emile Charlier, Jacques Delcourt, Université Libre de Louvain ; Edouard Breuse, Jean-Louis Canieau, Marcelo Ossandon, Université de l'Etat à Mons.

historique est construit en révélant des points de rupture ou des continuités parfois insoupçonnés. Bref, des textes et des images qui parlent grâce à une démarche très problématisée retrouvant au-delà de l'émiettement des techniques et des évolutions différenciées « les modèles quasi archétypaux de changements », le « système » sous « les transformations dispersées ».

Dans le premier chapitre de l'ouvrage, Georges Vigarello distingue trois lois essentielles (qui font système) dans le processus des « transformations motrices ». La loi d'intégration tout d'abord, « Intégration progressive des forces, des fonctions et des sous-ensembles corporels au sein d'une même finalité technique » appréhende le corps sportif comme une unité fonctionnelle s'orientant historiquement vers la recherche de l'efficacité technique, débarrassée progressivement de l'imprégnation des modèles esthétiques ou éthiques antérieurs, comme le primat de l'élégance sur l'efficacité, par exemple. La transposition des « modèles d'action » ensuite, « équivalent pour les techniques corporelles des emprunts de concepts et de théories dans l'évolution des sciences » qui précise le rôle subtil de « l'imaginaire » de l'effort et de l'efficacité propre à chaque époque dans l'élaboration des conceptions, techniques, les modèles d'instruments agissant, eux, plus directement sur les motricités.

La loi d'abstraction enfin, identifie la dynamique visant à « créer un monde de régularité pour que les exercices soient répétables, comparables » favorisant ainsi la mesure et la formalisation des tâches par éloignement progressif de l'objectif utilitaire initial (franchissement des rivières ou des haies qui aboutissent au saut à la perche ou au cent mètres haies par exemple), et son corrélat, l'élaboration d'une conceptualisation technique spécifique. Étudiée de « l'intérieur », la transformation des motricités ne peut pour autant se comprendre sans être resituée dans ses rapports avec les logiques plus « englobantes » des environnements technologique, scientifique, social et culturel. Si les rapports d'homologie entre les évolutions motrices et les transformations de l'environnement sont aisément repérables, la signification de ce rapport dynamique ne va pas de soi.

Comme le souligne l'analyse de Georges Vigarello, les lois sont ici difficilement identifiables. L'innovation technique peut « appeler » l'instrument déjà là (ou potentiellement réalisable) en modifiant parfois en retour les motricités, même si « le profil » des mouvements n'est pas toujours changé avec la transformation des surfaces de course ou d'élan, motricité apparemment indifférente ici aux améliorations technologiques. Quant aux acquis des recherches dans le domaine scientifique, s'ils modifient souvent le « regard » que les techniciens portent sur leurs gestes et permettent de mieux le comprendre il ne reste que « le changement de la technique corporelle en est une conséquence possible et non certaine ». La diversité des exemples utilisés par Georges Vigarello pour comprendre l'influence de l'économie ou de la science sur les techniques sportives l'amène en toute rigueur à nuancer les analyses, sans pour autant renoncer à mettre en évidence les grandes tendances : rapport de plus en plus étroit entre les sciences et la technologie d'une part et le champ des pratiques corporelles d'autre part, « déréalisation » progressive des techniques, réduction des latences entre découvertes technologiques et applications techniques, etc. Dès lors, inévitablement, l'histoire des conceptions techniques rejoint l'histoire des enjeux économiques et sociaux : l'innovation technique n'obéit pas seulement à la logique interne, sensibilités sociales ou culturelles, stratégies financières ou économiques interviennent également.

L'environnement économique et culturel, les mentalités et les systèmes de représentation « orientent et sélectionnent les pratiques dignes d'intérêt ». Les lois du marché et ses corrélats, situation de concurrence exacerbée, diminution des coûts relatifs des produits sportifs, intégration accélérée des progrès technologiques, diversification et amplification des demandes accentuent le phénomène. « L'âge du spon-

soring », fait nouveau par son étendue, très lié au succès du spectacle sportif, reproblématise les mécanismes classiques de l'offre et de la demande dans le domaine du sport, secteur de plus en plus porteur de l'économie. Enfin, « les réaménagements de la force » et la transformation du rapport entre « techniques masculines » et « techniques féminines » illustrent l'importance des références culturelles et des représentations symboliques dans l'évolution des conceptions techniques. Bref, un tour d'horizon réalisé dans la perspective dynamique qui appréhende les mécanismes à l'œuvre dans les transformations techniques comme le produit d'une rencontre entre les préoccupations des acteurs du sport, orientées généralement vers l'efficacité technique, et les influences complexes et parfois contradictoires de la conjoncture économique, sociale et culturelle.

Une réflexion enfin s'attardant au-delà de son objet sur les mécanismes généraux de l'innovation : « Renouer les fils des logiques inventives, c'est souligner combien l'innovation ne saurait être l'illumination d'un instant, un acte sans passé, une découverte sans mémoire ». Si la perspective historique domine largement la démarche de Georges Vigarello, la préoccupation anthropologique n'est pas absente. Les notions « d'esthétique fonctionnelle » et « d'approximation fonctionnelle » par exemple, utilisées par A. Leroi-Gouhran (*Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*, Albin Michel, 1965) pour appréhender les techniques comme la formalisation d'une éthique et d'une esthétique sociales ou ethniques auraient pu être évoquées. G. Vigarello ne nous montre-t-il pas au fond que la « technique », matérialisée dans des objets ou exprimée dans les gestes « efficaces », performants, est aussi l'expression d'une esthétique, d'un « rapport au monde », d'une culture ou d'un « ethos de classe » ?

Que, dans une large mesure, comme le souligne J.C. Beaune, « la puissance inventive d'une technique (et non d'un sujet) correspond à la puissance métaphorique de son langage » (Formes philosophiques de l'invention technique, *Revue Milieux*, n° 18, juin-septembre 1984) que l'histoire épuise progressivement ? D'où la difficulté à notre sens d'établir une typologie des influences, qui conduit d'ailleurs souvent l'auteur à évoquer l'ensemble des influences pour expliquer une innovation technique singulière. Cependant distinguer par exemple dans « l'invention » de la planche à voile, puis dans le développement des « sports de glisse » et la diversification de leurs modalités, ce qui relève de l'influence de la technologie, de la reproblématisation des valeurs corporelles ou des enjeux du champ ainsi constitué ?

En somme, le statut de l'innovation varie en fonction du contexte historique, de son lieu d'inscription et de la position sociale de l'innovateur. Si le découpage en quatre histoires permet de mieux cerner la diversité des influences, de mettre de l'ordre dans la complexité, l'ouvrage doit néanmoins se lire comme un tout.

Le dernier chapitre consacré au règlement, « Point d'intersection de dynamiques le plus souvent séparées », histoire faite chose en quelque sorte, rappelle à juste titre qu'une histoire thématique retrouverait les « quatre histoires », en rejoignant les perspectives de l'histoire sociale et de l'anthropologie.

Ces quelques remarques ne visent en somme qu'à mieux souligner l'intérêt du travail de Georges Vigarello : expliquer sans réduire, problématiser autour d'exemples précis, proposer des ouvertures et des pistes de réflexion fécondes, bref une entreprise risquée mais réussie, qui constitue désormais un ouvrage de référence.

Jean-Paul CLÉMENT

ZAY (Jean). — **Souvenirs et solitude**/préface de Pierre Mendès France ; introduction et notes d'Antoine Prost. — Le Roieux : Ed. ; Talus d'Approche, 1987. — 376 p. ; 25 cm.

« On l'a tout de même eu, ton fumier de mari, ce youtre, symbole vivant de l'ordure d'un régime qui de 1919 à 1939 a conduit notre pays à la guerre, à la défaite et à la ruine ». Lorsque Madame Zay reçoit cette lettre anonyme en 1948, son mari a disparu depuis quatre ans : on sait seulement alors qu'il a été exécuté par des miliciens autour du 20 juin 1944, après quatre ans de détention. Mais il est de ces morts, « symboles vivants », dont la vie dure. Il est important d'avoir présent à l'esprit le déchaînement de violence haineuse, le sordide antisémitisme qui accompagnèrent sa brève carrière politique, pour lire plus justement **Souvenirs et Solitude**, ce beau livre aujourd'hui réédité, qu'il écrivit lors de ses années de prison sous Vichy.

Député radical, secrétaire d'Etat dès 1932, très jeune ministre de l'Education nationale à 32 ans sous le Front Populaire, Jean Zay démissionne en 1939 pour rejoindre le front. En juin 1940, il fait partie des parlementaires qui embarquent sur le Massilia pour constituer un gouvernement en exil en Afrique du Nord. Ils sont arrêtés au Maroc puis condamnés par un tribunal militaire au mépris de toute vérité pour « désertion en présence de l'ennemi ». Alors que son ami Pierre Mendès France parvient à s'enfuir de Clermont-Ferrand presque aussitôt, Jean Zay, transféré à Marseille puis à Riom, apprend la longue durée de la prison. Pour tenir le temps, il écrit. Multiples écritures entremêlées qui rythment l'attente, la vacuité des journées, la remémoration du passé proche : écrits adressés (longues et multiples lettres aux amis, où il faut déjouer à demi-mots la vigilance des censeurs) ; écrits de fiction pour « tuer le temps » (un roman policier qui paraîtra en zone libre sous un pseudonyme ! le héros s'évade beaucoup...) ; écrits de combat enfin : c'est le texte même de **Souvenirs et Solitude**, bilan du travail fait et des projets, analyse des événements, récits d'histoire immédiate et témoignage militant, bref une façon pour un citoyen provisoirement « empêché », de continuer la politique, qui est sa raison d'agir et son métier, par d'autres moyens.

Cet écrit de combat est donc un travail. Même si la formule littéraire est celle du journal, régulièrement sinon quotidiennement tenu, il ne s'agit nullement d'un écrit intime (Jean Zay a d'autres carnets personnels sur lesquels il écrit « pour soi »). Il est destiné à être publié, organisé en chapitres soigneusement remis au propre au fur et à mesure de leur production et sort clandestinement de prison en livraisons successives. Mais le prisonnier Jean Zay, condamné « pour une durée indéterminée » n'est pas dans la position d'un retraité parlementaire rédigeant ses mémoires. L'incertitude du lendemain (le laissera-t-on encore écrire ?) interdit tout projet de livre construit, allant vers une fin décidée par l'auteur. Le 7 octobre 1943, le texte s'interrompt abruptement : nous ne saurons rien des neuf derniers mois de vie, parce que la surveillance renforcée interdit cet espace qu'est la page blanche, où pour un lecteur aléatoire et un futur incertain, on témoigne encore en toute liberté. Nous restent donc ces onze chapitres et la violence de leur inachèvement.

Les choix d'écriture sont donc contraints fortement par cette indétermination du temps. La prison ne laisse qu'un choix : vaincre le temps ou être vaincu par lui. Témoigner par l'écriture est donc un acte de résistance intérieure et une arme morale contre les tentations de l'expérience carcérale. Jean Zay entrelace ainsi trois temporalités hétérogènes : celle du monde extérieur, qui est celle de la scène publique ou de ses coulisses, de l'actualité et du proche passé politiques ; celle de la prison dont il doit apprendre les rythmes, les règles et les habitants ; enfin, le temps de la cellule, qui est l'épreuve imparable de la solitude et du silence.

Premier cercle : le temps hors les murs. Les nouvelles du dehors ne cessent de pénétrer dans la prison, soit par la presse, les visiteurs, le courrier, soit, aux moments de plus grande clôture, par la voix des gardiens, les propos échangés rapidement aux douches et les rumeurs de couloirs. Le prisonnier exclu de la scène publique profite de chaque occasion pour situer les personnages et commenter les événements. Cela nous vaut une étonnante galerie de portraits où se côtoient les gloires de la III^e République (Clémenceau, Lebrun, Caillaux, Millerand, Herriot et Blum), les intellectuels (Seignobos, Bergson, Jean Perrin), les artistes (Dullin, Jouvet, Bourdet, Leon-Paul Fargue), ceux avec qui on a partagé la vie politique quotidienne (Camille Chautemps, Salengro, Max Dormoy, Léo Lagrange) et les nouveaux maîtres du jour (Pétain, Laval). Si la plume de Jean Zay sait devenir acérée et ironique (Jacques Chevalier, nouveau ministre de l'Éducation, se trouve ainsi épinglé définitivement en une page), elle prend manifestement plus de plaisir à dire l'estime que l'opprobre. En un temps où fleurit la dénonciation et l'insulte, où les attaques ad hominem mêlent vie privée, vie mondaine et vie publique, Jean Zay ne cesse de distinguer institutions et personnes, fonctions et individus ; il répond aux calomnies et à la diffamation par le rappel des choix, des faits et des décisions prises.

Les deux grands thèmes récurrents sont évidemment sa position « belliciste » (la non-intervention en Espagne est une faute et Munich un déshonneur préparant les trahisons de Vichy) et son action au ministère de l'Éducation Nationale. L'ancien ministre argumente sa politique scolaire (alignement des programmes du primaire supérieur sur ceux des premiers cycles de lycée, création des sixièmes d'observation, des activités dirigées, obligation scolaire portée à quatorze ans, etc.) et détaille avec bonheur les Instructions Officielles de 1938 ; mais il accorde tout autant d'importance à l'action du Front Populaire en direction de la recherche (en créant avec Jean Perrin, ce qui deviendra le CNRS), de la culture (aide à l'édition par l'achat massif de livres, grands travaux à la Bibliothèque Nationale, aide au théâtre et au cinéma). Est-ce le fait d'être privé d'espace et de relations ? Pour raconter ses voyages et ses rencontres (en Égypte et en Grèce en particulier, ou lors de l'exposition de 1937) la plume s'ensoleille ; rétrospectivement ces missions officielles dites avec humour font figure de grandes vacances et sont l'occasion de saluer avec chaleur tous ceux qui font « rayonner » dans le monde entier la culture française. Mais il est des heures plus graves : l'évacuation qui précède le 2 septembre 1939 par exemple. Avant de rejoindre l'armée, la dernière tâche du ministre est de veiller au départ vers la province des « trésors » dont il a la charge : les enfants (plus de trente mille partiront avec leurs institutrices, par les derniers trains) et les œuvres d'art (tableaux du Louvre, vitraux de Notre-Dame, de la Sainte Chapelle, de Saint-Séverin...).

Le discours des Lumières qui a nourri toute une tradition de la gauche républicaine se trouve ici exprimé avec une ferveur qui signe l'appartenance de Jean Zay, pourtant si proche de nous dans le temps, à un univers de certitudes perdues. De la même façon, alors qu'il ne peut pas ne pas s'interroger durement sur la faillite du parlementarisme, sur la sclérose de la classe politique, sur les faiblesses structurelles d'un régime qui sécrète maîtres-chanteurs et journaux à scandale, on le sent profondément attaché à cette « culture » parlementaire de la III^e République, amoureuse de l'art oratoire et du protocole, attentive au ton des discours, à leur style argumentatif autant qu'à leur contenu. Les pages retraçant les séances au Sénat, les conseils des ministres ou de cabinet, les rencontres avec le Président Lebrun, sont autant de morceaux d'anthologie pour une ethnographie des institutions. Le brillant ministre qui sut réussir régulièrement ses examens de passage laisse finalement percer, derrière la critique mesurée et les propositions pragmatiques, la jubilation du néophyte qui sut décrypter les règles non écrites et déjouer les pièges politiques sans y perdre son âme. On peut voir là un trait du radical-socialiste ou du franc-maçon ; ou encore

l'effet de dons personnels qui l'amènent à se couler avec plus d'aisance que d'intrigue dans les arcanes du pouvoir. Mais c'est aussi, alors que des flots de fiel vomissent dans les médias la pourriture de la république défunte, une façon de marquer sereinement la distance et de dire aux générations à venir qu'on peut, sans naïveté, garder foi dans la démocratie parlementaire.

Deuxième cercle : le temps réel de la prison. Avec sa cellule personnelle et ses livres, Jean Zay se découvre privilégié, à côté de ceux qu'on entasse dans le froid sans toujours une paille. Il dit la violence des relations, la banalisation de l'humiliation, la loi du plus fort et surtout la façon dont chacun apprend à se bercer d'espoir pour continuer à vivre ; la prison voit bientôt arriver de petits et gros trafiquants de marché noir, qui font figure de riches au milieu des pauvres. Et puis, il y a les figures fraternelles, d'emblée reconnaissables des « camarades », militants communistes, officiers gaullistes et le général de Lattre de Tassigny dont l'évasion met tout le monde en émoi. Jean Zay qui ne confond pas ses gardiens avec ceux qui l'ont condamné, ne cesse de relever les hésitations, les contradictions et parfois même les connivences qui tissent la trame complexe des relations entre le prisonnier et les fonctionnaires de la prison : entre le gardien qui apporte vite la joyeuse nouvelle d'une défaite allemande et le directeur qui fluctue dans la rigueur selon qu'il sent le régime de Pétain solide ou chancelant, Jean Zay nous donne à voir l'ordinaire d'une administration sous Vichy : beaucoup de petites lâchetés et de prudence carriériste...

Reste donc à puiser ses forces en solitude. Même si l'on sent la tentation de la désespérance toujours menaçante (quelle pudeur dans ces phrases qui disent la difficulté d'être sous forme d'aphorismes généraux), le ton passe progressivement du volontarisme stoïcien à une sorte de sérénité : l'ex-militant peut alors entendre cette musique qui naît, selon la formule d'Herriot, de « l'accord de la solitude et du silence ». Ce chemin est nourri de lectures intenses, vitales, pain quotidien de l'évasion intérieure : lectures inépuisables du prisonnier sur d'autres récits de prison (Oscar Wilde, Dostoïevski, Verlaine, Ludovic Naudeau et surtout Blanqui) qui ne cessent de répondre, de fournir des citations longuement recopiées ; lectures d'histoire ou de politique (Sully, Las Casas) qui nourrissent les méditations mêlant humour et gravité sur les constantes de l'exercice du pouvoir et de ses vicissitudes. Il y a enfin dans ce dernier cercle, la découverte intense des saisons, des lumières montantes ou déclinantes, du ciel par dessus le toit ; et ce bonheur de recueillir un chat ou de faire fleurir, à force de vigilance et soins têtus, un rosier dans la cour où on fait les cent pas. « C'est en prison que l'on comprend Proust » écrit Jean Zay, qui se défait peu à peu de son impatience, découvrant quel travail de soi peut être l'inaction.

Encadré des textes de Pierre Mendès France et Jean Cassou, présenté de façon très informative par Antoine Prost, nourri de notes éclairantes sur les personnages moins connus ou sur les événements évoqués, accompagné d'un index des noms propres et des grands thèmes développés, la réédition de **Souvenirs et Solitude** est en tout point remarquable. Reste à souhaiter qu'un public nombreux de lecteurs, et surtout de lecteurs jeunes puisse faire son miel de cette étonnante leçon d'histoire et y découvrir qu'il est une autre écriture militante que celle du manichéisme, une autre écriture biographique que celle de l'exhibition.

Anne-Marie CHARTIER

Manifestations récentes

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

• Les collèges en changement depuis dix ans Analyses sociologiques (INRP, Paris, 8-9 mars 1988)

Les huit et neuf mars 1988, plus de deux cents chercheurs, praticiens de l'éducation, étudiants et journalistes se sont rencontrés à l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris, à l'initiative du Groupe d'Etudes Sociologiques, dirigé par Jean-Louis Derouet. Le colloque était, en outre soutenu par la Ligue Française de l'Enseignement et de la Formation Permanente. Le but était de rassembler les résultats des recherches sociologiques qui ont porté sur les collèges depuis une dizaine d'années, c'est-à-dire depuis l'entrée en vigueur de la réforme Haby instituant le collège unique. Cette étude a été enrichie par les comparaisons avec les évolutions de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'école moyenne dans plusieurs pays européens. Pourquoi cet intérêt des sociologues pour cette section de la formation ? Quels changements ont pu y être observés et comment ont-ils été construits en objets d'analyse sociologique ? Quels résultats ont produit l'investigation et l'interprétation de ces questions par des méthodologies sociologiques diverses ? Telles sont les interrogations auxquelles les participants au colloque « Les collèges en changement depuis dix ans. Analyses sociologiques » se sont efforcés d'apporter des éléments de réponse.

Des sociologues dans les collèges : pourquoi ?

Si l'école moyenne constitue un objet digne d'intérêt aujourd'hui, c'est que, dans la plupart des pays, en particulier en Europe et en Amérique du Nord, elle se présente comme le fruit de nombreuses réformes, expression d'un projet politique. Après la deuxième guerre mondiale, les gouvernements de la plupart des pays industrialisés ont voulu trouver en elle le moyen d'agir sur l'ensemble de la société, pour entraîner celle-ci dans deux directions, dont la corrélation ne va pas de soi : vers la modernisation et vers une plus grande égalité. Anne Van Haecht, de l'Université Libre de Bruxelles, a retracé, depuis les années cinquante, les évolutions des différents pays européens d'un système éducatif ségrégatif vers des établissements accueillant les jeunes de 11 à 15 ans sans discrimination par l'origine sociale, la nature des cursus, le niveau des performances, le but des études. Elle a particulièrement développé le cas de la Belgique, de même que Jean-Claude Forquin a comparé le développement des « comprehensive schools » dans l'univers à tradition localiste de la Grande-Bretagne avec la création du « collège unique » par l'Etat, en France.

Partout, on retrouve les mêmes buts poursuivis par les partisans du changement des structures scolaires. Anne Van Haecht en fournit la liste :

Retarder le moment du choix de la carrière professionnelle : pour affaiblir le nombre des orientations dictées par l'habitus de classe et favoriser l'allongement de la durée moyenne des études dans les milieux non familiarisés avec une scolarité longue.

Réaliser à l'école le brassage social indispensable à l'instauration d'une société égalitaire : l'école unique devenait le lieu par excellence de l'idéologie égalitaire social-démocrate. Les programmes devraient désormais proposer à tous des matières issues de tous les horizons intellectuels, une initiation tant à des savoirs cognitifs qu'à des savoir-faire manuels.

Introduire à l'école des matières en rapport direct avec la modernité : contre l'encyclopédisme devenu inadapté, contre des disciplines associées à des statuts sociaux convaincus de conservatisme (beaux-arts, histoire, littérature, grec et latin), on valorisait l'innovation, la prise en compte d'exigences nouvelles liées à la modernité.

Promouvoir « l'épanouissement individuel » : alors même que l'évolution des sociétés modernes s'orientait vers la « socialisation » des besoins et des moyens de les satisfaire, l'individualisme s'infléchissait vers l'abandon du référent de l'effort au bénéfice de celui de l'épanouissement, entendu comme capacité à entretenir des relations gratifiantes avec son environnement.

Mais aujourd'hui, peut-on dire que les objectifs visés sont en voie d'être atteints ? Beaucoup d'enseignants de collège répondent brutalement « non », constatant que l'accueil de « tous » dans leurs classes empêche de dégager et faire progresser « les meilleurs ». De même, n'ont pas été atténuées — au contraire — les difficultés des enfants issus des classes les moins favorisées pour accéder aux filières menant aux études longues et aux carrières prestigieuses. Antoine Prost compare, dans la région d'Orléans le pourcentage des enfants de la classe ouvrière qui parvenaient en seconde grâce aux passerelles établies dans le système ségréatif ancien avec le pourcentage de ceux qui aujourd'hui accèdent en seconde et continuent vers les baccalauréats de l'enseignement général. Le premier était plus élevé.

Le désenchantement des enseignants devant l'échec du collège unique à réaliser les espérances de plus grande efficacité démocratisante se double de la lassitude provoquée par le coût du mélange dans les mêmes divisions d'élèves de tous niveaux, dont le comportement peut aller de l'ennui manifeste à la violence.

Du côté des parents d'élèves, c'est-à-dire des demandeurs d'éducation, les comportements aboutissent à une différenciation des établissements : Robert Ballion, du Laboratoire d'Econométrie de l'Ecole Polytechnique, et Françoise Oeuvarard, de la direction de l'Evaluation et de la Prospective du ministère de l'Education Nationale, effectuent le bilan des expériences, depuis la rentrée 1984, d'assouplissement de la carte scolaire : de 1984 à 1987...

« Le contingent des familles demanderesses (d'une affectation hors-secteur) se maintient à un taux d'un peu plus de 10 % de l'ensemble des familles dont l'enfant entre en sixième, mais ces familles sont plus souvent (en 1987) au courant de la mise en oeuvre de l'expérience que ne l'étaient les familles étudiées en 1985, elles sont plus nombreuses à estimer comme légitime l'expression de leur souci d'évolution comparative des établissements et sont moins disposées à accepter une situation réglementaire qui leur refuserait la possibilité de choix ».

Ainsi chaque établissement réalise le collège unique mais une partie des usagers (une avant-garde ?) réclame que les collèges soient différents et en fait concurrents. L'agrégation de ces stratégies individuelles peut ainsi déboucher sur un de ces effets pervers dont le domaine de l'éducation offre d'autres exemples. Le collège unique créé dans un souci d'homogénéisation égalitaire risque de faire entrer les établissements scolaires publics dans la logique du marché.

L'autre objectif, la modernisation de la société, est-il mieux approché ? Le remplacement du système ségréatif ancien par le collège unique permet-il de mieux préparer la masse des jeunes à acquérir les formations réclamées pour les métiers de l'avenir, dont aucune description ne peut être aujourd'hui fournie ? On ne peut que se féliciter de constater, avec Antoine Prost, que le niveau de formation générale de l'ensemble de la population française s'est élevé, si l'on en croit les résultats des taux de réussite, depuis vingt ans, aux tests passés par les jeunes gens au début du Service National. Mais quelle part revient dans cette progression aux effets du collège unique ? On relève par ailleurs une augmentation des taux de redoublement : comment qualifier un tel coût de l'élévation du niveau moyen de culture générale ? Cette forme d'échec scolaire, ou d'échec de l'école, Antoine Prost et Louis Legrand s'accordent pour en attribuer la responsabilité partielle, à la disparition des méthodes

pédagogiques issues de la tradition de l'enseignement primaire et qui continuaient d'être pratiquées dans les classes de transition et les classes de type II des CES : cette diversification des voies d'apprentissage a disparu.

Guy Detape, chef du Département Statistiques et Etudes Premier et Second Cycle (Le SDESE-DEP, ministère de l'Education Nationale) résume ainsi les interrogations des usagers, praticiens et chercheurs qui ont vu déçues les espérances qu'ils avaient placées dans l'instauration du collège unique :

« Les effectifs scolarisés dans la tranche d'âge 11-15 ans ont considérablement augmenté depuis la guerre, et cette augmentation a profité principalement à l'enseignement de type collège.

Mais le développement quantitatif qui est un phénomène incontestable recouvre et masque le problème d'une plus grande égalité devant l'enseignement. La généralisation de l'accès au collège, voire au lycée n'est pas en soi la garantie de la démocratisation. La prolongation des études et le maintien des jeunes dans le système scolaire n'est pas en soi une garantie d'amélioration de la formation initiale dans la nation ».

Faut-il, cependant, relancer le débat sur la légitimité de la sélection scolaire et les impasses auxquelles se heurte l'idéal de la démocratisation méritocratique ? Luc Boltanski et Jean-Louis Derouet proposent une autre voie de réflexion : dans les années soixante-dix, la vocation critique des sciences sociales s'était exacerbée en un tournoiement de dénonciations, qui faisait masse et donnait une impression d'activité intellectuelle intense et convergente, alors même que leurs principes étaient quelquefois contradictoires. Dans une large mesure, l'extériorité de la sociologie par rapport à la vie sociale ordinaire était consubstantielle de ce processus de dénonciation : l'attitude scientifique consistait toujours, peu ou prou, à dénoncer un intérêt particulier — en général un intérêt de classe — sous un discours qui prétendait traiter de l'intérêt général. Luc Boltanski et Jean-Louis Derouet proposent de faire un pas supplémentaire dans cette extériorité, et de situer dans un cadre plus large les différents principes à partir desquels on peut parler de justice en éducation. Passer ainsi d'une sociologie critique à une sociologie de la critique permet de conserver les acquis des sciences sociales des années soixante-dix tout en évitant de s'enfermer dans le cercle vicieux des dénonciations, et le relativisme mou, non maîtrisé, qui en est la conséquence actuelle.

Similitudes et divergences internationales

Au cours des ces dix années décisives, l'école moyenne a beaucoup changé dans les différents pays d'Europe. La dialectique entre l'identité des demandes sociales et économiques de formation et la diversité des voies choisies pour y répondre au niveau de l'école moyenne est illustrée par les communications d'Anne Van Haecht, de Jean-Pierre Jallade, de l'Institut Européen d'Education et de Politique Sociale, et de Jean-Claude Forquin. Le principe de l'école unique apparaît assez solidaire d'un idéal social-démocrate général de Welfare State... et comme le reste de cet idéal, il est aujourd'hui en crise. Des différences notables existent cependant entre les pays, en particulier en fonction du niveau de centralisation de l'Etat. En Belgique, l'enseignement a été « rénové » dès la fin des années soixante-dix dans le système public d'Etat, pour accueillir dans un tronc commun tous les élèves mais les parents conservent la possibilité de scolariser leurs enfants dans le réseau public communal ou dans l'enseignement confessionnel. Cette tripartition se superpose à la bipartition linguistique : l'école moyenne reste donc loin, en Belgique, de la réalisation de cette standardisation que les promoteurs du collège unique croyaient synonyme d'égalité.

En Grande-Bretagne, les gouvernements travaillistes avaient, conformément à la tradition nationale, donné les moyens aux LEA's (Local Education Authorities) de mettre en place des « comprehensive schools » assurant, par une gamme d'options aux possibilités de combinaison très souples, l'éducation de tous ensemble. Mais, d'une part, ici aussi, d'autres systèmes scolaires restaient offerts au choix des parents, et d'autre part le gouvernement conservateur joue de l'allocation des crédits pour amener les LEA's à modifier les structures et le contenu de l'enseignement des « comprehensive schools », où l'anglais, les mathématiques et les sciences devraient retrouver leur rang de matières obligatoires fondamentales. Le mouvement semble ainsi inverse de celui de la France où la décision du pouvoir central a d'abord institué le collège unique, puis six ans plu tard en 1983, par la circulaire incitant les collèges à « entrer en rénovation », a confié au niveau local le soin d'inventer et de mettre en place les moyens de moduler la standardisation selon les besoins spécifiques de l'établissement.

La variété des réponses apportées par sept pays industriels développés (Etats-Unis, Japon, RFA, Suède, Royaume-Uni, Italie et Pays-Bas) à la question de savoir quand et comment diversifier la formation des jeunes a été présentée par Jean-Pierre Jallade : le collège unique n'existe pas aux Pays-Bas, la Suède refuse toute sélection en interdisant même l'usage des notes chiffrées à l'école moyenne, mais limite très sévèrement l'accès à ses établissements d'enseignement supérieur ; l'école moyenne en RFA fait coexister des filières aux cursus et aux débouchés très différents... Si la France a été un des derniers pays à réaliser l'école unique, elle apparaît aussi comme celui où cette réalisation a été la plus systématique et... la plus rigide.

L'école moyenne bouleversée en France

La situation de l'école moyenne en France a fait l'objet de plusieurs communications. Son unification par la réforme Haby est à resituer dans une perspective historique qui peut s'étendre jusqu'à la Révolution Française qui a définitivement affirmé le principe d'une éducation publique, par l'Etat, contre la tradition de l'éducation domestique, par la famille. Cette dévolution de l'école à la Nation, comme l'a rappelé Luc Boltanski pose problème : elle impose de faire appel à de nouveaux principes de justification pour donner sens à leurs comportements dans des situations d'éducation qui ne vont plus de soi, contrairement à celles de l'éducation par et dans la famille. Eduquer par et pour la Nation exige de savoir quoi faire du principe d'égalité.

La difficulté à s'accorder sur un principe de justice assurant la cohérence des situations et du groupe, est apparue dans les collèges à partir du moment où la réforme Haby y a fondu dans les mêmes divisions des élèves jusque là pris en charge par des enseignements différents. Les individus risquent d'arriver à la relativisation complète : tout se vaut, donc plus rien ne vaut, et coexistent dans le même établissement, dans de mêmes classes, des professeurs qui ne cherchent qu'à transmettre un savoir académiquement légitimé, d'autres qui ne visent qu'à épanouir les potentialités de l'individu considéré dans sa globalité mais traité en monade. L'établissement n'est plus accordé ; des crises nombreuses éclatent, épuisant les acteurs, qui finissent, pour pouvoir survivre, par transiger, et négocient des arrangements de gré à gré, susceptibles constamment d'une remise en question car ils ne se réfèrent à aucune définition d'un intérêt général commun. Tel est le tableau que Jean-Louis Derouet a tracé du collège unique après de nombreuses enquêtes sur le terrain. Cette dissolution du lien social s'accompagne cependant de multiples phénomènes porteurs dans divers domaines d'évolutions que la sociologie doit se donner pour rôle d'observer, de désigner et de suivre : ces voies ont été explorées plus particulièrement au cours des travaux en ateliers.

La disparition des repères traditionnels liés à une certaine idée de l'intérêt collectif national a amené l'établissement au premier plan. Depuis dix ans, il est incontestable qu'il est apparu comme une unité d'analyse de première importance. Les méthodes d'investigation sont cependant encore bien loin de pouvoir véritablement en rendre compte. Dominique Paty, à partir de projets d'établissements catholiques montre les limites de la notion d'identité de l'établissement et s'interroge en particulier sur ce que recouvre l'expression de « communauté éducative ». De même, les études comparatives menées par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, de l'IREDU, sur la réduction des inégalités sociales de scolarisation, par Gabriel Langouet et Alain Léger, sur la comparaison de l'efficacité entre les enseignements public et privé, et par Robert Ballion et Françoise Ouevrard sur la déssectorisation, amènent toutes à mettre en question la pertinence de l'idée d'effet-établissement. Elles fournissent quelques indications sur la relation entre l'idéal démocratisant et la décentralisation qui fait de l'établissement le lieu où tous devraient trouver les mêmes possibilités de se former. L'origine socio-culturelle des élèves, par la plus ou moins grande compétence des parents à construire des stratégies scolaires apporte des limites à la démocratisation, de même que la tonalité générale du collège qui adapte sa procédure d'orientation à sa clientèle dominante, en l'étendant à tous ses élèves. Le méritocratie reste sans effet à cause du manque d'ambition des familles ouvrières dans la formulation de leurs demandes. Si l'on suit les conclusions de l'étude de l'IREDU, dans les deux années du cycle d'observation le collège produit plus d'inégalités, dans l'acquisition des connaissances, que l'école primaire, entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs, mais n'est-ce pas aussi le moment où ces inégalités deviennent plus manifestes ?

Le collège unique voit également évoluer de façon concomitante la définition de la culture scolaire et celle de l'identité professionnelle des professeurs. Jean-Louis Derouet a souligné, dans la conclusion du colloque un certain vide sur le premier point. Les études didactiques, en France, sont largement développées et le colloque avait d'ailleurs fait appel à Jacques Colomb qui a présenté les principaux résultats, concernant les collèges, de l'importante enquête qu'il a menée avec tout le département de didactique de l'INRP sur la transition entre CM2 et sixième. Du côté de la sociologie proprement dite, en revanche, la sociologie du curriculum est infimement moins développée en France qu'en Grande-Bretagne et aucune étude ne porte sur le niveau du collège. Cette lacune grave, sans doute lourdement, l'idéal de l'école unique, car le travail de définition de la « culture commune » qui avait été fait dans les années cinquante et soixante en Angleterre a sans doute été un soutien important pour la conception de la « comprehensive school ». Rien de tel n'a existé en France et il est symptomatique que les propositions de rénovation des collèges aient été presque uniquement organisationnelles. Faute d'études plus précises dans le domaine des savoirs, le collège nous apparaît donc d'abord comme un nouvel espace de socialisation. Marie-Claude Derouet-Besson le caractérise à partir d'une étude des pratiques de l'espace : les usages de l'espace sont contraints par des règlements, pour éviter tout risque de débordement, d'accident ou de violence :

« Le seul contrôle considéré comme efficace est le contrôle visuel... Dès qu'ils ne sont plus dans une salle sous le contrôle direct d'un adulte, les élèves sont envoyés dans la cours où leur masse peut être embrassée d'un seul coup d'oeil. C'est une différence importante avec l'ancien lycée qui rassemblait des 11-18 ans et tablait plus sur l'intériorisation des règles. L'extériorisation de la règle et les multiples contraintes spatiales qu'elle implique multiplie cependant pour les élèves les occasions de négociation avec les adultes et réintroduit la possibilité d'échanges sociaux ».

Les enseignants de collège sont confrontés à une situation nouvelle qu'ils éprouvent quelque peine à maîtriser. Les MAPPEN (Missions Académiques pour la

Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) apportent un concours important à cette redéfinition de la fonction enseignante. Le professeur de collège joue un rôle fondamental dans la socialisation des élèves, mission qui vient de colorer la définition traditionnelle de la culture à transmettre par le collège. L'enseignant lui-même a besoin d'acquiescer ou de renforcer une compétence sociale de négociateur dans une activité qui devient de plus en plus d'équipe : Marie-Claude Carrel, de la MAFPEN de Grenoble, expose comment la négociation continue des stages entre formateur et stagiaires développe chez ceux-ci des capacités à négocier à l'extérieur mais aussi à l'intérieur du collège, élargissant ainsi la vision du professeur de la classe au niveau plus global de l'établissement.

Bousculé par la nécessité de modifier la définition de son identité professionnelle, et ne se concevant plus comme transmetteur d'un savoir seulement, l'enseignant de collège, depuis une quinzaine d'années, d'après Lise Demailly-Chantraine, de la MAFPEN de Lille, est ballotté entre des modèles divers qui ne parviennent pas à cristalliser suffisamment pour s'imposer durablement. Ainsi se sont succédées la tentation vers le modernisme pédagogique, fasciné par les relations chaudes et libres, vers le modernisme technologique, appuyé sur des instruments techniques, vers le modernisme organisationnel, qui cherche à faire face aux difficultés par le travail performant en équipes.

Un collège : des individus dans l'empire des situations

On a déjà dit, depuis plusieurs années, la recentration sur l'acteur de l'intérêt, aussi bien de la part des chercheurs que de la part de ceux qui ont pour charge de définir et mettre en place la politique nationale de l'éducation : Jean- Pierre Boisivon, directeur de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation Nationale, affirme l'existence du lien entre la qualité de l'enseignement et celle de l'enseignant. Il situe l'activité d'enseignement au niveau du producteur individuel. Le problème du traitement de l'hétérogénéité dans le collège, tel qu'il a été posé et étudié au cours du colloque, va se retrouver bientôt dans les lycées, si l'on vise à amener au niveau du baccalauréat 74 % de chaque classe d'âge. Il faudra y répondre par la diversité, qu'on ne peut gérer qu'à partir de la périphérie, des unités de production, c'est-à-dire un établissement scolaire ou un groupe d'établissements. Cela implique d'autres méthodes de gestion, de contrôle, et de connaissance.

Le problème n'est peut-être pas tant l'éternelle querelle entre méthode quantitative et méthode qualitative. Monique Hirschhorn-Bourdin, dans sa présentation de typologie d'enseignants, montre d'ailleurs qu'elles peuvent fort bien coopérer. Le colloque pose, plus profondément la question de l'unité d'analyse et de sa philosophie sociale implicite : l'acteur ? La situation ? L'établissement ? L'établissement dans un environnement plus large (commune ? district ?) ? Plusieurs études montrent le pouvoir explicatif des situations par rapport à une sociologie de l'acteur traditionnelle. Il est significatif, par exemple, que la variable établissement soit maintenant plus explicative des options pédagogiques des enseignants que leur grade et leur trajectoire sociale.

Les compositions, dissolutions et recompositions du lien social à l'intérieur des collèges ont pu être étudiées depuis les différents points de vue de la macrosociologie, de l'analyse institutionnelle, de l'interactionisme, de la sociologie des organisations, de la sociologie de l'accord. Mais le colloque a mis en évidence les lacunes que créent dans l'étude des collèges deux zones d'ombre : l'absence en France d'une sociologie du curriculum entrave, on l'a dit, la réflexion sur les savoirs qui se transmettent dans le collège. Le concept de socialisation reste, lui aussi, bien

général et il est très révélateur qu'aucune étude n'ait réellement porté sur les élèves. On l'a souligné en conclusion : la sociologie traite toujours l'enfant par rapport à son amont (son origine sociale) ou son aval (son devenir de futur producteur en particulier). N'y aurait-il pas place pour une sociologie de l'enfant en tant qu'enfant qui fournirait d'autres bases à la sociologie de l'éducation que les statistiques sur la mobilité sociale ?

Enfin, malgré une importante partie historique, le colloque n'a pas véritablement analysé l'idéal de l'école unique, qui guide, depuis la fin de la première guerre mondiale, l'évolution de cette partie du système éducatif. Sans doute faut-il accepter l'idée que tout le monde n'avait pas mis les mêmes choses sous les mêmes mots, et que cet idéal doit être mis au pluriel... Cela éviterait un certain nombre de conclusions hâtives (sur l'échec du collège unique). L'investigation historique des pluralités de principe qui sous-tendent ces notions d'école unique et de démocratisation est sans doute nécessaire à une réflexion prospective sur l'école moyenne. C'est pour nous, avec la nécessité de prendre en charge le local, une des principales leçons du colloque.

Christian Labat

Enseignant-chercheur, Groupe d'Etudes Sociologiques, INRP

• **Les alternances dans l'enseignement supérieur. Pratiques et perspectives européennes.** — Journées d'études des 27-28 avril 1988 à Lille.

Ces journées, organisées par l'ADMES (1), avec localement, le concours de l'Ecole des Hautes Etudes Industrielles et du Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais, ont réuni, pendant deux jours, plus de 120 personnes. La participation de collègues étrangers, venus nombreux de plusieurs pays européens : Belgique, Grande-Bretagne, RFA, Portugal, Grèce, Suisse, la collaboration des Communautés Européennes et de l'Unesco ont donné à ces journées la **dimension internationale** et spécialement européenne que l'ADMES souhaitait leur voir prendre.

La première journée a été consacrée à l'approfondissement de la problématique générale des alternances en formation et à l'analyse d'exemples de pratiques d'alternance dans l'enseignement supérieur :

Marcel Lesne, au cours de sa conférence introductive sur le « concept d'alternance en formation » a établi une typologie des pratiques d'alternance et nous a livré ses réflexions sur les relations entre savoirs pratiques et savoirs théoriques et sur le concept de capacité.

Une table ronde, animée par Michel Juffe (ENPC) avec la participation d'Anne Dousset (responsable de formation de BSN), de Bertrand Girod de l'Ain (Université Paris-Dauphine) et de Gérard Malglaive (CNAM), orientée sur l'alternance comme manifestation des relations Université-Entreprises, a notamment mis en évidence les problèmes du partenariat.

La description et la discussion d'exemples de pratiques d'alternances ont fait l'objet de deux séances de travail en parallèle : l'une sur « les alternances en formation initiale », animée et organisée par Nicole Jaffrin et Paul Gaillard de l'Uni-

(1) Association pour le Développement des Méthodes de formation dans l'Enseignement supérieur. Siège social : Université Paris-Nord, avenue J.-B. Clément, 93430 Villetaneuse.

versité Technologique de Compiègne avec la participation de collègues anglais et allemands ; l'autre sur « les alternances en formation continue » animée par Jacques Bury (Université de Louvain-la-Neuve) avec la participation de plusieurs collègues de cette université et celle de l'Université Paris-Sud.

Enfin, une table ronde, organisée avec le concours de l'Unesco, sur le thème : « Les alternances et la formation pédagogique continue des enseignants du supérieur », animée par Daniel Lustin, avec la participation de Jorge Arroteya (ministère de l'Education du Portugal), de Dimitri Beridze (Unesco), de Rolande Fremont-Lamouranne (Université Paris-Sud) et de Marino Ostini (Office Fédéral de l'Education et de la Science, Suisse) a montré la nécessité d'engager des actions résolues dans ce sens.

La deuxième journée a introduit la dimension européenne dans la problématique des alternances dans l'enseignement supérieur. Le lancement et le développement de programmes de coopération européenne, tels que Erasmus, Comett, Pace, mettent sur le devant de la scène des pratiques qui restaient, jusqu'à présent assez confidentielles et en tout cas plus fréquentes dans les écoles que dans les universités. Il s'agissait donc de donner aux participants aux journées d'études une information de première main. C'est pourquoi plusieurs experts ont été sollicités pour venir faire le point de la situation et répondre aux questions. C'est ainsi que c'est tenue, animée par Frédéric Gaussen une table ronde au cours de laquelle Jean-Pierre Korolitzki (ministère des Enseignements supérieurs et de la Recherche) et Massangioli (Commission des Communautés pour le programme Comett) ont exposé les problèmes et la situation de Comett ; Brian Frost-Smith (Commission des Communautés pour le programme Erasmus) a fait de même pour Erasmus ainsi que Ladislav Ceryck (Institut Européen d'Education et de Politique Sociale) pour Pace, tandis qu'Anne-Marie Lucas (Centre Info) situait la formation professionnelle continue par rapport à ces perspectives européennes et que Marie Noëlle Lienemann (député européen) évoquait la dimension politique de ces actions.

Dans un second temps, des exemples de collaboration intereuropéenne et d'application de ces programmes ont été donnés par les participants, notamment l'Ecole Supérieure de Commerce de Lyon, l'ENPC, le CESI, le Polytechnicum de Lille, l'Université Paris-Sud...

Les Actes des journées d'étude seront disponibles début octobre (au prix de 200 F ; 50 F pour les adhérents ADMES). Ces journées constituent la première étape du programme de travail engagé par l'ADMES, en octobre 1987, sur les alternances dans l'enseignement supérieur. D'ores et déjà des groupes de travail fonctionnent sur des thèmes spécifiques et une rencontre est prévue en mars 1989, en région parisienne.

Prochaines manifestations de l'ADMES

— Vendredi 18 novembre : une journée de travail sur « les méthodes d'aide au travail autonome des étudiants ».

— Vendredi 9 décembre : AG de l'ADMES (au CHU du Kremlin-Bicêtre) et compte rendu des groupes de travail.

Annie BIREAUD

• Un colloque « Jean Bosco » à Lyon

Entre le 4 et le 7 avril 1988, un colloque sur la pédagogie de Jean Bosco (1815-1888), prêtre éducateur piémontais du dix-neuvième siècle et fondateur de congrégations enseignantes (les salésiens et les salésiennes), s'est tenu à Lyon sous le patronage conjoint de trois universités : l'Université Lumière (Lyon 2), l'Université pontificale salésienne de Rome et l'Institut catholique de Lyon. Les douze rapports qui y furent présentés étaient autant de questions à un « système éducatif », que l'université française et les ouvrages généraux (Buisson, Hubert, Parias, Viaf et Mialaret...) qu'elle diffuse sur l'éducation, ignorent totalement, malgré une influence mondiale et durable, de loin supérieure à celles de Montessori et de Pestalozzi.

Le colloque a mis l'accent sur la « prévention », parce que Jean Bosco disait de son système qu'il était « préventif » et qu'il en ébauchait la théorie fondée sur sa propre pratique avec des enfants abandonnés. Les exposés étaient intitulés : « Jean Bosco, éducateur » (F. Desramaut, Lyon, Institut catholique) ; « La pédagogie de don Bosco dans son siècle » (G. Avanzini, Lyon, Université Lumière) ; « Regard anthropologique sur la pédagogie de don Bosco » (X. Thévenot, Paris, Institut catholique) ; « Les structures de pensée, notamment théologiques, sous-jacentes à la pensée pédagogique de don Bosco » (J. Schepens, Rome, Université salésienne) ; « Essai d'interprétation personnaliste de la pédagogie de don Bosco » (S. Palumieri, Rome, Université salésienne) ; « Prévention et marginalisation chez don Bosco et dans la pédagogie contemporaine » (G. Milanese, Rome, Université salésienne) ; « Mon expérience de la prévention à Lyon entre 1965 et 1987 » (G. Schuler, Lyon) ; « Analyse d'une pratique pédagogique salésienne contemporaine en Belgique » (W. Wielemans, Leuven, Université catholique) ; « L'affectivité en éducation » (X. Thévenot, Paris, Institut catholique) ; « L'exportation des modèles pédagogiques salésiens dans les milieux culturels non-occidentaux » (J. Gadille, Lyon, Université Jean-Moulin, Lyon 3) ; « La pédagogie de don Bosco dans la société de demain » (J.-M. Petitclerc, Paris) ; « La pédagogie de don Bosco et la modernité » (A. de Peretti, Paris). Le regard sur l'éducation pratiquée et conseillée par Jean Bosco était à la fois historique, sociologique et psychologique : Xavier Thévenot est lacanien.

Les échanges furent, de l'avis unanime des participants, de très haute qualité. La solide contribution du professeur Giancarlo Milanese sur la prévention dans la société aux dix-neuvième et vingtième siècles, tant primaire que secondaire et tertiaire, fut particulièrement remarquée.

Il ressort de l'ensemble des prestations que le prêtre Jean Bosco fut original en pédagogie par la clientèle à laquelle il s'adressa de préférence, celle de la jeunesse inadaptée, parce qu'abandonnée et donc en péril ; par les structures éducatrices qu'il a mises en place, en particulier ce qu'il appelait l'oratoire, terme que l'on traduit parfois très maladroitement par patronage ; enfin, par sa méthode qui était celle du « système préventif », formule ne recouvrant du reste qu'une caractéristique de la méthode. Jean Bosco était convaincu de la valeur de l'éducation pour la transformation, soit des personnes soit des sociétés. C'était un éducateur optimiste, pour qui tout adolescent, si abîmé soit-il, est susceptible de progrès. Enfin, on remarquait à l'issue du colloque qu'il est de mieux en mieux possible de dire quelles furent les méthodes de cette éducation selon Jean Bosco et, par là, d'exporter hors d'Occident un « système » pédagogique de valeur universelle.

Le professeur Avanzini concluait, au terme de son rapport longuement mûri, que « Jean Bosco se différencie de son siècle sur des points décisifs ; il s'en éloigne d'abord par le rôle qu'il affecte à l'éducation et par les finalités dont il attend l'obtention, comme par sa perception de l'éducabilité ; en conséquence, il s'en écarte par son ambivalence à l'égard de l'école et sa volonté de promouvoir un autre type d'institution que, corollairement, il estime plus appropriée au travail social à

mener auprès d'adolescents en péril et, plus largement, de l'ensemble de la jeunesse ; il s'en distingue surtout par une méthode dont le choix réfléchi, posé en fonction raisonnée de ses objectifs, autorise à parler de « système » préventif ; il s'en sépare enfin en conférant implicitement au savoir nouveau qu'il produit sur l'éducation un statut aussi irréductible à l'empirisme improvisateur qu'à une scientificité objectiviste ». « Mais, poursuivait-il, si elle rend compte de la marginalisation qu'il a endurée, cette spécificité multidirectionnelle n'est ni l'indice d'un retard, ni le signe d'une faiblesse, ni l'effet d'une lacune ; elle procède de la lucidité anticipatrice de vues auxquelles est due l'audience désormais mondiale qu'a ensuite pu lui acquérir la fidélité inventive de sa famille spirituelle (telle que des études monographiques l'ont montrée à l'œuvre) ; et ce sont elles, aussi, qui justifient et requièrent que, enfin introduit dans le champ de la recherche universitaire, cet éducateur incompris et méconnu du dix-neuvième siècle, soit, à l'égal des plus grands, découvert et reconnu comme un pédagogue du vingtième siècle ».

Francis Desramaut

SUMMARIES

The teaching of history, geography, social sciences

Introductory Note. — For some years the didactics of these three subjects has aroused an increased concern. The collection of three articles presented below consider some aspects of the work achieved by the Human Sciences team of the INRP Department of Didactics.

AUDIGIER (François) & BASUYAU (Claude). — **How are history and geography taught ? Sample of lessons meant for the upper level of primary education and the 1st form of secondary education.**

In the context of a multi-subject research on the transition between primary and secondary education, more than a hundred of lessons have been analysed and observed in the upper grade of primary education and in the 1st form of secondary education. These systematic observations concerned some formal aspects of teaching situation as well as intellectual and cognitive aspects. These works help to understand what are history and geography lessons at those two levels.

AUDIGIER (François). — **Pupils representations and didactics of history, geography and economic and social sciences.**

The aim of this survey is to experiment and analyse how a teacher can discover and understand his own pupils representations, especially by means of a questionnaire and create a link between his teaching and these representations. Thus, the ideas being conveyed by the term « firm », taken as a model, have been explored in different ways.

MARGAIRAZ (Dominique). — **The use of information resources in history and geography learning.**

Rethinking the status and function of knowledge communication is made drastically necessary, by the increase in the number of information resources. Elaborated in a subject matter frame work and determined by the subject issues they are often considered as substitutes of reality. The use of historical and geographical resources though apparently straight forward raises crucial epistemological and methodological problems which fundamentally question the objectives and the nature of the learning of these subjects.



Reading and expression.

REVAZ (Françoise) & BRONCKART (Jean-Paul). — **Measurement of readability : a typological approach.**

The aim of this survey is to identify by means of typological analysis some variables explaining the degree of difficulty presented by a text. The results reveal a relation of partial dependency between readability and the type of text.

SUBLET (Françoise) & PRETEUR (Yves). — **Reflexive reading practices among children's age 5 to 6 towards books.**

The first results of an enquiry with 102 teachers show how numerous the teaching methods concerning books are. Moreover, a link exists between a renovated approach to reading and some reflexive practices of young children. The authors will carry on their investigations with a deeper study of those reflexive practices, a comparison between metalinguistic and metareading performances, and a research on the relationship between those empirical and reflexive reading practices.

DELHAXHE (Arlette). — What are schoolmistresses thinking about writing functional approach in nursery schools.

From an inquiry carried on the new writing course (1985) in Belgian nursery schools, it appears a lack of information and different understandings of the recommendations among the schoolmistresses. The introduction of the writing language will lead either to an early alphabetisation or to a pure and simple refusal.

TESSIER (Germaine). — Contribution to a survey of children verbal creativity. A system approach of poetry in nursery and elementary schools.

The author has noticed that the renewed discourse about children verbal creativity was either rejected or biased. So that the elucidation of children « creative » strategies makes the myth of child poet hardly credible, but it does not give any clue for the dynamics of change inside the institution.

TARIFS

(au 1^{er} janvier 1988)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 161 F TTC

Etranger 190 FF (surcharge aérienne en sus)

Vente au numéro 43 FF

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique**, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux départementaux et locaux de documentation pédagogique.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la Revue Française de Pédagogie.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf pour les libraires, les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP, Service des Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.



TABLES DE LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

(1967-1985)

Pour permettre un accès rapide aux articles parus dans la *Revue Française de Pédagogie*, depuis 20 ans, les lecteurs disposent désormais d'un outil de recensement : les **Tables de la Revue Française de Pédagogie**, établies par Ch. DUBOS et Ch. ETEVE, du Centre de Documentation Recherche de l'INRP.

Les 384 signalements d'articles, de notes de synthèse, de carrefours chercheurs-praticiens, correspondant à la période 1967-1985 y sont accessibles selon trois voies :

- une voie *thématique* signale les références selon le plan de classement des sciences de l'éducation détaillé dans le sommaire ;
- une voie *chronologique* présente séparément les articles, notes de synthèse, carrefours chercheurs-praticiens selon l'ordre successif d'apparition du n° 1 au n° 73 ;
- une voie *alphabétique* grâce à un Index des auteurs et des thèmes.

Ce nouvel instrument bibliographique, en faisant apparaître les problèmes majeurs de l'éducation, constitue une approche de la recherche française.

Il est en vente au **Service des Publications de l'INRP**, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, au prix de 40 F TTC (joindre à la commande, un chèque libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP).

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

AU SOMMAIRE DU N° 14

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

« Voyage en interculturalisme »

par Carmel Camilleri 7

Un itinéraire de lecture : hasard et nécessité

par Maurice Reuchlin 19

Itinéraires de recherche

Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur un itinéraire de recherche

par Robert Ballion 29

Repères bibliographiques

L'enseignement des Arts plastiques : évolution des pratiques et de la recherche

par Mathilde Bouthors 41

Communication documentaire

L'apport de la documentation étrangère

Dossier 67

Innovations et recherches à l'étranger

L'alphabetisation des adultes et des jeunes générations 101

Valeurs, diversité et développement cognitif 106

Apprendre à l'école et en dehors 144

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 121

Observatoires des thèses concernant l'éducation 157

Soutenances de thèses : Paris (1986) 169



**Le numéro: 42 F.
Abonnement 1 an (3 numéros): 105 F
Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05**

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris _____ abonnement(s) à *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*.

M., Mme ou Melle _____

Etablissement (s'il y a lieu) _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme ou Melle _____

ou Etablissement _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

Cachet de l'établissement

Date _____

Signature

Prière de joindre un chèque à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP. Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse. Merci de bien vouloir envoyer votre demande d'abonnement à l'adresse ci-dessous

3 numéros par an : janvier, juin, octobre

Abonnement 1 an : 105 F

Service des publications - INRP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

RECHERCHE ET FORMATION

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
Direction de Programme de Psychosociologie et de Sociologie
de l'Éducation et de la Formation

n° 3 - 1988

ÉTUDES ET RECHERCHES

- G. ADAMCZEWSKI: Les conceptions et les formes
de la formation: vers une nouvelle typologie 5
- L.P. SARDELLA: Des conférences d'instituteurs
aux demi-journées pédagogiques:
une intuition détournée 19

PRISE DE FONCTIONS

- A. LOUVET: Une recherche sur les instituteurs débutants
en France 35
- J.H.C. VONK: L'évolution professionnelle des enseignants
débutants et ses répercussions sur la formation initiale
et continue 47
- V.S. FURLONG et al.: Association avec les établissements
scolaires. Bilan des innovations dans la formation
des enseignants en Grande-Bretagne 61

ENTRETIEN: avec Gilbert de LANDSHEERE 71

PRATIQUES DE FORMATION

- J. RAYMOND: Pour une meilleure adaptation
de la formation continuée dans le premier degré:
approche des représentations des instituteurs 85
- J. SAUX: Les pratiques de formation à la F.O.E.V.E.N.,
mouvement d'action et de recherche pédagogique 99

AUTOUR DES MOTS

- G. ADAMCZEWSKI: La recherche-action 109

Abonnement annuel (2 numéros)

France 120 FF TTC
Étranger 130 FF (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro 63 FF

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Revue trimestrielle publiée par le Service d'histoire de l'éducation
Éditeur : Pierre Caspard.

N° 38 — mai 1988

Pour une histoire des disciplines scolaires

Pierre CASPARD : Introduction	3
Jean HÉBRARD : La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne	7
André CHERVEL : L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches	59

Actualité scientifique

L'histoire des enseignements scientifiques en France : bilan d'une enquête (B. Belhoste); Les premiers catéchismes (D. Julia); la pédagogie de Don Bosco; P. comme patrie (S. Chassagne)	121
---	-----

Notes critiques

Abonnement : France : 84 FF. - Étranger : 105 FF.

Commandes à adresser au Service des Publications,
I.N.R.P., 29 rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05,
accompagnées d'un chèque à l'ordre de l'Agent comptable de l'I.N.R.P.

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 1988, XXIX-3

ISBN 2-222-96487-3

L'ÉCOLE EN CROISSANCE

L'évolution
de l'inégalité des chances
Modélisation statistique

Louis-André VALLET

La croissance du nombre des
bacheliers est-elle prévisible ?

Philippe CIBOIS,
Jean-Jacques DROESBEKE

La réussite scolaire
des enfants d'immigrés

Zaïhia ZÉROULOU

La dissidence institutionnelle

Maryvonne DAVID-JOUGNEAU

L'institution du repas

Nicolas HERPIN

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 1988 : L'abonnement (4 numéros) France 265 F
Etranger 312 F

Vente au numéro :

Par correspondance : Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Armand,
75015 Paris. Tél. : (1) 45.33.16.00 — Téléx : 200 356 F.

A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris.
Tél. : (1) 43.26.56.11.

Tarif 1988 : Le numéro..... 84 F

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

a remplacé en 1972 le BINOP, Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, fondé en 1928 par Henri Piéron.

dix-septième année

N° 2

trimestriel

Avril - Mai - Juin 1988

Maurice REUCHLIN

Aspects récents de la psychologie différentielle du développement de l'enfant

Martin R. KATZ

Une nouvelle technologie dans la guidance : l'ordinateur interactif

Michel HUTEAU

Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité ?

Alix JAQUEMIN

La réussite en I.U.T. selon l'origine scolaire

Pascal MALLET, Saïd BOUSTA

La situation scolaire des adolescents issus des immigrations

Rédaction - Administration - Abonnements - Publicité

I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Tél. : 43-29-12-23

Abonnement 1988.

Les abonnements partent du n° 1 de l'année en cours

France 180 F

Étranger : 200 F

Le numéro : 56 F

