

REVUE FR

ANÇ

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

AI

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 86 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1989

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 honoraire de l'Éducation nationale.*

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

Stéphane EHRLICH, *professeur émérite 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, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Rouen.*

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'Éducation 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 TIBERGHIEU, *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. ”

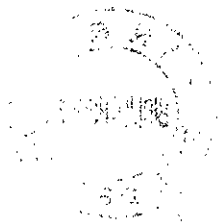
Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 86 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1989



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



SOMMAIRE

ARTICLES	Les enseignants	
M. Huberman	Les phases de la carrière enseignante	p. 5
J. Guglielmi	Histoires de vie professionnelle et formation	p. 17
Fr. Tochon	A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?	p. 23
	■	
St. Ehrlich et A. Florin	Ne pas décourager l'élève	p. 35
Ch. Hadji	Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation	p. 49
A. Dulot	La rénovation des collèges : de l'utopie au pragmatisme	p. 61
NOTES DE SYNTHÈSE		
J.-P. Pourtois et H. Desmet	L'éducation familiale	p. 69
NOTES CRITIQUES	Aitkenhead (A.-M.), Slack (J.-M.), Issues in cognitive modeling (par D. Dubois) — Ecole de la démocratie (L') (par G. Avanzini) — Hoffmans-Gosset (M.-A.), Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation (par N. Leselbaum) — Horner (W.), Ecole et culture technique : expériences européennes (par J. Lamoure) — Houssaye (J.), Ecole et vie active (par M. Soë-tard) — Peretti (A. de), Pour une école plurielle (par G. Ferry) — Poulain (M.), Pour une sociologie de la lecture (par J. Dumazedier et P. Savane) — Schoeni (G.), Bronckart (J.-P.), Perrenoud (Ph.), La langue française est-elle gouvernable ? (par D. Manesse) — Sloboda (J.-A.), Rogers (Don) (Eds), Cognitive processes in mathematics (par M. Fayol) - Trocme-Fabre (H.), J'apprends, donc je suis (par M. Bernard) — Vergleichende Bildungsforschung (par P. Erny).	p. 103
CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS		
P. Gillet	Le formateur et sa relation à la science	p. 121
INDEX DES ARTICLES PARUS EN 1988		p. 131



LES PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE :

Un essai de description et de prévision

par Michael HUBERMAN

Suite au développement récent du domaine du « cycle de vie » humaine en tant qu'objet d'étude scientifique, toute une gamme d'études dans ce champ, y compris d'études traitant de la biographie professionnelle des enseignants, ont été publiées. Dans le présent article, il est question d'une étude suisse, à base d'entretiens multiples (n = 160), dans laquelle on trace les « trajectoires » professionnelles des enseignants secondaires. Lorsqu'on arrive aux phases ultimes de la carrière, il est question chez pratiquement tous ces enseignants d'un « désengagement », d'un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école. En essayant de prédire la qualité de ce désengagement (« serein » ou « amer »), une série d'analyses discriminantes ont été conduites. Il s'avère que les débuts vécus comme relativement faciles et positifs, ainsi qu'une préoccupation résolument pédagogique — plutôt qu'institutionnelle — constituent les meilleurs prédicteurs de la satisfaction professionnelle.

INTRODUCTION *

L'étude du cycle de vie humaine a passionné les esprits depuis fort longtemps, en tout cas depuis que philosophes et romanciers ont étudié les parcours et les

saisons de l'existence individuelle. En revanche, en tant qu'objet d'étude scientifique, la vie humaine a une histoire plus récente, et elle a pris des contours différents selon les disciplines d'étude. Par exemple, il y a une filière claire dans la littérature psycho-dynamique, commençant par les écrits de Freud, passant par les recherches célèbres de Henry Murray et de Gordon Allport, et culminant dans la conceptualisation normative d'Erickson (1950), « les 8 crises de la vie » et dans l'ouvrage clé de Robert White, *The Study of Lives* (1952). Dans l'ensemble, les études plus récentes et plus « populaires », comme celles de Vaillant, Gould et Levinson, ont poursuivi cette tradition.

Il y a une deuxième filière-clé, celle-ci de nature plus sociologique, qui a connu un essor remarquable dans les écrits de la célèbre « Ecole de Chicago, » (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer) où l'on a restauré la méthodologie de l'histoire orale tout en élaborant une épistémologie puissante (l'interactionisme symbolique) permettant d'interpréter sans standardisation outrancière les données biographiques. C'est dans le cadre de ce mouvement qu'ont été conduites les analyses de la socialisation adulte et des déterminants de la « carrière » professionnelle qui ont constitué ce champ d'étude. Par exemple, la recherche de Becker (1970), portant sur les enseignants de Chicago, a été la première tentative d'appliquer cette approche à l'étude de l'enseignant.

Enfin, la troisième source essentielle a été les études de la série « Life-span developmental psychology, » publiées à partir de 1970 et qui ont intégré progressivement des conceptualisations et des données empiriques émanant de plusieurs disciplines : de la biologie, de l'histoire, de la sociologie, de la physiologie et surtout des sous-disciplines de la psychologie (cf., pour un exemple récent, Baltes et Brim, 1982).

Collectivement, ces sources ont formé une sorte de toile de fond pour l'émergence d'un intérêt accru porté à l'étude biographique en général et à l'étude biographique de l'enseignement en particulier. Alors que, dans les années 1960, il y avait une quasi-absence d'études de la carrière des enseignants, à l'exception de l'importante recherche de Peterson (1964), la décennie suivante en a déclenché une petite avalanche, et ceci dans plusieurs pays : aux USA (Newman, 1979, Cooper, 1982, Adams, 1982, Burden, 1981), en Angleterre (MacDonald et Walker, 1974 ; Ball et Goodson, 1985 ; Sikes et al., 1985), aux Pays-Bas (Prick, 1986), en Australie (Ingvarson et Creenway, 1984), en France (Hamon et Rotman, 1984), au Canada (Butt et al., 1985), etc. Jusqu'alors, la vaste majorité d'études sur l'enseignement avait porté unique-

* Le projet de recherche présenté ici a bénéficié d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (1.693-0.82).

ment sur la période de formation initiale et sur l'entrée dans la carrière. A présent, nous commençons à mieux comprendre le destin professionnel des enseignants, ainsi que les déterminants de ce destin.

I. - QUELQUES QUESTIONS FASCINANTES DE RECHERCHE

Bien que nos propres recherches dans le domaine du cycle de vie aient débuté depuis longtemps, (Huberman, 1971, 1974), celles-ci n'ont été dirigées que plus tard vers l'enseignement proprement dit (Huberman et Schapira, 1979). Conceptuellement, il s'agissait de combiner l'apport des approches psychologiques et psycho-sociologiques mentionnées ci-dessus, afin de répondre à une série de questions concernant la carrière des enseignants, qui, *tout simplement, nous passionnaient*. Au niveau immédiat, nous voulions satisfaire une curiosité dévorante, sans trop nous demander à quoi celle-ci mènerait ; au niveau plus conceptuel, nous voulions savoir si les études « classiques » du cycle de vie individuelle se confirmaient lorsqu'on étudiait de près une population spécifique d'adultes, les enseignants secondaires.

Quelles questions passionnantes ? Prenons le risque d'en livrer quelques-unes en vrac :

- Y a-t-il des « phases » ou des « stades » dans l'enseignement ? Est-ce qu'un grand nombre d'enseignants passent par les mêmes étapes, les mêmes crises, les mêmes événements-type, les mêmes dénouements de *carrière, indépendamment de la « génération »* à laquelle ils appartiennent, ou y a-t-il des parcours différents selon le moment historique de la carrière ?

- Comment est-ce qu'on se perçoit en tant qu'enseignant en classe à différents moments de sa carrière ? A-t-on la perception d'avoir changé ses modes d'animation, ses rapports avec les élèves, son organisation de classe, ses priorités, sa maîtrise de la discipline enseignée ? Se perçoit-on comme plus ou moins « compétent » avec les années ? Si oui, quels domaines de compétence pédagogique sont-ils en jeu ?

- Est-on plus ou moins « satisfait » de sa carrière à des moments précis de sa vie professionnelle ? Qu'est-ce qui constitue, en définitive, les « meilleures années » d'enseignement ? Si l'on avait à refaire son choix professionnel, rechoisirait-on l'enseignement ?

- Y a-t-il, comme un certain folklore l'entend, des moments de « ras-le-bol », de « crise », « d'usure » qui touchent une population importante ? Si oui, qu'est-ce qui les provoque ? Comment y fait-on face ?

- Finit-on, comme la sociologie institutionnelle l'insinue, par ressembler de plus en plus à l'institution dans

laquelle on travaille ? Devient-on plus prudent, plus conservateur, plus « fataliste » ?

- Qu'est-ce qui distingue, en cours de carrière, les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité ? A partir de quel moment peut-on discerner, voire « prédire », ce dénouement de carrière ?

Telles sont, en définitive, les questions qui ont constitué l'essentiel de la recherche menée en Suisse entre 1982 et 1986 et dont il sera question dans cet article.

II. - TENDANCES GÉNÉRALES DU CYCLE DE VIE DES ENSEIGNANTS

Conceptuellement, il y a diverses manières de structurer le cycle de vie professionnelle des enseignants. Nous avons opté pour une perspective classique, celle de la « carrière ». Dans la littérature consacrée à ce sujet (par ex., Super, 1957), on peut délimiter une série de « séquences » ou de « maxicycles » qui traversent non seulement les carrières des individus différents dans une même profession mais aussi celles des personnes exerçant différentes professions. Cela ne veut pas dire que ces séquences sont vécues toujours dans le même ordre, *ni que tous les membres de la profession les vivent toutes*.

Prenons, par exemple, les séquences dites « d'exploration » et de « stabilisation », celles supposées se produire en début de carrière. L'exploration consiste à faire un choix provisoire, à tenter de « faire le tour » de la profession, à y expérimenter un ou plusieurs rôles. Si cette phase est globalement positive, l'on aborde une phase de « stabilisation » ou « d'engagement », dans laquelle on se centre sur la maîtrise des facettes du travail, la recherche d'un secteur de choix ou de spécialisation, l'acquis d'un cahier des charges et des conditions de travail satisfaisants et, pour plusieurs, la tentative d'atteindre des rôles et des responsabilités plus importantes, prestigieuses, lucratives.

Les études empiriques montrent assez clairement qu'une telle séquence décrit un grand nombre, parfois même la majorité, d'une population étudiée, mais jamais l'ensemble. Comme Super (1985, p. 407) le remarque avec pertinence, il y a des gens qui se « stabilisent » tôt, d'autres le font plus tard, d'autres ne le font jamais, et d'autres encore qui se stabilisent et se déstabilisent par la suite. Le développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques-uns, ce processus peut bien paraître linéaire, mais pour d'autres il y a des plateaux, des régressions, des culs de sac, des déclics, des discontinuités. Le fait de

trouver des séquences-type ne devrait pas cacher le fait qu'il y a des gens qui ne cessent jamais d'explorer, ou qui ne se stabilisent jamais ou qui se déstabilisent pour des raisons psychologiques (prise de conscience, changement d'intérêts, changement de valeurs) ou externes (accidents, changements politiques, crise économique).

Le concept de « carrière » a, toutefois, plusieurs avantages. D'abord, il permet de comparer des personnes exerçant différents métiers. Ensuite, il est plus focalisé, plus restreint que l'étude de la « vie » d'une série d'individus. Par ailleurs, et c'est important, il contient en lui-même une approche à la fois psychologique et sociologique. En effet, il s'agit d'étudier le parcours d'une personne dans une organisation — ou dans une série d'organisations — et ainsi de comprendre comment les caractéristiques de ces personnes influent sur cette organisation et, en même temps, en sont influencées.

Quel est donc le « cycle de vie » professionnelle de ces personnages ? Que savons-nous des « phases » ou des « stades » de la vie en classe, et quel est le rapport entre ces connaissances-là et la littérature plus générale portant sur le développement de l'individu à âge adulte ? Bornons-nous ici à la délimitation, sans analyse, des phases perceptibles de la carrière de l'enseignant. En effet, nous avons eu le loisir ailleurs (Huberman et al., 1988) de revoir en détail cette littérature empirique. Contentons-nous à présent de la résumer très succinctement, afin de passer rapidement aux données de la recherche suisse.

En commençant par l'entrée dans la carrière, il est surtout question dans les études empiriques à la fois de la « survie » et de la « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué.

On trouve, dans les recherches empiriques, toutes les variantes de ces deux aspects, ainsi que leurs déterminants. En les agglomérant sous la rubrique « exploration », on rejoint la littérature classique de la socialisation professionnelle. C'est le cas également de la deuxième « phase » identifiée dans la littérature conceptuelle et empirique, la « stabilisation ». Il s'agit ici de l'engagement définitif (du côté à la fois de l'individu et de l'institution), la libération d'une surveillance stricte, l'appartenance à un groupe de pairs, ainsi que, en ce qui concerne les paramètres proprement pédagogiques, la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. Il est notam-

ment question, dans les études plus phénoménologiques, d'une plus grande « aisance » et « détente », d'un « confort psychologique « accru ».

Si les études empiriques sont assez univoques au sujet de ces phases initiales de l'enseignement, elles le sont moins par la suite. La piste principale, celle qui correspond aux tendances centrales des études empiriques, mène à une phase dite d'expérimentation ou de diversification. Pour les uns, il s'agirait de majorer son apport et son impact au sein de la classe, une fois établie la consolidation pédagogique de la phase de « stabilisation ». Pour les autres, l'enjeu est plus institutionnel ; une fois « stabilisé », l'on s'attaque aux aberrations du système qui, justement, réduisent l'impact virtuel en classe. Enfin, cette phase peut déclencher une recherche active des responsabilités administratives — ce qui introduit la problématique de l'ambition personnelle — ou de nouveaux défis, ce qui répondrait à une peur qui fait surface, celle de la routine.

Bien que la prochaine phase « modale », remise en question, soit solidement inscrite dans la plupart des études empiriques, ses origines et ses caractéristiques sont floues. Par exemple, les « symptômes » peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière. Par ailleurs, il n'y a pas d'indication que la majorité des enseignants passent par une telle phase, notamment la majorité de femmes. Quoi qu'il en soit, la phase modale suivante, sérénité et distance affective, présuppose que le problème soit surmonté, au moins chez un grand nombre. Dans les études empiriques, il s'agit plutôt d'un « état d'âme » ; l'on se sent moins énergique, voire moins investi, mais plus détendu, moins soucieux face aux problèmes courants en classe. Un autre leitmotiv apparaît lors de cette « phase », celui de la distance affective croissante vis-à-vis des élèves, une distance créée surtout par les élèves eux-mêmes.

Dans quelques études, il est question d'une phase à 50-60 ans pendant laquelle un nombre important d'enseignants deviennent « râleurs », en se plaignant de l'évolution des élèves, de l'attitude publique, de la politique éducative et de leurs plus jeunes collègues. On aurait également tendance à croire, au sein de ce groupe, que les changements amènent rarement des améliorations du système. D'où le libellé, phase de conservatisme et plaintes, qui, bien entendu, rejoint le folklore ambiant et les études générales sur la relation entre l'âge et le conservatisme.

La littérature classique intervient également dans l'éclaircissement de la dernière phase signalée dans les études portant explicitement sur l'enseignement, celle du désengagement. Il s'agirait ici d'un repli progressif, ainsi

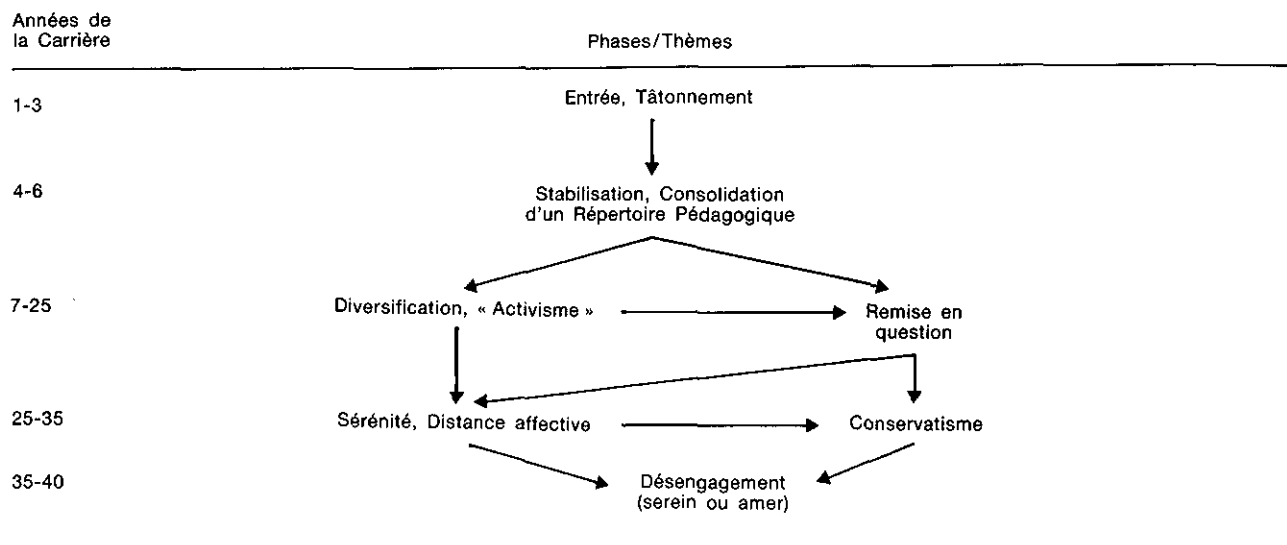
que d'une « intériorisation » accrue vers la fin de la carrière. La teneur générale est relativement positive ; l'on se détacherait progressivement, sans rancune, de l'investissement professionnel, pour consacrer plus de temps à soi, aux intérêts externes au travail, et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique. Toutefois, la démonstration empirique d'une telle phase dans l'enseignement n'a pas été faite de façon univoque.

III. - VERS UN MODÈLE DE SYNTHÈSE

A travers cette lecture très rapide et résolument interprétative de la littérature empirique — celle-ci étant

encore fragmentaire et embryonnaire — nous pouvons dépeindre une séquence « normative » dans le cycle de vie professionnelle de l'enseignant. Il y aurait ainsi des phases, des transitions, des « crises », etc., traversant la carrière de l'enseignant et touchant de ce fait un grand nombre, parfois la majorité, de ses praticiens. Sans avancer de modèle linéaire et monolithique (tout enseignant passant par chaque étape et le faisant dans la séquence décrite), nous avons tout de même parlé à plusieurs reprises de « tendances centrales » dans la carrière, autant dans les leitmotivs des différentes phases que dans l'agencement entre ces phases.

Résumons brièvement ces éléments. Très schématiquement, on peut tracer le parcours thématique suivant :



C'est un modèle schématique et spéculatif, mais il regroupe les tendances dessinées précédemment. Il préconise une filière en quelque sorte « unique » jusqu'à la phase de stabilisation, suivie de branchements multiples en mi-carrière, et qui se terminent à nouveau en une phase unique. Dépendant du parcours antérieur, cette dernière phase peut être vécue sereinement ou avec amertume. Le parcours le plus « harmonieux » serait le suivant : Diversification → Sérénité → Désengagement serein ; les parcours les plus « problématiques » seraient

- (a) Remise en question → Désengagement amer, et
- (b) Remise en question → Conservatisme → Désengagement amer.

Une tâche principale de notre recherche a été de « tester » le bien-fondé de ce modèle schématique et, surtout, de l'affiner. En effet, il y a certainement davantage de filières, et davantage de sous-groupes d'enseignants passant par des filières différentes. A la limite, l'identification de ces « sous-familles » d'enseignants serait plus significative que l'identification d'un parcours global qui n'atteint sa généralité qu'au sacrifice de trop de particularités essentielles.

Abordons alors les caractéristiques de notre étude du cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires genevois et vaudois.

IV. - MÉTHODES D'ENQUÊTE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

La plupart des recherches sur le cycle de vie professionnelle sont de deux types. Le premier type consiste en l'étude représentative d'une grande population, par l'intermédiaire d'un questionnaire structuré. C'est le modèle « sondage », qui peut comprendre jusqu'à 5 000-6 000 personnes. La deuxième variante est l'étude en profondeur d'une dizaine ou vingtaine de personnes, par le truchement d'un entretien non directif ou même d'une histoire orale (un récit biographique intégral fournit par le répondant). Nous avons opté pour un genre plus unique et bien plus difficile : une étude qui combine les aspects du questionnaire et ceux de l'entretien en profondeur.

L'instrument d'enquête unique était un formulaire d'entretien, comportant 14 questions de nature diverse. Certaines étaient totalement « ouvertes » et invitaient le répondant à structurer entièrement sa réponse à une question délibérément générale. D'autres revêtaient une forme double : ouverte au début, comme celles mentionnées ci-dessous, puis plus restreintes en fonction de la réponse fournie. D'autres encore étaient plus fortement structurées. Enfin, il y avait 3 questions à base d'instrumentation standardisée.

L'instrument d'entretien a subi plusieurs « itérations » avant d'être utilisé, y compris la soumission à deux « panels » d'experts. En outre, 15 entretiens pilotes ont été conduits.

Selon le répondant, l'entretien durait entre 3 et 9 heures, parfois en deux séances. Typiquement, la durée était de 5 heures. Il s'agissait donc d'un entretien approfondi, que les rapports et la nature des questions rapprochaient de la forme d'un entretien clinique.

Les données ont été dépouillées sur un protocole d'environ 30 pages par répondant. Ce protocole était construit afin de permettre la condensation des réponses (sans tri sélectif ni interprétation) et la comparaison ultérieure entre individus.

L'échantillon définitif (n = 160) est constitué de personnes ayant entre 5 et 39 ans d'expérience et ayant en 1982 une charge effective d'enseignement d'au moins 50 %. Il représente 6 % du corps enseignant du Cycle d'Orientation de Genève (enseignement secondaire inférieur) et 11 % de celui du Collège de Genève (enseignement secondaire supérieur, section gymnasiale). Inclus dans l'échantillon également : 20 enseignants du Collège vaudois (enseignement secondaire inférieur, section pre-gymnasiale), en tant qu'échantillon exploratoire.

La distribution se présente comme suit :

Tableau 1
Distribution des enseignants selon l'établissement et le nombre d'années d'expérience (n = 160)

Etablissement	5-10 ans d'expér.		11-19 ans d'expér.		20-29 ans d'expér.		30-39 ans d'expér.	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cycle d'Orientation (n = 88) (55 %)	18	22 %	35	40 %	20	23 %	14	15 %
Collège de Genève (n = 52) (32,5 %)	11	21 %	16	31 %	14	27 %	11	21 %
Collège vaudois (n = 20) (12,5 %)	9	45 %	11	55 %	—	—	—	—
Pourcentage du total		24 %		39 %		21 %		16 %

Les hommes (n = 73) représentent 46 % de l'échantillon et les femmes (n = 87) en représentent 54 %. Les femmes sont légèrement sur-représentées par rapport aux populations de référence à Genève.

La répartition des disciplines enseignées reflète bien celle de la population de référence, à l'exception d'une sous-représentation (a) d'enseignants d'histoire-géographie au Collège de Genève, et (b) d'enseignants de langues modernes au Cycle d'Orientation.

Il convient de noter qu'environ 40 % de l'échantillon genevois a débuté à l'école primaire ou dans un des établissements de l'enseignement secondaire (Ecole Ménagère, Ecole d'Arts et Métiers) existant avant la création de la structure actuelle (création du Cycle d'Orientation et du Collège mixte). Il s'agit, bien entendu, des enseignants plus âgés, ceux entrant dans l'enseignement public avant 1962 (dans le cas du Cycle d'Orientation) ou avant 1968 (dans le cas du Collège mixte).

Enfin, 48 % de l'échantillon enseigne à temps complet, en majorité les hommes (63 %). En revanche, les postes à temps partiel sont dominés par les femmes (78 % des postes à mi-temps, 71 % des postes à trois quarts temps).

V. - LES PHASES DE LA CARRIÈRE : LEITMOTIVE ET FACETTES

Comme le rapport technique de cette recherche comprend quelque 700 pages, et que le volume sous presse (Huberman et Collab., op. cit.) représente une condensation d'environ deux tiers. Nous ne prendrons ici qu'un seul volet de l'étude, mais un volet qui reprend en partie l'hypothèse d'une séquence-type de la carrière telle que nous l'avons développée plus haut.

Lors de l'entretien, il y avait deux moments au cours desquels l'enseignant était invité à repenser à l'ensemble de sa carrière. Dans la première question, il était amené à « découper » sa carrière en phases — sans aucune autre consigne précise — et à décrire chacune d'entre elles.

En effet, cette première question posée aux enseignants représente en quelque sorte la clé de lecture de l'entretien lui-même, car le répondant y survole toute sa carrière depuis l'entrée dans l'enseignement jusqu'au moment de l'entretien. En examinant sa trajectoire et en la découpant en « étapes » ou en « phases », c'est le répondant lui-même qui en dégage les thèmes principaux.

Globalement, ces thèmes sont de deux sortes : un thème « métaphorique » (la découverte... la noyade... poser mes bases... le second souffle... rentrer dans le rang) et un thème du type « jalon personnel, familial ou administratif » (les suppléances... avant ma nomination... après mon mariage... monter au supérieur... les études pédagogiques). Chez les enseignants plus expérimentés

(20-40 ans de carrière), apparaît un 3^e thème. Celui-ci évoque un moment historique ou social qui traverse l'enseignement secondaire, comme la création du Cycle d'Orientation, l'introduction de la mixité ou les « événements » de 68.

A travers les techniques d'analyse de contenu et de condensation progressive des données qualitatives (v. Miles et Huberman, 1984), les thèmes et les facettes de chaque étape ont été dépouillés, puis superposés. Cette superposition aboutit à un graphique récapitulatif de chaque sous-groupe. Chaque graphique représente le nombre d'années évoqué pour chaque phase, un thème global pour chaque phase, les leitmotivs et les facettes des phases et les facteurs externes qui influent sur la carrière. Une illustration se trouve ci-dessous. Elle décrit le groupe de femmes du Cycle d'Orientation ayant entre 5 et 10 ans d'expérience. Utilisons ce graphique pour suivre le parcours de ces femmes, qui constituent un des 16 sous-groupes pour lesquels un graphique analogue a été élaboré.

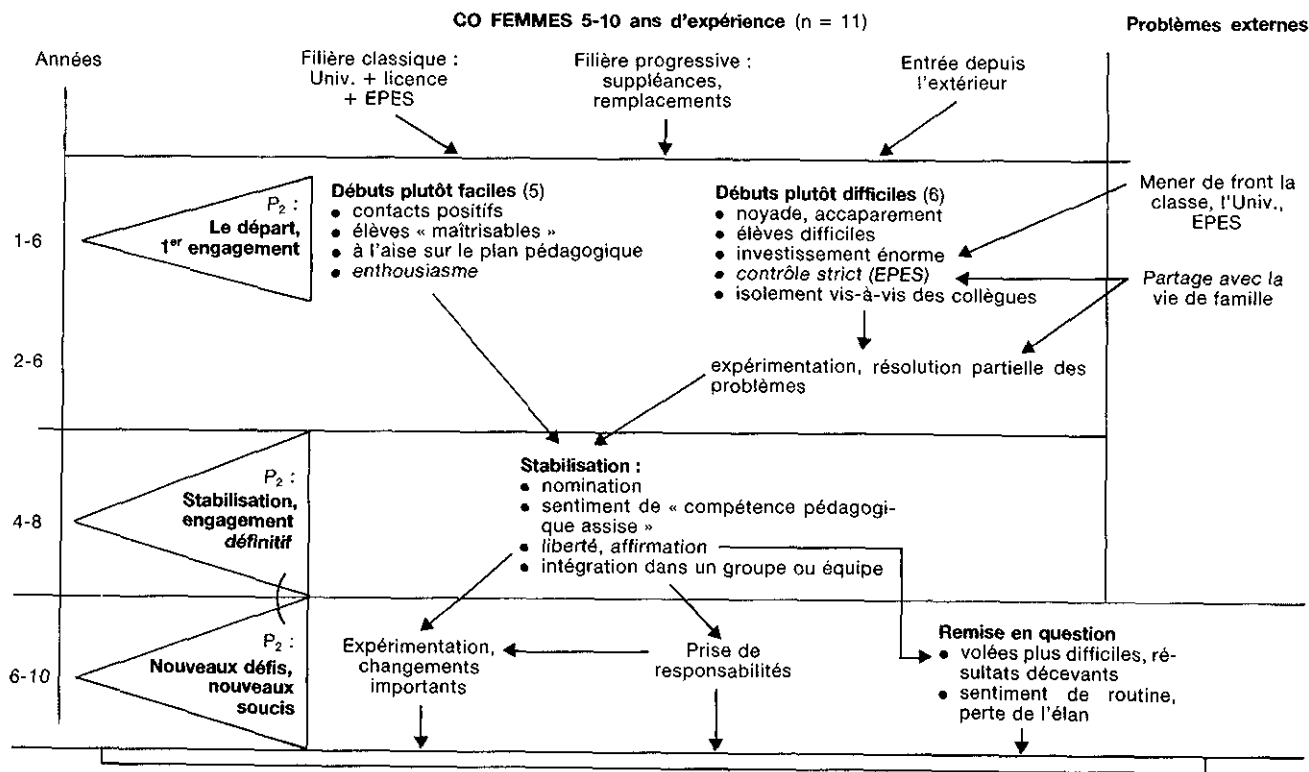


Figure 1
Itinéraire professionnel d'un sous-groupe de l'échantillon

Pour ce sous-groupe, l'analyse des leitmotifs et des facettes évoqués fait ressortir clairement 3 phases : les débuts, la stabilisation et « nouveaux défis, nouveaux soucis ». Pour celles évoquant des « débuts faciles » (environ la moitié), il est question de contacts positifs avec les élèves, du sentiment d'avoir affaire à des élèves « maniables » et, pour quelques-unes, d'un grand enthousiasme qui nourrit un investissement majeur. En revanche, pour les débuts difficiles, c'est une quasi-litanie : accaparement par l'investissement requis, par la tension ou l'incertitude ou par le tâtonnement continue ; élèves difficiles à manier et, pour quelques-unes, des problèmes de contrôle administratif « trop étroit » ou même « policier », ou bien des problèmes d'isolement par rapport aux collègues.

La deuxième phase s'appelle « Stabilisation et engagement ». Elle signifie surtout (a) l'engagement administratif, par la nomination ; (b) la décision de rester dans l'enseignement ; (c) la consolidation pédagogique ; et (d) le sentiment d'autonomie — « J'ai mes classes, mes élèves ; je peux faire comme je veux. Plus de visites, plus de "supervision". Je suis libre. »

Dans l'analyse de l'ensemble des sous-groupes, ce thème de « stabilisation, vécu positivement », est une constante. Dès lors, on peut se poser la question suivante : que faut-il pour « bien » se stabiliser ? Quels en sont, en quelque sorte, les « prérequis », les conditions à remplir ? A travers l'analyse des thèmes et des facettes, on a pu extraire 6 « conditions de stabilisation » :

1. **S'engager définitivement** : ne plus rester à cheval sur plusieurs carrières possibles ;
2. **Etre nommé** : avoir une stabilité d'emploi.
3. **Avoir des classes « maniables » et des rapports satisfaisants avec les élèves**, en sachant notamment à quel niveau, dans quelle section on veut travailler et en y obtenant des heures principales d'enseignement.
4. **Maîtriser les facettes pédagogiques de base** : la discipline, l'organisation de l'année, disposer de cours et d'exercices intéressants, savoir pratiquer le travail en groupe hétérogène.
5. **Réunir autour de soi un noyau de collègues « conviviaux »** et avec qui l'on peut collaborer.
6. (surtout pour les femmes) **Trouver un équilibre avec la vie de famille**, notamment en étant largement disponible auprès des enfants.

Pour ceux arrivant à la 3^e phase, « Nouveaux défis, nouveaux soucis », les parcours divergent. Pour un sous-groupe, la suite est vécue positivement (diversification, expérimentation, investissement dans les changements institutionnels). Pour d'autres cette phase représente une

prise de responsabilité (président de groupe, responsable de bâtiment). Pour d'autres encore, la 3^e phase est problématique. C'est la routine qui s'installe, le taux d'énergie qui baisse, la maîtrise en classe qui est menacée par des volées plus difficiles.

En suivant la trajectoire à travers ces phases, on peut regrouper les enseignants qui passent par les mêmes étapes et évoquent les mêmes facettes. On aboutit ainsi à 4 scénarios-type :

Carrière harmonieuse : débuts faciles, stabilisation, approfondissement et diversification et/ou prise de responsabilités.

Harmonie acquise : débuts difficiles, résolution, stabilisation, approfondissement et diversification.

Remise en question : débuts faciles, stabilisation, remise en question devant le sentiment de routine ou de lassitude et/ou devant des volées plus difficiles.

Carrière difficile : débuts difficiles, résolution partielle, stabilisation, remise en question.

VI. - LES ITINÉRAIRES-TYPE

Ayant parcouru les itinéraires de 16 groupes d'enseignants, variant de 5 à 40 années d'expérience et de 28 à 65 ans, nous avons tenté quelques analyses transversales à travers l'identification des « scénarios » qui regroupent les enseignants des différents sous-groupes. Ainsi, en appliquant cette même technique de « superposition progressive », nous avons réanalysé les graphiques récapitulatifs en fixant un seuil minimal (normalement de 15 %) des cas qui suivent **exactement** les mêmes séquences entre les mêmes leitmotifs évoqués. Par exemple, dans le premier groupe (v. plus bas) de 34 enseignants, une filière-type devait être suivie par au moins 5 personnes pour être reprise dans l'analyse.

cette démarche a produit 4 itinéraires-type : **Harmonie acquise, Remise en question, Remise en question résolue/non-réolue, et Renouveau, avec suite positive/négative**. Les deux premiers scénarios regroupent surtout les « jeunes » (5-10 ans, 11-19 ans d'enseignement), et les deux derniers comprennent surtout les « moins jeunes » (20-29 ans, 30-39 ans). Regardons les tour à tour :

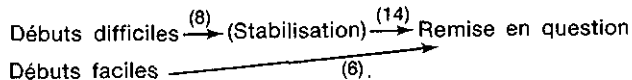
1. **Harmonie acquise** (5-10 ans, 11-19 ans d'expérience)

Débuts difficiles $\xrightarrow{(13)}$ Stabilisation $\xrightarrow{(13)}$ Expérimentation/
Diversification

13 maîtres constituent 17 % des personnes de ces deux groupes ayant fourni une réponse à cette question.

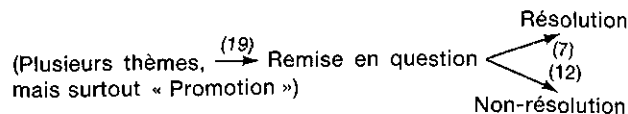
C'est un taux élevé si l'on considère qu'il s'agit de leit-motive fournis **spontanément**, sans sondes ni suggestions. Sans doute, cet itinéraire correspond à une voie assez « archétypique » par laquelle on passe en début de carrière.

2. **Remise en question** (5-10 ans 11-19 ans d'enseignement)



14 personnes constituent 18 % de la population de référence. C'est en quelque sorte l'itinéraire-type « appareillé » au précédent, et il est nettement plus pénible. Là aussi, nous aurions affaire à un parcours « archétypique ».

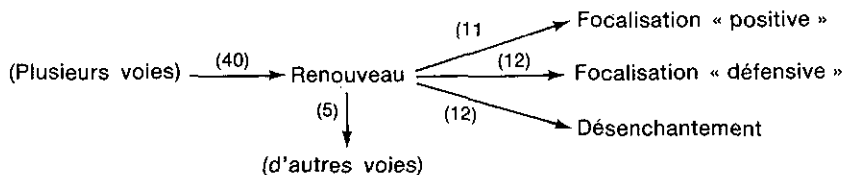
3. **Remise en question, avec résolution et non-résolution** (11-19 ans, 20-29 ans d'enseignement)



C'est évidemment la poursuite de l'itinéraire « Remise en question chez les plus jeunes. Il finit « mal », si l'on peut dire, chez la majorité, mais ce n'est pas encore l'étape ultime de la carrière. Numériquement, ces 19 personnes constituent 25 % de la population de référence ayant répondu à cette question.

4. **Renouveau, avec une suite positive ou négative** (11-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans d'expérience)

C'est l'itinéraire le plus représentatif. Dans la première partie du parcours, il regroupe 40 % des répondants des 3 groupes concernés. Comme il y a plusieurs embranchements par la suite, ce pourcentage diminue.



Ce parcours est le plus lié à un contexte historique précis, celui des années 1962-1974 (le « renouveau »). Il n'est donc pas évident que les plus jeunes vont nécessairement passer par là. Cependant, ce thème de focalisation revient constamment chez les plus âgés, qu'ils aient été associés aux réformes ou non. On est là, peut-être, devant un autre thème « classique » qui intervient en fin de carrière et qui comporte deux branchements : une focalisation « sereine » et une focalisation « amère ».

Ici « focalisation » signifie surtout repli, tri sélectif, travail dans son coin, diminution de l'investissement sur le plan institutionnel et, relativement souvent, plaintes vis-à-vis de l'état actuel des choses contre lequel on cherche à se protéger. Tel Candide au terme de péripéties multiples, on cultive son jardin, en regrettant les surlend-mains des réformes structurelles qui ont déçu.

Examinons, à ce propos, quelques données plus statistiques. En effet, la distribution des leit-motive est révélatrice. Le leit-motiv « Focalisation, tri » est évoqué spontanément par 47 % des cas arrivés à ce stade (n = 91), et le leit-motiv « Désinvestissement, repli » par 37 %. Précisons que ce ne sont pas nécessairement des leit-motive amers ou résignés ; ils représenteraient plutôt une recanalisation des énergies. **Mais ce profil est plutôt frappant**

lorsqu'on le compare avec la phase médiane, laquelle a un caractère volontaire, énergique, investi, public. Il est frappant aussi lorsqu'on constate que les hommes ont « investi » les leit-motive activistes en mi-carrière plus fortement que les femmes, alors que ces mêmes hommes, en fin de carrière, évoquent davantage que les femmes les leit-motive « focalisation » et « désinvestissement ».

Tous se passe comme si les hommes misaient davantage sur leur carrière que les femmes, lesquelles maintiennent d'autres investissements tout au long de leur carrière. Cela fait que la satisfaction professionnelle est moins décisive pour celles-ci sur le plan affectif ; elles paraissent mieux encaisser les déceptions et moins s'enthousiasmer lors des réussites, et donc maintenir un niveau d'engagement plus constant vers la fin de la carrière. En revanche, pour les hommes, notamment ceux du secondaire inférieur, c'est une progression plus saccadée, en quelque sorte la croisade suivie du repli. D'autres données de la recherche corroborent cette inférence.

Le fait qu'il n'y ait pas de différences par rapport aux leit-motive de la dernière phase entre les enseignants des différents groupes (11-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans d'expérience) renforce l'hypothèse que ces leit-motive transcendent les facteurs sociaux et historiques, au moins

partiellement. En effet, il est même possible que ces thèmes soient suffisamment « classiques » pour décrire les fins de carrière dans de multiples professions, à de multiples moments historiques.

VII. - PEUT-ON PRÉDIRE UN DÉNOUEMENT DE CARRIÈRE HEUREUX OU MALHEUREUX ?

Au vu de ces données qualitatives, nous n'avons pas pu résister à la tentation de chercher une « voie royale » menant à la focalisation positive. Il s'avère que seule une séquence contient une proportion très élevée de dénouements heureux :

Promotion → Expérimentation/ → Focalisation positive
Renouveau

Ce n'est pas la seule voie, mais c'en est en quelque sorte la plus sûre. Il s'agit surtout d'enseignants ayant 30-39 ans d'expérience et dont la majorité décrit ses propres débuts en termes soit « d'enthousiasme » soit de « volées faciles ». Autrement dit, ces gens débutent bien, si l'on peut dire, et ils paraissent bien terminer leur carrière — non sans des moments pénibles. Cependant, l'inverse n'est pas aussi clair ; ceux débutant dans la difficulté n'ont pas nécessairement une plus grande chance de terminer dans la « focalisation négative ».

En revanche, les voies royales vers la focalisation négative sont plus claires. Nous avons d'une part la séquence « Stabilisation → Remise en question → Focalisation négative/non résolution ». D'autre part, il y a la séquence « Expérimentation/Renouveau → Focalisation négative ». Dans le premier cas, ce sont surtout les enseignants du groupe 20-29 ans d'expérience qui en sont victimes. Dans le second, ce sont les plus âgés (30-39 ans d'expérience) qui, manifestement, ont mal vécu les grandes réformes, soit par rapport à leur mise en œuvre, soit par rapport à leurs retombées.

Enfin, en utilisant les mêmes données, converties en codes alphanumériques, nous avons conduit une série d'analyses multivariées permettant de « prédire » le dénouement de la carrière. Plus précisément, nous avons essayé d'isoler les facteurs antécédents qui « discriminent » entre une carrière aboutissant à la « réalisation/satisfaction » et une carrière aboutissant au « désenchantement ». Avec une telle problématique, la méthode de choix est celle de l'analyse discriminante. Celle-ci permet notamment de spécifier le rôle joué séparément et relativement par chaque variable entrée dans l'équation et, en même temps, de calculer l'influence conjointe des variables sur une réponse de « satisfaction » ou de « désenchantement » dans la dernière phase évoquée par le répondant.

Tentative 1 : l'analyse des leitmotifs

Prenons d'abord les leitmotifs de la première phase, celle regroupant les enseignants qui ont débuté dans l'enseignement public avant la création du Cycle d'Orientalisation et du Collège dans sa structure « réformée ». En appliquant les règles statistiques d'usage, nous aboutissons à 4 leitmotifs qui discriminent entre la satisfaction et le désenchantement en fin de carrière. Toutefois, le pouvoir discriminant de chaque variable, ainsi que des variables prises collectivement, est très modeste. La corrélation canonique n'est pas significative, et ce sont surtout trois leitmotifs, « période agréable », « enseignement traditionnel » et « frustration, attente de mieux » qui, sans être significatifs, expliquent la variation. Autrement dit, bien que l'influence soit modeste, une première phase « agréable » anticipe une dernière phase « satisfaisante », alors qu'une première phase passée dans la « frustration » et dans ce qui est perçu comme « l'enseignement traditionnel, figé », anticipe — mais un peu moins — le « désenchantement » en fin de carrière.

Abordons ensuite les leitmotifs de la phase des débuts au CO et au Collège sous sa forme actuelle. Théoriquement, la prédiction devrait s'améliorer, car on est plus près de la dernière phase de la carrière. Celle-là s'avère la meilleure (corrélation canonique = .32, p. 08) sans être tout à fait significative. A l'examen des coefficients standardisés de la fonction discriminante, l'on voit que les leitmotifs « promotion sociale » et « années plutôt faciles » jouent le plus grand rôle et sont eux-mêmes corrélés avec l'axe « satisfaction ». Ainsi, un début caractérisé par la promotion (du primaire au secondaire, du secondaire inférieur au secondaire supérieur) et/ou par les années pédagogiques faciles anticipe un dénouement de « satisfaction ». Anticipe, mais n'assure pas — la prédiction ne joue exactement que pour 19 personnes (66 %) évoquant la réponse « satisfaction » dans la dernière phase.

L'analyse des leitmotifs en mi-carrière produit une prédiction améliorée (corrélation canonique = .45, p. 06), ainsi que 7 leitmotifs qui discriminent de façon significative ou presque entre les réponses « satisfaction » et « désenchantement » à la phase ultime. Mais la fonction discriminante est la mieux représentée à travers deux leitmotifs, « accalmie, retour au traditionnel », et « Interrogation, remise en question ». Et ceux-ci prédisent surtout la réponse « désenchantement » en fin de parcours. Cette « accalmie », comme nous l'avons vu dans l'analyse qualitative, représente le soulagement chez ceux se disant « broyés » par les événements de mai 1968 et heureux que le système ait repris des contours plus traditionnels dans les années 1975-1985.

Récapitulons. Une phase ultime de « satisfaction » est prédite, mais de façon modeste, par une première étape,

précédant la création du système actuel, vécue comme « période agréable », et par une phase des débuts, dans le système moderne, caractérisée par la « promotion sociale » ou par les « années faciles » sur le plan pédagogique. **C'est un peu comme si les « bons débuts » anticipaient les « bons dénouements ».**

En revanche, une première étape de « frustration, attente de mieux » dans ce qui est perçu comme « l'enseignement traditionnel, figé » n'est pas prometteuse, pas plus qu'une phase « d'interrogation, remise en question » en mi-carrière. Ces leitmotifs anticipent, sans toutefois déterminer, une dernière phase de désenchantement.

Enfin, nous n'avons pas pu résister au désir de mettre tous les leitmotifs dans l'équation et de voir si l'addition linéaire prédisait la probabilité d'une dernière phase de satisfaction ou de désenchantement. Pour résumer, la fonction discriminante qui ressort est la mieux représentée par 6 variables. La corrélation canonique est significative (.47, p .02), **mais seule la contribution de deux leitmotifs ajoute de façon significative à la fonction. Ce sont « accalmie, retour au traditionnel », qui anticipe toujours le « désenchantement », et « période agréable », qui anticipe la « satisfaction ».** Les deux leitmotifs, rappelons-le, interviennent avant la création du système actuel et décrivent donc surtout la volée de 30-40 ans d'expérience. On pourrait ainsi croire qu'une forte sous-population de ces « vieux routiers » a bien vécu sa carrière, du moins au début et à la fin. Ce n'est déjà pas mal.

Tentative 2 : l'analyse des facettes

Le travail ici a été un peu différent. Vu le nombre important de facettes, nous les avons condensées par le truchement d'une analyse factorielle. Ensuite a été calculé un score factoriel sur chaque facteur pour chaque répondant terminant son récit par un leitmotif de « satisfaction » ou de « désenchantement ». Dès lors, la méthode statistique choisie est l'analyse de variance, suivie de l'analyse de régression multiple (stepwise).

Commençons par les facteurs extraits de la phase précédant la création du CO et du Collège dans sa forme actuelle. Les analyses sont peu concluantes. Quant à la phase « des débuts », les analyses sont légèrement plus décisives. Les deux facteurs entrant dans la régression et s'approchant d'un seuil significatif sont **maîtrise pédagogique contre tâtonnement** (un facteur bi-polaire), associée à la satisfaction, et **remise en question**, associée au désenchantement. Toutefois, les choses sont peu jouées à ce point, statistiquement parlant, avec seulement 7 % de la variance expliquée.

On arrive enfin à une prédiction significative sur le plan statistique dans l'analyse des facettes de la mi-

carrière, mais celle-là n'est pas très déterminante (11 % de la variance expliquée). Les facteurs qui comptent sont **désillusion**, en rapport avec le désenchantement en fin de parcours, et **efficacité**, associée à la satisfaction. **Ainsi, deux facteurs à résonance pédagogique, « maîtrise pédagogique » et « efficacité », semblent anticiper un dénouement de carrière positif, alors que deux facteurs plus globaux et en partie structuraux, « remise en question » et « désillusion », anticipent le désenchantement. En particulier, une phase d'interrogation forte en mi-carrière semble plus difficile à rectifier par la suite.** En effet, il y aurait moins de probabilité de vivre un « deuxième souffle » qu'une fin de carrière insatisfaisante. D'autres données de la recherche confirment fortement cette tendance : une forte remise en question en mi-carrière tend à se reproduire périodiquement par la suite, non pas à se convertir progressivement en « sérénité » professionnelle.

Enfin, nous avons fait une analyse analogue avec les facteurs de la troisième phase. Comme ceux-ci étaient très proches temporellement — parfois même simultanés — des jugements de « satisfaction » et de « désenchantement », plusieurs se sont révélés très significatifs. Pour le pôle « satisfaction », les facteurs les plus significatifs sont **satisfaction** (p < .001), **expérimentation et équilibre** (p < .001) et **efficacité**, tri (p .04). Pour le pôle « désenchantement », les facteurs significatifs sont **amertume** (p < .001) et **usure** (p .003). Ce sont également les mêmes variables qui entrent d'abord dans la régression et qui, prises ensemble, expliquent 71 % de la variance.

Ce ne sont pas, à proprement parler, autant des prédicteurs de fin de carrière que des accompagnateurs. Rester actif, garder une activité externe à l'école, obtenir de bons résultats, trier entre les tâches pour en trouver les plus intéressantes : ces choses constituent ce qui est jugé globalement comme la « satisfaction ». En revanche, l'amertume (perception des conditions de travail plus ingrates, des obstacles au changement, des conflits avec la direction) et l'usure (élèves plus difficiles ou amorphes, sentiment de routine) s'accumulent pour produire un jugement de désenchantement.

Il reste un dernier exercice : celui consistant à faire entrer dans l'équation tous les facteurs mentionnés pour les 4 phases évoquées. Nous l'avons fait par le truchement d'une analyse discriminante, en anticipant que la fonction discriminante soit dominée par les facteurs de la dernière phase (ce qui fut le cas). Mais il fallait voir si certains thèmes émergeant plus tôt dans la carrière se révéleraient tout de même significatifs.

Le résultat est assez satisfaisant. Six facteurs entrent dans l'équation qui définit la fonction discriminante (corrélation canonique = .84, p. < .001). La classification prédit correctement 89 % des cas de « désenchantement » et

97 % des cas de « satisfaction ». Bien entendu, ce sont les facteurs de la troisième phase (**satisfaction, expérimentation et équilibre, amertume**) qui déterminent conjointement et le mieux la fonction discriminante. Toutefois, un facteur de la phase des débuts, **maîtrise** (par opposition à « tâtonnement »), joue un rôle significatif, ainsi que deux facteurs de la phase médiane, **efficacité/détente et désillusion** (échec des réformes, conflits avec la direction).

Ainsi, le fait de s'estimer satisfait ou désenchanté en fin de carrière n'est pas encore déterminé en début de carrière, mais à ce stade l'aisance pédagogique est un bon signe. C'est surtout lors de la phase suivante que les choses se précisent. A nouveau, le sentiment d'efficacité et de détente sont prometteurs, et la remise en question forte ne l'est pas, pas plus que la résistance aux réformes majeures (le leitmotiv « accalmie, retour au traditionnel »). Enfin, cette analyse suggère que c'est l'investissement pédagogique, au sein de la classe, qui est plus « payant » en termes de satisfaction professionnelle, que l'investissement dans les réformes de structure, même si ces moments de « renouveau » sont perçus très favorablement au moment de les vivre.

CONCLUSIONS

Si l'on revient au modèle de synthèse présenté dans la première partie de cet article, on constate que les données suisses se situent bien dans les parcours identifiés dans d'autres études empiriques. L'apport de notre étude est d'avoir cerné **les trajectoires entières**, plutôt

que de s'être adressé à l'une ou l'autre phase ; c'est la première fois que l'ensemble des phases de la carrière a été étudié empiriquement, et ceci auprès d'un échantillon provenant de plusieurs groupes d'âge.

En outre, cette étude permet de discerner les contours d'une carrière « harmonieuse », ainsi que de ceux d'une carrière « désenchantée », et d'en identifier les étapes décisives. Reste à voir si, à partir de ces données, les carrières harmonieuses peuvent être « construites » délibérément ou si les carrières malheureuses peuvent être contournées. De nombreuses indications dans la recherche suggèrent que oui. Par exemple, nos analyses suggèrent qu'un paramètre crucial est **la manière dont les établissements sont gérés**. Schématiquement, une gestion de nature essentiellement « administrative » finirait par produire des taux de « routine » ou de « désenchantement » relativement élevés chez le corps enseignant, et ceci assez tôt dans la carrière. En revanche, un directeur qui **gère les carrières** de son personnel enseignant, en restant sensible aux défis et aux écueils des différentes étapes auxquelles parviennent ses enseignants, crée ainsi un lieu de travail professionnel dans lequel on paraît bien vieillir, un lieu dont on se désengage nettement moins au fur et à mesure des années. C'est visiblement une piste prometteuse, et c'en est une que nous comptons poursuivre dans la prochaine étape de nos recherches.

Michael HUBERMAN

Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Références

- ADAMS, R. (1982), Teacher Development : A look at changes in teachers' perceptions across time. *Journal of Teacher Education*, 23, 4, 40-43.
- BALL, S. & GOODSON, I. (eds.) (1985), *Teachers' Lives and Careers*. Lewes, UK : Falmer Press.
- BALTES, P. & BRIM, O. (1982), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 4. New York : Academic Press.
- BECKER, H. (1970), The career of the Chicago schoolmaster. In H. Becker (ed.), *Sociological Work : Method and Substance*. Chicago : Aldine.
- BEDARD, R. (1984), Les modèles de développement de l'adulte. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 10, 3, 447-463.
- BURDEN, P. (1981), Teachers' perceptions of their personal and professional development. Cited in S. Feiman-Nemser, Learning to teach. In L. Schulman et F. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York : Longman, 1985.
- BUTT, R., et al. (1985), *Individual and Collective Interpretations of Teachers' Biographies*. Lethbridge, Canada : University of Lethbridge.
- COOPER, M. (1982), *The Study of professionalism in teaching*. Paper presented at American Educational Research Association, New York.
- ERIKSON, E. (1950), *Enfance et Société*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GOULD, R. (1978), *Transformations : Growth and change in adult life*. New York : Simon & Schuster.
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984), *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Editions du Seuil.
- HUBERMAN, M. (1971), *Adult Development and Learning from a Life-Cycle Perspective*. Paris : Royaumont.
- HUBERMAN, M. (1974), *Cycle de Vie et Formation*. Vevey : Editions Delta.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A. (1979), Cycle de vie et enseignement : Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34, 2, 113-129.
- HUBERMAN, M. et collaborateurs (1988), *La vie des enseignants*. Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- INGVARSON, L. & GREENWAY, P. (1984), Portrayals of teacher development. *Australian Journal of Education*, **28**, 1, 45-65.
- LEVINSON, D., et al. (1978), *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- MACDONALD, B., & WALKER, R. (1974) *Safari*. Colchester, UK: Centre for Applied Research in East Anglia.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984), *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- NEWMAN, K. (1979), *Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- PETERSON, W. (1964), *Age, teachers' role and the institutional setting*. In B. Biddle & W. Elena (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart.
- PRICK, L. (1986), *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- SIKES, P. (1985), The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (eds.), *Teachers Lives and Careers*. Lewes, UK: Falmer Press.
- SIKES, P., et al. (1985), *Teacher Careers: Crises and continuities*. Lewes, UK: Falmer Press.
- SUPER, D. (1957), *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- SUPER, D. (1980), A life-span, life-space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, **13**, 282-298.
- SUPER, D. (1985), Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, **40**, 4, 405-414.
- WHITE, R. (1952), *The Study of Lives*. New York: Dryden.

HISTOIRES DE VIE PROFESSIONNELLE ET FORMATION

par Jean GUGLIELMI

La formation continuée des personnels de l'Education Nationale a été mise en place en 1982. A l'origine, les besoins individuels en constituent la composante principale et nécessitent la mise en place de recherches propres à identifier les différents facteurs et les différentes sources de variations susceptibles de l'influencer. A côté d'enquêtes importantes comme celle de Bourdoncle et Lombrose (5), nous proposons des « effets-loupes » sur des histoires de vie professionnelle.

LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Au cours des six dernières années, d'une manière systématique, s'est déroulé en France, la formation des personnels de l'Education Nationale (1). L'effort a porté essentiellement sur la formation continue des enseignants du second degré, car ils représentaient un ensemble qui n'avait pas fait l'objet de dispositions organisées si on les compare aux dispositions réglementaires dont bénéficiait le corps des instituteurs. Elle a pris des formes différentes, du simple stage de trois jours à l'organisation de formation annuelle pour les formateurs en informatique, voire pluriannuelle, pour les enseignants de technologie dans les collèges. L'effort a été très important, il se continue actuellement.

Cependant, malgré l'évolution des Plans Académiques à la Formation (PAF) (2), l'intérêt et la fréquentation des différentes formations proposées en quantité et en qualité, il est difficile d'anticiper tous les besoins et toutes les attentes, et, d'y répondre. La pratique montre que des enseignants ne trouvent pas toujours la formule qui leur convienne et ne fréquentent aucune des formations proposées. Quelles en sont les raisons, comment les mettre en évidence, comment pallier ? Telles sont les principales questions que nous nous sommes posées.

Des essais furent tentés et chaque année des initiatives nouvelles furent prises, comme par exemple :

— Mise en place de groupes de perfectionnement et de recherche qui prennent en compte la demande d'un groupe d'enseignants à condition qu'un sujet soit proposé et qu'un compte-rendu soit donné à l'issue de la séquence portant : soit sur des applications pédagogiques, soit sur des conclusions de recherche agréées. Cette initiative a donné de bons résultats.

— Formations d'intervenants (« formateurs de formateurs ») pour améliorer l'efficacité du système au niveau de la prise en compte des besoins individuels et collectifs.

— Formation sur établissement pour prendre en compte la demande à sa source et être au plus près des exigences du terrain (3).

LA RECHERCHE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

C'est dire qu'étant donné les problèmes de formation esquissés ci-dessus, il ne faut pas cesser d'explorer de nouvelles voies sur les problèmes de formation initiale et continue des personnels de l'Education Nationale en les dépassant pour essayer d'intégrer les recherches et les expériences accumulées dans le champ de la formation et de l'animation des adultes. Des publications existent. Plusieurs exemples illustrent les disfonctionnements responsables. Les produits de la recherche sont publiés, répertoriés, inventoriés et facilement accessibles par l'interrogation de banques de données. Elles peuvent fournir des solutions aux problèmes posés sur le terrain, cependant, il serait nécessaire de voir comment l'information en général et plus particulièrement l'information sur la recherche passée et en cours pourraient être utilisées pour que les enseignants puissent maîtriser les sources documentaires.

D'abord, l'enseignant, comme un médecin, doit être au courant de l'évolution des contenus de ses enseignements, des méthodes et des techniques de formation, comme tout ce qui concerne la communication dans la relation enseignant-enseigné, formateur-formé ou éduca-

teur-éduqué, elles englobent non seulement les progrès au niveau des savoirs, mais aussi au niveau des progrès technologiques proprement dits.

Ensuite, leur attitude vis-à-vis de cette information-documentation ne doit pas rester passive, son utilisation passe par une appropriation active soit par l'application-production de réalisations pédagogiques seul ou en groupe, soit par son prolongement par des recherches-actions propres à développer le perfectionnement des intervenants (enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs).

Enfin, au niveau des buts, il paraît évident que ce sont les capacités du formé qui sont en jeu. Dans ce domaine les publications sont très nombreuses et les ressources des enseignants très importantes. Pour les exploiter, il faut mettre les enseignants en communication les uns avec les autres et instaurer le dialogue (4).

C'est pour apporter des réponses à toutes ces interrogations qu'il semble nécessaire de mettre en place des recherches d'accompagnement de cet effort permanent de formation développé par les MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale). La tentative d'histoires de vie professionnelle que nous présentons ici s'inscrit dans cette perspective.

LA « FORMATION SUR MESURE » DE L'ENSEIGNANT : QUELLES ORIENTATIONS ?

L'enseignant du second degré, apporte avec lui ce qu'il est, la formation qu'il a reçue, initiale ou continue, qui lui donne des capacités de résoudre les problèmes qu'il va rencontrer (5). Au niveau disciplinaire, elle est acquise à l'université et contrôlée au niveau de concours dont le plus élevé est l'agrégation. Au plan pédagogique, elle est acquise empiriquement et développe une capacité personnelle de répondre aux différents rôles que le professeur est amené à jouer sur le plan de l'enseignement, de la formation et de l'éducation. Il est quelquefois conduit à exprimer cette expérience au sein de mouvements de professeurs dont le plus structuré est l'IREM, sans ignorer toutes les associations de spécialistes qui jouent un rôle identique et qui sont très actives.

Or, ce type de formation entraîne des plans de formation continue qui n'offrent que des stages s'inspirant majoritairement de contenus scientifiques et didactiques, on peut faire alors l'hypothèse que le renouvellement des perspectives et des offres, touchera de nouvelles populations.

Par conséquent, si nous voulons développer une approche « sur mesure » et faire des études significatives

pour appréhender l'ensemble des capacités permettant de résoudre les situations rencontrées dans la vie professionnelle, il faut que nous prenions en compte l'expérience individuelle des enseignants dans le champ éducatif.

Si nous faisons donc des études de cas à partir d'une académie moyenne qui compte pour le premier et le second degré environ quinze mille enseignants, qui se répartissent à parts égales entre instituteurs et enseignants des collèges, des lycées d'enseignement général ou technique, des lycées d'enseignement professionnel. Il faut savoir que le corps des instituteurs est relativement homogène, et que dès 1972, fut mis en place assez facilement un système de formation continuée, tandis que le corps des enseignants du second degré est, par contre très hétérogène et va du contractuel remplaçant à l'agrégé d'une discipline en passant par une série d'intermédiaires dont la formation et le recrutement ont été laissés au gré des possibilités du moment, que ce soit dans l'enseignement général ou dans l'enseignement technique (6).

Dans le développement des actions répertoriées dans un Plan Académique de Formation, on en trouve peu qui sont vraiment faites « sur mesure ». Pour les réaliser on peut s'engager :

— soit sur celles qui relèvent de la personne et qui sont en relation avec les phénomènes de fatigue, de saturation, d'anxiété etc., mais, on sent très vite que ces stages centrés sur la personne ne permettraient pas de mettre en place des réponses exhaustives aux problèmes que nous posons ici, bien qu'ils en fassent partie,

— soit sur des histoires de vie professionnelle bien plus adaptées à une recherche qui se propose de mettre en évidence les besoins et les demandes des formés.

LES HISTOIRES DE VIE PROFESSIONNELLE

La mise en place d'une telle recherche a posé des problèmes difficiles sur le plan méthodologique. Comment choisir un échantillon représentatif dans une population de quinze mille enseignants et plus si on y ajoute les intervenants en formation et les retraités, sachant que pour instruire une histoire de vie il faut procéder cas par cas ?

Faut-il en tirer un au hasard, et continuer ainsi de proche en proche pour documenter le projet ? Ce serait une méthode, mais, l'imperfection du système serait permanente aussi bien du point de vue de sa représentativité que de l'histoire de vie elle-même, car le diagnostic étant réalisé il resterait toute l'incertitude du pronostic.

Nous avons donc décidé d'appliquer à cette population les dispositions prises dans la méthode des tests quand on sélectionne des items, méthode due à Flanagan qui compare à partir d'un critère ou de plusieurs critères donnés, les 27 % de l'échantillon d'une population qui y ont satisfait aux 27 % qui n'y ont pas satisfait, cette méthode a le mérite d'amplifier les différences et de préciser les écarts. C'est ce que nous avons postulé devant l'importance de la population des enseignants. Nous étions en présence de deux variables : soit la durée (du début à la fin d'une carrière) ; soit les critères présentés par la formation scientifique et pédagogique des enseignants à tous les niveaux de l'institution. La durée, déjà appréhendée par Huberman (?) dans ses travaux, nous a semblé mieux maîtrisable, comme variable-critère plus efficace pour classer le personnel enseignant que les formations scientifiques et pédagogiques qui représentent un ensemble complexe de variables en interaction difficilement identifiables.

Si nous prenons la durée comme référence, les populations qui nous intéressent se situent au début et en fin de carrière. Les enseignants au début de leur carrière, premier versant de l'étude, sont généralement dans des centres de formation et facilement identifiables. Une enquête est en cours, elle se déroulera en 1988-1989. A ce sujet, dès que nous ne faisons plus appel au volontariat, les travaux de recherche dans ce domaine nécessitent des négociations. Nous avons ainsi appris que, n'importe quelle recherche dans les domaines de l'éducation, entraîne une négociation et si elle n'a pas eu lieu, c'est parce qu'on a voulu l'ignorer. C'est une dimension encore mal connue. Elle est aussi bien collective qu'individuelle et elle ne peut pas être évitée sinon les résultats ont une autre signification qu'ils auraient eu dans un contexte différent. Habituellement réservée aux domaines diplomatique et syndical, la négociation devient une donnée intégrante de la recherche dans le domaine éducatif. Nous l'étudierons comme variable des situations que nous explorerons.

Les enseignants en fin de carrière, deuxième versant de l'étude, sont sur le point de prendre leur retraite ou l'ont déjà prise. Pour les rencontrer, nous nous sommes adressés à l'Université du Troisième Age de l'Université de Caen en proposant un cycle sur les histoires de vie, des « étudiants du troisième âge » ont répondu à notre invitation (8). Ils constituent notre première population de travail.

Le groupe qui se composait, à l'origine de six personnes dont cinq d'entre elles avaient fait une carrière dans l'enseignement, avait aussi attiré un membre de profession libérale à la retraite qui était fils et mari d'institutrice. L'une d'entre elles devait abandonner le travail après la première rencontre, car, le contrat ne lui conve-

nait pas. Nous n'avons pas eu d'entretien complémentaire avec elle et nous ne pouvons que conjecturer sur son départ.

Le groupe comprit alors cinq personnes dont quatre, *deux hommes, deux femmes, rassemblent trois instituteurs à la retraite et un professeur du second degré, le dernier étant « une personne attirée par les problèmes de l'enseignement »*. Notre but était de réaliser avec eux une série d'entretiens non-directifs individualisés pour démêler *l'écheveau complexe de la formation reçue, des problèmes rencontrés dans l'exercice du métier, des capacités apprises et utilisées, des capacités non-apprises et utilisées soit qu'elles fussent déjà possédées par la personne, soit qu'elles fussent acquises par l'expérience sur le terrain au contact de sources diverses à identifier. Cet ensemble de témoignages devant nous permettre de mieux comprendre et expliquer la genèse et le développement des capacités professionnelles chez les enseignants.*

La négociation a été relativement longue, un certain nombre d'hypothèses durent être levées avant de commencer les entretiens. Le contrat final porta sur un travail d'entretien en groupe et sur la réalisation d'histoires de vie professionnelle.

Au cours de quatre séances, il en reste encore une à réaliser, *des histoires croisées de vie professionnelle* et un témoignage personnalisé par une personne vivant avec des enseignantes ont été recueillies. L'appellation « histoires croisées » est venue du fait que l'un des participants a employé à un moment donné l'expression « jouer au ping-pong » en faisant allusion aux échanges qui se déroulaient quand se développait le recueil de l'information.

Le groupe a eu sa vie propre et dans le développement des échanges on a bien senti les différences qui pouvaient exister entre des instituteurs et des professeurs du second degré, leur distinction est le reflet du monde institutionnel et de la manière dont les corps ont été créés et développés. Quels que soient l'origine et le niveau intellectuel, ils représentent deux entités séparées. A un moment donné du temps, il a été dit clairement que les problèmes des instituteurs n'étaient pas ceux des professeurs du second degré. *On peut même faire l'hypothèse que la continuation des travaux se feront à l'avenir sur d'autres bases.*

Il faut aussi remarquer, l'importance des résultats d'une négociation. Si nous avons suivi notre plan initial, nous n'aurions pas pu noter, d'une part, l'opposition en situation entre instituteurs et professeurs et gérer le suivi de l'opération dans de nouvelles conditions, d'autre part, deviner que toute tentative de transfert non aménagé de

formation du premier degré au second degré sera vouée à l'échec, soit par inadéquation des contenus, soit par incompatibilité de vues sur le suivi des enseignements (nous voulons signaler ici les rencontres intercycles destinées à aménager le passage des élèves de la fin de l'école primaire au début de l'école secondaire).

LES HISTOIRES DE VIE PROFESSIONNELLE : PREMIERS RÉSULTATS

Le matériel recueilli dont l'inventaire précis est en cours montre un certain nombre de catégories structurant les histoires de vie professionnelle. C'est ainsi qu'un intervenant dans des situations d'enseignement, de formation, d'animation ou d'éducation qu'il côtoie tous les jours, se caractérise, au niveau professionnel, par des pratiques qui pour être comprises et expliquées se rattachent à ce que nous appellerons un « scénario ». Quand un enseignant ou quand tout intervenant est en action, il développe un « scénario » qui, d'une part, s'appuie sur des pratiques qui s'organisent autour d'un plan où se mêlent la maîtrise des savoirs, les valeurs, auxquelles il attache de l'importance, les représentations diverses du formé, des parents, de l'institution et de lui-même... d'autre part, se transforment dans le temps au sein d'un processus dans lequel se dégagent des trajectoires professionnelles. D'après les témoignages que nous en avons, elles conduiraient à titre hypothétique les enseignants au bout de leur métier, ou bien, à le quitter en sortant du cadre de l'enseignement pour faire autre chose, ou bien, à rester dans l'enseignement et s'installer dans une attitude de refus pour l'exercice d'un travail jugé trop stressant.

Nous attendons des récits de vie professionnelle qu'ils nous renseignent sur cette composante que les analyses de pratiques ne semblent pas mettre en évidence, mais qui font l'objet d'études sous la dénomination de styles d'enseignement. L'étude de cas nous paraît plus appropriée dans cette perspective de recherche.

D'après les témoignages que nous possédons, des indices montrent que : l'action est structurée en fonction de constantes qui règlent les relations interpersonnelles dans la classe. Un des instituteurs affirmait : « il ne faut jamais faire le coup du mépris à un élève »... « J'étais très tâtilon, j'étais toujours sur le dos des élèves »... au travers des témoignages qui ont suivi, cette tonalité générale constitue le fondement de tous ses scénarios pédagogiques. C'est cet autre qui a été « élève d'une section moderne parmi les élèves suivant une section classique » et qui souffrait profondément de l'injustice du professeur qui ne s'adressait qu'à « l'élite, comme il disait ». Cette injustice a engendré un comportement égalitaire plus tard

quand il a exercé le métier d'enseignant. Là aussi, cette règle a constitué la trame de tous ses scénarios d'action pédagogique.

A côté de cette première catégorie, il y a celle qui est en rapport avec les savoirs professionnels qui se distribuent autour des savoirs scientifiques, des savoirs disciplinaires, des connaissances pédagogiques, et, des connaissances administratives que les enseignants gèrent et cultivent au gré de leurs intérêts et de leurs motivations, d'ailleurs, peu à peu, se dégage une dominante qui les conduit de manière élective vers les concours, la technologie, l'art etc. C'est une dimension qui conditionne l'orientation ou la ré-orientation des enseignants tout au long de leur carrière.

Les savoirs professionnels ne s'expriment pas à travers les disciplines mais dans la connaissance des lois et des règlements comme de la maîtrise au plan local du terrain et de tous les enseignants qui y enseignent. Ceci est valable pour les instituteurs mais pas pour les professeurs plus soucieux de l'art et de la manière d'enseigner leur discipline (l'anglais dans le cas présent) que de l'ensemble des professionnels qui la développent. A-t-il vraiment adhéré à cette profession ? Quinze ans de service lui permirent de prendre une retraite proportionnelle afin, paradoxe, de se consacrer à l'enseignement de l'anglais, seulement la méthodologie n'était plus l'enseignement scolaire de l'anglais, mais, l'enseignement audio-visuel de l'anglais pour adultes dans le cadre de la formation continue. D'ailleurs, son activité de formation n'a plus cessé et il anime maintenant des groupes de formation centrée sur la personne.

Les savoirs professionnels s'expriment aussi autour « d'idées sur l'éducation » qui s'organisent autour d'un projet pédagogique et d'un projet personnel. C'est lui qui commande les scénarios et l'attitude face aux savoirs professionnels. Théoriquement ils se regroupent autour de grandes tendances par ordre décroissant d'importance.

a) Il y a ceux qui voient dans l'école une possibilité de réalisation totale de l'enfant, de l'adolescent(e) et de l'adulte. C'est ce qui guide les tenants de l'éducation nouvelle. Une institution de formation adaptée à la personne et non le contraire. Les instituteurs présents ont adhéré tous les trois au mouvement Freinet après la Seconde Guerre mondiale pour cette raison.

b) Il y a ceux qui voient dans l'école, le lieu de préparation à la vie active, car, l'individu fait partie d'un groupe dont la pérennité passe par la formation. L'éducation doit être efficace, il faut « armer l'enfant, l'adolescent(e), l'adulte pour servir le groupe. Ce fut la thèse avancée par le professeur du second degré.

Mais, tous ensemble, ils avaient l'espoir que l'école ait le pouvoir de changer la société surtout après l'expé-

rience traumatisante de la guerre 1940-1945. Pour y parvenir, il faisait état de références explicites comme l'*Emile de J.-J. Rousseau*, ou l'Ecole de Freinet qui était celle qui répondait le mieux à leur idéal. Ce n'étaient pas les références du professeur qui croyait davantage aux technologies modernes dans l'enseignement des langues.

La liaison avec le projet pédagogique est toute faite, si le professeur d'anglais a vécu cette aventure c'est que dans son discours est apparu à un moment donné du temps un refus de la fonction professorale telle qu'il l'avait vécue : « jamais il ne serait comme eux ». Le fils et le mari d'une institutrice ne sera jamais instituteur, il l'a voulu ainsi, il exclut cette possibilité avant même qu'elle ne se présente, mais il épouse une institutrice, hasard fortuit ou rencontre obligatoire... C'est ce que nous avons appelé les trajectoires d'exclusion et de ré-orientation. Quant aux trois autres membres du groupe, tous instituteurs, ils ont été au bout de leur carrière. Tous les trois ont milité à l'Ecole Moderne, mouvement lancé par Célestin Freinet. Ils y ont adhéré très tôt.

CONCLUSION

Nous pensons qu'une telle méthodologie est susceptible d'apporter des données importantes dans la compréhension des processus de recrutement, de formation et de développement de la carrière des enseignants.

Les résultats obtenus montrent sur le plan personnel les phénomènes qui structurent l'action de l'enseignant et les mobiles qui le guident, mais aussi sur le plan collectif l'influence de l'environnement sur ses choix pédagogiques, même si l'échantillon n'est pas encore représentatif.

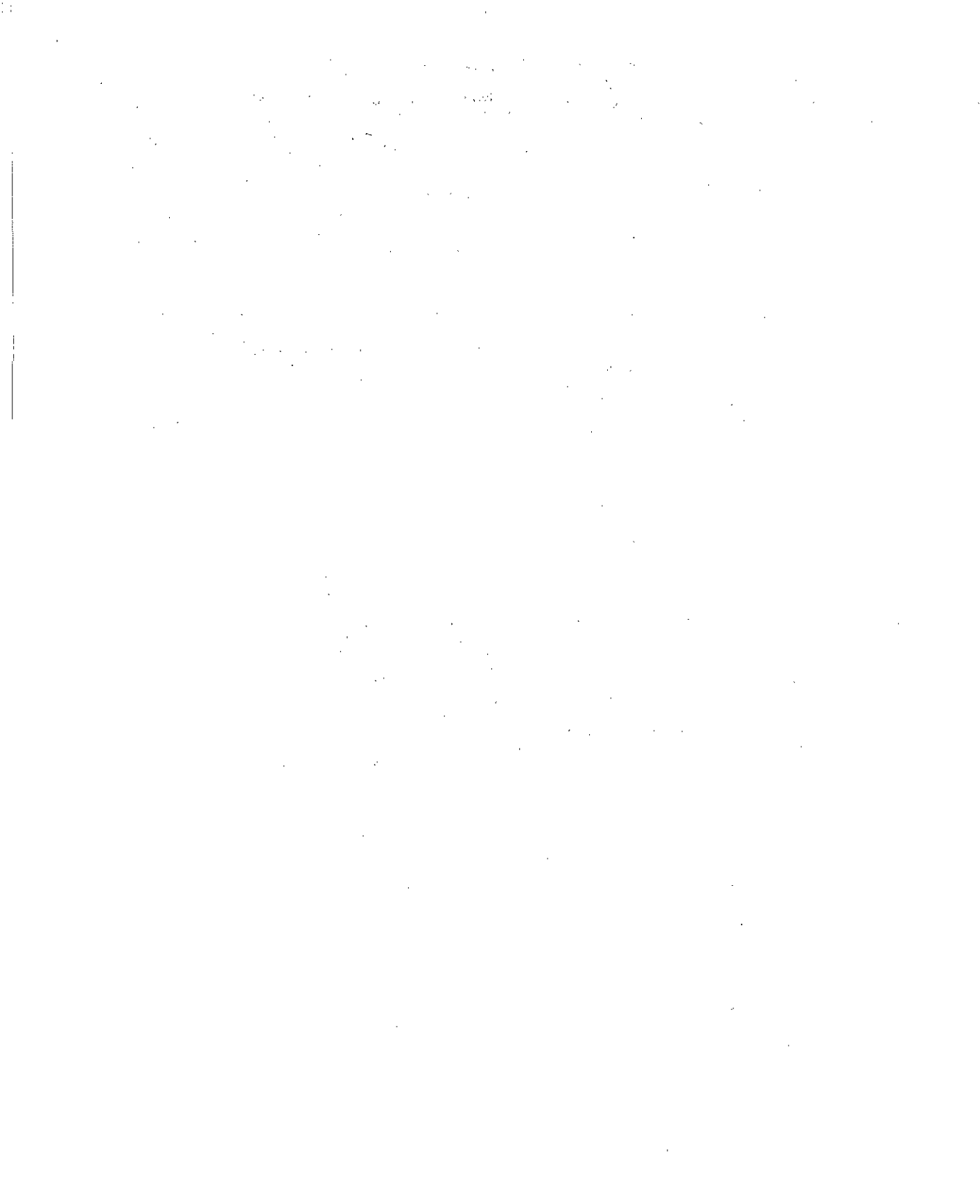
Le travail va se poursuivre dans cette direction, car, c'est un moyen puissant pour identifier l'évolution de la carrière des enseignants et apporter une « réponse sur mesure » aux problèmes qu'ils posent.

Jean GUGLIELMI

professeur
coordonnateur du Centre académique
de Formation, Caen

Notes et bibliographie

- (1) **Rapport au Ministre de l'Education nationale de la Commission de la Formation des Personnels de l'Education Nationale**, Paris, La Documentation Française, 1982.
- (2) L'arrêté du 4 juin 1982 stipule que le Chef de Mission Académique à la Formation des personnels de l'Education Nationale (MAFPEN), a pour tâche essentielle : l'élaboration et la publication d'un Plan Académique de Formation (PAF).
- (3) **Etablissement scolaire et formation des personnels**, Actes du Séminaire National de Rennes, 2, 3, 4 déc. 1987.
- (4) GTA (Groupe de Travail Autonome d'Approfondissement) et GFR (Groupe de Formation Recherche), Document interne 1988, MAFPEN-Caen.
- (5) BOURDONCLE (R.) et LUMBROSO (M.), **La formation continue des Enseignants du Second Degré**, Paris, INRP, 1986 (Collection Rapports de recherche, 1986, n° 8).
- (6) LEGER (Alain), **Enseignants du secondaire**, Paris, Presses Universitaires de France, 1983. (Collection l'Educateur) Remarque : abordant ce problème, Alain Leger montre la voie à suivre, mais, il aurait fallu que son travail aille jusqu'aux enseignants de l'enseignement technique qui sont aussi, depuis les objectifs de l'Education Nationale pour l'an 2000, des professeurs à part entière.
- (7) HUBERMAN (Michael), **Le cycle de vie professionnel de l'enseignant secondaire, cadres de référence et premiers résultats**, **Les Sciences de l'Education**, juil.-sept. 1984, 3, 149-168.
- (8) VIAL (Jean), **Les Universités du Troisième Age**, **Encyclopedia Universalis**, Universalis 1988, 388-392.



A QUOI PENSENT LES ENSEIGNANTS QUAND ILS PLANIFIENT LEURS COURS ?

par François TOCHON

Cet article présente la recherche en psychologie cognitive sur la planification des enseignants. Ce nouveau secteur de la recherche descriptive met en évidence l'inadéquation des modèles de formation en didactique aux réalités de la pratique pédagogique en classe.

L'enseignant fonctionne sur la base de l'intériorisation des plans antérieurs sous la forme de routines. Il filtre la connaissance au travers d'une structure d'accueil qui procède à la transposition didactique des informations. Les plans cognitifs générés par ce cadre intériorisé organisent les routines en interaction avec le terrain et permettent l'improvisation, c'est-à-dire l'adaptation des structures didactiques à la réalité mouvante de la classe.

Les modèles futurs de formation devraient prendre en compte les réalités du terrain et proposer des cadres didactiques souples impliquant l'adaptation interactive.

I. - REVUE DE LITTÉRATURE

La recherche sur les processus de pensée des enseignants prend chaque année plus d'ampleur (1). Ce corps descriptif de recherche a pris de l'envergure après des débuts difficiles, il y a vingt ans, époque où les premières enquêtes sur les constructions mentales et les catégories

que les enseignants utilisent pour organiser leurs expériences professionnelles s'opposaient aux courants corrélacionnels alors dominants. Depuis quelques années, les études se multiplient dans ce domaine. Cet engouement pour la description des processus de pensée s'explique en partie par les problèmes répétés rencontrés par les concepteurs de programmes et d'innovations, qui tâchent de prescrire des changements dans l'enseignement sans être conscients de l'importance des cognitions des enseignants dans les processus scolaires. Des difficultés pratiques innombrables naissent de l'ignorance du fonctionnement réel des pédagogues, de leurs représentations, de leur rationalité (Olson, 1982).

Inadéquation des théories

D'autres problèmes pratiques concernent la formation : les théories apprises par les enseignants en formation initiale s'évanouissent très vite de leurs connaissances courantes et les enseignants expérimentés rapportent qu'ils doivent oublier toute théorie quand ils arrivent sur le terrain, c'est-à-dire dans la salle de classe. Cet oubli ne peut être attribué à un manque de mémoire, mais à l'inadéquation des modèles de formation (Shavelson et Stern, 1981). La classe est le lieu de transformation du plan d'études écrit en plan d'études actif, et l'interprétation du curriculum est cruciale dans le choix de ce qui est enseigné à l'école. Cette interprétation doit être étudiée dans la genèse des plans de l'enseignant. Une formation ne tenant pas compte de cette nécessaire transposition, des problèmes pratiques du terrain pédagogique et de la rationalité des enseignants ne peut qu'échouer, faute de n'avoir su parler le « langage de la pratique » (Yinger, 1986 et 1987a ; Clark, 1988).

Une ligne de recherche sur les processus de pensée s'est occupée de la planification des enseignants. Jackson (1968), un des premiers à s'être penché sur ce problème, distingue la phase préactive ou postactive de la phase interactive : l'enseignant planifie ses cours avant la leçon (préaction) mais aussi entre deux leçons en fonction des leçons qui précèdent (régulation postactive) ; l'interaction en classe comprend elle-même des opérations cognitives de planification du moment qui suit en fonction de ce qui vient de se passer. Clark et Peterson (1986) ajoutent à ce cadre conceptuel des liens de nature cyclique ou réciproque entre la pensée organisatrice de l'action et le comportement observable de l'enseignant, tous deux étant soumis aux contraintes et ressources du contexte (2). Le simplisme du modèle instructionnel par objectifs en regard de la complexité de ce modèle descriptif explique peut-être le rejet fréquent par les enseignants des formations données en didactique, la plupart de celles-ci tenant très peu compte de la complexité des actions sur le terrain.

Et approche difficile des pratiques

Le paradigme de la recherche sur les processus de pensée contraste avec les paradigmes expérimentaux et corrélationnels de la recherche « processus-produit ». Depuis dix ans, ses méthodes se sont distancées de celles de la psychologie de laboratoire et se sont appropriées les techniques d'analyse de terrain chères aux anthropologues, aux ethnographes ou aux sociolinguistes (par ex. grilles de répertoires, journal de bord). La psychologie de laboratoire a contribué à la création de techniques comme le rappel stimulé, les entretiens cliniques, la saisie des lignes de conduite, la pensée à haute voix ou l'analyse de protocole.

Ces méthodes, dans la recherche sur la planification des enseignants notamment, soulèvent des questions épistémologiques, méthodologiques et techniques fondamentales. Elles dépendent du rapport rétrospectif et de l'introspection, ce qui pose des problèmes de validité et de fidélité (3).

Une adaptation constante

Taylor (1970) constate, dans une recherche auprès de 261 enseignants secondaires anglais, que le thème récurrent des préoccupations de planification est prioritairement centré sur les besoins, intérêts et aptitudes des élèves. Zahorik (1975) classe les décisions de 194 enseignants par ordre d'importance et en fonction de leur priorité : la décision citée par le plus grand nombre d'enseignants (81 %) concerne les activités des élèves. La nécessité de tenir compte des élèves explique probablement le rejet du rigide modèle instructionnel ; Shavelson et Stern (1981) ont à cet égard remarqué, en passant en revue trente-deux recherches examinant les intentions des enseignants et le lien entre ces intentions et leur comportement, que les enseignants n'emploient pas le modèle de Tyler (1950) qu'on leur a enseigné et qu'ils ne planifient pas par objectifs mais par activités, celles-ci s'adaptant mieux aux différents profils d'élèves. Zahorik, en 1970 déjà, remarquait que la planification selon un modèle linéaire par objectifs risquait de rendre l'enseignant moins sensible aux apports des élèves et de diminuer sa capacité d'écoute.

Yinger (1977) consacre une thèse entière à l'observation ethnométhodologique d'une enseignante primaire pendant une année scolaire. Il propose un modèle cyclique non linéaire des processus d'enseignement, en perpétuelle remédiation : les problèmes éducatifs se résoudraient dans le temps par l'élaboration progressive de plans constamment réajustés. Les phases de formulation de ces plans seraient 1) l'élaboration, 2) l'investigation, 3) l'adaptation, cette dernière phase incluant l'implanta-

tion, son évaluation et l'éventuelle « routinisation » du plan en cas de réussite de la stratégie sur le terrain.

...Nécessitant des routines

Les recherches de Yinger (1977), Bromme (1982), Cremmers et Westerhof (1982) présentent la planification comme un moyen pour l'enseignant de simplifier ses procédures pour accroître son efficacité dans un temps limité. Les modes de planification varient non seulement entre enseignants, mais dans le temps chez un même enseignant qui peut employer jusqu'à huit stratégies différentes (Clark et Yinger, 1979). Cependant, les traces de ces planifications sur le papier sont rares et l'analyse porte sur le processus cognitif lui-même, tant préactif qu'interactif (4). Yinger relève que des procédures de routine sont établies afin d'assurer le contrôle et la coordination de schèmes comportementaux ; ces routines jouent un tel rôle que Clark et Yinger définissent la planification comme une prise de décision relative à la sélection, à l'organisation et à la sériation de routines. Une importante revue de littérature sur les routines et les modèles de prise de décision lors de la planification est proposée en français par Charlier (1986) dans le cadre d'une thèse ; celle-ci appréhende la planification comme un ensemble de décisions qui résultent du traitement d'informations issues d'un contexte éducatif. Cette modélisation, réductrice puisqu'elle se limite à l'étude quantitative de l'aspect rationnel des processus de décision, contribue cependant à éclairer le sens du comportement des enseignants et s'avère utile en formation. Elle permet d'analyser certaines composantes de la situation éducative, de décoder ses représentations, d'analyser les causes possibles des comportements et les conséquences des décisions, ce diagnostic situationnel étant en soi une stratégie formative.

La métaphore de l'enseignant « décideur » tend aujourd'hui à céder la place à l'image de l'enseignant comme « professionnel ». Dans une optique de recherche récente, Shulman (1986) en vient à postuler que la connaissance de l'enseignant se cristallise en agglomérats situationnels comme des images de CAS, d'expériences vivantes et de bons exemples. Il reprend en cela l'analyse de Donald Schon (1983) pour qui la pensée professionnelle planificatrice de l'action jaillit d'un répertoire de connaissances pratiques qui génère des exemplaires (cas, anecdotes) ou des images métaphoriques permettant la compréhension des nouveaux événements.

Ce qui est troublant dans l'ensemble de ce corps de recherche, et particulièrement pour l'enseignement de la langue maternelle ou celui des sciences humaines, c'est la paradoxale rigueur des prévisions du cursus scolaire héritée de la recherche sur le curriculum, en regard de la liberté prise par l'enseignant chevronné qui « jongle avec

sa matière » lorsqu'il est en face de ses élèves, de façon imprévisible. Hashweh (1987) montre que — même en physique ou en biologie — plus l'enseignant est compétent, plus il prend de liberté dans l'utilisation des manuels. Cette liberté prise à l'égard des contraintes très fortes du système s'explique par la constante nécessité d'une adaptation au terrain pédagogique, à l'interaction avec l'apprenant.

... A partir desquelles improviser

Tenir compte des aptitudes interactives des enseignants dans la recherche sur l'enseignement pose des problèmes délicats. Comment expliquer par exemple l'aptitude d'un enseignant à orchestrer les activités mouvant de 25 élèves de niveaux différents, en constante interaction ? Comment les maîtres gèrent-ils simultanément la relation socio-affective et le contexte d'apprentissage ? Comment les enseignants « pensent-ils en action » ? Une esquisse de réponse est apportée par le chercheur empirique Yinger (1987b) sous la forme d'une théorie de l'improvisation.

Celui-ci remarque que quatre hypothèses tentent d'expliquer l'enseignement interactif chevronné : 1) suivre un plan bien construit ; 2) prendre des décisions interactives appropriées ; 3) s'appuyer sur des routines d'enseignement efficaces ; 4) suivre un « scénario mental » du curriculum. Ces actions, bien que reliées à l'enseignement efficace, n'ont qu'un pouvoir explicatif limité. Les bons pédagogues planifient, décident, mais les plans ne sont qu'approximatifs, les décisions sont rares, ce qui motive le rejet des deux premières hypothèses (cf. Clark et Peterson, 1986 ; Yinger, 1986 et 1987a). Les routines des enseignants (Leinhardt, Weidman et Hammond, 1986) et les scénarios à partir du plan d'études (Putman, 1985 ; Putman et Leinhardt, 1986) représentent des hypothèses plus robustes, ce sont celles qui amènent Shavelson et Stern à décrire la pensée interactive sous la forme de décisions prises à partir de routines, concept ensuite repris par Clark et Peterson.

Yinger (1987b) propose un modèle qui dépasse les précédents tout en incluant tant les pensées courantes, les actions contextualisées des routines ou scénarios, que leurs relations aux rares moments de décision. Il postule que le langage de la pratique est une langue modulaire fondée dans les solutions-noyaux issues d'expériences sur le terrain. Le modèle expert de la pratique serait l'improvisation, à partir des plans issus de cette langue modèle.

La conception la plus englobante

Yinger s'appuie dans sa démonstration sur la recherche associée à l'improvisation dans la poésie orale

traditionnelle, le théâtre, la musique, la conversation, et les cultures traditionnelles. La performance de l'enseignant est décrite comme un acte de composition, de planification et d'arrangement utilisant la connaissance par modules ainsi que l'aptitude à conduire des « conversations didactiques » sur la matière à traiter avec les élèves. L'improvisation est une « pensée modélisée incarnée » dans une action constamment rétrospective (Sudnow, 1978). Elle est constituée de « rôles préappris » en « production locale », mais dont les fondations « non locales » organisent la performance (Erickson et Shultz, 1982). Deux types de séquenciations concourent à organiser les plans de ces « conversations structurées » : la logique d'ordonnance des matières et l'interaction temporelle régissant les droits de communication. La compétence interactionnelle et communicative (Hymes, 1984) est fondée sur une compréhension des structures de tâche académique et de participation sociale telle que l'enseignant puisse naviguer de l'une à l'autre. L'improvisation n'est donc pas exempte de structure, elle provient de l'intériorisation des modules académiques et interactionnels qu'elle réarrange librement au gré du contexte. Cette « science du concret », pour reprendre Lévi-Strauss (1962), opère sur la route de l'« intuition sensible » en un « bricolage intellectuel » qui s'oppose aux méthodes analytiques de l'ingénieur. Elle s'exprime en un langage de la pratique à partir d'un univers instrumental clos, s'arrangeant « avec les moyens du bord ».

Le cadre conceptuel de Yinger (1987) rassemble huit propositions :

- 1) L'improvisation s'adapte aux situations sans analyse ni réflexion.
- 2) Elle se compose d'une série de modèles contextualisés de pensée et d'action.
- 3) Ces configurations globales de « pensée incarnée » sont planifiées et mises en action dans un champ de contraintes contextuelles.
- 4) La méthode de travail dans l'improvisation est rétrospective, utilisant des modèles de l'action passée pour planifier l'action à venir.
- 5) L'aptitude à improviser est fondée sur l'incorporation de modèles et de passages en réponse continue à des buts et exigences changeants ; l'erreur est utilisée comme « repère constructif » dans la planification de l'action en cours.
- 6) Les modèles improvisationnels sont structurés par l'action et constituent un cadre de travail.
- 7) L'aptitude à improviser est synthétique et combinatoire, et non analytique ; la performance est perçue en tous unitaires et dynamiques, progressivement composés des modèles de l'expérience.

8) L'improvisation est dirigée par le maintien de la relation : entre acteurs et matériel, entre acteurs et autres participants.

Yinger (1987b) propose de considérer l'arrangement-improvisation comme la méthode générale de l'enseignement interactif : selon lui, la délibération analytique est une exception et non la norme. La pratique est faite de « performances idiomatiques ». Cette théorie réunit plusieurs secteurs de recherche, c'est la plus englobante à l'heure actuelle.

Du point de vue de la planification, l'improvisation repose sur le va-et-vient entre un savoir structuré et la conscience d'une interaction. Personne n'a jusqu'ici examiné le lien entre l'improvisation, ce savoir structuré, et la planification de l'enseignant ; il est probable que les routines intériorisées qui permettent l'improvisation proviennent du matériau stocké des plans antérieurs. Tous les plans ne sont pas notés et la plupart doivent être générés en mémoire, que ce soit sous la forme d'images opératives ou de schèmes complexes incluant les procédures d'activation des connaissances en fonction du contexte. A cet égard, la recherche qui suit apporte un élément de réponse.

En résumé

La littérature de recherche met en évidence six thèmes que l'on retrouve comme des constantes spécifiques de la pensée des enseignants lorsqu'ils planifient leurs cours :

Thème A : La planification d'un cours présente de nombreuses **difficultés** et les **théories** se révèlent **inadéquates**.

Thème B : Les **modèles linéaires** de planification S'OPPOSENT à la PRÉDOMINANCE DE LA RELATION avec les élèves ;

Thème C : La planification est constamment réajustée par l'enseignant qui doit S'ADAPTER continuellement au terrain pédagogique ;

Thème D : Selon l'**échéance** ou l'objet d'étude, l'enseignant emploie parallèlement des STRATÉGIES de planification DIFFÉRENTES :

Thème E : Après l'implantation et l'évaluation d'un plan, l'enseignant tend à « routiniser » son plan en cas de réussite de la stratégie ; les ROUTINES sont des schèmes intériorisés reproduisant des plans d'action (sous forme d'images opératives, par exemple) ;

Thème F : A partir des routines qui constituent une structure préalable, l'enseignant peut IMPROVISER, c'est-à-dire agir dans le va-et-vient constamment rétrospectif entre les schèmes cognitifs et la relation avec les élèves.

II. - RECHERCHE

La recherche présentée ci-dessous reprend les six thèmes issus de la littérature et analyse leur apparition dans le discours d'enseignants secondaires sur leur propre pratique de la planification. Cette enquête a été menée dans une phase préparatoire à une recherche sur une plus large population. Elle montre que, même avec un petit corpus et une population modeste, l'application de techniques d'analyse qualitative peut apporter des informations importantes pour la compréhension de la pensée des enseignants et des problèmes auxquels ils sont confrontés.

2.1. Procédure

Cette recherche a consisté en plusieurs entretiens semi-directifs de trois heures à huit heures pendant l'année scolaire 1987-1988, avec des enseignants du cycle d'orientation de Genève (enfants de 12 à 15 ans) ayant une bonne expérience du métier et des conceptions pédagogiques différentes. Le protocole d'enquête avait pour but de mettre en évidence tant les principes et habitudes de planification que les connotations du terme « planification ».

Analyse

Les entretiens ont été enregistrés puis dactylographiés. Une première lecture a permis de découvrir des redondances, c'est-à-dire des éléments récurrents dans tous les entretiens, déjà relevés comme pertinents par la littérature de recherche ; cette première analyse a permis de sélectionner les facteurs de codage. Les entretiens ont alors été mis sur fichier et les éléments appartenant à chaque code ont pu être assemblés pour l'analyse de leurs interrelations selon le modèle de Miles et Huberman (1984).

Sujets

Cinq enseignants du secondaire, licenciés et nommés en français, ont été choisis dans un collège pour leur réputation auprès des collègues : chacun représentant un « type » très caractérisé d'enseignant, leurs options étant très contrastées. Ces enseignants voient leurs élèves six à sept heures par semaine.

Enseignant A : Il sort des études pédagogiques, n'a que trois ans d'expérience mais avec le même type de classe et a participé déjà à plusieurs commissions de recherche. Hyperconsciencieux et méticuleux, il passe une vingtaine d'heures chaque semaine à préparer ses cours, à revoir ce qui a ou n'a pas fonctionné pour améliorer ses planifications. Il a un point de vue très techniciste de l'enseignement et cherche la rigueur à tout prix.

Enseignante B : Elle a dix ans de pratique, a participé à de nombreuses commissions de recherche et est chargée, en collaboration, d'élaborer une grammaire nouvelle. Elle s'occupe principalement d'élèves à problèmes en tâchant de faire pénétrer les contenus par des biais ludiques et un bon rapport socio-affectif. Elle élève sa profession au rang de sacerdoce, se considère comme très imparfaite et démunie face aux problèmes rencontrés et elle estime qu'il n'y a pas de solution généralisable.

Enseignant C : Il enseigne depuis dix-sept ans, a suivi de nombreux séminaires de formation, a été membre de la direction d'un collège puis a fui la gestion administrative pour la méthodologie. Il occupe depuis six ans un poste de formateur aux études pédagogiques. Il a toujours gardé un enseignement en classe de français. Il a une personnalité pragmatique portée à l'improvisation ; il estime que toute théorie est une mythification. Au courant des nouvelles méthodes, il tâche de concilier la créativité et la différenciation pédagogique avec les apprentissages techniques, mais se définit avant tout comme un homme de terrain confronté à la nécessité constante de s'adapter aux contingences.

Enseignante D : Elle enseigne depuis vingt ans. Individualiste, elle a toujours rejeté les commissions de travail et de perfectionnement, mais elle se tient au courant en autodidacte. Elle est prête à quitter l'enseignement, tant le sentiment d'être comprimée par l'institution scolaire et les engrenages du système social lui pèse. Ses collègues la décrivent comme une personne dynamique, consciencieuse et compétente, en constante remise en question. Elle a tout tenté, de la planification systématique par séquences d'objectifs à l'improvisation pure, qu'elle appelle la « page blanche », afin d'être à l'écoute des besoins réels de l'enfant.

Enseignante E : Elle a dix-neuf ans de pratique et s'est tenue longtemps en marge de tous les courants de rénovation. Dans une optique assez traditionaliste et technique de l'enseignement, elle a conservé la méthode d'enseignement qu'elle a conçue à partir de sa formation initiale. Tous ses cours sont préconçus sous forme de modules exploitant des textes en vue d'un perfectionnement de la technique de la langue. Elle a beaucoup travaillé dans le repêchage des élèves en difficulté. Elle commence chaque leçon, en général, par un contrôle de trois minutes puis passe à des exercices systématiques à partir d'un texte, pendant environ vingt-cinq minutes très intenses ; elle termine la leçon par des activités ludiques ou centrées sur la relation socio-affective. Cette option très systématique est contrebalancée à certains moments de l'année par des ruptures (lecture orale pendant une semaine, par ex.).

2.2. Résultats

L'examen des thèmes abordés par les enseignants a permis d'élaborer des facteurs de codage pour classer le matériau des entretiens en quelques grandes catégories de sens immédiatement apparentes dans le discours. Par exemple, tous les enseignants interviewés faisaient allusion à maintes reprises à la difficulté qu'ils avaient à planifier leur enseignement et à l'absence de méthode adéquate ; tous ont fait allusion à leurs options méthodologiques, aussi vagues soient-elles. Les facteurs de codage ont été retenus en fonction de la fréquence des références.

De façon intéressante, plusieurs facteurs de codage recourent terme à terme les thèmes mentionnés dans la littérature. Par exemple, les « difficultés à planifier » sont liées à l'inadéquation de la théorie à la pratique et à la nécessité d'une adaptation interactive, les « options méthodologiques » font allusion à la non-linéarité des processus, les « routines » d'enseignement apparaissent explicitement comme moyen de se libérer du contenu du cours pour mieux s'occuper de la relation avec les élèves. Les facteurs corroborant la littérature de recherche sont développés ci-dessous. Le petit échantillon limite la généralisabilité de ces résultats.

Thème A : Difficulté à planifier et inadéquation des théories

Les difficultés à planifier sont liées principalement à l'espace entre théorie et pratique contextualisée. La rigueur dogmatique ne convient pas à la réalité. Il n'y a pas un seul type d'élève, mais la nécessité d'une adaptation constante à une pluralité. Trop planifier risque d'empêcher l'interaction, l'écoute, la spontanéité, d'autres chemins induits par l'élève. Un excès de structuration risque de nier l'affectif qui reste essentiel. Il y a une telle ambition dans la construction par objectifs que l'enseignant risque l'artificiel et la supercherie. La construction mentale devient un handicap, la démarche logique par paliers est sclérosante. On pourrait travailler un seul objectif sur une année entière.

Une source de difficultés redondante s'exprime dans l'absence de méthode. L'enseignant ne sait pas créer une progression par séquences et travaille à l'aveuglette. Aucun n'a trouvé la formule, du moins une méthode, un support, un moyen, à la fois praticables et satisfaisants. D'où une culpabilisation que tous évoquent.

En résumé, trois facteurs distincts font difficulté : 1) le facteur **affectif** devrait primer — il est absent de tous les principes de planification ; 2) la **RIGUEUR** des théories les rend impraticables en réalité ; 3) en quête d'une méthode, l'enseignant travaille en aveugle.

Enseignant A : « Je n'ai pas encore de méthode bien définie ». « Ce n'est pas toujours sous la forme d'objectifs. Je ne vise pas un purisme ».

Enseignante B : « Je n'avais pas envie de me mettre avec ces élèves dans une situation dans laquelle je devrais évaluer tout de suite ; j'évitais tout ce qui est lié pour eux à un parcours d'échec ». « De toute façon, on ne peut pas faire comme quelqu'un d'autre ».

Enseignant C : « J'ai de la peine à voir loin à l'avance ». « Si tu tires plus, tu vas vraiment te f... la classe à dos ». « Je n'ai pas encore trouvé, techniquement, la bonne formule pour noter mes préparations ». « Surtout avec ce type de classe, ça ne sert à rien de planifier ». « Il y a eu la grande pression de l'institution : les objectifs, les plans, tu devais écrire à quelle heure tu allais péter... C'est un truc qui m'a vachement complexé, parce que je me suis dit : les types qui arrivent à faire ça, c'est des super-forts... J'ai de la peine à penser de cette manière-là ».

Enseignante D : « Quand tu fais une planification, c'est un peu idéal. Il faudrait aussi que tu aies un temps idéal pour ça, que tu aies des conditions idéales et la classe idéale... Ça ne joue pas ». « Une démarche par objectifs, c'est une mascarade extraordinaire ». « Parce que, dans l'enseignement, on DOIT planifier, je me suis fait piéger ». « La planification est totalement nécessaire dans notre vase-clos, et en même temps, elle détruit tout ».

Enseignante E : « Mon programme... je n'arriverai pas à le terminer : j'ai perdu du temps ». « S'il y a flottement, il y a une impression d'insécurité. Et ça, les enfants en ont horreur. Il faut qu'ils sentent que la personne qu'ils ont en face d'eux sait où elle va ».

Thème B : Options méthodologiques, la linéarité des méthodes s'oppose à la relation pédagogique

La nécessité de reprendre les choses à la base, puis de travailler dans un mouvement circulaire d'avance et de retour, apparaît plusieurs fois. Un ordre est à respecter, les séquences se prolongent par d'autres, les principes de choix étant plutôt intuitifs. L'enseignant est en quête d'une cohérence et d'une logique de progression qu'il affine d'année en année. Cependant, ce « rythme » planifié alterne les phases « techniques » et les phases plus « libres », juxtapose les coupures nécessitées par la relation avec l'élève et opère une constante variation, un changement répété du style d'enseignement selon un mode de fonctionnement interactif imprévisible sinon dans les grandes lignes de cette progression « à vol d'oiseau ». La non-linéarité du cheminement s'explique par le fait que

la progression générale voulue est subordonnée à un principe d'alternance de plusieurs linéarités et à un principe d'optimisation en fonction de l'accueil des stratégies par les apprenants.

La motivation est au centre des démarches chez les cinq enseignants qui choisissent des biais ludiques, augmentant le rendement de par le plaisir procuré, la démarche passant avant tout par la relation. Le parcours privilégie un aspect de l'enseignement sur lequel on met l'accent, qui sert de cible conférant une unité à la séquence didactique.

Mais avant tout, ces enseignants relèvent qu'ils fonctionnent comme ils sont, en recherche personnelle, en fonction de leur caractère, les méthodes étant liées à la personne.

Enseignant A : « J'expose la notion, il y a un moment d'étude concentré, on examine ensuite la complexité de la chose puis on exploite ce qu'on a découvert ». « Il y a une progression qui me semble... logique ». « Je vais donner l'accent selon les semaines sur telle ou telle activité ». « Il y a des temps forts et des temps faibles, les moments n'ont pas tous la même valeur ni la même consistance ».

Enseignante B : « J'aime mieux changer (en deux heures), avoir d'abord une activité plus technique et structurée, puis une activité plus libre ». « Il m'arrive de me laisser entraîner par les élèves : par quelque chose qui surgit notamment dans l'échange ».

Enseignant C : « La vie n'est pas faite comme sur du papier à musique. Moi, quand je suis en haut d'un champ de ski, je me dis que je vais passer par là, puis par là... Puis, après deux trois virages, je ne vais peut-être pas faire ça du tout ! C'est ce qu'on appelle en aviation du « vol à vue » ; dans l'enseignement, tu fais les choses à vue ».

Enseignante D : « Je ne vois pas très bien comment on peut fonctionner en tant que prof si on n'a pas... des visées ». « Il faudrait que la visée, ce soit le cadre (la maison), l'intérieur, ensuite, tu vas l'aménager. Il faudrait que tu puisses changer de style si tu veux, changer les meubles de place ». « Il faudrait qu'après une phase théorique, il y ait toujours une phase concrète ».

Enseignante E : « Il est nécessaire de reprendre à la base certaines choses ». « On avance, mais on revient toujours en arrière... il y a toujours un mouvement circulaire ». « Faire un petit peu de chaque chose à chaque leçon... varier, pour éviter que l'enfant s'ennuie, qu'il ait du plaisir ». « Dans le courant des leçons, je change beaucoup ».

Thème C : Adaptation

La disponibilité au moment présent, l'écoute, exigent une mobilité, des rocadés, des « changements de tir », le « vol à vue ». Le rapport essentiellement interactif implique « un ordre biologique plutôt que logique » : les recettes doivent être adaptées, les « pendules mises à l'heure », de manière toujours innovante. L'adaptation se fait en fonction : de l'année, des besoins des élèves, de leurs goûts ou de leurs problèmes, de leur réceptivité et de leurs réactions, de leur plaisir ou de leur ennui ; mais elle se fait aussi en fonction du temps, d'une progression, de ce que l'enseignant sent.

Enseignant A : « Ça a fortement changé d'une année à l'autre ». « J'avais prévu une chose qui nécessitait dix minutes, je l'ai abattue en cinq minutes ; c'est un ajustement qu'il faut faire de temps en temps ».

Enseignante B : « Le moment présent en classe... détermine la façon dont les choses peuvent se poursuivre ». « Il m'arrive de me laisser entraîner par les élèves : par quelque chose qui surgit notamment dans l'échange ». « Il y a des choses qui viennent comme ça, tout à fait en dehors de la planification ».

Enseignant C : « J'ai une idée, puis je me lance dans une combine, puis j'adapte... Et puis, en même temps, j'analyse la classe, et je vois si ça passe... si ça ne passe pas, je change le tir ». « Une sorte de feedback des éléments qui fait que tu es sans arrêt en rapport direct avec la matière... ça te corrige sans cesse ».

Enseignante D : « Il y a une spontanéité qu'il faut maintenir. C'est capital... écouter les élèves ». « La fraîcheur, c'est le refus des dogmes trop précis. C'est la possibilité de se dire : je quitte l'autoroute et je vais dans les champs ».

Enseignante E : « Les notions sont à voir en fonction des difficultés des élèves telles que je les ressens en classe. Ça dépend des enfants, essentiellement. Je fais à ma manière en fonction des enfants. Vraiment, je m'adapte. Si je constate que ma manière d'envisager les choses passe mal, je m'arrête, et je fais autre chose ».

Thème D : Modes de planification en fonction de l'échéance

L'analyse confirme l'existence de plusieurs modes de planification coexistant chez un même enseignant, différenciés notamment en fonction de leur échéance. La planification du COURT TERME concerne des notions et activités qui contiennent implicitement l'objectif du long terme. Les détails du matériel, de la gestion de la classe et de l'horaire occupent une place prépondérante. Les traces de cette planification servent plutôt de pense-bête,

sont conservées dans un carnet, un agenda ou une fiche hebdomadaire, mais sont rarement très structurées. Le court terme est souvent encadré par la répétitivité de répartition des domaines de tâches (sous-disciplines). Il concerne le triage de dernier moment : un cours en appelle un autre.

La planification du MOYEN TERME se fait souvent en deux temps : les idées sont jetées en vrac, sans structure, sur un rapport quelconque, à n'importe quel moment de la journée. Elles s'assemblent, prennent forme en un parcours possible. Les choix encore flous se précisent en séquences découpant l'enseignement général en domaines de tâches. Les tâches techniques sont plutôt planifiées dans le court terme ; le moyen terme peut étaler sur une période des lectures ou des travaux écrits d'envergure. Au cours d'une période, il arrive que l'enseignant « mette le paquet » pendant 2-3 semaines sur un domaine de tâches particulier.

Le long terme relève du découpage annuel. Un « dégrossissage » est fait à partir du plan d'études ; les idées sont « mises à plat », sans leur détail, de façon à « ne plus feuilleter le programme » ou à s'y référer le moins souvent possible. Les perspectives générales ainsi dégagées peuvent servir à distribuer un synopsis aux élèves. L'expérience des années précédentes revêt souvent une certaine importance dans la conscience du temps que nécessite chaque partie du programme. Au niveau du long terme, l'enseignant situe les périodes de conseils d'école, de vacances, de classe verte ou blanche. Deux maîtres, enseignant depuis 17 et 20 ans, estiment connaître le programme annuel par cœur ; la planification, mentale, étant intériorisée ainsi que le temps relatif nécessaire par chaque séquence.

Les modes de planification varient donc selon le terme des activités, plusieurs découpages s'emboîtent les uns dans les autres, ce qui confirme les recherches sur la variabilité des techniques chez un même enseignant.

Thème E : Routinisation et intériorisation des connaissances

L'enquête corrobore les thèses de Yinger et Clark sur la routinisation progressive des plans d'instruction par l'intériorisation des connaissances du cursus scolaire.

La grille de départ étant connue, la planification faite depuis des années, certains enseignants ont donc intériorisé une démarche : elle est planifiée dans le cerveau, greffée dans la tête, sans le vouloir ; ils la connaissent « par cœur, puisqu'ils l'ont faite ». A force de traiter les sujets, l'enseignant ne regarde plus ses préparations, elles sont acquises. « Ça se fait tout seul ». Plus besoin de préparer de stratégie, les compartiments sont faits, il

n'y a qu'à ouvrir les robinets. L'enseignant sait ce qu'il y a dans le plan d'études, il a intégré une structure mentale didactique.

Enseignant A : « C'est de cette façon que je fonctionne du point de vue de ma gestion mentale ». « L'habitude fait que telle notion, je la verrais plutôt au début ».

Enseignante B : Le plan d'études, en gros, on sait ce qu'il y a dedans. Implicitement, je sais ce qu'il contient ». « Le classeur de l'année d'avant, si j'ai une classe semblable... je ne le regarde même pas ».

Enseignant C : « Il n'y a qu'à faire appel comme sur un ordinateur, puis tu as le cours qui vient, qui se met en place ». « Il n'y a qu'à ouvrir les robinets, il y a juste un problème de triage, au dernier moment. Je n'ai plus besoin de la préparer (stratégie)... les compartiments sont faits ».

Enseignante D : « J'AI INTÉRIORISÉ UNE DÉMARCHÉ... ET MÊME QUAND JE VEUX ÊTRE SPONTANÉE ET QUE JE VEUX IMPROVISER, EH BIEN, ÇA ME COLLE A LA PEAU. J'AI CETTE STRUCTURE MENTALE... DIDACTIQUE. En fait, je n'ai pas de planifications ; j'ai des souvenirs, mais je me rends compte que je n'ai pas de traces de planifications. Il s'agit d'une structure mentale ».

Enseignante E : « Je dirais que c'est planifié dans mon cerveau. Simplement. C'est à force de traiter les sujets. J'ai une sorte de planification mentale sur l'année ; je ne l'écris pas. Tout est dans ma tête, sans le vouloir. Au fur et à mesure des années, ça s'est greffé là-dedans. J'ai une grille de départ que je connais ».

Ces éléments sont particulièrement importants et amènent à dépasser les modèles des recherches récentes en psychologie cognitive de la planification des enseignants. En effet, il apparaît que l'enseignant crée, de par sa pratique professionnelle, une structure d'accueil intériorisée permettant la transposition didactique automatique, c'est-à-dire le découpage séquentiel du matériau cognitif par des procédures de sélection des informations pertinentes pour une retransmission (Chevallard, 1985).

Thème F : Improvisation

La routinisation des séquences d'enseignement confine à l'improvisation, comme l'indiquent les citations suivantes :

Enseignant A : « Il m'arrive tout à coup de bifurquer et de dire des choses qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce que j'avais prévu ».

Enseignante B : « Ça vient des élèves ! Quelque chose fait que... J'ai l'impression que je suis amenée à faire des

choses... Je ne prends jamais mon classeur ! Je ne commence jamais de la même manière ; mais ça, je ne peux pas expliquer ». « Etre disponible dans le moment présent ».

Enseignant C : « Avec ce type d'élèves que je connais bien maintenant, j'ai des centaines de cours prêts comme dans une espèce de mémoire gigantesque, et il n'y a qu'à faire un appel comme sur un ordinateur, puis le cours vient, se met en place ».

Enseignante D : « Il faut préserver cette notion de risque et de possibilité de saisir la valeur de l'instant ». « On arrive à un stade où il n'y a plus de recette. C'est précisément ta manière d'être qui va jouer. Si tu es bien dans ta peau, ça ira ». « Cette planification programmée s'oppose à l'improvisation. Pas l'improvisation au sens que tu as quelque chose qui te passe par la tête et puis tout-à-coup tu agis... mais cette improvisation au niveau de la démarche ».

Enseignante E : « Des fois, il m'arrive d'improviser ». « Si j'ai envie de prendre une heure pour faire autre chose, je la prends... » « J'ai un programme de cours qui est établi dans mon cerveau et je l'adapte en fonction de ce que j'estime être les besoins de mes élèves ».

CONCLUSION

La recherche ci-dessus avait pour but d'illustrer les résultats de la recherche anglo-saxonne en témoignant de son adéquation au contexte européen. Cette analyse a mis en évidence les grandes difficultés de l'élaboration d'une planification. L'enseignant est constamment partagé entre théorie et pratique, organisation et créativité, rigidité et souplesse, rendement et écoute, intellectuel et affectif, facteur technique et facteur humain :

D : « J'ai tout fait. Une période, une année, j'ai planifié : j'ai mis toute une année sur un dépliant. Et ça donne... à la limite... un plaisir intellectuel, un sentiment... c'était exaltant, mais ça n'était pas la réalité. Ça n'a rien à voir avec un fonctionnement. Je crois qu'il y a une spontanéité qu'il faut maintenir. Éliminer l'écran qui nous sépare de l'élève. Mais j'ai intériorisé une démarche : je suis en train de devenir un robot qui fonctionne ».

Une remarque générale : la didactique par objectifs, sur la lignée de Mager (1962), ne passe pas la rampe (5). A son propos, les enseignants parlent de fermeture et de froideur, d'engrenage et de recettes, de compartimentation, l'opposant ainsi à d'« autres chemins » où la « solution ne serait pas toute faite » :

C : « Je ne suis pas un grand cartésien de la planification. Dans la réalité, ça ne se passe jamais comme ça ». « La navigation à vue me convient très bien. Je

commence à croire que c'est un mythe, la planification millimétrée. Les heures trop programmées, c'est froid... je trouve ça horriblement ch... ».

Les résultats de cette étude corroborent donc les recherches précédentes sur la pensée des enseignants.

Les chercheurs s'étaient aperçu, il y a une vingtaine d'années, que les enseignants n'ont pas toujours une façon rationnelle d'expliquer leur action ; ils partent souvent de théories contradictoires qu'ils juxtaposent ou qu'ils font correspondre à certaines situations et pas à d'autres (Jackson, 1968 ; Roth, 1984). La plupart des chercheurs de l'époque, en quête d'un modèle cohérent, ont tenté de prescrire une méthodologie rationnelle, linéaire, par objectifs. Ils ont compris depuis que ce modèle didactique mécanique, conçu « hors pédagogie » ne correspond souvent pas aux attentes des enseignants :

B : « Je ne planifie pas tellement... ça vient un petit peu ». « Ça a un côté un peu artificiel ». « Trouver un système, comme ça... pour l'instant, je n'en ressens pas le besoin ». « Je fais en fonction de ce que je sens ». « Il faut créer un climat... laisser sortir les choses pour que les élèves ne se bloquent pas... Je peux dire que je vais privilégier tel aspect. Mais c'est mobile. Vraiment. Je sais vers quoi j'aimerais tendre. Mais ça, je ne pourrais pas très bien le formuler ».

Les enseignants admettent des théories conflictuelles non parce qu'ils sont paresseux mais parce que la plupart des problèmes auxquels ils font face sont des dilemmes insolubles (Berlak et Berlak, 1981 ; Wagner, 1984 ; Lampert, 1985) qui motivent de fréquents changements de stratégie.

Les enseignants comme leurs élèves sont des constructivistes qui, continuellement, forment, élaborent et testent leur théorie personnelle du monde (Clark, 1986) :

D : « Je ne peux pas dissocier ce que je peux bien appeler une recherche personnelle de ce que je vis en classe ».

E : « Je ne suis pas entrée en classe en me disant : cette année, on va faire ça. Dans une phase d'approche, je les teste, je les regarde, je les mets dans différentes situations ».

L'enseignant, sur le terrain, a besoin d'une planification souple, permettant de s'adapter aux événements imprévus de la classe. Cette approche nécessite des modèles adaptatifs ; la prise en compte, par les théoriciens du curriculum, des recherches sur la pensée des enseignants débouchera probablement sur des méthodologies moins rigides et non linéaires. Le lien entre les deux corps de recherche — recherche prescriptive sur le curriculum et recherche descriptive sur la pensée des enseignants quand ils planifient — et très important puis-

qu'il est destiné à influencer profondément les secteurs des programmes scolaires, de la formation initiale et continue des enseignants, et de toute innovation touchant l'enseignement proprement dit.

La recherche présentée dans cet article a mis en évidence un facteur ignoré jusque-là : l'enseignant prend l'habitude de transposer toute information en segments pour la rendre assimilable par des élèves. Le processus de séquenciation didactique des connaissances tend à s'automatiser chez l'enseignant qui appréhende la réalité au travers d'un filtre rationnel structurant. L'enseignant intériorise une structure d'accueil didactique, c'est-à-dire un ensemble de procédures qui permettent la transposition automatique des connaissances en schèmes hiérarchisés selon une fonction de transmission. Ce cadre didactique intériorisé « colle à la peau » de l'enseignant au point qu'il ne peut s'en débarrasser, selon les dires des intéressés, même en famille vis-à-vis de ses propres enfants (voir thème E, citation D).

L'enseignant de français, par exemple, quand on lui demande quand il planifie ses cours, répond souvent : « A tout moment ». Le processus d'élaboration des plans se fait tant au moment de l'assimilation des connaissances qu'au moment de la préparation (mentale ou écrite) des cours. La planification de l'enseignant se fait en deux temps : la première phase, accommodatrice et ascendante, vise la construction des schèmes de connaissance et alterne avec une seconde phase descendante qui correspond à l'utilisation des schèmes dans un processus didactique (Hoc, 1987).

De façon pratique, cela signifie que :

A) Si les méthodes rationnelles de formation aux objectifs pédagogiques peuvent convenir à des débutants, elles ne correspondent pas à la pratique des enseignants chevronnés. Après avoir culpabilisé les enseignants pendant plus d'une décennie parce qu'ils appliquaient mal la théorie, les formateurs commencent à se rendre compte que la théorie est inadéquate sur le terrain.

B) Les représentations linéaires de l'enseignement ne correspondent pas à la réalité des pratiques, parce que l'interaction avec les élèves impose une mouvance adaptative qui implique la possibilité de bifurquer à tout moment, de modifier ses visées initiales, d'intervertir les objectifs ou les notions, de les prolonger ou de les raccourcir.

C) Le degré de compétence de l'enseignant semble proportionnel à sa faculté d'adapter rapidement son enseignement aux besoins des élèves et aux événements de la classe.

D) Les modèles pédagogiques qui imposent une optique exclusive négligent le fait que certaines stratégies s'avèrent utiles dans un contexte et néfastes dans un autre, adéquates à certaines heures de la semaine ou à certains moments de l'année seulement, opportunes pour certains élèves à l'exclusion des autres.

E) L'enseignant intériorise au fil des ans des cours entiers qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui lui permettent d'être disponible face aux élèves. Aucun modèle théorique ne rend actuellement compte de la complexité de l'ensemble des considérations pratiques que l'enseignant expérimenté gère spontanément. La recherche descriptive restitue ainsi à l'enseignant son professionnalisme et la légitimité de ses approches spontanées.

F) La routinisation des plans est une nécessité professionnelle et il faut en tenir compte dans toute innovation en favorisant les PONTS entre les anciennes et les nouvelles démarches ; une innovation ne peut se conce-

voir qu'en termes d'une appropriation progressive par l'enseignant laissant le temps d'intérioriser les routines. Ces routines libèrent l'esprit de l'enseignant de la préoccupation des contenus et lui permettent de s'occuper de la relation socio-affective. Il peut ainsi passer de la didactique à la véritable pédagogie au sens d'une prise en compte des réalités mouvantes du terrain (Halte, 1989).

Grâce aux routines, l'enseignant peut improviser, c'est-à-dire exceller tant dans le domaine des contenus à transmettre — qu'il manie à son gré une fois qu'ils sont intériorisés, que dans le domaine constamment adaptatif de sa relation avec l'ensemble mouvant des élèves. A cet égard, l'enseignant expérimenté a moins besoin d'un modèle prescriptif linéaire comme celui de la « pédagogie » par objectifs que d'un cadre de travail souple tenant compte de la réalité pédagogique.

François TOCHON
Université de Genève

Notes

- (1) Pour le lecteur européen, il est utile de mentionner que la recherche cognitive n'a pas de lien avec la psychanalyse ; elle étudie le traitement de l'information en vue d'actions pratiques.
- (2) POSTIC et DE KETELE (1988, pp. 197-198) résument les aspects méthodologiques de la revue de littérature de CLARK et PETERSON (1986).

- (3) Voir sur cette question NISBETT et WILSON (1977), ERIKSON et SIMON (1980), YINGER et CLARK (1982), HUBER et MANDL (1984), YINGER (1986) et CALDERHEAD (1987).
- (4) Pour une rétrospective de la question en termes de prise de décision, voir CHARLIER (1986) et CHARLIER et DONNAY (1987).
- (5) SHAVELSON et STERN (1981).

Bibliographie

- BERLAK (A.), BERLAK (H.) (1981), *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*, London, Methuen.
- BROMME (R.) (1982), *How to analyse routines in teachers thinking processes during lesson planning*, Paper presented at the annual meeting of AREA, New York.
- CALDERHEAD (J.) (1987), « Developing a Framework for the Elicitation and Analysis of Teachers' Verbal Reports », *Oxford review of Education*, vol. 13, n° 2, pp. 183-189.
- CHARLIER (E.) (1986), *Etude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification*, Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Département Education

et Technologie, dossier formation-recherche en éducation n° 3.13, thèse de doctorat.

- CHARLIER (E.), DONNAY (J.) (1988), « Un enseignant : un décideur », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, février 1988 ; publié également dans *Formation Recherche* n° 3.10, Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.
- CHEVALLARD (Y.) (1985), *La transposition didactique — du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CLARK (C.M.) (1986), « Ten years of conceptual development in research on teacher thinking », in Ben-Peretz, Bromme R. et Halkes R. (1986), *Advances of research on teacher thinking*, Lisse, ISATT.

- CLARK (C.M.) (1988), « Asking the Right Questions About Teacher Preparation : Contributions of Research on Teacher Thinking », *Educational Researcher*, vol. 17, n° 2, mars 1988, pp. 5-12.
- CLARK (C.M.), PETERSON (P.L.) (1986), « Teachers' thought processes », revue de recherche sur la planification, in **Handbook on Research on Teaching** — 3d ed. », London, AERA, Collier Macmillan Publishers, pp. 255-296.
- CLARK (C.M.), YINGER (R.J.) (1979), « Three studies of teacher planning », *Research Series* n° 55, East Lansing, Michigan State University.
- CREEMERS (B.P.M.), WESTERHOF (K.) (1982), **Routinization of instructive and management behavior of teachers**, Haren, The Netherlands, Educational Institute in the North.
- ERICKSON (F.), SHULTZ (J.) (1982), **The counselor as gatekeeper : social interaction in interviews**, New York, Academic Press.
- ERICKSSON (K.A.), SIMON (H.A.) (1980), « Verbal reports as data », *Psychological Review*, 87, pp. 215-251.
- HALTE (J.F.) (1989), « L'écriture entre didactique et pédagogie », à paraître dans **Etudes de linguistique appliquée**.
- HASHWEH (M.Z.) (1987), « Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics », **Teaching and Teacher Education**, vol. 3, n° 2, pp. 109-120.
- HOC (J.M.) (1987), **Psychologie cognitive de la planification**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HUBER (G.), MANDL (H.) (1984), « Access to teacher cognitions : Problems of assessment and analysis » in Halkes R. et Olson K. (eds.), **Teacher Thinking : A new perspective on persisting problems in education**, Lisse, Swets et Zeitlinger, ISATT, pp. 58-72.
- HYMES (D.) (1974), **Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- JACKSON (P.W.) (1968), **Life in classrooms**, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- LAMPERT (M.) (1985), « How do teachers manage to teach ? Perspectives on problems in practice », **Harvard Educational Review**, 55, pp. 178-194.
- LEINHARDT (G.), WEIDMAN (C.), HAMMOND (K.M.) (1984), **Introduction and integration of classroom routines by expert teachers**, Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans.
- LEVI-STRAUSS (C.) (1962), « La science du concret » in **La pensée sauvage**, Paris, Plon, pp. 3-47.
- MAGER (R.F.) (1962), **Comment définir des objectifs pédagogiques**, Paris, Bordas, 2^e éd. 1977.
- MILES (M.B.), HUBERMAN (A.M.) (1984), **Qualitative Data Analysis — A Sourcebook of New Methods**, London, Sage Publications.
- NISBETT (R.E.), WILSON (T.D.) (1977), « Telling more than we can know : Verbal reports on mental processes », *Psychological Review*, 84, pp. 231-259.
- OLSON (J.K.) (1982), « Classroom knowledge and curriculum change », in Olson J.K. (ed.), **Innovation in the Science Curriculum**, London, Croom Helm.
- POSTIC (M.), DE KETELE (J.M.) (1988), **Observer les situations éducatives**, Paris, PUF.
- PUTNAM (R.T.) (1985), **Teacher thoughts and actions in live and simulated tutoring of addition**, thèse de doctorat non publiée, Université de Stanford.
- PUTNAM (R.T.), LEINHARDT (G.) (1986), **Curriculum scripts and the adjustment of content in lessons**, Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco.
- ROTH (K.) (1984), « Using classroom observations to improve science teaching and curriculum materials » in Anderson C.W. (ed.), « Observing science classrooms : Perspectives from research and practice », 1984 **Yearbook of the Association for the Education of Teachers in Science**, Columbus, Ohio, ERIC Center for Science.
- SCHON (D.) (1983), **The reflective practitioner : how professionals think in action**, New York, Basic Books.
- SHAVELSON (R.J.), STERN (P.) (1981), « Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior », Los Angeles, **Review of Educational Research**, vol. 51, n° 4, pp. 455-498.
- SHULMAN (L.S.) (1986), « Those who understand : Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, pp. 4-14.
- SUDNOW (D.) (1978), **Ways of the hand : the organization of improvised conduct**, New York, Harper.
- TAYLOR (P.H.) (1970), **How teachers plan their courses**, Slough, Berkshire, England, National Foundation for Educational Research.
- TYLER (R.W.) (1950), **Basic principles of curriculum and instruction**, Chicago, University of Chicago Press.
- WAGNER (A.) (1984), « Conflicts in consciousness : Imperative cognitions can lead to knots in thinking » in Halkes R. et Olson J. (eds.), **Teacher thinking : A new perspective on persisting problems in education**, Lisse, Swets et Zeitlinger, ISATT, pp. 163-175.
- YINGER (R.J.) (1977), **A study of teacher planning : description and theory development using ethnographic and information processing methods**, unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- YINGER (R.J.) (1979), « Routines in teacher planning », **Theory into practice**, 18, pp. 163-169.
- YINGER (R.J.) (1986), « Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching », **Teaching et Teacher Education**, vol. 2, n° 3, pp. 263-282.
- YINGER (R.J.) (1987a), « Learning the Language of Practice », **Curriculum Inquiry**, vol. 17, n° 3.
- YINGER (R.J.) (1987b), **By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching**, Paper presented at the annual meeting of AERA, Washington DC, avril 1987.
- YINGER (R.J.), CLARK (C.M.) (1982), « Understanding teachers' judgments about instruction : The task, the method, and the meaning », *Research Series* n° 121, East Lansing, Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- ZAHORIK (J.A.) (1970), « The effects of planning on teaching », **Elementary School Journal**, 71, pp. 143-151.
- ZAHORIK (J.A.) (1975), « Teachers' planning models » **Educational Leadership**, 33, pp. 134-139.

NE PAS DÉCOURAGER L'ÉLÈVE :

Etude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe

par Stéphane EHRlich
et Agnès FLORIN

On a réalisé plusieurs séries expérimentales dans une classe de CE2 (enfants de 8-9 ans). La tâche des sujets est différente d'une série à l'autre : lecture-compréhension de textes suivie de questions ; additions et soustractions à effectuer ; résolution de problèmes arithmétiques simples. Chaque série expérimentale présente la forme d'un apprentissage en plusieurs séances : même activité dans le même temps limité et dans les mêmes conditions de travail. On montre que :

1) Une demande excessive — l'objectif assigné à chaque élève dépasse ses capacités actuelles — provoque souvent un effet de découragement qui entraîne une baisse des performances en-dessous de ce que les élèves sont capables de faire.

2) Lorsqu'on procède à des ajustements individuels précis, en sorte que la demande ne dépasse que faiblement les capacités de chacun, il y a accroissement des performances d'une séance à l'autre. On observe au contraire une régression lorsque la demande progresse trop vite par rapport aux capacités.

3) Les différences de niveau et les variations qualitatives des styles personnels (mode de réaction à une demande excessive) sont très importantes dans une classe. Il en résulte de sérieuses difficultés pratiques pour

le maître lorsqu'il s'efforce d'ajuster la demande aux capacités de chacun en vue d'optimiser le fonctionnement des élèves. Si la demande est identique pour tous et ajustée à la moyenne de la classe, les élèves les plus performants et ceux qui sont les plus faibles travaillent en dessous de leurs possibilités maximum : les premiers parce qu'on ne leur demande pas assez ; les seconds parce qu'on leur demande trop.

En conclusion de cet ensemble d'observations on termine par quelques considérations sur les rapports entre les niveaux de fonctionnement des élèves, l'échec scolaire et la politique éducative.

INTRODUCTION : FONCTIONNEMENT DE L'ÉLÈVE ET FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Le fonctionnement de l'école soulève un problème considérable ; dans les pays en voie de développement sans nul doute mais aussi, sous des formes diverses, dans tous les pays de haut niveau économique et technologique. La France n'y échappe pas :

— Echecs scolaires atteignant un niveau insupportable : au terme de la scolarité obligatoire, selon les estimations de Longeot (1983) 30 à 40 % des élèves d'une classe d'âge seraient en situation de sous-formation et de sous-qualification ; et ceci, fort souvent, après une ou plusieurs années de redoublement.

— Nombre insuffisant de bacheliers et d'étudiants : pour atteindre l'objectif « 80 % de bacheliers par tranche d'âge en 2000 », (ou même 74 %) fréquemment proclamé ces dernières années, il faudrait à peu près un siècle au rythme de progression actuel. Y parvenir en 12 ans impliquerait une véritable mutation du système scolaire.

— Inadaptation des formations aux besoins économiques et culturels de la société d'une part, aux motivations et intérêts d'une large fraction de la population scolaire d'autre part.

Ce dysfonctionnement du système scolaire coûte cher, 100 milliards par an selon les estimations du Conseil Economique et Social (*Le Monde* du 14.10.1987). A ce coût budgétaire il faudrait ajouter le manque à gagner qui en résulte, à terme, dans la compétition économique et technologique internationale ; sans oublier les dommages inestimables qu'il provoque sur le plan individuel (frustration, démobilitation,...) avec des effets cumulatifs dans le corps social tout entier dont l'importance peut devenir considérable.

Il y a donc de bonnes raisons de s'alarmer de cette école qui freine le développement économique et technique, qui coûte cher, et qui est une source de mécontentement.

tement général. Pourtant cette prise de conscience, si elle est salutaire pour préparer les choix politiques inéluctables, ne supprime pas pour autant les vieilles inerties. De sorte que, malgré des propositions très pertinentes — dans le rapport Louis Legrand notamment (Pour un collège démocratique, 1983) et dans quelques rapports plus récents — les questions cruciales restent toujours posées : que faire ? comment faire mieux ?

Ces questions appellent évidemment des réponses scientifiques. Celle-ci, pour l'heure, restent encore très partielles (1) en raison du retard pris par la recherche dans ce domaine clé : insuffisance des moyens ; politique scientifique imprévoyante.

1. Limites de l'approche socio-éducative

Depuis un quart de siècle les sociologues nous disent à peu près ceci : la société est inégalitaire, les chances de réussite scolaire et professionnelle des individus ne sont pas les mêmes selon qu'ils appartiennent à des milieux favorisés ou défavorisés. L'école est un produit de la société ; elle maintient, reproduit et parfois même accentue l'inégalité des chances en diffusant des cultures, des langages, des notions qui privilégient les milieux favorisés (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bernstein, 1975).

Au plan macro-sociologique et statistique le diagnostic est correct ; de nombreuses données empiriques sont venues le confirmer.

Il reste cependant partiel et impropre à dégager des solutions pratiques : à quoi cela servirait-il de réorganiser l'école si la société toute entière ne change pas ? est-ce d'ailleurs possible, au-delà de quelques aménagements de surface mais dont l'efficacité est loin d'être démontrée.

Il est une autre doctrine qui explique l'inégalité des chances par les variations interindividuelles des capacités, celles-ci découlant inéluctablement des spécificités biogénétiques de chaque individu.

Opposées à bien des égards, ces deux conceptions ont pourtant en commun de minorer les possibilités de l'école : que peut faire celle-ci si l'inégalité des capacités et des chances de réussite sont entièrement déterminées ailleurs que dans l'école ? — soit par le milieu social, soit par le patrimoine génétique ? Si l'on ajoute à cela un certain conservatisme administratif, professoral et parental, on comprend bien le caractère assez superficiel des multiples réformes engagées depuis 25 ans par les ministres successifs : on ne touche qu'à des aspects mineurs du système scolaire, on fait semblant de faire quelque chose sans trop faire de vagues et sans grande illu-

sion !... « Le temps de la réforme ininterrompue est aussi le temps de la réforme indéfiniment ajournée » (Mayer, 1981, p. 609).

2. Psychologie du fonctionnement de l'élève

Il est peut-être temps de prendre vraiment au sérieux le point de vue des psychologues qui affirment que l'un des problèmes majeurs de l'échec scolaire est le fonctionnement de l'élève dans la classe (Zazzo, 1982 ; Brosard, 1988).

- Il s'agit, dans cette perspective, de décrire ce fonctionnement, d'étudier son évolution et ses modifications tout au long du cursus scolaire, de préciser les mécanismes d'interaction qui le déterminent : interactions entre les potentialités de l'enfant et les influences du milieu qui s'exercent sur lui ; interactions entre les composantes cognitives et motivationnelles, etc.

- Il s'agit de caractériser les fonctionnements satisfaisants, attestés par des trajectoires individuelles de réussite, en les différenciant clairement des fonctionnements défectueux, cause d'échec.

- Il s'agit enfin d'examiner les conditions — et en particulier les conditions éducatives — qui favorisent ou qui inhibent le travail scolaire avec, en point de mire, la détermination des conditions d'un fonctionnement optimal de l'élève.

Ces problèmes sont encore loin d'être résolus. Ils sont d'ailleurs fort complexes quand on les aborde dans la perspective interactive et dynamique esquissée ci-dessus ; une approche qui s'inspire largement de la psychologie différentielle développée par Reuchlin (1976, 1984) et de la démarche ergonomique (de Montmollin, 1986).

L'ergonomie s'occupe des entreprises, des organismes... bref des systèmes de production, de gestion, de commercialisation... dont elle essaie de comprendre et d'améliorer le fonctionnement. L'analyse porte à la fois sur les composantes économiques, technologiques et humaines de ce fonctionnement ; on s'intéresse aux aspects quantitatifs, comme l'efficacité et le rendement de la production, mais aussi à la qualité des rapports humains, à l'organisation interne, à la circulation des informations...

Une approche ergonomique du fonctionnement de l'école — incluant le fonctionnement de l'élève en classe — serait certainement très instructive.

Mais revenons à l'idée principale qui domine notre recherche et selon laquelle la solution des problèmes de l'échec scolaire passe inévitablement par l'étude des fonctionnements individuels des élèves en classe. C'est

dans cette perspective que nous nous proposons maintenant de traiter les questions suivantes : quels efforts peut-on (doit-on) exiger de l'élève lorsqu'on lui demande d'effectuer des exercices scolaires ? difficulté de la tâche ; nombre d'exercices. Quels sont les rapports entre le niveau de la demande adressée à l'élève et ses capacités momentanées ? Que se passe-t-il lorsque cette demande excède fortement les capacités ?

PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE DE LA CLASSE : EN BAISSÉ PUIS EN HAUSSE

Ces questions sont abordées tout d'abord à propos d'un problème bien connu : le drame de la production orthographique en classe.

Production orthographique en baisse

On a pris 2 classes de CE2 des écoles primaires de Poitiers. A partir de la rentrée de septembre, on a relevé le nombre de fautes d'orthographe (FO) commises par l'ensemble des élèves aux dictées successives des deux premiers mois ; puis on a calculé, pour chaque quinzaine, le nombre moyen de FO par élève : figure 1.

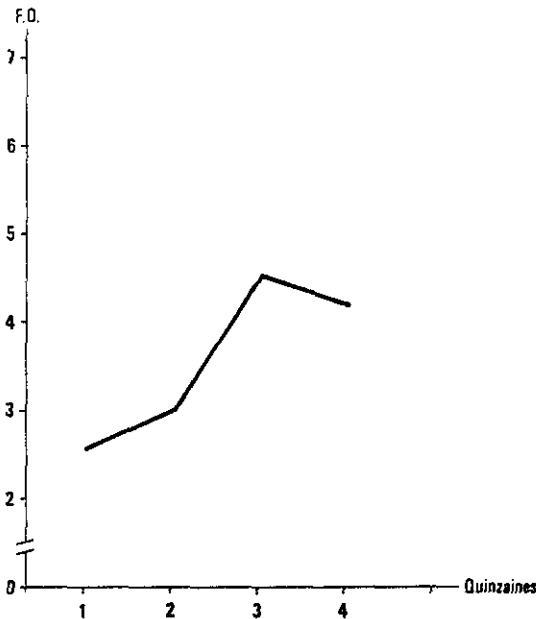


Figure 1

Nombre moyen de fautes d'orthographe (F.O.) aux dictées des 4 premières quinzaines de l'année scolaire.

Le calcul est effectué sur les 36 élèves ayant fait toutes les dictées. Une analyse de variance ne montre aucune différence entre les deux classes ; par contre on obtient une différence très significative entre les 2 premières quinzaines (septembre) et les 2 dernières (octobre) ($F_{1,34} = 67,45$; $P < .0005$).

Ceci montre clairement une détérioration de la production orthographique moyenne pendant les mois de septembre et d'octobre. Cette baisse s'explique aisément : les premières dictées de septembre sont faciles et courtes ; elles deviennent ensuite de plus en plus longues et difficiles : « il faut embrayer doucement à la rentrée scolaire ! » Fort bien ! Mais outre le fait que l'on s'attendrait plutôt à une amélioration des performances moyennes dans un organisme de formation, il faut prendre garde aux effets psychologiques pervers de cette bonne intention pédagogique. Que se passe-t-il dans la tête d'un jeune travailleur lorsqu'il s'aperçoit que le nombre de pièces râtées augmente d'une semaine à l'autre ? il se décourage et pour finir, abandonne ce travail. N'en va-t-il pas de même d'un élève ? avec cette différence importante que l'élève, lui, n'a pas la faculté de quitter son lieu de travail.

Production orthographique en hausse

1) Ces deux classes expérimentales en CE2 avaient au départ une production orthographique particulièrement basse. Elles ont subi quelques mois plus tard un entraînement spécial de 5 semaines fondé sur les principes suivants :

- La demande adressée aux élèves est individualisée et ajustée à la compétence de chacun :

Chaque élève est invité chaque semaine à corriger une dictée qui comporte 10 fautes ; certaines de ces fautes sont faciles à trouver (accords du pluriel,...) d'autres sont difficiles (accords de participe, vocabulaire...). Le niveau de difficulté de la tâche peut être modulé en jouant sur la proportion des fautes difficiles et faciles.

Chaque élève reçoit une tâche dont le niveau est juste légèrement supérieur à ce qu'il est capable de faire.

- La demande adressée à chaque élève est réajustée chaque semaine en sorte qu'il y ait augmentation des performances d'une semaine à l'autre. Par ailleurs, à chaque séance on fournit aux élèves des informations précises sur leurs performances antérieures, ce qui leur permet de constater les progrès réalisés. 40 élèves ont participé à la totalité de l'expérience.

2) On a pris également une classe de CE2 contrôle (21 enfants) dont la production orthographique était nette-

ment supérieure, initialement, à celle des 2 classes expérimentales ; l'entraînement suivi par la classe contrôle est du même type (corriger 10 fautes dans une dictée) ; mais la difficulté de la tâche est la même pour tous, il n'y a donc pas d'ajustements individuels ; d'autre part on ne fournit pas d'informations sur les progrès réalisés. Bref, il s'agit ici d'un exercice scolaire effectué dans les conditions habituelles :

tous les élèves font le même travail de correction orthographique sur un texte qui leur est distribué.

3) Au début de chacune des 5 semaines, tous les enfants des 3 classes font la même dictée dans les conditions scolaires habituelles. Ces dictées critiques permettent d'estimer le niveau de compétence de chaque élève ainsi que les performances moyennes des classes et de suivre leur évolution d'une semaine à l'autre.

Les dictées critiques ont été normalisées : leur niveau de difficulté et leur longueur sont équivalents. Chaque

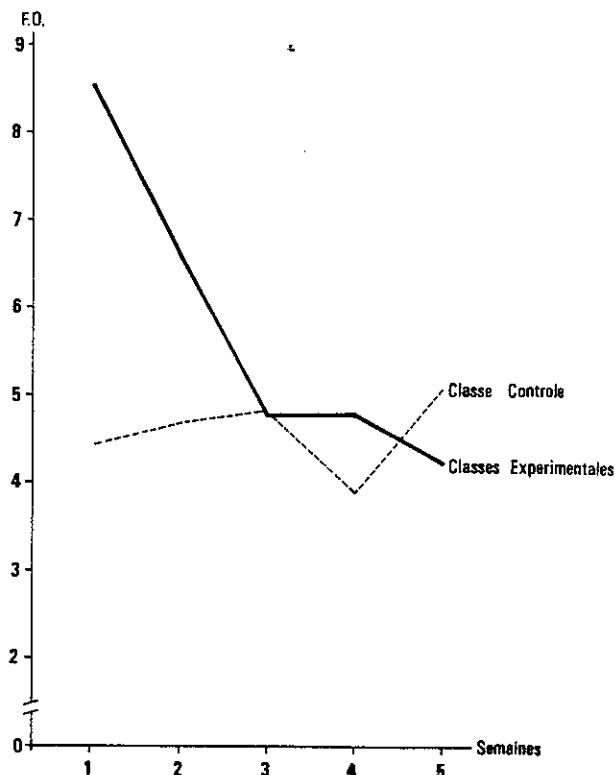


Figure 2
Nombre moyen de fautes d'orthographe (F.O.)
au cours des semaines successives.

semaine on relève les fautes d'orthographe commises par chaque élève puis on calcule la moyenne des productions orthographiques des classes expérimentales d'une part, de la classe contrôle d'autre part (figure 2).

La figure 2 montre clairement que les performances moyennes de la classe contrôle ne varient pas systématiquement d'une semaine à l'autre alors que celles des classes expérimentales progressent significativement ; à tel point qu'en quelques semaines les différences entre la classe contrôle et les classes expérimentales sont annulées.

L'analyse de variance montre une interaction significative entre les classes expérimentale et contrôle d'une part, les semaines successives d'autre part ($F_{4-236} = 20,63$; $P < .0005$).

L'interprétation de cet effet est délicate car plusieurs facteurs ont pu jouer — et ont sans doute joué — simultanément au niveau des classes expérimentales : individualisation des niveaux d'exigence et ajustement de ceux-ci aux compétences de chacun ? réglage de la demande en sorte qu'il y ait progrès constant de chacun au niveau de l'entraînement ? informations en retour (feedback) fournies à chaque élève sur ses performances antérieures lui permettant de percevoir un progrès régulier ?

Pour apprécier l'importance respective de tous ces facteurs, d'autres expériences ont été réalisées dans des conditions mieux contrôlées.

NIVEAUX D'EXIGENCE ET NIVEAUX DE FONCTIONNEMENT

Il faut que la demande adressée à l'enfant soit ajustée, qualitativement et quantitativement, à ce qu'il est capable de faire ; si la demande excède ses capacités, l'élève se décourage et se démobilise : ou bien il s'arrête complètement, « il ne joue plus... » ; ou bien il s'installe dans un bas niveau de fonctionnement, inférieur à ce dont il est capable et à ce qui est exigé par la situation.

S'il n'est pas tenu compte de ce décrochage, si la demande adressée à l'ensemble de la classe continue à croître en quantité et en complexité — ce qui est somme toute normal dans un processus de formation — l'écart entre le niveau de fonctionnement exigé par la situation et celui consenti par l'élève ne cesse de se creuser. Cet élève est alors engagé dans un processus d'échec.

Dans ce qui suit on s'attache à la mise en évidence expérimentale de ce processus. La démarche et les conditions générales sont les suivantes :

- On s'intéresse maintenant à une autre classe d'élèves de CE2 dont la majorité appartient à un milieu défavorisé. Le fonctionnement en classe des élèves a été étudié par une équipe d'enseignants et de psychologues, d'octobre 1986 à juin 1987. A différents moments on a aménagé des séries expérimentales de 4 à 6 séances successives portant soit sur des tâches de calcul soit sur des tâches de lecture-compréhension de textes. On présente ci-dessous les résultats les plus significatifs de 4 de ces séries.

- Dans les 3 premières séries expérimentales les conditions sont exactement les mêmes sur quelques points essentiels :

- les séances d'une même série se succèdent à des intervalles compris entre 3 et 7 jours ; elles se déroulent dans les mêmes conditions : même tâche familière, effectuée dans le même temps limité, avec le même type de matériel ;

- à chaque séance on demande aux élèves d'atteindre un objectif précis. Celui-ci est fixé individuellement en fonction de deux contraintes :

- ce que l'enfant est capable de faire, et plus précisément, ce qu'il a effectivement fait aux séances précédentes ;

- un coefficient multiplicateur qui définit l'accroissement de l'objectif d'une séance à l'autre.

- Pratiquement les choses se passent ainsi :

- au cours d'une séance préliminaire on détermine les capacités individuelles : on relève pour chaque élève le nombre de réponses correctes dans le temps accordé : PO ;

- à la séance suivante — 1^{re} séance expérimentale de la série — l'objectif assigné à chaque élève est O1 = PO ; on relève le nombre de réponses correctes : P1 ;

- aux séances expérimentales suivantes les objectifs sont calculés comme suit :

$$O2 = \frac{PO + P1}{2} \times 1,25 ; O3 = \frac{P1 + P2}{2} \times 1,5 ; O4 = \frac{P2 + P3}{2} \times 2$$

Bref, à chacune des séances, l'objectif assigné à chaque élève est toujours égal à la demi-somme de ses performances aux 2 séances précédentes, multipliée par un coefficient qui varie de 1 à 2. Ce coefficient multiplicateur est l'une de nos principales variables expérimentales : lorsqu'il est égal à 1, la demande (O) adressée à l'enfant est égale à ce qu'il est capable de faire (P) ; lorsque le coefficient est égal à 2, la demande est double par rapport à la capacité de l'enfant.

- Les enfants travaillent sur des cahiers d'exercices individuels. Au début de chaque séance on communique

à l'élève l'objectif qui lui est assigné. Celui-ci est visualisé sous la forme d'un escalier de 8 marches à monter : chaque marche est subdivisée en cases vides ; chaque case correspond à un exercice ; le nombre de cases par marche varie d'un élève à l'autre (figure 3). Le nombre total de cases vides dans les 8 marches de l'escalier indique l'objectif à atteindre à chaque séance.

Objectifs individualisés

A : Objectif élevé : 200
B : Objectif faible : 16

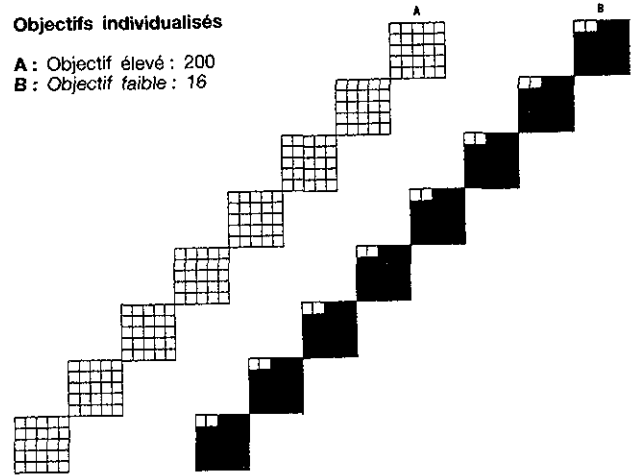


Figure 3

- Les enfants commencent à effectuer les exercices sur leur cahier. Lorsqu'ils ont fait 2 pages d'exercices, ils notent le temps mis (une horloge numérique, bien visible de tous est déclenchée au début de la séance de travail) ; puis ils vont se faire corriger (2 correcteurs-psychologues opèrent simultanément dans la classe) ; pour chaque exercice correct les correcteurs marquent une croix dans l'une des cases d'une marche ; ainsi les cases se remplissent et les marches sont progressivement montées au prorata des exercices réussis.

- Revenus à leur place, après correction, les enfants notent l'heure de nouveau et entreprennent 2 nouvelles pages d'exercices... et ainsi de suite jusqu'à la fin du temps total où l'activité de toute la classe est stoppée.

Ainsi, chaque enfant connaît à l'avance l'objectif personnel qui lui est assigné ; il est en mesure de suivre sa progression vers cet objectif : à chaque moment de son travail il sait ce qu'il a déjà fait, ce qu'il lui reste à faire et le temps dont il dispose encore.

Dans la consigne on lui demande d'atteindre si possible l'objectif qui lui a été fixé ; on lui dit également qu'il peut dépasser l'objectif s'il en a le courage et le temps ;

mais aussi, à l'inverse, qu'il peut s'arrêter avant, quand il le veut, s'il trouve le travail trop fatiguant ou trop ennuyeux.

En introduisant cette « liberté » on espérait obtenir quelques indications sur le processus de découragement à partir des arrêts avant la limite. Il s'est avéré en fait que ces arrêts sont tout à fait exceptionnels : « On ne vient pas en classe pour batifoler » ! (tout au moins, délibérément, ouvertement et de façon provoquante). Cette idée est déjà fortement ancrée dans l'esprit de nos personnages de 8-9 ans.

Comme déjà dit, les conditions indiquées ci-dessus valent pour les 3 premières séries expérimentales ; la 4^e a été réalisée selon des modalités légèrement différentes ; on y reviendra.

OBJECTIFS DÉRAISONNABLES ET DÉCOURAGEMENT DES TROUPES SCOLAIRES : PREMIÈRE SÉRIE EXPÉRIMENTALE

- *Exercices et performances (P)*. Il s'agit d'une tâche familière pour les enfants qui consiste à effectuer des opérations lacunaires : additions et soustractions à trous du type : $34 + 5 = 42 - \dots$? La performance (P) est le nombre d'exercices réussis.

- *Nombre et durée des séances*. On aménage 1 séance préliminaire suivie de 5 séances expérimentales. La durée de chaque séance est limitée à 50 minutes.

- *Les coefficients multiplicateurs* appliqués au calcul des objectifs individuels des séances successives sont les suivants : 1 ; 1 ; 1,25 ; 1,50 ; 2.

En principe donc, les objectifs proposés à chaque élève devaient augmenter d'une séance à l'autre, entraînant un écart croissant entre ce qui lui est demandé et ce qu'il est capable de faire. Mais ceci n'est vrai que si les capacités individuelles ont été correctement calibrées au cours de l'épreuve préliminaire et si les performances individuelles ne fluctuent pas trop au cours des séances ultérieures. Nous avons rencontré des difficultés pratiques sur ce plan, surtout dans les premières séances des deux premières séries expérimentales. Compte tenu des buts de l'expérience, les données expérimentales ont été traitées comme suit : pour chaque sujet on range les 5 objectifs par valeurs croissantes de (O) sans tenir compte de l'ordre de séances. Les performances (P) sont rangées dans le même ordre que les objectifs O correspondants. Les moyennes de (O) et de (P) conduisant aux courbes de la figure 4 ne correspondent donc pas aux séances successives mais à l'ordre croissant des objectifs.

- *Niveau des élèves*. Les 26 élèves de la classe ont été subdivisés en 3 groupes en fonction du nombre d'exercices réussis à l'ensemble des 5 séances (total des P) : les plus forts (E ++ ; 8 élèves) ; les moyens (E + ; 9 élèves) ; les plus faibles (E - ; 9 élèves).

- *Buts de l'expérience*. Dans cette série expérimentale il s'agit de montrer que lorsque les exigences dépassent trop fortement les capacités, les performances finissent par baisser en dessous de ce que le sujet est capable de faire.

● Résultats

1) Dans la figure 4 on a représenté les moyennes des performances (P) (ordonnées) en fonction des moyennes des objectifs (O) (abscisses). La droite oblique représente les cas où $P = O$; à gauche de l'oblique on a tous les cas où les performances (P) sont supérieures aux objectifs (O) ; à droite de l'oblique ce sont les (O) qui dépassent les (P).

2) Pour chaque élève on a calculé 5 rapports d'ajustement (O/P) qui expriment, a posteriori, les rapports entre la demande adressée à l'élève (O) et le niveau de performance en réponse à celle-ci (P). On peut ensuite calculer, pour l'ensemble des 26 élèves, 5 rapports d'ajustement moyens : .89 ; 1.07 ; 1.15 ; 1.62 ; 2.25. Ces valeurs ne sont pas très éloignées des coefficients multiplicateurs qui ont servi à définir, a priori, les objectifs individuels.

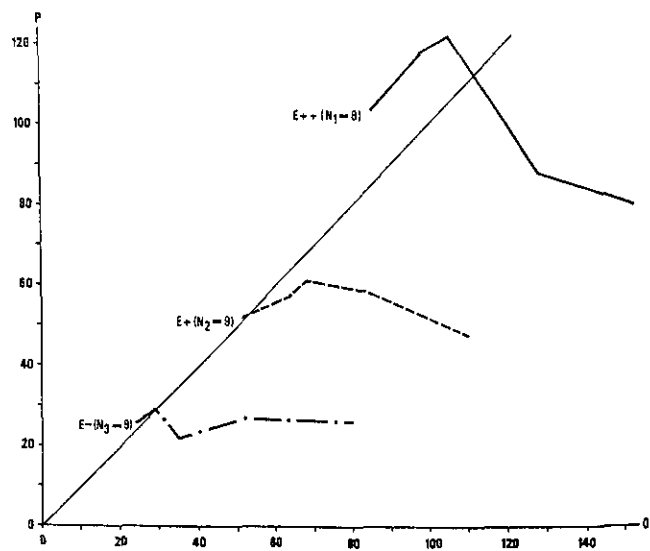


Figure 4
Additions et soustractions ; moyennes des performances (P) en fonction des objectifs (O)

3) On a calculé également un taux de réussite ($R = P/I$), rapport entre le nombre d'exercices réussis (P) et le nombre d'exercices tentés (I) ($I =$ exercices réussis + exercices échoués). R varie d'un groupe d'élèves à l'autre : il est de .87 en moyenne pour les $E + +$; de .78 pour les $E +$; et de .61 pour les $E -$.

Le taux de réussite est assez élevé dans l'ensemble même pour les élèves les plus faibles. Il s'agit donc bien d'une tâche familière pour les enfants.

• Conclusion

On voit dans la figure 4 que les performances des élèves moyens et forts augmentent d'abord en même temps que les objectifs ; mais seulement jusqu'à une valeur maximum de (O) — d'ailleurs différente d'un élève et d'un groupe à l'autre. Au-delà de cette limite les performances commencent à baisser lorsque (O) continue à croître. Bref, les élèves se découragent, « ils baissent les bras » et leur niveau de production passe nettement en dessous de ce qu'ils sont capables de faire avec des objectifs plus modérés.

Pour les élèves, les plus faibles l'accroissement de l'objectif est sans effet sur les performances. On peut penser que ces élèves ne disposent que d'une faible marge de manœuvre : leur niveau de production est au minimum et ne peut guère baisser davantage. Mais il ne peut pas non plus augmenter en raison d'une technique trop incertaine : avec 61 % d'exercices réussis en moyenne, le fonctionnement de l'élève n'atteint peut-être pas encore le seuil d'efficacité permettant un accroissement des performances. On reviendra sur ce point.

DES FONCTIONNEMENTS INDIVIDUELS TRÈS DIVERSIFIÉS : DEUXIÈME SÉRIE EXPÉRIMENTALE

• *Exercices et performances.* Il s'agit pour les élèves de résoudre des problèmes arithmétiques simples à une opération, addition ou soustraction : lire l'énoncé ; poser l'opération ; effectuer l'opération. Les performances individuelles (P) sont calculées à partir du nombre d'opérations correctement posées sans tenir compte du calcul terminal qui peut être juste ou faux.

• *Nombre et durée des séances.* Outre l'épreuve préliminaire, la série comporte 4 séances successives. La durée de chaque séance est limitée à 40 minutes.

• *Niveaux des élèves, coefficients multiplicateurs et rapports d'ajustement moyens.* Les élèves ont été subdivisés en 2 groupes sur la base du total de (P) à l'ensemble des 4 séances : les plus forts ($E +$, 12 élèves) ; les plus faibles ($E -$, 12 élèves) (2).

On avait constitué au départ deux groupes expérimentaux :

— $G1$, 11 élèves : le coefficient multiplicateur appliqué à la définition des objectifs (O) est constant d'une séance à l'autre et égal à 1.10. Le rapport d'ajustement moyen ($A = O/P$) calculé a posteriori pour l'ensemble des 4 séances est égal à .96.

— $G2$, 13 élèves : le coefficient multiplicateur est croissant d'une séance à l'autre : 1 ; 1,25 ; 1,5 ; 2. Le rapport d'ajustement moyen calculé a posteriori pour les 4 séances expérimentales est égal à 1.44.

• *Buts de l'expérience.* On veut montrer que les élèves progressent d'une séance à l'autre lorsque l'objectif reste proche des capacités individuelles ($G1$). On suppose par contre que les performances vont stagner ou même régresser au cours des séances successives lorsque la demande dépasse trop fortement les capacités de chacun ($G2$).

Par ailleurs, on pense que les élèves réagissent différemment — et en particulier se découragent plus ou moins vite — lorsque la situation devient difficile.

• Résultats

1) On a calculé le taux de réussite moyen sur l'ensemble des 4 séances (rapport entre le nombre d'exercices corrects (P) et le nombre d'exercices tentés (I)). On trouve un rapport moyen de .92 pour les élèves forts ($E +$) et de .85 pour les élèves faibles ($E -$). C'est dire par conséquent que la tâche est très familière pour l'ensemble des élèves.

2) Dans la figure 5 on a représenté les moyennes des performances (P , ordonnées) en fonction des moyennes d'objectifs (O , abscisses). Ici, notre technique de calibrage des capacités individuelles s'est améliorée : l'augmentation des valeurs de (O) suit l'ordre de succession des séances. La figure 5 représente donc les variations de (P) en fonction de celles de O en conservant l'ordre des séances (de gauche à droite). Toutefois, en raison des fluctuations aléatoires sur (P) en début de série, on a bloqué ensemble les résultats des 2 premières séances (1^{er} point à gauche de chaque courbe).

3) Puisqu'on s'intéresse aux différences interindividuelles on a distingué deux modes de fonctionnement des élèves :

— il y a ceux dont les performances baissent soit à la dernière soit à l'avant-dernière séance (soit aux deux) par rapport à la séance précédente ;

— il y a ceux dont les performances sont toujours croissantes (et au moins égales) d'une séance à l'autre.

Dans la figure 5 on a représenté les performances des 17 élèves (sur 24) qui se comportent comme on s'y attendait : 9 élèves sur 12 (5 E + et 4 E -) progressent d'une séance à l'autre quand on leur assigne des objectifs modérés (groupe G1) ; 8 élèves sur 12 (3 E + et 5 E -) régressent quand on leur assigne des objectifs excessifs (groupe 2).

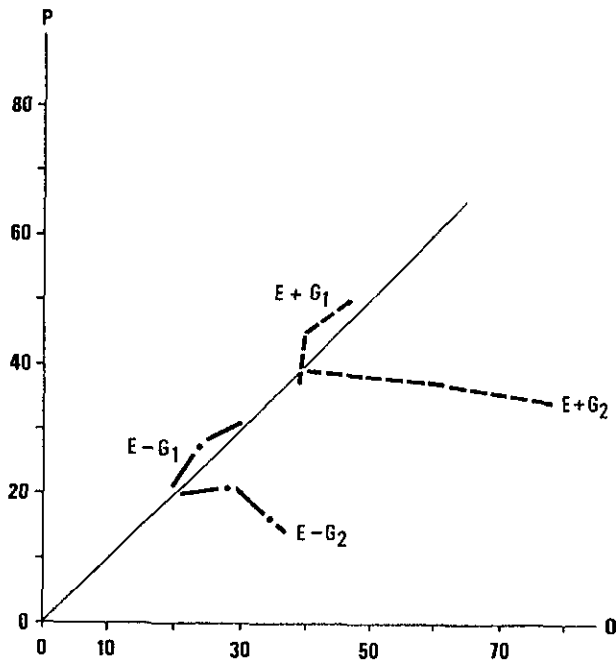


Figure 5
Problèmes d'arithmétique ; moyennes des performances (P)
en fonction des objectifs (O)

Il reste encore 7 élèves (sur 24) dont les performances ne sont pas représentées dans la figure 5 : 2 élèves du groupe G1 (1 E + et 1 E -) dont les performances baissent malgré un objectif faible, et 5 élèves du groupe G2 (3 E + et 2 E -) qui augmentent leurs performances même avec un objectif élevé.

• Conclusion

On retrouve donc le même résultat que précédemment mais généralisé cette fois aux élèves forts et faibles : en règle générale (17 cas sur 24) on n'obtient un accroissement des performances que si l'objectif reste modéré ; dans le cas contraire les performances baissent, surtout chez les élèves médiocres.

Mais il est clair également que le seuil de tolérance aux objectifs élevés, c'est-à-dire le plus grand objectif acceptable sans régression des performances, est très variable d'un élève à l'autre. En se fondant seulement sur quelques critères quantitatifs relativement grossiers — groupes G1 ou G2, progression ou régression des performances, élèves E + ou E - — on arrive déjà à 8 types de fonctionnements différents. C'est dire l'extrême diversité des fonctionnements individuels dans une classe de 24 élèves.

CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE ET CAPACITÉ DE RÉSISTANCE AUX DIFFICULTÉS : TROISIÈME SÉRIE EXPÉRIMENTALE

• *Exercices et performances (P)*. Il ne s'agit plus ici de mathématiques mais de lecture-compréhension de textes narratifs. A chaque séance les élèves lisent une suite de textes brefs, chacun d'eux étant suivi d'une liste de questions auxquelles il faut répondre par écrit. On relève pour chaque sujet le nombre de réponses correctes (P) à chaque séance.

• *Nombre et durée des séances*. 1 séances préliminaire suivie de 3 séances expérimentales. Chaque séance est limitée à 50 minutes.

• *Coefficients multiplicateurs et rapports d'ajustement moyens*. Les coefficients multiplicateurs sont faibles et constants à partir de la 2^e séance : .83 ; 1.13 ; 1.13 (moyenne 1.03). Le rapport d'ajustement moyen pour l'ensemble des élèves et les 3 séances est de .96.

• *Buts de l'expérience*. Bien que l'épreuve soit de nature tout à fait différente, les conditions de travail sont très semblables à celles du groupe G1 dans la série précédente : tâche familière pour les élèves, objectifs modérés et faiblement accrus d'une séance à l'autre. Dans ces conditions on pensait obtenir, ici encore, des performances croissantes d'une séance à l'autre.

• *Résultats*. Pour l'essentiel les résultats ne correspondent pas à notre attente :

1) *Variation des performances en fonction des objectifs*

Les 24 élèves ayant participé aux 3 séances expérimentales ont d'abord été répartis en 3 groupes distincts :

— *groupe 1 2 3* (8 élèves). Les performances (P) augmentent régulièrement de la 1^{re} à la 3^e séance : $1 < 2 < 3$;

— *groupe 1 3 2* (9 élèves) : accroissement de (P) de la séance 1 à la séance 2 puis baisse de (P) de la séance 2 à la séance 3 : $1 < 3 < 2$;

— *groupe 3 1 2* (7 élèves) : même évolution que ci-dessus mais la baisse entre les séances 2 et 3 est plus forte en sorte que : $3 < 1 < 2$.

Par ailleurs, on a défini 3 niveaux de performance à partir des moyennes individuelles de (P) aux 3 séances expérimentales :

— *élèves forts* : E++ ; $P > 50$;
4 élèves du groupe 1 2 3

— *élèves moyens* : E+ ; $50 > P > 21$;

4 élèves du groupe 1 2 3

4 élèves du groupe 1 3 2

4 élèves du groupe 3 1 2

— *élèves faibles* : E- ; $21 > P$:

5 élèves du groupes 1 3 2

3 élèves du groupe 3 1 2

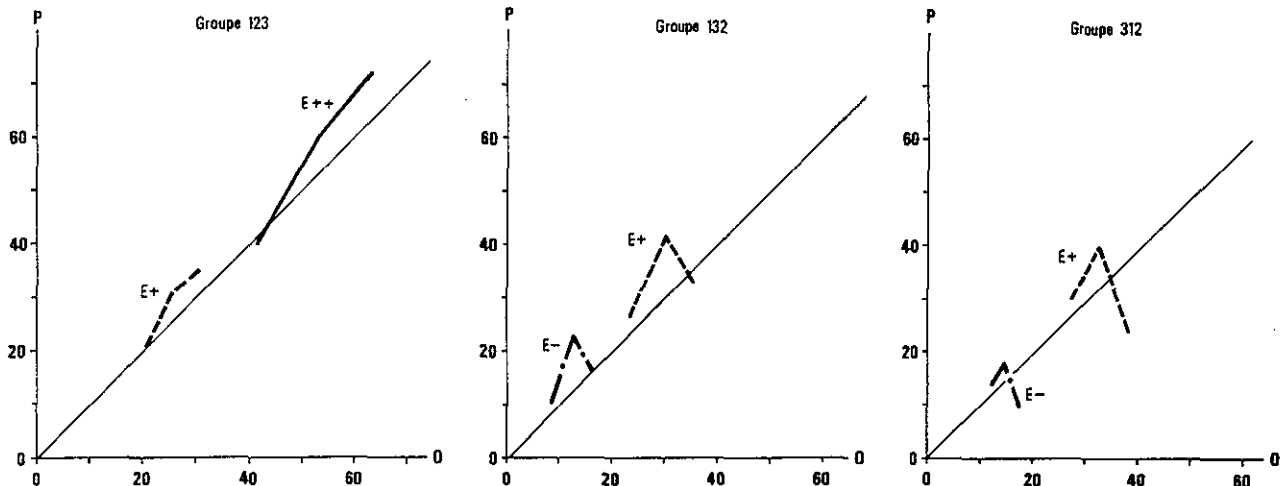


Figure 6

Lecture compréhension de textes ; performances moyennes (P) en fonction des objectifs (O)

Dans la figure 6 on a représenté, comme dans les séries précédentes, les moyennes de (P) en fonction des objectifs (O). Les différences de fonctionnement des 6 groupes définis ci-dessus apparaissent clairement.

2) Autres indicateurs du fonctionnement des élèves

Pour chaque élève et chaque séance d'autres indices ont été calculés :

- *temps de travail net* (T) : c'est le temps réel passé par chaque élève à la lecture des textes et à la formulation des réponses aux questions de compréhension ; ce temps est noté par chaque élève (voir p. 41) ;

- *coût en temps d'une réponse correcte* (T/P) : c'est le rapport entre le temps net et la performance ;

- *taux de réussite* (P/I) : c'est le rapport entre la performance (P) (nombre de réponses correctes) et le nombre total de réponses données (correctes et incorrectes) (I).

Les moyennes par séance de chacun de ces indices, ainsi que les moyennes de (P) figurent dans le tableau 1. Elles ont été calculées pour chacun des 6 groupes définis au paragraphe précédent.

a) *Qu'est-ce qui différencie les modes de fonctionnement des groupes 1 2 3, 1 3 2 et 3 1 2 ?*

- *Groupe 1 2 3*. 3 indicateurs sur 4 marquent un progrès dans le fonctionnement : économie (T/P diminue) ; rendement (P augmente) ; efficacité (P/I augmente).

Ce progrès exprime sans nul doute un effet d'apprentissage dont on voit cependant qu'il est obtenu au prix d'une augmentation des temps (T).

- *Groupes 1 3 2 et 3 1 2*. On note principalement une régression du fonctionnement de la séance 2 à la séance 3 : augmentation de (T/P), diminution de (P) et de (P/I).

Tableau 1

Mode de fonctionnement des différents groupes d'élèves : moyennes par groupe et par séance pour chacun des 4 indices

Groupes d'élèves	Séances successives	Temps de travail en secondes (T)			Coût en secondes d'une réponse correcte (T/P)			Performance (P)			Taux de réussite (P/I)		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Groupe 1 2 3	E ⁺⁺	1 115 ↗	1 510 ↗	1 762	28 ↘	25 →	25	40 ↗	60 ↗	72	.88 ↗	.94 ↗	.95
	E ⁺	1 267 ↗	1 768 ↗	1 836	67 ↘	62 ↘	56	20 ↗	31 ↗	35	.79 ↘	.75 ↗	.80
Groupe 1 3 2	E ⁺	1 409 ↗	1 849 ↗	2 088	55 ↘	47 ↗	66	26 ↗	41 ↘	33	.77 ↗	.85 ↘	.81
	E ⁻	1 206 ↗	1 681 ↗	2 091	113 ↘	74 ↗	138	10 ↗	23 ↘	16	.82 ↗	.84 ↘	.61
Groupe 3 1 2	E ⁺	1 579 ↗	1 760 ↘	1 383	53 ↘	46 ↗	62	30 ↗	40 ↘	23	.86 ↘	.85 ↘	.77
	E ⁻	1 559 ↘	1 406 ↘	1 294	123 ↘	76 ↗	135	14 ↗	18 ↘	10	.48 ↗	.55 ↘	.37

— Cette baisse de régime intervient dans les groupes 1 3 2 malgré un accroissement du temps de travail (T) qui pourrait avoir pour effet de limiter les dégâts.

— La détérioration du fonctionnement est beaucoup plus importante dans les groupes 3 1 2 où tous les indices de la séance 3 tombent en dessous de ceux de la séance 1. Par ailleurs, la baisse des temps (T) de la séance 2 à la séance 3 pourrait exprimer une forme de découragement.

b) Qu'est-ce qui différencie les groupes de niveau : E⁺⁺, E⁺, E⁻ ?

On voit dans le tableau 1 que les différences sont surtout marquées au niveau du taux de réussite (P/I) :

- d'une séance à l'autre, E⁺⁺ (1 2 3) augmente davantage son taux de réussite que E⁺ (1 2 3) ;

- E⁺ (1 3 2) augmente davantage (P/I) de la séance 1 à la séance 2 et diminue moins de la séance 2 à la séance 3 que E⁻ (1 3 2) ;

- enfin, la différence principale entre E⁺ (3 1 2) et E⁻ (3 1 2) est localisée au niveau des temps (T), les seconds marquant une baisse constante de (T) de la séance 1 à la séance 3.

Ce qui semble caractériser finalement les groupes de niveau c'est la fréquence et l'ampleur des oscillations d'une séance à l'autre. Les sujets les plus performants sont ceux dont le fonctionnement ne fluctue guère d'une séance à l'autre.

Conclusion

Nous nous trouvons ici dans une situation de lecture-compréhension très familière pour les élèves comme l'at-

teste le niveau élevé des taux de réussite moyens (P/I). Par ailleurs les objectifs assignés aux élèves sont très modérés et restent généralement en deçà de leurs capacités (P). Pourtant on observe une régression du fonctionnement à la 3^e séance pour 2/3 des élèves de la classe. Cette baisse de régime ne peut s'expliquer que par une particularité de la séance 3 : tâche particulièrement complexe, ou fastidieuse, ou... ?

Il est intéressant de constater que cette difficulté circonstancielle produit le même effet de régression qu'un objectif excessif dépassant les capacités des sujets. Un tiers des élèves cependant résiste à ces effets de circonstance ; imperturbablement ils apprennent, progressant sur tous les plans d'une séance à l'autre : ce sont les plus forts. Un autre tiers marque une sensibilité légère à ces difficultés : ils sont de force moyenne. Les élèves les plus faibles formant le dernier tiers sont aussi les plus fragiles : leur fonctionnement se dégrade profondément lorsque les conditions de la tâche et de la situation deviennent difficiles.

Ces différences ne préfigurent-elles pas déjà trois destins — mais qui ne sont nullement inéluctables à notre avis — : réussite probable, réussite ou échec selon les circonstances ; échec probable ?

TOUS DES CHAMPIONS ! QUATRIÈME SÉRIE EXPÉRIMENTALE

- Exercices et performances (P). On revient aux problèmes arithmétiques simples à une opération comme dans la deuxième série expérimentale. Ici aussi, il s'agit de lire l'énoncé de chaque problème, de poser l'opération

et de l'effectuer. On relève le nombre d'opérations correctement posées (P) indépendamment des calculs terminaux qui peuvent être justes ou faux.

A partir des résultats précédents de mathématiques on a distingué deux groupes a priori : les élèves les plus forts (13 élèves) et les plus faibles (12 élèves). Les premiers font une tâche plus difficile (additions, soustractions et multiplications) que les seconds (additions et soustractions seulement). Tous cependant reçoivent des exercices plus complexes que dans la deuxième série expérimentale, par la formulation des énoncés notamment.

● *Nombre et durée des séances.* 1 séance préliminaire, suivie de 4 séances expérimentales. Chaque séance se déroule en 2 parties séparées par un repos de 15 minutes (récréation) : 1^{re} partie 40 minutes ; 2^e partie 30 minutes. La durée totale de chaque séance est donc limitée à 70 minutes.

● *Conditions spéciales.* Les conditions sont les mêmes que dans les 3 séries précédentes, exceptées deux modifications importantes :

— à chaque séance l'objectif assigné à chaque élève est toujours égal au double de ses performances (P) à la séance précédente ;

— la consigne indique ceci « les grands champions ne pensent pas qu'ils vont devenir les meilleurs tout de suite ; ils s'entraînent beaucoup, tous les jours. Ce qui les intéresse c'est de voir qu'ils progressent, qu'ils font mieux chaque semaine que la semaine précédente »... Un exemple de course à pied (100 m) leur est fourni. La consigne précise ensuite que « vous pouvez vous aussi fonctionner comme des champions, à condition, non pas, forcément, de faire tout ce qui est demandé à chaque séance, mais d'essayer toujours de faire mieux d'une semaine à l'autre ».

● *Buts de l'expérience.* Compte tenu des résultats de la 3^e série, on s'est efforcé ici de modifier l'attitude des élèves en détournant leur attention de l'objectif immédiat et en la focalisant sur une progression continue à plus long terme. Les questions sont alors les suivantes : peut-on obtenir un changement d'attitude par une modification de la consigne ? Dans l'affirmative quel en est l'effet au plan du comportement ? Ce changement permet-il notamment de surmonter le handicap résultant d'un décalage très important (rapport du simple au double) entre les capacités des élèves et les objectifs immédiats qui leur sont assignés ?

● Résultats

1) Pour chaque élève on a d'abord calculé le taux de réussite moyen (P/I) en faisant le rapport entre le total

des performances (P) et le nombre total d'exercices tentés à l'ensemble des 4 séances expérimentales (I). Partant de cet indice on a redistribué, a posteriori, les élèves en deux groupes distincts :

— *Groupe E +* (13 élèves) : P/I varie de .83 à .94 ce qui constitue un rendement très élevé (3).

— *Groupe E -* (12 élèves) : P/I varie de .51 à .69

2) Chacun de ces groupes a été subdivisé de nouveau en 3 sous-groupes en fonction de leur mode de fonctionnement plus ou moins régulier :

— élèves dont la performance (P) augmente régulièrement d'une séance à l'autre : (4 E +, 2 E -) ;

— élèves qui manifestent 1 accident de progression, c'est-à-dire une baisse de (P) à l'une des 3 séances 2, 3 ou 4, par rapport à la séance précédente : (5 E +, 7 E -) ;

— élèves pour lesquels on relève 2 accidents de progression à 2 séances 2, 3 ou 4 : (4 E +, 3 E -).

Les moyennes de (P) par séance et pour les 6 groupes définis ci-dessus sont représentées dans la figure 7.

Conclusion

On constate tout d'abord qu'il n'y a plus aucune régression générale des moyennes de P comme dans les séries précédentes : tous les groupes progressent ou stagnent. On a donc bien réussi à provoquer un changement d'attitude et neutralisé l'inhibition provoquée, dans les séries précédentes, par un décalage trop élevé entre l'objectif et les capacités individuelles.

Il apparaît en second lieu qu'on n'obtient une augmentation significative des performances au cours des séances successives que si deux conditions sont réalisées simultanément (interaction) :

— il faut que P/I soit suffisamment élevé, c'est-à-dire que le fonctionnement de l'élève soit suffisamment efficace ;

— il faut obtenir de l'élève une certaine régularité dans l'effort fourni.

Tout ceci n'est pas nouveau. Toutefois on voit clairement ici qu'un entraînement d'élèves efficaces mais fluctuants est tout aussi vain qu'un entraînement d'élèves réguliers dans l'effort mais inefficaces dans l'action.

Pour que des entraînements de ce type soient pleinement efficaces, il faut amener tout d'abord chaque élève à un taux de réussite minimum qui, selon l'ensemble des résultats présentés ici, ne devrait pas être inférieur à 75 %. Mais il est tout aussi nécessaire d'amener l'élève à un niveau de régularité minimum, problème dont on ne

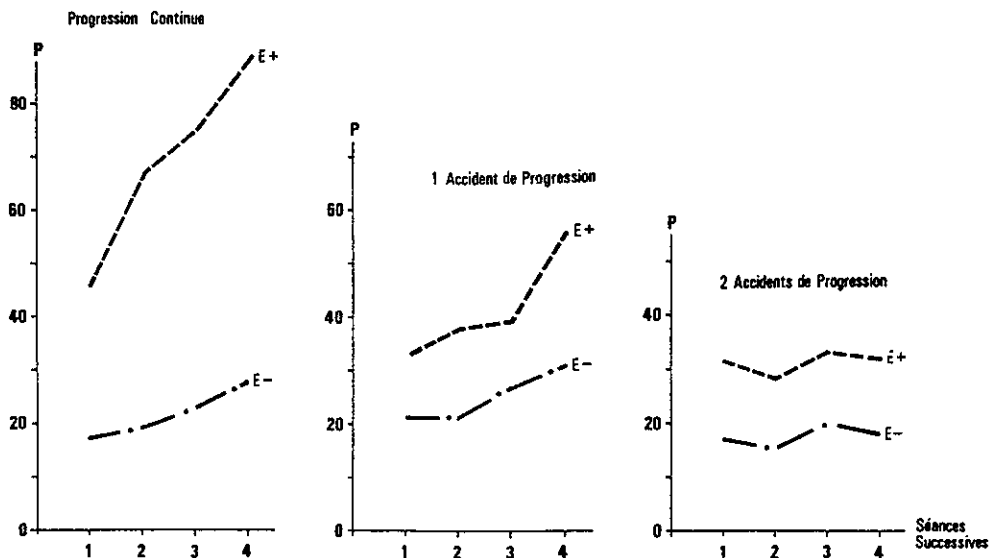


Figure 7

Problèmes d'arithmétiques ; performances moyennes (P) au cours des séances successives

s'est pas encore suffisamment occupé à l'école. Ce n'est pas une mince affaire mais les résultats de cette dernière série montrent que la chose est possible.

CONCLUSION GÉNÉRALE

- Il ne faut pas demander plus aux élèves que ce qu'ils sont capables de faire. L'excès de la demande peut être qualitatif — tâche trop difficile ou fastidieuse — ou quantitatif : tâche trop longue ou exigeant des efforts trop intenses, surtout si le temps est limité.

Nos expériences montrent que si l'objectif assigné à chacun dépasse ses possibilités du moment, les performances régressent ainsi que d'autres aspects des productions de l'élève.

Mais à côté de ces effets de découragement immédiats, il faut considérer également une dégradation plus profonde du fonctionnement, une démobilisation plus générale, et plus durable lorsque, semaine après semaine, l'enfant réalise qu'il ne peut jamais répondre convenablement à la demande qui lui est adressée. Si cette situation se prolonge, si elle est généralisée à différentes matières scolaires, les dommages psychologiques peuvent devenir considérables et expliquer à eux seuls une large part des échecs scolaires.

- La notion de capacité individuelle est fort complexe et sa définition est encore assez obscure. Surtout si on considère la capacité en action, au moment même du fonctionnement d'un individu effectuant une tâche.

Quoi qu'il en soit, les capacités individuelles, les modes et les niveaux de fonctionnement des élèves d'une même classe sont très diversifiés. A l'une des séances de la première série expérimentale la performance (P) réalisée par le meilleur a été 17 fois plus élevée que celle du plus faible ; or, il ne s'agit nullement d'un débile et d'un génie mais de 2 enfants ordinaires marquant les extrêmes d'une distribution gaussienne et continue des performances de la classe. Par ailleurs, il apparaît que certains enfants résistent mieux que d'autres à la pression qui s'exerce sur eux lorsque la tâche devient plus difficile ou lorsque la demande dépasse leurs capacités ; autrement dit, le seuil de découragement varie beaucoup d'un enfant à l'autre. On a constaté également de grandes variations interindividuelles dans la fréquence et l'amplitude des fluctuations des performances (P) d'une séance à l'autre : certains enfants sont stables dans le progrès, d'autres ne le sont pas. Bref, les différences individuelles se manifestent sur différents plans et dimensions, traduisant une extrême variété des styles et des niveaux de fonctionnement à l'intérieur de la classe.

- Pour optimiser le fonctionnement des élèves, il faut aménager des conditions et des rythmes de progression

spécifiques, tenant compte du niveau et du mode de fonctionnement de chacun. Compte tenu de la diversité des élèves, les modes d'entraînement, le niveau de la demande, la complexité de la tâche,... devront, eux aussi, être fortement diversifiés dans chaque classe. La « pédagogie différenciée » préconisée par Legrand (1983) est tout à fait conforme à ce principe qui est d'ailleurs admis, maintenant, par un grand nombre de spécialistes.

Quelle que soit la bonne volonté et la compétence du maître et quels que soient les moyens financiers mis en œuvre, ces exigences sont totalement irréalisables dans le système scolaire actuel.

Malgré les critiques justifiées dont elles sont actuellement l'objet (4) (G. de Landsheere, 1988) les procédures d'enseignements assistés par ordinateur devraient pouvoir apporter dans quelques temps une aide appréciable dans l'individualisation des rythmes et des étapes successives des entraînements scolaires. Entraînements tout à fait indispensables pour consolider les connaissances nouvellement acquises et pour les rendre productives. L'acquisition proprement dite n'a pas été abordée dans notre étude et ne relève pas, sans doute — au moins dans une large mesure — d'une procédure informatisée.

• Mais surtout, il faudra modifier, assez radicalement, le mode d'approche de l'enfant et de son fonctionnement à l'école.

Par exemple, il faudra sans doute que le maître passe tout un temps (quelques mois) à bien comprendre comment fonctionne chaque enfant ; puis à repérer ultérieurement tous les changements qui interviennent dans ce fonctionnement. Il faut repérer également les intérêts et les motivations spécifiques de chacun ainsi que les domaines d'excellence — scolaires ou extra scolaires — où chaque enfant se révèle particulièrement efficace. Il faut aussi installer l'enfant dans une bonne confiance en soi et créer les conditions psychologiques d'une mobilisation soutenue.

Il ne s'agit là que des garanties minimales de la réussite scolaire. Elles sont préalables par rapport aux acquisitions scolaires proprement dites — lecture, calcul,

anglais, philosophie... — dont elles conditionnent ensuite le bon déroulement.

Il est urgent enfin d'abandonner des conceptions comme celles de Napoléon (1808) « il faut avant tout pour arriver à l'unité qu'une génération toute entière puisse être jetée dans le même moule » (cité par Mayeur, 1981, p. 463). Certes, Talleyrand, Napoléon, Jules Ferry... avaient d'excellentes raisons pour préconiser la même école pour tous : faire accéder l'ensemble des citoyens-patriotes à quelques connaissances minimales et, sur cette base, renforcer l'unité de la nation. Mais l'objectif désormais n'est plus le même et il ne s'agit pas seulement d'un problème de justice : « entre l'inégalité des origines et celle des avenir [l'école doit] tenter d'instaurer un peu de justice » (Prost, 1968, p. 426). Il s'agit pour l'école de répondre efficacement à un impératif socio-économique : élever considérablement le niveau culturel de toute la nation pour arriver notamment, en l'an 2000, à 75 % de bacheliers par classe d'âge. **Il ne suffit donc plus de garantir une instruction minimale commune à tous. Il convient maintenant d'assurer le développement maximal des possibilités de chacun. Pour cela il faut passer de l'école monolithique à l'école différenciée, une école capable de répondre efficacement à la diversité des compétences et des modes de fonctionnement individuels.** Bref, il s'agit pour l'école de prendre en charge la diversité des enfants — cette formidable richesse de l'espèce humaine — de la développer et de l'articuler à la diversité des fonctions économiques et sociales exercées ultérieurement.

Stéphane EHRlich
Agnès FLORIN

Laboratoire de psychologie du langage
UA CNRS 666,
Université de Poitiers

Ce travail a été réalisé par toute une équipe comprenant F. Palardy qui en a organisé et conduit le déroulement, M.H. Doublet, M.L. Pinon, T. Montes, S. Rivoire, M.A. Thouvenin, B. Ecafé. Il doit beaucoup à G. Bramaud du Boucheron, spécialiste de la psychogenèse du langage. Il aurait été impossible sans la participation de Madame Suty, maîtresse d'école et sans le soutien de Monsieur Bonneau, Inspecteur départemental, et de Monsieur Bertin, Directeur de l'Ecole des Sables à Poitiers auxquels nous exprimons toute notre reconnaissance.

Notes

- (1) Un Colloque International s'est tenu sur ce thème il y a quelques mois : « Réussite et Echec scolaire : le fonctionnement de l'enfant à l'école ; bilans et perspectives de recherche », Université de Poitiers, 17-20 juin 1987.
- (2) Il s'agit toujours de la même classe de CE2 dont l'effectif initial était de 26 élèves ; mais un élève a déménagé et un autre a été absent à deux des séances de la série ; il n'a donc pas été comptabilisé dans les résultats.

- (3) Parmi les 13 élèves E + il y en a 11 que nous avons rangé a priori parmi les « forts » ; ces derniers avaient également des multiplications à poser.
- (4) En raison surtout de la mauvaise qualité de programmes sans fondement sérieux sur le plan de la psychologie éducative et de la didactique.

Bibliographie

- BERNSTEIN (B.) (1975), **Class, codes and control**. Vol. III, Towards a theory of educational transmission. London : Routledge and Kegan.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.) (1964), **Les héritiers**. Paris : Editions de Minuit.
- BROSSARD (M.) (1988), La diversité de niveaux des situations scolaires : essai de caractérisation. In Le fonctionnement de l'enfant à l'école. Numéro Spécial, **European Journal of Psychology of Education**.
- LANDSHEERE (G. de) (1988), Nouvelles technologies de l'éducation et didactique : impasse ou espoir. In Le fonctionnement de l'enfant à l'école. Numéro Spécial, **European Journal of Psychology of Education**.
- LEGRAND (L.) (1983), Pour un collège démocratique ; rapport au ministre de l'éducation nationale. Paris : La documentation française.
- LONGEOT (H.) (1983), La formation technologique au niveau des collèges. In L. Legrand, **Pour un collège démocratique**. Paris : La documentation française.
- MAYEUR (F.) (1981), Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III : **De la révolution à l'école républicaine**. Nouvelle librairie de France.
- MONTMOLLIN (M. de) (1986), **L'ergonomie**. Paris : Editions de la Découverte.
- PROST (A.) (1968), **L'enseignement en France 1800-1867**. Paris : Colin.
- REUHLIN (M.) (1976), Expérimentation hors du laboratoire. **Psychologie Française**, 21, 227-248.
- REUHLIN (M.) (1984), Les variables différentielles, In Variables différentielles et recherche fondamentale, Numéro spécial, **Psychologie Française**, 21, 3-8.
- ZAZZO (B.) (1982), **Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et en 6°**. Paris : Presses Universitaires de France.

ÉLÉMENTS POUR UN MODÈLE DE L'ARTICULATION FORMATION/ÉVALUATION

par Charles HADJI

La nécessité, partout affirmée aujourd'hui, d'évaluer la formation, en particulier des enseignants, rend plus urgent un effort d'ordre méthodologique tendant à préciser les « règles élémentaires » d'une démarche d'évaluation des actions de formation. On espère y contribuer en proposant un modèle de l'articulation formation/évaluation prenant en compte, dans leur complexité, projet de formation et projet d'évaluation, et permettant ainsi de poser de façon correcte le problème de la construction du dispositif d'évaluation.

Faisant le constat de « difficultés et confusions... dans la mise en œuvre d'une véritable évaluation des actions », Jean-Marie Barbier (1985) est conduit à déplorer « le grand malaise qui subsiste sur ce qui constituerait les caractères ou les règles élémentaires » d'une démarche d'évaluation des actions de formation (1985, pp. 183, 175). Or le développement récent de ces actions, remarquable dans le domaine de la formation continue des enseignants depuis l'instauration des MAFPEN, d'une part, et l'accent mis parallèlement au sein de l'Institution sur la nécessité d'évaluer le travail réalisé d'autre part, rendent urgente la définition d'une telle démarche. C'est pourquoi nous proposerons ici, à partir d'une double expérience de formateur et d'enseignant-chercheur, quelques éléments pouvant servir à sa construction. La question qui semble le plus préoccuper ceux qui sont con-

frontés au problème de l'évaluation des actions qu'ils ont commanditées, programmées, préparées, réalisées ou vécues étant celle du dispositif concret de cette évaluation, nous montrerons comment la mise en place d'un dispositif n'a de sens qu'à partir du choix préalable, entre autres, d'un modèle de formation et d'un modèle d'évaluation. Mais il nous faut précisément, pour commencer, dire en quel sens nous prenons ce dernier terme.

I. - ÉVALUER

1.1. On sait que dans l'étude qu'ils ont consacrée à l'évaluation en éducation et la prise de décision (1980), Daniel Stufflebeam et ses collègues du groupe Phi Delta Kappa distinguent trois définitions « historiques » (1980, p. 56) ou « courantes » (id. p. 53) :

a) L'évaluation-mesure, « ancienne définition qui faisait équivaloir évaluation et mesure », pouvant être symbolisée ainsi : $E \equiv M$. (id. p. 11).

b) L'évaluation-congruence, selon une formulation proposée par Ralph Tyler : $E \equiv (P \equiv O)$. L'évaluation détermine la congruence entre la performance et les objectifs (p. 13).

c) L'évaluation-jugement : l'évaluation serait un jugement professionnel formulé par des experts : $E \equiv JP$ (p. 16).

A ces définitions, auxquelles il est reproché de ne pas tenir suffisamment compte de la fonction essentielle de l'évaluation, qui serait de préparer et d'éclairer une prise de décision, Stufflebeam substitue une définition « nouvelle » et « plus constructive » (p. 369) : « L'évaluation en éducation est le processus par lequel on **délimite, obtient et fournit des informations utiles** permettant de **juger des décisions possibles** » (id. p. 48). Il est alors possible de distinguer quatre « types de décisions » (p. 100) selon qu'elles se rapportent aux fins ou aux moyens, ou qu'elles concernent des intentions (projeter) ou des actions réelles (réaliser). A chacun de ces types de décision correspondrait un type d'évaluation (p. 275).

— Aux décisions de planification (déterminer les objectifs), l'évaluation de contexte, qui définit l'environnement, décrit les conditions existantes et souhaitées, identifie les besoins et les occasions favorables, diagnostique les problèmes (p. 276).

Aux décisions de structuration (délimiter les procédures), l'évaluation d'intrants qui aide à déterminer les structures de projets par une analyse des procédures « en termes de coûts/bénéfices possibles » (p. 282).

— Aux décisions de mise en application (pour utiliser, contrôler et raffiner les procédures), l'évaluation de

processus qui fournit une rétroaction périodique aux responsables de mise en œuvre des procédures en décrivant ce qui se passe dans les faits et en identifiant les sources d'échec.

— Aux décisions de révision (juger les réalisations et y réagir), l'évaluation de produit dont le but est de « mesurer et d'interpréter les résultats obtenus » (p. 293).

Robert Stake, de son côté (1976), décrit neuf « méthodes » qui correspondent finalement à neuf façons différentes de concevoir l'évaluation en fonction des intentions dominantes.

1) l'évaluation au moyen de tests portant sur les acquis des élèves, dans l'intention de mesurer la réussite des études et les progrès accomplis,

2) l'autocritique de l'établissement par le personnel enseignant, pour étudier et accroître l'efficacité de celui-ci,

3) le groupe ou commission de prestige, quand il s'agit de résoudre les crises en préservant l'établissement,

4) la transaction-observation, s'il s'agit de mieux comprendre les activités et les valeurs en jeu,

5) la recherche pédagogique expérimentale, par comparaison de « traitements », lorsqu'il faut mettre au point des « tactiques pédagogiques »,

6) l'analyse de gestion, pour rationaliser les décisions quotidiennes,

7) l'analyse de politique sociale, pour aider à l'élaboration des politiques institutionnelles,

8) l'évaluation sans objectif préconçu, pour estimer les effets réels des programmes,

9) l'évaluation contradictoire, quand le problème est d'effectuer un choix entre deux options.

Les analyses de Stake, comme celles de Stufflebeam, prennent leur sens dans le cadre de la problématique de l'évaluation des programmes. Pour Stake, le mot programme « couvre le contenu des études, les méthodes pédagogiques et le cadre structurel d'un système d'enseignement » (1976, p. 6). Pour Stufflebeam (p. 169), le programme est un « effort spécialisé » à l'intérieur d'un système, effort qui se distingue du simple projet (p. 176) : le projet relève d'une évaluation ad hoc ; le programme d'une évaluation à long terme et continue (p. 342). Ainsi l'évaluation contextuelle d'un programme d'enseignement exigera-t-elle la mise sur pieds d'un « mécanisme permanent d'évaluation » (p. 410) et une planification rigoureuse comptant une série d'étapes visant à :

- 1) la délimitation des exigences d'évaluation,
- 2) la collecte de l'information,

- 3) l'organisation et le stockage de l'information et
- 4) l'analyse et la transmission de l'information (p. 311).

Ainsi pourront être recueillies les informations utiles sur des programmes caractérisés par leur « envergure » et leur « complexité » (Stake, 1976, pp. 7, 42, 48, 49, 52), informations concernant trois ensembles de variables : l'enseignement (contenu, méthodologie, organisation, équipement, coût) ; la population (élèves, maîtres, administrateurs, spécialistes en éducation, familles, collectivités) ; et les comportements (domaines cognitif, affectif et psychomoteur). (Stufflebeam, *op. cit.* pp. 307, 308 ; modèle d'évaluation EPIC de Tucson-Arizona).

Toutefois, ces modèles anglo-saxons ne perdent-ils pas de leur pertinence lorsqu'il s'agit d'évaluer, non plus un vaste programme, mais des actions de formation d'une durée moyenne ou courte, et concrètement spécifiées, comme le sont la plupart des actions programmées en France, dans le cadre des MAFPEN ? Chacune de ces actions relève-t-elle, dans sa particularité, d'un modèle ad hoc, ou bien ne peut-on proposer un modèle qui décrirait une structure commune et permettrait, par là-même, de définir les **conditions de possibilité** d'une évaluation pertinente dans le champ des actions de formation ? C'est un tel modèle que nous allons tenter, ici, d'esquisser, en prenant en compte la nature particulière de « l'objet » à évaluer : l'action de formation.

1.2. Au risque de schématiser à l'excès — mais toute activité scientifique, comme Freud le notait au début de sa **Métapsychologie**, commence par l'application au réel observé « d'idées abstraites » qui ont le caractère de « conventions » — nous dirons qu'évaluer consiste à formuler un jugement de valeur par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données :

— des données de fait, constituées par un ensemble d'informations concernant ce qui est l'objet de l'évaluation,

— des données qui sont de l'ordre de « l'idéal » (devoir-être, projet), et qui concernent la même réalité.

Evaluer signifie bien dire la valeur : apprécier des données de fait à la lumière d'une intention ou d'un projet. Déterminer la valeur d'un être-là à l'aune d'un devoir-être. En utilisant le vocabulaire sur lequel on s'accorde aujourd'hui, nous parlerons de référent pour désigner ce qui exprime l'essentiel de l'intention de changement (du devoir-être) et de référé pour ce qui représente la réalité que l'on cherche à apprécier (l'être-là).

Telle que nous l'avons définie, l'évaluation est bien le « moment où émerge le qualitatif dans le quantitatif », selon la formule de J. Ardoino et G. Berger (1986, p. 122). Le propos de l'évaluateur n'est pas de mesurer un objet, mais de dire **dans quelle mesure** un projet a été ou non

« réalisé », d'apprécier, d'une façon plus large, une réalité. Pour pouvoir le faire, il faudra construire le référent et le référé, comme tente de l'exprimer la figure n° 1, qui met en évidence la **double articulation** qui nous paraît caractériser tout processus d'évaluation. Articulation entre

réfèrent et référé, dont la confrontation fera naître le jugement d'évaluation. Mais articulation aussi entre chacun de ces deux éléments et le niveau de « réalité » (réalité de l'action, réalité du projet) dont ils constituent un modèle (au sens de représentation simplifiée).

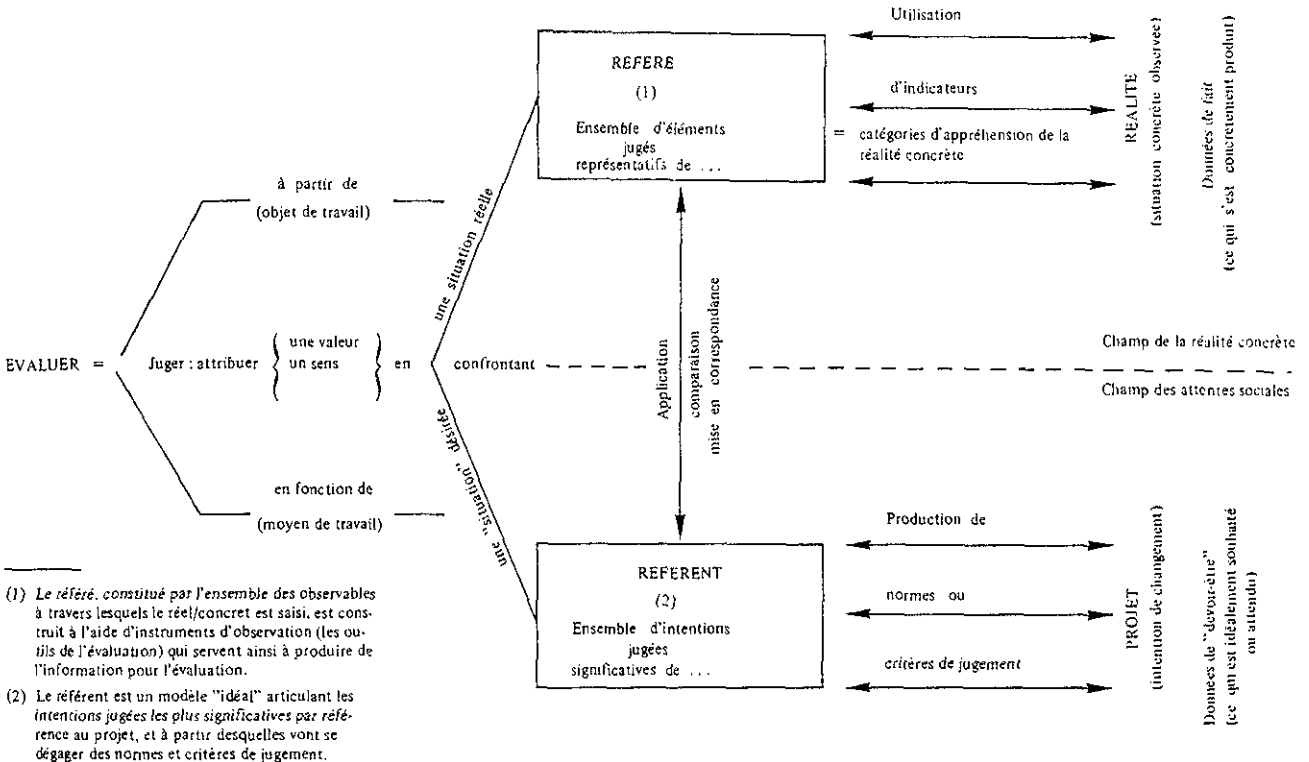


Figure 1
La double articulation dans l'opération d'évaluation.

II. - LE CHEMINEMENT DE L'ÉVALUATION

Nous pouvons alors, en dépliant, en quelque sorte, ce schéma autour des deux axes d'articulation, obtenir un premier modèle décrivant ce que nous appellerons le cheminement de l'évaluation (figure n° 2). Une démarche s'esquisse, en trois ou quatre étapes.

2.1. **Construction du référent** par analyse des intentions, selon le schéma : si → alors. Dans le champ du projet, nous distinguerons les intentions proprement dites de transformation de la réalité, et un modèle de fonction-

nement (ou conception de la réalité) privilégié sur lequel nous reviendrons, car il constitue un élément important dans l'articulation projet de formation/projet d'évaluation.

2.2. **Construction du référé** par analyse de la réalité à évaluer, analyse conduite à la lumière des intentions : les effets escomptés définiront les **critères** de l'évaluation (ex. : on s'attend à voir apparaître du travail en équipe) en regard desquels seront déterminés les **indicateurs** (ex. : existence de réunions de concertation). Le **critère** est ce grâce à quoi je vais voir si (les objectifs sont atteints) ; l'**indicateur** ce qui, dans la réalité concrète, me permet de dire que (les objectifs sont atteints).

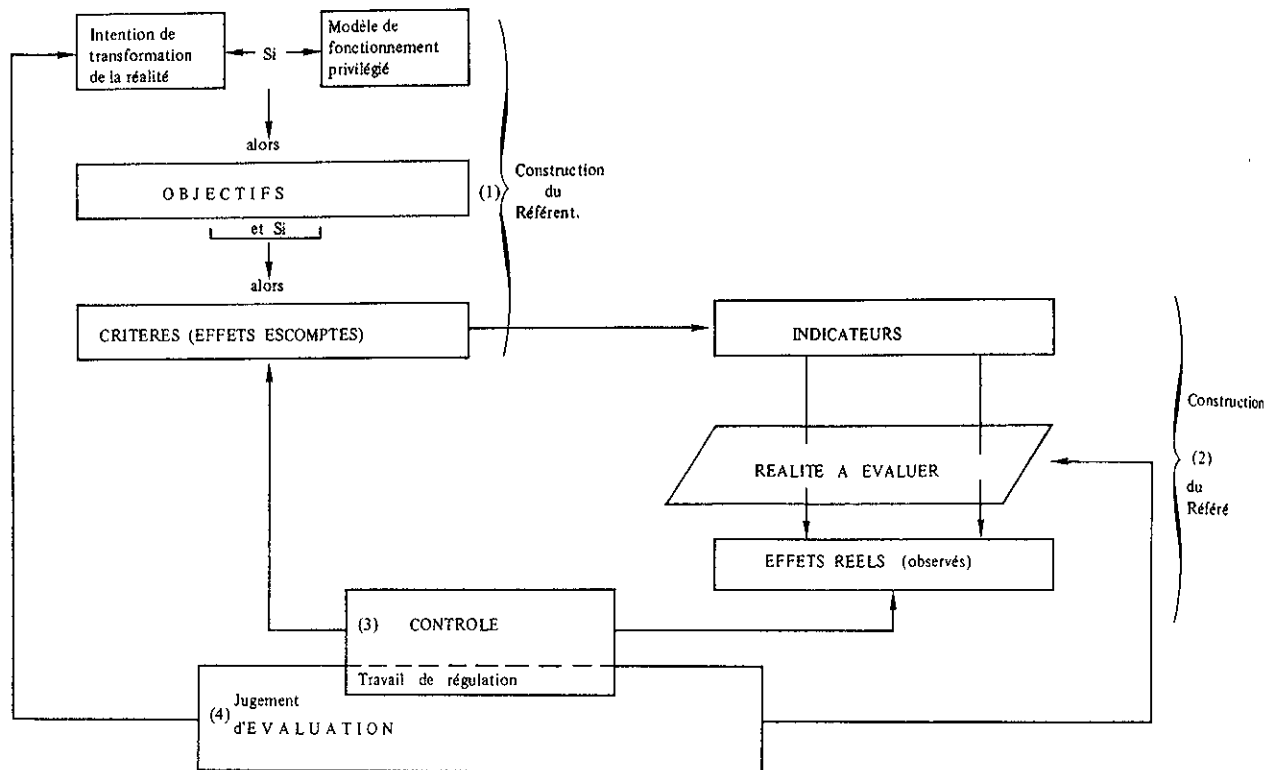


Figure 2
Cheminement de l'évaluation.

2.3. On peut s'orienter alors, soit vers une opération de **contrôle**, soit vers la production d'un **jugement d'évaluation** proprement dit. Ce premier modèle nous permet en effet de distinguer contrôle et évaluation sans figer l'opposition entre les deux termes.

2.3.1. Il y a contrôle lorsque l'on se contente de vérifier la conformité de la réalité évaluée à un modèle normatif, par comparaison effets observés/effets escomptés. C'est pourquoi le contrôle peut prendre les aspects normalisant, hiérarchique, sanctionnant et conservateur sur lesquels on insiste souvent. (cf. Y. Harvois, 1986). Mais ce sont là des aspects seconds par rapport à sa signification essentielle.

2.3.2. Il y a évaluation quand on tente d'interpréter la réalité, d'en déterminer le sens, par référence aux intentions de départ et en tenant compte des résultats du contrôle.

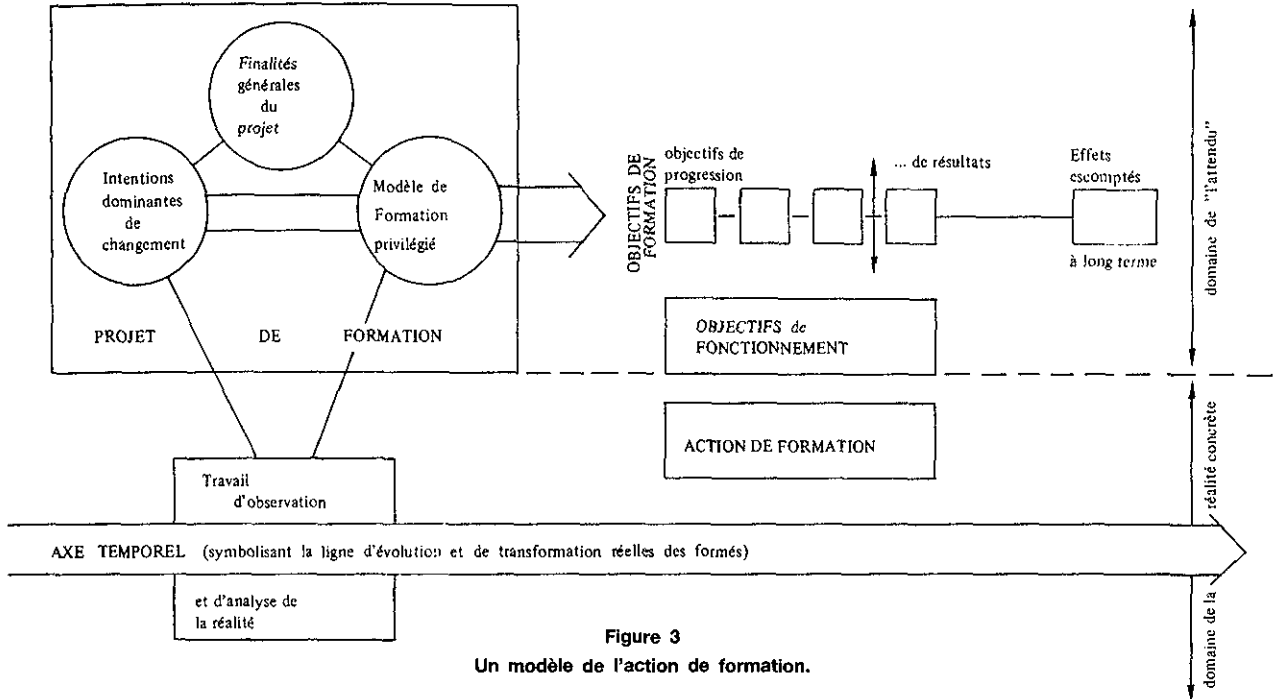
Mais, ainsi, comme J. Ardoino l'avait clairement établi

dès 1976, contrôle et évaluation sont « deux sous-ensembles qui interfèrent », leur « aire commune » étant l'exercice « d'une fonction critique » (1976, p. XXXII). En considérant la conception « moderne » du contrôle, où l'intention dominante (correspondant à ce que nous appellerons : modèle d'évaluation privilégié) est « l'optimisation d'un fonctionnement » (id. p. XX), nous parlerons pour notre part de **régulation critique**. Contrôle — au sens de vérification de la conformité — et évaluation — au sens d'interrogation sur le sens — sont les deux pôles extrêmes d'un même continuum. Le travail social de régulation critique peut prendre la forme d'une vérification périodique de l'état d'un système (contrôle), ou d'aide à l'auto-ajustement (évaluation). Ou encore on tendra vers le contrôle lorsqu'il s'agira d'optimiser un système fermé et vers « l'évaluation » quand le problème sera de réguler un système ouvert, le fonctionnement étant alors apprécié par référence à un « projet visé » (Ardoino, 1984), et le référent construit au cours même de l'opération d'évaluation, dans sa durée.

III. - FORMATION ET PROJET DE FORMATION

Mais, puisque le problème qui nous occupe est celui de la régulation critique des actions de formation, il convient maintenant d'expliciter ce premier modèle en montrant comment il pourrait éclairer la construction d'un dispositif concret d'évaluation. Pour cela, et dans la

mesure où le « cheminement », tel que nous l'avons décrit dans un premier temps, commence avec la construction du référent, il nous faut proposer un modèle de l'action de formation qui, en quelque sorte, développe ce qui correspond au temps 1 de la figure n° 2, en prenant en compte cette réalité fondamentale que constituent les formés. Tel est l'objet de la figure n° 3.



Si la distinction objectifs-critères n'est plus apparente (le problème de détermination des critères étant un problème d'évaluation et non, stricto sensu, de formation), en revanche on distingue toujours le niveau des intentions et celui des objectifs, chacun de ces deux « champs » se fragmentant. En effet :

3.1. En ce qui concerne le **projet de formation** (niveau des intentions), nous distinguerons :

3.1.1. Les **finalités générales** du projet. Il s'agit du système de valeurs ou « système idéologico-théorique » (Barbier, 1985, p. 110) qui donne sens au projet de formation : l'idéal, par exemple, de l'homme « libre » ou du sujet autonome au nom duquel s'est opérée telle ou telle innovation « prospective » (conduite au nom de cet idéal

et destinée à promouvoir le type d'homme correspondant), ou celui de la « *personne fonctionnant pleinement* » qui est pour Rogers « l'objectif » général de toute action thérapeutique ou éducative (Rogers, 1972, p. 278).

On le voit déjà : c'est à partir de ces finalités que se définiront des intentions dominantes de changement et se dessinera un modèle de formation privilégié.

3.1.2. Les **intentions dominantes de changement** expriment l'essentiel des changements attendus de la mise en œuvre de l'action de formation. On pourrait certes considérer qu'elles constituent un type particulier de finalités puisque, comme le rappelle J. Berbaum, « une action de formation correspond... à un ensemble de conduites, d'interactions... en vue de finalités... parmi les-

quelles il y a une intentionnalité de changement » (1982, p. 17). Mais la considération, nécessaire à ce niveau, de certains aspects concrets de la réalité que l'on veut changer justifie la distinction que nous opérons. Ainsi, s'agissant du système scolaire et de son fonctionnement, une intention dominante sera de lutter contre l'échec scolaire. Dans le domaine de la formation des enseignants, l'on se proposera de contribuer à l'émergence d'un enseignant concepteur de sa propre pratique, ou de professeurs plus dynamiques, etc. L'intention de changement pourra donc concerner soit directement, soit indirectement la personne des enseignants, selon que l'action de formation aura pour fonction de réaliser le changement attendu (ex. : faire apparaître des enseignants efficaces) ou d'en créer les conditions (ex. : lutter contre l'échec scolaire par le moyen d'enseignants mieux formés).

3.1.3. Dans le modèle de formation privilégié s'exprime le type d'attente essentiel à l'égard des formés. Que l'intention dominante de changement porte directement ou indirectement sur ceux-ci, on attend de l'action un certain type de résultats quant aux formés. On pourrait ici, avec G. Avanzini (1984), distinguer deux modèles dominants :

— le modèle FA, formation des adultes, qui « tend à donner à un sujet une compétence précise en vue d'une activité déterminée », que ce soit par « recyclage », accroissement de compétence, ou « conversion », acquisition d'une compétence nouvelle.

— le modèle FP, formation permanente, qui « correspond au désir d'améliorer ou de faire améliorer une qualification bien déterminée, notamment professionnelle, mais par le biais d'une transformation de la personne » (Avanzini, 1984, pp. 161 et 162).

Le premier modèle privilégie une évolution des compétences ; le second un changement — un développement — de la personne elle-même. On voit donc :

a) que la cohérence du projet de formation dépendra en partie de l'adéquation intention dominante de changement/modèle de formation (par exemple : peut-on développer l'autonomie des enseignants en ne mettant en œuvre que des formations conçues sur le modèle FA ?).

b) que la définition des objectifs de formation dépend étroitement du choix de ce modèle.

3.2. En ce qui concerne les objectifs, on pourra distinguer, en suivant J.M. Barbier (1985) :

— les objectifs de fonctionnement, relatifs aux conditions de « production » des changements et transformations visés, i. e. aux modalités de l'action (ex. organisation des activités),

— les objectifs de progression, scandant l'itinéraire

de formation lorsque celui-ci est suffisamment long (ex. : maîtrise d'une opération ou tâche simple),

— les objectifs de résultat, définissant les changements attendus dans les capacités et dispositions en termes comportementaux,

— nous ajouterons les effets escomptés à « long terme », et qui concernent pour l'essentiel la pratique professionnelle des formés.

IV. - ÉVALUATION ET PROJET D'ÉVALUATION

Comment, à partir de là, se pose le problème de l'évaluation de l'action en laquelle s'incarnera le projet ? Et comment, en particulier, concevoir et mettre en place un dispositif cohérent et efficace ?

Le problème est d'apprécier la « valeur » de l'action. Mais le terme est ambigu : s'agit-il d'apprécier l'intérêt, l'efficacité, la réussite ? Et de quel point de vue ? La construction du référé (étape 2 du cheminement) exige le choix d'informations : que choisir ? Il faut pouvoir décider :

- de la nature des informations à recueillir
- des moments de prise d'information
- des outils à mettre en œuvre pour cela.

...i. e. des modalités concrètes de prise d'information. On peut définir le **dispositif d'évaluation** au sens étroit comme l'ensemble des procédures et outils mis en place pour produire de l'information pour l'évaluation. Le dispositif au sens large, non seulement articulera ainsi procédures et outils, mais encore devra prévoir les types de « confrontation » à réaliser (par ex. : objectifs de fonctionnement et fonctionnement réel pour l'évaluation du processus de formation). Mais là est le problème : convient-il d'évaluer plutôt le processus ? le produit ? S'attacher aux effets à court terme ? à long terme ? évaluer à chaud ? à froid ?

Ces questions ne peuvent recevoir de réponse que dans le cadre d'un **projet d'évaluation**, qu'il convient maintenant de décrire en montrant comment il s'articule au projet de formation (figure n° 4).

4.1. En relation avec les intentions dominantes de changement du projet de formation, on peut repérer un (ou des) « **modèle de fonctionnement** », ou conception dominante de la réalité, à partir duquel s'organisera et prendra sens le questionnement de l'évaluation. Ce modèle de fonctionnement constitue, selon l'expression de J.M. Barbier, un « cadre idéologico-théorique de référence » (1985, p. 76). En tant qu'élément constitutif du projet d'évaluation, il reflète l'idée que l'évaluateur se fait des objectifs généraux du système scolaire, ou du sys-

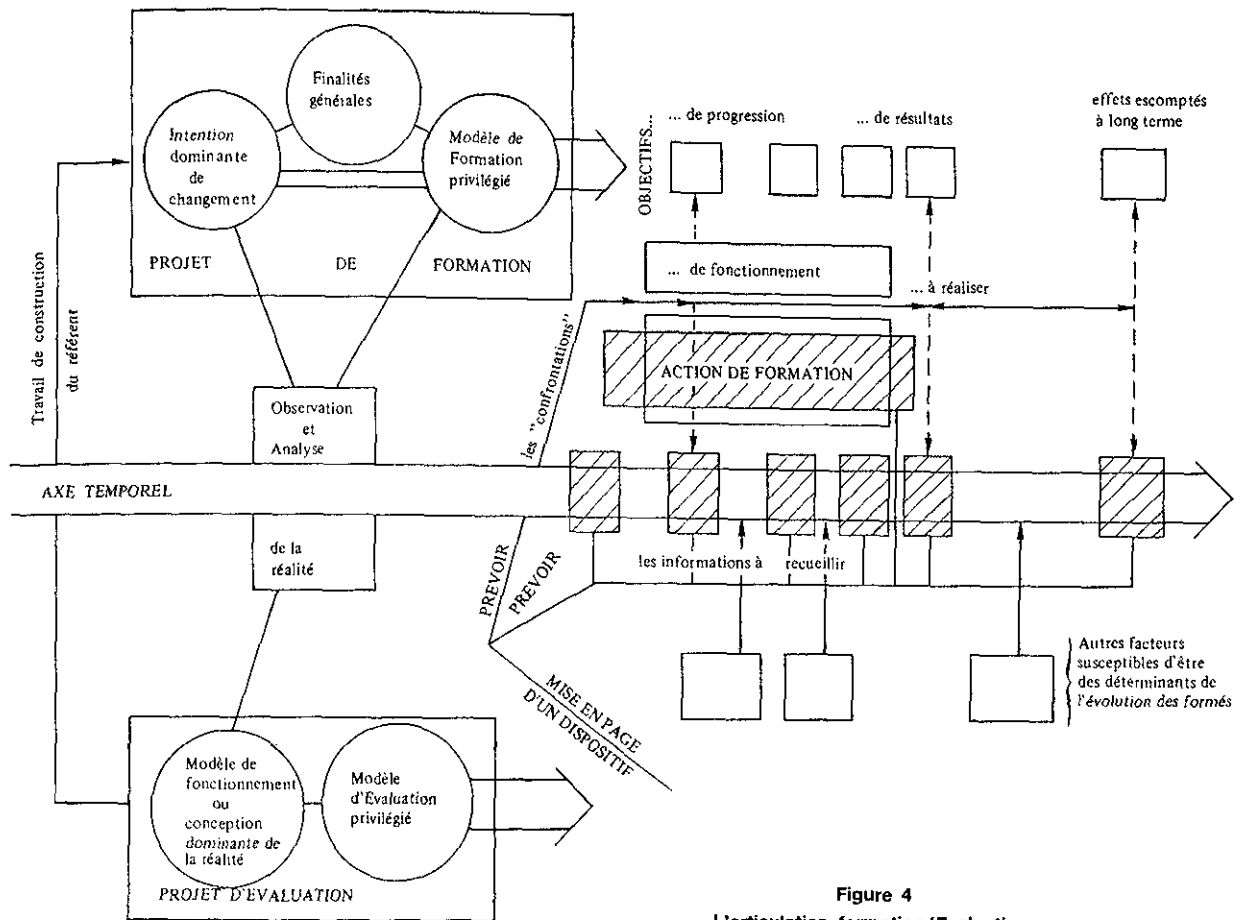


Figure 4
L'articulation formation/Evaluation.

tème de formation, ou des deux. Il exprime une réponse à la question : « à quoi ça sert ? ». A quoi sert l'école, en tant qu'institution de formation d'élèves ? A quoi sert essentiellement une institution de formation d'enseignants (question faisant voir l'articulation entre ce modèle de fonctionnement et le modèle de formation) ? C'est la réponse apportée qui orientera le questionnement.

Par exemple :

— si l'on pense que le système scolaire a pour **fonction dominante** de produire des sujets connaissant, l'évaluation devra s'efforcer d'apprécier la façon dont l'action de formation des enseignants a contribué aux progrès des élèves dans l'acquisition des connaissances. L'action sera appréciée comme moyen (efficace ou non ?) du développement intellectuel des élèves. Le dispositif se

centrera beaucoup moins sur l'action elle-même que sur les effets de cette action sur la pratique des enseignants et, en définitive, les résultats des élèves (ce qui correspond à la première « méthode » décrite par Stake).

— si l'on pense que le système de formation a pour fonction dominante de contribuer au développement personnel des enseignants, il s'agira de tenter d'apprécier l'importance et la qualité du développement occasionné par l'action. Le travail de construction des référent et référent commencera alors avec la détermination des critères et indicateurs susceptibles de faire saisir ce développement.

4.2. Le modèle d'évaluation exprime, en relation avec le modèle de fonctionnement, ce que nous pourrions appeler l'intention dominante du projet d'évaluation, et

traduit les objectifs de celle-ci. Il répond à la question : en vue de quoi veut-on évaluer ? De ce point de vue les neuf « méthodes » distinguées par Stake correspondent à neuf « modèles » différents.

On voit que l'intention dominante oscille entre la connaissance (modèles 4 et 5) et l'action (modèle 6), de même qu'elle peut osciller entre le « contrôle » et « l'évaluation » tels que nous les avons distingués, ou encore entre une visée quantitative (évaluation estimative) ou qualitative (évaluation appréciative) selon la distinction opérée par Ardoino et Berger (1986, p. 120). C'est pour quoi, sans le choix préalable d'un modèle d'évaluation, le dispositif ne pourra qu'être construit à l'aveuglette, la tentation étant de s'orienter soit vers la mise en place d'un **observatoire** chargé de « mesurer » sous de multiples aspects la variation d'une situation, soit vers la **monographie** ayant pour ambition de ne rien laisser perdre de la complexité d'un réel. Mais dans l'un et l'autre cas, outre le risque d'une inflation d'information, on s'éloigne de l'évaluation pour tendre vers la simple analyse de fonctionnement. Or le travail de l'évaluateur n'est pas simplement de décrire, mais surtout d'interpréter. En particulier la difficulté est d'isoler et d'identifier, dans ce qui est observé, des effets clairement attribuables à l'action de formation, et non à tel ou tel autre facteur susceptible lui aussi d'être un déterminant de l'évolution constatée. Comme l'a bien noté J.M. Dupuis, « les relations de causalité deviennent d'autant plus problématiques qu'on s'intéresse à des effets produits à des niveaux « supérieurs » (Dupuis, 1986, p. 30). Il faut « interpréter » les effets, i. e. tenter de les mettre en relation à la fois avec les objectifs et les modalités concrètes de l'action, dans le cadre de ce qui sera une **problématique explicative**. Pour construire le dispositif il faut d'abord construire cette problématique.

V. - AU SERVICE D'UNE LECTURE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION : UN EXEMPLE « D'UTILISATION » DU MODÈLE PROPOSÉ

Cependant, le schéma général que nous venons de proposer est théorique, ce qui soulève le problème de son utilité réelle et de son usage. Comment peut-il et doit-il donc être « appliqué » ?

Résultat d'un effort fait pour rendre compte théoriquement d'observations portant sur une pluralité de pratiques par la construction d'un modèle, il ne représente qu'un moment dans le mouvement dialectique, décrit par J. Berbaum (1982, pp. 54-57) qui conduit du « modèle de la réalité » au « modèle théorique, idéal », puis à un nouveau « modèle réel » : le moment de la synthèse, reposant sur la « tentation » du modèle unique, du « modèle général

qui engloberait toutes les qualités de l'objet », et dont la fonction est double : d'une part, être utile à la connaissance en servant de « base de travail », de « schéma directeur » guidant les observations ultérieures ; et d'autre part être utile à la conception d'actions nouvelles, dans le cadre d'une « démarche décisionnelle ». De ce point de vue « il résume la norme à laquelle il semble souhaitable de se conformer si l'on désire mettre de son côté le plus possible de conditions favorables à la réussite ». Mais cela à condition, bien sûr, de ne pas oublier que sa construction repose sur une « tentation » qui expose au risque de s'éloigner de la réalité concrète en voulant rendre compte de tout à la fois ; et que le grand mérite d'un tel modèle est de permettre son propre dépassement.

Tentons donc de montrer comment le modèle esquissé ici pourrait servir à la fois de modèle d'analyse permettant de « lire les pratiques », au sens de M. Lesne (1984), en en mettant en évidence les ambiguïtés et les insuffisances, et de modèle d'action, permettant de concevoir des actions d'évaluation cohérentes et de prévoir des dispositifs adaptés, puisque telle était notre préoccupation de départ. Nous analyserons succinctement, pour cela, à titre d'exemple, l'évaluation effectuée (et à laquelle a participé l'auteur de ces lignes) d'un stage de formation à l'évaluation d'une équipe de collège.

5.1. Ce stage, proposé par le « PAF » 1986/1987 de la MAFPEN de Grenoble, a été réalisé par une équipe de deux formateurs, sous la forme de deux journées consécutives, suivies, quatre mois plus tard, d'une journée de « retour ». Sous l'intitulé : « évaluation formative et formulation d'objectifs », il s'agissait — objectif général énoncé dans le PAF — de « rendre les enseignants capables de mettre en pratique dans leur classe une démarche d'évaluation formative », au moyen d'échanges d'expériences, d'apports théoriques, d'exercices de formulation et de clarification d'objectifs, et de construction en commun d'outils. Les activités explicitement ordonnées à permettre l'évaluation, au sens large (conduite, contrôle et évaluation — cf. Lesne, 1984, pp. 59-60) du stage, ont été :

a) une rencontre de deux heures, formateurs, formés, vingt jours avant le début de l'action, pour préciser la demande de l'équipe du collège et juger de son adéquation avec l'action proposée dans le PAF,

b) lors des premières minutes des journées 1 et 2, un exercice d'émergence des représentations sous la forme d'un « tri d'énoncés qualitatifs » portant sur : « évaluer »,

c) à divers moments, lors des deux premières journées, des exercices de contrôle des acquisitions,

d) à la fin de la deuxième journée, une enquête par questionnaire portant, d'une part, sur le stage et son

déroulement et, d'autre part, sur les perspectives individuelles « d'application »,

e) au début de la troisième journée, un « tour de table » sur les modifications réellement apportées dans les pratiques.

Quelle est la pertinence de ce dispositif d'évaluation ? On peut l'apprécier, tout d'abord, à ses résultats immédiats. Les informations recueillies en (a) ont conduit les formateurs à choisir de commencer l'action en abordant le problème de l'évaluation plutôt que celui des objectifs. Les « Q sort » (b) ont permis de constater l'évolution, jugée positive par les formateurs, de certaines représentations (ex. « permettre à l'élève de s'approprier les critères de l'enseignant », item assez massivement rejeté le premier jour). Les exercices de contrôle des acquisitions (c) ont montré que celles-ci s'effectuaient de façon tout à fait satisfaisante. Le dépouillement du questionnaire (d) révéla, quant à l'organisation et à la conduite du stage, un taux de satisfaction variant entre 94 et 100 % — ce qui, on l'imagine, fut agréable aux formateurs... Mais les enseignements les plus intéressants concernèrent l'appréciation, par les formés, de « l'applicabilité » d'une démarche d'évaluation formative fondée sur la formulation d'objectifs. En effet, alors que 94 % des stagiaires se déclarent convaincus ou très convaincus qu'ils devraient se « soucier davantage du problème de l'enseignement par objectifs », et que 83 % considèrent que « la plupart des suggestions émises » dans le stage sont, en ce qui les concerne « personnellement », « de l'ordre du possible », on n'en trouve plus que 66 % décidés à « utiliser cette méthode » dans leur enseignement, et le même pourcentage pour ce qui concerne le désir de « faire réaliser » dans l'établissement « l'une ou l'autre suggestion particulièrement importante ». Enfin, il n'y a plus que 55 % des formés pour juger que « l'utilisation de l'enseignement par objectifs dans l'établissement » est possible ou très possible. L'analyse du travail effectué à la suite du stage, faite lors de la troisième journée (e), confirma cette proportion : entre 5 et 6 enseignants sur dix avaient concrètement essayé de modifier leur pratique d'évaluation dans le sens suggéré par l'action de formation.

5.2. Evaluation de cette évaluation à la lumière du schéma

Comment donc évaluer, finalement, cette action ? Si l'on se contente du taux de satisfaction concernant les modalités du stage et sa conduite pédagogique, la réussite est exemplaire. Si l'on se réfère à l'objectif général officiel : « rendre les enseignants capables de mettre en pratique », que vaut la proportion de 5,5 « essais » sur 10 ? Le projet de formation n'explicitait pas de critère de réussite. Et c'est ici que l'on peut, à la lumière du schéma proposé, faire un certain nombre d'observations sur « l'évaluation » réalisée :

a) Les modalités choisies de prise d'information, surtout pour apprécier la réalisation des objectifs (présentés, dès le début de l'action, sous la forme d'un tableau respectant les conditions dont le stage avait pour fonction, entre autres, d'établir la pertinence) orientaient vers un travail de contrôle — de la « présence » des acquisitions escomptées ou des capacités visées — plutôt que d'évaluation au sens d'interrogation sur le sens. Ne pouvait-on alors déterminer ce « sens » en tenant compte des résultats du contrôle ? Certes : toutefois :

b) « L'évaluation » est restée, pour l'essentiel, implicite ou embryonnaire :

— ayant pris acte de l'important taux de satisfaction, et conscience du décalage existant entre l'attrait intellectuel exercé sur les stagiaires par la méthodologie proposée et la relative faiblesse de la mise en application concrète, les formateurs n'ont pas approfondi la réflexion sur l'adéquation entre l'objectif général — transformer les pratiques — et le moyen mis à son service — un stage de trois jours —. Ils ne sont pas allés jusqu'à s'interroger fondamentalement sur la pertinence de l'action conduite, sur sa valeur réelle comme instrument de formation,

— si les formés ont eu connaissance des « résultats » des exercices de contrôle et d'émergence des représentations, ainsi que du questionnaire, ils n'ont pas été directement placés devant le problème de leur évolution professionnelle et personnelle, de ses conditions et de ses risques,

— enfin, l'institution (MAFPE) n'a eu connaissance, par l'intermédiaire d'un « descriptif de stage », que d'informations de synthèse sur les stagiaires et le déroulement de l'action.

Tout cela ne manifeste-t-il pas l'absence d'un véritable projet d'évaluation, absence interdisant, au sens propre, d'évaluer, et condamnant, au mieux, au contrôle, sans que cela ait fait l'objet d'une décision claire ? Car, sans l'avoir vraiment décidé, les formateurs n'ont mis en œuvre qu'un modèle particulier d'évaluation, en l'occurrence, celui de Tyler (évaluation — congruence).

c) Aucun dispositif n'était prévu pour décrire et, à partir de là, pouvoir apprécier les transformations réelles des pratiques, au-delà des « essais » réalisés entre les deux premières journées et la troisième. En suivant la distinction opérée par M. Lesne (1984, p. 54) et J.M. Barbier (1985, pp. 18-19), ne peut-on dire alors que le projet des formateurs était davantage projet pédagogique, concernant des capacités à acquérir grâce au procès pédagogique (de fait, les objectifs spécifiques de l'action étaient de devenir capable de formuler des objectifs, d'identifier les fonctions et d'élaborer des formes), que projet de formation, concernant des compétences devant se déployer dans le champ des activités professionnelles

et sociales des sujets ? Faut-il s'étonner alors si « l'évaluation » concrètement réalisée a porté bien davantage sur les effets du travail pédagogique que sur ceux du travail de formation ?

Ce que le schéma proposé, utilisé comme outil de questionnement d'une pratique d'évaluation, révèle ici, est donc, allant de pair avec l'absence d'un projet d'évaluation explicitement défini, l'absence d'un véritable projet de formation, explicitant les intentions dominantes de changement, non seulement au niveau des compétences visées — au sens de savoir-faire en situation (Cardinet, 1986, p. 131) —, mais aussi à celui des facteurs ou dispositions susceptibles d'influencer la mise en œuvre concrète des compétences.

d) Tout cela ne permet-il pas de comprendre pourquoi, d'une certaine façon, l'évaluation de l'action considérée n'était pas possible, en l'absence d'un référent

opérateur ? Une évaluation de cette action exigerait, d'une part, la détermination d'un modèle d'évaluation tenant compte à la fois de ce en vue de quoi il est procédé à une évaluation et de la nature précise du projet de formation, qu'il conviendrait donc, d'autre part, d'expliciter, en précisant les intentions dominantes de changement et les objectifs de formation (effets escomptés à long terme) qui en découlent.

5.3. Vers un dispositif pertinent ?

Nous voyons comment le schéma proposé peut, enfin, servir de « norme » pour l'action en montrant ce qu'il aurait fallu faire pour construire un dispositif pertinent. Les considérations qui précèdent confirment que l'important est bien la détermination préalable d'un projet d'évaluation, impliquant entre autres la spécification des objectifs de l'évaluation (pour qui ? en vue de quoi ?), détermination qui exige l'explicitation du projet de forma-

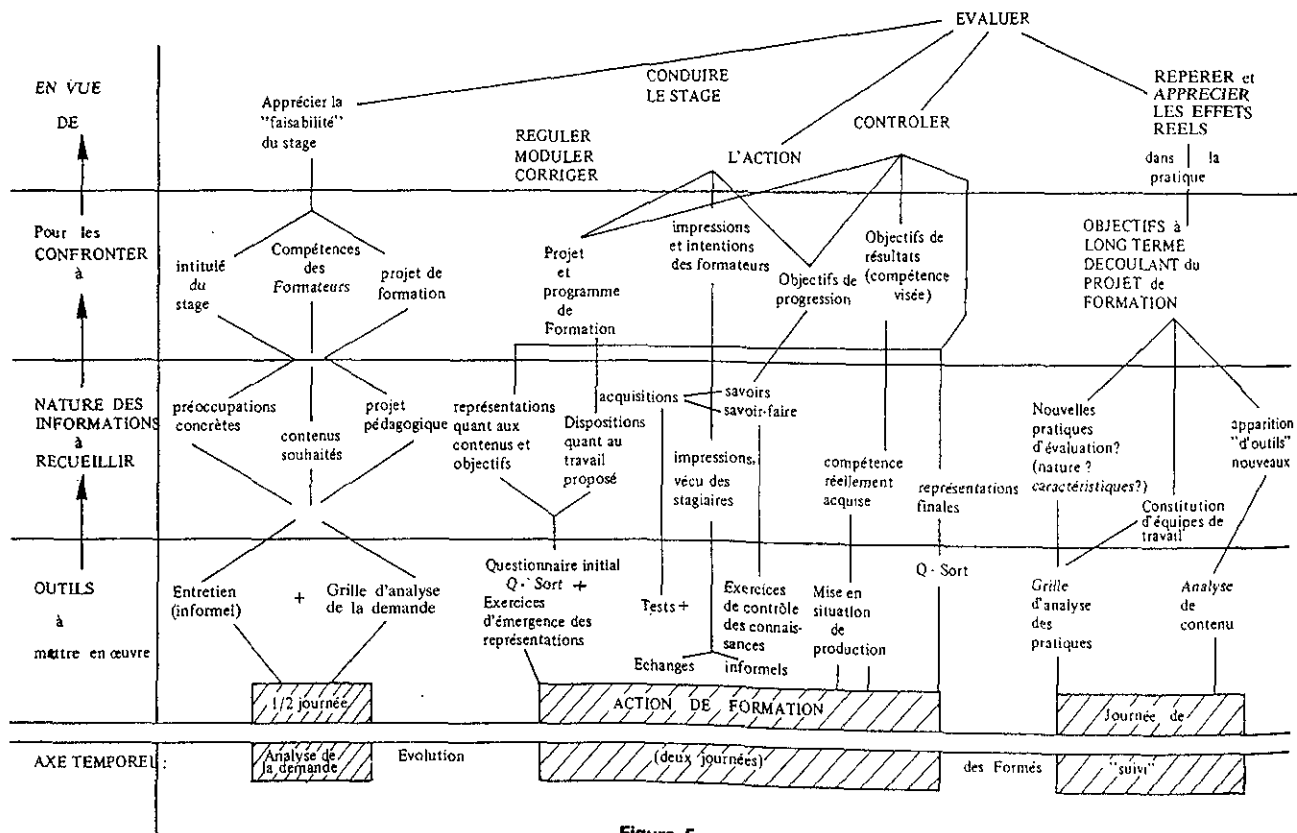


Figure 5
Un dispositif d'évaluation d'un stage d'établissement.

tion. Car, à partir de ce que nous avons dit du dispositif d'évaluation, il est possible d'envisager (figure 5) un dispositif se structurant en trois « temps » principaux, où l'on retrouve quelques-uns des actes concrètement réalisés lors de « l'évaluation » décrite ci-dessus. Toutefois il est clair qu'un tel canevas pour l'action fonctionne essentiellement comme une invitation à ne pas oublier l'essentiel. Or, pour l'action d'évaluer, l'essentiel est d'une part de découper l'objet de l'évaluation en fonction des objectifs de celle-ci, suivant la démarche que notre « **Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation** » a eu pour ambition d'esquisser (Ch. Hadji, 1987) ; et d'autre part, — que l'intention dominante soit de connaître ou d'agir, de conduire, contrôler ou évaluer l'action — de se donner les moyens de confronter les informations recueillies au projet de formation, comme le fait voir la figure 5 (confrontation nécessaire aux trois « temps » distingués).

Mais nous sommes ici au cœur de l'articulation formation/évaluation. Nous voyons en effet qu'il n'y a pas d'évaluation possible sans explicitation du projet de formation, auquel on rapportera les effets repérés, si l'intention dominante (modèle d'évaluation) est de contrôler ; ou sans *interrogation sur la réalité et le sens de ce projet*, si l'intention est d'évaluer au sens d'Ardoino et Berger. Dans le second cas, l'évaluation aura le plus souvent une fonction de **révélateur** (des ambiguïtés du « projet »). Notre modèle génère donc, au moins, une hypothèse vérifiable : **dans le domaine de l'évaluation des actions de formation, l'incertitude méthodologique pourrait n'être le plus souvent que l'expression et le reflet de l'imprécision**

et de l'indétermination des intentions, tant en ce qui concerne le projet d'évaluer que celui de former.

En conclusion, le modèle proposé ici met en évidence la nécessité d'un double effort de clarification comme moyen d'une mise en ordre dans les pratiques d'évaluation. Ce que le souci de rigueur méthodologique fait apparaître, c'est bien, en effet, la nécessité d'un effort de clarification des **intentions**. Ainsi sont apportés des éléments de réponse à la question de l'évaluation du modèle d'évaluation proposé. Celle-ci pourra se faire par le moyen d'une comparaison entre sa destination — outil d'analyse et outil pour l'action — et l'usage qui en sera fait réellement. Mais si, comme le notait D. Stufflebeam, « le critère ultime quant à la valeur » d'une étude portant sur l'évaluation est son effet « sur la pratique quotidienne » (1980, XXVIII), l'effet d'abord escompté est une prise de conscience de l'importance de l'entreprise de clarification, dans chaque cas, des projets concrets d'évaluer et de former. Si donc le modèle propose une norme à laquelle se conformer pour réunir les conditions favorables à la réussite, c'est beaucoup moins en tant que modèle à « appliquer » pour évaluer correctement qu'en tant que grille d'analyse de la réalité invitant à ne pas oublier l'une ou l'autre des conditions nécessaires à cette « réussite ».

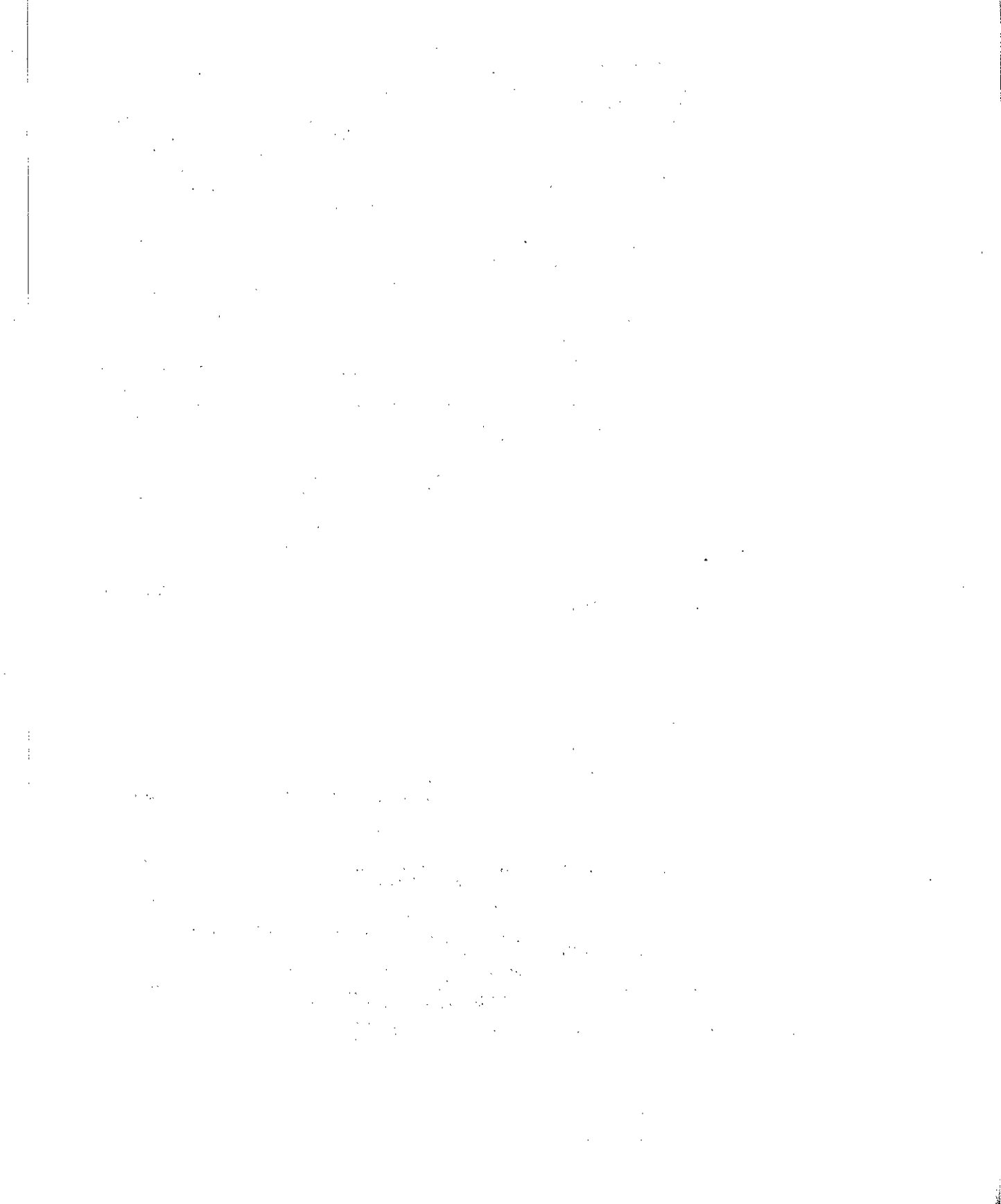
Charles HADJI

Maître de Conférences
Université Lumière — Lyon II

Département des Sciences et Pratiques Educatives
et sociales.

Bibliographie

- ARDOINO J. (1976), Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation. Préface à l'ouvrage de M. Morin, **L'imaginaire dans l'éducation permanente**, Paris, Gauthier-Villars.
- ARDOINO J. (1984), Pédagogie de projet ou projet éducatif ? **POUR**, n° 94, Mars-Avril 1984, 5-13.
- ARDOINO J., BERGER G. (1986), L'évaluation, comme interprétation, **POUR**, 107, juin-août 1986, 120-127.
- AVANZINI G. (1984), De la formation et de l'éducation des adultes, **Bulletin Binet-Simon**, IV, 1984, n° 599, 160-176.
- BARBIER J.M. (1985), **L'évaluation en formation**, Paris, PUF, 296 p.
- BERBAUM J. (1982), **Etude systématique des actions de formation**, Paris, PUF.
- CARDINET J. (1986), **Evaluation scolaire et pratique**, Bruxelles, De Boeck, 270 p.
- DUPUIS J.M. (1986), Guide du bon usage des indicateurs d'évaluation, **POUR**, 107, 29-35.
- HADJI Ch. (1987), **Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation**, Grenoble, CRDP.
- HARVOIS Y. (1986), Le contrôle, cet obscur objet du désir, **POUR**, 107, 118-119.
- LESNE M. (1984), **Lire les pratiques de formation d'adultes**, Paris, Edilig, 238 p.
- ROGERS C. (1972), **Liberté pour apprendre**, Paris, Dunod, 364 p.
- STAKE R. (1976), **L'évaluation des programmes d'enseignement. Nécessités et réactions**, Paris, OCDE, 102 p.
- STUFFLEBEAM D. et coll. (1980), **L'évaluation en éducation et la prise de décision**. Ottawa, NHP, 464 p.



LA RÉNOVATION DES COLLÈGES :

de l'utopie au pragmatisme

par Alain DULOT

« Agir est toujours difficile, mais
l'inaction est sans espoir ».

Alain SAVARY

Le défi de l'hétérogénéité, conséquence de la création du collège unique, a rendu inévitable la transformation du premier cycle et de son mode de fonctionnement. Tel est l'objectif de la « rénovation des collèges » engagée en 1984 et en voie de généralisation. Son contenu est variable d'un établissement à l'autre, mais il tend toujours, sous des formes diverses, à promouvoir une pédagogie différenciée.

Le bilan présenté ici, à partir d'études réalisées pour les autorités ministérielles par leurs inspections générales, est nuancé. A travers l'évolution enregistrée, depuis l'enthousiasme des « pionniers » jusqu'à la simple programmation d'actions modestes, il montre les acquis, les réussites et les incertitudes d'une opération qui se poursuit.

Si le mot a été consacré dès 1983, il n'existe pas de définition officielle, rigoureuse et permanente de la rénovation des collèges. Tout juste peut-on dire qu'elle est constituée d'un ensemble d'actions destinées à renouveler les pratiques pédagogiques et sociales des établissements.

Quelques notions-clés forment néanmoins ses pré-supposés : celle d'**autonomie**, qui permet aux collèges, au-delà des contraintes propres à ce niveau d'enseignement, de prendre certaines initiatives ; celle de **projet**, qui leur donne la possibilité de choisir des objectifs et les moyens visant à les atteindre ; enfin celle d'**équipe éducative**, qui favorise, entre les enseignants, une action concertée et cohérente.

Depuis les débuts de sa mise en œuvre, à la rentrée 1984, la rénovation des collèges a fait l'objet de diverses enquêtes. Les ministres successifs de l'Education Nationale ont demandé en particulier à leurs deux inspections générales (1) de suivre conjointement l'opération à différentes étapes de son développement. Ce travail a donné lieu à trois rapports, en avril 1985, juin 1986 et février 1988.

Les méthodes utilisées par les inspections générales à l'occasion de leurs enquêtes sont naturellement très différentes de celles de la recherche pédagogique ou des sciences sociales. Leurs interventions sont, de ce point de vue, marquées d'une certaine ambiguïté, l'action de contrôle se mêlant à la démarche d'évaluation. L'objectif poursuivi n'est pas celui de l'investigation sociologique : il n'est pas d'approfondir la connaissance d'un phénomène et des mécanismes de son fonctionnement, mais d'informer les décideurs sur les résultats de leur action et d'éclairer leurs choix ultérieurs. Les moyens diffèrent également : il s'agit, à partir de grilles d'enquête, d'effectuer dans des établissements nombreux, répartis sur l'ensemble du territoire, des opérations rapides relatives à des faits plus qu'à des opinions (2). Si les informations recueillies peuvent paraître en cela superficielles, elles sont en revanche aisément synthétisées et permettent de dégager, conformément au but recherché, les tendances fondamentales.

Malgré les limites propres à ce type de démarche, le travail d'observation réalisé depuis 1984 dans plusieurs centaines de collèges a l'avantage de rendre possible une vision diachronique de la rénovation. Il se présente ainsi comme une contribution à l'histoire immédiate du système éducatif. On se contentera ici de rapporter les constats enregistrés au fil du temps, en s'appuyant d'une part sur les différents travaux évoqués ci-dessus, d'autre part sur des enquêtes complémentaires menées parallèlement et de manière quasi permanente, en particulier dans les académies de Grenoble et de Lyon.

Après un bref rappel historique (1), on évoquera les débuts (2) puis la poursuite de l'opération (3), avant de décrire l'état de la situation en 1988 (4) et de dresser, en conclusion, bilan et perspectives (5).

I. - LES ORIGINES DE LA RÉNOVATION DES COLLÈGES (RAPPEL)

1.1. Le contexte historique

Les débuts de la V^e République ont été marqués, sous l'impulsion personnelle du général de Gaulle, par une politique ambitieuse en matière éducative, visant à la fois à élever le niveau culturel des jeunes Français et à démocratiser l'accès à l'enseignement : d'où le report à 16 ans de l'obligation scolaire (mesure effective à partir de 1967), la création du CES (réforme dite Fouchet) puis du collège unique par la loi « Haby » (1975).

Le collège a ainsi été la cible privilégiée des réformes engagées depuis la guerre. Aucune de ces réformes n'a constitué une réponse tout à fait satisfaisante, la difficulté majeure du collège unique demeurant l'échec scolaire qu'induit une homogénéité des structures et des pédagogies face à l'hétérogénéité des classes.

Quelques initiatives furent prises afin d'atténuer cette difficulté et de régénérer le collège en favorisant la naissance d'équipes et la pluridisciplinarité (les « 10 % », puis les PAE), mais elles demeurèrent limitées et insuffisantes.

1.2. Une volonté politique

Dès 1981, le nouveau pouvoir en place souhaite repenser la question éducative, et diverses initiatives se conjuguent : le programme prioritaire d'exécution n° 2 du 9^e Plan s'intitule « Poursuivre la rénovation du système d'éducation et de formation des jeunes » ; le colloque de Souillac consacre la notion de projet d'établissement ; Alain Savary demande, dès l'automne 1981, au professeur Louis Legrand une réflexion sur le collège et les moyens de gérer l'hétérogénéité. Celle-ci débouchera sur le fameux « Rapport Legrand » (3), remis au ministre en décembre 1982.

Dans sa déclaration du 1^{er} février 1983, celui-ci annonce les orientations qu'il a, sur la base de cette réflexion, retenues. Il dégage les objectifs de la rénovation des collèges (permettre à tous les élèves de faire des choix ouverts à l'issue du premier cycle, adapter les établissements aux changements sociaux, responsabiliser les acteurs de l'éducation, offrir aux enseignants les moyens de mieux assurer leur tâche). Il préconise ensuite des orientations concrètes : constitution de groupes de niveau homogènes dans certaines matières, travail collectif des enseignants, tutorat, rééquilibrage des activités, nécessité pour chaque établissement de définir son projet, c'est-à-dire sa politique. Enfin, il dégage une stratégie : volontariat, politique d'information, actions de formation continue.

1.3. La mise en place

Dès le printemps 1983, deux journées de réflexion ont été organisées dans chaque collège, destinées, grâce à un dialogue entre l'ensemble des partenaires, à esquisser un projet d'établissement. A l'issue de ces journées, 10 % des collèges, tous volontaires, ont été retenus pour amorcer leur rénovation à la rentrée 84, en bénéficiant d'une année de pré-rénovation, consacrée à une formation assurée par les MAFPEN (4) et à l'élaboration de projets rigoureux. Quant aux moyens accordés, ils ont touché essentiellement l'obligation de service des PEGC (5), ramenée de 21 h à 18 h, le temps ainsi dégagé devant être consacré à d'autres activités que les cours proprement dits.

Tandis que l'opération s'engageait effectivement en septembre 1984, Jean-Pierre Chevènement, dès l'automne de la même année, fixait à la rénovation des collèges des objectifs quantitatifs : après avoir concerné 10 % des établissements à la rentrée 84, elle devait en concerner 25 % à la rentrée 85, 50 % à la rentrée 86, 75 % à la rentrée 87 et 100 % à la rentrée 88.

II. - L'AN 1 DE LA RÉNOVATION

Au cours de l'année 1984-1985, 37 collèges répartis dans les 28 académies ont fait l'objet, à deux périodes distinctes de l'année, d'une observation qui a porté à la fois sur la prise en charge institutionnelle de l'opération et sur sa mise en œuvre pratique.

2.1. La prise en charge de l'opération et sa conduite

Il apparaît que, dans cette première phase, l'opération a été conduite principalement au niveau académique, sous l'autorité des recteurs eux-mêmes, généralement assistés d'un « groupe de pilotage » constitué à leur initiative.

Les 480 collèges concernés ont, conformément aux principes définis par le ministre, tous été volontaires. Le premier critère de sélection des projets présentés a été, dans cet esprit, outre naturellement l'intérêt et la qualité des actions envisagées, le degré de consensus ayant présidé à leur élaboration.

Les MAFPEN ont eu une responsabilité importante, aussi bien en amont de la réalisation (au cours de l'année de pré-rénovation) qu'à titre d'accompagnement lorsqu'il s'est agi de mettre en place les actions prévues. Deux rouages du système éducatif sont en revanche restés en retrait : les inspecteurs d'académie, qui n'ont joué alors qu'un rôle modeste et n'ont été, au mieux, qu'associés

aux décisions prises, et les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) qui se sont souvent tenus à l'écart, comme en position d'expectative.

2.2. La rénovation dans les établissements

2.2.1. Le terreau de la rénovation

Les raisons de l'engagement d'un collège se ramènent souvent à la prise de conscience de difficultés qu'une équipe éducative, animée par le chef d'établissement, tente de résoudre en s'appuyant sur une tradition de pratiques novatrices.

Les établissements les plus audacieux et dynamiques ont en effet été ceux qui étaient confrontés à un public et un environnement difficiles. L'esprit d'innovation qui déjà les caractérisait s'était traduit par l'utilisation des possibilités « officielles » (tels les PAE) ou par la mise en œuvre de pratiques plus « officieuses » (tels les groupes de niveau) que la réglementation en vigueur ne prévoyait pas. Ainsi, dans les faits, la « rénovation » n'avait pas attendu sa légalisation.

2.2.2 Les intentions : les projets d'établissement

a) Elaboration des projets

Charte de la rénovation, à forte valeur emblématique, le projet d'établissement a été la plupart du temps l'œuvre des principaux, entourés d'un groupe d'enseignants d'ampleur variable mais fortement motivé. Ce rôle des chefs d'établissement, perceptible dès la première année, reste une constante dans le déroulement du processus engagé.

Le projet a été néanmoins le fruit d'un réel dialogue ayant associé la plupart des partenaires de l'établissement (enseignants, élèves, équipe de direction, personnels ATOS (6), parents, élus locaux...).

b) Contenu des projets

Leur caractéristique principale a été, dans cette phase, leur ambition. Les objectifs alors retenus sont en effet aussi généraux qu'ils sont généreux :

— objectifs éducatifs : lutte contre l'échec scolaire, mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, aide personnalisée (notamment par le tutorat), promotion du travail d'équipe ;

— objectifs sociaux : recherche à la fois de la convivialité au sein de l'établissement et de l'ouverture sur l'extérieur.

En revanche, les préoccupations liées à la didactique des disciplines et à l'acquisition des savoirs et savoir-faire restent embryonnaires.

2.2.3. La réalisation des projets : les actions effectivement menées

On observe, entre les déclarations d'intentions et les actions mises en œuvre, un relatif décalage : seule une partie du collège est concernée par ces actions (le cycle d'observation étant la cible privilégiée), et leur succès est inégal.

Parmi celles qui « réussissent », on relève :

- la concertation entre enseignants ;
- la mise en place de groupes de niveau/matière, qui apparaissent alors comme une sorte de panacée (même si le risque d'ossification des structures et de reconstitution, à terme, de filières, est déjà perçu) ;
- les actions de soutien ;
- l'apprentissage du travail autonome, grâce à une meilleure utilisation des CDI, avec la participation généralement active des documentalistes.

D'autres initiatives se heurtent en revanche d'emblée à quelques difficultés :

- le « tutorat », pratiqué dans 10 % environ des établissements, mais soumis à une vive critique idéologique, paraît immédiatement en voie d'abandon, pour se réduire à un simple soutien ;
- les techniques d'évaluation des élèves, faute d'outils adéquats, ont du mal à se renouveler ;
- enfin, l'évaluation des actions de rénovation elle-même, qui pourtant conditionne une évolution maîtrisée des projets, est menée de façon très inégale selon les établissements, et globalement insuffisante.

Il n'en reste pas moins que l'an I de la rénovation est marqué par un certain enthousiasme et l'ambition d'une transformation profonde du collège. La pédagogie différenciée apparaît alors comme la réponse générale aux problèmes liés à l'hétérogénéité des classes.

III. - L'EXTENSION DU PROCESSUS DE RÉNOVATION

Il s'agit maintenant de rendre compte de la poursuite de l'opération et de son évolution au fil des ans.

3.1. La rénovation, an II (1985-1986)

Dès la rentrée 1985, une seconde « vague » de collèges s'engage dans le processus de rénovation, sur des bases sensiblement modifiées.

3.1.1. Les infléchissements ministériels

Sur trois points au moins, la circulaire de rentrée 85 énonce de nouvelles règles du jeu :

— le principe du volontariat est abandonné, tous les collèges étant invités à présenter un projet d'établissement. Les critères de sélection sont définis : la qualité du projet passe désormais avant le degré de consensus. Elle s'apprécie notamment par l'élaboration d'un plan de formation, l'introduction d'un enseignement de technologie, l'organisation d'études surveillées ou dirigées, l'engagement d'actions en faveur de l'expression écrite et de la lecture ;

— dans les collèges ainsi retenus, l'horaire des PEGC passe de 21 h à 19 h 30 (et non plus 18 h comme l'année précédente), ce qui accroît la diversité des situations statutaires des enseignants ;

— si les groupes de niveau/matière, qui offrent la possibilité de constituer des ensembles homogènes dans une discipline donnée à un moment donné, subsistent, ils sont désormais encadrés par des directives précises : ils « ne fonctionnent que pour le français, les mathématiques et la première langue vivante pour tout ou partie de l'horaire ; les élèves doivent pouvoir changer de groupe en cours d'année, en fonction des résultats obtenus... »

3.1.2. La rénovation dans les faits

Les observations effectuées au cours de l'année scolaire 1985-1986 tant dans les établissements dits « de la première tranche » que dans ceux de la seconde ont fait apparaître une évolution dans le dispositif d'encadrement et les actions menées.

a) Le dispositif d'encadrement

L'élément le plus significatif est la place maintenant reconnue aux inspecteurs d'académie. On trouve presque partout un dispositif à double étage comprenant une instance départementale de proposition et d'animation, et une instance rectorale de réflexion et de décision.

Les principaux acteurs sont donc désormais les recteurs, assistés de leurs services, et les inspecteurs d'académie. Quant aux actions de formation des enseignants, toujours assurées par les MAFPEN, elles tendent à avoir davantage une fonction d'accompagnement que de préparation (disparition de la notion de « pré-rénovation »).

b) Les actions menées dans les établissements

S'agissant des collèges entrés en rénovation en 1984, on remarque l'année suivante que les projets ont généralement été conservés, mais recentrés. Plus limités, ils sont aussi plus précis et mieux structurés. Certaines actions, tel le tutorat, disparaissent presque complètement ; d'autres, comme l'organisation d'études, dirigées ou surveillées, se multiplient. On a un peu le sentiment d'assister au passage du militantisme idéaliste au réa-

lisme pragmatique. On enregistre, de ce fait, une meilleure adéquation entre les intentions affichées et les actions effectivement entreprises.

Quant aux établissements engagés à la rentrée 1985, ils illustrent, plus nettement encore, cette évolution. Si les choix opérés ne diffèrent pas radicalement de ceux de l'année précédente et contribuent toujours à promouvoir l'idée de pédagogie différenciée, ils manifestent aussi un souci certain de conformité aux recommandations ministérielles rappelées ci-dessus. Ils vont même parfois au-delà : les groupes de niveau/matière tendent par exemple à se muer en simples « groupes de besoin » (structures souples et éphémères liées à telle ou telle partie du programme).

On avait cru, à l'origine, qu'il suffisait de transformer les structures pour modifier du même coup les pratiques et l'esprit. Après une année d'expérience, on donne maintenant la priorité à la pratique sur la structure. L'ambition elle-même s'est réduite : on passe d'une visée générale, éducative, à une visée plus modestement pédagogique.

3.2. L'an III (1986-1987)

Malgré un certain retard sur le programme envisagé, une troisième série de collèges s'engage dans la rénovation à l'automne 1986.

Les circulaires de rentrée successives apportent de nouveaux infléchissements. Celle de 1986 insiste avec plus de force encore sur la nécessité d'actions en faveur de la lecture et de l'expression, et fait pour la première fois de l'orientation des élèves un thème majeur (dans le cadre de l'objectif, qui vient alors d'être défini, de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat).

Celle de 1987 accentue le rôle des inspecteurs d'académie en déconcentrant à leur niveau le pouvoir de procéder à la sélection des établissements. Elle précise par ailleurs, d'une façon qui sera jugée autoritaire, le contenu des obligations de service des PEGC, ceux des collèges de la première tranche devant assurer 18 h d'enseignement proprement dit et 3 heures d'activités diverses (dont 1,5 h en présence des élèves), ceux des tranches postérieures devant assurer 19,5 h d'enseignement proprement dit et 1,5 h d'activités diverses (dont 0,75 h en présence des élèves).

Si l'année 1986-1987 ne donna pas lieu à une nouvelle enquête nationale, l'observation ne cessa pas pour autant et le nouveau ministre, René Monory, se montra particulièrement soucieux d'apprécier les résultats de la rénovation. C'est dans cet esprit qu'il demanda, au cours de l'hiver 1987-1988, aux deux inspections générales, et à ses services, un vaste travail d'évaluation de l'ensemble de l'opération.

IV. - LA SITUATION EN 1988

310 collèges ont ainsi fait, en décembre 1987, l'objet d'une enquête conduite conjointement par les inspections générales, la Direction des Lycées et Collèges et la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. L'échantillon, établi par cette dernière, comprenait 118 collèges engagés en 1984, 103 engagés en 1985, et 89 engagés en 1986. En revanche, il n'incluait aucun des collèges de la tranche 1987, dont l'expérience demeurait trop limitée.

L'enquête a permis à la fois de porter un jugement d'ensemble sur le fonctionnement de la rénovation et ses effets, et d'envisager l'avenir prévisible.

4.1. Le constat enregistré

Si l'expérience de la rénovation entraîne des effets positifs, elle s'accompagne aussi d'incertitudes et de quelques difficultés.

4.1.1. Les effets positifs

Dans la majorité des cas, la rénovation est une réalité, et se traduit par une amélioration sensible dans trois domaines :

— les résultats jugés les plus probants concernent, pour l'heure, la vie scolaire : amélioration du climat au sein de l'établissement, instauration de meilleures relations avec l'environnement ;

— partout également, on enregistre une modification des pratiques d'enseignement. Les nécessités de la concertation ont favorisé la constitution d'équipes pédagogiques, et facilité la compréhension interdisciplinaire et l'homogénéisation des méthodes. Les lieux de concertation entre enseignants tendent ainsi à se déplacer hors de l'espace institutionnalisé du conseil des professeurs ;

— dans le domaine proprement pédagogique, le jugement doit être plus nuancé. Certes, la liaison CM2-6^e s'est renforcée ; la personnalisation de l'enseignement (suivi, soutien, aide individualisée) s'est développée ; une mobilisation s'est produite en faveur de la lecture. Mais les progrès constatés s'inscrivent dans un mouvement général et ne sont pas nécessairement les fruits de la rénovation.

4.1.2. Les incertitudes

Par ailleurs, des incertitudes subsistent. On ne constate pas de modifications fondamentales au niveau des acquisitions et des performances. Il en est de même en matière d'orientation, malgré la manifestation de tendances encourageantes :

— orientation en fin de 5^e : les établissements

observés s'efforcent de réduire les flux de sortie à la fin de la 5^e et d'assurer ainsi à une proportion croissante d'élèves la possibilité de poursuivre jusqu'à terme leur scolarité au collège. Toutefois, ce taux, dont la progression se situe à l'intérieur d'une tendance générale, demeure inférieur à la moyenne nationale ;

— orientation en fin de 3^e : en 1987, 56,5 % des élèves de ces collèges sont entrés en seconde à l'issue de la troisième, contre 51,8 % en 1984. Une telle progression n'a pourtant pas été suffisante pour supprimer l'écart entre ces taux et la moyenne nationale.

On mesure ainsi que, si le processus de rénovation a contribué à réduire les difficultés souvent nombreuses des collèges qui s'y sont engagés les premiers, il ne les a pas entièrement résolues, et que l'écart par rapport à la situation nationale ne s'est que modérément amenuisé.

4.1.3. Les difficultés

On constate d'abord certains retards et certaines lacunes :

— L'introduction d'un enseignement de technologie

Destiné à remplacer celui d'éducation manuelle et technique, il devait accompagner l'entrée en rénovation des collèges. Dans les faits, cette corrélation est loin d'être partout réalisée. Parfois, aucune perspective d'instauration d'un tel enseignement ne se fait jour parce que l'établissement ne dispose ni de locaux appropriés, ni des matériels nécessaires, ni de professeurs formés. D'autres fois, les professeurs sont formés, des locaux sont disponibles, mais le matériel fait toujours défaut. Enfin, même dans les meilleurs des cas, là où l'enseignement a effectivement été introduit, il arrive que des doutes soient exprimés sur la capacité des enseignants de type collège à l'assurer durablement.

— Le souci de l'évaluation

S'agissant de l'évaluation des élèves, les initiatives demeurent limitées. Si plusieurs établissements tentent d'affiner leurs critères, pour définir les exigences requises en termes de capacités, ils se heurtent d'une part à l'absence d'instruments déjà constitués, d'autre part à la lourdeur d'un système qui requiert de l'enseignant un investissement intellectuel supplémentaire et beaucoup de disponibilité.

Quant à l'évaluation du projet d'établissement lui-même et des progrès de sa réalisation, elle est très inégalement menée. Selon une enquête rectorale effectuée dans l'académie de Lyon, 68 % des projets la prévoient, 59 % ont mis en place des outils spécifiques, et 42 % seulement diffusent les résultats.

Or l'évaluation conditionne l'évolution du projet. Tandis que quelques établissements élaborent chaque année, à partir d'une analyse critique des activités conduites, un « plan d'actions particulières », beaucoup se contentent d'un bilan global en fin d'année, qui se traduit par de légères réorientations du projet.

Il existe, par ailleurs, des freins susceptibles de compromettre ou du moins de retarder le succès de la rénovation :

- **Un frein institutionnel** : les différences statutaires du corps enseignant, que les décisions ministérielles ont jusque-là davantage contribué à souligner qu'à atténuer, sont un facteur de clivage, voire de division. Il arrive même, aux dires des chefs d'établissement, que certains PEGC de collèges en rénovation depuis 1985, qui bénéficient donc à ce titre d'un allègement d'horaire d'enseignement de 1 h 30, « jaloussent » leurs collègues engagés dans le processus dès 1984 (qui bénéficient, eux, de 3 h d'allègement...).

- **Un frein conjoncturel** : la tendance à la baisse des effectifs actuellement observée joue défavorablement. D'une part, elle entraîne un retrait de moyens mal ressenti et démobilisateur ; d'autre part, elle déstabilise les projets en interdisant la mise en œuvre d'actions qui exigent une certaine « masse critique » (d'ores et déjà, des établissements ont dû interrompre une expérience de cycle en trois ans).

4.2. L'avenir prévisible

Lorsqu'on tente d'imaginer le futur, il convient de distinguer la situation des collèges déjà engagés dans la rénovation et celle des établissements restés jusque-là à l'écart de l'opération.

4.2.1. Les collèges déjà engagés

Parmi eux, il faut distinguer encore ceux qui se sont engagés dès 1984 et ceux des « tranches » suivantes.

Les premiers, souvent situés dans un environnement difficile, avaient déjà à leur actif une solide pratique de l'innovation. La rénovation s'y est en quelque sorte précédée elle-même, et son officialisation n'a marqué que la coïncidence du fait et du droit. Appartenant à l'ordre de la nécessité, et faisant l'objet d'un consensus, il n'est pas douteux qu'elle s'y poursuivra, en dépit d'un certain essoufflement des enseignants, que reflète la tendance des projets à s'effriter au fil des ans.

Dans les autres établissements, elle apparaît plus fragile et l'on constate entre eux de grandes disparités qualitatives. La rénovation tend parfois à s'y réduire à ce qu'elle comporte d'obligatoire et à se centrer sur quel-

ques enseignants. Ou encore, elle fonctionne comme simple habitude, avec les risques de stagnation que comporte toute situation routinière.

L'évolution la plus incertaine est celle des collègues qui ont été mis en rénovation « d'office », sans demande particulière de leur part mais parce qu'ils avaient présenté un projet acceptable, ou encore parce que cette solution était le moyen de « sauver un poste » dont la baisse des effectifs eût sans cela entraîné la suppression.

4.2.2. Les collègues restés à l'écart

On est tenté d'esquisser, à propos de ces derniers, une brève typologie, voire une « caractérologie » sommaire des établissements, en distinguant :

- les « discrets » qui, sans tapage ni label officiel, mettent déjà en œuvre des actions diverses : liaison CM2-6^e, soutien ciblé, remise à niveau, collaboration entre enseignants... S'ils ne craignent pas de prendre des initiatives ponctuelles, ils éprouvent quelque difficulté à intégrer ces actions dans la cohérence d'une politique éducative et pédagogique globale ;

- les « dédaigneux », souvent ex-1^{er} cycle de lycée, situés dans les beaux quartiers et qui ne voient guère l'intérêt d'entrer dans un processus plus profitable, à leurs yeux, aux collèges en difficulté. Il arrive que le frein essentiel y soit le chef d'établissement lui-même ;

- les « léthargiques » : il s'agit généralement de petits collèges ruraux et sans histoires. Retards et échecs scolaires y sont fréquents mais rencontrent le fatalisme des enseignants (« on a tout essayé »... « certains élèves ne devraient pas entrer en 6^e »...). L'ambiance y étant plutôt calme, les principaux répugnent à prendre le risque de la détériorer en introduisant un sujet de discorde ;

- les « allergiques », ceux dans lesquels une majorité, ou une minorité agissante d'enseignants, souvent au nom de considérations syndicales, manifeste une opposition de principe à l'entrée en rénovation de l'établissement.

Ces observations n'interdisent pas de penser que l'extension du processus de rénovation se poursuivra, mais elles montrent qu'un effort de sensibilisation, d'information et de formation reste indispensable.

V. - ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

5.1. Bilan

La rentrée 1988 a inauguré « l'An V » de la rénovation des collèges. Dans l'esprit de ses promoteurs, elle devait

marquer l'achèvement de sa mise en place, et concerner par conséquent la totalité des établissements. Cet objectif quantitatif n'a pas été atteint. Il faut admettre par ailleurs que le processus a été engagé dans des conditions très variables d'un collège à l'autre, comme si le même mot recouvrait des réalités bien différentes.

Si l'opération n'apparaît donc pas comme un franc succès, il serait toutefois abusif de la considérer comme un échec.

La rénovation des collèges, après des débuts où l'initiative désordonnée le disputait à un enthousiasme non dépourvu de candeur, a peu à peu trouvé sa place. Son objectif, désormais clair — le recul de l'échec scolaire par une meilleure gestion de l'hétérogénéité et l'apprentissage de l'autonomie — s'articule autour de deux axes : l'amélioration de la scolarité des élèves (lutte contre le retard, volonté de conduire l'enfant au maximum de ses possibilités, révision des techniques d'évaluation) ; l'amélioration de la vie de l'établissement et de la communication.

Pour atteindre ces objectifs ainsi mieux définis, les moyens adoptés ont connu une nette évolution, résultant à la fois de la volonté des établissements et de celle des instances éducatives. A cet égard, la prise en charge de l'opération par l'institution aura été décisive : même dans le cadre d'une déconcentration progressive (notamment par le relais des inspecteurs d'académie), l'impact des directives ministérielles sur les initiatives locales a été déterminant.

Très perceptible au fil des années, cette évolution a ainsi été accompagnée, maîtrisée et contrôlée. Elle se caractérise par le triomphe progressif du réalisme. Les projets sont aujourd'hui plus modestes, et leur visée est devenue peu à peu moins sociale qu'éducative, puis pédagogique, voire purement didactique.

On enregistre ainsi l'abandon presque total du tutorat et le recul sensible des groupes de niveau/matière. Ce dernier s'explique d'abord par les difficultés de leur mise en œuvre : pour fonctionner efficacement, ils exigent un suivi régulier, une évaluation fréquente et un remodelage périodique. Or, le manque de moyens (voire d'effectifs), en réduisant le nombre des groupes possibles, a parfois figé le dispositif. Par ailleurs, les résultats ont souvent déçu, l'élève faible restant faible. Enfin, le Ministère lui-même n'a guère encouragé la généralisation d'un système où il voyait le risque d'une réapparition des « filières ».

Il n'en reste pas moins que la pratique de la partition des classes est passée dans les habitudes, mais sous la forme de groupes de « besoin », de « soutien », d'« intérêt », d'ateliers divers et d'options.

Parallèlement, on constate l'apparition d'innovations structurelles, tel l'aménagement en trois ans (7) des cycles d'observation ou d'orientation (dans 20 % des collèges en 1988 contre 5 % en 1984), et la généralisation de certaines pratiques pédagogiques simples (soutien, actions en faveur de la lecture, études dirigées).

Quant aux acquis, ils restent, apparemment, limités. Le premier, déjà indiqué, concerne l'amélioration de l'ambiance générale. Chacun s'accorde à souligner les gains obtenus dans ce domaine de la vie scolaire, aussi bien parmi les professeurs que parmi les élèves, ou qu'entre ces deux univers. On ne saurait, sauf à méconnaître la réalité des établissements, tenir ce premier résultat pour négligeable.

D'autres méritent d'être soulignés eux aussi : le souci, partout présent, de mieux gérer l'hétérogénéité ; la naissance, dans ce but, d'un esprit d'équipe ; le développement, enfin, de la notion de politique d'établissement et de la pédagogie du projet.

En revanche, des faiblesses subsistent. Certains problèmes ne sont guère pris en compte. C'est le cas des élèves en grande difficulté, à l'égard desquels la rénovation ne semble pas constituer une réponse suffisante. Par ailleurs, et de manière générale, ses retombées d'ordre cognitif demeurent pour l'instant peu visibles. Mais peut-être faut-il distinguer, justement, le visible et l'invisible, le court et le moyen, voire le long terme, et rappeler cette évidence que l'investissement éducatif est toujours, par nature, un investissement à moyen et à long terme.

5.2. Perspectives

En dépit de ces nuances, il reste que la rénovation des collèges continue. Il est révélateur qu'aucun des établissements qui s'y sont engagés dès 1984 n'ait renoncé à son projet. De ce point de vue, il semble qu'un pas décisif ait été franchi. Cette pérennité, comme aussi le constat que l'innovation permanente est, dans une majorité d'établissements, une nécessité absolue, que des disponibilités existent encore, que le « gisement d'énergie » n'est pas épuisé, autorisent un relatif optimisme. Même si les projets sont modestes, même si le schéma idéal « analyse-objectifs-action-évaluation » est rarement mis en pratique, une dynamique est en marche, sans doute irréversible.

La difficulté sera autant de faire adhérer les établissements qui restent à l'écart de l'opération que d'y maintenir efficacement ceux qui s'y sont, dans des conditions diverses, engagés. On risque d'aboutir à une généralisation qui, à côté de la rénovation réelle (celle des pion-

niers) laissera place à une « rénovation » formelle. Mais on assiste globalement, à travers cette opération menée avec autant de difficultés que de persévérance, à une transformation significative de l'école moyenne.

Il est clair enfin que, pour trouver tout son sens, et toute sa portée, la rénovation ne peut pas s'enraciner à ce seul niveau. Elle doit au contraire « diffuser », s'étendre aux autres strates du système éducatif, aussi bien en

aval, au lycée (dans le cadre de l'objectif des 80 %), qu'en amont, dans l'espace socio-culturel déterminant que constitue l'école élémentaire.

Alain DULOT
administrateur civil
chargé de mission à
l'Inspection Générale
de l'administration

Notes

- (1) L'IGAEN (inspection générale de l'administration de l'Education Nationale) et l'IGEN (inspection générale de l'Education Nationale).
- (2) Sauf dans l'enquête qui a servi de base au rapport de février 1988, où l'échantillon a été constitué par les services compétents du ministère, le choix des établissements se fait de façon empirique, et leur représentativité reste donc approximative.
- (3) Pour un collège démocratique.
- (4) Missions académiques à la formation des personnels de l'Education Nationale.
- (5) Professeurs d'enseignement général des collèges.
- (6) Administratif, technique, ouvrier et de service.
- (7) Avec, là encore, le risque de constituer des classes négativement homogènes.

Eléments de bibliographie

- **Compte-rendu du séminaire de Souillac**, ministère de l'Education Nationale, oct. 1982, 44 p.
- **Pour un collège démocratique**, rapport au ministre de l'Education Nationale, présenté par M. Louis Legrand, ministère de l'Education Nationale, déc. 1982, 313 p.
- **Conférence de presse de M. Alain Savary sur les collèges**, service d'information du ministère de l'Education Nationale, 1^{er} févr. 1983, 8 p.
- **La rénovation dans les collèges**, rapport des inspections générales, avr. 1985, 55 p.
- **Les collèges et leur rénovation**, rapport des inspections générales, juin 1986, 24 p.
- **Rapport d'enquête sur la rénovation des collèges**, inspections générales, févr. 1988, 5 p., suivi de **Analyse-commentaire des résultats de l'enquête sur les collèges en rénovation**, direction des Lycées et Collèges, direction de l'Evaluation et de la Prospective, févr. 1988, 12 p.
- J.L. DEROUET, Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), **Revue Française de Pédagogie** n° 83, avril-juin 1986.

L'éducation familiale

NOTE DE SYNTHÈSE

INTRODUCTION

Traiter de l'éducation familiale (*) n'est ni un phénomène nouveau ni un phénomène simple si l'on en croit les nombreuses études publiées dans le domaine depuis le début du siècle. C'est, en effet, au cours de la première moitié du XX^e siècle que la recherche expérimentale en éducation a connu un essor considérable. Elle s'est dégagée d'une optique philosophique et moralisante pour s'attacher à observer et à décrire objectivement les faits sans pour autant que s'élaborent à cette époque des théories générales du comportement familial. C'est néanmoins à cette période que Freud a développé son courant de pensée qui reste encore à l'heure actuelle, principalement en Europe Occidentale, le modèle théorique privilégié des chercheurs en sciences familiales (Pourtois et Desmet, 1988b). Avec l'apparition des techniques modernes d'enregistrement, la qualité des observations s'est considérablement accrue. Se sont alors développés des systèmes d'analyse de comportements recourant à des catégories ou des signes et concrétisant des modèles théoriques préalablement sélectionnés. Lytton (1971, p. 651) signale que les premières recherches de cet ordre furent menées par Baldwin, Kalhorn et Breese dès les années 45 et que ces derniers se sont appuyés pour les réaliser à la fois sur une approche psychanalytique et sur une approche psychosociale. Depuis lors, les études n'ont cessé de se multiplier. Les méthodes statistiques élaborées d'aujourd'hui, telle que l'analyse multivariée, permettent par ailleurs aux chercheurs d'étudier les interférences multiples et donc de mieux aborder la complexité du domaine. Il est cependant étonnant de constater qu'il ait fallu attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que des observations scientifiquement valides soient effectuées dans le secteur de l'éducation familiale alors que depuis si longtemps déjà on sait que les expériences précoces et les interactions parents-enfants constituent les éléments essentiels du développement affectif, social, cognitif et scolaire de tout sujet. A l'heure actuelle encore, il faut noter que la famille n'est pas examinée dans toutes ses dimensions en tant qu'institution fondamentale chargée de l'éducation et du développement de l'enfant. Par exemple, les recherches concernant la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) est pratiquement inexistante en Europe francophone. Que connaît-on des ressources virtuelles des familles ? Que sait-on des possibilités de stimulation de leurs potentialités éducatives ? Depuis 1969, le C.E.R.I.S. (1) tente de répondre à ces interrogations et mène des recherches et des actions dans cette voie trop peu investiguée chez nous (Pourtois et Coll., 1984 ; Pourtois et Forgione, 1985 ; Desmet, 1983 ; Pourtois et Desmet, 1988a). Les pays anglo-saxons par contre s'attardent beaucoup plus sur ce type de recherche et d'action. La littérature scientifique anglophone qui présente et évalue des programmes d'intervention est abondante. Signalons toutefois qu'en ce qui concerne les recherches expérimentales effectuées au sein des familles, les études francophones révèlent des qualités indéniables sur les plans épistémologique et conceptuel (Pourtois et Desmet, 1988b). Elles sont en général bien étayées théoriquement. Elles s'appuient volontiers sur la théorie psychanalytique mais on voit un intérêt croissant des chercheurs pour les approches psychosociales et sociocognitives. Par ailleurs, l'approche interactionniste, dans laquelle l'enfant n'est plus examiné comme un sujet qui subit passivement les conditions environnantes mais est considéré comme un agent actif qui module aussi ces conditions, s'implante de plus en plus.

Ainsi, dans la présente étude, de caractère documentaire, nous envisagerons deux plans de travail. D'une part, nous examinerons les recherches fondamentales, ponctuelles, expérimentales et descriptives qui se réalisent au sein des foyers ; elles

constitueront les recherches en éducation familiale proprement dites. D'autre part, nous examinerons également les recherches menées dans le cadre de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) ; nous entrons dès lors dans le domaine de *l'éducation parentale dont l'intérêt ne peut nous échapper*. Cette démarche vers l'action est non seulement importante d'un point de vue social mais également d'un point de vue scientifique. En tentant de modifier un phénomène on peut, en effet, mieux saisir les causes de ce phénomène (Bryant, 1988 ; Pourtois et Desmet, 1988a). Car la causalité est effectivement une notion difficile à appréhender : si de nombreux travaux ont pu mettre en évidence des *corrélations intéressantes (par exemple, entre des parents qui parlent beaucoup et des enfants très « verbaux »)*, la direction de la corrélation est toujours ambiguë (et souvent négligée). On ne peut pas toujours décider quelle partie influence l'autre.

Des moyens existent pour traiter ce problème difficile. Ce sont notamment les recherches fondées sur l'intervention qui permettent d'identifier certains facteurs de causalité. Il y a d'autres possibilités, telles que les études longitudinales mais qui nécessitent toujours de s'interroger sur l'existence possible d'un troisième facteur causal non identifié. Selon P. Bryant (1988, p. 352), ces deux méthodes sont complémentaires et leur combinaison peut être un instrument très efficace pour déterminer les causes du développement de l'enfant et de ses disparités. Les recherches dans le domaine de l'éducation parentale peuvent donc se révéler particulièrement précieuses au plan scientifique.

Avant de poursuivre, nous croyons utile de définir plus précisément certains concepts afin de déterminer le cadre et les limites de notre sujet et d'appréhender plus en profondeur les notions d'éducation familiale et d'éducation parentale. Par la suite, nous proposerons de faire le bilan des connaissances, d'une part en éducation familiale (première partie de la note de synthèse) et d'autre part, en éducation parentale (deuxième partie de la note de synthèse). Nous serons également attentifs à examiner les orientations épistémologiques et théoriques des recherches actuelles.

I. - QUELQUES DÉFINITIONS

L'**éducation familiale** est, comme il se doit, le premier concept qu'il convient de cerner plus précisément. Nous dirons que les recherches en éducation familiale étudient l'ensemble du fonctionnement familial en rapport avec l'éducation ; particulièrement, elles décrivent et analysent les attitudes, pratiques, comportements éducatifs, attentes, rôles, besoins, motivations, projets, etc. des parents et tentent de déterminer leurs effets sur le développement de l'enfant. Cependant, la notion d'influence interactive n'échappe plus à l'attention des chercheurs. Si la famille contribue pour une part importante à la *maturation cognitive et affective de l'enfant*, les recherches omettent de plus en plus rarement d'examiner l'influence de ce dernier sur les adultes. Par sa présence, ses exigences, son identité, il constitue un élément non négligeable d'influence sur les membres de la famille. Ainsi, les perspectives interactionniste, écologique, systémique constituent une réelle richesse pour les recherches qui veulent appréhender la réalité de la vie familiale dans sa complexité et sa dynamique.

Quant à l'**éducation parentale**, elle peut se définir comme une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents qui s'efforcent de changer les interactions qu'ils établissent avec leur(s) enfant(s) en vue d'encourager chez celui (ceux)-ci l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs. Le concept d'éducation des parents intègre donc la notion d'intervention auprès des parents en vue de leur faire prendre conscience, tout en

respectant les valeurs qui sont les leurs, qu'il existe des conditions de développement et d'apprentissage plus favorables les unes que les autres (Pourtois et Coll., 1984, p. 71). J. Lamb et W.A. Lamb (1978, p. 14) définissent l'éducation des parents comme « une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales ». Notons que l'éducation parentale se préoccupe du *domaine cognitif et se centre sur les faits et les tâches éducatives. Son but est d'enrichir la qualité éducative du milieu et les activités menées s'inscrivent principalement dans une perspective de prévention.* En cela, elle se différencie d'autres approches telles que la « guidance parentale » ou la « thérapie familiale » qui constituent des traitements visant à agir sur les personnes en vue de provoquer des changements profonds dans les interactions et les structures familiales qui posent problème. Signalons que si les finalités sont différentes, par contre, les approches sont susceptibles d'utiliser des théories et des méthodologies identiques (par exemple, les jeux de rôle).

Le concept de **parents** nécessite aussi quelques précisions. Il ne se limite pas à la notion de géniteur ou de procréateur. Il englobe aussi l'ensemble des besoins et des exigences qui résultent des contraintes posées par l'éducation d'un enfant. Ces besoins et exigences évoluent avec le temps. Il ne s'agit donc pas de considérer la fonction parentale comme un processus linéaire et nécessairement positif à tout moment de la vie familiale. *Les réussites et les déséquilibres émaillent les relations parents-enfant(s).* La fonction parentale est dynamique et s'inscrit dans un réseau de relations où des réajustements s'opèrent constamment. Rapoport, Rapoport et Strelitz (1977), Tizard, Moss et Perry (1976) font par ailleurs remarquer que les parents sont eux aussi vulnérables et qu'ils ont besoin, comme leurs enfants, d'amour, de tendresse et d'affection, de soutien et de sécurité, d'approbation et de reconnaissance.

Le **parentage** est relatif aux pratiques nécessaires à la croissance d'un enfant. Il englobe tous les rôles éducatifs qu'une personne, avec ou sans rapport de parenté avec l'enfant, est susceptible d'assurer (Grams, 1975). Il met aussi l'accent sur la responsabilité éducative dévolue à la communauté et il constitue un moyen de lutter contre la tendance, née au cours de l'ère industrielle, à dissocier les rôles éducatifs. On ne conteste plus aujourd'hui le fait que le parentage est susceptible de faire l'objet d'un apprentissage au même titre qu'une autre discipline.

La notion de **famille** est elle aussi à (re)définir sachant que les mutations de la société contemporaine suscitent d'importants bouleversements en son sein. La famille traditionnelle, nucléaire — c'est-à-dire celle composée du père, de la mère ayant eu ensemble des enfants et vivant sous le même toit (Rapoport et Coll., 1977) — est largement remise en question. Les valeurs qui caractérisaient l'institution du mariage, à savoir la stabilité, la fidélité, l'exclusivité, la procréation, etc. sont battues en brèche. Le mode de vie intime se modifie profondément. L'importance affective et sexuelle du couple est de plus en plus affirmée. La société contemporaine exprime une revendication fondamentale à l'existence et l'affectivité s'impose comme une valeur essentielle. Les jeunes aussi revendiquent la liberté sexuelle et affective ainsi que le droit à s'autogérer. La chute de l'autorité parentale est manifeste. Un large fossé se creuse entre les générations tant le changement des valeurs est rapide. Ces mutations de valeurs vont modifier le fonctionnement traditionnel de la vie familiale et vont faire surgir un riche foisonnement de modèles familiaux variés. Ainsi, lorsqu'on parle de « désagrégation » ou de « dislocation » de la famille, c'est à la famille nucléaire à laquelle on fait référence (Toffler, 1980).

Car, souligne Toffler, c'est cette forme particulière de famille que la société industrielle a idéalisée et a rendu prépondérante. En fait, nous n'assistons pas à la mort de la famille en tant que telle, nous sommes seulement témoins de la rupture

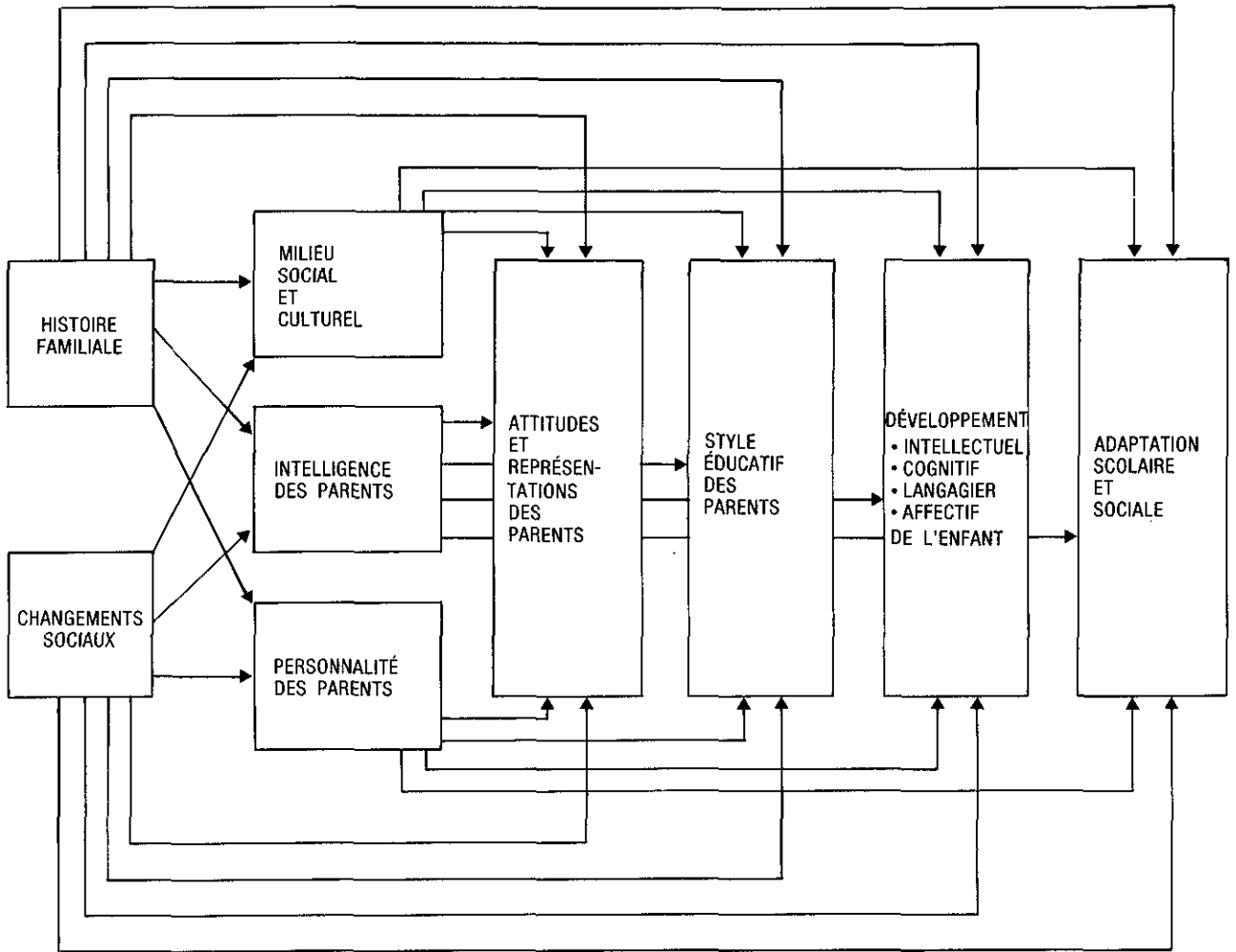
d'un système familial révolu (Toffler, 1980, p. 264). Cependant, il faut savoir que ces modifications des structures de la famille ne se feront pas sans un bouleversement des rôles de ses membres. Dans ce contexte, notamment, la place et l'identité de l'enfant vont subir des mutations profondes entraînant dès lors des changements dans les fonctions parentales. Ainsi, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, à la dimension biologique, génétique de la fonction parentale vient s'ajouter une dimension psychosociologique et pédagogique qui se révèle toujours plus exigeante et qui laisse nombre de parents désarmés. C'est dans ce contexte nouveau, dans cet espace à la fois culturel, psychologique, économique et sociologique qu'est et que continue à être la famille que vont s'inscrire les recherches auxquelles nous faisons référence ci-après.

II. - CONNAISSANCES ACTUELLES EN ÉDUCATION FAMILIALE

« Ce que l'homme a devant lui, c'est son passé ». O. Wilde.

Pour devenir un être avec une personnalité propre, l'enfant reçoit un entraînement à travers les diverses interactions qu'il vit. Ainsi, dès la naissance, l'individu effectue des apprentissages qui le conduiront vers la maîtrise d'instruments culturels (Osterrieth, 1970 ; Pourtois, 1979). C'est aujourd'hui un truisme d'attribuer au milieu familial une importance déterminante dans ce processus de socialisation grâce aux multiples expériences et apprentissages qu'il offre à l'enfant. Winnicott (1969, cité par Dufoyer, 1987, p. 127) affirmait à ce propos : « J'ai fait remarquer que lorsqu'on me montre un bébé, on me montre certainement aussi quelqu'un qui s'occupe de lui », soulignant de la sorte combien l'influence de l'entourage sur le développement de l'enfant est importante et précoce. Quelles variables interviennent qui puissent expliquer ce phénomène et par quel mécanisme se fait cette influence ? C'est ce que tente de déterminer les recherches en éducation familiale. Les nombreuses études effectuées jusqu'à présent ont fourni une grande quantité de résultats, qui, se répétant d'une recherche à l'autre, peuvent être considérés comme la base des connaissances en éducation familiale. Nous sommes conscients qu'ils apparaissent encore à bien des égards chaotiques, désorganisés et souvent contradictoires. Il est certain que des efforts doivent encore être faits pour clarifier et classer les connaissances existantes. Nous nous proposons d'examiner ci-après les relations qui unissent les variables les plus fréquemment prises en compte en éducation familiale pour expliquer les disparités dans le développement intellectuel, cognitif et langagier ainsi que dans l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Nous constatons que des variables sont relativement éloignées de l'explication causale : ce sont des variables distales (par exemple, le milieu social). D'autres sont plus proches de l'explication causale : ce sont des variables proximales (par exemple, les comportements éducatifs de la mère). Cette distinction est nécessaire pour la compréhension du phénomène. Le schéma suivant illustre le modèle explicatif causal qui nous guidera dans la présentation des résultats déjà acquis par les recherches en éducation familiale.

Ce modèle théorique concrétise le réseau de relations qui existe entre les diverses dimensions retenues le plus fréquemment par les chercheurs. Depuis plusieurs années, il est utilisé dans de multiples recherches (Perrenoud, 1970 ; Kneip, 1979 ; Pourtois, 1979, etc.). Notons qu'en 1979, nous utilisons ce modèle dans une recherche qui mit en évidence que les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) étaient susceptibles d'expliquer, directement ou via la qualité du développement de l'enfant, plus de 84 pour cent de la variance de l'adaptation scolaire des enfants âgés de 7 ans.



Nous n'examinerons pas toutes les relations possibles indiquées dans le modèle présenté ci-avant. Nous ne retiendrons que celles qui sont les plus significatives et sur lesquelles la littérature scientifique se penche le plus volontiers.

2.1. Intelligence des parents et intelligence de l'enfant

De nombreuses études ont montré que la variable « intelligence de la mère » était le prédicteur le plus important et le plus sûr du développement de l'enfant (Heber, 1977 ; Ramey et Campbell, 1979). Par ailleurs, on sait que les enfants issus de milieux très défavorisés ont des notes aux tests d'intelligence qui décroissent progressivement avec l'âge. Ce phénomène s'observe essentiellement chez les enfants dont les mères ont un QI inférieur à 80 (Heber, 1977). Plus le QI de la mère est bas

et plus la probabilité est grande d'obtenir chez l'enfant des notes basses au test d'intelligence. Certains auteurs se sont basés sur ces constatations pour étayer leur théorie des déterminants héréditaires dans l'étiologie de l'arriération mentale socio-culturelle. Néanmoins, la décroissance progressive du QI de l'enfant avec l'âge et l'observation des pratiques qui se produisent au foyer prouvent que la mère arriérée crée un environnement familial et social peu apte à favoriser le développement intellectuel et affectif de son enfant. Il existerait donc des variables intermédiaires entre les deux variables que sont le QI de la mère et le QI de l'enfant. En d'autres termes, il apparaît que l'intelligence de la mère est une variable distale par rapport au développement intellectuel de l'enfant.

2.2. Milieu social et développement de l'enfant

1) *Milieu social et développement intellectuel*

La relation qui lie le milieu social aux capacités intellectuelles est loin d'être une notion récente. Dès 1911, Binet émet l'hypothèse que les écarts qu'il observe entre deux populations d'enfants peuvent être attribués aux différences d'origine sociale. Il remarque aussi que celle-ci n'a pas le même impact sur les diverses épreuves de son test : il y a des épreuves plus sensibles que d'autres. Toutes les études menées depuis lors vont dans le même sens : les enfants issus des classes populaires réussissent en moyenne moins bien aux tests d'intelligence que les enfants issus des classes sociales aisées. Trois interprétations peuvent être données à ce phénomène (Lautrey, 1980). *D'une part, ces différences seraient d'origine héréditaire. D'autre part, elles seraient dues au fait que les différents milieux sociaux n'exercent pas une égale action de stimulation sur le développement de l'enfant. Enfin, les différences pourraient provenir d'un biais culturel véhiculé par les tests.*

La première thèse affirme donc que le potentiel génétique est inégalement réparti entre les groupes sociaux (Burt et Howard, 1959 ; Burt, 1959 ; Jensen, 1969 ; Eysenck, 1977) : les « pauvres » ne disposeraient pas des mêmes capacités intellectuelles que les enfants des milieux aisés. Cette affirmation a donné lieu à des débats passionnés. Dans ce contexte, des travaux retentissants sont parus affirmant par exemple l'infériorité génétique des noirs à manipuler des symboles abstraits et à résoudre des problèmes. Jensen (1969) affirmait quant à lui que l'intelligence était héréditaire à 80 % et en arrivait à émettre l'hypothèse que le QI déterminait la place sociale qu'occupait l'individu.

Cependant, des études plus récentes, sur les enfants adoptés notamment, ont montré que le quotient intellectuel de ces derniers se modifiait en fonction du milieu socio-économique et culturel dans lequel ils étaient élevés (Schiff et Al., 1978). Par ailleurs, F.R. Heber (1977) a montré qu'il pouvait faire augmenter le QI d'un enfant de 30 points grâce à un programme d'intervention intensive de stimulation de la mère et du tout jeune enfant. On observe en effet une corrélation entre le développement intellectuel de l'enfant et la présence dans le milieu familial de certaines caractéristiques « favorables ». Nous discuterons ultérieurement de ce thème qui rejoint la deuxième interprétation concernant la relation qui unit l'intelligence et le milieu social. Ajoutons néanmoins que des études, également actuelles, portant sur des jumeaux, ont pu mettre en évidence l'intervention très probable de facteurs héréditaires dans les capacités intellectuelles. Cette loi de la transmission héréditaire ne semble pas simple pour autant. Il s'agirait au contraire d'une transmission polygénique complexe et il conviendrait plutôt de parler d'« héritabilité » que d'« hérédité ». *L'héritabilité renvoie à un degré variable dans la capacité d'apprendre plutôt qu'à une valeur absolue de l'intelligence. Cette notion de « capacité à apprendre » est un élément essentiel jouant en faveur du rôle fondamental de l'environnement. Ainsi, par exemple, l'analyse clinique a insisté sur l'importance de phases critiques dans les*

apprentissages. L'existence de ces moments sensibles et les nécessaires apports du milieu à ce moment précis illustrent clairement le lien qui unit l'aptitude génétique à l'effet de l'environnement. On en arrive ici à une perspective d'articulation étroite entre les facteurs génétiques et les facteurs liés à l'environnement. Néanmoins, l'évaluation des parts de l'hérédité et de l'environnement dans la détermination de l'intelligence n'a pas encore pour l'instant reçu de solution faute d'outils conceptuels et de mesures appropriés (Lemaine et Matalon, 1985).

La troisième interprétation souligne que les instruments de mesure de l'intelligence reflètent en réalité la culture de la classe dominante, culture de référence pour les constructeurs des tests. Les différences entre les groupes sociaux ne seraient en fait pas dues à l'intelligence proprement dite mais à des artefacts. Cependant, Huteau et Lautrey (1975) soulignent que cette seule explication ne suffit pas à rendre compte de la totalité du phénomène. Il existerait, selon eux, des différences réelles de capacités intellectuelles dont il faut chercher les origines dans les inégalités sociales. Toutefois, nous pensons, avec J. Lautrey (1980, p. 18), qu'il convient de dépasser ce simple constat de relation et de tenter d'atteindre les mécanismes sous-jacents aux faits constatés, c'est-à-dire de rechercher les variables intermédiaires entre le statut social et l'intelligence de l'enfant.

2) Milieu social et développement langagier

Nombreuses sont les recherches qui ont abordé la relation entre le milieu social et le développement du langage chez l'enfant.

L'étude de référence, l'étude par ailleurs la plus discutée, est celle du sociolinguiste B. Bernstein. Sa théorie des deux codes renvoie à deux modalités d'utilisation du langage (code restreint des milieux défavorisés vs code élaboré des milieux favorisés) ainsi qu'à deux modes différents de rapport à l'expérience que les sujets ont du monde (orientation cognitive plus « particulariste », plus dépendante du concret en milieu modeste ; orientation cognitive plus « universaliste », plus tournée vers la généralisation en milieu aisé).

La critique de cette théorie est vive. D'une part, on lui reproche ses critères flous et trop peu homogènes (Lawton, 1968 ; Plumer, 1980 cités par Forquin, 1982). D'autre part, elle ne tiendrait pas suffisamment compte de la diversité des situations de communication : les différences linguistiques entre les groupes sociaux se révéleraient autres dans des situations plus contraignantes ou dans des situations plus naturelles (Lawton, 1968).

Ces critiques débouchent sur un débat fondamental : la théorie des deux codes impliquerait une infériorité du parler populaire (Labov, 1969 ; Esperet, 1976) qui serait pourtant aussi complexe, aussi susceptible d'exprimer des sensations, de formuler des argumentations logiques et de transmettre des informations que le langage des classes bourgeoises.

L'étude de Hess et Shipman (1965, 1968), dans la lignée de B. Bernstein, notait que les mères socialement défavorisées attribuaient rarement une signification plus précise à la réponse de l'enfant ; elles exigeaient peu de justification ou d'explication ; elles ne justifiaient pas davantage leurs propres comportements. Ainsi, le langage des milieux modestes serait peu utilisé en tant qu'outil de raisonnement qui amènerait l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions. L'étude « Comment les mères enseignent à leur enfant » (Pourtois, 1979) observait le même phénomène. Cependant, le comportement d'attribution d'une signification plus précise à la réponse de l'enfant n'était pas en relation significative avec l'appartenance sociale de la mère mais bien avec ses capacités intellectuelles

et son bon fonctionnement social (ou, en d'autres termes, avec certaines caractéristiques psychologiques). Ce processus était aussi en relation significative avec la qualité du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Par contre, les comportements d'explication et de justification étaient surtout utilisés par les groupes sociaux supérieurs et moyens et favorisaient surtout l'adaptation scolaire de l'enfant.

Un prolongement de l'étude précitée (Pourtois, 1979) a examiné le poids de la reproduction socio-syntaxique (Pourtois et Dupont, 1985). Les résultats montrent qu'il y a une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant : un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe également dans le discours de l'enfant. Par ailleurs, l'étude a pu mettre en évidence que les caractéristiques syntaxiques qui différencient les milieux sociaux sont presque aussi nombreuses chez l'enfant de cinq ans que chez sa mère. Ainsi, avant l'entrée à l'école primaire, l'enfant a intériorisé plus des huit dixièmes de la singularité des habiletés syntaxiques de son milieu social (ici, de sa mère).

A ce propos, soulignons que de nombreux chercheurs (Shatz, 1979 ; Snow, 1977 ; Lieven, 1978 ; Cross, 1978 ; Moerk, 1976 ; Nelson et Coll., 1973 ; Rondal, 1983, 1984 ; Lafontaine, 1982, 1984 ; Wadsworth, 1986 ; Hoff-Ginsberg, 1986) ont insisté sur le rôle actif de la mère dans l'apprentissage par l'enfant des structures syntaxiques et morphologiques de la langue. Les auteurs ont notamment montré que la dyade mère-enfant constituait un système auto-régulateur particulièrement efficace dans le développement des habiletés communicatives de l'enfant. Dans ce contexte, de nombreux linguistes ont examiné la manière dont la mère (parfois le père) s'adaptait au niveau linguistique de son enfant. Il est intéressant de noter que cette modulation syntaxique est dépendante de la perception par la mère de son enfant. Ce type de comportement va par ailleurs provoquer chez l'enfant un certain type de réponse qui, à son tour, va modifier la perception de la mère à l'égard de son enfant. Un processus de rétroaction est ainsi mis en œuvre qui explique mieux comment se réalise le développement linguistique de l'enfant (Raymond-Raimbault, 1984 ; Robin, 1986). L'étude de l'interaction réciproque mère-enfant (approche interactionniste) est ici à souligner.

2.3. Milieu social et réussite scolaire

Dans une précédente note de synthèse relative à l'approche de la réussite et de l'échec scolaire, J.C. Forquin (1982) rappelait combien la littérature sur les inégalités sociales devant l'éducation était abondante. Dès les années 50, en Grande-Bretagne, des études furent menées et des rapports publiés qui laissent encore de nos jours des données importantes sur les déterminants sociologiques de l'accès aux études (rapports « Early Leaving », 1954 ; Crowther, 1959 ; Newson, 1963 ; Robbins, 1963 ; Plowden, 1967). Dans les années 60, aux Etats-Unis, le rapport « Coleman » (Coleman et Al., 1966) se centra sur la sélection dans l'enseignement supérieur et sur les disparités relevant de différences ethniques. La plupart des recherches soulignent le taux élevé des retards scolaires et surtout l'importance inégale du phénomène selon l'appartenance sociale de l'élève (Hotyat, 1956, 1962, 1964 ; Gilly, 1967, 1969 ; Chiland, 1971 ; B. Zazzo, 1978 ; Cresas, 1978, 1981 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Estabiet, 1971, 1975 ; Husen, 1972, 1975 ; etc.).

Comment expliquer ce phénomène ? Deux thèses importantes et contradictoires existent. La première, la thèse du handicap socio-culturel, apparaît dans les années 60. Elle met en cause l'environnement familial qui, seul, conditionne le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant. En milieu modeste, cet environnement est inhibiteur et entraîne des déficits ; en milieu favorisé, par contre, il est un facteur qui permet l'épanouissement des aptitudes. Ainsi, selon cette optique, « les causes

de l'échec scolaire sont fondamentalement extérieures à l'institution scolaire » (Berthelot, 1983). A la thèse du handicap, on peut opposer celle de la différence. Cette deuxième est attachée aux études de Labov (1969) qui rejoint largement les travaux de Bourdieu et de Passeron (1964, 1970) et de Beaudelot et Establet (1971, 1975), ces auteurs défendant la thèse de l'héritage culturel. Cette dernière réfute la notion de déficit. Elle met l'accent sur les privilèges culturels et langagiers des classes bourgeoises. La seule culture, le seul langage reconnus à l'école sont ceux qui se rencontrent dans les groupes dominants, entraînant par là même l'élimination des classes démunies des filières scolaires « nobles ». Ainsi, selon Reuchlin (1976), « l'école secréterait elle-même les causes de l'échec scolaire ».

Berthelot (1983) fait observer que ces deux perspectives font en fait appel à un mécanisme explicatif similaire : ce qui est appelé « handicap » d'un côté est simplement l'envers de ce qui est appelé « héritage » de l'autre. En effet, dans les deux théories, existe une norme scolaire et le positionnement social détermine soit un rapport de méconnaissance, de distance à cette norme (cas de la thèse du handicap), soit un rapport de proximité, de familiarité à cette norme (cas de la thèse de la transmission de l'héritage culturel). En d'autres termes, ce qui est vu en négatif d'un côté est vu en positif de l'autre, l'héritage s'appliquant à chacun car tout individu est l'héritier de la culture de son groupe. Si nous combinons les deux thèses — cette double différenciation — chacune d'elles allant dans un sens opposé, on comprend mieux pourquoi se crée un énorme fossé entre les deux groupes sociaux. Dans l'univers de compétition qu'est l'école, la probabilité pour que l'enfant de milieu modeste soit perdant et pour que l'« héritier » soit gagnant est écrasante.

Cependant, pour ces deux courants, la relation entre l'adaptation scolaire et le milieu social apparaît comme linéaire, dépendant d'un mécanisme unique. Or, la variable « milieu social » est distale, éloignée de l'explication. La relative inefficacité des remèdes proposés en est la conséquence. Par exemple, les stratégies de compensation, appliquées dans le seul cadre de l'école, n'ont pas réussi à enrayer l'inadaptation scolaire des enfants issus de milieu défavorisé. A ce stade, il manque donc de données explicatives. Car, affirment Deschamps et Coll. (1982), si l'individu est déterminé par des structures sociales qu'il ne maîtrise pas, il est également le support de ces structures, lesquelles sont observables par ses comportements et ses représentations sociales. Ainsi, de nombreux auteurs suggèrent que les représentations et le style éducatif des parents pourraient être des variables intermédiaires entre la classe sociale et l'adaptation scolaire de l'enfant, cette dernière liaison transitant par le développement de l'enfant. On sait en effet que la corrélation entre les deux variables précitées (développement et adaptation scolaire) est très élevée : .863, selon une précédente étude (Pourtois, 1979). En fait, il semblerait que l'école traduise en performances scolaires la qualité du développement de l'enfant. En d'autres termes, l'école ne ferait que reconnaître la qualité d'un développement construit en dehors d'elle, à travers la socialisation du milieu familial (voir notamment Bloom, 1964). C'est pourquoi nous présentons ensemble, dans le point suivant, les deux variables indépendantes que constituent le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant, bien qu'on sache que certaines pratiques éducatives soient spécifiquement efficaces pour l'une ou l'autre dimension.

2.4. Milieu social, pratiques éducatives familiales, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Baldwin, Kalhorn et Breese (1945) ont été les premiers à publier des résultats d'études qui examinaient les pratiques éducatives et le développement intellectuel de l'enfant. Ces auteurs concluent leur recherche en mettant en évidence l'effet favorable de l'environnement démocratique sur le développement intellectuel de l'enfant,

les types d'environnement protecteur ou restrictif semblant être les moins stimulants. Depuis lors, de nombreuses recherches ont vu le jour. Cependant, la variété des méthodologies, des stratégies et des concepts utilisés par les chercheurs rendent difficile la comparaison des résultats entre eux. La principale cause des incohérences observées dans les résultats résiderait, en ce qui concerne les études sur les pratiques éducatives, dans l'immense question du choix des variables (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980). Comment découper un environnement qui se caractérise par une multitude d'aspects ? Quels sont les concepts pertinents ? Le plus souvent, les critères de choix sont subjectifs, dépendant d'une théorie implicite du chercheur. Dès lors, les variables et les dimensions qui en découlent ne sont pas comparables d'une étude à l'autre. Une manière de résoudre le problème serait d'utiliser des cadres théoriques explicites afin de fournir des dimensions, des catégories définissables et pouvant être communes à différentes recherches et afin aussi de fournir des schémas d'imputation causale qui peuvent être contrôlés (Reuchlin, 1972).

Un autre élément rend difficile la cohérence des résultats (Solomon et al., 1970 ; Marcos, 1976, cités par J.C. Forquin, 1982) : c'est le caractère curvilinéaire des relations. Ainsi, les comportements extrêmes des parents, dans un sens ou dans l'autre (par exemple, trop ou trop peu d'affection), semblent aller de pair avec une moins bonne réussite scolaire que les comportements modérés.

Par ailleurs, on ne peut pas considérer qu'il existe une stabilité temporelle des influences positives ou négatives qui se dégagent des pratiques éducatives. A un certain âge, une conduite peut s'avérer positive alors qu'à un autre moment, elle apparaît comme peu favorable au développement de l'enfant. Cette problématique impose au chercheur de s'ouvrir à l'analyse clinique et aux études expérimentales dans une perspective de recherche longitudinale (Pourtois, 1979).

Néanmoins, dans un travail récent, E. Palacio-Quintin (1988) tentait de dégager des éléments de convergence au départ d'un ensemble d'études relatives au domaine. Ainsi, elle mit en évidence une série de facteurs qui apparaissent dans de multiples recherches comme étant favorables ou défavorables à la réussite aux épreuves cognitives. Les enfants qui réussissent le mieux ont un environnement familial qui :

- aide à l'exploration ;
- oriente vers la tâche ;
- encourage à évaluer les conséquences de leurs actions futures ;
- encourage à vérifier les résultats de leurs actions ;
- donne davantage de feedbacks positifs ;
- donne plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes ;
- pose plus de questions.

Les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement familial qui :

- est plus directif ;
- intervient à leur place ;
- s'exprime sous forme impérative ;
- donne la solution au problème ;
- oriente peu vers la tâche ;
- donne plus de feedbacks négatifs.

Par ailleurs, on sait que les pratiques éducatives mentionnées en premier lieu sont plus fréquentes en milieu socioculturellement favorisé (Kamii et Radin, 1967 ; Freeberg et Payne, 1967 a et b ; Hess et Shipman, 1968 ; Bee et al., 1969 ; Kogan et

Wimberger, 1969 ; Brophy, 1970 ; Steward et Steward, 1973 ; Pourtois, 1979 ; Laury, 1980).

Dans une étude antérieure (Pourtois et coll., 1984), une série de comportements éducatifs maternels étaient mentionnés comme favorables au développement et/ou à l'adaptation scolaire de l'enfant. Ces « facteurs de privilège » découlaient d'une recherche publiée en 1979 (Pourtois, « Comment les mères enseignent à leur enfant »). Notons qu'ils recourent, pour la majorité, ceux présentés ci-avant mais en y adjoignant des facteurs d'attitude et des traits de personnalité eux aussi liés à la qualité du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Nous observions alors que les deux tiers des comportements, attitudes et traits de personnalité qui constituent des privilèges d'éducation sont développés en milieu favorisé. Le tiers restant est aussi bien utilisé par les milieux favorisés que par les milieux modestes. En regard des deux variables indépendantes retenues, les résultats obtenus permettent de conclure à l'existence d'un handicap des milieux défavorisés.

Les facteurs de privilège ci-mentionnés peuvent-ils caractériser un « bon parent », c'est-à-dire un parent qui, créant un environnement éducationnellement favorable, conduira son (ses) enfant (s) à un développement optimal et à une bonne réussite scolaire ? La question n'est pas aussi simple qu'elle n'y paraît au premier abord. Il est d'abord exclu d'imaginer qu'on puisse trouver au sein d'une même famille l'ensemble complet des facteurs de privilège. Le pattern éducatif des parents est composé d'un certain nombre d'entre eux et il s'instaure entre ces derniers une dynamique qui définit l'identité de la pratique éducative de la famille. Ainsi, il est nécessaire d'examiner non seulement les facteurs d'influence mais aussi leurs interactions. Il semble que ce soit une combinaison complexe d'interactions de facteurs qui soit favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant. En outre, on ne peut négliger, dans cette perspective, l'influence exercée par l'enfant sur ses parents. On voit combien la complexité du phénomène est grande. La perspective systémique dont nous discuterons ultérieurement tente d'apporter une réponse à cette problématique.

Par ailleurs, nous devons mentionner ici les recherches qui analysent les relations entre les pratiques familiales et le développement de la personnalité et de l'adaptation sociale de l'enfant. Ainsi M. Perrez et C. Chervet (à paraître) mettent en évidence le rôle de la famille dans le développement des attributions causales de l'enfant. M. Putallaz (1987), G.S. Pettit, K.A. Dodge, M.M. Brown (1988) montrent l'existence de relations entre les patterns comportementaux des parents et les comportements sociaux de l'enfant dans des situations autres que celles des interactions mère-enfant (avec des pairs notamment) ou dans des situations non familiales (Weber, Levitt et Clark, 1986). Il apparaît en outre que les pratiques éducatives de la mère influencent le contrôle par le nourrisson de ses premières impulsions (Power et Chapiesky, 1986 ; Horves et Glenick, 1986 ; Hepburn et Schaffer, 1983). Les effets à long terme des pratiques et interactions éducatives précoces (durant l'enfance et l'adolescence) sur la personnalité et l'adaptation sociale de l'enfant (adolescent) devenu adulte semblent par contre beaucoup moins nets (De Man, 1986 ; Alberts, Doane et Mintz, 1986).

D'autres recherches se penchent sur la structuration des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant dans des milieux sociaux contrastés (Vouillot, 1986 ; Kowalski et Verquerre, 1984). F. Vouillot éprouve l'hypothèse d'une éducation plus contraignante et plus rigide à l'égard des filles et cela quelles que soient les classes sociales. R. Kowalski et R. Verquerre montrent que la variable socio-économique est plus déterminante que la variable « sexe » ; les auteurs constatent qu'en milieu favorisé les pratiques éducatives des mères sont significativement plus orientées vers l'autonomie de l'enfant.

2.5. Milieu social, représentations parentales, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Les représentations et attitudes parentales à l'égard du développement et de l'éducation de l'enfant peuvent également constituer une variable explicative intermédiaire entre le milieu social et le développement et/ou l'adaptation scolaire de l'enfant.

Certaines attitudes éducatives des parents (Pourtois, 1979) ont été révélées en tant que facteurs de privilège. Ainsi, par exemple, une attitude de tolérance est associée à un bon développement de l'enfant et à une bonne adaptation scolaire. Elle se rencontre surtout en milieu social favorisé.

J. Lautrey (1980) interroge les parents sur leurs règles de comportement, leurs habitudes, leurs valeurs, autant d'éléments qui s'articulent pour former un système éducatif structurant la vie quotidienne de la famille. L'auteur utilise le cadre théorique piagétien pour expliquer que la réussite à certaines épreuves cognitives soit plus élevée chez les enfants dont l'environnement familial est structuré de manière « souple » que chez ceux dont la structure du milieu est « rigide » (hypercontraignante) ou au contraire « faible » (anarchique). La structure « souple » apparaît comme plus fréquente dans les groupes sociaux favorisés.

C. Vandenplas-holper (1987) analyse un ensemble de recherches qui s'inscrivent dans une optique psychosociale et sociocognitive. Elle rapporte notamment des études qui examinent les représentations et les raisonnements parentaux à l'égard de l'éducation (Newberger, 1980 ; Sameroff et Feil, 1985 ; Sigel, 1984, 1985, 1986 ; Bacon et Ashmore, 1986 ; Mc Gillicuddy-De Lisi, 1982, 1985). Ces recherches mettent en évidence une évolution dans les représentations et les raisonnements avec l'acquisition de l'expérience parentale ainsi qu'une cohérence entre ces raisonnements et l'action éducative. L'hypothèse est émise que les croyances des parents relatives au processus de développement de leurs enfants constitueraient la source de l'action éducative des parents et que celle-ci déterminerait le niveau de développement de l'enfant. Cependant, l'analyse de l'ensemble des données recueillies montrent qu'il n'y a pas de correspondance terme-à-terme entre croyances et pratiques éducatives. Par ailleurs, les études font apparaître que le niveau socio-économique et culturel des parents affecte la conception parentale du développement de l'enfant.

Plusieurs publications récentes (Verquerre, 1986 ; Emiliani et Molinari, 1988 ; Vandenplas-Holper, 1987 ; Hinde et Coll., 1988 ; Mugny et Carugati, 1985) sont l'indicateur d'un intérêt croissant des chercheurs pour l'approche psychosociale qui analyse les théories implicites des parents, c'est-à-dire leurs connaissances « naïves » relatives au processus du développement de l'enfant. Certains examinent si une bonne représentation par la mère des habiletés cognitives de l'enfant la rendent capable de créer les conditions optimales de développement de ces habiletés (Miller, 1986). Soulignons encore ici l'impact des valeurs culturelles sur les pratiques éducatives des mères, sur leurs représentations et théories naïves du développement de l'enfant et sur le style d'interaction qu'elles ont avec leur bébé (Sabatier, 1986) et notons tout l'intérêt qu'il y a à accorder aux recherches transculturelles qui s'attachent à examiner l'impact des pratiques et représentations éducatives sur le développement de l'enfant.

Par ailleurs, des études menées au C.E.R.I.S. (Pourtois et Delhayé, 1980, 1981a, 1981b) ont examiné les représentations que se font les parents de l'école et des signifiants scolaires et la répercussion de celles-ci sur le devenir psychologique de l'enfant. Les parents de milieu défavorisé manifestent des sentiments d'impuissance et de détresse face à l'école et ne se sentent pas en mesure d'intervenir efficace-

ment dans le jeu scolaire. En milieu social favorisé règnent l'assurance et la confiance dans la réussite de l'enfant ; il n'y a pas d'hiatus entre le vécu familial et le style scolaire. Ainsi, les familles vont susciter chez les enfants soit un sentiment de familiarité et de positivité face à l'école, soit, au contraire, un sentiment d'étrangeté, voire de rejet, sentiments qui favorisent ou non l'adaptation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, l'effet œdipien de la prédiction (les parents prévoient ou la réussite ou l'échec de leur enfant) jouera ici un rôle important sur l'image que se fait l'enfant de lui-même.

2.6. Milieu social, traits de personnalité parentaux, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Bien que les caractéristiques de la personnalité des parents soient une variable distale par rapport au développement et à l'adaptation scolaire de l'enfant, c'est néanmoins une variable intéressante à prendre en compte dans la mesure où l'on admet avec P. Osterrieth (1970, p. 173) « qu'il paraît évident qu'une composante anxieuse ou obsessionnelle marquée, qu'une tendance exagérément submissive ou *dominatrice*, qu'un *tempérament généreux et syntone*, pour s'en tenir à ces quelques exemples, constituent autant de caractéristiques individuelles susceptibles d'imprégner très profondément la vie du groupe familial, la qualité des échanges affectifs, et de déterminer la nature des expériences que vit l'enfant, comme de susciter chez celui-ci toutes sortes de comportements réactionnels. De manière générale, la relation paraît bien établie, par exemple, entre la personnalité de la mère et le bon ajustement psychologique de l'enfant, et ceci assez indépendamment, semble-t-il, des pratiques éducatives auxquelles la mère recourt ».

Stern et al. (1969) ont notamment mené des études dans ce sens. Certains traits de personnalité se sont révélés des facteurs de privilège (Pourtois, 1979). Par exemple, la grande stabilité émotionnelle de la mère, trait de personnalité qui se manifeste surtout en milieu social aisé, est favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant. Cependant, la plupart des méthodes utilisées pour l'étude de la personnalité n'envisage pas cette dernière dans sa totalité. En outre, il faut rester très prudent quant à la validité des épreuves de personnalité, celle-ci s'avérant par ailleurs d'une très grande complexité. Les résultats auxquels on aboutit doivent donc être examinés avec beaucoup de précaution.

2.7. Impact de l'histoire familiale

On ne peut clore ce chapitre consacré au bilan des connaissances actuelles en éducation familiale sans examiner l'impact d'une variable très distale qui est celle de l'histoire familiale.

L'effet des pesanteurs sociologiques des générations antérieures est manifeste. Des pratiques, des types d'apprentissage spécifiques s'installent d'autant plus facilement qu'ils s'incrustent dans la ligne de l'histoire familiale aux plans socio-professionnel et socio-culturel. « Le sujet est comme porté par sa trajectoire familiale » (Delhaye, Pourtois et Sturbois, 1987, p. 76). P. Bourdieu et J.C. Passeron (1964, 1970), R. Boudon (1973), P. Bourdieu (1979), G. Liénard et E. Servais (1978), J.L. Litt (1980), J.M. Berthelot (1983), J.P. Pourtois et G. Delhaye (à paraître) entre autres ont mené des analyses dans ce domaine. Toutes tendent à montrer que le déterminisme psycho-social n'est pas égal pour tous. Le choix des filières scolaires notamment est largement tributaire du passé professionnel des générations qui précèdent. Les trajectoires sociales, les mobilités professionnelles différentielles (ascension, régression ou simple reproduction) sont le résultat d'une dynamique sociologique qui, au travers des générations antérieures, va forger l'identité des sujets. C'est dans ce

contexte déterminant que vont évoluer les acteurs du système familial. Il constitue pour ces derniers un cadre de référence culturelle, économique, social, professionnel qu'il ne faut certes pas négliger.

2.8. Approches parallèles : Ecole de Chicago et Ecole britannique

Le nombre d'études portant sur les relations entre l'environnement familial et les caractéristiques de l'enfant est très élevé. Il n'est pas aisé de trouver une voie simple pour clarifier les connaissances actuellement acquises. Nous avons utilisé un modèle de pistes causales pour spécifier les relations existant entre les diverses variables fréquemment retenues par les chercheurs. L'orientation théorique développée par l'Ecole de Chicago peut aussi constituer un éclairage aidant à mieux cerner le phénomène. K. Marjoribanks (de 1972 à nos jours) est le représentant le plus marquant de cette école. Il emprunte à Murray le concept de « pression environnementale », c'est-à-dire un « réseau de forces et de facteurs qui entourent, traversent et affectent les individus » (Bloom, 1964, p. 187). Les concepts d'« alphapress » et de « bêtapress » de Murray sont aussi importants à retenir. Le premier est constitué des pressions qui peuvent être mesurées par les recherches « scientifiques » (approche quantitative) ; le deuxième renvoie à la signification que les sujets attribuent aux événements qu'ils vivent (approche qualitative). Cette dernière approche est particulièrement intéressante à signaler car elle est peu présente dans le discours que nous avons tenu jusqu'ici par le fait de la référence à un modèle d'explication causale qui fait appel à une perspective quantitative. Il reste néanmoins que c'est le courant des alphapress qui imprègne majoritairement les recherches actuelles (dont celles de l'Ecole de Chicago). L'intérêt pour l'Ecole de Chicago réside aussi dans le fait qu'à l'heure actuelle, Marjoribanks (1979 a et b), reprenant les conceptions de K. Lewin, intègre simultanément dans son modèle les caractéristiques des personnes et des situations. Cette position est celle des « interactionnistes » ; elle s'oppose à celle des « situationnistes » qui postulent que le comportement est seulement fonction de la situation et au modèle par traits qui considère que le comportement est fonction de la personne (voir à ce propos Müller, à paraître). Le modèle interactionniste, quant à lui, met l'accent sur l'indispensable interaction entre les personnes et les situations.

Signalons que d'autres études relatives au milieu éducatif familial se sont développées parallèlement à celles de l'Ecole de Chicago. Citons notamment les recherches de l'Ecole britannique qui s'attachent à examiner les attitudes et les croyances des parents, le passé familial et les conditions matérielles au foyer, l'Ecole de Chicago s'intéressant plus aux comportements parentaux et aux interactions parents-enfant étroitement liés à la croissance de l'enfant. Cependant, les études des deux écoles ne s'opposent pas fondamentalement. Ainsi, leur hypothèse de base est identique « les mesures environnementales familiales rendent compte d'un pourcentage de variance de scores cognitifs et affectifs des enfants plus élevé que celui dont rendent compte d'autres mesures environnementales telles que le statut social et les variables de structure familiale » (Marjoribanks, 1979a, p. 54, cité par Müller, à paraître). Les différences résident surtout dans les instruments utilisés. Si l'Ecole de Chicago emploie préférentiellement l'interview des familles, l'Ecole britannique privilégie le questionnaire très structuré sur un grand nombre de sujets. J.L. Müller relate par ailleurs que beaucoup de chercheurs inscrivent leurs travaux dans une combinaison des deux approches (Marjoribanks, 1979a ; Pourtois, 1984).

Les études de l'Ecole de Chicago, dont nous présentons synthétiquement les résultats ci-après (Marjoribanks, 1972, 1979a ; Bradley et al., 1977 ; Stevens, 1985), rendent compte du réseau de relations entre les variables environnementales et les caractéristiques de l'enfant. Ainsi, les variables de l'environnement favorisant les performances de l'enfant sont :

- les attitudes parentales positives à l'égard de la scolarité ;
- les attentes de réussite de la part des parents ;
- les aspirations intellectuelles et professionnelles des parents pour leur enfant ;
- les souhaits et aspirations des parents pour eux-mêmes ;
- la fréquence et la positivité des relations école-parents ;
- la disponibilité des parents pour le travail scolaire et leur implication dans celui-ci ;
- la possibilité et la variété des discussions familiales ;
- la qualité et la variété des jeux, activités et loisirs ;
- la participation à des activités familiales communes ;
- les occasions de réfléchir, d'apprendre, d'imaginer dans des activités courantes ;
- l'incitation à l'indépendance et à l'exploration de l'environnement ;
- la qualité du langage des parents ;
- la disposition des parents à réagir verbalement ;
- le degré de structure et d'organisation dans la gestion du travail familial ;
- le faible recours aux punitions et à la coercition.

Bien sûr, ces propositions, ces « pressions environnementales » restent floues et particulièrement éloignées de l'explication causale. De nombreuses études actuelles s'interrogent sur les comportements effectifs que recouvrent ces énoncés.

En outre, les résultats jusqu'ici mentionnés, s'ils sont d'une réelle richesse et fondent nos connaissances actuelles en matière d'éducation familiale, ne peuvent entièrement nous satisfaire. Nous n'avons traité que les études qui tentaient d'atteindre une explication des phénomènes par une causalité unidirectionnelle, voire une causalité bidirectionnelle (réciproque). Cependant, nous n'avons pas abordé les approches systémique, écologique ou compréhensive (herméneutique) des événements familiaux qui permettraient d'appréhender la réalité dans sa complexité et sa dynamique. Nous en discuterons dans le point IV (Orientations épistémologiques et conceptuelles des recherches en éducation familiale).

III. - VOIES ACTUELLES DES RECHERCHES EN ÉDUCATION FAMILIALE

Le modèle causal que nous avons utilisé ci-avant pour classer les recherches n'est évidemment pas suffisant pour englober l'ensemble des études menées dans le contexte très riche de la famille. Nous nous proposons ci-après d'examiner les thèmes et questions de recherche qui n'ont pas été envisagés jusqu'à présent et qui pourtant imprègnent la littérature scientifique récente en matière d'éducation familiale (2).

3.1. Famille et bouleversements sociaux

De nombreuses études actuelles s'attachent à analyser l'impact sur le fonctionnement familial de certains changements et bouleversements sociaux tels que l'emploi des mères et la crise économique ou encore de nouvelles biotechnologies telles que l'insémination artificielle. Par ailleurs, au sein même de la famille, des mutations profondes s'installent. Les recherches actuelles les examinent avec beaucoup d'intérêt et tentent d'en étudier les répercussions. C'est ainsi que de nombreux travaux se penchent sur les effets résultant du divorce parental et de la reconstitution des couples ainsi que sur la notion de « nouveaux pères ».

L'emploi des mères

Bien que ce ne soit plus un phénomène particulièrement nouveau, l'emploi des mères constitue toujours un thème très actuel des recherches. Le travail des mères à l'extérieur est-il lié à certaines caractéristiques de l'enfant (Galambos et Lerner, 1987) ? Quelle politique adopter pour favoriser et faciliter l'action éducative des familles dont la mère travaille (David, 1986) ? La complexité du contexte est telle qu'elle a engendré de multiples études dont les résultats sont, encore à l'heure actuelle, difficiles à cerner. Il semblerait néanmoins que la qualité relationnelle et la stabilité des situations, notamment au cours des soins, soient plus importantes dans la détermination des réactions de l'enfant que l'expérience de séparation en elle-même.

La crise économique

Les problèmes dus à la crise économique suscitent inévitablement des répercussions au sein de la famille. M. Houx et J.P. Pourtois (1986) ont analysé l'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents et les effets de celle-ci sur l'enfant. L'étude permet de conclure que l'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents met en place des valeurs, attitudes et comportements caractéristiques (pessimisme, repliement sur soi, jugements négatifs à l'égard de l'école, faible implication dans la vie scolaire, etc.) qui vont peser lourdement sur l'avenir affectif, scolaire et professionnel de l'enfant.

L'insémination artificielle

Cette nouvelle technique biomédicale qu'est l'insémination artificielle par donneur va nécessairement avoir un impact sur le vécu de la parentalité (Gillot-de Vries, à paraître). Des attitudes se dessinent chez l'homme face à la filiation et à la paternité : déni de la stérilité, deuil de la fertilité, ambivalence face à la paternité. Un autre élément est au cœur de la problématique : celui du secret, de la révélation. Face à ce phénomène particulièrement chargé émotionnellement, une prévention psychologique des couples est préconisée pour les aider à vivre tout ce processus.

Le divorce

Nombreuses sont les publications actuelles qui traitent du phénomène du divorce et de la monoparentalité et des répercussions sur l'enfant (Le Gall et Martin, 1987 ; Jacobs, Guidubaldi et Nastasi, 1986 ; Fergusson, Dimond et Horwood, 1986 ; Steinberg, 1987 ; Caglar, 1984 ; Bourguignon et Coll., 1987 ; Tremblay, 1987 ; Durning, 1987 ; etc.).

Les études menées dans ce domaine mettent en évidence certains traits qui semblent caractériser les enfants de famille monoparentale (après divorce) : anxiété, instabilité, inattention, sentiment de culpabilité, immaturité, rapports parent-enfant plus conflictuels. Néanmoins, les différences avec les caractéristiques des enfants de famille biparentale sont généralement faibles et beaucoup décroissent progressivement durant les années qui suivent le divorce. En outre, on note une large variance des caractéristiques à l'intérieur même du groupe des enfants de foyer monoparental. Tous ne vivent pas la situation de la même façon et leurs réactions sont donc diversement orientées et d'intensité très variable. Les résultats doivent donc être pris en compte avec prudence. Les recherches montrent par ailleurs que les problèmes des enfants dont les parents vivent ensemble mais en conflit permanent sont aussi importants que ceux des enfants vivant dans un foyer monoparental. Ainsi, certains effets attribués à une absence parentale pourraient en réalité résulter de certaines caractéristiques parentales rencontrées fréquemment dans les familles désunies.

La fonction paternelle

La fonction paternelle est un thème aussi très fréquemment traité par les chercheurs à l'heure actuelle (Caglar, 1984 ; Amann-Gainotti, Badolato et Cudini, 1984 ; Hurstel, 1987 ; Mannoni, 1983 ; Le Camus, 1987 ; Tremblay, Larivée et Grégoire, 1984 ; Chiland, 1982 ; Chivot, 1981 ; Delaisi de Perseval, 1981 ; Lamb, 1982 ; etc.).

Certains s'interrogent pour savoir si les transformations sociales liées à la fonction paternelle vont avoir une incidence sur la personnalité du jeune. Ainsi, des chercheurs se demandent si la perte de la « puissance paternelle » ne risque pas d'introduire une dysharmonie dans les relations intrafamiliales et des désordres dans la personnalité des jeunes. D'autre part, des études mettent en cause l'interprétation « biologisante » de l'attachement mère-enfant et le rôle purement et exclusivement symbolique du père. Elles concluent que les hommes aussi bien que les femmes sont capables de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) et mettent en lumière le rôle essentiel du père dans le développement psycho-affectif et cognitif de celui (ceux)-ci. Dans ce contexte, apparaît le concept de « nouveaux pères » que l'on voit participer de plus en plus précocement à l'éducation de leur progéniture : implication dans la préparation à l'accouchement, participation lors de la venue au monde du bébé, partage des activités de soin au nourrisson, contribution à l'organisation des jeux et des loisirs, etc..

3.2. Violence et agressivité

Le problème de la violence au sein des foyers et de l'agressivité des enfants sont des thèmes également souvent rencontrés dans la littérature scientifique récente.

La violence intra-familiale

J.C. Chesnais (1981) souligne que la famille est à la fois, paradoxalement, le lieu le plus aimant et le plus violent qui soit ; c'est un endroit où les comportements ne sont pas codifiés, où les membres vivent avec leurs propres règles et où les événements qui s'y déroulent échappent pour une grande part à la connaissance publique. Dans une famille, « tout est permis » sauf peut-être les violences les plus manifestes, les plus visibles. Et encore... le sujet reste largement tabou. Pourtant, la violence domestique est très fréquente et prend des formes diverses : enfants battus et maltraités, enfants victimes d'abus sexuels, femmes battues, hommes battus, parents battus. « C'est au sein du cercle familial, ou, plus largement, du cercle des proches que se recrutent la plupart des assassins » (Chesnais, 1981, p. 101). Citons ici l'ouvrage de M. Rouyer et M. Drouet (1986) sur l'enfant violenté soit par de mauvais traitements, soit par l'inceste. Les auteurs recourent à la théorie freudienne pour décrire ces violences, analyser leurs mécanismes et examiner leurs conséquences.

L'agressivité des enfants

De nombreux travaux portent sur le phénomène de l'agressivité de l'enfant qui constitue un des motifs le plus souvent invoqué pour une consultation clinique (Ethier, 1987).

Certaines recherches s'attachent à déterminer les étapes du développement de l'agression qui n'émergerait que vers 2;6 à 3 ans pour décliner quelques années plus tard (Maccoby, 1980). Des études longitudinales montrent, en outre, que les conduites agressives qui se maintiennent durant l'enfance ont tendance à se perpétuer. Elles constitueraient des indices révélateurs de la conduite sociale future (voir à ce

propos Tremblay et Coll., 1987). Diverses causes de l'agressivité chez l'enfant (chez le garçon particulièrement) ont été investiguées. Cependant, la cause la plus importante semble bien liée à l'éducation dispensée par les parents au cours des premières années de l'enfant. Les problèmes d'adaptation sociale des parents, leurs conduites de non-implication à l'égard de l'enfant, la coercition, les punitions fréquentes, les conflits conjugaux, la carence maternelle apparaissent comme de bons prédicteurs de l'agressivité de l'enfant (Tremblay et Coll., 1987 ; Crockenberg, 1987). Dans ce contexte de recherche des caractéristiques familiales des enfants agressifs, diverses questions retiennent l'attention des chercheurs, telles que :

— la monoparentalité est-elle un facteur déterminant de l'agressivité (Tremblay, 1987) ?

— la variable « intelligence » joue-t-elle un rôle dans la résorption, à l'adolescence, de comportements agressifs manifestés dans l'enfance (Larivée, 1987) ?

3.3. Attachement parent-enfant

L'attachement parent-enfant est un thème largement étudié (Bowlby, 1980 ; Brazelton, 1985 ; Montagner, 1988 ; etc.). Les chercheurs actuels insistent sur la contribution à la fois du parent et de l'enfant dans la formation du lien d'attachement. Quelles conditions sous-tendent les différences dans la qualité de l'attachement ? L'histoire des premiers attachements de l'enfant affecte-t-elle le développement ultérieur de ce dernier ? L'attachement mère-enfant contribue-t-il à la formation ultérieure de la représentation de soi (Cassidy, 1988) ? L'expérience d'un grand nombre de soins accordés à l'enfant durant sa première année par une personne autre que la mère est-elle associée à un attachement anxieux parent-enfant (Belsky et Rovine, 1988) ? Telles sont les questions fondamentales qui émanent des études de ce concept important. Les comportements maternels qui développent un attachement empreint de sécurité sont : la sensibilité, l'acceptation, la coopération avec l'enfant, l'habileté à exprimer ses émotions (Maccoby, 1980). Ces enfants sont plus ouverts socialement, capables d'attention soutenue dans une tâche et indépendants de l'adulte. Les mères rejettantes et non réactives aux signaux de l'enfant ont des enfants à attachement anxieux avec des manifestations contradictoires de recherche de contact et d'évitement (Ainsworth, 1983). Ces derniers ont quelques difficultés à explorer un environnement nouveau, à entreprendre de nouvelles expériences, à entrer en contact avec des personnes non familiales (Maccoby, 1980).

De plus, des chercheurs examinent le type d'attachement des mères à leurs enfants prématurés (Goldberg, Perrotta, Minde et Corter, 1986) ainsi que celui des mères qui maltraitent leur enfant (Kropp et Haynes, 1987), ces dernières identifiant plus difficilement, semble-t-il, les signaux émotionnels de leur enfant. Remarquons aussi que des travaux examinent l'attachement du père à leur enfant : les résultats montrent que les pères sont aussi sensibles que les mères aux signaux de l'enfant, que les bébés établissent dès la naissance une relation privilégiée avec leur père et que donc ils ne sont pas attachés exclusivement à la mère (Yogman, 1981).

3.4. Fratrie

La fratrie constitue un autre thème d'investigations multiples (Soulé, 1981 ; De La Haye, 1982, 1986, 1987 ; Vandell et Wilson, 1987 ; Daniels, 1986 ; Dunn et Munn, 1986 ; Dunn, Plomin et Daniels, 1986, etc.). Les orientations des recherches dans ce domaine sont très variées. Citons, à titre d'exemple, les questions auxquelles les chercheurs tentent de donner une réponse à l'heure présente :

— Quelle est l'importance des expériences fraternelles dans le développement de l'enfant ? (Almodovar, dans Soulé, 1981).

— La composition de la famille d'origine influence-t-elle la représentation de la famille « en général » ? (De La Haye, 1982).

— Comment la mixité de la fratrie influe-t-elle sur la valorisation différentielle des sexes ? (De La Haye, 1986).

— La composition de la famille d'origine est-elle liée à une modalité particulière de perception d'autrui ? (De La Haye, 1987).

— Les expériences différentielles des frères et sœurs au sein d'une même famille sont-elles à l'origine de personnalités différentes ? (Daniels, 1986).

— Le type d'intervention maternelle a-t-il une relation avec l'entente ou l'agression entre frères et sœurs ? (Dunn et Munn, 1986).

— Les différences de développement du comportement chez les jeunes frères et sœurs sont-elles dues à des comportements maternels différentiels ? (Dunn, Plomin, Daniels, 1986).

— Quelle dynamique s'installe au sein des fratries de familles reconstituées ? (Carré, thèse de doctorat en cours de réalisation) (3).

— Comment se réalise le développement social des jumeaux en termes de relation avec les pairs et d'attachement avec la mère ? (Vandell, Owen, Wilson et Henderson, 1988).

Par ailleurs, les études relatives aux jumeaux et aux enfants adoptés constituent des éléments précieux pour les discussions portant sur l'inné et l'acquis. Les études à ce niveau sont nombreuses (voir Lemaine et Matalon, 1985).

3.5. Croyances et représentations des enfants

Le thème des croyances et des représentations par les enfants de la famille et des rôles parentaux est relativement récent bien que les travaux de Piaget étaient déjà orientés vers la recherche et l'analyse de la compréhension qu'ont les enfants des relations réciproques au sein de la famille. Les études dans ce domaine fournissent des éléments d'une extrême richesse pour la connaissance du développement social de l'enfant et de la façon dont se construisent les concepts (Pederson et Gilby, 1986). Les publications actuelles sont abondantes et les concepts investigués d'une grande variété. Citons :

— la représentation des activités de maternage chez le garçon et la fille (Halperin, 1984).

— la conception du rôle parental chez les adolescents du secondaire (Cantinnieux, 1984).

— la perception des parents par les enfants battus (Caufriez et Frydman, 1986).

— l'étude des images parentales chez les délinquants mineurs (Sardjveladzé, 1983).

— l'étude des modèles familiaux existant dans le mental collectif des jeunes (Pourtois et Delhaye, 1986).

— la représentation de la famille et de l'éducation dispensée au foyer (Houx et Pourtois, en cours de réalisation).

— le raisonnement des enfants à l'égard du divorce de leurs parents (Kurdek, 1986).

— le changement de perception des adolescents à l'égard des interactions familiales au moment de la puberté (Savin-Williams et Small, 1986).

— la perception par les enfants de 6 à 10 ans de l'autorité parentale (Tisak, 1986).

Remarquons que les études sur les représentations des enfants et des adolescents vont de pair avec celles relatives aux croyances et représentations des parents à l'égard du développement et de l'éducation de l'enfant. Nous avons déjà présenté ce secteur de recherche précédemment.

3.6. Relations école-famille

Les relations école-famille apparaissent comme un thème qui suscite l'intérêt croissant des chercheurs. Nous reviendrons ultérieurement sur ce secteur dans la partie consacrée à l'éducation parentale. Nous ne pouvons néanmoins omettre de signaler ici les recherches visant à mieux comprendre et à analyser les rapports qui existent entre ces deux milieux de vie essentiels de l'enfant.

Les études mettent en évidence l'ambivalence des relations entre l'école et les parents ainsi que les obstacles à la mise en oeuvre d'une collaboration harmonieuse (Pietrons et Cambier, 1986 ; Montandon et Perrenoud, 1987 ; Bataille, 1987 ; Monnier et Pourtois, 1987 ; Jowett et Baginsky, 1988). G. Evequoz (1986) propose d'analyser la position et les rôles des acteurs en recourant au modèle systémique. Les travaux anglo-saxons se penchent sur les prédicteurs d'une implication des parents dans les activités scolaires (Stevenson et Baker, 1987 ; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1987). Selon ces études, les variables les plus prédictives seraient : le statut socio-économique de l'école, l'efficacité de l'enseignant, le niveau d'éducation des parents et le jeune âge des enfants. Par ailleurs, des chercheurs font le bilan et l'analyse des diverses formes de contact entre la famille et l'école telles que : l'implication directe dans le curriculum de l'enfant à la maison ou à l'école, l'implication lors des périodes de transition scolaire, la participation à des activités dans l'école ou dans la classe, la participation à des prises de décision concernant l'organisation de l'école, etc. (Jowett et Baginsky, 1988).

3.7. Stimulations précoces

Beaucoup de chercheurs ont mené des investigations sur le rôle des stimulations précoces sur le développement intellectuel et le développement de la personnalité de l'enfant. B.L. White (1978) rapporte qu'une expérience d'éducation de haute qualité durant les trois premières années de la vie est requise pour qu'un sujet puisse développer son potentiel entier. Sur base de vingt années d'expérience, O.K. Moore (1977, 1980) conclut de ses recherches qu'il faut agir avant trois ans, pendant la croissance vertigineuse du cerveau. R. Cohen (1977, 1982) souligne le désir d'apprendre de tous les enfants et l'aisance avec laquelle ils apprennent s'ils sont placés dans un milieu suffisamment riche et stimulant. Notons que de nombreux chercheurs insistent sur le rôle considérable de la famille dans l'acquisition des apprentissages précoces (Engelman et Egelman, 1967 ; White, 1978 ; Pourtois, 1979). M. Hennaux (1987) rapporte les résultats surprenants d'une éducation paternelle précoce, dynamique et riche en stimulations.

3.8. Autres thèmes investigués

Nous ne visons pas ici l'exhaustivité en matière de recherche en éducation familiale. En effet, le domaine est vaste et ne peut être envisagé dans tous ses secteurs. Nous citerons encore ci-après, sans les développer, certains thèmes qui apparaissent dans les recherches actuelles :

— la dépression des mères et son impact sur le comportement, la personnalité et le langage de l'enfant (Breznitz et Sherman, 1987 ; Angold et Coll., 1987 ; Cox et Coll., 1987) ;

- l'impact de la télévision sur le développement moral de l'enfant (Abelman, 1986) ;
- le stress à l'entrée à l'école primaire : l'impact des comportements parentaux (Elizur, 1986) ;
- les modèles disciplinaires des parents face aux comportements dysfonctionnels de leur enfant (Trickett et Kuczinsky, 1986) ;
- la dynamique comportementale lors d'interactions face-à-face mère-enfant (Symons et Moran, 1987) ;
- les changements de comportements maternels au cours de la première année de vie de l'enfant (Crockenberg et McCluskey, 1986) ;
- la modification des relations parent-enfant en présence de l'autre conjoint : une vue systémique (Gjerde, 1986 ; Ethier, 1987) ;
- l'étude des normes d'équité au sein de la famille (Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1987) ;
- les représentations sociales de la famille chez l'adulte (Barthélémy, Munel et Percheron, 1986 ; Baruffol et Jaspard, 1986) ;
- le fonctionnement de la famille après la mort d'un enfant (Davies et Coll., 1986 ; Breton, 1986 ; Rousseau, 1988) ;
- l'éducation de l'enfant en milieu pauvre (De Ketele, 1988) ;
- la relation entre les fréquences fondamentales des cris de l'enfant et la perception par les mères de ces cris en tant que message (Zesking et Marshall, 1988) ;
- etc..

IV. - ORIENTATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET CONCEPTUELLES DES RECHERCHES EN ÉDUCATION FAMILIALE

4.1. Approche explicative - Approche compréhensive

La vision causaliste a longtemps été, et est toujours, une voie privilégiée des chercheurs en éducation familiale. De nombreuses études s'inscrivent dans cette perspective, ce qui nous a incité à choisir un modèle d'explication causale pour classer les diverses connaissances acquises dans ce domaine. Pourtant, actuellement, le concept de causalité est largement mis en question. La pensée causale, même complexifiée (réciproque, circulaire, cybernétique, etc.), semble ne plus suffire. Certes, elle n'est nullement à négliger. Cependant, apparaît de plus en plus la nécessité d'y associer une nouvelle voie de recherche : celle de l'approche compréhensive (Bourdieu, 1987 ; Pourtois et Desmet, 1988c). Comprendre les phénomènes (et non plus seulement les expliquer en termes de causalité) s'avère de plus en plus indispensable. Cette vision implique un intérêt nouveau pour la recherche qualitative dont les fondements phénoménologique, interactionniste symbolique, dialectique vont susciter la mise en oeuvre d'une démarche prenant plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue subjectifs des acteurs impliqués. Ainsi, une méthodologie nouvelle semble s'élaborer à l'heure présente, une méthodologie qui s'appuie sur une dialectique entre deux démarches apparemment contradictoires (explication — compréhension ; objectivité — subjectivité ; quantitatif — qualitatif) pour que soit réalisée en fin de compte leur complémentarité. C'est ainsi que l'on voit apparaître dans les études récentes une volonté de recueillir des données plus qualitatives et une ouverture à des théories qui prend en compte la complexité et la dynamique des phénomènes et qui examinent davantage la façon dont l'acteur construit sa réalité. Dans cette

optique, nous retiendrons quelques orientations conceptuelles qui sont une tentative de répondre à cette problématique actuelle. Nous insistons sur le fait que, si le chercheur qualitatif analyse le particulier et le subjectif, sa démarche méthodologique doit rester rationnelle et rigoureuse. Il importe qu'il s'interroge sur la scientificité de sa recherche. La validité de l'approche qualitative est la condition sine qua non de sa crédibilité (Pourtois et Desmet, 1988c).

4.2. Approche systémique

Si la théorie psychanalytique constitue la base conceptuelle de nombreuses recherches en éducation familiale, on voit néanmoins se développer de plus en plus une conceptualisation systémique de la famille. Cette approche prend son origine dans les travaux sur la communication de G. Bateson à Palo Alto. L'ouverture à une vision systémique et écologique de la famille (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986) signifie que l'on considère que chaque élément du système — en l'occurrence la famille — s'inter-influence de même que chaque sous-système tel que les parents, le couple, la fratrie a une influence sur le développement de l'enfant. Par ailleurs, celui-ci modifie l'ensemble des interactions familiales (Ethier, 1987). La famille est donc considérée comme un système en interaction dans lequel les phénomènes sont *déterminés par une logique circulaire*, qui implique une absence de prise en considération de l'historique des phénomènes. Dans une étude intéressante, relative à la psychologie de la famille, M. Morval (1985) montre une articulation possible entre l'approche systémique d'une part et la perspective psychodynamique d'autre part, *cette dernière tenant compte de l'histoire familiale et étudiant les processus conscients et inconscients à l'intérieur de la famille.*

Ainsi, l'approche systémique est un exemple d'une perspective qui prend en compte la complexité et la dynamique des relations humaines. Bien qu'elle apparaisse encore très peu en tant que méthode de recherche scientifique, elle marque incontestablement le courant de pensée actuel en éducation familiale. Elle ouvre notamment la voie à de nouvelles hypothèses de recherche. La distribution des rôles joués par les sujets dans leur contexte de vie particulier est un de ses aspects souvent étudié. Car, selon R. Neuberger (1987), « les individus dans un système ne sont pas ce qu'ils sont, ils sont tels qu'ils doivent être pour occuper une fonction spécifique dans un processus spécifique » (p. 35). Prenons l'exemple décrit par l'auteur précité. *Ce dernier s'intéresse à la place d'un génie dans la famille. Le processus de désignation entre ici en jeu. Dans les familles psychotiques, le sujet désigné constitue à la fois le problème et la solution. Il permet d'éviter la crise familiale. R. Neuberger émet l'hypothèse qu'un processus similaire pourrait intervenir dans la production des génies. L'approche causaliste linéaire avancerait l'hypothèse que « le fils est ainsi, parce que le père est comme ça » (p. 34). Dans l'optique systémique, la place d'un membre (le génie, par exemple) est une fonction à occuper, elle n'a pas a priori de destinataire particulier ; cette fonction pourrait être occupée par plusieurs personnes. Pour étayer ses hypothèses, l'auteur prend deux exemples illustres : celui de Blaise Pascal et celui de Paul Claudel. Il reste que les hypothèses émises doivent être soumises à l'expérimentation pour acquérir une valeur scientifique véritable. Cette perspective de recherche apparaît comme une voie éminemment intéressante.*

4.3. Approche psychosociale

L'approche psychosociale a pour but d'étudier les phénomènes selon un mode particulier de connaissance : elle examine le sens commun. S. Moscovici et M. Hewstone (1984) s'attachent à montrer l'importance de l'étude de ce type de connaissance fondée sur la théorie des représentations sociales, celles-ci différant

d'individu à individu et de groupe à groupe. Lorsque des personnes s'efforcent de résoudre des problèmes familiaux, elles ont recours à un corpus de connaissances emmagasiné par tradition et enrichi par les diverses observations, expériences acquises par la pratique. Des images mentales qui dépendent d'une idéologie antérieure s'installent donc. Dès lors, les règles et conventions mises en oeuvre dans la vie quotidienne semblent « aller de soi ». Ce sont ces dernières que l'approche psychosociale tente d'appréhender. Cette connaissance profane et la façon dont elle se construit chez les personnes ont longtemps été délaissées. Elles présentent de nos jours un regain d'intérêt car elles permettent de mieux comprendre la vie informelle de tous les jours et par là même la réalité sociale et familiale.

A l'approche psychosociale s'associe souvent l'approche sociocognitive (voir à ce propos C. Vandenplas-Holper, 1987). Cette dernière postule que le sujet construit sa connaissance des objets et des sujets en interagissant activement avec eux. L'origine de la connaissance se situerait donc non seulement dans les objets et les sujets mais dans leur interaction. Le concept de « schèmes sociaux » est ainsi défini : il s'agit d'une structure cognitive constituée d'un ensemble d'attentes ou d'un réseau d'associations qui guident et organisent la perception d'un individu.

Les deux courants ci-mentionnés sont fort proches des conceptions de l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969) dont la phénoménologie constitue le fondement épistémologique et philosophique. Selon ce courant, le comportement humain ne peut se comprendre que par la recherche de la signification que l'action et les choses revêtent pour les personnes. C'est le postulat de « l'interprétation subjective de la signification » de M. Weber, la signification d'une action étant différente d'une personne à l'autre parce qu'elle s'enracine dans des situations uniques et individuelles.

Un certain nombre de travaux s'orientent actuellement dans cette voie. Citons, à titre d'illustration, l'étude de F. Schultheis et K. Lüscher (1987) qui s'attache à la compréhension de la relation entre les familles et les « savoirs » familiaux et qui repère les processus micro-sociaux guidant le déroulement du cycle familial au travers de la vie quotidienne. Mentionnons encore la recherche menée par M. Houx (4) qui analyse, au travers de récits d'enfants de 6 à 12 ans, les mécanismes de reproduction des modèles familiaux d'une génération à l'autre.

4.4. Structuralisme

La méthode structurale, dont le représentant le plus marquant en sciences humaines — et plus exactement en anthropologie — est C. Lévi-Strauss, est issue de la linguistique. Son objectif est de découvrir au travers des récits apparemment fantaisistes ou absurdes un ordre sous-jacent. « Les systèmes signifiants, c'est-à-dire les systèmes élaborés par l'homme (le plus souvent inconsciemment) pour faire passer du sens, sont précisément l'objet des études structurales. Les hommes ont en effet la capacité de mettre en oeuvre une pensée symbolique dont on peut étudier les mécanismes » (Colleyn, 1988, p. 63). Le structuralisme émet l'hypothèse que la structure de l'esprit humain et de ses lois de fonctionnement est essentielle pour la compréhension des faits sociaux (ibidem, p. 64). Ainsi, l'analyse structurale va tenter de dégager la cohérence, la logique interne des systèmes symboliques et inconsistants des groupes sociaux étudiés. La recherche du sens est ici centrale.

A titre d'exemple dans le domaine de l'éducation familiale, citons les travaux de C. Brodeur (1982) qui, s'appuyant sur la méthode structurale, analyse les mécanismes du déroulement d'une série de discours familiaux (au cours d'entrevues et de thérapies). Il dégage diverses structures typiques fondamentales présentées dans ces discours. Pour ce faire, il utilise une lecture fondée sur l'analyse des rôles joués dans

un espace bien déterminé par des personnages symboliques. L'auteur insiste sur le fait qu'il examine des personnages symboliques et non des personnes réelles. « Un personnage est symbolique, non pas en raison de caractéristiques réelles, mais parce qu'il occupe une place déterminée dans un ordre ou une structure particulière. C'est ainsi, par exemple, que le père biologique peut, dans un certain ordre matrilien, occuper la place du personnage symbolique de la mère » (Brodeur, 1982, p. 25).

4.5. Recherche participante

Une démarche suscite actuellement l'intérêt croissant des chercheurs : la recherche participante. Elle va tenter à chaque étape de son déroulement d'articuler les concepts de quantitatif/qualitatif ; objectivité/subjectivité ; explication/compréhension ; etc..

La recherche participante se définit au départ d'un malaise, d'un dysfonctionnement social. Son but est d'apporter une aide pour changer les conditions ressenties comme insatisfaisantes par des individus ou des groupes tout en respectant les valeurs et intentions de ceux-ci. Le but est d'arriver à ce que les chercheurs et les participants mettent en place, ensemble, une méthodologie en vue de faciliter le changement souhaité. L'évaluation de l'action est constante et les résultats sont toujours renvoyés aux personnes. La démarche requiert à tout moment une grande rigueur scientifique même si le matériau recueilli et analysé relève, à certaines étapes de la recherche, de la subjectivité des acteurs (chercheurs et participants).

Le courant de la recherche participante est sous-jacent à de multiples expériences dans le domaine de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s). Nous aurons l'occasion d'y revenir dans la deuxième partie de ce travail consacrée à l'éducation parentale. Néanmoins, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, cette approche par l'action est une voie intéressante permettant d'accroître nos connaissances en éducation familiale. Par exemple, les recherches fondées sur l'intervention, c'est-à-dire celles qui tentent d'amener le changement, vont aider tout particulièrement à cerner certains facteurs de causalité. Modifier un phénomène permet tout naturellement d'en identifier sa cause. Or, on sait combien cette dernière est une notion difficile à appréhender par d'autres démarches.

La première partie de ce travail a tenté de faire un bilan — certes non exhaustif — des connaissances, des questions de recherches actuelles ainsi que des orientations épistémologiques et conceptuelles en éducation familiale. Le domaine est vaste et complexe ; les résultats sont souvent partiels, incohérents voire contradictoires. Les concepts mériteraient d'être mieux définis et les théories prenant en compte la complexité des situations devraient davantage être soumises à une validation scientifique. Le chemin est long et ardu mais les pistes et orientations de recherche qui émergent aujourd'hui suscitent l'espoir de voir se réaliser une pratique scientifique cohérente, contrôlée et susceptible d'examiner les phénomènes dans leurs dimensions multiples.

Jean-Pierre POURTOIS

Université de l'Etat à Mons
Faculté des Sciences psychopédagogiques
Université de Paris X - Nanterre

Huguette DESMET

Université de l'Etat à Mons
Faculté des Sciences psychopédagogiques

Notes

- (*) Ce texte s'inscrit dans un ensemble : Education familiale, éducation parentale. Une note sur l'éducation parentale sera publiée ultérieurement. Elle s'attachera à faire le point sur les connaissances actuelles dans le domaine de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s).
- (1) Le C.E.R.I.S. (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) mène ses recherches et actions grâce au soutien financier de la Fondation Bernard van Leer (La Haye).
 - (2) Signalons au lecteur intéressé qu'il trouvera dans l'ouvrage « Eduquer les parents » (Pourtois et Coll., 1984), le relevé d'un ensemble de thèmes et de faits qui se dégagent d'études menées dans le début des années 80.
 - (3) C. Carré, thèse doctorale sous la direction de J.P. Pourtois, Université de Paris X — Nanterre.
 - (4) M. Houx, thèse doctorale en cours de réalisation, sous la direction de J.P. Pourtois, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.

Bibliographie

- ABELMAN, R. (1986), Children's awareness of television's prosocial fare — Parental discipline as an antecedent, dans *Journal of family issues*, vol. 7, n° 1, pp. 51-66.
- AINSWORTH, M.D.S. (1983), L'attachement mère-enfant, dans *Enfance*, n° 1-2, pp. 7-18.
- ALBERTS, L., DOANE, J. et MINTZ, J. (1986), Social competence and family environment : 15-year follow-up of disturbed adolescents, dans *Family Process*, vol. 25, n° 3, pp. 379-389.
- ALMODOVAR, J.P. (1981), Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant, dans SOULE, M. (sous la direction de), *Frères et sœurs*, Paris, Les Editions ESF.
- AMANN-GAINOTTI, M. BADOLATO, G. et CUDINI, S. (1984), La paternité : nouvelles perspectives de la recherche, dans *Enfance*, n° 2, pp. 121-129.
- ANGOLD, A. et al. (1987), Parent and child reports of depressive symptoms in children at low and high risk of depression, dans *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines*, vol. 30, pp. 901-915.
- ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (1986), (Eds), *Thinking about the family*. Views of Parents and Children, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, New Jersey.
- BACON, M.K. et ASHMORE, R.D. (1986), A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), *Thinking about the family*.
- BALDWIN, A.L., KALHORN, J. et BREESE, F.H. (1945), The appraisal of parental behavior, dans *Psychological monographs*, n° 58, whole n° 268.
- BARTHELEMY, M., MUNEL, A. et PERCHERON, A. (1986), « Et si je vous dis famille... », Notes sur quelques représentations sociales de la famille, dans *Revue française de Sociologie*, vol. 27, n° 4, pp. 697-718.
- BARUFFOL, E. et JASPARD, J.M. (1986), Les représentations sociales de la famille dans la Belgique francophone, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), *Thématiques de l'éducation familiale — Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986*, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec, à paraître.
- BATAILLE, M. (1987), Processus psychologiques mis en jeu par l'ouverture de l'école : les enseignants « dépossédés » par les parents ? dans *Bulletin de Psychologie*, Tome XL, n° 379, pp. 321-329.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1975), *L'école primaire divise...*, Paris, Maspéro.
- BEE, H.L., VAN EGEREN, L.F. et al. (1969), Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns, dans *Developmental Psychology*, 1, 6, pp. 726-734.
- BELSKY, J. et ROVINE, M.J. (1988), Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment, dans *Child Development*, 59, pp. 157-167.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Codes socio-linguistiques et contrôle social (traduction), Paris, Ed. de Minuit.

- BERTHELOT, J.M. (1983), **Le piège scolaire**, Paris, PUF.
- BLOOM, B.S. (1964), **Stability and Change in human characteristics**, New York, John Wiley & sons.
- BLUMER, H. (1969), **Symbolic interactionism : Perspective and method**, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- BOUDON, R. (1973), **L'inégalité des chances**. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.
- BOURDIEU, P. (1987), **Choses dites**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979), **La distinction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964), **Les héritiers**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970), **La reproduction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURGUIGNON, O. et Coll. (1987) (sous la direction de), **Les changements de milieu de vie des enfants après le divorce de leurs parents**, dans **Bulletin de Psychologie**, Tome XL, n° 381, pp. 787-798.
- BOWLBY, J. (1980), **Attachment and loss**, n° III : Loss, sadness and depression, New York, Basic books.
- BRADLEY, R.M. (et al.) (1977), Home environment, social status and mental test performance, dans **Journal of educational Psychology**, 69, 6, pp. 697-701.
- BRAZELTON, T.B. (1985), **Trois bébés dans leur famille. Laura, Daniel et Louis**, Paris, Pernoud. Stock.
- BRETON, J.J. (1986), Observations cliniques sur les frères et les soeurs d'enfants morts-nés, dans **Enfance**, n° 4, pp. 393-398.
- BREZNITZ, Z. et SHERMAN, T. (1987), Speech patterning of natural discourse of well and depressed mothers and their young children, dans **Child Development**, 58, pp. 395-400.
- BRODEUR, C. (1982), **Portraits de famille — Une typologie structurale du discours familial**, Montréal, Ed. France - Amérique.
- BRONFENBRENNER, U. (1977), Toward an experimental ecology of human development, dans **American Psychologist**, n° 32, pp. 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), **The ecology of human development : experiments by nature and design**, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986), Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 6, pp. 723-742.
- BROPHY, J.E. (1970), Mothers as teachers of their own preschool children : the influence of socio-economic status and task structure on teaching specificity, dans **Child Development**, 41, pp. 74-94.
- BRYANT, P. (1988), Parents, enfants et développement cognitif, dans HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A. et STEVENSON-HINDE, J., **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**, Cousset (Fribourg), Delval.
- BURT, C. (1959), Class differences in general intelligence, dans **British Journal of statistic Psychology**, n° 12, pp. 15-33.
- BURT, C. et HOWARD, M. (1956), The multifactorial theory of inheritance and its application to intelligence, dans **British Journal of statistic Psychology**, n° 8, pp. 95-131.
- CAGLAR, H. (1984), L'adaptation scolaire de l'enfant de famille monoparentale, dans **Psychologie scolaire**, n° 48, pp. 42-54.
- CANTINIEAUX, M. (1984), La conception du rôle parental chez les adolescents de l'enseignement secondaire, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, t. 46, n° 187, pp. 101-104.
- CASSIDY, J. (1988), Child Mother attachment and the self in six-year-old, dans **Child Development**, 59, pp. 121-134.
- CAUFRIEZ, D. et FRYDMAN, M. (1986), Contribution à l'étude de l'enfant battu : la perception des images parentales, dans **Enfance**, n° 4, pp. 379-391.
- CHESNAIS, J.C. (1981), **Histoire de la violence**, R. Laffont, Collection Pluriel.
- CHILAND, C. (1971), **L'enfant de six ans et son avenir**, Paris, P.U.F..
- CHILAND, C. (1982), Le paternage, dans **Les pères aujourd'hui**, Paris, Institut National d'Etudes démographiques, pp. 147-156.
- CHIVOT, M.C. (1981), L'attachement au père, dans **Groupe Familial**, 92, pp. 28-33.
- COHEN, R. (1977), **L'apprentissage précoce de la lecture**, Paris, P.U.F..
- COHEN, R. (1982), **Plaidoyer pour les apprentissages précoces**, Paris, P.U.F..

- COLEMAN, J.S. et al. (1966), **Report on Equality of educational Opportunity**, U.S. Government, Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COLLEYN, J.P. (1988, 5ème éd.), **Eléments d'anthropologie sociale et culturelle**, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles.
- COX, A.D., PUCKERING, C., POUND, A. et MILLS, M. (1987), The impact of maternal depression in young children, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 30, pp. 917-928.
- CRESAS (1978), **Le handicap socio-culturel en question**, Paris, ESF.
- CRESAS (1981), **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, ESF.
- CROCKENBERG, S. (1987), Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers, dans **Child Development**, 58, pp. 964-975.
- CROCKENBERG, S. et McCLUSKEY, K. (1986), Change in maternal behavior during the baby's first year of life, dans **Child Development** vol. 57, n° 3, pp. 746-753.
- CROSS, T.G. (1978), Motherese; its association with rate of syntactic acquisition in young children, dans N. WATERSON et C.E. SNOW (eds), **The Development of communication**, New York, Wiley.
- CROWTHER Commission (1959), **Central Advisory Council for education, Fifteen to eighteen**, London, HMSO.
- DANIELS, D. (1986), Differential experiences of siblings in the same family as predictors of adolescent sibling personality differences, dans **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 51, n° 2, pp. 339-346.
- DAVID, M. (1986), Teaching family mothers, dans **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 1, pp. 35-57.
- DAVIES, B. et Coll. (1986), Manifestations of levels of functioning in grieving families, dans **Journal of family issues**, vol. 7, n° 3, pp. 297-313.
- DE LA HAYE, A.M. (1982), Composition de la fratrie d'origine et représentation de la famille, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXV, n° 354, pp. 307-308.
- DE LA HAYE, A.M. (1986), Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes, dans **Enfance**, n° 1, pp. 75-89.
- DE LA HAYE, A.M. (1987), Composition de la fratrie et dimension de la représentation interpersonnelle, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XL, n° 380, pp. 571-580.
- DELAISI de PERSEVAL, G. (1981), **La part du père**, Paris, Seuil.
- DELHAYE, G. et POURTOIS, J.P. (1980), L'enjeu scolaire. Sa perception en milieu parental socialement contrasté, dans **Population et famille**, 2-3, n° 50-51, pp. 29-52.
- DELHAYE, G. et POURTOIS, J.P. (1981), La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental contrasté, dans **Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB**, n° 4, pp. 790-813.
- DELHAYE, G., POURTOIS, J.P. et STURBOIS, G. (1987), **Les acteurs de l'avenir**, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël.
- DE KETELE, J.M. et DOURTE, F. (1988), **Le cercle vicieux de la pauvreté : recherche-action au sein du mouvement ATD — Quart-Monde utilisant l'environnement logo comme point d'appui, communication présentée à la journée d'étude du FNRS « Sociopédagogie scolaire et familiale »**, Louvain-la-Neuve, janvier 88.
- DE MAN, A.F. (1986), Parental control in child rearing and trait anxiety in young adults, dans **Psychological Reports**, Vol. 59, n° 2, part. 1, pp. 571-574.
- DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F., MEYER, G. (1982), **L'échec scolaire. Elève modèle ou modèle d'élève ?** Approche psychosociologique de la division sociale à l'école, Lausanne, Favre.
- DESMET, H. (1983), **L'éducation familiale, facteur de changement**, C.E.R.I.S., Université de l'Etat à Mons.
- DESMET, H. et POURTOIS, J.P. (1988), **L'instrumentation de recherche en Education familiale**, Actes du 56ème Congrès annuel de l'ACFAS, Moncton (Canada), du 9 au 13 mai 1988.
- DUFOYER, J.P. (1987, 4ème éd.), **La naissance et le développement de la personnalité dans la première année de la vie**, Paris, PUF.
- DUNN, J., PLOMIN, R. et DANIELS, D. (1986), Consistency and Change in mother's behavior toward young siblings, dans **Child Development**, vol. 57, n° 2, pp. 348-356.
- DUNN, J. et MUNN, P. (1986), Sibling quarrels and maternal intervention : individual differences in understanding and aggression, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 5, pp. 583-595.

- DURNING, P. (1987), Composition et évolution des groupes familiaux de garçons agressifs en maternelle, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- EARLY LEAVING (1954), A Report of the Central Advisory Council for education, London, HMSO.
- ELIZUR, J. (1986), The stress of school entry : parental coping behaviors and children's adjustment to school, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 5, pp. 625-638.
- EMILIANI, F. et MOLINARI, L. (1988), What everybody knows about children : mother's ideas on early childhood, dans **European Journal of Psychology of Education**, vol. III, n° 1, pp. 19-31.
- ENGELMAN, S. et ENGELMAN, T. (1967), **Comment donner à nos enfants une intelligence supérieure ?**, Paris, Laffont.
- ESPERET, E. (1976), Langage, milieu et intelligence : conceptions développées par B. Bernstein, dans **Bulletin de Psychologie**, XXIX, 320, pp. 10-35.
- ETHIER, L. (1987), Les interactions parent-enfant : comparaison entre les garçons agressifs et non agressifs : 1. Les interactions à la maison, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- EVEQUOZ, G. (1986), Analyse systémique des interactions école-famille : proposition d'un cadre théorique, dans **Psychologie scolaire**, n° 57, 3ème trimestre, pp. 67-83.
- EYSENCK, H.J. (1977), **L'inégalité de l'homme**, Paris, Copernic.
- FERGUSON, D.M., DIMOND, M.E. et HORWOOD, J. (1986), Childhood family placement history and behaviour problems in 6-year old children dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 2, pp. 213-226.
- FORQUIN, J.C. (1982), L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, dans **Revue française de pédagogie**, n° 59 (pp. 52-75) et 60 (pp. 51-70).
- FREEBERG, N.E. et PAYNE, D.T. (1967a), Parental influences on cognitive development in early Childhood, dans **Child Development**, 38, 1, pp. 65-87.
- FREEBERG, N.E. et PAYNE, D.T. (1967b), Dimensions of parental practice concerned with cognitive development in the preschool child, dans **The Journal of genetics Psychology**, 111, pp. 245-261.
- GALAMBOS, N.L. et LERNER, J.V. (1987), Child Characteristics and the employment of mothers with young children : a longitudinal study, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 83, n° 1.
- GILLOT-de VRIES, F. (1986), Insémination artificielle et vécu de la parentalité, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. de Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- GILLY, M. (1967), Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire, dans **Bulletin de Psychologie**, 257, 20, 10-15 (pp. 797-809).
- GILLY, M. (1969), **Bon élève, mauvais élève**, Paris, Colin.
- GJERDE, P. (1986), The interpersonal structure of family interaction settings : parent-adolescent relations in dyads and triads, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 3, pp. 297-304.
- GOLDBERG, S., PERROTTA, M. MINDE, K. et CORTER, C., Maternal behavior and attachment in low-birth-wright twins and singletons, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 34-46.
- GRAMS, A. (1976), Le parentage, dans **L'école des parents**, n° 3, pp. 47-53.
- GYSELINCK, C. (1988), **Etude de quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale**, mémoire de fin d'étude effectué sous la direction de J.P. POURTOIS et H. DESMET, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.
- HALPERIN, M. (1984), La représentation des activités de maternage chez l'enfant, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXVIII, n° 368, pp. 35-42.
- HEBER, F.R. (1977), Recherche sur la prévention du retard socio-culturel par une prévention précoce, dans **Les Cahiers de l'UIPE** (Union Internationale de Protection de l'Enfance) : Le retard mental, l'enfant et son milieu. Recueil de documents présentés lors d'une session du Groupe consultatif de l'UIPE, Ostende.
- HENNAUX, M. (1987), **Stéphanie (3 ans) éduquée par son père** ou analyse des effets éducatifs émanant d'une relation stimulante, mémoire de fin d'étude effectué sous la direction de J.P. POURTOIS, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.
- HEPBURN, A. et SCHAFFER, R.H. (1983), Les contrôles maternels dans la prime enfance, dans **Enfance**, n° 1-2, pp. 117-127.
- HESS, R.D. et SHIPMAN, V.C. (1965), Early experiences and the socialization of cognitive modes in Children, dans **Child Development**, 36, pp. 869-886.

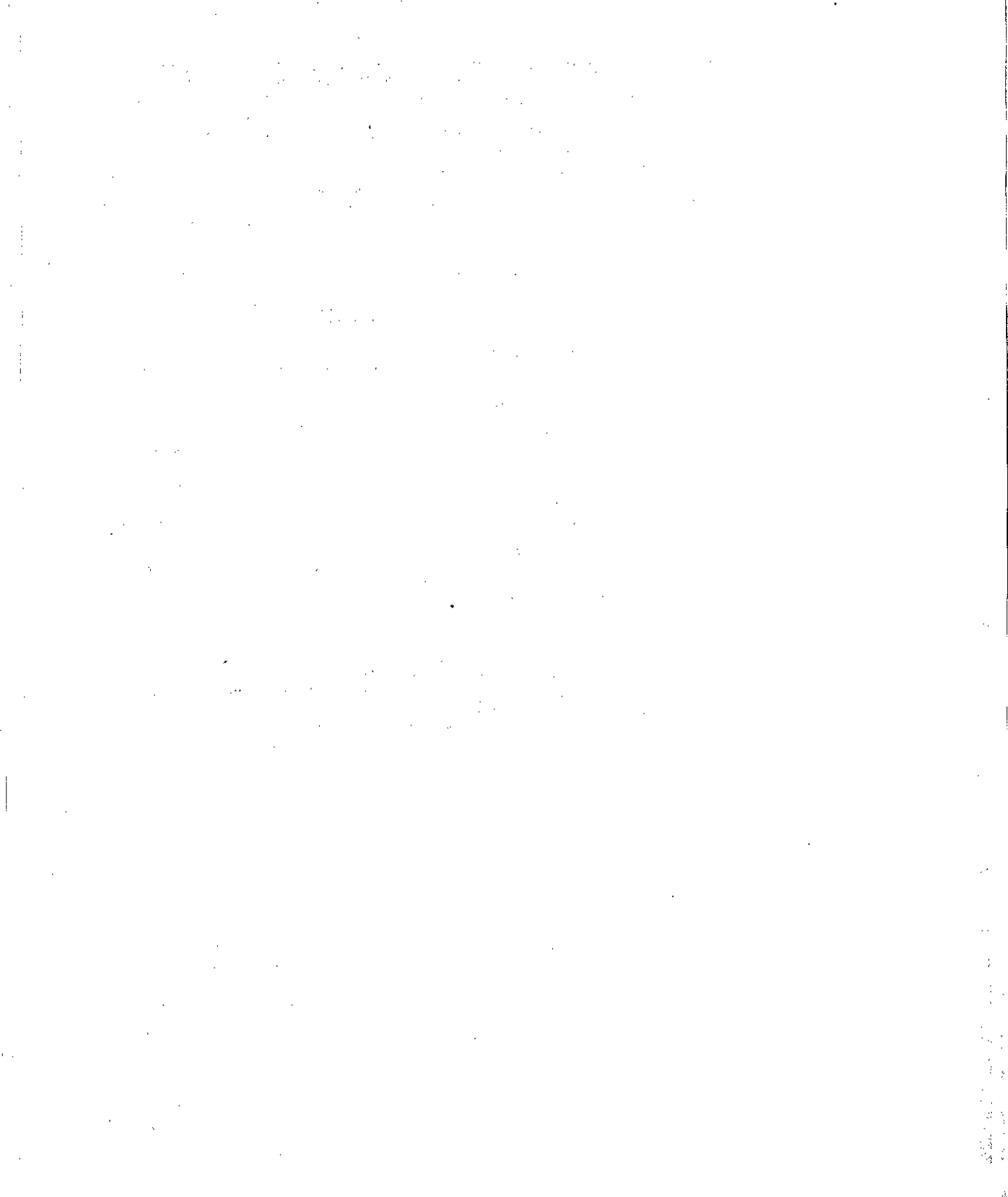
- HESS, R.D. et SHIPMAN, V.C. (1968), Maternal influences upon early learning : the cognitive environments of urban preschool children, dans HESS, R.D. et BEAR, R.M. (eds), **Early Education : Current Theory**, Research and Action, Chicago, Ill, Aldine, Publishing Company.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A.N. et STEVENSON-HINDE, J. (1988), **Relations Interpersonnelles et développement des savoirs**, Cousset (Fribourg), Delval.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986), Function and structure in maternal speech : their relation to the child's development of syntax, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 2, pp. 155-163.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. BASSLER, O.C. et BRISSIE, J.S. (1987), Parent involvement : Contributions of teacher efficacy, school socio-economic status, and other school characteristics, dans **American educational Research Journal**, vol. 24, n° 3, pp. 417-435.
- HOTYAT, F. (1956), Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire, dans **Enfance**, 9, 4, pp. 31-48.
- HOTYAT, F. (1962), Les conditions socio-culturelles de la famille et le rendement scolaire au début de l'enseignement post-primaire, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, 24, 99, pp. 65-97.
- HOTYAT, F. (1964), Le handicap scolaire des milieux défavorisés est-il fatal ? dans **Revue de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles**, n° 2.
- HOUX, M. et POURTOIS, J.P. (1986), Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- HOWES, C. et OLENICK, M. (1986), Family and child care influences on toddler's compliance, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 202-206.
- HURSTELL, F. (1987), La fonction paternelle aujourd'hui : problèmes de théorie et question d'actualité, dans **Enfance**, T. 40, n° 1-2, pp. 163-179.
- HUSEN, T. (1972), **Origine sociale et éducation**. Perspectives de recherche sur l'égalité devant l'éducation, Paris, OCDE.
- HUSEN, T. (1975), **Influence du milieu social sur la réussite scolaire**, Paris, OCDE-CERI.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. (1975), Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence (à propos du livre de Michel TORT : le Q.I.), dans **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 4, pp. 169-187.
- IBUKA, M. (1977), **Kindergarten is too late**, London, Souvenir Press.
- IBUKA, M. (1980), **Education from age zero**, London, Souvenir Press.
- JACOBS, N., GUIDUBALDI, J. et NASTASI, B. (1986), Adjustment of divorced-family day care children, dans **Early Childhood Research Quarterly**, vol. 1, n° 4, pp. 361-378.
- JENSEN, A.R. (1972), The I.Q. controversy : a reply to Laysner, dans **Journal of cognitive Psychology**, 1/4, pp. 407-473.
- JOWETT, S. et BAGINSKY, M. (1988), Parents and education : a survey of their involvement and a discussion of some issues, dans **Educational Research**, vol. 30, n° 1, pp. 36-45.
- KAMII, C.K. et RADIN, W.L. (1967), Class differences in the socialization practices of negro-mothers, dans **Journal of marriage and the family**, 29, 2, pp. 302-320.
- KELLERHALS, J., COENEN-HUTHER, J. et MODAK, M. (1987), Stratification sociale, type d'interaction dans la famille et justice distributive, dans **Revue française de Sociologie**, XXVIII, 1, pp. 217-240.
- KNEIPP, N. (1979), **Les déterminants de la performance scolaire**, thèse doctorale, Université de Nancy II.
- KOGAN, V.L., WIMBERGER, H.C. (1969), Interaction patterns in disadvantaged families, dans **Journal of Clinical Psychology**, 25, pp. 347-352.
- KOWALSKI, R. et VERQUERRE, R. (1984), Opinions pédagogiques et comportements éducatifs chez les mères d'enfants de 10 à 12 ans, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXVII, n° 366, pp. 789-800.
- KROPP, J.P. et HAYNES, D.M. (1987), Abusive and Nonabusive mother's ability to identify general and specific emotion signals in infants, dans **Child Development**, 58, pp. 187-190.
- KURDEK, L.A. (1986), Children's Reasoning about parental divorce, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), **Thinking about the family**.
- LABOV, W. (1969, traduction 1978), **Le parler ordinaire**, Paris, Ed. de Minuit, t. 1, pp. 111-158.
- LAFONTAINE, D. (1982), Interactions verbales parents-enfants : étude longitudinale d'un cas, dans **Enfance**, n° 1-2, pp. 75-87.

- LAFONTAINE, D. (1984), Quand les parents posent des questions à leurs jeunes enfants, dans *Enfance*, n° 1, pp. 21-40.
- LAMB, J. et LAMB, W.A. (1978), *Parent education and elementary counseling*, New York, Human Science Press.
- LAMB, M. (1982), Paternal influence on early socio-emotional development, dans *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, n° 2, pp. 185-190.
- LARIVÉE, S. (1987), Les caractéristiques cognitives des garçons agressifs et de leurs parents, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), *Les garçons agressifs à l'école maternelle*.
- LAUTREY, J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- LAWTON, D. (1968), *Social classe, Language and education*, London, Routledge and Kegan.
- LE CAMUS, J. (1987), Les pratiques de nursing chez les parents d'enfants de crèche, dans *Enfance*, T. 40, n° 3, pp. 245-261.
- LE GALL, D. et MARTIN, C. (1987), *Les familles monoparentales*, Paris, ESF.
- LEMAINE, G. et MATALON, B. (1985), *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence*, Paris, Colin.
- LEWIN, K. (1938, traduction 1959), *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- LIENARD, G. et SERVAIS, E. (1978), *Capital culturel et inégalités sociales*, Bruxelles, Ed. Vie ouvrière.
- LITT, J.L. (1980), *Origine sociale et scolarité*, UCL, ISP.
- LIEVEN, E. (1978), Conversations between mothers and young children : individual differences and their possible implications for the study of language learning, dans N. WATERSON et C.E. SNOW (eds.), *The Development of communication*, New York, Wiley.
- LYTTON, H. (1971), Observation of parent-child interaction : a methodological review, dans *Child development*, vol. 42, pp. 351-684.
- MACCOBY, E.E. (1980), *Social Development — Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- MC GILLICUDDY-DE LISI, A.V. (1982), Parental Beliefs about development processes, dans *Human Development*, 25, pp. 192-200.
- MC GILLICUDDY-DE LISI, A.V., (1985), The relationship between parental beliefs and children's cognitive level, dans SIGEL, I.E. (Ed.) *Parental belief systems : the psychological consequences for children* (pp. 7-24), Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- MANNONI, P. (1983), La crise du rôle paternel et ses conséquences psychosociologiques, dans *Bulletin de Psychologie*, T. XXXVI, n° 36, pp. 793-796.
- MARJORIBANKS, K. (1972), Environment, social class, and mental abilities, dans *Journal of educational Psychology*, 63, pp. 103-109.
- MARJORIBANKS, K. (1979), Family environments ; relations with children's cognitive performance and affective performance, dans WALBERG, H.J., *Learning environment and effects*, Chicago, national society for study of Education.
- MARJORIBANKS, K. (1979a), *Families and their learning environments*, Londres, Routledge et Kegan.
- MARJORIBANKS, K., (1979b), Family and school environmental correlates of intelligence, personality and school related affective characteristics, dans *Genetic Psychology monographs*, 99, pp.165-183.
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MILLER, S. (1986), Parents beliefs about their children's cognitive abilities, dans *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 2, pp. 276-284.
- MOERK, E.L. (1976), Processes of language teaching and training in the interactions of mother-child dyads, dans *Child Development*, 47, pp. 1064-1078.
- MONTAGNER, H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Ed. O. Jacob.
- MONTANDON, C. et PERRENOUD, P. (1987), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- MOORE, O.K. (1980), About talking type writers, Folk models and discontinuities : A progress report on twenty years of research, Development and Application, dans *Educational technology* (février 1980).
- MORVAL, M. (1985), *Psychologie de la famille*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MUGNY, G. et CARUGATI, F. (1985), *L'intelligence au pluriel*, Lausanne, Delval.

- MULLER, J.L. (à paraître), **Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performances scolaires**, Presses Universitaires de Nancy.
- NELSON, K.E., CARSKADDON, G. et BONVILLIAN, J. (1973), Syntax acquisition : impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child, dans **Child Development**, 44, pp. 497-504.
- NEUBURGER, R. (1987), Les « génies désignés », dans Traces de Faires, **Revue pratique de l'Institutionnel**. L'approche systémique, n° 4.
- NEWBERGER, C.M. (1980), *The cognitive structure of parenthood : Designing a descriptive measure*, dans **New directions for Child Development**, 7, pp. 45-67.
- NEWSON Report (1963), Central Advisory Council for education, **Half Our Future**, London, HMSO.
- OSTERRIETH, P. (1970), **Les milieux. Traité de psychologie de l'enfant**, Paris, PUF, T. 1.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1988), **Environnement familial et développement cognitif de l'enfant**, Communication au 56ème Congrès de l'ACFAS, Axes de recherche en éducation familiale et intervention précoce, Moncton (Canada), du 9 au 13 mai 1988.
- PEDERSON, D.R. et GILBY, R.L. (1986), Children's concepts of the family, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), **Thinking about the family**.
- PETTIT, G.S., DODGE, K.A. et BROWN, M.M. (1988), Early Family experience, social problem solving patterns, and children's social competence, dans **Child Development**, 59, pp. 107-120.
- PERRENOUD, P. (1970), **Stratification socio-culturelle et réussite scolaire**, Genève, Droz.
- PERREZ, M. et CHERVET, C. (1986), Rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum en Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- PIETRONS, Y. et CAMBIER, A. (1986), Les devoirs, lieu de rencontre entre l'école et les parents ?, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, T. 44, n° 178, pp. 41-48.
- PLOWDEN Report (1967), Central Advisory Council for education, **Children and their primary schools**, London, HMSO.
- PLUMER, D. (1970), *A summary of environmentalist views and some educational implications*, dans WILLIAMS, F. (Ed.), **Langage and poverty**, Chicago, Markham Publishing Co.
- POURTOIS, J.P. (1979), **Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)**, Paris, PUF.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (1981a), L'enjeu scolaire. Incidence d'une animation éducative sur le projet parental, dans **Population et famille**, 1, n° 52, pp. 63-84.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (1981b), L'école : connotations et appartenance sociale, dans **Revue française de Pédagogie**, n° 54, pp. 24-31.
- POURTOIS, J.P. et Coll. (1984), **Eduquer les parents**, Bruxelles, Labor.
- POURTOIS, J.P. et DUPONT, D. (avec la collaboration de G. DELWARTE) (1985), Syntaxe et fonction du discours pédagogique. interaction mère-enfant ; syntaxe, conduite éducative et milieu social, dans **Bulletin de Psychologie**, n° 371, XXXVIII.
- POURTOIS, J.P. et FORGIONE A. (1985), **Dissémination de l'éducation familiale**. Bilan des R.A. menées dans la région de Mons, C.E.R.I.S., Université de l'Etat à Mons.
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988a), Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, dans **Revue française de Pédagogie** (à paraître).
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988b), **Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale**. Revue des travaux francophones. Actes de la rencontre internationale « L'Education familiale, objet de recherches et d'interventions », Mission Recherche Expérimentation, Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, Paris, 19-20 mai 1988, Matrice.
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988c), **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines**, Bruxelles, Mardaga.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (à paraître), Famille anti-crise, dans POURTOIS, J.P. (éd.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- POWER, T. et CHAPIESKY, L. (1986), Childrearing and impulse control in toddlers : a naturalistic investigation, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 2, pp. 271-275.
- PUTALLAZ, M. (1987), Maternal behavior and children's sociometric status, dans **Child Development**, 58, pp. 324-340.
- RAMEY, C.T., FARRAN, D.C. et CAMPBELL, F.A. (1979), Predicting I.Q. from mother-infant interaction, dans **Child Development**, 50, pp. 804-814.

- RAMEY, C.T. et CAMPBELL, F.A. (1980), Educational intervention for children at risk for mild retardation. A longitudinal analysis, dans **Frontiers of Knowledge in mental retardation**, vol. 1, Baltimore, University Park Press.
- RAPOPORT, R., RAPOPORT, R.N. et STRELITZ, Z. (1977), **Fathers, mothers and others**, Londres, Routledge and Kegan.
- RAYMOND-RAIMBAULT, M. (1984), Analyse structurale et différentielle de discours maternels dans la relation mère-enfant : les six premiers mois, dans **Enfance**, n° 3-4, pp. 353-371.
- REUCLIN, M. (1972), Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, dans **Milieu et Développement**, Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (Lille, 1970), Paris, PUF, pp. 69-136.
- REUCLIN, M. (1976), **Cultures et conduites**, Paris, PUF.
- ROBBINS Report (1963), Committee on Higher Education, **Higher education**, London, HMSO.
- ROBIN, M. (1986), Le langage maternel adressé au bébé au cours de la première année : intérêt pour l'étude des interactions précoces, dans **Psychiatrie de l'enfant**, vol. 29, n° 2, pp. 363-386.
- RONDAL, J.A. (1983), **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**, Bruxelles, Mardaga.
- RONDAL, J.A. (1984), Le rôle de l'entourage dans l'acquisition du langage par l'enfant, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, T. 46, n° 187, pp. 71-80.
- ROUSSEAU, P. (1988), Le deuil périnatal. Psychopathologie et accompagnement, dans **J. Gynéc. Obstet. Biol. Reprod.**, 17, pp. 285-294.
- ROUYER, M. et DROUET, M. (1986, 2ème éd.), **L'enfant violenté. Des mauvais traitements à l'inceste**, Paris, Centurion.
- SABATIER, C. (1986), La mère et son bébé : variations culturelles. Analyse critique de la littérature, dans **Journal international de Psychologie**, vol. 21, n° 4-5, pp. 513-553.
- SAMEROFF, A.J. et FEIL, L.S. (1985), Parental concepts of development, dans SIGEL, I.E. (Ed.), **Parental belief systems : the psychological consequences for children** (pp. 83-105), Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- SARDJVELADZE, N. (1983), Caractéristiques des images parentales par les délinquants mineurs, dans **Bulletin de Psychologie**, T.XXXVI, n° 359, pp. 418-423.
- SAVIN-WILLIAMS, R. et SMALL, S., The timing of puberty and its relationship to adolescent and parent perceptions of family interactions, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 3, pp. 342-347.
- SCHIFF, M., DUyme, M., DUMARET, A., TOMKIEWICZ, S. et FEINGOLD, J. (1978), Intellectual status of working class children adopted early into upper middle-class families, dans **Science**, n° 200, pp. 1503-1504.
- SCHULTEIS, F. et LUSCHER, K. (1987), Familles et savoir, dans **L'Année sociologique**, vol. 37, pp. 239-263.
- SHATZ, M. (1979), How to do things by asking : form-function pairings in mother's questions and their relation to children's responses, dans **Child Development**, 50, pp. 1093-1099.
- SIGEL, I.E. (1984), Reflections on action theory and distancing theory, dans **Human Development**, 87, pp. 188-193.
- SIGEL, I.E. (1985), **Parental belief systems : the psychological consequences for children**, Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- SIGEL, I.E. (1986), Reflections on the belief-behaviour connection : lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies, dans ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds.), **Thinking about the family : Views of parents and Children**, Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- SNOW, C. (1977), The development of conversation between mothers and babies, dans **Journal of Child Language**, 4, pp. 1-22.
- SOULE, M. (sous la direction de) (1981), **Frères et sœurs**, Paris, Les éditions ESF.
- STERN, G.G., CALDWELL, B.M., HERSCHER, L., LIPTON, E.L. et RICHMOND, J.B., A factor analytic study of the mother-infant dyad, dans **Child Development**, 40, pp. 163-181.
- STEVENS, J.H. et al. (1985), A factor analytic study of the Home scale for infants, dans **Developmental Psychology**, 21, 6, pp. 1196-1203.
- STEVENSON, D.L. et BAKER, D.P. (1987), Family-school relation and the child's school performance, dans **Child Development**, 58, pp. 1348-1357.
- STEWART, M. et STEWARD, D. (1973), The observation of anglo-mexican and chinese-american mothers teaching their young sons, dans **Child Development**, 44, pp. 329-337.

- SYMONS, D.K. et MORAN, G. (1987), The behavioral dynamics of mutual responsiveness in early face-to-face mother-infant interaction, dans **Child Development**, 58, pp. 1488-1495.
- TISAK, M. (1986), Children's conceptions of parental authority, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 166-176.
- TIZARD, J., MOSS, P. et PERRY, J. (1976), **All our children**, London, Maurice Temple Smith Ltd.
- TOFFLER, A. (1980), **La troisième vague**, Paris, Denoël-Gonthier.
- TREMBLAY, R.E., LARIVEE, S. et GREGOIRE, J.C. (1984), Le développement cognitif des pré-adolescents : relation avec les attitudes et le comportement non verbal du père, dans **Bulletin de Psychologie**, T.XXXVIII, n° 363, pp. 13-21.
- TREMBLAY, R.E. (1987), Caractéristiques familiales des garçons agressifs en maternelle, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**. Etude longitudinale, descriptive, prédictive et explicative — Rapport au Conseil Québécois de la Recherche sociale. Groupe inter-universitaire sur la Prévention de l'inadaptation psycho-sociale.
- TRICKETT, P. et KUCZYNSKY, L. (1986), Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 1, pp. 115-123.
- VANDELL, D.L., OWEN, M.T., WILSON, K.S. et HENDERSON, V.K. (1988), Social development in infant twins : Peer and mother-child relationship, dans **Child Development**, 59, pp. 168-177.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987), Les théories implicites du développement et de l'éducation, dans **European Journal of Psychology of Education**, vol. II, n° 1, pp. 17-39.
- VERQUERRE, R. (1986), Comment les parents se représentent leur enfant, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'Éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Éducation familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- VOUILLOT, F. (1986), Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, dans **Enfance**, n° 4, pp. 351-366.
- WALDSWORTH, M.E.Y. (1986), Effects of parenting style and preschool experience on children's verbal attainment : results of british longitudinal study, dans **Early childhood Research Quarterly**, vol. 1, n° 3, pp. 237-248.
- WEBER, R., LEVITT, M. et CLARK, C. (1986), Individual variation in attachment security and strange situation behavior : the role of maternal and infant temperament, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 56-65.
- WHITE, B.L. (1978), **Les trois premières années de la vie**, Paris, Ed. Buchet-Chastel.
- WINNICOTT, D.W. (1969), **De la pédiatrie à la psychanalyse**, Paris, Payot.
- YOGMAN, M. et Coll. (1981), Early Infant social interaction with parents and strangers, dans **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, 20, pp. 32-52.
- ZAZZO, B. (1978), **Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire**, Paris, PUF.
- ZESKIND, P.S. et MARSHALL, T.R. (1988), The relation between variations in pitch and maternal perceptions of infant crying, dans **Child Development**, 59, pp. 193-196.



NOTES CRITIQUES

AITKENHEAD (A.M.), SLACK (J.M.). — Issues in cognitive modeling. — Milton Keynes : Open University Book : Hillsdale ; L. Erlbaum, 1985. — 349 p.

Cet ouvrage est un recueil d'articles de synthèse parus entre 1980 et 1983 et relatifs à l'« élaboration de modèles de la connaissance » ou modèles hypothétiques de l'esprit humain. Cette « modélisation cognitive » s'est développée depuis maintenant une vingtaine d'années à travers l'émergence d'un nouveau champ de recherches multi-disciplinaires appelé « science cognitive » dans laquelle interagissent informatique (« intelligence artificielle »), linguistique, neurologie, psychologie, anthropologie, philosophie du langage et épistémologie. Ce recueil est plus particulièrement centré sur des contributions de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle.

Dans le champ de la **psychologie cognitive**, « la modélisation » consiste en la formulation de modèles de traitement de l'information évalués à la lumière des données **expérimentales** (la validité des modèles est éprouvée à travers leur ajustement à l'évidence empirique). Par contre, dans le champ de l'**intelligence artificielle**, la modélisation renvoie à des modèles de performances informatiques dont les critères de validation sont « internes » : c'est l'efficacité computationnelle et la **cohérence formelle**.

La visée de ce livre est de dresser un tableau réaliste de l'état de l'art dans cette (ces) discipline(s), en pointant quelques aspects saillants tant sur le plan des domaines traités que sur celui des développements théoriques. Les contributions sont regroupées selon les quatre domaines « classiques » d'étude de la cognition : perception, langage, mémoire et résolution de problèmes. Un cinquième chapitre traite plus spécifiquement de la représentation des connaissances, question décisive, commune à l'ensemble des autres domaines et qui en justifie la position en tête de l'ouvrage.

Cette question de la **représentation des connaissances** est éclairée par trois articles : le premier de Norman et Rumelhart constitue une synthèse critique des conceptions contemporaines le plus généralement empruntées aux modèles d'intelligence artificielle. Les deux autres articles développent des points particuliers tel celui de l'image mentale (Kosslyn) ou des modèles mentaux défendus par Johnson Laird comme hypothèses sous jacentes tant aux représentations linguistiques qu'aux représentations imagées.

Les deux articles portant sur les conceptions contemporaines de la **perception** contrastent la position de Marr, défendant la nécessité de différents niveaux d'explication (voire de « computation »), à celle de Pomerantz qui insiste sur le rôle des structures organisatrices et significatives dans l'interprétation des informations sensorielles.

La section relative au **langage** comprend trois articles assez spécifiques : celui de de Beaugrande expose les théories générales relatives à la compréhension de phrases plutôt qu'aux textes ou qu'aux dialogues en situations naturelles dans une perspective psycholinguistique, alors que les articles de Winograd et Riesbeck exposent des modèles différents et complémentaires de simulation sur ordinateur des processus de compréhension du langage naturel.

Les deux articles consacrés à la **mémoire** illustrent l'articulation constante en sciences cognitives entre la validation expérimentale (article de Baddeley) et la simulation informatique des modèles (article de Schank). De même les deux articles qui traitent de la **résolution de problèmes** (Gick et Holyoak) insistent sur le caractère heuristique des analyses des protocoles verbaux dans l'identification des procédures de résolution des problèmes, alors que Simon insiste sur l'intérêt de l'évaluation des modèles à travers leur explicitation sous forme de programmes informatiques.

A travers la lecture de ces articles, on prend conscience de la portée des concepts généraux de la « modélisation cognitive » qui s'avèrent actuellement décisifs pour la compréhension des mécanismes généraux de **gestion des connaissances**. Cet ouvrage permet ainsi de mieux appréhender l'intérêt et les limites des modèles informatiques. S'il s'avèrent certes capables de simuler partiellement des performances humaines aussi prestigieuses que la pensée rationnelle, la *compréhension* du langage et la résolution de problèmes, ils positionnent du même coup, en négatif, leurs limites et, en positif, la prodigieuse diversité encore bien faiblement explorée des habiletés humaines, celle qu'observe en particulier l'enseignant dans sa pratique pédagogique. Ce livre constitue ainsi, pour ces derniers, un outil d'analyse fondamentale pour comprendre, dans une perspective nouvelle, certaines des performances des élèves (qu'éventuellement des systèmes d'enseignement assistés par ordinateurs (EAO) pourraient développer) et du même coup pour situer la spécificité et la nécessité de leur intervention dans le processus pédagogique.

Daniel DUBOIS

Ecole de la démocratie (L') / coordonné par Xavier RENO. — Paris : Edilig Fondation Diderot, 1988. — 301 p. (Nouvelle Encyclopédie des sciences et des techniques).

Ce volume réunit une douzaine d'articles écrits en 1985 à la demande de la Commission Diderot et les interventions effectuées lors d'une table ronde tenue à la même initiative en 1986. Son projet est de confronter des recherches d'ordre théorique sur la démocratisation de l'école avec des propositions ordonnées à l'accélérer. Dès les pages de présentation, le coordinateur du livre, X. Renou, entreprend de préciser cet objectif. Il observe, d'ailleurs à juste titre, que les données fournies par les sciences, quelles qu'elles soient, y compris les sciences de l'éducation, ne secrètent pas une politique et ne dispensent pas d'en arrêter une ; celle-ci émane d'une volonté spécifique : « nulle science, si rigoureuse soit-elle, ne dira jamais à quiconque ce qu'il faut faire » (p. 16). Et cependant, même quand il n'est pas fixé par une instance politique, le choix d'un programme de recherches n'est jamais politiquement fortuit ni innocent. En centrant l'attention sur certains problèmes, il en avive la perception ; il induit donc et stimule une action à leur égard ; en ce sens, il est bien, même non délibérément, politique. Il rassemble aussi une documentation, que le décideur peut exploiter, tant pour éviter de s'abandonner à la chimère que pour choisir des moyens éprouvés, c'est-à-dire mobiliser à ses propres fins les données établies. Et c'est pourquoi, afin d'en disposer s'ils en manquent, les pouvoirs publics peuvent, tout en devant évidemment s'abstenir d'en prédéterminer les conclusions, susciter des travaux sur les points qui les préoccupent. Par exemple, les études sur l'échec scolaire n'entraînent pas automatiquement la résolution de le combattre ; on peut y rester indifférent ; elles ne sauraient donc ni se substituer au décideur qui entreprend d'y remédier, ni déclencher automatiquement son action. Mais la diffusion de leurs conclusions attire inévitablement le regard de l'opinion éclairée sur un phénomène social grave ; elle l'explicite, le révèle, le dénonce et a donc, en ce sens, une portée politique qui, aussi bien, correspond éventuellement au dessein éclairé des auteurs. Enfin, en proposant des informations précises, elle peut aider ceux qui s'en informent — pour autant qu'ils en aient le souci — à accroître leur efficience.

C'est cette relation complexe et circulaire, où l'indépendance des approches n'exclut pas mais même comporte l'interdépendance des registres, que ce volume illustre, en tentant de situer les concours respectifs des « spécialistes et des citoyens » à la démocratisation de l'Ecole. Et ce projet est certainement bien digne d'estime ; il a suscité des textes dont on n'entreprendra évidemment ici ni de dresser le palmarès ni de résumer l'argumentation mais dont plusieurs constituent des

contributions intéressantes : ainsi en va-t-il de celles de Rémy Bobichon et Pierre Lepine sur Freinet, de Guy Vermeil sur la psychosociologie de l'enfant ou de M^{me} Menasseyre sur l'école comme chemin de liberté. En outre, il n'est pas sans intérêt que figurent parmi les co-auteurs plusieurs non-spécialistes en sciences de l'éducation : cela n'est pas sans suggérer à ceux qui le sont certaines idées et sans fortifier leur désir d'approfondir certains thèmes.

Il reste que — et comment s'en étonner ? — l'écueil de l'inégalité et de la disparité n'est pas évité. Les chapitres successifs sont diversement neufs ; mais au-delà des réserves de détails, il faut signaler une lacune, qui, en la matière, s'avère particulièrement regrettable et surprenante : c'est l'absence, paradoxale dans un volume qui lui est consacré, d'une définition explicite de la démocratie, à partir d'une différenciation de ses nombreuses acceptations possibles ; du fait de cette omission, le développement demeure formel, alors qu'une explication conceptuelle, qui relève bien du « spécialiste », aurait apporté aux textes successifs l'unité de référence et l'homogénéité qui leur font défaut.

De même les remarques sur un « consensus » en matière d'éducation appelaient-elles une réflexion plus poussée ; il ne saurait suffire d'assurer que l'école doit « instruire » pour être d'accord avec n'importe quel adepte du même propos : en effet, de quel savoir s'agit-il ? Distribué à qui ? En vue de quoi ? Selon quels moyens ? A s'en tenir à la seule affirmation d'une proposition dont on ne saurait sans risque d'absurdité soutenir le contraire, on masque — délibérément ? — des désaccords profonds et irréconciliables de notre société et l'on nourrit, au détriment des plus naïfs, des illusions unanimes.

Aussi bien les participants à ce colloque ne paraissent-ils pas eux-mêmes d'accord entre eux sur l'essentiel. La preuve en est administrée par une sentence de M^{me} Kintzler lors de la table ronde : « Il me semble que des mythes circulent dans cette réunion : la référence quasi unanime aux grands textes classiques de la pédagogie moderne, la trilogie Prost-Légrand-Savary. Je voudrais tout de même citer bien haut un livre auquel tout le monde pense, que personne ne nomme et qui est un grand livre sur l'école : Jean-Claude Milner, **De l'École**. Voilà qui est fait » (p. 273). On sera surpris, ou amusé ; à chacun ses appréciations, selon sa culture... Mais on aimerait plus encore savoir si l'auteur de ce ferme propos ignore ou non que ce « grand livre » soutient des thèses très exactement inverses de celles de la « trilogie » et s'est demandé si les uns et les autres nourrissent de la démocratie la même conception. C'est bien pourquoi il aurait fallu la définir. Cela confirme que sa gestation ne peut s'accommoder d'amateurisme, si bien intentionné soit-il. S'agissant de la contribution que l'École peut lui apporter, elle exige une réflexion informée et méthodique, dont ce recueil de textes souligne paradoxalement l'urgence.

Guy AVANZINI

HOFFMANS-GOSSET (Marie-Agnès). — **Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation** / préface de Louis Porcher. — Lyon : Chronique sociale, 1987. — 161 p. (Collection Synthèse).

Il n'est pas toujours aisé d'écrire un livre sur un concept, encore moins lorsque ce concept recouvre un champ aussi vaste que celui de l'autonomie.

C'est pourtant ce que M.-Agnès Hoffmans-Gosset a réussi. Son livre **Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation** a été publié à partir d'une thèse qu'elle a présentée à l'Université de Paris V, sous la direction de Louis Porcher.

En fait, le mérite de cet ouvrage original est d'arriver à éclairer ses lecteurs sur le **concept d'autonomie tout en leur faisant découvrir ce qui définit une recherche en Sciences de l'Education s'appuyant sur la méthode d'entretiens.**

Dans ce livre on saisit ce que l'autonomie : « évoque dans la pensée (d'un enseignant), ce qu'elle mobilise dans l'action et ce qu'elle représente pour ceux dont la tâche est d'instruire et d'éduquer » (p. 11).

Mais, dépassant les représentations recueillies, l'auteur montre aussi comment la philosophie, les sciences (biologie et génétique), la sociologie et la psychologie, infiltrent la notion d'autonomie et pourquoi cette notion est synonyme de socialisation : « Voilà... ce qui dans la représentation sociale m'intéresse :... quelles significations (les enseignants) lui prêtent-ils au point de la considérer comme finalité d'enseignement ? » (p. 18).

Ainsi, les deux premières parties de l'ouvrage sont consacrées à la construction et à l'étude sémantique du concept mais aussi aux apports de la philosophie et des sciences. La troisième partie, elle, aborde les questions que se pose à l'endroit de l'autonomie, tout éducateur : y-a-t'il une autonomie des jeunes ? une autonomie liée à une proximité géographique ou une autonomie liée à une appartenance idéologique ? etc.

Cette dernière partie étudie plus précisément l'autonomie à la socialisation dans le mouvement Freinet et à l'Ecole Maternelle.

Ce réel travail de recherche montre ainsi à ses lecteurs comment un pédagogue qui avait le projet d'opérationnaliser le concept d'autonomie (de lui trouver des contenus), a dû abandonner son projet et rechercher les valeurs que cette notion impliquait.

Nelly LESELBAUM

HORNER (Wolfgang). — **Ecole et culture technique : expériences européennes.** — Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1987. — 309 p.

Inhabituelle, la note critique d'un livre de l'INRP dans les colonnes de la **Revue Française de Pédagogie** se justifie au moins à deux titres : l'importance des travaux menés par l'auteur qui n'en est pas à son coup d'essai (1), l'actualité du thème, en France, soulignée par les réflexions et les évaluations menées autour des quatrième et troisième technologiques des collèges ou encore les débats au sein du colloque de l'AECSE **Culture technique et formations** en décembre dernier à La Villette. Nous pourrions y ajouter l'intérêt toujours renouvelé pour les travaux, relativement rares en France, s'inspirant d'une démarche comparatiste.

Quatre expériences touchant à l'éducation technologique ou polytechnique en France, Grande-Bretagne, RDA et URSS, précédées d'une première partie consacrée à l'exposé du contexte de cette vaste recherche et des principaux problèmes *méthodologiques rencontrés par l'auteur, telle est la structure de cet ouvrage* copieux qui laissera cependant quelque peu le lecteur sur sa faim tant la partie conclusive, à tout le moins synthétique sur les invariants ou les spécificités des problématiques éducatives nationales apparaît seulement esquissée. On est tenté d'y voir là l'exposé des premiers résultats d'une recherche dont la phase véritablement comparatiste ferait l'objet d'une livraison ultérieure.

(1) **Curriculumentwicklung in Frankreich.** Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule : thèse, 1979.

Tel quel, cependant, l'ouvrage est du plus grand intérêt par l'imposante somme de références fournie sur chacune des quatre études de cas. C'est particulièrement vrai du large rappel historique des heurs et malheurs de l'introduction de la technologie dans l'enseignement général depuis la réforme Berthoin jusqu'aux travaux récents de la COPRET dont l'auteur détaille les filiations avec les réflexions et réformes antérieures.

C'est là un des intérêts majeurs de la démarche de W. Hörner que de mettre en relation à la fois les mouvements propres à l'histoire de la pensée, à l'évolution de la réflexion pédagogique et aux contraintes ou pressions sociales, politiques, économiques, du moment. A cet égard, la référence aux écrits de G. Friedmann, dans les années 1950 et à son ambition d'un nouvel « humanisme du travail » s'avère des plus pertinentes en ce qu'elle offre une grille d'interprétation de la finalité réelle et pas seulement formelle de l'enseignement de la technologie, quels qu'aient pu être ses habillages successifs. Celui-ci apparaît finalement comme intimement lié aux problèmes de l'orientation scolaire, W. Hörner nous semblant cependant ne pas pousser au bout son analyse. L'enseignement de la technologie à l'école ne se proposait-il pas, en fin de compte, de compenser, pour les enfants d'origine populaire, la socialisation par le travail réalisée antérieurement lors de l'apprentissage en entreprise ? L'émergence de la « technologie » comme enseignement cherchant son identité propre et son émancipation des autres sciences, s'érigeant en discipline autonome, modifie-t-elle cette finalité et, dans quelle mesure se distingue-t-elle de la tradition pédagogique qui, en France en particulier, tendait à mêler, harmonieusement, techniques, arts et sciences ? Seules, finalement, les modalités diffèrent selon les contextes nationaux, la plus ou moins grande ou relative « autonomisation » des systèmes scolaires, pour reprendre le mot de l'auteur.

Dans un récent article (2), André Chervel nous aide à mieux comprendre le mouvement propre de la constitution des disciplines scolaires, ce qui pourrait fort utilement aider à l'interprétation, **au fond**, de cette « culture technique » qui pour l'essentiel demeure une revendication **de l'école**.

Jean LAMOURE

(2) L'histoire des disciplines scolaires ; **Histoire de l'Education**, n° 38, mai 1988.

HOUSSAYE (Jean). — **Ecole et vie active. Résister ou s'adapter**. — Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1987. — 234 p.

L'ouvrage de Jean Houssaye montre quel profit peut tirer un thème assurément ressassé, et qui donne souvent lieu à une littérature facile, de la mise en perspective philosophique à l'intérieur des « courants pédagogiques », tant il est vrai que « toute pédagogie articule une représentation de l'homme, une représentation de la société, une représentation du rôle de la formation de l'homme dans la société, une représentation du rôle de la société par rapport au formé » (p. 9), et que « choisir une pédagogie ou en changer, ce n'est pas varier d'instrument, en quête d'efficacité, c'est prôner un type de rapports au monde, c'est faire advenir un type de société, c'est construire un type d'homme en mettant en place une liaison entre l'école et la société, la vie, le travail » (p. 215).

La pédagogie traditionnelle (Ch. 1) n'échappe pas à ce présupposé : en prônant le savoir contre la vie, c'est encore une forme de vie qu'elle pose en modèle ; héritière d'une tradition de résistance au « monde », portée par le culte de la Culture

pour elle-même, elle vise essentiellement à rendre l'individu conforme aux modèles contemplés à l'école. — L'École Nouvelle (Ch. 2) va, pour sa part, maintenir le principe du lieu protégé, à l'abri des miasmes de la civilisation, mais pour y faire vivre l'enfant, le laisser s'épanouir dans toutes les dimensions de sa « nature », y compris manuelle et technique ; le modèle est ici la société contractuelle, où l'individu se développe librement au sein d'une totalité harmonieuse, sans contradictions insurmontables. — Avec la pédagogie dite « socialiste » (Ch. 3), l'école va se transformer en atelier de production, mais Houssaye montre bien quelles difficultés ont eues les disciples de Marx pour articuler le principe d'un enseignement polytechnique et l'école de la production ; le modèle est ici celui d'une entité collective qui réduit d'entrée l'individu et utilise le travail social comme instrument d'intégration.

Cette partie historique, écrite dans un style alerte et qui rebondit heureusement sur des formules-chocs, s'appuie sur une bonne documentation, dont on peut seulement regretter qu'elle soit le plus souvent de seconde main (mais comment pourrait-il en être autrement, tant que nous ne pouvons pas avoir accès aux textes fondamentaux de la pédagogie ?). La typologie des trois courants est réussie, encore qu'elle engloutisse un peu vite dans son flot les pédagogues historiques, et la façon dont ils ont vécu la problématique en question au cœur même de leur action : les Pestalozzi, Makarenko, Kerschensteiner ont été eux-mêmes traversés par le dilemme « école ou vie active », ils ont lutté avec lui, accepté des évolutions, consenti à de déchirantes révisions... Mais ce serait le thème d'autant de monographies.

Ce que l'analyse de Houssaye révèle en tout cas, c'est la parenté cachée de ces trois courants qui traditionnellement s'affrontent : il s'agit, encore et toujours, de s'opposer à la société environnante, marquée par une corruption essentielle, de construire avec l'école un lieu protégé où l'on façonnera « l'homme nouveau », le travail ne jouant en définitive qu'un rôle **instrumental** par rapport à cette perspective idéologique. Or la mise en œuvre du principe d'activité à l'école dépasse le seul horizon de la vie sociale, elle vise à dégager les forces essentielles de l'individu à l'intérieur d'un monde désormais complètement ouvert, sans formule préétablie. Par le travail, l'homme se constitue en œuvre de soi-même, mais une œuvre autant intérieure qu'extérieure.

Cette façon d'envisager et de pratiquer la prise en compte de la « vie active » dans l'école devrait nous rassurer sur la seconde partie de l'ouvrage de Houssaye, qui dessine les tendances contemporaines marquées par d'importants déplacements culturels, par la fin du travail manuel et par la poussée technologique, puis analyse un certain nombre de réponses pédagogiques : la technologie de l'enseignement selon Skinner, la mobilisation informatique, la pédagogie selon les objectifs, la solution par alternance. Tout se passe comme si, désormais, la société avait brusquement accéléré son mouvement et que l'école s'essouffait à courir derrière elle, pressée de s'y adapter en volant d'une technologie à l'autre. A ce jeu, nul doute que l'école perd son âme : ici encore, la pédagogie n'est pas innocente, elle contribue à construire un type d'homme, celui de l'individu parfaitement adapté à la société technico-industrielle.

Cette évolution est-elle inéluctable ? L'ouvrage de Houssaye se clôt sur un constat d'impuissance, l'auteur semblant regretter ces grands projets où l'école savait résister au « monde corrompu », voire se poser en contre-société. Mais entre le projet social sur l'homme et la pure et simple adaptation au mouvement matériel de la société, n'y a-t-il pas place pour une pédagogie critique au cœur d'une société qui produit son propre mouvement et à l'intérieur de laquelle chacun a désormais à se constituer en « œuvre de soi-même » ?

Michel SOËTARD

PERETTI (André de). — **Pour une école plurielle.** — Paris : Larousse, 1987. — 266 p.

André de Peretti s'engage ici dans ce qu'il appelle « une exploration de la forêt amazonienne de l'éducation et de l'enseignement. Il commence par survoler le paysage dans les deux premiers chapitres où il est question de l'enfance et de l'image que s'en fait notre société, de l'éducation et de l'enseignement dans leur devenir actuel.

Pénétrant ensuite dans cette forêt touffue, il ne se soucie pas de la parcourir dans tous ses axes ni d'en dresser la carte. Il va droit à quelques problèmes-clefs autour desquels se cristallise les débats souvent passionnés concernant l'école : le « niveau scolaire », la taille des classes, l'organisation des groupes et du temps scolaire, l'évaluation. Pour se repérer dans le maquis des ambiguïtés et des contradictions qui obscurcissent chacun de ces problèmes, il tient bon son « fil d'Ariane » : **La diversité.**

Diversité, pluralité, refus des excommunications, voilà en effet l'idée directrice de l'ouvrage, sinon la philosophie récurrente d'André de Peretti à travers tous ses écrits depuis « Les contradictions de la culture et de la pédagogie ». Il n'a cessé de dénoncer les préjugés, les rigidités, les inerties de toute espèce, et surtout de les prendre à contre-pied par son attitude d'accueil et son parti-pris empathique. C'est une position intellectuelle forte et souple, essentiellement dialectique. Mais aussi une position éthique dont le personnalisme est inspiré de Mounier et de Rogers et, peut-on dire, esthétique par l'audace et l'élégance de la démarche.

André de Peretti s'en prend aujourd'hui à ce qui lui paraît être le sous-bassement des difficultés de notre système éducatif à évoluer et à prendre en compte les nouvelles situations : le « mythe identitaire » qui repère « chaque individu (ou n'importe quelle disposition éducative ou programme didactique) à une référence étalon qui serait absolue et n'aurait oncques jamais bougé ». Peretti s'emploie donc dans un premier temps à rappeler les multiples variations qui en fonction des latitudes et des périodes historiques ont marqué les corruptions de l'enfance et de l'éducation. Sur le fond il fait ressortir les caractéristiques de la situation qui s'est développée depuis la fin de la dernière guerre : apparition du phénomène « jeunesse », changement des rapports entre les adultes et les jeunes, explosions scolaires et universitaires, massification et complexification.

Or le système français monolithique et hypercentralisé, on le sait, résiste aux évolutions et aux diversifications nécessaires. Le système, cela veut dire l'organisation universitaire et pédagogique, mais cela veut dire aussi les mentalités que l'organisation façonne et qui la renforcent.

Premier exemple : « la rengaine de la baisse du niveau ». Il s'agit, dit de Peretti d'un « tic professionnel » auquel on peut trouver des explications d'ordre psychologique, mais qui ne se réfère à aucune étude objective. Tout au contraire les recherches effectuées sur ce sujet, mal connues, montrent que le niveau scolaire va nettement en s'améliorant. Les redoublements de classe à l'école élémentaire ont diminué de moitié entre 1964 et 1986. En mathématiques les performances des élèves sont en progrès entre 1959 et 1977. Il en va à peu près de même pour l'orthographe. Et pour l'écriture, le nombre de analphabètes est inférieur à 1 % en chiffre, alors qu'il était de 13 % à la fin du siècle dernier.

Quant à la situation des collèges, de Peretti rappelle entre autres études qui vont dans le même sens la recherche faite récemment par l'Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires qui a porté notamment sur les résultats de cent quatre vingts exercices de mathématiques élaborés à l'échelle mondiale, proposés à huit mille cinq cents élèves français. Elle aboutit à la conclusion que « sur presque

tous les sujets la moyenne des résultats français est supérieure à la moyenne internationale et se situe souvent dans le quartile supérieur. Bien d'autres indicateurs témoignent des effets positifs du travail accompli dans les collèges et dans les lycées en rapport avec les initiatives novatrices de nombre d'enseignants, la dynamique des projets d'établissement, la rénovation des collèges.

Ces constatations n'empêchent pas que beaucoup de progrès restent à faire sur le plan pédagogique, en particulier en ce qui concerne la taille et l'organisation du travail du groupe-classe. Le second préjugé auquel s'attaque de Peretti est celui qui veut que la réduction progressive et indéfinie du nombre d'élèves par classe améliore automatiquement l'efficacité de l'enseignement. Là encore de nombreux travaux montrent que ce préjugé n'a aucun fondement sérieux. La taille de la classe qu'il ne faut pas confondre avec le taux du rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves n'a pas d'influence sur les résultats scolaires. Or, scandale ces travaux vont jusqu'à mettre en évidence dans certaines proportions, des résultats meilleurs dans des classes plus nombreuses que les autres... spécialement pour les élèves de milieux défavorisés !

Pour de Peretti le problème n'est pas celui de la taille de la classe, mais de l'appropriation de la taille des groupes d'élèves à la nature du travail à effectuer. La gamme est large, depuis le regroupement en un très grand groupe, en passant par les 25-30 élèves d'une classe normale, la demi classe, les petits groupes de 8 à 10 élèves, jusqu'au tout petit groupe de 3 ou 4 tel que l'avait prévu le rapport L. Legrand avec la formule du tutorat. Chacun de ces dispositifs permet un mode de travail (exposé magistral, exercices divers, élaboration d'un projet, soutien, rattrapage etc.) pour lequel les autres sont inadéquats. De nombreux exemples sont reportés à ces propos propres à stimuler l'imagination des équipes pédagogiques. Citons en particulier l'expérience présentée par G. Poirier, directeur d'un centre de team teaching à Berkeley dont la pédagogie est construite sur la complémentarité de configurations multiples.

La variété peut aussi s'introduire dans les emplois du temps dont la fixité fait obstacle à nombre d'innovations. Pédagogie différenciée, redistribution des responsabilités dans l'action pédagogique, méthodologie diversifiée, différenciation institutionnelle : André de Peretti ouvre toutes les fenêtres, déplace les cloisons, casse les rythmes, fait apercevoir une multitude de possibles pour arracher le monde scolaire à la fascination du mythe identitaire.

C'est aussi dans le sens de la diversification des pratiques que de Peretti recommande dans son dernier chapitre de traiter le problème de l'évaluation qui pèse lourdement sur l'ensemble du système scolaire et universitaire. C'est dans une perspective d'orientation et de réajustement continus que doit s'envisager l'évaluation comme information, appréciation et repérage et non dans la forme rituelle d'un jugement dernier.

Tout cela n'est qu'un aperçu sur un ouvrage qui foisonne de références, de suggestions, d'appels, dans un style alerte. Ce témoin qui est à la fois du dehors et du dedans dispose, peut-on dire, d'un puissant variateur lumineux.

Gilles FERRY

POULAIN (Martine), sous la dir. de. — **Pour une Sociologie de la lecture, Lectures et lecteurs dans la France contemporaine.** — Paris : Ed. Cercle de la librairie, 1988 (1).

Tout récemment un des problèmes majeurs de notre système d'enseignement de dix années imposé à tous les enfants de tout milieu social est celui de ce qui a été appelé l'illettrisme (2). Il ne s'agit pas seulement de liquider les dernières poches de l'analphabétisme dans notre pays, mais surtout de réduire le phénomène si mal défini désigné par l'illettrisme. Quels que soient les critères choisis (3) tout le monde s'accorde aujourd'hui pour estimer souhaitable l'objectif scolaire qui consiste à susciter à la fois le désir et la capacité de lire de façon durable à l'intérieur des différentes cultures et subcultures qui constituent aujourd'hui notre société dans un nouveau paysage audiovisuel. Nous sommes loin des problèmes de l'école parallèle des années 70 (Louis Porcher 1972). Tous les enseignants ont besoin de fonder leurs innovations pédagogiques en faveur de la lecture sur une connaissance plus développée des études sociologiques de la lecture dans les différentes circonstances de la vie quotidienne aux différents âges de la vie dans les différentes classes et catégories sociales. Le livre collectif dirigé par Martine Poulain : « Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine » vient à point.

Les études partent d'analyses secondaires soit de l'enquête nationale sur les pratiques culturelles des Français (1973-1981), soit de divers sondages, recherches et enquêtes sur la lecture et les lecteurs.

Ces analyses secondaires sont précédées d'une étude diachronique sur les « Pratiques de l'imprimé dans la société ancienne. (XV^e-XIX^e siècle). « Après Gutenberg », l'imprimé est devenu une histoire des « relations nouées entre 3 pôles » : le texte produit par l'auteur, sa transformation en objet à diffuser selon les exigences des éditeurs et les pratiques prévues et non prévues des usagers du livre lu ou entendu. Cette nouvelle culture a bouleversé les formes traditionnelles de la communication et de l'apprentissage de la lecture. Aux représentations « simplistes et figées de la domination sociale ou de la diffusion culturelle » il est nécessaire de « substituer une façon de les comprendre qui reconnaît la reproduction des distances à l'intérieur même des mécanismes d'imitation... » sous peine d'échec (Roger Chartier).

Quel est aujourd'hui « l'état des choses » ?

L'analyse critique des « Pratiques culturelles des Français » met en cause les classifications qui amalgament dans une même catégorie des lectures hétérogènes si bien que « dans le dénombrement même des livres lus entrent en contradiction l'image sociale de la lecture telle qu'elle est transmise (par des appellations hiérarchisées, légitimées) et l'image de soi-même lecteur, de ses propres lectures » (Martine Poulain).

Devant cette limitation de la classification « qui légitime des œuvres et en disqualifie d'autres », Patrick Parmentier propose des sous-catégories plus propres à saisir les différents choix des lecteurs. Par exemple, la catégorie romans est éclatée en « romans sentimentaux, romans psychologiques de culture moyenne, romans cultivés d'avant-garde française et étrangère contemporaine et romans classiques ». Ces nouvelles catégories permettent de faire apparaître l'écart entre la légitimité sociale des œuvres et les pratiques réelles de la lecture.

(1) Avec la collaboration de Joëlle Bahloul, Jean-François Barbier-Bouvet, Roger Chartier, Jacques Leenhardt, Danielle et Francis Marcoin, Patrick Parmentier, Michel Peroni, Antoine Provansal, Blandine Willemin.

(2) Jean-Pierre Velis, *La France illettrée*, Paris : Ed. du Seuil, coll. l'Épreuve des faits, 1988.

(3) Joffre Dumazedier et Hélène de Gisors, *Analphabétisme et illettrisme*, in *Revue française de pédagogie* n° 69, 1984, 13-20.

Une autre des innovations de ces études sociologiques est une recherche concernant la manière dont les sujets intègrent la lecture dans l'évolution de leurs personnalités, d'après leurs biographies culturelles et sociales.

« Vieillir à Villeurbanne » met en lumière la manière dont des personnes âgées (30 ans et plus) ont découvert la lecture depuis leur culture d'origine « orale traditionnelle et paysanne » jusqu'aux formes variées audio-visuelles des années 80. Cette étude montre comment s'articulent les différents domaines de l'information : la télévision est utilisée pour les informations nationales et internationales, le journal quotidien pour les faits locaux et enfin « les beaux livres », « les jolis livres », d'autant plus beaux qu'ils sont chers, servent à être socialement reconnu (Antoine Provansal et Blandine Willemin).

Dans « lecture et parcours biographique » Michel Peroni met en question « les approches en termes de déterminismes socio-culturel qui « négligent » l'influence des situations vécues sur les pratiques lectorales. A partir de nombreux entretiens réalisés à la maison d'arrêt de Lyon, M. Peroni a observé que la relation entre soi-même, la lecture et la société peut être vécue de 3 manières selon les sujets : 1. la possibilité « d'échapper à l'enfermement » par l'imaginaire ou par la perspective de réinsertion qu'ouvre » la lecture ; 2. une distance radicale entre la lecture et soi-même en relation avec le « rejet d'une société qui ne veut pas de nous » ; 3. « l'abandon de la lecture » qui n'a plus « de sens dès lors qu'elle est coupée du contexte dans lequel elle s'inscrivait ».

L'étude sur « les faibles lecteurs : pratiques et représentations » (les 28 % qui lisent de « 1 à 9 livres par an ») révèle que leurs choix de lectures se font le plus fréquemment par l'environnement proche en dehors de toute référence scolaire, savante ou légitimée. Une autre des caractéristiques de ce faible lectorat est la mobilité des pratiques lectorales. « Quatre scénarios » de lecture ont été dégagés de l'observation de Joëlle Bahloul : 1. L'absence de lecture se transforme en choix de lecture après « un changement d'ordre professionnel, éducatif, familial ou géographique », 2. une forte pratique de lecture est devenu faible « par le même type de modifications (des) conditions sociales », 3. le faible rapport à la lecture reste sans changement, 4. la pratique de lecture s'est montrée changeante selon les modifications de la vie sociale.

Pour Danielle et Francis Marcoin, c'est l'isolement culturel qui conduit au désintérêt ou à l'abandon de la lecture. L'absence de « médiations » et notamment l'entraînement à la « lecture oralisée », au « partage » des lectures, crée une rupture entre le livre et « les lieux, les moments, les actions » vécus par le lecteur. D'où la nécessité d'intégrer à l'école « la lecture autonome dans une pédagogie de la coopération (par) des enquêtes, des expositions, des projets menés en commun autour de différents types d'écrits ».

La comparaison des lecteurs de deux sociétés différentes, la France et la Hongrie (enquête sur 600 cas) fait apparaître une classification des lecteurs qui échappe à la classification habituellement utilisée (non lecteurs, faibles, moyens, gros lecteurs en relation avec la classification Dewey). Cette nouvelle classification révèle que la lecture se fait selon des « modalités cognitives liées à des choix de valeurs » élaborés par l'auteur en « systèmes de lecture ». Trois modalités et quatre systèmes de lecture ont été observés : dans le système I « la modalité phénoménale et descriptive » conduit le lecteur à ne porter « aucun jugement (sur) la réalité fictionnelle », il n'est « ni approbateur ni critique ; dans le système II, « la modalité émotionnelle et identificatoire » détermine deux « variantes » d'appréciation : soit le lecteur « juge et argumente à partir d'un idéal », soit il critique d'après ses propres « critères moraux » ; dans le système III, la « modalité intellectuelle » traduit une « tentative constante de situer actes et jugements par rapport à un environnement social et historique » (Jacques Leenhardt).

Enfin dans ce contexte, comment peuvent évoluer les usages d'une bibliothèque publique à partir de l'exemple de la bibliothèque publique d'information Georges Pompidou ?

A la BPI, le libre accès, le service audio-visuel, la salle d'actualité et l'agencement même des locaux, favorisent des usages nouveaux et non prévus, sans pour autant modifier notablement les clivages socio-culturels. Les uns, « les couches intellectuelles, les étudiants, les cadres moyens », le plus souvent choisissent, sélectionnent les lectures, les films vidéo, les diapositives, les disques, les journaux, en fonction de leurs travaux ou de leurs « intérêts personnels ». Les autres « les ouvriers, les employés, les chômeurs », ont plus tendance à prendre ou à écouter ce qu'ils trouvent. Enfin, « environ un visiteur sur dix par jour » vient simplement pour être là dans un lieu et un milieu qui lui convient ce qui ne signifie pas qu'il n'utilisera pas tel ou tel service un autre jour, d'ailleurs, « d'un jour à l'autre ce ne sont jamais les mêmes » (Martine Poulain).

Ce livre occupe une place très originale dans la série des études sociologiques sur la lecture qui ont été réalisés en France avec beaucoup de difficultés depuis les premiers travaux de R. Escarpit ou de N. Robine, J. Hassenforder ou J. Dumazedier. Les études se sont diversifiées, les problèmes se sont complexifiés. Différentes méthodes historiques, sociologiques, ethnologiques, psychologiques ont été combinées. Un appui institutionnel nouveau (l'important centre de Beaubourg) s'est révélé très dynamique.

Dominant cette évolution Jean-François Barbier-Bouvet qui a présidé non seulement à la création et au développement de la remarquable bibliothèque du Centre Beaubourg mais qui a également réalisé et fait réaliser un ensemble de recherches originales sur la lecture et les lecteurs de tous âges et de toute condition, fait avec autorité le point sur les différentes méthodes utilisées pour faire avancer la connaissance de la lecture dans le monde d'aujourd'hui.

La plupart des études évoquées ci-dessus, relativisent les méthodes d'enquête. Quelles sont les marges de précision, d'erreur ou d'approximation apportées par « le comptage, l'approche qualitative, l'observation ethnographique, le sondage et l'interprétation » ?

L'approche qualitative permet « d'identifier » des phénomènes mais elle ne les mesure pas et ces phénomènes ne sont pas « représentatifs ». La statistique donne la mesure des grandes tendances mais elle est limitée par sa nomenclature (catégories, classification...). Le comptage donne d'utiles indications chiffrées mais celles-ci peuvent être détournées de leurs significations à des fins publicitaires par exemple. L'observation ethnographique révèle des changements de tendance ou de comportement mais sans « grille d'analyse préalable » elle conduirait à confondre « l'anecdotique et la réalité ». Quant au sondage, sa fiabilité dépend de la méthode de réalisation (genre de questions posées « dans un lieu public ou privé », etc.). Enfin dans l'interprétation des enquêtes, si les corrélations apportent des informations les plus utiles, elles ne doivent pas être interprétées en termes de « déterminisme ou de causalité ». Le dénombrement est nécessaire pour mesurer l'évolution des pratiques à travers des enquêtes espacées dans le temps. Mais il n'est significatif que si les enquêtes ont utilisé les mêmes données (mêmes tranches d'âge...). (Jean-François Barbier-Bouvet).

Peut-être serait-il temps de perfectionner les méthodes qui nous permettent d'observer les conditions et processus d'intégration des différents types de lectures dans les pratiques de l'autoformation en relation avec d'un côté l'expérience et de l'autre le travail scolaire à différents âges de la vie.

Joffre DUMAZEDIER
Paule SAVANE

SCHOENI (Gilbert), BRONCKART (Jean-Paul), PERRENOUD (Philippe). — **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières.** Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1988. — 264 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

De manière un peu polémique, cet ouvrage se situe, dès l'introduction, dans le débat toujours agité, et pas seulement au sein des « spécialistes », sur la crise que traverserait la langue française. Il y sera question de la norme du français, au double sens où l'on peut l'entendre : l'usage normal, tel qu'on peut le décrire, le mesurer, et le système de valeurs qui s'attache aux pratiques linguistiques comme à toutes les pratiques sociales, qui est, lui, de caractère prescriptif. Le second objet de l'ouvrage, dont témoigne le titre de la collection « actualités pédagogiques et psychologiques », est une réflexion sur les liens entre l'école et la langue : quelle est la responsabilité de l'école, quels sont ses devoirs vis-à-vis de la langue, quelle est la marge de liberté dont elle dispose ?

Un double objet donc, sur une question qui, pour avoir soulevé de grandes passions dans les années 1970, n'en est pas pour autant réglée : Certes, la fittérature linguistique ou socio-linguistique est considérable sur la norme, mais il n'est pas inutile de reprendre le débat sur la langue à l'école, quinze ou vingt ans après les dénonciations du caractère « fictif », « fabriqué », « élitiste », « appauvri », de la langue communément enseignée à l'école, notamment au travers de l'enseignement grammatical. Et à travers la question « quelle langue enseigner à l'école », c'est celle de la légitimité de l'enseignement donné en classe de français qui est posée, et « de son adéquation avec le projet qui le justifie, et qu'il explicite », pour reprendre une formule de Chevallard.

Dans une première partie, l'ouvrage, (qui n'a pas de sommaire, ce qu'on supposera le fait d'une erreur, et non d'une entorse voulue à une norme d'édition bien commode) aborde la question de la norme de divers points de vue : celui de l'histoire, où G. Schoeni reprend un certain nombre de thèses sur la genèse de l'idée de normes en France ; celui de la linguistique générale, où A. Berrendonner montre comment la variation est inscrite dans le fait langue même, et comment l'activité « normatrice » relève du principe général qui consiste à « conférer trop de structure à la langue » ; celui de la lexicologie, où A. Rey démontre le caractère double, vis-à-vis de la norme, de la position des dictionnaires, en général ouvrages de « compromis équilibrant » entre les efforts unificateurs des institutions, et qui « contribuent à modifier les modèles les plus sélectifs et — les plus normatifs ». Ph. Perrenoud s'interroge sur les fondements et les fonctionnements des normes du point de vue sociologique ; J.P. Bronckart, qui assure également la présentation de l'ouvrage, clôt cette première partie par un texte à volonté de synthèse, où il présente notamment un modèle des opérations langagières, et la nécessaire diversité qui est liée à la variation de chacun de leurs paramètres.

Une seconde partie se propose de traiter de manière plus concrète la question du traitement de la norme à l'école. Après des considérations critiques de G. Schoeni sur l'ouvrage de base de la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande, **Maîtrise du français**, les auteurs mêmes de cette méthode, M.J. Besson, B. Lipp et R. Nussbaum font une description très efficace de ce que peuvent être les conditions d'une bonne approche pédagogique de la norme, argumentée par de nombreux exemples. Sur le point précis des procédés référentiels en langue écrite, M.J. Reichler-Béguelin montre comment ils sont l'objet de censures peu explicites de la part des enseignants, et elle pose la nécessité de fonder une pédagogie du texte écrit sur une véritable typologie des « malformations » qu'on rencontre dans les textes de francophones, comme de non-francophones. F. François, dans un texte d'humeur assez inattendu dans cet ouvrage, s'en prend aux risques de normativité excessive qui risquent de peser sur l'école, du fait du caractère trop systématique

des descriptions linguistiques du récit : « les théoriciens dominants » qui ont voulu pratiquer l'analyse du récit sont partis de l'axiome : « comprendre, c'est retrouver partout du même » ; à cela, il oppose avec une série d'exemples la variété des conduites narratives chez le jeune enfant. D. Lafontaine, enfin, propose les résultats d'une enquête menée dans la région de Liège sur la manière dont instituteurs et professeurs se situent, face aux régionalismes et à certaines tournures dites familières ou réputées appartenir à la langue orale.

On le voit, c'est un ouvrage très divers, et cette diversité même pose un certain nombre de problèmes. Derrière la variété des points de vue, en dehors d'un accord global sur des principes généraux, tels que la reconnaissance du phénomène objectif et nécessaire qu'est la norme ou la dénonciation de l'attitude puriste, on a du mal à retrouver une unité du livre. Il traite en fait de niveaux très distincts : le concept de norme, la norme aux différents niveaux de la langue et de ses usages, la norme dans la classe de français, la norme des enseignants de français, la norme des linguistes... Si le projet d'intégrer tous ces niveaux est intéressant. La diversité des objets, des textes et des auteurs s'accompagne, et c'était sans doute inévitable, d'une très grande inégalité dans l'argumentation. Certains textes, je pense surtout aux textes des linguistes qui écrivent sur le sujet dont ils sont spécialistes, sont très rigoureux mais éventuellement difficiles pour des non-linguistes. D'autres, en raison sans doute de leur nécessaire brièveté, sont un peu discutables, et transmettent telles quelles des thèses connues, de manière parfois dogmatique : je pense à celles de Bourdieu, de Balibar, qui, avec le temps méritent peut-être d'être débattues, plutôt que d'être présentées comme des acquis intangibles. On pourra aussi, sans doute, reprocher à un certain nombre d'articles le ton un peu paternaliste avec lequel on envisage les problèmes de l'école : on ne peut à la fois dénoncer les excès de la norme, et ne proposer aucune politique à tenir en classe, lorsqu'on sait bien que, sur cette question, comme le rappelle Bronckart, l'école est la principale accusée. A cet égard, l'article vigoureux des auteurs de **maîtrise du français** est très bien-venu.

Mais l'ouvrage n'a pas encore d'égal : réunir, sur une question centrale, une telle somme de points de vue, accompagnés d'indications bibliographiques précieuses, donne au lecteur la possibilité d'entrevoir chacun des versants de la question de la norme et, à ce titre, c'est un livre tout à fait intéressant.

Danièle MANESSE

SLOBODA (John A.), ROGERS (Don) (Eds.). — **Cognitive processes in mathematics.** — Oxford : Clarendon Press, 1987. — 208 p.

L'ensemble des dix contributions incluses dans l'ouvrage s'inscrit dans la perspective cognitive d'approche des mathématiques ; perspective qui se développe fortement depuis 1980 et qui a donné lieu à la publication de quelques ouvrages majeurs (notamment Carpenter et Moser, 1982 ; Lesh et Landau, 1983). Le livre édité par Sloboda et Rogers rassemble des articles qui, de par leur qualité, le font apparaître comme poursuivant dans cette même ligne. Il se révèle toutefois plus technique en ce qui concerne certains chapitres.

Les dix contributions peuvent être organisées selon trois grandes catégories, en procédant selon un ordre différent de celui qu'ont retenu les éditeurs.

On trouve tout d'abord quatre chapitres présentant des synthèses — certaines remarquables — relativement à des problématiques plus ou moins larges. Ainsi, Klein et Starkey (Ch. 1) s'attachent à étudier le développement phylogénétique et ontogénétique de la cognition numérique. Ils concluent à la discontinuité tout en admettant

l'existence d'une capacité commune — la perception numérique — nécessaire mais non suffisante. Greer (Ch. 4) dresse un bilan de la perspective selon laquelle les opérations arithmétiques sont considérées comme des « modèles de situation ». Il fournit notamment une revue des représentations erronées associées à la multiplication et une discussion de leur origines. Campbell (Ch. 6) et Graham (Ch. 7) — habitués à travailler ensemble — développent et justifient empiriquement, le premier en ce qui concerne l'adulte, le second relativement à l'enfant, un modèle d'acquisition et de résolution des multiplications simples. Ce modèle repose sur une conception en réseau de l'information stockée en mémoire à long terme, réseau dans lequel s'opère une activation qui, à la fois, permet la récupération et provoque des interférences responsables des erreurs et du ralentissement de la vitesse d'accès.

Viennent ensuite trois chapitres qui apportent des informations plus novatrices concernant des faits ou des méthodes. De Corte et Verschaffel (Ch. 3), dont on connaît les nombreux travaux relatifs à la résolution de problèmes arithmétiques, présentent et discutent la méthode des rappels d'énoncés. Celle-ci permet, avec certaines précautions, d'accéder à la représentation que les sujets ont construite à partir des énoncés fournis. Il s'agit donc d'un point essentiel pour une perspective cognitive. Smith (Ch. 9) dresse un bilan de l'acquisition des premières notions de statistique par les étudiants de premier cycle universitaire. L'analyse des erreurs commises lui permet d'invoquer des explications cognitives et de suggérer que les enseignants de psychologie fassent bénéficier leurs étudiants de ce qu'ils savent relativement, par exemple, à la notion de charge de traitement. Resnick, Cauzinille-Marmèche et Mathieu (Ch. 10) relatent — dans la seule contribution impliquant des chercheurs français — les premiers résultats d'une recherche portant sur la compréhension de l'algèbre élémentaire. Les méthodes d'investigation utilisées — tâche de jugement d'une part, élaboration d'« histoires » en relation avec des équations d'autre part — permettent de déceler un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves de collège (11-14 ans).

On trouve enfin trois chapitres qui soulèvent très directement des problèmes de psychologie cognitive à un niveau théorique relativement élevé. Hitch et al. (Ch. 2) étudient les rapports entre l'activité de comptage et les contraintes de la mémoire de travail. Les expériences présentées font référence à la conception de Baddeley (**Working memory**, 1986) présentée de manière trop sommaire pour qu'un lecteur peu ou pas informé puisse saisir la problématique et l'intérêt des recherches. En revanche, pour un spécialiste les travaux relatés sont très intéressants et mettent bien en évidence l'acquisition progressive et la fonction de la subvocalisation. Siegler (Ch. 5) développe et généralise ce qui est sans doute, actuellement, le modèle le plus astucieux d'acquisition et de fonctionnement des opérations simples (+ / - / × / ÷). Le thème ici abordé — la soustraction — permet d'observer des phénomènes semblables à ceux relevés lors de l'étude de l'addition (Siegler & Shrager, 1984). On a donc affaire à un modèle à la fois unique dans son principe et suffisamment différenciable pour s'appliquer à des domaines connexes (Cf. l'équilibre de la balance, par exemple). De plus ce modèle s'avère complètement compatible avec les thèses développées par Campbell (Ch. 6) et Garnham (Ch. 7) et avec les résultats expérimentaux rapportés. Tout se passe donc comme si on assistait — le « connectionnisme » aidant — à la mise en place progressive d'une puissante théorie néo-associationniste de l'apprentissage (en général) et du fonctionnement cognitif. Enfin, Todd et al. (Ch. 8) étudient l'un des problèmes les plus épineux de la psychologie cognitive des mathématiques : la représentation interne des nombres. Ils contrastent, de manière classique, deux thèses : modèle analogique contre modèle digital. Les résultats rapportés soulèvent quelques questions mais fournissent une contribution intéressante. On peut toutefois regretter que l'interprétation analogique ne fasse pas elle-même l'objet d'une ré-interprétation en termes associatifs (activation, interférences...).

En résumé, on a là affaire à un ouvrage technique mais de très haute tenue. Même si la lecture en est rendue difficile par le caractère très dense d'une majorité de contributions, les apports sont tels qu'ils justifient complètement l'achat de ce livre et son utilisation systématique comme support de travail de recherche. Il n'est pas non plus indifférent que, dans la plupart des contributions, les auteurs se soient donné la peine d'envisager, parfois de manière très approfondie, les implications ou les suggestions de leurs découvertes en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement.

Michel FAYOL

TROCME-FABRE (Hélène). — J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie. — Paris : les Editions d'organisation, 1987. — 276 p.

Comment intégrer le fonctionnement cérébral dans une pédagogie cohérente ? Telle est la question principale à laquelle Hélène Trocme-Fabre essaie de répondre dans cet ouvrage de 276 pages structuré en 3 parties :

- I. Notre cerveau aujourd'hui
- II. Apprendre à gérer ses ressources
- III. Construire aujourd'hui avec hier et demain

Le sous-titre traduit bien la préoccupation majeure de l'auteur « Introduction à la neuropédagogie ». Dès la première page, H. Trocme-Fabre définit ainsi sa contribution et sa vision — « C'est un plaidoyer pour un retour aux racines biologiques de l'apprentissage » — « Nous sommes nés pour apprendre et pour découvrir notre potentiel dans la durée. La voie d'accès à la neuropédagogie proposée dans ce livre est la spirale ».

Puis avant d'aborder la première partie, l'auteur propose quatre causes de décalage entre les ressources des apprenants et leurs réalisations.

1 - L'institution scolaire attache « une importance beaucoup plus grande aux résultats qu'aux processus d'acquisition des connaissances ».

2 - « La résistance au changement ». Or, « la vie est un perpétuel changement ».

3 - On ignore trop l'évolution du contexte informationnel dans lequel la formation est donnée.

4 - Il y a « méconnaissance de notre potentiel cérébral et du fonctionnement des mécanismes cérébraux impliqués dans l'acte d'apprendre ».

D'où deux questions :

- « Comment apprend-on ? »
- « Quelle stratégie pédagogique le formateur emploie-t-il ? »

La première partie est une introduction aux neurosciences et la mise en valeur des perspectives qui en résultent pour la formation. Dans un historique bien documenté, l'auteur nous propose une synthèse des travaux les plus récents en précisant que « le sens de la globalité, de la complexité et de la relativité naît peu à peu dans les esprits » (p.31)... « tôt ou tard, on en viendra à une redéfinition de la science humaine, de la vie elle-même et de l'évolution » (p. 36). Il reste, en attendant une profusion de travaux de recherche sur le cerveau. En 1981, 250 000, aux Etats-Unis ! » indique l'auteur.

Puis les relations entre cerveaux, information et comportement sont situées et caractérisées en quarante pages. L'importante bibliographie en annexe permet au lecteur de prolonger et d'approfondir les thèmes abordés.

Avant même d'engager la 2^e partie, l'auteur met en valeur certains résultats de ces travaux pour les pratiques de formation. Ainsi par exemple « Il ne faut jamais oublier que l'observateur est l'observé » (p. 99)... « la non linéarité est la condition de la créativité (p. 102)... le temps des pauses et le travail sur la respiration (permettent) de respecter l'alternance — p. 109 et 113... Le temps et l'espace forment un continuum quadridimensionnel et ils sont intimement liés » (p. 109) et d'ajouter « les pires ennemis du cerveau sont la démission, l'absence de projet, la solitude » (p. 115).

• Pour l'auteur, trois exigences sont prioritaires pour apprendre à gérer ses ressources :

- la conscientisation de l'apprenant et de l'enseignant ;
- l'expérience partagée ;
- le droit à la différence et à l'intelligence.

• La deuxième partie s'ouvre sur une interrogation ou plus précisément une proposition « Ne serait-ce pas le rôle des éducateurs et des formateurs de contribuer à l'émergence d'une science indispensable à l'homme et aux hommes : la bionomie ? (p. 124) car l'individu est invité à construire la connaissance de toutes ses potentialités et ressources. Et l'auteur s'interroge au pluriel : quelles pédagogies, pour quels apprentissages. Pour construire des réponses ouvertes, la priorité analysée est l'inter-relation entre trois pôles : comprendre, faire, laisser se faire. Puis Hélène Trocme-Fabre présente trois expériences considérées par elle comme « exemplaires ».

Venezuela : un projet national de « développement de l'intelligence ».

Etats Unis : une approche « Holistique » : Dee Joy Coulter.

Australie : un partage interculturel : l'enseignement de l'anglais aux arborigènes (en Europe... et en France... quelles expériences « exemplaires »).

Une citation de Sun Tsé, stratège chinois (V^e siècle avant J.C.) introduit aux conditions d'un apprentissage à guichet ouvert. Pour cela, l'auteur esquisse une conception de la charte pédagogique.

La troisième et dernière partie propose des outils et techniques pour le formateur en formation de neuropédagogie. L'auteur insiste sur le fait que la formation en neuropédagogie devrait « montrer l'exemple d'une formation au pluriel » (p. 177).

Une démarche en spirale, les conditions pour construire un nouveau regard conduisent l'auteur à concentrer dans cette dernière partie des schémas de base, un répertoire exploration, des grilles d'observation et des repères neurotechniques (ex. un enseignement efficace, c'est 4 R : Respect, Responsabilité, sens de la Responsabilité, être à l'écoute pour Répondre). Le formateur trouvera là effectivement des outils et techniques pour savoir diagnostiquer un profil d'apprentissage et savoir « rétablir des ponts entre les différentes questions ».

Avant de refermer ce livre « pour que d'autres s'ouvrent (p. 253) H. Trocme-Fabre formule deux propositions :

- intégrer l'apprentissage dans la double hélice de la « cybernétique » de l'existence — le schéma (p. 254) — synthèse du livre — révèle l'interdépendance de 10 étapes qui constituent un ensemble ;

- recourir au contrat pour clarifier les relations entre les partenaires de la situation d'apprentissage.

Ce livre est dense, varié. Il se réfère à de nombreux travaux et révèle une large culture de l'auteur. Plusieurs lectures sont concevables :

- une initiation aux neuro-sciences ;
- une quête d'une autre conception de la pédagogie ;
- une prise en considération d'outils et de techniques — pour et par — la formation.

Mais il y a plus encore dans ce livre. L'auteur inscrit dans ce texte sa vision et sa visée de l'éducation. Par des apprentissages pluriels, une démarche en spirale, un temps reconnu et respecté pour créer, un cerveau et un corps à apprivoiser, à gérer pour engager une éducation ouverte (l'auteur préfère ce mot à celui d'inachevée).

C'est aussi, comme l'écrit dans la préface, Albert Jacquard, une contribution pour « mieux jouer le rôle de constructeur de l'humanité » (p. 15). Certes, on peut, à juste titre, souhaiter que l'approche sociologique, politique, soit nettement plus intégrées. On peut aussi noter qu'une analyse, sciences de l'éducation et neuro-sciences aurait pu être plus élaborée. Mais il y a la densité de 276 pages et d'autres livres pour compléter, affiner, cette recherche ouverte.

Hélène Trocme-Fabre fait partie de ces chercheurs et praticiens en sciences de l'éducation travaillant avec patience, tenacité, disposant de ressources dérisoires et ne pouvant être membre régulière d'une équipe de recherche. Malgré cela... (ou à cause de cela) son livre constitue une contribution remarquable et remarquée.

Un ouvrage de référence.

Michel BERNARD

Vergleichende Bildungsforschung, Festschrift für Wolfgang Mitter zum 60. Geburtstag / textes présentés par Peter Döbrich et Botho von Kopp. — Cologne-Vienne : Böhlau Verlag ; 1987. — 232 p. (Numéro spécial de la **Zeitschrift für internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung**).

Nous avons déjà signalé aux lecteurs de la **Revue Française de Pédagogie** (84, 1988, p. 108) le recueil de textes publiés par W. Mitter, le directeur du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung de Francfort, sous le titre **Schule zwischen Reform und Krise** (1987). Un nouveau recueil vient honorer cet éminent représentant de la pédagogie comparée à l'occasion de ses soixante ans. Il comprend des études de chercheurs de l'Institut de Francfort, auxquels s'associent de grands noms de la discipline.

J.M. Garcia Garrido (Madrid) évoque l'activité de W. Mitter au sein de la Société Européenne d'Education Comparée. H. Avenarius (Francfort) étudie le droit d'accès des ressortissants de la Communauté Européenne aux institutions d'enseignement en Allemagne Fédérale. Cao Quingyang (Pékin) expose les tendances récentes de la recherche pédagogique en Chine. M. Eckstein (New York) procède à une étude comparative de ce que l'on entend par « humanités » au Canada, en Angleterre, en France, en Allemagne Fédérale et au Japon. Th. Hanf (Francfort) étudie les relations entre éducation, Etat et conflits sociaux dans le Tiers Monde. T. Kobayashi (Kyoto)

traite de l'éducation des maîtres au Japon. T. Kozma (Budapest) décrit un certain nombre d'expériences en matière d'enseignement de base dans les pays socialistes d'Europe. B. Kraak (Francfort) analyse la capacité de jugement et de discernement en tant qu'aspect de la formation générale. C. Kupisiewicz (Varsovie) présente les incidences de l'évolution sociale en Europe sur le système d'éducation polonais. L. Le-grand (Strasbourg) évalue les efforts d'« ouverture » dans la pratique pédagogique française. H. von Recum (Francfort) traite de l'incidence du changement des valeurs sur la jeunesse et l'éducation ouest-allemandes. S. Shafer (Tempe, Arizona) montre comment dans le système d'enseignement américain se conjugent deux exigences apparemment contraires : la recherche de l'égalité des chances et la constitution d'une élite à très haut rendement. W. Tulasiewicz (Cambridge) analyse l'impact de la politique des conservateurs sur le système scolaire anglais ces dernières années. Enfin, P. Xochellis (Thessalonique) montre comment s'enseigne l'histoire dans les écoles secondaires grecques.

Ce qui fait la richesse d'un tel recueil en fait évidemment aussi la dispersion. Mais il y a là un remarquable échantillon d'études pédagogiques montrant l'état de la discipline au plan mondial, avec ses thèmes favoris, ses points chauds, ses interrogations, parfois ses obsessions et ses impasses. Toutes les contributions ne sont pas axées sur la comparaison, mais toutes se placent dans une perspective qui dépasse l'horizon national et invite à la confrontation. A une époque où l'extension et l'intensification des échanges internationaux exige une certaine harmonisation des formations, les groupes particuliers peuvent craindre à juste titre d'y perdre leur âme. On voit donc s'instaurer un mouvement dialectique entre tendances générales et spécificités locales, régionales, nationales, entre nécessités fonctionnelles uniformisantes et leviers d'un sentiment d'identité, à la limite entre ce qui permet de vivre et ce qui donne goût à la vie. La plupart des réflexions de ce volume tournent d'une manière ou d'une autre autour de cette problématique.

Pierre ERNY

Le formateur et sa relation à la science

Dans sa pratique professionnelle, le formateur d'enseignants entretient une relation spécifique à la science, sciences de l'éducation, sciences humaines. Son activité intellectuelle s'ordonne autour d'une représentation centrale de la « professionnalité » enseignante, en plusieurs instances, traversées par cette relation : l'une stratégique où se décident emprunts et transpositions, et l'autre plus réflexive, où s'élabore une expérience qui prend forme aussi de savoir, un savoir praticien.

I. - UNE REPRÉSENTATION CENTRALE

1.1. Qu'on m'accorde un postulat :

Par la transposition didactique, par la gestion des situations didactiques, sous le contrôle du contrat didactique (Chevallard 1985) on peut avancer que l'enseignant développe une relation à la science qui le spécifie comme praticien. Nous nommons praticiens ceux que leur profession amène à réinvestir des connaissances empiriques et scientifiques dans la résolution de problèmes concrets et complexes où ils sont impliqués, non comme sujets épistémiques à l'intérieur du champ de la connaissance, mais comme sujets de décisions, de caractère incertain difficilement réversibles.

1.2. Changer de paradigme (Kuhn, 1983)

Ce postulat démarque les développements qui vont suivre par rapport à ceux qui puiseraient leur référence auprès des sciences de l'éducation. Ouvrant la problématique autour, non plus du sujet — élève ou adulte — de l'éducation, mais autour du sujet-enseignant-ou-formateur, on opère un changement du paradigme (cadre théorique) (Kuhn, 1970-1983) de l'apprentissage, où sont développées les sciences de l'éducation, à celui de l'action.

Se placer à l'intérieur d'un « paradigme » n'entraîne pas le rejet d'un autre. « Explore, ô mon âme, le champ des possibles ». écrivait Pindare.

1.3. Formation instrumentale

Ce point de vue fait apparaître des besoins de formation du côté de l'opérateur : besoins d'une instrumentation pour régler les transactions internes à la transposition didactique (Pensons au travail de Giordan (1980), Astolfi (1978), sur les représentations). Besoin d'instrumentation également pour établir des diagnostics d'élèves, conduire, évaluer les situations didactiques, nous dirons les situations pédagogiques, puisque notre postulat nous place, non dans la logique d'exposition d'une discipline, mais dans une logique d'action.

1.4. Formation et relation à la science

Envisagée sous l'aspect praticien du métier, la formation de l'enseignant se doit de fournir les outils conceptuels qui permettent d'organiser les situations et d'instrumenter la transposition didactique. Et cela dans des conditions proches des conditions réelles, sinon dans les conditions réelles — ce qui réduit les déperditions de la formation —. Travailler à cette instrumentation et à cette invention d'outils constitue la tâche spécifique du formateur et instaure sa relation spécifique à la science, sciences humaines et sciences de l'éducation en particulier.

II. - L'INSTANCE DE L'EFFECTUATION

2.1. Stratégique

Cette relation se noue d'abord en une première instance : appelons la l'instance d'effectuation ; il s'agit de résoudre un problème : élaborer, conduire, réussir une action de formation, stage ou intervention ; le principe d'efficacité impose l'agencement rigoureux des moyens, à l'intérieur du temps et de l'espace disponibles, pour maîtriser des objectifs. Or ces objectifs se définissent par des changements escomptés dans l'ordre des êtres ou des choses et non dans un changement dans l'ordre de la connaissance, même s'il s'en produit. Et les connaissances scientifiques prennent rang, dans les catégories de l'action, dans le jeu contrainte-ressource, au service d'objectifs.

2.2. Une relation à la science

Cependant dès cette première instance, la pensée stratégique traite avec la pensée scientifique et cela selon deux modalités :

2.2.1. Diffuse

D'une part, les connaissances scientifiques du formateur acquises au long de son existence ont constitué son système de représentations, comme une grille de lecture à travers quoi interpréter et traiter l'événement ; elles structurent son expérience sur le long terme.

2.2.2. Actualisation ponctuelle

On peut, d'autre part, observer des « recours ponctuels » à l'offre de la connaissance. Quand il s'agit de proposer un contenu de formation, le formateur sélectionne et réélabore des connaissances scientifiques pour mettre en problème une demande de formation, et se donner les moyens d'y répondre, en mettant connaissances et situation concrète en confrontation.

L'analyse de cette modalité de recours délimite et éclaire la relation du formateur à la science.

2.3. Recontextualiser un savoir scientifique

2.3.1. Mettre en problème : Opportunité et Rigueur

Une demande de formation s'interprète à l'intérieur d'un champ théorique qui dépend d'une science de référence : « Quelle question poser qui tire le fil des connaissances utiles pour traiter cette demande ? » Réponse sous critère d'opportunité, c'est-à-dire concordance entre la proposition de formation et la perception par les demandeurs de son réinvestissement possible dans leur pratique. Critère aussi de rigueur, pour respecter à la fois la nature du savoir et le droit à l'information exacte. Satisfont à ces critères, les connaissances scientifiques qui éclairent aux yeux des formés, les raisons théoriques des choix pratiques permettant leur mise en application.

2.3.2. Recontextualisation opératoire

Sans donner dans la manie de conceptualisation gratuite, j'avancerais que l'enseignant se caractérise par la transposition didactique d'une discipline scientifi-

que et le formateur par la **recontextualisation opératoire de sciences humaines** ou de l'éducation. Par recontextualisation opératoire, on entendrait une opération complexe, s'exerçant dans la sélection de connaissances abstraites et leur réactivation dans le champ d'une pratique professionnelle.

2.3.2.1. Ce qui suppose :

- 1 - un certain nombre d'hypothèses portant sur les situations professionnelles où les personnes en formation devront réinvestir des connaissances.
- 2 - à partir de ces hypothèses, une sélection ou une réélaboration des connaissances abstraites en savoir-faire opérationnels.
- 3 - donc, le libre exercice « d'opérateurs » assurant les transactions entre connaissances abstraites et les hypothèses de réinvestissement en situation.

2.3.2.2 Quels opérateurs ?

On sait combien sont décisives, dans les résolutions de problème, l'invention ou la mobilisation « d'opérateurs ».

Or, il n'existe pas de répertoire type d'opérateurs assurant le passage entre le savoir savant et sa reconversion en savoir-faire professionnels : sans doute l'élaboration d'opérateurs relève-t-elle d'un travail de praticien, de son savoir-faire spécifique, significatif d'un type de savoir dégagé dans l'exercice d'une profession.

A la suite de beaucoup d'autres (Gagne 1976, d'Hainault 1977, Hameline 1979) nous avons, au CEPEC élaboré nos « opérateurs », situation, compétence, capacité, indicateurs, concepts-outils, qui permettent la construction d'un plan de formation. « Ces concepts-outils » fonctionnent en tension à l'intérieur d'un modèle qui assure le traitement des contenus d'origine scientifique en fonction de situations professionnelles où en s'inscrivant dans des comportements, ils deviennent opératoires. (Se reporter : Gillet, n° 85 oct. 86 de la **Revue Education Permanente**.)

2.4. Un exemple

2.4.1. Problématiser :

Une demande, un jour, sur ma table de travail, émanant de professeurs de 6^e : la mémoire.

L'offre de la connaissance scientifique est considérable depuis celle de la neurophysiologie jusqu'à la psychologie cognitive. Il faut choisir : quelles sont les situations professionnelles où les enseignants ont affaire avec la mémoire ? A quelle compétence intégrer des connaissances scientifiques pour accroître la qualité professionnelle et sous quelle forme les recontextualiser ?

Je traduis en compétence professionnelle : « Mes collègues pourront répondre à leur problème s'ils construisent des outils méthodologiques permettant à leurs élèves d'apprendre leurs leçons et d'en rappeler ce qui est pertinent dans des situations problèmes. »

Cette compétence professionnelle va devenir l'objectif de la formation

- Les connaissances scientifiques y interviendront comme ressources (non comme ayant leur fin en soi).

Les enseignants se formeront à l'instrumentation pédagogique au cours de l'action de formation qui devra déboucher sur la création de cet outil pour former leurs élèves, en mettant eux-mêmes en œuvre les opérateurs du modèle ; double recontextualisation.

2.4.2. Sélectionner

Les connaissances en neurophysiologie apparaissent peu opératoires dans ce contexte. En revanche, en psychologie de nombreuses informations sont disponibles : les systèmes de mémoire (mémoire sensorielle, mémoire à court terme, mémoire à long terme, oubli, mécanismes d'intégration, stratégies mnémoniques).

La définition de la compétence oriente aussi vers les stratégies de résolution de problème. (Lindsay, Norman. 1980).

Un article de Richard (1982) m'a alerté sur l'interaction des systèmes de mémoire et sur la schématisation.

2.4.3. Recontextualiser

Puis je présente le modèle d'instrumentation (cf. plus haut 2.3.2.2.).

1° Permettant aux enseignants la recontextualisation des connaissances par leur intégration, 2° dans l'outil méthodologique qu'ils construisent pour leurs élèves. (formation-production)

On choisit de définir la compétence pour les élèves de sixième en ces termes : « Apprendre une leçon de manière personnelle : à quelles actions efficaces donne lieu un cours bien appris ».

Le choix des capacités à développer (organiser son travail, distinguer l'essentiel, faire un plan d'action, évaluer son action, schématiser) est inspiré par les informations d'origine scientifique sur le fonctionnement de la mémoire. Ces informations seront retraduites, en s'intégrant aux capacités, en comportements observables. On formulera ceux-ci en des termes accessibles à l'élève de 6^e, (indicateurs). L'élève disposera donc d'un outil méthodologique qui va lui faciliter, sur ses stratégies d'apprentissage, un travail de « métacognition » ; en particulier par la production d'un schéma en forme d'arbre où il placera sur les racines un rappel des objectifs antérieurs, sur le tronc « le sujet » de la leçon, les branches, les idées, les feuilles, les exemples, etc.

Inutile de préciser que cet outil ne peut être efficace qu'employé avec l'adhésion des enfants et l'appui d'une structure d'accompagnement. (tutorat, études dirigées par exemple.)

III. - L'INSTANCE REFLEXIVE : PRODUIRE DU SAVOIR

Inscrire ces activités de recontextualisation dans le « paradigme » de l'action conduit à envisager, non sous l'angle de la science mais de la praxéologie, tout un secteur de l'action pédagogique. Je m'en suis largement expliqué. (Gillet. 1987)

« Certains métiers, à la fois suffisamment complexes et socialement importants, font l'objet d'une expérience assez ancienne et assez démultipliée pour avoir fait naître une véritable réflexion technologique ». (Daval. 1985. p. 490).

Les transactions, en effet, entre savoir savant et savoir empirique, pensée stratégique et pensée scientifique développent un espace original de réflexion et de création qui apparaît sous trois aspects.

3.1. Outils, séquences et projets

La didactique savante, (Chevalard, op. cit.) celle qui opère sous contrôle scientifique, s'organise à l'intérieur du paradigme Science ; de ce fait, subsiste, et par nature, la question de son intégration et mise en application dans les pratiques, domaines praxéologique, domaine du praticien. Espace irréductible et sans cesse renaissant. C'est là que s'élaborent des outils ; produits souvent empiriques de ces interactions entre science et pratique, ils sont mis en œuvre dans des conditions particulières à leurs auteurs. La plupart restent inconnus. Cependant des publications se consacrent à leur diffusion : **Cahier Pédagogiques**, communications dans les bulletins de différentes disciplines (maths, physique, français), **Dossier du CEPEC**. On peut ranger dans cette catégorie, projets d'évaluation, plans de formation, comme le **Guide pour l'évaluation** des PAE (Bollon, Figari, Delorme, 1986). Document représentatif de ce mouvement en double perspective : former des enseignants en produisant, avec eux, les outils à usage des élèves.

3.2. Une réflexion technologique

Création circulaire : outils, séquences et plans émanent d'une réflexion qui confronte apports scientifiques, opérateurs, perception des ressources-contraintes en situation, mais ils sont l'objet d'une réflexion sur les conditions même de leur production, ce qui constitue à proprement parler une **réflexion technologique**.

Ainsi s'élabore, au second degré, un savoir de l'activité pédagogique, didactique, qui est lui aussi productif, non plus d'outils, de séquences ou de plans, mais de techniques et de modèles pour la construction de ces outils, séquences et plans. La seconde partie de cet article en est une illustration. Cette réflexion répond moins à des critères de certitude qu'à des critères d'efficacité ou d'opportunité. Il ne s'agira pas tellement d'administrer la preuve démonstrative, opération, sans cesse remise en questionnement, mais pour le praticien « embarqué », selon l'expression de Durkheim, le propos sera plutôt de valider par l'épreuve des situations réelles : expérience en situation plutôt qu'expérimentation dans les conditions de la science.

Si je puis soumettre un modèle — comme c'est le cas — au crible de situations diverses, si d'autres en obtiennent des résultats, je dis que ce modèle apporte réponse — pour le moment — dans le champ de questions pour lesquelles il a été conçu. Sinon, il est à aménager en tenant compte des effets produits.

La mise en communication de petites unités de recherche « technologique » que sont les équipes naturelles des établissements ou de formateurs, permet peu à peu de stabiliser cette réflexion, en un savoir communicable.

Ce savoir des savoir-faire constitue pour l'essentiel un savoir praticien. Il est marqué par ces trois caractéristiques ; l'opportunité, le provisoire, l'évaluation des effets par l'obtention d'un niveau satisfaisant des résultats. Il est pertinent dans un champ micro-social, aussi peine-t-il à se généraliser.

C'est de ce savoir que j'ai jusqu'ici traité.

3.3. Accéder à la scientificité

Une démarche praticienne peut-elle rentrer dans le mouvement de la science ? Autrement dit, une pratique orientée vers les objectifs de l'action, peut-elle produire de la connaissance, aussi dans les conditions de la science ?

Où faut-il trouver d'autres modalités scientifiques qui permettraient, en même temps que l'on obtient des résultats pratiques, de faire avancer les connaissances ?

Aujourd'hui, la progression de la science n'est plus affaire individuelle, mais affaire d'équipes et de communautés savantes, et techniques, praticiennes.

On observe, en sciences de l'éducation, de nombreux exemples de chercheurs et praticiens travaillant en équipes dans des conditions de classes quotidiennes : les uns apportent les ressources d'une méthodologie, les hypothèses, les autres mettent en œuvre le protocole, participent à la discussion des résultats.

Peut-on suggérer que des praticiens puissent être à même, à partir de leurs connaissances empiriques et de leur intuition, de proposer des objets de recherche et solliciter pour les mener à bien le concours technique de scientifiques ?

Si certains praticiens, soucieux de rigueur accrue, voulaient introduire des méthodes quantitatives ou qualitatives, plus fines que la validation à l'indice « satisfaisant » dont j'ai traité plus haut, quel type de savoir serait produit ?

C'est un projet à développer en éducation, puisque la construction de modèles opératoires rigoureux a consacré comme sciences des pratiques professionnelles telles que la gestion,...

Mais sommes-nous si sûrs que cela de notre définition de la science ?

Pierre GILLET

Docteur 3^e cycle en Sciences de l'Éducation
Formateur au C.E.P.E.L. de Lyon

Notes bibliographiques

- ASTOLFI (J.P.), GIORDAN (A.), al. — **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?** Paris. PUF, 1978.
- ASTOLFI (J.P.) — Analyse des représentations en sciences expérimentales. **Revue Française de Pédagogie** n° 68, 1984, pp. 15-25.
- CHEVALARD. — **La Transposition didactique.** Paris. La Pensée Sauvage, 1985.
- BOLLON (A.), DELORME (C.), FIGARI (G.) — Du projet éducatif au projet d'évaluation, exemple de PAE. **Education Permanente**, n° 86, déc. 1986.
- DAVAL. — **Encyclopedia Universalis.** T. 18, 1985.
- D'HAINAULT (L.). — **Des fins aux objectifs de l'éducation.** Paris, Nathan, 1977.
- GAGNE (R.M.). — **Les principes fondamentaux de l'apprentissage.** HRW, 1976.
- GILLET (P.). — **Pour une pédagogie.** Paris, PUF, 1987. — Utilisation des objectifs en formation. **Education permanente**, n° 85, oct. 1986, pp. 17-37.
- GIORDAN (A.). — **Une pédagogie pour les sciences expérimentales.** Paris, le Centurion, 1978.
- HAMELINE (D.). — **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.** Paris, ESF, 1979.
- KUHN (T.). — **La structure des révolutions scientifiques.** Paris. Flammarion, champs, 1983.
- LINDSAY-NORMAN. — **Théorie de l'information et comportement humain.** Montréal. Paris, Etudes Vivantes, 1980.
- RICHARD (J.F.). — Mémoire et résolution de problème. **Revue Française de Pédagogie**, n° 60, août-sept. 1982, pp. 9-17.

Annexe

APPRENDRE UNE LEÇON. EN CONTROLANT SON TRAVAIL, DE MANIÈRE A POUVOIR SE LA RAPPELER POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

1. Organiser son travail.

- consulter son cahier de bord
- prévoir la ou les dates d'apprentissage
- prévoir le moment de la journée
- avoir le matériel au moment prévu pour apprendre sa leçon
- choisir un lieu qui convient

2. Distinguer l'essentiel

- pouvoir se dire à l'avance le sujet de la leçon
- exprimer à l'avance ce que l'on sait déjà au sujet de la leçon

3. Saisir des ensembles

- lire la leçon une fois
- retrouver sur la fiche de programmation les objectifs qui correspondent au sujet de la leçon
- après une première lecture, souligner les mots clés et les mots non compris

4. Conduire son action

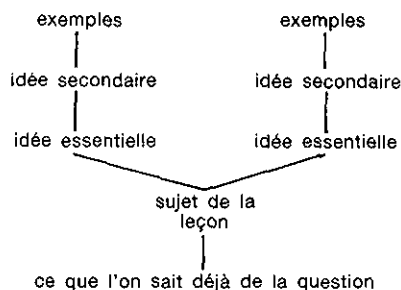
- si je suis un visuel, je fais des schémas, j'écris ma leçon
- si je suis un auditif, je lis à haute voix

5. S'évaluer

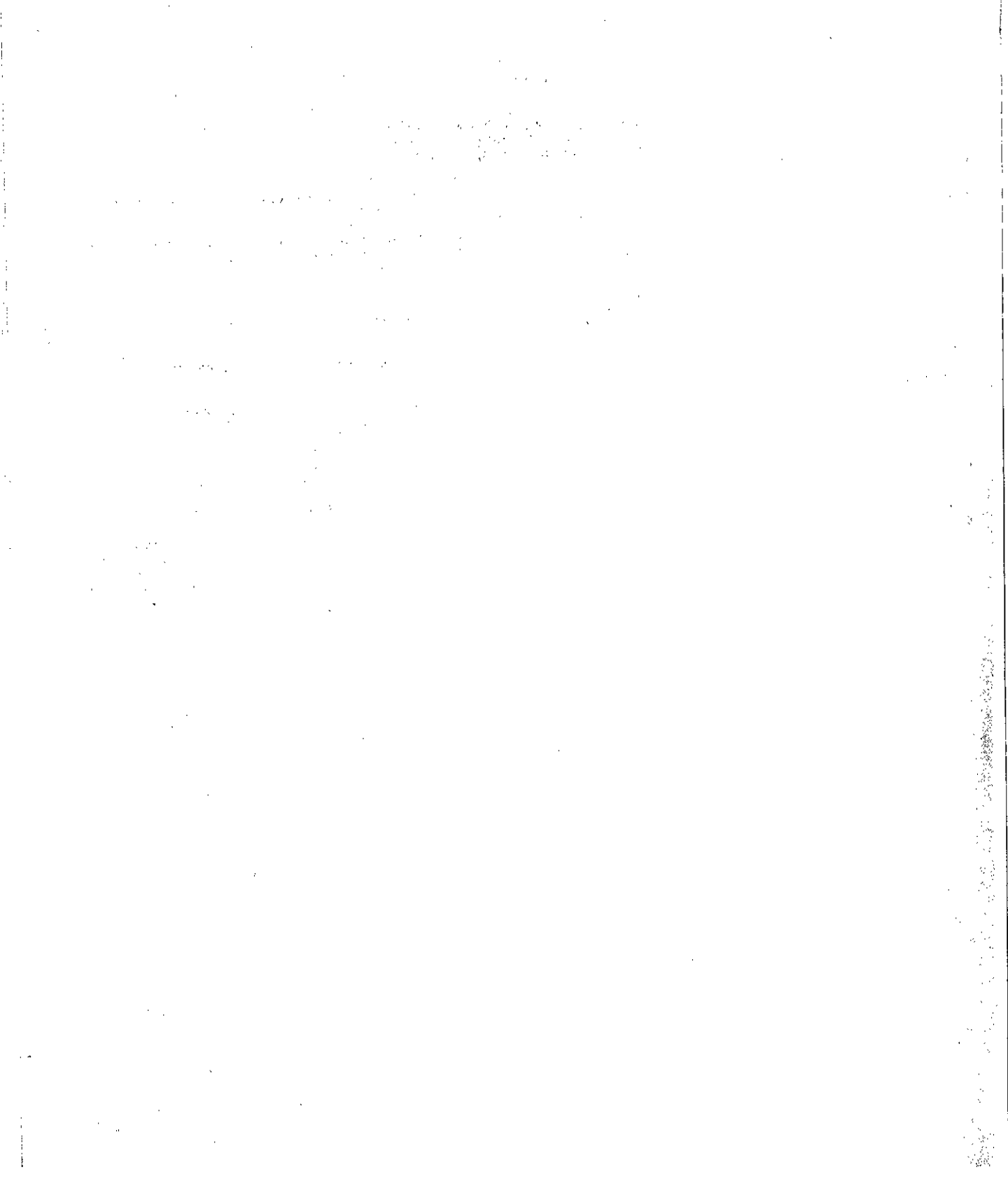
- se poser des questions sur ce que l'on vient de dire ou de copier
- écrire ou réciter à quelqu'un le contenu de la leçon (camarades, parents)

- reformuler avec ses mots devant une personne compétente
- faire des exercices d'application
- détecter les problèmes
- si problème, trouver ou chercher la solution (doc., aide d'un adulte, d'un camarade, soutien)
- reprendre l'apprentissage

6. Schématiser



DARQ A.
DUMONT M.
GILLET P.
TOINARD N. et alii



SUMMARIES

The teachers**HUBERMAN (Michael). — Phases of teaching career.**

« Life-cycle » research has come of age as a scientific field of study, and we are now seeing a raft of work in this field, including work on the professional biographies of teachers. This article, reporting on a large-scale interview study (n = 160), traces the career trajectories of Swiss secondary-school teachers. In the trajectories of older teachers, the last phase represents a clear « pulling back », a disengagement from many aspects of school life. In trying to predict whether such a disengagement is serene or bitter, discriminant analyses were run on the older teachers. It turns out that relatively easy, positive beginnings, along with a sustained interest in instructional effectiveness at the classroom level, are the best predictors of career satisfaction.

GUGLIELMI (Jean). — Stories of professional lives and training.

The teaching staff's continuous training was instituted in 1982. Originally it was set up chiefly by individual needs and requires researches intended to identify the different factors and causes of variations likely to influence it. Besides important investigations such as Bourdoncle and Lombroso's, we are proposing « focussing effects » upon stories of professional lives.

TOCHON (François). — What are teachers thinking about their planning.

The paper presents findings in cognitive psychology on teachers' planning. This new field in descriptive research proves didactic models of formation to be inadequate in regard to classroom practices. Teachers function thanks to the interiorisation of previous plans into routines. They currently filter new knowledge through reception structures which proceed to the didactic transposition of informations. Cognitive plans generated by this inner frame organize routines interactively with the field and allow improvisation to be produced, which means adaptation of didactic structures to the ever moving reality of classroom practice. Further models of formation should take into account field realities to structure flexible didactic frames involving interactional adaptation.

**EHRlich (Stéphane). — A study on the failure of pupil's functioning.**

8-9 year old children were trained in several trials on three different tasks : reading-comprehension followed by questions, additions and subtractions, solving of simple arithmetic problems. The objective (o) assigned to each pupil is adapted to his momentary ability (A). It is shown that most pupils improve their performance from one trial to another when (o) is just barely beyond (A). On the contrary, lower performance is observed when (o) becomes too high in relation to (A). This decrease can be interpreted as an effect of discouragement linked to an excessive expectancy. Interindividual variations in abilities and reactions to excessive expectancy are important in a class. There results a great difficulty in optimizing pupil's functioning on the basis of a common teaching programme.

HADJI (Charles). — Elements for a model of formation/evaluation articulation.

The necessity today everywhere affirmed, to evaluate chiefly teachers' formation makes more pressing a methodological effort to precise the elementary rules of a proceeding for evaluating training actions. Propositions are expected for a model of formation/evaluation articulation considering the complex formation and evaluation scheme in order so to set down correctly the problem of the drawing up of an evaluation system.

DULOT (Alain). — The renovation of French « colleges » : from utopianism to pragmatism ?

The challenge of mixed-ability classes — the consequence of establishing the same school for everybody — has made it inevitable to transform the « 1st cycle » (middle school) and the way it is run. Such is the aim of the renovation of French « collèges » which started in 1984 and is now being widespread. Its contents vary from one school to the other but, under various forms, it tends to promote educational methods adapted to every child's abilities. The survey given here and elaborated from studies made for the Ministry of Education by the General Inspectors, shows the pros and cons. Through the recorded evolution, ranging from the enthusiastic « pioneers » to the mere undertaking of simple actions, it shows what has been achieved, what has been successful and what is yet uncertain in this experiment still on its way.

POURTOIS (Jean-Pierre) and DESMET (H). — Familial education.

This is a non exhaustive survey of our knowledge about present researches, epistemological and conceptual trends in familial education. Partial findings let us expect the drawing up of such a scientific proceeding as to study these multifaced phenomenon.

ARTICLES

Analyses des tâches de l'élève	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
AUDIGIER (Fr.). — Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
AUDIGIER (Fr.). — Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
AUDIGIER (Fr.), BASUYAU (Cl.). — Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et 6°	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
BASTIEN (Cl.). — Préface : Analyses des tâches de l'élève : compréhension, planification et auto-contrôle	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
BAUTIER-CASTAING (C.), ROBERT (A.). — Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques	n° 84, juil.-août-sept. 1988
BRISSIAUD (R.). — De l'âge du capitaine à l'âge du berger	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
CHAMBON (A.), PROUX (M.). — Zones d'Education Prioritaires : un changement social en éducation ?	n° 83, avril-mai-juin 1988
Changements (Des) dans le système éducatif	n° 83, avril-mai-juin 1988
DAVOUS (D.) & al. — Etude chimie-médecine : les modifications possibles d'un cursus universitaire	n° 84, juil.-août-sept. 1988
DELHAXHE (A.). — Ce que pensent les institutrices de l'approche fonctionnelle de l'écrit à l'école maternelle	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
DEROUEZ (J.-L.). — Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)	n° 83, avril-mai-juin 1988
DREVILLON (J.). — Reconnaissance d'une situation-problème et fonctionnement cognitif	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
DUMONT (A.). — Quelle(s) méthode(s) pour l'enseignement expérimental de la chimie (1 ^{er} cycle universitaire)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
Enseignement (L') de l'histoire, géographie, sciences sociales	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
Enseignement des mathématiques et des sciences	n° 84, juil.-août-sept. 1988
ESCARABAJAL (M.-Cl.). — Schémas d'interprétation et résolution de problèmes arithmétiques	n° 82, jan.-fév.-mars 1988
ESTEVE (J.-M.), FRACCHIA (A.F.B.). — Le malaise des enseignants	n° 84, juil.-août-sept. 1988
GARCIA (J.-F.), REMIGY (M.-J.), IGERSHIM (J.). — Caractéristiques extrascolaires d'une population d'élèves de 6°. Analyse de correspondances	n° 83, avril-mai-juin 1988
GOMBERT (J.-E.), FAYOL (M.). — Auto-contrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
HENRIOT VAN ZANTEN (A.). — Les ressources du « local ». Innovation éducative et changement social dans les ZEP	n° 83, avril-mai-juin 1988
HOUDEBINE (J.), JULO (J.). — Les élèves en difficulté dans le 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire : pour une intervention didactique différenciée	n° 84, juil.-août-sept. 1988
JOHSUA (S.), DUPIN (J.-J.). — Ambiguïtés du fonctionnement de l'enseignement de la physique au collège	n° 84, juil.-août-sept. 1988

**INDEX DES ARTICLES,
NOTES DE SYNTHÈSE
NOTES CRITIQUES
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PÉDAGOGIE
EN 1988**

Par ordre
alphabétique
d'auteurs

Lecture et expression	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
LEONARD (F.). — Les conditions d'acquisition d'une nouvelle connaissance	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
MARGAIRAZ (D.). — L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
PINCON CHARLOT (M.), RENDU (P.). — Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants	n° 83, avril-mai-juin 1988
REVAZ (Fr.), BRONCKART (J.-P.). — Mesurer la lisibilité : une approche typologique	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
RICHARD (J.-F.). — Les activités de planification chez l'enfant ..	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
ROBERT DUFOUR (D.). — L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation	n° 84, juil.-août-sept. 1988
SOUSSAN (M.). — Vie scolaire : approche socio-historique	n° 83, avril-mai-juin 1988
SUBLET (Fr.), PRETEUR (Y.). — Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
TESSIER (G.). — La créativité verbale chez l'enfant : approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
VIVIER (J.). — Avant-Propos : analyses des tâches de l'élève : compréhension des notions, planification et auto-contrôle	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
VIVIER (J.). — La tâche de l'élève et l'auto-contrôle	n° 82, janv.-fév.-mars 1988

NOTES DE SYNTHÈSE

BOHM (W.), SOETARD (M.). — L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante	n° 84, juil.-août-sept. 1988
COULON (A.). — Ethnométhodologie et éducation	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
GOMBERT (J.-F.). — La conscience du langage à l'âge préscolaire	n° 83, avril-mai-juin 1988

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

GARASSINO (R.). — Evaluation des effets de la formation sur la rénovation des établissements scolaires	n° 84, juil.-août-sept. 1988
--	------------------------------

NOTES CRITIQUES

Art (L') et la science de l'enseignement (M. Postic)	n° 83, avril-mai-juin 1988
BARTH (B.-M.). — L'apprentissage de l'abstraction (PH. Meirieu)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
BRONCKART (J.-P.). — Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement (M. Charolle)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
BRU (M.). — Où va la pédagogie du projet (Fr. Cros)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
BRUNER (J.). — Comment les enfants apprennent à parler (E. Nonnon)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
BRYANT (P.), BRADLEY (L.). — Children's reading problems : psychology and education (L. Sprenger Charolles)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
CHANCE (P.). — Thinking in the classroom : a survey of programs (G. Lefort)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988

CHAPOULIE (J.-M.). — Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne (R. Bourdoncle)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
CHARBONNEL (N.). — L'impossible pensée de l'éducation : sur le Wilhelm Meister de Goethe (M. Soëtard)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
CHARLOT (B.). — L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale (J. Lamoure & L. Legrand)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
CLANCHE (P.). — L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre (Cl. Lelièvre)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION. — Où va l'université ? (J. Lamoure-Rontopoulou)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
CORIAM (A.). — Les enfants surdoués : approche psychodynamique et théorique (J.-Ch. Terrassier)	n° 83, avril-mai-juin 1988
CRESAS. — On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs (L. Not)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
DELAIRE (G.). — Le chef d'établissement : pratique de la fonction (D. Cormier)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
DELHAYE (G.), POURTOIS (J.-P.), STURBOIS (G.). — Les acteurs de l'avenir : les défis d'ouvriers, de techniciens et d'ingénieurs au sortir de l'école (J. Hédoux)	n° 83, avril-mai-juin 1988
DOUET (B.). — Discipline et punitions à l'école (J. Contou)	n° 83, avril-mai-juin 1988
DUBAR (Cl.) & al. — L'autre jeunesse des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation (G. Malglaive)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
DUFRASNE (Cl.). — Les associations de cursus et leurs adhérents (M. Bernard)	n° 83, avril-mai-juin 1988
Enseignement (L') du cinéma et de l'audiovisuel (G. Jacquinot)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
ESTABLET (R.). — L'école est-elle rentable ? (M. Duru-Bellat)	n° 83, avril-mai-juin 1988
GILLET (P.). — Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien (J.-Cl. Filloux)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
GIORDAN (A.), VECCHI (G. de). — Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques (A.-M. Drouin)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
HAMPEL (R.-L.). — The last little citadel : American High Schools since 1940 (R. Goldstein)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
HUGHES (M.). — Children and number : difficulties in learning mathematics (M. Fayol)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
HUTEAU (M.). — Style cognitif : la dépendance-indépendance à l'égard du champ (G. Tourette)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
IMBERT (P.). — Pour une praxis pédagogique (D. Hameline)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
Introuvable (L') relation formation-emploi : un état des recherches en France (J. Lamoure)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
KILCHER HAGEDORN (H.), OTHENIN-GIRARD (Ch), WECK (G. de). — Le savoir grammatical des élèves (M. Fayol)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
LA GARANDERIE (A. de). — Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre (A. Moyne)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
LANG (B.), MARLAND (M.). — New directions in Pastoral care (M. Nouvelot-Gueioul)	n° 84, juil.-août-sept. 1988

LAUTREY (J.). — Classe sociale, milieu familial, intelligence (J.-Cl. Chamboredon)	n° 83, avril-mai-juin 1988
LESOURNE (J.). — Education et société : les défis de l'an 2000 (M. Duru-Bellat & J. Lamoure-Rontopoulou)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
MEIRIEU (Ph.). — Apprendre... oui, mais comment ? (L. Legrand)	n° 83, avril-mai-juin 1988
MITTER (W.). — Schule Zwischen Reform und Krise (P. Emy) ...	n° 84, juil.-août-sept. 1988
MOLLO-BOUVIER (S.). — La sélection implicite à l'école : pratique du discours et discours de la pratique (J.-M. Berthelot)	n° 83, avril-mai-juin 1988
NOT (L.). — Enseigner et faire apprendre (M. Bru)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
PLAISANCE (E.). — L'enfant, la maternelle, la société (J.-Cl. Chamboredon)	n° 83, avril-mai-juin 1988
POCHET (C.), OURY (F.), DURY (J.). — « L'année dernière, j'étais mort... », signé Miloud (N. Mosconi)	n° 83, avril-mai-juin 1988
PROST (A.). — L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980 (E. Plaisance)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
RAUCH (A.). — Vacances et pratiques corporelles (O. Reboul) ..	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
RUMELHARD (G.). — La génétique et ses représentations dans l'enseignement (V. Host)	n° 84, juil.-août-sept 1988
Scènes de chasse à l'emploi (P. Dupont)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
SCHIFF (M.), LEWONTIN (R.). — Education and class : the irrelevance of 10 genetics studies (F. Aubret)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
SPINDLER (G. & L.). — Interpretive Ethnography of Education (A. Henriot Van Zanten)	n° 83, avril-mai-juin 1988
VEZIN (L.). — Communication des connaissances et activités de l'élève (G. Lefort)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
VIAL (J.). — Les vocations et l'école (P. de Loye)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
VIALLET (Fr.). — L'ingénierie de la formation (G. Le Boterf)	n° 82, janv.-fév.-mars 1988
VIGARELLO (G.). — Une histoire culturelle du sport (J.-P. Clément)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988
VIGARELLO (G.). — Le propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Age (S. Mollo-Bouvier)	n° 83, avril-mai-juin 1988
WALLON (H.), LURCAT (L.). — Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant (R. Lepez)	n° 84, juil.-août-sept. 1988
ZAY (J.). — Souvenirs et solitude (A.-M. Chartier)	n° 85, oct.-nov.-déc. 1988

TARIFS

(au 1^{er} janvier 1989)

Abonnement annuel (4 numéros)

France **163 F TTC**

Etranger **192 FF** (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro **44 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 :

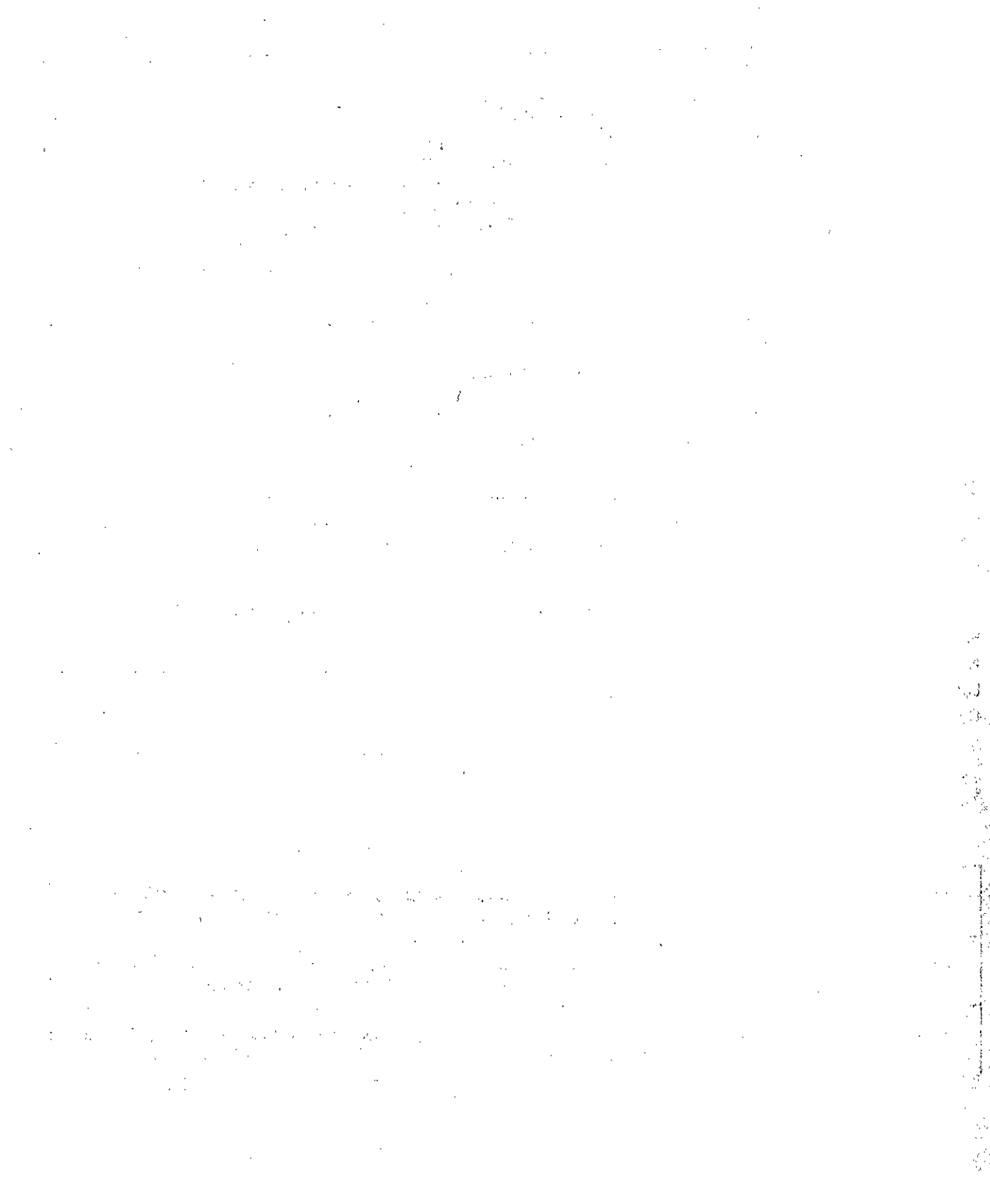
Date

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.



**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
N° 15**

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Dialectique de lecture en formation permanente
par Gaston Pineau 7

Itinéraires de recherche

Chemin de recherche
par Jean-Marie Barbier 21
Un itinéraire de recherche : de la pratique à la théorie et retour
par Guy Jobert 39

Chemins de praticiens

Chemins de praticiens : présentation
par Jean Hassenforder 55
Savoirs et pratiques : quelques allers et retours
par Georgette Pastiaux-Thiriart 57
Recherches lectures et pratiques pédagogiques
par Françoise Ropé 65

Repères bibliographiques

La formation continue et l'entreprise
par Annie Bireaud 71

Communication documentaire

*Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des ensei-
gnants et des formateurs*
par Raymond Bourdoncle, Georges Adamczewski,
Claude Lessard, Françoise Ropé et Michèle Tournier 101
*Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les
collèges*
par Christian Gambart 117
Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?
par Christiane Étévé, Jean Hassenforder, Odile Lambert-Chesnot

Innovations et recherches à l'étranger

A la recherche de l'école efficace
par Nelly Rome 133

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 141
Soutenances de thèses : Paris et Régions (1987) 183
Summaries 189

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

Service d'histoire de l'éducation

Marie-Madeleine COMPERE, Dominique JULIA

LES COLLÈGES FRANÇAIS (16e-18e siècles)

T.2 : France du Nord et de l'Ouest

Le Répertoire des collèges que présentent Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia restitue avec précision l'histoire institutionnelle de chaque établissement, de sa naissance à la Révolution. Il rend compte de son fonctionnement social et de son orientation pédagogique. Il rassemble toutes les informations disponibles sur leur personnel et leurs effectifs et décrit le matériau documentaire conservé.

Ce volume, qui couvre les 27 départements du Nord-Ouest de la France, succède à un premier, consacré à la France du Midi (44 départements), paru en 1984. Deux autres volumes compléteront ce répertoire : l'un sur la France de l'Est (18 départements) et l'autre sur Paris.

"L'acte de naissance d'une nouvelle façon d'éclairer le champ historique : un guide de recherche, mais à l'échelle nationale, un guide intellectuel et pas seulement administratif, et un guide qui délimite et balise avec précision son territoire. Ce travail admirable sera aussi une mine de renseignements et de références pour tous les chercheurs, quel que soit leur domaine." (Revue d'histoire moderne et contemporaine).

1 vol. de 710 p. Prix : 350 F.

Institut national de recherche pédagogique

1988

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

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1988, XXIX-4

ISBN 2-222-96493-8

SOCIABILITÉ ET ACTION COLLECTIVE

**Amicales et syndicalisme
des cadres**

Guy GROUX

**Mouvements sociaux
et action politique**

Didier LAPEYRONNIE

**Sociabilités :
le travail et le quartier**

Claire BIDART

★

**D'un collège à l'autre :
le déroulement de la scolarité**

Marie DURU-BELLAT,
Alain MINGAT

**L'aéronautique civile,
un marché fermé**

Lucien LAVOREL

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 1989 : L'abonnement (4 numéros) France 265 F
Etranger 320 F

Vente au numéro :

Par correspondance : Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Armand.
75015 Paris. Tél. : (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F.
A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris.
Tél. : (1) 43.26.56.11.

Tarif 1989 : Le numéro 84 F

