

REVUE FR

ANÇ

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 87 - AVRIL-MAI-JUIN 1989

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

# 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'Education nationale.*

Michel DEBEUVAIS, *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<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT-JAMATI, *professeur de sociologie de l'éducation, Université de Paris V.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

M<sup>me</sup> 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<sup>lle</sup> 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.

---

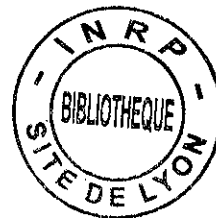
# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*“ 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. ”*

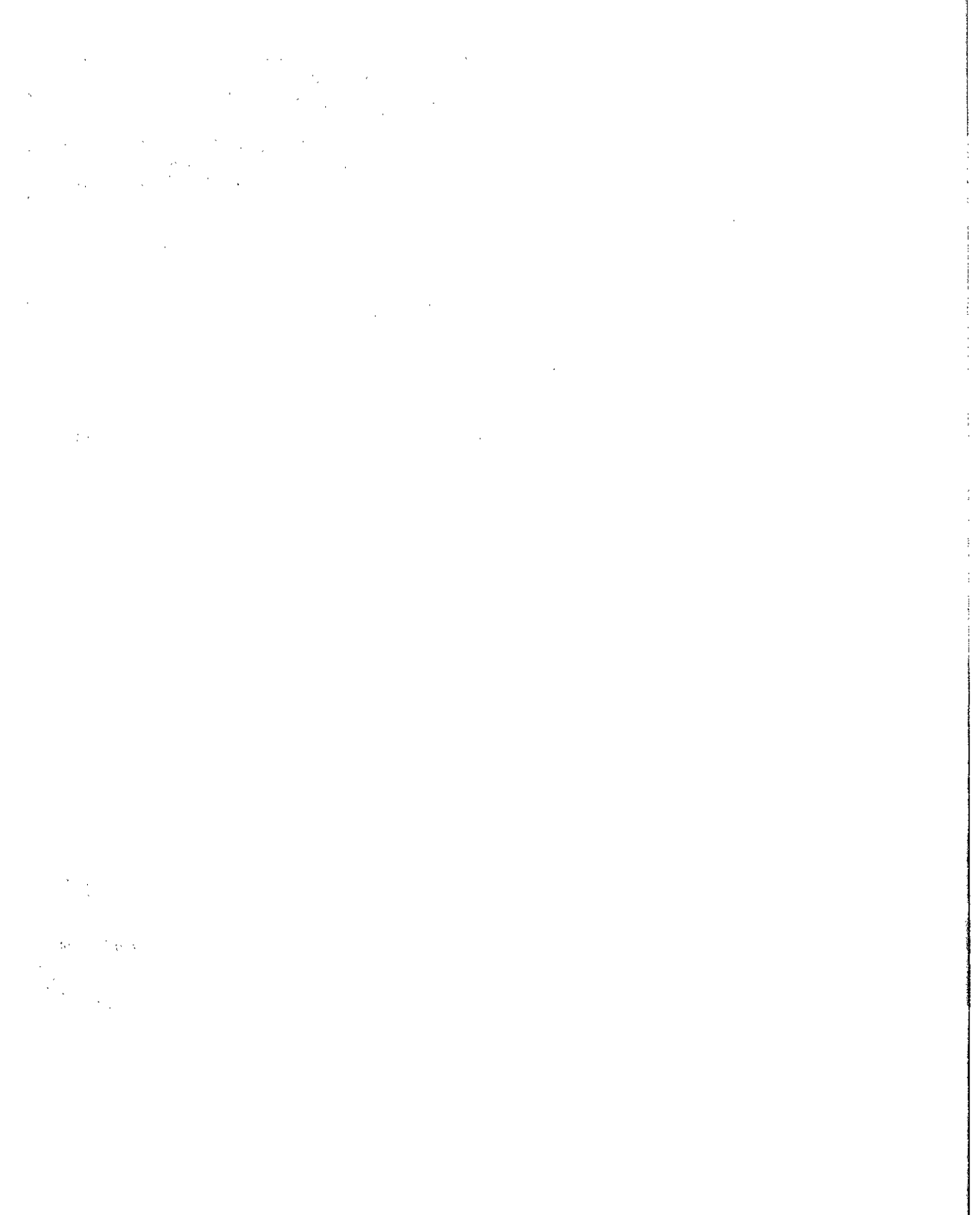
*Gaston BERGER*

*“ L’Homme moderne  
et son éducation ”*

N° 87 - AVRIL-MAI-JUIN 1989



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



---

**SOMMAIRE**

---

**ARTICLES****Education artistique**

- M. Chanteux Les pratiques des enseignants en arts plastiques p. 5
- H. Londeix Pratiques et conceptions des enseignants du premier degré en arts plastiques p. 15
- Fr. Morin et M. Tardy La perception de l'enseignement des arts plastiques par des élèves de 3<sup>e</sup> p. 33

**Technologie de l'éducation**

- J. Tatin Réflexions sur sept ans d'utilisation d'EAO p. 45
- Ch. Montandon Injonction paradoxale et réorganisation cognitive : apprendre librement à programmer en Logo p. 51



- J. Filloux Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique p. 59

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- L. Sprenger Charolles L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approches psycho-linguistiques p. 77

**NOTES CRITIQUES**

Cresas : Vers une pédagogie du contrat (débat autour d'un livre, par D. Hameline et E. Plaisance) — Avalos (B.), Teaching children of the poor (par M. Proux et E. Weysand) — Dumazedier (J.), Révolution culturelle du temps libre (par J. Hédoux) — Ferreiro (E.) et al., Lire, écrire à l'école (par J. Fijalkow) — Mehan (H.) et al., Handicapping the handicapped (par A. Coulon) — Nisbet (J.) and Shucksmith (J.), Learning strategies (par J. Berbaum) — Pemartin (D.) et Legrès (J.), Les projets chez les jeunes (par J. Guichard) — Sampaio da Novoa (A.), Le temps des professeurs (par M. Crubellier) — Vermes (G.), Vingt cinq communautés linguistiques de la France (par A. Chervel).

p. 107

**ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

p. 133

**RÉSUMÉS**

p. 135

11-11-11 11:11:11

11-11-11

11-11-11 11:11:11 11-11-11 11:11:11

11-11-11 11:11:11 11-11-11 11:11:11

11-11-11

11-11-11 11:11:11 11-11-11 11:11:11

11-11-11 11:11:11 11-11-11 11:11:11

11-11-11 11:11:11 11-11-11 11:11:11

11-11-11

11-11-11

## LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN ARTS PLASTIQUES

Contribution à leur description  
en CM2 et en 6<sup>e</sup>

Par Magali CHANTEUX

*Dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire, les arts plastiques sont observés comme discipline d'enseignement au niveau de l'école primaire, au CM2 et en 6<sup>e</sup> à l'entrée au collège. Peut-on parler de contrat didactique pour cette discipline ? Comment les enseignants conçoivent-ils une séance d'Arts plastiques ? En quoi leurs représentations déterminent-elles des mises en œuvre d'enseignement différentes ? A travers les résultats de la recherche, s'éclaire un certain nombre de questions sur cette discipline encore jeune et héritière des traditions du dessin.*

Les arts plastiques, en tant que discipline d'enseignement général, ont participé à une recherche interdisciplinaire dans le cadre du programme des recherches menées par le département des Didactiques et Enseignements généraux à l'Institut National de la Recherche Pédagogique.

Intitulée « Articulation Ecole/Collège », cette recherche, conduite par Jacques Colomb, donnait pour la première fois à la discipline Arts plastiques, l'opportunité

d'une analyse des pratiques et l'occasion d'un bilan nécessaire après une douzaine d'années d'existence institutionnelle (1).

Le caractère novateur de la recherche, interdisciplinarité et cadre de référence didactique, confère aux résultats un intérêt double pour l'enseignement des arts plastiques : mettre à jour l'état « moyen » de cet enseignement au niveau du CM2 et de la 6<sup>e</sup>, évaluer l'écart entre les pratiques et les objectifs disciplinaires actuels.

### Présentation rapide de la recherche.

La recherche AEC a pour objectif la description fine des différents types de contrats fonctionnant au CM 2 et en 6<sup>e</sup> et d'en observer l'évolution. De plus, elle vise à mesurer les effets de contrats sur les résultats des élèves au moment du passage de l'école au collège.

De quels contrats s'agit-il ?

D'une façon tout à fait nouvelle lors de la mise en place de cette étude, l'équipe de recherche a choisi d'analyser le passage CM2/6<sup>e</sup> d'un point de vue didactique, c'est-à-dire, pour reprendre l'expression d'Yves Chevillard (2) que « l'objet d'étude est le **système didactique** formé par trois éléments : l'enseignant, les élèves le savoir et la relation ternaire qui les lie (3) ».

Guy Brousseau avait introduit les concepts de **contrat didactique** et de **situation didactique** : « Nous appelons contrat didactique l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître (4). »

A partir du concept de contrat didactique, la recherche AEC permet d'introduire le concept de **contrat disciplinaire** : « ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître, dans une discipline au cours de l'année scolaire (5). » L'évolution des contrats disciplinaires entre CM2 et 6<sup>e</sup> serait un facteur explicatif de la réussite ou de l'échec des élèves lors de la transition école/collège.

Deux études complémentaires ont été menées : une étude transversale analysant les représentations des enseignants, une étude longitudinale permettant de décrire les types de contrats disciplinaires existant en CM2 et en 6<sup>e</sup>, d'observer le système d'évolution entre les deux niveaux, d'observer les effets sur les élèves.

Nous ne pouvons présenter ici l'ensemble des outils utilisés, ni décrire les méthodes de traitement des données. Trois rapports (7) sont parus qui apportent toutes les informations précises sur l'aspect méthodologique de

cette recherche, son déroulement, ses résultats dans les cinq disciplines concernées. Dans le cadre de cet article, nous apporterons une contribution à la connaissance des représentations des enseignants sur les arts plastiques et leur enseignement ; nous présenterons une description des pratiques des enseignants s'appuyant sur l'ensemble des éléments et des résultats de la recherche pour cette discipline.

Rappelons que l'approche didactique en arts plastiques n'est pas usuelle ni familière. C'est avec beaucoup de modestie que nous avons travaillé ce nouveau domaine, aidés en cela par l'exigence interdisciplinaire qui obligeait à mettre à l'épreuve les concepts didactiques dans l'utilisation qui peut en être faite en arts plastiques.

## LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Le premier questionnaire de l'étude transversale est composé de deux séries de questions portant sur les caractéristiques des enseignants d'une part, sur leurs opinions concernant les objectifs généraux de l'école, la réussite et l'échec scolaire... d'autre part. Ce questionnaire s'adresse à 1 423 enseignants (602 instituteurs, 821 professeurs de collège dont 73 professeurs d'arts plastiques.)

### Les professeurs d'arts plastiques parmi les enseignants

A travers ce questionnaire, les professeurs d'arts plastiques se différencient légèrement de l'ensemble des enseignants. Ils apparaissent à la fois **plus centrés sur leur discipline** (ils participent moins à des réunions, font peu de stages autres que disciplinaires, lisent moins les textes et programmes autres que ceux des Arts plastiques...) tout en étant **plus ouverts sur l'extérieur** (ils introduisent volontiers des thèmes de discussion extra-scolaires, ont plus que les autres des activités hors l'école dans le cadre culturel, rejettent l'échec sur l'inadaptation des contenus et de la structure du système). Leurs opinions les décrivent comme « du côté de l'élève » (8) plus que de l'école : les relations avec les élèves sont plus importantes que les programmes, les besoins et intérêts des élèves sont pris en compte, l'autonomie des élèves est un objectif qu'ils se fixent. C'est essentiellement dans une sorte de mise en cause du système scolaire comme inadapté aux élèves d'aujourd'hui que les professeurs d'Arts plastiques se séparent de l'ensemble des enseignants interrogés, instituteurs et professeurs. Le statut institutionnel des arts plastiques, l'inscription dans l'enseignement général (faible horaire, solitude du plasticien toujours le seul de sa discipline dans un collège, peu de poids décisionnel...) sont déterminants dans l'isole-

ment qui explique en partie cette centration sur la discipline .

### Instituteurs et professeurs face aux arts plastiques

Le second questionnaire porte sur la discipline d'enseignement. En arts plastiques, il s'organise autour de trois pôles, les objectifs généraux et les activités pratiquées, l'organisation pédagogique et la gestion du temps, le rapport à la production plastique et l'évaluation.

A l'école et au collège les arts plastiques sont mis en place officiellement d'une manière différente (textes et programmes, horaire, enseignant, statut disciplinaire.) Les réponses des enseignants minimisent nettement ces différences.

De même, apparaît un consensus entre instituteurs et professeurs d'Arts plastiques dans les réponses sur les objectifs et les activités. **Pour l'ensemble des enseignants interrogés, les arts plastiques permettent de développer la créativité, d'ouvrir à des formes d'expression non verbales et donnent une formation esthétique.** On retrouve là des représentations sur la discipline étayées par les textes en vigueur au moment de la recherche et par les ouvrages parus dans le domaine de l'édition scolaire. Les activités qui correspondent à l'image des Arts plastiques sont « faire de la peinture » et « faire du dessin » : elles sont citées en premier et s'inscrivent nettement dans une compréhension traditionnelle de la discipline.

Mais au-delà de ce discours général, **les instituteurs** associent ce qui est spécifique aux arts plastiques à un caractère d'équilibrage de la discipline par rapport aux autres matières enseignées, dans ce qu'elle apporte de travail sur le sensoriel, le manuel, dans son caractère créatif et récréatif, voire ludique et de détente. **Les professeurs de 6<sup>e</sup>**, au contraire, insistent sur le caractère spécifique de la formation plastique dans l'acquisition de connaissances du domaine du visible, dans la prise de conscience des démarches, dans la formation culturelle, leurs choix inscrivent les arts plastiques dans un cadre de **formation générale**.

Le rapport au produit (ce que réalise l'élève) dans la production plastique reste, pour l'ensemble des enseignants interrogés, déterminé par une vision traditionnelle : instituteurs et professeurs respectent un schéma de production (esquisse, étapes, mise en couleurs, exécution définitive, programmation) relevant plus des arts appliqués que des arts plastiques tels qu'ils sont conçus aujourd'hui. De plus, tous s'accordent sur le fait que l'élève doit aboutir à un résultat « fini » (et plutôt pour des raisons morales que pédagogiques ou artistiques.)

L'organisation pédagogique et l'évaluation différencient fortement les instituteurs et les professeurs. Les



instituteurs n'ont pas d'organisation pédagogique à long terme pour les arts plastiques et n'évaluent pratiquement pas les travaux en mettant en avant la nature même des activités plastiques telles qu'ils la conçoivent : liberté, spontanéité et expression individuelle ; celles-ci ne sont pas compatibles avec une organisation pédagogique ni avec une évaluation. Les professeurs ont pour la plus grande majorité d'entre eux, une organisation pédagogique à moyen et long termes. De manière quasi systématique, les travaux sont évalués ; ils sont collectivement confrontés, l'objectif étant l'apprentissage de la critique ; ils sont notés pour valoriser le travail et la démarche de l'élève et lui permettre de se situer.

### **Contribution à une typologie des représentations des enseignants**

La classification hiérarchique ascendante établit 6 groupes de représentations. Il est intéressant de noter que les résultats corroborent ceux de l'enquête menée par Hervé Londeix à l'école primaire (9).

Les arts plastiques y apparaissent peu comme discipline d'enseignement mais comme activité pour laquelle l'hypothèse serait que la mise en contact et le fait de « faire » sont suffisants pour apprendre.

Nous indiquerons pour chaque type de représentations le nombre de professeurs et d'instituteurs qu'il regroupe.

- Les arts plastiques sont perçus comme **éveil esthétique**. Les représentations des enseignants s'organisent ici autour du respect des valeurs et traditions de l'école ; les arts plastiques, liés à la notion de goût, de beau y sont compris hors de tout système d'apprentissage. C'est en faisant du dessin d'imitation et de l'illustration que l'élève développera son sens esthétique. Les activités sont très peu encadrées, et les résultats ne sont pas évalués en dehors d'une appréciation en référence à une idée du Beau. (44 instituteurs et 4 professeurs d'enseignement général des collèges).

- Les arts plastiques pris comme **facteur de cohésion** : l'importance accordée aux élèves et à la classe comme groupe, caractérise les représentations de 14 instituteurs et 1 professeur. Les activités ne relèvent pas nécessairement des arts plastiques (journal de classe, maquettes) et elles sont avant tout le lieu d'un travail en commun dans un climat de plaisir collectif.

- Les arts plastiques comme développement des **capacités expressives** : 2 groupes se constituent autour de cette conception des arts plastiques. L'un associe les activités d'expression à un travail sur l'imaginaire et sur le sens esthétique. Les activités choisies et les réponses sur l'évaluation marquent le caractère de socialisation

donné aux arts plastiques (22 instituteurs et 5 professeurs d'enseignement général). Proche de ce type de représentations, l'autre groupe met en avant le caractère communicationnel associé à l'expression et situe davantage les arts plastiques dans un cadre d'enseignement où l'évaluation est affirmée comme repère indispensable à l'élève (17 instituteurs, 9 professeurs).

- Les arts plastiques et la **relation au visible** : les représentations qui fédèrent ce groupe (34 professeurs, dont la quasi totalité des certifiés, et 4 instituteurs) appréhendent les arts plastiques comme un moyen d'analyse et de compréhension du monde. Les activités en classe sont fondées sur les intérêts et motivations des élèves tout en se présentant comme le lieu d'acquisition de connaissances disciplinaires. La dimension culturelle est abordée à travers la lecture d'image et l'histoire de l'art.

- Enfin, les arts plastiques comme **initiation à des techniques variées** constituent les représentations d'un groupe mixte de 22 professeurs et 19 instituteurs. La présentation des techniques est faite dans des situations organisées et la variété des procédés techniques a pour objet de développer l'habileté manuelle, tout en gardant un caractère de détente. Les activités relèvent du dessin d'art et du travail manuel à la fois, très proche d'une conception de type artisanat d'art.

Ainsi, les représentations que nous venons de présenter, attestent le fait que le champ disciplinaire actuel est peu appréhendé par une plus grande partie des enseignants interrogés, et que la connaissance d'un champ référentiel est pratiquement inexistante. Face à ce vide — *quoi enseigner ?* — beaucoup d'enseignants se reportent sur des activités considérées comme esthétiques et proposent aux élèves de réaliser des produits (dessins ou objets) agréables mais non articulés à la formation. Cependant la moitié des professeurs interrogés et constituant à eux seuls un type de représentations, associe en arts plastiques la présence d'objectifs disciplinaires, le travail sur les démarches, l'acquisition de procédures et la présence d'un travail sur les notions.

Ce constat met à jour le poids de la formation reçue par l'enseignant dans le type de représentations qu'il a.

### **LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN CM2 ET EN 6<sup>e</sup>**

La présentation qui suit s'appuie sur l'ensemble des résultats obtenus à travers l'utilisation de trois grilles d'observation en classe qui « regroupent des variables relevant de trois axes fondamentaux du contrat didactique : la mise en œuvre d'un contenu, la dynamique de l'écrit et de l'oral et enfin les formes de correction des erreurs des élèves » (10). A ces trois grilles d'observation

en classe s'ajoute un questionnaire adressé aux élèves sur les disciplines.

Les observations en classe portent sur 130 séances d'arts plastiques et concernent 26 instituteurs (76 séances observées) et 10 professeurs (54 séances observées).

Comment se présentent ces séances d'arts plastiques dans leur inscription par rapport au temps, espace, conditions de travail ?

Au CM2, la durée de la séance est relativement longue (de 45 minutes à 115 minutes ce qui n'apparaissait pas dans le questionnaire de représentation), les élèves travaillent dans un espace familier — leur salle de classe — et avec le maître qui leur enseigne toutes les disciplines.

En 6<sup>e</sup>, la séance a une durée plus brève (de 45 à 55 minutes), les élèves vont dans une salle autre que leur salle usuelle. Le degré de spécialisation de la salle d'arts plastiques et l'adéquation espace/équipement à la discipline sont très variables et jouent un rôle (au même titre que le rythme de passage des classes) dans les pratiques d'enseignement (11).

A l'évidence les conditions de mise en œuvre de la séance sont différentes entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>.

Aux deux niveaux, cependant, la séance d'arts plastiques se caractérise par le fait que **l'élève a à produire concrètement quelque chose**. Tout le travail en arts plastiques se fait dans la classe (12).

### Les formes de la production en classe

Nous avons analysé selon plusieurs critères les 130 propositions de travail faites aux élèves :

**le type de travail** demandé s'inscrit dans les catégories recherche, expérimentation, exercice, réalisation (13),

**le domaine** dans lequel s'inscrit le travail : décoration, expression, observation, narration, théorie, communication (14),

enfin nous avons noté le caractère individuel, duel, groupal ou collectif de la production.

Aux deux niveaux, CM2 et 6<sup>e</sup>, la production des élèves est individuelle : chacun doit faire son travail, aboutir à un résultat individuel même lorsqu'une partie de la démarche autorise un travail à plusieurs ; la production où l'on ne peut distinguer la part de chacun est très rare (2 cas).

La forme de travail en « exercice » est plus importante en 6<sup>e</sup> qu'en CM2 où la dominante est la « réalisation ». Aux deux niveaux, « recherche » et « expérimentation »

sont des formes peu fréquentes (17 % des séances en 6<sup>e</sup>, 10 % en CM2).

La différence la plus importante relève du domaine d'inscription du travail : en 6<sup>e</sup> la décoration recule considérablement au profit de « l'expression », des apports théoriques et de la communication. Observation et narration restent dans des proportions identiques entre CM2 et 6<sup>e</sup>.

Entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> non seulement le « cours » d'arts plastiques se modifie (durée, espace, enseignant) mais la demande faite aux élèves est différente. Les productions sont plus courtes en 6<sup>e</sup> et n'aboutissent pas à des résultats visuellement comparables à ceux obtenus en CM2. Ceci explique sans doute la perception par certains élèves d'une modification de la discipline qui se traduit dans leurs réponses au questionnaire (difficulté plus grande, nécessité de réflexion, aspect final du résultat).

Le cadre horaire et les structures d'enseignement sont explicatives, en partie, des différences constatées. La prise en compte du « temps-vécu » de l'élève et de la rupture établie chaque semaine entre deux séances d'arts plastiques amènent les professeurs à réduire la durée consacrée à chaque travail. Le fait que les contenus notionnels disciplinaires, ne soient pas limités par un programme, déterminent les professeurs à établir un projet de programme qui leur est propre et qui se traduit par l'augmentation du nombre des travaux chacun en application à une ou plusieurs notions ; ce qui n'est pas le cas général en CM2 où la production porte plutôt sur une technique découverte d'un matériau ou d'un procédé.

### Parole de l'enseignant et production de l'élève

Dans toutes les séances observées, l'objet du travail est pensé par l'enseignant. Nous devons constater la prégnance d'un mode d'enseignement « impositionnel » (quelles qu'en soient les apparences) c'est-à-dire où les interventions de l'enseignant sont inductrices et resserrent le champ d'investigation, la part de l'élève, les risques, puis amènent la production à un éventail restreint dont les résultats ne sont que des variantes proches d'un même modèle (implicite). L'enseignant pense, élabore et présente un objet de travail ; il le commente, l'explique, fait tous les apports qu'il juge nécessaires, fait les démonstrations des procédés, indique la démarche, désigne les étapes ; pendant que l'élève travaille, il guide, aide, soutient et au besoin corrige. L'observation des types d'oraux et de la dynamique entre écrit (15) et oral est à ce propos très riche d'informations : en début de séance une phase d'oral assez longue portant sur l'organisation du travail et la présentation de contenu sous forme d'exposé ou de question/réponse ; pendant l'effec-

tuation, la permanence d'interventions plus courtes, ainsi que la présence de temps d'exposé dont la fonction est de recentrer ou d'apport d'informations complémentaires.

La répartition des oraux au CM2 et en 6<sup>e</sup> montre une certaine ressemblance entre les deux niveaux ; les différences les plus fortes se jouent entre un oral organisationnel en baisse en 6<sup>e</sup> au profit de l'augmentation des apports sous forme d'exposé. Cela correspond bien au changement de statut des arts plastiques entre les deux niveaux : activité d'éveil en CM2 (16), discipline d'enseignement en 6<sup>e</sup>.

### Le système question/réponse en arts plastiques

Aux deux niveaux, le volume de cette forme d'oral est identique. En dehors du fait qu'il est une forme usuelle de la communication en classe, il joue un rôle particulier et ceci aussi bien en CM2 qu'en 6<sup>e</sup>. En début de cours l'enseignant l'utilise d'une part pour vérifier, pour donner aux élèves l'impression qu'ils élaborent la proposition de travail mais également pour permettre la construction mentale et collective du travail qui va suivre ; il s'agit en quelque sorte d'une esquisse qui évite le vide de la feuille blanche, stimule les idées, motive et induit les productions.

Le système question/réponse individualisé, pendant l'effectuation ou en fin de séance couvre une autre fonction : la mise à jour de la démarche, la prise de conscience, la mesure des écarts entre produit et intention. Ce système apparaît peu, et davantage en 6<sup>e</sup> qu'au CM2.

### La consigne : une forme particulière de l'oral

Indifféremment les enseignants parlent de « sujet », de « thème », de « demande ». Tous, cependant, parlent de consigne(s) et attirent l'attention des élèves sur la consigne, en début de séance pour la présenter, en cours de séance pour la rappeler, en fin de travail pour apprécier. La consigne en arts plastiques est l'énonciation de ce qui est attendu par l'enseignant. Dans la plupart des séances, la consigne est énoncée par bribes, entrecoupée d'éléments explicatifs, de démonstrations, de présentations de documents. L'élève doit faire un effort soutenu pour saisir sur une durée assez longue ce qu'il a à faire. Ceci explique le nombre important d'erreurs relevées, portant sur la consigne et que l'on peut constater comme une caractéristique des arts plastiques, particulièrement au CM2, dans l'analyse des résultats de la grille sur le traitement de l'erreur.

Dans le contrat disciplinaire, le poids de la consigne, telle qu'elle se présente en arts plastiques, c'est-à-dire décrivant une ou des tâches à accomplir et non pas

articulée à un problème, met l'élève dans une situation de dépendance qui le pousse à chercher les attentes de l'enseignant plus qu'à se confronter à ce qu'il pourrait apprendre (17).

Qu'est-ce que l'élève est sensé apprendre en arts plastiques ?

### Les savoirs mis en jeu en arts plastiques en CM2 et en 6<sup>e</sup>

Des notions, des faits, des ensembles théoriques, des procédures intellectuelles, des méthodes, des procédés, des habiletés manuelles et gestuelles, des comportements... s'enchaînent, s'interfèrent, se croisent dans le cours d'arts plastiques. L'élève n'a pas la capacité de situer les éléments d'apprentissage. C'est bien dans une sorte de bain qu'il est plongé, dont il retient principalement ce qu'il a « fait » (18).

En CM2 les enjeux portent sur la réalisation elle-même, il n'est pas demandé aux élèves d'apprentissages spécifiques, ou assez peu : il y a une certaine cohérence entre ce que perçoit l'élève, la demande qui lui est faite, l'image disciplinaire. En 6<sup>e</sup>, les apprentissages se précisent, se multiplient et l'élève se trouve confronté à des exigences qu'il a du mal à dégager dans la mesure où elles ne portent plus sur la réalisation elle-même.

L'enseignant communique les savoirs différemment suivant qu'il s'agit de notions ou de faits, présentés oralement, ou de gestes et procédés techniques, toujours démontrés. L'élève se trouve engagé entre des notions et des procédés techniques qui sont les deux parties apparentes de ce qu'il a à apprendre. Instituteurs et professeurs répètent ce qui est à retenir : en 6<sup>e</sup> la répétition se double d'une forme d'institutionnalisation par l'écrit au tableau. Les démonstrations d'un geste technique, faites par l'enseignant, sont toujours collectives d'abord, puis individuelles ou groupales autant de fois que nécessaire. La démonstration collective a une fonction de théâtralisation : elle présente le spectaculaire de la maîtrise, son rôle est de l'ordre de la motivation et la résurgence d'un certain aspect « magique » n'en est pas absente. C'est dans les démonstrations individuelles que les enseignants se préoccupent de l'apprentissage et font répéter à l'élève le geste à imiter. L'analyse des oraux pendant les temps de démonstrations marque ces fonctions différentes (19).

Des 130 séances observées se dégage un point commun : la **référence à l'art**, selon des approches différentes et à des degrés divers. Quatre courants majeurs traversent le champ disciplinaire. **L'histoire de l'art**, la connaissance de quelques artistes, quelques œuvres, l'approche du patrimoine culturel constituent le premier courant. Le

second est celui de la **technique**, les procédés, les matériaux, les outils sont la base des apprentissages ainsi que les techniques au sens des métiers d'art ou des techniques d'expression des « Beaux Arts » comme « Aquarelle » ou « Sanguine ». Le troisième courant est celui de la **plasticité** et de la théorie : la couleur, les éléments plastiques, les relations plastiques, l'espace et la perspective, les proportions en sont les objets préférentiels. Enfin, la **communication visuelle** lecture d'image, analyse, notion de message visuel ; elle est présente aux deux niveaux mais abordée plus systématiquement en 6<sup>e</sup> et d'une manière plus centrée sur la pratique (20).

Dans tous les cas, la référence est bien l'art dans sa dimension technique, historique et culturelle mais beaucoup moins dans la prise en compte de la **dimension artistique**.

Pourtant, dans quelques séances et plus particulièrement en 6<sup>e</sup>, la référence à l'art n'est pas illustrative ni anecdotique ; les apprentissages sont centrés sur la modification des comportements par la pratique ; celle-ci est relayée systématiquement par des moments de réflexion. La présence simultanée de certaines variables de la grille « mise en œuvre d'un contenu » s'interprète comme des temps brefs où l'élève confronté à la production construit des savoirs en relation à un problème qu'il résout (21).

#### **Les opérations intellectuelles mises en œuvre**

Désignées par des variables « identifier » « reproduire » et « construire », elles s'organisent dans des structures différentes suivant les types de contrats disciplinaires.

**Identifier** est en arts plastiques l'opération la plus souvent mise en œuvre. Elle désigne un lieu prépondérant dans le rapport au savoir : celui de la rencontre, de la découverte, du contact. L'élève est mis en situation d'inventorier, de nommer.

**Reproduire** ne se rapporte pas à l'activité plastique du travail d'après modèle. Il s'agit d'opérations intellectuelles qui permettent la stabilisation des connaissances. Elle favorise la liaison des connaissances, la rétention des apprentissages gestuels ; elle correspond à un des temps dans l'apprentissage par imitation.

**Construire** : cette opération a pour fonction d'amener l'élève à produire des solutions nouvelles, à innover, adapter, transférer ses connaissances (22).

#### **Contribution à une typologie des pratiques**

La classification hiérarchique ascendante, faite à partir des données retenues dans les trois grilles d'observa-

tion en classe, permet de proposer une typologie des pratiques.

**Pratique et enseignement.** L'enseignement se fait dans un rapport étroit entre pratique et « discours ». Identifier et construire alternent avec reproduire pendant les séances ; l'oral didactique est abondant. Les notions sont pointées et définies ; les procédures sont explicitées. Les savoirs mis en scène sont disciplinaires ; les erreurs relevées portent sur les savoirs. L'enseignant lie entre eux les savoirs par la référence à l'acquis. (33 séances : 27 de 6<sup>e</sup> et 6 de CM2).

**Pratique et activités.** C'est le caractère d'épanouissement psychologique, relationnel qui marque ce type de contrat disciplinaire. L'oral est en « question/réponse » ou en « relationnel » ; il n'y a pas d'erreur relevée par l'enseignant. Les échanges portent sur les goûts ; l'appel au vécu est très fréquent. Les situations mises en œuvre par l'enseignant donnent lieu à des temps d'effectuation longs (identifier et reproduire) ou au contraire très brefs. Ce qui est favorisé est l'expression orale à partir du vécu de la classe. (39 séances : 21, CM2 et 18, 6<sup>e</sup>). Leur dominante est le caractère de loisir.

**Pratique et techniques.** Les activités sont très nombreuses ; le rythme de la séance est dense, marqué par la succession des opérations identifier et reproduire, identifier étant ici bref. Ces séances mettent en scène de nombreux savoirs techniques, proportions des mélanges, utilisation du pinceau dans un dégradé... Construire est très bref et présent dans 40 % de ces séances. Les erreurs relevées sont nombreuses et portent sur les savoir-faire ou la consigne. Les oraux sont organisationnels et peu abondants. (54 séances : 46 CM2 et 8 de 6<sup>e</sup>).

A travers ces trois types de contrat disciplinaire (23) apparaît le point commun à toutes les modalités de mises en place : **faire faire quelque chose aux élèves**. L'élève doit agir, doit se confronter à de la matière, à du réel. Cependant les élèves mis dans des situations de type « loisir » (sans les éléments porteurs d'un loisir que l'on se construit soi-même), ne sont pas placés en situation d'apprentissage, mais simplement d'occupation. Dans les deux autres cas, on retrouve nettement les représentations sur les arts plastiques, sorte de Janus aux deux visages : la technique bagage et préalable nécessaires s'opposant à la pratique en ce qu'elle articule le théorique et le technique.

**Des séances à l'enseignant.** Les trois formes que prennent les séances d'arts plastiques centrent différemment l'approche disciplinaire : sur l'**acquisition de connaissances** (type a) à travers des exercices et réalisations rapides, en insistant sur la démarche et les notions, avec apport de vocabulaire ; l'**acquisition de techniques** à travers des réalisations plus longues, en insistant sur le

produit, les gestes, les procédés avec apport de vocabulaire mais peu défini (23 bis) (type b) ; sur les **activités de détente** à travers des réalisations non nécessairement liées aux arts plastiques (type c).

Sur les trois séances observées tout au long de l'année, peut-on constater des contrats précis selon les enseignants ?

Un instituteur sur quatre (7 sur 26) et un professeur sur trois (3 sur 10) a mis en œuvre le même type de situation sur les trois séances.

Pour les autres il y a dominante d'un type : deux séances sont semblables. Ceci est particulièrement vrai pour les professeurs de 6<sup>e</sup> qui ont été observés dans *plusieurs classes*.

La dominante pour les instituteurs est une association, de séances de type c et de type b ; alors que pour les professeurs la dominante est l'association de séances de type a et de type b.

Si l'on peut parler d'une différence de contrats disciplinaires entre les deux niveaux elle se joue autour de la pratique et d'un corpus de connaissances qui se modifie en 6<sup>e</sup> avec un fort centrage sur les acquisitions : la discipline est en quelque sorte institutionnalisée.

Les connaissances varient en fonction des pratiques et l'ensemble des connaissances et des pratiques, déterminent pour l'élève les représentations qu'il aura sur les arts plastiques en général.

## QUELLES CONCLUSIONS POUVONS-NOUS DÉGAGER ?

L'analyse des 130 séances nous autorise à dire qu'en arts plastiques, aussi bien en 6<sup>e</sup> qu'en CM2, tout est mis en œuvre pour motiver l'élève, pour que les activités lui plaisent, pour qu'il n'ait pas la sensation d'avoir à peiner ; tout est fait pour éviter l'erreur, empêcher le ratage, garantir contre l'échec (pourtant porteurs de bien des possibles) ; tout est dit pour valoriser les productions, qualifier les résultats. Implicitement les enseignants luttent de cette manière contre les idées reçues (dons) fort existantes et influentes. Mais la place faite à l'école ou au collège aux arts plastiques, qui rend impossible toute forme non attractive de l'enseignement, pousse les enseignants vers une pédagogie de la séduction plus que vers une véritable pédagogie de la réussite en ce qu'elle n'articule aucun des choix avec les savoirs mis en scène, mais d'abord recherche l'adhésion de l'élève qui doit agir.

La **pratique** de l'élève devient le point central ; c'est justement autour de ce que l'élève effectue en classe que se distinguent enseignement et non-enseignement.

L'élève est toujours mis en contact avec de la matière, des matériaux, son action est obligatoirement une modification de ces données concrètes avec et sur lesquelles il agit : pratiquer est la caractéristique des arts plastiques. Mais cette prééminence mériterait d'être interrogée : l'élève fait, agit, s'entraîne, s'exerce, exécute... Est-il mis en situation d'apprendre dès lors qu'il fait quelque chose ? Faire faire est-ce enseigner ? A quoi s'articule cette pratique de l'élève ?

Pour la plupart des enseignants que nous avons pu observer, l'action de l'élève, son travail de réalisation, d'exercice ou d'entraînement est le lieu de mise en scène des connaissances.

L'ensemble des connaissances que les enseignants mettent en scène en classe est choisi et déterminé non par des manuels et des textes officiels, mais au contraire repose sur les acquis personnels de l'enseignant, sur **l'état de ses propres connaissances**. Il propose aux élèves ce que lui-même connaît et maîtrise le mieux. Or, aujourd'hui, malgré une avancée disciplinaire réelle, les arts plastiques sont perçus par les enseignants à travers les domaines où les connaissances sont les plus définies et reconnues : histoire de l'art, techniques d'expression et de production, plasticité, communication visuelle ; dans ces domaines, il existe des manuels, des livres, des articles.

Mais ce qui est à enseigner en arts plastiques et qui relève de l'artistique, est à élaborer par l'enseignant. Il ne peut le construire que dans sa fréquentation personnelle des œuvres, dans ses lectures des écrits d'artistes ou de critiques ou de théoriciens, dans sa pratique plastique personnelle. Bref, c'est un rapport direct avec le champ référentiel qui est demandé à tout enseignant d'arts plastiques. Hors de quoi, la pratique en classe tourne à l'activité de loisir parce qu'elle ne s'articule à aucune problématique artistique.

Ceci éclaire le constat qu'a permis cette étude (24). Pour les arts plastiques, l'état « moyen » de l'enseignement en collège est encore distant des formes d'enseignement les plus actuelles et pourtant existantes en bien des collèges. Les pratiques novatrices en arts plastiques (pédagogie de projet, situation d'autonomie, cours en proposition, cours avec « mise en situation », situation problème, proposition minimale, situation d'atelier) diffusent lentement. On peut l'expliquer par la difficulté qu'il y a à mettre en place de telles situations d'enseignement sans une réelle maîtrise et une actualisation permanente de sa discipline. Une seconde explication est le poids des conditions de travail des professeurs d'arts plastiques (20 cours d'1 heure, de 500 à 600 élèves, peu ou pas de moyens), pour lesquels la gestion et l'organisation des 20 séances hebdomadaires deviennent des charges majeures.

Les apports récents, la prise en compte des nouvelles pratiques artistiques n'influencent pas encore les relations que les enseignants chargés d'enseigner les arts plastiques établissent entre leurs propres conceptions et leur enseignement. Les **représentations des enseignants** nous ont permis de saisir un discours général qui renvoie à un réseau d'idées et d'usages dont les racines sont très anciennes. Les arts plastiques y apparaissent comme un héritage disparate et stratifié. Ainsi, la prise en compte par tous les enseignants de la « sensibilité » s'articule aussi bien à la reconnaissance du corps à l'école, à la chaîne « sensation/perception » dans le développement de l'intelligence, à l'idée d'équilibrage dans les disciplines scolaires, ou au rôle social de la sensibilité prise comme caractère de « distinction ». Il en va de même pour la créativité qui renvoie pour les uns à l'imagination, pour les autres, à la capacité d'invention, à l'originalité ou à la divergence des idées. Le poids des représentations joue de la même façon pour les différents partenaires : collègues, chefs d'établissement...

Ce que fait ressortir la recherche est la cohérence existante entre les représentations des enseignants et les types de situations d'enseignement qu'ils sont capables

de mettre en œuvre. De même la liaison entre les représentations et le niveau de formation peut être considérée comme réelle malgré le faible nombre d'enseignants observés.

Ces constats obligent à penser en termes nouveaux les possibilités de formation pour des enseignants déjà sur le terrain (25) et chargés de l'enseignement d'une discipline évolutive. L'enseignement des arts plastiques peut atteindre un niveau de haute qualité pour peu qu'il en ait les moyens : les expérimentations et les formes de situations nouvelles le prouvent.

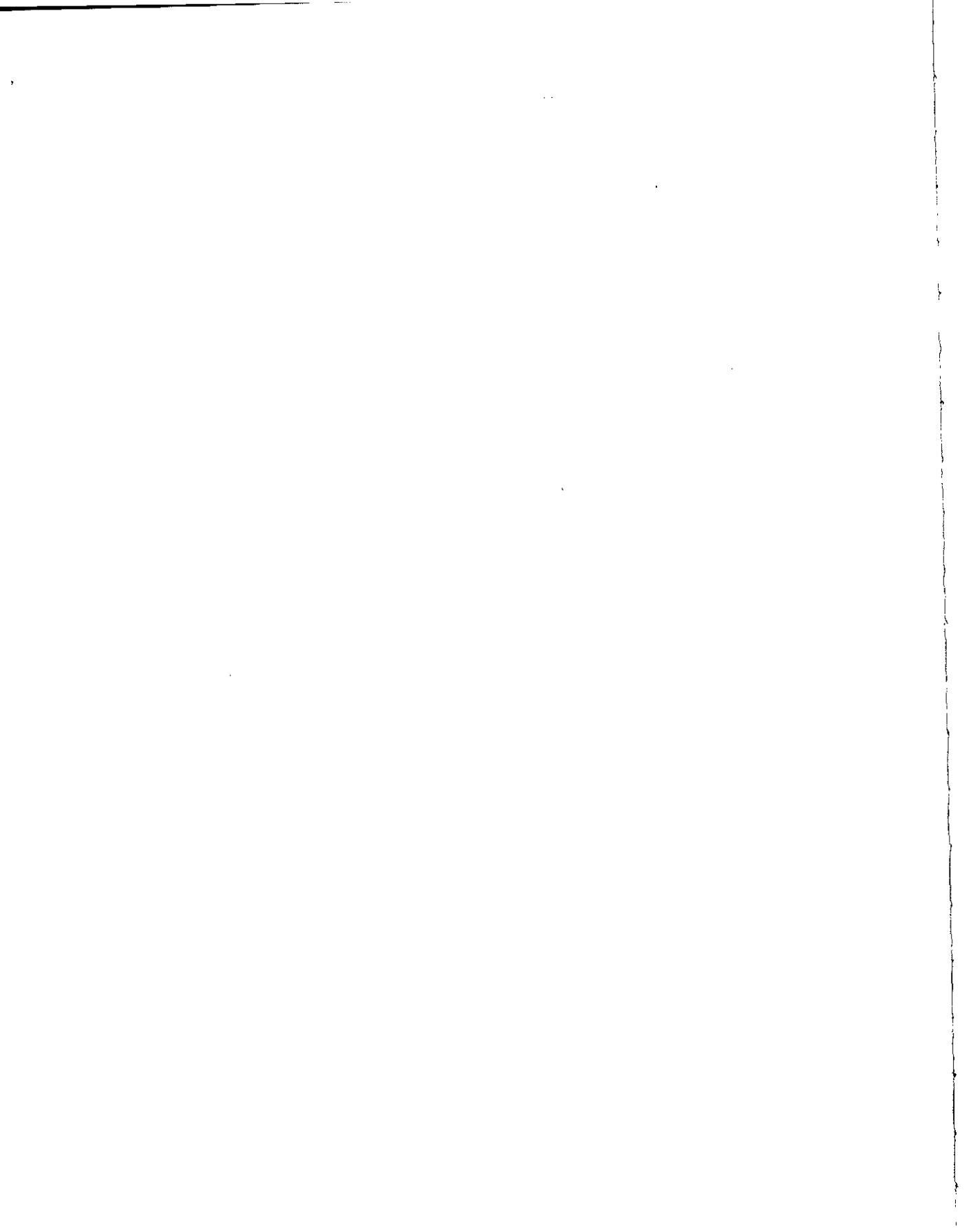
Dans le cadre de l'enseignement général, la voie d'accès pour **tous** (26) les élèves à la compréhension du fait artistique, de la démarche artistique et des œuvres contemporaines passe par l'actualisation des connaissances aussi bien que des pratiques des enseignants d'une part et par la prise en compte institutionnelle des réalités d'un enseignement moderne des arts plastiques d'autre part.

Magali CHANTEUX  
inspecteur pédagogique régional  
Académie de Paris

#### Notes

- (1) Les arts plastiques ont remplacé le dessin dans le cadre de l'enseignement général d'une manière progressive entre 1952 et 1972. Institutionnalisés par la création d'un cursus complet universitaire et par la création d'un CAPES d'arts plastiques en 1972, d'une agrégation d'arts plastiques en 1976.
- (2) Yves CHEVALLARD. La transposition didactique. Grenoble, 1985, Ed. : La pensée sauvage.
- (3) Jacques COLOMB et col. Les Enseignants en CM2 et en 6°. **Rapport de recherche**, n° 11. Paris, INRP, 1987.
- (4) Guy BROUSSEAU, cité in **Enseignements en CM2 et en 6°, Ruptures et continuités**, Réf. citée.
- (5) Jacques COLOMB et col. **Rapport** n° 11, Réf. citée.
- (6) En arts plastiques cet aspect de la recherche n'a pu être traité.
- (7) 1. Les Enseignants de CM2 et de 6° face aux disciplines. Collection **Rapports de Recherches** n° 9, INRP, Paris, 1986.  
2. Les Enseignants en CM2 et en 6°, ruptures et continuités. Collection **Rapports de Recherches** n° 11, INRP, Paris, 1987.  
3. Le Statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6°, Collection **Ecole, Collège**, INRP, Paris, 1987.
- (8) Rappelons qu'un professeur d'arts plastiques certifié a entre 400 et 640 élèves.
- (9) Hervé LONDEIX, **Pratiques et conceptions des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en arts plastiques**. Document de synthèse sur l'enquête menée à l'école primaire, 1987.
- (10) Jacques COLOMB, **Les enseignements en CM2 et en 6°**, Réf. citée.
- (11) Par exemple, espace de la salle/nombre des élèves/pratiques gestuelles.
- (12) La demande de travail à la maison est rare, concerne uniquement la recherche de type préparatoire ou documentaire, augmente légèrement en 6°.
- (13) Entre « exercice » et « réalisation », nous avons analysé la durée (prévue et réelle, la présence d'étapes déterminées, la structure même de la proposition, l'attente par rapport au degré de finition, le statut réciproque du résultat et de la démarche.
- (14) Il s'agit là de dégager la dominante.
- (15) En arts plastiques « écrit » a été observé en tant qu'effectuation.
- (16) Selon les textes en vigueur au moment de la recherche.
- (17) Les analyses des enregistrements de début de cours mettent en évidence que les consignes sont d'autant plus brèves, précises et comprises que les savoirs mis en jeu sont clairs pour l'enseignant.
- (18) Résultats du questionnaire élève sur les disciplines.
- (19) Pendant les démonstrations individuelles : oral individualisé et didactique ; pendant la démonstration collective, alternance d'oral relationnel et didactique.

- (20) En CM2 c'est l'aspect réception du message sur lequel travaille le plus les instituteurs ; en 6<sup>e</sup> c'est sur l'élève émetteur que se fonde le travail pratique.
- (21) Identifier + construire + problématisation + définition + appel au vécu.
- (22) Reproduire est en proportion identique en CM2 et en 6<sup>e</sup> (30 et 33 % des activités). Identifier 43 % aux deux niveaux CM2/6<sup>e</sup> ; construire 9 % en CM2, 21 % en 6<sup>e</sup>. Le reste des activités est codé en « Autre » 18 % au CM2, 3 % en 6<sup>e</sup>.
- (23) Chacun de ces trois groupes se subdivise d'une manière très cohérente et qui sépare les séances sur des points dont la signification est intéressante. Ainsi le premier groupe se divise en 2 types l'un centré sur la pratique, avec oral peu abondant et effectuation longue, alternant identifier et construire ; l'autre centré sur les connaissances, beaucoup d'oral, des situations d'exercices, un rythme plus rapide.
- (23 bis) Par exemple, les mots de « nuance », « aplat », touche, apparaissent en CM2 mais sans définition.
- (24) Au terme de cet article, qu'il me soit permis de remercier toute l'équipe d'AEC et particulièrement pour les arts plastiques : P. CORNET, V. GARNIER, M. TERVILLE (professeurs d'arts plastiques).
- (25) Rappelons que près d'un enseignant sur deux au niveau du collège a été chargé d'enseigner les arts plastiques sans formation disciplinaire.
- (26) Ce point est une qualité originale du système éducatif français.





## **PRATIQUES ET CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ EN ARTS PLASTIQUES**

### **Quelques données d'enquête**

**par Hervé LONDEIX**

*L'étude que nous présentons expose les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée en 1985 auprès de 180 enseignants du 1<sup>er</sup> degré.*

*Son objectif est d'établir les relations existant entre les conditions matérielles des enseignements artistiques, les attitudes, opinions et représentations que les enseignants se font de cette discipline, la manière dont ils conçoivent des activités d'arts plastiques.*

*Les aspects méthodologiques de l'enquête — conception du questionnaire et analyse des réponses — sont présentés dans une première partie, ses résultats dans une deuxième partie.*

*Les configurations obtenues par l'analyse factorielle font apparaître des ensembles nettement différenciés de « discours » se distribuant selon des axes aisément interprétables : attitudes positives/négatives vis-à-vis de l'enseignement des arts plastiques, jugements portés sur les productions enfantines, compétence et formation pédagogiques des maîtres, etc...*

*Après un essai d'interprétation des conceptions sous-jacentes aux pratiques décrites dans le questionnaire d'enquête, nous concluons cette étude par quelques réflexions sur la formation des maîtres en matière d'arts plastiques.*

Depuis la rentrée 1986, les enseignements artistiques font l'objet d'une attention particulière de la part du ministère de l'Education Nationale (1). Tout le monde s'accorde en effet à penser que leur importance éducative a été jusqu'ici sous-estimée, notamment dans le premier degré où ils semblent abandonnés à la libre initiative des enseignants. Une politique volontariste, impulsée par le ministère même, paraît donc bien être l'une des conditions nécessaires de leur renouveau. Encore doit-elle être prise au sérieux par ceux qui sont chargés de sa mise en œuvre dans les classes : les enseignants.

Or que sait-on aujourd'hui des pratiques réelles et des conceptions des enseignants dans ces domaines redevenus depuis peu des disciplines ?

Le travail d'enquête que nous présentons ici, modeste certes, eu égard à la complexité de la question, apporte sa contribution à la connaissance d'une réalité encore peu explorée (2). Nous l'avons voulu descriptif et systématique dans sa démarche même, résolument éloigné de tout a priori pédagogique sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, exempt de tout jugement préalable sur les pratiques des maîtres. Nous nous sommes limités au domaine des arts plastiques (AP) et c'est à la description des attitudes et des représentations mais aussi des compétences et des pratiques des instituteurs que cette étude est consacrée.

Un tel projet s'inscrit, cela va de soi, dans une perspective d'action à plus long terme, notamment de formation. Au-delà de l'enquête elle-même mais sur la base des résultats obtenus, il s'agit d'élaborer avec les maîtres une véritable didactique des AP dans laquelle leurs caractéristiques seraient reconnues comme la condition première de toute tentative d'enseignement. De cela nous ne pouvons encore rendre compte, sinon de manière allusive.

## **I. - THÉMATIQUE ET MÉTHODE DE L'ENQUÊTE**

### **1.1. Ses orientations générales**

L'enseignement des arts plastiques à l'école dépend :

- des contenus et finalités du champ disciplinaire baptisé « arts plastiques » ;
- des acteurs les plus directement impliqués dans des activités de cette nature : le maître et l'élève ;
- du contexte scolaire, tant matériel qu'institutionnel.

Les instructions officielles et les réflexions des théoriciens de la pédagogie n'ont des chances d'entrer dans la pratique des maîtres que si on les rapporte aux conditions scolaires réelles dans lesquelles elles s'actualisent.

Une didactique des AP ne peut ignorer en effet que de multiples facteurs, tant développementaux que culturels déterminent, indépendamment de toute influence scolaire, l'évolution des schèmes graphiques et l'organisation de l'espace chez l'enfant, l'investissement psychologique de ses productions, la manière dont il résout le problème de la représentation figurative des objets, la formation de ses jugements de goût. Mais elle dépend tout autant des enseignants eux-mêmes, des conceptions qu'ils mettent en œuvre plus ou moins explicitement dans leur classe. Nous savons qu'il ne suffit pas d'initier les maîtres aux techniques d'enseignement de la forme et de la couleur, à l'histoire de l'art ou aux stades du développement graphique chez l'enfant pour qu'ils soient en mesure de faire des choix pédagogiques cohérents avec les instructions officielles. Dans ce domaine disciplinaire beaucoup plus que dans d'autres, leur propre culture, la place qu'ils donnent à l'art dans la société et dans leur vie, le statut qu'ils lui accordent par rapport aux autres disciplines, jouent un rôle décisif sur leur pratique. Telle fut donc, succinctement exprimée, notre hypothèse de départ.

## 1.2. Quelques constats liminaires sur l'enseignement des AP à l'école

Dans un premier temps la visite de classes et d'écoles nous a permis, même intuitivement, de percevoir des tendances et des clivages significatifs. Les différences de style ou de références, fussent-elles inconscientes sont aisément perceptibles. L'influence Freinet se reconnaît, par exemple, à une certaine préciosité de la facture picturale, à une reconstruction idéalisée de la créativité enfantine. Dans de nombreuses classes on retrouve les mêmes représentations géométriques, les mêmes effets de ligne, de taches et de points. Ailleurs, seule la peinture brute des enfants est affichée, sans que l'on perçoive les traces d'un travail ou d'une intention didactique : d'une classe à une autre on retrouve les mêmes invariants graphiques et thématiques, ce qui suffirait déjà à montrer que, loin d'être la condition d'expression d'un sujet spontanément créateur, le dessin libre ne fait apparaître que le substrat quasi-biologique dont procèdent les productions enfantines lorsqu'elles sont réalisées en dehors d'un projet d'apprentissage.

A cette première impression de diversité s'ajoutent quelques constats concomitants. Dans les rapports d'inspection de nos circonscriptions respectives nous n'avons pas trouvé trace d'un tel enseignement à l'école élémentaire, sinon sous une forme discrète : « la classe, agréablement décorée de peintures d'enfants... ». Sur des centaines d'ouvrages théoriques, de documents et de manuels scolaires, nous n'avons compté que trois ou quatre fascicules consacrés aux AP dans les bibliothèques de circonscription.

*Le Monde de l'Education* d'octobre 1985 consacre son principal thème d'étude au commentaire des nouvelles instructions officielles qui viennent de paraître. Dans l'un de ses articles, C. Garin analyse les tendances de chacune des disciplines mais elle en oublie une : l'éducation artistique. Des spécialistes de chaque matière sont invités à donner leur interprétation des instructions officielles, mais, là encore, on ne trouve pas trace des enseignements artistiques.

Pour superficiels qu'ils paraissent, ces premiers constats nous ont convaincu que l'on savait finalement assez peu de choses sur l'enseignement des AP. D'ores et déjà cependant de profondes différences se dessinent entre les personnes, entre les niveaux scolaires et tout particulièrement entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

## 1.3. La méthode d'enquête

La complexité du domaine étudié et la rareté des travaux pouvant servir de référence et de point de départ nous ont conduits à choisir une technique d'investigation de type « psycho-sociale » consistant à collecter un maximum de comportements, de discours, d'attitudes et de témoignages sans préjuger de leur signification, de leur vérité ou de leur organisation. Elle comporte une logique et des limites qu'il convient de garder à l'esprit si l'on souhaite éviter les interprétations hâtives, aussi un exposé de méthode n'est-il pas, ici, de pure forme, car la démarche adoptée engage la recherche et l'analyse des systèmes signifiants, ne fut-ce que par le découpage particulier qu'elle opère dans la réalité.

### 1.3.1. Etapes de l'enquête

Chacun dans notre circonscription nous avons tout d'abord procédé à quelques entretiens individuels avec les instituteurs sur le thème de l'enseignement des AP. Par ce moyen, nous avons recueilli une large palette d'opinions, sans faire intervenir les nôtres pour ne pas induire de schémas préconçus, mais suffisamment personnalisées pour que s'accordent autant que possible les discours et les pratiques.

Nos moyens d'investigation et le temps dont nous disposons ne nous permettaient pas d'aller au-delà d'une vingtaine d'entretiens mais cette limite ne nous a pas paru trop restrictive car l'expérience montre :

— qu'un ensemble de discours sur le même thème peut se réduire à un nombre limité d'énoncés,

— que la probabilité d'apparition d'un énoncé nouveau diminue très vite au fur et à mesure que se multiplient les entretiens,

— que les relations qui organisent ces discours sont elles-mêmes en nombre fini.

La deuxième phase de notre démarche impliquait des choix méthodologiques plus précis : celui du découpage de notre corpus verbal en unités significatives, celui du choix des propos à soumettre à questionnaire.

On pourrait nous objecter qu'un tel découpage isole des unités linguistiques de l'ensemble du discours au sein duquel, précisément, leur sens se constitue, mais ce qui serait un défaut du point de vue de l'exégèse de la pensée individuelle et en détruirait la cohérence interne, s'avère être un exercice indispensable pour la découverte des structures collectives du discours. L'enquêteur décompose la logique de l'individu afin d'élaborer un univers de possibilités substituables et combinables contenant potentiellement l'ensemble des opinions individuelles. Dans le réseau apparemment dépersonnalisé des items du questionnaire, chacun peut retrouver la trame de ses propres conceptions. Plus encore, nous espérons aussi qu'il s'y découvre car nul ne peut prétendre avoir une conscience claire des déterminations multiples qui lui font adopter telle ou telle opinion, de la position particulière qu'il occupe par rapport aux autres. Pour l'enquêteur cette technique d'analyse est donc la seule qui permette d'extraire les structures latentes que ne révèle pas l'entretien individuel, pour l'enquêté elle peut déboucher sur la prise de conscience de l'ensemble des traits qui contribuent à donner forme à ce qu'il pense et par lesquels il se distingue des autres. Le caractère singulier mais relatif des conduites individuelles peut apparaître, une fois reconstruite l'épaisseur sociale des possibles ; d'une certaine manière c'est aussi sur cette prise de conscience de la position que chacun occupe dans la distribution des conceptions pédagogiques que nous comptons pour amorcer un processus d'auto-évaluation et de formation personnalisée.

Quant au choix des énoncés à retenir pour le questionnaire, il est beaucoup plus problématique. Nous avons essayé de respecter le plus possible ce qui nous avait été dit, tant sur le plan de la formulation que du point de vue de la diversité des propos mais c'est à ce stade de l'analyse que l'absence d'une théorie des discours pédagogiques en matière d'AP fait cruellement défaut. Nous avons également tenu compte aussi bien des énoncés rares que des nuances énonciatives. L'analyse statistique révèle en effet que des propositions rarement formulées lors des entretiens sont fréquemment choisies ou différencient fortement les individus lors d'un sondage. On ne peut donc exclure a priori des opinions ou des idées du fait de leur rareté et confondre par là fréquence et significativité. Au bout du compte, nous sommes passés d'environ un millier à cent dix-huit unités de sens. Nous ne dissimulerons donc pas que l'ensemble des variables du questionnaire (146 en tout) est très réduit et qu'il relève de choix partiellement arbitraires malgré les précautions

prises, aussi insisterons-nous tout particulièrement sur le caractère exploratoire d'une telle enquête.

### 1.3.2. Le questionnaire

Il comprend trois groupes de questions :

- un curriculum vitae professionnel permettant d'étudier le rôle de facteurs tels que l'ancienneté, la formation ou le niveau d'enseignement ;

- quelques questions sur les conditions matérielles d'enseignement des AP auxquelles s'ajoutent huit questions concernant les manières d'enseigner et la conception que les enseignants se font de cette discipline ;

- les 118 propositions extraites des entretiens individuels.

Les instituteurs devaient indiquer leur degré d'accord avec chacune des propositions sur des échelles hiérarchiques à cinq modalités. Ces propositions sont exposées dans un ordre aléatoire dans le questionnaire mais elles concernent des thèmes tels que :

- l'évaluation de sa propre compétence, de ses besoins en formation ;

- la connaissance de l'activité plastique chez l'enfant ;

- l'évaluation des productions enfantines, l'influence du maître ;

- les objectifs des AP ;

- la démarche et les conceptions pédagogiques.

## II. - RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

### 2.1. Quelques données quantitatives préalables sur l'enseignement des AP

#### 2.1.1. Déroulement de l'enquête ; sa population

Nous avons envoyé un questionnaire à 180 instituteurs d'école maternelle et élémentaire extraits au hasard dans trois circonscriptions (deux circonscriptions du Val d'Oise et une de Nice) (3). Nous avons obtenu 153 réponses. L'analyse de contenu des questions ouvertes a porté sur 145 questionnaires et l'analyse statistique sur 129 (4).

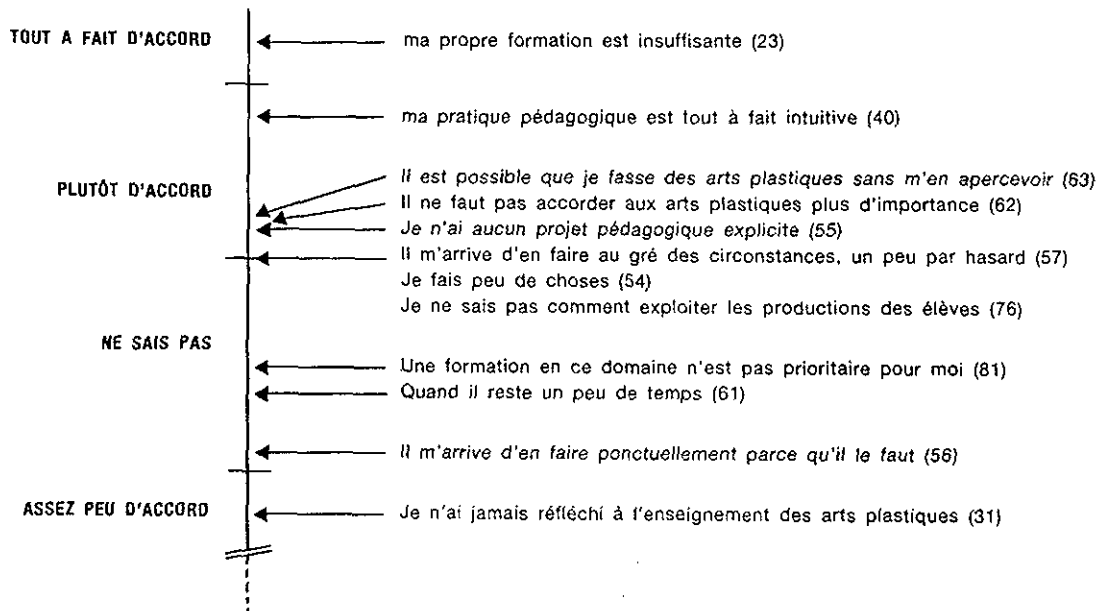
#### 2.1.2. L'accueil de l'enquête par les instituteurs

Une première idée de la manière dont les AP sont investis par les instituteurs est donnée par la qualité et la précision des réponses fournies. Malgré le faible taux de

non-réponse, de nombreux indices manifestent soit un certain désintérêt pour l'enquête elle-même, soit l'absence d'une réelle réflexion pédagogique de la part de nombreux enseignants. 45 % des instituteurs interrogés admettent se sentir peu concernés par l'enquête. Ce taux évolue nettement de l'école maternelle (27 %) au CM, en passant par un maximum au CE (54 %). Par ailleurs, le taux de non-réponses ou de réponses laconiques (« oui », « non », « bien sûr », etc., sans autre explication) aux questions qui étaient censées permettre la plus large expression, est constamment assez élevé, notamment chez les maîtres de CE. Un quart des instituteurs ne peuvent ou ne veulent décrire leur démarche pédagogique, 42 % ignorent l'évolution du graphisme enfantin entre 4-5 et 9-10 ans, plus de 67 % se déclarent incapables de rendre compte d'une expérience en matière d'AP. Enfin un quart seulement des instituteurs nous ont envoyé le témoignage d'art enfantin que nous leur demandions.

Le graphique suivant (p. 10) permet d'avoir une idée de la manière dont ils réagissent à des énoncés excipant d'un investissement pédagogique inexistant ou faible dans cette discipline. Un phénomène apparaît nettement que toute notre enquête confirme : la disposition ambiguë des enseignants à l'égard des AP. Une majorité d'entre eux admet n'avoir aucun projet pédagogique construit, une pratique irrégulière et livrée au hasard mais ce constat négatif n'est pas vraiment compensé par une demande corrélatrice de formation. Ils reconnaissent massivement l'insuffisance de la leur mais hésitent à en entreprendre une. Ils disent réfléchir à l'enseignement des AP mais admettent en même temps avoir une pratique intuitive et ponctuelle.

L'impression de désintérêt pour l'enquête semble donc aller de pair avec le faible investissement de cette matière.



### 2.1.3. Quelques données sur les conditions matérielles d'exercice de l'activité plastique dans les classes

Le rapport entre les choix pédagogiques de l'instituteur et les contraintes matérielles qui s'imposent à lui sont assez complexes et mal élucidés à l'heure actuelle : pour beaucoup d'enseignants, les moyens dont il dispose limitent d'emblée ses possibilités d'action ; d'autres subordonnent la question des contraintes matérielles aux

choix pédagogiques qu'ils ont faits. On ne peut donc postuler a priori l'existence d'un lien univoque entre la pratique pédagogique et le contexte concret dans lequel elle se réalise. A moins d'imaginer qu'il n'en subisse passivement la donnée, tout enseignant a des possibilités de choix et d'action sur son environnement pédagogique.

Résumons en quelques mots ce que notre enquête apporte à la question :

— le temps consacré à l'enseignement des AP décroît de la maternelle au CM 2 avec une brusque rupture dès le CP ;

— presque toutes les institutrices de maternelle sont capables d'évaluer le budget qu'elles consacrent à l'achat de matériel, ce qui n'est pas le cas à l'école élémentaire ;

— Ces deux niveaux se distinguent aussi par la quantité et la nature des fournitures achetées ou demandées aux élèves ; récupérées par les enfants et la maîtresse, les matériaux disponibles à l'école maternelle sont très nombreux : c'est à un véritable inventaire des variétés de peintures et enduits, supports, emballages et matériaux de récupération, instruments de traçage, collage, dessin, voire outils technologiques (l'ordinateur n'est pas encore cité) qu'elles se livrent généreusement. A partir du CP les matériaux et les supports se raréfient, les instruments se réduisent progressivement à quelques fournitures spécifiques aux AP, au rang desquelles le stylo feutre, la gouache et la feuille de dessin deviennent prépondérants. A partir du CE apparaissent les fiches pédagogiques pour le maître, les cartes à gratter, les reproductions d'œuvres d'art, et, parfois, un outillage technique plus élaboré : presse, pyrogravure, atelier de menuiserie, four à poterie.

Enfin, l'aménagement de l'espace scolaire à des fins d'activité plastique est beaucoup plus fréquent en maternelle et au CP qu'aux autres niveaux.

En première approche, il semble donc que les AP occupent une place objectivement plus grande aux premiers niveaux de la scolarité : le temps qui leur est consacré y est beaucoup plus important, différemment réparti dans la journée et la semaine, plus systématiquement organisé ; la quantité et la nature du matériel utilisé, l'aménagement de la classe, sont aussi des traits qui distinguent l'école maternelle des autres cycles de la scolarité ; sur le plan du contenu, il semble également que cette activité change de sens et d'objectif : centrée sur l'expression de soi et l'exploration de matériaux manipulables en maternelle, elle devient plus technique, moins gestuelle et manipulative que graphique et esthétique à l'école élémentaire.

Quant à la manière dont les conditions matérielles sont ressenties, elle s'avère ambiguë sinon contradictoire. Les enseignants devaient se déterminer par rapport à trois propositions fréquemment entendues lors de nos entretiens :

82 : « On a trop peu de temps, de matériel et de place pour faire quelque chose de sérieux en AP »

91 : « Faire ou ne pas faire des AP, ce n'est pas une question de matériel »

92 : « ... mais de volonté personnelle »

54 % des instituteurs, spécialement à l'école élémentaire, considèrent que les contraintes matérielles, de temps et d'espace, interdisent un enseignement des arts plastiques de qualité. Or ce sont quasiment les mêmes pour lesquels le contexte matériel est secondaire par rapport à la volonté personnelle. Ainsi semblent-ils affirmer nettement leur responsabilité éducative tout en cherchant parfois dans le contexte scolaire un alibi à leur faible investissement.

A ce premier niveau d'analyse nous nous sommes contentés d'une évaluation globale de l'enseignement des AP à l'école à partir d'indicateurs objectifs mais imprécis. Quelques phénomènes ressortent pourtant nettement :

— l'école maternelle et l'école élémentaire se différencient sur tous les points étudiés, ce qui nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : lorsqu'un domaine éducatif occupe une place importante parmi les autres, tout contribue à sa réelle prise en charge par les enseignants. La tendance à se décharger sur le contexte est alors faible. En d'autres termes, ce n'est pas parce que les institutrices de maternelle sont mieux loties ou mieux formées qu'elles s'intéressent aux AP mais plutôt parce que cette activité est jugée importante pour le jeune enfant qu'elles se donnent les moyens de la pratiquer dans de bonnes conditions.

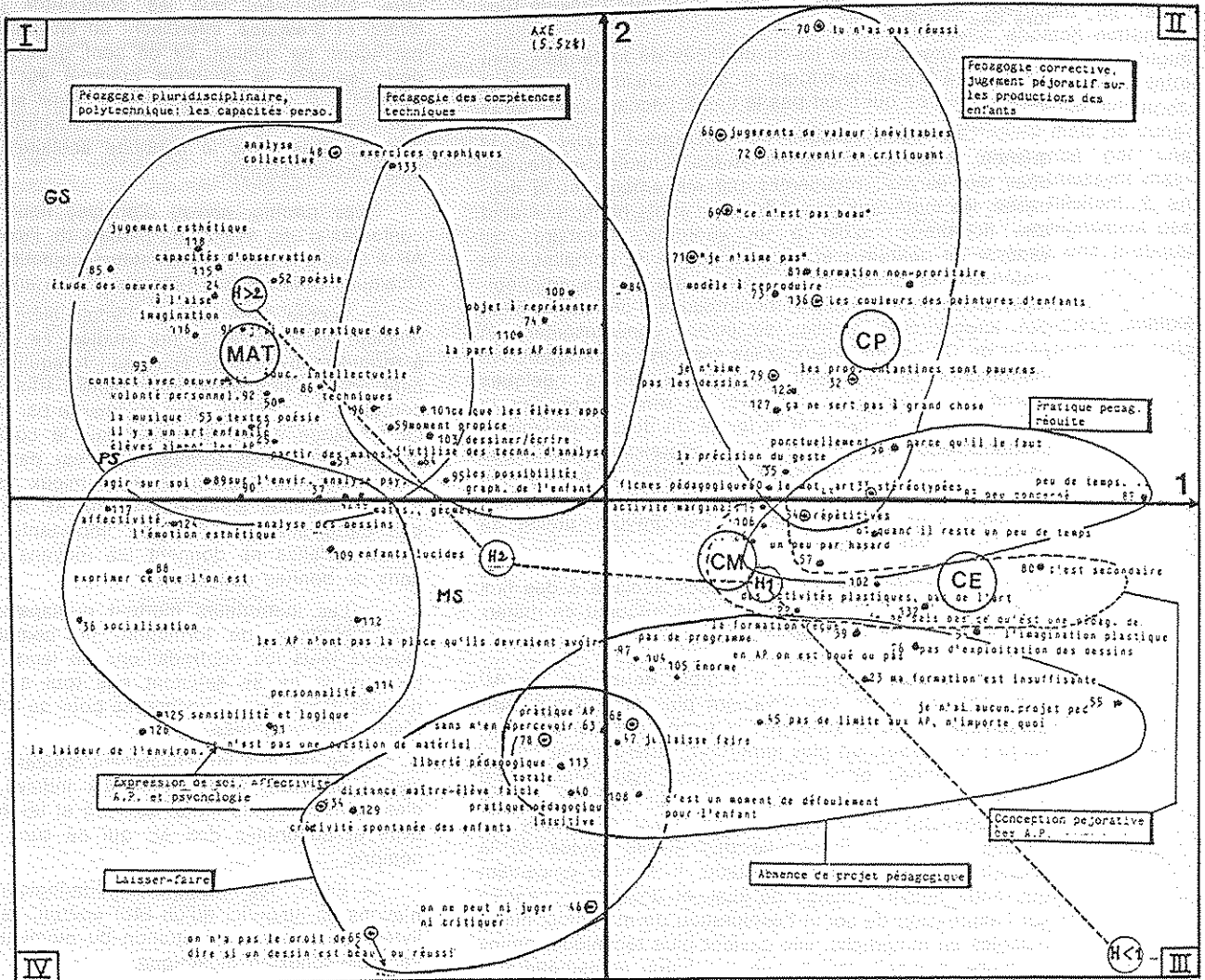
— Les instituteurs mettent principalement en avant des problèmes de formation, de compétences et de moyens mais les contradictions de leurs réponses montrent qu'ils ne se satisfont pas tout à fait eux-mêmes d'explications trop élémentaires pour ne pas masquer une réalité plus complexe.

— En fait leur investissement éducatif dans cette discipline apparaît, à de nombreux indices, assez faible ; c'est sans doute le statut scolaire et les fonctions cognitives et culturelles des AP qui ne sont pas clairement compris.

— Enfin, les pratiques pédagogiques, dont nous n'avons eu jusqu'ici qu'un bref aperçu, semblent souvent livrées au hasard, à l'intuition du moment plus qu'à une véritable réflexion didactique.

## 2.2. Analyse factorielle des opinions des instituteurs (5)

Les réponses aux 118 énoncés de notre questionnaire ont été traitées par l'analyse factorielle des correspondances. Cette méthode consiste à extraire les dimensions algébriques successives qui expriment le mieux la manière dont les opinions analysées se regroupent et se différencient. Chacune de ces dimensions est homogène au sens où elle exprime un seul facteur de variation des réponses. Indiquons également que facteurs et variables peuvent être représentés sous une forme géométrique



PS, MS, GS : petite, moyenne et grande section de l'école maternelle.  
 CP, CE, CM : cours préparatoire, élémentaires et moyens de l'école élémentaire.  
 H < 1, H1, H2, H > 2 : temps consacré à l'enseignement des Arts plastiques en heures.  
 ⊙ : opinions sur les productions des enfants en Arts plastiques.

Graphique

Projection des 115 variables du questionnaire (propositions 27 à 138) dans le plan factoriel 1-2 (16 % de la variance totale)

(des plans factoriels obtenus par combinaison des axes deux à deux), ce qui permet de visualiser leurs positions respectives et leurs modes de regroupement. L'interprétation des axes est donc facilitée par les propriétés statistiques de la méthode utilisée et par la formation de configurations bien différenciée de variables homogènes.

En ce qui concerne notre analyse, les sept premiers facteurs extraient 33 % de la variance totale des réponses. Les quatre premiers axes factoriels peuvent être interprétés de la manière suivante :

Axe 1 (10,48 %) : l'attitude globale vis-à-vis des arts plastiques.

Axe 2 : les jugements portés sur les performances enfantines.

Axe 3 : deux conceptions pédagogiques : le technisme et le laisser-faire.

Axe 4 : le statut pédagogique des arts plastiques : une discipline à fonction décorative ou à fonction psychopédagogique.

C'est à l'organisation très significative des opinions le long des deux premiers axes et dans le plan factoriel 1-2 que notre interprétation sera essentiellement consacrée.

La signification de l'axe 1 est sans ambiguïté : à l'un des pôles de l'axe se regroupent tous les énoncés affectés d'une connotation négative vis-à-vis de l'art, de son enseignement, des performances des enfants. La variable « On a trop peu de temps, de place et de matériel pour faire quelque chose de sérieux » prend tout son sens au voisinage de l'énoncé « je n'ai aucun projet pédagogique ». Pour les enseignants regroupés à ce pôle de l'axe, les mots « imagination plastique », « créer », « art » ne sont pas des objectifs accessibles à l'école élémentaire.

Les pôles d'une pédagogie ponctuelle

<b>2</b>	<b>1</b>
ce que je fais dépend de ce que les élèves apportent 101 • j'attends le moment propice • 59	il m'arrive d'en faire parce qu'il le faut • 56
je préfère ne pas intervenir 78 • pratique pédago. intuitive 40 •	61 • quand il reste un peu de temps 57 • par hasard • 104 pas de programme • 47 je laisse faire

A l'autre extrémité se retrouvent logiquement les partisans d'un enseignement diversifié des arts plastiques et cette conception dynamique va de pair avec une attitude valorisante vis-à-vis de l'art enfantin. Ce sont des instituteurs à l'aise dans cette discipline, qui la pratiquent eux-mêmes parfois et ne se sentent pas limités par les conditions matérielles. Les objectifs d'expression, de formation du goût esthétique, de développement personnel et cognitif apparaissent de ce côté de l'axe 1. On notera par ailleurs que l'opposition sémantique entre « il m'arrive d'en faire au gré des circonstances, un peu par hasard » (57) et « j'attends le moment propice, la situation favorable » (59), correspond à des attitudes effectivement divergentes quant à la conception des AP.

L'axe 2 sépare nettement les opinions positives et négatives vis-à-vis des productions plastiques des élèves. Trois configurations de jugement se dessinent ainsi dans le plan factoriel 1-2 :

— un ensemble dans lequel dominent les jugements de valeur ou de réussite, essentiellement dépréciatifs, vis-à-vis des performances enfantines : maladresse, stéréotypie, pauvreté thématique.

Les pôles du jugement

48 • analyse collective	70 • « tu n'as pas réussi » 66 • jugements de valeur 72 • critiquer 79 • je n'aime pas
techniques d'analyse 64 • 42 • analyse psy. des dessins d'enfants	32 • pauvres 34 • répétitives
65 • pas le droit de juger	46 • ni juger ni critiquer

Qu'il suffise d'observer la position de l'énoncé 93 — « Ils font des arbres, des maisons ! mais il y a beaucoup de choses à faire avec ça ! » —, au cœur d'une approche diversifiée et plurielle des œuvres d'art et des pratiques enfantines, par rapport à l'énoncé 79 — « Je n'aime pas beaucoup quand les enfants représentent le ciel, le soleil, la maison et les petits oiseaux » — et l'on aura tout le sens des divergences profondes qui peuvent séparer les enseignants.

— A l'autre pôle de l'axe s'inscrit l'absence ou le refus délibéré de jugement sur les productions enfantines.

C'est l'attitude la plus ambiguë car elle cherche sa justification dans une conception subjectiviste de l'expression artistique mais apparaît à proximité du laisser-faire pédagogique. Beaucoup d'enseignants estiment en effet, que l'objectif des arts plastiques est de permettre à l'enfant d'exprimer sa personnalité (énoncé 114), ce qu'il est (88), son affectivité (117), sa créativité spontanée (129). Explicites ou non, un certain nombre de choix pédagogiques en découlent : celui du dessin libre ou du laisser-faire, celui de l'absence d'analyse critique ou d'évaluation des performances. L'enseignant qui se situe dans cette région de l'espace factoriel ne dispose en réalité d'aucune conception didactique explicite des arts plastiques qui lui donnerait des critères d'analyse des productions enfantines, des objectifs d'apprentissage concernant les savoirs-faire et les références culturelles spécifiques de cette discipline.

Cet axe 2 sépare donc, d'un côté les enseignants qui jugent négativement les productions enfantines sans en comprendre la signification, de l'autre ceux qui récusent tout jugement au nom de la libre expression du sujet. Ces deux attitudes ont en commun d'ignorer l'existence d'un champ autonome de la connaissance sur lequel pourrait s'appuyer une éducation artistique. L'une et l'autre avancent le primat du sujet, niant ici la valeur de ses modes d'expression, refusant là la possibilité de les évaluer, mais identiques encore dans l'absence d'un projet réfléchi d'apprentissage.

— Enfin, un troisième ensemble se dessine que l'axe permet de différencier : face aux modalités de jugement se regroupent des propositions définissant une approche plus construite des productions enfantines, consistant à les soumettre à la critique collective (énoncés 48 et 64) ou à l'analyse psychologique (42).

Il était intéressant de compléter cette analyse des attitudes et des jugements par celle des modes d'influence (quest. 10) exercées, explicitement ou non sur les productions enfantines. Il est notoire, en effet, que les maîtres interviennent activement sur les productions de leurs élèves, soit en les modifiant eux-mêmes, soit en les jugeant, soit encore en les sélectionnant et en valorisant différemment certaines d'entre elles. Cette influence apparaît d'autant plus forte qu'elle est moins consciente aux yeux de l'enseignant et qu'elle s'effectue, précisément, en dehors de toute réflexion pédagogique élaborée. Cet aspect des comportements des maîtres est très difficile à observer et à analyser car il s'accompagne généralement d'un processus de rationalisation qui fait obstacle à l'élucidation de leur sens : en toute bonne foi certains enseignants estiment qu'ils respectent ce que font leurs élèves alors mêmes qu'ils n'hésitent pas à corriger, rectifier, juger, sélectionner leurs performances.

Notre questionnaire est impropre à éclairer ce para-

doxe mais il permet d'avoir une idée de la manière dont les enseignants sélectionnent les peintures des élèves. Ainsi avons-nous identifié trois modalités d'influence :

— dans 63 % des cas les enseignants disent afficher toutes les productions des élèves sans exclusive ou seulement certaines d'entre elles à l'issue d'une observation critique collective. Nous ne savons pas si cette critique collective est orientée par le maître mais son occurrence augmente nettement de la maternelle au CM ;

— dans 29 % des cas ce sont les élèves seuls qui choisissent les dessins affichés ;

— enfin, 7,5 % des maîtres disent choisir seul les meilleures performances.

Ces quelques chiffres restent difficilement interprétables mais les faits suivants ressortent nettement :

— peu d'enseignants reconnaissent exercer une influence directe sur les productions enfantines ; corrélativement, peu d'enseignants paraissent disposer de critères d'analyse et de choix qui fonderaient des modalités de jugement et de sélection des travaux des élèves ;

— dans une majorité de cas les dessins d'enfants sont exposés à la suite de jugements esthétiques sommaires.

#### En résumé

Le plan factoriel 1-2 est fortement structuré et aisément interprétable dans la mesure où l'attitude des maîtres vis-à-vis des disciplines artistiques, leur disposition à l'égard des performances enfantines, les compétences dont ils disposent et leurs conceptions pédagogiques sont toujours étroitement corrélées :

Le cadran 1, est la région où les activités artistiques sont le plus fortement valorisées. S'y rassemblent les enseignants qui ont une conception construite et cohérente des arts plastiques, à l'opposé du laisser-faire, et

#### Les pôles de la compétence

24 • je me sens à l'aise 94 • Pratique perso. 92 • volonté perso.	trop peu de temps 82 •
sans m'en apercevoir 63 • 134 • distance faible entre le maître et l'élève	par hasard 57 • 76 • je ne sais pas exploiter les dessins 55 • aucun projet péda : explicite



qui disposent de techniques nombreuses. On pourrait dire que ce cadran prend un sens voisin de ce que P. Bourdieu nomme une « esthétique de la compétence » : analyse des dessins d'enfants, définition d'objectifs cognitifs et techniques nombreux, étude et contact avec les œuvres, interdisciplinarité des arts plastiques.

— Le cadran II est fortement connoté par la couleur péjorative et critique des jugements à l'égard des œuvres d'enfants. Cette attitude va de pair à la fois avec un faible investissement culturel des arts plastiques, un modèle académique sous-jacent et l'absence totale de conception pédagogique des AP.

— Le cadran III représente la région du plus faible investissement des arts plastiques. Le statut des arts y est jugé secondaire, l'incompétence pédagogique reconnue, la pratique des activités plastiques rare.

— Le cadran IV rassemble les tenants d'une conception spontanéiste de la pédagogie artistique, pris entre un laisser-faire sans perspective éducative et la recherche d'une liberté au service de l'expression enfantine.

### 2.3. Le rôle des caractéristiques individuelles des maîtres

Nous nous attendions à ce que certaines caractéristiques individuelles des instituteurs — leur formation, leur ancienneté par exemple — aient une incidence sur leur pratique. Ainsi avons-nous projeté dans le plan factoriel 1-2 quelques variables susceptibles d'expliquer « les configurations d'opinion » que nous venons d'analyser.

Or il ressort que seuls le niveau d'enseignement — pré-élémentaire et élémentaire — et la culture personnelle des maîtres se situent nettement dans le cadran I. C'est à l'école maternelle que la pratique des maîtres est la plus élaborée, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Au CP dominent les jugements péjoratifs sur les peintures d'enfants. A partir du CE et du CM le statut disciplinaire des arts plastiques paraissent dévalorisés.

Ni l'ancienneté, ni le niveau d'études, ni la formation initiale à l'Ecole Normale ne se distribuent de façon cohérente dans le factoriel 1-2. On aurait pu s'attendre notamment à ce que le nombre d'années de formation à l'Ecole Normale augmente la compétence didactique en arts plastiques, mais cette hypothèse ne paraît pas se vérifier.

En revanche, les enseignants qui ont un contact personnel avec les arts plastiques sont également ceux qui les pratiquent le plus en classe. Le paramètre culturel semble donc avoir une importance plus grande que la formation reçue ou le niveau d'études. Cette hypothèse explicative demanderait, bien évidemment, à être vérifiée car elle n'occupe qu'une très faible place dans notre questionnaire : les compétences techniques deviennent

des pratiques pédagogiques effectives si elles sont étayées sur une réelle culture artistique, acquise ou héritée.

### 2.4. Essai d'interprétation des conceptions sous-jacentes aux pratiques d'enseignement des arts plastiques

Certaines questions appelaient les enseignants à se référer à leurs pratiques réelles et à les décrire, à expliciter le contenu de leurs conceptions, aussi leurs réponses complètent-elles les analyses structurales précédentes.

Nous avons retiré d'une première lecture une impression d'imprécision des réponses, d'indéfinition des termes utilisés : beaucoup restent évasives, souvent négatives et laconiques. Seuls un quart des instituteurs sont en mesure de préciser ce qu'ils font et d'expliquer leur projet pédagogique en AP.

#### 2.4.1. Les objectifs des arts plastiques

Les questions 15 et 19 portaient sur le pourquoi des arts plastiques à l'école. Les réponses à la question 15 peuvent être regroupées de la manière suivante : les arts plastiques à l'école :

— contribuent au développement personnel et à l'expression de soi (24 %) : l'activité plastique est un mode d'expression propre au sujet (il s'exprime, projette au dehors ce qui était en lui) qui favorise, en retour, le développement de sa personnalité, de sa sensibilité et correspond même, selon l'expression d'un instituteur, à « la satisfaction d'un besoin inhérent à l'homme » ;

— développent les capacités de création, d'originalité, d'imagination (20 %) ;

— forment le goût, le sens du beau et de l'esthétique (13 %) ; pour certains, le beau relève d'un apprentissage : l'harmonie des couleurs et des formes s'acquiert. Pour d'autres, le beau est la donnée immédiate d'une perception ou d'une émotion esthétique ;

— font partie de la culture, des valeurs (7 %) ;

— favorisent les habiletés manuelles et instrumentales (perceptrices notamment) (12 %) ;

— développent les capacités d'observation, la connaissance et la reproduction du réel (6 %) ;

— participent du développement intellectuel et du sens critique (6 %) ;

— sont aussi un moment de détente, de plaisir.

Pour une majorité d'instituteurs de notre échantillon (62 %), les arts plastiques contribuent donc essentiellement au développement de la personnalité de l'enfant et de ses modes d'expression.

Rares sont ceux qui sortent du domaine des sens et de la sensibilité et envisagent des objectifs de connaissance et de développement intellectuel. A l'école élémentaire, l'œuvre d'art est souvent appréhendée comme un objet en soi qu'il suffit de regarder et non comme un système codé relevant de processus de compréhension.

Une cascade d'objectifs

118 • le jugement esthétique 115 • les capacités d'observation 116 • l'imagination 89 • agir sur soi	CAPACITÉS COGNITIVES
117 • l'affectivité 124 • l'émotion esthétique  88 • ce que l'on est 114 • la personnalité	QUALITÉS PERSONNELLES

Par ailleurs, lorsqu'elle est évoquée, la culture artistique semble posée indépendamment du savoir.

L'affirmation du sujet de l'expression apparaît donc comme un thème dominant mais global, sans contour précis. L'expression est une donnée a priori du sujet auquel l'enseignant peut facilement faire appel tout en ayant beaucoup de mal à lui faire correspondre des objectifs d'apprentissage précis.

2.4.2. Les théories pédagogiques implicites

La manière dont les instituteurs décrivent des séquences ou des activités plastiques révèle bien les « modèles » culturels et pédagogiques auxquels ils se réfèrent implicitement.

Dans le champ sémantique large que recouvre le terme « expression » nous avons identifiés trois formes principales d'activités plastiques :

- l'assimilation sensorielle de la réalité extérieure ;
- l'expression subjective de la personnalité ;
- l'adaptation fonctionnelle ou instrumentale aux objets ;

Le contact avec les matériaux est le leitmotiv de la tendance sensualiste :

« Démystifier la peur de se salir ; l'enfant agit libre-

ment en ne se servant que de ses mains et en communiquant oralement » (institutrice de maternelle).

« Fournir aux enfants un maximum de matériaux, de place, de supports, de couleurs pour jouer avec, les transformer, les organiser à leur guise... » (institutrice de maternelle).

« Contact », « matériaux », « manipuler », « toucher », etc., sont quelques-uns des mots clés de cette tendance. Il est rare que les opérations plastiques engagées dans ces activités soient évoquées. Par ailleurs, les mots « arts », « esthétique », « plastique », n'apparaissent pas et l'on peut se demander s'il ne s'agit pas ici d'une simple activité de connaissance de la matière par la médiation des sens.

Ces multiples prises de contact avec des matériaux, puis, à travers eux, avec soi-même et avec autrui, servent souvent de point de départ à des activités plus délibérément orientées par des finalités ludiques, onoriques, imaginatives. Le corps, les sens, l'action de l'enfant sur les objets, sont toujours le support des activités sensorielles et expressives. Ce modèle débouche, dans certains cas, sur une tendance que l'on pourrait qualifier de « constructiviste ». Il s'agit dans ce cas d'activités plus organisées et dont la systématisme semble déterminée par le développement de certaines capacités logiques et pratiques fondamentales chez l'enfant : classer, combiner, transformer, agencer, etc. Ces activités sont l'occasion de construire ou de mettre en jeu un ensemble de schèmes logiques, moteurs ou perceptifs en développement chez l'enfant. Elles ne sont guère orientées, on le voit, par des finalités spécifiquement artistiques.

Ces trois tendances ont presque toujours le même point de départ qui consiste en une prise de contact avec des matériaux variés. Celle-ci est supposée mettre en œuvre des affects par assimilation non-consciente des caractéristiques de la matière à des représentations ou à des impressions sensorielles inductrices d'activités expressives ; parfois, l'activité perceptrice initiale débouche sur des actions pratiques et manipulatoires : dans ce cas les « qualités » des matériaux sont assimilées aux actions du sujet plutôt qu'à ses images mentales ou à des modes d'identification et d'expression du moi. Il arrive, enfin, que les activités de modelage, découpage, pliage, collage, etc., qui découlent des précédentes, acquièrent une autonomie opératoire plus grande et se transforment en apprentissages techniques ou logiques indépendants de toute intention plastique.

De même les opérations didactiques du maître restent-elles inconnues ou mystérieuses : il suffit de « mettre en contact » et l'enfant s'exprimera et agira spontanément. Cette indéfinition didactique repose vraisemblablement sur la méconnaissance de ce qu'est l'activité perceptrice, représentatrice ou expressive chez l'enfant. De

manière générale, les maîtresses d'école maternelle paraissent convaincues, à juste titre, qu'il se passera bien quelque chose entre l'enfant et des matières diverses dès lors que de la place, du temps, et des outils diversifiés leurs sont proposés, mais ni les caractéristiques des objets ou situations, des actions et transformations effectuées par les enfants, des productions qu'ils réalisent, ne semblent dépendre ni s'ordonner à une intention éducative prenant en charge la formation des connaissances artistiques. Par ailleurs, le globalisme des activités favorise le glissement constant d'un objectif à un autre sans que l'enseignant s'en rende compte. Ainsi l'expression se fraie-t-elle des voies multiples qui vont de la perception sensorielle à des apprentissages techniques ou opératoires, en passant parfois par l'émotion ou par l'imaginaire, sans qu'à aucun moment le maître ne fasse appel à une attitude réflexive qui permette de savoir où l'on en est, ce que l'on fait et ce que l'on a réalisé.

Le « modèle réaliste », très différent du précédent, pose la représentation figurative de l'objet ou d'une réalité plastique externe, comme finalité de l'activité artistique à l'école :

- « 1. Observation : nature ou objets description ;
2. représentation graphique ;
3. « critique » ou comparaison des différentes productions ;
4. d'autres productions une autre fois ». (Institutrice de maternelle).

Contrairement au précédent « modèle », la performance peut être évaluée, par comparaison avec l'objet représenté. L'activité de copie est ici l'occasion de mettre en œuvre des opérations désormais connues : observer, décrire, représenter, comparer, etc. Celles-ci, relèvent d'une activité intellectuelle et perceptrice plus systématique mais il arrive alors que des fonctions didactiques appartenant à des champs disciplinaires différents, soient confondues : c'est le cas de cet instituteur qui présente des dessins de têtes d'abeilles observées à la loupe comme des représentations plastiques : les termes qu'il emploie pour en parler glissent en permanence du vocabulaire descriptif des sciences naturelles, dans lequel la

pertinence du dessin est jugée à partir de la précision de l'observation et de la compréhension des fonctions « naturelles » des différents organes (œil, mandibules, trompes, antennes), au champ sémantique de l'esthétique, dans lequel seuls comptent l'équilibre des formes, la symétrie, les rapports de dimension, la représentation du volume, l'expressivité du tracé, etc.

Comme dans la tendance précédente, les aspects spécifiquement plastiques de l'activité ne sont pas explicitement définis aussi n'est-il pas surprenant de la trouver souvent confondue ou subordonnée à d'autres disciplines que les arts plastiques.

Le « modèle culturel » pose de la même manière un objet extérieur à l'enfant, que ce dernier doit, à un certain moment, reproduire, mais une problématique spécifiquement artistique est désormais introduite car la connaissance des œuvres, la référence culturelle sont ici explicitement mises en jeu : « créer l'émotion esthétique (elle est inévitable devant l'œuvre originale et peu à peu devant la reproduction (...)) ; familiariser l'enfant avec les œuvres d'art célèbres ». (Institutrice de maternelle).

Cette démarche pédagogique part donc explicitement de la culture artistique et non de l'activité enfantine proprement dite. Son cheminement va de la connaissance à l'activité productrice et réduit celle-ci à l'imitation des œuvres de maître, transformées ainsi en modèles. Parmi les témoignages pédagogiques que nous demandions, nous avons reçu quelques exemples d'une telle tendance.

Alors que les deux premiers modèles mettent en jeu l'activité de l'élève mais en dehors de toute perspective artistique, ici, à l'inverse, c'est le sujet de l'apprentissage qui se trouve oublié ou plutôt assujéti à un objet culturel extérieur à lui. La question centrale des modes d'accès du sujet à la culture, de la manière dont il élabore la signification des œuvres est évacuée. L'enseignant espère que le simple contact avec l'œuvre d'art fera naître chez l'élève « l'émotion esthétique » indispensable à leur connaissance. Bien évidemment ce « modèle » n'existe pas à l'état pur. Il s'accompagne souvent d'une démarche pédagogique qui se veut explicative et repose parfois sur une lecture sémiologique de l'œuvre.

(instituteur de CE)

Présentation → lecture de → dégager les → choix des → production  
d'une œuvre l'image analyse les plus exploitables techniques de réalisation

Bien que l'œuvre soit prise ici comme une image et réduite à une technicité n'ayant que des rapports indirects ou lointains avec les conditions et les processus ayant présidé à son élaboration, nous sommes désormais très proches d'une recherche active de ses clés.

Eloigné de toute référence culturelle, le « **modèle techniciste** » s'intéresse surtout aux moyens et aux méthodes utilisés dans une activité plastique. Paradoxalement les instituteurs qui mettent les techniques en avant sont peu explicites sur leur nature. C'est pourtant un thème fort, fréquemment évoqué ; la formation en matière d'arts plastiques est presque toujours formulée comme une demande de techniques. Précisons que le modèle « techniciste » diffère nettement du modèle « fonctionnaliste » car il fait dépendre exclusivement la production plastique d'un individu de la maîtrise d'une « technologie », alors que ce dernier s'adresse principalement au développement des fonctions ou instruments psychomoteurs, perceptifs, représentatifs ou cognitifs mis en jeu chez l'enfant.

Consacrons enfin une rubrique au « **pédagogisme** » pour qualifier ces démarches qui ne décrivent que le déroulement de la séquence sans se préoccuper des contenus enseignés. Il ne s'agit donc pas d'un modèle proprement dit mais d'une forme pédagogique générale, souvent globale et interdisciplinaire, dans laquelle les didactiques disciplinaires sont intégrées mais jamais définies dans leurs exigences propres. Ainsi de la pédagogie du projet :

« Nous partons d'un projet répondant soit à une demande des enfants, soit lié à l'actualité (ex. : préparation de Noël avec décoration de la classe...) et nous recherchons les différents ateliers s'y rapportant ». (Institutrice de maternelle).

« Le premier trimestre nous avons travaillé sur l'époque gallo-romaine ». (Instituteur de CM1).

« Ma pratique est basée sur le principe de la classe coopérative. Tout part des projets déterminés par les élèves lors des réunions hebdomadaires de la coopérative ». (Instituteur de CM).

L'activité plastique n'intervient souvent que comme supplément d'esthétique au sein d'une autre discipline (EMT, sciences naturelle, histoire, géométrie). Elle remplit une fonction illustrative secondaire ou bien encore prépare des apprentissages fondamentaux :

« Les travaux manuels sont souvent liés aux événements chronologiques : saisons (fabrication cette année d'un jardin miniature regroupant ce que l'on trouve en forêt), les fêtes de l'école, les fêtes populaires ». (Instituteur de CP).

Parfois la démarche seule demeure, comme une forme vide :

« Mise en point par petits groupes de ce qui est à faire. Recherche par les élèves des diverses phases de la réalisation, des matériaux nécessaires. Aide éventuelle du maître. Première réalisation des élèves, puis analyse des réalisations. Apport du maître de techniques nouvelles si nécessaire. Recherche de documents (...) » etc. (Instituteur de maternelle).

On a affaire ici à la description précise d'une démarche pédagogique ordonnée autour d'un projet à réaliser, dans laquelle le temps est structuré par les étapes de sa réalisation, les rôles du maître et des élèves étant clairement indiqués. Ce même texte pourrait s'appliquer sans que l'on y change un mot à n'importe quelle autre discipline scolaire. De manière générale, les caractéristiques disciplinaires du savoir ne sont jamais prises en charge par le pédagogisme.

Cette typologie de démarches et de modèles sous-jacents pourrait laisser supposer que les références théoriques susceptibles d'inspirer une conception didactique des arts plastiques sont nombreuses et clairement définies. Il n'en est rien. L'articulation explicite d'une réflexion théorique sur l'art, d'une démarche d'enseignement et d'une observation effective des modalités d'apprentissage chez l'enfant, est rare sinon inexistante. Tout se passe comme si les enseignants disposaient de savoirs hétéroclites (d'ordre pédagogique ou psychopédagogique) mais l'activité d'enseignement n'est quasiment jamais situées par rapport à des contenus acquisitionnels précis, ou aux finalités d'une discipline. Ainsi les différentes fonctions évoquées — expressives, représentatives, instrumentales, techniques, sociales, etc. — sont-elles souvent prises indépendamment les unes des autres et implicitement opposées au lieu d'être insérées au sein d'une conception didactique d'ensemble.

## CONCLUSION

Cette enquête nous a permis de mettre en évidence quelques-unes des relations qui existent entre les représentations et les pratiques enseignantes en matière d'arts plastiques, — ou tout au moins de comprendre leurs parentés ou leurs oppositions — d'esquisser, par là-même, la structure à laquelle elles participent.

Nous l'avons fait en trois temps :

- la quantification des pratiques ;
- la recherche d'une typologie des opinions et des tendances ;
- l'interprétation des modèles pédagogiques sous-jacents aux pratiques décrites.

Une impression s'impose dès le début de cette étude : l'attitude globale des enseignants du premier degré à l'égard des arts plastiques est extrêmement réservée pour ne pas dire négative.

C'est dans la manière même de répondre au questionnaire autant que dans le contenu des réponses que ce désintérêt se manifeste. Plus surprenant encore à cet égard sont les jugements péjoratifs qu'un nombre, assez réduit certes d'instituteurs, portent sur l'esthétique des peintures d'enfants. Malgré la formidable promotion que lui a donné l'art moderne et bien que l'on ait trouvé dans les peintures enfantines des thèmes et des structures voisines de celles de certaines grandes œuvres de la culture, quelques-uns refusent encore d'envisager l'existence d'un art enfantin. Certains d'entre eux, plus ou moins persuadés que l'expression artistique relève du don ou de l'héritage culturel, seraient même prêts de penser que l'art ne s'enseigne pas. Tout au plus s'apparenterait-il aux activités de loisir. Les configurations factorielles montrent qu'il s'agit là d'un système défensif plutôt que d'une vraie théorie : ce discours est toujours lié à l'absence de formation, de compétence et de réflexion pédagogique.

Il est aussi surprenant de constater que peu d'enseignants connaissent les étapes du développement graphique de l'enfant malgré plus d'un demi siècle de travaux réalisés en ce domaine : de Luquet (1921) à L. Lurcat (1987), une longue lignée de recherches a pourtant maintes fois réaffirmé l'importance des activités artistiques dans le développement de l'enfant. Notons à ce sujet que beaucoup d'instituteurs restent très imprégnés de l'idée selon laquelle les arts plastiques ne font appel qu'aux sens et à l'émotion et non à la connaissance et à l'intelligence. Une telle représentation constitue un « obstacle épistémologique » réel à l'élaboration d'une didactique des arts plastiques.

Un premier constat s'impose donc : l'attitude de beaucoup d'enseignants à l'égard des arts plastiques repose sur un fonds de représentations culturellement et sociologiquement marquées mais aussi sur une certaine méconnaissance de l'enfant. Amener les enseignants à prendre conscience des opinions et des théories implicites dont ils sont les dépositaires, bref à se situer explicitement dans l'univers culturel, serait ainsi le point de départ nécessaire d'une formation en ce domaine, simultanément à l'acquisition de techniques et de compétences. Mais il nous semble également important de les initier à l'observation et à l'interprétation des réalisations enfantines, tant dans le cadre d'une théorie de la personnalité que dans celui d'une théorie de la connaissance.

L'attitude que nous venons de décrire n'est très nette que chez un petit nombre de personnes mais elle paraît

diffuse dans l'ensemble de la population interrogée. Le second phénomène saillant, qui touche tout le monde, y compris ceux qui ont une pratique pédagogique riche et diversifiée, est l'absence d'une conception explicite des apprentissages artistiques. Nous emprunterons ici à M. Chanteux sa définition d'une didactique des arts plastiques : il s'agit de l'ensemble « [...] des connaissances portant sur des faits, des procédures relevant du champ artistique passé et contemporain. Permettre la construction d'un savoir afférent au domaine de l'art c'est postuler l'existence d'un champ référentiel, postuler l'existence de faits, l'existence de concepts spécifiques et nous autorise à concevoir l'existence d'un système didactique, à mettre en œuvre les moyens de description et d'analyse des contrats didactiques » (6).

Or nous n'avons quasiment pas vu évoquer cet ensemble de faits, de procédures et de références qui spécifient l'art comme un domaine précis susceptible d'être enseigné. Ce qui paraîtrait inconcevable dans tout autre champ disciplinaire est pourtant une donnée de fait de cet enseignement. Les pratiques décrites à l'école maternelle paraissent foisonnantes et multiples mais elles s'articulent rarement à un horizon de connaissances susceptibles de leur donner une signification. Tout se passe comme si l'on faisait agir l'enfant pour la seule vertu de l'action, comme si on le faisait s'exprimer pour le seul plaisir de l'expression.

A cela nous voyons au moins deux types de raisons. L'école maternelle (et l'école élémentaire dans une moindre mesure) est tournée vers l'enfant et le développement de sa personnalité, aussi se contente-t-elle de multiplier les occasions et les situations d'action. Nous avons d'ailleurs noté que ce faire agir, très diversifié et souvent très imaginaire, n'est jamais analysé du point de vue des opérations effectivement mises en jeu chez l'enfant et qu'il apparaît alors suspendu entre la méconnaissance des processus qu'il sollicite et l'absence des savoirs qui pourraient le finaliser. A l'inverse, l'école élémentaire se tourne plus résolument vers la performance que vers l'expression, aussi beaucoup d'instituteurs — et cela devient d'autant plus net que l'on se rapproche du CM2 — ne retiennent-ils des pratiques artistiques que des techniques à acquérir, ou des chefs d'œuvre à imiter.

La seconde raison tient à l'impression quasi générale chez les enseignants de ne pouvoir définir avec précision le domaine de l'art, de ses objets, de ses fonctions et de ses limites. C'est quasiment le seul domaine disciplinaire qui soit ressenti aussi spontanément comme un univers sans contour précis, étroitement mêlé à tous les autres, au point que le thème de l'interdisciplinarité y trouve un terrain privilégié d'expression. Notre second constat est donc tout aussi net que le précédent : il paraît nécessaire de mettre de l'ordre dans un domaine que chacun tire

dans un sens ou dans l'autre, faute de savoir quel champ spécifique de compétences doit être acquis. Le seul moyen d'y parvenir consiste à poser qu'il y a un domaine autonome dans ses contenus et ses pratiques, celui de l'art. Cela au moins permettrait de savoir ce qui relève des activités d'expression et ce qui relève des activités artistiques. Il va de soi qu'une didactique des arts plastiques dans le 1<sup>er</sup> degré doit tenir compte des caractéristiques du développement psychologique et social de l'enfant, de ce qu'il cherche à exprimer dans ses représentations et articuler par conséquent l'une à l'autre la logique de l'enfant et celle de la connaissance artistique. Mais si l'on oubliait ce second terme de la relation, on retomberait à coup sûr dans la pluralité indifférenciée des pratiques actuelles.

Enfin, pour conclure cette étude, il faut remarquer que nous avons vu progressivement s'esquisser les relations complexes de trois facteurs pesant plus ou moins lourdement sur les pratiques des maîtres : la culture personnelle du maître, la formation et les compétences pédagogiques acquises ou à acquérir, le contexte institutionnel. Nommément déclaré, le besoin d'une formation approfondie en ce domaine est manifeste mais rien n'indique que les instituteurs soient vraiment disposés à l'entreprendre ni que les formules actuelles de formation aient un impact réel sur leurs pratiques à moyen ou long terme. Sur ce point notre enquête n'est pas décisive mais nous avons constaté simplement que ni le niveau d'étude ni le nombre d'années passées à l'école normale ne paraissent significativement liées à l'une ou l'autre des configurations des plans factoriels.

Quant à la culture du maître, elle semble jouer un rôle important. Ce qui définit bien les maîtres les plus actifs dans cette discipline, c'est un rapport dynamique entre la formation qu'ils ont reçue et leur pratique personnelle des arts. Ainsi la décision de se former, plutôt que d'être formé, semble-t-elle liée tout à la fois à des attitudes, des intérêts et des choix très individualisés. Cette composante autodidactique nous semble extrêmement précieuse même si, nous l'avons vu, elle ne confère pas ipso facto des compétences didactiques. C'est peut-être même la caractéristique de cette discipline que la transmission des savoirs et des émotions esthétiques doivent passer par l'implication personnelle de l'enseignant.

La formation dépend aussi du contexte institutionnel dans lequel les enseignants travaillent : c'est à l'école maternelle que l'on rencontre les conditions les plus favorables à l'enseignement des arts plastiques. C'est en effet à cette période de la scolarité que l'importance de ce domaine d'activité pour le développement de l'enfant est reconnue sans ambiguïté. L'institution scolaire a donc bel et bien une part de responsabilité dans les constats que nous avançons : la modification significative des pratiques des maîtres de l'école élémentaire passe aussi par une revalorisation du statut et de la place de cette discipline.

Hervé LONDEIX

inspecteur départemental  
de l'Éducation Nationale  
Académie de Versailles

#### Notes

- (\*) Deux de mes collègues, V. ANTIMI et J.-L. MORRACHINI, ont participé à la réalisation de cette enquête.
- (1) C'est à la rentrée 1986 qu'une mission pour le développement des enseignements artistiques a été créée, en collaboration avec le ministère de la Culture et de la Communication.
- (2) Il va de soi que nous avons d'abord répertorié les études portant sur ce thème. Bien qu'ici et là d'importants corpus d'observations eussent été rassemblés, aucune analyse aussi systématique dans sa méthode n'a encore été entreprise. Notons cependant que l'INRP a publié depuis un **Rapport de Recherche** (1986, n° 9), dans lequel figure une étude diagnostique sur les arts plastiques, réalisée par M. CHANTEUX. Bien que son champ d'investigation soit plus réduit et qu'elle se limite à un niveau scolaire précis, cette étude a été faite dans le même esprit que la nôtre, aussi nous semblent-elles se compléter remarquablement.
- (3) Le tirage au hasard n'a d'autre intérêt que d'éviter d'avoir à choisir la population d'enquête. Il va de soi que celle-ci n'est pas représentative de l'ensemble des instituteurs de France.
- (4) Une vingtaine de questionnaires se sont révélés inexploitablement pour de multiples raisons : certains nous sont parvenus trop tard, d'autres ont été éliminés en raison du nombre important de questions restées sans réponse.
- (5) Les analyses ont été effectuées au Centre Interuniversitaire de Calcul de l'Université de Bordeaux II avec l'aide technique de M. RATSIMBA-RAJHON, informaticien et docteur en didactique des mathématiques.
- (6) CHANTEUX M., Art plastiques, in **Enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> face aux disciplines**, INRP, 1986, Rapport de Recherche n° 9, p. 49.

## DOCUMENT ANNEXE

Liste des énoncés du questionnaire ayant fait l'objet d'une analyse factorielle des correspondances.

Les propositions qui suivent ont été prononcées par des instituteurs au cours d'entretiens. Elles reflètent plus ou moins votre propre opinion ou la réalité de votre pratique des arts plastiques.

Nous vous demandons, par conséquent, de vous situer sur les échelles suivantes selon le code indiqué.

### CODE

1 tout à fait d'accord	ou	tout à fait vrai	ou	très souvent
2 plutôt d'accord		assez vrai		assez souvent
3 je ne sais pas	ou	je ne sais pas	ou	quelquefois
4 assez peu d'accord		plutôt faux		rarement
5 pas du tout d'accord		tout à fait faux		jamais

Ces cinq catégories vont de l'accord le plus total (code 1) au plus grand désaccord (code 5) avec les phrases proposées. Elles doivent cependant être parfois adaptées à la phrase mais la hiérarchie va toujours dans le même sens pour le même code.

### REMARQUES

- 1 Répondez à toutes les questions même lorsque vous n'avez aucune opinion, le code vous le permet.
- 2 Répondez le plus spontanément possible, sans trop réfléchir ni lire d'abord l'ensemble de tous les énoncés.

Inscrivez le numéro de code dans la case correspondante.

- |  |                          | numéro<br>de code<br>choisi |
|--|--------------------------|-----------------------------|
| 22. L'enseignement des Arts Plastiques dépend de la formation reçue  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 23. Ma propre formation est insuffisante   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 24. Je me sens à l'aise dans ce domaine  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 25. On ne peut pas forcer les enseignants à faire des Arts Plastiques  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 26. Ce n'est pas à l'école élémentaire qu'on peut faire accéder l'enfant à une perception esthétique de l'univers                      | <input type="checkbox"/> |                             |
| 27. Il y a un art enfantin.  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 28. Un intervenant extérieur pourrait me donner des idées  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 29. Mes élèves aiment les Arts Plastiques  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 30. Les Arts Plastiques, ça sert à décorer la classe   | <input type="checkbox"/> |                             |
| Les Arts Plastiques, ça sert à illustrer des textes  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 31. Je n'ai jamais réfléchi à l'enseignement des Arts Plastiques   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 32. Les productions des enfants sont pauvres   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 33. Les productions des enfants sont stéréotypées  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 34. Les productions des enfants sont répétitives   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 35. Les Arts Plastiques favorisent la précision du geste   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 36. Les Arts Plastiques favorisent la socialisation de l'enfant  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 37. Je me sers des productions des enfants pour analyser leur développement psychologique  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 38. La sensibilité esthétique de l'enfant dépend de son milieu   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 39. En Arts Plastiques, on est doué ou pas   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 40. Ma pratique pédagogique des Arts Plastiques est tout à fait intuitive  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 41. Il faut mettre l'enfant au contact des œuvres d'art  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 42. C'est l'analyse des productions de l'enfant qui détermine mes choix pédagogiques   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 43. Moi, c'est le mot Art qui me gêne  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 44. Les Arts Plastiques sont un outil pour autre chose (EMT, sciences naturelles, histoire...)   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 45. Le problème, c'est qu'il n'y a aucune limite aux Arts Plastiques, on peut en faire n'importe quoi et baptiser cela Arts Plastiques | <input type="checkbox"/> |                             |
| 46. On ne peut ni juger ni critiquer les productions des enfants   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 47. Je laisse faire les élèves sans intervenir   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 48. La production des élèves fait l'objet d'une analyse collective   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 49. Ça peut déboucher sur les maths, la géométrie  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 50. Ça peut déboucher sur des textes, de la poésie   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 51. Je crois que l'on peut partir des maths pour faire des Arts Plastiques   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 52. Je crois que l'on peut partir de la poésie ou des textes   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 53. Je crois que l'on peut partir des maths ou même de la musique  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 54. En Arts Plastiques, je fais peu de choses  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 55. Je n'ai aucun projet pédagogique explicite en ce domaine   | <input type="checkbox"/> |                             |
| 56. Il m'arrive d'en faire ponctuellement parce qu'il le faut  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 57. Il m'arrive d'en faire au gré des circonstances un peu par hasard  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 58. Ce n'est pas une activité programmée, mais je suis attentif aux opportunités. J'essaie d'en profiter                               | <input type="checkbox"/> |                             |
| 59. En Arts Plastiques, j'attends le moment propice ou la situation favorable  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 60. J'utilise les fiches pédagogiques toutes faites  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 61. Il m'arrive de faire des Arts Plastiques quand il reste un peu de temps  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 62. Il ne faut pas accorder aux Arts Plastiques plus d'importance qu'ils n'en ont  | <input type="checkbox"/> |                             |
| 63. Il est possible que dans beaucoup d'activités scolaires je fasse des Arts Plastiques sans m'en apercevoir                          | <input type="checkbox"/> |                             |

64. Il y a des techniques d'analyse de dessins d'enfants, je les utilise
65. On n'a pas le droit de dire à un enfant que son dessin n'est pas beau, ou pas réussi
66. Je crois que les jugements de valeur sont inévitables
67. L'important c'est de développer le désir de créer
68. On ne sait pas pourquoi une œuvre d'art nous plaît ou pas
69. Il m'arrive de dire aux élèves : « ce n'est pas beau »
70. « Tu n'as pas réussi »
71. « Je n'aime pas »
72. Il m'arrive d'intervenir directement dans ce que font les enfants en critiquant ou en modifiant ce qu'ils font
73. Je propose quelquefois un modèle à reproduire
74. Je propose quelquefois un objet à représenter
75. Les Arts Plastiques ne relèvent pas de l'enseignement
76. Je ne sais pas comment exploiter les productions des élèves
77. Donner des techniques, c'est aussi appauvrir l'expression
78. Je préfère ne pas intervenir plutôt que de faire n'importe quoi
79. Je n'aime pas beaucoup quand les enfants représentent le ciel, le soleil, la maison et les petits oiseaux
80. La pression extérieure fait que les Arts Plastiques, c'est secondaire
81. Une formation en ce domaine n'est pas prioritaire pour moi
82. On a trop peu de temps, de matériel, de place, pour faire quelque chose de sérieux
83. Je me sens très peu concerné par cette enquête
84. Améliorer sans cesse, mieux finir ce qu'ils font, voilà ce que je demande aux élèves
85. Il y a place à l'école élémentaire pour une étude des œuvres d'art, de leur histoire
86. Les Arts Plastiques ça fait partie de l'éducation intellectuelle, du sens critique, du jugement
87. En fait, n'importe quel objet relève d'une approche plastique
88. Les Arts Plastiques, cela sert à exprimer ce que l'on est
89. Les Arts Plastiques cela permet surtout d'agir sur soi-même
90. Les Arts Plastiques, cela permet d'agir sur l'environnement
91. Faire ou ne pas faire des Arts Plastiques, ce n'est pas une question de matériel
92. .... mais de volonté personnelle
93. Ils font des arbres, des maisons ! mais il y a beaucoup de choses à faire avec ça
94. J'ai une pratique personnelle des Arts Plastiques
95. Le plus important c'est de permettre à l'enfant d'explorer toutes ses possibilités graphiques
96. A un moment ou à un autre. Il faut bien enseigner les techniques
97. Un maître qui n'aime pas les Arts Plastiques ne peut pas faire grand chose en classe
98. J'ai besoin d'un savoir théorique pour comprendre la signification des dessins d'enfants
99. J'ai l'impression que les enfants les plus créatifs sont aussi les meilleurs en maths, en français
100. Même si le maître n'a ni compétence ni goût pour les Arts Plastiques, il peut susciter l'expression plastique de ses élèves
101. Ce que je fais dépend de ce que les élèves apportent
102. A l'école on fait des activités plastiques pas de l'Art
103. Selon moi il y a une relation entre dessiner et écrire
104. En français on peut faire un programme. Une progression, pas en Arts Plastiques
105. Les Arts Plastiques c'est tellement énorme
106. Créer je ne sais pas ce que cela veut dire
107. Les Arts Plastiques révèlent les qualités et les défauts
108. C'est un moment de défoulement pour l'enfant
109. Les enfants sont très lucides sur leurs productions
110. Plus on avance dans la scolarité, plus la part des Arts Plastiques diminue
111. Je ne sais si c'est des Arts Plastiques. Mais le dessin géométrique garde toute son importance
112. Je crois que les Arts Plastiques n'ont pas la place qu'ils devraient avoir à l'école
113. La liberté de l'enseignant en ce domaine est totale
114. Dans une production d'enfant ce qui m'intéresse c'est plutôt l'expression de la personnalité de son auteur
115. Les Arts Plastiques permettent de développer les capacités d'observation
116. Les Arts Plastiques permettent de développer l'imagination
117. On peut aussi travailler sur l'affectivité
118. Je cherche aussi à développer le jugement esthétique
119. Dans l'ensemble je crois que c'est une activité marginalisée
120. J'en fais peu parce que c'est bruyant, c'est un moment d'agitation
121. J'ai constaté que mes collègues se méfiaient de l'art
122. L'école devrait se contenter d'enseigner des techniques d'expression
123. Ce qui compte à l'école c'est la connaissance de la réalité, pas de l'imaginaire
124. Je cherche à susciter l'émotion esthétique chez l'enfant
125. La connaissance passe autant par la sensibilité que par la logique
126. Enseigner les Arts Plastiques c'est indispensable pour lutter contre la laideur de l'environnement
127. Ça ne sert pas à grand chose dans la vie
128. Je pense que la plupart de mes collègues ont une conception académique de l'enseignement des Arts Plastiques
129. Chez les enfants la créativité est spontanée
130. Pas chez les adultes



- |   |                          |   |                          |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 131. On doit amener progressivement l'enfant à la ressemblance entre l'œuvre et son modèle                                      | <input type="checkbox"/> | 135. Beaucoup d'instituteurs font du dessin libre parce qu'ils ne savent pas faire autre chose                        | <input type="checkbox"/> |
| 132. Une pédagogie de l'imagination plastique, je ne sais pas ce que c'est  | <input type="checkbox"/> | 136. Je n'aime pas les couleurs qui coulent ou se mélangent n'importe comment dans les peintures des enfants          | <input type="checkbox"/> |
| 133. Je fais faire aux enfants des exercices graphiques   | <input type="checkbox"/> | 137. Les enfants peuvent mettre un vert à côté d'un bleu ; ce qu'il faut leur apprendre c'est l'harmonie des couleurs | <input type="checkbox"/> |
| 134. En Arts Plastiques la distance entre le maître et l'élève diminue ; il n'y en a pas un qui sait et l'autre qui ne sait pas | <input type="checkbox"/> | 138. On n'aide pas les enseignants en ce domaine  | <input type="checkbox"/> |



## LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES PAR DES ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup>

par Françoise MORIN  
et Michel TARDY

*Cette enquête a été menée par 7 personnes, dont deux directrices d'études du CRFPEGC de Strasbourg et 5 professeurs de lycées et collèges (1).*

*Le compte rendu comporte les points suivants :*

- les motivations et les ambitions de départ,
- démarche du groupe et difficultés rencontrées :
  - a) les trois étapes de la recherche,
  - b) le questionnaire de sixième,
  - c) le questionnaire de troisième,
- tentative d'évaluation après dépouillement,
- résultats et commentaires des dépouillements : tris simples, tris croisés, tris manuels,
- bilan de notre travail.

En 1985, il est institué au sein de la MAFPEN de Strasbourg un groupe de recherche-formation en arts plastiques sur la base des deux objectifs suivants :

1) Eclaircir le problème de la **pluralité doctrinale** qui structure le champ de cette discipline, par l'analyse des

diverses pratiques actuelles et des textes officiels (finalités, objectifs, contenus, méthodes pédagogiques).

2) Dissiper les ambiguïtés qui sont liées à l'expression globale **arts plastiques**, notamment en ce qui concerne l'**image** (analyse, production et organisation d'images).

Le groupe s'est réuni pendant trois ans, soit environ 36 séances de travail. Il a produit deux documents à usage interne.

Plusieurs des membres de ce groupe s'étaient engagés antérieurement (1981) dans la réalisation d'une enquête sur la **perception de l'enseignement des arts plastiques par des élèves de troisième**.

L'élaboration du questionnaire et son dépouillement ont donné lieu à un texte dont l'essentiel constitue le contenu du présent article.

Le groupe de recherche-formation continue actuellement ses activités, non sans avoir renouvelé partiellement son effectif. Il s'emploie à réfléchir sur les grandes finalités et les objectifs généraux de l'enseignement des arts plastiques.

Il nous paraît, à notre niveau, que des instructions officielles, fonctionnellement pertinentes, devraient se borner à définir les grandes orientations de cet enseignement et laisser à la discrétion et à l'invention des professeurs du terrain le soin de choisir les méthodes, les techniques, les démarches qui, dans leur lieu d'exercice chaque fois singulier, leur paraissent les plus appropriées.

La question de l'échec scolaire oblige chaque secteur de l'éducation à se demander ce qui, dans ses propositions pédagogiques, fait écho à un intérêt, une demande, une sensibilité, une capacité et ce qui constitue un échec, du moins pour un certain nombre d'élèves.

Partant de ces préoccupations, le groupe décide, en juin 1981, de constituer une équipe de recherche axée sur trois questions essentielles :

- quels sont les **désirs, les demandes, les besoins en AP des élèves de collège**,
- les **textes officiels** permettent-ils de définir clairement les **finalités**, les **objectifs** et les **contenus de la discipline** ?
- trouve-t-on des points de **convergence** entre les instructions officielles et les désirs des adolescents ?

De manière générale, les retombées d'une éducation, d'une formation sont difficiles à évaluer. La conscience qu'en ont les individus concernés n'est pas forcément adéquate à l'impact réel de cette éducation.

D'autre part, les effets ressentis à court terme peuvent être infirmés ou confirmés, développés ou atténués dans le long terme.

## I. - LES MOTIVATIONS ET LES AMBITIONS DE DÉPART

Les motivations et les objectifs essentiels du travail sont rapidement définis par les membres du groupe.

La prise de conscience de plus en plus aiguë que les profonds changements d'orientation des arts plastiques, depuis dix ans, ont entraîné des types d'enseignement bien adaptés à l'élite, mais convenant beaucoup moins aux classes hétérogènes et à plus forte raison aux élèves les plus démunis. Les enseignants d'arts plastiques du groupe sont cependant favorables à ces nouvelles directions. Il leur semble donc que ce sont les méthodes, les mises en pratique qui sont à remettre en cause, beaucoup plus que les contenus et finalités.

Une deuxième motivation : le souhait qu'en milieu scolaire, les AP ne soient plus marginalisés, tout en conservant leurs spécificités, que dans ce but les professeurs d'AP fassent preuve d'une certaine vigilance, mais aussi d'une audace suffisante pour ne pas être considérés comme les « larbins » au service des enseignants d'autres disciplines ou de l'administration, mais comme des partenaires actifs et moteurs.

Ce désir de « non-marginalisation » recoupe celui de « non-saucissonnage » de l'enseignement.

A partir de là, les ambitions du groupe sont très vastes :

— Tenter de définir de façon aussi précise que possible les finalités et objectifs des arts plastiques selon les textes officiels, pour essayer de mieux percevoir, de mieux circonscrire ce qui est spécifique et ce qui est commun à tout ou partie des autres disciplines.

— Expérimenter différentes méthodes d'enquête pour mieux cerner les désirs, les besoins des élèves.

— Chercher à mieux discerner quels peuvent être les liens entre les « arts plastiques au collège » et les « arts plastiques dans la cité ».

— Inventorier les grands types d'enseignements des arts plastiques, car il existe une grande diversité due à des causes diverses (âge, formation, personnalité... de chaque enseignant) et pousser nos investigations auprès des classes pour connaître leurs réactions à ces différentes formes d'enseignement.

— Etc.

Nous nous sommes rapidement rendu compte de l'étendue de nos ambitions et nous avons été amenés à choisir une direction de recherche qui nous semblait prioritaire.

Toute évaluation étant une remémoration des objectifs, le groupe s'est donné deux pôles de référence : les dispositions des élèves de sixième par rapport aux arts plastiques — acquises dans l'élémentaire, vécues et anticipées au cours de leur première année de collège — et le bilan de l'enseignement des arts plastiques au collège, tel qu'il pouvait être restitué par des élèves de troisième, en fin de scolarité.

L'objectif final d'un tel travail de recherche était de donner aux enseignants une image plus précise de ce que les publics scolaires, de leurs réactions, leurs satisfactions et leurs réticences, pour que l'adaptation de l'enseignement des arts plastiques se fasse en connaissance de cause : du tissu social, affectif, culturel et psychologique de ce public hétérogène qui constitue les classes d'aujourd'hui et sur lequel une pédagogie traditionnelle n'a pas une prise aussi grande qu'on pourrait le souhaiter d'un service public destiné à tous les élèves.

Il faut souligner, cependant, qu'en cours de route la recherche a dévié sur des ouvertures beaucoup plus vastes que notre strict objectif de départ, ouvertures qui ont suscité le désir d'un prolongement à notre travail. Certaines de ces pistes ont fait l'objet d'un nouveau travail de réflexion à partir de 1985.

## II. - DÉMARCHE DU GROUPE ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

### a) Les trois étapes de notre recherche

1) Au mois de juin 1981, un questionnaire est mis au point, adressé à des classes de sixième. Il est mis en œuvre au cours de l'année 1982.

2) En mai 1982, un questionnaire est appliqué à quelques classes de troisième. Il nous sert de « test » pour juger de sa validité auprès des élèves en fonction de nos objectifs.

3) En juin 1982, nous diffusons le questionnaire définitif (élaboré à partir du précédent, modifié, affiné) dans 12 classes de troisième. C'est l'examen des résultats de cette enquête qui constitue le principal objet de notre travail.

### b) Le questionnaire de sixième

En plus de l'objectif premier — évaluer les dispositions des élèves de 6<sup>e</sup> par rapport aux AP — nous avons

souhaité que ce questionnaire nous serve d'ébauche, de brouillon, pour mettre en évidence nos propres difficultés à formuler des questions, à trouver des enchaînements judicieux...

Pour cette raison, le dépouillement a été réalisé en deux temps :

1) Les professeurs d'arts plastiques ont effectué l'examen des résultats et un travail d'analyse volontairement sommaire (manque de temps), permettant néanmoins de tirer quelques conclusions.

2) La spécialiste des sciences de l'éducation a fait une lecture critique du « discours » de ce premier dépouillement, de façon à rendre explicites les pré-supposés pédagogiques du groupe.

Il ne semblait pas inutile, en effet, qu'au moment où nous essayions de tester la sensibilité des élèves aux arts plastiques, nous tentions de situer la nôtre propre, avec tout ce qu'elle comporte d'intériorisations pédagogiques, voire de réflexes didactiques, et donc de déceler en quoi cette sensibilité est en communication ou en rupture avec celle des élèves.

Ce questionnaire nous a permis de formuler explicitement quelques questions et constatations essentielles :

— Le niveau des élèves considéré comme insuffisant par les professeurs d'arts plastiques de 6<sup>e</sup> n'a-t-il pas pour cause première :

les ambitions plus grandes des enseignants d'AP, dûes aux changements profonds de la discipline (instructions de 1975, formation universitaire...)?

la démocratisation de l'enseignement entraînant la présence en 6<sup>e</sup> d'une très grande majorité des élèves de l'élémentaire ?

Or, ce n'est pas aux élèves de s'adapter à nous, mais à nous de nous adapter à eux.

Nous ne devons plus travailler en fonction d'une élite, mais en tenant compte de l'hétérogénéité des classes.

D'ailleurs, nous pensons que les arts plastiques ont un rôle fondamental à jouer dans le soutien à apporter aux élèves les plus défavorisés pour les aider à surmonter leurs handicaps de départ. **Encore, faut-il en rechercher, en imaginer les moyens.**

### c) Le questionnaire de troisième

Composé de questions **ouvertes et fermées**, ce questionnaire fut distribué à **12 classes de 3<sup>e</sup>** choisies dans un échantillonnage varié de collèges, en juin 1982.

En dehors des renseignements sur l'identité de l'élève, il comporte trois types de questions :

#### 1) Les préférences

Nom du Collège _____			
Ton âge _____			
Es-tu un garçon _____ une fille _____			
Quelle est la profession de ton père ?	directeur de société		
Quelle est la profession de ta mère ?	aucune		
Quelle est ta nationalité ? _____			
	<i>Tes préférences</i>		
1) Enumère, dans l'ordre, tes trois occupations préférées	Le cheval, la natation		
2) Tu va quotidiennement au Collège. Parmi cette liste, coche 2 qualificatifs qui te semblent le mieux lui convenir pour définir son Architecture.	Ensemble de cubes posés		
	Ensemble de cubes dressés		
	Ensemble intégré dans la verdure		
	Dominante géométrique courbe		
	Dominante géométrique droite		X
	Impression de symétrie		
N'oublie pas de remplir la case Autre	Impression de dissymétrie		X
3) De la même manière pour ta Maison	Cube fermé		
	Cube ouvert		X
	Espace à recoins		
	Espace sans recoins		X
	Espace fermé aux voisins		
N'oublie pas de remplir la case Autre	Espace ouvert sur les voisins		
4) Si, à l'instant même, tu pouvais te trouver ailleurs, où aimerais-tu être ?	en train de faire du cheval		
5) Parmi cette liste de revues, journaux, BD, coche ceux ou celles que tu as l'occasion de lire régulièrement	15 ans		
	Rock and folk		
	Pilote		
	Phosphore		
	OK magazine		
	L'Alsace		
	Paris Match		
	Pif		
Télérama ou 7 jours			

Entoure ta ou ton préféré(e)	Femme pratique			
	Gaston Lagaffe			
	Achille Talon			
	Mordillo			
	Metal hurlant			
	Fluide glacial			
	Charlie Hebdo			
	Hara Kiri			
	Autre	Agatha Christie	X	
	N'oublie pas de remplir la case			
6) Regardes-tu la télévision ? Coche la case Quel est le genre d'émission que tu préfères ? Coche celles que tu aimes Entoure ta préférée	OUI		X	
	NON			
	Publicité	X		
	Actualités régionales			
	Informations			
	Feuilleton			
	Après-midi jeunesse			
	Cinéma	X		
	Théâtre			
	Dessin animé	X		
	Jeux télévisés			
	Variétés			
	Informations sport			
	Reportage sport			
	Dossier historique			
Dossier d'actualité				
Emission sur animaux	X			
Autre				
7) Quelle est la publicité qui t'a le plus frappé, ces temps derniers ? Essaie de définir pourquoi tu l'as retenue : coche LA ou LES cases	Publicité pour magnétoscopes Schneider			
	Pour sa rapidité			
	Pour ses couleurs			
	Pour son image	X		
	Pour le bruitage	X		
	Car elle fait rêver	X		
	Car elle fait rire (gags)			
	Car elle est irréelle, fantastique	X		
	C'est l'image du quotidien			
	Elle est difficile à réaliser			
	Elle surprend par rapport au produit			
	Elle est claire, compréhensible			
	Elle est facile à retenir			
	Remplis la case			
	Autre			

8) Aimes-tu les films ?	OUI	NON
Quel genre de film préfères-tu ?	Policiers	
Pourquoi ?	à cause du suspens	
9) Quel est le genre d'image que tu préfères d'emblée, indique-le en le cochant dans la liste	Paysage	
	Personnage	
	Portrait	
	Animal	
	Objet	
Autre		

A travers ces questions, il s'agissait d'être éclairé sur la sensibilité des adolescents, aussi bien dans leur manière d'appréhender leur environnement que dans leurs activités les plus régulières ou leurs rêves d'évasion.

## 2) Les cours d'arts plastiques

1) Quelles sont les disciplines que tu préfères, parmi celles qu'on t'enseigne au Collège ? Quelles sont les disciplines où tu réussis le mieux ?	La peinture sur soie, le dessin		
	La peinture sur soie		
2) Depuis que tu es au Collège, quel est ton meilleur souvenir ? Coche-le en A  Depuis que tu es au Collège, quel est ton plus mauvais souvenir ? Coche-le en B		A	B
	Les ami(e)s		
	La rigolade		
	La récréation		
	La cantine		
	Un club		
	Une sortie		
	Un professeur		X
	Un travail particulier		
	Une note	X	
	La permanence		
	L'emploi du temps		
Une fête			
Relation avec l'administration			
3) « Arts Plastiques » est une expression bizarre, surprenante ; à ton avis, à quoi correspond-elle le mieux ? Coche une case	Rapport avec la matière plastique		
	Cours de dessin		
	Bricolage		
	Travail manuel		
	Je ne sais pas		
	Ça ne veut rien dire pour moi		
	Etude et création de formes		X
Je sais ce que cela veut dire mais je ne sais pas l'expliquer			

<b>4) Pourquoi, à ton avis, les Arts Plastiques sont-ils obligatoires au Collège ?</b> Coche deux cases Et remplis la case Autre si tu le souhaites	Sinon personne n'irait			
	On y apprend différemment			
	Ça complète notre culture		X	
	Ça sert aux futurs artistes		X	
	Ça sert à tout le monde			
	Sinon, on aurait plus de français, de maths, etc.			
	Pour que, tous, nous puissions savoir ce que c'est			
Autre				
<b>5) Quel intérêt y trouves-tu, toi ?</b> Coche deux cases Et remplis la case Autre, si tu le souhaites	Savoir dessiner			X
	Savoir mélanger les couleurs			
	Fabriquer de jolies choses			
	Savoir reproduire			
	Se détendre			
	Chahuter			
	C'est différent des autres matières			
	A rien			
	A voir ce que font les autres			
	A m'exprimer			
A faire travailler l'imagination			X	
Autre				
<b>6) Pendant ta scolarité, en Arts Plastiques, de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>, quel a été ton meilleur souvenir ?</b> Coche-le en A	Un dessin			
	Un objet		X	
	Une technique			
	Une idée que j'ai eue			
	Une note			
	Une ambiance en cours			
	Un sujet de travail			X
<b>Quel a été ton plus mauvais souvenir ?</b> Coche-le en B, cette fois	Un mime			
	Avoir parlé avec le prof			
	N'avoir pas eu le temps de finir quelque chose			
Autre				
<b>7) Est-ce que, à chaque cours d'Arts Plastiques, tu as fait soit un dessin, soit une peinture, soit un objet ?</b> Si ce n'est pas le cas, que se passait-il pendant le cours ?	OUI x NON			
<b>8) Es-tu attiré par des activités de type artisanal ?</b> Coche parmi celles de la liste, les activités qui t'intéressent : 3 maximum	OUI x NON			
	Terre, modelage			
	Tissage			X
	Tapiserie			
	Bijoux, émaux			
	Bois			X
Autre	Maquette			X

<b>9) Pour toi, y a-t-il une différence entre ces activités artisanales et les activités qu'on te fait faire en Arts Plastiques ?</b> Si tu vois des différences, peux-tu en parler en quelques mots ?	OUI NON x			
<b>10) Lorsqu'on te montre des reproductions d'œuvres d'art, as-tu du plaisir à les regarder ?</b> En as-tu vu pendant les cours d'Arts Plastiques ? Souhaiterais-tu en voir plus moins Préfères-tu qu'on t'aide à les comprendre, ou seulement regarder ?	OUI NON x			
	OUI NON x			
	Plus			
	Seulement regarder			
<b>11) As-tu l'impression d'avoir fait des progrès en Arts Plastiques, depuis la 6<sup>e</sup> ?</b> Quel genre de progrès ?	OUI			
	J'ai une meilleure technique			
<b>12) Es-tu pour les notes en Arts Plastiques ?</b> Que faut-il faire pour avoir une bonne note, en Arts Plastiques ? Que proposerais-tu à la place des notes ?	OUI NON x			
	Que ce que l'on a fait plaise au professeur			
	Une appréciation			
<b>13) Aimes-tu montrer ce que tu fais ?</b>	OUI NON x			
<b>14) Parles-tu de ton cours d'Arts Plastiques à tes parents ?</b> Pourquoi ? Coche les cases qui te concernent	OUI NON x			
	Ça les intéresse			
	Ils me le demandent			
	Ils auraient aimé faire ça			
	Ils sont étonnés			
	Ils ne me demandent rien			X
	Ils trouvent ça inutile			
	Ils n'ont pas le temps			
Ils aiment voir ce que je fais				
Autre	Je ne pense pas à leur en parler			
<b>15) Il y a actuellement une heure d'Arts Plastiques par semaine. Cette heure te suffit-elle ?</b> T'en passerais-tu volontiers ?	OUI x NON			
	OUI NON x			

Cette série de questions porte sur la scolarité en général, et de manière plus spécifique en arts plastiques. Tant sur les indices ou sentiments de réussite que sur les conditions affectives ou les représentations de ce qui était exigé ou proposé.

### 3) La vie hors du collège et après

Cette suite d'interrogations déborde le champ scolaire pour donner l'occasion aux élèves de s'exprimer sur les « arts plastiques dans la cité » en quelque sorte, ou du moins ce qu'ils en pensent.

#### La vie hors du collège et après

1) A ton avis, que signifie l'expression « avoir bon goût » ? Coche une case	Ne pas choquer			
	Se distinguer			
	Etre comme les autres		X	
	Etre à la mode			
	Y avoir mis le prix			
	Que tout aille bien ensemble			
	Faire preuve de culture			
Autre				
2) Y a-t-il chez toi des objets inutiles auxquels tu tiens ? Essaie de dire pourquoi tu y tiens	NON			
3) A ton avis, les artistes sont-ils aujourd'hui ?	Inutiles			
	Utiles		X	
	Nuisibles			
Autre				
Essaie de préciser en quoi, en cochant les cases qui te paraissent convenir	Ça coûte cher			
	Ils ne servent à rien			
	Ce n'est pas un métier			
	N'importe qui peut l'être			
	Ils ne vivent pas de leur travail			
	Ils font n'importe quoi			
	Ils changent la vie		X	
	Ils font réfléchir		X	
	Ils font de jolies choses			
	Ce sont les seuls qui imaginent			
	Ils construisent et décorent des monuments connus			
Ils gagnent très bien leur vie				
Autre				

4) Penses-tu que chaque individu peut pratiquer une activité artistique ? Pourquoi ? Coche les cases qui justifient ta réponse	OUI x NON			
	???			
	Tout le monde a des idées			X
	Ça fait partie des loisirs			
	C'est héréditaire			
	Il y a beaucoup de livres et d'émissions qui montrent comment faire			
	Tout le monde n'a pas d'idées			
	C'est du temps perdu			
On n'est pas sûr de réussir				
Autre				
5) As-tu déjà une idée de ton futur métier ? Quel métier ? Pourquoi l'as-tu choisi ? Coche la réponse qui te convient le mieux	OUI x NON			
	Avocat ou détective privé			
	C'est pour l'argent			
	C'est ce que je veux faire depuis longtemps			X
	Je connais quelqu'un qui le fait			
	C'est ce qu'on m'a dit de faire			
	Je veux travailler tout de suite			
	Je veux continuer mes études			
	Ce métier me fait rêver			X
	Ce métier me passionne			X
Je n'ai pas le choix				
Ça m'est égal				
Autre				
6) Qu'y a-t-il, à ton avis, d'important dans l'existence en dehors du métier ?	Elever une famille			
7) Que penses-tu de ce questionnaire ?	Il est indiscret			

### III. - TENTATIVE D'ÉVALUATION APRÈS DÉPOUILLEMENT

Les conditions dans lesquelles les questionnaires ont été remplis par les élèves n'ont pas été toujours favorables : durée trop courte pour permettre des réponses détaillées aux questions ouvertes, climat de fin d'année quelquefois très décontracté, congé du professeur d'arts plastiques...



Malgré ces aléas, il est à noter que les élèves ont été satisfaits par le fait que le questionnaire soit **anonyme**, et une majorité d'entre eux a manifesté de la curiosité, voire de l'intérêt pour la destination de ce questionnaire, quelques uns émettent même le désir d'en connaître la synthèse et les prolongements.

Nous nous devons aussi de souligner que, malgré notre souci d'utiliser des termes simples, le **vocabulaire** choisi pour la formulation des questions n'a pas toujours été compris : « reproduction », « image », « dissymétrie », par exemple, ont laissé des élèves perplexes.

#### Echantillonnage. Types de collèges

Les critères retenus pour distribuer les questionnaires tiennent à la variété des **situations géographiques**, à la **diversité socio-professionnelle** des classes interrogées et partiellement à celle des enseignants d'AP : 5 collèges de grandes villes, 3 collèges de banlieues très défavorisées, 2 collèges de petites villes, 1 collège de campagne, 1 collège de montagne.

Nous avons tenu aussi à enquêter dans un établissement privé confessionnel de façon à pouvoir établir certaines comparaisons avec l'enseignement public.

#### Les enseignants d'arts plastiques

Le choix des collèges considérés et le dépouillement des questionnaires ne prévoit pas d'étude comparative entre le type de réponses obtenues et le type d'enseignement donné.

C'est un travail que nous avons entrepris en 1985 (la pluralité doctrinale), encore qu'il soit bien difficile de cerner et d'analyser le plus objectivement possible les paramètres de l'attitude des enseignants, qui vont de la formation de ceux-ci à leurs options pédagogiques, en passant par l'itinéraire de leur sensibilité plastique et leur personnalité toute entière.

Nous nous sommes efforcés, cependant, de varier au maximum l'échantillonnage des professeurs des classes interrogées. Ils appartiennent à différentes catégories : PEGC intégrés, agrégés, MA, certifiés, stagiaires ; ils pratiquent des pédagogies très différentes les uns des autres.

#### IV. - RÉSULTATS ET COMMENTAIRES DES DÉPOUILLEMENTS : TRIS SIMPLES, CROISÉS ET MANUELS

Le dépouillement a été réalisé par ordinateur, puis manuellement. En effet les enseignants ayant produit le

questionnaire et intéressés par le type de réponses, leur qualité et ce dont elles étaient indicatrices, furent les témoins actifs de ce que le décodage informatique peut avoir de réducteur, d'appauvrissant par rapport à la richesse de ces réponses.

Tout d'abord il fallut inductivement faire la typologie des réponses données, puis rapporter l'ensemble des réponses fournies à cette typologie en sacrifiant, bien sûr, telle différence ou telle originalité inassimilable et pourtant si pertinente, de façon à rendre possible le travail de l'ordinateur qui, s'il permet des comparaisons inaccessibles au jugement et à la mémoire d'un individu, laisse « en rade » bien des touches de sensibilité que justement le projet d'enquête se proposait de déceler, d'entendre, de reconnaître. Si bien qu'il apparut indispensable de réincarner les réponses automatisées en ayant recours à des « lectures manuelles » des résultats obtenus, de façon à saisir leur profil concret, collectif ou individuel.

Il n'est pas question en quelques pages de rendre compte de manière exhaustive des résultats des tris de toutes les questions. Nous avons choisi de mettre l'accent ici sur ce qui nous semble particulièrement significatif dans les réponses concernant essentiellement les arts plastiques.

Les résultats de trois questions de notre questionnaire sont intéressants à rapprocher de ceux recueillis dans une **enquête faite par les « Dernières Nouvelles d'Alsace » en mars 1985** auprès d'élèves de l'école élémentaire :

#### Question 1 : quelles sont les disciplines que tu préfères parmi celles qu'on t'enseigne au collège ?

3 <sup>e</sup> de collège		Ecole élémentaire	
			pts
EPS	115	EPS	1 900
Langues	88	Dessin	1 638
Arts Pl.	71	Hist. Géo.	1 611
Hist. Géo.	61	Math.	1 596
Math.	59	Sciences	1 535
Français	55	Musique	1 378
Sc. Nat.	26	Français	1 325
EMT	26		
Physique	21		
Musique	20		
Religion	6		

On ne peut que constater que les Arts Plastiques (ou dessin) sont des activités appréciées à tous les niveaux par une majorité d'enfants et d'adolescents.

**Quelles sont les disciplines où tu réussis le mieux ?**

3° de collège	Ecole élémentaire
Langues	87
Français	60
EPS	58
Arts Pl.	39
Hist. Géo.	39
Math.	39
EMT	18
Musique	16
Physique	14
Religion	2
Sc. Nat.	0

Les réponses concernant les disciplines où l'élève réussit le mieux sont nettement moins abondantes que les précédentes.

Rien n'empêche « d'aimer », mais beaucoup de choses s'opposent à réussir.

**Question 15: il y a actuellement une heure d'arts plastiques par semaine. Cette heure te suffit-elle ? T'en passerais-tu volontiers ?**

Au collège, une légère majorité répond oui (145), soit 55 % et 41,8 % répondent non (115) à la première partie de la question ; 29,8 % répondent qu'ils s'en passeraient volontiers (82), 63,3 % répondent non (174).

Les tris croisés révèlent que ce sont les élèves de milieux sociaux aisés qui disent qu'ils se passeraient volontiers de l'heure d'AP.

Par contre, c'est à la campagne et dans les banlieues défavorisées que les élèves souhaitent l'augmentation de l'horaire d'arts plastiques.

A l'école élémentaire, 15 % des enfants souhaitent voir développer les heures de « Dessin ». La pression sociale en ce qui concerne la hiérarchie des disciplines scolaires a-t-elle plus d'impact sur de jeunes élèves que sur des adolescents dont la personnalité est déjà plus affirmée ?

**Question 12: es-tu pour les notes en arts plastiques ?**

Au collège, cette question divise les élèves en 2/3 contre, soit 66,5 %, et 1/3 pour, soit 33,5 %. Et cependant dans la pratique, la très grande majorité des élèves réclame des notes, confirmant par là leur insertion dans le système scolaire : tout travail mérite salaire. A noter que ce sont les élèves des grandes villes qui affirment majoritairement être contre les notes.

A l'école élémentaire, 91 % des enfants considèrent la note comme une bonne chose (toutes disciplines confondues).

**Que faut-il faire pour avoir une bonne note en arts plastiques ?**

Les réponses ici sont à rapprocher de celles qui concernent le type de progrès fait par les élèves (voir question n° II) touchant la technique et l'imagination. En effet, 22 % des élèves des collèges pensent que c'est la discipline, le sérieux, l'application qui en premier lieu permettent d'obtenir des bonnes notes. C'est une sorte de traduction des progrès dans les réalisations en termes de comportements tels qu'ils peuvent, dans la vie de classe, être perçus par l'enseignant.

Se mêlent d'ailleurs pour 14,5 % des élèves les capacités de faire preuve d'imagination et de plaire au professeur pour parvenir à de bonnes notes en AP. 5,1 % seulement pensent que « reproduire avec fidélité » leur vaudra une bonne note. 6,2 % font corrélation entre l'attribution de leur réussite et leur satisfaction personnelle. 7,3 % pensent qu'on attend d'eux esprit critique, réflexion et compréhension, y voient la clef de la bonne note.

**Que proposerais-tu à la place des notes ?**

34,5 % verraient bien des « appréciations ». Mais la façon dont est formulé un tel jugement montre bien que les élèves saisissent avec finesse la difficulté d'atteindre l'évaluation en AP, et d'en contourner les pièges : ils veulent des appréciations oui, mais justifiées, car après tout, un pédagogue doit savoir ce qu'il vise, fait viser aux élèves, et en quoi ils ne sont pas dans le juste ou le vrai.

Certains dénoncent la **subjectivité** de l'évaluation de leur professeur. D'autres expriment un jugement sur la nature de l'appréciation à apporter : elle doit être positive pour favoriser la réussite de l'élève.

Resterait à savoir si une question sur l'évaluation en arts plastiques n'a pas été particulièrement propice à faire pressentir cette vérité pédagogique, les élèves faisant le lien entre la libération du besoin d'expression et tout ce qui peut handicaper ou favoriser cette expression du seul fait d'y être encouragé, même, et surtout, au-delà de la performance objectivement atteinte. En ce sens, parce que la production en AP d'un élève est — réussie ou non — la projection d'une part de sa personnalité celui-ci s'attend au respect et à l'encouragement qu'on est disposé à manifester à un quelconque « chef-d'œuvre ».

28 % préféreraient aux notes, en guise d'évaluation, une « discussion », 18 % « rien », 1,8 % affirment que les idées ne peuvent pas se noter. Certains trouvent des images d'évaluations en espèces : « des bonbons, des fleurs, une petite récompense... ».

**Question 3 : « arts plastiques » est une expression bizarre, surprenante ; à ton avis, à quoi correspond-elle le mieux ? Coche une case.**

— Rapport avec la matière plastique	6,9 %
— Cours de dessin	22,5 %
— Bricolage	7,3 %
— Travail manuel	6,5 %
— Je ne sais pas	4,7 %
— Ça ne veut rien dire pour moi	1,5 %
— Etude et création de formes	41,5 %
— Je sais ce que cela veut dire, mais je ne sais pas l'expliquer	5,1 %

La majorité des élèves répond à cette question. Est-ce parce que cette expression les intrigue effectivement ? Est-ce l'insistance des professeurs d'AP à utiliser cette terminologie pour différencier les cours actuels de l'ancien cours de dessin ?

Pour cette question fermée, les formulations choisies ne nous permettent pas de savoir ce qu'elles recou-

vrent comme sentiments, comme concepts chez les élèves.

Une majorité répond que les arts plastiques sont « création de formes ». Il est étonnant que cette définition, malgré tout assez abstraite, ait recueilli autant de suffrages. Nous nous serions plutôt attendus à voir arriver en tête : « cours de dessin », ou « bricolage ».

Il aurait été souhaitable de laisser cette question ouverte. Il est probable que l'expression « création de formes » ne serait pas apparue aussi souvent, peut-être pas du tout. Par contre, des formulations plus personnelles, correspondant mieux au vocabulaire, aux connaissances et à la sensibilité des adolescents de 3<sup>o</sup> auraient sans doute émergé.

Il est à noter que dans trois collèges de banlieues où l'origine sociale des élèves a amené le professeur à adapter ses propositions au désir de réalisations concrètes des élèves, la confusion entre AP et « travail manuel » ou « bricolage » domine. Dans trois autres collèges, la succession d'enseignants d'origines diverses ou bien le manque de formation du professeur en place explique que les élèves définissent toujours l'heure d'AP comme le cours de dessin traditionnel.

**Question 4 : pourquoi, à ton avis, les arts plastiques sont-ils obligatoires au collège. Coche deux cases.**

— Sinon personne n'irait	20 %
— On y apprend différemment	21,4 %
— Cela complète notre culture	53,1 %
— Cela sert aux futurs artistes	24,7 %
— Cela sert à tout le monde	26,2 %
— Sinon, on aurait plus de français, de math,...	8,4 %
— Pour que tous nous puissions savoir ce que c'est	20,3 %

Entre les 7 propositions de réponses, les élèves choisissent largement (146) : « cela complète notre culture ». Information intéressante qui confirme peut-être que la conception « Arts plastiques » est plus apte que le cours de dessin à remplir cette fonction. Cependant, il serait intéressant de savoir ce que recouvre le mot « culture » pour des enfants issus de milieux socio-professionnels aussi différents.

S'agit-il d'être en prise directe avec la diversité des cultures vivantes contemporaines, avec tous les frottements, les conflits afférents ? S'agit-il de cultiver ou de retrouver ses racines, ou bien de s'intégrer à une culture représentant une classe dominante ? etc.

Ils pensent aussi que « cela sert à tout le monde ». Mais, certains (souvent les mêmes) pensent qu'il faut « être doué » pour pratiquer ce genre d'activités. La notion de don que veut-elle dire ? Est-ce génétique ? Est-ce d'origine socio-culturelle ?

Trois collèges (1 collège privé, 2 collèges de milieux aisés et intellectuels) se distinguent par l'affirmation « sinon personne n'irait ».

**Question 5 : quel intérêt y trouves-tu, toi ? Coche deux cases.**

Sept collèges soulignent l'importance de l'imagination, de la possibilité d'expression en cours d'AP. Deux, par contre, signalent clairement (provocation affective par rapport à l'enseignant ?) l'aspect détente et chahut des heures d'AP. Contrairement à notre attente, très peu d'élèves pensent que le cours d'AP sert à « fabriquer de jolies choses » ou à « apprendre à reproduire ».

La constatation fréquente du désir des élèves de savoir représenter le réel s'exprime sans doute au travers des réponses « savoir dessiner » et « m'exprimer ». Surprenant également que dans les trois collèges de banlieue, comportant le plus fort pourcentage d'enfants en difficulté, aucune réponse associant le cours d'AP au chahut ne figure.

**Question 11 : As-tu l'impression d'avoir fait des progrès en arts plastiques, depuis la sixième ? Quel genre de progrès ?**

65,8 % d'élèves disent leur impression d'avoir fait des progrès. La question ouverte « Quel genre de progrès ? » était certes déconcertante puisqu'elle met dans l'embarras les pédagogues eux-mêmes, pour qui la question docimologique en arts plastiques, discipline qualitative s'il en est, est à la fois nécessité et contre-sens. Ceci explique sans doute un assez grand nombre de non-réponses (38,9 %).

29 % des réponses sont orientées vers un « **mieux technique** », tantôt présenté comme une maîtrise des procédés et des rendus, tantôt comme une affirmation et une aisance corporelle nouvelle.

Les progrès en « **imagination** » sont évoqués par 15 % des élèves, mais certaines formulations combinent les deux sortes de réponses et reflètent ainsi l'indissociabilité du développement du pouvoir créatif et des apprentissages techniques.

Les progrès désignés ne sont pas toujours de l'ordre de la **production** : « j'ai appris à regarder les formes, les couleurs. » « Je comprends mieux les œuvres, je comprends mieux ce que je vois. »

Quelques élèves affirment n'avoir fait aucun progrès et par leur expression reposent l'éternel problème des « doués » et de l'hérédité que nous dénonçons.

Et ceux qui, perplexes, détournent la question pour mieux y répondre : « Je ne peux pas répondre à cette question. En 6<sup>e</sup>, on a fait du dessin, en 3<sup>e</sup> des arts plastiques. » « Je trouve qu'on ne peut pas parler réellement de progrès, mais, plutôt d'une évolution. »

**Question 4 (Rubrique : vie hors du collège) : Penses-tu que chaque individu peut pratiquer une activité artistique ? Pourquoi ?**

Une grande majorité d'élèves (65,8 %) pense que chacun peut pratiquer une activité artistique parce que « **tout le monde a des idées** » et que « **ça fait partie des loisirs** ».

4 collèges se signalent par des réponses laissant supposer que l'hérédité, le don, le talent jouent un rôle important dans la possibilité de pratiquer de telles activités.

Une recherche plus poussée serait indispensable pour connaître les motivations précises de ces réponses. En effet, quels points communs peuvent expliquer ces réponses aussi bien dans un collège international (milieu intellectuels et cultivés), que dans deux collèges de ban-

lieue (fort pourcentage d'immigrés), ou encore dans un collège de petite ville de petite bourgeoisie ?

**Question 7 (Rubrique : la vie hors du collège et après) : Que penses-tu de ce questionnaire ?**

En cette fin de questionnaire les élèves expriment une certaine lassitude par un fort pourcentage de non-réponses (42,5 %).

Mais un bon nombre d'entre eux anticipent les intentions des enquêteurs, pensent que le questionnaire fait réfléchir et permet de connaître leur opinion. Ils y voient aussi l'occasion de s'exprimer librement.

Quelques uns émettent l'espoir que cela serve à quelque chose.

2,2 % sont carrément contents : « Il est passionnant, super, intéressant, amusant... ».

18 % se prononcent négativement sur la forme, le fond, les intentions et l'efficacité de ce questionnaire : « indiscret, idiot, inutile, trop long... » (2).

## V. - BILAN DE NOTRE TRAVAIL

Malgré les difficultés de fonctionnement rencontrées tout au long des 3 années et 1/2 de recherche (problèmes de déplacement, d'heures de liberté communes et de fatigues diverses...) le groupe a retiré des **satisfactions** certaines de ce travail en commun :

— le bon **fonctionnement** de l'équipe, sans aucune **hiérarchie**,

— la **motivation** pour le thème abordé qui a été entretenue et même renforcée par le bon climat régnant dans ce groupe,

— la **communication** très riche et fructueuse à l'intérieur de l'équipe, mais aussi avec les différents partenaires rencontrés,

— une **remise en cause** permanente de chacun entraînant une répercussion sur nos conceptions pédagogiques.

L'**insatisfaction** s'est ressentie essentiellement devant un travail qui n'a pas pu se dérouler de manière régulière dans les meilleures conditions pratiques. Les déceptions se sont exprimées, les autocritiques se sont précisées tout au long du travail. Elles peuvent se regrouper en trois rubriques interférentes :

— L'**émergence de certains a priori** du groupe nous a amenés à souhaiter ne pas « orienter » les élèves dans

leurs réponses et de ce fait à rester dans des généralités et des formulations trop vagues.

Désirant élargir notre champ d'investigation et ne pas nous « polariser » sur les AP, nous en sommes arrivés, par moments, à oublier notre discipline. Peut-être aurait-il été préférable de nous laisser aller à être des enseignants d'arts plastiques à part entière.

— **Des difficultés d'ordre technique et méthodologique** : notre ignorance en début de travail de la possibilité d'utiliser l'ordinateur et nos connaissances restreintes dans le domaine de l'informatique nous ont empêchés de maîtriser réellement cet outil.

De plus, l'aspect réducteur du dépouillement informatique n'a pu être compensé par d'autres types d'enquêtes, faute de temps.

— Enfin, le **décalage entre nos ambitions de départ et les résultats obtenus** s'explique par nos mauvaises conditions de travail, mais aussi par notre méconnaissance de ce type d'enquête.

Il resterait à poursuivre cette recherche dans différentes directions. Les prolongements que nous avons envisagés permettraient de combler certaines lacunes.

## CONCLUSION

Malgré ces nombreuses imperfections, cette enquête nous a permis :

— De souligner des **intérêts flagrants** de la part des adolescents ou/et, au contraire, des **méconnaissances** dans le domaine des arts plastiques. **Exemples** :

**Intérêts et impacts** : l'image (entre autres, publicité, télévision, cinéma).

**Méconnaissances** : approche strictement affective de l'architecture.

— De rester sur des **interrogations renforcées** par l'incohérence apparente de certaines réponses, d'où notre désir de continuer à enquêter, analyser, élaborer, proposer.

— Enfin, de dégager quelques **conclusions** qui ne peuvent être prises en considération telles quelles en raison du manque de rigueur scientifique de notre enquête, mais qui sont des pistes de recherche à ne pas négliger.

Parmi celles-ci, l'**intérêt des enfants en situation d'échec scolaire** (qu'ils soient migrants ou non) pour le cours d'arts plastiques nous semble particulièrement important à souligner.

En effet, nous constatons que dans les trois collèges de banlieue aucun élève n'associe le cours d'AP au **chahut**, contrairement à d'autres adolescents de familles socialement favorisées ; ce sont ces élèves qui en majorité souhaitent aussi l'**augmentation de l'horaire** d'arts plastiques. Ils soulignent que le cours d'AP complète leur culture et leur donne la possibilité de s'exprimer.

Des raisons à la démonstration de cet intérêt, alors que les enfants de classes favorisées ne voient pas toujours l'utilité du cours d'AP, nous pouvons en énumérer d'emblée quelques unes :

— **Le mépris des « bons élèves »** (et de leurs parents) pour les matières non valorisées au collège : la hiérarchie des disciplines existe bel et bien dans l'esprit de nombreuses personnes.

Le rééquilibrage horaire proposé par Monsieur Legrand s'est heurté pour sa mise en œuvre à des problèmes financiers, mais encore bien davantage aux mentalités des différents partenaires concernés.

— Le fait que les arts plastiques cherchent à développer d'autres capacités que la rationalité et la mémoire, telle que l'**intelligence divergente**, et qu'ils donnent toute leur importance aux domaines **affectifs et psychomoteur** permet sans doute à des élèves mal adaptés au système scolaire actuel de se valoriser à leurs propres yeux et à ceux des autres.

— Les arts plastiques, en cherchant à faire que chacun puisse s'exprimer dans **son individualité** la plus authentique, permettent de considérer les « **différences** » dans leurs aspects positifs et enrichissants et non plus comme des anomalies, voire des anormalités. Ils favorisent l'acceptation d'autrui, la tolérance, la socialisation.

— Des enfants migrants éprouvant des **difficultés de langue** peuvent s'exprimer et communiquer par d'autres modes d'expression et ainsi ne plus être exclus de la communauté.

— Le fait que les arts plastiques ne soient pas reconnus comme discipline importante comporte un aspect positif : dans ces cours, les élèves n'ayant pas peur du « jugement » se sentent plus libres de révéler les **différentes facettes** de leur personnalité. En ce sens, on comprend mal que les AP aient un rôle si minime dans l'orientation.

Dans le paragraphe précédent, nous ne voulons pas nier l'utilité de notre discipline pour les enfants sans problèmes, bien au contraire. Nous souhaitons simplement mettre en évidence le rôle important qu'elle pourrait jouer pour aider les enfants en situation d'échec scolaire à surmonter leurs difficultés.

De façon plus ambitieuse, nous sommes persuadés

que notre enseignement, ouvert sur la vie (vie artistique, mais aussi vie quotidienne), en développant l'expression et l'esprit critique, la réflexion, l'esprit d'initiative et d'ouverture, l'acceptation d'autrui, peut concourir à l'équilibre de l'adolescent.

**Plaque tournante (avec d'autres disciplines) d'un enseignement bien conçu, les arts plastiques pourraient favoriser une meilleure adaptation au système scolaire, l'intégration sociale et l'épanouissement personnel des jeunes.**

Ces convictions, même si elles sont fondées sur des constatations faites lors d'expériences menées par certains de nos collègues, ne peuvent devenir une réalité généralisée que si l'enseignement des arts plastiques, pour tous ceux qui le pratiquent s'appuie sur une connaissance approfondie de tous les domaines de notre discipline, mais surtout sur une réflexion didactique et pédagogique solide.

C'est dans cette optique que nous avons poursuivi notre recherche. Si nous avons quelques leçons à tirer de cette enquête, c'est bien la multiplicité des questions qu'elle laisse sans réponse, et par conséquent, les nombreuses pistes de réflexion qu'elle ouvre pour nous ou pour d'autres.

Nous n'en citons ici que quelques unes :

**La représentation du réel et les élèves :** désirs, demandes, besoins, apports...

**La « reproduction » d'images :** qu'est-ce que cela signifie pour les élèves ? Est-ce un outil pédagogique ? Elargissement des connaissances : les différentes techniques de reproduction dans le monde artistique et le quotidien.

**Architecture :** entre autre, reconsidérer l'espace scolaire.

**Arts plastiques et expression :** place et rôle des AP dans l'éducation comme modes d'expression spécifiques (différentes possibilités - moyens - applications - impact dans et hors du collège).

**Les arts plastiques complètent notre culture :** hétérogénéité des classes - problème des migrants - conséquences et prolongements sociaux.

**Classes hétérogènes :** nécessité d'une pédagogie diversifiée, recensement, analyse, évaluation des pédagogies actuellement pratiquées, phénomènes de groupe.

**L'évaluation en arts plastiques :** peut-on élaborer des critères et techniques d'évaluation qui ne soient ni sclérosantes, ni bloquantes pour les élèves dans un domaine où l'expression est privilégiée ?

**Orientation :** rôle et place des AP dans l'orientation.

**Recherche de liens entre les AP au collège et les AP dans la cité :** les objets du quotidien - les images qui nous entourent - l'architecture et l'urbanisme - la vie et les productions artistiques - tout ce qui dans la cité nous marque, nous interpelle, nous fait réagir, jusque dans notre vie au collège.

**Les arts plastiques peuvent servir à tout le monde :** en quoi, pourquoi, comment ?

**Les AP et les élèves en situation d'échec scolaire :** le rôle fondamental des arts plastiques dans l'évolution - la formation - la réussite et l'intégration sociale de ces élèves.

**Les migrants :** comment les aider à s'intégrer ? Leur rôle - leurs rapports - leurs apports dans la classe et dans le collège.

**Production et consommation d'images :** doit-on produire pour consommer « bien » ? Peut-on « bien » consommer sans produire ?

Un tel programme de recherche ne pourrait se réaliser que par l'accroissement des groupes de recherche-formation dans les différentes académies, et surtout par le développement d'une coordination entre ces différents groupes.

Françoise MORIN  
Michel TARDY

UER des sciences du comportement  
et de l'environnement,  
Université Louis Pasteur,  
Strasbourg

#### Notes

(1) Jacqueline ANNENKOFF, collège de Lutterbach (Haut-Rhin), professeur d'arts plastiques ; Françoise FERRY, directrice d'études des sciences de l'éducation, CRFPEGC, Strasbourg ; Alain GARCIA, collège d'Achenheim, professeur d'arts plastiques (Bas-Rhin) ; Catherine GAUGLOFF, lycée Fustel de Coulanges, (Strasbourg), professeur d'arts plastiques en A3 ; Françoise MORIN, directrice d'études d'arts plastiques, CRFPEGC, Strasbourg ; Claude STOCANNE, collège Péguy, Wittelsheim (Haut-Rhin), professeur d'arts plastiques ; Michèle WATRINET, collège de Hohberg, Strasbourg, professeur d'arts plastiques. Nous remercions M. BECHEUR, inspecteur général, PELISSIER, inspecteur général et M<sup>me</sup> Magali CHANTEUX, inspectrice pédagogique régionale, et responsable à l'époque de la cellule Arts plastiques de l'INRP, qui ont considéré avec bienveillance notre travail.

(2) Nous avons signalé au début de ce chapitre que nous ne rendions compte que des tris des questions qui nous semblaient particulièrement intéressantes pour les enseignants d'arts plastiques. Le dossier complet peut être consulté en le demandant à : Françoise MORIN, 10, rue Prosper Mérimée, 67100 Strasbourg.

## RÉFLEXIONS SUR SEPT ANS D'UTILISATION D'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ PAR ORDINATEUR (EAO)

par Josiane TATIN

*Depuis sept ans, nous utilisons un didacticiel que nous avons totalement réalisé. L'objectif prioritaire était une recherche en didactique des sciences, où l'outil informatique sert de mémoire à la démarche de l'apprenant. Nous présentons nos objectifs de recherche, la méthodologie et l'essentiel des résultats obtenus avec des étudiants de formation initiale et des stagiaires de formation continue, puis la problématique dans laquelle nous sommes aujourd'hui : comment intégrer un didacticiel commercialisé dans une stratégie éducative.*

Aujourd'hui, la présence de micro-ordinateurs dans toutes les structures scolaires et universitaires nous fait oublier qu'il a fallu moins de dix ans pour passer de l'enseignement dit traditionnel, qui peut avoir une démarche pédagogique réfléchie et construite (Bloom FS 1965), à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) d'aujourd'hui (Lafond G. 1979) avec des centres d'enseignement et d'apprentissage par ordinateurs. Par cette affirmation, nous induisons l'idée que l'EAO est devenu une situation courante pour tout apprenant, alors que dans la réalité il n'y a qu'un très petit nombre d'étudiants

qui termine actuellement un deuxième cycle universitaire en ayant utilisé un didacticiel dans son cursus de formation. Cet état de fait tient à de nombreux facteurs que nous allons tenter d'analyser à travers notre propre expérience qui évolue depuis 1979, date où nous avons commencé à utiliser un programme d'enseignement sur micro-ordinateur.

Nous allons exposer les raisons qui nous ont amené à vouloir utiliser un ordinateur pour enseigner, préciser nos objectifs dans l'utilisation de l'EAO comme mémoire de l'apprentissage de l'apprenant et relever les difficultés des différentes étapes de la production d'un didacticiel. Notre choix de la micro-informatique était tout à fait original et ne correspondait ni à un discours commercial, encore moins à un discours politique comme on peut le voir aujourd'hui. Dans une deuxième partie, nous donnerons les résultats critiques sur ce travail et nous aborderons la problématique à laquelle nous sommes arrivés aujourd'hui : comment intégrer un didacticiel commercialisé dans notre stratégie éducative ?

### UTILISER UN ORDINATEUR POUR ENSEIGNER ?

A l'IUT de Créteil, nous avons réalisé en 1977/1978 un travail de recherche sur l'acquisition de la démarche expérimentale par des étudiants de Biologie Appliquée de formation initiale et formation continue avec l'aide de psychologues. Recherche pour laquelle, nous utilisons les méthodes classiques d'observations, interviews, enquêtes, pré-tests, post-tests et d'analyse de productions. Les résultats obtenus (Mémoire de DEA de J. Tatin 1978) relevaient les difficultés rencontrées par les apprenants dans **l'analyse, la hiérarchie et l'intégration des informations** dans leur démarche expérimentale.

D'autre part, à partir de cet ensemble d'observations, dont une certaine forme d'empirisme n'est pas absente, nous avons des difficultés à identifier des indices de fonctionnement du raisonnement et des **cheminements** suivis par l'apprenant dans la résolution d'un problème.

Il nous a semblé, alors que l'outil informatique utilisé comme mémoire de l'apprentissage de l'étudiant, pouvait être précieux, donner des informations plus fiables que les méthodes classiques, et permettre à postériori une analyse des résultats stockés par l'ordinateur.

Le choix de l'EAO avait donc pour **premier objectif une recherche didactique** avec enregistrement de la démarche de l'apprenant mais il était aussi utilisé comme « aide » pour un enseignement de biochimie.

En 1979, l'EAO utilisait uniquement des mini-ordinateurs en France et dans les pays anglo-saxons. Par

exemple, cette année-là, Bryant T.-M. (1979) décrivait un enseignement de bactériologie utilisant un programme informatique interactif ; tandis qu'en France l'équipe de l'OPE (Ordinateur pour Etudiant) de l'Université Paris VII avait déjà une longue expérience de l'EAO et parmi de nombreuses publications d'Andrieux B. (1965), Anxolabehér D. (1975), Fiszer (1979), nous donnons les références bibliographiques qui synthétisent le mieux le travail didactique qu'ils avaient réalisé en biologie à cette époque.

Les didacticiels qui étaient utilisés par ces équipes nécessitaient du matériel informatique très puissant et avaient des **objectifs d'apprentissages** cognitifs, mais pas d'analyse des cheminements, et ceci même si le dialogue étudiant-ordinateur était très riche (comme à l'OPE), de mode socratique, avec une analyse du langage naturel qu'utilise l'étudiant.

Notre choix original de la micro-informatique qui apparaissait juste sur le marché était justifié par le coût, mais aussi la programmation en basic, la maintenance, l'accessibilité, rendaient cette machine plus adaptée à nos besoins et possibilité que les traditionnels mini-ordinateurs. Nous voulions avoir une grande **autonomie** dans la conception et réalisation du didacticiel, et nous abordons probablement là, la condition indispensable mais non suffisante pour espérer rendre performant un tel enseignement, la performance étant d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés au départ.

C'est pour atteindre l'un des objectifs intermédiaires du curriculum qu'à l'IUT nous avons utilisé l'EAO, à un moment précis du cursus des apprenants, en ayant pris soin de caractériser les acquis dans les domaines impliqués, et de vérifier les **pré-requis** indispensables au simple fait que l'apprenant puisse entrer dans la logique de la machine. La relation enseigné / microordinateur passe par les apprentissages propres qui peuvent être inhibiteurs.

Nous avons un public ciblé de formation initiale : (2<sup>e</sup> année d'IUT — Biologie Appliquée), et de formation continue (préparation au DUT en un an). (Dagez F. 1984). Le domaine choisi est celui de l'enseignant (la biochimie), le thème retenu (étude comparée de deux systèmes analytiques complexes) est une application professionnelle qui ne pouvait pas être réalisée sans l'outil informatique. En effet, il est indispensable, avant de se lancer dans cette aventure, d'être tout à fait sûr qu'aucun autre moyen d'enseignement plus facile à mettre en œuvre ne peut être utilisé pour atteindre le même objectif (« un exemple d'utilisation du micro-ordinateur dans un enseignement de biochimie » doctorat de 3<sup>e</sup> cycle de didactique des sciences de J. Tatin, Université Paris VII 1980).

Enfin, la suite du cursus de formation doit aussi s'appuyer sur cette séquence particulière qui a été réalisée

grâce à l'EAO, et elle doit donc pouvoir être réinvestie dans des applications postérieures.

L'élaboration d'un didacticiel passe donc par une série d'étapes qui sont décrites largement dans la littérature (F. Fiszer 1985-1986, F. Demaizière 1986), ce qui reste primordial est la **détermination des objectifs** dans le cadre d'une stratégie éducative globale. Les objectifs de connaissances, de concepts, d'apprentissage, de formation méthodologique et même de comportement étant déterminés, il faut faire une hiérarchie dans la **nature des activités** qui sont offertes à l'apprenant, choisir les critères de réussite et modes **d'enregistrement de la démarche suivie** lors de l'utilisation du didacticiel (de Landsherre G. 1983).

Il faut prévoir un **feed-back** qui communique à l'étudiant ou au stagiaire de formation continue les « performances » qu'il a réussies mais qu'il y ait aussi une reprise individuelle des difficultés d'apprentissage mises en évidence par l'exploitation de l'enregistrement de sa démarche.

#### NOTRE EXPÉRIENCE :

Nos principales hypothèses de recherche étaient les suivantes :

— L'utilisation de l'ordinateur comme banque de données et outil de calculs améliore-t-elle le traitement des informations par l'apprenant ?

— L'enregistrement de la démarche de l'étudiant permet-il de suivre et vérifier son appropriation des méthodes et concepts abordés dans le didacticiel ?

— Le didacticiel et ses conditions d'utilisation étant les mêmes, pour une population de formation initiale et une population de formation continue, obtenons-nous des résultats analogues ?

La méthodologie que nous avons choisie pour tester ces hypothèses à des temps différents :

— Lors de la création et programmation du didacticiel il a été choisi des indicateurs d'apprentissage (connaissances, concepts et méthodes).

— Enregistrement de la démarche de l'apprenant ainsi que de tous ses commentaires ou conclusions et clair.

— Exploitation des enregistrements par des grilles préalablement établies, prenant en compte les indicateurs d'apprentissage, les commentaires et les conclusions.

Nous allons voir si les trois hypothèses indiquées ont été corroborées par les résultats obtenus.



### Première hypothèse : Traitement des informations

Le sujet visé par le logiciel atteint d'autant mieux les objectifs fixés qu'il a envie d'utiliser le didacticiel, voire plaisir à le faire.

Nous avons quantifié les informations utilisées, étudié le type d'informations choisies et traitées par l'apprenant. Prioritairement les apprenants s'intéressent à des évaluations qui ne leur sont pas totalement inconnues, ils abordent alors les concepts pour lesquels ils ont déjà des pré-requis.

L'acquisition de connaissances est excellente. Par exemple quand l'étudiant fait une erreur, l'ordinateur lui donne la connaissance exacte et dans la suite de l'utilisation du didacticiel on ne retrouve plus cette erreur.

L'utilisation de la simulation au rythme de chaque apprenant avec la possibilité de refaire des expérimentations, change peu à peu leurs concepts et méthodes, et l'on identifie un réinvestissement de ces apprentissages.

Par contre la capacité de synthétiser les résultats obtenus pour les différentes évaluations est très hétérogène, et mineure en formation continue.

Il y a une **approche ludique** dans un tel apprentissage, mais aussi des **dimensions affectives** et relationnelles tout à fait particulières et nouvelles pour l'apprenant.

### Deuxième hypothèse : Appropriation des apprentissages.

Une **diversification des types d'activités** offertes à l'apprenant et la possibilité de participer activement à la mise en évidence de phénomènes qui se déroulent dans un cadre réel, lui permettent de **s'approprier les connaissances et concepts abordés**.

Il y a simulation d'une situation réelle d'un Laboratoire de Recherche en Biochimie médicale, l'étudiant réalise des séquences d'investigations, de décisions et d'actions qui font évoluer la situation et viennent corroborer ou non des hypothèses de travail.

Le didacticiel a un potentiel de fonctionnement d'une douzaine d'heures, si tous les chemins, banques de données, traitements, simulations sont utilisés. Dans les faits l'apprenant est volontairement limité à une activité de six heures, ce qui l'oblige à réaliser des choix évitant ainsi l'écueil de la démarche systématique que l'on retrouve **toujours dans les exercices ou tutoriels**, (S. Chauvet, 1987) mais aussi avec certaines simulations par EAO : l'apprenant assigne des valeurs numériques à une ou plusieurs variables, celles-ci appartenant à un modèle qui lui est inconnu et qu'il doit découvrir, il y a alors tâtonne-

ment et **répétition** de la séquence. Il semble qu'en diversifiant les types de situation dans le didacticiel on diminue ces écueils et il apparaît une **complémentarité** entre l'utilisation du microordinateur comme source d'information, banque de données, outil mathématique permettant de modéliser des simulations, outil de traitement statistique et graphique des données, interrogation et enregistrement des réponses de l'apprenant. Ces **simulations sont des situations complexes** qui favorisent les **apprentissages inductifs**.

### Troisième hypothèse : Comparaison formation initiale, formation continue.

L'importance de la place des **représentations** dans les apprentissages des adultes est largement corroborée .

Le suivi du parcours des apprenants grâce à l'enregistrement de leurs démarches puis à l'analyse de cette trace permet de déceler des cheminements **intellectuels et de relever** des particularités psychologiques liées à certains types de public. Ainsi si l'on compare les démarches suivies par les étudiants de **formation initiale** à celles des adultes de **formation continue** : les deux populations se trouvant dans des situations identiques, leurs champs d'investigation sont très différents. **L'étudiant au cours de la simulation fait un effort volontaire pour relier** une nouvelle connaissance à ses représentations, modifie ces dernières et arrive par étapes successives à intégrer de nouveaux concepts. **Le stagiaire de formation continue**, par ses activités et difficultés professionnelles ou/et personnelles à de très fortes représentations qui diminuent son champ d'investigation et qui ne sont pas facilement modifiables. Il esquisse les difficultés en les excluant et ne voit que ce qu'il cherche, c'est-à-dire des connaissances dont il est sûr, il y a donc une réelle difficulté à modifier sa conception.

Il apparaît de plus en plus difficile d'imaginer un enseignement **entièrement EAO** qui puisse répondre à tous les questionnements des apprenants, ou plus simplement qui sache prendre en compte tous les types de réponse. Lors de la programmation on fixe un cadre nécessairement rigide et incomplet, et l'on crée une relation anthropomorphique entre le micro-ordinateur et l'utilisateur du didacticiel. Par contre, **l'interactivité** est positive et permet à l'apprenant une **autonomie d'apprentissage** à son rythme, mais elle demande une rétro-action vis-à-vis de l'apprenant. C'est aussi à cette condition que l'on diminuera la méfiance due au contrôle fait par l'enregistrement, étant entendu que l'étudiant sait, avant l'utilisation du didacticiel, que sa démarche est enregistrée, qu'il est en situation **d'apprentissage mais pas en situation de contrôle** que l'exploitation de l'enregistrement se fera avec lui, et que cette séquence entre dans une stratégie

éducative. Les réponses peuvent être des conclusions en clair ou des indicateurs d'apprentissage qui ont été sélectionnés lors de la réalisation du didacticiel.

L'analyse critique que nous avons réalisé au cours des années d'utilisation de ce didacticiel « interne » a montré des acquis différents de ceux obtenus par des méthodes traditionnelles d'enseignement, aussi a-t-on intégré d'autres enseignements assistés par ordinateur dans le cursus des étudiants de l'IUT. Par contre, la **masse de travail** pédagogique et informatique qu'a représenté la réalisation de ce projet se justifiait dans une approche didactique, mais il ne pouvait être envisagé de se relancer dans une telle aventure. Nous avons donc réalisé une étude des didacticiels existant en France et dans les pays anglo-saxons, qui correspondent au cursus de nos étudiants, et nous en avons identifié une vingtaine puis rencontré les équipes qui les avaient réalisés et testés en France et en Angleterre.

**Aucun** de ces programmes ne permet d'enregistrer la démarche des étudiants, et finalement nous utilisons deux simulations « exogènes », l'une servant d'application de connaissances acquises en cours (régulation de la glycémie), l'autre recréant des situations complexes, avec de nombreuses interrelations entre différents facteurs d'un système (Enzymologie). L'étude préalable par l'enseignant de tels didacticiels, voire la rencontre des concepteurs permettent de formuler les pré-requis pour l'apprenant qui va l'utiliser et d'intégrer au mieux ce produit fini et non modifiable dans le cursus de formation. Il est rare que la modélisation des concepts abordés satisfasse totalement l'enseignant (J. Tatin, 1987) et le didacticiel exogène a souvent été réalisé soit pour un public potentiel large (niveau inférieur au baccalauréat) ou reste suffisamment général pour toucher plusieurs cibles d'étudiants de l'enseignement supérieur.

Cette insatisfaction est renforcée par le fait que l'on n'a pas de trace des cheminements et réponses des étudiants qui réalisent un compte-rendu nécessairement incomplet et partiel. L'évaluation de cette situation qui ne peut être que de l'apprentissage reste très floue et dépend plus de la qualité de la relation de l'apprenant avec l'enseignant que de l'outil informatique qui, dans ce cas, a plus des objectifs d'auto-apprentissage et d'exerciceurs que de simulations au sens strict du mot.

L'EAO, en permettant à l'apprenant de **participer activement** à sa formation (peut-on parler d'auto-formation ?) peut l'aider à s'approprier les concepts. Par contre, la

thèse que l'on retrouve chez certains auteurs, particulièrement dans les milieux de la formation professionnelle et de la formation continue, qui considèrent l'EAO comme un produit ayant une vie autonome, devant permettre le recyclage régulier des personnels par une auto-formation ou/et permettant un contrôle des connaissances me paraît relever d'une toute **autre problématique**. (J. Nau 1987).

Enfin pour réaliser un didacticiel, il ne me semble pas qu'il faille une équipe trop large avec des savoir-faire divers (un spécialiste de la matière à enseigner, des enseignants, un analyste, un programmeur, un chercheur en Sciences de l'Education, un maquettiste, etc...), mais peut-être davantage un « créateur » du projet qui soit au confluent de la connaissance du contenu et d'une **compétence pédagogique**. Ce créateur devant faire appel essentiellement à un informaticien, qui lui apporte sa collaboration technique au niveau de la réalisation mais aussi de la conception, l'informatique offrant un énorme potentiel mais en même temps des contraintes et limites qui doivent être intégrés par le concepteur. Par contre, la présence dominante des informaticiens, comme on la rencontre chez les « professionnels », de la création de l'EAO, déséquilibre l'élaboration du didacticiel qui, avant d'être un travail de **programmation informatique**, doit être un **acte pédagogique** qui s'inscrit dans une stratégie globale, et vient ainsi trouver sa juste place parmi d'autres moyens ou supports de formation (G. Jobert, 1987).

C'est pourquoi, un didacticien de la discipline à enseigner peut être un créateur privilégié, (Martinand J. L., 1987), il domine les connaissances, concepts de la discipline, détermine les objectifs culturels ou/et professionnelles, et garde toujours comme prioritaire le champ de la formation.

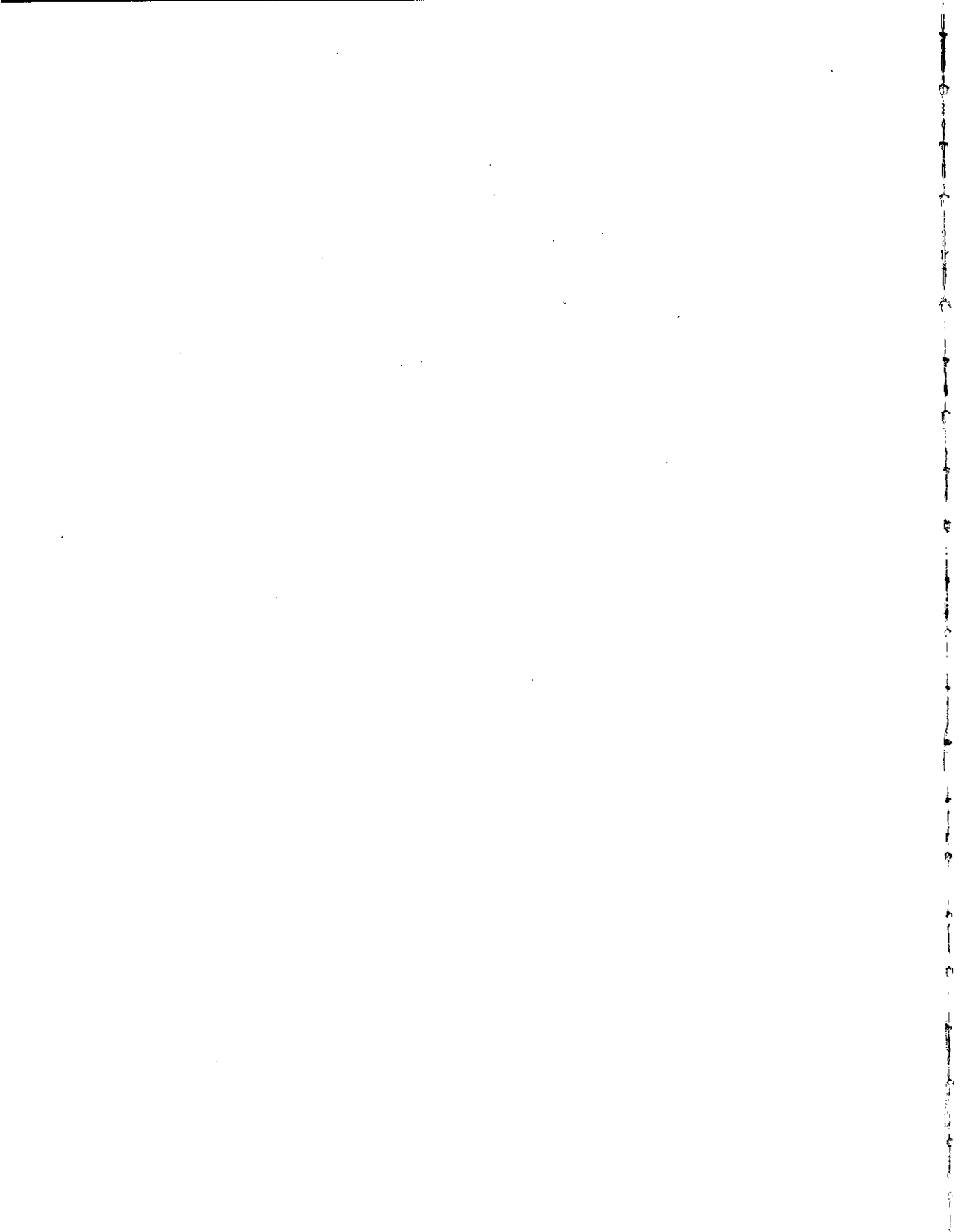
Enfin, nous entrons dans les années de **commercialisation** de ces produits bien particuliers, qui vont intégrer de plus en plus les supports audio-visuels, qui les rendent plus attrayants, et pourtant nous pouvons nous interroger sur les conditions du transfert d'un didacticiel l'EAO n'étant qu'un outil pédagogique parmi d'autres, qui doit se situer dans la **stratégie globale de la formation**.

Josiane TATIN

professeur agrégé de génie biologique  
docteur de 3<sup>e</sup> cycle en didactique des sciences  
directeur de l'Education Permanente  
de l'Université PARIS XII Val-de-Marne

## Bibliographie

- ANDRIEUX B., ANXOLABEHÈRE D., DAUGERAS M., FISZER J., LAUTHIER M., PERIQUET G., (1969), Une expérience d'enseignement de biologie assisté par ordinateur à la Faculté des Sciences de Paris, **Enseignement programmé**, Edition Dunod-Hachette n° 8, p. 21-45.
- ANXOLABEHÈRE D., DAUGERAS M.-M., FAVARD-SERENO C., FISZER J., LAUTHIER M., PERIQUET G., (1975), Entraînement au raisonnement logique et à une méthodologie expérimentale par l'emploi de l'ordinateur dans l'enseignement des sciences biologiques. **Computer in Education**, IFIP (North Holland publ. Company), p. 643-647.
- BLOOM B.S., **Toxonomy of Educational objectives**, David Mac Kay Compagny, ed., M.Y.
- BRYANT J.-M., SMITH J.-E., (1979), A teaching exercise for the identification of bacteria using an interactive computer program. **Journal of Biological Education** (13), 1, p. 58-66.
- CHAUVET S., (1987), Typologie des didacticiels, **Formation et prospective**, n° 2, p. 19-21.
- DAGEZ F., (1984), **Colloque d'Ingénierie pédagogique dans l'enseignement supérieur**, Cours modulaires et itinéraires différenciés.
- DE LANDSHEERE G., (1983), Formation des enseignants à l'EAO : vers un contrôle de qualité des didacticiels, **Education permanente**, n° 5 spécial EAO, p. 73-82.
- DEMAIZIERE F., (1986), **Enseignement assisté par ordinateur**, Eds OPHRYS.
- FISZER F., (1985), Elaboration de didacticiels : étapes, problèmes, difficultés. **Bulletin enseignement public et informatique**, n° 39, p. 90-103.
- FISZER F., (1986), « Proceeding of the international conférence on courseware Design and evaluation », April 8-13, **Actes du colloque**, p. 91-99.
- FISZER F. et COLL., (1979), **Groupe de recherche didactique en biologie**. Rapport d'activité, Université Paris VII-OPE.
- JOBERT G., (1987), Pour une approche sociologique de l'utilisation de l'EAO en formation professionnelle, **Formation et prospective**, n° 2, p. 22-25.
- LAFOND G., LOPATA G., (1979), Informatique et enseignement, **Les Cahiers rationalistes**, n° 351, p. 238-253.
- MARTINAND J.-L., (1987), Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. **Les sciences de l'éducation**, n° 2, p. 23-24.
- NAU J., (1987), Intégration de l'EAO dans une politique de formation, **Le journal de la Formation Continue et de l'EAO**, n° 216, p. 8-13.
- TATIN J., (1980), Un exemple d'utilisation du micro-ordinateur dans un enseignement de Biochimie : étude comparée de deux systèmes analytiques complexes, **Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en didactique des Sciences à Paris VII**.
- TATIN J., (1982), Communication sur l'EAO aux IV<sup>e</sup> journées de Chamonix, Parution dans les **Actes 82**.
- TATIN J., (1987), Communication sur la modélisation au IX<sup>e</sup> journées de Chamonix. Parution dans les **Actes du colloque 1987**.
- TATIN J., (1987), Modélisation et enseignement assisté par ordinateur, **Bulletin enseignement public et informatique**, n° 48, p. 102-106.



## INJONCTION PARADOXALE ET RÉORGANISATION COGNITIVE

**Apprendre librement  
à programmer en Logo**

**par Christiane MONTANDON**

*La programmation en logo permet de dévoiler, lors de la désorganisation cognitive corrélative d'une injonction paradoxale, d'une manière particulièrement systématique et pertinente, les effets caractéristiques de cette situation de double contrainte et d'analyser les stratégies mises en œuvre pour pouvoir à nouveau s'orienter dans la pensée. La hiérarchisation des différents degrés de programmation familiarise l'individu à la nécessité d'une exploration dynamique de l'espace mental, en fonction des divers niveaux du discours, tant dans son rapport à l'énonciation que dans son rapport à l'énoncé. C'est sur l'hypothèse fondamentale d'une analogie entre espace sensible, espace géométrique et espace logique que repose la possibilité d'une réorganisation cognitive : l'ordinateur, objet technique, mais aussi support possible de l'expression d'un conflit socio-cognitif, joue cette fonction intermédiaire entre matériel et mental. Concrétisation des processus mentaux, technicisation de la rationalité, l'ordinateur symbolise cette présence d'un a priori matériel, d'un référent extérieur au sujet. En facilitant l'aménagement d'un espace transitionnel, le maniement du logo se prête tout particulièrement à cette expérimentation mentale qui consiste à apprendre à se mouvoir à différents niveaux du discours et permet l'amorce, par ses processus de recadrage et par le passage constant du discours au métadiscours, d'une autonomisation de la pensée.*

### I. - LES DÉSARROIS DE L'APPRENTI-PHILOSOPHE

Je suis partie d'un constat de fait dans ma pratique pédagogique : le désarroi des élèves de terminale pendant les premiers mois de l'enseignement philosophique, face aux exigences qu'une telle démarche impliquait. En m'interrogeant sur les origines de ce malaise, j'ai été amenée à émettre un certain nombre d'hypothèses, qui tournent autour de l'injonction paradoxale propre à l'enseignement philosophique « apprenez à penser par vous-mêmes » et que j'énoncerai rapidement pour définir le cadre conceptuel de cette étude. Mais ce travail a pour objet plus précis d'analyser une des modalités de dépassement de cette situation paradoxale, l'utilisation de l'informatique à partir de l'apprentissage d'un langage particulier, le logo, comme permettant d'affronter certains aspects analogues à cette situation et d'être confronté à des problèmes stratégiques similaires quant au repérage et à la nécessité de s'orienter à différents niveaux du discours et de l'énonciation.

La première hypothèse fondamentale concerne l'injonction paradoxale dont s'accompagnerait l'objectif de l'enseignement philosophique en alliant l'exigence d'une autonomie de la pensée à un contexte de dépendance institutionnelle : l'enseignant se présente comme modèle à imiter (tout au moins au niveau de la méthode) et exprime en même temps l'exigence d'une pensée originale.

Deuxièmement, ce désarroi témoignerait d'une crise, signe de la nécessité d'un remaniement des processus cognitifs et d'une restructuration des différents niveaux d'apprentissage, qui induit une rupture, par rapport aux modalités cognitives antérieures, due aux effets de déconnection dont parle G. Bateson à propos du passage au deutéro-apprentissage. La spécificité du discours philosophique se caractérise en effet par une oscillation constante du discours au métadiscours, ce qui se traduit par un va-et-vient du contenu du discours à l'analyse de la relation, d'une interrogation de l'énoncé à l'énonciation, ce qui requiert une mobilité à l'intérieur de l'univers du discours des diverses positions de l'énonciateur (conscience naïve, point de vue de l'opinion, thèse d'un philosophe adverse, etc). Repérer les différents niveaux auxquels se situer, celui du discours ou celui du discours sur le discours corrélatif d'une position critique, passe par l'apprentissage d'indicateurs contextuels nouveaux ; les difficultés rencontrées pour mettre en place ce nouveau contexte, ce qui requiert une activité d'intégration à un niveau supérieur et induit des syndrômes transcontextuels, peuvent ainsi s'accompagner d'une situation de double contrainte (1).

La corrélation entre effets de déconnection et situation de double contrainte conduit à un troisième présup-

posé, qui peut expliquer certaines conditions de surgissement du désarroi : le risque de confusion, chez les élèves, entre *indécidabilité théorique et indécidabilité pragmatique*, ainsi que le glissement de la contradiction au paradoxe, et du paradoxe logique au paradoxe pragmatique.

Une série d'entretiens non-directifs m'a fourni le matériel pour analyser les caractéristiques de ce désarroi. Je les expose rapidement.

La remise en question de l'ancien système de repères et la destructuration cognitive qui s'ensuit induisent un sentiment de vertige, une expérience de dépaysement où l'individu se sent perdu, paralysé : malaise, blocage, embarras, indiquent combien souvent la désorientation est profonde et combien important le remaniement exigé des processus cognitifs pour s'orienter à nouveau dans la pensée.

Cette perte des repères s'accompagne également d'une expérience de rupture, du sentiment de quelque chose d'*irréversible, qui fait que cela ne sera plus jamais* comme avant. Il ne s'agit pas moins que de renoncer à s'attendre à recevoir des réponses définitives. Renoncer à se raccrocher à des certitudes absolues signe l'abandon d'un point de vue unique et amorce l'entrée dans une *perspective pluraliste, qui sous-entend une certaine mobilité* d'exploration mentale et la possibilité d'examiner différents points de vue.

Ce moment de désarroi, engendré par l'injonction paradoxale, est une étape décisive dans le remaniement inévitable de la démarche intellectuelle et apparaît comme un facteur constitutif du développement mental.

## II. - UNE MODALITÉ DE DÉPASSEMENT DU PARADOXE : UNE CERTAINE PRATIQUE DU LOGO

Parmi les modalités de dépassement de cette situation paradoxale, je me propose d'en étudier une plus particulièrement, le maniement d'un langage informatique, le logo, plus spécifiquement apte à révéler la diversité des stratégies cognitives, mais surtout à mettre en évidence les *divergences de représentations spatiales* de l'espace mental tant au niveau intra-individuel qu'inter-individuel, en suscitant ainsi un conflit cognitif qui présente certaines analogies avec les caractéristiques de la situation paradoxale propre à l'enseignement philosophique.

L'initiation au logo, qui pourrait être ce langage informatique par excellence véhiculant une *injonction paradoxale implicite* (2) semble en effet particulièrement appropriée pour pointer cette expérience de désorientation qui accompagne toute réorganisation cognitive en général (3), et l'apprentissage de la réflexivité en particu-

lier (4). « Apprenez librement à programmer en logo ! », telle pourrait être l'injonction paradoxale implicite à l'apprentissage du logo. Certes, au niveau théorique, la liberté existe effectivement d'un choix entre différentes manières de programmer, d'une libre exploration des règles élémentaires de programmation, d'une libre combinaison des primitives en séquence d'instructions (5). Cette acquisition d'une autonomie de la pensée passe par le respect de ces règles syntaxiques et lexicales. Mais la présence de ces impératifs et des difficultés de repérage donne l'impression parfois d'un paradoxe pragmatique. Cet impératif de créativité et d'exploration de l'espace mental porte en lui-même la contradiction, car il commence d'abord sous le signe de la dépendance et de la soumission à la structure technique de l'ordinateur (touche de validation, entrée-sortie des informations, structures du langage formel) ; l'attitude du sujet est tributaire de la nécessité de tenir compte de données qui lui sont extérieures (6).

Dans cette étude il s'agit d'une initiation au logo d'une dizaine d'heures (cinq séances de deux heures par semaine) qui s'adresse à des élèves volontaires de terminale A, en cours d'année, donc familiarisés à l'enseignement philosophique.

Dans un premier moment l'apprentissage porte sur le lexique, (la connaissance des mots réservés), sur la syntaxe, sur le repérage des touches correspondantes sur l'ordinateur (prendre conscience de l'importance de la touche de validation, ce qui n'est pas évident pour tous les élèves). Ce moment d'apprentissage du code se fait en mode direct, avec la tortue logo, en fonction de figures géométriques simples. Le passage du mode direct au mode procédure se fait quand les individus, lassés de devoir toujours tout recommencer à zéro manifestent le désir de recourir à une autre solution, que je leur fournis alors, en les initiant à la construction des objets logo : ce faisant, ils sont obligés du même coup à manipuler deux autres modes de fonctionnement, le mode éditeur et le mode exécution. C'est à partir de ce moment-là que partent et le recueil du matériel et les observations cliniques que j'ai pu en déduire tant au niveau des programmes enregistrés que des attitudes des élèves qui travaillent par dyade sur chaque ordinateur.

Cette étape est décisive et marque la fin du moment de dépendance et de familiarisation avec l'outil informatique. On entre ensuite dans une seconde phase de plus grande interactivité et d'autonomie. Ceci s'effectue en deux temps : je donne aux élèves des modèles de figures plus complexes que précédemment, dont ils doivent s'inspirer, (c'est-à-dire qu'ils peuvent n'en reproduire qu'une partie, ou bien y apporter des modifications ou des ajouts : la couleur). Puis, dans un deuxième temps ils sont libres de créer les figures qu'ils veulent (ce qui les

mène souvent à aborder la récursivité). Il s'agit alors d'une double autonomie, tant au niveau de la stratégie qu'au niveau de contenu. Ces modalités d'apprentissage sont décisives car elles permettent de cerner en quoi l'ordinateur, et en particulier un langage informatique peuvent se transformer, de dispositif technique et de support cognitif qu'ils sont, en objets paradoxaux. Tout dépend de la manière dont l'enseignant présente des documents à l'élève, comment il l'introduit dans cet espace, qui présente des affinités avec l'espace euclidien, et où des références trop systématiques à une géométrie analytique cartésienne suscitent des obstacles difficilement surmontables. Les modèles de dessin à reproduire (une rosace, un moulin, un escalier, etc. Il ne s'agit à aucun moment de fournir des programmes tout rédigés), sont là pour permettre à l'élève de saisir les caractéristiques de cet espace géométrique, quitte à ce qu'il propose, à partir de là, d'autres figures à représenter. L'enseignant joue ainsi le rôle de médiateur culturel (7), garantissant l'articulation entre la réalité externe de ces figures et l'intériorisation de ces représentations spatiales qui trouveront leurs transpositions dans les diverses procédures.

**La troisième étape**, après sauvegarde sur le serveur du nano-réseau et sortie sur imprimante, consiste dans la confrontation des différents travaux des groupes de deux avec discussion et réponses aux questions, moment de réflexion sur les démarches adoptées, moment d'argumentation et de justification des manières de procéder.

Les différentes étapes de cet apprentissage et l'examen des programmes fournis par les élèves (8) sont aptes à révéler la diversité des stratégies cognitives. Certaines témoignent d'une démarche encore très tributaire des schèmes d'actions et d'un tâtonnement empirique auquel manque un travail de conceptualisation suffisant, certaines procédures comportent un maniement des instructions au coup par coup (9). D'autres au contraire font preuve d'une démarche plus globalisante, qui témoigne d'une élaboration hiérarchisée de l'objet logo par l'utilisation de procédures de procédures, d'un degré d'abstraction supérieur au précédent par le recours à des procédures paramétrées et donc qui requiert une représentation synthétique des opérations logiques et une construction mentale effective par une dénomination évocatrice de la procédure (10). Dans la mesure où peut s'inscrire, dans cet apprentissage, une progressivité des processus d'abstraction (passage de l'objet particulier à la classe d'objets, puis à la classe des classes, etc.), corrélative d'une complexification des modes de raisonnement (procédures, procédures de procédures, récursivité), les programmes produits par les élèves révèlent les différents obstacles rencontrés dans cette démarche et les notions mal assimilées, dont le maniement pose problème. Ils

mettent également en évidence les différences de rythme dans l'acquisition et l'assimilation des modalités de raisonnement et la spécificité des difficultés cognitives particulières à chaque individu.

**Cette situation d'apprentissage confronte les individus en dyade sur ordinateur à des écarts de représentations spatiales de l'espace mental, suscitant ainsi un double conflit cognitif, d'origine technique, d'un côté, de type psychosociologique, de l'autre.** En quoi cette situation d'apprentissage comporte-t-elle des analogies avec la situation paradoxale propre à l'enseignement philosophique ? Il faut distinguer deux séries de facteurs, ceux qui découlent de la spécificité de l'utilisation de l'informatique et du langage retenu, facteurs techniques, et des facteurs psychosociologiques, issus du travail en dyade sur l'ordinateur, puis de la confrontation en groupe de discussion.

Ce qui est spécifique à l'ordinateur, mais surtout à ce langage informatique qu'est le logo, grâce à ses possibilités rapides d'apprentissage et de maniement, c'est d'abord l'expérience de désorientation et la nécessité de se repérer tant au niveau de la représentation qu'au niveau des modes de fonctionnement. Devant cette fonction d'objectivation de la représentation que remplit l'ordinateur quand il renvoie sur l'écran la figure qui a été conçue, s'inscrit souvent au début le décalage entre ce qui a été anticipé et imaginé d'avec ce qui a été réellement effectué : confusion dans la direction, difficulté dans la rotation des angles, cercle vicieux dans une procédure de récursivité mal maîtrisée. Faisant fonction de feedback, l'ordinateur renvoie sur l'écran, lors de l'exécution, dans un va-et-vient entre espace mental et espace sensible, la concrétisation de la représentation. Reflet de la pensée, le résultat, qu'il s'avère correspondre à l'anticipation ou bien se révéler inédit et inattendu, est une sorte d'auto-évaluation : en effet, cette exploration de l'espace mental se donne comme une expérimentation systématique des relations entre représentations et processus susceptibles d'engendrer ces représentations lors de la vérification donnée par l'exécution. L'espace de l'écran sur lequel s'inscrivent des figures n'est pas seulement un espace sensible, physique, mais en tant que concrétisation de l'espace mental, le tracé sensible est extériorisation d'une démarche rationnelle ; la figure symbolise cette articulation de l'espace mental et de l'espace sensible. La médiation, par le biais du clavier, au moyen d'un certain nombre d'instructions codifiées, est là pour introduire une rupture avec l'accès immédiat à l'image, mais fait également fonction de transition, instaurant un pont entre réalité interne et réalité externe, aménageant ainsi une aire transitionnelle de passage du subjectif à l'objectif (11).

Outre ce statut d'espace transitionnel que peut remplir l'ordinateur selon la manière dont est présenté à

l'utilisateur le maniement du logo (12), les analogies sous-jacentes entre espace physique et espace logique permettent de *comprendre en quoi apprendre à se repérer* dans la représentation de l'espace physique, (ce qu'on appelle espace géométrique), prépare l'esprit à se repérer plus tard par rapport aux concepts et s'avère une *propédeutique pour apprendre à s'orienter dans la pensée*, en prenant conscience de certains obstacles.

### III. - L'ENRACINEMENT DE L'ESPACE LOGIQUE DANS L'ESPACE SENSIBLE : E. KANT

C'est sur cette hypothèse fondamentale d'une analogie entre espace sensible, espace géométrique, au niveau de la représentation, et espace logique, que repose le postulat d'un transfert au niveau des processus et des stratégies cognitives des diverses démarches acquises en logo à divers types de raisonnement en philosophie : l'examen de l'extension possible des acquisitions d'un domaine dans un autre passe par l'analyse des caractéristiques de cette analogie.

#### a) Une analogie entre espace sensible et espace logique : la différenciation subjective

Dans un opuscule intitulé « Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée », Kant a le premier dégagé avec beaucoup de rigueur et de précision les éléments de cette analogie, en remontant jusqu'à la condition a priori de possibilité de toute orientation possible, qui est ce principe de différenciation subjective, enracinée dans un sentiment, celui de la différence entre la gauche et la droite (13).

Cette analogie structurelle indique d'abord en quoi tout principe d'orientation de la pensée est enraciné dans le sujet : la prise en compte de la subjectivité de la pensée va de pair avec l'apprentissage de la décentration, la prise de conscience de la diversité des points de vue. Tenir compte de la relativité d'une assertion, d'une représentation, d'un jugement, c'est prendre conscience de la nécessité de savoir d'où vient cet énoncé, qui le tient. Apprendre à s'orienter dans la pensée passe par la considération de cette topologie de l'espace mental.

L'utilisation de l'ordinateur, et en particulier le maniement du logo, accentue, par la spatialisation de la représentation, cette dépendance du sujet par rapport au point de vue où il se place : identification au marqueur symbolisant la tortue sur l'écran, repérage des différents niveaux de fonctionnement du langage, selon qu'on utilise le mode procédure, le mode éditeur, ou le mode exécution, tout amorce une sensibilisation à la nécessité d'élaborer

un système de repères multiples. Les difficultés rencontrées par certains élèves (14) pour maîtriser le passage du mode direct au mode programmation, ou encore le passage d'une procédure contenant des constantes à des procédures paramétrées, avec une ou plusieurs variables, ou enfin le passage des procédures aux procédures de procédures, elles-mêmes paramétrées, témoignent des obstacles cognitifs dans cette élaboration de la topologie mentale. Repérer les indices contextuels (? , <, couleur de l'écran), qui permettent de s'orienter dans les trois niveaux de fonctionnement, pratiquer le va-et-vient systématique d'une confrontation entre représentation et objectivation de cette représentation, nécessitent une manipulation répétée et une exploration de l'espace mental tantôt hésitante et tâtonnante, tantôt systématique et méthodique, la plupart du temps créative.

L'équivalent, dans la pensée philosophique, de cette familiarisation avec cette topologie mentale, consiste à *repérer le lieu de l'énonciateur avant même de s'intéresser au contenu de l'énoncé*. Qui parle ? : la conscience naïve, les prédécesseurs de celui qui critique la thèse examinée, l'adversaire par rapport auquel l'auteur se situe ?

Aussi bien, ceci conduit à comprendre combien l'autonomisation de la pensée passe par le repérage des diverses dépendances antérieures, par une démarche où le sujet est amené à se situer par rapport aux autres. Il ne faut en effet pas perdre de vue et l'objectif fondamental de Kant dans cet opuscule (« Penser par soi-même : chercher la pierre de touche de la vérité en soi — c'est-à-dire en sa propre raison. ») (15) et ce qui constitue le nœud de l'injonction paradoxale de la relation pédagogique propre à l'enseignement philosophique : « apprenez à penser par vous-mêmes ».

La désorientation est corrélative de la destruction des anciens repères et modes de pensée ; la pratique du logo amorce cette réorganisation cognitive qui prend en compte une pluralité de perspectives et l'exploration de différents niveaux de fonctionnement, qui définit la structure de la rationalité par opposition à des formes de pensée prélogiques, c'est-à-dire qui ignore la décentration, la relativisation, la prise en compte des limites, du cadre conceptuel dans lequel il est pensé. L'ordinateur n'est pas alors seulement ce qui produit des résultats, mais peut être considéré comme une technicisation de la rationalité, une expérimentation mentale, où, par ce processus d'extériorisation de la démarche rationnelle, il apparaît comme formateur pour prendre conscience des différentes étapes du processus d'abstraction, des divers niveaux de pensée sous l'angle de la relation ou du contenu de ce qui est énoncé, pour passer du savoir (ou plutôt d'une illusion de savoir théorique) au savoir-faire, mise en pratique effective de la théorisation



**b) Un repérage par étapes et des difficultés différentielles**

Le second élément de l'analogie espace sensible - espace logique se trouve dans la complexification progressive de ce repérage. Les travaux de Piaget et de ses successeurs, tant du point de vue psycho-linguistique (16) que du point de vue socio-cognitif (17), ont suffisamment montré quel rôle jouaient les étapes et les réorganisations successives des représentations spatiales dans le développement de la pensée opératoire formelle. L'apprentissage du logo est particulièrement apte à ponctuer les différentes étapes de l'élaboration des représentations abstraites et à indiquer les points d'achoppement dans cette genèse des processus cognitifs qui témoignent d'une insuffisance dans la maîtrise des relations entre les notions.

a) L'utilisation d'un paramètre dans le cadre d'une procédure n'est plus prise en compte quand on passe au mode exécution, ce qui signifie que n'a pas été saisi le statut de variable de ce paramètre dans la définition d'une classe d'objets et que doit être encore approfondie l'articulation concept-image, la relation entre une représentation abstraite et sa concrétisation à travers un exemple particulier.

b) Pose également problème le passage du manie- ment d'un paramètre à deux ou plusieurs paramètres, ce qui requiert la maîtrise d'une hiérarchie et d'une sériation. Certains se contentent de paramétrer la couleur, ce qui ne fait que contourner la difficulté : le paramètre reste alors extérieur à la définition même de la classe d'objets et témoigne d'une non-intégration des propriétés essentielles de la notion étudiée.

Apprendre à surmonter de tels obstacles cognitifs constitue une propédeutique pour repérer les difficultés, structurellement identiques, que rencontrent les élèves dans l'apprentissage de la démarche philosophique. La déduction des propriétés inhérentes à un concept requiert le va-et-vient entre une approche étymologique, une analyse notionnelle et une démarche phénoménologique qui s'appuie sur un vécu. Une des grandes difficultés des élèves tient en effet à une fuite dans des généralités, des pseudo-abstractions : l'oscillation entre définition générale et cas particulier en logo peut aider à comprendre la nécessité, essentielle à l'élaboration de la pensée, d'illustrer la réflexion conceptuelle sur des cas concrets, et de distinguer ce qui est accident de ce qui est essentiel. L'emboîtement, dans les procédures, des divers paramètres et l'assignation de leurs positions respectives, peuvent préparer à la compréhension d'une hiérarchisation des idées, d'un ordre des raisons, d'une subordination et d'une sériation des arguments.

**c) Les limites de l'illusion transcendantale de la raison : l'a priori matériel**

Le dernier élément de cette analogie structurelle concerne la présence de ce que j'appellerai un a priori matériel, la présence de quelque chose d'irréductible à la pure pensée logique au sein de ce principe d'orientation (18). La nécessité de recourir à la représentation d'un objet extérieur au sujet pour se repérer dans l'espace (19) indique la nécessité, pour l'activité représentative en général, d'un étayage corporel, d'un ancrage inévitable dans le monde extérieur. Il s'agit de compléter le principe de différenciation subjective (sentiment de la droite et de la gauche) par un principe de différenciation objective qui se réfère à une donnée extérieure au sujet. La transposition analogique de ce résultat appliqué au principe d'orientation de la pensée se traduit chez Kant par une analyse des limites de la raison pour éviter tout ce qui touche à l'illusion transcendantale et pour respecter cette nécessité de rapporter nos concepts à l'expérience sensible. Kant, en illustrant son analyse par l'exemple de la pièce obscure, réintroduit par là la nécessité d'une référence à un objet extérieur par l'activité représentative de l'espace physique en fonction de ce pôle de référence.

J'illustrerai cette analyse de la nécessité d'un ancrage matériel qui témoigne de la présence d'une donnée physique irréductible par le rappel d'un travail (20) que j'ai mené sur l'expression verbale des représentations spatiales chez les enfants de 5 et 6 ans. J'avais alors eu l'occasion de mettre en évidence la présence de cette donnée physique irréductible, enracinée dans la situation de communication et qui induisait une représentation statique ou dynamique de l'espace en fonction de la position de locuteur ou d'auditeur que l'enfant occupait dans l'interaction. Cette isomorphie entre l'attitude de l'enfant par rapport au langage et la représentation de l'espace qui en résultait, au niveau d'une construction dynamique de l'espace ou au contraire d'une formulation plus statique, témoigne de cette référence à un a priori matériel qui structure des modes différents d'appropriation de l'espace. L'énoncé dépendait des caractéristiques de l'énonciation : en effet, le locuteur, actif par rapport au discours, occupait au niveau de l'énoncé une place active dans l'exploration dynamique de l'espace, avec l'utilisation de prépositions indiquant le mouvement ; l'auditeur, dans une attitude réceptive, induisait au niveau du discours, des représentations statiques (devant toi, derrière toi). L'enracinement linguistique dans l'axe de l'énonciation favorisait ainsi une construction active de la représentation spatiale, cet étayage sur une situation concrète où le mouvement allant du locuteur à l'auditeur se reflétait par une certaine mobilité spatiale du point de vue du locuteur, préparait l'apprentissage de la réversibilité (le locuteur pouvant à un moment donné prendre la place de

l'auditeur et vice-versa), facilitait la référence à des repères en accélérant l'intégration du processus de décentration, dans la mesure où cet ancrage linguistique ouvrait sur l'acquisition de la relativité des positions locuteur-auditeur. Aussi la position occupée par l'enfant au sein de l'échange linguistique a une fonction de médiation, entre une donnée physique et l'élaboration mentale : l'attitude active à l'égard du langage facilite l'abandon du point de vue égocentrique dans la mesure où l'apprentissage de la réversibilité des positions relatives au locuteur et à l'auditeur prépare à l'exploration d'une coordination des points de vue différents.

#### IV. - L'ORDINATEUR MÉDIATEUR D'ÉQUILIBRATION COGNITIVE ET PSYCHOSOCIOLOGIQUE

On voit quel parti on peut tirer de ces remarques sur un a priori structurel, inhérent à une donnée objective caractérisant la relation d'un sujet avec ce qui n'est pas lui (le monde extérieur ou l'auditeur) quand on les applique à la situation d'apprentissage du logo et au maniement par l'élève de l'ordinateur.

Mettant en jeu sa représentation de l'espace (au niveau du contenu) et le mettant en demeure de se mouvoir à différents niveaux d'orientation logique (au niveau de la relation qu'il entretient avec l'ordinateur selon qu'il conçoit, exécute ou modifie un programme), **l'ordinateur occupe cette fonction d'intermédiaire entre matériel et mental** ; il permet à l'individu une exploration dynamique de l'espace représenté puisque, en occupant différentes positions par rapport aux opérations informatiques il effectue un balayage systématique des diverses positions qui structurent sa relation à l'ordinateur : en effet le passage des modes programmation et éditeur au mode exécution fait passer l'utilisateur d'une position active à une position d'observateur où il peut suivre la réalisation des diverses étapes de son raisonnement.

L'acquisition de **cette mobilité des positions** occupées dans le cadre des opérations informatiques **facilite non seulement l'exploration mais la construction de l'espace mental**. Cette vérification et cette objectivation des processus mentaux au niveau de la trace sensible et des circuits physiques concrétisent cet irréductible à la logique pure, ce détour par quelque chose d'extérieur au sujet, dont il pourra soit mesurer l'écart par rapport à la représentation initiale soit constater l'adéquation et la fidélité à ce qui a été pensé.

Ceci, de plus, rejoint **une situation de distanciation de soi par rapport à soi** : en voyant objectivées à l'écran les différentes étapes logiques de son raisonnement, en pouvant en suivre l'exécution pas à pas, l'élève peut se

repérer par rapport à sa propre pensée et cette relation signe l'amorce de la réflexivité : on voit en quoi l'apprentissage du logo comporte une dimension propédeutique à l'attitude philosophique. Cet effet de distanciation permettrait des processus de régulation, la mise en place d'une coordination nouvelle des notions par cette exploration dynamique de l'espace mental, attitude analogue à la saisie de thèses philosophiques contradictoires et à la nécessité de trouver un lieu pour dépasser ces contradictions.

Le logo se prête donc tout particulièrement à cette expérimentation mentale qui consiste à apprendre à se mouvoir à différents niveaux du discours et facilite la mise en place d'une réorganisation cognitive qui permet d'accéder, par ses processus de recadrage, à une autonomisation progressive de la pensée. Il peut préparer l'aménagement d'un espace transitionnel, intermédiaire entre matériel et mental, médiation entre intérieur et extérieur, transformant ainsi certains aspects désorganisateur de l'injonction paradoxale en éléments structurants.

C'est ici que **le travail en dyade sur ordinateur, suscitant chez les deux utilisateurs parfois des divergences stratégiques ou même des conflits** complète ce processus d'équilibration des structures cognitives amorcé par la pratique de l'ordinateur (21).

Je ne fais ici qu'évoquer ce qui ressortit à **la série des facteurs psychosociologiques** :

— **Conflit socio-cognitif** tant au niveau de la démarche au sein du programme qu'en ce qui concerne les modes de fonctionnement du langage. Cette situation de négociation pour élaborer une stratégie commune se révèle à travers les programmes conçus : soit le groupe en reste à une démarche fragmentaire, au coup par coup, et le mode procédure porte encore la marque du maniement du mode direct, soit la dyade, ou seulement l'un des deux membres, aborde une stratégie plus globale, plus structurée, plus synthétique qui implique généralisation, hiérarchisation des classes d'objets (22), utilisation des procédures de procédures et maîtrise dans l'emboîtement des paramètres.

— **Oscillation au sein de la dyade entre position d'acteur et celle d'observateur**. En s'aidant et en s'observant mutuellement, en occupant tantôt une position active et tantôt une position en retrait, les individus réitèrent, dans cette oscillation entre faire et voir, ce qui déjà dans la structure même du fonctionnement de l'ordinateur concernait la mobilité des positions. Le travail en dyade facilite le repérage, favorise l'apprentissage de la mobilité et de la distanciation ; il peut également amorcer une répartition des tâches au sein du groupe aux différents moments de l'exploration : un individu se sentant plus à l'aise au niveau des modes de fonctionnement se centre

d'abord sur la relation, l'autre se consacre davantage à la résolution du problème, c'est-à-dire à la figure à effectuer, et se centre d'abord sur le contenu.

— Cette exploration dynamique de l'espace mental met enfin en évidence le **rôle constitutif du langage dans l'élaboration des repères cognitifs** : il s'agit de la dénomination de la procédure et de l'avènement de chaque objet logo, dont le nom revêt une importance symbolique. Ce nom générique que l'on donne à l'objet logo qu'engendre la procédure peut être évocateur, anticipateur ou bien rester lettre morte (23). Dans cette définition créatrice de son objet, la dénomination s'avère opératoire pour l'esprit, permettant d'accéder à une Gestalt globalisante, à la saisie d'une totalité abstraite qui peut étayer la représentation cognitive. Au contraire l'absence de nom évocateur est souvent corrélative d'une démarche encore tâtonnante, tributaire de schèmes sensori-moteurs, de représentations concrètes portant la marque du mode direct.

Ainsi le maniement du logo développe la sensibilisation à un espace mental dans lequel l'exploration dynamique des différents niveaux contribue à la mobilité dans les processus de recadrage, dans le repérage d'une infor-

mation sur le contenu ou sur la relation à l'autre. L'ordinateur est un outil privilégié pour exercer cette interactivité.

Parmi les multiples étayages requis pour dépasser l'injonction paradoxale, l'utilisation pédagogique de l'informatique pour surmonter et maîtriser les expériences de désorientation et de destruction des repères propres à toute réorganisation cognitive, mais plus particulièrement celle dont l'enjeu concerne l'accès du discours au métadiscours, présente un triple avantage : matériel, mental et social. La relation instrumentale, dans le cas de l'apprentissage du logo, qu'entretiennent les deux utilisateurs avec la machine, est un exemple particulièrement pertinent pour concrétiser cet étayage indispensable à la mise en place de tout système de repères pour s'orienter dans la pensée. Ainsi l'élément technique, médiateur d'un travail à deux accompagné par l'enseignant est-il un support fonctionnel décisif dans la formation culturelle, notamment dans l'autonomisation des processus mentaux.

Christiane MONTANDON  
Université Blaise Pascal  
Clermont-Ferrand

#### Notes

- (1) G. BATESON, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, 1980, II, p. 47 : « La théorie de la double contrainte traite du rôle de l'expérience du sujet dans la genèse de l'enchevêtrement des règles ou des prémisses d'une habitude : j'ajoute à cela, maintenant, que les ruptures de la trame d'une structure contextuelle dont nous pouvons faire l'expérience sont, en fait, des « doubles contraintes », et qu'elles doivent nécessairement (pour contribuer au processus hiérarchisé de l'apprentissage et de l'adaptation) favoriser l'apparition de ce que j'appelle des syndromes transcontextuels ».
- (2) S. PAPERT, dans son ouvrage *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage* (1981), insiste sur la créativité et sur la libre exploration et production des objets logo, tout en respectant cependant bien évidemment les règles syntaxiques.
- (3) PIAGET, *Psychologie de l'intelligence* (1947), *Psychologie et pédagogie* (1965) analyse ces phénomènes de désorientation et de régression des acquis antérieurs qui accompagnent tout nouvel apprentissage et précèdent la réorganisation cognitive.
- (4) Dans un travail (en cours d'impression) sur la paradoxalité dans l'enseignement philosophique, j'étudie dans un cadre de références théoriques à l'École de Palo Alto les difficultés du passage du discours au métadiscours en rapport avec une situation de double contrainte propre à l'injonction paradoxale : « apprenez à penser par vous-mêmes ! ». Cet apprentissage de la réflexivité est souvent un des objectifs, spécifiques d'après S. PAPERT, au logo, puisqu'il incite l'individu à « penser sur sa propre pensée », op. cit. p. 31.
- (5) M. LINARD, dans son article « Apprendre et soigner avec logo », in : *Revue française de pédagogie*, n° 76, 1986, insiste à plusieurs reprises (p. 7-8) sur cet espace de liberté qui permet à l'individu de déployer un « processus d'exploration cognitive autonome », grâce aux modalités de programmation en logo.
- (6) Id. op. cit. p. 8. M. LINARD, dans ce même article, souligne l'ambiguïté sous-jacente à la conception implicite de S. PAPERT et aux contradictions qui surgissent si on néglige d'étudier le problème du rapport que l'enseignant et l'enseigné entretiennent respectivement par rapport à l'objet technique qu'est l'ordinateur. Ce dernier risque alors de se transformer en objet paradoxal ; de support médiateur permettant d'accéder à l'autonomie il peut devenir dispositif paralysant et bloquant toute tentative de réorganisation cognitive.
- (7) J'emprunte cette expression de médiateur culturel à M. LINARD, op. cit. note f, p. 14.
- (8) Voici un exemple de programme : pour K td 90 lc av 170 bc av 50 re 100 av 50 td 45 av 70 re 70 td 90 av 70 re 70 fin.
- (9) Ce programme présente une suite d'instructions où l'individu n'a pas perçu les séquences qui se répétaient et pouvaient donc faire l'objet d'un regroupement : Pour motif av 10 td 90 av 20 td 90 av 20 td 90 av 30 td 90 av 30 td 90 av 50 td 90 av 10 td 90 av 10 td 90 av 10 td 90 av 10 td 90 av 10 td 90 av 10 td 90 av 20 fin.
- (10) Autre exemple : pour scie repete 8 (trirec td 45) fin.
- (11) M. LINARD, op. cit. p. 13.

- (12) Je vise ici le dispositif technique comme objet paradoxal, dont j'ai parlé tout à l'heure, note 6.
- (13) E. KANT, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?*, *Vrin*, 1967, p. 77.
- (14) Voici un autre exemple de procédure : Pour tige av 40 td 90 av 15 td 90 av 15 td 90 av 15 td 90 re 25 fin.
- (15) E. KANT, op. cit., p. 88, note a.
- (16) LAURENDEAU-PINARD, *Les premières notions spatiales chez l'enfant*. DELACHAUX et NIESTLÉ, 1968. SINCLAIR de ZWART, *acquisition du langage et de développement la pensée*, DUNOD, 1967.
- (17) DOISE-MUGNY, *Le développement social de l'intelligence*, IE, 1981 ; *Psychologie sociale du développement cognitif*, Peter LANG, 1985.
- (18) A. PHILONENKO, dans une introduction au texte de KANT, écrit p. 66 : « Le principe de toute orientation est constitué par le sentiment a priori de la gauche et de la droite, sentiment dont procède tout sens et sans lequel aucun repère objectif ne saurait posséder de signification. C'est une transposition analogique de ce résultat qui devra permettre de déterminer le principe d'orientation dans la pensée. Comme on le voit facilement ce dernier principe sera 1° enraciné dans les sujets ; 2° irréductible à la pure pensée logique. ».
- (19) KANT, op. cit., p. 77 : « Pour m'orienter dans l'obscurité en une pièce que je connais, il me suffit de pouvoir saisir un seul objet dont la place est présente à ma mémoire ». De même voir l'introduction par A. PHILONENKO, p. 66.
- (20) Il s'agit d'un travail ronéoté : « L'expression verbale des représentations spatiales chez les enfants de 5 à 6 ans ».
- (21) Ce processus d'équilibration va de pair avec ce que PIAGET appelle « l'abstraction réfléchissante ». PIAGET, *L'équilibration des structures cognitives*, PUF, 1975, p. 41.
- (22) Voici un exemple de procédures de procédures paramétrées : Pour éventail : :n :m :ang :ouv :c fcc :c repete :ouv (rectangle :n :m td :ang) fin.
- (23) Certaines procédures ont des noms évocateurs : rose, broche, turbine, motif, éventail, bracelet, tige, fleur, qui ont une fonction de transition entre représentation figurative et concept abstrait, d'autres restent énigmatiques (pour k, pour yd) et ne remplissent cette fonction de schématisation de l'image, intermédiaire entre la représentation sensible et le concept.

## SUR LE CONCEPT DE TRANSFERT DANS LE CHAMP PÉDAGOGIQUE

par Janine FILLOUX

*L'analyse d'un certain nombre d'écrits issus du mouvement de pédagogie psychanalytique, publiés dans la Revue de pédagogie psychanalytique (1926-1937), ainsi que d'ouvrages pédagogiques contemporains se référant explicitement à la psychanalyse, montre que la question du transfert est le pivot de la séparation des pratiques analytique et pédagogique ; elle est au cœur des difficultés d'application des connaissances psychanalytiques à la pédagogie. L'abord des phénomènes transférentiels dans la pratique pédagogique peut permettre d'éclairer la nature du pédagogique.*

On le sait, l'usage des concepts psychanalytiques hors du champ propre de la psychanalyse fait problème. Cela tient à un fait généralisable : tout concept extrapolé de l'ensemble théorique dont il est issu est de ce fait déconceptualisé ; on peut lui faire dire autre chose que ce pourquoi il a été forgé. Les concepts psychanalytiques extrapolés de cet ensemble théorico-clinique ou théorico-pratique qui constitue la psychanalyse sont ainsi susceptibles de voir leur valeur d'usage scientifique démonétisée au profit d'une valeur particulière, à des fins particulières.

De ce point de vue l'application des connaissances psychanalytiques au champ de l'éducation est particulièrement problématique puisque les connaissances psychanalytiques, assignées à servir des visées pédagogiques ou éducatives, vont être instrumentalisées dans un champ social.

L'utilisation du concept de transfert-contre-transfert appliqué au rapport pédagogique pose des problèmes encore plus aigus, pour cette raison que ce à quoi il réfère est le terrain de l'expérience analytique dans sa spécificité : de la psychanalyse comme **champ de l'inconscient**. La double dimension du transfert : la répétition et le déplacement, — à savoir l'actualisation du passé dans la situation analytique et le déplacement des motions infantiles inconscientes sur la personne de l'analyste —, prennent sens dans l'axe du travail analytique qui vise à substituer la remémoration (du passé) à la répétition (compulsion à la répétition) par l'interprétation et la construction.

Ceci veut dire qu'il convient avant toute chose de différencier les phénomènes transférentiels, mis en lumière par Freud comme constitutifs des liens objectaux, des liens à l'autre, et le concept de transfert comme outil spécifique du travail analytique. Avec J.P. Valabrega (1) on dira que la psychanalyse freudienne a **inventé le concept de transfert**, codifié sa théorie et la technique de son maniement dans le cadre de la **cure**, mais qu'elle n'a pas **inventé le phénomène** : « ni la revendication du don, ni celle de l'amour, ne sont réservées à l'analyse, pas plus que le transfert lui-même qui, selon la juste remarque de Freud, se produit partout mais ne trouve que dans la situation analytique les conditions favorables à sa reconnaissance, son développement, son étude, son mode de traitement et, quand besoin est, aux modifications possibles de ses agencements » (p. 230).

On insistera avec lui sur l'idée que le sens de la découverte freudienne est que « tout phénomène ou processus appartenant à l'ordre transférentiel est d'abord, par nature, au dehors de la conscience-sujet » (p. 106) (1).

Pour poursuivre un nécessaire repérage théorique, il faut préciser que dans la théorie de la cure les manifestations de transfert tendent à s'organiser en une névrose artificielle, une **névrose de transfert** qui vient à la place de la névrose clinique (névrose infantile). Aussi ne peut-on dissocier transfert et névrose de transfert du point de vue du travail analytique. Le transfert suscité par la situation analytique, « véritable croix », aux dires mêmes de Freud, survient d'abord pour lui comme **obstacle**, résistance au retour du refoulé. Ce n'est qu'après, lorsqu'il est consti-

(1) Jean-Paul VALABREGA, *Phantasme, Mythe, Corps et Sens*. Payot, 1980.

tué en névrose de transfert, qu'il devient l'instrument de la cure analytique. « Le transfert, destiné à être le plus grand obstacle à la psychanalyse, devient son plus puissant auxiliaire, si l'on réussit à le deviner chaque fois et à en traduire le sens au malade » (2).

Autrement dit, dans le cadre de la cure, le transfert devient objet de déchiffrement puisque c'est grâce à lui que se produit le défoulement des formations de l'inconscient. « Il nous permet de délimiter et de reconnaître le noyau complexe de la petite enfance, et de l'enfance, à savoir la situation œdipienne avec toutes ses facettes. La situation de transfert est une **reviviscence** : elle ranime les souhaits incestueux et la barrière de l'inceste et leur donne une occasion de s'actualiser dans l'analyse » (3).

Dans sa conceptualisation contemporaine la situation analytique se trouve définie comme champ transféro-contre-transférentiel : la matière du transféré étant le fantasme (4), le contre-transfert représentant « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (5).

Du point de vue de la technique analytique, deux principes fondamentaux vont gouverner, en référence à la pensée freudienne, le **maniement** du transfert. Le premier est qu'il faut laisser le transfert s'installer comme obstacle avant de l'investir comme instrument de la cure (névrose de transfert). Le deuxième principe est que le transfert « **n'a pas à être induit, il n'a pas à être favorisé**. Il n'a de sens que s'il survient, malgré tout, sans qu'aucune complicité tactique du praticien avec la duplicité de la patiente ne donne à celle-ci l'intuition qu'on lui cuisine une recette technique » (6) (Souligné par nous) (7).

Au fondement de la psychanalyse est, on le sait, la rupture toujours réaffirmée de Freud avec la suggestion et l'hypnose. Et c'est précisément en ce point d'excentration de l'analyse dans sa spécificité que le bât blesse pour une application de la psychanalyse à la pédagogie. On aura compris que lorsqu'on décrit la nature des liens qui lient l'enseignant et ses élèves, l'éducateur et l'enfant, le formateur et les sujets en formation en termes de transfert, on parle des phénomènes transférentiels, des trans-

ferts, et non du transfert dans le cadre de la pratique analytique.

Ajoutons, avec Laplanche et Pontalis, que « lorsque Freud parle de répétition dans le transfert des expériences du passé, des attitudes envers les parents, ..., cette répétition ne doit pas être prise en un **sens réaliste** qui limiterait l'actualisation à des **relations effectivement vécues** ; d'une part, ce qui est essentiellement transféré, c'est la réalité psychique, à savoir, au plus profond, le désir inconscient et les fantasmes connexes, d'autre part les manifestations transférentielles **ne sont pas des répétitions à la lettre**, mais des équivalents symboliques de ce qui est transféré » (8). C'est dire qu'on ne saurait lire, déchiffrer directement le sens de ces manifestations transférentielles. Il n'y a pas de transparence.

Dans un petit article qu'on pourrait dire « autobiographique » intitulé « Sur la psychologie du lycéen » qui date de 1914 (9), Freud traite des transferts, de leur nature et de leur fonction dans le champ pédagogique. « Je ne sais, dit-il, ce qui nous sollicita le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas chez nous tous un **courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers**, et chez beaucoup le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes des maîtres ; plusieurs d'entre nous restèrent arrêtés sur ce chemin qui, de la sorte, fut même pour quelques uns — pourquoi ne l'avouerions-nous pas ? — durablement barré » (p. 228, Spn).

C'est la relation au père onnipotent des années d'enfance, l'ambivalence à son égard, le nécessaire détachement d'avec ce père « condition pour la nouvelle génération aussi bien de ce qui est porteur d'espoir que de ce qui choque » qui fonde la nature des liens transférentiels avec les enseignants. « Sans référence à la **chambre d'enfant** et à la maison familiale notre comportement à l'égard de nos maîtres ne saurait être compris, mais pas davantage excusé » (p. 231, Spn). Pour Freud nul ne saurait être rendu coupable de ses motions transférentielles. « Dès les six premières années de l'enfance, le petit homme a établi le mode et la tonalité affective de ses relations aux personnes de l'un et l'autre sexe, il peut à partir de là les développer et les transformer selon des directions déterminées, mais il ne peut plus les abolir... **Tous ceux qu'il connaît plus tard ont donc à assumer une sorte d'héritage sentimental**, ils rencontrent des sympathies et des antipathies à la genèse desquelles ils n'ont eux-mêmes que peu contribué ; tout choix ultérieur d'ami-

(2) Cf. Sigmund FREUD, Fragment d'une analyse d'hystérie (Dora), in *Cinq psychanalyses*, PUF, p. 88.

(3) Edward GLOVER, *Technique analytique*, tr. fr. PUF, 1958, p. 80.

(4) J.-P. VALABREGA, *oc.*, p. 113.

(5) *Vocabulaire de la Psychanalyse*, PUF, p. 103.

(6) François PERRIER, « Structure hystérique et dialogue analytique », in *La chaussée d'Antin*, 10/18, 1978, p. 68.

(7) Dans la suite du texte le signe Spn sera utilisé comme abréviation de « Souligné par nous ».

(8) *Vocabulaire*, p. 497.

(9) Cet article est traduit dans S. FREUD, *Résultats, idées, problèmes*, t. 1, PUF, p. 227-231.

tié et d'amour se fait sur fond de traces mnésiques laissées par ces premiers modèles » (p. 229-230, Spn).

Renoncer à l'illusion d'être l'origine des **motions** tendres et hostiles qui leur sont adressées, telle est la blessure narcissique que la théorisation freudienne des phénomènes de transfert inflige aux enseignants. Et à cette blessure narcissique pas l'ombre d'une consolation. Nulle inférence à l'horizon de **possibilité de maîtrise, de technique active** en la matière. Pour Freud, le transfert ne peut être traité dans le champ pédagogique. On peut reconnaître l'importance du transfert dans le rapport pédagogique ; mais on ne peut rien en faire.

Reconnaître que le transfert existe, c'est reconnaître l'existence des processus psychiques inconscients et des lois qui les gouvernent : « Affirmer que le transfert se retrouve partout, c'est tout simplement confirmer que le déplacement (substitution des objets inconscients) est un phénomène universel » (10). Cependant, seul le cadre de la cure permet la connaissance réelle du transfert, hors cadre de la cure » la nature réelle du transfert demeure secrète » (10), et **c'est dans ce secret même que réside une condition essentielle de socialisation** : le transfert « phénomène affectif normal, gouverné par le mécanisme inconscient de déplacement est destiné à promouvoir l'adaptation sociale » (10).

\*

\*\*

L'objet de cette recherche est de repérer dans des écrits issus du mouvement de pédagogie psychanalytique et dans des ouvrages pédagogiques contemporains utilisant des références psychanalytiques, de quelle manière la notion de transfert-contre-transfert est délimitée et instrumentalisée dans le champ pédagogique.

## L'ODYSSÉE DE LA « PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE »

La revue **Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik**, publiée à Vienne et Stuttgart — **Revue de pédagogie psychanalytique** — a représenté de 1926 à 1937 l'expression majeure d'un mouvement de recherche dans lequel des analystes et des pédagogues d'obédience psychanalytique s'engagèrent à la suite du Pasteur Pfister, puis d'Anna Freud, pour tenter de formuler, au niveau théorique et pratique, une application des connaissances psychanalytiques au champ de la pédagogie. Comme le dit Hans Zulliger, pédagogue suisse qui fut l'un des pionniers de cette recherche, « la Revue est devenue le lieu d'ancrage du mouvement de pédagogie à orientation psy-

(10) E. GLOVER, *oc*, pp. 130, 80, 159.

chanalytique dont elle permet de lire l'évolution ». En 1985, une publication en langue française de certains des textes de la Revue paraît sous l'intitulé **Pédagogie et psychanalyse**, et en 1986 d'autres sont traduits dans le cadre d'un numéro d'**Etudes psychothérapeutiques**. Une réédition des textes les plus importants publiée par Ruth Weiss en 1936 dans l'avant-dernier numéro de la Revue sous le titre « La psychanalyse et l'école » permet d'appréhender la richesse des thèmes traités et la diversité des positions et des visées qui traversent ces textes (11). Il s'agira de fonder une pratique pédagogique nouvelle inspirée par la psychanalyse pour Hans Zulliger, Willy Kuendig, Paul Federn, Editha Sterba, pour d'autres d'éclairer les difficultés d'ordre psychologique que les pédagogues rencontrent dans l'exercice de leur pratique.

Au travers de débats parfois contradictoires, un travail progressif de dégagement de la spécificité des pratiques pédagogiques et analytiques est à l'œuvre, aussi bien chez les pédagogues que chez les analystes. L'espoir premier d'une prophylaxie des névroses par une éducation éclairée, d'une alliance féconde porteuse d'un avenir radieux (12) vient buter sur des obstacles théoriques et techniques.

Comme le soulignent M. Cifali et J. Moll dans leur Introduction à **Pédagogie et psychanalyse**, le douzième Congrès international de psychanalyse de 1936 marque la fin de l'ère — l'aire faudrait-il écrire aussi (13) — de l'illusion. Dans les deux dernières années de la **Revue**, des analystes d'enfant comme Dorothy Burlingham, Steff Bornstein, E. Sterba, des pédagogues comme H. Zulliger mettent l'accent sur les équivoques et les malentendus d'une application pédagogique de la théorie analytique. Ils soulignent les dangers pour un pédagogue de travailler avec un matériel psychique inconscient et analysent l'émergence de difficultés et de conflits nouveaux pouvant découler de l'abandon, sous l'effet de la psychanalyse, d'une position éducative traditionnelle. Tous n'en

(11) Une traduction plus exacte serait : « Revue pour une pédagogie psychanalytique ». Elle a publié plus de 300 textes, certains très courts dont 19 ont été traduits dans Mireille CIFALI et Jeanne MOLL, **Pédagogie et Psychanalyse**, Dunod, 1985, et 5 dans la revue **Etudes Psychothérapeutiques**, n° 65, « L'inconscient à l'école », Privat, 1986.

Les sigles suivants sont utilisés ici : PP pour les premiers, et EPT pour les seconds. Les textes directement traduits du texte allemand sont signalés par le sigle ZpP.

La citation plus haut de H. ZULLIGER réfère au texte « Un manque dans la pédagogie psychanalytique » (PP, p. 193).

(12) Freud écrit en 1913 : « C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie des névroses... » (dans un article « L'intérêt de la psychanalyse », in **Résultats, idées, problèmes**, PUF, p. 213).

(13) L'aire de l'illusion au sens de WINNICOTT comme propédeutique à la réalité ; l'aire où peut prendre effet le discours symbolique.

soutiennent pas moins l'intérêt d'une formation analytique personnelle de l'éducateur pour lui permettre une meilleure écoute des enfants et une tolérance accrue à leurs problèmes.

Au fil de l'évolution, de leur mise à l'épreuve dans la pratique pédagogique, mais aussi du développement de la psychanalyse d'enfant, le statut des connaissances psychanalytiques assurées d'aider le pédagogue à définir sa tâche d'une manière plus rationnelle et plus adéquate se modifie. Dès 1933, Fritz Redl interroge de façon critique dans « L'enseignant face à l'angoisse des examens » l'intérêt des connaissances théoriques psychanalytiques au regard de la spécificité et des conditions de la pratique pédagogique. Il affirme que la majorité des connaissances psychologiques et psychanalytiques « ne sont d'aucun secours » au pédagogue, parce qu'elles traitent d'un secteur de la vie psychique avec lequel il « n'a pratiquement aucun contact même s'il est constamment concerné par ses effets » (pp. 144). En 1937, D. Burlingham, et E. Sterba, soulignent comment la rencontre avec les découvertes de la psychanalyse engendre pour le pédagogue de nouvelles difficultés dans l'exercice de son travail. Sollicité à rompre avec l'attitude éducative classique qui consiste à vouloir briser et convaincre pour adopter une attitude plus passive d'écoute, d'attente, de tolérance et de bienveillance afin de mobiliser la capacité d'apprendre, attitude à l'image de celle du psychanalyste, il ne peut pour autant prendre la place du psychanalyste. Prendre cette place dans le champ scolaire serait tout aussi dangereux pour lui que pour l'enfant. Les conditions de la pratique pédagogique ne constituent pas un cadre adéquat à l'analyse des conflits psychiques. (D. Burlingham, « Les problèmes de l'éducateur psychanalytique », pp., 185 sq.; Editha Sterba, « Problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage », pp., 145 sq.).

Freud le dit déjà en 1915 comme on l'a vu ; il le dit également en 1925 dans la préface à *Jeunesse à l'abandon* de August Aichhorn : « la seconde leçon a une résonance plus conservatrice, elle montre que l'œuvre éducative est d'une nature particulière, elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse et ne peut être remplacée par eux ». Il ajoute cependant : « je conclurai par un mot qui ne concerne pas la pédagogie mais le statut de l'éducateur ; si l'éducateur formé à l'analyse par expérience vécue est amené dans certains cas complexes à recourir à l'analyse pour étayer son travail, il faut lui reconnaître sans détours le droit de s'en servir, — l'en empêcher relèverait de raisons mesquines ! » — (Spn) Freud affirme la séparation des pratiques tout en maintenant la validité d'une formation analytique pour le pédagogue au regard de la clinique (non de la pédagogie). Autrement dit, si le pédagogue présente les garanties nécessaires d'une formation, il n'y a pas lieu de

lui imposer un « surmoi scientifique », de se constituer en législateur.

La position de E. Sterba est conforme à la position freudienne lorsqu'elle dit « avant tout nous avons appris que dans un premier temps le pédagogue doit se contenter de prendre conscience du matériel et de ne pas se laisser tenter par une apparente simplicité pour fournir des interprétations, ce qui s'avère dangereux. On peut même se poser la question de savoir dans quelle mesure il est possible d'utiliser un tel matériel dans le cadre d'une activité pédagogique » (p., 154, Spn). A cette question il ne saurait, nous dit-elle, n'y avoir de réponse que cas par cas ; comme pour Freud, sous réserve d'une compétence acquise par une formation analytique personnelle, la clinique garde ses exigences, elle garde de tout dogmatisme.

Une conclusion tend donc à s'imposer : puisque la nature du pédagogique ne permet pas au pédagogue de travailler analytiquement dans le champ de sa pratique, il paraît souhaitable, sinon nécessaire, qu'il puisse faire alliance avec le psychanalyste d'enfant. L'alliance entre pédagogie et psychanalyse se trouve déplacée par rapport aux ambitions originaires et posée dans des termes nouveaux : l'expérience acquise induit le renoncement à une alliance idéale entre psychanalyse et pédagogie et invite au deuil de l'enfant imaginaire de cette alliance — « l'éducateur psychanalytique » — mais elle permet d'envisager pour l'enfant à éduquer une alliance entre ceux qui peuvent aider à son développement, pédagogues et analystes d'enfants. La problématique de la spécificité des pratiques vient conclure un débat engagé dans les termes historiques d'une exploration conquérante. Il ne peut plus être question d'affirmer dogmatiquement comme P. Federn en 1930 « qu'à partir de la découverte du transfert par Freud, la psychanalyse a fait partie des techniques de la pédagogie. On a cessé d'utiliser de manière aveugle les liens qui existent entre l'éducateur et l'élève. Aussi bien en psychanalyse qu'en pédagogie, il est absolument nécessaire de maîtriser les résistances au transfert (« Le concept d'inhibition intellectuelle dans la théorie psychanalytique », PP., p. 119 Spn). Federn étudie ici dans une optique psychanalytique les formes de l'inhibition scolaire. Il découvre que celle-ci, dans sa forme névrotique « est justement le signe d'une résistance vis-à-vis du transfert », ou qu'elle est provoquée par lui. Il en conclut à juste titre le nécessaire recours à la psychanalyse pour traiter les inhibitions intellectuelles. « Nous en arrivons donc toujours à la même conclusion en ce qui concerne la pratique : seul le fait de vaincre les résistances qui maintiennent le refoulement peut amener la guérison d'une inhibition intellectuelle » (PP., p. 127). Il admet de ce fait sans restriction qu'un pédagogue analysé puisse faire un travail analytique dans le champ



pédagogique : parlant ici en analyste théoricien et en défenseur de « la cause » analytique (14).

« La psychanalyse au service de la pédagogie » (p. 115) doit permettre de transformer l'art pédagogique en un savoir faire transmissible. Au nom de la psychanalyse il mène le combat « contre la pédagogie ancienne qui ignorait tout du phénomène dynamique de la résistance » et contre la psychologie individuelle adlérienne qui, selon lui, est essentiellement une psychologie de conscience, une psychologie du moi où les processus inconscients, les facteurs sexuels infantiles jouent un rôle minimum.

Au prosélytisme d'un Federn s'oppose F. Redl lorsqu'il interroge l'intérêt des connaissances « Psy » pour les enseignants. Partant lui aussi de l'étude d'un fait clinique, « l'enseignant face à l'angoisse des examens » (PP., p. 130-144) il souligne l'hétérogénéité des registres analytique et pédagogique : « les formes d'angoisse qui intéressent l'enseignant, dans la mesure où il peut les influencer, n'ont aucun intérêt pour l'analyste, car il s'agit de **comportements réactionnels au rapport ou à la situation pédagogique** ; à l'inverse les angoisses inconscientes qui sont du domaine spécifique de l'analyste **restent inaccessibles à l'enseignant** » (Spn).

La confrontation des positions de Federn et de Redl permet de concevoir où se situe le nœud du problème. L'espoir soutenu par Federn d'une technicisation de la pédagogie à partir du corpus de connaissances psychanalytiques, d'une application de la psychanalyse à la pédagogie se heurte à l'incontournable formulé par Redl : on ne peut pas avoir accès aux conflits inconscients hors du champ propre de l'analyse. Dans ces conditions, de quoi parle-t-on lorsqu'on parle du transfert et du contre-transfert dans le champ pédagogique, à quoi renvoie son « manquement » ?

\*\*

Dans la récitation de 1936 précitée, R. Weiss rend compte des travaux publiés dans la *Revue* sur le transfert sous la rubrique « Enseignant et élève ». On peut y lire : « le rapport de l'élève à son enseignant n'est pas en premier lieu un problème de psychologie de la masse, mais un problème de psychologie individuelle. C'est le

---

(14) « A l'époque où Freud vivait dans l'isolement scientifique avec une poignée de disciples, tout naturellement le petit groupe des pionniers se consacrait dans l'enthousiasme à la défense de ce que Freud lui-même avait appelé « la cause », au développement de la psychanalyse, à son organisation, son recrutement et ses conquêtes dans tous les domaines, allant de la psychologie et de la psychiatrie jusqu'à l'ethnologie, la pédagogie, le droit, l'histoire, la littérature et les arts. Ainsi à partir de la théorie des névroses les applications de la psychanalyse paraissaient ouvrir sur des champs illimités » (J.-P. VALABREGA, *La formation du psychanalyste, esquisse d'une théorie*, Belfond, 1979, p. 15-16).

transfert qui ici comme dans la plupart des relations humaines joue un rôle décisif, et dont l'influence généralisée sur l'aménagement de la relation élève-enseignant a été décrite pour la première fois par Freud dans un travail repris récemment dans cette publication » (ZpP, t. X, 1936, p. 331). (15).

A la suite donc de Freud les pédagogues psychanalytiques ne pouvaient que s'accorder sur le fait que « l'acte éducatif est un processus dynamique qui a lieu entre l'éducateur et l'enfant et où le transfert et le contre-transfert, toujours présents, jouent un grand rôle, et que les performances des élèves dépendent effectivement du transfert ». Ceci ne veut pas dire, bien entendu, qu'elles en dépendent **uniquement** ; le niveau intellectuel de l'élève, ses dons et ses aptitudes, la forme de l'école sont également déterminants. (W. Kuendig, « Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques », PP., p. 161.).

Ont-ils pu, à partir de cette reconnaissance, mettre en œuvre de nouvelles pratiques, construire de nouvelles réponses pédagogiques, dépasser les réponses que la morale courante dicte au niveau des conduites affectives et qui tendent à une maîtrise des affects fondée sur leur répression et leur refoulement ? C'est ce qu'il convient d'examiner ici.

A recenser ce qui est dit spécifiquement d'une pratique pédagogique relative au transfert dans l'exposé d'exemples concrets cliniques, on constate que la nature du transfert pose deux ordres de problèmes : celui de sa maîtrise, celui de son induction. Il va s'agir de **maîtriser** un transfert excessif de l'élève sur l'enseignant, aussi bien que de **susciter, instaurer, construire** un transfert positif de l'élève là où il semble insuffisant à remplir son rôle : créer les conditions favorables à l'apprentissage.

Deux exemples apportés par W. Kuendig dans le texte cité plus haut vont permettre de cerner la nature de ces pratiques.

Sous la rubrique « susciter le transfert » (PP., p. 172), il décrit comment face à un élève peu présent et actif, il va chercher à rentrer en contact avec lui, à gagner un peu de sa confiance par un comportement enjoué, dédramatisant, et en évitant tout comportement répressif. Il va donc s'agir tout banalement d'accrocher l'élève, de gagner sa sympathie, de l'aider par une attitude active et bienveillante, à sortir de son enfermement sur lui-même, position affective peu favorable bien évidemment à une possibilité d'apprentissage. On le sait, le rejet affectif du professeur se reporte souvent sur la matière.

---

(15) Il s'agit du texte « Sur la psychologie du lycéen », publié en 1935 par la *Revue*.

Cet exemple relaté par Kuendig vise donc « à montrer comment on peut parvenir à susciter un transfert qui n'était que faible, voire inexistant au début, comment on peut pour ainsi dire s'insinuer auprès de l'élève pour se mettre, dès que le transfert peut être « assumé », en quête des raisons d'un blocage » (PP., p. 172, Spn). Il s'agit d'une entreprise séductrice destinée à faire rentrer l'élève dans sa sphère d'influence. Kuendig nous donne bien à entendre qu'il ne le fait ni dans la complaisance, ni dans une recherche de réassurance narcissique pour lui-même, pour être aimé et reconnu par l'élève ; il précise que son intervention ne prend effet qu'après une période d'observation de l'élève, d'attente du moment favorable pour intervenir, — et l'on voit par là que ce n'est pas un agir. Il analyse également pourquoi le pédagogue doit se garder, s'abstenir d'avoir un comportement inquisiteur et interprétif dans un tel cas. Un comportement de cette sorte aurait toutes chances d'induire une relation de persécution entre lui et son élève.

Un autre exemple nous permettra plus loin d'illustrer les dangers d'agir en situation pédagogique un désir de pénétrer dans l'intimité de l'élève sous le couvert d'une attitude « psychanalytique ». Kuendig souligne ici de manière fort adéquate combien la recherche de la causalité psychique, du pourquoi l'élève se comporte comme il le fait, — alors qu'il ne le sait pas lui-même —, peut engendrer de haine et de méfiance en lieu et place de l'alliance recherchée. Si l'enseignant doit dans certains cas, face à des enfants sensitifs, veiller tout particulièrement à la construction et au bon fonctionnement du transfert positif (G. Bychowski, « Psychothérapie des difficultés scolaires », EPT, p. 182), il lui faut tout autant éviter la « haine de transfert » (p. 183).

Nul savoir psychanalytique ne vient pour cela suppléer ce que tout « éducateur né » sait, ne peut se substituer à ce « pouvoir intuitif et de délicatesse qui lui permet d'agir de façon adaptée », une aptitude qui ne peut se « décrire de façon réglementaire » (Kuendig, p. 165), qui ne peut s'acquérir au même titre qu'un savoir scientifique (16).

Susciter, instaurer ou construire le transfert renvoie à la nécessité d'une alliance narcissique entre l'élève et l'enseignant là où elle n'est pas acquise normalement, là où la nécessaire position d'influence affective du pédagogue n'est pas instaurée par l'effet même de la situation scolaire, il doit rechercher cette position d'influence d'une manière active : c'est cela dont témoignent les pédagogues psychanalytiques. Et la psychanalyse peut l'aider à comprendre qu'il n'y a rien de bien sorcier à être un peu sorcier dès lors qu'elle lui permet de reconnaître et d'as-

sumer que l'essentiel du ressort pédagogique, le sol sur lequel se fonde son action est selon les termes de Ferenczi (17) l'élément d'hypnose inhérent à toute relation adulte-enfant du fait même de la faiblesse du moi de l'enfant et de son influençabilité, et que le transfert permet seul l'influence.

Ce n'est pas le pouvoir qu'il doit rechercher puisqu'il ne lui fait point défaut, c'est comment user d'un tel pouvoir sans en abuser. Cette question Durkheim la formulait clairement en 1902 dans son cours sur l'Éducation morale. Comparant à la suite de J.-M. Guyau la puissance de l'action éducative à celle de la suggestion hypnotique, il soulignait combien les abus de pouvoir étaient plus à craindre que l'impuissance de l'éducateur (18). En levant le refoulement sur la sexualité infantile, Freud éclairait à son tour le ressort véritable de l'action éducative. Il l'écrivait au Pasteur Pfister en 1909 : « avant-tout, vous n'en doutez naturellement pas, votre succès est dû — comme pour nous autres — à un transfert érotique sur vous-même » (19).

C'est à un autre type de questionnement qu'introduit la notion de « maîtrise du transfert » dans le champ pédagogique. Question épineuse s'il en est, puisqu'elle a trait à la nécessité d'assigner des limites au désir de l'autre, de parer aux débordements transférentiels « en coupant court » à la recherche de séduction (W. Kuendig, o.c.). Là est le cœur de la question du transfert puisqu'aussi bien cette nécessité de « couper court » renvoie au contre-transfert de l'enseignant et au mode de défense qu'il agit (20).

Le deuxième exemple apporté par Kuendig va en permettre un repérage. Il décrit son mode d'intervention face au « transfert fortement positif » d'une de ses élèves de neuvième année. Constatant que cette fille prenait un soin particulier de la moindre vétille concernant sa personne et témoignait d'un intérêt exclusif pour la discipline

(17) S. FERENCZI, « Analyse d'enfants avec des adultes ».

(18) « Il y a toutes sortes de précautions à prendre pour protéger la liberté de l'enfant contre la toute-puissance de l'éducateur. Comment dans ces conditions songer, ainsi qu'il en a été récemment question, à laisser l'enfant passer pour ainsi dire sa vie entre les mains d'un seul maître ? Une telle éducation, par la force des choses, deviendrait aisément asservissante. L'enfant ne pourrait manquer de reproduire passivement l'unique modèle qu'on lui aurait mis sous les yeux » (Emile DURKHEIM, L'Éducation morale, PUF, p. 120-121). On pense bien évidemment ici à l'Emile de J.-J. ROUSSEAU.

(19) Lettre du 9 février 1909 au Pasteur PFISTER, in E. JONES, La vie et l'œuvre de Freud, PUF, t. 2, p. 463.

(20) On trouvera dans des travaux contemporains un recours à des notions comme celles de « bouclier pédagogique » (G. TERRIER) ou de « contre-investissement » (R. BEROUTI) pour formaliser la question, in Actes du VI<sup>e</sup> Congrès international de Sciences de l'éducation, t. 1, « Commission IV », « Psychanalyse et éducation », pp. 427, 447, Ed. de l'Epi, 1976.

(16) La question de l'aptitude est de l'ordre de la formation, non de l'information.

qu'il enseignait, il en déduit qu'il y a du transfert en excès dans l'air. Il décide donc d'intervenir auprès de cette élève pour la faire en quelque sorte rentrer dans le rang. Il commence par lui montrer qu'il devine le sens de ses manèges et lui signifie clairement qu'il n'a pas l'intention de s'y prêter. « Je lui expliquais qu'elle devait **renoncer** à l'espoir de me voir la privilégier et que j'attendais seulement de sa part qu'elle fasse consciencieusement son travail... ; il fallait qu'elle **renonce, de même que tous les autres, pour demeurer une élève** » (W. Kuendig, o.c. p. 177, Spn). Cette intervention, nous dit-il, fut couronnée de succès ; les choses revinrent à la normale.

Après avoir relaté ce cas, Kuendig ne manque pas de s'interroger sur la nécessité d'une telle intervention pour le rétablissement d'une relation normale. Sa réponse est nuancée : « nous ne pouvons répondre avec certitude à la question. Le transfert **aurait pu** s'intensifier jusqu'à mobiliser toute la pensée et la sensibilité, en conséquence de quoi la fille y **aurait** investi toute son énergie. Je voulais lui assigner des limites avant qu'il ne devienne trop tard » (o.c. p. 118, Spn).

Cette prudente et honnête réponse est certainement loin d'épuiser la question. Les sentiments et les réactions de Kuendig face aux sollicitations de cette élève restent relativement dans l'ombre. Il sait que le pédagogue ne doit pas plus que l'analyste agréer la tendresse qu'on lui offre ni y répondre (cf. Freud, « Observations sur l'amour de transfert », in **La technique psychanalytique**, PUF, p. 121). La question est de savoir si les motifs d'abstention dictés par la morale sociale peuvent s'étayer sur ou se conjuguer avec des motifs théoriques, issus du savoir analytique, afin qu'une telle intervention ne soit pas uniquement réactionnelle, c'est-à-dire uniquement dictée par la peur des sentiments de l'élève, par l'angoisse suscitée par les manifestations d'amour ou de haine dans le champ pédagogique. La question est abordée par Kuendig : « où est la psychanalyse là dedans ? » interroge-t-il, pour répondre qu'elle apparaît « tout au plus dans le fait que les effets d'un transfert normal et d'un transfert excessif sont connus » (o.c. p. 178). Si Kuendig éducateur doit éconduire la belle, c'est parce que ce transfert constitue un danger pour le développement affectif et intellectuel de l'élève. La dépendance affective peut être reconnue, elle doit être contrée et non cultivée au risque que l'élève ne soit plus que la proie de sa passion. La pratique d'une **intervention active** peut donc se trouver justifiée pour des raisons psychologiques.

Mais il convient de souligner que là se borne l'apport de la psychanalyse. Il ne s'agit pas ici d'analyser le transfert comme il y a nécessité pour l'analyste. Il s'agit seulement d'induire à **renoncer** et à **sublimier** la libido par une intervention active réfléchie, là encore, qui n'a apparemment rien d'un agir. L'observation des comportements

de l'élève et le mode explicatif montrent bien que l'on reste sur le registre d'une action éducative se fondant sur une psychologie de conscience. « Elle prit le plus clairement conscience de son attitude envers moi lorsque j'essayais pour ainsi dire de lui mettre le nez dessus afin qu'elle y voie plus clair et qu'elle ait ainsi la possibilité de se consacrer à nouveau normalement à l'étude d'autres matières » (o.c. p. 176).

\*\*

Ce qu'il peut advenir lorsque le pédagogue prétend faire usage de connaissances analytiques sans expérience analytique personnelle, sans cadre constitué à partir de cette expérience, se trouve illustré par un article de Edmund Fischer intitulé « Sexe et transfert » (ZpP, t. III, 1929, pp. 282-286). On peut y lire les mésaventures de l'enseignant apprenti-sorcier qui prétend faire usage analytiquement du transfert dans le champ pédagogique. Dans la relation de cette expérience, qui semble bien avoir pour visée première de convaincre du danger que représente l'analyse faite par l'enseignant, — en réponse notamment au travail de Kuendig sur « un cas de transfert » —, Fischer témoigne de l'échec de deux analyses qu'il aurait menées dans le cadre de l'école. Un seul exemple suffira ici à rendre compte de la chose. Cela survient à propos « des comptes-rendus d'une fille qui ne manifestait aucun intérêt pour les cours et éprouvait beaucoup de difficultés pour écrire bien qu'étant normalement constituée (sic) ». « Constatant l'étrangeté de ses rêves », Fisher « décide d'essayer son analyse par le biais d'entretiens pendant les récréations » (re-sic). Il dit alors comment il réussit à installer un transfert positif sur lui et combien il était satisfait d'une telle réussite. C'est alors, écrit-il, que « les comptes-rendus de rêves présentèrent de plus en plus de signes de sexualité infantile dirigée vers ma personne, de sorte que je doutais de leur **vérité** (re-re-sic) et que je n'étais plus en mesure, ni ne jugeais utile d'en parler » (Spn). L'élève fut bien sûr renvoyée, dès ce moment, à ses choux blancs. Pour être caricatural, le cas n'en est pas moins exemplaire, et, pas seulement de ces temps héroïques.

A cette édifiante histoire, dans une « Note de la rédaction », Ernst Schneider — l'un des membres du Comité d'édition de la **Revue** — réplique que si l'enseignant a pris peur devant un phénomène de transfert intense et a battu en retraite, cela témoigne ni plus ni moins du danger de l'analyse entreprise par le dit enseignant. Il précise fermement que « si d'une part, le transfert avec ses effets désirables et indésirables, est un phénomène qui apparaît à l'école, même sans l'application de méthodes relevant de la psychanalyse, on peut dire, d'autre part, que les interventions psychanalytiques de Kuendig, comme la plupart des théories analogues connues dans la littérature (Zulliger, Pfister et autres) ne peuvent pas être considérées comme de véritables ana-

lyses, mais plutôt comme des **méthodes propres à l'ensemble de l'activité éducative**, et qui peuvent réussir ou échouer comme toute autre méthode pédagogique, selon les dispositions de l'élève et les connaissances et l'aptitude pédagogique de l'enseignant » (E. Schneider, ZpP, 1929, p. 288, Spn).

C'est bien dire que le phénomène transférentiel n'est pas un « phénomène analytique », un « produit » de la psychanalyse, mais bien un phénomène qui advient au cœur même de l'activité éducative, et c'est dire aussi que la psychanalyse ne saurait constituer une panacée contre les échecs de la pédagogie. L'intérêt du cas de figure illustré par Fischer est de montrer comment, face à un élève qui présente des difficultés et qui « lui échappe », le pédagogue peut être tenté d'**induire une relation transférentielle privilégiée** en initiant des « entretiens personnels », et de travailler avec un matériel psychique privilégié lui aussi : les rêves, la vie privée des élèves, — pour y chercher ce qui ne va pas et le réduire. On pourrait ici parler de la « tentation analytique » du pédagogue comme *rationalisation de son désir de pénétrer en l'autre*, de le dévoiler (voir, interpréter), de son désir de maîtriser le désir de l'autre — l'élève — sous le couvert d'une application des connaissances psychanalytiques.

Citons Kuendig. « Celui qui après avoir avalé (qu'on me pardonne l'expression, mais elle me semble bien caractériser un comportement largement répandu) n'importe quelle œuvre psychanalytique, croit avoir amassé assez de connaissances pour approcher ses semblables avec l'intention de les analyser, pour interpréter *chacun de leurs faits et gestes*, celui-là ne cause que des dégâts. Il aborde ses élèves dans l'intention de déceler leurs complexes, et il **en trouve certes, à savoir les siens propres, qu'il se défend de reconnaître comme tels**. Il ne peut comprendre le psychisme enfantin, empêché qu'il est par ses propres refoulements, par ses complexes personnels qui lui barrent le chemin » (W. Kuendig, PP., o.c. p. 165, Spn).

Kuendig décrit ici un mode de défense que la psychanalyse nous a appris à connaître : à savoir la projection au dehors de ce qu'on ne peut reconnaître en soi. Il assure que même analysé, l'enseignant n'en est pas pour autant analyste en situation pédagogique. Avec lui la plupart des pédagogues psychanalytiques s'accordent pour dire que « s'il découvre la grande complexité de la psyché de ses élèves, son immense profondeur qui lui restera à jamais inconnue et **doit même le demeurer...**, le maître ne doit jamais aborder ses élèves avec l'intention de « voir » en eux comme un psychanalyste » (o.c. pp. 163-164, Spn).

La connaissance analytique n'entraîne pas le pédagogue à désinvestir les visées éducatives : renoncer à la satisfaction pulsionnelle, sublimer la libido. En 1910,

Freud écrit au Pasteur Pfister à propos du transfert : « la tâche est plus aisée pour vous à ce point de vue que pour nous autres médecins, parce que vous sublimiez le transfert en le transférant à la religion et à la morale » (in Jones, o.c. p. 471). Pour le psychanalyste, « inviter à renoncer et à sublimer ne serait pas agir sur le mode analytique, mais se comporter de façon insensée » dit-il dans ses « Observations sur l'amour de transfert (o.c. p. 121), en 1915. Et il peut donc écrire à Pfister en 1918 qu'au lieu du maniement du transfert, leurs routes se séparent (21).

L'exemple de Fischer n'est qu'un cas de figure de la façon dont un pédagogue peut être sollicité à faire usage de manière inadéquate des connaissances apportées par la psychanalyse, un cas de perversion. Reprenant ce que Zulliger dénonce, dans un article écrit en 1930, « L'épouvante du lien » (ZpP, t. IV, pp. 49-62), comme une interprétation erronée du transfert par des pédagogues non analysés, Ruth Weiss (o.c.) souligne que bon nombre d'articles insistent sur les dangers d'un transfert trop intense et qu'ils traitent essentiellement du cas de jeunes adolescentes amoureuses de leur enseignant. A cette conception étroite et défensive du transfert, Zulliger s'oppose : il défend à juste titre qu'un attachement positif n'est pas nécessairement névrotique et dangereux, que l'attachement homosexuel discrètement méconnu par beaucoup d'enseignants est peut-être plus nocif que l'attachement hétérosexuel, enfin que les garçons peuvent aussi succomber à ces attachements. Il éclaire ainsi, et la fonction de méconnaissance, et la fonction défensive qui peuvent trouver à s'exprimer sous l'idée de maîtriser le *transfert chez des pédagogues non analysés*.

L'apport de la psychanalyse serait ainsi d'aider le pédagogue à apprivoiser cette épouvante du lien qui le renvoie à ses propres refoulements, à mieux tolérer les manifestations affectives dans le champ pédagogique. Aussi bien est-ce vers un modèle de reconnaissance des forces affectives en jeu et de captation de cette énergie dans le lien social qu'à partir de cet article Zulliger s'oriente. Son trajet dans la voie de pointe de la pédagogie psychanalytique mérite ainsi la plus grande attention.

Après s'être, en tant que pédagogue, lui-même engagé dans un travail analytique à l'école qu'il évoque dans **La psychanalyse à l'école** (1921, trad. fr. Flammarion, 1930), Zulliger dénonce assez radicalement, quelques années plus tard, toute assimilation de la pédagogie psychanalytique à la psychanalyse en tant que thérapeuti-

---

(21) In E. JONES, oc, p. 480, lettre du 9 octobre 1918. « Au point de vue thérapeutique, je ne puis qu'envier les possibilités de sublimation qu'offre la Religion. Mais la beauté de la religion n'appartient certainement pas au domaine de la psychanalyse. Il est évident que nos routes se séparent à ce point de la thérapeutique. »

que individuelle (« Un manque dans la pédagogie psychanalytique », 1936, PP., pp. 192-205). « La pédagogie psychanalytique n'est ni de la psychanalyse thérapeutique, ni de la psychanalyse d'enfants, ni de la pédagogie curative psychanalytique ». La question du transfert apparaît ici encore le pivot de la séparation des pratiques. « En dehors du fait que nous ne pouvons, pour des raisons techniques, effectuer un travail thérapeutique, car nous nous trouverions encore confrontés à ces enfants en dehors des heures de classe et nous ne serions guère capables d'assumer les difficultés transférentielles qui en résulteraient, nous pénétrerions dans un domaine qui n'est pas de notre ressort : nous pratiquerions tout bonnement de la psychanalyse d'enfants » (PP., p. 197, Spn).

\*\*

C'est donc une nouvelle voie d'application des découvertes freudiennes à la pratique pédagogique que Zulliger va ouvrir, en s'inspirant des travaux de Freud sur la psychologie collective (22). A partir de quoi, il redéfinit la pédagogie psychanalytique comme une « méthode d'éducation » fondée sur « la connaissance psychanalytique de la psychologie collective » (PP., p. 198).

Le mérite de Zulliger est de montrer que la visée éducative implique la mise en place de liens et d'un ordre identificatoires. Ce qui veut dire, d'une part qu'il y a lieu à l'Ecole de prendre le désir amoureux dans le lien social et, d'autre part, que la question de la soumission du sujet, de son possible assujettissement ne peut être méconnue (23).

Deux des articles de Zulliger publiés dans la *Revue* (« L'épouvante du lien » et « Un manque dans la pédagogie psychanalytique » déjà cités) ainsi que celui qu'il publie en 1930 dans la *Revue Imago* (24), sous le titre « Psychanalyse et leadership à l'école », sont particulièrement éclairants à cet égard. Dans cette nouvelle voie d'application qui s'offre à lui, Zulliger aboutit à formuler un modèle des liens affectifs dans la situation pédagogique. Les liens transférentiels, nous dit-il, sont ceux « d'une communauté à son guide (führer) » à l'image de ceux que Freud décrit dans « Psychologie collective et analyse du moi ». L'enseignant doit œuvrer à favoriser et l'identification de ses élèves en tant que groupe, au sens

freudien du terme, et le désir d'identification avec l'enseignant-guide, l'idée « force morale » qu'il représente (l'idéal du moi), afin que la relation affective puisse être versée au compte de la sublimation (cf. la lettre de Freud au Pasteur Pfister de 1918). Zulliger va donc tenter d'objectiver quelques règles « techniques » permettant d'atteindre ce but, non sans souligner que la tâche de l'enseignant-guide n'est pas simple. Il doit, dit-il dans l'article de *Imago*, être permissif, « faire en sorte que les enfants disent de lui "chez lui on peut faire ce que l'on veut", "chez lui tout est permis" », et créer un lien désérotisé. Pour ce faire, il « ne doit pas être perçu comme Père, *Urvater* (25) mais comme Chef, *Hauptling* (26) de la fratrie, *Bruderhorde*... L'enseignant-guide d'orientation psychanalytique "n'aimera pas" les enfants pris individuellement, mais il les "aimera" dans leur ensemble, il ne se conduira pas en tyran pour donner des ordres sous peine de sévir et pour aider à refouler, mais il ne se mettra pas non plus en frère et cochon (27) avec ses élèves... Il ne cessera pas de mettre ses idées en avant et les maintiendra fermement. Ce faisant, il doit prendre conscience de son rôle de médiateur entre les pulsions et l'Idéal du Moi de ses élèves, à l'instar d'un diplomate doté par les camps adverses de pouvoirs extraordinaires ».

La construction que Zulliger propose ici permet d'appréhender comment, loin d'être un « enseignant aux frontières de la psychanalyse » (28), il rompt profondément avec la pensée freudienne en mettant les connaissances psychanalytiques au service de sa passion pédagogique. Le rapport de fascination qu'à ses dires le pédagogue psychanalytique doit entretenir avec ces connaissances éclaire sans grande ambiguïté le sens de cette rupture. Citons Zulliger : « Il doit être si imprégné des théories de Freud qu'il doit pouvoir intervenir sans réfléchir », « les découvertes psychanalytiques doivent lui être si présentes à l'esprit qu'il doit être en mesure d'agir de façon adéquate sans avoir recours aux livres » (PP., o.c. p. 103). Cette introjection des « théories de Freud », qui conduit ici à une position d'aliénation identificatoire, laisse à penser que là se trouve le ressort propre à la position pédagogique de Zulliger et à son mode de théorisation.

La question du transfert qui, pour Kuendig, restait encore, dans ses fondements, conforme à la conception analytique, la « pratique du transfert » consistant à lutter

(22) « Psychologie collective et analyse du moi », 1921, in *Essais de psychanalyse*, Payot. Signalons que le mot « Massenpsychologie » est traduit, selon les traducteurs, soit par Psychologie collective, soit par Psychologie des foules, soit par Psychologie des masses.

(23) Cf. les analyses de C. RABANT (« L'illusion pédagogique », in *L'inconscient*, 8, 1968, p. 89-117).

(24) *Imago*, vol. XVI, pp. 39-50, « Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule ».

(25) *Urvater*, père mythique de la préhistoire.

(26) *Hauptling*, chef de bande.

(27) En français et gras dans le texte.

(28) Dans *Pédagogie et psychanalyse*, l'article de ZULLIGER « Un manque dans la pédagogie psychanalytique » est intégré dans la 4<sup>e</sup> partie : « l'enseignant aux frontières de la psychanalyse ». Il y a lieu de critiquer une telle catégorisation au risque de prendre des vessies pour des lanternes ».

soit contre la fuite de toute influence (susciter, instaurer, etc.), soit contre une absence d'inhibition des motions transférentielles (maîtriser) se formule avec Zulliger en des termes ni plus ni moins anti-analytiques. Le maniement du transfert déplacé en **maniement collectif de l'identification** devient méconnaissance du transfert au sens analytique (29).

En effet, si Freud rapproche la suggestion (ou l'hypnose) de l'état amoureux, puis de l'identification (30), montrant que la suggestion est l'élément fondamental et irréductible de l'identification (31), il affirme la spécificité de la psychanalyse dans la rupture avec la suggestion hypnotique. La psychanalyse ne peut pas être une culture de l'identification.

C'est pourquoi, lorsque Zulliger fonde la théorie et la technique de la pédagogie psychanalytique comme problématique d'un maniement collectif de l'identification, il aboutit à établir, contrairement à ce qu'il prétend faire, que **pédagogie et psychanalyse sont bien antinomiques l'une de l'autre**, qu'il ne peut donc y avoir, stricto sensu de pédagogie psychanalytique, sinon à nier la vérité des découvertes psychanalytiques. Et c'est bien ce qu'il fait lorsqu'il tente par une argumentation toute sophistique de **rabattre** la situation analytique sur la situation pédagogique : puisque Freud a décrit la relation analysant-analyste comme un « groupe à deux », cela veut dire que la situation analytique est une mise en scène d'une psychologie de groupe, ce qui est le propre de la situation pédagogique ; situation analytique et situation pédagogique sont donc de même nature, CQFD. (PP., p. 204).

Ce « rusé » tour de passe-passe de Zulliger est fort instructif quand on sait que le texte freudien auquel il se réfère, le chapitre VII de « Psychologie collective et analyse du moi », — Etat amoureux et hypnose — traite, non de la relation analysant-analyste, mais de la **relation hypnotique** : « d'un côté on peut dire aussi que la relation hypnotique est, si cette expression est permise, une formation de foule à deux. L'hypnose n'est pas un bon objet de la comparaison avec la formation en foule parce qu'elle est plutôt **identique à elle**. De la structure compliquée de la foule, elle isole pour nous un élément, le **comportement de l'individu envers le meneur** » (in *Essais de psychanalyse*, Payot p. 180). C'est donc bien la nature du lien, de la relation de l'enseignant-guide aux élèves qui est ici explicitée, et l'on comprend pourquoi Zulliger parle d'un lien déssexualisé. Le lien dirigeant-dirigé qui

concrétise pour lui dès 1930 le rapport maître-élève se veut à l'image de ce que Freud dit de la constitution libidinale d'une foule. La foule se caractérise « par un **état amoureux avec exclusion des tendances directement sexuelles...** Il est intéressant de voir que ce sont justement les tendances sexuelles inhibées quant au but qui aboutissent à des liens aussi durables unissant les hommes entre eux » (o.c. p. 180, Spn). Un peu plus loin, Freud ajoute une autre caractéristique de cette constitution : « elle comporte en supplément la **paralysie** née du rapport d'un être surpuissant à un être sans puissance, sans défense, ce qui se rattache en quelque sorte à l'hypnose de frayeur des animaux (p. 180-181, Spn) (32).

Le lien déssexualisé dont Zulliger nous dit qu'il est conditionné par le renoncement au désir amoureux chez l'élève et le pédagogue, est un lien de suggestion qui assure souterrainement la soumission et la docilité de l'élève, soumission et docilité compromises par le désir amoureux œdipien et son déplacement sur la personne du pédagogue (33). La déssexualisation est dans la position contre-œdipienne prise par le pédagogue, dans le leurre de cet amour universel « il aimera ses élèves dans leur ensemble et non les élèves pris individuellement » (*Imago*, o.c.), qui n'est qu'une défense contre la structure œdipienne du désir.

En fondant la tâche pédagogique sur le désir d'identification des enfants, identification qui pour Freud est la forme la plus précoce et la plus originaire du lien affectif, Zulliger ne saurait prétendre à déssexualiser le lien. Car si l'identification se fonde sur la suggestibilité, la suggestibilité de l'enfant trouve elle-même ses racines dans le sexuel. Freud le dit dans *Trois essais sur la théorie de la sexualité* : c'est dans la composante masochique de l'instinct sexuel que se fonde la docilité et la crédulité hypnotique. Ce qui fait dire à Ferenczi que le masochisme est le plaisir d'obéir que les enfants apprennent de leurs parents (o.c. p. 119).

C'est donc bien dans le sexuel que se fonde ce lien prôné par Zulliger, un lien d'aliénation qui assure le pédagogue, ainsi à l'abri de l'ambivalence du transfert, d'une maîtrise omnipotente. Rien d'étonnant à ce que dans « L'épouvante du lien » Zulliger puisse proclamer les vertus d'un tel lien : les exemples tirés de la pratique « **montrent plus clairement que les discussions théoriques les**

(29) Cf. J.-P. VALABREGA, *La formation du psychanalyste*, oc. p. 73.

(30) Cf. les chapitres VII et VIII de « Psychologie collective et analyse du moi ».

(31) Cf. J.-P. VALABREGA, *Phantasme, mythe*, oc. p. 241.

(32) On sait comment à partir de cette analyse, Freud donne la formule de la constitution libidinale d'une foule primaire avec meneur : « Une telle foule primaire est une somme d'individus, qui ont mis un seul et même objet à la place de leur idéal du moi, et se sont en conséquence, dans leur moi, identifiés les uns aux autres » (oc. p. 181).

(33) Cf. Janine FILLOUX, *Du contrat pédagogique*, Dunod, 1974, 1<sup>re</sup> partie, chap. IV, « L'enseignant et le groupe », 2<sup>e</sup> partie, chap. IV, « Le groupe des enseignés ».

effets du lien, tels que nous enseignants formés en psychanalyse le souhaitons et l'entretenons ; un lien de cette nature favorise la sociabilité et ne constitue pas d'obstacles au développement de l'élève, tout au contraire, il l'aide à s'épanouir » (ZpP, t. IV, p. 59, Spn).

L'argumentation de fait, le « ça marche » fait force d'intelligibilité en se substituant au travail d'élaboration de la pratique. On voit par là comment un tel modèle risque tout simplement de fonctionner sur le mode d'une idéologie pédagogique. L'acte pédagogique débarrassé de sa nocivité devient inconditionnellement positif. A la mauvaise pédagogie traditionnelle peut s'opposer la bonne pédagogie psychanalytique. L'opération est double : la psychanalyse est châtrée du sens de ses découvertes et « le transfert réinventé par la pédagogie ouvre les portes d'un inconscient et d'un imaginaire entièrement bénéfiques pour la relation éducative » (34). La théorie de Zulliger peut se résumer ainsi : si l'enseignant à peu de responsabilité dans le phénomène du lien, puisque le transfert est inconscient, s'il ne peut rien et se sent complètement désemparé chaque fois qu'il est l'objet d'un tel transfert, il lui faut s'opposer au déplacement des conflits psychiques sur sa personne en s'appuyant sur le désir d'identification des enfants pour imposer les renoncements nécessaires et corriger leurs comportements. A la pédagogie traditionnelle qu'il combat parce qu'elle fonde le renoncement sur la contrainte et le refoulement, Zulliger substitue une pédagogie du renoncement fondée sur le détournement de la libido — comme on parle d'un détournement de mineur — à des fins éducatives.

Paradoxalement la figure de l'« enseignant-guide d'orientation psychanalytique » élaborée par Zulliger met en place une pédagogie anti-œdipienne, aux antipodes de ce que les découvertes freudiennes sont susceptibles d'aider à construire.

Mais la façon dont Zulliger « opère » est tout particulièrement significative de ce qu'on pourrait appeler l'imaginaire pédagogique. En prenant pour référence le modèle de constitution du groupe élaboré par Freud dans « Psychologie collective et analyse du moi », modèle qui fonde la constitution du groupe sur les liens d'amour et d'identification, Zulliger désavoue dans un même temps l'autre modèle de constitution du groupe, celui élaboré par Freud dans **Totem et tabou** ; avec le mythe scientifique de la horde primitive, le groupe se fonde sur le meurtre du père, sur le parricide (35). Zulliger avance plusieurs

choses sur la voie de ce désaveu. Tout d'abord, il dit que l'enseignant-guide doit être permissif afin que les enfants puissent dire que chez lui tout est permis, ce qui veut dire, en bonne logique, qu'il ne doit pas sévir ; car, s'il sévit, il entraîne un refoulement et l'on se retrouve dans l'optique de la pédagogie traditionnelle combattue par Zulliger. Son action doit donc se fonder sur une méthode douce (« ne pas être sévère »), permissive jusqu'à l'effacement de tout interdit (« tout est permis »), interdire devenant inutile du fait même de la relation d'assujettissement en jeu. L'enseignant-guide prend ici les traits d'une imago toute-puissante et castratrice (si tout est permis, rien n'est permis), d'une image conforme aux exigences du moi-idéal et de la toute-puissance narcissique.

On comprend dès lors le désaveu de l'imago paternelle : l'enseignant-guide ne doit pas être perçu comme un père (Urvater), comme ce père omniscient des années de l'enfance dont parle Freud, que tout enfant a l'ambition de croire et d'imiter, mais dont il doit aussi se détacher. C'est donc l'ambivalence à son égard qu'il faut ici désavouer pour éliminer tout conflit dans le rapport pédagogique et assurer la toute-puissance du pédagogue.

C'est dans l'image du chef (Hauptling), littéralement chef de bande (36) que vient s'incarner le désaveu de la figure paternelle, dans l'érection de cette imago phallique indifférenciée sexuellement, mais derrière laquelle, comme on l'a vu, se cache la toute-puissance d'une imago maternelle qui n'aurait aucune loi à soutenir, une imago à laquelle comme le dit Ferenczi, « on se soumet pour lui complaire » (37). Le désaveu de la figure paternelle permet, on le sait, de contourner l'angoisse de castration, ce qui n'est pas l'équivalent d'un renoncement amoureux, tant s'en faut. Le « chef de bande » n'est pas l'incarnation d'un leader « sans libido », mais tout au contraire d'un leader libidinal qui fonde son pouvoir sur une séduction de nature homosexuelle (38) ; aussi bien faut-il, nous dit Zulliger, que l'enseignant-guide ne cesse de mettre ses idées en avant et de les soutenir fermement. On ne saurait mieux dire.

Le trajet de Zulliger aboutit ainsi à dévoiler la spécificité de la pédagogie en renouant avec la vérité refoulée du pédagogique : le désir d'identification de l'enfant et sa suggestibilité qui seuls fondent le pouvoir du pédagogue.

(36) Nous remercions M<sup>me</sup> DAUN de l'aide qu'elle nous a apportée pour la traduction de Hauptling.

(37) S. FERENCZI, *Œuvres complètes*, t. 1, ch. VII, « Transfert et introjection », p. 113.

(38) On peut ici rapprocher la figure zulligerienne du chef de bande de celle du pédagogue non-directif analysée par D. HAMELINE sous les traits du grand frère incestueux. Cf. D. HAMELINE et J. DARDELIN, *La liberté d'apprendre, Situation II*, Ed. ouvrières, 1977.

(34) Cf. l'analyse de J.-P. BIGEAULT et G. TERRIER dans *l'illusion psychanalytique en éducation*, PUF, 1978, p. 110.

(35) On pourra se référer au travail de E. ENRIQUEZ, *De la horde à l'Etat*, Gallimard, 1983, 1<sup>re</sup> partie, « Freud et le lien social ».

gue (39), le désir du pédagogue de jouir de ce pouvoir sous le couvert d'une rationalisation, celle de la déssexualisation du lien pédagogique. Trajet d'une certaine façon exemplaire.

\*\*

Cette brève traversée du mouvement de pédagogie psychanalytique permet d'élaborer quelques repères relatifs aux difficultés d'application des connaissances psychanalytiques au domaine de la pédagogie.

Une première conclusion s'impose : celle de la séparation des pratiques. A la suite de Freud, les pédagogues psychanalytiques affirment qu'il y a danger ou inadéquation à interpréter, comme le psychanalyste, les manifestations transférentielles en jeu. Pouvoir reconnaître que la racine la plus profonde du transfert, comme de tout amour objectal, provient des complexes parentaux, n'implique pas pour autant la possibilité d'un travail analytique dans le champ pédagogique, pas plus que l'interprétation de tout élan affectif en terme de transfert. Tout réduire en termes de transfert serait à la limite dénier toute validité aux manifestations d'hostilité ou d'amour, se défendre d'être concerné, impliqué par ces manifestations.

Une deuxième conclusion pourrait être que lorsque la notion de transfert est mise au service d'une visée pédagogique (éducative ou ré-éducative), elle délaisse le sol psychanalytique pour fonctionner comme notion psychologique. Il est clair que ce qui est dit du transfert et de son « maniement » relève pour l'essentiel d'une psychologie relationnelle et d'une psychologie de conscience. On parle de comportements, de réactions observables, sans ignorer que ces comportements sont surdéterminés de part et d'autre par le psychisme inconscient (40).

Ceci permettrait de mieux appréhender pourquoi l'histoire des enseignants et de la psychanalyse reste une histoire en souffrance, une histoire dominée par des rapports conflictuels entre enseignants et psychanalystes. Dans un récent travail où elle se situe comme historienne, Mireille Cifali nous apporte de nombreux témoignages de cette histoire pleine d'hostilité, de revendications et de réticences (41). Entre les psychanalystes, désireux au nom

de leur savoir de « révolutionner la pédagogie », et les enseignants réticents à toute coopération, voire à toute rééducation (!), elle nous montre comment se tissent **répétitivement** des liens d'hostilité et de rivalité de nature narcissique. Selon la thématique qu'elle soutient dans **Freud pédagogue**, (Inter-éditions, 1982) et dans sa présentation des textes de la **Revue** dans **Pédagogie et psychanalyse**, M. Cifali dénonce comme transfert négatif ce renvoi permanent aux enseignants de l'impuissance de leur action éducative. Une telle histoire n'est réellement intelligible que si on renonce à poser le rapport psychanalyse-éducation comme un dilemme à surmonter et que l'on appréhende clairement que lorsque des psychanalystes prétendent légiférer sur le pédagogique au nom du savoir analytique, ils cessent d'être analystes et s'identifient comme des super-éducateurs, des super-ego des éducateurs ou des enseignants. L'histoire du mouvement de pédagogie psychanalytique témoigne, on l'a vu, du deuil pour les psychanalystes de cette position ; elle témoigne également que la psychanalyse ne peut venir combler le manque à savoir et le manque à pouvoir des pédagogues, sinon à perdre sa propre spécificité, comme le met en lumière l'orientation de Zulliger.

#### QUELQUES APERÇUS SUR L'ÉVOLUTION DU MOUVEMENT DE PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE EN FRANCE

Avec la création du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard en 1946, une histoire de l'application de la psychanalyse à la pédagogie se fonde en France (42).

Dans **Psychanalyse et éducation** paru en 1967 (43), Georges Mauco, qui fut un des fondateurs du Centre, met l'accent sur ce qu'il appelle le « dialogue des sensibilités inconscientes » dans le rapport pédagogique. Il s'agit bien évidemment du transfert et du contre-transfert que Mauco traite dans une perspective freudienne. L'élève va « transférer sur les maîtres qui évoquent en lui les images parentales » (p. 148) ; le maître, symbole d'autorité réveille les réactions à l'égard de l'image paternelle. Il parle du rôle des facteurs sexuels dans les relations scolaires à l'adolescence et de l'importance capitale de l'identification de l'élève au maître sympathique, image paternelle, comme objet modèle (p. 195).

enseignants et la psychanalyse, une histoire en question ». Nous remercions l'auteur de nous avoir aimablement communiqué cette étude fort documentée.

(42) Cf. le recensement de ces travaux réalisé par Jean-Claude FILLoux et publié dans la **Revue Française de Pédagogie**, n° 81, 1987, p. 80-93.

(43) Georges MAUCO, **Psychanalyse et éducation**, Aubier, 1967.

(39) Les enseignants ne l'ignorent pas lorsqu'ils cherchent à former « l'esprit critique », c'est-à-dire à combattre les effets de cette suggestibilité. Dans cette même perspective on pourrait interroger l'angoisse de la passivité des élèves qui trouve son expression la plus manifeste dans la recherche des méthodes actives.

(40) Une brève étude clinique intitulée « La haine de l'enseignant » montre dans la **Revue** ce qu'il y a de réactionnel et ce qu'il y a de déplacé sur la personne de l'enseignant (W. HOFFMANN, ZpP, t. III, 1929, p. 19-21).

(41) Conférence non publiée prononcée en 1988 à l'occasion du 40<sup>e</sup> anniversaire du Centre Claude Bernard sur le thème : « Les



La question du contre-transfert du maître au transfert de l'élève est posée par Mauco dans les termes d'une « maturité affective » qui seule peut permettre **de ne pas réagir affectivement** aux réactions transférentielles « de l'enfant symbole chargé de résonnances affectives dans l'inconscient de l'adulte », et de dépasser son désir de possessivité sur l'enfant, cet amour captatif fait de séduction de celui qui a le « feu sacré » et qui aime au fond les enfants pour satisfaire ses propres besoins affectifs (p. 195). La maturité affective du maître est la condition de « sa valeur éducative qui réside moins dans ce qu'il dit ou fait que dans ce qu'il ressent en profondeur ».

C'est pourquoi on ne trouve chez Mauco aucune nécessité de stratégie affective défensive. L'idée de maîtrise par le maître du transfert de l'élève est absente ; la maîtrise est clairement resituée du côté de l'élève : **le maître doit aider l'élève à maîtriser ses pulsions** en ne les condamnant pas. La capacité de cette maîtrise est d'ailleurs portée par le **cadre scolaire** lui-même, le milieu scolaire « **reproduit en le transformant** sur le plan social élargi le milieu familial » (Spn). Le rôle d'élève aide l'enfant à transposer sur le plan social la dynamique propre au milieu familial.

On peut dire que G. Mauco présente ici une conception réellement inspirée de la psychanalyse du rapport maître-élève, une conception qui, reconnaissant la valeur spécifique du cadre scolaire comme structurant, se déjoue des pièges du désir de maîtrise et de séduction de l'adulte sur l'enfant, en situant clairement, de façon non projective, le désir de maîtrise et de séduction du côté de l'enfant, de la toute-puissance infantile.

C'est la connaissance de l'enfant éclairée par la psychanalyse, la reconnaissance de la sexualité infantile, du complexe d'Œdipe, de la dynamique identificatoire de l'enfant, de leur impact sur la relation pédagogique qui fait ici la maturité affective du maître. Mauco ne propose pas une théorie de l'éducateur-né, mais une théorie de l'éducateur éclairé.

\*\*

C'est dans l'ouvrage de F. Oury et A. Vasquez **Vers une pédagogie institutionnelle** (44) que l'on peut repérer la filiation la plus directe avec l'orientation de Zulliger, puisque ces auteurs, contestant la validité des applications quasi-directes des théories psychanalytiques à l'École, se proposent « une reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe ». Là est, à leur sens, l'apport

(44) Fernand OURY et Aida VASQUEZ, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspère, 1967.

possible de la psychanalyse à la pédagogie. Leur visée est double : éducative, comme chez Zulliger, et psychothérapeutique.

La notion d'identification est, pour eux aussi, la clef de voûte de leur mode de théorisation. S'ils n'excluent pas que d'autres notions analytiques, celles de transfert, de libido, de fantasme, de surmoi soient nécessaires pour une élucidation théorique de la pédagogie, ils insistent sur le « danger d'utiliser ces notions sans une formation et un contrôle sérieux », brocardant à maintes reprises ce qu'ils appellent une « psychanalite explicative » (p. 126).

Cependant, le peu d'usage qu'ils font de ces notions obligées pour qui veut théoriser la pédagogie à la lumière de la psychanalyse, laisse à penser qu'ils sont eux-mêmes réservés quant aux concepts freudiens. L'importance accordée à la « psychologie individuelle » adlérienne *comme bon objet théorique à usage pédagogique* permet d'envisager que, si « l'œuvre de Freud qui fait de l'enfant le père de l'homme semble ignorée des pédagogues » (p. 199), cela pourrait bien être en relation avec une représentation refoulée de la psychanalyse freudienne comme mauvais objet persécuteur pour le pédagogue (45).

Bien entendu, ici encore, c'est autour de la question du transfert que les choses s'articulent. Citons A. Vasquez lorsqu'elle traduit la position de l'instituteur, en l'occurrence F. Oury, par rapport aux transferts des élèves. « Il semble dire et redire sans arrêt : Attention ! je suis là pour défendre la loi locale, je suis là pour être le pilier qui permet la cohésion de la structure de la classe dans son ensemble. Autrement dit, à **aucun niveau je n'accepterai de jouer un rôle transférentiel plus ou moins maternel ou paternel**, car je risquerais alors de faire basculer la totalité structurale de la classe pour m'occuper d'un individu au détriment du groupe, **je me priverais justement de ce qui me permet d'être efficace** » (p. 126, Spn).

La fonction de bouclier défensif d'un tel discours est évidente : respectez le stop, sous peine que **mon** permis de conduire me soit enlevé. Comme chez Zulliger, les liens de l'enfant au maître ne peuvent que menacer le pouvoir du pédagogue sur le collectif. L'efficacité pédagogique exige donc, là encore, le désaveu du père comme objet-modèle. Au chapitre sur l'identification on peut lire en ce sens : « l'identification au père semble devenir difficile ». Nécessaire modèle identificatoire pour Freud, il devient ici modèle périmé, « HS » : « traditionnellement l'éducation proposait comme modèle la génération des pères... Cette conception est peut-être valable dans

(45) Cf. R. BEROUTI, « Education et contre-investissement », in *Actes du VI<sup>e</sup> Congrès international de Sciences de l'Éducation*, Epi, 1976, t. 1, p. 447-449.

une société à évolution lente (sic). Le temps des braves laboureurs dirigeant l'attelage des grands bœufs blancs s'estompe » (p. 188). Le meurtre du père (46), son désaveu comme modèle identificatoire, s'accomplit au nom d'un « réalisme sociologique ». La répétition de ce désaveu, dès lors que l'accent est mis sur le groupe, permet de penser que le complexe paternel inconscient serait ce sur quoi viendrait se fonder les constructions pédagogiques centrées sur la « pédagogie de groupe » au sens large du terme.

Ainsi au père juste et sévère qui doit, comme le dit Freud, aimer d'un amour égal tous les membres de la fratrie (ce qui ne veut pas dire un amour universel !), se substitue l'image d'un thérapeute bienveillant et disponible supposé à l'abri de ses propres désirs agressifs. Le dispositif de groupe « canalise » l'agressivité et protège le pédagogue de sa propre agressivité, aussi bien réactionnelle que constitutionnelle : « Les sanctions ne sont plus proposées par le maître, mais par le **groupe ce qui a l'avantage de désamorcer les conduites d'opposition à l'adulte**. Il apparaît donc intéressant que le maître ne soit pas directement impliqué dans le conflit **qui oppose un élève à son groupe** : il demeure disponible et peut avoir à ce moment de crise une **action déterminante de tiers, de recours** » (p. 88-89, Spn).

On le voit, l'agressivité est détournée sur le groupe, objet du transfert du maître ; le maître, à l'abri du conflit se retrouve, sous le couvert d'une position thérapeutique, dans une position d'arbitre. Mais, pas plus on ne saurait confondre, — à moins de méconnaître les phénomènes transférentiels dans leur sens psychanalytique — être l'objet d'un transfert paternel ou maternel et **prendre la place** du père ou de la mère pour l'enfant, pas plus on ne saurait confondre la fonction du tiers symbolique (47) avec celle de tiers réel. Dans la crise qui oppose l'élève à « son groupe » le maître, hors jeu de la relation élève-groupe, se trouve en position de **tiers réel**. Il est comme on dit, sur la touche. Sa parole énoncée hors lieu du conflit n'est pas — à proprement parler — une parole qui représente la loi, mais une parole qui fait la loi dans le groupe, une parole judicatrice.

La construction proposée par Oury et Vasquez dans cet ouvrage substitue à la triangulation œdipienne père-mère-enfant une pseudo-triangulation maître-élève-groupe ou son équivalent ; la « classe institutionnalisée ». La fonction du tiers terme ainsi constitué est de détourner les manifestations transférentielles entre maître et élèves au profit d'un travail éducatif et thérapeutique. La classe

institutionnalisée se substitue en tant que « sujet collectif » au maître ; comme telle elle « **peut donner accès** parfois, à la problématique inconsciente de chacun ou aux préoccupations inconscientes du groupe dans un moment donné, condition toujours et souvent suffisante aux réponses adéquates » (p. 181, Spn).

Par la grâce de ce « sujet collectif », qui ressemble à une « institution subjectivée », l'antinomie entre psychanalyse et pédagogie peut être dépassée, une possibilité d'accès à la problématique inconsciente individuelle et collective peut être sauvegardée ; il est donc possible de soutenir une **visée thérapeutique dans le champ pédagogique sans que le maître s'assume dans sa position d'objet de transfert**. Oury et Vasquez peuvent ainsi prétendre que « le rôle de l'instituteur ne serait pas d'être un psychothérapeute individuel dans la **classe**, mais plutôt d'intervenir dans cette classe pour que la psychothérapie **soit faite par la classe**, pour que tout ce qui se passe puisse être repris par la parole » (p. 126-127, Spn). On peut se demander si la « classe institutionnalisée » ne serait pas tout simplement, en tant que soi-disant « sujet collectif », l'expression du contre-investissement du maître par rapport aux phénomènes transférentiels en jeu dans la relation pédagogique. Car la construction théorique du groupe comme sujet autonome, au même titre que l'élève ou que le maître, permet la substitution ou l'interchangeabilité du groupe et du maître. Derrière le groupe, comme écran protecteur à l'agressivité, se trouve le maître (48). Homologue de l'alliance originaire pédagogie-psychanalyse porteuse d'un espoir thérapeutique pour l'humanité (éducation prophylactique) (49), un fantasme mégalomane, l'alliance pédagogie-thérapie fait retour à ce point d'origine de la pédagogie psychanalytique.

Un autre aspect du travail d'Oury et Vasquez mérite d'être relevé car il permet d'éclairer, non pas comme le voulait inconsciemment Zulliger, les vertus d'une culture de l'identification, mais à l'inverse les dangers de cette culture.

C'est au fil des monographies que se déploie, dans les commentaires qui en sont faits, le danger d'une aliénation identificatoire de l'élève au maître. On peut en prendre pour exemple significatif l'extrait suivant de la « monographie de Janot ».

« D.V. est une femme et c'est très bien ainsi, car cela a peut-être fait gagner du temps à Janot en lui faisant brûler les étapes. Janot ne pouvait pas copier D. dans la mesure où elle restait une femme. Avec un bon maître,

(46) Cf. Freud, *Totem et tabou*.

(47) La fonction du tiers symbolique est de faire coupure dans la relation duelle mère-enfant, d'assurer la « séparation des corps ».

(48) On pourra se reporter aux analyses de Claude RABANT sur l'Emile de Rousseau, in « L'illusion pédagogique », o.c.

(49) Cf. la pertinente analyse de Catherine MILLOT, in *Freud anti-pédagogue*, Ornicar, 1979.

l'enfant risquait de faire une identification homosexuelle de type hystérique. Suggestif, imaginaire, Janot se serait peut-être enfermé dans une image du maître ne prenant de lui que des traits non significatifs, le singeant inconsciemment. **Se projetant dans son désir, il serait devenu une sorte de double de l'adulte**, et cela n'aurait guère favorisé son adaptation au groupe » (p. 157, Spn).

Comme on le voit, parler du lien maître-élève comme d'un lien désésexualisé n'est plus de mise ici. Le risque pour l'élève, compte tenu de sa suggestibilité, d'être séduit par le maître, de s'aliéner dans son désir est omniprésent. Il n'y a pas lieu en ce sens de trop s'étonner de l'usage un peu passe-partout du concept d'identification hystérique, c'est-à-dire d'une identification au désir de l'autre et comme telle bien évidemment aliénante. On pourrait par contre s'étonner de savoir que le fait que D.V. soit une femme puisse avoir protégé Janot de toute identification de ce type. Ce serait dire que la tentation d'être séduit, qui ne peut que renvoyer à la tentation séductrice du pédagogue, serait avant tout et essentiellement de nature sexuelle, homosexuelle (50). On aperçoit clairement ici combien il semble nécessaire de se défendre contre cette tentation séductrice (51), mais c'est sans doute le revers de toute construction pédagogique qui tend plus ou moins à désavouer la figure paternelle comme figure identificatoire œdipienne.

On peut donc s'accorder avec Oury et Vasquez lorsqu'ils parlent d'une incompatibilité de la pensée freudienne et des pédagogues, et lorsqu'ils soulignent l'affinité certaine de la psychologie individuelle d'Adler (52) avec la pédagogie, y compris la pédagogie qui se fonde sur le groupe, ce qui n'est pas un des moindres paradoxes. « **Évitant les pièges** que les notions de sexualité et d'inconscient tendent au pédagogue, soulignant les notions d'infériorité et de compensation, Adler — écrivent-ils — aide l'instituteur à modifier son schéma d'aperception, à approcher **l'élément incompris** de l'être humain (p. 271, Spn). Si, comme ils le disent, la psychologie adlérienne « passe la rampe », c'est précisément parce qu'elle substitue à la théorie freudienne de la libido une volonté de puissance, une « pulsion de domination » dont

(50) Séduction homosexuelle masculine mise en acte dans la pédagogie pédérastique de l'antiquité grecque. Cf. Henri-Irénée MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1948, chap. III.

(51) On pourrait parler de l'idéologie de la mixité à l'école comme défense contre cette tentation séductrice.

(52) A. ADLER se sépare de Freud en 1911, et crée la « psychologie individuelle et comparée », ou « psychologie individuelle ». Plusieurs ouvrages d'ADLER sont relatifs à l'éducation, parmi lesquels : *Ecole et psychologie individuelle et comparée*, 1929, tr. Payot, 1930 ; *L'éducation des enfants*, 1930, tr. Payot, 1977. Cf. Jeanne MOLL, « Adler ou la passion de l'éducation », in *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, n° 7, 1987.

elle fait la tendance fondamentale du psychisme humain. Évitant les « pièges » du transfert, elle est l'expression manifeste de la « pulsion éducative » du pédagogue. Avec Adler, une possibilité de maîtrise rationnelle du psychique s'offre au pédagogue (approcher l'élément incompris) là où les pédagogues psychanalytiques restés freudiens affirmaient la complexité du psychisme et la nécessaire ouverture sur l'inconnu, le non appréhendable, le non maîtrisable.

L'affinité de la pensée d'Adler avec la pédagogie se fonde sur le fait qu'il s'agit essentiellement d'une psychologie non analytique (53). Comme le dit Ferenczi, « l'école psychologique d'Adler, pour avoir négligé l'inconscient et sous-estimé la sexualité, s'est placée en dehors du champ de la psychanalyse » (54). On ne voit donc pas comment on pourrait se référer à la psychanalyse en passant par Adler.

On pourrait ajouter avec Lou Andreas-Salomé que chez Adler la démesure de la « pulsion de domination » la rend plus que suspecte de sexualisation (55). Ceci signifierait que c'est là que la sexualité refoulée par la théorie adlérienne viendrait faire retour. La psychologie adlérienne permettrait ainsi non seulement de jeter le voile levé par Freud sur la sexualité infantile, et plus particulièrement sur le complexe incestueux, mais « en accordant la plus grande importance à la pulsion de valorisation de soi, la pulsion agressive » (Ferenczi, o.c. p. 295), elle permettrait également l'érotisation de cette pulsion dans le champ pédagogique. Ainsi se trouverait fondée l'affinité de la psychologie individuelle adlérienne avec la pédagogie.

\*\*

On terminera cette étude par une brève analyse du chapitre que Marcel Postic consacre dans son ouvrage

(53) Dès 1930, P. FEDERN faisait la critique d'un point de vue analytique de la « psychologie individuelle » adlérienne en montrant l'intérêt par rapport à la pédagogie traditionnelle. « Une des erreurs fondamentales de la « psychologie individuelle » consiste à repérer simplement des signes de résistance, sans s'occuper ni de la structure complexe, ni de l'origine des différents types de névrose... Et c'est ainsi qu'elle en arrive à contester l'existence de l'inconscient, les différents mécanismes psychiques et l'importance de la libido. Mais dans la pratique cette façon de combattre les résistances explique que la « psychologie individuelle » obtient de meilleurs résultats que la pédagogie ancienne justement en ce qui concerne les inhibitions intellectuelles, car la pédagogie ancienne ignorait totalement le phénomène dynamique de la résistance » (PP, p. 120, Spn).

(54) S. FERENCZI, « Critique de la conception d'Adler », *Œuvres complètes*, t. II, p. 293-300.

(55) Lou ANDREAS-SALOMÉ, « Anal » et « Sexuel », in *L'amour du narcissisme*, Gallimard, 1977.

sur **La relation éducative** (56) à l'usage contemporain de la notion de transfert dans le champ pédagogique. Dans l'introduction à ce chapitre, il est bien précisé que la situation pédagogique n'est pas semblable à la situation analytique et que l'usage de certains concepts freudiens pour analyser les mécanismes inconscients de la communication pédagogique demande quelques précautions (p. 207). Certes, mais la prudence verbale ne saurait tenir lieu d'élaboration théorique. Et de ce point de vue, force est de constater que les choses ne sont guère avancées.

Si la spécificité des pratiques semble assurée : « quand on parlera de transfert, ce ne sera pas pour en voir le maniement, comme dans le cadre de la cure, mais pour en relever les indices et pour examiner comment il est, ou non, maîtrisé » (p. 207), — les énoncés qui définissent le transfert chez l'élève (p. 208-210) témoignent d'une évolution certaine. On peut ainsi lire « le transfert est un **essai de manœuvre** de l'autre, pour l'amener à se conduire d'une certaine façon, une tentative pour imposer une certaine forme de relation. L'élève **provoque** ainsi l'enseignant, pour le conduire à réagir d'une certaine façon. C'est tantôt une démarche pour **accaparer** son affection, pour le posséder exclusivement, tantôt, au contraire, une **révolte brutale** contre la figure du père, une **expression d'agressivité** remontant à la rivalité œdipienne. (p. 209, Spn).

Cette citation est particulièrement éloquent. Elle éclaire sans ambiguïté le rapport que la théorie adlérienne peut entretenir avec la pédagogie. Le transfert est ici tout bonnement assimilé à cette pulsion de domination qu'Adler substitue aux pulsions sexuelles et à la théorie de la libido. Il ne s'agit plus d'un désir amoureux objectal avec ses dimensions de passivité et d'activité, mais bien d'un **désir actif d'agression et d'emprise sur l'autre**. La dimension inconsciente du vécu transférentiel est évacuée au profit de cette volonté de puissance qui fonde chez Adler une psychologie du moi, une psychologie de conscience.

Plus haut Postic souligne que « les cas de transfert sont révélés dans la vie du groupe de classe, lorsqu'un **affect imprévisible** se déclenche, lorsqu'une **réaction est inadaptée** à la situation vécue... Le phénomène de transfert conduit, en effet, à percevoir, à **interpréter** la situation présente d'une **manière faussée, déformée**, et à l'utiliser en fonction du passé lointain ou récent » (p. 209, Spn).

Comme on le voit, pour le pédagogue moderne (57) le

phénomène transférentiel est perçu essentiellement comme pathogène : c'est l'ombre, d'une omnipotence destructrice du rapport pédagogique, l'ombre d'une interprétation paranoïaque de la réalité (interpréter la situation d'une manière faussée, déformée) qui fait ici irruption. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que tout ce qui poussait certains pédagogues psychanalytiques, du style Kuendig, à susciter, construire une relation positive ne soit plus évoqué. Seule demeure l'obsession de maîtriser le transfert : « au lieu de favoriser les modes d'expression du transfert, il convient à l'éducateur de maîtriser celui dont il est l'objet » (p. 210).

Le transfert, ainsi connoté dans sa **négativité**, exige qu'on **s'en défende**. C'est la circularité soumission-domination qui ici est en jeu. Au chapitre du transfert et du contre-transfert du pédagogue elle se confirme. Postic souligne les risques qui menacent l'éducateur qui ne reconnaît pas en lui-même ces mécanismes de déplacement, et qui ne les élucide pas ; il conclue à la nécessité « de se connaître soi-même, de **maîtriser** ses propres contradictions, ses conflits, de prendre de la distance par rapport à ses propres affects pour **percevoir la demande de l'enfant, pour clarifier les réactions de celui-ci** et pour être plus disponible à son égard (p. 213, Spn).

Le pédagogue contemporain, héritier de « notre père Jean-Jacques », comme le dit C. Rabant (o.c.), assure par la maîtrise et la clairvoyance sa position d'emprise dans le champ pédagogique (58). Abandonnant les rivages fleuris d'Eros et de l'amour objectal, la « positivité éducative » tend ainsi à s'édifier sur un édifiant surmoi, d'inspiration pseudo-analytique.

\*  
\*\*

On espère avoir pu montrer par cette analyse de l'usage qui est fait de la notion de transfert et de contre-transfert dans le champ pédagogique, des problèmes qu'il soulève, que les impasses du rapport de la pédagogie et de la psychanalyse tiennent tout autant à une élaboration souvent inadéquate des connaissances psychanalytiques dans le domaine pédagogique qu'aux modes de défense contre les affects spécifiquement à l'œuvre dans le cadre de l'Ecole.

On peut ainsi penser que « l'épouvante du lien », qui révèle combien la suggestibilité de l'enfant, son désir d'identification, la faiblesse de son moi peuvent rencon-

nel, établi sur une base opératoire, dans un cadre normalisé, ne permet guère de faire surgir des manifestations de transfert. La relation d'objet se déplace plus facilement de l'enseignant au savoir » (p. 209, Spn).

(58) Cf. aussi mon analyse dans *Du contrat pédagogique*, p. 126-127.

(56) Marcel POSTIC, *La relation éducative*, PUF, 1979, chap. II, « La communication inconsciente », p. 207-213. Cet ouvrage est consacré à une synthèse des travaux contemporains sur la relation éducative.

(57) La pédagogie traditionnelle est supposée avoir réglé le problème à sa manière : « dans la relation éducative qui se noue dans les situations pédagogiques traditionnelles l'ordre fonction-

trer ou faire appel chez l'adulte à un désir de séduction et d'emprise et à la culpabilité qui lui est liée, peut trouver à se masquer (et à se justifier) derrière l'efficacité pédagogique, l'utilité du savoir obligé, des objectifs et des méthodes hautement rationalisés.

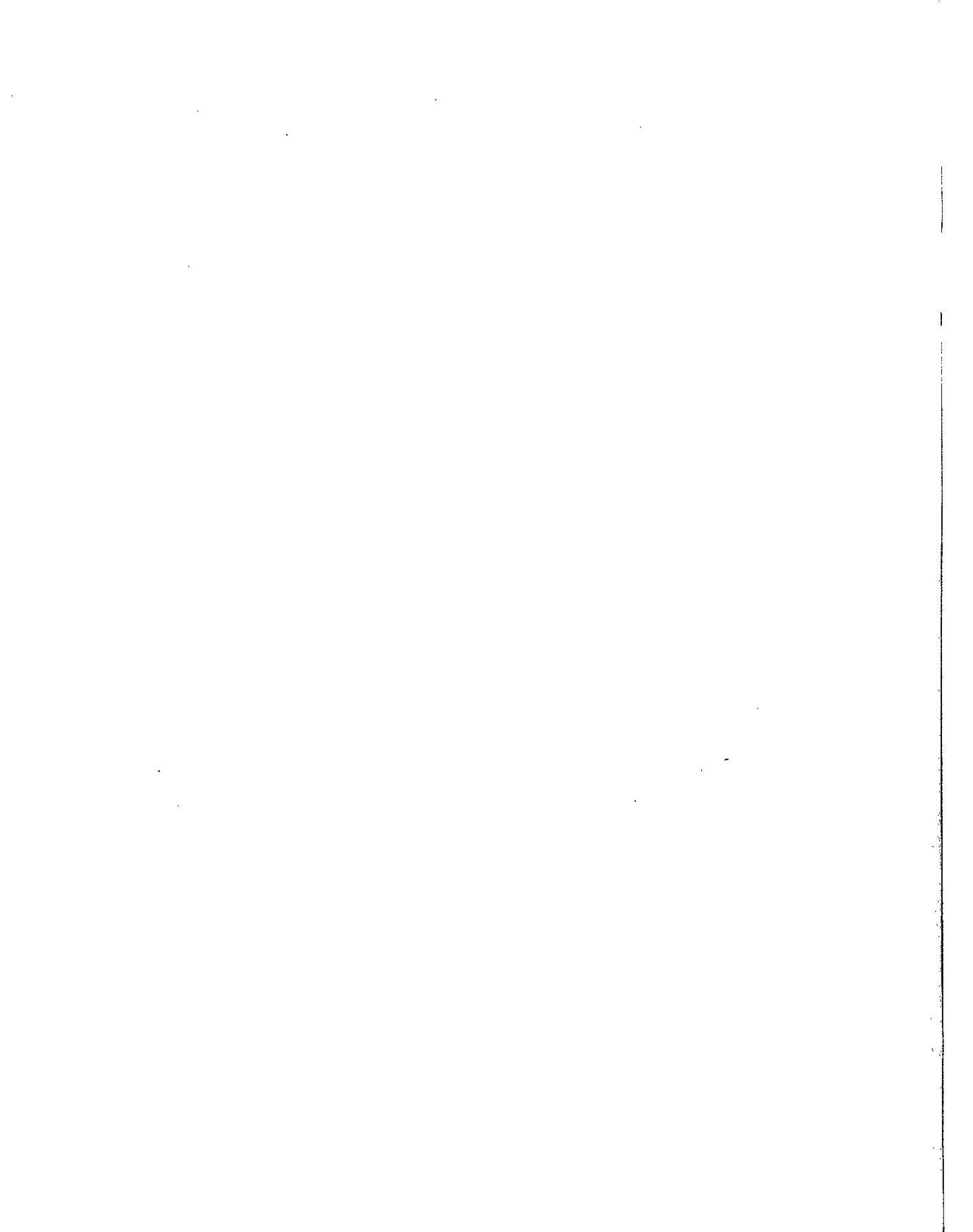
Il resterait donc à interroger ce qu'il en est, dans ces conditions, des enjeux inconscients du rapport pédagogique, de ces enjeux qui relèvent d'une fonction de transmission et de transaction inter et transgénérationnelle et qui ont à voir avec « ce jeu de la mystification et de la démystification, de la soumission et de la liberté, de l'âge

viril et de la castration symbolique » dont parle O. Mannoni (59), — enjeux que l'éclairage psychanalytique peut aider à mieux percevoir sans pour autant légiférer sur la pratique pédagogique.

Janine FILLOUX  
maître de conférence  
en sciences de l'éducation  
Université Paris V

---

(59) O. MANNONI, « Psychanalyse et enseignement », in *Un commencement qui n'en finit pas*, Seuil, 1980.



---



---

**NOTES DE SYNTHÈSE**


---



---

## L'apprentissage de la lecture et ses difficultés :

### APPROCHE PSYCHO-LINGUISTIQUE

Les travaux sur la lecture les plus répandus en France s'appuient essentiellement sur les thèses avancées par Smith qui a développé une certaine conception de l'apprentissage de la lecture à partir de l'idée que lire c'est comprendre. Smith (1980), comme Goodman (1976), s'inspirent eux-mêmes — plus ou moins directement — des modèles généraux de **compréhension du langage écrit** (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; De Beaugrande, 1981 ; Spiro, Bruce & Brewer, 1980 ; Schank, 1982 ; Orasanu, 1986) (2).

Dans ces travaux, la lecture est envisagée comme un processus actif de construction de signification par un lecteur, à partir d'un texte. Bartlett est un des précurseurs de ce courant de recherche dans lequel on utilise essentiellement les techniques de rappel immédiat et différé de textes — et non de mots ou de phrases — pour évaluer les hypothèses sur la nature des opérations en jeu dans un processus de compréhension. Ainsi, dans une expérience princeps Bartlett (1932, 63-94) (3) a observé comment des lecteurs restituaient un récit. Le texte proposé, « La guerre des fantômes », issu d'un univers culturel différent de celui des sujets de l'expérience, était par ailleurs relativement peu cohésif. En conclusion de cette expérience l'auteur constate que les rappels du récit ont tendance à devenir — en fonction du délai qui s'écoule entre le moment de la lecture et le rappel — de plus en plus simples et de plus en plus stéréotypés : ils se structurent autour d'une trame d'ensemble, de nombreux détails (et pas n'importe lesquels) étant oubliés ou regroupés entre eux, alors que des informations non présentes explicitement dans le texte de départ sont ajoutées par les sujets. Ces phénomènes tendent vers une rationalisation du récit qui est fonction de la nature du texte et des connaissances antérieures des lecteurs.

On trouve dans l'ouvrage de Bartlett les principaux thèmes qui ont été ensuite développés dans les modèles de compréhension, à savoir le rôle joué dans ce processus en particulier par la mémoire, la thématique d'ensemble du texte, l'organisation profonde (de nature sémantique) du texte et les calculs inférentiels. Les recherches se sont ultérieurement orientées dans deux directions essentielles, au demeurant fortement reliées : (a) les recherches sur les modes d'organisation de la mémoire humaine qui proposent des modèles permettant d'expliquer comment fonctionne le processus de compréhension du langage ; (b) l'élaboration et l'évaluation de modèles psycholinguistiques des opérations de traitement d'un texte.

Ces modèles ont trouvé de nombreux échos tant chez les théoriciens de l'éducation que chez les psycholinguistes, voire même chez certains linguistes. Cependant, au-delà de l'engouement qu'ils ont pu susciter, il faut reconnaître que ces modèles laissent sans réponse certaines questions importantes pour la compréhension des mécanismes en jeu dans la lecture et son apprentissage, en particulier celle de la **spécificité de la compréhension du langage écrit**. Par ailleurs quelques-unes des thèses sous-jacentes à ces théories, à savoir : (a) les **difficultés d'apprentissage de la lecture sont essentiellement des difficultés de compréhension** et (b) il y a **continuité entre les premiers apprentissages de la lecture et la lecture « adulte »**, sont sujettes à caution.

En ce qui concerne la question de la spécificité de la compréhension de l'écrit, on peut dire en effet que si les travaux de Van Dijk & Kintsch (1983), tout comme ceux de Spiro, Bruce & Brewer (1980) ont souvent été perçus, et présentés par les

auteurs eux-mêmes, comme des modèles de lecture, il faut reconnaître qu'il s'agit plutôt de modèles généraux de traitement du langage qui ont été évalués, par commodité, sur des productions écrites sans que les auteurs ne se soient jamais posé la question — sauf à dresser un tableau très général — de la spécificité de la compréhension en lecture.

A propos des relations entre difficultés d'apprentissage de la lecture et difficultés de compréhension on peut souligner que les résultats des recherches sur le rôle du contexte chez des lecteurs plus ou moins compétents n'ont pas permis de valider les hypothèses prédisant que les meilleurs lecteurs se caractérisent par une plus grande dépendance du contexte (cf. Bertelson, 1986, p. 23, voir également ci-après le chapitre 5). En outre, les conceptions de la lecture comme « jeu de devinette » ou « de prise d'indices » (cf. Goodman, 1976, Smith, 1980) sont en contradiction avec certaines données d'observation obtenues par l'analyse des mouvements oculaires des lecteurs (4). Ainsi, on a pu observer que les sujets fixent pratiquement tous les mots d'un texte : il n'y aurait donc pas, au cours de la lecture, une sélection d'« indices » qui s'effectuerait — immédiatement — en fonction du contexte (5).

Enfin, la dernière critique qu'on peut faire des modèles de compréhension/lecture concerne la question de l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique. En effet, dans ces modèles, partant de l'idée qu'il y a continuité entre les premiers apprentissages de la lecture « adulte », on postule qu'il est tout à fait possible, souhaitable même, de faire apprendre à lire en partant de la compréhension, la maîtrise du code graphique pouvant s'obtenir quasi uniquement par induction, sans apprentissage systématique. Cette conception de l'apprentissage de la lecture, que l'on trouve dans les travaux de Smith, est également développée dans le livre de Spiro, Bruce & Brewer (1980). Malheureusement cette vue « optimiste » de l'apprentissage de la lecture est contredite par de très nombreuses données d'observation et, comme le souligne Bertelson (1986, p. 4), si on a pu relever dans la littérature des cas d'enfants ayant appris à lire par eux-mêmes — hors de l'école — il n'est jamais précisé, dans les rapports, le rôle joué par l'environnement familial.

Bref ! si le lecteur lit généralement pour comprendre — et non pour apprendre à lire — il semble bien que la compréhension ne soit pas la seule opération déterminante dans la lecture et surtout dans l'apprentissage de la lecture. Reste à savoir quels sont les principaux mécanismes en jeu dans l'acquisition du savoir lire. C'est à ce problème que tente de répondre, au moins partiellement, la présente revue de littérature dans laquelle nous nous centrerons sur les questions suivantes :

1. **Qu'est-ce qui permet d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique ?**

2. **Quelles représentations des enfants non lecteurs (ou lecteurs débutants) se font du système d'écriture alphabétique ?**

3. **Est-ce que la lecture est une opération purement visuelle ? En d'autres termes : est-ce que la médiation de l'oral est nuisible — ou nécessaire — pour l'apprentissage de la lecture ? En relation avec cette question on s'interrogera également sur la nature des relations (causales ou consécutives) entre conscience phonique et apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique.**

4. **Enfin on se demandera quel rôle jouent les informations sémantico-contextuelles dans l'identification des mots au cours de la lecture et de son apprentissage.**



## I. - SYSTÈME D'ÉCRITURE ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Dans un système d'écriture « alphabétique » l'écrit est un codage de l'oral qui se réalise par la médiation des lettres (6). Ces éléments, **peu nombreux**, sont des unités distinctives vides de sens appartenant à la **deuxième articulation**. A l'opposé, les unités de la **première articulation** (phrases, syntagmes, mots) sont en **nombre indéfini**. Ce double système permet un **fonctionnement économique** du langage écrit puisqu'il devrait suffire — normalement — de connaître les lettres de l'alphabet, ainsi que les principes qui régissent leur combinaison, pour pouvoir lire n'importe quel texte. Cette caractéristique différencie les systèmes d'écriture alphabétiques des systèmes logographiques et a un effet positif sur l'apprentissage en évitant certaines surcharges mnésiques. L'**économie** du système alphabétique a cependant comme contrepartie son caractère second, et par là même relativement **abstrait**, auquel s'ajoutent, en français, certaines **irrégularités** des rapports graphie-phonie.

On peut tout d'abord souligner qu'il n'y a **pas d'équivalence directe « lettre » / « son »** : à une seule lettre peut en effet correspondre un double son. Par exemple, en fonction de leur environnement, les graphies **c** ou **x** représenteront des phonèmes différents (cf. **ces chemises de couleur crème, ou j'ai pris un taxi pour ne pas arriver en retard à l'examen**). A l'inverse un seul et même son peut être représenté par différentes graphies. Ainsi le phonème /o/ peut se réaliser par au moins trois graphèmes (**o, au, eau...**).

Par ailleurs coexistent, dans le système écrit, à côté des graphèmes dépourvus de signification (les **cénèmes**, éléments de la seconde articulation), des éléments de la première articulation lesquels, la plupart du temps, ne s'oralisent pas. Tel est le cas des **morphogrammes** (cf. le **s** du pluriel), et des **logogrammes**, qui sont des signes diacritiques permettant de préciser l'interprétation à donner d'un signe pouvant avoir plusieurs sens (par exemple le **h** de **hauteur** versus **auteur**).

Ce sont ces caractéristiques du système d'écriture alphabétique, à savoir le fait qu'il s'agit d'un système second par rapport à l'oral auquel s'ajoute, pour le français, les irrégularités des relations phonie-graphie, qui permettent d'expliquer que les difficultés d'apprentissage de la lecture semblent largement se concentrer sur la maîtrise des éléments de la seconde articulation. En effet la compréhension du fonctionnement de ce système complexe d'écriture nécessite que l'enfant puisse opérer un certain nombre de comparaisons entre le code écrit et le code oral lui permettant d'établir les relations entre ces deux codes tout en saisissant progressivement les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral. Or, à 6 ans, c'est-à-dire au début de l'apprentissage institutionnel de la lecture — les enfants n'ont pas forcément compris que l'écriture représente les variations de la forme sonore de la langue. Ce constat ressort fortement des différentes observations qui ont été faites sur des enfants non lecteurs ou lecteurs débutants, tout comme sur des adultes analphabètes.

## II. - LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ALPHABÉTIQUE CHEZ L'ENFANT

Les observations les plus importantes sur les représentations que les enfants se font du système d'écriture alphabétique ont été menées par Emilia Ferreiro (traduction 1988). Elles portent sur une population de mille enfants mexicains, sélectionnés au hasard, âgés de 6,2 à 6,10 ans et scolarisés en première année d'école primaire. Une moitié du groupe est composée de garçon, l'autre de filles. Un des protocoles utilisés par l'auteur comporte une tâche dans laquelle l'expérimentateur lit devant les enfants une phrase en suivant du doigt son tracé avec un mouvement continu. Les

enfants doivent ensuite dire ce qui est écrit à un endroit précis ou signaler où est écrit tel ou tel mot. Il a été observé que, dans l'ensemble, avant l'entrée à l'école primaire, 90 % des enfants ne semblent pas admettre que l'écriture représente les variations de la forme sonore et que ce sont ces variations qui entraînent les différences d'écriture. Ferreiro note en particulier que l'hypothèse que tous les mots prononcés à l'oral peuvent s'écrire semble difficile à accepter et, à la fin de la première année de scolarité primaire, presque 15 % des sujets continuent à penser que seuls les noms sont écrits. Par contre, toujours selon cet auteur, les enfants arrivent à l'école en sachant que l'écriture est une succession de graphies orientées linéairement de gauche à droite (7).

Selon Ferreiro (1987) la compréhension des spécificités du système alphabétique se fait progressivement, par étapes, chaque étape « étant caractérisée par des schémas conceptuels particuliers... Aucun de ces schémas conceptuels ne peut être caractérisé comme une simple reproduction dans l'esprit de l'enfant d'informations fournies par le milieu. Ces schémas impliquent tous un processus constructif dans lequel les enfants tiennent compte en partie de l'information donnée, et introduisent toujours, en même temps, quelque chose qui lui est propre. Le résultat est des constructions originales aussi étrangères à notre pensée qu'elles semblent chaotiques à première vue » (1987, pp. 17-18).

## 2.1. Principales étapes de l'évolution des représentations de l'écrit

### 2.1.1. L'écrit n'est pas une copie de l'oral

D'après les observations de Ferreiro on peut noter que certains enfants n'ont pas du tout saisi, à 6 ans, le caractère de l'écrit. Ainsi Silvia n'établit **aucune relation** entre ce qui lui est lu par l'expérimentateur et ce qui est écrit. Par exemple lorsqu'on lui demande si, dans « EL NINO TOMA UN REFRESCO », **nino** ou **toma** sont écrits, cet enfant répond en complétant la question de l'expérimentateur par un énoncé pragmatiquement congruent par rapport à la question posée, mais sans tenir compte de la consigne. Elle ne désigne pas l'endroit où les items sont graphiés dans la phrase et ne semble donc pas avoir compris qu'il y a un lien entre ce qui est lu à haute voix et ce qui est effectivement écrit :

Q : Est-ce que **enfant** est écrit ?

R : à la maison.

Q : Est-ce que **prend** est écrit ?

R : prend une limonade.

D'autres sujets établissent une **correspondance très partielle entre écrit et oral**. Ainsi, certains enfants placent la phrase entière dans un ou deux segments, le reste étant attribué à des énoncés différents mais en relation avec la phrase originale. Par exemple, pour **EL NINO TOMA UN REFRESCO**, lorsque l'expérimentateur montre à Bernardo el, cet enfant répond qu'il y a écrit « el nino toma un refresco » et, pour **nino**, « el nino ya tiene hambre, le va e servir su mama ».

De nombreux enfants semblent avoir des difficultés à admettre que les parties puissent avoir une représentation isolable dans l'énoncé. Toutefois, à la différence des réponses de type de celles de Bernardo, la majeure partie d'entre eux n'ajoute pas d'éléments supplémentaires par rapport à ceux qui ont été lu à haute voix par l'expérimentateur. Ainsi Angelica dit, en montrant l'ensemble de l'énoncé **EL NINO TOMA UN REFRESCO**, que **refresco**, tout comme **nino**, ou **toma...** sont écrits « dans tout ».

D'après les observations de Ferreiro, si les réponses comportant des adjonctions sont relativement peu fréquentes, par contre plus de 1/3 des enfants ont, en début d'année, un comportement voisin de celui d'Angelica.

### *2.1.2. L'écrit est une copie incomplète de l'oral*

A ce niveau les enfants ont compris qu'il existe certaines relations directes entre écrit et oral. L'hypothèse première est celle de l'**écriture des noms**. Cette hypothèse qui concerne, en début d'année, la majorité des sujets (41 %) est très prégnante puisque pratiquement 15 % des enfants en fin de première année du primaire continuent à penser que seuls les noms sont écrits.

La représentation graphique isolée du **verbe** est plus difficile à admettre, le prédicat étant associé par les enfants à l'ensemble de l'énoncé ou à un autre élément de la phrase, le plus souvent l'objet direct.

Outre les verbes, les enfants ont des problèmes pour admettre que les **articles** et les **prépositions** sont écrits. Cette difficulté peut s'expliquer par ce que Ferreiro appelle l'hypothèse de la « **quantité minimale** ». Ainsi les enfants auront tendance, vu la longueur de ce type de mots, soit à faire comme s'ils n'existaient pas (« ça dit rien »), soit à considérer qu'ils constituent la première syllabe du mot suivant. Par exemple, pour **el**, précédant **perro**, Alex répondra qu'il y a écrit **pe**.

### *2.1.3. Tous les mots prononcés sont écrits*

A ce niveau les enfants ont saisi que tous les mots lus à haute voix par l'expérimentateur sont effectivement écrits. Si seulement 2 % des sujets sont prêts à admettre cette réalité en début d'année, par contre en fin d'année 67 % des enfants en sont arrivés à ce stade.

Après une année entière de scolarisation 33 % des élèves — mais seulement 21 % si on tient compte des sujets refusant simplement l'écriture des articles et prépositions — ne semblent donc pas avoir bien compris les principes du système alphabétique d'écriture.

### *2.1.4. Valeur syllabique de la lettre*

Un autre constat très important fait par Ferreiro concerne l'hypothèse syllabique : la signification que les jeunes enfants attribuent à la lettre ne coïncide pas avec celle des adultes, et l'**interprétation syllabique de l'écriture précède l'interprétation alphabétique**. C'est selon Ferreiro (1987, p. 21), « le résultat d'un des schèmes les plus importants et les plus complexes qui se construisent durant le développement de la lecture-écriture. Ce schème permet à l'enfant, pour la première fois, de mettre en relation l'écriture avec le pattern sonore : une lettre pour chaque syllabe, autant de lettres que de syllabes ».

### *2.1.5. L'écrit est la notation des éléments sonores de l'oral*

Des travaux portant sur des langues moins régulières que l'espagnol dans la notation des rapports phonie-graphie (l'anglais ou le français par exemple) ont permis d'observer que les enfants ont tendance à régulariser les rapports écrits/oral et à considérer que dans l'écrit sont notés tous les éléments sonores (phonétiques) de la langue orale : par exemple **chfal** pour **cheval** (Jafré, 1985). Comme le note Bissex (1980) ce phénomène semble affecter davantage la dimension vocalique que la dimension consonantique. Cet auteur a en effet observé l'évolution des orthographes inventées par son fils qui semble adopter, dès 5 ans, une démarche alphabétique

faisant la part belle aux consonnes, à tel point que les variations par rapport au système standard sont mineures. Mais les voyelles, qui ne sont même pas notées au début, ont ensuite fortement tendance à l'être sous une forme phonétique, par exemple : *latr* pour *letter*, ou *letl* pour *little*.

On retrouve des constatations identiques chez Read (1971) qui observe, chez des sujets ne sachant pas lire (il s'agit d'enfants scolarisés dans des classes maternelles), une certaine sensibilité aux relations « lettre/son ». Par exemple, Read a relevé des productions écrites spontanées qui respectent de façon relativement subtile les correspondances phonie-graphie, telles que : *halpt* pour *helped*, ou encore : *fes sowemeg in woodr* pour *fish swimming in water*.

#### 2.1.6. *Prise en compte de l'unité « mot »*

Outre les relations entre l'oral et l'écrit au niveau des éléments de segmentation de la seconde articulation, l'enfant devra également reconnaître l'existence de la segmentation en mots. Or cette dernière n'est pas facilement identifiable à l'oral. Il suffit d'écouter une production orale, en faisant attention aux endroits où se situent les pauses, pour s'en convaincre. Comme le soulignent Blanche-Benveniste et Jean-jean (1987, p. 121) « si l'on s'en tient strictement à une transcription de la matière phonique, on ne peut pas faire de découpage en mots ; parfois rien dans la substance phonique ne permet de le déceler ; les pauses ne sont pas du tout l'équivalent d'un découpage de ce genre ». Ce phénomène permet d'expliquer pourquoi les enfants, tout comme les adultes analphabètes, ne semblent pas avoir conscience de ce qu'est un mot écrit, dans sa manifestation physique, en tant qu'unité précédée et suivie par des blancs graphiques.

Par exemple Ferreiro (1979) dans une expérience portant sur la segmentation de l'écrit en mots, a observé que seulement 1/5 enfants de 4 à 6 ans refusent une phrase dans laquelle on ne tient pas compte des séparations entre les mots : *elosocomemiel* (loursmangelemiel). Les rares enfants qui remarquent que la phrase est « mal écrite » proposent une segmentation en deux éléments : sujet/prédicat (*/eloso// comemiel/*).

Cary et Morais (in Morais et al. 1987, p. 543) constatent des difficultés de même nature chez les adultes portugais analphabètes, qui ont tendance à décomposer un énoncé de type *o homen esta sentado no cais*, dans 62 % des cas, en groupes de mots de forme : */o homen/esta sentado/no cais/*. Il semble donc que l'analyse des énoncés en mots ne soit pas plus transparente pour les adultes non alphabétisés que pour les enfants avant l'apprentissage de la lecture/écriture.

## 2.2. *Conséquences pour l'apprentissage de la lecture*

On ne peut, à la suite du tableau qui vient d'être rapidement brossé, que souligner les difficultés rencontrées par les enfants pour comprendre la spécificité d'un système d'écriture de type alphabétique. Ce constat s'impose d'autant plus que les observations de Ferreiro, sur lesquelles nous nous sommes largement appuyé, portent sur une langue qui, à la différence du français, code de façon relativement régulière les rapports phonie-graphie. Et on peut penser que la compréhension du fonctionnement du système graphique de notre propre langue doit être encore plus problématique que celle de l'espagnol (cf. la recherche en cours de M.M. de Gaulmyn).

Les caractéristiques de l'écrit alphabétique permettent d'expliquer les difficultés de son apprentissage, et le fait que la conscience phonique, c'est-à-dire les différentes manifestations d'une certaine forme de sensibilité aux unités de segmentation de la langue orale appartenant à la seconde articulation, semble entretenir des relations très étroites avec l'apprentissage de la lecture.

### III. - CONSCIENCE PHONIQUE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Les relations entre conscience phonique et apprentissage de la lecture ont donné lieu à de très nombreux travaux. L'objectif principal des recherches dans le domaine est d'évaluer la nature des relations, causales et/ou consécutives, entre conscience phonique et apprentissage de la lecture. En d'autres termes : est-ce que la conscience phonique est un produit et/ou un prédicteur (voire même un pré-requis) de l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture de type alphabétique ?

Pour évaluer ces différentes hypothèses les chercheurs ont testé le degré de conscience phonique des sujets avant et après l'apprentissage de la lecture, l'existence de relations entre le niveau de conscience phonique avant l'apprentissage de la lecture et la réussite de cet apprentissage, le rôle de certaines méthodes d'enseignement, les effets du type de système d'écriture...

L'ensemble de ces recherches donne un tableau relativement cohérent qui pose cependant quelques problèmes d'interprétation, problèmes dont certains sont liés à la multiplicité et à la variété des protocoles expérimentaux permettant de cerner le niveau de conscience phonique des sujets :

- tâches de **segmentation** ou de **synthèse** : les sujets doivent prononcer un mot en enlevant son premier élément (phonème ou syllabe) ou rétablir un mot présenté phonème par phonème ou syllabe par syllabe ;
- épreuves de **comptage** : on demande aux sujets de compter (en frappant sur une table par exemple) le nombre d'éléments d'une suite orale ; les observations peuvent, dans ce cas également, porter sur des unités qui vont de la syllabe à phonème ;
- procédures permettant de mettre en relief la sensibilité aux **similitudes phoniques** : par exemple, recherche des « intrus » dans une série de mots dont certains riment.

#### 3.1. Avant l'apprentissage de la lecture...

On constate, en général, qu'avant l'apprentissage de la lecture, les enfants ont des résultats très médiocres aux différentes épreuves permettant de tester leur niveau de conscience phonique.

Ainsi, Bellefroid et Ferreiro (1979) trouvent qu'une tâche de reconstitution syllabique de mots bisyllabiques (**cheval**) ou trisyllabiques (**écureuil**) n'est pas aisée pour des enfants de 4 à 7 ans. Elles observent que les sujets les plus jeunes (4 à 5 ans) n'arrivent à retrouver les items que lorsque tous les éléments sont présentés seulement séparés par une pause plus ou moins longue (**/é//cu/reuil/**). Par contre, quand à la place de la pause l'expérimentateur insère des informations permettant de préciser l'ordre de succession des éléments (de type « ça commence par **che** et ça se termine par **val** », ou encore « c'est é puis **cu** puis **reuil** »), ces sujets échouent. Quant aux enfants de 5 à 6 ans leurs résultats sont très dépendants de la longueur des mots : en ce qui concerne les trisyllabiques ils ont des scores proches de ceux des enfants de 4 à 5 ans alors que pour les bisyllabiques leur réussite est similaire à celle des enfants de 6 à 7 ans.

De même, Liberman et Shankweiler (1979), à partir d'une épreuve dans laquelle il était demandé à des enfants de 4 à 5 ans et de 5 à 6 ans de frapper sur une table pour indiquer le nombre de segments d'un mot court, ont constaté que les plus jeunes échouent massivement et seulement 17 % des plus âgés réussissent.

Des résultats identiques sont obtenus avec des **adultes illétrés**. Ainsi, Morais, Cary, Alegria et Bertelson (1979) ont comparé les performances de sujets portugais

non alphabétisés et ex-analphabètes, de même âge et de même origine sociale. Dans cette expérience les sujets devaient répéter un item en enlevant son premier segment, en l'occurrence le premier phonème, ou en ajoutant un à l'initiale du mot. Précisons que les tests sont introduits par des essais au cours desquels l'expérimentateur donne un feedback. Les auteurs ont pu constater que si les ex-analphabètes réussissent correctement les deux tâches : 73 % de bonnes réponses pour la segmentation et 71 % pour l'addition, par contre le score des analphabètes est faible : 19 % de réponses correctes aux deux épreuves ; en outre la moitié de ces sujets échoue complètement alors que tel n'est pas le cas pour les ex-analphabètes.

Selon Morais et al. (1987) ces derniers résultats sont clairement **en contradiction** avec les thèses de Leroy-Boussion (1972, 1975) qui **postule que l'analyse segmentale peut se développer en dehors de l'apprentissage de la lecture/écriture, de façon « naturelle »**, spontanée, sous l'effet des stimulations linguistiques fournies par la vie courante. On peut cependant noter que les propos de Leroy-Boussion concernent plus spécifiquement **la fusion syllabique**, et que Morais et al., dans une expérience ultérieure sur des analphabètes et ex-analphabètes (1986), trouvent des différences de résultats entre les deux groupes nettement moins importantes lorsque les *épreuves de conscience phonique portent sur la syllabe* : 55 % de bonnes réponses pour les illétrés et 85 % pour les ex-illétrés.

### 3.2. La conscience phonique : produit et/ou prédicteur

#### 3.2.1. La conscience phonique : produit de l'apprentissage de la lecture ?

Les différents résultats que nous venons de présenter peuvent conduire à conclure que la conscience phonique serait plutôt un **produit** de l'apprentissage de la lecture : elle ne se développerait qu'à partir de cet apprentissage.

On a pu cependant observer que des **mauvais lecteurs de 10 ans** réussissent moins bien les tâches de conscience phonique (détection de rimes et d'allitérations) que des lecteurs « normaux » de 6/7 ans appariés au groupe précédent en fonction du niveau en lecture : bien que les mauvais lecteurs soient plus âgés, leur score est de 3 à 6 fois inférieur à celui des autres enfants (Bradley et Bryant, 1978). Comme le souligne Stanovich (1986, p. 363), il semble difficile de soutenir que les résultats des lecteurs normaux de 6 ans s'expliqueraient par leur plus grande expérience de la lecture.

Read a fait un constat de même type qui ne permet pas, tout comme les résultats de Bradley et Bryant, de corroborer la thèse du développement de la conscience phonique sous l'effet de l'apprentissage de la lecture. En effet, Read (*expérience citée par l'auteur, 1987, p. 501*) a observé que des **adultes ayant appris à lire**, mais dont les performances en lecture sont comparables à celles d'enfants de 8 à 10 ans, ont des scores très faibles — et fortement corrélés à leur niveau en lecture — à des tests de conscience phonique mesurés par onze tâches.

#### 3.2.2. La conscience phonique : prédicteur de l'apprentissage de la lecture ?

Les observations portant sur les mauvais lecteurs ne permettent donc pas de soutenir l'hypothèse que la conscience phonique serait uniquement un produit de l'apprentissage de la lecture. A l'inverse, peut-on dire que la conscience phonique serait un **prédicteur des performances ultérieures des sujets en lecture** ?

Pour vérifier cette hypothèse il est nécessaire de suivre le **développement de l'apprentissage de la lecture chez des enfants qui, avant cet apprentissage, réussissent certains tests de conscience phonique**. En effet, si ces enfants apprennent à lire

mieux et plus rapidement que les autres, ce type de constat permettrait de penser que la conscience phonique aurait un effet facilitateur sur l'acquisition de la lecture.

A l'appui de cette thèse on peut dire tout d'abord que la conscience phonique des sujets avant, ou juste au début, de l'apprentissage de la lecture est un prédicteur très fiable de leurs performances ultérieures en lecture. Ainsi Liberman (1973) a évalué, en deuxième année du primaire, le niveau de lecture d'enfants qui avaient passé un test de comptage de phonèmes l'année précédente. Ces enfants ont été séparés en trois groupes en fonction de leurs résultats en lecture : un groupe de bons, un groupe de moyens, et un groupe de médiocres. Tous les sujets du groupe des bons lecteurs avaient réussi le test l'année précédente alors qu'assez massivement (plus de la moitié) les moins bons lecteurs avaient échoué à cette épreuve.

De même Fox et Routh (1983) ont examiné le devenir d'un groupe d'enfants qu'ils avaient testé trois ans auparavant, en première année de scolarité, dans une tâche de décomposition d'une phrase en mots, de mots en syllabes et de syllabes en phonèmes. Lors de cette première expérience les enfants avaient été répartis en plusieurs groupes sur la base de l'avis de l'instituteur ainsi qu'à partir de leur résultat à un test de lecture standardisé. Les auteurs ont constaté que les enfants classés dans le groupe des **bons lecteurs** réussissent parfaitement la segmentation en mots, en syllabes, et en phonèmes alors que les résultats du groupe des **faibles** sont nettement inférieurs pour la segmentation en mots et en syllabes, et pratiquement nuls pour la segmentation en phonèmes (8). Trois ans plus tard il a été observé que les sujets catégorisés faibles lors de la première année avaient un retard important en lecture par rapport aux autres enfants, ce retard étant de deux ans en moyenne d'après leurs résultats à un test standardisé.

Dans une autre étude longitudinale Bryant et Bradley (cf. 1985) ont testé la sensibilité aux rimes d'une population de 400 sujets non lecteurs de 4 à 5 ans en mesurant, en outre, leur intelligence verbale et leur mémoire. Ces auteurs ont également observé des corrélations entre la réussite à ce test et le niveau atteint en lecture — et non en mathématiques — quatre ans plus tard.

La conscience phonique des enfants, avant l'apprentissage de la lecture, semble donc être un **prédicteur fiable** des capacités ultérieures des lecteurs étant donné que de nombreuses études, du même type que celles que nous venons de présenter, démontrent qu'il y a **toujours une corrélation forte** entre les résultats à ce genre d'épreuve et la réussite ultérieure des enfants dans l'apprentissage de la lecture (cf. Liberman et Shankweiler, 1979). Reste à savoir si ces études ne mesurent pas simplement l'**effet d'un certain type d'apprentissage** : il se pourrait que les élèves plus sensibles aux caractéristiques phoniques du langage aient appris à lire avec des méthodes centrées sur les correspondances graphie-phonie, ce qui contribuerait en quelque sorte, à renforcer leurs prédispositions initiales, alors que les enfants n'ayant pas bien intégré ces éléments échoueraient pour des raisons inverses.

### 3.3. Rôle des méthodes d'apprentissage de la lecture

Plusieurs éléments sont à prendre en considération sur ce plan : le rôle, dans l'acquisition du savoir lire, d'une sensibilisation précoce à certains aspects phoniques du langage ainsi que les effets de différentes méthodes sur le niveau en lecture des enfants en général ou, plus spécifiquement, sur l'évolution de l'apprentissage de la lecture chez des sujets présumés « à risque ».

#### 3.3.1. Méthodes globales et développement de la conscience phonique

Les effets de méthodes contrastées d'apprentissage de la lecture ont été plus particulièrement examinés par Alegria et al. (1982). Ces chercheurs ont tout d'abord

constaté, dans une première série d'expérience portant sur l'inversion de syllabes ou de segments (*radi = dira, os = so*), que les enfants apprenant à lire avec une **méthode de type phonique** ont, très rapidement (en moins de quatre mois), de meilleurs résultats aux tests de conscience segmentale que ceux qui ont appris avec une **méthode globale** : respectivement 58 % de bonnes réponses contre 15 % (9). Ce résultat n'a rien de surprenant. Par contre, certaines observations faites dans une autre série d'expériences (non publiées, citées dans Alegria et al., 1988), portant également sur des enfants apprenant à lire avec une méthode globale, apportent des éléments complémentaires par rapport à la question du rôle de la conscience phonique dans le développement du savoir lire.

Dans cette expérience les sujets, scolarisés en première année du primaire, devaient supprimer le segment initial d'un mot. Les résultats confirment ceux de la première expérience : les progrès dans la tâche de segmentation sont faibles (de 6 % de bonnes réponses en début d'année à 18 % quelques mois plus tard). **Les méthodes globales, et la fréquentation de l'écrit, ne permettent donc pas à eux seuls le développement de la conscience phonique.** Cependant on constate des **disparités inter-individuelles importantes** : si la majeure partie des enfants ne font que peu de progrès, certains obtiennent en fin d'année un score supérieur à 50 % de BR. Or ces derniers sont ceux qui ont fait également le plus de progrès en lecture : ils sont passé du stade logographique au stade orthographique.

Ces résultats ne peuvent s'expliquer par les effets des méthodes d'enseignement : il a été, en effet, soigneusement vérifié qu'aucune analyse des mots en segments n'a été enseignée à l'école. Ils ne peuvent donc s'interpréter que par des différences individuelles : les enfants qui s'avèrent capables de développer leur conscience phonique par eux-mêmes arriveraient plus facilement que les autres à apprendre à lire. Mais il est également possible d'envisager que ces sujets aient pu bénéficier d'aides hors de l'école. Ce point est actuellement l'objet de vérifications.

### 3.3.2. *Le rôle d'un entraînement précoce*

En ce qui concerne les effets d'un entraînement précoce centré sur le développement de la conscience phonique des sujets on peut citer, entre autres, les expériences menées par Lundberg en Suède (1980, 1988). Ces expériences ont permis de constater que des **enfants d'âge pré-scolaire** qui ont bénéficié d'une sensibilisation à certains aspects phoniques du langage (manipulation de segments, de syllabes, de rimes) ont des résultats supérieurs à ceux d'un groupe contrôle en lecture et en orthographe (la vérification a porté sur les première et seconde années du primaire).

Par rapport à ces résultats on peut se demander si un entraînement de même type ne permettrait pas de faciliter l'apprentissage de la lecture des enfants présumés « à risque » sur ce plan. Deux études récentes, celles de Bradley et Bryant (1983) et de Perfetti (1985), ont tenté de répondre à cette question.

### 3.3.3. *Effets de certains types d'entraînement sur l'évolution des capacités de lecture d'enfants mauvais lecteurs*

Perfetti, pour sa recherche, a réparti les sujets en trois groupes qui se différencient par les **méthodes d'apprentissage** et leurs **niveaux en lecture**. Les sujets du premier groupe ont appris à lire avec une méthode centrée sur les correspondances grapho-phonologiques alors que ceux des autres groupes n'ont eu aucun apprentissage systématique sur ce plan. De plus, les sujets de ces derniers groupes (sans entraînement) ont été répartis en deux sous-classes en fonction de leurs résultats à un pré-test passé avant le début de la scolarité élémentaire : les bons et les moins



bons. On a testé ensuite les enfants quatre fois au cours de la première année de scolarité primaire : au début, en octobre, à la mi-janvier et fin avril. Les épreuves portaient sur les capacités de synthèse et de segmentation.

Perfetti constate que peu d'enfants, avant leur scolarisation, réussissent l'épreuve de synthèse (par exemple /b/a/r/ = **bar**) : 0 % pour les moins bons et approximativement 10 % pour les autres. Mais, à la fin de l'année, les résultats sont différents : tous les enfants du groupe entraîné à l'analyse grapho-phonologique réussissent ainsi qu'un peu plus de 90 % des bons lecteurs n'ayant suivi aucun entraînement. Par contre, les résultats des autres sujets (moins bons en lecture d'après le pré-test, et n'ayant pas suivi un entraînement aux correspondances grapho-phonologiques) sont nettement inférieurs : à peine 60 % de réponses correctes.

En ce qui concerne la tâche de segmentation (qui consiste à enlever, par exemple, le premier élément de **bar** → /ar/) le schéma d'ensemble des résultats est proche, avec des scores plus faibles dans l'ensemble. On observe une nette augmentation des performances des bons lecteurs sans entraînement qui obtiennent les meilleurs résultats et ce très tôt dans l'année (de 20 % de réussite au début de l'année ce groupe passe à 80 % lors de l'épreuve de la mi-janvier, à 90 % fin avril). De même, les élèves qui ont reçu un enseignement systématique du décodage voient leurs performances s'améliorer, mais plus lentement que celles des bons lecteurs (leur score est respectivement de 12 %, 20 % et 70 % de réussite aux mêmes dates), alors que les résultats des enfants du troisième groupe (moins bons et sans entraînement), nettement plus faibles au départ, ne progressent que très moyennement : proche de 0 % de réussite au début de l'année, ces enfants atteignent à peine un score de 40 % de réussite lors de la dernière épreuve.

Deux facteurs peuvent expliquer l'ensemble de ces résultats : les **capacités des élèves** et les **méthodes d'enseignement**, ce qui amène Perfetti à conclure que l'apprentissage de la lecture a pour cause, mais aussi pour conséquence, le niveau de compétence phonique des sujets.

Dans une étude longitudinale Bradley et Bryant (1983) ont trouvé des corrélations fortes entre les résultats obtenus par des enfants de 4 à 5 ans dans une épreuve de catégorisation de syllabe sur la base d'un son commun, et le niveau atteint par ces sujets en lecture et en orthographe trois ans plus tard, relation qui subsiste lorsque la mesure de la capacité en lecture porte spécifiquement sur la compréhension. En outre, pour montrer que la relation entre analyse phonique et lecture est directe, Bradley et Bryant ont fourni, pendant 2 ans, un entraînement à certains des enfants qui avaient échoué au test de catégorisation, en les répartissant en trois groupes : entraînement phonique seulement (groupe a), entraînement aux correspondances graphie-phonie (groupe b), groupe de contrôle (groupe c). Les enfants du groupe a et b ont vu leurs performances s'améliorer par rapport aux résultats obtenus par le groupe c (sans entraînement spécifique), et cette amélioration est beaucoup plus sensible pour les sujets qui ont reçu un entraînement explicite des correspondances graphie-phonie (groupe b). Cependant le niveau en lecture des élèves des groupes a et b demeure, même après entraînement, inférieur à celui des enfants présumés bons lecteurs sur la base de l'épreuve passée avant l'apprentissage de la lecture.

L'ensemble de ces résultats suggère qu'un **entraînement à l'analyse phonique** peut avoir un effet sur le niveau en lecture, au moins lorsque les relations entre segments phoniques et signes écrits sont enseignées explicitement, mais que d'autres facteurs doivent être pris en considération pour rendre compte des **différences individuelles en lecture** (Content, 1984, p. 566).

Il faudrait, en outre, ajouter que les difficultés des mauvais lecteurs semble être spécifiquement liées à l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture

alphabétique. Ainsi Rozin et al. (1971) ont montré que des enfants de 2<sup>e</sup> année du primaire, qui avaient des difficultés graves d'apprentissage de la lecture, apprenaient facilement à lire des phrases avec des caractères logographiques.

Ce constat nous amène à poser la question de savoir si les relations entre conscience phonique et apprentissage de la lecture n'existent que lorsque cet apprentissage s'effectue dans une écriture de type alphabétique.

#### **3.4. Conscience phonique et apprentissage de la lecture dans différents systèmes d'écriture**

C'est à cette question que tentent de répondre les expériences de Read (1986) qui portent sur des Chinois dont certains n'ont appris à lire que le système logographique alors que d'autres ont également appris le pin-yin qui est une représentation « alphabétique » du chinois.

Ce chercheur, qui utilise pour tester le degré de conscience phonique des sujets une tâche identique à celle de Morais et al. (1979, il s'agit de la suppression du premier segment d'un mot), a pu constater que les lettrés non alphabétisés ne réussissent pas cette tâche (21 % de bonnes réponses) alors que les lettrés alphabétisés obtiennent un bon score (83 % de bonnes réponses).

Comme le soulignent Morais et al. (1987, p. 417) ces expériences démontreraient que l'apprentissage de la lecture provoque l'émergence des capacités d'analyse segmentale uniquement dans un système d'écriture alphabétique — et non dans un système logographique.

Cependant Mann (cf. 1987), obtient des résultats partiellement différents de ceux de Read avec des enfants japonais scolarisés en première année de l'élémentaire : ces sujets s'avèrent en effet capables de manipuler des syllabes, et non des phonèmes, aussi bien que des enfants américains. Mais, si la majorité des japonais échoue dans les tâches portant sur le phonème, un certain nombre d'entre eux réussit et ce sont les meilleurs lecteurs (dans le système kana, c'est-à-dire dans le système de type syllabique) de cette population (Mann, 1987, p. 477). En outre, dans deux autres expériences, Mann a pu constater que les enfants japonais, qu'ils aient ou non reçu un enseignement du système alphabétique de transcription, s'avèrent capables, vers 10 ans, de manipuler des phonèmes.

Selon Mann, les résultats de cette étude prouvent que, contrairement à ce que postulent Morais et al., la capacité de traiter des segments phonémiques (dans des tâches de comptage ou de segmentation de mots présentés à l'oral) ne dépend pas uniquement de la connaissance d'un alphabet (op. cit. p. 479).

Avant d'essayer de rendre compte, au moins partiellement, de ce qui peut expliquer certaines des contradictions entre les différents résultats présentés ci-dessus, il semble nécessaire d'examiner un dernier point, celui de la spécificité de la conscience phonique : est-ce que, d'une part, la conscience phonique n'est reliée qu'à l'apprentissage de la lecture (et non à d'autres apprentissages) et, d'autre part, est-ce que le niveau de conscience phonique des sujets est dépendant de leurs capacités métacognitives en général.

#### **3.5. Spécificité de la conscience phonique**

On peut évoquer à ce propos que si certaines études ont démontré qu'il existe des corrélations fortes entre le niveau de conscience phonique et les résultats en lecture, dans ces mêmes études, lorsque l'on contrôle d'autres facteurs, tels le niveau en mathématiques (cf. Bryant et Bradley, 1985) ou le QI (Stanovich, 1987), on

observe en général que les corrélations sont soit plus faibles (pour le QI), soit inexistantes (pour les mathématiques) (10).

Par ailleurs Morais et al. (1984, cité in Alegria et Morais, 1988), ont noté que la capacité (ou l'incapacité) de segmenter des mots est une capacité (ou une incapacité) de segmentation spécifiquement linguistique. En effet, dans une expérience portant sur des enfants dyslexiques (âgés de 6,1 à 9,6 ans), ils ont constaté que ces sujets ont, par rapport à des enfants d'un groupe témoin (non dyslexiques) des résultats très faibles lorsqu'on leur demande de supprimer le phonème initial d'un mot : 13,7 % contre 71,3 % de bonnes réponses. Par contre, dans une tâche équivalente portant sur des notes de musique (il s'agissait de supprimer la première note d'une série de quatre) les sujets du premier groupe obtiennent un score supérieur à celui des enfants du second groupe : respectivement 28,8 % contre 16,6 % de réponses correctes, la meilleure performance des dyslexiques pouvant, selon Morais et al., s'expliquer par le fait qu'ils sont plus âgés que les enfants du groupe témoin.

### 3.6. Conclusion à propos de la conscience phonique

On trouve dans les différents résultats de l'ensemble des expériences présentées ci-dessus un certain nombre de constantes et quelques contradictions :

1. Si la conscience phonique semble être un prédicteur fiable de l'apprentissage de la lecture,
2. elle est aussi un produit de cet apprentissage.
3. Elle se développerait surtout, mais pas uniquement, lorsque les sujets sont confrontés au code alphabétique.
4. Cependant, malgré cette confrontation certains sujets, ceux qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, n'arrivent pas à développer leur conscience phonique.
5. Les méthodes d'enseignement jouent également un rôle clé dans le développement de la conscience phonique.
6. Les différences inter-individuelles sont importantes.
7. Le niveau de conscience phonique des sujets ne semble pas dépendre directement d'une capacité métacognitive générale.

Les contradictions de ce tableau peuvent éventuellement s'expliquer si on précise ce que l'on entend par conscience phonique (cf. également Morais et al., 1987, pp. 425-429 ; Stanovich, 1987, p. 515). En effet, nous avons, dans un premier temps, défini globalement la conscience phonique comme étant la manifestation d'une certaine forme de sensibilité des sujets aux unités de segmentation de la langue orale appartenant la seconde articulation. Se pose, à propos de cette définition, le problème du caractère conscient ou non de cette aptitude et le glissement que nous avons effectué, de « conscience » à « sensibilité » peut paraître rapide.

Cependant, il n'est pas facile de décider du degré de conscience d'un comportement et il semble préférable de classer les capacités métalinguistiques en fonction du niveau linguistique — plus ou moins abstrait — sur lequel elles portent. Ainsi, en ce qui concerne la **conscience phonique** (concept qui sera maintenu pour désigner l'ensemble des capacités en jeu à ce niveau) il serait possible de séparer la **conscience phonémique** et **syllabique** (au niveau du phonème ou de la syllabe), de la **conscience phonétique** (portant sur les sonorités : rimes et allitérations), voire même de **conscience prosodique** (sensibilité au rythme).

Sont reliés à la catégorisation des différents niveaux de conscience phonique les problèmes de choix des protocoles de recherche permettant de vérifier le « niveau »

de « conscience phonique » des sujets : tâches de comptage qui peuvent porter sur des unités qui vont du mot au phonème, tâches de segmentation ou de synthèse ayant également comme point de départ le phonème ou la syllabe, détection des intrus dans une liste de mots dont certains riment.

Ces précisions terminologiques et méthodologiques devraient permettre de mieux saisir certaines différences dans les résultats que nous venons d'examiner. En effet, une grande partie des oppositions entre chercheurs portent justement sur ces questions et, plus particulièrement, sur les relations, causales ou consécutives, entre **l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique et la conscience du phonème** comparée à celle des rimes (cf. le numéro des **Cahiers de psychologie cognitive**, 7, 5, 1987).

Par exemple Read (1987, p. 501) note que les différences de résultats entre certains tests de conscience phonique : *alors que les performances aux épreuves de rimes et d'allitérations sont corrélées avec le niveau de reconnaissance et de décodage de toutes sortes de mots (familiers, non familiers, réguliers, irréguliers), celles obtenues dans des tests de segmentation ou de synthèse phonémiques sont significativement reliées avec le niveau de lecture de mots non familiers.* Read ajoute que cette conscience phonémique ne se développerait que tardivement et principalement chez des sujets qui apprennent à lire dans un système d'écriture alphabétique. Il précise également qu'il existe un continuum entre ces deux capacités.

A cette argumentation Morais et al. (1987, p. 426) répondent que l'hypothèse d'un continuum est contredite par l'absence de possibilités de transfert d'une tâche à l'autre. Ils citent à ce propos les observations portant sur un poète portugais analphabète qui obtient des résultats très faibles (et similaires à ceux de la population d'analphabètes adultes, cf. Alegria et al. 1979) aux épreuves de segmentation phonémique.

Si on en tient pas compte, pour le moment, de cette dernière observation en raison du fait qu'il semble difficile de tirer une conclusion de portée générale à partir de l'examen d'un cas unique, il est possible d'avancer avec Read (1987) et Stanovich (1987) que les liens entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture, et ceux entre conscience phonémique et ce même apprentissage, ne sont pas tout à fait de même nature. Ainsi, selon Stanovich (1987, p. 515) la **conscience phonémique** ne saurait être un prérequis pour l'apprentissage de la lecture. Cependant un **développement précoce de cette « deep analytic awareness is a powerful bootstrapping mechanism to further reading progress in stages that are still very early in the child's acquisition history »**. Par contre, ce qu'il appelle « **speech sound sensitivity** » peut être considéré comme quelque chose de proche d'un **prérequis pour l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique** (11). En effet, cette sensibilité à certains aspects phoniques du langage oral (conscience syllabique, conscience des rimes...) doit jouer un rôle facilitateur — terme que nous préférons à celui de prérequis — dans l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique en ce qu'elle permet aux enfants d'établir les relations entre code écrit et code oral. De fait, *comme le démontrent les différents résultats de recherches que nous venons de passer en revue, ce sont les sujets qui sont le plus sensibles à ces aspects formels du langage oral qui apprennent le plus facilement à lire.* Nous retrouvons à ce point certaines des observations faites par Ferreiro, à savoir : les enfants qui arrivent le mieux à saisir la spécificité du système d'écriture alphabétique — dans ses relations avec l'oral — sont ceux qui passent le plus facilement le cap de la première année de scolarité primaire (cf. Ferreiro, 1988, p. 384).

En liaison avec ces différents constats il reste maintenant à examiner comment évoluent les stratégies de lecture au cours des premiers apprentissages et quel rôle jouent à ce niveau les correspondances graphies-phonies.

#### IV. - ÉVOLUTION DES STRATÉGIES DE LECTURE

Selon Coltheart (1978) dans un système d'écriture alphabétique, les lecteurs compétents utilisent deux types de procédures distinctes : l'une « **directe** » implique la récupération en mémoire permanente de formes lexicales appropriées aux stimuli orthographiques, l'autre « **indirecte** » passe par l'utilisation de règles de Correspondance entre Graphèmes et Phonèmes (CGP).

On peut considérer que les enfants ont à automatiser ces différents modes de traitement, ce qu'ils feraient graduellement, à des vitesses différentes, et en passant par des étapes intermédiaires. Schématiquement, si on se réfère au modèle de Harris & Coltheart (1986 ; cf. également Frith, 1985), les enfants, avant l'apprentissage de la lecture, utilisent pour identifier un stock limité de mots (leur prénom par exemple), une stratégie d'identification globale, logographique (« **sight-vocabulary phase** »). Cette stratégie n'est cependant pas uniquement visuelle puisque les variations dans la forme de l'écriture (forme des lettres...) ne semblent pas affecter l'identification des mots.

Dans une seconde phase, de **discrimination par coup de filet**, les sujets, vers 5/6 ans, s'appuient davantage sur des indices partiels, tels que la longueur des items, la forme des lettres et/ou la présence de certains caractères, de manière à sélectionner la réponse la plus plausible parmi une série d'items proches de celui qui est vu (« **lu** »).

Mais cette stratégie ne permet pas de lire des mots qui n'ont jamais été rencontrés aussi dans un troisième temps, lorsque les enfants doivent effectivement apprendre à lire, ils ont tendance à remplacer systématiquement la stratégie précédente par une **procédure de recodage phonologique** (correspondances graphie-phonie - CGP) qui est dominante jusque vers 8 ans. Même les élèves qui ont reçu un enseignement de la lecture à partir de méthodes non centrées sur le décodage passent de la phase de discrimination par coups de filet à la phase de recodage phonologique, à ceci près que ceux qui ont eu un enseignement à l'aide de méthodes centrées sur les CGP opèrent ce passage plus tôt et mieux que les autres (Harris et Coltheart, 1986, p. 97).

Cependant dans un système d'écriture alphabétique « mixte » dans lequel l'écrit n'est pas un codage régulier de l'oral, le recours aux seules procédures phonologiques s'avère insuffisant : une procédure orthographique se substitue alors progressivement, mais non complètement, à la précédente. Cette **phase de lecture orthographique** se caractérise par un usage de règles de prononciation dépendantes du contexte graphique du mot, une utilisation des analogies orthographiques, ainsi que par le recours à la décomposition morphémique.

C'est ce passage progressif entre l'utilisation systématique des CGP et la mise en œuvre d'une procédure orthographique qui permet d'expliquer les différences de résultats entre enfants de 6 à 10 ans à une épreuve dans laquelle il était demandé aux sujets de dire si des énoncés, dont certains contenaient des homophones non homographes (par exemple **tell me wear he went** au lieu de **tell me where he went**), avaient ou non un sens. En effet, dans ce genre d'épreuve, les sujets les plus jeunes ayant recours systématiquement au recodage phonologique, font, à la différence des plus âgés, de très nombreuses erreurs : on trouve seulement 30 % de réponses correctes chez les enfants de 6 ans, alors que le score des élèves de 10 ans est différent : pratiquement 80 % de réponses correctes — cf. Doctor & Coltheart, 1980 (12).

En conclusion il nous semble important d'insister sur le fait que le tableau de l'évolution des stratégies d'identification des mots au cours de la lecture n'est ni

aussi simple, ni aussi linéaire, ni même aussi général, qu'il peut paraître à partir de la présentation rapide que nous venons d'en donner. En particulier il faudrait souligner que certaines recherches ont permis d'observer que dans des systèmes d'écriture alphabétique « réguliers », par exemple le serbo-croate, l'accès au lexique au cours de la lecture s'effectue obligatoirement et exclusivement à partir de la mise en œuvre des correspondances graphie-phonie (cf. Feldman & Turvey, 1983). Par contre, dans des langues telles que le français ou l'anglais il existe des **complémentarités entre les procédures indirectes (phonologiques) et directes (orthographiques)** même chez les lecteurs adultes compétents : la phase orthographique ne se substitue donc jamais totalement à la phase de mise en correspondance graphie-phonie (cf. pour une synthèse sur ce point Holender, 1988) (13).

De plus, en ce qui concerne les premiers apprentissages de la lecture, on peut dire que :

1. **L'accès direct au lexique de type orthographique n'est pas du tout de même nature que l'accès direct du stade logographique** (cf. Frith, 1985 ; Harris et Coltheart, 1986 ; Bertelson, 1986, p. 19).

2. **La maîtrise de l'accès direct au lexique au cours de la lecture, sur une base orthographique, ne peut pas s'opérer à partir d'inductions que les enfants effectueraient en fonction de connaissances acquises par le biais de stratégies de lecture logographique.** C'est pourtant ce que postulent certains chercheurs, en particulier les avocats des « look-say methods », qui défendent l'idée que la lecture logographique permet aux enfants d'inférer **directement** les règles de prononciation, de découvrir les systèmes d'analogies orthographiques et de devenir des lecteurs autonomes. Mais, comme le souligne Bertelson (1986, p. 19), cette vue optimiste de l'apprentissage de la lecture n'est pas confirmée par les résultats des recherches.

3. **A contrario, la médiation du stade phonologique semble absolument nécessaire à la maîtrise du savoir lire.** Selon Share et Jorm (1987) les procédures phonologiques « non seulement servent de mécanismes d'auto-apprentissage permettant aux enfants d'identifier de nouveaux mots, mais également leur offrent l'opportunité de renforcer leurs connaissances des relations entre phonologie et orthographe ce qui, en retour, augmente l'efficacité du mécanisme d'auto-apprentissage » (op. cit. p. 511). Ces auteurs ont en particulier observé deux groupes d'enfants (appariés sur la base du vocabulaire global de lecture, du QI verbal, du niveau d'attente scolaire et du sexe) qui diffèrent quant à leur degré de maîtrise du recodage phonologique. Le résultat de ces observations confirment les prédictions des auteurs, à savoir, les sujets qui obtiennent les meilleures performances dans le recodage phonologique sont ceux qui font le plus de progrès dans la reconnaissance des mots au cours de la lecture : ils ont en moyenne, deux ans plus tard, 9 mois d'avance (en âge lexique) par rapport aux enfants de l'autre groupe (ibid., p. 511).

4. Enfin, on peut rappeler à propos des relations entre conscience phonique et niveau en lecture que, si les enfants qui ont appris à lire avec une méthode globale ont dans des tests de conscience phonémique (tâche de segmentation) des résultats dans l'ensemble très médiocres, il a été constaté que les sujets qui réussissent cette épreuve sont ceux qui sont passés du stade logographique au stade orthographique (cf. ci-dessus le paragraphe 3.3.1.).

Dans l'ensemble des recherches qui ont été passées en revues on trouve donc un certain nombre de points de convergence, en particulier quant au rôle central, pour l'apprentissage de la lecture, de la compréhension du fonctionnement spécifique de l'écrit alphabétique et de ses relations avec la langue orale. Ce constat ressort fortement de tous les travaux examinés, aussi bien ceux sur les premières représentations de l'écrit, que ceux sur la conscience phonique ou l'évolution des

procédures d'identification des mots. Reste maintenant à aborder une dernière question : celle du rôle joué par le contexte — c'est-à-dire par les informations de type sémantique — dans l'identification des mots au cours de la lecture.

## V. - RÔLE DU CONTEXTE DANS L'IDENTIFICATION DES MOTS

Les hypothèses sur le rôle du contexte dans l'identification des mots au cours de la lecture ont été le plus souvent examinées à partir de l'observation des procédures de lecture mises en œuvre par des lecteurs plus ou moins compétents. On peut, en effet, supposer que les composantes qui entrent en jeu dans le processus de lecture se structurent différemment selon le niveau d'expertise — ou de maîtrise — du savoir lire. La perspective comparativiste permettrait donc de mettre en relief des différences de comportement qui, de par le fait qu'elles sont fonction du niveau en lecture des sujets, pourraient expliquer pourquoi certains d'entre eux sont meilleurs lecteurs. C'est dans cette perspective que se situent les travaux de Perfetti et al. (1979), tout comme ceux de Stanovich (1981).

Ainsi Perfetti, Goldman et Hogaboam (1979) ont observé les effets du contexte dans des tâches de lecture sur une population contrastée de lecteurs de 10 ans : un groupe de **bons lecteurs** et un groupe de **lecteurs en retard**. Les sujets devaient lire une liste de 20 mots dans trois conditions. Dans les deux premières conditions il n'y avait pas d'aide contextuelle pour la lecture : les mots étaient présentés soit un à un en isolat, soit dans une liste — sans liens sémantiques entre les mots. La différence entre la condition « mots en isolat » et « liste » tenait uniquement au fait que dans la condition « liste » l'expérimentateur lisait à haute voix au sujet, avant l'expérience, l'ensemble des mots. Dans la troisième condition les mots étaient intégrés dans une histoire.

Cette expérience a permis de constater que les lecteurs en retard ont des difficultés dans les deux premières conditions et qu'ils réussissent mieux la troisième tâche. Cette meilleure réussite dans la tâche de lecture de mots en contexte se retrouve également dans la population des bons lecteurs. Cependant, dans cette population, la différence de résultat entre les trois conditions de lecture est peu importante.

Si, comme semblent l'indiquer les résultats de Perfetti et al. la présence d'un contexte n'a qu'un effet très limité sur les performances des bons lecteurs on peut s'attendre à observer dans cette population, et non chez les lecteurs novices ou en retard, une absence de différence dans la lecture de mots intégrés dans des contextes et cela quelle que soit la nature de ce contexte : congruent ou non congruent par rapport au mot sur lequel sera évalué la performance des sujets. C'est sur cette hypothèse que porte l'expérience de Stanovich (1981). Dans cette expérience on présente aux sujets, des **enfants de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire** (de 9 à 11 ans) et aussi des **adultes**, des phrases non terminées qu'ils doivent lire à haute voix. Le dernier mot, toujours précédé par l'article défini, n'est affiché sur l'écran qu'au moment où le lecteur prononce **the** (l'expérience est en anglais). Le mot qui apparaît alors peut être soit congruent, soit non congruent, par rapport au contexte précédent. Est mesuré le temps de latence de la réponse, c'est-à-dire le délai qui s'écoule entre le moment où le mot est présenté et celui où il est prononcé par le lecteur. Si le contexte joue un rôle de premier plan cet effet devra être fort dans le cas de congruence puisque le lecteur aura pu, en quelque sorte, anticiper sa réponse. Par contre, dans le cas de non congruence, lorsque le mot qui s'affiche n'est pas compatible par rapport au contexte linguistique précédent, le temps d'identification de l'item devra être plus long.

En fait, Stanovich constate un effet significatif du contexte dans la situation de congruence mais cet effet n'augmente pas avec l'âge : au contraire il a même légèrement tendance à diminuer. Ainsi ce sont les lecteurs les moins habiles (d'après l'expérience les plus jeunes) qui semblent profiter au mieux des effets facilitateurs du contexte (p. 243). De plus, lorsqu'il y a incompatibilité entre le dernier mot et le reste de la phrase, on observe une augmentation du temps de réponse chez les enfants, mais pas chez les adultes (p. 243). Ces résultats (14), souligne l'auteur, sont fortement en contradiction avec les hypothèses avancées par Goodman (1976) qui considère que la lecture est un « jeu de devinette ».

Perfetti et Roth (1981) avec des **sujets** plus jeunes (**scolarisés en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire**) qui se différencient, en outre, par leurs performances en lecture (**bons lecteurs et lecteurs médiocres**) obtiennent, dans une tâche similaire, des résultats proches de ceux de Stanovich. Ces auteurs font varier la contrainte contextuelle de telle sorte que dans leur expérience un tiers des items sont fortement prédictibles, un tiers non prédictibles, un tiers anormaux.

Par exemple, l'item cible est **choux** et, dans le contexte non congruent (anormal), il est question d'une femme qui, avant son départ pour une excursion, recherche dans sa bourse son billet d'avion et trouve de l'argent et des « ? ». Dans le contexte non prédictible il s'agit d'un jardin dans lequel sont plantés des « ? », et dans le contexte fortement prédictible on parle de cuisine, de corned beef et de « ? ». Il faudrait à ce propos rappeler que l'expérience est en anglais et que les exemples sont relatifs aux habitudes alimentaires anglo-américaines. Bien entendu la plus ou moins grande prédictibilité des items avait été préalablement testée : de 0 % de prédiction correcte dans le cas de non congruence, à 3 % dans le cas de congruence mais non prédictibilité, à 80 % dans la troisième situation.

Perfetti et Roth observent des différences dues à l'âge des sujets ainsi qu'à leur niveau en lecture à l'intérieur d'une même classe d'âge. Ainsi, dans les groupes des plus âgés, seuls les moins bons lecteurs sont affectés par un contexte non congruent, c'est-à-dire par les incompatibilités sémantiques (dans l'exemple la bourse dans laquelle on trouve des... choux). A l'opposé, dans le groupe des plus jeunes, tous les sujets, quel que soit leur niveau en lecture, éprouvent des difficultés dans la situation de non congruence. Les auteurs en conclut que, dans leur expérience, les lecteurs habiles les plus âgés (qui ont le même âge que les sujets les plus jeunes de l'expérience de Stanovich) pourraient utiliser, pour identifier les mots, des procédures automatiques, ce qui les rendrait moins dépendants du contexte. A l'inverse les plus jeunes, de par le fait qu'ils n'ont pas automatisé leurs procédures d'identification des mots, sont plus dépendants du contexte (pp. 143-154).

C'est sur ces différentes questions que portent également nos propres observations (15) qui ont pour objectif de mettre en relief les types de stratégies d'identification de mots mises en œuvre, préférentiellement, par des enfants « **bons** » et « **mauvais** » lecteurs de même âge (cf. Sprenger-Charolles, 1988 ; Sprenger-Charolles & Khomsi, 1988). Précisons que notre population de mauvais lecteurs comporte 21 enfants ayant 10 ans 1 mois d'âge moyen. Ces sujets ne présentent aucun signe clinique pathologique, et aucune lésion cérébrale décelée à l'examen neurologique. Ils ont un niveau opératoire normal et un QI supérieur ou égal à 85 au moins à une des échelles du WISC-R. Leur niveau en lecture correspond au mieux à celui d'enfants en milieu de première année de l'école élémentaire. Ils sont par ailleurs issus de milieux sociaux excluant les déprivations culturelles majeures et ont été scolarisés en français depuis la classe maternelle.

Pour observer le type de stratégies mises en œuvre — spontanément — par ces sujets il nous fallait trouver une situation de lecture qui induise le moins possible un



recours sélectif à certains modes de traitement. Nous avons en conséquence éliminé la lecture à haute voix, qui peut conduire à privilégier le décodage, tout comme l'utilisation de mots dégradés présentés dans des phrases (entraînant une prédominance des stratégies d'anticipation contextuelle). En outre ne pouvant aborder avec les enfants en difficultés graves d'apprentissage de la lecture la question du rôle du contexte dans l'identification de mots en utilisant des écrits longs, nous avons utilisé une épreuve de lecture de mots en contexte-image (16). Ce choix se justifie par le fait que le « mot » est la plus petite unité de la langue ayant un sens que peuvent « lire », sans échec massif, ces enfants.

Dans cette épreuve il est demandé aux sujets de juger l'adéquation de la *dénomination d'un objet, ou d'un animal, représenté sur une image*. Trois types d'items peuvent se présenter : la dénomination peut être correcte ou erronée, dans le second cas de figure la perturbation est soit graphique soit sémantico-contextuelle. En ce qui concerne les items erronés de la première catégorie (pseudo-logatomes) les perturbations graphiques ont pour origine une modification portant sur une seule lettre (« aupomobile » pour « automobile »), qui n'entraîne jamais la production, si l'item était prononcé oralement, d'un homophone. Dans le cas des perturbations sémantico-contextuelles (pseudo-synonymes) on trouve, à la place de la dénomination exacte de ce qui figure sur l'image, un mot appartenant au même réseau sémantique, mais qui n'entretient pas une relation de synonymie avec l'item-cible (par exemple le mot « limace » sous le dessin d'un escargot).

Les enfants passent l'ensemble de l'épreuve individuellement. On leur présente une à une les cartes sur lesquelles se trouvent la dénomination et l'image. Ils doivent « regarder » les cartes et dire, « sans lire le mot à haute voix », si l'item qui est sous l'image est le « bon mot ». Dans le cas d'une réponse négative une justification est systématiquement demandée. De même, afin de vérifier que les sujets effectuent correctement la tâche, lorsque les réponses positives erronées semblent trop nombreuses, on demande de préciser, après avoir retourné la carte, ce qui était écrit.

Par rapport aux résultats obtenus par Stanovich et Perfetti on peut s'attendre à observer que les mauvais lecteurs, à la différence des bons lecteurs, auront massivement recours pour identifier les mots à des anticipations sémantico-contextuelles. Ils utiliseront le contexte-image pour produire une réponse et ne vérifieront que de façon très globale l'adéquation de cette anticipation. En conséquence on peut prédire qu'ils détecteront les perturbations sémantiques (les pseudo-synonymes) en utilisant des stratégies de reconnaissance globale des mots. Par contre les erreurs graphiques (les pseudo-logatomes) ne devraient pas être décelées par ces sujets, sauf dans les cas où les modifications portent sur des éléments saillants.

De fait nous avons pu observer que les mauvais lecteurs détectent moins bien les pseudo-logatomes (PL) que les pseudo-synonymes (PS) : seulement 37 % de bonnes réponses dans le premier cas et 81 % dans le second ; par contre, les bons lecteurs refusent tous les PL et presque tous les PS. De plus les mauvais lecteurs, toujours à la différence des bons lecteurs, ne justifient correctement leurs réponses que rarement. Dans ce cas encore la différence entre les réponses concernant les PL et celles obtenues pour les PS est importante : alors que plus de 1/3 des mauvais lecteurs justifient correctement tous les refus de PS, seulement 1/10 produisent autant de bonnes réponses que de bonnes justifications pour les PL. Cette faible proportion des justifications correctes du rejet d'un pseudo-logatome va de pair, dans la population des mauvais lecteurs, avec la production d'un nombre élevé de fausses justifications sémantiques (refus d'« aupomobile » motivé par le fait qu'il n'y a pas écrit « voiture ») et de paralexies sémantiques (acceptation de « lampasaire » accompagnée par la justification il y a écrit « lampe »). Ces deux types d'erreur sont quasi-inexistantes dans la population des bons lecteurs.

On peut penser, à partir de ces résultats, que les mauvais lecteurs ont essentiellement recours pour détecter les pseudo-logatomes à des anticipations contextuelles, via l'image, et c'est le résultat de cette anticipation qui est confronté au mot écrit, ce dernier étant refusé, ou accepté, en fonction de sa forme globale ou de la présence de quelques indices graphiques locaux saillants. Par exemple, Nicolas accepte « montage » (mis à la place de « montagne ») en annonçant qu'il connaît ce mot « par cœur ». Cet enfant, tout comme François qui argumente son refus d'« aupomobile » par le fait que le nom « voiture », qu'il a « déjà vu », n'est pas « aussi long que ça », utilise essentiellement une image globale du mot pour vérifier si l'item écrit correspond bien à celui qu'il a anticipé via l'image. La vérification de l'adéquation des anticipations peut également s'effectuer à partir du repérage de quelques indices graphiques prélevés dans les mots écrits. Pratiquement tous les mauvais lecteurs ont recours à cette stratégie. Le plus souvent ce sont les premières lettres des items qui sont utilisées. Par exemple, les PL « bicyclette » et « aupomobile » sont fréquemment refusés parce qu'ils ne commencent pas par /v/ (le /v/ de « voiture » et de « vélo »). A l'inverse, pour « lampasaire » et « tampourin », c'est la présence de /am/ et de /tam/ qui permet à de nombreux mauvais lecteurs de dire qu'il s'agit bien, pour eux, du « bon mot » : en l'occurrence de « lampe », voire même de « lumière », et de « tambour ». Dans d'autres cas, mais plus rarement, les indices graphiques qui servent à justifier un refus, ou une acceptation, sont prélevés en milieu, ou en fin, de mot.

En ce qui concerne les meilleurs résultats des mauvais lecteurs pour les pseudo-synonymes, tant au niveau de leur détection que pour la justification des réponses, l'analyse des réponses de Denis permet d'envisager une explication plausible de cette différence. Ainsi, alors que cet enfant, à propos de l'escargot dénommé « limace » peut, relativement rapidement, effectuer un jugement de non adéquation (« c'est pas bon... c'est pas écrit escargot... c'est limace »), lorsque, dans un second temps, à la fin de l'épreuve, on lui demande de lire ce qui est écrit, en ne montrant que la dénomination, sans l'image, il lui faudra beaucoup de temps pour prononcer /li//mak/. Il n'est possible d'interpréter ce résultat que si on postule que, dans la mémoire des sujets, les représentations lexicales sont organisées en réseaux : l'anticipation, via l'image, du terme « escargot » pourrait permettre d'activer des connaissances lexicales sur cette catégorie d'animaux et, par là, d'accéder au mot « limace ».

Dans l'ensemble on observe donc une grande homogénéité dans les réponses des mauvais lecteurs. Ils ont massivement recours, dans cette épreuve, à des anticipations contextuelles et ne confrontent que de façon très partielle le résultat de cette anticipation au mot qui est effectivement écrit. Dans certains cas, cette vérification est globale. Dans d'autres cas, c'est la présence — ou l'absence — d'indices graphiques saillants qui permet de justifier l'acceptation ou le refus du mot écrit. On retrouve donc, dans cette population des comportements voisins de ceux observés par Harris et Coltheart (1986) chez des enfants de 5 à 8 ans, c'est-à-dire chez des sujets qui n'ont pas encore commencé à apprendre à lire de façon institutionnelle. Ces comportements d'« identification globale » (« sight-vocabulary phase ») et de « discrimination par coup de filet », sont mis en œuvre par l'ensemble des enfants de notre population, sans qu'il soit possible de dessiner de grandes tendances : tous les sujets utilisent en effet, à différents moments, l'une ou l'autre de ces deux types de stratégies de lecture.

Cependant, la plus ou moins grande systématité du recours à des anticipations contextuelles nous a permis de repérer, dans la population des mauvais lecteurs, plusieurs sous-groupes. En effet, lorsque l'on examine les erreurs sémantiques (fausses justifications et paralexies) on s'aperçoit que, si le nombre important d'erreurs de ce type est une des caractéristiques qui différencie, globalement, cette population de celle des bons lecteurs, elles ne se répartissent pas de façon identique

sur l'ensemble du groupe. Ainsi nous avons pu définir dans la population des mauvais lecteurs, à partir de l'épreuve de lecture de mots en contexte-image, deux sous-groupes d'enfants. Les sujets du premier sous-groupe (le plus important numériquement) se caractérisent par une utilisation systématique des anticipations contextuelles entraînant la production de nombreuses fausses justifications et paralexies sémantiques. A l'opposé les sujets du second sous-groupe (4 enfants) ont des résultats similaires **qualitativement, mais non quantitativement**, à ceux des bons lecteurs : ils ne produisent pas d'erreurs s'expliquant par une utilisation rigide des anticipations contextuelles et, s'ils ne détectent que rarement les items comportants des erreurs graphiques, ils s'avèrent capables de justifier correctement tous les refus de pseudo-logatomes (adéquation entre le nombre des bonnes réponses et celui des bonnes justifications).

Le phénomène le plus intéressant à ce niveau est que, lorsque nous avons testé les capacités métalinguistiques de ces sujets, et plus particulièrement leur conscience phonique, nous avons pu constater des différences de résultats importantes (et significatives) entre ces deux sous-groupes de mauvais lecteurs définis a posteriori en fonction des profils de réponse dans l'épreuve de lecture de mots en contexte-image : à savoir, les mauvais lecteurs qui ont le plus systématiquement recours à des anticipations contextuelles dans la première épreuve sont ceux qui obtiennent les moins bons scores aux différentes épreuves métalinguistiques, et plus particulièrement aux tests de segmentation phonémique. Or nous avons vu dans le chapitre précédent que le niveau de conscience phonique des sujets est toujours fortement corrélé à leur niveau en lecture : il apparaîtrait donc, d'après les résultats à notre épreuve de lecture de mots en contexte-image que les sujets qui ont le plus systématiquement recours à des anticipations contextuelles dans cette épreuve seraient les moins bons lecteurs.

### 5.1. Hypothèses explicatives

L'hypothèse d'un « **processus interactif compensatoire** » (cf. Stanovich 1980) peut permettre de rendre compte du constat que les effets facilitateurs du contexte semblent inversement reliés aux compétences des sujets dans l'identification des mots. Ainsi, selon Stanovich, il apparaît que le niveau en lecture n'est pas déterminé par les capacités d'anticipation des sujets. A l'inverse ce seraient plutôt les difficultés d'identification des mots qui entraîneraient un plus grand recours à des anticipations contextuelles : dans le modèle interactif compensatoire l'amplitude des effets du contexte est conçue comme étant une conséquence du — médiocre — niveau en lecture des sujets (Stanovich, 1986, p. 370).

Stanovich (op. cit. p. 377) interprète ce phénomène en référence à la conception modulariste de Fodor (1983) : les modules de traitement de l'information seraient arrangés de telle sorte que lorsque les processus ascendants d'identification des mots sont défaillants le système compenserait cette déficience en prenant appui plus fortement sur les autres sources de connaissances et, en particulier, sur les informations contextuelles (op. cit., p. 369). Les interactions ne se situeraient donc pas au niveau des entrées mais à la sortie des modules, et ce serait uniquement lorsque le résultat de l'identification automatique des mots a échoué que cette identification se ferait par le biais de l'intervention d'informations sémantico-contextuelles.

Cette hypothèse amène Stanovich (1981) et Perfetti (1985) à différencier, à la suite de Posner et Snyder (1975), des processus « **automatiques** » et « **attentionnels** ». Les premiers sont rapides, économiques (par rapport à la charge de traitement demandée) et non sensibles aux effets d'inhibition contextuelle. A l'inverse, les processus attentionnels agissent plus lentement, sont beaucoup plus sensibles aux

effets du contexte et, en particulier, aux effets d'inhibition dans les cas de non congruence entre le contexte et le mot-cible.

Le recours à l'un ou l'autre de ces deux types de processus permet d'expliquer les différences de résultats entre lecteurs plus jeunes et/ou moins habiles et lecteurs confirmés. Les premiers n'ont pas encore totalement automatisé les procédures d'identification des mots si bien qu'ils ont recours, de façon compensatoire, à des processus attentionnels — ce qui peut également expliquer leur « lenteur ». Cette catégorie de lecteurs est donc plus sensible aux effets du contexte que les experts. Mais la mise en œuvre des processus attentionnels implique, par rapport aux processus automatiques, une surcharge de traitement, aussi les lecteurs moins habiles, qui utilisent le contexte pour identifier les mots ont, en conséquence, moins de ressources disponibles pour traiter le contexte à des niveaux plus globaux. A l'inverse, les bons lecteurs, en raison du fait qu'ils ont automatisé leur processus d'identification des mots, pourront orienter leurs ressources cognitives vers d'autres tâches, en l'occurrence les tâches de compréhension.

## 5.2. Contexte et compréhension

Reste à rendre compte des résultats contradictoires obtenus par Goodman (1976), à savoir : ce sont les bons lecteurs qui utilisent plus, et mieux, le contexte lors de la lecture. Selon Stanovich cette contradiction s'expliquerait par le fait que Goodman ne différencie pas ce qui relève des **effets du contexte dans la reconnaissance des mots et dans la compréhension** : les bons lecteurs ayant recours au contexte dans le second cas, et de façon plus performante que les lecteurs médiocres, mais pas dans le premier cas.

Sur ce dernier point on peut citer Perfetti (1985, p. 149) qui constate que le rôle du contexte augmente chez les bons lecteurs, tout comme chez les mauvais, dans des conditions de mots dégradés (avec ratures ou incomplets) intégrés dans des phrases. Le modèle interactif compensatoire permet de rendre compte de ce phénomène. En effet, cette situation ne favorisant pas la mise en place de processus automatiques (l'identification des mots étant gênée par la moins bonne lisibilité du matériel) ce sont les processus attentionnels, plus sensibles au contexte, qui vont prendre le relai (17). A l'inverse, Fodor, citant des résultats de Fisher et Bloom (1980) note que l'effet « close » disparaît lorsque les énoncés sont présentés très rapidement. Dans ce cas les processus attentionnels d'anticipation contextuelle (qui demandent du temps) ne peuvent opérer en raison de la brièveté des délais.

## CONCLUSION

En conclusion on ne peut que souligner l'importance des convergences entre les différents résultats des observations que nous venons de présenter. En effet les travaux portant sur les premières représentations de l'écrit, tout comme ceux sur les rapports entre conscience phonique et apprentissage de la lecture ou sur l'évolution des stratégies d'identification de mots et le rôle joué par le contexte sur ce plan, démontrent l'importance primordiale, pour l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique, de la prise en compte des aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral. Il faut également reconnaître que ces travaux sont assez fondamentalement en contradiction avec les thèses développées par Smith, et aujourd'hui largement vulgarisées en France.

Il faudrait cependant ne pas perdre de vue que les observations que nous venons de présenter sur le comportement des enfants au début de l'apprentissage

de la lecture ne peuvent en aucun cas se traduire immédiatement et directement en programme d'enseignement. En effet, ce n'est pas parce que la compréhension du fonctionnement spécifique de notre système d'écriture joue un rôle déterminant dans l'acquisition du savoir lire que les programmes scolaires doivent se limiter — dans un premier temps — à la prise en compte des aspects formels du langage. L'évolution des représentations que se font les enfants de l'écrit passe également par la fréquentation... d'écrits diversifiés, mais cette fréquentation ne permet pas, à elle seule, le développement du savoir lire.

Toutefois si la finalité de l'enseignement est bien de faciliter les acquisitions on ne peut pas ne pas tenir compte, pour l'apprentissage de la lecture, du fait que les enfants qui ont automatisé les procédures d'identification des mots peuvent consacrer leurs ressources cognitives à d'autres tâches, ce qui est d'une importance capitale en raison des limites de nos systèmes de traitement de l'information et plus particulièrement de la mémoire à court terme. Toutes les activités qui peuvent permettre d'alléger la charge de cette mémoire en favorisant l'automatisation de certains traitements ne sauraient donc être négligées dans un apprentissage conséquent de la lecture.

Liliane SPRENGER-CHAROLLES  
documentaliste à l'INRP, Paris  
chercheur associé  
à l'UA 10.31 CNRS  
Acquisition et pathologie du langage

#### Notes

- (1) Cette revue de littérature présente essentiellement des travaux de recherche à orientation psycho-linguistique. En outre, nous avons privilégié les recherches effectuées à l'étranger dans la mesure où elles sont plus difficilement accessibles aux chercheurs et aux enseignants français.
- (2) Pour des synthèses en français voir DENHIÈRE (1984), SPRENGER-CHAROLLES (1981). Par ailleurs, on peut signaler que les travaux de SMITH et de GOODMAN ont été largement diffusés en France par Jean FOUCAMBERT et Evelyne CHARMEUX.
- (3) Les travaux de BARTLETT sont présentés dans l'ouvrage de FAYOL (1985).
- (4) Pour des synthèses sur les mouvements oculaires voir : LEVY-SCHOEN (1980, 1983), O'REGAN & LEVY-SCHOEN (1987), RAYNER (1983), CARPENTER & JUST (1983), SPRENGER-CHAROLLES (1986).
- (5) Sur la question du rôle du contexte dans la lecture on peut consulter, dans le prolongement des hypothèses de SWINNEY, les travaux de RAYNER et DUFFY (1987), cf. également DUBOIS & SPRENGER-CHAROLLES (1988) et SPRENGER-CHAROLLES (1988).
- (6) A ce sujet certains théoriciens de l'écriture proposent que l'unité de base de l'écrit ne serait pas la lettre mais plutôt le graphème qui peut renvoyer à une ou plusieurs lettres : cf. les travaux du groupe HESO, et de CATACH, qui distinguent pour le français, 130 graphèmes dont 83 représentent plus d'une lettre ; voir également HENDERSON (1985).
- (7) 98,5 % des sujets respectent la linéarité lorsqu'ils écrivent, et 94 % l'orientation spécifique gauche droite.
- (8) Il faudrait ajouter qu'ont été observées dans cette expérience des différences très importantes entre le score des garçons (de 2 % de réussite pour les phonèmes à 40 % pour les syllabes et 41 % pour les mots) et celui des filles (respectivement 5 %, 77 %, 80 %).

- (9) Par contre les scores sont identiques en ce qui concerne les épreuves portant sur la conscience syllabique.
- (10) Mais il existe des corrélations entre conscience phonique et mémoire (cf. JORM et SHARE, 1983 ; SHARE et JORM, 1987 ; LECOCQ, 1989).
- (11) STANOVICH ajoute en plus, étant donnée la spécificité du rôle des différents niveaux de conscience phonique, qu'il pourrait s'agir de capacités modulaires (cf. FODOR, 1983) : « As such they are one of the few types of mechanisms whose failure could generate the pattern of specificity that the concept of dyslexia requires : severe depression in the performance of a specific cognitive task but relatively intact functioning of the central metacomponents of the general intelligence » (1987, p. 516).
- (12) Un certain nombre d'expériences (cf. SHANKWEILER, 1979 et de BYRNE & SHEA, 1979) ont même permis d'observer que la plus ou moins grande sensibilité aux CGP différencie fortement les enfants en fonction de leur niveau en lecture. Par exemple SHANKWEILER demandait à des enfants du deuxième niveau de l'élémentaire, bons et mauvais lecteurs, un rappel (immédiat et différé) de mots dont la moitié étaient proches phoniquement. Si les lecteurs habiles ont, dans ce genre d'épreuve, un score supérieur à celui des autres sujets sur les items qui ne riment pas, par contre leurs performances (et non celles des mauvais lecteurs) sont **négativement affectées par les similarités phoniques**. Ces résultats peuvent s'expliquer par un recodage phonologique auquel les bons lecteurs auraient recours, à la différence des moins habiles. De même BYRNE et SHEA, avec une population de même type que celle de SHANKWEILER (2<sup>e</sup> niveau de l'élémentaire, bons et médiocres lecteurs), trouvent dans une expérience portant sur la reconnaissance de mots proches phoniquement ou sémantiquement, que les lecteurs les moins performants font significativement plus d'erreurs sémantiques.
- (13) Par rapport à l'utilisation des procédures de CGP, il semble nécessaire de différencier plusieurs niveaux, de l'**oralisation effective** (lecture à haute voix), à la production d'une **image acoustique** (interne), en passant par la **subvocalisation** (qui met en branle des mouvements des lèvres et du larynx sans qu'il y ait oralisation). Ces phénomènes peuvent pour certains, et doivent pour d'autres, intervenir dans le processus de lecture. Par exemple même un très bon lecteur peut **subvocaliser** en présence d'un texte difficile. Si cette procédure paraît ne constituer qu'un soutien (une aide secondaire) il ne semble pas qu'il soit possible de dire la même chose à propos de la **production d'une image acoustique interne**. Cette image acoustique pourrait intervenir systématiquement au niveau de la **mémoire à court terme** (qui comporterait un système de stockage des informations visuelles et phonologiques, cf. ATKINSON et SHIFFRIN, 1969 ; BADDELEY et LEWIS, 1981, POTTER, 1983) et **servirait de support pour la compréhension**. Sur ce plan il faudrait tenir compte de fait que l'empan perceptif serait plus important en auditif qu'en visuel : la mémoire auditive a une durée plus longue que celle de l'image (PYNTE, 1983, p. 134). Etant donné le rôle de cette mémoire dans le prétraitement des informations (à l'écrit, mais aussi à l'oral) on ne saurait négliger cet aspect. Et on peut ajouter à ce propos que certaines recherches portant sur les langues logographiques (cf. TZENG & HUNG, 1980) tendent à démontrer que même dans ces langues on trouve des comportements de « rehearsal » au cours de la lecture. L'hypothèse avancée par TZENG & HUNG est que ces comportements faciliteraient la compréhension en permettant, au niveau de la mémoire à court terme et/ou de travail une certaine forme de synthèse des informations (cf. également sur ce point FIJALKOW, 1988).
- (14) MITCHEL et GREEN (1978) aboutissent à des conclusions similaires en utilisant une procédure expérimentale de même type que celle de Stanovich mais en lecture silencieuse : ce sont les sujets qui doivent faire apparaître (sur écran) l'item-test après la présentation de l'article **the**. Ils constatent qu'il n'y a que peu d'effets du contexte dans le processus de lecture, les effets facilitateurs observés s'expliquant par des processus automatiques d'activation lexicale (« prior context facilitates word recognition only through an automatic semantically based spreading activation and the effect is rather small »).
- (15) Cette recherche s'inscrit dans le cadre du contrat de recherche extérieur de l'INSERM sur les « Impossibilités de lecture chez des enfants de 9 ans et plus » (Centre de bio-psycho-pathologie de l'enfant et UA 10.31 du CNRS).
- (16) Le matériel a été élaboré par KHOMSI (1985).
- (17) Ces résultats amènent à reconsidérer certains types de matériels utilisés, en particulier, comme entraînement à la lecture : les **textes à trous**. En effet ces exercices, élaborés à partir de l'idée que la lecture est un jeu de devinette, ne font que renforcer les stratégies qui sont — de fait — celles des lecteurs les moins performants.

## Bibliographie

- ALEGRIA J., MORAIS J. (1979), Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture, *Archives de psychologie*, 1983, 251-270.
- ALEGRIA J., MORAIS J. (1988), Analyse segmentale et acquisition de la lecture, in L. Rieben et C. Perfetti eds.: *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (à paraître).
- ALEGRIA J., MORAIS J., d'ALIMONTE G. (1988), The development of speech segmentation abilities and reading acquisition in a whole word setting (à paraître, cité in Morais et al., 1988).
- ALEGRIA J., PIGNOT E., MORAIS J., (1982), Phonetic analysis, speech and memory codes in beginning readers, *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- ATKINSON R.C., SHIFFRIN R.M. (1968), Human memory, in K.-W. Spence, J.-T. Spence eds.: *The psychology of learning and motivation*, vol. 2, New York: Academic Press.
- BADDELEY A.-D. (1976), *The psychology of memory*, New York: Harper.
- BADDELEY A.-D. (1984), The fractionation of human memory, *Psychol. med.*, 14, 2, 259-264.
- BADDELEY A.-D., LEWIS W.-J. (1981), inner active process in reading: the inner voice, inner ear and inner eye, in A.-M. Lesgold, C.-A. Perfetti eds.: *Interactive processes in reading*, Hillsdale: Erlbaum.
- BARRON R.-W. (1980), Visual and phonological strategies in reading and spelling, in U. Frith ed.: *Cognitive processes in spelling*, London: Academic Press, 195-215.
- BARTLETT F.-C. (1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- de BEAUGRANDE R. (1981), Design criteria for process models of reading, *Reading Research Quarterly*, 2, 261-315.
- BELLEFROID B. de, FERREIRO E. (1979), La segmentation de mots chez l'enfant, *Archives de psychologie*, 180, 1-36.
- BERTELSON P. ed. (1986), The Onset of Literacy, *Cognition*, 24, 1-2, 1-30.
- BISSEX G.-L. (1980), *Gnys at wrk: a child learns to write and read*, Harward University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé: transcription & édition*, Paris: Didier érudition.
- BOURQUIN J. (1979), Problèmes linguistique et psycholinguistique de la lecture et de son apprentissage, *Cahiers du CRELEF*, 9, 43-48.
- BRADLEY L., BRYANT P.E. (1983), Categorizing sounds in learning to read: a causal connection, *Nature*, 301, 419-421.
- BRESSON F. (1985), La lecture et ses difficultés, in R. Chartier ed.: *Pratiques de lecture*, Paris: Rivages, 12-21.
- BRYANT P., BRADLEY L. (1985), *Children's reading problems: psychology and education*, Oxford: Basil Blackwell.
- BRYANT P., GOSWAMI U. (1987), Beyond grapheme-phoneme correspondance, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 439-443.
- BYRNE B. (1987), Is the interactive view premature? *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 444-450.
- BYRNE B., SHEA P. (1979), Semantic and phonemic memory codes in beginning readers, *Memory and Cognition*, 7, 333-338.
- CARPENTER P.-A. & JUST M.-A. (1983): What your eyes do while your mind is reading, in K. Rayner ed.: *Eye movements in reading*, New York: Academic Press, 275-307.
- CATACH N. (1979), Le graphème, *Pratiques*, 25, 21-32.
- CATACH N. (1980), *L'orthographe française*, Paris: Nathan.
- CATACH N. (1981), *Orthographe et lexicographie*, Paris, Nathan.
- COLTHEART M. (1978), Lexical acces in simple reading tasks, in G. Underwood ed.: *Strategies of information processing*, London: Academic Press, 151-216.
- COLTHEART M. (1987), Varieties of developmental dyslexia: a comment on Bryant and Impey, *Cognition*, 27, 97-101.
- COLTHEART M., DAVELAAR E., JONASSON J.-T., BESNER D. (1977), Acces to internal lexicon, in S. Dornic ed., *Attention and Performance VI*, Hillsdale: Erlbaum, 535-555.

- CONRAD R. (1964), Acoustic confusion in immediate memory, *British Journal of Psychology*, 55, 75-84.
- CONTENT A. (1984), L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture, *L'Année psychologique*, 555-572.
- COURRIEU P. (1983), *L'identification des mots au cours de la lecture*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : Université d'Aix-en-Provence.
- CROWDER R. (1982), *The Psychology of reading : an introduction*, New York : Oxford University Press.
- DALEVAAR E., COLTHEART M., BESNER D., JONASSON J. (1978), Phonological recoding and lexical access, *Memory and cognition*, 6, 391-402.
- DENHIÈRE G. (1984), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Lille : Presses Universitaires de Lille.
- van DIJK T.A., KINTSCH W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.
- DOCTOR E. & COLTHEART M. (1980), Phonological recoding in children's reading for meaning, *Memory and Cognition*, 8, 195-209.
- DOWNING J., FIJALKOW J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat.
- DUBOIS D. & SPRENGER-CHAROLLES L. (1988), Perception/interprétation du langage écrit : contexte et identification des mots au cours de la lecture, *Intellectica*, 5, 1, 113-146.
- FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- FELDMAN L.-B., TURVEY M.-T. (1983), Word recognition in Serbo-Croatian is phonologically analytic, *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 9, 288-298.
- FERREIRO E. (1978), *Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite ? Une réponse psychogénétique*, Neuchâtel : IRDP, (traduction de What is written in a written sentence ? A developmental answer, *Journal of Education*, vol. 160, 4).
- FERREIRO E. (1987), Processus d'acquisition de la langue écrite dans le système scolaire, *Dossiers de l'éducation*, 11-12, 15-29.
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. et al. (1982), *Análisis de las perturbaciones en el proceso escomar de aprendizaje de la lectura y escritura*, Mexico : Direction general del education especial (5 fascicules).
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. et al. (1988), *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique (traduction corrigée et adaptée par E. Ferreiro de l'ouvrage publié en 1982). Introduction de J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn et D. Ginet.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico : Siglo XXI.
- FIJALKOW J. (1986), Mauvais lecteur. Pourquoi ? Paris, PUF, 1986.
- FIJALKOW J. (1988), La subvocalisation en question, *Bulletin d'audiophonologie*, IV, 4-5, 417-432.
- FILLMORE C.-J. (1982), Monitoring the reading process, in *The linguistic society of Korea ed. : linguistic in the morning calm*, Seoul : Hanshing publishing co, 329-348.
- FISHER I., BLOOM P. (1980), Rapid processing of the meaning of sentences, *Memory and Cognition*, 8, 3, 216-225.
- FODOR J.-A. (1983), *The modularity of mind : An assey on faculty psychology*, Massachusetts. Institute of Technology (Traduction française : *La modularité de l'esprit, essai sur la psychologie des facultés*, Editions de Minuit, 1986).
- FOX B., ROUTH D.-K. (1983), Reading disability, phonemic analysis and disphonetic spelling, *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 1, 28-32.
- FRANÇOIS F. (1978), *Elements de linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*, Paris : Baillière.
- FRANÇOIS F. (1980), *La linguistique*, Paris : PUF.
- FRITH U. (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia, in K.-E. Patterson et al. ed. : *Surface dyslexia*, 32, London : Eilbaum.
- FUNNEL E. (1983), Phonological processes in reading : new evidence from acquired dyslexia, *British Journal of Psychology*, 74, 159-180.
- GATHERCOLE S.-E., BADDELEY A.-D. (1987), The processes underlying segmental analysis, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 462-464.



- GAULMYN M.M. de, Les apprentissages de la langue écrite (à paraître).
- GOMBERT J.-E. (1988), La conscience du langage à l'âge préscolaire : note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 83, 65-81.
- GOODMAN K.-S. (1976), Reading : a psycholinguistic guessing game, in H. Singer, R.-B. Ruddell eds. : *Theoretical models and process of reading*, Newark : International Reading Association.
- HARRIS M., COLTHEART M. (1986), *Language processing in children and adults : an introduction*, London : Routledge and Kegan.
- HECAEN H., LANTERI-LAURA G. (1983), *Les fonctions du cerveau*, Paris : Masson.
- HENDERSON L. (1985), On the use of the term « grapheme », *Language and Cognitive Processes*, 1, 135-148.
- HOGABOAM T.-W., PERFETTI C.-A. (1975), Lexical ambiguity and sentence comprehension, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 265-274.
- HOLENDER D. (1988), Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation de mots écrits, *Cahiers du département des Langues et des Sciences du Langage (DLSL)*, Université de Lausanne, 6, 31-84.
- JAFFRE J.-P. (1985), Compétence orthographique et système d'écriture, *Pratique*, 46, 1985, 77-104.
- JAFFRE J.-P. (1988), Lecture et production graphique chez les jeunes enfants, *Langue française*, 80, 1988, 20-32.
- JORM A.-F. (1983), Specific reading retardation and working memory : a review, *British Journal of Psychology*, 7, 311-342.
- JORM A.-F., SHARE D.-L., MacLEAN R., MATTHEWS R.-C. (1986), Cognitive factors at school entry predictive of specific reading retardation and general reading backwardness : a research note, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 45-54.
- JUST M.-A., CARPENTER P.-A. (1980), A theory of reading, from eye fixations to comprehension, *Psychological Review*, 87, 329-354.
- KHOMSI A. (1985), Stratégies métalinguistiques et traitement du mot écrit, in *Actes du 2<sup>e</sup> colloque international de didactique et pédagogie du français langue maternelle*, 1983, Paris : INRP.
- LECOCQ P. (1989), A propos de la dyslexie développementale, in M. Fayol, J. Monteil ed. : *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (à paraître).
- LEONG C.-K. (1986), The role of language awareness in reading proficiency, in G.-Th. Pavlidis & D.-F. Fisher eds. : *Dyslexia, its neuropsychology and treatment*, Chichester : John Wiley, 131-148.
- LEROY-BOUSSION A. (1975), Une habileté auditivo-phonologique nécessaire pour apprendre à lire : la fusion syllabique. Nouvelle étude génétique entre 5 et 8 ans, *Enfance*, 2, 165-190.
- LEROY-BOUSSION A., MARTINEZ F. (1972), Un ré-requis auditivo-phonétique pour l'apprentissage du langage écrit : l'analyse syllabique, *Enfance*, 8, 111-130.
- LEVY-SCHOEN A. (1980), La flexibilité des saccades et des fixations au cours de la lecture, *L'Année psychologique*, fasc. 1, 121-136.
- LEVY-SCHOEN A. (1983), Mesurer les mouvements des yeux : pourquoi faire ? *Travail humain*, 46, 1, 3-9.
- LIBERMAN I.-Y. (1973), Segmentation of the spoken word and reading acquisition, *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- LIBERMAN I.-Y., SHANKWEILER D. (1979), *Speech, the alphabet and teaching to read*, in L. Resnick, P. Weaver eds. : *Theory and practice of early reading*, Hillsdale : Erlbaum, 109-132.
- LIBERMAN I.-Y., SHANKWEILER D., FISHER W.-F., CARTER B. (1974), Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of Experimental Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG I. (1982), *Linguistic awareness as related to dyslexia*, in Y. Zotterman ed. : *Dyslexia neuronal, cognitive and linguistics aspects*, New York : Pergamon, 141-153.
- LUNDBERG I. (1987), Are letters necessary for the development of phonetic awareness ? *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 472-475.
- LUNDBERG I., FROST J., PETTERSON O.-P., (1988), Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children (à paraître, cité par Lundberg, 1987).
- LUNDBERG I., OLOFSSON A., WALL S. (1980), Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarden, *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

- Mc. CONKIE G.-W. (1983), Eye movements and perception during reading, in K. Rayner ed. : *Eye movements in reading*, New York : Academic Press, 65-96.
- MAKIKI K. (1976), Reading disabilities and the writing system, in J. Merritt ed. : *New horizon in reading*, Newark : International Reading Association.
- MANN V.-A. (1987), Phonological awareness and alphabetic literacy, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 476-481.
- MANN V.-A., LIBERMAN I.-Y. (1984), Phonological awareness and verbal short term memory : can they presage early reading problems ? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- MANN V.-A., LIBERMAN I.-Y., SHANKWEILER D. (1980), Children's memory for sentences and word strings in relation to reading abilities, *Memory and Cognition*, 8, 329-335.
- MARTINET A. (1967), *Eléments de linguistique générale*, Paris : Colin.
- MARTINET A. et al. (1983), *Vers l'écrit avec l'audio*, Paris : Hachette.
- MASSERON C. (1986), Elle est en 6<sup>e</sup> et elle ne sait pas lire : évaluation d'une lecture à haute voix, *Pratiques*, 52, 29-44.
- MITCHELL D.-C. (1982), *The process of reading : a cognitive analysis of fluent learning and learning to read*, Chichester : Wiley.
- MITCHELL D.C., GREEN D.-W. (1978), The effects of context and content on immediate processing in reading, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 30, 609-636.
- MORAIS J., ALEGRIA J., CONTENT A. (1987), The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 415-443.
- MORAIS J., ALEGRIA J., CONTENT A. (1987), Segmental awareness : Respectable, useful and almost always necessary, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 530-556.
- MORAIS J., BERTELSON P., CARY L., ALEGRIA J. (1986), Litteracy training and speech segmentation, *Cognition*, 24, 45-64.
- MORAIS J., CARY L., ALEGRIA J., BERTELSON P. (1979), Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*, 7, 323-331.
- MORRISON F.-J., MANIS F.-R. (1982), Cognitive processes and reading disability : a critique and proposal, in C.-J. Brainerd, M. Pressly eds. : *Verbal processes in children, progress in cognitive development research*, Berlin : Springer-Verlag, 59-91.
- MORTON J. (1979), Word Recognition, in J. Morton, J.-C. Marshall eds., *Psycholinguistics Series (2), Structures and Processes*, London : Paul Elek, 109-156.
- MORTON J. (1980) : The logogen model and orthographic structure, in U. Frith ed. : *Cognitive process in spelling*, London : Academic Press, 117-133.
- NOIZET G. (1980), *De la perception à la compréhension du langage*, Paris : PUF.
- NOIZET G. ed. (1981), Processus fondamentaux en œuvre dans la lecture et la compréhension du langage écrit, *Psychologie française* (numéro spécial), 2, 26.
- NOIZET G. (1982), La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire, *Revue française de pédagogie*, 58, 7-29.
- ORASANU J. ed. (1986), *Reading comprehension from research to practice*, Hillsdale : Erlbaum.
- O'REGAN K., LEVY-SCHOEN A. eds. (1987) : *Eye movements, from physiology to cognition*, Amsterdam : Elsevier Science Publishers B.V. North Holland.
- PERFETTI C.-A. (1981), Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, *Bulletin de psychologie*, 35, 571-585.
- PERFETTI C.-A. (1985), *Reading ability*, New York : Oxford University Press.
- PERFETTI C.-A., GOLDMAN S.-R., HOGABOAM T.-W. (1979), Reading skill and the identification of words in discourse context, *Memory and Cognition*, 7, 273-282.
- PERFETTI C.-A., LESGOLD A.-M. (1977), Discourse comprehension and sources of individual differences, in M. Just, D. Carpenter eds. : *Cognitive process in comprehension*, Hillsdale : Erlbaum, 141-184.
- PERFETTI C.-A., ROTH S.-F. (1981), Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill, in A.-M. Lesgold, C.-A. Perfetti eds. : *Interactive processes in reading*, Hillsdale : Erlbaum, 269-297.
- POSNER M.-I., SNYDER C.-R. (1975), Attention and cognitive control, in R. Solso ed. : *Information processing and cognition*, The Loyola symposium, Hillsdale : Erlbaum.
- POTTER M.-C. (1983), Representational buffers : the eye-mind hypothesis in picture perception, reading and visual search, in K. Rayner ed. : *Eye movements in reading, perceptual and language processes*, New York : Academic Press, 413-437.

- PYNTE J. (1983), *Lire... Identifier, comprendre*, Lille : Presses Universitaires de Lille.
- RAYNER K. (1983), The perceptual span and eye movement control during reading, in K. Rayner ed. : *Eye movements in reading, perceptual and language processes*, New York : Academic Press.
- RAYNER K., DUFFY S.-A. (1987), Eye movements and lexical ambiguity, in K. O'Regan, A. Levy-Schoen eds. : *Eye movements from physiology to Cognition*, Amsterdam : Elsevier Science Publishers B.V. North-Holland, 521-529.
- READ C. (1971), Pre-school children's knowledge of english phonology, *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- READ C. (1978), Children's awareness of language with emphasis on sound systems, in A. Sinclair, R.-J. Jarvella, J.-M. Levelt eds. : *The child's conception of language*, Berlin : Springer-Verlag, 65-82.
- READ C. (1983), Orthography, in Marthlew ed. : *The psychology of written language*, Wiley, 143-162.
- READ C. (1987), Another interactive view, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 500-503.
- READ C., ZHANG Y., NIE H., DING B. (1986), the ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading, *Cognition*, 24, 31-44.
- ROSSI J.-P. (1985), *Les mécanismes de lecture*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- ROZIN P., PORITSKY S., SOTSKY P. (1971), American children with reading problems can easily learn to read english represented by chinese characters, *Science*, 171, 1264-1267.
- SCHANK R.-C. (1982), *Reading and understanding : Teaching from the perspective of artificial intelligence*, Hillsdale : Erlbaum.
- SEGUI J. (1988), L'accès au lexique : données expérimentales et modèles, in : *La parole et son traitement automatique*, Paris : Masson (à paraître).
- SEGUI J. (1988), Modularité et automaticité dans le traitement du langage, in P. Perruchet ed. : *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles : Mardaga (à paraître).
- SEYMOUR P.-H.-K. (1987) How might phonemic segmentation help reading development ? *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 504-508.
- SHANKWEILER D. et al. (1979), The speech code and learning to read, *Journal of Experimental Psychology : human learning and memory*, 5, 531-545.
- SHANKWEILER D., CRAIN S. (1986), Language mechanisms and reading disorder: a modular approach, *Cognition*, 24, 1-2, 139-168.
- SHARE D.-L., JORM A.-F. (1987), Segmental analysis : co-requisite to reading, vital for self teaching, requiring phonological memory, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 509-513.
- SMITH F. (1980), *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris : Retz, (traduction partielle de *Psycholinguistics and reading*, New York : H.R.W.).
- SPIRO R.-C., BRUCE B.-C., BREWER W.-F. eds. (1980), *Theoretical issues in reading comprehension : Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*, Hillsdale : Erlbaum.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1982), Quand lire c'est comprendre, *Pratiques*, 35, 3-25 et 117-121.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1986), La perception visuelle au cours de la lecture ou : peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter ? *Pratiques*, 52, 112-127.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1988), Traitement des ambiguïtés lexicales au cours de la lecture, in C. Fuchs ed., *L'Ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*, Caen : Centre de Publication de l'Université de Caen, 305-309.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1988), L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : contribution, Thèse de doctorat, Université de Paris V, 1988, 452 p.
- SPRENGER-CHAROLLES L., KHOMSI A. (1988), Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents, *Langue française*, 80, 63-82.
- STANOVICH K.-E. (1980), Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, *Reading Research Quarterly*, 16, 1980, 32-71.
- STANOVICH K.-E. (1981), Attentional and automatic context effects in reading, in A.-M. Lesgold, C.-A. Perfetti eds. : *Interactive process in reading*, Hillsdale : Erlbaum, 241-267.
- STANOVICH K.-E. (1986), Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, XXI, 4, 360-406.
- STANOVICH K.-E. (1987), Perspectives on segmental analysis and alphabetic literacy, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 514-519.

- STANOVICH K.-E., WEST R.-F. (1981), The effects of sentence context on word recognition: tests of a two process theory, *Journal of Experimental Psychology*, 7, 3, 658-672.
- SWINNEY D.-A. (1979): Lexical access during sentence comprehension: reconsideration of context effects, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659.
- TORREY J.-W. (1979), Reading that comes naturally: the early reader, in T.-G. Walter & G.-E. MacKinnon eds.: *Reading research: advance in theory and practice*, vol. 1, New York: Academic Press.
- TUMMER W.-E., BOWEY J.-A. (1984), Metalinguistic awareness and reading acquisition, in W.-E. Tummer, C. Pratt, M.-L. Herriman eds.: *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*, Berlin: Springer-Verlag, 145-168.
- TZENG O., HUNG D. (1980), Reading in a non alphabetic writing system, in J.-F. Kavanagh, R.-L. Venezky eds.: *Orthography, reading and dyslexia*, Baltimore: University Press, 211-226.
- VELLUTINO F.-R. (1979), *Dyslexia*, Cambridge: MIT Press.
- VELLUTINO F.-R., SCANLON D.-M. (1982), Verbal processing in poor and normal reading, in C.-J. Brainerd, M. Pressly eds.: *Verbal processes in children, progress in cognitive development research*, Berlin: Springer-Verlag, 189-263.

---



---

**NOTES CRITIQUES**


---



---

**Débat autour d'un livre****Vers une pédagogie du contrat ?**

*Quelles sont les lignes de force dans la transformation du système éducatif et l'évolution des mentalités au cours de ces vingt dernières années ? Le terme de contrat s'inscrit à la fois dans un changement profond des représentations et des pratiques et dans l'histoire des idées. Un ouvrage sur ce thème est donc essentiel pour une meilleure compréhension de la réalité pédagogique d'aujourd'hui. Voilà pourquoi nous avons demandé un double point de vue sur cet ouvrage de fond : celui de Daniel Hameline, professeur de philosophie de l'éducation à l'Université de Genève, et Eric Plaisance, professeur de sociologie de l'éducation à l'Université Paris V.*

**BURGUIERE (Evelyne), CHAMBON (André), CHAUVEAU (Gérard) et al. — Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation. — Paris : Ed. L'Harmattan-INRP, 1987. — 164 p., (Coll. CRESAS, n° 6).**

**Le point de vue de Daniel HAMELINE**

Fondé en 1969, le Cresas est tenu, à juste titre, pour l'un des ateliers les plus productifs de la recherche pédagogique en France. Ce n'est pas le lieu ici d'en écrire l'histoire, et je n'en ai pas la compétence. Puis-je cependant me risquer à prédire que la publication de ce petit livre sera considérée comme une importante étape d'un parcours intellectuel instructif ? L'ouvrage réalisé en collaboration avec le groupe d'études sociologiques de l'INRP me semble en effet exemplaire de ce que j'appellerai volontiers un **nouvel esprit pédagogique**, si l'on peut, sans trop de ridicule, se permettre ce démarquage d'un titre célèbre.

Trois « partis-pris » font, à mes yeux, l'intérêt durable de cet ouvrage, même si certaines des analyses qu'il présente sont perfectibles, voire discutables.

Le premier parti pris est l'intention **archéologique**. D'où est-ce que ça nous vient de parler comme nous parlons ? La question n'est pas de simple curiosité subsidiaire. Les auteurs la posent comme préalable. Et ils ont cent fois raison. Car causer « contrat » en éducation est à la mode. Naïvement contemplatif de l'actuel, leur ouvrage n'aurait été qu'une songerie pédagogique de plus, habillée des mots du jour, qui, demain, seront démodés.

L'intention « archéologique » déjoue la paresse de l'esprit et récusé précisément la notion trop fataliste de « mode » : pas question de parler de « contrat pédagogique » ou de « pédagogie du contrat » sans interroger, fût-ce sommairement, l'histoire, pour tenter de comprendre l'**émergence**, dans le discours pédagogique, d'une telle manière de parler. Ainsi saisie, une notion, même une fois démodée, échappera à l'effet de mode.

Et les hypothèses sont, à tout coup, intéressantes parce que les auteurs se refusent à les réduire. S'ils décèlent un héritage « civique » du contrat social, ils analysent tout autant, en son ambivalence qui chagrine tant les dogmatiques, la redistribution contemporaine des formes et des figures de l'interaction humaine. Ils s'interrogent sur les enjeux et les illusions du partenariat. Sur le défilé de tous les **co-quelque chose** où il est possible d'identifier au passage le mutualisme traditionnel, l'efficacité moderniste industrielle, la convivialité post-moderne. Ils voient se tramer, à travers la notion elle-même et la « vogue » des notions voisines (objectifs, projet, etc.) quelque compromis utile entre des logiques dont on pourrait passer de beaux jours à démontrer les contradictions et à dénoncer les périls.

Ainsi les éducateurs « dans la course » parlent « spontanément » de **contrat** : qu'ils en explorent un peu les fondations multiples et contradictoires. Et, sachant un peu mieux de quoi ils causent, ils ont quelque chance de comprendre un peu mieux d'où ils viennent et où ça les conduit. Voilà qui est bien salubre.

Le second parti pris des auteurs est, en instaurant de la pensée, de rompre la complicité fatale entre ceux qui « idéalisent » et « idéologisent » l'éducation et ceux qui, en retour, se complaisent à « démystifier » les idées des autres sans assurer les moyens de leur propre démystification.

Sous l'influence heureuse des travaux de Boltanski et Thévenot, dont **les Économies de la grandeur** (1987) me semblent un événement épistémologique majeur de ces dernières années dans les sciences humaines, les auteurs (du Cresas) posent qu'il n'est pas de pensée sans une **topique**. Penser l'éducation, c'est, sans ambage, annoncer et, par le fait même, « exposer » ses **topoi**, ses « lieux communs ». Pas de pensée sans qu'il soit fait d'abord état des **convictions** fondatrices et des **conventions** instrumentales, voire, tout simplement, lexicales. C'est par ce double énoncé, où se repère la tension propre à toute élaboration conceptuelle, qu'une interlocution crédible peut s'établir entre les auteurs et les lecteurs, entre des formateurs et ceux qui viennent prendre ou recevoir la formation.

Mais peut-être ce parti pris **topologiste** est-il lui-même l'une des composantes de la conviction « contractualiste », si le « contrat » est précisément défini, par convention, comme l'art et la manière de mettre les « lieux communs » à effective disposition commune.

Le troisième parti pris des auteurs corrobore les deux autres : archéologie, topologie, pragmatisme. J'allais écrire **praxéologie**. Je ne mettrai pas non plus **pragmatologie** : le mot, qui me permettrait l'assonance des trois termes, ajouterait par trop au pédantisme de mon propos, déjà bien considérable. **Praxis** et **pragma** ont bien évidemment à voir avec l'action. Et toute pédagogie du contrat vise à instaurer de l'action, à en fixer les échéances et à la « négocier », entre-temps, avec les parties non contractantes qui sont, dans l'affaire, de beaucoup les plus nombreuses et souvent les plus déterminantes. **Praxis** a peut-être ici trop de solennité presque métaphysicienne. **Pragma**, plus ombrageux dans la modestie, évoque d'abord l'action comme **tâche**.

Or les auteurs le montrent bien, la notion de « contrat », dans la pédagogie, n'est jamais séparable d'une conception, d'une perception, d'une distribution, d'une évaluation de **tâches**. « Faire tenir les rapports sociaux dans l'éducation par la tâche » (p. 136) : tel serait l'un des « lieux communs » de la pédagogie par les objectifs, de la pédagogie par projet et de la pédagogie du contrat.

Mais dire ces chercheurs **pragmatiques**, c'est peut-être aussi les désigner comme des gens sans trop d'états d'âme, comme le veut le sens trivial du terme. Certes, ils ne traitent pas par préterition la question « qu'est-ce qu'on veut faire ? ». Mais ils pensent que la poser risque de donner carrière au pathos latent, et si souvent oiseux, propre au discours sur les fins quand il s'étend dans l'objurgation sénile ou juvénile. « Qu'est-ce qu'on peut faire ? » : serait-ce une question de la maturité ? Car à cette question, la réponse n'est pas : « rien », quand la fonction même attribuée au « contrat » est justement d'ériger une réciprocité où des acteurs trouvent leurs marques et prennent leur mesure.

C'est donc d'abord pour ses « partis pris » « épistémologiques que **Contrats et éducation** semble devoir figurer parmi les ouvrages recommandables. Mais faut-il préciser que ces « partis pris » confèrent aux questions comme aux réponses péda-

**gogiques** un heureux surcroît de pertinence ? Tout est loin, cependant, d'être conclu. Je ferai, à ce propos, deux remarques pour contribuer un peu au débat.

Tout d'abord, p. 19, l'une des auteur(e)s, qui me semble avoir grandement raison de ne pas amalgamer les genres et les discours, me paraît cependant disqualifier un peu vite la notion de **contrat pédagogique** par laquelle, en 1974, Janine Filloux tentait d'éclairer la relation entre enseignant et enseigné. Loin de se limiter à une « statique » de cette relation, l'approche psychanalytique de J. Filloux reconstitue une « dynamique ». Mais banals en leurs manifestations, les jeux de l'influence mutuelle n'en sont pas pour autant avouables. Ils se déroulent, en quelque sorte, hors-pacte et pourtant les voici qui « hantent » le pacte, indissociable déclaration de guerre et d'amour.

Sans doute est-ce la notion de **contrat** qui, dans le titre du livre de Janine Filloux, se trouve sollicitée. Pourtant, dès lors que s'établit une norme des conduites, et sa tacite (oh combien !) reconduction, la rencontre aveuglée des désirs déclare, engage et teste : est-ce là métaphore ? Par définition, les spécialistes de l'inconsscient ne peuvent parler que de ce qu'ils ne connaissent pas. Reste à invoquer l'inévitable anthropomorphisme. Mais c'est faire surgir la question redoutable : quelle est, en l'occurrence, la **morphé de l'anthropos** ?

Ma seconde remarque est une réserve : l'interprétation des différentes logiques à l'œuvre dans le mouvement des Ecoles nouvelles me laisse parfois perplexe. Ainsi les propos d'Octave Gréard, cités p. 98, mettent effectivement en scène en l'enseignant public le magistrat passant avec l'élève un contrat « civique » dont l'équité réside en son impersonnalité même à l'abri de la menace physique comme du chantage affectif, l'autonomie des personnes a tout à gagner à l'indifférence. Alain le redira.

En réalité, le modèle « familialiste » des « maisons » de l'Ecole des Roches, avec son importante composante « relationnelle », se trouve largement présent dans les consignes données en France aux écoles normales, tant de garçons que de filles, à la fin du siècle. Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, les débats autour du **self-government** à l'occasion de la circulaire sur la suppression de la surveillance (1884) montrent la constance de l'appel aux sentiments, à l'attachement, à la « douceur du lien ».

Par ailleurs, il faut relever trois paradoxes des écoles nouvelles qui appellent un surcroît de précaution dans le maniement, à leur égard, des catégories si prometteuses de Boltanski et Thévenot. Le premier paradoxe rapproche une fois encore écoles nouvelles et écoles normales. Se constituer en milieu « domestique » idéal est posé, dans l'un et l'autre cas comme l'une des conditions d'un « contrat » « vraiment éducatif ». Or la chose n'est possible que par substitution et concurrence : il y a de l'anti-famille dans cette nouvelle famille, plus « modèle » que l'autre, si l'on peut dire.

Comme l'un(e) des auteur(e)s le relève, p. 59, c'est un contrat différent qui est passé, dont le propos familialiste ne serait que la métaphore. Mais, p. 99, on attend du « modèle » familial qu'il fournisse une interprétation vraisemblable, sinon « vraie », de l'intention éducative de Demolins quand il fonde l'Ecole des Roches. Métaphore ou pas métaphore ? C'est la difficulté bien connue de la notion même de **modèle**.

Ajoutons que cette intention de Demolins me semble par trop simplifiée quand, pour l'opposer au modèle « républicain » de l'école laïque selon Gréard, on la qualifie par un projet réactionnaire de restauration d'un ordre familial « naturel » : « Demolins se réfère clairement aux principes de l'Ancien Régime », écrit-on, p. 100.

La pensée de Demolins est, en réalité, autrement paradoxale. Car Demolins, c'est tout autant le long plaidoyer **particulariste** pour le **self-help**, la critique très vive du

protectionnisme dont les familles traditionnelles entourent leurs rejetons dans les régimes **communautaristes**.

L'Etat-providence bureaucratique des socialismes français ou allemand est, au yeux de Demolins, le prolongement même de l'Ancien Régime. Or, selon lui, la **supériorité des Anglo-saxons** tient pour une grande part, comme il aura tenté de le montrer en 1898, à l'excellence de leur contrat éducatif : apprendre aux enfants à ne pas s'attacher, à encourir le risque d'entreprendre et à ne pas compter sur d'autre « protecteur » que soi-même.

Assigner l'autonomie des particuliers comme valeur de référence pour quelque contrat social que ce soit, c'est assumer un troisième paradoxe : l'**industrie industrielle** des « entrepreneurs » est appelée à intégrer l'industrie industrielle de leurs entreprises, mais, tout autant à s'y désintégrer. Les auteurs ont une conscience aiguë du caractère singulier de ce **contrat éducatif** où se rencontrent l'ombrageuse « obligation » de promouvoir l'autonomie individuelle et l'inévitable « nécessité » de planifier les initiatives dès lors qu'elles peuvent se retourner contre la volonté commune d'entreprendre, de réaliser et d'« optimiser » des effets.

Ils ont raison de citer, sur ce point, l'étonnant Joseph Wilbois, qui fut dix ans professeur à l'Ecole des Roches avant d'être l'un des premiers Français à tenter de penser les rapports de l'éducation et du **management**. Mais les passages que l'on donne de son ouvrage et le commentaire que l'on en tire (p. 106-108) risquent de forcer l'écart entre ses objectifs d'efficacité managériale et ce qui demeurerait l'esprit commun de l'Education nouvelle : la communauté domestique. En réalité, aussi bien Claparède que Ferrière, que Dottrens, pour ne citer que les Genevois, sont hantés par l'idée de **rendement scolaire**. **Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation** demeure, emprunté à Carleton Washburne, l'un de leurs adages fréquemment répétés. Mais déjà la forme même que prend cet énoncé fameux manifeste que, pour ces pédagogues, un compromis est possible où une hiérarchie, malgré tout, se dégage entre les principes.

Quelle fut leur illusion ? Les auteurs, trop conscients des pièges entre lesquels notre propre pratique contemporaine cherche son langage, ne s'instaurent pas en juges de ces prédécesseurs et de leurs « idéologies ». Mais ils contribuent à montrer avec acuité l'entrecroisement des **logiques** à l'œuvre dans la société éducative moderne. La notion de **contrat** prend alors un singulier relief : on comprend que, « topos » où viennent aboutir ou transiter des logiques que tout devrait éloigner, elle puisse à la fois désigner l'insaisissable dont le pédagogue ne peut que rêver, et offrir un concept utile à qui se propose d'agir. Faire d'un lieu commun à la fois irritant et séduisant, un instrument pour la pensée, n'est pas un mince mérite. En tout cas, l'exemple est à suivre.

Daniel HAMELINE  
Université de Genève

### **Le point de vue d'Eric PLAISANCE**

Publié dans la très intéressante collection du Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), éditée depuis 1983 en collaboration entre l'INRP et l'Harmattan, ce dernier numéro de 1987 est issu des travaux d'un groupe de réflexion de l'INRP sur la place qu'occupe actuellement la notion de contrat en éducation. Le volume témoigne de la diversité des approches adoptées par les auteurs, les uns visant à cerner la notion de « pédagogie du contrat » dans sa genèse et dans son usage ; les autres traitant de la question plus générale du contrat en éducation, en dépassant les problèmes de transmission des connaissances pour



s'interroger sur les liens sociaux au sein des établissements scolaires ou entre ceux-ci et les instances locales ; d'autres enfin voulant analyser les éventuels effets de contrats didactiques entre enseignants, élèves et parents (ici, avec l'exemple du savoir-lire). Dans de telles conditions, les méthodes utilisées ne peuvent être, à leur tour, que profondément différentes, bien qu'elles soient parfois combinées entre elles au sein de la même recherche. Relevons tout d'abord le repérage historique de la notion de contrat, soit pour des périodes relativement anciennes, avec utilisation de textes philosophiques, politiques ou pédagogiques, soit pour des périodes récentes (en tout cas, après la seconde guerre mondiale), grâce à l'analyse documentaire mais aussi grâce à des interviews de personnalités ayant joué un rôle important dans telle ou telle expérience. Dans d'autres cas, c'est l'utilisation d'enquêtes qui est privilégiée : enquêtes sur des établissements pratiquant explicitement une pédagogie du contrat (par exemple des lycées professionnels) ou sur des établissements ayant mis en place des Projets d'Action Educative (PAE dans les collèges) ; ou encore sur des politiques contractuelles locales, expérimentées à partir des années 80 dans le champ éducatif. Quant aux chercheurs qui envisagent les contrats didactiques, ils ont évidemment recours à des observations sur des cas individuels d'enfants, à des interviews de parents ou d'enseignants mais ils font aussi état de leurs interventions pédagogiques auprès des apprentis lecteurs et de l'appréciation des résultats obtenus.

Ce qui domine toutefois l'ensemble de ces approches — et ce qui en fait la valeur — c'est le refus, parfois tout à fait explicitement formulé, du « cela va de soi ». En effet, on ne trouve pas dans ce recueil, comme cela est souvent le cas dans les compte rendus d'expériences pédagogiques, aussi intéressantes soient-elles, une acceptation simpliste et naïve de l'option adoptée. Si certains chercheurs manifestent clairement qu'ils sont personnellement engagés dans des expériences contractuelles et qu'ils partagent des objectifs de transformation des pratiques avec des enseignants « sur le terrain », ils n'en demeurent pas moins préoccupés par la nécessité de comprendre l'éventuelle nouveauté de ces approches à la fois dans le contexte scolaire et dans le contexte socio-politique. Le contrat en éducation n'est pas retenu comme une évidence. Il donne lieu, au contraire, à des interrogations de fond qui gouvernent l'ensemble du volume : « A quel moment, par qui et comment cette idée de contrat avait-elle pu surgir dans les nouvelles catégories explicatives du fonctionnement et des finalités scolaires ? » (Evelyne Burguière). Il suscite même une mise en doute plus radicale sur la pertinence de son usage : s'agit-il d'un contrat entre partenaires égaux, alors que la dissymétrie élèves-enseignants dans le cadre scolaire est une donnée de fait, ou d'une manière acceptable aujourd'hui de présenter les relations de travail et de penser les relations sociales au sein des établissements scolaires, et ceci sous le signe de l'efficacité ? Certains auteurs n'hésitent pas à dire qu'il s'agirait plutôt de « quasi-contrat » et que, dans les projets d'établissements ou de zone, on utilise en fait la notion comme « outil de négociation et de mise en cohérence des objectifs locaux et des moyens » (Jean-Louis Derouet).

Les contributions sur la genèse de la notion sont exemplaires de ce questionnement, car elles mettent bien en évidence la complexité, voire les ambiguïtés de la notion. L'analyse de ses racines philosophiques, juridiques et politiques semble effectivement montrer que les pédagogues ont en quelque sorte « importé » la notion dans le champ éducatif. Mais deux sens différents sont en réalité à l'œuvre : le contrat d'association, dans une tradition marquée par Rousseau et traduite aujourd'hui sous le terme de « communauté scolaire » ; le contrat mutuel, qui renvoie essentiellement au modèle des liens familiaux. En définitive, la notion trop globale de contrat cède la place à une multiplicité possible de contrats et à différents types de relations (Jacqueline Gautherin). Dans une perspective proche, l'évolution récente des établissements de second degré donne lieu à une interprétation sociologique, inspirée par les travaux de Luc Boltanski, qui distingue plusieurs « logiques » : une

logique civique, manifestée dans les idéaux de la III<sup>e</sup> République ; une logique domestique ou familiale ; une logique industrielle qui régle les relations sociales par la visée d'une tâche à réaliser (Jean-Louis Derouet).

Toutefois, l'apparition de la notion de contrat dans les textes officiels de l'Education Nationale est chose récente. Elle ne remonte qu'à la date de 1984 : la circulaire de rentrée pour les lycées se réfère aux expérimentations de contrôle continu menées dans les lycées professionnels depuis 1972. Il s'agit ici de clarifier les objectifs de formation afin qu'ils soient partagés à la fois par les enseignants, les élèves (qui doivent pouvoir contrôler eux-mêmes leurs acquisitions) et les milieux professionnels. A première vue, une telle option semble assimilable à la pédagogie par objectifs. Elle en dérive sans doute mais elle constitue en réalité une autre phase, qui n'est plus behavioriste mais interactionniste, où les partenaires sont conçus comme s'engageant réciproquement dans des actions de formation. L'investigation sociologique montre aussi que de telles évolutions ne se limitent pas à la seule sphère scolaire et à une sorte de filiation pédagogique sui generis mais qu'elles sont au contraire en étroites relations avec des conjonctures extra-scolaires où les maîtres-mots seraient « rationalisation, autonomie, responsabilisation » (Evelyne Burguière). Et il n'est pas indifférent de constater que la pédagogie du contrat s'est constituée à la charnière entre système éducatif et production, d'une part, formation d'adultes, d'autre part. De ce point de vue, les actions de formation d'adultes menées dès 1957 en Lorraine peuvent être considérées comme les expériences pionnières qui seront ensuite l'objet de transfert dans le système éducatif (réforme de l'Ecole des Mines de Nancy ; formation d'ouvriers qualifiés dans le bassin ferrifère de Lorraine).

Nous avons privilégié ces tentatives pour retracer avec précision les importations et les transferts de notions et de pratiques dans le système éducatif. Les auteurs concernés ne prétendent pas pour autant en être quitte avec la notion de contrat et ils en appellent eux-mêmes à des explorations complémentaires. Mais, en leur état présent, ces analyses nous semblent suffisamment stimulantes et neuves pour contribuer au décryptage et à l'explicitation des notions en usage dans le système éducatif, voire à une salutaire démythification des modes pédagogiques.

Eric PLAISANCE  
Université Paris V

**AVALOS (Béatrice) (Ed.). — Teaching children of the poor : an ethnographic study in Latin America. — Ottawa : International development research center, 1986. — 175 p. (Postal address : P.O. Box 8500 Ottawa, Ontario, Canada). — Tr. Fr. : L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique latine. (Même éditeur, 193 p.).**

Cet ouvrage traite de l'enseignement aux pauvres (cadres, styles d'enseignement, relation enseignants/enseignés, contexte sociologique et économique) dans quatre pays d'Amérique latine : Bolivie, Chili, Colombie, Venezuela. Les auteurs se réclament de la méthode ethnographique.

L'étude qui sert de point de départ à ce livre est une série d'observations d'écoles rurales et urbaines effectuées à divers moments de l'année scolaire ; un certain nombre d'entretiens illustrent les mécanismes de l'échec qui se concrétise par une proportion importante de redoublements et d'abandons au cours des premières années de la scolarité.

Les auteurs mettent en relation les styles pédagogiques, les attitudes des élèves et des familles face à l'apprentissage et l'effet, positif ou non, des représentations réciproques des différents acteurs, sur l'insertion scolaire.

Pour chaque pays ils présentent un aspect spécifique — les styles d'enseignement en Colombie, les écoles et l'enseignement au Venezuela, les enseignants en Bolivie. Le chapitre sur le Chili est consacré plus particulièrement à l'échec scolaire :

**Ni l'école, ni les enseignants, ni les parents ne prennent la responsabilité de l'échec. C'est souvent l'enfant qui est blâmé pour son insuccès... (p. 117).**

Les auteurs prennent une distance certaine par rapport à cette affirmation et donnent leur définition de l'échec.

**Le processus par lequel l'enfant cesse de répondre aux exigences scolaires d'apprentissage et de comportement pour être éventuellement puni par le système (...). Nous avons admis qu'à l'intérieur de l'école, en particulier dans les rapports d'enseignement il existe des situations (...) permettant de découvrir pourquoi on étiquette les élèves comme réussissant ou échouant. Nous avons également supposé que de telles classifications se rattachent à des interprétations sous-jacentes, que les intervenants sociaux et scolaires prêtent à « l'échec scolaire » et, que les enfants démunis n'échouent pas seulement parce qu'ils sont pauvres (p. 117).**

Dans ce chapitre, ils démontrent les mécanismes de l'échec qu'ils appellent « le système de l'échec » dans lequel ils font entrer les interprétations par les enseignants des attitudes des élèves et de leurs parents (par une technique de mots-clés contenus dans les entretiens), des pratiques scolaires (la dictée) ou — anti — pédagogiques (étiquetage).

En fait, les pratiques pédagogiques stigmatisées comme produisant l'échec, l'auto-dévalorisation des élèves et des familles, sont des pratiques conservatrices, voire archaïques. Dans le chapitre consacré aux recommandations, les auteurs mettent beaucoup plus en avant « le bon maître » (la señora Rosa) qu'une bonne pédagogie. La señora Rosa n'innove pas, elle explique mieux, traite comme des personnes ses élèves et leurs familles. Elle se contente de faire, comme une bonne grand-mère, ce que les autres (au Chili en particulier) exécutent de manière systématique.

Il faut rappeler qu'il s'agit là de quatre pays en voie de développement, et que les conditions matérielles de l'éducation sont déplorables : effectifs considérables, locaux et matériels souvent inadaptés : classes sans fenêtres, sièges en nombre insuffisant. Les éducateurs dont la formation a souvent été sommaire sont soumis à une bureaucratie exigeante et tâtillonne ainsi qu'à un contrôle municipal (au Chili). Tous les enseignants interviewés au cours de la recherche se plaignent de leur statut peu valorisé et de leurs rémunérations très basses (en Argentine, pour survivre, les enseignants doivent exercer deux métiers).

On lira avec intérêt l'analyse de styles d'enseignement souvent familiers aux lecteurs français qui pourraient souhaiter un *bref aperçu historique de leur implantation* en Amérique latine et des théories pédagogiques auxquelles les auteurs se réfèrent pour les juger.

En ce qui concerne leurs conclusions sur le rôle prépondérant de l'enseignant dans la construction de l'échec scolaire, on peut regretter qu'elles ne soient pas accompagnées d'une évaluation de leur approche et relativisées par une mise en perspective intégrant les données dans le contexte général des pays considérés.

Mettre l'accent sur l'importance des pratiques des enseignants, justifiées et renforcées par leurs idéologies, sans chercher à les articuler (autrement que dans un

schéma) à leur formation, aux pressions et aux contraintes auxquelles ils sont soumis, à leurs conditions de travail, aux difficultés d'existence de leurs élèves, revient à leur conférer une responsabilité excessive.

Certes, il est souhaitable qu'ils soient mieux formés, plus lucides, qu'ils innover mais comment prôner des transformations sans prendre en compte les obstacles qu'ils rencontrent ?

Que quelques-uns parviennent à les surmonter, partiellement ne les supprime pas pour autant et ne prouve pas la mauvaise foi des autres.

Dans des pays où la situation économique est préoccupante, où les régimes politiques sont fondés sur l'arbitraire et la violence, le volontarisme ne peut suffire.

Entre l'illusion pédagogique et le déterminisme le plus sombre il reste à généraliser les pratiques préconisées par Paolo Freire pour la pédagogie des opprimés et à analyser des formes d'actions concertées de lutte contre les inégalités sociales et culturelles où l'école, soutenue par des initiatives locales ou nationales, contribuerait à l'élévation générale du niveau d'instruction de la population.

A ces critiques de fonds, il faut ajouter deux critiques sur la forme ; la version française est parfois assez éloignée de la version anglaise : certains passages traduits littéralement sont illisibles (pp. 13, 14 par exemple) à d'autres moments, dans le texte français ont été rajoutés des membres de phrase qui ne figurent pas dans le texte anglais (p. 117 par exemple).

Les auteurs déclarent avoir utilisé une méthode ethnographique qu'ils présentent au premier chapitre or, on n'en trouve aucune trace dans l'exposé des recherches sur les quatre terrains ; l'aspect ethnographique est réduit à quelques entretiens et des observations participantes.

Malgré ces remarques de détail, on ne peut que conseiller la lecture de cet ouvrage qui apporte de nombreuses et riches informations sur des systèmes scolaires mal connus. Le livre se lit comme un reportage vivant et critique, lorsqu'on le referme, le petit Carlos — souffre-douleur de sa maîtresse et de ses camarades — et la chaleureuse señora Rosa, restent dans nos mémoires. Les auteurs ne tombent pas dans le misérabilisme, ils évoquent « les difficultés » des élèves, de leurs familles et de leurs maîtres, à nous de lire entre les lignes la détresse et la misère des enfants à Bogota, des enseignants à Santiago du Chili, sans parler de celle des indiens de Bolivie.

Michelle PROUX  
et Edith WAYSAND

**DUMAZEDIER (Joffre).** — *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988.* — Paris : Méridiens, Klincksieck, 1988. — 247 p (annexes méthodologiques et tables : 312 p.).

Dans cet ouvrage, Joffre Dumaziedier élargit et systématise sa recherche sur les rapports entre temps de loisirs et temps contraints 1 et sur l'émergence de processus éducatifs généralement occultés 2.

En effet, Joffre Dumaziedier a constamment allié, comme l'atteste l'un des textes joint en annexe, recherches sociologiques sur l'émergence des loisirs et réflexions socio-pédagogiques sur les différents modes de formation, imposés ou volontaires, à tous les âges de la vie.

**Résumons d'abord la démarche sociologique globale** qui fonde l'unité du questionnement socio-pédagogique de l'école, de la formation permanente et de l'animation socio-culturelle.

La réduction du temps de travail est imposante sur la longue durée : l'ouvrier industriel urbain sur un peu plus d'un siècle a vu son année de travail passer de 4 000 à 1 600 heures et ce mouvement n'a pas été interrompu par la « crise économique récente » puisqu'entre 1975 et 1985 le temps de travail professionnel et para-professionnel est passé en France de 28 h 07' à 24 h 44' hebdomadaires (p. 28).

Ce temps libéré du travail, mais produit par lui, est certes constitué de temps contraints (familiaux) ou engagés (religieux, socio-politiques), mais aussi de façon prépondérante de temps de loisirs affectés en proportion variable au délassement, au divertissement, au développement.

1. Citons :

**Vers une civilisation du loisir**, Paris, Seuil, 1962.

**Sociologie empirique du loisir**, Paris, Seuil, 1974.

**Société éducative et pouvoir culturel**, Paris, Seuil, 1976.

2. Dumazedier, J. : « Aspects sociologiques de l'éducation permanente : une révolution culturelle oubliée ». Paris, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1975, p. 249-263.

« La société éducative et ses incertitudes. » Paris, *Education Permanente*, n° 44, octobre 1978, p. 4-14.

« Vers une socio-pédagogie de l'auto-formation. » Sèvres, *Les Amis de Sèvres*, n° 97, vol. 1, janvier 1980, p. 5-24.

« Français analphabètes ou illettrés. » Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, octobre-décembre 1984, p. 13-20.

« Un échec caché : Les pratiques culturelles du temps libre » Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, octobre-décembre 1986, p. 57-60.

« *Education Permanente* : L'autoformation. Paris, n° 78-79, juin 1985, 210 p.

**Au sein de ce temps libre s'opère une révolution culturelle silencieuse, cachée, qui « change peu à peu les modes de vie tout entiers d'une société, mentalités et structures. »** (p. 212). Au cœur de cette révolution culturelle qui concerne tous les âges de la vie, qui inter-agit avec le travail, mais aussi avec les institutions familiales, scolaires, politiques, religieuses, on « **trouve une valorisation temporaire d'une individualité plus libérée. Elle accumule toutes ses forces ipsatives dans une autonomie interstitielle où vivre pour vivre est la finalité première à travers une errance qui n'est pas forcément une anomie. Une éthique de l'expression plus libre de soi y remplace une éthique de l'intégration répressive. Une libération éphémère de la pensée mythique de temps anciens et une actualisation provisoire du monde de l'enfance se produit entre deux moments de participation ou d'engagement institutionnel.** » (p. 51).

Cette définition du contenu de la révolution culturelle comme changement du rapport à soi-même, aux autres, à la nature (p. 68-70) justifie le choix de la périodisation : **1968-1988** dès lors que les événements de 1968 peuvent être lus comme l'expression d'une inadaptation majeure entre un système social contraignant et des aspirations individuelles et collectives, nées du temps libre, à vivre autrement.

L'étude de cette révolution culturelle du temps libre mobilise des résultats d'enquêtes nationales et internationales, de sondages d'opinion, dont l'auteur souligne à plusieurs reprises les limites mais aussi la nécessité si l'on veut distinguer les « **mots** » du romancier, de l'essayiste, du philosophe social, des « **choses** », cernées

empiriquement, par le sociologue. L'approche socio-historique et empirique du loisir est ainsi privilégiée pour combattre les approches sociologiques « utopiennes » ou celles guidées par une idéologie normative du « devoir-être ». Contre ceux qui hypostasent les changements culturels en ignorant le poids des déterminants sociaux et ceux qui les minorent au nom de ces mêmes déterminants Joffre Dumazedier entraîne ainsi le lecteur dans sa recherche d'une **dialectique des temps sociaux**. On ne peut comprendre les évolutions sociales globales et les rapports aux grandes institutions sociales si l'on n'étudie pas l'influence des valeurs nées du loisir sur les temps sociaux contraints ou engagés. L'aspiration à « **vivre pour vivre** » majoritairement présente mais inégalement partagée selon l'âge, le sexe, la classe sociale, est plus ou moins prise en compte au sein de la famille, de l'école, du travail, sous l'appellation partielle de « **révolution du temps choisi** ».

Ces définitions et cette posture méthodologique conduisent Joffre Dumazedier à étudier la dynamique sociale, historique, de la conquête du temps libre (chap. I), à poser l'étendue et les limites des changements liés à l'extension du temps libre (chap. II) et à en cerner les effets dans le champ du travail scolaire (chap. III), dans la sphère du travail et de l'emploi (chap. IV), au sein des pratiques et enjeux du III<sup>e</sup> âge (chap. V) et dans le champ socio-politique et de l'animation socio-culturelle (chap. VI). Une conclusion intitulée « réflexions finales » systématise le résultat de ces analyses générales et sectorielles pour la définition d'une conceptualisation et d'un cadre de référence théorique adéquats. Ce faisant Joffre Dumazedier se réfère principalement à Alexis de Tocqueville, George Gurvitch, Georges Simmel et, sur le plan philosophique, à Frédéric Nietzsche.

**Les conséquences socio-pédagogiques de cette analyse sont nombreuses, stimulantes, questionnantes.**

A propos de l'école et du travail scolaire Joffre Dumazedier souligne quelques faits méconnus ou minorés par les sociologues de l'éducation et, secondairement, par les ministres réformateurs de droite et de gauche.

Les « **échecs et abandons scolaires** » ne sont que rarement analysés du point de vue des jeunes eux-mêmes et la sociologie de l'éducation fait l'impasse sur les rapports des enfants et adolescents à l'institution scolaire. Handicapés ou réfractaires ? La question est pertinente si on considère que la « **Joie à l'école** » chère à G. Snyders ne concernerait que 7 à 8 % d'élèves et que la majorité des élèves quittant le système scolaire le font non par nécessité mais par « **un choix de valeurs différentes de celles de l'école et même de la famille** » (p. 76).

Par ailleurs l'échec scolaire caché ne réside-t-il pas, indépendamment des inégalités persistantes inter-classes sociales, dans la déperdition « **d'une connaissance scolaire si vite transformée, pour la majorité en ignorance post-scolaire ? Que reste-t-il d'elle après l'école, même dans les milieux « privilégiés** » (p. 79) ».

Qu'attendre par ailleurs du temps de travail scolaire confronté aux 1 000 heures/années d'écoute de la télévision si l'on s'en tient, comme le font la majorité des enseignants, à la thèse de la concurrence déloyale de cette « **école parallèle** » ?

Que dire enfin des objectifs gouvernementaux visant à transformer 75 % de réfractaires aux disciplines scolaires en 75 % de bacheliers alors même que les besoins de l'économie contredisent ce but (Rapport du Haut Comité Education Economie) et que les références « exemplaires » empruntées au Japon « idéal » s'avèrent obsolètes si l'on suit les travaux des sociologues japonais et, plus encore, les orientations que prend cette société en matière de temps libre ?

Confrontée aux valeurs vécues du temps libre, l'école, encombrée par ses programmes encyclopédistes et ses apprentissages formels, intellectualistes, ne

prend pas en compte, sauf pour les nier ou les dévaloriser, les apprentissages réalisés en dehors d'elle. Ces arguments ne plaident pas pour une déscolarisation (I. Illitch) mais pour la redéfinition d'autres missions : assurer des apprentissages de base, stimuler les curiosités, préparer à l'auto-formation à tous les âges de la vie. Ceci implique de prendre en compte sérieusement certaines questions : « **Qu'est-ce que les jeunes apprennent dans leurs temps de loisir si mal préparés soient-ils à cette auto-formation par rapport à ce qu'ils apprennent dans le temps du travail scolaire** » (p. 87) et de penser une coexistence entre temps libres et temps contraints, entre hétéro et auto-formation.

Cette analyse vaut aussi pour la **formation permanente** et Joffre Dumazedier souligne à ce propos que les demandes de formation ne sauraient être toutes rabattues, référées, interprétées, dans la seule sphère du travail. Stagification et professionnalisation ignorent et minorent là encore la dialectique des temps sociaux. L'existence de pratiques d'auto-formation dans le travail et hors travail devrait être mise en rapport avec l'hétéro-formation professionnelle exigée par les organisations industrielles, commerciales et administratives.

L'**animation sociale et culturelle**, analysée dans ses rapports au temps libre est conçue par Joffre Dumazedier comme lieu et instance d'un contrôle social régulateur et libérateur. Régulateur dès lors qu'il s'agit de contrôler, encadrer l'ennui que peut engendrer l'« **oisiveté** », l'« **errance** », libérateur dès lors que les modes d'encadrement prennent en compte les principales valeurs issues du temps libre (l'animateur n'est ni un père, ni un prêtre, ni un prof !). En soulignant cette ambivalence, cette approche de l'animation sociale et culturelle exclut et dialectise les interprétations exclusives par les théories étatiques, triomphantes (Ion, Miège, Roux), désabusées (G. Saez), ou dynamiques (renouveau du politique : G. Poujol).

De cette exploration rapide des apports socio-pédagogiques de Joffre Dumazedier retenons une leçon-clef : penser séparément hétéro et autoformation, temps contraints et temps libres, conduit au ressentiment pédagogique, à l'aveuglement sociologique et à l'illusion politique.

Cette lecture que l'on a voulu jusqu'ici compréhensive, proche dans sa formulation même des termes de l'auteur, peut être suivie de considérations critiques.

Si l'on sait gré à l'auteur d'avoir constamment opposé, au nom d'une démarche sociologique historico-empirique, les idéologies du « **devoir-être** » et les « **utopies** » unidimensionnelles, il convient de ne pas oublier que sa problématique, comme toute problématique, privilégie certains faits sociaux au détriment d'autres. Ici l'analyse repose sur un postulat : le temps libre peut et devrait être un temps d'auto-développement des individus. Cet usage possible du temps libre n'est-il pas surestimé ?

Distinguer les « **mots** » et les « **choses** » est une ligne de conduite fondamentale dans l'observation sociologique de Joffre Dumazedier. Les preuves avancées ont toutefois la fragilité propre aux analyses secondaires de sondages nationaux et internationaux. En outre la volonté de donner la parole aux acteurs eux-mêmes conduit parfois l'auteur à valoriser, sans analyse critique suffisante, certains témoignages. Citons à titre d'exemple les usages modérés de drogues douces interprétés pour certains sujets comme esthétisation de certaines activités du temps libre.

La critique positive et négative des sociologies « **classiques** » du travail, de l'éducation, de la famille, de la religion ou de la politique et des « **nouvelles sociologies contestataires** », de l'« **éphémère** », de la vie « **dyonisiaque** » etc., menée du point de vue de la dialectique des temps sociaux, peut paraître trop hâtive. Et pourquoi si peu de place accordée au dialogue avec les historiens et les économistes ?

Si l'on reconnaît avec Joffre Dumazedier que la tradition sociologique a plus exploré l'analyse des déterminants sociaux structurels que l'étude des marges de manœuvre actantielles, (libératrices et créatrices) fallait-il inviter à une relecture des textes de F. Nietzsche pour problématiser une sociologie des temps sociaux valorisant l'expression de soi à tous les âges de la vie ? L'allégorie finale du chameau, du lion, de l'enfant empruntée à Zarathoustra esquisse une analyse théorique à construire.

Ne boudons pas pour autant notre plaisir de lecteur ! Joffre Dumazedier bouscule, questionne, articule, des faits et phénomènes, des modes de raisonnement, que les postulats et les cloisonnements disciplinaires habituels minorent ou ignorent. Ce faisant il incite chacun, sociologue, pédagogue, politique ou simple citoyen à questionner ses choix et ses représentations du processus éducatif et de la dynamique sociale vécus.

Jacques HÉDOUX

**FERREIRO (Emilia), GOMEZ PALACIO (M.) et col. — Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils ?** Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. — Lyon : CRDP, 1988. — XXII-409 p.

C'est décidément de l'Amérique et de la psycholinguistique que nous vient le renouveau dans le domaine de la lecture-écriture. Le public francophone n'a pas encore eu le temps de digérer les modèles de l'acte de lire élaborés en Amérique du Nord par Smith et Goodman que déjà nous arrive, mais d'Amérique du Sud maintenant, un autre modèle, relatif cette fois à l'acquisition de la lecture-écriture. Le premier modèle concernait la phase d'état, le second concerne le processus, les deux sont le fruit de recherches psycholinguistiques.

Des travaux de Ferreiro le public francophone connaissait ses interventions remarquées au colloque Beullac (ministère de l'Éducation, 1979) et quelques articles difficiles à se procurer. Un numéro spécial de revue (Dossiers de l'Éducation, 1986-1987) s'inscrivant dans cette perspective était également disponible. L'ouvrage dont nous rendons compte ici, et qui est la traduction d'un ouvrage paru en espagnol en 1982 au Mexique, répond donc aux attentes de beaucoup. C'est le fruit d'un remarquable travail effectué par une équipe universitaire de Lyon. Comme un bonheur ne vient jamais seul signalons également un important chapitre écrit par le même auteur dans un ouvrage qui vient également de paraître (Sinclair, 1988).

**Lire-écrire à l'école** est un ouvrage scientifique, c'est-à-dire dont les idées sont rigoureusement établies au contact de faits minutieusement analysés. Plus précisément, le livre présente une recherche empirique effectuée tout au long d'une année scolaire sur un millier d'enfants. Il s'inscrit vigoureusement dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire (localement c'est le caractère massif du redoublement du CP qui est visé). La recherche s'effectue au CP et exclusivement en milieu défavorisé, puisque c'est à ce niveau et dans cette population que les problèmes de lecture-écriture se posent avec le plus d'acuité.

A quatre reprises dans l'année, les enfants se voient proposer individuellement un ensemble de tâches liées à l'écriture et à la lecture (les auteurs préfèrent parler de « production » et d'« interprétation »). Ces tâches, conformément à la tradition piagétienne dont procède Ferreiro, ne sont pas des tâches scolaires et ne demandent non plus ni matériel coûteux, ni traitement statistique sophistiqué. Leur richesse ne se révèle qu'à la finesse qui préside à l'analyse des résultats. Les quatre tâches principales se présentent ainsi :



— Une situation d'écriture productive consistant à demander à l'enfant d'écrire des mots et une phrase déterminés. Que l'enfant « sache » ou non écrire au sens conventionnel du terme est sans intérêt, l'important est d'obtenir qu'il réponde à sa façon à la demande qui lui est faite.

— Une situation d'interprétation de textes accompagnés d'images. La question est alors de savoir comment l'enfant utilise les informations graphiques et iconiques redondantes qui lui sont proposées, « comment s'obtient la signification ».

— Une situation d'interprétation des parties d'une phrase. Il s'agit ici de voir, mot après mot, comment les enfants mettent en rapport le message écrit qu'ils ont sous les yeux avec le message oral correspondant qui leur a été lu.

— La situation d'interprétation des parties du prénom enfin amène l'enfant à indiquer ce que représentent pour lui les fractions de son propre prénom que l'expérimentateur lui montre tour à tour en cachant le reste du mot.

Les données ainsi recueillies sont alors, tâche par tâche, soumises par les auteurs à une minutieuse analyse génétique dont nous retiendrons deux caractéristiques. En premier lieu l'adoption d'une attitude explicative et non pas normative : ce qui importe c'est de saisir ce qui, dans la réponse de l'enfant, informe sur ses représentations et non pas le fait qu'elle soit juste ou fautive. En psychologie génétique toutes les réponses sont justes. La seconde caractéristique de cette analyse c'est, partant du postulat d'une psychogénèse, son effort pour découvrir celle-ci : l'acquisition de la langue écrite est ici considérée comme un processus qui, tout comme le développement de l'intelligence selon Piaget, passe par un certain nombre d'étapes qui se succèdent suivant un ordre nécessaire que les chercheurs s'efforcent de mettre à jour. Il est clair que cette façon de poser le problème de l'acquisition de la langue écrite renouvelle du tout au tout l'image que l'on peut avoir de cet apprentissage. Suivant la conception empiriste régnante celui-ci ne pouvait apparaître que comme l'effet exclusif de l'enseignement. Avec les travaux de Ferreiro la perspective s'inverse et, pour la première fois sans doute, il est possible de distinguer l'enfant jusqu'ici caché dans l'ombre du pédagogue.

Comment rendre compte alors de la richesse des conclusions auxquelles conduit ce renversement épistémologique des perspectives ? Les auteurs, tâche par tâche, identifient les réponses des enfants et les regroupent en catégories et en niveaux correspondant aux conceptions successives que se font les enfants de la langue écrite. Pour nous en tenir à la tâche principale, l'écriture productive, l'analyse de celle-ci fait apparaître quatre niveaux de développement insoupçonnables jusqu'ici. Le premier niveau, pré-syllabique, rassemble les enfants qui n'ont pas encore compris que la langue écrite et la langue parlée entretiennent des relations terme à terme. Mais, une fois compris ce principe fondamental, il reste à l'enfant à découvrir **comment** se fait cette articulation de l'oral avec l'écrit. Au niveau syllabique il va tenter de représenter chaque syllabe par une lettre. Plus tard, il procèdera de manière syllabico-alphabétique, pour en venir enfin à l'hypothèse alphabétique. Chemin faisant, les auteurs, tout en nous montrant clairement ce que sont les méfaits du déchiffrement, nous démontrent tout aussi clairement que « le principal obstacle que cette population doit franchir pendant sa première année scolaire est la construction d'un schème général de correspondance sonore ». En fait, de tâche en tâche, la démonstration consiste à voir, en adoptant des angles de vue différents, les solutions successives qu'échafaude l'enfant pour résoudre le formidable défi psycholinguistique que constitue pour lui la compréhension de ce qu'est la langue écrite.

Nous disposons donc avec cet ouvrage d'une contribution capitale à l'identification des difficultés psycholinguistiques que rencontrent les enfants de milieu défavorisé pour s'approprier la langue écrite. Quel parti le lecteur francophone peut-il en tirer ?

Pour le chercheur il ouvre une voie passionnante. Produites au Mexique, avec des enfants hispanophones, dans quelle mesure ces conclusions demeurent-elles valables dans d'autres contextes national, linguistique et pédagogique ? Des répliques s'imposent, en particulier en France où la préscolarité est considérable et le rapport graphies-phonies beaucoup plus diversifié. Ferreiro, dans son introduction, appelle de ses vœux de telles recherches comparatives, qui font d'ailleurs partie de ses projets personnels (communication à Rome, novembre 1988). Ces répliques nous paraissent d'autant plus nécessaires que les essais effectués jusqu'ici tant à Lyon qu'à Toulouse n'ont pas fourni exactement les résultats escomptés. Dans ces recherches comparatives il nous paraît également capital de voir dans quelle mesure les résultats obtenus dépendent des modalités pédagogiques et, plus largement, des conditions ergonomiques dans lesquelles se déroule l'apprentissage. On ne peut enfin perdre de vue que le problème des mauvais lecteurs ne saurait se réduire à un problème psycholinguistique, que le retard relatif des enfants de milieu défavorisé n'est évidemment pas leur seul problème vis-à-vis de l'écrit en particulier et de l'école en général. D'autres aspects, plus techniques, mériteraient sans doute des investigations complémentaires : stabilité des réponses des enfants, difficultés de catégoriser certaines d'entre elles et problème de l'accord inter-juges, vérification sous forme plus expérimentale des conclusions tirées de l'interprétation des réponses, intérêt d'un modèle génétique plus diversifié... autant de pistes qui s'offrent à la recherche.

Pour le formateur, l'ouvrage de Ferreiro et al. fournit une mine d'activités. Que l'on pense au bénéfice que pourrait retirer la formation initiale ou continue du fait de faire passer à quelques enfants telle ou telle tâche de Ferreiro et d'analyser ensuite collectivement les réponses recueillies.

Pour l'enseignant enfin, le livre de Ferreiro offre la possibilité de voir quotidiennement avec d'autres yeux les productions des enfants, de mieux percevoir ce qui dans leurs réponses témoigne de leurs efforts et de leurs progrès, même si ceux-ci ne leur permettent pas encore d'atteindre le niveau terminal.

La lecture de ce livre ne peut se faire que lentement, patiemment ? Néanmoins chacune de ses parties peut être lue pour elle-même, indépendamment des autres, et la tâche du lecteur en est facilitée d'autant. Quelque effort que sa lecture demande, celui-ci se justifie car en ce domaine c'est, indiscutablement, un des rares ouvrages dont on peut dire qu'après l'avoir lu on n'est plus tout à fait le même.

Jacques FIJALKOW

**MEHAN (Hugh), HERTWECK (Alma) et MEIHLS (J. Lee).** — *Handicapping the Handicapped.* — Stanford, CA : Stanford California Press, 1986. — 193 p., biblio, index, 23 cm.

Cet ouvrage (qui a pour sous-titre : « La prise de décision dans les carrières scolaires des élèves ») a été écrit à partir d'une enquête menée en 1978 par Hugh Mehan et son équipe. Quand H. Mehan commence son étude dans une petite ville de la côte Ouest des Etats-Unis, la loi fédérale qui prévoit l'éducation pour tous les élèves ayant des difficultés scolaires vient d'être promulguée. Son but est de mieux intégrer l'ensemble des élèves dans la vie américaine. Elle doit assurer l'éducation publique gratuite de 3 à 21 ans, et prévoit une aide financière fédérale. Chaque école recevra des fonds supplémentaires pour tout enfant placé dans des programmes d'éducation spéciale, jusqu'à un maximum de 12 % de l'effectif global des élèves.

Six principes sont au cœur de la loi : aucun enfant rejeté, une évaluation non discriminatoire, des programmes d'éducation individualisés, un environnement moins restrictif, une procédure juste, et la participation des parents.

La procédure de placement (**referral**) et les directives très précises contenues dans la loi sont scrupuleusement démocratiques. Elles assurent qu'une quantité d'informations, vérifiées à plusieurs reprises, seront disponibles à ceux qui prendront la décision de **referral**, qui sera réexaminée chaque année. Les parents ont des possibilités de recours, ils ont accès à toutes les informations disponibles sur leur enfant, sans restriction. Les raisons pour lesquelles les enfants sont placés dans des programmes spéciaux sont extrêmement variées : résultats scolaires insuffisants, mauvaise conduite, handicap physique, problèmes de comportement, etc.

La procédure est en principe la suivante :

1) Un enseignant repère un enfant en difficulté.

2) Une équipe d'évaluation de l'école, composée de l'enseignant de la classe, du principal de l'école, d'un enseignant d'une classe spéciale, et d'un psychologue du district scolaire, se réunit et décide ou non d'envoyer le cas à l'étape suivante. Mais quelquefois, l'équipe a trop de travail, ne se réunit pas, et les cas ne sont pas traités. Alors les enfants restent dans leur classe normale.

3) Le cas est soumis à un psychologue qui fera passer des tests à l'enfant. Les parents doivent en être avertis. S'ils refusent, la procédure est abandonnée, ce qui arrive souvent note Mehan. Il y a aussi des tests éducatifs, des visites dans la classe et chez les parents, des discussions avec les enseignants.

4) La décision finale de placement est prononcée par le « Comité de placement » du district, qui comprend les parents, l'infirmière de l'école, l'administrateur pour l'éducation spéciale, le psychologue qui a suivi le cas, l'enseignant de la classe d'où vient l'élève, et l'enseignant qui recevra l'enfant dans un programme d'éducation spéciale. Si le Comité décide du placement, il dispose d'un grand nombre de possibilités.

Les recherches présentées ici, conduites dans une perspective ethnographique, se proposent de mettre à jour « les pratiques qui opèrent, dans les écoles, le classement des élèves ».

Afin d'interroger la pertinence et le rôle joué par le concept de « handicap scolaire », trois sortes de décisions scolaires vont être examinées : celles qui sont prises à l'intérieur même de la salle de classe, celles prises au cours des tests et celles prises au cours des réunions d'orientation.

H. Mehan reprend d'abord l'examen des rapports entre la société et l'école, et fait le point des principales théories existantes sur la formation des inégalités. Il interroge à nouveau le rôle de l'école dans la construction de ces inégalités sociales : habituellement, les caractéristiques des individus — le sexe, la classe sociale d'origine, la race, etc. — sont mises en relation avec leur vie future, sur la base de données quantitatives issues d'enquêtes par échantillon. Ici, les auteurs se proposent de décrire les pratiques quotidiennes des enseignants, quand ils font passer un élève dans la classe supérieure, le font redoubler ou le placent dans un programme d'éducation spéciale. « Les activités routinières de prise de décision ont des conséquences sur le classement des élèves dans des catégories telles que « élève inapte », « handicapé scolaire », ou « élève normal ».

Lorsqu'elles abordent les phénomènes d'inégalité, les théories de l'hérédité, comme les théories de la reproduction, considèrent l'école comme un véhicule

passif, de telle sorte qu'on puisse conclure que l'hérédité ou la classe sociale d'origine sont des facteurs plus importants que l'école elle-même pour expliquer les résultats intellectuels des élèves et leur futur statut social.

A l'inverse, pour l'idéologie libérale, l'école est un système qui permet une « mobilité ouverte » dans laquelle tous les élèves ont les mêmes chances. Cependant, les décisions qui sont prises dans les classes, au cours des tests et au cours des entretiens d'orientation, influencent directement l'avenir des élèves. Une analyse attentive de ces interactions permet de découvrir que, contrairement à ce que les fonctionnalistes avancent, ce ne sont pas seulement les efforts et la capacité des élèves qui « documentent » la prise de décision, ni leur origine de classe, ou leur « hérédité intellectuelle ».

On sait que l'existence au sein des classes de groupes de niveau (Rosenbaum, 1976), ou le travail des conseillers d'orientation (Cicourel et Kitsuse, 1963 ; Erickson et Schultz, 1982), ont une influence décisive sur les classements des élèves. Un grand nombre d'études ethnographiques ont montré que l'école joue à l'évidence un rôle actif dans la vie des élèves. Les routines éducatives, en termes d'organisation et d'institution, ont des effets sur leurs carrières, ces pratiques éducatives bureaucratiques ont une fonction de tri et de stratification.

La stratégie de recherche adoptée par H. Mehan dans son étude consiste à suivre les cas de **referral** à travers les différentes étapes que la loi a mises en place. Il utilise les techniques de la micro-ethnographie, ou de l'ethnographie constitutive : examen des dossiers de tous les élèves du district (2 700), observation dans les classes, enregistrement vidéo des réunions de prise de décision, entretiens avec un certain nombre de personnes de l'école, commentaires par les enseignants des enregistrements vidéo.

H. Mehan et ses collaborateurs découvrent ainsi la réalité de l'application de la loi. Il y a d'abord ce qu'on pourrait appeler l'effet pervers de la loi : parce qu'elle prévoit des crédits supplémentaires substantiels pour l'éducation des enfants en difficulté, le quota de 12 % a tendance à être atteint, quelle que soit la situation réelle locale. A l'inverse, quand il n'y a plus de places disponibles, il n'y a plus d'enfants « en difficulté ».

D'autre part, les procédures administratives, mises en place pour faciliter les opérations bureaucratiques, modifient le système même qu'elles sont censées servir. Il y avait par exemple, au cours des premiers mois, une nette tendance à examiner beaucoup de cas. Comme les enseignants chargés de les examiner ou d'accueillir ces enfants ont été vite débordés, les pratiques sont devenues plus formelles. Les procédures se sont différenciées d'une école à l'autre, les simples lettres manuscrites des enseignants se sont transformées en formulaires à remplir. Au fur et à mesure que les enseignants ont mieux connu la loi et ses modalités d'application, il y a eu de plus en plus de cas « d'enfants à problèmes ». Le directeur de l'éducation spéciale introduisit une procédure unique pour envoyer un rapport sur un enfant : il fallut désormais remplir un formulaire de cinq pages, une notice d'emploi fut jointe au formulaire, où les caractéristiques des enfants inadaptés étaient décrites.

De tels changements dans les procédures n'apparaissent évidemment pas dans les statistiques, qui au contraire les dissimulent. Il n'y a pas d'élèves retardés, dit H. Mehan, sans les dispositifs institutionnels qui les désignent comme tels. La science sociale dominante, ainsi que la loi sur l'éducation spéciale, présupposent que des catégories telles que « handicapé scolaire » ou « élève normal » reflètent les caractéristiques des élèves. Mais elles sont en fait profondément influencées par le calendrier et par la charge de travail des personnels, en bref par les circonstances pratiques.

L'inégalité des chances, c'est donc aussi la conséquence inattendue des arrangements institutionnels et des impératifs de la vie de la classe. La signification des handicaps scolaires doit être recherchée dans le cadre plus vaste d'un système institutionnel et culturel. Ils existent par un ensemble complexe de pratiques légales et éducatives et sont régis par des règles scolaires et politiques. Ils sont « des objets culturellement construits par les règles de l'école, ses lois, et ses pratiques éducatives quotidiennes » (p. 85).

L'examen de la passation de tests psycho-pédagogiques montre également que les psychologues cherchent la plupart du temps à confirmer les indications contenues dans le dossier de l'élève. Si la première batterie de tests administrée ne révèle pas l'inaptitude décrite par l'enseignant, la psychologue continue à administrer les tests qui conviennent jusqu'à ce qu'elle puisse la découvrir. Ainsi Kitty, une petite fille de sept ans qui a quelques difficultés en lecture, — peut-être, dit son instituteur, à cause de problème de vue —, va-t-elle passer 19 tests. Elle les réussit tous, et reste finalement dans sa classe.

Les élèves, une fois « étiquetés » comme devant possiblement relever des cas de *referral*, n'arrivent pas devant les psychologues « avec un casier vierge ». Le simple fait d'être testé construit leur différence. L'analyse de H. Mehan suggère que le diagnostic des psychologues, en trouvant des indicateurs de handicap, a tendance à renforcer les suppositions initiales des enseignants. Les symptômes, généralement associés à la catégorie utilisée par l'enseignant pour décrire le cas, sont systématiquement recherchés par les psychologues, jusqu'à ce qu'ils soient trouvés, confirmant ainsi l'impression initiale, qui se transforme alors en diagnostic, de type médical. L'étiquetage en milieu scolaire devient un fait social institutionnalisé, il a désormais une signification stable pour l'institution scolaire, bien qu'il soit le produit de ses propres pratiques, qui sont évidemment déterminantes pour la carrière de l'élève. En apparence, les raisons de *referral* sont descriptives, elles sont en fait des stigmates, elles révèlent les pratiques institutionnelles d'évaluation du système éducatif.

Il en va de même pour les réunions du « comité de placement », qui est l'instance qui décide, en dernier ressort, du sort des élèves. D'une part, H. Mehan découvre que les décisions sont très souvent prises avant la réunion, au cours de « rencontres informelles ». D'autre part, au cours de la réunion officielle, les interventions des « professionnels » du diagnostic (les infirmières ou les psychologues) n'ont pas le même poids que les comptes-rendus « profanes » (ceux de la mère de l'enfant ou de son institutrice). Les psychologues, les parents, les enseignants, ne « définissent pas la situation » de la même façon. Cette différence prend toute son importance lorsqu'elle se manifeste dans des dispositifs institutionnalisés tels que les réunions des comités de placement. Les membres du comité, par leur attitude, par leurs questions, accèdent à la version professionnelle des faits qui leur sont présentés. Il y a certes une construction sociale de la réalité éducative, mais la négociation entre les partenaires est inégale, et ils ne partagent pas vraiment ensemble les tâches de cette construction.

La conclusion générale de la recherche est que les identités des élèves sont construites par les pratiques institutionnelles de l'école. Cela signifie que des expressions telles que « handicapé scolaire », « élève moyen », « mentalement retardé », ne caractérisent pas seulement les aptitudes des élèves. Il ne faut pas non plus associer ces caractéristiques uniquement à la classe sociale d'arrière-plan, c'est-à-dire à la possession et à l'usage d'un « capital culturel ». « Elles ne sont pas non plus une manifestation directe des croyances ou des attentes des éducateurs. Elles sont une conséquence d'une pratique institutionnelle » (p. 159).

Cette conception est évidemment très différente de celle qui prétend qu'il existe

bel et bien un monde d'enfants handicapés, qui attend « quelque part » d'être identifié, évalué et traité. Cette vue correspond, dit H. Mehan, au modèle médical dominant qui sert de base à la définition de l'incapacité : le handicap est traité comme inhérent aux élèves ou à leur comportement, il est « perçu comme leur possession personnelle et privée ». Cette vision a des conséquences sur l'évaluation de ce phénomène : « puisque le handicap réside chez l'élève, l'évaluation est centrée sur l'élève, d'où l'utilisation des tests psychologiques pour identifier et confirmer la présence du handicap chez l'enfant » (p. 160).

En fait, il ne faut pas séparer le problème de l'enfant du processus de sa découverte et des procédures de son évaluation et de son traitement. Il faut redéfinir le problème du handicap en termes interactionnistes. « La déficience scolaire est constituée par les pratiques éducatives considérées comme une part routinière de la vie organisationnelle, ... elle est fondée dans le comportement des élèves, mais a besoin des catégories que le système éducatif fournit à l'interaction, y compris les attentes sur les performances scolaires, les normes d'une conduite appropriée dans la classe, la vision de la famille et de la vie communautaire, et la perception des relations parents-enfants » (p. 160).

Le placement d'un élève dans un programme d'éducation spéciale n'est donc pas tant une décision « qu'une activation des routines » : « la théorie de l'interaction sociale qui sous-tend notre recherche s'occupe de savoir comment les traits stables et permanents de l'ordre social sont assemblés » (p. 175). Tout comme le processus de *referral* qui, à chacune de ses étapes, construit l'identité de l'élève, les configurations sociales sont construites par les pratiques continues des membres : « les handicaps éducatifs sont la conséquence de l'action de ces pratiques institutionnelles et des routines organisationnelles sur les contraintes légales, fiscales et pratiques ».

L'intérêt de cet ouvrage, qui se rattache clairement à la tradition ethnométhodologique et interactionniste, est triple :

- historiquement, il inaugure une série de recherches qui s'inspirent de la synthèse que Hugh Mehan a su faire de ces courants avec son « ethnographie constitutive » ;

- sur le plan méthodologique, il est plein d'enseignements utiles pour développer une sociologie qualitative moderne de l'éducation ;

- d'un point de vue théorique enfin, il montre la richesse d'analyse que pourrait produire dans la recherche française l'adoption d'arrière-plans théoriques moins simplistes que ceux qui dominent encore, en France, la sociologie de l'éducation.

Alain COULON

**NISBET (J.) and SHUCKSMITH (J.). — Learning strategies. — Londres : Routledge and Kegan Paul, 1986. — 104 p. (Education Books).**

L'ouvrage présenté ici s'inscrit dans la ligne des travaux centrés sur les problèmes posés par le développement du « savoir apprendre ». Cette orientation est représentée par un assez grand nombre d'ouvrages anglo-saxons. Un article datant de 1941, cité par les auteurs, présentait déjà l'analyse de 38 manuels sur « comment apprendre ». On peut être surpris de ne pas disposer de travaux équivalents en langue française, sauf peut-être d'origine canadienne, mais sans doute alors à cause d'une influence américaine.

Les différents thèmes abordés par l'ouvrage de Nisbet et Shucksmith ne manquent pourtant pas d'intérêt. Ils sont tous en rapport avec la « métaconnaissance » ou connaissance de son propre fonctionnement mental, dont le développement devrait, selon les auteurs, être le premier objectif de l'enseignement. Il s'agit donc d'un ouvrage à la fois sur l'apprendre et sur l'enseignement de l'apprendre. Après avoir montré l'importance de la prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage, il rappelle la place qu'ont occupé les méthodes de développement du savoir apprendre dont les auteurs font une revue critique. Ils distinguent bien les ouvrages qui ne font que donner des « recettes » de ceux qui se basent sur une compréhension du processus d'apprentissage et qui cherchent à développer une prise de conscience chez les élèves et les étudiants.

Le chapitre 3 dépasse la notion de savoir apprendre pour introduire l'idée qu'il s'agit de développer une capacité à utiliser les savoirs qui interviennent dans un apprentissage selon une démarche globale appelée ici « stratégie d'apprentissage ». Les auteurs s'arrêtent surtout aux stratégies globales liées à l'emploi de la métaconnaissance, considérée comme contrôlant l'usage des savoir-faire élémentaires et influençant le caractère de l'approche globale ou du style de l'apprenant.

La question qui se pose alors est celle du développement d'une telle métaconnaissance. Il semble que les élèves très jeunes en disposent déjà, mais on ne saurait que peu de choses sur son évolution. On constate toutefois qu'il est possible de développer la métaconnaissance et que parents comme enseignants peuvent jouer, dans ce domaine, un rôle important en suscitant des comportements adaptés.

Les derniers chapitres (6, 7 et 8) sont centrés sur une réflexion concernant les conséquences que devraient avoir les constatations précédentes pour l'organisation de l'enseignement. Les activités quotidiennes de la classe, comme l'écrire et le lire, devraient être utilisées pour développer une habitude d'analyse de sa démarche de travail. Ce sont en fait toutes les matières d'enseignement qui devraient pouvoir servir de base de réflexion pour un développement de la métaconnaissance.

Les auteurs recommandent que se développe une approche des contenus d'enseignement en liaison avec les stratégies d'apprentissage qui leur sont nécessaires. Ces stratégies sont des moyens et non une fin.

Si l'on admet que l'enseignement devrait être essentiellement une facilitation d'apprentissage, on ne peut que souscrire à de telles perspectives. Sa première préoccupation devrait effectivement être de développer une capacité d'apprentissage permettant de transférer progressivement de l'enseignant à l'apprenant la responsabilité de l'organisation de l'apprentissage.

Cet ouvrage nous invite à une approche de l'enseignement par une meilleure connaissance de l'apprentissage. Souhaitons qu'il trouve un écho auprès de nombreux chercheurs français.

Jean BERBAUM

**PÉMARTIN (Daniel), LEGRÈS (Jacques).** — **Les projets chez les jeunes. La Psychopédagogie des projets personnels.** — Issy-Les-Moulineaux : EAP, 1988. — 270 p.

Si le début du XX<sup>e</sup> siècle a vu naître dans tous les pays développés des pratiques sociales d'aide à l'orientation et à l'insertion (on disait alors : « au placement ») des jeunes, les conceptions qui guident les spécialistes ont partout considé-

ramblement évolué depuis, et cela, en particulier, à partir des années cinquante. Il suffit, pour s'en convaincre, de rapprocher quelques phrases de la préface que Binet rédige pour « L'Année Psychologique » de 1908, de l'exposé que le psychologue américain N.C. Gysbers intitule en 1984 : « Tendances majeures des théories et pratiques du développement professionnel et personnel ».

Le premier écrit : « Notre intention est de donner dorénavant une place prépondérante, dans ce recueil, à une psychologie orientée vers les questions pratiques et sociales (...) en étudiant la détermination des aptitudes des enfants, et la mesure de leur savoir (...). Nous envisagerons en particulier les aptitudes des enfants relativement aux métiers qu'ils se destinent à exercer, et (...) nous pensons que dans ce domaine, on peut faire beaucoup pour améliorer les rapports des ouvriers et des patrons, et pour aider à la solution de la question ouvrière, en avertissant les enfants, dès l'école, des professions pour lesquelles ils sont le plus aptes. »

La perspective qu'évoque le second est bien différente : « Lorsque de nouveaux concepts se rapportant à la carrière et au développement de carrière commencèrent à apparaître et à évoluer, il devint évident que des gens de tous âges et de toutes situations avaient des besoins et des préoccupations de développement de carrière (...). Deux concepts de cette sorte, en particulier, eurent un impact. Le premier fut l'extension à l'ensemble de l'existence du développement de carrière initialement centré sur un point dans le temps. Le second fut la personnalisation du concept de carrière (la carrière humaine) la reliant aux différents rôles de l'existence (...). Ce qui est maintenant nouveau, c'est la conscience de l'urgence d'aider les gens à se donner pour objectif de devenir compétent, de réaliser leurs potentialités et de se centrer sur leurs compétences (habiletés) plutôt que de se limiter à leurs déficiences (...). »

L'orientation s'adresse désormais à tous les individus : de tous âges et de toutes conditions. Il ne s'agit plus du travail d'un expert qui, en se fondant sur la psychologie des aptitudes, annonce à l'élève — au futur ouvrier — et une fois pour toutes, le métier qui lui convient le mieux. Son objectif est désormais d'amener chacun à prendre conscience de la manière dont il élabore ses choix et des stéréotypes qui l'habite. Il s'agit ainsi de le conduire à se comporter en sujet de son propre avenir.

Un tel changement de perspective n'est certainement pas sans lien avec les transformations techniques, économiques et sociales qui ont caractérisé le 20<sup>e</sup> siècle. Le passage d'une société où les fonctions professionnelles et les rôles sociaux sont définis quasiment une fois pour toutes à une société fondée sur une technologie en très rapide évolution et connaissant donc des mutations elles aussi très rapides semble constituer l'une des causes de l'apparition de ces pratiques et conceptions nouvelles pour l'orientation, que synthétise Gysbers.

Cette émergence d'une nouvelle problématique pour l'orientation s'est traduite en France par le succès rencontré auprès des conseillers d'orientation, dès le milieu des années 70, par un des modèles québécois de guidance : celui de l'Activation de Développement Vocationnel et Personnel de Pelletier, Noiseux et Bujold, modèle qui trouve son inspiration dans les travaux de Ginzberg, de Guilford, de Super et de Rogers. C'est dès le début des années 80 que Pémartin et Legrès proposèrent une autre approche éducative en orientation : la psychopédagogie du projet personnel qui se réfère, pour sa part, d'abord aux travaux de Wallon. En 1982, ils notent en effet que « l'ADVP a le mérite de présenter pour la première fois une pédagogie d'éducation des choix assise sur des bases théoriques solides (...) ; les chercheurs canadiens ont retenu de l'école de Super l'importance des stades dans ce processus, les notions de progression, d'éducabilité (...) ». Ils affirment cependant que « les caractéristiques de notre société imposent de ne pas utiliser sans discernement l'ADVP ».



L'ouvrage qu'ils publient aujourd'hui constitue ainsi le fruit d'une dizaine d'années de lectures, de réflexions, d'observations et de pratiques. C'est probablement la raison pour laquelle il remet en cause et dépasse quelques-unes de leurs précédentes conceptions.

Leur modèle, dans l'état actuel de leurs recherches, se fonde sur sept principes décrivant la dynamique de la formation des projets. Parmi ceux-ci, on en relèvera un qui semble constituer une notion cardinale : l'existence d'alternances fonctionnelles. « Les progrès dans la construction des projets ne s'effectuent pas de manière linéaire, ni dans la même direction ». Il y a ainsi « des prépondérances alternantes de l'intelligence et de l'affectivité, ce qui se traduit par le caractère discontinu de l'évolution. Ces orientations différentes peuvent être :

— centripètes, c'est-à-dire centrées sur l'édification sans cesse élargie du sujet lui-même. Il y a donc assimilation, accomplissement ;

— centrifuges, centrées sur l'établissement de nouvelles relations avec l'extérieur, donc sur le contact et l'échange. On vise donc à accroître l'adaptation objective » (p. 84).

C'est en se référant à cette dynamique que Pémartin et Legrès définissent un itinéraire de construction des projets (qu'ils refusent désormais de considérer comme marqué par des stades de développement). « Notre modèle n'est pas ontogénétique : la personne ne passe pas automatiquement par ces étapes ; il est constructionniste : si le milieu l'encourage, cet itinéraire sera suivi par le plus grand nombre » (p. 79). Il comporte cinq étapes auxquelles correspondent des séquences éducatives hiérarchisées : le syncrétisme des désirs, l'investigation diffuse et inorganisée de l'environnement, l'investigation dominante de soi, l'émergence des projets professionnels et/ou personnels (à partir de 14-15 ans), les conduites et stratégies de projets (possibles à partir de 16-17 ans).

Les lecteurs familiers de Pémartin et Legrès le remarqueront très vite : leur point de vue intègre désormais bon nombre de notions qui n'apparaissaient pas (ou peu) dans leurs publications antérieures. C'est ainsi que des psychanalystes comme Winnicott (et, dans une moindre mesure Erikson), des cognitivistes comme Huteau, des psychologues de la décision comme Mullet ou de l'adolescence comme Rodriguez Tomé y trouvent une place.

Il n'est malheureusement pas certain que cette abondance de références valide définitivement le modèle proposé. L'exposé semble en effet quelquefois touffu et certaines notions gagneraient indéniablement à être mieux cernées (par exemple le concept de dissonance cognitive ou encore la perspective de Erikson). Il reste que cet ouvrage fournit un exposé clair de certaines théories, comme celles de Ginzberg, de Holland, de Super ou de Roe. On en regrettera d'autant plus certaines prises de positions idéologiques, dont on peut se demander si, quelquefois, elles n'ont pas été formulées uniquement dans l'intention d'étonner le lecteur (qu'on peut imaginer être, par exemple, un sociologue, lisant p. 54 : « nous pensons que ce concept de déterminisme social est souvent abusif puisque la part de variance non expliquée est toujours forte ; de plus, se focaliser sur ces influences du milieu, leur donner trop d'importance peut en renforcer l'incidence auprès de ceux qui y sont davantage exposés »).

Les spécialistes de l'orientation seront pour leur part tout à fait satisfaits de l'abondant répertoire d'outils d'éducation des choix que fournit le chapitre 4 ainsi que par les méthodes d'évaluation proposées dans le suivant.

On le voit : ce travail constitue une référence utile aujourd'hui pour le praticien de l'orientation. Il tend d'ailleurs à se présenter parfois comme une éthique pour

l'exercice des professions de guidance. C'est pourquoi son titre pourrait tout aussi bien être : « Le projet : notion fondamentale pour la pratique de l'orientation dans la société contemporaine. »

Jean GUICHARD

**SAMPAIO DA NÓVOA (Antonio).** — **Le Temps des professeurs.** Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). — Instituto Nacional Lisboa de Investigação Científica, Lisboa, 1987. — 2 vol., XXV-932 p.

C'est le texte intégral de la thèse de doctorat soutenue par le professeur Antonio Nóvoa, en français, le 26 mars 1986, devant un jury de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. L'ouvrage est abondamment et joliment illustré, avec de fort intéressantes planches en couleurs notamment. Il est également remarquable par son sujet, par sa méthode, par son énorme information (la bibliographie ne compte pas moins de 65 pages — titres portugais, français, anglais...).

Comme l'indique le sous-titre, l'auteur a limité son entreprise avec soin. Il l'a limitée de plusieurs manières. Dans le temps, d'abord : du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle ; plus précisément, à l'intérieur de ces trois siècles, il a concentré son attention sur deux moments décisifs : 1<sup>o</sup> dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, le ministère de Pombal, c'est-à-dire la naissance d'un enseignement d'État laïque et uniforme (**Etatiser, Séculariser, Uniformiser**, la « triade pombaline ») et 2<sup>o</sup> la période républicaine, de 1901 à 1933, le temps d'un optimisme démesuré (les intellectuels ont découvert que « le Portugal était un pays d'analphabètes » ; ils rêvent d'« une patrie nouvelle rachetée par l'enseignement »). L'élan a été cassé par l'État nouveau (1926-1974), le régime de Salazar. Entre ces deux grandes périodes que l'auteur appelle « le démarrage » (1759-1794) et « l'aboutissement » (1901-1933), près de deux cents pages sont tout de même accordées aux tentatives opérées au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, et aux enquêtes de 1867 et de 1875 qui permettent de jalonner les progrès réalisés.

De son point de vue socio-historique aussi, l'entreprise est limitée. Ce n'est pas l'enseignement dans sa totalité qui est étudié ; ce sont les enseignants et plus particulièrement les enseignants primaires, les instituteurs, que les Portugais appellent **professeurs d'enseignement primaire**. Le « temps des professeurs » du titre est le « temps des instituteurs » ; pour le lecteur français, cela suggère et même impose un parallèle avec l'histoire si souvent étudiée de notre école primaire et de ses maîtres, un parallèle qui le met à l'aise avec le livre de Nóvoa ; une comparaison tantôt implicite, tantôt explicite, lui en fait comprendre tout le prix. Car cette limitation de l'entreprise n'exclut pas, mais plutôt constamment appelle une large perspective ouverte sur l'histoire de l'éducation d'un peuple, qui fut une marche lente et difficile, avec des avancées et de fréquents reculs.

La principale limitation est de méthode. Elle fait l'originalité et, à mon sens, le plus grand intérêt de la thèse. Elle propose un modèle de recherche. Elle s'avère source d'enrichissement pour tout historien de l'éducation. Certes, les études n'ont pas manqué chez nous sur les instituteurs. Je n'en connais pas qui présentent les mêmes exigences de méthode et qui aboutissent à une définition aussi substantielle d'un corps enseignant, qui réussissent à cerner de même ce que Nóvoa appelle une « identité professionnelle ». Celui-ci, d'entrée de jeu, a fixé les règles de son analyse historique, et il les rappelle chaque fois que cela lui paraît nécessaire (p. 52-56 surtout et passim) : **deux dimensions et quatre états**. Je ne puis ici que les énoncer sèchement, alors que c'est évidemment leur illustration par de nombreux exemples, correspondant aux périodes étudiées, qui mesure leur fécondité.

### Dimension :

1° « Une profession se caractérise par des connaissances et des techniques acquises grâce à l'expérience, et surtout grâce à une formation préalable » ; et ce **corps de savoirs et de savoir-faire** « doit être susceptible d'un travail de reproduction ». Ce n'est « jamais un produit fini » : « sa réélaboration permanente est le fruit d'une conjugaison entre les projets du groupe professionnel et les demandes formulées par les différentes classes. » Qu'on excuse ces citations. Mais comment dire mieux que l'auteur si ce n'est en invitant à suivre les cas qu'il étudie dans son livre, celui des Ecoles normales, par exemple, et des Ecoles d'habilitation pour le magistère primaire.

2° Le métier d'instituteur implique aussi la prise de conscience d'une **déontologie** ou, mieux, d'une **éthique**. C'est un service dont l'exécution engage la responsabilité des maîtres et le bien de la nation toute entière.

**Etats**, c'est-à-dire séries « de phénomènes conçus comme une chaîne causale progressive ». — Nóvoa distingue :

1° « La pratique à plein temps ». Plus longtemps que les maîtres français, les maîtres portugais ont dû recourir, quand ils n'étaient pas clercs, à des métiers d'appoint pour assurer leur subsistance. Et si leurs salaires, même aux meilleurs jours de la République, n'avaient été que fort modestes, l'Etat nouveau de Salazar, les ramena à un niveau insuffisant, avec le risque, ou la volonté, de compromettre leur indépendance.

2° **L'institutionnalisation**, réalisée aux moments fastes de l'histoire de l'enseignement portugais, assure à la profession « un support légal ». Les maîtres doivent être sélectionnés selon des critères précis ; le « champ social de la profession » doit être clairement défini. Ainsi, au long du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, un « statut » des instituteurs se met en place.

3° Ce statut implique, en particulier, une « formation spécifique, spécialisée et longue » (de plusieurs années), destinée à l'acquisition de connaissances et de techniques, mais aussi à la diffusion des « normes éthiques et déontologiques, et au développement d'un esprit de solidarité entre les futurs membres du corps professionnel. »

4° Ce dernier point représente la quatrième étape, « la constitution d'associations professionnelles », à laquelle Nóvoa consacre d'importants développements dans sa IV<sup>e</sup> partie. L'**Union du Professorat primaire public** portugais a pu rassembler, après 1918, la majeure partie du corps des instituteurs ; il n'a pas réussi à devenir le bloc syndical qu'a été en France le **SNI**. D'ailleurs le temps ne lui en a pas été laissé par l'Etat nouveau qui, de 1927 à 1933, emprisonna ses animateurs et prohiba toute association.

L'étude de « la production d'un savoir pédagogique » (chap. 5 de la IV<sup>e</sup> partie) fait bien voir qu'elles ont pu être, dans ce domaine comme dans les autres, les difficultés et les fragilités d'une profession enseignante affrontée à des circonstances changeantes et, le plus souvent, défavorables. C'est à l'étranger qu'on va demander des leçons : les pédagogues portugais, autant qu'ils le peuvent, séjournent à l'étranger, à Genève en particulier (où a travaillé Nóvoa lui-même, sous la direction du professeur Hameline). Les idées nouvelles qu'ils en rapportent, passent assez difficilement dans la conduite des classes, parce qu'elles sont mal adaptées à un milieu resté profondément rural, parce qu'il faut surmonter le handicap d'un retard exceptionnel (75 % d'analphabètes en 1900, près de 50 % encore en 1940) et sans doute, plus largement, parce qu'elles se trouvent déphasées par rapport à la lente évolution culturelle et scientifique de la société portugaise.

Depuis 1974 et sa « révolution des œillets », le Portugal doit prendre un nouveau départ. Pour préparer le Portugal à l'Europe, ses professeurs doivent en quelque sorte réinventer leur métier à partir des positions amorcées dans les trois premières décennies du siècle et compromises par les quarante années du régime de Salazar. Il leur faut se doter d'une nouvelle identité professionnelle. A cette tâche, le livre d'Antonio Nóvoa doit pouvoir les aider.

Maurice CRUBELLIER

**VERMÈS (Geneviève) (dir.). — Vingt-cinq communautés linguistiques de la France. —** Paris : L'Harmattan, 1988. — t. 1, *Langues régionales et langues non territorialisées*, 422 p. ; t. 2, *Les Langues immigrées*, 342 p.

L'ouvrage que présentent Geneviève Vermès et ses collaborateurs vise à combler une importante lacune. Cette description des différentes communautés linguistiques de la France répond à un besoin vivement ressenti, en particulier dans de nombreux milieux professionnels, comme les enseignants, qui sont confrontés aux problèmes de l'immigration, des minorités linguistiques, de la « deuxième génération », des langues régionales, voire des mouvements autonomistes.

Voilà donc un bilan des langues minoritaires qui ne laisse apparemment échapper rien de capital. Deux lacunes sont signalées par la présentatrice, le mosellan et le russe. Ajoutons-y l'anglo-américain, dont les positions ne sont pas négligeables, et qui dispose en France d'un quotidien. La diversité de ces contributions est grande : et, de toute évidence, les consignes données n'ont pas été entendues par tous de la même façon. On notera la remarquable esquisse où G. Tuillon donne, en quelques pages, sur le « franco-provençal », et sur ceux qui le parlent, toutes les informations indispensables. Mais les cinquante pages que P. Sauzet consacre à l'« occitan » laissent un peu le lecteur sur sa faim. A côté du long développement consacré à la théorie de la diglossie, ne pouvait-on, dans cette occitanie si vaste, traiter avec un peu plus de soin l'un des dialectes, comme le fait A. Lefebvre pour les « langues du domaine d'oïl » en développant l'exemple du picard ? Et puisque l'enquête Duruy de 1864 jouait un rôle important dans l'argumentaire (I, 212-214), n'aurait-il pas été préférable d'en prendre directement connaissance, au lieu de lui faire un faux procès sur les noms des patois, ou de s'en remettre, pour les chiffres, aux spéculations contestables d'Eugen Weber (1) ?

Le sujet de ces petites monographies impliquait, à côté des aspects culturels et sociolinguistiques, un minimum de description proprement linguistique. Tous les auteurs n'étaient sans doute pas des linguistes (encore que l'absence totale d'indication les concernant — on ne connaît même pas leur prénom — laisse planer un doute sur la question) : en tout cas, un certain nombre de mises au point sont ici nécessaires.

Plusieurs semblent mal informés de l'existence des « français régionaux ». Non, le français parlé en Corse n'est pas un « dialecte du français » (I, 153), pas plus que le « français d'oc » (I, 227), sauf à généraliser abusivement un américanisme. Un exemple suffira : « Viens, que mon père attend » est-il un corsicisme, comme le veut J. Thiers ? C'est un tour largement répandu dans le Midi, et son emploi par les Corses peut aussi bien être imputé à l'extension d'un français régional qu'à l'effet

---

(1) *La Fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Fayard, 1983.

direct du dialecte de l'île. L'ignorance du français régional est même apparue si criante que l'on a demandé à G. Tuailon, en hors d'œuvre, un bref « complément » sur le sujet.

Un certain nombre d'imprécisions, d'erreurs ou de bévues sur les problèmes de filiation ou de parenté entre langues montrent que l'histoire de la langue et la vieille grammaire historique ne jouissent plus aujourd'hui dans les sciences humaines du prestige qu'elles connaissaient hier. On apprend, au fil de l'ouvrage, que la déclinaison « atteste de l'ancienneté d'une langue » (I, 89), ce qui impliquerait, par exemple, que l'allemand est plus « ancien » que le français (?); que le frioulan, le romanche et le sarde sont des dialectes italiens (II, 234); et qu'un Français qui ne connaît pas l'italien peut comprendre « un Italien qui parle dans sa langue » (I, 268). Voilà trente ans que Vincent Monteil a mis en évidence l'existence d'un « arabe moderne » (2), qu'on nous présente ici (II, 37) comme un processus en cours. Quant à la « vague de romanisation » qui a affecté le pays basque, elle n'a pas duré deux millénaires (I, 88) : il y a eu deux vagues, totalement distinctes, et séparées par plus d'un millénaire.

La contribution, d'ailleurs passionnante, de Rachel Ertel (I, 334), l'historienne du shtetl (3), soulève un problème théorique important. Le concept de « langue de fusion », qu'elle utilise, après Max Weinreich (4), pour caractériser le yiddish (et les autres « langues juives » comme le judéo-espagnol ou le judéo-arabe), est-il vraiment, comme elle l'affirme, usuel en linguistique ? Rappelons, en tout cas, que la grammaire historique et comparée s'est précisément constituée, au XIX<sup>e</sup> siècle, aux dépens de cette notion, largement répandue à l'époque, qui se fondait sur l'idée que les langues modernes résultaient d'un mélange original opéré sur les « débris » des langues anciennes. Sur ce même problème, le célèbre linguiste Uriel Weinreich, fils de Max, avait une position beaucoup plus classique : « modern Yiddish and modern German have a common ancestor in the dialects of medieval Germany » (5).

Un pareil recueil ne pouvait faire l'impasse sur le problème brûlant des rapports entre l'école et les langues minoritaires. L'idée reçue que les maîtres d'école de la Troisième République ont été « de puissants et redoutables agents dans la diffusion de la langue nationale, et dans l'éradication des langues minoritaires territoriales » (I, 21) n'est à aucun moment remise en question. Et le point de vue militant, qui accuse l'école d'avoir détruit les langues et les cultures locales, inspire quelques-unes des contributions, notamment celle de P. Denez, lequel sous-titre son article sur la langue bretonne « Mémoire de la répression ». On en retiendra le rapprochement, parfaitement justifié, entre l'Eglise et le patois, qui ont en effet partie liée, au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>. De nombreux rapports d'inspection conservés aux Archives nationales montrent que la loi Falloux (1850) avait permis pendant trente ans aux curés d'imposer l'usage de la langue locale aux maîtres d'école, qui avaient à leur programme l'enseignement du catéchisme. L'usage exclusif du français dans les écoles n'a pu se généraliser que du jour où l'instituteur a été déchargé de l'enseignement du catéchisme (1882). On peut regretter cette évolution, ou s'en féliciter. On ne saurait en tout cas douter du lien historique qui unit laïcité et triomphe scolaire de la langue nationale.

Les langues minoritaires et les langues de l'immigration sont aujourd'hui forte-

---

(2) Vincent MONTEIL, *L'Arabe moderne*, Paris, Klincksieck, 1960.

(3) Rachel ERTEL, *Le Shtetl : la bourgade juive de Pologne. De la tradition à la modernité*, Paris, Payot, 1982.

(4) *History of the yiddish language*, Chicago, 1980 (éd. anglaise).

(5) Uriel WEINREICH, *College Yiddish. An Introduction to the yiddish language and to jewish life and culture*, 4th ed., New York, 1969, p. 58.

ment menacées, surtout auprès des jeunes générations : peuvent-elles compter sur l'école pour se maintenir à flot ? Nombreux sont les collaborateurs du recueil qui le pensent, et l'ouvrage présente un vaste panorama de toutes les formes d'enseignement, scolaire ou non scolaire, dont elles bénéficient. Mais le linguiste américain Albert Valdman, à qui a été confiée l'introduction, est sceptique : « non, conclut-il, l'école ne peut pas rétablir l'usage de la parole ancestrale dans les groupes minoritaires » (I, 25).

Reste à s'interroger sur l'économie générale de l'ouvrage : est-ce bien le rôle d'une « introduction » que de mettre le lecteur en garde contre le contenu des textes qu'il regroupe ? Est-ce de bonne méthode que de corriger par l'article d'un spécialiste les lacunes de plusieurs collaborateurs ? N'aurait-il pas été souhaitable de demander à chaque auteur une courte, mais solide, bibliographie de son sujet ? La plus grande diversité règne en effet en la matière : plus de trente titres pour le berbère, mais aucun pour l'arabe ; une dizaine pour l'alsacien, mais rien pour le basque et le breton. On regrette donc un certain manque de netteté et d'homogénéité dans la direction de ce travail collectif. Mais tel qu'il est, nul doute qu'il ne rende effectivement de grands services, en apportant une masse d'informations classées, et donc d'accès aisé, en particulier concernant la vitalité des cultures véhiculées par ces langues minoritaires.

André CHERVEL

---

**ACTUALITÉ  
DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION**

---



---

**Manifestations récentes**

---

● **Journée d'études : Les Sciences de l'Éducation : Sciences majeures ?** Université de Caen. 6-7 octobre 1988.

Organisées par le Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation (CERSE) de l'Université de Caen, ces journées d'études ont réuni environ 200 participants dont une centaine d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation.

Les thèmes retenus ont été segmentés en 7 séquences ; chaque séquence était composée de 3 ou 4 communications proposées et discutées en séances plénières. Par ailleurs, 4 ateliers (1. Méthodes, outils et instruments des sciences de l'éducation. 2. Sciences humaines et sociales et sciences de l'éducation. 3. Institutions éducatives et sciences de l'éducation. 4. Sciences de l'éducation et didactiques.) ont été organisés dans la soirée du 6 octobre.

La liste des titres des différentes communications et de leurs auteurs permet d'apprécier la richesse et la diversité des thèmes abordés au cours de ces journées.

● **Séquence n° 1.**

- Message de J. Chateau, lu par J. Wittwer (Bordeaux 2).
- « Ad majorem », M. Debesse (Paris 5).
- De la pédagogie aux sciences de l'éducation, G. Mialaret (Caen).

● **Séquence n° 2.**

- Les 105 ans des sciences de l'éducation, J. Houssaye (Strasbourg).
- Analyse institutionnelle et sciences de l'éducation, R. Hess et A. Savoye (Paris 8).
- Formation des enseignants et sciences de l'éducation, M. Postic (Nantes).

● **Séquence n° 3.**

- L'évolution des politiques du CSU en matière de sciences de l'éducation, J. Wittwer (Bordeaux 2).
- L'association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, J. Beillerot (Paris 10).
- Le tiers monde et les sciences de l'éducation, Le Thanh Khoi (Paris 5).

● **Séquence n° 4.**

- Formation continue et sciences de l'éducation, G. Jobert (Paris 9).
- La formation des enseignants du supérieur : les apports des sciences de l'éducation, A. Bireaud (Paris 13).
- L'orientation des adolescents et des adultes : apports des sciences de l'éducation, A. Kokoswski (Rouen).

● **Séquence n° 5.**

- Sciences de l'éducation et sciences de la communication : unité et diversité soulignées par les nouvelles technologies de l'information, J. Poinssac (Paris 1).
- 20 ans de recherches pédagogiques dans l'enseignement agricole, M.-Cl. Dauvisis (INRAP, Dijon).
- L'évaluation et les sciences de l'éducation, M. Genthon (Aix-Marseille).

● **Séquence n° 6.**

- L'économie de l'éducation 30 ans après, J.-Cl. Eicher (Dijon).
- Sciences de l'éducation, sciences du malentendu, J. Salzer (Paris 9).
- Les didactiques des disciplines, J.-L. Martinand (Paris 7).
- Faire de l'histoire en sciences de l'éducation, G. Vigarello (Paris 5).

● **Séquence n° 7.**

- L'analyse multiréférentielle, J. Ardoino (Paris 8).
- Les sciences de l'éducation et les didactiques, G. Avanzini (Lyon 2).

Les actes de ces journées seront publiés au cours du second trimestre 1989.

Jean-Pierre MIALARET



## SUMMARIES

## Art Education

**CHANTEUX (M.).** — *Teacher practices in plastic arts : A contribution to their description in the last year of primary school and first year of secondary school.*

Is it possible to plan a didactic contract in this subject ? How teachers conceive a plastic art session ? What is the impact of their own representations on the elaboration of different practices ? The research results enlighten some questions about this rather new subject which inherited drawing traditions.

**LONDEIX (H.).** — *Conceptions and practices of primary school teachers in plastic arts.*

This survey presents the results of a questionnaire established in 1985 for 180 primary school teachers. The methodological aspects of the survey (conception of the questionnaire, analysis of answers) are presented in the first part, the results are given in the second part. The author endeavours to interpret the conceptions implied in the practices described and in conclusion lets us know about his thoughts on teacher education in plastic arts.

**MORIN (F.) and TARDY (M.).** — *How fourth form pupils perceive plastic art teaching.*

This survey describes : the motivations and ambitions from the start ; the steps taken by the group and the difficulties they met with ; the attempted assessment after information processing ; the results and comments on data processing operations.

## Educational technology

**TATIN (J.).** — *Reflexions about CAT seven years practice.*

For 7 years, the author has been working with an educational software programme that she has entirely conceived herself. The main objective was a research in science teaching, where the computer is used as a memory for the student in the learning process. She is now presenting her research targets, her methodology and the results obtained with University students as well as trainees in continuing education, and also the problem she is facing today, namely how to integrate a commercialised programme into an educational strategy.

**MONTANDON (Ch.).** — *Paradoxal injunction and cognitive reorganization : Learning free programming in Logo.*

Computers allow the materialization of cognitive processes and provide a technical support to rationalization, they are the symbol of a material referent external to the subject. The handling of logo helps to develop a transitional space and makes it easier to move from one level of discourse to another : recentring processes, alternative between discourse and metadiscourse further the autonomy of thinking.



**FILLOUX (J.).** — *On the concept of transfer in the educational field.*

The analysis of literature concerning psychoanalytic educational movement published in the Review of psychoanalytic pedagogy (1925-1937) and of modern educational books explicitly referring to psychoanalysis, shows that the problem of transfer is the mainspring of the separation between psychoanalytic and educational practices. It is at the heart of the difficulties the author encounters when she tries to apply psychoanalytic knowledge to pedagogy. The approach of transfer phenomena in educational practice enlightens the nature of pedagogy.

**SPRENGER-CHAROLLES (L.). — The difficulties of learning to read : psychological linguistic approach.**

Works concerning the initial representations of the written text, the relations between phonic awareness and the learning of reading, or the evolution of strategies for words identification and the influence of the context, show the fundamental importance of formal aspects of written language in its relation with oral language, for the learning of reading in an alphabetic system of writing. The author admits that these works are in deep contradiction with the theses developed by Smith and largely popularized in France.

**TARIFS**  
(au 1<sup>er</sup> 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<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

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<sup>me</sup> (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal .....

Cachet de l'établissement :

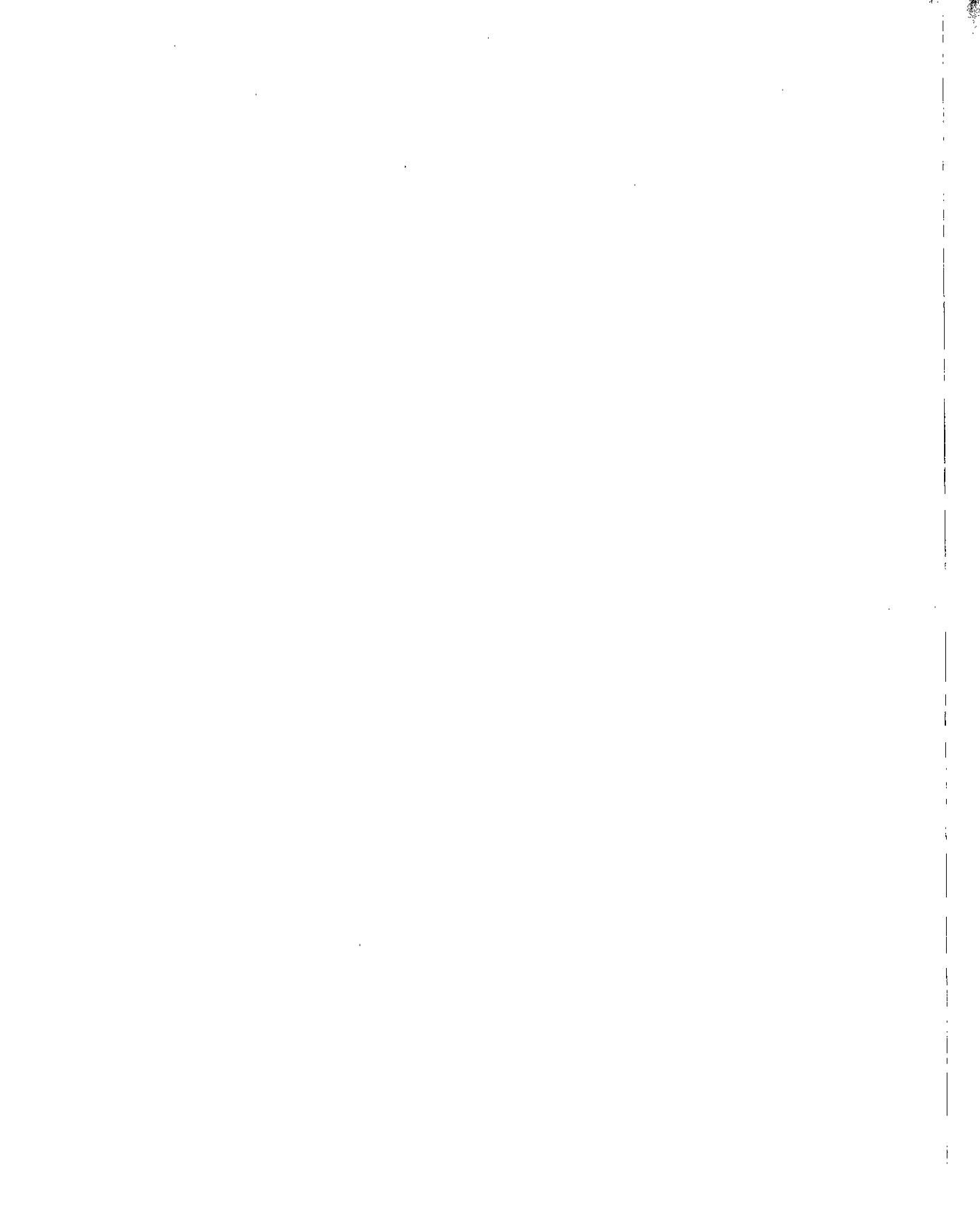
Date .....

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.



# UNITÉS DE RECHERCHE EN ÉDUCATION & FORMATION

*Répertoire 1988*

---

Paris : INIST ; INRP, 1988.— 120 p., index. 70F

---

*Ce répertoire recense 220 unités de recherche françaises en éducation et formation et 1020 chercheurs en activité. Pour chaque unité sont précisés le contexte institutionnel, les coordonnées, le(s) chercheur(s), et, éventuellement, les publications périodiques, les ressources documentaires et les formations dispensées ou rattachées.*

*Cinq index facilitent la recherche : thématique, régional, des rattachements institutionnels, des sigles et des chercheurs.*

*Edité par l'Institut de l'information scientifique et technique (CNRS) et l'Institut national de recherche pédagogique.*

*A commander à  
INRP — Service des publications  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05*

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

N° 16

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

*Mosaïque*

par Gilbert De Landsheere . . . . . 7

### Itinéraires de recherche

*Itinéraire et itinérance*

par Jean-Marie De Ketele . . . . . 17

*L'épanouissement intellectuel : un parcours interculturel*

par Britt-Mari Barth . . . . . 26

### Chemins de praticiens

*Transmettre ? Savoir transmettre ? Savoirs du transmettre ?*

par Marianne Géron . . . . . 41

*Vers une pratique plus efficace*

par Sylvie Zubeli . . . . . 47

### Repères bibliographiques

*Formations en alternance*

par Catherine Mathey-Pierre et Isabelle Ritzler . . . . . 53

### Communication documentaire

*Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation*

par Pedro Uribe Echeverria . . . . . 85

*Vingt ans de recherche universitaire sur le cinéma et l'audio-visuel*

par Annie Kovacs . . . . . 98

### Innovations et recherches à l'étranger

*Les women's studies*

par Angèle Fradette . . . . . 107

*Réflexion stratégique sur la participation parentale*

par Nelly Rome . . . . . 113

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports . . . . . 117

Observatoire des thèses concernant l'éducation . . . . . 157

Liste des articles parus . . . . . 169

Summaries . . . . . 173

Le numéro : 42 F - Abonnement (3 n°) : 105 F

INRP-Publications - 29, rue d'Ulm - F-75230 Paris Cedex 05

**André CHERVEL, Danièle MANESSE**

**LA DICTEE**

**Les Français et l'orthographe  
1873-1987**

Entre 1873 et 1877, l'inspecteur général Gaspard Beuvain, fait passer 3000 dictées identiques dans deux cents écoles de France, à des enfants entre dix et quinze ans. 1986-1987 : deux chercheurs, André Chervel et Danièle Manesse, dictent le même texte à 3000 élèves d'écoles et de collèges. Voilà réunies les bases d'une comparaison du niveau en orthographe entre les deux époques. Pour la première fois, une analyse apporte au débat souvent passionné sur «la baisse du niveau», une documentation chiffrée considérable.

L'école primaire des débuts de la troisième République consacre à l'orthographe le plus clair de son temps. Réussit-elle mieux que l'école élémentaire et que le collège de 1987 ? Fait-on les mêmes fautes aujourd'hui qu'au XIX<sup>e</sup> siècle ? Les garçons sont-ils, et ont-ils, toujours été inférieurs aux filles en orthographe ? Qu'apprend-on en orthographe au cours de la scolarité ? A ces questions, l'ouvrage apporte des réponses : qu'on sache seulement que l'enseignement d'aujourd'hui n'a pas démerité...

**Institut National de Recherche Pédagogique  
Calmann - Lévy  
1989 287p. 98FF.**

# l'orientation scolaire et professionnelle

Mars 1989 n° 1 Tome 18

Numéro spécial : l'Enseignement Supérieur et l'Orientation

Contributions de : Jean-Michel BERTHELOT

Alain CHARLOT et François POTTIER

Marcelle DEMANGEON

Marie DURU

Maurice REUHLIN

André STAROPOLI

## LA REVUE QUI S'INTÉRESSE A L'ÉDUCATION ET A L'ORIENTATION

- CONSEILLERS D'ORIENTATION
- ENSEIGNANTS
- DÉLÉGUÉS DE PARENTS
- PSYCHOLOGUES SCOLAIRES
- CHERCHEURS
- MÉDECINS SCOLAIRES
- CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS
- ETC.

### Abonnement et vente au numéro

France : 190 F

Etranger : 230 F

Le numéro : 60 F

INETOP, 41, rue Gay-Lussac

75005 PARIS

Tél. : 43.29.12.23



# 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

JANVIER-MARS 1989, XXX-1

ISBN 2-222-96498-9

## EMPLOI ET DESTINS SOCIAUX

<b>Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux</b>	Dominique SCHNAPPER
<b>Statut social et modes d'emplois</b>	Margaret MARUANI
<b>L'utilisation des services sociaux : de l'exclusion à la conquête d'un statut</b>	Michel MESSU
<b>Stratégies professionnelles et organisation des familles</b>	Chantal NICOLE-DRANCOURT
	★
<b>Les rumeurs de Mourmelon</b>	Jean-Noël KAPPERER
<b>Complots et avertissements : légendes dans la ville</b>	Véronique CAMPION-VINCENT
	★
<b>Les militaires dans la société bolivienne</b>	Jean-Pierre LAVAUD
<b>La sociologie en URSS</b>	Laure MANDEVILLE

## LES LIVRES

<b>Abonnements :</b>	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. <i>Tarif 1989 :</i> L'abonnement (4 numéros) France ..... 265 F Etranger ..... 320 F
<b>Vente au numéro :</b>	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. <i>Tarif 1989 :</i> Le numéro..... 84 F

**LES SCIENCES DE L'EDUCATION**  
pour l'ère nouvelle

**SOMMAIRE DU NUMERO 4-5/1988**

*ANALYSE DES PRATIQUES*  
*ET FORMATION DES ENSEIGNANTS*

NUMERO EDITE PAR MARGUERITE ALTET

**Presentation**

**M. POSTIC** : Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants

**G. MOTTET** : L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation

**M. ALTET** : L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement

**M. CRAHAY** : L'analyse des processus d'enseignement : bilan des recherches menées par le SPE de Liège

**E. CHARLIER** : Caractéristiques et facteurs explicatifs des décisions de planification d'un cours

**M.-C. FERRAO TAVARES** : L'analyse des comportements non-verbaux des enseignants : son introduction en formation

**J.-P. ROLLAND** : Relations entre attitudes pédagogiques et attitudes sociales, valeurs, dimensions de personnalité

\* \* \* \* \*

**Thèses récemment soutenues**

**Communiqués**

**Nous avons reçu**

\* \* \* \* \*

**Abstracts & keywords**

**Resumenes y palabras clave**

Resp. de la publ. : Louis Marmoz, directeur du CERSE — ISSN 0 755 9593



**Imp. Nat. 9.069-002-P — C.P.P.P. n° 1131 AD**

**Le directeur de la publication : F. Dugast**