ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 88 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1989

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Stéphane EHRLICH, *professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers.*

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

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

Jean-Claude FORQUIN, *professeur de sciences de l'éducation, Université de Rouen.*

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

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

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

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

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

Yves MARTIN, *doyen de l'Inspection générale de l'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 REUCHLIN, *professeur de psychologie, Université de Paris V.*

M^me^ Andrée TIBERGHIEN, *directeur de recherche, C.N.R.S.*

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

Rédacteur en chef

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

Secrétaire de rédaction

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

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

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

N° 88 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1989

INRP - BIBLIOTHÈQUE - SITE DE LYON

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 88 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1989

SOMMAIRE

ARTICLES — **A propos de la réussite scolaire**

M. Duru-Bellat & A. Mingat — Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires — p. 5

D. Finkelsztein & P. Ducros — Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs — p. 15

R. Cohen & alii — Que sont-ils devenus ? Les effets d'apprentissages précoces — p. 27

Perspectives de recherches

J. Cardinet — Evaluer sans juger — p. 41

G. Lerbet — Sciences et éducation — p. 53

Ch. Vandenplas-Holper — La formation à l'observation et à l'évaluation dans une perspective constructiviste — p. 59

NOTE DE SYNTHÈSE

M. Crahay — Contraintes de situation et interactions maître-élève : Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? — p. 67

NOTES CRITIQUES — Beillerot (J.), Voies et voix de la formation (par O. Reboul) — Charbonnel (N.), Pour une critique de la raison éducative (par O. Reboul) — Durand Prinborgne (Cl.), L'égalité scolaire par le cœur et par la raison (par G. Langouet) — Houssaye (J.), Théorie et pratique de l'éducation (par G. Ferry) — Kogan (M.), Education accountability : an analytic overview (par P. Laderrière) — Marmoz (L.), Les sciences de l'éducation en France (par Cl. Lelièvre) — Messara (A.N.), La religion dans une pédagogie interculturelle (par P. Erny) — Nimier (J.), Les modes de relations aux mathématiques : attitudes et représentations (par S. Lebovici) — Richardson (J.G.), Handbook of theory and research for the sociology of education (par A. Coulon) — Sirota (R.), L'école primaire au quotidien (par Ph. Perrenoud) — Zay (D.), La formation des instituteurs (par H. Peyronie). — p. 95

RÉSUMÉS — p. 123

ANALYSE DE LA GENÈSE TEMPORELLE DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

par Marie DURU-BELLAT et ALAIN MINGAT

Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont travaillé de façon approfondie sur l'analyse de l'orientation au collège. L'observation de différences entre élèves (et notamment d'origine sociale différente) dans le moment de l'orientation les a conduit à s'interroger sur leur genèse temporelle. Ceci amène à analyser deux interrogations complémentaires : 1. Quels sont les rôles respectifs de l'école primaire et secondaire en tant que lieux et moments de la carrière scolaire des élèves ? 2. Quels sont les rôles respectifs des phénomènes pédagogiques et institutionnels dans l'explication des différences sociales de scolarité ? Cet article analyse de façon empirique cette question importante tant pour le domaine de la connaissance que pour celui de l'action et présente de manière jointe une réflexion méthodologique sur la prise en compte du temps qui est toujours central dans l'analyse empirique des phénomènes éducatifs.

INTRODUCTION

Une des caractéristiques essentielles des phénomènes scolaires est qu'ils se construisent dans le temps selon un processus cumulatif. Ceci peut être source de difficultés méthodologiques pour le chercheur qui doit faire des efforts particuliers pour prendre en compte cette dimension fondamentale. Cette analyse du rôle du temps dans la genèse des phénomènes éducatifs peut être menée selon plusieurs perspectives. La plus classique consiste à s'intéresser aux acquisitions des élèves pour lesquels la dimension temporelle apparaît de manière relativement immédiate, alors qu'une analyse transversale, sans épaisseur temporelle (compte tenu notamment du caractère sommaire des instruments méthodologiques mis en œuvre), est souvent privilégiée de fait dans les travaux existants.

Pour ce qui concerne **les processus d'acquisition**, deux types principaux de questions se posent : quelles relations peut-on dégager entre le temps imparti à l'acquisition d'une notion ou d'un élément quelconque d'un programme et le volume et/ou la qualité de ce qui est effectivement acquis par les élèves ? Un autre angle sous lequel se pose ce même genre de question consiste à examiner comment se distribuent les acquisitions au sein d'un groupe d'élèves. Selon le temps imparti, quelle proportion des élèves acquière effectivement la notion visée et quelles sont les caractéristiques (niveau initial, milieu social, sexe...) de ces élèves. Dans un souci d'évaluation plus global, on peut analyser un ensemble de séquences d'acquisition en se demandant cette fois quel est le processus dynamique d'acquisition d'une séquence à l'autre et notamment quelle est la part respective des différents moments successifs dans la genèse des différenciations inter-individuelles des acquis observés à un niveau scolaire donné compte tenu des formes d'organisations en vigueur dans le système. Cela revient à se poser la question de savoir à quels moments se creusent les écarts entre les élèves, en général et selon leurs caractéristiques.

Pour ce qui concerne **la genèse des carrières scolaires**, qui est clairement un processus temporel, soulignons tout d'abord que cette question ne doit pas être assimilée à la question précédente. En effet, il est clairement établi que si les cursus scolaires se génèrent partiellement sur des bases méritocratiques (les acquis scolaires des élèves), d'autres facteurs affectent sensiblement les carrières des élèves. Par exemple pour qu'un élève soit admis à passer de la classe de 5e à la classe de 4e, les acquisitions effectives sont évidemment importantes, mais sans doute moins que les notes obtenues ainsi que l'usage effectif qu'on en aura fait dans la décision finale. La transformation des acquis en notes scolaires, celle des notes scolaires en décisions d'orientation sont des mécanismes faisant intervenir un nombre important de facteurs « parasites » tant individuels (sexe, milieu familial...) que réglementaires et institutionnels (procédures d'orientation, offre de formation, différences de

fonctionnement des établissements...). Il y a donc des successions de phases d'acquisition par les élèves et de mobilisation de ces acquis de la part des enseignants. *Ces derniers produisent des notes, des propositions* d'orientation tandis que les élèves (et/ou leur famille) produisent des choix éducatifs, le tout dans un contexte réglementaire et institutionnel qui modèle les décisions. Des interrogations pertinentes concernent alors l'importance respective des différents moments dans cette genèse temporelle (et notamment celle des inégalités sociales) d'une part, le poids respectif des mécanismes d'acquisition, d'évaluation et de « décisions » (redoublement, passage de classes, orientation) d'autre part, dans la détermination des carrières scolaires individuelles.

Ce texte s'intéressera uniquement au processus temporel de détermination des carrières scolaires, particulièrement sous l'angle des différenciations sociales. Son objectif est de montrer la richesse et les difficultés d'une *telle approche en l'appliquant aux rôles respectifs de* l'école primaire et du collège dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires.

I. - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA PRISE EN COMPTE DU TEMPS DANS LES PHÉNOMÈNES SCOLAIRES

Compte tenu des imbrications temporelles des différents mécanismes, les phénomènes éducatifs ont pour caractéristique de n'être pas directement transparents. Il en est d'autant plus ainsi qu'interviennent en outre un *nombre relativement* important de facteurs que l'analyse va chercher à démêler. On sera confronté à une double structure de relations entre les variables : La première structure des relations peut être nommée « contemporaine » et la seconde « temporelle ».

1.1. Relations contemporaines

Les différentes variables susceptibles de rendre compte de la variabilité des résultats scolaires (ou des carrières scolaires en général) sont caractérisées par de nombreuses liaisons statistiques et par l'organisation interactive de leurs effets.

Les liaisons statistiques entre variables tiennent notamment au fait que l'école s'intègre dans une société où il existe un certain nombre de structures relativement fortes si bien les variables ne sont ni réparties aléatoirement ni indépendantes entre elles. Par exemple, si on observe que les élèves d'origine étrangère ont de moins bons résultats scolaires, il conviendrait de faire la part entre ce qui revient effectivement à la nationalité (le fait qu'on ne parle pas le français à la maison, que les enfants n'aient pas eu les mêmes expériences culturelles dans leur petite enfance...) et ce qui revient à d'autres facteurs liés statistiquement à la nationalité et effectivement explicatifs des acquisitions scolaires mais absents dans la formule « raccourcie » : « les enfants d'origine étrangère réussissent moins bien à l'école ». Ainsi, les enfants d'origine étrangère ont le plus souvent des parents appartenant *à une catégorie socio-professionnelle* modeste et ont, en moyenne, un nombre plus important de frères et sœurs. Si la catégorie professionnelle et la taille de la famille exercent un impact sur les résultats scolaires des élèves indépendamment de la nationalité, *on comprend que la formule* « raccourcie » précédente, même dans l'hypothèse où elle serait juste, risque de pêcher par omission et de conduire à une interprétation inadéquate notamment dans une perspective d'action. Il convient, en effet, de « débarrasser » l'impact statistique global **brut** de la nationalité des liaisons avec la catégorie professionnelle et la taille de famille pour faire apparaître un impact statistique **net** qui en serait exempt. Ce dernier (impact net) peut être *plus intense ou plus modéré que* l'impact brut, et c'est bien à lui, et à lui seul, que peut s'appliquer avec une tonalité causale la formule indiquant le rôle effectif de la nationalité sur les acquisitions scolaires.

Les facteurs qui participent à l'explication de la variabilité des acquisitions individuelles, et indépendamment *de la nécessité de bien mesurer* leurs effets nets respectifs, sont potentiellement nombreux. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre une structure explicative globale permettant d'intégrer à la fois les effets individuels des différentes variables et leur organisation jointe pour qu'elles rendent compte ensemble du résultat scolaire qu'on cherche à expliquer. Il est en effet possible que l'impact d'une variable ne soit pas le même selon le *niveau d'une autre variable. Par exemple, il a été montré* que la taille de la famille n'exerçait aucun impact négatif sur les scolarisations chez les familles aisées, alors que dans les milieux défavorisés, l'existence d'une famille nombreuse nuisait significativement à la scolarisation de *chacun des enfants. Des phénomènes interactifs tels que* ceux-ci doivent pouvoir être incorporés à l'analyse.

Les deux arguments précédents ne conduisent pas à rejeter les méthodes statistiques dans la mesure où elles seraient inadaptées à la complexité du réel mais au contraire à utiliser des méthodes statistiques capables de traiter de cette complexité. En l'occurrence, il est nécessaire de ne pas privilégier une méthode d'analyse dans laquelle seraient examinées une à une les relations entre les acquisitions des élèves et chacune des variables *potentiellement explicatives à l'aide de tableaux croisés* simples. Au contraire, il apparaît beaucoup plus pertinent de conduire **l'estimation de modèles structurels multivariés** qui permettront de séparer les effets des différentes variables, d'évaluer, toutes choses égales par ailleurs, la

significativité et l'intensité de leur impact sur les acquisitions individuelles et de déterminer les formes fonctionnelles pertinentes. La séparation n'est pas un objectif en soi, mais constitue une stratégie concrète de recherche pour mieux comprendre les phénomènes dans leur globalité.

1.2. Relations temporelles

Les modèles statistiques estimés mettent en regard *une variable de résultat (un niveau d'acquisition, une* décision d'orientation, des différenciations...) et un certain nombre de variables dont on fait l'hypothèse qu'elles pourraient être explicatives. L'analyse des relations temporelles concerne aussi bien ces deux types de variables, selon des modalités différentes que nous allons étudier successivement.

1. Variables expliquées

Il s'agit ici de tenir compte du fait que les acquisitions se construisent au cours du temps selon un processus cumulatif. Ainsi, les résultats d'une scolarité quelconque sont de l'ordre de la transformation entre une *situation initiale et une situation finale. Il serait, par exemple,* incorrect d'affecter les acquisitions observées en fin de cours préparatoire au cours préparatoire lui-même dans la mesure où tous les élèves ne sont pas identiques du point de vue de leur niveau d'acquisitions lorsqu'ils abordent la classe de CP. Compte tenu de cette remarque, il est important pour étudier, de manière adéquate, les *mécanismes d'acquisitions propres à un niveau éducatif* donné, de réaliser une évaluation des élèves lors de leur accès à ce niveau d'enseignement. Cette évaluation permet de faire une **séparation temporelle entre les phénomènes antérieurs à l'accès au niveau éducatif étudié,** dont on reconnaît ainsi l'importance tout en les considérant comme exogènes dans le cadre de l'analyse, **et les *phénomènes concernant les mécanismes d'acquisitions* propres au niveau d'enseignement faisant l'objet de la recherche.**

En outre, cette procédure dite de la valeur ajoutée dans la littérature anglo-saxonne (puisqu'elle consiste à estimer une régression de la variable de résultat sur les variables explicatives en contrôlant le niveau initial des élèves) permet de réduire sensiblement l'influence négative *(qui se traduirait par des biais dans les estimations* statistiques) des facteurs inobservables, ou non mesurés. Par exemple, des facteurs, tels que l'aptitude personnelle de l'élève ou sa « motivation » pour le travail scolaire, sont ainsi beaucoup moins susceptibles de biaiser les estimations, car leur influence est, de facto, incorporée dans le test initial (qui mesure la réussite scolaire en *début de période d'observation).*

2. Variables explicatives

La nécessaire prise en considération du caractère cumulatif des acquisitions dans le temps et la séparation temporelle entre ce qui se joue avant et pendant le niveau éducatif étudié a également des conséquences du côté des variables explicatives. Il peut à cet égard être utile de distinguer deux catégories de variables : Celles qui interviennent de manière « permanente » (avant, pendant, après le niveau d'enseignement analysé) et celles qui interviennent de manière « spécifique » au cours d'une période particulière.

i) En ce qui concerne les **variables qui interviennent de manière « permanente »**, il faut en premier lieu tenter de dégager l'impact net respectif de chacune de ces variables, net des liaisons « parasites » avec les autres variables (cf. le point 1 ci-dessus). Il convient aussi de séparer les effets temporels en distinguant les effets de la variable **avant** la période étudiée de ceux qui sont interve*nus* ***au cours*** *de la période cible de notre évaluation et* qui nous intéressent de façon plus centrale. Par exemple, si on observe en fin de CP que les enfants d'ouvriers ont des résultats inférieurs à ceux d'enfants de cadres, c'est une information intéressante mais insuffisante car susceptible d'induire le lecteur (ou le décideur) en erreur, en raison du caractère implicitement causal de la proposition. *En effet, on risquerait, de façon inopportune, d'af*fecter au CP, lui-même, l'intégralité des différenciations enregistrées en fin d'année. *Il est donc essentiel, ici, de* décomposer l'écart social observé en fin de CP en **un écart initial**, sédimenté petit à petit **avant le CP**, selon des mécanismes qui ne sont pas au centre de la recherche en cours, et un **écart produit** effectivement **au cours du CP** *qui nous intéresse plus particulièrement.*

ii) Les **variables qui interviennent au cours d'une période particulière** doivent aussi faire l'objet d'une analyse temporelle de leurs effets. Considérons ainsi l'efficacité pédagogique « personnelle » du maître en charge de *chaque classe de CP au sein d'un échantillon vaste* d'élèves appartenant à de nombreuses classes. Si les maîtres ne « suivent » pas leurs élèves lorsqu'ils passent dans la classe supérieure, l'action pédagogique personnelle du maître de CP s'exerce bien dans la période particulière de l'année de CP. Pourtant, *l'effet de cette* action est susceptible d'avoir une **composante immédiate**, *qui se mesure dans les acquisitions des élèves en fin de* CP, **et** une **composante** (éventuelle, positive ou négative, forte ou faible) **différée** dans le temps, qui se manifeste par la capacité particulière des élèves ayant eu tel ou tel maître en CP de progresser plus ou moins au cours de leur scolarité ultérieure.

3. Le cas particulier des phénomènes de sélection

Lorsqu'on étudie un phénomène éducatif intervenant

à une période déterminée, on se trouve parfois (souvent) dans une situation dans laquelle soit on ne dispose que d'un « segment » de la population, soit on cherche à comparer des groupes d'élèves dont chacun a des caractéristiques particulières. Ces cas se rencontrent notamment lorsqu'un mécanisme de sélection ou plus largement d'orientation est, ou a été, à l'œuvre.

i) Il peut s'agir d'une auto-sélection de la part des usagers des services éducatifs, telle que celle qu'on observe à l'entrée dans l'enseignement supérieur (1). En effet, les étudiants ont tendance eux-mêmes à choisir de s'inscrire dans les disciplines où ils ont des chances raisonnables de réussir. *Il s'ensuit que l'analyse* des facteurs de la réussite en cours d'études doit tenir compte de ces comportements endogènes, certaines des variables affectant à la fois la sélection pour l'accès (et donc la probabilité d'y être) et la réussite en cours d'études.

ii) Il peut s'agir d'une sélection gérée par l'administration telle qu'elle ressort des différents processus d'orientation qui interviennent de façon explicite ou implicite tout au long des cursus scolaires.

iii) Il peut s'agir aussi de cas dans lesquels on examine les effets d'une action pédagogique particulière (par exemple, ré-éducation GAPP à l'école primaire) qui n'a touché qu'une partie de la population scolaire avec sélection non-aléatoire des élèves qui vont bénéficier de l'action.

En fonction des principes méthodologiques ci-dessus, examinons maintenant comment on peut les appliquer concrètement à l'analyse de la genèse dans le temps des carrières scolaires. En particulier, on s'intéressera à l'orientation en fin de 5e, ce premier moment de la scolarité où les cursus éducatifs divergent de manière quasiment irréversible. *Au-delà de l'analyse précise de la* procédure d'orientation, qui a certes un intérêt autonome, l'objectif est ici de partir des diversités importantes observées à ce moment du temps pour identifier les mécanismes qui en sont responsables — leur importance respective, la période au cours de laquelle il sont « actifs » au cours de la trajectoire scolaire de l'élève —.

II. - LA PART DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE GENÈSE DES INÉGALITÉS SOCIALES DE TRAJECTOIRES SCOLAIRES

Le point de départ de notre analyse se situe lors de l'accès à la classe de 4e, après deux années de scolarisation au collège. La fin de la 5e est en effet le premier point auquel les carrières scolaires des élèves, appartenant à une même génération, divergent. Avant cette *« bifurcation », les différences entre élèves* correspondent à des différences de réussite académique et ne renvoient pas à des différences dans les programmes suivis ou les établissements fréquentés. En outre, ce premier point de bifurcation est quantitativement important puisqu'environ **le tiers** des élèves d'une classe d'âge se voient éliminés des possibilités de suivre des études longues. Si l'on souhaite analyser la genèse de la diversité des carrières scolaires des élèves d'un groupe d'âge (et en particulier en fonction de leur origine sociale), il est donc important *de faire porter l'étude sur ce palier d'orientation.*

Dans ce processus, les facteurs scolaires jouent à l'évidence un rôle important. Les résultats obtenus par les élèves vont donc aider à discriminer entre ceux qui sont admis en 4e et ceux qui ne le sont pas. Il en est de même de l'âge en fin de 5e qui peut être considéré, dans une large mesure, comme un critère de valeur scolaire, puisqu'un âge élevé atteste de difficultés dans la scolarité *antérieure.* Cependant, d'autres variables comme le statut socio-économique des parents sont également associées à de larges différences dans la probabilité d'être admis en 4e, Ainsi, sur 100 enfants d'origine ouvrière scolarisés en 5e, 54,6 % passent en 4e, alors que c'est le cas de 89,3 % des enfants de cadres supérieurs. Par ailleurs on observe que les élèves ayant obtenu une note moyenne supérieure passent en 4e à hauteur de 96,9 %, alors que ceux qui ont obtenu moins de 9 ne sont que 19,5 %, *dans ce cas (tous les résultats empiriques utilisés ici* proviennent d'une enquête longitudinale portant sur 2 500 élèves de la région Bourgogne par Duru et Mingat, voir bibliographie).

Ce type de *résultats apportent un premier éclairage* sur ce que « produit » l'orientation en fin de 5e. Ils nous livrent bien ce qui s'est passé, mais ne disent rien sur les mécanismes responsables de telles différenciations. En suivant la présentation faite dans la première partie de ce texte, on se trouve en face de « relations contemporaines » qui nous incitent à démêler les rôles respectifs des notes, de l'âge, de l'origine sociale... dans l'explication des différences constatées. On se trouve aussi en face de « relations temporelles » dans la mesure où les différenciations observées « dans le temps » de l'orientation se sont constituées selon un processus cumulatif au cours de l'ensemble de la scolarité des enfants.

Pour ce faire, il est nécessaire d'adopter un cadre analytique prenant en compte ces interactions « contemporaines » entre variables, et inscrivant dans une perspective temporelle leur impact respectif.

L'analyse présentée ici mettra l'accent sur la dimension sociale des inégalités et notamment sur les différences entre les groupes extrêmes des enfants de cadres supérieurs d'une part, d'ouvriers d'autre part. Au total, pour ce qui est de l'accès à la la classe de 4e, les différences entre les deux groupes d'enfants sont consi-

dérables puisque l'écart dans les taux de passage entre les catégories extrêmes est de 34,7 %. Dans quelle mesure cet écart est-il justifié sur la base des résultats scolaires et comment s'est-il structuré progressivement dans le temps ? Quel est le rôle de l'école primaire et des deux années de collège dans ce processus et quels sont, à cet égard, les rôles respectifs des facteurs pédagogiques et institutionnels ?

Pour mener à bien cette étude, nous avons adopté une stratégie fondée sur la distinction entre trois mécanismes qui découlent l'un de l'autre et dont les effets sont cumulatifs :

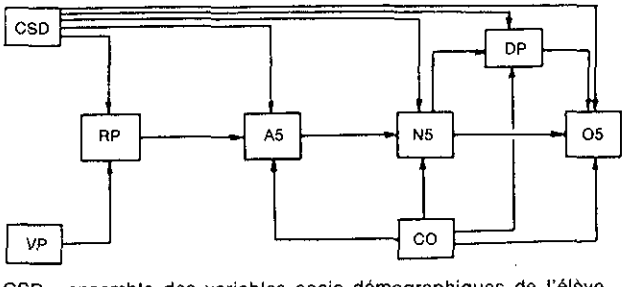
a) l'accumulation d'une certaine quantité de connaissances, entre la sortie de l'école primaire et la fin de la 5e, où se produit l'orientation ; c'est ce que nous appellerons la progression au collège ;

b) la notation des élèves, c'est-à-dire la « traduction » en notes de ces acquis effectifs ;

c) l'orientation des élèves, sur la base des notes qui leur ont été données, en examinant notamment le rôle de la demande familiale sur les orientations effectives.

L'équation 5.4 donne les écarts bruts entre les différentes catégories socio-professionnelles quant à l'accès à la classe de 4e. Ces écarts sont ceux qui apparaissent dans les tableaux statistiques croisés classiques.

Le processus temporel est représenté par le schéma suivant :



CSD : ensemble des variables socio-démographiques de l'élève
VP : ensemble des caractéristiques personnelles de l'élève
RP : acquisitions et âge de l'élève en fin de primaire
A5 : acquisitions de l'élève en fin classe de 5e
N5 : notes scolaires obtenues par l'élève en fin de 5e
DP : expression de la demande familiale pour la classe de 4e
CO : contexte (collège, classe) de scolarisation
O5 : *décision d'orientation (ou non) vers la classe de 4e*

Ce schéma conduit à l'estimation des équations suivantes :

$RP = f_1 (CSD, VP)$ (1)
$A5 = f_2 (RP, CSD, CO)$ (2)
$N5 = f_3 (A5, CSD, CO)$ (3)
$DP = f_4 (N5, CSD, CO)$ (4)
$O5 = f_5 (N5, CSD, DP, CO)$ (5.1)
$O5 = f_6 (N5, CSD, CO)$ (5.2)
$O5 = f_7 (N5, CSD)$ (5.3)
$O5 = f_8 (CSD)$ (5.4)

La partie gauche du graphique représente ce qui se construit dans la période antérieure à l'accès au collège. Les différenciations sociales observables au niveau de RP se sont donc constituées dans toute la scolarité antérieure à l'entrée au collège. Entre RP et A5, des inégalités supplémentaires peuvent avoir pris place, notamment sur la base des différenciations initiales. Le passage de A5 à N5 fait intervenir les processus de notation des élèves dont on ne peut exclure a priori qu'ils n'incorporent des biais sociaux. La partie droite du graphique isole le fonctionnement de la procédure elle-même qui prévoit un rôle éventuel de la demande des familles et le fonctionnement des conseils de classes qui tous deux peuvent laisser s'exprimer des biais sociaux. Il n'est pas exclu, enfin, que le contexte local dans lequel se déroule le processus (tonalité sociologique du collège et de la classe, carte scolaire...) puisse aussi faire des différences susceptibles d'avoir des conséquences en termes d'inégalités sociales. Le schéma dans son ensemble et les équations qui lui sont associées ne prétend pas donner une description naturaliste du fonctionnement du système scolaire ; il constitue par contre un « modèle » instrumental dans lequel des lignes de force importantes qui structurent le phénomène peuvent être mises en évidence et quantifiées. Chaque flèche représente l'effet d'un élément (caractérisant une variable ou un groupe de variables) sur un autre élément du schéma, le poids respectif de chacun des éléments dans le processus global pouvant ainsi être dégagé.

La distinction des différentes équations associées au schéma et décrites précédemment permet, et elle seule, de rendre compte de l'articulation séquentielle et cumulative des effets. Pour ce qui est, par exemple, de l'analyse des différenciations sociales dans les notes obtenues au collège, l'équation 3 permet de distinguer ce qu'on peut appeler des biais sociaux de notation (différences de notes pour des acquisitions effectives comparables) de ce qui relève de différences sociales dans les acquisitions des élèves qui renvoient elles-mêmes à des différences sociales de progression au collège (équation 2) venant se greffer sur un bagage inégal tel qu'on l'observe au sortir de l'école primaire (équation 1).

Avant de présenter les résultats concernant l'estimation globale du modèle et la séparation temporelle des effets, arrêtons-nous un instant sur les résultats concernant les différents mécanismes pris un à un.

1. Le processus d'orientation n'est que partiellement méritocratique

Les estimations économétriques de l'équation 5.3 nous indiquent qu'à notes en 5e (et âge) données, il y a des écarts tout à fait substantiels dans les chances

d'avoir accès à la classe de 4e selon l'origine sociale de l'élève. Ainsi peut-on calculer qu'il faut en moyenne 1,7 point de plus dans la note moyenne obtenue en classe de 5e, pour qu'un enfant d'ouvrier ait des chances comparables à celles d'un enfant de cadre supérieur d'accéder à la classe de 4e. Cet écart dans les chances à notes données se cumule avec le fait que les notes obtenues par les enfants d'ouvriers sont dans l'ensemble inférieures à celles des enfants de cadres supérieurs. En effet, ces derniers obtiennent, en moyenne, la note de 12,2 alors que les enfants d'ouvriers n'obtiennent que la note de 10,0. Cette différence de 2,2 points (l'écart-type de la distribution des notes scolaires moyennes dans l'ensemble de l'échantillon est de 3,0 points) s'ajoute donc au 1,7 point d'écart précédemment indiqué (à notes données) pour rendre compte de la différence entre les 54,6 % de passage en 4e des enfants d'ouvriers et les 89,3 % des enfants de cadres supérieurs.

1.a La demande familiale joue un rôle dans les différenciations sociales

Les estimations économétriques des équations 5.1 et 5.2 nous informent en outre qu'environ le tiers des différences nettes (à notes données) dans les chances d'avoir accès à la classe de 4e selon l'origine sociale tient au fait que les familles modestes expriment une demande moins ambitieuse. Plus précisément, on n'observe pas de différence dans le comportement des familles lorsque les résultats scolaires sont bons ; par contre, dès lors que les résultats scolaires deviennent moyens, on observe un assez fort repli des familles modestes vers les études courtes qui leur paraissent moins risquées ; les familles aisées, quant à elles, demandent la poursuite d'études longues pour leurs enfants quel que soit leur niveau de réussite scolaire, et même s'il est faible.

1.b Il existe de substantielles différences inter-établissements dans les chances individuelles de passer en 4e et les collèges populaires sont plus sélectifs

Le rôle de la demande familiale est relativement classique dans la littérature sur le sujet. Un second élément est moins communément exprimé, ou plus précisément, moins souvent empiriquement isolé. Il s'agit de l'existence de substantielles différences de passage en 4e d'un établissement à l'autre lorsqu'on raisonne à notes scolaires et origine familiale des élèves comparables. En effet, les « comportements » d'établissements à cet égard apparaissent assez fortement liés à la tonalité sociologique dominante de leur public. Le tableau 1 illustre cette structure interactive entre origine sociale individuelle de l'élève et tonalité sociologique du collège. Il s'agit des probabilités estimées de passer en 4e, pour des élèves de caractéristiques identiques (même âge, mêmes notes scolaires...) dont l'un est fils de cadre supérieur, l'autre fils d'ouvrier, scolarisé dans des collèges où la proportion de fils d'ouvriers est tantôt de 30, tantôt de 50 %.

Tableau 1

Probabilité de passage en 4e, en fonction de l'appartenance sociale individuelle et de la tonalité sociale du contexte de scolarisation

(%)

% d'enfants d'ouvriers ...	30 %	50 %
père ouvrier	84,2	66,6
père cadre supérieur	91,8	80,6

— Il est intéressant de noter que la « tonalité sociale » du collège est associée à des différences substantielles, puisque les enfants de cadres, scolarisés dans un collège « populaire », obtiennent des probabilités de passage en 4e légèrement plus faibles que celles des enfants d'ouvriers scolarisés dans des collèges à recrutement social diversifié (ces cas n'étant pas, par définition, les plus fréquents).

— On observe aussi que l'impact de la « tonalité sociale » revêt une importance différente selon l'appartenance sociale individuelle des enfants. L'écart entre les probabilités de passage en 4e des enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs est d'autant plus grand que le pourcentage d'enfants d'origine populaire dans le collège est important. Il est de 7,6 % dans le collège socialement diversifié (30 % d'enfants d'origine modeste), et de 14 % dans le collège populaire (50 % d'enfants de milieu modeste). Il convient en outre de souligner que les deux collèges retenus pour ces simulations ne représentent pas des cas extrêmes, puisque le pourcentage d'élèves de milieu modeste varie, dans l'échantillon, de 15 à 63 %.

2. La façon dont les élèves sont notés tend à favoriser les élèves d'origine sociale élevée

Dans la mesure où les notes obtenues par les élèves constituent les éléments décisifs sur lesquels se fonde l'orientation, il convient d'analyser avec soin le processus par lequel les notes sont attribuées aux élèves, et en particulier d'examiner si les notes donnent un reflet sans biais des acquis effectifs des élèves. Les notes sont à l'évidence les seuls éléments visibles. Si l'on cherche à analyser ce processus de transformation, et en particulier à déterminer dans quelle mesure on observe des biais sociaux de notation, il convient (c'est une condition minimale) de disposer d'une mesure directement comparable

et indépendante du contexte (même test, mêmes conditions de passation, correction objective et centralisée, etc.). Les tests de connaissances construits dans le cadre de cette recherche (établis à partir des programmes de 5e) ne prétendent pas donner une évaluation absolue de la compétence des élèves. Cependant, ils possèdent les qualités requises pour constituer une base solide de comparaison. Il faut en outre souligner que la structure même des biais révélés par cette recherche est probablement peu sensible à la configuration précise des épreuves.

Il ressort des analyses empiriques effectuées (2) que si le score aux épreuves communes expiique une part substantielle de la variance des notes, les caractéristiques individuelles de l'élève exercent aussi, à la marge, un impact non négligeable. Les différences observées (dans le sens d'une plus grande sévérité ou d'une plus grande indulgence) peuvent renvoyer soit à des comportements plus ou moins adaptés aux normes scolaires ou à des phénomènes (implicites ou explicites, conscients ou inconscients) de type discriminatoire.

A score aux épreuves communes donné, les enfants de cadres supérieurs obtiennent un demi-point (0,5) de plus que les enfants d'ouvriers. Dans la différence de notes moyennes obtenues par les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers en classe de 5e, soit 2,2 points, un demi-point provient de ces biais sociaux de notation, alors que 1,7 point correspond à des différences « effectives » d'acquisitions.

3. Une part substantielle des différences sociales d'acquisitions visibles en fin de classe de 5e se sont constituées au collège

Pour analyser les différenciations en matière d'acquis scolaires, au terme des deux premières années du collège, il est nécessaire de prendre en compte à la fois le niveau scolaire initial (au sortir du primaire), désigné ici par RP et le niveau de réussite scolaire à la fin de la 5e (désigné par A5). Ces deux mesures sont construites à partir de tests de connaissances et présentent par conséquent des biais de notation limités. Les modèles estimés sont de la forme de l'équation 2.

Les estimations économétriques attestent de progressions significativement différentes chez les élèves en fonction de leur origine sociale (à niveau de connaissances et âge à l'entrée donnés). Les enfants de cadres supérieurs, et, à un degré moindre, de cadres moyens, « profitent » plus de leurs deux premières années de scolarité au collège que ceux appartenant aux autres catégories sociales (toutes équivalentes à cet égard). A valeur scolaire initiale comparable (RP et âge à l'entrée), les enfants de cadres supérieurs obtiennent un « plus » en terme de A5 équivalant à 0,37 écart-type.

Il est intéressant de traduire ces progressions différentielles en termes de notes, en faisant comme s'il n'y avait pas de biais sociaux dans la notation. On observe alors que cette progression différentielle des enfants de cadres supérieurs équivaut à 1,1 point de moyenne en plus (alors que les différences de notes scolaires entre les enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs sont de 2,2 points en classe de 5e).

La progression des élèves au collège s'appuie donc sur leur niveau de connaissances au sortir du primaire (la corrélation entre RP et A5 est de 0,53), mais le collège produit lui-même, en deux années, de nouvelles et substantielles différenciations sociales.

Pour mieux comprendre la genèse de ces différenciations sociales, il est utile de reprendre de manière plus précise l'analyse de la transformation de RP en A5. La spécification utilisée jusqu'à présent se fondait sur l'hypothèse instrumentale implicite que ce processus de transformation était de type linéaire. Ceci revenait à dire que les progressions au collège étaient indépendantes du niveau initial (RP). Il n'en est pas nécessairement ainsi dans la réalité. Une manière empirique de lever cette hypothèse consiste à utiliser dans le modèle une forme quadratique (RP et RP^2).

Les estimations incluant le terme quadratique témoignent d'un ajustement légèrement meilleur, et d'un coefficient significatif et positif pour RP^2. Autrement dit, plus le niveau de connaissances initial est élevé, plus la progression pendant les deux premières années du collège est importante. Le collège, de par sa « pédagogie » au sens large (style pédagogique, contenus, organisation du travail des élèves, etc.), a donc tendance à creuser les écarts de connaissances entre les élèves, par rapport à ce qui existe au sortir du primaire.

Il convient alors de se demander si cette caractéristique du collège (relation quadratique du niveau initial dans l'explication des progressions au collège) est à même de rendre compte des différenciations sociales notées précédemment. Il pourrait en effet en être ainsi, dans la mesure où les élèves de milieu socio-culturel privilégié ont en moyenne un meilleur niveau de connaissances au sortir du primaire et tendraient de ce fait à progresser plus au collège. Quand on tient compte de la spécification quadratique, les coefficients traduisant l'impact des diverses catégories sociales ne sont que légèrement plus faibles que ceux obtenus avec une spécification linéaire. Ce fait conforte l'affirmation faite plus haut, à savoir que le collège, tel qu'il fonctionne actuellement, produit effectivement de fortes différenciations sociales en termes d'acquisitions scolaires (compte **non tenu** des biais sociaux de notation examinés précédemment).

Le fait que le collège « réussisse » à engendrer en deux ans des différenciations sociales dans les acquisitions « effectives » des élèves aussi importantes que celles sédimentées pendant toute la scolarité antérieure amène nécessairement à s'interroger sur les différences pédagogiques entre les deux niveaux d'enseignement qui *seraient susceptibles d'expliquer ce constat empirique.* Nous ne pouvons, à ce stade, qu'émettre des hypothèses. Ainsi, les facteurs suivants sont susceptibles de participer à l'explication de ce caractère plus ou moins inégalitaire (ou élitiste) des scolarités primaires et secondaires : la multiplicité des maîtres au collège, le fait que les relations maîtres-élèves y sont plus anonymes, la gestion plus rigide du temps (le temps alloué à chaque matière est fixé et identique pour tous les élèves de la classe), le caractère plus diversifié (et moins « fondamental ») des programmes, le poids donné au travail à la maison, etc.

CONCLUSION

Si on recompose maintenant l'ensemble des mécanismes « élémentaires », il s'avère que, **globalement, le poids du collège apparaît beaucoup plus important que celui de l'école primaire dans la génération des différenciations sociales.**

La stratégie de recherche que nous avons suivie a consisté à analyser la genèse des inégalités sociales très importantes qui apparaissent à l'issue du processus d'orientation en classe de 5e (89 % des enfants de cadres *supérieurs sont admis* en 4e, *contre seulement* 54 % des enfants d'ouvriers) et à faire éclater la carrière scolaire de l'élève en quatre composantes agissant de manière séquentielle et cumulative :

— la carrière scolaire de l'élève à l'école primaire *telle qu'elle peut être résumée par le niveau des acquisitions* à l'entrée en classe de 6e ;

— la progression de l'élève en matière d'acquisitions, entre l'entrée au collège et la fin de la deuxième année ;

— la notation de l'élève par ses maîtres, c'est-à-dire la « fabrication » de notes à partir de ces acquisitions ;

— l'orientation de l'élève, c'est-à-dire son passage, ou non, en 4e, sur la base des notes qu'il a obtenues.

Cette perspective nous a conduit à adopter une approche analytique dont on espère avoir convaincu qu'elle est productive sur le plan empirique. Examinons pour finir comment les différents mécanismes étudiés s'articulent et comment leurs effets se cumulent. Ils se cumulent, en effet, puisque pour chacun des mécanismes *étudiés, l'avantage a toujours été au profit* des enfants de cadres supérieurs.

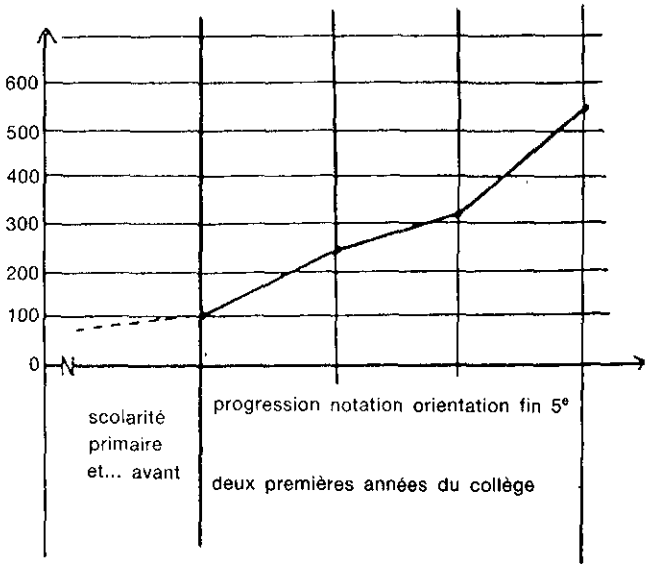
L'analyse des différenciations sociales de carrière *scolaire (sur la base des acquis au sortir du primaire,* eux-mêmes variables selon les groupes sociaux) permet d'aboutir aux chiffres suivants pour ce qui est de la différenciation entre les groupes sociaux les plus extrêmes, enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, *sachant que dans la réalité,* il existe un continuum de situations :

• en donnant la valeur 100 aux différences sociales d'acquisitions existantes au sortir du primaire, on parvient au niveau 240 après deux années de scolarité au collège, *quand on évalue les acquisitions à l'aune d'épreuves de* connaissances ;

• si l'on prend en compte les biais sociaux de notation (c'est-à-dire le fait que les enfants de cadres supérieurs obtiennent, en moyenne, de meilleures notes à niveau donné aux épreuves de connaissances), on obtient des différences sociales encore plus fortes, puisque l'indicateur passe à la valeur 314 ;

• enfin, mais ce n'est pas là l'aspect le moins important, le processus d'orientation (par l'intermédiaire des biais sociaux dans les demandes des familles, de la plus forte sélectivité des collèges « populaires »...) creuse encore plus fortement l'écart entre catégories sociales extrêmes, puisque l'indicateur monte jusqu'à 550. Le graphique 1 illustre cette genèse des inégalités.

Indicateur de différenciation sociale
(père cadre sup./père ouvrier)



Le graphique donne une image des rôles respectifs de l'école primaire et du collège dans la production des inégalités sociales de carrières scolaires. Il illustre aussi les poids respectifs des mécanismes de nature pédagogique (acquisition des élèves) et institutionnel (procédures d'orientation), dans la genèse de ces inégalités. Au-delà des résultats acquis dans ce travail, soulignons pour finir leur caractère limité. Ainsi, pourraient être menées des analyses en profondeur qui chercheraient à élucider les mécanismes concrets qui produisent les biais sociaux (dans les acquisitions des élèves au collège, dans la notation, dans les demandes familiales, dans l'explication des effets contextuels d'établissement, etc.). Plus particulièrement, alors qu'on s'est contenté de séparer ici les inégalités existant à la fin du primaire de celles produites dans les deux premières années de collège, il serait intéressant d'analyser les facteurs d'ordre pédagogique et organisationnel qui participent à la production des résultats statistiques constatés au niveau global, notamment dans une perspective d'action.

Marie DURU-BELLAT
Alain MINGAT
CNRS/IREDU
Université de Bourgogne
(novembre 1988)

Notes

(1) Voir par exemple M. Duru-Bellat et A. Mingat : « Les disparités de carrières individuelles à l'Université », **L'Année sociologique,** 1988, vol. 38, pp. 309-340.

(2) Pour plus de précisions, on se reportera à M. Duru, 1986.

Références de publication des résultats de la recherche sur le collège (M. Duru et/ou A. Mingat)

1985 : **De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège.** Cahier de l'IREDU n° 42.

1986 : « Notation et orientation : Quelle cohérence, quelles conséquences », **Revue française de pédagogie,** n° 77.

1987 : « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires ». **Revue française de sociologie,** vol. 28, n° 1.

1987 : **Progression, notation, orientation au collège : l'impact du contexte de scolarisation.** Cahier de l'IREDU n° 45.

1987 : « Le redoublement au collège ; éléments pour une évaluation ». **Mesure et évaluation en éducation,** vol. 10, n° 3.

1988 : « Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte fait des différences ». **Revue francaise de sociologie,** vol. 29, n° 4.

1988 : **Le fonctionnement de l'orientation : Genèse des inégalités sociales à l'école.** Delachaux et Niestle.

N° 88 juillet-août-septembre 1989, 15-26

UN DISPOSITIF DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE :

L'enseignement par élèves-tuteurs

par Diane FINKELSZTEIN
et Pierre DUCROS

Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, mais la situation.
MAKARENKO

L'enseignement par élèves-tuteurs s'est développé, dans un premier temps, comme démarche pragmatique de lutte contre l'échec scolaire, principalement en primaire pour l'apprentissage de la lecture et depuis quelques années, dans l'enseignement secondaire.

Les auteurs précisent les spécificités du dispositif, y compris les modalités de la sensibilisation, de l'implantation et de la formation des tuteurs. Ils abordent aussi les effets obtenus, chez les élèves, les tuteurs, mais aussi chez les enseignants engagés dans cette pratique.

La question théorique qui est posée est celle de la nature des atouts des tuteurs qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement. L'analyse de ces atouts éclaire ce paradoxe et inscrit la démarche de l'enseignement par élèves-tuteurs dans le courant de l'apprentissage par la médiation.

UN PROBLÈME QUI LAISSE DÉSARMÉS LES ENSEIGNANTS

A partir de nombreuses enquêtes auprès d'enseignants, visant à cerner les aspects de leur métier que ceux-ci maîtrisent le moins, il apparaît que l'un des principaux est l'incapacité à faire réussir les élèves en retard scolaire grave.

Les enseignants sont à la recherche de stratégies pédagogiques et de dispositifs élaborés permettant d'avancer dans cette direction.

Les « méthodes » qu'on leur propose ne sont souvent que des « outils » pédagogiques. Leur application mécaniste reste nécessairement décevante.

Avant de parler « méthode », il importe de spécifier les caractéristiques des contextes facilitateurs des apprentissages.

Nous faisons référence aux travaux de B. Bettelheim qui montre que des enfants engagés dans des conduites de blocage, ayant subi une série d'échecs graves, peuvent, dans un contexte approprié, reprendre confiance en leurs possibilités (B. Bettelheim, 1970).

Il est clair que les élèves qui nous préoccupent ne sont pas atteints de troubles aussi sévères que ceux dont s'est occupé Bruno Bettelheim. Ce sont cependant des élèves souvent fragiles qui présentent une estime de soi plutôt défaillante parce qu'ils ont connu des expériences scolaires désagréables et qu'ils n'ont plus très confiance en leurs possibilités.

Pour tenter de favoriser l'émergence de conditions favorables aux apprentissages au profit des enfants ayant subi des échecs répétés, nous avons été conduits à privilégier certains courants théoriques de l'apprentissage. Ceux-ci sont nombreux. Aucun ne peut prétendre à l'exhaustivité. Nous essaierons de ne pas tomber dans le piège de certaines théories (d'ailleurs toutes en sursis de réfutation) qui excluraient toute autre, en se prétendant capable de rendre compte, à elle seule, de la totalité des phénomènes complexes de l'apprentissage.

Mais avant de préciser les liens de notre approche avec différentes orientations théoriques, nous allons décrire succinctement la démarche de l'enseignement par élèves-tuteurs, appelée aussi tutorat ou monitorat.

LA DÉMARCHE DU MONITORAT

Introduite par l'un de nous (D.F.) depuis une quinzaine d'années au niveau de l'école primaire en Belgique francophone, cette démarche concerne actuellement plus de cent écoles.

Le dispositif, ainsi que les évaluations tant internes qu'externes de ses effets a donné lieu à la publication d'un ouvrage (1).

Une extension à l'enseignement secondaire s'est développée plus récemment (D. Finkelsztein, 1987). Les présupposés sont pour l'essentiel les mêmes qu'en primaire.

Voici comment le dispositif fonctionne à l'école primaire.

Nous essayons de placer un enfant, en situation d'échec scolaire grave, dans un contexte où il sera en mesure de découvrir et de manifester qu'il est capable de réussir un apprentissage.

A cet effet, des élèves terminant leur scolarité primaire, volontaires, viennent en aide, 3 fois par semaine, pendant les heures de cours, à des enfants généralement de CE1, pour lesquels le pronostic scolaire émis par les enseignants est particulièrement pessimiste.

Au départ, la formule tutoriale a été conçue comme moyen de surmonter les obstacles liés à l'apprentissage de la lecture et a d'abord été introduite dans des écoles qui comportent un pourcentage élevé d'enfants dits socio-économiquement désavantagés et parmi eux des enfants de migrants.

Nous sommes partie de notre conviction qui s'est forgée en observant des élèves et des enseignants dans leur classe, que faire reculer l'échec scolaire passait par la modification des expectations pessimistes des enseignants à l'égard de certains de leurs élèves.

Il n'est pas question, pour nous, de mettre les enseignants en accusation, car ils ne sont pas responsables, à eux seuls, de l'étiquetage social. Plutôt que de les rendre systématiquement responsables de tous les maux actuels, nous misons sur leurs capacités de mieux analyser leurs difficultés et sur leur désir d'œuvrer activement à les résoudre.

Mais on ne peut sous-estimer l'immense impact sur les enfants, des normes sociales que les adultes véhiculent. Les enfants de milieu socio-économiquement défavorisé en sont les principales victimes.

Très vite, ils conforment leur comportement à l'étiquette qui leur est attribuée selon un processus systémique qui fait qu'une prévision se réalise. C'est alors l'amorce de la spirale de l'échec.

Il nous a paru important de faire quelque chose pour ces enfants, dès le début de leur scolarité, car c'est à ce moment-là que tout s'enclenche, mais aussi que les mécanismes de l'échec ne sont pas encore trop rigidifiés.

La stratégie proposée consiste à créer une situation qui permette à l'enfant de réussir là où il a toujours échoué ; une situation qui lui permette de mettre en échec l'idée que l'adulte a de lui.

Pour des enfants laissés pour compte après une série d'échecs à l'apprentissage de la lecture, la situation en classe est parfois bloquée.

Nous avons pensé qu'il fallait soustraire, au moins temporairement, ces enfants à l'atmosphère compétitive et anxiogène de ce lieu où ils sont les éternels perdants.

Nous avons proposé de les confier trois fois par semaine durant trois quarts d'heure à un élève-tuteur.

LA SITUATION CONCRÈTE

Les tuteurs quittent donc leur classe pendant les heures de cours, par groupe de 5 environ et se rendent dans un local qui leur est réservé.

Ils vont chercher ou retrouvent les enfants dont ils s'occupent individuellement. Le groupe comprend un adulte qui est souvent le titulaire d'une classe d'adaptation (2), mais pas nécessairement. Lorsque la structure de classe d'adaptation n'existe pas, tout adulte motivé peut être l'animateur du monitorat.

Dans le cadre de la démarche tutoriale, il accepte d'accueillir dans sa classe tuteurs et pupilles. Comme les tuteurs, et en même temps qu'eux, il s'occupe d'un enfant en difficulté.

Cette innovation implique que l'adulte accepte un changement quasi radical de son rôle. Il doit jouer le jeu à fond, c'est-à-dire accepter de déléguer certains de ses pouvoirs et de ses responsabilités à des préadolescents dont il prend cependant en charge la formation.

Entre chaque tuteur et son instituteur, est passé un contrat selon lequel le travail scolaire du tuteur ne subira aucun préjudice. Ceci est très important, car le tuteur doit savoir qu'une baisse de son rendement scolaire équivaudrait à la cessation de son activité et il sait combien cela pourrait être mal vécu par le petit.

Les tuteurs sont des volontaires informés, dans un premier temps par les enseignants, de l'aide qu'ils pourraient apporter à des enfants en difficulté.

Le nombre des volontaires étant généralement supérieur au nombre des tuteurs nécessaires, un choix doit s'opérer. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, nous insistons auprès des enseignants pour qu'ils ne retiennent pas les meilleurs élèves, scolairement parlant,

mais ceux qui, à leur avis, pourront en retirer le plus grand bénéfice.

Nous avons remarqué que des tuteurs considérés comme « faibles », « agressifs » et « difficiles en classe » se sont montrés très responsables.

Cette description rapide du dispositif reflète mal les diverses conditions à réaliser pour que cette démarche porte ses fruits. Nous allons évoquer brièvement celles qui relèvent de l'implication et de la formation des tuteurs. Nous renvoyons à nos publications antérieures pour ce qui concerne l'implication des enseignants (D. Finkelsztein, 1986 a et b ainsi que P. Ducros et D. Finkelsztein, 1987).

SOUTENIR LA MOTIVATION DES TUTEURS

La réussite de la démarche tutoriale dépend pour une grande part, de l'implication des tuteurs.

Il leur est nécessaire d'obtenir les informations concernant les objectifs poursuivis et les moyens pour les atteindre. Mais ils ont besoin, avant tout, de donner un sens à leur intervention.

Leur motivation est une question de fond, dans la mesure où elle a une incidence certaine sur le progrès des pupilles, et, en retour, sur ce que le tuteur en retirera pour son propre développement personnel.

C'est la qualité de la relation qui va s'établir entre les adultes et les tuteurs qui va éveiller et soutenir la motivation de ces derniers.

Les moments forts de cette interaction formative sont la phase de sensibilisation et ce que nous appelons les « fins de séance ».

LA PHASE DE SENSIBILISATION DES TUTEURS

En primaire (3), lors d'une ou de plusieurs séances, les responsables du monitorat (avec le psychologue scolaire ou l'assistant social lorsque le Centre Psycho-Médico-Social collabore) décrit d'une manière réaliste la situation des enfants à prendre en charge.

Si l'on fait appel à eux, c'est parce qu'il y a dans l'école des enfants particulièrement défavorisés sur le plan scolaire. Au lieu de leur expliquer, d'entrée de jeu, les différents problèmes que soulève l'échec en lecture, on tente de les leur faire découvrir à partir de leur expérience personnelle et par le truchement d'une série de questions.

A partir de ces apports, l'adulte présent a pour tâche de relever ce qui est dit et d'aider les adolescents à approfondir, par des relances adaptées, les thèmes abordés.

On évoque le plus grand nombre possible d'incidents de parcours susceptibles d'entraver la progression des pupilles.

On recherche par quels mécanismes certains enfants perdent confiance en leurs possibilités, adoptent des attitudes inadaptées au contexte scolaire (comme le mutisme ou l'agressivité) et finissent par se désintéresser des matières scolaires, à commencer par la lecture. On cherche avant tout à ce que le pré-adolescent n'identifie pas retard en lecture avec possibilités intellectuelles réduites.

Les séances de sensibilisation servent aussi à prévenir les tuteurs de ce que, compte tenu de l'ampleur des lacunes et de la gravité des problèmes de certains pupilles, ils ne réussiront pas nécessairement à les faire progresser. Il s'agit de faire le maximum, sans avoir la certitude d'obtenir le succès.

Après les séances de sensibilisation, nous accordons un temps de réflexion aux tuteurs.

Nous n'avons que très rarement observé de désistement. Au contraire, les tuteurs nous paraissent alors particulièrement motivés, prêts à démarrer.

Aux adultes, maintenant de maintenir l'élan. Car l'élève tuteur ne trouvera en lui les forces dont il a besoin pour réaliser la tâche qui lui est confiée que si sa relation avec l'adulte lui apporte de la sécurité et s'ils trouvent ensemble du plaisir au sein de cette petite classe de monitorat.

Ces conditions peuvent être réunies au cours des séances de monitorat et des réunions de « fin de séance ».

LA FORMATION DES TUTEURS : LES « FINS DE SÉANCE »

La formation des tuteurs se fait tout au long du monitorat, au cours des « fins de séances » qui constituent le temps fort du dispositif.

Quand les petits retournent en classe, adultes et tuteurs se retrouvent (parfois avec le psychologue scolaire). Ensemble, ils discutent de ce qui vient de se passer, du travail de leur élève, des difficultés qu'ils ont rencontrées, de leurs soucis, de leurs joies.

Les « fins de séance » ont pour objectif la formation continue des tuteurs à leur fonction. Le rôle d'animateur en est confié à l'adulte responsable du monitorat.

Cette préparation porte principalement sur deux plans, d'ailleurs très liés : le plan technique et le plan relationnel.

Au plan technique, les tuteurs et les adultes abordent les problèmes de l'apprentissage et de la lecture, soulèvent et essayent de résoudre les difficultés rencontrées à ce sujet (cf. D. Finkelsztein, 1986).

Au plan relationnel, les adultes et les tuteurs parlent de l'attitude des pupilles, de la leur, soulèvent les problèmes rencontrés et cherchent à y remédier.

Le tuteur n'est donc pas livré à lui-même, mais bénéficie de l'aide d'un adulte ainsi que de l'appui de ses pairs.

Lors d'une « fin de séance », l'enseignant ne se charge pas lui-même de toutes les activités d'information et de gestion, mais il les organise et les distribue parmi les tuteurs.

INDICATEURS DE L'IMPACT DE LA FORMATION DES TUTEURS

La nature du renforcement joue un rôle central dans le processus d'apprentissage. Il a, à la fois, une fonction de motivation et d'information. Certaines données expérimentales mettent en lumière le fait que les renforcements positifs augmentent qualitativement et quantitativement les résultats cognitifs, par rapport aux renforcements négatifs (voir par exemple Rodnick et Garmez, 1957 ; Weiner, 1972 ; Feshbach, 1973 cités par V.L. Allen, 1976).

Ainsi donc, le type de renforcement utilisé par le tuteur vis-à-vis de son pupille peut gêner ou faciliter les apprentissages de ce dernier.

Nous pouvions avoir des craintes à ce sujet, quand on sait que les enseignants utilisent plus de renforcements négatifs que positifs (G. de Landsheere et E. Bayer, 1969). D'autant que beaucoup de tuteurs appartiennent à des familles socio-économiquement défavorisées dans lesquels prédominent aussi entre mère et enfant les renforcements négatifs dans les situations d'apprentissage (voir, par exemple, N.D. Feshbach, citée par V.L. Allen, 1976).

Il est très important de faire découvrir au tuteur que le type de renforcement qu'il utilise a un impact important sur l'apprentissage de son pupille.

Nous avons toujours considéré que le tuteur mis au courant du rôle d'une interaction appropriée pourrait, le cas échéant, modifier ses tendances pour atteindre des objectifs fixés.

Ch. Devleeshouwer (1981) a tenté de vérifier cette hypothèse à partir des interactions verbales et non verbales entre tuteurs et pupilles en s'appuyant sur les grilles d'analyse de R.L. Ober (cité par Ch. Devleeshouwer, 1981).

Les conclusions de cette étude nous paraissent importantes.

Ch. Devleeshouwer observe :

a) que les échanges verbaux entre tuteur et pupille se rapportent essentiellement à la matière enseignée ;

b) que les interactions prédominent sur les monologues ;

c) que les renforcements positifs l'emportent sur les négatifs.

Ces observations nous confirment que tuteurs et pupilles sont réellement branchés sur la tâche. A cet égard, il semble qu'il n'y ait aucune équivoque : le tuteur se vit, sans conteste, comme chargé d'enseignement.

Il apparaît aussi que, dans une situation d'individualisation de l'enseignement, la situation permet au pupille, souvent décrit par son enseignant comme ayant des difficultés de concentration, de faire preuve d'une attention soutenue.

Que le contenu des échanges se rapporte à la matière enseignée, il n'y a là qu'une conséquence logique de la situation. Mais, que le renforcement positif des tuteurs soit plus fréquent que le renforcement négatif, en opposition avec l'expérience de la petite enfance de beaucoup d'entre eux et en contraste, parfois, avec les attitudes d'enseignants, nous paraît constituer un facteur favorable pour le monitorat.

Nous y voyons le fruit des échanges lors des « fins de séance ».

Ce ne sont pas là les seuls indicateurs de l'impact de la formation des tuteurs. Nous en avons relevés d'autres (voir D. Finkelsztein, 1986).

Après avoir décrit le dispositif et la façon dont se déroule le soutien de la motivation et la formation des tuteurs, nous désirons essayer de mettre en évidence les atouts des élèves-tuteurs en tant que médiateurs de l'apprentissage. Nous allons essayer de répondre à la question : pourquoi des préadolescents et des adolescents sont susceptibles (à certaines conditions) de réussir là où des adultes ont échoué ?

Entendons-nous bien. L'enseignement par élèves-tuteurs ne consiste pas à remplacer des enseignants adultes par des élèves. Dans le dispositif, les adultes ont un rôle central (mais différent de leur rôle traditionnel).

Nous ne partageons pas la vision idéaliste qui supposerait que le tuteur (en l'occurrence le médiateur) abandonné à lui-même, établirait une relation positive et développerait spontanément un savoir-faire technique (nous avons déjà évoqué les modalités de la sensibilisation et de la formation des tuteurs).

La médiation est ici finalisée. Elle a la double fonction de faciliter les différents apprentissages et de modifier les représentations, tout d'abord de l'enfant sur ses possibilités, puis indirectement sur celles de l'adulte à son égard.

Il n'empêche que les élèves-tuteurs ont des atouts spécifiques potentiels comme médiateurs d'apprentissage. Il reste à les préciser et à créer les conditions de *leur émergence.*

LES ÉLÈVES-TUTEURS COMME MODÈLE D'IDENTIFICATION

Le contact d'un très jeune élève avec un élève plus avancé dans ses apprentissages, qui véhicule souvent la même culture que l'enfant, qui intériorise moins que les adultes les normes sociales et qui, souvent, a éprouvé les mêmes difficultés peut être fructueux. Le modèle d'identification que représente le grand est, en effet, plus accessible que celui d'un enseignant adulte et les blocages dus aux difficultés de communication risquent moins de se produire.

UN LANGAGE PLUS ACCESSIBLE

Pour Bruner, « enseigner consiste à représenter la structure d'une manière en termes correspondants à la vision des choses de l'élève », le tuteur étant plus proche de ses condisciples, peut mieux saisir « la manière de voir d'un autre enfant » (J.S. Bruner, 1963).

Il ajoute que rien n'est intrinsèquement difficile, la question pédagogique se ramène à la recherche du point *de vue exact et du langage adapté pour le présent. Il se* peut qu'un autre enfant ait plus de chance de trouver « ce point de vue » et de parler ce « langage ».

L'écoute des apprenants conduit aux mêmes conclusions : « Il (mon tuteur) comprend mes difficultés ». « Il utilise des mots simples ». « On comprend mieux quand c'est un ami ou une amie qui explique ».

Si les mécanismes en jeu dans l'apprentissage restent mal connus, on peut tout de même distinguer plusieurs voies d'accès à la connaissance.

Contrairement à certaines idées admises, la voie rationnelle n'est pas le seul canal à privilégier. On peut même, en l'utilisant exclusivement, rebuter certains élèves.

Il est souvent préférable d'utiliser la voie intuitive. C'est certainement cette voie que privilégient les tuteurs. Nos observations, comme celles qui nous ont été rapportées, mettent, par exemple, en lumière la richesse des métaphores et des images qu'ils utilisent.

UNE UTILISATION IMPORTANTE DE LA MIMIQUE ET DU GESTE

De Landsheere observe que « moins le développement linguistique d'un élève est avancé, plus la culture scolaire lui est étrangère... plus la communication non verbale revêt sans doute d'importance pour lui. Le geste, les intonations, les mimiques situés dans un milieu culturel donné, réussissent à transmettre des messages, des nuances affectives là où la parole est impuissante. Tantôt il s'agit de simples signes inducteurs de comportement, tantôt des messages complexes sont transmis, notamment par le mime » (G. De Landsheere ; A. Delchambre, 1979).

Comme De Landsheere, nous avons relevé une catégorie de gestes qui visent à se substituer et/ou clarifier le discours verbal.

Nous pouvons faire état d'une série de mimiques, de gestes, de comportements particuliers à la situation du monitorat. Nous sommes frappés par la proximité physique entre le tuteur et le pupille, l'orientation des épaules, l'inclinaison du buste, les regards fréquents de l'un vers l'autre, les sourires amicaux, les gestes joyeux ou accueillants, les accolades.

De façon générale, ce qui frappe toujours ceux qui observent une séance de monitorat, c'est bien la proportion considérable de ces comportements non verbaux *significatifs.*

Les succès obtenus par les tuteurs doivent beaucoup à leur capacité de montrer et d'expliquer par le geste (comme par exemple l'illustration par le geste des leçons de vocabulaire). Ceci est particulièrement important pour les enfants désavantagés sur le plan verbal.

Bien sûr, le langage non verbal peut être orienté vers un mode de disconfirmation. C'est le cas du tuteur qui critique, accuse, décourage, ironise, menace, rappelle à l'ordre par des gestes témoignant de la lassitude, du désagrément, des gestes qui freinent la communication, voire la bloquent.

Mais les fonctions de feed-back positif l'emportent. *L'approbation par le geste ou la mimique sont fréquents.*

Pour minimiser l'erreur commise par le petit, il n'est pas rare de voir au cours d'une dictée, le tuteur effacer un mot, sans rien dire, afin d'inciter l'enfant à recommencer. Parmi les fonctions d'affectivité positive, le tuteur *louange, reconnaît un progrès, encourage, montre* de la sollicitude par des gestes ; gestes d'affection, comme par exemple entourer de son bras le pupille. Toutes ces interactions créent une dynamique orientée vers la confirmation mutuelle qui, selon l'Ecole de Palo-Alto, sert à signifier à l'autre qu'il est reconnu, reçu, accepté avec ses sentiments, ses convictions, ses valeurs, ses désirs, ses peurs, son être.

UNE MOINDRE INTÉRIORISATION DES NORMES SOCIALES

L'élève-tuteur a moins intériorisé que l'adulte les normes sociales, notamment en matière de progression scolaire. Il est plus volontiers prêt à faire confiance à l'enfant. Pour autant qu'il y soit préparé, il accepte, par exemple, ouvertement, que le petit ne sache pas lire. Il lui fait comprendre que c'est momentané, qu'il a confiance en ses possibilités. Ce faisant, il manie, sans le savoir, un des moteurs les plus puissants de l'apprentissage.

UN PÔLE DE SÉCURISATION

B. Bettelheim insiste beaucoup sur l'importance de la sécurisation sur le développement des capacités cognitives.

« Ce n'est qu'après avoir fait la preuve répétée dans différentes situations que sa sécurité n'est pas en danger au moment des activités d'exploration entreprises avec sa maîtresse, que l'enfant sera éventuellement capable de devenir actif. Mais d'abord il ne le sera qu'à proximité de personnes dont il sait qu'il peut leur faire confiance » (B. Bettelheim, 1970, p. 157-158).

Pour les raisons que nous avons déjà évoquées, le tuteur peut être cette personne en qui l'élève peut faire confiance.

UNE RELATION PRIVILÉGIÉE INDIVIDUALISÉE

La relation privilégiée dans une situation d'individualisation est capitale. D'autant plus que la relation enseignant-enseigné pour ce qui est des élèves en difficulté, est souvent détériorée.

Certains élèves ne reçoivent plus la ratification de l'adulte. Or P. Watzlawick et ses collaborateurs nous rappellent qu'un des besoins fondamentaux est d'obtenir la ratification de l'autre sur soi « je ne me sens exister que dans la mesure où les autres acceptent cette définition que j'ai de moi-même » (P. Watzlawick, H. Beavin et J. Jackson, 1972).

Il en découle pour l'élève insuffisamment reconnu une insécurité *accrue par la trop grande* distorsion entre ce qu'on lui demande et ce qu'il peut fournir. Dans son travail sanctionné par la réussite ou l'échec, l'élève est rapidement découragé. Il redoute d'avoir à répondre aux questions de l'enseignant, craignant de provoquer sa réprobation voire la moquerie de ses pairs.

L'élève ne peut donner le meilleur de lui-même que dans un lieu où il se sent accepté, où il avance à son propre rythme, un lieu où les relations humaines prennent sens.

UNE PLUS GRANDE ACCEPTATION DE « L'ERREUR »

Prompts à évoquer leurs propres difficultés d'élève, passées ou actuelles, le tuteur accepte plus facilement que l'adulte qu'un enfant se trompe ou ne sache pas. En acceptant ouvertement les lacunes de son élève, il donne *droit de cité à l'erreur. L'erreur n'est* plus une « faute » mais elle a valeur diagnostique. L'erreur devient, dans ce contexte, une occasion pour l'élève de verbaliser son comportement dans l'acte d'apprendre, d'exprimer ce qui se passe en lui, d'amorcer un dialogue qui permet de décoder sans juger, sans entrer dans une logique du contrôle par la notation.

UNE CAPACITÉ A INSTAURER LE DIALOGUE D'ERRANCE

Il est d'usage pour un enseignant, lorsque l'apprenant fait fausse route, de le corriger et de chercher à le remettre dans la « bonne » voie.

Il se peut que l'obligation faite à l'élève de comprendre la matière dans l'instant décidé par l'enseignant bloque la recherche de l'apprenant. L'adulte est en général trop impatient. Il n'a pas la possibilité d'errer avec l'apprenant, de suivre une démarche étrangère à la sienne.

Or, son sait aujourd'hui que la disposition affective initiale conditionne largement le fonctionnement cognitif. On observe un blocage des mécanismes intellectuels dès qu'il y a crainte, ennui, frustration, insécurité, peur. Il y a alors focalisation de l'apprenant sur ce qui lui manque et non sur ce qu'il possède (P.M. Mesnier et B. Omont, 1985).

La dynamique de l'apprentissage est en rapport étroit avec la capacité de supporter l'inconnu et d'assumer le manque.

Nous avons fait l'hypothèse que le tuteur, en sécurisant le petit, l'aide à franchir cette étape. Le tuteur, parce qu'il est plus proche de l'élève que l'adulte, parce qu'il est dans une situation privilégiée d'individualisation, peut instaurer ce « dialogue d'errance » (selon l'expression de P.M. Mesnier et B. Omont) qui permet de retrouver le lien affectif avec l'objet d'apprentissage.

LA DIMENSION DU DÉSIR

La situation mise en place dans le dispositif du monitorat au secondaire prend en compte la dimension du désir dans l'apprentissage.

Il y a en principe adéquation entre deux désirs, celui d'apprendre pour l'élève et celui d'aider pour le tuteur. C'est à partir de cette rencontre qu'un projet peut se construire.

Il se peut cependant que ce désir soit superficiel et fragile. C'est le rôle des adultes d'épauler les tuteurs pour les aider à le consolider et à l'insérer dans un projet d'apprentissage de plus en plus ambitieux.

Ce qui nous fait dire qu'il y a en principe adéquation entre deux désirs — celui d'apprendre pour l'élève et celui d'aider pour le tuteur — c'est qu'ils se sont portés volontaires.

Le volontariat favorise et stimule une forme de pédagogie du contrat qui fait appel à l'initiative et au sens de la responsabilité des élèves.

La dynamique du volontariat incite l'élève et le tuteur à agir toujours mieux, ne fut-ce que pour honorer l'effort de l'autre, incite chacun à persévérer voire à se dépasser.

Nous faisons l'hypothèse que les progrès des élèves doivent autant, peut-être plus, à l'engagement du sujet dans la situation qu'aux explications du tuteur.

En toute hypothèse, la part de l'un et de l'autre est difficilement séparable. Encore une fois, c'est le contexte de la situation qui importe le plus, un contexte qui permet de mobiliser la dimension affective au profit d'une activité cognitive.

Encore faut-il que les atouts potentiels des tuteurs soient actualisés. C'est la fonction de la sensibilisation et de la formation des tuteurs, clef de voûte du dispositif que nous avons abordé précédemment.

UNE DÉMARCHE QUI VA A L'ENCONTRE DES THÉORIES FIXISTES DE L'APPRENTISSAGE

A l'encontre des théories fixistes qui voudraient que lorsque tel ou tel apprentissage n'intervient pas en son temps, à un stade de développement précis, il est vain de vouloir l'obtenir ultérieurement, nous avons toujours opposé comme le font aujourd'hui les tenants de l'éducabilité de l'appareil cognitif « que l'individu ne fonctionne pas à son niveau maximum, que pour des raisons liées à son histoire (biologique, affective, sociale, économique, culturelle) le développement de ses compétences n'a pas été optimal et qu'il est possible par un traitement approprié de remédier à cet état de fait » (A. Moal, 1987, p. 69).

UNE DÉMARCHE QUI PRIVILÉGIE L'ASPECT INTERACTIF DE L'APPRENTISSAGE

On redécouvre aujourd'hui la fécondité des vues de Vygotski pour qui le développement du langage et de l'activité intellectuelle prend racine dans le dialogue avec l'autre (L.S. Vygotski, 1985 ; J.P. Bronckart et B. Schneuwly, 1985).

Dans une conception interactive du développement de l'enfant, Vygotsky s'attache à montrer l'importance du processus de la communication dans la construction des concepts chez l'enfant. Cette approche insiste sur l'importance dans la genèse des processus intellectuels des situations de communication, c'est-à-dire des conditions sociales de l'apprentissage.

UNE DÉMARCHE QUI FAIT UNE LARGE PLACE A LA GESTUALITÉ

Greimas (cité par G. De Landsheere et A. Delchambre, 1979) appelle gestualité mimétique les gestes descriptifs qui imitent la forme, l'action ou un attribut d'un objet réel. Fauquet et Strasfogel insistent sur l'importance de ces gestes et indiquent qu'« au plan pédagogique, la gestualité mimétique ne joue pas seulement un rôle substitutif par rapport à la langue naturelle. Elle complète, enrichit les énoncés proprement linguistiques, en les ponctuant de gestes imitatifs, descriptifs, qui facilitent « la référence » au monde. Ces gestes transposent, non pas les signes, mais les signifiés de certains contenus » (Fauquet et Strasfogel cités par G. De Landsheere et A. Delchambre, 1979).

Fauquet et Strasfogel reconnaissent la pauvreté syntaxique du langage gestuel, mais insistent sur sa puissance de concrétisation. On sait que, dans la construction de l'intelligence, l'action sur le concret joue un rôle décisif et obligé, et que l'accès à la pensée abstraite, au stade opératoire, ne se réalise qu'au terme d'un long développement. Une partie importante de l'enseignement fondamental se situe avant l'accès à la pensée abstraite, ce qui donne à la gestualité mimétique une importance toute particulière pour cette période.

UNE DÉMARCHE QUI S'INSCRIT DANS LE COURANT DE L'APPRENTISSAGE PAR LA MÉDIATION

Si le modèle de Piaget n'est plus aujourd'hui la référence exclusive, c'est que, sans ignorer les dimensions sociales et affectives du développement cognitif, Piaget a réservé l'essentiel de ses efforts à l'étude minutieuse des interactions entre l'enfant et son environnement physique.

Sans l'opposer au modèle piagétien, nous ferons *référence au modèle de la médiation* en tant qu'approche privilégiant la relation sociale dans le développement des apprentissages.

Pour R. Feuerstein, « contrairement à l'apprentissage par contact direct, l'apprentissage médiatisé intervient chaque fois qu'un intermédiaire se place entre l'apprenant et son environnement pour interpréter la réalité » (R. Feuerstein, document dactylographié).

Sa préoccupation concernant à l'origine des adolescents atteints du « syndrome de privation culturelle », l'essentiel des interventions qu'il met en place sont destinées à provoquer des changements de nature structuraux.

Au niveau éducatif, nous ne sommes pas concernés par des sujets aussi perturbés. Nous donnons à la médiation sa signification plus sociale (interactions verbales et non verbales) qu'instrumentale.

Il est clair cependant que l'interaction médiatisée n'est pas un but en soi. Elle s'inscrit pour nous, dans un projet pédagogique intégré. Il nous reste à en examiner les effets.

LES EFFETS DU MONITORAT

Dans le cadre d'une revue de la littérature évaluative, Bloom a isolé les études se rapportant à 3 modalités pédagogiques particulières (B. Bloom, 1984 cité par M. Huberman, 1986). La démarche tutoriale (un enseignant pour un élève) apparaît la plus efficace comparée à la méthode dite de « maîtrise » et à la démarche conventionnelle (un enseignant pour 30 élèves).

L'élève moyen du dispositif tutorial se trouve au-dessus de 98 % des élèves de la classe conventionnelle. Environ 90 % des élèves du dispositif tutorial et 70 % du groupe « maîtrise » atteignent un niveau de compétence acquis uniquement par 20 % du groupe conventionnel.

Même si on tient compte du fait que ces évaluations ne sont pas totalement comparables, il est clair que l'individualisation de la situation d'apprentissage est en soi un facteur d'efficacité.

Examinons plus en détail les effets du monitorat sur les pupilles puis sur les tuteurs.

L'ENSEIGNEMENT PAR ÉLÈVES-TUTEURS ET SES EFFETS SUR LES PUPILLES

On trouve dans la littérature spécialisée américaine des informations sur l'efficacité du monitorat.

Dans l'ouvrage d'Allen (1976), l'auteur cite l'étude de Mc. Cleary (1971). Celui-ci relève, dans les 9 écoles tutoriales qu'il a investiguées, une diminution de 55 % des redoublements par rapport au groupe témoin.

Une étude plus récente de Cohen et Al. (1982) portant sur 52 écoles, investigue les résultats cognitifs des pupilles, mais aussi leurs attitudes envers l'école et leur images de soi. Les résultats des pupilles sont meilleurs que ceux du groupe témoin dans 45 écoles.

En Belgique, de nombreux enseignants, des étudiants en sciences psychologiques, des agents de Centres psycho-médico-sociaux de l'Etat, des chercheurs de l'Université de Mons, ont apporté des éléments d'évaluation relatifs aux effets du monitorat.

Nous avons tenté d'évaluer les résultats à deux niveaux :

— Un niveau que l'on pourrait qualifier d'objectif : celui de l'évaluation des effets cognitifs de l'enseignement par élèves-tuteurs (résultats différenciés à des tests de lecture, passage de classe...).

— Un niveau plus subjectif : celui des changements éventuels de comportements et d'attitudes. Jusqu'à ce jour subsistent des difficultés à trouver des instruments adéquats pour ce type d'évaluation. En effet, les facteurs qui interviennent dans tout processus de changement sont complexes. Ils échappent à la mesure traditionnelle. Ils sont parfois difficilement contrôlables et objectivables. C'est pourquoi nous insisterons essentiellement sur les effets cognitifs, en nous limitant à une seule des études réalisées (pour plus de détails, voir D. Finkelstzein, 1986).

LES RÉSULTATS D'ORDRE COGNITIF

Une évaluation de l'enseignement par élèves-tuteurs au niveau cognitif, présente un réel intérêt dans la mesure où le succès de l'apprentissage de la lecture reste un de nos objectifs prioritaires.

Le degré de maîtrise de la lecture des pupilles a été évalué d'une manière très approfondie par M. Demarez (1979) à l'aide d'un test créé par André et Alice Inizian intitulé « Evaluation du savoir lire » au cours préparatoire.

Ce test vise à mesurer les acquis des élèves de 5 à 7 ans à l'aide d'une échelle composite comprenant 11 épreuves, chacune testant une composante de l'apprentissage de la lecture.

M. Demarez a soumis cette épreuve, à trois mois d'intervalle, à 125 élèves appartenant à six classes de CE1. Parmi eux, 21 enfants ont bénéficié de l'enseignement par élèves-tuteurs.

Un traitement statistique des données recueillies lui a permis :

a) de déterminer le niveau en lecture des pupilles lors des deux passations et de situer leurs performances par rapport à un groupe témoin,

b) d'évaluer les modifications qui apparaissent au terme de l'expérience tutoriale,

c) de comparer ces modifications (lorsqu'elles existent) à celles d'élèves ne bénéficiant que de l'enseignement traditionnel (groupe témoin) pour faire apparaître les apports propres au monitorat.

L'étude statistique a permis à M. Demarez de conclure que les pupilles ont fait des progrès significativement plus importants d'une passation à l'autre que les élèves de l'enseignement traditionnel.

Ils ont réussi à combler près de la moitié du retard qu'ils accusaient en moyenne à la première passation par rapport aux autres enfants de leur classe.

La plupart des pupilles ont réussi à rattraper et dépasser un nombre variable d'élèves de l'enseignement traditionnel. Quatre d'entre eux ont rejoint et dépassé la moyenne de la classe.

Si l'on ajoute que cette amélioration a été obtenue en 30 séances environ, on conviendra, écrit M. Demarez, que le résultat est assez remarquable.

En réalisant des progrès en lecture, les enfants évitent souvent un redoublement de classe voire une orientation inutile vers l'enseignement spécial. Et surtout, en apportant la preuve qu'il sait lire, l'enfant modifie positivement les attentes des enseignants à son égard, amorçant ainsi une nouvelle spirale.

Toutefois, la recherche de M. Demarez fait apparaître, lors de l'examen des progressions individuelles d'une passation à l'autre, deux populations différentes. On observe deux modes dans l'histogramme des écarts entre les résultats aux deux passations.

L'un d'eux (6 pupilles sur 21) coïncide pratiquement avec le maximum de l'histogramme relatif aux élèves de l'enseignement traditionnel tandis que l'autre correspond à des progressions plus élevées.

Ainsi donc, tous ne réussissent pas. Nous n'avons jamais considéré l'enseignement par élèves-tuteurs comme une panacée, loin de là ! Pour nous, il s'agissait d'un des moyens de venir en aide à des enfants en difficultés.

D'autre part, les conditions ne sont pas toujours réalisées pour qu'un transfert favorable des progrès des pupilles se produise. Même si ses progrès sont réels, le pupille est souvent jugé par son enseignant sur l'écart qui persiste entre son niveau et celui de la moyenne de sa classe.

L'intérêt majeur des recherches de M. Demarez, n'est pas, de notre point de vue, d'avoir mis en lumière les résultats positifs du monitorat, mais d'avoir mieux cerné le processus d'échecs répétés ainsi que les risques encourus par les enfants qui n'arrivent pas à faire la preuve, face à leurs maîtres, d'une compétence nouvelle.

C'est à partir de cette démarche évaluative que nous avons pris conscience de certaines insuffisances de notre méthode, cherché et, parfois, trouvé des améliorations (cf. **Les interventions des centres psycho-médico-sociaux**, D. Finkelsztein, 1986 ainsi que **La formation continue des enseignants des petits**).

LES EFFETS DU MONITORAT SUR LES TUTEURS

Le monitorat a également une incidence sur les tuteurs.

V.L. Allen (1976) résume bon nombre de ces recherches. Les évolutions comportementales les plus souvent citées concernent les attitudes envers les enseignants et la représentation de soi qui deviennent plus positives.

L'étude de A. Ch. Gibout (1976) porte essentiellement sur les effets cognitifs.

A. Ch. Gibout a étudié les progrès des tuteurs en lecture, à l'aide d'un test dû à J. Burion (test de lecture orale « Marie », Ed. de l'Institut supérieur de Pédagogie du Hainaut, Morlanwelz).

L'échantillon comportait quatre groupes de tuteurs de fin de primaire, totalisant 22 élèves provenant de 4 écoles différentes d'une commune de l'agglomération bruxelloise, comportant 76 %, 78 %, 92 %, 97 % d'enfants d'étrangers.

Il a été procédé à deux testings à 4 mois d'intervalle.

Parmi les 22 tuteurs de l'échantillon, 3 sur les 4 qui avaient obtenu au démarrage, les meilleurs résultats au

test de lecture de Burion, n'ont pas significativement progressé au cours de l'expérience.

On peut supposer que, pour ces tuteurs qui savent bien lire, avoir à enseigner la lecture à des enfants qui en sont à un stade très rudimentaire, ne leur apporte pas grand-chose sur ce plan.

Par contre, pour les 19 autres, on remarque une amélioration de l'indice de lecture :

Les progrès les plus frappants sont ceux des 3 tuteurs qui avaient, au départ, réalisé les scores les plus bas. L'indice passe pour l'un de 59 à 70, de 70 à 85 pour un autre et de 78 à 88 pour le troisième.

Outre les effets cognitifs, une des retombées du monitorat concerne l'évolution positive de l'image que les enseignants ont des tuteurs. Quand on sait notre insistance auprès des enseignants de ne pas retenir parmi les volontaires systématiquement les meilleurs élèves, on peut réaliser combien ce revirement est important pour les intéressés. La reconnaissance à leurs propres yeux et à ceux des autres de leur utilité et de leurs nouvelles possibilités est valorisante. Elle leur permet d'obtenir cette ratification tellement nécessaire à une socialisation appropriée.

Le tuteur découvre, à travers sa fonction, qu'on apprend mieux en apprenant aux autres. Mais surtout, par les responsabilités réelles qu'on lui confie, il a l'occasion de pratiquer un rôle qui lui donne prise sur son environnement.

Or, nous savons aujourd'hui, à la suite de nombreux travaux dont ceux d'Erikson, de Bettelheim et de Cherkaoui, que les enfants qui ont un sens élevé du contrôle de leur environnement sont aussi ceux qui réussissent à l'école. A l'inverse, écrit Bettelheim « si l'individu estime qu'il lui est impossible d'influencer son milieu social et physique, puis de prendre des décisions sur la façon et le moment de le modifier, cette impression d'impuissance aura sur sa personnalité un effet nuisible, voire désastreux ». Il ajoute que « la prise de décision est une fonction qui comme les nerfs ou les muscles, s'atrophie, si elle ne s'exerce pas » (B. Bettelheim, 1970).

Il est clair que c'est un danger qui guette tout particulièrement les enfants des milieux socio-économiquement défavorisés. Leurs échecs antérieurs répétés leur ont fait perdre confiance en leurs aptitudes.

Nous attribuons une importance particulière aux innovations qui accordent des responsabilités aux jeunes. Avec la pratique du monitorat, les préadolescents abordent différemment leur environnement. Ceux qui étaient passifs deviennent, par les responsabilités qui leur sont confiées, des acteurs.

Le fait, pour eux, de se préoccuper des problèmes d'enfants en difficulté a un autre avantage. Il est susceptible de dédramatiser leurs propres échecs et de les aider à rétablir leur propre estime de soi. Ils y gagnent également en autonomie et ceci n'est pas sans conséquences.

DES EFFETS QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS : LES EFFETS SECONDAIRES

Par effets secondaires, il faut entendre l'ensemble des effets de l'innovation qui n'étaient pas prévus au départ. Si l'on en croit des spécialistes en matière d'innovation scolaire, il se peut que paradoxalement, les effets secondaires d'une innovation soient plus importants que les effets directs. Ils n'auraient donc de secondaire que le nom !

Beaucoup d'effets secondaires du monitorat sont apparus. La liste exhaustive en serait longue. Dans certaines écoles, il n'en apparaît pas. La liste varie considérablement d'une école à l'autre.

Nous avons déjà relevé le développement des tuteurs dans le sens de l'autonomie, de l'esprit critique et de la responsabilisation, de l'entraide et de la solidarité.

Le monitorat contribue au développement professionnel mais aussi personnel des adultes. Il oblige à se poser des questions, jusque-là pas abordées, sur la pédagogie et le système scolaire, mais souvent aussi, sur soi-même et sur son rapport aux autres. Il oblige à analyser et à clarifier ce qui est véhiculé implicitement dans l'enseignement.

Il arrive que des enseignants pratiquant le monitorat reconsidèrent leur manière d'évaluer et de noter, entretiennent des rapports plus libres avec leurs pairs et avec la hiérarchie, vérifient que le monitorat n'éclipse pas leur influence, mais modifie la relation enseignant-enseigné.

De nouveaux rapports s'établissent entre les établissements et les centres psycho-médico-sociaux.

Le travail en équipe qui apparaît au départ comme une nécessité technique, se transforme, quand les conditions sont favorables, en acceptation du regard des collègues sur ce que chacun fait et, en définitive, devient source de plaisir. De nouvelles formes de monitorat s'inventent, s'expérimentent et s'approfondissent à l'école maternelle, en calcul, avec l'informatique, au niveau de l'enseignement secondaire...

UN DISPOSITIF COMPLEXE

Nous avons essayé dans cet article de situer le monitorat dans les courants théoriques qui le sous-tendent et

insisté sur les atouts des élèves-tuteurs comme médiateurs de l'apprentissage.

Nous savons ce que notre action comporte comme limites et nous comprenons tout à fait la réflexion de Vladimir Jankelevick selon laquelle l'action prête le flanc à la critique, parce qu'elle est approximative et qu'elle n'atteint pas l'essentiel.

En matière d'innovation, « Il est difficile de trouver un juste milieu entre un pessimisme excessif et un optimisme naïf, peut-être parce que les modèles théoriques expriment plus facilement l'un ou l'autre et, en tout cas, rendent mieux compte des extrêmes. La conjonction des contraires et l'absence de certitudes ne sont pas des fondements sur lesquels il est facile d'établir des modèles théoriques » (B. Bettelheim, 1972, p. 47).

Ne pas verser dans un optimisme naïf ni dans un pessimisme excessif, c'est dans cette optique que nous avons essayé d'agir.

C'est par un processus de va-et-vient pratique-théorie que nous tentons d'assurer la cohérence nécessaire à l'évolution du monitorat.

Diane FINKELSZTEIN
Université libre de Bruxelles
Service de psychologie différentielle

Pierre DUCROS
Université Joseph Fourier de Grenoble
Institut de formation des maîtres
Equipe de recherche pédagogique
interdisciplinaire

Notes

(1) D. FINKELSZTEIN, **Le tutorat dans les écoles**, Recherche en Education, ministère de l'Education Nationale, direction générale des Etudes, 34 bd Pachéco, Bruxelles, 376 p.
Un résumé de cet ouvrage constitue le chapitre XXIII de **L'école face au changement, innover, pourquoi ? comment ?** P. Ducros et D. Finkelsztein, CRDP de Grenoble, 11 avenue Général Champon, 38031 Grenoble Cedex.

(2) Le titulaire d'une classe d'adaptation est, en Belgique, celui qui, au sein d'une école primaire, s'occupe du rattrapage des élèves en difficulté.

(3) Au secondaire, les acteurs et la démarche diffèrent en partie (voir D. Finkelsztein, 1987).

Bibliographie

ALLEN V.L. (1976), **Children as teachers : theory and research on tutoring**, Ed. Academic Press, New York, Londres.

BESSO D. (1979), **L'enseignement assisté avec formule tutoriale ; comment un groupe d'élèves-tuteurs vit-il cette expérience ?** *Mémoire de licence en Sciences Psychologiques et Pédagogiques*, Université Libre de Bruxelles.

BETTELHEIM B. (1970), **L'amour ne suffit pas,** Paris.

BETTELHEIM B. (1972), **Le cœur conscient**, Paris, Robert Laffont.

BLOOM B. (1984), The 2 sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring, **Educational Researcher**, 13, 6, 4-16.

BRONCKART J.P. et SCHNEUWLY B. (1985), **Vygotski aujourd'hui,** Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 237 p.

BRUNER J.S. (1963), **The processus of education,** New York, Vintage Books.

COHEN P.A., KULIK J.A., KULIK C.L.C. (1982), Educational outcomes of tutoring : a meta-analysis of findings, **American Educational Research Journal,** 19, 2, p. 237-248.

DEMAREZ M. (1979), **Enseignement assisté avec formule tutoriale. Effets cognitifs et comportementaux observés chez le pupille,** Mémoire de licence. Faculté des sciences psychologiques et pédagogiques. Université Libre de Bruxelles.

DEVLEESHOUWER M.-Ch., **Essai d'introduction de la méthode tutorial en calcul**. Mémoire de licence en sciences Psychologiques et Pédagogiques. Université Libre de Bruxelles.

DUCROS P. et FINKELSZTEIN D. (1987), **L'école face au changement. *Innover, pourquoi ? comment ?***, *Grenoble*, CRDP, 11 avenue Général Champon, 208 p.

DUQUESNE F., BEUMIER P., DRUANT B., LONGO M., TOURNEUR Y. (1983), **La pratique de la méthode tutoriale dans l'enseignement fondamental**, Université de Mons. Document CT/2/830.315.

FINKELSZTEIN D. (1986a), **Le tutorat dans les écoles,** Bruxelles, ministère de l'Education Nationale, direction générale de l'Organisation des Etudes, 34 bd Pachéco, 376 p.

FINKELSZTEIN D. (1986b), Le tutorat dans les écoles, **Revue de la Direction Générale des Etudes**, Bruxelles, 21, 7, 3-16.

FINKELSZTEIN D. (1987), L'enseignement par élèves-tuteurs dans les Athénées, **Revue de la direction générale des Etudes,** Bruxelles, 22, 4, 27-35.

FINKELSZTEIN D. (1988), Des préadolescents se mêlent d'enseigner la lecture, Un défi ! **Revue de la direction générale des Etudes,** Bruxelles, 23, 2, 41-48.

GUIBOUT A.-Ch. (1976), **Des enfants enseignent aux enfants —**

Répercussions sur le comportement des élèves-tuteurs, Mémoire de *licence en sciences Psychologiques et Pédagogiques*, Université Libre de Bruxelles.

HUBERMAN A.M. (1973), **Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation,** Paris, *UNESCO*, 92 p.

HUBERMAN A.M., HARI P.A. *et* JUGE P.A. (1986), *La consolidation* des apprentissages au gymnase : l'évaluation d'une expérience prometteuse, **Gymnasium Helvéticum,** 40, 3, 141-161.

DE LANDSHEERE G., BAYER E. (1969), **Comment les maîtres enseignent.** I Analyse des interactions verbales en classes, ministère de l'Education Nationale, *Bruxelles*.

DE LANDSHEERE G., DELCHAMBRE A. (1979), ***Comment les maîtres enseignent. II Les comportements non-verbaux de l'enseignant,*** Ed. Labor, Bruxelles et F. Nathan, Paris.

MESNIER P.M. et OMONT B. (1985), Les rôles du formateur dans *un dispositif d'apprentissage individualisé*, ***Formation Développement***, ADEP 74, 21-39.

MOAL A. (1987), L'approche de « l'éducabilité cognitive » par les modèles du développement cognitif, **Education Permanente** 88/89, 67-86.

VYGOTSKI L.S. (1985), **Pensée et langage,** Paris, Editions Sociales, 419 p.

WATLAWIDK P., BEAVIN H. et JACKSON J. (1972), **Une logique de la communication,** *Paris, Seuil*.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 88 juillet-août-septembre 1989, 27-40

QUE SONT-ILS DEVENUS ?

Les effets d'apprentissages précoces

par Rachel COHEN, Caroline FARGUES, Muriel GOUTARD, Michèle SCATENA avec la participation de Christophe PARMENTIER

Le problème de l'efficacité des apprentissages dits « précoces », en particulier celui de la lecture et des langues étrangères, a fait couler beaucoup d'encre.

Cette étude vise à comparer les performances de deux groupes d'élèves de 6e, de même milieu socio-économique : le premier a bénéficié d'apprentissages dits « précoces », le second a poursuivi une scolarité de type classique.

Les conclusions démontrent, que loin d'être un frein à la scolarité, ces apprentissages ont permis aux élèves de prendre un bon départ qui s'est maintenu tout au long de leur scolarité. De plus, on constate un transfert dans les autres disciplines scolaires.

Le problème de l'efficacité des apprentissages dits « précoces » dès l'école maternelle (1, 2, 3, 4) a fait couler beaucoup d'encre.

Plusieurs ont questionné le bien-fondé de telles pratiques ; d'autres ont prétendu que les enfants n'en tiraient aucun bénéfice dans les classes suivantes, même si un départ fulgurant laissait prévoir un avenir brillant pour ces enfants ; d'autres enfin, surtout les psychologues, ont dénoncé le danger qu'il y avait à bousculer ainsi les stades « naturels » de développement de l'enfant.

Qu'en est-il réellement ? Seule une étude longitudinale pouvait donner des réponses à ces questions.

QUESTIONNEMENT ET HYPOTHÈSES

On est en effet, en droit de se poser les questions suivantes :

1. Que deviennent, dans le secondaire des enfants ayant bénéficié d'apprentissages précoces dès les classes maternelles (bilinguisme, lecture, écriture, mathématique) ? Réussissent-ils mieux, aussi bien, moins bien que des élèves venant de l'extérieur ?

2. Est-ce que le bilinguisme, la lecture précoce, les méthodes actives et la mathématique activent le développement mental des enfants et facilitent leur scolarité ?

3. Les enfants ayant eu, en maternelle un tel départ, mais n'ayant pas poursuivi, dans les classes suivantes, l'effort correspondant à leurs capacités, ont-ils gardé le bénéfice d'un départ précoce ?

4. Les enfants n'ayant pas eu, dans les classes maternelles un tel départ, présentent-ils le même développement et les mêmes facilités dans leurs apprentissages et dans leur scolarité ? Peut-on évaluer l'effet d'une, deux ou trois années de maternelle ?

Il eut été heureux de pouvoir procéder à une telle étude longitudinale parmi toutes les populations que nous avons pu suivre dans le passé, non seulement l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel (1), mais aussi l'Ecole de La Monjoie, située à La Plaine Saint-Denis (3).

Malheureusement deux facteurs essentiels manquent pour pouvoir effectuer une étude valable sur cette seconde population :

1. les populations d'école maternelle sur lesquelles nous avons travaillé à La Plaine Saint-Denis, ont été, pour des raisons organisationnelles et démocratiques (argument des « classes homogènes »), placées dans des cours préparatoires divers. Les « petits lecteurs » côtoyaient ainsi, pour les cours de français en particulier, les « primo-arrivants », souvent non-francophones, dont c'était, quelquefois, la première expérience scolaire.

Aucun suivi n'a été opéré pour ces enfants qui savaient lire, ou à peu près lire en entrant au cours

préparatoire (1re année primaire). Ces enfants, comme leurs camarades, ont recommencé l'apprentissage de la lecture comme si rien ne s'était passé à l'école maternelle. Les « très bons lecteurs » ont été placés dans des cours élémentaires (2e année primaire), malgré leur très jeune âge. En aucun cas, tel n'était le but de cet apprentissage précoce de la lecture.

2. Le cursus scolaire de tous ces enfants au départ précoce, a été le même que pour tous les autres petits camarades qui ont appris à lire au cours préparatoire : les classes suivantes n'ont tenu aucun compte du départ « précoce » de ces enfants à l'école maternelle.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'on entende dire au bout de quelques années : « aucune différence n'apparaît entre tous ces enfants ; on observe un nivellement. Quel est donc l'avantage d'un départ précoce » ?

Mais tel n'est pas le cas de la population qui a servi d'échantillon à cette étude, celle de l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, Ecole Internationale de Paris.

L'ÉCOLE ACTIVE BILINGUE JEANNINE MANUEL

Ecole Internationale de Paris

« Créée en 1954, l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, qui compte actuellement 2 200 élèves, est un établissement privé sous contrat d'association, c'est-à-dire, subventionné et contrôlé par le ministère de l'Education Nationale.

Le contrôle de l'Etat se situe tant au niveau pédagogique, des inspections régulières garantissant la qualité de l'enseignement et le respect des programmes nationaux, qu'aux niveaux de l'hygiène et de la sécurité.

L'école bénéficie, en outre, d'un régime dérogatoire, qui présente principalement deux avantages : d'une part, il lui permet d'adapter à son enseignement spécifique (bilingue), les horaires et programmes imposés par l'Etat et, d'autre part, il lui donne, pour les passages de classes une parité systématique avec les établissements publics.

En plus des programmes nationaux, de la maternelle aux terminales, l'école propose à ses élèves un enseignement spécifique bilingue (français-anglais), qui leur permet de présenter, au terme des études un baccalauréat français avec option internationale (en langue anglaise), de préparer le baccalauréat International et les examens d'entrée dans les universités anglaises et américaines » (5).

Dès les classes maternelles l'enseignement de l'anglais est systématique ; par ailleurs, les enfants apprennent à lire, et suivent un programme avancé de mathématique.

Dans les classes primaires, en plus des programmes nationaux français et parallèlement à eux, l'enseignement de l'anglais par groupes de niveaux se poursuit et il existe des classes d'immersion en langue anglaise au niveau du CM1.

Il faut ajouter, et ceci est d'une importance capitale que l'enseignement de l'anglais dès les classes maternelles et a fortiori, dans les classes primaires ne se fait pas au hasard et ne se contente pas seulement d'un « bain linguistique ». Il est systématique par le fait qu'une méthode audio-visuelle suivie est utilisée (Méthode audio-visuelle « REMI » dans les années précédentes, méthode vidéo « Knock-Knock », à l'heure actuelle). Ces méthodes structurées et progressives, quoique tactiques et attrayantes pour les enfants, permettent une progression réfléchie, les répétitions indispensables et le suivi de chaque enfant. On est loin des improvisations de jeux et chansonnettes, laissées à l'initiative de chaque enseignant possédant un plus ou moins bon accent. Les progrès des enfants ne sont donc pas illusoires : ils sont contrôlés pas à pas, se renforcent d'année en année et ceci explique que, contrairement à certaines expériences, on ne constate pas des progrès « qui s'effacent avec le temps », mais au contraire un renforcement des acquis. Il ne faut pas oublier non plus que, quand les enfants ont « maîtrisé » l'écrit de la langue anglaise, celle-ci devient outil de travail dans d'autres disciplines : histoire, géographie, sciences... et ceci dès le CM1 (même avant certaines années). Il ne s'agit donc pas de « parler un peu l'anglais » en maternelle et primaire.

Dans cet établissement scolaire, trois conditions ont rendu cette étude longitudinale possible :

1. nous avons pu suivre le cheminement d'élèves depuis l'école maternelle (petite section) jusqu'à la classe de 6e (moment où se situe notre étude) ; elle porte donc sur 9 années de scolarité ;

2. ces enfants ont, non seulement bénéficié d'« apprentissageS précoces », mais encore un suivi a été organisé dans cette école afin que les enfants bénéficient d'une scolarité répondant à leur curiosité et leurs appétits ;

3. un groupe témoin a pu être étudié, car en classe de 6e, un nouvel « arrivage » d'enfants, ayant suivi une scolarité primaire dite « classique », c'est-à-dire, selon les instructions officielles, entre dans l'école.

Bien qu'une étude des catégories socio-professionnelles n'ait pu être faite (les fiches d'inscription ne comportant pas toujours la profession des parents), on peut estimer que **tous ces enfants appartiennent au même**

milieu socio-économique. En effet, un complément de scolarité est demandé aux parents en plus du contrat d'association, en raison du caractère spécifique de l'enseignement bilingue dispensé dans l'établissement : l'école est donc payante. Il s'agit donc d'enfants de cadres moyens ou supérieurs, de professions libérales, de commerçants...

Le problème n'est pas ici de comparer les performances d'enfants de milieux différents, mais bien d'évaluer les effets de méthodes pédagogiques différentes suivies par des enfants, de même milieu socio-économique, depuis l'école maternelle. Afin de mieux cerner les attentes des parents, leurs comportements éducatifs à l'égard de leurs enfants, les conditions de vie familiale, un questionnaire aux parents avait été prévu. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, ce questionnaire n'a pu être adressé aux parents.

ÉTUDE DES POPULATIONS SCOLAIRES CONCERNÉES

1. Présentation des deux groupes

Deux groupes constituent l'échantillon considéré :

1.1. Le groupe expérimental (GE) est constitué par 34 élèves nés en 1976. L'âge au 1er septembre 1987 varie de 10,4 à 11,8 :

âge moyen : 11 ans

âge médian : 11,1

La plupart de ces enfants ont poursuivi toute leur scolarité depuis les classes maternelles à l'EAB. Ils sont, à l'heure actuelle, en 6e à l'EAB.-JM.

Onze d'entre eux se trouvent déjà en classe de 5e, ayant sauté une classe au cours de leur scolarité : ils sont inclus dans l'étude.

Deux enfants sont partis dans un collège public : nous les incluons dans l'étude et ferons part de leurs résultats scolaires en 6e.

Afin de ne pas avoir à considérer des situations complexes rendant l'étude des effets de certaines variables difficiles à cerner, l'étude du GE ne comportera que des enfants nés de père et de mère français, ayant vécu en France.

On compte 20 filles et 14 garçons.

Il n'en demeure pas moins que les parents ont opéré un choix délibéré en plaçant leurs enfants à l'Ecole Active Bilingue Jeanne Manuel. Ceux-ci bénéficient donc d'une situation de « bilinguisme positif » selon l'expression de Lambert et Gardner.

1.2. Le groupe témoin (GT) est constitué de 29 enfants venant de l'extérieur, c'est-à-dire se joignant à l'EAB en classe de 6e seulement. Ils ont poursuivi toute leur scolarité en France, dans une école française suivant les programmes officiels français :

— 19 proviennent d'établissements publics ;

— 10 proviennent d'établissements privés.

L'âge au 1er septembre 1987 varie de 10,5 à 12,2 :

âge moyen : 11,5

âge médian : 11,3

Dans ce groupe, 23 enfants sont français, 6 ont une double nationalité, mais sont parfaitement intégrés dans l'école.

On compte 9 filles et 20 garçons.

Il est tout à fait regrettable que nous n'ayons trouvé aucune archive nous permettant de retracer le passé scolaire de chaque enfant et le type de scolarité suivie. Nous sommes parfaitement conscients de cette lacune importante, mais nous n'avons pas voulu non plus nous fier à des réminiscences ou des récits des parents, forcément subjectifs sur les effets des méthodes pédagogiques utilisées.

Il n'en demeure pas moins que le choix de l'Ecole Active Bilingue Jean Manuel est un choix délibéré de la part des parents, et que ceux-ci ont dû parfois attendre plusieurs années sur des listes d'attente avant d'obtenir une place, plus facilement accessible en 6e, puisqu'il y a un « recommencement de l'anglais » pour débutants. Il s'agit donc aussi de « conditions positives ».

2. Comparaison des âges réels

	GE	GT
de 10,1 à 10,6	1	2
de 10,7 à 11	15	6
de 11,1 à 11,6	14	14
+ de 11,7	4	7
Moyenne AR	11	11.5
Médian	11.1	11.3

On constate que le GE est plus jeune que le GT, particulièrement dans la tranche d'âge de 10,7 à 11.

L'hypothèse que des enfants bilingues sont retardés dans leur scolarité se trouve donc infirmée par les faits, dans l'étude présente.

3. Quelques données concernant la scolarité primaire du GE

Un chapitre important de l'étude est consacré au cheminement scolaire du GE à l'école maternelle et primaire (voir chapitre suivant). Mais il nous paraît intéressant, d'ores et déjà de donner quelques informations qui nous semblent de nature à éclairer le cheminement de ce groupe :

— 8 enfants passent en CP avec dispense ;

— 7 ont sauté une classe primaire, donc cycle primaire écourté ;

— 16 font une classe d'immersion en anglais au niveau du cours moyen 1 ;

— 13 se retrouvent en 5e.

Ces données renforcent les constatations précédentes : loin d'avoir retardé les enfants, les apprentissages précoces, et en particulier l'apprentissage de l'anglais, ont favorisé la scolarité de ces enfants. Même une classe d'immersion ne les a pas retardés par rapport aux normes officielles.

4. Quelques données concernant la scolarité de 6e des deux groupes

En classe de 6e, comme dans les classes primaires, d'ailleurs, les enfants sont répartis en niveaux d'anglais, de 1 à 4 (1 = débutants ; 4 = bilingues). De même, ils sont répartis en groupes de mathématiques (groupe 1 à 3).

Enfin, ils peuvent faire sciences, histoire, géographie, en français ou en anglais.

De plus, 2 classes bilingues sur un ensemble de 6 classes, ont commencé une 2e langue étrangère.

Voici la répartition des groupes :

	GE	GT
Groupe d'anglais :		
1	0	25
2	2	4
3	10	0
4	18	0
Groupes math. :		
1	1	6
2	15	17
3	16	6
Hist. géo., sc. nat. en angl.	33	0
Hist. géo., sc. nat. en franç.	1	29

S'il semble normal que le GT se situe dans le groupe 1 d'anglais, puisqu'ils n'en n'ont pas fait dans le primaire, et en conséquence qu'ils se retrouvent dans les groupes faisant histoire, géographie, et sciences en français, par contre il est intéressant de noter la composition des groupes de mathématique :

Dans le groupe 3, on retrouve :

1/2 des élèves du GE, mais seulement

1/5 des élèves du GT.

L'hypothèse que des enfants bilingues manipuleraient plus facilement des symboles, des abstractions se trouverait-elle confirmée ? (6) Constaterait-on un transfert de ces aptitudes dans d'autres domaines ?

Une étude plus poussée nous apportera des informations sur ce sujet.

CHEMINEMENT DES ÉLÈVES

Pour mener notre étude, il nous a semblé important de suivre le cheminement des élèves. Nous avons donc cherché dans les dossiers scolaires quelles classes ces enfants avaient fréquentées depuis leur entrée à l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel jusqu'en classe de 5e, ainsi que les notes obtenues, les groupes auxquels ils ont appartenu et les résultats des tests psychologiques.

1. Cheminement du groupe expérimental : (GE)

1.1. A l'école maternelle et au CP

En ce qui concerne les élèves du groupe expérimental, nombreux sont ceux qui ont débuté leur scolarité en petite section à l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel (19 sur 34).

15 parmi eux ont suivi trois années de maternelle

12 deux années seulement.

25 élèves de ce même groupe ont suivi une « 12e lecture », classe intermédiaire, intégrée dans les classes maternelles, accueillant des enfants de moins de 6 ans, et dans laquelle se pratique plus systématiquement un apprentissage précoce de la lecture ; tous ces enfants (à l'exception de 2 qui sont allés directement en CE1) bénéficient ensuite d'un « CP lecture » (où on tient compte de leur acquis en ce domaine).

1.2. Scolarité primaire

8 enfants ont obtenu une dérogation pour commencer leur CP avec une année d'avance.

2 enfants ont suivi un CE1 en venant directement de maternelle.

11 élèves ont raccourci leur scolarité primaire d'une année en sautant une classe.

1.3. Classe d'immersion en CM1 (4e année primaire)

47 % de l'effectif du groupe expérimental a suivi la classe de 8e immersion, classe où 3/4 de l'enseignement est dispensé en anglais (y compris pour les disciplines d'éveil, les mathématiques, etc.), 1/4 seulement du temps étant consacré à l'étude du français.

16 enfants (sur les 34 du groupe expérimental) ont suivi cette classe avec succès, après proposition des enseignants et accord des parents.

1.4. Classe de 6e

A l'arrivée en 6e, 20 enfants se retrouvent dans les classes bilingues et sont parmi les meilleurs élèves dans toutes les disciplines.

11 d'entre eux se retrouvent en 5e.

2. Cheminement du groupe témoin (GT)

Les renseignements trouvés concernant les enfants du groupe témoin (ayant fréquenté des établissements autres que l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel auparavant) ne permettent pas de tracer le profil de la scolarité antérieure de chacun d'entre eux. Ces 29 élèves appartiennent tous à des classes de 6e monolingues.

3. Constatations

Bien qu'une étude restreinte comme celle-ci ne permette pas de tirer des conclusions définitives, un certain nombre de constatations nous semblent devoir être relevées. Dans les chiffres qui suivent, les élèves de 6e et de 5e du GE sont confondus.

3.1. Conséquences de trois années de maternelle

On a souvent parlé du bienfait de la scolarité à l'école maternelle sur le cheminement des élèves (7, 8). Qu'en est-il avec le GE ? Il est bien évident que ce paragraphe ne concerne que les enfants du groupe expérimental.

Que constatons-nous ?

Accès à un groupe bilingue d'anglais (3 ou 4) :

après 3 années de maternelle, 87,5 % y accèdent en CP

après 2 années de maternelle, 66 % y accèdent en CP

après 1 année de maternelle, l'accès à ce groupe ne se fait qu'en CM1 ou CM2, voire même en 6e.

Au niveau de la 6e, le groupe 4 d'anglais accueille :

68,75 % des enfants ayant suivi 3 ans de maternelle

58,33 % des enfants ayant suivi 2 ans de maternelle

40 % des enfants ayant suivi 1 an de maternelle

Au niveau de la 6e, le groupe 3 en mathématiques accueille :

56,25 % des enfants ayant suivi 3 années de maternelle

50 % des enfants ayant suivi 2 années de maternelle

40 % des enfants ayant suivi 1 année de maternelle

Dans le cas présent, des éléments de réponse nous semblent être apportés à la question, tant de fois répétée : « Quand faut-il commencer l'apprentissage d'une langue étrangère » ? Les statistiques répondent dans cette étude : « **Le plus tôt possible** ». **Plus un enfant commence l'apprentissage de l'anglais tôt, plus il a de chances de devenir bilingue tôt et ce bilinguisme, loin d'être un obstacle à sa scolarité française en devient le moteur.**

		Bilinguisme (3 ou 4) atteint en					Groupes d'anglais dans le secondaire				Groupes de maths dans le secondaire		
		CP	CE1	CE2	CM1	CM2	1	2	3	4	1	2	3
3	Années de maternelle	87,5 %	6,25 %	0 %	6,25 %	0 %	0 %	6,25 %	25 %	68,75 %	6,25 %	37,5 %	56,25 %
2	Années de maternelle	66,66 %	25 %	8,3 %	0 %	0 %	0 %	16,6 %	25 %	58,33 %	0 %	50 %	50 %
1	Années de maternelle	0 %	60 %	0 %	40 %	0 %	0 %	20 %	40 %	40 %	0 %	60 %	40 %

3.2. La classe de 8e immersion

N'oublions pas que 16 élèves sur 34 ont suivi au niveau du CM1 (4e année de primaire) une classe d'immersion. Quels en ont été les effets ? Là encore, seul le groupe expérimental se trouve concerné, puisque cette classe est spécifique à l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel.

3.2.1. *Première question*

Sont-ils en retard dans leur scolarité ?

— Pour les élèves de CM 1 immersion :

31,25 % des enfants ont obtenu une dérogation pour entrer au CP : ils sont donc plus jeunes que la moyenne d'âge normale en CM1.

— Pour le CM1 :

16,6 % des enfants ont eu une dérogation

11,1 % des enfants ont sauté le CP

27,7 % des enfants ont sauté le CE2.

On constate donc à nouveau une avance certaine pour le GE dont l'âge moyen est inférieur à celui du GT.

3.2.2. Deuxième question :

Quel effet cette année d'immersion a-t-elle eu sur leur maîtrise de la langue anglaise ?

Une étude de la population des groupes nous en fournira la réponse.

	Groupes d'anglais (secondaire)			
	1	2	3	4
Elèves ayant suivi une 8e immersion . .	0 %	0 %	12,5 %	87,5 %
Elèves ayant suivi un CM1 à l'EABJM (*) .	5,55 %	16,66 %	44,44 %	22,22 %

Ce tableau est éloquent puisque 87,5 % des enfants sont considérés comme bilingues.

3.2.3. Troisième question :

Quel effet cette année d'immersion a-t-elle eu sur le niveau mathématique de ces élèves ?

Cette question nous semble importante car elle concerne la maîtrise des symboles, de l'abstraction et du raisonnement.

	Groupes de maths (secondaire)		
	1	2	3
Elèves ayant suivi une 8e immersion . .	0 %	43,75 %	56,25 %
Elèves ayant suivi un CM1 à l'EABJM (*) .	5,55 %	44,44 %	38,88 %

(*) Il faut préciser que 2 élèves étant actuellement en 5e dans d'autres établissements, leurs résultats ne peuvent être intégrés. Tous deux avaient suivi un CM1.

L'hypothèse que des enfants bilingues ayant bénéficié d'apprentissages précoces manifestent une aisance dans le domaine cognitif semble être confirmée par ces résultats (6).

3.2.4. Apprentissage d'une 2e langue étrangère au niveau de la 6e

100 % des enfants ayant suivi une 8e immersion ont commencé une 2e langue étrangère.

72,22 % des enfants ayant suivi un CM1 ont commencé une 2e langue étrangère.

Cette constatation nous semble importante, d'autant plus qu'aucun élève du GT ne bénéficie de cette nouvelle ouverture sur le monde.

Telles sont les constatations que l'observation détaillée des antécédents scolaires des élèves a permis de mettre en évidence.

En conclusion, cette étude montre que :

— Les élèves ayant bénéficié de plusieurs années de maternelle ont été amenés à maîtriser la langue anglaise plus tôt que les autres.

— Les apprentissages dits « précoces » :

ont favorisé la scolarité de ces enfants. Certains ont pu :

- sauter une classe dans le primaire,
- bénéficier d'une classe d'immersion en langue anglaise sans inconvénient,
- profiter d'ouvertures supplémentaires,
- apprendre une 2e langue étrangère.

ont aidé l'éclosion de capacités de logique, d'abstraction en permettant l'accès à un excellent niveau en mathématique.

CONTRIBUTION STATISTIQUE

Deux séries de données sont encore à notre disposition : d'une part les résultats de tests psychologiques passés par les élèves en fin de CM2 (5e et dernière année de primaire) ou début de collège, (la passation de ces tests a été effectuée par un organisme extérieur, le COREP, qui a communiqué l'ensemble des résultats par un code préservant l'anonymat des élèves) ; d'autre part des notes scolaires (moyennes ou résultats de tests) obtenues en fin de troisième trimestre de l'année 87-88, classe de 6e.

Afin de conserver une objectivité nécessaire, l'étude de ces données a été confiée à Christophe Parmentier, UFR de Sciences de l'Education de l'Université Paris V.

Préalables

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus à partir des traitements statistiques effectués grâce au logical DS3 développé par D. Corroyer au laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant de Paris V.

Les tests psychologiques utilisés sont de 3 sortes :

— **RC1** (Edition Noria) mesure la performance intellectuelle d'élèves, à partir d'épreuves de raisonnement non verbal pour lesquelles il n'y a pas de mécanismes spécifiquement appris, pas de conditionnement préalable. Il s'agit d'un test initialement destiné à des élèves jeunes ou mal motivés scolairement qui cherche à minimiser l'influence du milieu socio-culturel. Ce test comprend 70 items (1 point par bonne réponse) à passer en 20 minutes, il utilise la couleur afin d'augmenter le nombre de paramètres à observer et maintenir le niveau de motivation.

— **Echelle de niveau** (Edition EAP) évalue l'intelligence générale. Elle est constituée de plusieurs épreuves qui présentent une homogénéité interne. Seules les notes obtenues à l'épreuve verbale (EV) seront retenues car la plupart des élèves du GT n'ont pu satisfaire, pour des raisons de calendrier, aux autres épreuves.

— **Test de compréhension de texte** (INOP) dont l'objectif est clairement défini par le titre (CT).

1. Comparaisons effectuées à partir des résultats obtenus aux tests

Le tableau ci-dessous résume pour chaque groupe (GE et GT) l'effectif (n), la somme (SX), la moyenne (MOY), les valeurs minimales (MIN) et maximales (MAX) et enfin l'écart type (ETY) pour les tests d'écrits : RC1, VE et CT :

n		SX	MOY	MIN	MAX	ETY
GE 34	RC1	1 618	47,59	37	59	4,6
	V	268	7,88	4	10	1,8
	CT	224	6,59	2	10	1,8
GT 30	RC1	1 270	43,86	0	37	9,9
	V	192	6,62	3	10	2,2
	CT	157	5,41	2	9	1,8

Une première approche descriptive permet de constater que les notes minimales reportées dans la colonne MIN pour le GT sont nettement moins élevées que celles du GE. Cette différence très marquée est en partie à l'origine des plus fortes dispersions du GT indiquées par la comparaison des valeurs obtenues pour l'écart type. Notons, pour relativiser partiellement cette première constatation, qu'un seul individu (GT 29) obtient les notes minimales pour les trois premiers tests et qu'il pèse, par un profil manifestement à-typique, lourdement dans l'analyse des résultats.

Une deuxième approche plus inférencielle permet d'effectuer des comparaisons de moyennes en utilisant le test du « T de Student » pour deux groupes indépendants avec nombre de degré de liberté = (nGE + nGT) − 2 ; soit (30 + 34) − 2 = 62 ddl.

Hypothèse : Le GE réussit mieux les tests que le groupe témoin. Cette hypothèse peut se diviser en 3 sous-hypothèses propre à chaque test où la comparaison statistique est possible. Elles seront notées respectivement H1, H2, H3.

H1 : Le GE réussit mieux le test RC1 :

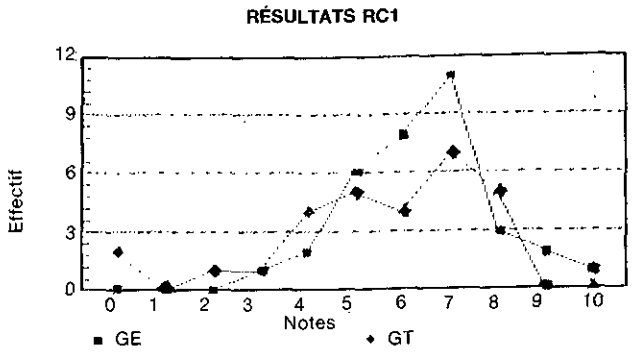
T = 1,9015 nddl = 62 Seuil = ,03 Sign.

La différence constatée entre les deux moyennes permet de faire la preuve à ,05 d'une différence. Cette différence est **significative**. Puisque la moyenne du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe témoin nous pouvons affirmer que celui-ci a mieux réussi le test RC1.

Les résultats obtenus à ce test sont ensuite répartis en 11 catégories normalisées en fonction d'une répartition gaussienne établie sur la base de 474 protocoles recueillis en CM2 en région parisienne. Le tableau suivant rend compte de cette répartition pour chaque groupe : GE et GT.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GE	0	0	0	1	2	6	8	11	3	2	1
GT	2	0	1	1	4	5	4	7	5	0	0

Le schéma suivant représente cette répartition :



On constate que les courbes ont un profil comparable malgré les différences d'effectifs. Toutefois, comparées à une distribution gaussienne, elles sont sensiblement plus fournies dans les valeurs supérieures à 5. C'est que ces deux populations présentent un niveau de réussite plus important que la population de référence. La courbe représentant le groupe expérimental est plus pointue, plus centrée autour des valeurs 6 et 7 qui seraient les classes moyennes. C'est ce que nous révélait les différences d'écart type. Enfin la courbe représentant le GE permet, en comparaison de constater que les résultats sont meilleurs.

H2 : Le GE réussit mieux le test VE :

T = 2,4443 nddl = 62 *Seuil < ,01* TS.

La différence constatée entre les deux moyennes permet de faire la preuve à ,01 d'une différence. Cette différence est **très significative**. Puisque la moyenne du GE est supérieure à celle du GT nous pouvons affirmer que celui-ci a mieux réussi le test V.

H3 : Le GE réussit mieux le test CT :

T = 2,5328 nddl = 62 Seuil < ,01 TS.

La différence constatée entre les deux moyennes permet de faire la preuve à ,01 d'une différence. Cette différence est **très significative.** Puisque la moyenne du GE est supérieure à celle du GT nous pouvons affirmer que celui-ci a mieux réussi le test CT. Dans le cadre des trois comparaisons effectuées, la valeur du T calculé est la plus élevée pour ce test. C'est donc ce test de compréhension de texte qui marque le plus la différence entre les deux groupes. Cette constatation explique en partie celles que nous ferons ultérieurement concernant la moyenne des notes de français (orthographe, grammaire, rédaction) obtenue lors du 3e trimestre de l'année 1987-1988.

Conclusion : Le groupe expérimental obtient des résultats supérieurs au groupe témoin. Certains résultats sont très significativement supérieurs. **Il est particulièrement intéressant de noter, que c'est dans le domaine verbal et dans celui de la compréhension de texte que la différence est la plus significative.** Il est alors permis de confirmer les hypothèses selon lesquelles :

— Les enfants bilingues ne souffrent d'aucun retard dans leur langue maternelle ; au contraire, ils semblent dans certains cas en tirer parti : « Tu comprends c'est facile, pour moi : pour savoir si je dois mettre un OU avec ou sans accent, je traduis... et voilà ! » (élève bilingue en CM2).

— Les enfants qui ont commencé un apprentissage précoce de la lecture, gardent tout au long de leur scolarité un bénéfice particulier lors d'activités liées à la compréhension de texte. Cette constatation peut être, en partie, à l'origine des meilleurs résultats obtenus dans d'autres disciplines pour lesquelles une compréhension du langage écrit est une des conditions de réussite.

2. Comparaison des notes obtenues au cours du troisième trimestre de l'année 1987-1988

Ces notes représentent soit les moyennes, par matière, des résultats scolaires obtenus au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 1987-1988 ; soit les notes des épreuves groupées communes à toutes les classes, effectuées en fin d'année. Notons tout d'abord que la majorité des élèves fréquente alors la classe de 6e. Toutefois, 11 élèves du groupe expérimental sont déjà en classe de 5e. Pour l'analyse statistique qui fait suite, nous n'avons pas tenu compte de la classe à laquelle appartenait l'élève, ce qui pénalise déjà le GE. Cette procédure se justifie d'une part puisqu'il s'agit de comparaisons de notes d'autre part puisque l'appartenance à la classe de 5e pour ces élèves résulte de la scolarité antérieure que nous avons considérée dans le chapitre précédent.

L'ensemble des résultats peut se résumer dans le tableau page suivante où chaque matière est représentée par une colonne : ORThographe, GRAmmaire, RÉDaction, MAThématiques, Langue Vivante 1, Histoire/Géographie, Sciences Physiques (SP), Sciences Naturelles (SN), Langue Vivante 2 (seulement pour le groupe expérimental déjà bilingue), MUSique, DESsin, SPOrt. Par ailleurs, la somme (SX) la note minimale (MIN) et maximale (MAX), l'écart type (ETY) et la moyenne arrondie (MOY) sont données pour chaque groupe : GE et GT.

Quelques informations préalables sont nécessaires à la bonne compréhension des comparaisons effectuées :

— Les notes de français sont celles obtenues lors des épreuves groupées de fin d'année, identiques pour les élèves d'un même niveau.

— Les notes de mathématique et d'anglais sont des notes obtenues à l'intérieur de groupes de niveau. Il existe donc une pondération de celles-ci en fonction du niveau de l'élève. En mathématiques on peut considérer 4 catégories : la classe de 5e, puis en 6e les groupes 3, 2 et 1. L'effectif se distribue de la manière suivante :

	5e	G3	G2	G1
GE	11	9	11	1
GT.....	0	7	13	8

On constate que 20 élèves sur 32 du GE soit 5/8 sont dans les deux premières colonnes alors que 2/8 seulement de l'effectif du deuxième groupe s'y trouve. La pondération par groupe de niveau des notes ne favorise donc pas la mise en valeur de celles du GE. Ce constat est d'autant plus marquant pour les notes de LV1 puisque les élèves du GE sont bilingues.

— Les notes d'histoire/géographie et sciences naturelles, sont obtenues à l'issue d'un enseignement mené en anglais pour le GE.

Alors seulement les comparaisons peuvent être effectuées. Leur caractère peut paraître artificiel dans certaines disciplines, car elles s'exercent impitoyablement sur des notes totalement décontextualisées ce qui défavorise, nous l'avions montré, le GE. Elles n'en sont pas moins intéressantes.

		ORT	GRA	RED	MAT	LV1	H/G	SP	SN	LV2	MUS	DES	SPO
GE	SX	409	460	385	378	401	377	405	400	359	487	410	415
	MIN	3	7	8	5	8	4	5	5	0	7	8	0
	MAX	17	19	16	17	17	15	17	17	18	19	17	18
	ETY	3,3	3,4	1,9	3,1	2,5	2,7	2,7	2,7	5,4	3,3	2,2	3,1
	MOY	13	14	12	12	12	11	13	12	11	15	13	13
GT	SX	212	309	266	279	365	318	328	315	—	367	370	323
	MIN	0	2	3	4	7	5	2	7	—	7	9	8
	MAX	16	18	14	14	18	15	16	16	—	19	17	16
	ETY	5,4	4,4	2,3	2,8	2,8	3,4	2,7	2,6	—	3,6	2,2	2,0
	MOY	8,5	11	9,5	10	13	11	12	11	—	13	13	11

Si l'on compare les sommes (SX) obtenues entre les différentes colonnes, on constate que certains enseignements semblent plus « généreux » que d'autres : Pour le groupe expérimental par exemple, la somme des notes de musique est supérieure à celle d'histoire/géographie. Il faut alors tenir compte du fait que ces résultats sont recueillis sur plusieurs classes différentes, tenues par des enseignants différents, ce qui ne permet donc pas de maîtriser totalement cette variable. Elle restera parasite pour les traitements qui ne sont pas effectués sur des tests corrigés par un seul enseignant.

La comparaison des valeurs minimales, maximales et de l'écart type ne permet pas de dégager a priori de grandes tendances. Ces valeurs descriptives ont pour certaines colonnes plus d'intérêt du fait de leur contraste comme pour l'orthographe ou du fait de leur homogénéité, en tenant compte des préalables exposés, comme pour les sciences naturelles.

Il convient ensuite de comparer les moyennes obtenues afin de savoir si celles-ci permettent de montrer, pour chaque matière, que les notes obtenues par un groupe sont supérieures à celles obtenues par l'autre. Pour établir cette comparaison nous utiliserons le test du « T de Student » pour deux groupes indépendants avec un nombre de degrés de liberté égal à (nGE + nGT) – 2 ; soit : (32 + 28) – 2 = 58 ddl. L'effectif considéré est plus réduit que lors des comparaisons effectuées au chapitre précédent sur les tests, car pour 4 élèves les notes du 3e trimestre n'ont pas pu être prises en compte (absences, déménagement...). Afin de résumer les traitements, nous présenterons les résultats des calculs dans le tableau suivant où les colonnes représentent à nouveau les matières dans lesquelles les comparaisons sont possibles, et où les lignes représentent successivement : la moyenne arrondie au dixième du GE puis du GT, la valeur du T calculé et enfin le seuil de cette valeur dans la table.

	ORT	GRA	RED	MAT	LV1	H/G	SP	SN	MUS	DES	SPO
GE	12,8	14,4	12,0	11,8	12,5	11,8	12,7	12,5	15,2	12,8	13,0
GT	7,6	11,0	9,5	10,0	13,1	11,4	11,7	11,2	13,1	13,2	11,5
T cal	4,49	3,28	4,64	2,38	0,74	0,50	1,32	1,87	2,31	0,69	2,05
SEUIL	,01	,01	,01	,05	0,22	0,30	0,09	,05	,05	0,24	,05

En résumé, ces résultats montrent que la moyenne des notes obtenues au 3e trimestre de l'année 1987-1988 est très **significativement supérieure pour le groupe expérimental en français :** orthographe, grammaire, rédaction. Elle est **significativement supérieure en mathématiques, sciences naturelles, musique et sports.**

Compte tenu de nos exigences quant au seuil retenu : ,05 la différence est non significative pour la langue vivante 1, l'histoire/géographie, les sciences physiques et le dessin. Toutefois, il convient de rappeler que l'enseignement et l'évaluation des connaissances en histoire/géographie ainsi qu'en sciences physiques est effectué pour le groupe expérimental en anglais. Ce paramètre vient ajouter une contrainte à la compréhension de l'enseignement. Pour le dessin, l'hypothèse orientée de la meilleure réussite d'un groupe aurait dû être inversée puisque c'est la seule comparaison où le groupe témoin obtient une meilleure moyenne que le groupe expérimental.

Enfin la comparaison des moyennes obtenues en LV1 ne prend pas en compte le fait que tous les élèves du groupe expérimental sont déjà bilingues et qu'ils ne subissent ni le même enseignement, ni la même évaluation que ceux du groupe témoin. Dans ce cas la comparaison des moyennes est sans grande valeur si l'on accepte de tenir compte du contexte.

3. Eléments bibliographiques

CORROYER D., Manuel de référence du logiciel DS3. A paraître.

LANGOUET G. & PORLIER J.C., Mesure statistique en milieu éducatif. ESF, 1987.

PARMENTIER C., Didactique et programmation à l'école primaire. Actes du Colloque francophone sur la Didactique de l'Informatique, Paris 09-88.

PARMENTIER C., Logo et périmètres au CM1. Actes du deuxième congrès d'ergonomie scolaire. Toulouse 20-21-22 octobre 1988.

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

Ce questionnaire avait pour objet de répondre à une des questions posées dans la problématique de l'étude : d'une manière générale, les apprentissages précoces, le bilinguisme et les méthodes actives favorisent-ils uniquement le développement intellectuel et scolaire de ces enfants ou bien peut-on en sentir les effets dans leur vie quotidienne et leurs loisirs ?

1. Présentation

Le travail a concerné environ 57 élèves répartis en 2 groupes :

- Dans le groupe expérimental, 30 élèves ont répondu au questionnaire.
- Dans le groupe témoin, 27 élèves ont répondu au questionnaire.

2. Contenu du questionnaire :

On a présenté à l'élève un questionnaire portant sur ses activités de loisirs en général et sur son intérêt pour la lecture en particulier.

- Ordre de préférence dans les activités de loisirs : sport, cinéma, télévision, lecture, musique, informatique, autres...
- Intérêt pour la lecture
  - — nombre de livres lus par mois
  - — types de lectures (avec ordre de préférence)
  - — livres préférés
  - — lecture dans les langues étrangères
  - — fréquentation de bibliothèques
  - — abonnement à des revues.
- Pour terminer, nous avons questionné l'enfant sur ses fréquentations du « petit écran » et du « grand écran » afin de montrer l'influence de ces médias sur les jeunes et leur « temps de lire ».

3. Résultats

Les réponses des enfants sont récapitulées en pourcentages dans les tableaux joints en fonction des 2 groupes examinés.

- **Tableau A :** Il représente le pourcentage d'élèves ayant choisi comme loisir préféré le sport, le cinéma, la télévision, etc. Ce tableau met en évidence la place que représente chaque activité pour l'enfant.

Il en ressort que le sport arrive en première place dans les deux groupes :

— pour 60 % des enfants dans le groupe expérimental,

— pour 44 % des enfants dans le groupe témoin.

Alors que la lecture arrive en seconde position dans le groupe expérimental et en 6e place dans le groupe témoin.

• **Tableau B :** De même que le précédent, ce tableau met en évidence le choix des enfants quant aux types de lectures préférées. Là, nous retrouvons dans les deux groupes l'aventure en première position :

— pour 60 % des élèves du groupe expérimental,

— pour 55 % des élèves du groupe témoin.

Viennent ensuite :

— la BD et l'histoire pour le groupe expérimental,

— l'histoire, la BD et les sciences pour le groupe témoin.

• **Tableau C :** Ce tableau est un récapitulatif des autres résultats du questionnaire. Il permet de comparer les intérêts de lecture des 2 groupes :

— différence dans les abonnements à des revues,

— différence dans les lectures en langues étrangères,

— comparaison de la fréquentation du poste de télévision.

De plus, notons qu'un nombre appréciable d'enfants du GE (93 %) lisent en anglais pour leur plaisir.

4. Conclusion

Il semble que les enfants du groupe expérimental aient gardé le goût de la lecture puisque cette activité se trouve en bonne place dans les loisirs préférés. Ils lisent plus, sont attirés par la lecture, ce qui n'empêche en rien le développement de leur goût pour le sport et autres activités. Ces enfants, en outre, possèdent un outil intellectuel plus important puisqu'ils lisent dans une autre langue.

Contrairement à certains stéréotypes, les enfants du GE restent des enfants appréciant toutes les activités des enfants de leur âge : sport, cinéma... L'objectif des apprentissages précoces n'est donc pas : « des têtes bien pleines » mais « des têtes bien faites » !...

Tableau A
Ordre de préférence dans les activités de loisirs

	GE (30 enfants)							GT (27 enfants)						
	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Sports	60	10	16,6	10	3,3			44,4	18,5	18,5	3,7	14,8		
Cinéma	0	30	6,6	6,6	33,3	16,6	3,3	18,5	11,1	29,6	11,1	18,5	7,4	3,
TV	6,6	6,6	3,3	30	16,6	23,3	10	3,7	33,3	18,5	22,2	11,1	11,1	
Lecture	20	16,6	36,6	3	13,3	10		14,8	14,8	3,7	22,2	14,8	29,6	
Musique	16,6	20	13,3	26,6	13,3	10		11,1	11,1	14,8	18,5	25,9	18,5	
Informatique	0	10	13,3	20	13,3	33,3	6,6	11,1	14,8	11,1	22,2	14,8	25,9	
Jeux de sociétés							13,3	3,7						3,

Tableau B
Types de lecture

	GE (30 enfants)					GT (27 enfants)				
	1e	2e	3e	4e	5e	1e	2e	3e	4e	5e
Aventures	60	26,6	6,6	6,6		55,5	25,9	7,4	3,7	
Histoire	13,3	13,3	50	23,3	3,3	3,7	33,3	18,5	29,6	7,4
Sciences	10	23,3	10	36,6	16,6	11,1	14,8	29,6	29,6	3,7
BD	3,3	33,3	30	30		25,9	18,5	29,6	22,2	3,7
Policier	6,6				6,6		3,7	3,7		

Tableau C
Récapitulatif des intérêts pour la lecture

	GE	GT
Adhérant à une bibliothèque	66,6 %	55,5 %
Abonné à une revue	60 %	48,1 %
Enfants lisant en anglais	93,3 %	37 %
Enfants lisant dans une 3e langue ..	20 %	11,1 %
Enfants regardant la télévision	53,3 %	66,6 %
Nombre moyen de livres par mois ..	2,36 %	1,66 %
Moyenne de temps de télévision par jour	1 H	1 H
Moyenne de cinéma par mois	1	1

CONCLUSIONS

Parvenus au terme de cette étude, limitée certes en raison du nombre des sujets dans chacun des échantillons considérés, nous pouvons nous permettre d'apporter des éléments de réponse aux questions et aux hypothèses posées.

Considérons-les en les formulant sous forme négative.

Hypothèse n° 1 : « Le bilinguisme précoce est un obstacle à l'acquisition de la langue maternelle » : cette hypothèse est infirmée par les faits puisque les enfants du groupe expérimental réussissent mieux en français (compréhension de texte) et en général dans les disciplines exigeant la compréhension de la langue, telles que histoire, géographie, sciences naturelles...

Hypothèse n° 2 : « Le bilinguisme précoce est un obstacle au développement harmonieux de la scolarité » : non seulement l'âge moyen des enfants du groupe expérimental est inférieur à celui du groupe témoin, mais plusieurs d'entre eux se retrouvent en 5e, ayant sauté une classe primaire. De plus, n'oublions pas que plusieurs d'entre eux ont suivi une classe d'immersion en langue anglaise au niveau du CM1. Ce pas supplémentaire vers le bilinguisme, loin de gêner leur scolarité, a favorisé la construction de concepts et l'ouverture sur le monde, grâce à la faculté de maniement de deux langues. Ces enfants ont non seulement pu commencer l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère en classe de 6e (et même avant pour certains), mais l'anglais est pour eux un instrument de travail puisqu'ils suivent des cours tels que histoire, géographie et sciences naturelles en langue anglaise.

Hypothèse n° 3 : « Le bénéfice des apprentissages précoces ne se maintient pas dans les classes suivantes, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage précoce de la lecture » : cette affirmation est aussi infirmée tout au long de cette étude : non seulement ces enfants du groupe expérimental ont eu une scolarité facilitée (et non alourdie comme le prétendent certains) mais encore l'avance en lecture s'est maintenue. Ils comprennent aisément ce qu'ils lisent et s'adonnent à cette activité pour

leur plaisir. De plus, ils peuvent se permettre de lire dans une autre langue, avant même l'âge du collège.

Hypothèse n° 4 : « Le bilinguisme précoce et les apprentissages précoces en général sont un obstacle au développement mental des enfants » une évaluation précise, les tests, infirment cette affirmation. Les résultats en mathématiques en particulier, montrent bien qu'un transfert s'opère et que ces enfants, maniant depuis leur plus jeune âge plusieurs séries de concepts et de symboles, acquièrent une flexibilité mentale, un accès à l'abstraction facilitant ainsi l'approche d'autres disciplines.

Hypothèse n° 5 : « Il est inutile de commencer ces apprentissages, en particulier langue étrangère et lecture avant 6 ans car les enfants jeunes ont bien d'autres choses à faire » : les analyses concernant les enfants du groupe expérimental qui ont fait 1, 2 ou 3 années de maternelle confirment les résultats d'autres études antérieures : les premières années de la vie, celles pendant lesquelles l'enfant est le plus réceptif, le plus « perméable », le plus avide d'apprendre, comptent beaucoup dans sa scolarité future. Dans notre étude, on retrouve les enfants ayant fait 3 années de maternelle parmi les meilleurs dans les groupes d'anglais et dans les groupes de mathématiques. Ce sont de bons lecteurs, ils lisent souvent en anglais pour leur plaisir, ayant ainsi accès à un *monde extérieur plus large et diversifié.*

Alors à la question : Faut-il commencer l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage de la lecture à l'école maternelle, nous répondons catégoriquement : **oui**, à condition que des méthodologies bien spécifiques soient utilisées et que certaines précautions d'ordre pédagogiques soient prises (mais tel n'est pas notre propos aujourd'hui).

A la question si souvent entendue : « Mais c'est une surcharge dans le cursus scolaire », on sait qu'il n'en est rien ; ce ne sont pas des « grosses têtes ». Cette « gymnastique mentale » exercée depuis le plus jeune âge facilite leur scolarité. Ce sont des enfants comme les autres, aimant le sport, la télévision, le cinéma. Et de plus... ils aiment lire !

Enfin, nous souhaitons terminer par deux séries de réflexions :

1. De tels résultats n'ont été possibles que parce que les structures et la pédagogie des classes succédant à l'école maternelle ont été souples, flexibles, s'adaptant au niveau de chacun et nourrissant les curiosités et les besoins de ces enfants.

En classe de 6e, les groupes de niveau mobiles en fonction de chacun, permettent un suivi indispensable.

2. Si, dans l'étude menée à La Plaine Saint-Denis, prouvant que les enfants de différents milieux socio-économiques (3) pouvaient à la sortie de l'école maternelle atteindre des résultats équivalents à ceux de leurs petits camarades de l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, aucun suivi n'a pu être organisé dans le primaire. Les enfants lecteurs se sont retrouvés en CP en compagnie d'enfants commençant l'apprentissage de la lecture avec un manuel traditionnel, souvent d'ailleurs avec des enfants non-francophones dont c'était la première expérience scolaire ! Les bons lecteurs ont été placés en CE1 et bien qu'acceptés à l'école primaire avec dispense d'âge n'ont eu aucun traitement spécial. Dans ces conditions, il est normal qu'un nivellement se soit opéré et que certains bambins d'à peine 6 ans n'aient pas pu suivre le rythme scolaire d'un CE1.

L'objectif de cette étude n'était pas de mesurer les performances d'enfants appartenant à des classes sociales différentes. Il s'agissait d'évaluer l'effet de méthodes pédagogiques favorisant les apprentissages précoces dès le plus jeune âge, particulièrement celui d'une langue étrangère et celui de la lecture, dans un contexte et des structures scolaires souples, permettant à chacun de trouver au sein d'un même groupe d'âge dans chacune des disciplines, le niveau et les enseignements correspondant à ses capacités, à ses curiosités et à ses besoins.

C'est ce suivi pédagogique qui nous semble fondamental. C'est ce suivi qui permettrait à tous les enfants qui savent lire à la sortie de l'école maternelle de profiter de leurs acquis et de les transférer sur tous les autres domaines de la connaissance.

« Tous les enfants sont des surhommes en potentiel », disait A. Jacquard. Encore faut-il leur donner les moyens de devenir ce qu'ils sont en droit d'être.

Rachel COHEN
Université Paris-Nord

Caroline FARGUES
Muriel GOUTARD
Michèle SCATENA
Ecole Active Bilingue
Jeannine Manuel

Avec la participation de :
Christophe PARMENTIER
Université Paris V

Remerciements

Nous tenons à remercier : M^me^ Jeannine Manuel, fondatrice et présidente de l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel ; M^me^ *J. Roubinet, chef d'établissement* ; M^me^ E. Zeboulon, directeur général ; M^me^ C.A. Faure, chargée du suivi des élèves de 6^e^ ; M. K. Woodall, chargé du suivi des élèves de 5^e^, qui nous ont autorisés à entreprendre cette étude et qui nous ont aidés dans nos démarches.

Nous remercions également : Le COREP, et en particulier M^me^ Blanchet, pour nous avoir facilité l'étude du développement psychologique des populations concernées ; M. Wendels, des Editions Noria, pour nous avoir communiqué les étalonnages des tests que nous avons utilisés.

Nous remercions également Roseline Prieto de ACHA et J.P. Forgues pour leur précieuse collaboration.

Notes bibliographiques correspondant aux ouvrages cités

(1) R. COHEN, **L'apprentissage précoce de la lecture**, Paris, PUF, 1977 ; 2^e^ édition, 1979 (traduit en italien, espagnol et Portugais) ; 6^e^ édition 1987 (traduit en italien, espagnol, portugais).

(2) R. COHEN, ***Plaidoyer* pour les apprentissages précoces, stratégies pour le développement des potentialités humaines,** Paris, PUF, 1982 (traduit en italien, espagnol, portugais et roumain).

(3) R. COHEN, ***Découverte et apprentissage du langage écrit* avant 6 ans,** Paris, PUF, 1986 ; 2^e^ édition, 1987 (traduit en espagnol et italien).

(4) R. COHEN, ***L'enfant, l'apprentissage du langage écrit* et l'ordinateur,** en collaboration, Paris, PUF, 1986.

(5) **Brochure de présentation de l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, Ecole Internationale de Paris.**

(6) Travaux de Lambert W.E., Peal E., Mackey W.F., Titone R.

(7) L. SCHWARTZ, Rapport : **La France en mai 1981,** Commission du Bilan, La Documentation Française, Paris, 1981, p. 24 et suite.

(8) L. LEGRAND, **Pour un collège démocratique,** La Documentation Française, Paris, 1983.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 88 juillet-août-septembre 1989, 41-52

ÉVALUER SANS JUGER *

par Jean CARDINET

On a cherché à résoudre les problèmes de l'évaluation scolaire par l'emploi de tests pédagogiques. Plusieurs modèles ont été proposés pour les construire. L'approche psychométrique, d'abord, se révèle insatisfaisante, parce qu'elle repose sur la mise en compétition des élèves. L'évaluation par objectifs manque de théorie statistique. La mesure de l'écart au seuil de réussite demande un nombre excessif d'observations. Il faut donc se résigner à ne pas pouvoir situer exactement la position de chaque élève, ce qui d'ailleurs évite le danger d'une catégorisation déshumanisante. Du point de vue formatif, il reste possible d'organiser la classe pour que l'élève reçoive de nombreuses informations en retour, l'aidant à corriger ses représentations et à comprendre les critères d'une performance correcte. Du point de vue sommatif, l'école doit rendre compte des diverses acquisitions de l'élève, au lieu de le comparer aux autres, ou au programme. Cette évaluation descriptive est la seule qui soit compatible avec une relation d'aide de la part de l'enseignant.

(*) Conférence présentée à l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, le 4 octobre 1988.

I. - LE PROBLÈME A RÉSOUDRE

1.1. La demande des enseignants

Dans une enquête effectuée en Suisse (Roth et Schellhammer, 1974), les enseignants interrogés ont désigné l'évaluation comme leur difficulté principale. Ils pensaient sans doute au rôle qu'ils devaient jouer dans la sélection ou la promotion de leurs élèves, mais la mise de notes à toute occasion leur pose tout autant de problèmes. En effet, rien ne précise aux enseignants ce qu'ils doivent réellement exiger. Même si les objectifs étaient bien définis, il resterait difficile pour eux de situer chacun de leurs élèves par rapport à cette norme.

1.2. La réponse des scientifiques

Les spécialistes en sciences de l'éducation ont tenté de répondre à ces besoins.

D'abord, ils ont proposé des cadres théoriques pour analyser les tâches d'apprentissage et ainsi faciliter la définition des objectifs éducatifs visés. Les chercheurs universitaires belges ont été particulièrement actifs dans ce domaine (De Block, 1970 ; De Ketele, 1982 ; G. et V. De Landsheere, 1975 ; V. De Landsheere, 1987 ; D'Hainaut, 1985 ; Stievenart et Tourneur, 1983 ; Vandevelde, 1982).

Ensuite, les scientifiques ont développé des méthodes de mesure permettant d'obtenir des informations précises et fidèles. On pourrait citer un grand nombre de ces tentatives, depuis les premières recherches en docimologie, jusqu'au développement actuel des banques d'items informatisées, surtout aux Etats-Unis. Etait-ce la bonne solution ? On verra ci-dessous les raisons d'en douter.

1.3. Plan de l'exposé

Les pages qui suivent vont d'abord retracer brièvement les étapes logiques de cet effort de quantification. Sans nier l'intérêt de tels développements, qui trouvent déjà de multiples applications, la conclusion de ce rapide survol sera pourtant négative, la solution tant attendue par les maîtres ne semblant pas atteignable par cette voie.

Pour réorienter la recherche, il faudra étudier alors l'origine de cette difficulté, c'est-à-dire les raisons qui amènent à consacrer un temps excessif au contrôle.

Sur cette base, des propositions seront faites pour une évaluation qui ne cherche plus à repérer constamment la position des élèves, ni même à se prononcer sur leurs compétences particulières.

En conclusion seront explicités les principes psychologiques et philosophiques qui justifient de développer une évaluation qui ne juge pas l'élève.

II. - L'ESPOIR DANS LA MESURE

2.1. Bases théoriques

L'étude expérimentale de la notation des copies du baccalauréat, réalisée d'abord par Laugier et Weinberg (1938), mais confirmée ensuite à plusieurs reprises par Piéron (1963), puis Reuchlin et Bacher (1968), entre autres, conclut à l'insuffisance radicale des méthodes d'évaluation couramment utilisées, puisque les notes données à un même travail pouvaient présenter, selon les correcteurs, un écart de 13 points sur une échelle de 20. Les différences entre les moyennes des notes données par des jurys parallèles pouvaient atteindre 4 à 5 points, même dans les branches objectives comme la mathématique et la physique.

Pour proposer des solutions, ces chercheurs se sont naturellement tournés vers la psychologie différentielle. Les tests d'aptitudes offraient le modèle d'une quantification contrôlée. Il fallait créer parallèlement des tests de connaissances, en utilisant les méthodes de la psychométrie.

Mais, sur le plan conceptuel, ces méthodes elles-mêmes ont beaucoup évolué tout au long de ce siècle. La théorie de la généralisabilité en offre actuellement la formulation la plus englobante. C'est en se référant à elle que quatre conceptions successives des tests de connaissances vont être décrites ci-dessous. Les deux premières relèvent encore de la psychologie différentielle, alors que les deux autres visent spécifiquement la mesure en éducation.

2.2. L'approche psychométrique

2.2.1. La différenciation des sujets

Au tout début de la psychologie, la mesure portait directement sur les performances observées : on estimait des seuils perceptifs ou des temps de réaction. Ce fut le coup de génie de Binet de proposer une échelle métrique différente, applicable à n'importe quel comportement (au dessin comme à la récitation, par exemple), et qui reposait essentiellement sur le classement des performances des sujets.

C'est pourquoi la psychométrie a toujours pris comme référence, pour interpréter un résultat, la distribution de l'ensemble des autres résultats obtenus. La mesure est exprimée, en conséquence, en termes d'écart à leur moyenne générale, ce qui fournit ce qu'on appelle une mesure relative.

2.2.2. La théorie classique des tests utilisant la mesure relative

— Exemple

Il est inutile de rappeler la démarche bien connue de construction d'un test standardisé (définition des objectifs éducatifs visés et des conditions de leur observation). D'innombrables ouvrages les ont données en modèle aux enseignants en formation. Une réflexion plus poussée sur la finalité de la mesure en éducation aurait sans doute permis de nuancer ce souci de précision.

Il faut néanmoins reconnaître aux psychométriciens le mérite de s'être donné le moyen de contrôler la qualité de telles épreuves. A l'aide de l'analyse statistique de la variance, ils peuvent estimer quelle part de variation revient aux différences réelles entre élèves et quelle part revient à l'erreur d'échantillonnage. La fidélité de la mesure est alors calculée comme la proportion de variance systématique dans la variance totale des scores observés.

Un exemple réel va permettre de comparer les résultats que fournissent les quatre conceptions annoncées pour les tests de connaissances. Une enseignante, professeur de physique à Genève (Zimmermann, en préparation), a construit une épreuve sur la chaleur, en abordant les trois domaines : thermométrie, changements d'état, et différence entre chaleur et température, à l'aide de sept questions par domaine.

Une étude de fidélité habituelle (Cardinet, 1988) aboutit à un coefficient de 0,851. Ainsi, plus des quatre cinquièmes de la variance des scores observés n'est pas due au hasard. Cette enseignante peut se considérer satisfaite de son épreuve, qui classe ses élèves d'une façon qui serait tout à fait répétable à partir d'autres échantillons de questions.

— Discussion

Doit-elle pourtant vraiment se réjouir ? La seule information que fournit son épreuve, en tant que test psychométrique, est l'écart de chaque élève à la moyenne de l'école. Cette mesure relative fait totalement abstraction de la performance d'ensemble de l'école, qui pourrait être insuffisante. De plus, il est absolument impossible d'utiliser ces écarts à la moyenne pour savoir si les résultats sont meilleurs, ou moins bons que l'année précédente.

En admettant que ce ne soit pas le but premier de l'épreuve, qui s'adresse surtout aux élèves, ceux-ci ont-

ils lieu d'être satisfaits ? Peut-être s'apercevront-ils que si l'un d'entre eux a progressé depuis la dernière épreuve, ce fut en forçant un de ses camarades à échouer à sa place, puisque le nombre d'échecs reste toujours constant. Pourquoi travailleraient-ils ensemble dans ces conditions ? Pourquoi ne décideraient-ils pas plutôt de cesser tous d'étudier, puisque la distribution des notes resterait de toute façon la même ?

On voit que le principe de la mesure relative, aussi ingénieux ait-il été au départ en psychologie, n'est pas acceptable en pédagogie. Depuis longtemps, les chercheurs ont tenté de résoudre ce problème, en particulier Cronbach et ses collaborateurs (Cronbach, Gleser, Nanda et Rajaratnam, 1972).

2.2.3. L'écart au seuil de maîtrise, utilisant une mesure absolue

— Exemple

Une façon claire de poser le problème est de se placer dans l'optique d'une évaluation par objectifs, qui précise que l'élève doit répondre correctement à au moins 70 % des questions, par exemple, pour recevoir son crédit. Cronbach considère que le but de l'évaluation pédagogique est d'estimer où se situe chaque élève par rapport à ce seuil. La distribution d'ensemble est alors sans intérêt. Seule doit être connue la marge d'erreur dans la mesure de la distance à ces 70 %.

Supposons qu'un élève se situe juste à la limite. Cet élève pourrait, lors de tirages successifs de séries de questions plus ou moins difficiles, réussir à 65 %, ou à 75 %, par exemple. La théorie statistique permet de préciser cette marge de variation. Dans le cas du test de physique, les fluctuations à attendre iraient de 51 % à 89 %.

Il serait donc possible d'affirmer que les élèves qui donnent moins de 51 % de réponses correctes n'ont pas atteint l'objectif, alors que ceux qui répondent juste 9 fois sur 10 ont acquis la maîtrise demandée. L'interprétation reste incertaine entre ces deux limites.

— Discussion

L'enseignante peut-elle être satisfaite de ce résultat ? Certainement pas, parce que la marge d'incertitude est nettement trop grande. La majeure partie des résultats vont tomber dans cette zone. La pratique scolaire oblige pourtant à prendre des décisions. Il serait possible, bien sûr, de réduire l'erreur, mais à condition d'allonger le test. En doublant le nombre de questions, la marge d'erreur autour de 70 % passerait de plus ou moins 19 % à plus ou moins 14 %. Il ne semble pas que cette amélioration en vaille la peine.

Le chercheur qui examine cette solution est-il, lui, satisfait ? Pas vraiment non plus, car il est difficile d'éviter la question de la fidélité de la mesure des résultats des élèves. Dès que l'on veut mettre une variance vraie en relation avec la variance-erreur ci-dessus, la question se pose de savoir quelle est cette variance vraie. Si c'est la variance entre élèves, le modèle devient contradictoire avec le principe de la pédagogie par objectifs qu'il prétendait servir, car il réintroduit la compétition et pénalise un enseignement où tous les élèves réussiraient : comme il n'y aurait plus de variance, la fidélité de l'évaluation paraîtrait nulle !

Bien que le modèle de Cronbach fasse avancer la théorie d'un grand pas, il semble encore insuffisant pour fonder la mesure en pédagogie.

2.3. L'approche édumétrique

2.3.1. L'étude d'un autre continuum : le progrès individuel

Une solution au problème consiste à prendre en compte d'autres dimensions de variation que la dimension inter-élèves. Déjà certains chercheurs (par exemple Cardinet, 1973) avaient noté que lorsqu'on mesurait les résultats d'un curriculum, les questions devenaient objets d'études et les élèves, instruments d'observation. Si l'on considère un plan factoriel croisé à trois facteurs, (Sujets, Questions, Phases d'apprentissage, par exemple, comme à la figure 1), les différences entre phases d'apprentissage ont exactement le même statut que les différences entre sujets. Il est donc possible d'estimer avec quelle fidélité les niveaux d'apprentissage sont différenciés, même s'il n'y en a que deux. Il suffit de transposer les indices des formules de fidélité classiques.

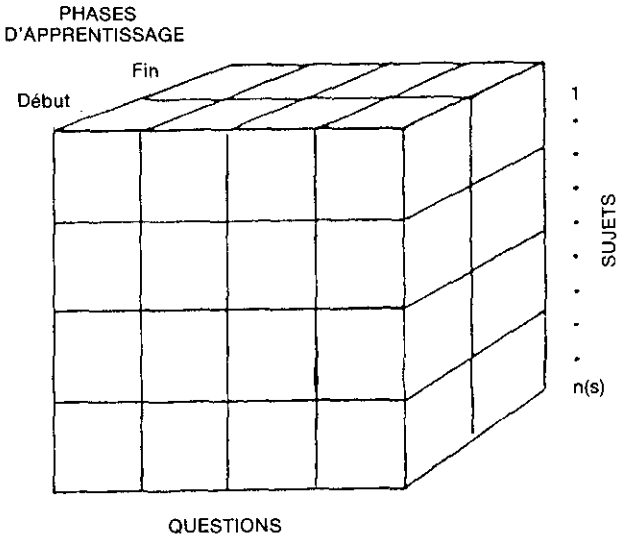
L'un des avantages de la symétrisation de la théorie de la généralisabilité, introduite par Cardinet, Tourneur et Allal (1976) est de faire apparaître une multitude de cas de figures différents, correspondant à toutes les directions de généralisation (ou au contraire de fixation) possibles. On peut étudier, en particulier, avec quelle fidélité se différencient le niveau initial de performance d'un élève et son niveau final. Il est également possible de calculer quelle est la marge d'erreur moyenne, pour l'ensemble des élèves d'un groupe, autour d'une valeur théorique quelconque sur ce continuum de progrès.

2.3.2. La mesure absolue du progrès et de l'écart au seuil

— Exemple

L'étude a été effectuée pour les données du test de physique. Il avait en effet été présenté deux fois aux

Figure 1
Dispositif croisé à trois facteurs



élèves, avant et après l'étude du thème de la chaleur (Cardinet, Zimmermann, Bain et Muller, 1988). Dans ces conditions, une autre variance peut être calculée, celle due au progrès individuel de chaque élève. On notera qu'elle est totalement indépendante des différences existant entre élèves (plus précisément de la variance de leurs résultats au total du pré-test et du post-test).

Un coefficient de fidélité peut maintenant mettre en rapport, pour chaque élève séparément, la variance due à son progrès et la variance d'échantillonnage correspondante. A partir d'une analyse de la variance, on trouve facilement quelle est la moyenne de tous ces coefficients de fidélité individuels. On obtient pour le test de physique une valeur très faible, égale à 0,674, ce qui signifie qu'un tiers de la variance que l'on attribue aux progrès individuels est due en fait au hasard. Cette fidélité est insuffisante pour permettre une mesure assurée de l'écart au seuil de maîtrise désiré.

La source du problème est facile à localiser. C'est la variance d'échantillonnage des difficultés des questions qui est trop grande. C'était elle qui avait causé une marge d'erreur excessive au cas précédent. La variance d'erreur reste la même dans cette troisième conception, même si la variance vraie est différente. Il faudrait doubler la longueur de l'épreuve (qui comporte pourtant déjà 21 problèmes) pour atteindre une fidélité de 0,80.

— Discussion

Si le théoricien apprécie, dans cette troisième conception des tests de connaissances, d'avoir pu compléter le modèle de Cronbach, en donnant une base théorique aux tests d'objectifs, l'enseignante n'a guère de raison d'être plus satisfaite qu'avant. La fidélité de l'épreuve se révèle faible et la marge d'incertitude autour du seuil de réussite demeure excessive. En théorie, il suffirait de multiplier les observations pour obtenir une information plus précise. En pratique, cette solution est irréalisable, parce qu'elle serait trop coûteuse en temps d'école : il faut bien garder un moment pour l'étude !

2.3.3. Le contrôle du progrès, avec une mesure relative

— Exemple

Devant cette impossibilité, une position de repli est de réduire la portée de la généralisation effectuée. Au lieu de faire comme si l'on tirait chaque fois un échantillon de questions différent, en début et en fin d'apprentissage, pour mesurer la réussite sur une échelle absolue, on peut conserver les mêmes questions et se contenter de comparer les performances initiale et finale à la même épreuve. On peut ainsi contrôler le progrès individuel, mais sans pouvoir situer dans l'absolu les deux niveaux observés, parce qu'on n'assure plus l'équivalence de difficulté des épreuves que l'on utilise.

En renonçant ainsi à un bilan par objectif, en faveur d'un simple contrôle du progrès individuel (à finalité plutôt formative), on devrait obtenir une fidélité meilleure. C'est bien ce qu'on observe dans l'exemple du test de physique : les coefficients individuels atteignent cette fois une moyenne de 0,879. La différenciation des deux niveaux (initial et final) est donc excellente avec l'épreuve actuelle.

— Discussion

Le prix à payer pour cette précision de la mesure est l'étroitesse de l'information que l'on obtient. L'enseignante qui a préparé cette épreuve peut contrôler l'effet positif de son action, mais ne peut pas vérifier si ses résultats sont suffisants ou non dans l'absolu.

Reste à savoir si le problème est nouveau. Les études de docimologie montrent qu'il en a toujours été ainsi dans les examens. Jusqu'ici les chercheurs ont chaque fois conclu que cette situation était inacceptable et ils ont proposé d'améliorer les procédures d'évaluation pour égaliser les exigences. C'était bien dans ce but que la théorie de la généralisabilité avait été développée initialement (Cardinet et Tourneur, 1985).

Une solution plus réaliste ne serait-elle pas, pourtant, de tirer les conséquences, dans la pratique sociale, de la

non-équivalence des niveaux ? Cette diversité va subsister, en effet, parce qu'elle a une fonction pédagogique essentielle : elle correspond au fait que chaque enseignant doit prendre ses élèves où ils sont pour les mener où il peut. Former tous les élèves de la même façon est impossible. Comment pourrait-on, et pourquoi devrait-on, donner à tous un diplôme équivalent ?

Une réflexion s'impose pourtant avant d'avancer des propositions de solution. Où se situent les obstacles qu'il faudra contourner ?

III. - LES OBSTACLES A LA MESURE EN PÉDAGOGIE

3.1. Attraits et dangers d'une mesure absolue

Pour passer du fait observé (la faible généralisabilité de nos mesures) à la loi que l'on pressent (l'impossibilité de tout contrôler), il faut posséder un cadre conceptuel explicatif qui rende compte de cette difficulté. Une façon de le découvrir est de s'interroger sur ce qui distingue la mesure en psychologie (apparemment satisfaisante) et en pédagogie (où les exigences de la quantification ne semblent pas satisfaites).

3.1.1. En psychologie

On peut résumer l'histoire du développement des tests en disant que les psychologues ont cherché à décrire les caractéristiques de la personnalité des sujets de façon exhaustive (mais parcimonieuse), stable, fidèle et quantifiable.

En ce qui concerne leur premier but, une description exhaustive, mais parcimonieuse, ils suivaient un principe universel de la méthode scientifique, qui cherche à travailler avec le nombre minimum de paramètres. Pour y parvenir, ils ont utilisé l'analyse factorielle, qui permet de déterminer des variables exprimant chacune la même information que tout un ensemble d'autres. Ils ont admis que quelques épreuves typiques pouvaient mesurer ainsi les traits fondamentaux de la personnalité.

Le souci d'obtenir des caractéristiques stables est justifié par le même principe de parcimonie. Il s'agit d'obtenir des informations qui soient valables pour tout un ensemble d'occasions. Les psychologues y sont parvenus en proposant des tâches artificielles, ainsi nécessairement nouvelles pour les sujets, et donc à l'abri d'un apprentissage incontrôlé.

Si les psychologues voulaient obtenir aussi des observations fidèles, c'est bien sûr qu'ils désiraient réduire l'erreur d'observation. Ils ont pour cela standardisé rigoureusement leurs conditions d'observation, ce qui permettait d'en maintenir l'effet constant. C'est ainsi qu'ils ont créé les tests.

Enfin leur effort de quantification visait, comme toujours en science, à rendre leurs données plus facilement intégrables dans des modèles théoriques. Pour faciliter les comparaisons entre tests, ils ont choisi de travailler *avec des rangs plutôt qu'avec des valeurs concrètes*, autrement dit avec une échelle relative, en abandonnant toute information concernant la moyenne ou la dispersion des résultats des sujets.

3.1.2. En pédagogie

Ce rappel historique n'a d'intérêt que parce qu'il permet de mettre en évidence combien le contexte de la mesure est différent en pédagogie.

Si une description exhaustive du domaine est bien fournie par les diverses taxonomies d'objectifs éducatifs, citées en introduction, la recherche de parcimonie est, par contre, totalement inexistante dans cette discipline.

Pour l'école, ce n'est pas la même compétence de raisonner logiquement en mathématique, ou en philosophie. Tous les contenus sont essentiels. Toutes les démarches de pensée le sont aussi, puisque ce n'est pas le même objectif éducatif de connaître la loi d'Ohm et de savoir l'appliquer. En fait, toutes les combinaisons possibles de contenus, de démarches cognitives et de situations d'observation (telles qu'elles apparaissent dans les cellules de la figure 2) constituent des objectifs indépendants et irréductibles.

Le désir d'obtenir des caractéristiques stables est bien absent également de l'école. Les enseignants veulent au contraire voir évoluer la performance de leurs élèves et souhaiteraient pouvoir suivre leurs progrès de façon continue.

La standardisation à laquelle les psychologues ont eu recours paraît, elle aussi, inacceptable en pédagogie. C'est la capacité d'effectuer tous les calculs possibles, de lire toutes les sortes de textes, de traiter toutes les formes d'équations, etc. qu'ils veulent contrôler, et il n'est par conséquent pas possible de contrôler une forme d'épreuve par une autre.

Quant à la quantification, les pédagogues la réalisent au moyen d'échelles absolues plutôt que relatives. C'est que l'erreur n'est pas admise à l'école : qu'une opération soit longue ou non, elle doit être juste. A un examen, il n'est pas indifférent de recevoir une question facile ou difficile, alors que dans un test psychologique le niveau d'exigence est contrôlé par l'utilisation d'un étalonnage.

On voit qu'en tous points, la conception de la mesure

est différente dans les deux disciplines, ce qui ne peut manquer d'avoir des conséquences pratiques.

3.1.3. Conséquences en éducation

Faute d'une description parcimonieuse des objectifs éducatifs, les pédagogues sont obligés de mesurer tous ces savoir-faire séparément. Ils essayent bien avec De Ketele (1983), de déterminer des objectifs terminaux d'intégration, mais le refus de la standardisation et l'emploi d'une échelle absolue empêchent de contrôler le niveau d'exigence de ces épreuves et les rend donc difficilement interprétables. Pour bien faire, chaque objectif devrait donc être contrôlé pour lui-même.

La masse d'examens que ce projet nécessite est multipliée par l'ambition de suivre en temps réel la progression de chacun de ces apprentissages. Plus le contrôle se veut étroit, plus les épreuves doivent être nombreuses.

Puisque la compétence désirée doit être générale, il faut prévoir également à l'examen au moins un certain échantillon de chaque type de tâches, pour pouvoir s'en assurer.

Enfin, du fait de l'emploi d'une échelle absolue, l'influence du choix des questions, ou si l'on préfère, de leur formulation, se révèle énorme. Il faut, pour réduire ce facteur d'erreur, augmenter considérablement le nombre de questions posées dans les épreuves.

Ainsi, sur tous les plans la conclusion est la même : il faut toujours multiplier les épreuves. On comprend alors pourquoi les enseignants croulent sous le nombre de contrôles et estiment en même temps qu'il leur en faudrait encore plus : ils souhaitent un contrôle total de leur classe. Pourtant, ils poursuivent une chimère s'ils s'imaginent parvenir un jour, tels des contrôleurs du ciel, à suivre leurs élèves sur leur écran-radar.

Ne vaudrait-il pas mieux admettre, une fois pour toutes, que les possibilités de mesure seront toujours radicalement insuffisantes par rapport à nos besoins et qu'il est plus sage de modifier nos attentes et notre conception de l'évaluation ? Ne serait-ce pas, d'ailleurs, une réaction de toute façon nécessaire devant cet autre danger de l'évaluation actuelle : l'explication pseudo-scientifique par les traits de personnalité ?

3.2. Attraits et dangers des traits personnels

3.2.1. L'attribution de propriétés aux objets : nécessité et risque en science

Face au nombre infini d'informations que nous transmettent nos organes des sens, nous avons recours à un processus simplificateur : la catégorisation. Nous pouvons ainsi identifier les objets en les rattachant à des classes, et c'est ce qui nous permet de les utiliser.

S'il est en effet essentiel de savoir que tel type de champignons est vénéneux, et tel autre comestible, cette démarche de catégorisation devient problématique lorsqu'on veut en faire un principe explicatif. « Cet enfant ne réussit pas parce qu'il est peu doué » est un jugement aussi tautologique que « L'opium fait dormir parce qu'il a la vertu dormitive ».

L'explication scientifique progresse lorsqu'elle peut remplacer les propriétés attribuées aux objets par des relations dans lesquelles ces derniers sont insérés. Par exemple, Aristote pensait que les corps lourds avaient la propriété de tomber et les corps légers celle de s'élever. Archimède découvrit que c'était le rapport des masses spécifiques qui expliquait ce phénomène et Galilée donna la loi de la chute des corps en fonction du temps.

3.2.2. En psychologie

Jacques-Philippe Leyens (1983), dans « Sommes-nous tous des psychologues ? » démontre la tendance spontanée des hommes (et les psychologues en font partie...) à mettre en cause la personnalité d'autrui.

Pour rendre compte du comportement d'une personne, on suppose chez cette dernière une structure stable, un trait permanent, qui sous-tend et explique cette réaction. Si nous voyons un élève en frapper un autre, par exemple, nous le jugeons agressif... et nous lui attribuons même toutes sortes d'autres caractéristiques que nous croyons en corrélation avec ce trait.

Les nombreuses expériences citées par cet auteur montrent que nous faisons la même erreur qu'Aristote, et que nous sous-estimons l'influence de la situation et celle des circonstances locales, qui peuvent tout aussi bien expliquer le comportement observé. Lee Ross (1977), psychologue américain, dénomme cette tendance générale « l'erreur fondamentale ».

On peut citer à titre d'exemple la fameuse expérience de soumission à l'autorité, où des sujets, mis dans le rôle de professeurs, avaient été amenés à donner des chocs électriques dangereux aux élèves avec qui ils travaillaient. La réaction la plus courante des personnes informées des résultats de cette recherche a été de mettre en cause la personnalité de ces sujets, ou la culture d'où ils provenaient. En fait, l'analyse des observations montre qu'il suffit de changer la situation sur des points mineurs (que la victime soit dans la pièce, par exemple, ou que ce soit l'expérimentateur qui tienne ce rôle) pour que le comportement des sujets change du tout au tout.

Puisqu'on peut passer de presque 100 % à 0 % de soumission selon les cas, comment peut-on invoquer massivement la personnalité de ces sujets, demande Leyens (p. 101) au lieu de s'attacher aux déterminants communs qui influencent leur comportement ?

C'est justement le but de la psychologie scientifique de mettre en évidence des lois générales, au lieu d'avoir recours à l'hypothèse ad hoc de traits personnels. On pourra ainsi expliquer de façon plus satisfaisante les réactions individuelles, de la même façon que la loi de la chute des corps suffit à rendre compte des vitesses différentes de billes roulant sur des plans plus ou moins inclinés.

3.2.3. En pédagogie

Chacun sait que « l'erreur fondamentale » mise en évidence par les psychologues est, dans les écoles, érigée en système : la réussite ou l'échec sont attribués à l'élève, pour l'essentiel, que l'on mette en avant son intelligence, son travail, ou son milieu socio-culturel. Les bulletins et les notes imposent le stéréotype du bon et du mauvais élève. D'ailleurs les réussites ou les échecs se répètent tellement systématiquement qu'on voit mal, souvent, comment remettre en cause cette classification. En fait, c'est parce qu'ils n'examinent qu'un ensemble extrêmement étroit de situations que les enseignants ont cette illusion de stabilité.

D'abord, les activités d'apprentissage, et donc les objectifs pédagogiques correspondants, varient beaucoup moins à l'intérieur d'une classe que d'un professeur à l'autre. La preuve en est que les épreuves de contrôle d'une classe ne sont pas applicables à une autre classe : les élèves y échouent, ne retrouvant pas les exercices auxquels ils sont habitués. Que mesurent alors ces épreuves, si elles sont si spécifiques ? Des savoirs beaucoup plus étroits que ceux que les enseignants croyaient mesurer.

Ensuite, la tradition scolaire restreint les questions d'examen à quelques formes devenues habituelles, parce qu'elles suscitent le taux de réussite moyen nécessaire, dit-on, à la différenciation des élèves. Mais il suffit de changer la forme de ces questions pour faire réussir ou échouer tous les élèves. Pour l'objectif « savoir calculer la surface d'un triangle », par exemple (Bodin, 1985), presque tous les élèves savent énoncer la règle. L'appliquer à un triangle dont on donne la base et la hauteur est possible pour 70 % des élèves de 12 ans. L'appliquer au même triangle dessiné sur une feuille, en utilisant une règle graduée pour obtenir les dimensions, n'est déjà plus réalisable que par 46 % d'entre eux. Si la verticale issue du sommet ne coupe plus la base, seuls 20 % réussissent. Et si la figure est présentée la pointe en bas, un bon nombre d'enfants n'y reconnaissent plus un triangle. Qui peut décider alors si les élèves savent, ou ne savent pas, calculer cette surface ? En fait, c'est l'examinateur qui les fait réussir, ou échouer, selon la question qu'il choisit.

On pourrait vouloir prendre comme critère de connaissance véritable la capacité d'appliquer le savoir scolaire dans un autre contexte, plus significatif. En réalité, le transfert d'un contexte à un autre est extrêmement faible. On savait depuis longtemps que les résultats scolaires avaient très peu de rapport avec la réussite au sein d'une profession (Ghiselli, 1966). Des expériences récentes de psychologie sociale (Capon et Kuhn, 1979) ont montré pourquoi : les démarches de pensée utilisées pour comparer des prix, par exemple, varient totalement selon que les adultes interrogés se trouvent dans une école ou dans un supermarché. Les compétences scolaires ne sont pas utilisées dans la vie pratique. Inversement, des enfants du Brésil (Carraher, Carraher et Schliemann, 1985), qui savent résoudre de tête des problèmes arithmétiques au marché, échouent le lendemain lorsque les mêmes questions leur sont posées à l'école. Quelle est leur connaissance véritable ?

Pour une bonne part, ces incohérences apparentes proviennent de la dynamique de la situation d'examen. Les personnes interrogées cherchent à répondre aux demandes de l'examinateur, telles qu'elles les perçoivent (Lave, 1987). Le contexte de l'examen va donc induire telle ou telle orientation des stratégies d'attaque du problème et modifier les probabilités de réponse correcte des sujets (Dumont, 1989, en a donné de nombreux exemples).

Mais ce contexte, à son tour, peut être appréhendé différemment, comme les recherches de psychologie sociale de l'éducation issues des premiers travaux de Perret-Clermont (1979) l'ont démontré récemment. La signification que la situation revêt pour le sujet joue le rôle de médiateur entre ce sujet et la tâche (Grossen, 1988, p. 453). Il devient donc impossible de définir les capacités cognitives ou les connaissances du sujet en soi. De son côté, l'objet d'étude ne se définit plus non plus par ses caractéristiques propres, mais par la signification qu'il reçoit. Examinateur et examiné se caractérisent alors l'un par l'autre. Toute réponse est donc indissociable de ses conditions de production, c'est-à-dire des aspects relationnels et sociaux de la situation (idem, p. 455).

De plus, comme chaque situation sociale est créatrice de nouveaux savoirs, chaque situation de test est aussi situation d'apprentissage : l'évalué évolue... En conséquence, la recherche d'un niveau de performance « vrai » semble une entreprise dénuée de sens.

Il faut donc admettre que la réussite ou l'échec observés en classe ne permettent pas de porter un jugement sur la réussite ou l'échec du même élève devant d'autres questions, formulées différemment, dans un autre contexte, ou dans des conditions de motivation différentes.

Il n'existe pas plus d'élèves capables ou incapables que de corps légers ou lourds. Comme en psychologie, nous sous-estimons toujours, en éducation, l'influence des conditions d'observation.

IV. - UNE ÉVALUATION QUAND MÊME

4.1. Pourquoi il faut évaluer : les visées formative et sommative

La difficulté de réaliser une évaluation quantitative satisfaisante ne doit pourtant pas nous faire renoncer complètement à toute évaluation. Nous avons toujours besoin d'informations en retour pour ajuster notre action, ou pour modifier plus fondamentalement nos objectifs.

A l'école, ces deux visées correctives, à court ou à moyen terme, correspondent au besoin de guider la progression de l'étude, ou de la contrôler. On distingue ainsi deux formes d'évaluation très différentes, dites formative et sommative. La première vise à améliorer les conditions d'apprentissage de l'élève, la seconde à établir un bilan de leurs résultats.

Mais comment effectuer ces évaluations si l'on ne peut pas savoir où se situe chaque élève ?

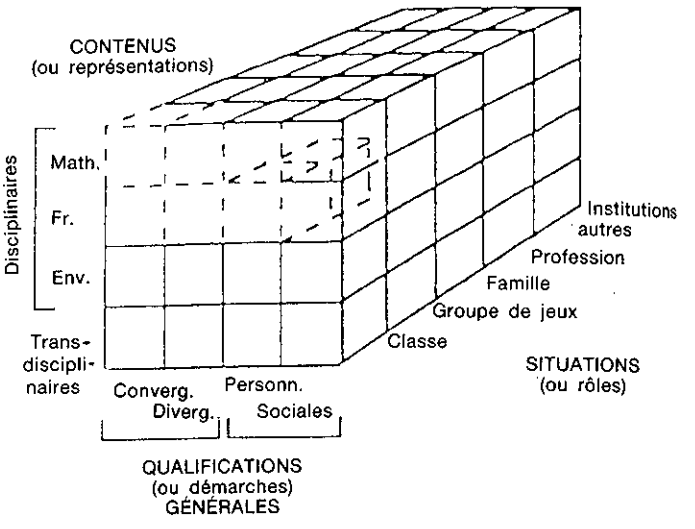
4.2. Ce qui reste possible du point de vue formatif

Pour comprendre pourquoi les obstacles évoqués plus haut n'affectent en rien la démarche d'évaluation formative, il faut se représenter l'ensemble du domaine des objectifs éducatifs.

La figure 2 en montre les dimensions principales : les contenus d'abord, tels qu'ils figurent dans les programmes scolaires, puis les qualifications, c'est-à-dire ce que les élèves doivent faire par rapport à ces contenus (les mémoriser, les appliquer, les analyser, etc.) et enfin les situations où ces tâches sont à effectuer (école, vie professionnelle, etc.).

Un objectif éducatif, s'il est formulé correctement, renvoie à ces trois dimensions, et correspond donc à une seule cellule. Une mesure correcte de la maîtrise d'un objectif particulier est certainement possible, mais ne nous renseigne pas sur la connaissance qu'aurait l'élève de ce même contenu dans d'autres situations, ni sur sa

Figure 2
Dimensions principales de classement des objectifs



capacité à appliquer la même démarche dans d'autres disciplines, par exemple. L'extrapolation d'une cellule à toute une colonne, ou toute une rangée, est impossible. C'est là que se situe l'obstacle principal à la mesure, parce que le contrôle séparé de chacun des objectifs particuliers devient trop lourd pour être praticable.

Par contre, il reste possible et éminemment souhaitable que l'exercice d'un objectif particulier, dans une cellule donnée, soit l'occasion pour l'élève d'acquérir les contenus, d'exercer les démarches, etc., qui correspondent aux rangées en question. Les situations d'apprentissage ne sont pas soumises aux mêmes contraintes que les situations d'évaluation.

En particulier, en traitant un problème de physique, l'élève pourra découvrir que sa représentation initiale du concept avec lequel il travaille (disons le poids) était fausse et qu'il doit la modifier. Il pourra s'apercevoir que la façon dont il a formulé sa réponse n'est pas comprise par d'autres et qu'il doit s'habituer à anticiper les questions de ses lecteurs, etc. Toutes sortes de retours d'information seront possibles dans tous les domaines, et cela d'autant plus que l'activité sera plus riche, c'est-à-dire plus complexe et significative.

La situation de mesure, par opposition, doit être étroite et dépouillée, si l'on veut pouvoir analyser ce que l'on mesure. Sans doute pourrait-elle également donner lieu à un retour d'information à l'élève, mais pourquoi passer par un lourd bilan pour le faire ? Si un jeune

enfant fait une faute de français en parlant, *on corrige* son expression ; on ne cherche pas à juger sa compétence.

En résumé, l'évaluation formative souhaitable est un retour d'information multidirectionnel, s'adressant à l'élève, au lieu de porter sur l'élève.

4.3. Ce qui reste possible du point de vue sommatif

Des bilans d'apprentissage restent néanmoins souhaitables, en particulier pour guider des ajustements à plus long terme, concernant les objectifs à viser et la façon de les poursuivre. Mais la conception de ces bilans doit être soigneusement réfléchie, car ils ont des répercussions majeures sur tout le fonctionnement du système scolaire.

— une évaluation non comparative

Pour les raisons déjà indiquées à propos de la psychométrie, l'habitude de comparer les élèves les uns aux autres, pour décider si un apprentissage est suffisant ou non, ne peut se justifier que par sa facilité. Psychologiquement et socialement, cette procédure est dangereuse. Juridiquement, elle est indéfendable, parce que contradictoire avec les finalités déclarées de l'entreprise éducative. Enfin elle est absurde, puisqu'elle évalue ce que sait l'élève à partir de ce que savent les autres.

— sans gabarit préétabli

L'habitude très générale de définir un programme d'examen et de contrôler si l'élève maîtrise suffisamment l'ensemble de ce programme paraît également criticable. Qu'on songe seulement à la perte d'information que représente l'alternative unique laissée au jury de tels examens : accorder ou non le diplôme ! Il se peut qu'un élève reçu ait été admis par le jeu de compensations qui tromperont ensuite ceux qui feront confiance au diplôme. Inversement, un élève qui échoue n'est pas pour autant dénué de compétences, qui pourraient très bien être mises à profit dans le monde du travail.

C'est pourquoi les milieux professionnels approuvent le principe du nouveau certificat de fin d'études secondaires de Grande-Bretagne. Son but est de rendre compte de toutes les compétences de l'élève, y compris dans les domaines extra-scolaires. Son ambition est d'aller aussi loin que possible dans la description des réussites de chacun, sans se référer à un gabarit préétabli de connaissances requises.

Il ne fait aucun doute, vu l'explosion des connaissances, que l'éducation de l'avenir devra être diversifiée, les élèves se développant chacun dans la direction de leur choix. Seul un système ouvert de ce genre permettra *de rendre compte de ce qu'ils auront acquis, plutôt que* de ce qu'ils ignoreront nécessairement.

— simplement descriptive

Si l'on veut valoriser les acquis, il importe de rassembler les informations qui les mettent en évidence. La pratique des « portefeuilles de compétences » va dans ce sens. A l'image du portefeuille dans lequel les artistes présentent leurs productions, la pratique se répand dans l'éducation des adultes de rassembler dans un dossier les documents qui peuvent manifester ce qu'un étudiant est capable de faire. La même idée est parfois appliquée à l'école : lorsqu'un élève doit changer de classe, le premier enseignant transmet à son successeur l'ensemble des travaux déjà effectués par cet élève.

L'intérêt évident de cette façon de faire est d'éviter que ne se perdent les informations qui sont essentielles pour l'établissement du bilan recherché. Son intérêt majeur est pourtant autre : elle permet d'éviter les erreurs d'un double transcodage, celui du premier évaluateur qui doit quantifier la performance qu'il a observée, et celui du second qui doit redonner un sens concret à la note qu'il reçoit, en imaginant à quelles productions elle peut correspondre.

— sans jugement de valeur

Indépendamment de son incertitude bien connue, l'évaluation chiffrée d'une performance pose un problème fondamental : elle oblige à choisir une échelle de valeur. Donner une note à une dissertation ou à un exposé suppose en effet que l'on pondère d'une certaine façon chacune de leurs caractéristiques. Ceci implique qu'il existe une façon optimale, et une seule, de valoriser ces caractéristiques. L'existence de styles différents, de façons contraires de parvenir au même but, est difficilement compatible avec cette conception : il est pourtant admis, par exemple, qu'on peut être un bon enseignant de façons très différentes !

Rien ne prouve non plus que la personne qui recevra l'information chiffrée attribue la même importance relative que l'évaluateur à chacune des caractéristiques que ce dernier a prises en compte. Or, si ce n'est pas le cas, la transformation quantitative a définitivement perdu toute l'information initiale et rendu impossible sa récupération.

C'est là ce qui justifie le plus fondamentalement une évaluation descriptive : en ne prenant pas position au départ, l'école réserverait le jugement de valeur à celui qui devrait prendre effectivement plus tard une décision impliquant ces valeurs. Elle permettrait ainsi à diverses personnes de porter des regards différents sur la même réalité. Ce minimum de tolérance paraît indispensable dans la société pluriculturelle dans laquelle nous entrons.

V. - ÉVALUER N'EST PAS NÉCESSAIREMENT JUGER

En conclusion de ces réflexions, il paraît utile d'expliciter la conception générale de l'éducation qui fonde ces propositions. L'argumentation, pour être plus rigoureuse, prendra la forme d'un syllogisme.

5.1. L'enseignement est une relation d'aide

Notre siècle a vu se développer le secteur tertiaire, celui des activités de service, et parmi celles-ci une catégorie d'activités professionnelles nouvelle, celle des assistants, des conseillers, des thérapeutes, par exemple les assistants sociaux, les conseillers en orientation professionnelle, les psychologues scolaires, les logopédistes, les ergothérapeutes, etc.

Ces professions ont une série de caractéristiques communes. Leurs membres :

— possèdent des connaissances spécialisées, relativement à un type de problèmes, qui font justement défaut à leur partenaire ;

— ne prennent pas de responsabilité directe, mais aident les autres à exercer leur responsabilité ;

— ont pour rôle d'analyser la situation et d'en dégager les traits pertinents, pour que leur partenaire puisse choisir plus consciemment l'action la plus efficace par rapport à ses propres valeurs ;

— conçoivent leur intervention comme temporaire, limitée à la période où leur partenaire ne pourrait pas faire face seul à la complexité des problèmes qu'il rencontre ;

— visent donc à communiquer leur compétence, pour rendre leur partenaire capable d'assumer seul ses responsabilités par la suite ;

— doivent maîtriser les problèmes de relations humaines, pour que la communication nécessaire à cette collaboration soit optimale.

Toutes ces caractéristiques s'appliquent, sans restriction, à ceux qui s'occupent d'éducation des adultes. La thèse de tous les promoteurs de l'éducation permanente, depuis les années 70, est qu'elles s'appliquent également aux enseignants de l'école de base.

Il s'agit en fait d'une description valable pour toute relation éducative et qu'acceptent maintenant les médecins et les infirmières, les ecclésiastiques, les juristes, les diététiciens, etc. pour la part de formation du public que leur activité comporte.

5.2. Toute relation d'aide exclut le jugement

La vérité du deuxième terme du syllogisme a été démontrée plus particulièrement par Carl Rogers dans le cadre de sa pratique psychothérapeutique, mais cette affirmation a une portée beaucoup plus générale.

Il est évident d'abord que le conseiller doit éviter de prendre des décisions à la place de son client. Si c'est l'autonomie de ce dernier qui est visée, tout ce qui renforcerait sa dépendance est à exclure.

Il est clair aussi que le conseiller ne doit pas exprimer de jugement de valeur personnel, si cette prise de position risque d'interférer avec le processus de décision de son client, dont la hiérarchie de valeur peut être différente. Une école pluri-culturelle est inconcevable sans ce respect des différences existant entre personnes et entre groupes.

Rogers va plus loin encore. Il souligne que le simple fait de situer le client dans une catégorie nosologique, ou de lui attribuer un trait psychologique, est déjà une atteinte à sa liberté et un obstacle à son développement. Le jugement d'autrui est en effet réducteur. Il enferme dans un rôle.

Les psychologues sociaux ont montré que les étudiants construisaient une image de leurs capacités à partir de l'attribution d'une seule note, et que cette image persistait même après qu'on leur ait expliqué que cette note avait été en réalité tirée au hasard (Ross, Lepper et Hubbard, 1975).

Les psychothérapeutes considèrent que même l'autoévaluation peut être dangereuse : si elle conduit à la construction d'une image de soi rigide, aboutissant à une démarche d'attribution à soi-même de caractéristiques stables, voire irrémédiables, elle peut constituer un processus névrotique.

L'auto-évaluation doit plutôt correspondre à une prise de conscience libérante. En apercevant ses erreurs, l'individu se dissocie d'elles. Le fait même qu'il prenne de la distance transforme sa situation et introduit une ouverture, une possibilité de renouveau. C'est là que s'insère sa liberté.

La confiance accordée par l'éducateur est également l'expression de ce refus de juger l'autre, d'enfermer son avenir dans son présent. C'est sur cette négation du simple constat et sur cet appel au dépassement que peut alors s'appuyer le développement de sa personne.

5.3. Donc l'école doit évaluer les élèves sans les juger

Dire que l'enseignement, en tant que démarche éducative, doit éviter le jugement, c'est suggérer une nouvelle définition du terme « évaluation ».

Classiquement, en effet, évaluer un objet consiste à en estimer la valeur. C'est donc attribuer cet objet à une

classe d'équivalence, celle de tous les objets valant autant, si l'évaluation est quantitative, ou bien celle de tous les objets ayant un attribut semblable, si l'évaluation est qualitative.

On a beaucoup discuté de l'aspect réducteur de la notation chiffrée pour proposer de la remplacer par une appréciation verbale, respectant la multidimensionnalité de la performance de l'élève. La différence est en effet notable, mais du point de vue du respect de l'enfant, l'une comme l'autre paraissent inadmissibles, parce qu'elles transforment l'élève en objet. Il faut rejeter l'évaluation en troisième personne, pour chercher une évaluation compatible avec la relation éducative, c'est-à-dire une évaluation en deuxième, voire en première personne.

La nouvelle définition proposée pour l'évaluation est issue de l'analyse de système, qui fait d'un processus d'évaluation efficace la condition de fonctionnement essentielle de tout ensemble régulé : l'évaluation est l'apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions par rapport à son but.

Vue dans cette perspective, l'information concernant la réussite ou l'échec de son projet est, pour l'enfant, une évaluation essentielle, celle sur laquelle se construit sa connaissance du monde, selon Piaget. Aucun adulte, aucun instrument, aucun jugement de valeur même, ne sont nécessaires à cette évaluation « par le succès ».

Une autre évaluation à la deuxième personne, mais développant le dialogue de l'enfant avec le monde, est l'évaluation « par la réponse ». La simple réaction de ses partenaires lui apporte en effet une information en retour, soit sur ses représentations, que ses partenaires peuvent contester, soit sur l'expression de son message, qu'ils peuvent avoir mal compris (Weiss, 1979). Un ajustement de sa part est sans doute nécessaire, en cas de perception divergente, mais ce conflit ne met pas directement en cause sa personnalité.

L'évaluation « en miroir » est le retour d'information que chacun reçoit quand il a l'occasion de s'observer de l'extérieur : à partir d'un enregistrement vidéo, par exemple, mais même à travers l'image de lui-même que fournit son curriculum vitae ou son portefeuille de compétences. C'est la base de l'auto-évaluation, ou évaluation en première personne.

Une évaluation ainsi comprise, comme apport d'information en retour, ne présuppose ni jugement de valeur, ni échelle de valeur. C'est celui qui reçoit cette information qui peut l'utiliser comme il lui plaît. L'école n'a pas à prendre parti par rapport aux données qu'elle transmet.

5.4. Finalité de cette prise de position

Travailler à réduire les activités d'étiquetage, à l'intérieur de l'école, c'est redonner son sens premier à cette institution, qui se veut éducative. Refuser le classement et la sélection, pour rendre possible la promotion des élèves, c'est opter pour le droit de tous à la culture, dans l'esprit des Déclarations Universelles des Droits de l'Homme et de l'Enfant, dont on fête l'anniversaire en 1988 et en 1989.

N'est-ce pas également chercher à appliquer, au milieu journalier des classes et des écoles, ce précepte esquivé, tant il semble exigeant : « Ne jugez pas » (Matthieu VII 1) ?

Jean CARDINET

Institut romand de recherches
et de documentation pédagogiques
Neuchâtel, Suisse

Références

BODIN A. (1985), Problèmes de l'évaluation des savoirs mathématiques, « **Petit X** » n° 7, p. 5-28.

CAPON N., KUHN D. (1979), Logical reasoning in the supermarket : Adult females' use of a proportional reasoning strategy in an everyday context, **Developmental Psychology**, vol. 15, n° 4, p. 450-452.

CARDINET J. (1973), L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation, **Sciences de l'Education**, n^{os} 2-3, p. 148-182.

CARDINET J., Le biais social dans les tests et les critères, **Bulletin de la Commission internationale des tests**, n° 9 (juin 1978), Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée, p. 3-22.

CARDINET J. (1988), **La mesure d'un apprentissage en physique**, Compte rendu des séances du Groupe de Travail « Edumétrie », Neuchâtel : Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.

CARDINET J. & TOURNEUR Y. (1985), **Assurer la mesure : Guide pour les études de généralisabilité**, Berne : Peter Lang.

CARDINET J., TOURNEUR Y. & ALLAL L. (1976), The symmetry of generalizability theory : applications to educational measurement, **Journal of Educational Measurement,** vol. 13, n° 2, p. 119-135.

CARDINET J., ZIMMERMANN M.L. (1988), **Pour mesurer les progrès des élèves en physique,** Neuchâtel : Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.

CARRAHER T.N., CARRAHER D.W. & SCHLIEMANN A.D. (1985), Mathematics in the streets and in schools, **British Journal of Developmental Psychology**, vol. 3, p. 21-29.

CRONBACH L., GLESER G., NANDA H. & RAJARADNAM N. (1972), **The dependability of behavioral measurements : theory**

of generalizability for scores and profiles, New York : J. Wiley.

DE BLOCK A. (1970), Voorstel van taxonomie, **Onderwijs en Media,** vol. 2, n° 1, p. 56-61.

DE KETELE J.M. (1983), Evaluation des objectifs d'intégration. In : INRAP, **Actes de la session Evaluation du 27 au 30 septembre 1983**, Dijon : Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques, Tome 1, p. 87-112.

DE KETELE J.M. (décembre 1982), **Les objectifs intégrés**, Communication au Colloque international sur la « Définition des objectifs éducatifs et socio-culturels dans la perspective d'une meilleure préparation des jeunes à la vie active », Mons : Université de l'Etat.

DE LANDSHEERE G. & DE LANDSHEERE V. (1975), **Définir les objectifs de l'éducation**, Liège : Georges Thone.

DE LANDSHEERE V. (1987), **La problématique de la compétence minimale**, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Liège : Université de l'Etat.

D'HAINAUT L. (1985), **Des fins aux objectifs**, Bruxelles : Labor (4e édition).

DUMONT B. (1989), **Questionnements et interprétation des erreurs en mathématiques**, Paris : Université de Paris VII (Thèse de doctorat).

GHISELLI E. (1966), **The validity of occupational aptitude tests**, New York : John Wiley.

GROSSEN M. (1988), **La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test,** Cousset (Fribourg) : Delval.

LAUGIER H. & WEINBERG D. (1938), **Recherches sur la solidarité et l'indépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat**, Paris : Chantenay *(Imprimeur)*.

LAVE J. (1987), **Arithmetic practice and cognitive theory,** New York : Cambridge University Press.

LEYENS J.Ph. (1983), **Sommes-nous tous des psychologues ?** Bruxelles : Mardaga.

PERRET-CLERMONT A.N. *(1979)*, ***La construction de l'intelligence* dans l'interaction sociale**, Berne : Peter Lang.

PERRET-CLERMONT A.N. & NICOLET M. (1988), **Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif**, Cousset (Fribourg) : Delval.

PIÉRON H. (1963), **Examens et docimologie**, Paris : Presses Universitaires de France.

REUCHLIN M. & BACHER F. (1968), L'appréciation des élèves par *leurs professeurs*, ***Revue Française de Pédagogie**, n° 2*, p. 19-25.

ROSS L. (1977), The intuitive psychologist and his short-comings, in : L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**, vol. 10, New York : Academic Press.

ROSS L., LEPPER M.R. & HUBBARD M. (1975), Perseverance in self perception and social perception : Biased attributional processes in the debriefing paradigm, **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 32, p. 880-892.

ROTH P. & SCHELLHAMMER E. (1974), **Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers**, Basel : Beltz.

STIEVENART M. & TOURNEUR Y. *(1983)*, ***Conception d'un programme de compétences fondamentales en vue d'une meilleure préparation des jeunes à la vie : méthodologie et résultats**, Rapport d'une recherche commanditée par la direction* générale de l'Organisation des Etudes, Mons : Université de l'Etat.

VANDEVELDE L. (1982), **Aider à devenir**, Bruxelles : Labor.

WEISS J. (1979), L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception de la formation à dépasser, in : L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud, **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Berne : Peter Lang, p. 194-202.

WILLIAMS F. & NAREMORE R. (1969), On the functional analysis of social class differences in modes of speech, **Speech Monogr.**, vol. 36, p. 77-102.

ZIMMERMANN M.L., **Contribution à l'étude des conceptions d'élèves et de leurs utilisations dans un processus d'apprentissage**, *Thèse de doctorat (en préparation), Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.*

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 88 juillet-août-septembre 1989, 53-57

SCIENCES ET ÉDUCATION

par Georges LERBET

A un moment où la formation des enseignants et, plus généralement, des formateurs est à l'ordre du jour, il semble pertinent de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les sciences de l'éducation dans cette entreprise. Pour ce faire, on se situe dans une perspective épistémologique à partir de deux axes d'interrogation. Le premier concerne le statut de ces disciplines qui se prévalent d'une scientificité éducative et le second porte sur leur traduction pratique. Cela conduit à se demander si l'hypercomplexité des faits éducatifs étant prise en compte, on peut espérer produire un corps disciplinaire autonome fondé sur un paradigme spécifique qui serait de l'ordre de la science avec ses conditions de réfutabilité. Dans le domaine pratique, cela interroge aussi sur la pertinence de l'ambition d'une ingéniérie qui ferait l'économie du flou, inhérent à la nature de l'objet. On se demande alors s'il ne convient pas de se limiter à faire jouer aux disciplines éducatives un rôle éveilleur propice au développement des capacités formelles des usagers par la culture du paradoxe.

Quand on associe les termes d'éducation et de sciences par la conjonction « et » comme dans le titre de cet article ou de manière plus finalisée avec la question : « quelles sciences pour l'éducation ? », on peut dégager plusieurs sens.

Le premier sens qui vient à l'esprit des enseignants profanes dans les sciences de l'éducation est celui d'éducation scientifique. En effet, ceux à qui nous avons demandé à quoi leur faisait penser la question ci-dessus, ont été quasiment unanimes à penser spontanément qu'il s'agissait de problèmes posés par la didactique des sciences et par le choix des programmes scientifiques dans l'enseignement.

Ce petit sondage sans rigueur méthodique mais seulement fait « pour voir », semble montrer que, outre une relative méconnaissance des sciences de l'éducation, l'association immédiate de sciences avec éducation reste dans le domaine du contenu des savoirs scolarisables.

Il n'y a pas lieu d'être offusqué par ce constat. Mais on doit s'interroger sur la portée des investigations des spécialistes des sciences de l'éducation et renforcer sa curiosité sur le sens même de l'interrogation initiale. Doit-on traiter de la didactique qui semble être le souci quasi-exclusif des enseignants ou bien doit-on persister dans un projet qui est tout autre au premier abord ? Au premier abord assurément car, à la réflexion, comme nous allons le voir, il va être aussi question de pratique enseignante dans nos interrogations.

Que le projet initial de questionnement ait été conservé n'aura rien d'étonnant. Il n'empêche que ce que l'on apprend en posant cette question banale ne manque pas d'avoir des effets sur le contenu de cet article et, d'une certaine façon, d'en renforcer l'esprit général sans pour autant céder à la mode de l'opinion dominante. C'est que, évidemment, quand on se demande « quelles sciences pour l'éducation ? », on s'interroge avec les spécialistes de ces disciplines sur quelles sciences sont susceptibles d'enrichir l'éducation, de la rendre plus claire intellectuellement aux yeux de tous, puisque tout projet scientifique est, avant tout, élucidateur. Mais aussi, de manière plus ou moins explicite, on sait que l'on s'interroge sur l'économie des pratiques éducatives parce qu'il y a, dans les préoccupations des chercheurs, le fait que les sciences de l'éducation doivent concourir à améliorer le rendement éducatif.

Deux questions donc auxquelles nous ne saurions échapper.

— La première tourne autour de ceci : « Avec quel statut épistémologique des sciences participent-elles de l'éducation ? ».

— La seconde est plus centrée sur les pratiques. Nous pouvons la formuler de la façon suivante : « En quoi ou comment les sciences de l'éducation participent-elles au « progrès éducatif » ?

Nous avons conscience qu'en formulant ces deux questions de cette manière, cela suscite sans doute beaucoup d'ambiguïté. C'est le sort de toute expression qui contient des maîtres-mots — « éducation » et « progrès » sont de ceux-ci — dont nous nous servons si souvent pour éviter de les regarder de trop près, voire pour éviter de nous regarder nous-mêmes pour donner un sens à nos pratiques.

*
**

En s'interrogeant sur le statut épistémologique des sciences qui participent de l'éducation, il semble qu'il faille commencer par remarquer que la notion de science de l'éducation s'est surtout développée dans les pays francophones. Les anglos-saxons n'ont pas ce souci d'unification disciplinaire ; ils regroupent un corps de préoccupations éducatives autour de la recherche éducationnelle, c'est-à-dire de l'abord de certaines disciplines dans la perspective éducative. Qu'il s'agisse de préoccupations très théoriques générales comme chez Bateson (1) par exemple, ou très pratiques et déduites dans le cadre de la psychologie sociale comme chez Rogers (2), ou encore très appliquées comme chez Witkin (3), etc.

Pour reprendre la terminologie de Piaget (4), nous pouvons dire que les anglo-saxons ont su limiter leurs préoccupations éducatives à ce que l'auteur genevois appelait le « domaine matériel ». Ainsi, les préoccupations éducatives semblent-elles s'inscrire, avec d'autres, dans l'ensemble des objets d'études des disciplines considérées. Nous trouvons donc des préoccupations éducatives possibles en biologie, en psychologie, en sociologie, etc. Un bref regard historique montre aisément que les préoccupations éducatives inscrites dans une perspective scientifique ont pris corps de cette manière. Pensons par exemple, aussi bien aux travaux de Maria Montessori qu'à ceux de Decroly ou même, plus originellement, au projet éducatif de Jean-Jacques Rousseau qui est un peu le père ancestral d'une éducation fondée sur un savoir sur l'enfant apprenant.

En postulant la constitution d'un corps de sciences propres à l'éducation, les francophones, se sont situés d'emblée dans la perspective d'un possible « domaine épistémologique interne », c'est-à-dire dans celle de la constitution d'un corps de réflexions sur l'ensemble des théories et des connaissances systématisées concernant l'objet d'étude, en l'occurrence l'éducation.

Mais parler de sciences de l'éducation et réfléchir sur les théories, c'est aussi produire une philosophie **des sciences** de l'éducation qui cohabite étroitement avec les travaux de terrain sans pour autant entretenir avec eux des relations suffisamment étroites au point que cette philosophie peut n'être qu'une philosophie **de l'éducation** en se coupant des préoccupations épistémologiques. De façon exemplaire, on peut avoir un peu l'impression que la fermeture de la formation des maîtres aux spécialistes des sciences de l'éducation pour le profit des seuls « philosophes » illustre mieux que de longs discours cette coupure dont nous venons de parler.

Si nous revenons à la première question qui était posée plus haut et si nous cherchons à faire un point rapide sur les réponses qui se dégagent de notre interrogation, il semble que la constitution d'un « domaine épistémologique interne » aux sciences de l'éducation, traduit l'ambition de définir un objet d'étude scientifique et spécifique : l'éducation. Mais il semble aussi que cette ambition peut se traduire par un rejet de la scientificité au profit de la seule réflexion épistémologique voire, par une sorte d'économie, peut-être inéluctable, au profit d'une philosophie morale et/ou métaphysique sur l'éducation.

Quand nous évoquons l'inéluctabilité de cette traduction pratique en une philosophie éthique et/ou métaphysique, c'est que nous nous interrogeons précisément sur ce que peut dégager une épistémologie des sciences de l'éducation.

En examinant le corps constitué de nos disciplines nous pouvons constater, d'abord, une énorme zone de « flou interfaciel » entre les différentes sciences initiales et leur équivalent dans le domaine éducatif, au point que l'on ne peut pas toujours dire quoi procède de quoi. Il y a de nombreux exemples qui montrent qu'il n'y a pas de grandes différences autres qu'euphémisées ou d'appartenance institutionnelle universitaire à des sections différentes du CNU pour distinguer des psychologies (ou des psychologues de l'éducation) de psychologies ou (de psychologues) s'appliquant à l'éducation ! Les différences sont d'une telle subtilité qu'elles confinent à la casuistique ou au dérisoire.

Cela voudrait-il dire que les sciences de l'éducation sont trop jeunes pour avoir un corps clairement constitué en toute autonomie ou qu'elles ne sont qu'un accident historique procédant d'opportunités diverses et sans grand intérêt épistémologique tout au moins. Pour tout dire serions-nous davantage dans un bain de références chères à Kuhn (5) (même en l'absence de netteté paradigmatique) où les débats s'appuient pour une bonne part sur les conflits entre acteurs-chercheurs plutôt que dans un bain poppérien (6) où les évolutions disciplinaires tiennent à la résistance théorique des modèles, pour comprendre ce qui a présidé à la création de ce corps disciplinaire et ce qui préside aujourd'hui à son maintien ?

Mais puisque sciences de l'éducation il y a, force est bien de regarder à quoi elles correspondent au travers de

grilles qui ne font pas l'économie des paradigmes poppériens précisément.

Nous n'allons pas revenir sur tout ce qui a pu être écrit à propos de la constitution d'un fait éducatif (7) indispensable à cerner pour qu'on puisse en faire un objet d'étude à appréhender avec méthode selon toute la rigueur qui convient. Nous allons simplement faire trois remarques qui nous paraissent fondamentales :

— La première de ces remarques a trait au caractère hypercomplexe de ce que l'on appréhende. L'éducation touche *le vivant et le social dans sa forme cardinale la* plus complexe : l'homme social qui grandit et dont on cherche à optimiser les changements en positif.

— La deuxième remarque porte sur le caractère inévitablement réducteur de la constitution de tout objet. Entre le fait et la description particulière qu'en donne le chercheur en fonction de son référentiel paradigmatique, l'objet constitue un choix nécessaire et restreint qui correspond à un éclairage du dit fait selon l'angle d'attaque dont est porteur le paradigme (8). Tout cela est relatif, provisoire et, oserons-nous dire, singulier.

— La troisième remarque découle des précédentes et se fonde le caractère réfutable et déduit de toute modélisation scientifique. En raison de ce caractère, nous devons nous demander si, dans l'hypercomplexe qui nous *intéresse, notre ambition* peut être plus « vaste » que la simple description partielle (l'objet est une vision restreinte d'un état d'une partie de l'hypercomplexe vivant) et partiale (tout modèle déduit est réfutable) et donc *quasiment singulière de ce que nous envisageons.*

Ainsi tout fait éducatif n'équivaut-il au mieux qu'à notre **vision** supposée de la réalité et son hypercom*plexité nous conduit à rejeter le postulat* d'homogénéité avec d'autres faits. Ils diffèrent par principe et le postulat d'homogénéité n'est qu'une audace pour justifier l'inférence du traitable à l'identique. Comme si l'autonomie *invoquée comme finalité déontologique par le* chercheur-éducateur était toujours de l'ordre de l'auto-idem à défaut (ou en raison) de l'impossibilité de supporter l'irréductibilité propre à l'auto-ipse (9) pour qu'il puisse survivre en *tant que chercheur.*

En soulevant le lièvre de l'irréductibilité, nous visons seulement à rappeler que toute démarche scientifique comporte d'inévitables ruptures, postulées *in vivo ou* construites in vitro, dans la continuité du réel tel qu'il est vécu par les acteurs. Ces ruptures sont propices au développement des méthodes utilisées par les chercheurs en éducation, mais il semble que, si elles favorisent *leur* intériorisation des faits, si elles les aident à définir leurs objets d'études et à formaliser leurs modèles, elles risquent de les enfermer subrepticement dans un « égocentrisme » subtilement évacué au nom de leur statut de chercheur en éducation et subrepticement fondateur d'une relative inefficacité de ce qui est entrepris.

*
**

Pas de primat pour une intériorisation égocentrique donc et vive une relative décentration ! Qu'observons-nous alors honnêtement ?

Nous pouvons oser contester les effets des recherches éducatives ce qui nous conduit à retrouver notre seconde question qui porte sur la participation des sciences de l'éducation au progrès des pratiques éducatives.

Il est facile de noter qu'elles ne contribuent pas, peu ou prou, à la diminution de l'illétrisme dans les pays industrialisés. Les courbes en ce domaine vont plutôt *dans le sens de son augmentation sans que les travaux* des chercheurs aient la moindre prise directe sur lui. Il est facile de noter aussi que les recherches n'ont pas enrayé les difficultés en mathématiques ou dans d'autres *disciplines. Mais en notant cela, convient-il de noter aussi* que la bonne volonté des chercheurs n'est pas en cause ni que leur compétence le soit davantage. Il ne faudrait pas faire des sciences de l'éducation le bouc émissaire *des difficultés auxquelles elles ne savent pas remédier.* Il semble plus judicieux de noter qu'elles sont impertinentes pour apporter **directement** des remèdes à ces maux. Et c'est sur cette impertinence qu'il faut se pencher maintenant.

Les sciences de l'éducation ont des objets d'étude restreints et elles doivent développer des modèles étroits et réfutables si elles veulent conquérir un statut authentiquement scientifique. Or, la **demande pratique** n'est pas de cet ordre. Elle est proprement de celui de la **quête de technologies**, c'est-à-dire, en dernière instance, de modèles de simulation du réel qui paraissent être d'une toute autre nature que les modèles scientifiques auxquels elles peuvent, peut-être, aspirer.

Un modèle de simulation se juge à la discrépance qu'il y a entre ce qu'il formalise et le réel supposé. Or, il est aisé de répondre que, en sciences de l'éducation, l'écart est si considérable entre les modèles produits et ce qui se passe dans la vie éducative quotidienne qu'il vaut mieux ne pas rêver et commencer par dénoncer le piège de tout statut technologique (10) que l'on pourrait attribuer à ce que modélisent les chercheurs au projet scientifique véritable.

C'est que produire des modèles de simulation procède, ici comme ailleurs, de l'ambition de la **reconstitution** du fait supposé pour parvenir à le reproduire. Or, à

quoi assistons-nous ? Les sciences de l'éducation traitent du vivant social hypercomplexe que toute variété abstraite si sophistiquée soit-elle, n'épuise pas. Le vivant social n'a de sens que dans le milieu dans lequel il est « serti » selon la belle expression de Michel Serres (11) et la reconstitution ne peut faire que l'économie de ce **milieu** qu'elle ignore par essence. Nous en arrivons ainsi à nous dire que la simple ambition d'une telle reconstitution semble se condamner de facto et pervertir l'entreprise qui s'attacherait alors aux sciences de l'éducation devenues des techno-sciences par la perte de variété que la reconstitution impose aux objets.

Ainsi comprend-on les préventions qui s'exercent communément à l'endroit des sciences de l'éducation dans les milieux de praticiens en général et dans ceux de la formation « officielle » des maîtres en particulier. Après ce qui vient d'être écrit, ces préventions ne paraissent pas du tout le produit d'une attitude conservatrice mais peut-être plutôt purement conservatoire.

*
**

Cet ensemble de réflexions conduit à se demander dans quelles voies il serait convenable de s'engager pour que les choses changent et que les travaux en sciences de l'éducation acquièrent un droit de cité en rapport avec leur qualité. Une de ces voies semble tenir à l'effort qui sera accompli pour se départir de cet égocentrisme auquel toute pratique conduit si on n'en dénonce pas soi-même les risques d'exclusion des autres points de vue dont il est porteur. Et cette dénonciation passe, selon nous, par une distinction épistémologique majeure entre le technique et le scientifique : osons modestement travailler sur celui-ci et évitons la captation par celui-là. Elle paraît dangereuse voire mortelle.

Dans la pratique, cela signifie que les sciences de l'éducation peuvent participer efficacement au rôle éveilleur de l'esprit en produisant des travaux posés a priori comme partiels, partiaux et réfutables. Cela signifie aussi que l'ambition ajustée aux moyens peut être tout au plus de **modifier** les façons de voir l'éducation par les autres que ce soit par la production de recherche ou par la consommation intellectuelle de ses résultats. Mais l'ambition des sciences de l'éducation ne semble pas devoir être de chercher à produire des modèles **transposables** sur le terrain des pratiques. Dans ce dernier cas, la biunivocité supposée est si impertinente qu'elle confine au ridicule ou à l'utopique. A défaut de pouvoir être totalisante, la réduction propre à toute démarche scientifique, peut facilement devenir réductionniste — c'est-à-dire fondée sur l'invasion quasi arbitraire d'un domaine disciplinaire par un autre — et totalitaire comme tout projet d'experts en porte les germes.

*
**

Au terme de ce bref article, nous ne voulons pas conclure en toute rigueur déductive dans un débat aussi actuel. Il nous semble plutôt préférable d'ajouter un point d'orgue en guise d'ouverture éthique et indirectement épistémologique.

Il y a une vingtaine d'années, J. Wittwer dénonçait (12) la réussite professorale essentiellement statutaire, qui est si différente de la réussite éducative souvent obscure et qui s'exerce sur le terrain et au quotidien.

En se penchant sur les « effets » indirects des sciences de l'éducation dans le monde des praticiens, on peut se demander à quelle sorte de réussite elles prennent apparemment la part la plus active. Aussi convient-il de dénoncer le risque de perversion qui consisterait à laisser se développer un champ disciplinaire qui ne ferait que conforter la « doxa », l'opinion, de ceux qui se servent de ces sciences pour produire à bon compte des certitudes praticiennes. Entendons par là des certitudes qui font connaître ceux qui les proclament mais qui ont des effets non contrôlés : parfois heureux, mais aussi, parfois, néfastes ou insignifiants sur les élèves. Pour contribuer à la réussite éducative, nous pouvons même aller jusqu'à soutenir que les sciences de l'éducation doivent aider, avec d'autres démarches, à l'élucidation de l'enseignant par lui-même, pour qu'il « grandisse » pédagogiquement. Cela s'apparente au développement d'attitudes intellectuelles et humaines modestes qui s'appuient sur des jugements souvent suspendus scientifiquement et qui, à ce titre, peuvent être perçus comme paradoxaux.

Pourquoi un tel plaidoyer pour la prise en compte du paradoxe ? Parce qu'il nous semble que, fondamentalement, on peut penser que la vie humaine et la vie sociale sont trop complexes pour qu'on fonde sur les seules sciences de l'éducation, aussi bien la totalité d'une formation et les clés du « changement éducatif » que la détermination des pratiques éducatives, pédagogiques et didactiques. Dans ce domaine des pratiques éducatives, il faut savoir reconnaître et conserver un rôle primordial au « bricolage » (13) initial — fût-il solidement accompagné — pour une évolution vers l'« artisanat » puis vers la « maîtrise ». A vrai dire, ce rôle conféré aux pratiques et au « flou », semble constituer le complémentaire essentiel des sciences de l'éducation. Il peut aussi leur permettre une percée épistémologique si l'on prend en compte ce flou et le contradictoire en tant que tels, dans un projet qui ne tendrait à viser leur expulsion finale.

Cette ouverture éthique et épistémologique que nous envisageons s'inscrit dans une vision élargie des choses de la vie pour quiconque garde présent à l'esprit que l'éducation touche des hommes et non pas des machines.

Elle est fondée sur l'idée que la rationalité des uns et des autres est limitée et que se complaire dans la tentative exclusive production d'algorithmes « comportementaux » constitue une voie inquiétante. En effet, une telle production semble ne faire qu'obérer la place qui doit, bon gré mal gré, rester cardinale pour ces vertus qui habitent toute éducation : la tolérance et l'amour d'autrui dont le corollaire est la non-réduction de la personne au désir — même heuristique — de l'autre et à son point de vue propre.

Georges LERBET
Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation.
Université François-Rabelais,
Tours (octobre 1988)

Notes bibliographiques

(1) Cf. en particulier, **Vers une écologie de l'esprit**, Paris, Seuil, 1987.

(2) On peut penser plus spécialement au **Développement de la personne** (Paris, Dunod, 1968) et à **Liberté pour apprendre** (Paris, Dunod, 1972).

(3) Dans l'abondante littérature sur la dépendance-indépendance à l'égard du champ, cf. les travaux de Witkin en langue anglaise et ceux de Huteau en langue française.

(4) Cf. **Biologie et Connaissance** (Paris, Gallimard, 1967) et **Logique et connaissance scientifique** (Paris, Gallimard, La Pléiade, 1967).

(5) Cf. **La structure des révolutions scientifiques,** Paris, Flammarion, 1972.

(6) Cf. par exemple, **La logique de la découverte scientifique**, Paris, Payot, 1972, etc.

(7) Cf. par exemple, Lerbet « Approche systémique et sciences de l'éducation », **Revue Française de Pédagogie**, 1984, n° 67, p. 29-36, **De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines**, Paris, Ed. Universitaires, 1986.

(8) Cf. Lerbet, 1986, op. cit.

(9) Cf. sur ce point, la distinction féconde opérée par E. Morin, dans **La méthode, II, La vie de la vie**, Paris, Seuil, 1980, p. 108.

(10) Ce à quoi il est fait allusion ici ne concerne pas les technologies ou l'ingéniérie des aides audio-visuels par exemple. Cela a trait à la **médiatique** et vise à l'amélioration simulée d'objets médiateurs de la communication sans viser nécessairement la promotion des acteurs comme c'est le cas dans tout projet éducatif.

(11) Cf. **Le passage du Nord-Ouest. Hermès V**, Paris, les Editions de Minuit, 1980, p. 71.

(12) Cf. **Pour une révolution pédagogique**, Paris, Ed. Universitaires, 1968.

(13) Il faut entendre le bricolage dans l'acceptation que lui a donné Claude Levi-Strauss (**La pensée sauvage**), Paris, Plon, 1962).

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 88 juillet-août-septembre 1989, 59-66

LA FORMATION A L'OBSERVATION ET A L'ÉVALUATION DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE

Fondements théoriques et étude exploratoire *

par Christiane VANDENPLAS-HOLPER

Dans une première partie de l'article, différentes recherches relatives à l'observation réalisée par des observateurs naïfs ou relatives à la formation ou à l'observation de praticiens sont présentées. Parmi celles-ci, les recherches réalisées dans un cadre de référence constructivistes sont extrêmement rares et ne dépassent pas le stade de l'étude exploratoire. La présupposition essentielle de la théorie constructiviste est que par le processus de l'assimilation et de l'accommodation, le sujet construit activement ses schèmes relatifs au monde physique et au monde prosocial. La deuxième partie de l'article présente une étude de formation à l'observation et à l'évaluation réalisée avec des étudiant(e)s de première année en psychologie et en sciences de l'éducation, dans le cadre de référence qui vient d'être esquissé. De multiples matériaux, audiovisuels pour la plupart, relatifs à la narration et la discussion de récits pour enfants, leur ont progressivement été présentés en vue de déséquilibrer les schèmes d'observation dont ils disposaient en tant qu'observateurs naïfs et de stimuler l'élaboration de schèmes nouveaux plus différenciés. L'article présente les grandes lignes de la méthode utilisée et des résultats dont l'essentiel est constitué par les accords inter-évaluateurs obtenus pour les différentes tâches.

(*) Ces pages constituent une importante abréviation par rapport à une version élargie que les lecteurs intéressés peuvent demander à l'auteur. La publication du présent article a été acceptée en mars 1987.

I. - FONDEMENTS THÉORIQUES D'UNE FORMATION A L'OBSERVATION ET A L'ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE

Alors que le concept de « recherche-action » domine depuis plus d'une dizaine d'années le champ des sciences de l'éducation (Altrichter, 1985), un certain nombre de chercheurs sont actuellement préoccupés d'élaborer **une théorie de l'action.** D'après von Cranach et Valach (dans Harré & Lamb, 1983), celle-ci est concernée par l'étude de comportements orientés en fonction de buts et par leur fondement social. Une action est consciemment orientée en fonction d'un but, planifiée, motivée et volontaire ; elle est accompagnée d'émotions, socialement guidée et contrôlée. De nombreux chercheurs estiment que l'action professionnelle des enseignant(e)s est déterminée — partiellement du moins — par les théories subjectives de ceux/celles-ci. Ces théories sont définies comme un ensemble de cognitions actualisables, se référant à la perception de soi et à la perception du monde. Les théories subjectives ou implicites du développement et de l'éducation désignent les connaissances relatives aux processus du développement et à l'action éducative des parents, des enseignant(e)s ou des éducateurs qui, sans avoir la fonction professionnelle de psychologues ou des psychiatres, prennent en charge l'éducation des enfants dans le cadre de la famille ou d'institutions telles que la crèche et l'école (Vandenplas-Holper, 1987).

L'étude que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre de référence des théories implicites du développement et de l'éducation. Elle a été précédée de plusieurs années de recherche sur la stimulation du développement moral de l'enfant à partir de la narration et de la discussion de récits pour enfants (Crivisqui-Linares, 1983 ; Vandenplas-Holper, Crivisqui-Linares & De Ketele, 1987). Deux vidéogrammes psychopédagogiques (Vandenplas-Holper, Crivisqui-Linares, Jates, Ghysselinckx-Janssens, 1986, 1988) ont également été réalisés selon la méthode de la « découverte guidée », reposant sur des principes constructivistes, dans le sens de la « perspective d'échange » proposée par Altrichter (1985). Ils ont été intégrés dans un programme de formation s'adressant à des étudiant(e)s de première année à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de notre Université. Dans la mesure où ceux/celles-ci ont bénéficié de

moins d'une demi-année de formation, elles/ils peuvent être considéré(e)s comme des observateurs et des évaluatrices naïves.

La présupposition essentielle de la théorie constructiviste est que par le processus de l'assimilation et l'accommodation, le sujet construit sa connaissance des objets, y compris des autres sujets humains, en interagissant activement avec eux. Les chercheurs qui étudient le développement social dans une approche constructiviste utilisent le concept des « schèmes sociaux », par analogie aux schèmes sensori-moteurs ou opératoires piagétiens (Huston, 1983, p. 399). A partir de la méthode de la « découverte guidée de l'observation » qui sera décrite plus loin, nous nous sommes basés sur le concept constructiviste de « schèmes sociaux ». Des documents multiples sont très progressivement présentés aux étudiant(e)s en formation en vue de déséquilibrer les schèmes d'observation dont ils disposent en tant qu'observateurs naïfs et de stimuler l'élaboration de schèmes nouveaux plus différenciés.

De façon générale, la littérature psychopédagogique ne contient que peu d'**études relatives à la formation à l'observation et à l'évaluation.** Il existe certes des manuels (De Ketele, 1986) ou des traités relatifs aux méthodes de l'observation. Ceux-ci présentent des synthèses de la littérature sur des aspects techniques tels que les différentes méthodes de récolte des données, l'établissement des accords inter-observateurs, le traitement statistique des données. Ces ouvrages sont axés sur l'élaboration de concepts, mais non sur la construction de savoir-faire. En ce qui concerne les travaux empiriques, Taplin et Reid (1973) ont expérimentalement étudié, dans le cadre d'une recherche d'observation systématique, la répercussion des différentes modalités de l'établissement des accords inter-observateurs sur la grandeur de ceux-ci. Leur démarche est cependant orientée uniquement en fonction des démarches de la recherche fondamentale qui se réalise **dans le cadre du laboratoire.**

La recherche réalisée par von Cranach, Kalbermatten, Indermühle et Gugler (1982, pp. 111-149), qui s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action a également été réalisée en laboratoire. La démarche des auteurs est cependant proche de notre problématique dans la mesure où les observations de relations dyadiques ont été réalisées par des **observateurs naïfs** et non par des chercheurs. Un enregistrement vidéoscopique présentant les interactions entre une mère et son jeune enfant fut présenté à deux groupes d'observateurs. Un premier groupe était composé de 20 mères qui avaient un enfant d'âge scolaire ; un deuxième groupe était composé de 20 étudiant(e)s au début de leurs études de psychologie. Les observateurs visionnaient l'enregistrement cinq fois de suite, selon des consignes différentes. Celles-ci concernaient essentiellement la définition et la localisation des buts poursuivis par la mère et l'enfant. Au cours des différents visionnements, les observateurs devaient se centrer tout à tour sur la mère et l'enfant. Une analyse séquentielle des réponses montra que les moments où des buts avaient été identifiés pour l'enfant correspondaient aux moments où des buts avaient été identifiés pour la mère. Les buts reconnus par la presque totalité des observateurs étaient localisés dans des épisodes interactifs ; ils étaient reliés soit aux conflits, soit à la coopération. Les épisodes interactifs semblent ainsi constituer des points d'ancrage importants dans la perception de la réalité à laquelle procèdent les juges naïfs.

Contrairement à Taplin et Reid (1973) et von Cranach et al. (1982), Bunney et Hamburg (1963) ont mené une recherche visant la **formation de praticiens** à l'évaluation dans **le cadre de la situation naturelle.** Une équipe d'une quinzaine d'infirmiers et d'infirmières psychiatriques ont été formés à évaluer le comportement de patients psychiatriques à partir d'une vingtaine de critères. Les corrélations entre les évaluations de l'équipe, réalisées après une période prolongée de formation, pour le premier jour d'admission à l'hôpital des patients, se sont échelonnées entre .111 et .829 ; la plupart atteignaient un seuil de signification de $p < .001$. Il fut également constaté que l'accord inter-juge diminuait avec l'augmentation de l'intensité du comportement à observer et que des mises en commun dans le cadre de l'équipe avant le relevé des évaluations n'augmentait pas la grandeur des corrélations inter-juges.

En ce qui concerne la formation à l'observation et à l'évaluation, axée sur l'**enseignement**, les recherches les plus fréquentes se situent dans le cadre du micro-enseignement d'inspiration behavioriste. Butts (cité par Altet et Britten, 1983, p. 153-154) constate que malgré plusieurs séances de concertation et une année d'utilisation d'une grille d'évaluation et en dépit de quelques progrès constatés, le niveau de fidélité inter-évaluateurs est resté bas. Dans leur revue de la littérature sur l'autoconfrontation à partir d'enregistrements vidéoscopiques, Fuller et Manning (1973, pp. 505-506) dégagent le concept central de **discordance** entre les différentes composantes de la situation : les objectifs, la perception globalisante de la performance propre et l'observation ou l'évaluation systématique propre ou celle du formateur et de la formatrice. Ils situent le concept de discordance dans le cadre des théories du Moi, de l'apprentissage et de l'attribution, sans mentionner que ce concept de discordance est également le concept central de l'approche constructiviste.

A notre connaissance, les travaux de Postic constituent, **dans le cadre de l'enseignement, l'étude la plus compréhensive relative à la formation à l'observation et à l'évaluation.** A partir de ses recherches préalables utilisant

exclusivement l'observation systématique, l'auteur a mis au point une grille d'évaluation, comprenant 21 items se rapportant à l'action de l'enseignant et 3 items se rapportant aux élèves. Des équipes de trois observateurs, constituées de professeurs expérimentés, ont observé et évalué chacune des professeurs stagiaires. A partir de l'analyse des traits qui ont permis un accord relatif entre les évaluateurs, l'auteur conclut qu'une évaluation fidèle de la qualité des actes pédagogiques de l'enseignant est possible pour les actes qui se rapportent à la communication avec les élèves, mais non pour ceux qui se rapportent au traitement didactique de la matière (p. 282, p. 296). Bien qu'une grande partie des comportements retenus dans cette grille d'évaluation se réfèrent aux aspects interactifs et que quelques items se réfèrent aux actions des élèves, l'observation est presque exclusivement centrée sur le comportement des enseignants. Postic suggère, en guise de perspectives (p. 299), d'entreprendre des recherches analogues aux siennes dans lesquelles les observations se centreraient sur les élèves. Il utilise d'autre part les concepts de « décalage » et de « discordance » pour se référer aux écarts entre les objectifs poursuivis par l'enseignant et ses propres actions d'une part ou les modalités d'action des élèves d'autre part (p. 206, p. 212). Trois observateurs confrontent leurs évaluations ; les évaluations des élèves sont également, quoique sans beaucoup de succès, suscitées en vue d'être confrontées avec celles des observateurs et de l'enseignant. Il s'agit ici d'un autre aspect des discordances, qui forment le concept clé de Fuller et Manning (1973). Tout comme ces auteurs, Postic (1977) ne se réfère pas non plus explicitement à une approche constructiviste.

Dans le cadre des recherches réalisées dans une **approche constructiviste**, le problème de la formation à l'observation et à l'évaluation se pose différemment. Dans la tradition de la recherche sur le développement des structures cognitives, pratiquée par Piaget et l'école genevoise, la tâche du chercheur consiste à récolter des données de nature qualitative et à montrer comment les actions et les structures cognitives d'appréhension du réel qui les sous-tendent se différencient progressivement tout en s'intégrant dans des coordinations nouvelles. Kohlberg (1976) pratique la même démarche à propos du développement du jugement moral. Dans un tel cadre, le chercheur met l'accent principalement sur la cohérence interne du système interprétatif qui lui sert de référence dans la définition des données pertinentes pour sa problématique. Les publications ne présentent pas de données relatives aux accords que différents chercheurs ou différents codeurs ont obtenus lors de la récolte de ces données. Récemment cependant, cet état de fait a changé. L'observation systématique et l'analyse de contenu rigoureusement quantifiée sont pratiquées par des chercheurs qui s'inscrivent dans une nouvelle orientation constructiviste ; dès lors, la relation des accords inter-observateurs et inter-codeurs s'impose à eux également. Dans le contexte des recherches sur le conflit socio-cognitif d'une part, celui du jugement moral de l'autre, les travaux de Russell (1981) et de Colby, Kohlberg, Gibbs et Lieberman (1983) peuvent être considérés comme des illustrations de cette nouvelle exigence méthodologique que se posent les chercheurs.

A notre connaissance, l'étude exploratoire de Candee (1985) est la seule à situer la **formation de praticiens** à partir d'enregistrements vidéoscopiques dans une approche constructiviste. Dans le contexte de la formation morale de médecins, réalisée dans le cadre de la conception de Kohlberg (1976), Candee a mis au point la démarche suivante. Dans une première phase, chaque médecin est confronté(e) à deux patient(e)s lui présentant une situation médicale nécessitant une décision difficile par rapport aux relations interpersonnelles en jeu. Ces situations sont présentées, sur le mode de la simulation, par des assistant(e)s de l'expérimentateur et sont enregistrées vidéoscopiquement. Le médecin répond ensuite à une interview relative au « concept du rôle du médecin ». Cette interview l'invite à préciser la philosophie qu'il a de son propre travail et de la relation idéale médecin-patient ; elle est enregistrée audiophoniquement. Dans une deuxième phase, les enregistrements vidéoscopiques et audiophoniques sont présentés au médecin qui les analyse avec l'aide du chercheur : le point de vue du médecin et celui du chercheur sont confrontés ; dans les enregistrements vidéoscopiques, médecin et chercheur sélectionnent des passages qui confirment ou infirment la philosophie du médecin telle qu'elle a été dégagée dans l'interview ; les résultats d'observations systématiques des interactions entre médecin et patient sont présentés et discutés ; d'autres réponses qui auraient été possibles aux différents moments de l'interaction dyadique sont envisagées. La démarche de Candee génère ainsi des conflits **intraindividuels** du fait de la confrontation entre les théories implicites du médecin et son comportement effectif, aussi bien que des **conflits interindividuels** entre le médecin et le chercheur.

Quelques **constantes se dégagent** à partir de cette revue de la littérature. En ce qui concerne le **cadre théorique** de références d'une part, plusieurs auteurs se réfèrent aux notions de « décalage » ou de « discordance ». Ce n'est cependant que l'étude de Candee (1985) qui situe celles-ci dans le contexte constructiviste. En ce qui concerne **les capacités d'observation et d'évaluation** d'observateurs naïfs, les résultats de von Cranach et al. (1982) et ceux de Postic (1977) mettent en évidence le statut privilégié des interactions. Les accords sont particulièrement marquants quand il s'agit d'évaluer des **épisodes interactifs**. La recherche menée par Butts (dans

Altet et Britten, 1983) n'aurait-elle envisagé que le comportement didactique de l'enseignant ?

Dans la recherche sur la formation à l'observation et à l'évaluation à partir de la narration et de la discussion de récits pour enfants, nous accordons une grande importance aux **discordances** d'une part entre les perceptions des différents évaluateurs, d'autre part entre chacun des observateurs-évaluateurs et un certain nombre d'observations fournies par les chercheurs. Une partie importante de notre recherche concerne l'observation et l'évaluation des **interactions** entre le narrateur ou la narratrice et les enfants qui écoutent l'histoire. Contrairement à la démarche adoptée par Postic (1977), l'entraînement se centre à la fois sur l'adulte et les enfants, c'est-à-dire sur les deux pôles de l'interaction. Ce double entraînement fait référence entre autres à la notion constructiviste de « **décentration** ».

II. - LA DÉCOUVERTE GUIDÉE DE L'OBSERVATION ET DE L'ÉVALUATION : LA NARRATION ET LA DISCUSSION DE RÉCITS POUR ENFANTS

2.1. Problématique de la recherche

Avec la collaboration de C. Crivisqui-Linares (1983), nous avons réalisé une étude relative à la stimulation du développement moral à partir de récits pour enfants. Elle a consisté dans la mise au point et l'évaluation de l'efficacité d'une méthode de construction et de discussion de récits pour stimuler, à partir de deux récits, les comportements prosociaux d'aide et de don chez des enfants âgés de 5 à 8 ans.

Les deux **récits** qui sont racontés aux enfants et discutés par la suite ont la même **structure**. Le héros, un garçon du même âge que les enfants, est d'abord brièvement présenté et ses projets sont décrits. Le héros rencontre ensuite trois personnages qui se trouvent dans une situation de détresse. Le héros agit prosocialement envers eux, offrant des cadeaux dans un des récits, aidant dans l'autre. Finalement un dernier personnage fait comprendre au héros que son action était moralement justifiée.

La description de différents niveaux du **raisonnement moral prosocial** par lequel les enfants justifient leurs actions d'aide et de don constitue un élément central de cette étude. Elle s'inspire des catégories dégagées par Eisenberg (1982) tout en les différenciant davantage. A un premier niveau, l'enfant est centré uniquement sur sa propre perspective. Il/elle refuse d'agir prosocialement ou justifie des actions prosociales par des raisons centrées uniquement sur lui/elle. A un dernier niveau, l'enfant se réfère aux besoins d'autrui dans ses propres mots et anticipe les conséquences de son action prosociale. Entre ces niveaux se situent plusieurs niveaux intermédiaires.

2.2. Une démarche de formation dans un cadre de référence constructiviste : *étude exploratoire*

Après l'achèvement de nos deux recherches expérimentales, nous avons réalisé, au Centre Audiovisuel de notre Université, des enregistrements vidéoscopiques en vue de faire connaître notre démarche à partir de deux vidéogrammes par un public le plus large possible : élèves des écoles normales, enseignant(e)s en service, animateur(trice)s socio-culturel(le)s, psychologues et psychopédagogues.

La réalisation de ces **vidéogrammes** repose sur des **principes constructivistes.** D'une part, au moment des enregistrements en automne 1982, les quatre narrateurs et narratrices étaient étudiants et étudiantes de troisième et quatrième année en psychologie et psychopédagogie. Ils/elles constituent certes des modèles pour le public-cible, visé par les vidéogrammes, mais des modèles « **imparfaits** » seulement. En effet, ils/elles présentent certes des actions qui peuvent être considérées comme des comportements-modèles à imiter, mais également des hésitations, voire quelques « erreurs » que les personnes en formation détecteront et discuteront. On peut donc admettre que les narratrices et narrateurs entretiennent ainsi, avec le public-cible, une « **discordance optimale** » considérée par les chercheurs constructivistes comme capable de produire des changements (Turiel, 1973). En effet, leurs comportements ne sont ni trop semblables, ni trop différents de ceux du public-cible. D'autre part, la construction même des vidéogrammes a été réalisée selon le principe de la découverte guidée de l'observation, consistant dans un ensemble d'anticipations, suivies chacune d'infirmations ou de confirmations, selon les principes du constructivisme. Cette démarche suscite des **conflits cognitifs intraindividuels.** Finalement la démarche expérimentale de formation à l'observation et à l'évaluation que nous avons mise au point suscite des **conflits cognitifs interindividuels,** par la confrontation des avis différents des sujets participant à la formation.

Trois types de tâches *différentes ont été présentées* aux sujets en formation :

1) dégager les ressemblances et les différences entre les deux récits ;

2) évaluer, à partir de documents vidéoscopiques et de documents audiophoniques, la compétence de l'adulte à assurer la narration et la discussion ;

3) évaluer, à partir de transcriptions dactylographiques et de documents vidéoscopiques, le raisonnement moral prosocial des enfants.

Pour chacune de ces tâches, une **opérationnalisation différente des principes constructivistes** — principalement de la notion de **décentration** — a été réalisée.

1) En ce qui concerne le premier type de tâche, les étudiant(e)s en formation ont été invité(e)s à **se décentrer** (Vandenplas-Holper, 1979/1987), c'est-à-dire à dégager les ressemblances et les différences entre les deux récits non seulement à partir de leur propre perspective, mais également à partir de la perspective d'un enfant âgé de cinq à huit ans.

2) En ce qui concerne le deuxième type de tâches, l'évaluation des compétences à assurer la narration et la discussion a été opérationnalisée à partir des notions étroitement reliées de « sensibilité » et de « contingence », telles que celles-ci ont été définies dans le cadre des recherches relatives à l'interaction entre la mère et le jeune enfant (Lamb & Easterbrook, 1981, pp. 127-128 ; Skinner, E.A., 1985, pp. 52-59). La **sensibilité** parentale consiste à fournir à l'enfant des réponses contingentes, appropriées et consistantes. Quatre composantes en effet entrent dans la définition du comportement adulte sensible : l'adulte doit percevoir les signaux venant de la part de l'enfant, les interpréter correctement, sélectionner, dans son propre répertoire d'action, une réponse appropriée et l'utiliser adéquatement. La sensibilité est donc définie à la fois par les **relations temporelles contingentes** entre les actions de l'enfant et celles de l'adulte et par la qualité de l'**adéquation** des réponses de ce dernier.

Pour apprendre aux étudiant(e)s en formation à évaluer la sensibilité des narrateurs et narratrices aux comportements des enfants, nous leur avons proposé la procédure de décentration particulière qu'est **l'inversion des cibles d'observation**. Par celle-ci, nous entendons le fait l'observateur observe tour à tour l'un et l'autre pôle d'une interaction dyadique ou polyadique. Il/elle est amené(e) ainsi à se décentrer d'un seul pôle pour coordonner les informations dégagées chez chacun des interactants. Dans le cadre des recherches sur les relations dyadiques, cette procédure a été pratiquée par des chercheurs expérimentés (Krappmann & Oswald, 1985) et par des observateurs naïfs (von Cranach et al., 1982). Dans une revue de la littérature sur l'usage de l'audiovisuel dans la formation des enseignants, Zay (1983) y fait également référence. Pour mettre au point les **stratégies et les consignes d'évaluation** qui ont été utilisées dans notre recherche, nous nous basons sur la distinction de « relations contingentes » et d'« adéquation » de la réponse. Nous nous sommes également inspirée des procédures de combinaison de variables telles qu'elles sont réalisées dans des études microanalytiques des relations dyadiques (voir par exemple Skinner, E.A., 1985).

L'évaluation de la sensibilité des narrateurs et narratrices à assurer la narration a été réalisée selon **trois conditions différentes.** A un premier groupe d'étudiant(e)s, des critères vagues ont été fournis, à un deuxième groupe des critères opérationnalisés avec précision. Un troisième groupe enfin a utilisé des critères précis, après avoir dégagé ceux-ci dans une période d'apprentissage, selon le principe de l'inversion des cibles d'observation.

3) En ce qui concerne le troisième type de tâches, la notion de décentration sous-tend la description des différents niveaux du **raisonnement moral prosocial** des enfants. Celui-ci se développe à partir de la prise en considération de la seule perspective propre à la prise en considération de la perspective d'autrui. La conceptualisation du raisonnement moral prosocial des enfants se situe ainsi dans une approche constructiviste qui s'inspire des travaux d'Eisenberg (1982) tout en les dépassant. Le concept de raisonnement prosocial est d'abord présenté aux étudiant(e)s sous la forme bipolaire : centration sur sa propre perspective — centration sur les besoins d'autrui. Dans plusieurs tâches de complexité croissante, les étudiant(e)s sont amené(e)s à différencier ce concept. Les différentes étapes de la formation à l'évaluation du raisonnement moral prosocial constituent des niveaux de difficulté croissante où les critères d'évaluation sont progressivement différenciés et où les transcriptions dactylographiques qui se prêtent à des inspections prolongées sont remplacées par le visionnement d'extraits vidéoscopiques sans arrêt, censé simuler des discussions se déroulant en situation naturelle.

Nous avons choisi le concept de la « découverte guidée de l'observation » pour caractériser notre démarche. Aux différents moments de la formation, les étudiant(e)s sont invité(e)s à découvrir non seulement les concepts qui sous-tendent la recherche réalisée par les chercheurs. De multiples matériels, audiovisuels pour la plupart, leur sont également très progressivement présentés en vue de déséquilibrer les schèmes d'observation dont ils disposent en tant que sujets naïfs et de stimuler l'élaboration de schèmes nouveaux plus différenciés. Le concept de « **découverte guidée de l'observation** » qui nous a orientée dans la mise au point de la démarche expérimentale de formation constitue ainsi **un prolongement et un approfondissement** de la démarche de « découverte guidée de l'observation » employée pour la construction des vidéogrammes.

2.3. Méthode

Sujets

20 étudiant(e)s de première année en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université de Louvain ont participé à une vingtaine d'heures de formation pratique,

dans le cadre des exigences imposées par un cours théorique sur les méthodes de l'observation. Les différentes tâches qui seront décrites ci-dessous ont été réalisées par les différents sous-groupes.

Matériel de la recherche

Les vidéogrammes « externes » : aperçu succinct. — Deux vidéogrammes ont été réalisés en vue d'être diffusés dans un large public à **l'extérieur de l'Université.** Ils ont été construits selon **le principe de la « découverte guidée de l'observation ».** Dans **une première étape,** les personnes en formation sont invitées à analyser des extraits vidéoscopiques présentés uniquement sous la forme du « split-screen ». Celui-ci montre la personne qui raconte le récit et le fait discuter sur la partie supérieure de l'écran et les quatre enfants qui constituent chacun des groupes dans la partie inférieure de celui-ci. A chaque étape du programme des questions sont posées aux personnes en formation en vue de leur faire découvrir :

a) *les concepts théoriques qui ont présidé à la construction des récits et de la discussion ainsi qu'à l'analyse de cette dernière ;*

b) les éléments susceptibles d'être retenus pour une observation systématique.

Dans **un deuxième temps,** les éléments qui ont guidé les chercheurs dans leur démarche sont présentés, pour chaque étape, à partir d'enregistrements composés essentiellement de gros plans, accompagnés à certains moments de sous-titres et de voyants lumineux. Ces éléments apportent une confirmation ou une infirmation aux anticipations que les sujets ont émises lors de la première étape et enrichissent les schèmes à partir desquels ils appréhendent la réalité à observer.

Les vidéogrammes « internes ». — A partir de ces mêmes enregistrements, deux vidéogrammes « **internes** » ont été réalisés à partir des enregistrements en « split-screen ». Le premier est constitué de huit extraits de 5 minutes chacun relatifs à la **narration.** Le deuxième de huit extraits de 5 minutes chacun relatifs à la **discussion.**

Des enregistrements audiophoniques correspondant aux narrations réalisées par un autre groupe d'étudiant(e)s ont également été évalués.

Procédure générale

Pour la tâche « ressemblances et différences entre les deux récits », les étudiant(e)s ont été invité(e)s à fournir une réponse écrite. Les compétences à assurer la narration et la discussion ont été évaluées sur des **échelles à neuf points.** Le **raisonnement moral prosocial** a été évalué sur une échelle à **six points** qui correspond aux différents niveaux de développement de celui-ci. Les étudiant(e)s en formation consignaient leurs évaluations sur des feuilles de notation au fur et à mesure que les différents documents leur étaient présentés. Après chacune des démarches de l'apprentissage de l'observation, les étudiant(e)s en formation ont été invité(e)s à confronter leurs observations et leurs évaluations. Des extraits des vidéogrammes externes ont également été présentés en vue de compléter le catalogue des observations que les étudiant(e)s avaient faites. De cette façon, des conflits inter- et intraindividuels ont été créés.

Plusieurs **objectifs** ont été poursuivis. Nous en mentionnons ici un seul.

En ce qui concerne la comparaison des **trois conditions d'évaluation** de la sensibilité à assurer la narration selon des critères vagues, selon des critères précis avant et après une période d'apprentissage, nous nous attendions à ce que les bénéfices de la formation se traduisent notamment par des accords inter-évaluateurs plus élevés dans la troisième condition que dans les deux premières.

2.4. Bref aperçu des résultats, discussion et perspectives

Nous n'insisterons pas ici sur les résultats chiffrés des différents points que nous avons abordés dans cette recherche complexe et exploratoire. Nous mentionnerons simplement les quelques faits suivants. **Les détails sont présentés dans le texte élargi.**

En ce qui concerne les différentes **échelles d'évaluation,** nous avons calculé, en vue de déterminer les accords inter-évaluateurs, des corrélations entre l'ensemble des étudiant(e)s réalisant chacun(e) des tâches, et des corrélations pour chacune des paires d'étudiant(e)s. La grandeur des corrélations varie évidemment en fonction des différentes tâches. En fin d'apprentissage, certains des étudiant(e)s sont parvenu(e)s à des corrélations relativement élevées, surtout pour l'évaluation, à partir des enregistrements audiophoniques, de la **sensibilité à assurer la narration.** Ce dernier résultat est en accord avec les constatations de Postic (1977) et de von Cranach et al. (1982) qui accordent un statut privilégié aux relations interpersonnelles ainsi qu'avec certaines des données de Bunney et Hamburg (1963) et les considérations de Ritsert (cité dans Mayring, 1983).

L'ensemble de ces résultats semble pouvoir être **interprété** de la manière suivante. Dans la première condition, les observateurs naïfs utilisant des « critères vagues » disposent de schèmes d'appréhension très globaux de la réalité à observer et à évaluer. Ceux-ci leur permettent néanmoins d'obtenir entre eux des accords inter-évaluateurs élevés.

L'introduction de critères plus différenciés pour l'observation, les séances de formation et les stratégies d'évaluation déséquilibrent les schèmes d'appréhension de la réalité à observer dont disposent les observateurs naïfs de la troisième condition. Ils obtiennent entre eux des corrélations inter-évaluateurs dont l'étendue est très grande ; la corrélation est de ce fait beaucoup plus faible que celle obtenue dans la première et la deuxième condition. Les corrélations entre les évaluateurs-étudiant(e)s redeviennent sensiblement plus élevées lorsque ces mêmes observateurs, initialement naïfs, mais ayant bénéficié d'une brève formation et ayant évalué les documents vidéoscopiques, évaluent, selon une procédure identique à celle utilisée précédemment, les enregistrements audiophoniques. On pourrait admettre que lors de l'évaluation des enregistrements audiophoniques, les observateurs-évaluateurs appréhenderaient la réalité avec des schèmes d'observation plus différenciés qui se seraient accommodés aux éléments supplémentaires introduits par les critères précis et à ceux qui auraient été relevés dans les séances de formation et l'évaluation des documents vidéoscopiques.

Nous considérons que notre démarche est **innovatrice**. De ce fait, elle comporte de nombreuses **limitations**. Alors que la diversité des matériaux à évaluer et des conditions d'évaluation est très grande, le nombre d'extraits à évaluer dans chacune des conditions est restreint ; le nombre des juges dans chacune des conditions est restreint aussi ; enfin les constellations des différents sous-groupes que constituent les 20 juges sont changeantes. Faute de tests statistiques adéquats présentés dans la littérature couramment utilisée dans la recherche en sciences humaines, les différences significatives entre les coefficients de corrélation n'ont pas encore été testées. Une autre limitation importante découle de la nature même de nos résultats. Ils sont purement quantitatifs et des coefficients de corrélation ne peuvent fournir que des indices très approximatifs par rapport aux processus d'assimilation-accommodation que nous supposons être à l'œuvre dans la formation que nous avons réalisée. Pour cerner ceux-ci d'une manière plus valide, des analyses de contenu des productions écrites ou orales décrivant les différents éléments observés seraient nécessaires. Cette démarche nécessiterait l'emploi d'une méthode de recherche beaucoup plus minutieuse et plus coûteuse que celle que nous avons utilisée ici. En vue de parer aux déficiences de la présente étude, nous pensons très prochainement reprendre notre démarche en limitant le nombre de conditions et en augmentant le nombre de sujets dans chacune de celles-ci. Notre démarche est **généralisable** à d'autres supports. Nous pensons entre autres à mettre au point une démarche analogue à celle que nous venons de présenter, en partant des enregistrements vidéoscopiques relatifs à la relation éducatrice-jeune enfant dans une situation de jeu semi-structuré que nous avons recueillis dans le cadre d'une autre étude.

Enfin notre démarche ne devrait pas être limitée aux chercheurs, mais **les enseignant(e)s eux-mêmes** devraient l'utiliser à partir de leurs propres enregistrements qu'ils *réaliseront dans une multiplicité de situations différentes.*

Christiane VANDENPLAS-HOLPER

Professeur
Unité de psychologie
du développement humain
Université catholique
de Louvain

Remerciements

La première partie de cette contribution s'insère dans le cadre du projet « La relation puéricultrice-enfant dans le cadre des institutions d'accueil de jour pour le jeune enfant » soutenu par un « Crédit aux chercheurs » (1983-1984) du « Fonds National de la Recherche Scientifique » à Bruxelles. La deuxième partie s'insère également dans le cadre du projet « La stimulation du développement moral de l'enfant à partir de livres pour enfants : recherche expérimentale et formation des enseignant(e)s » soutenu par le « Fonds de Développement Scientifique » de l'Université Catholique de Louvain. Yves Bestgen, Nobert Jates, Anne Jenart et Dirk Wautier d'une part, Jean-Marie de Ketele d'autre part, ont participé à divers titres à la réalisation de l'étude. Nous exprimons notre reconnaissance pour l'aide dont nous avons ainsi bénéficié.

Références bibliographiques

ALTET M. & BRITTEN J.D., (1983), **Micro-enseignement et formation des enseignants**, Paris : Presses Universitaires de France.

ALTRICHTER H. (1985), Austauschperspektive *und action* research. Vergleichende Diskussion zweir Konzeptionen der Lehrerbildung/Lehrerforbildung, in : Buchberger F. & Seel H. (Hrsg.) : **Lehrerbildung für die Schulreform**, Brüssel, Linz, Materialien der 9. ATEE-Konferenz.

BUNNEY W.E. & HAMBURG D.A. (1963), Methods for reliable longitudinal observation of behavior, **Archives of General Psychiatry**, 9, 280-294.

CANDEE D. (1985), Moral ethics and life patient simulations in the moral education of health care professionals, in : M.W. Berkowitz & F. Oser, **Moral education : theory and application**. Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 297-318.

COLBY A., KOHLBERG L., GIBBS J., LIEBERMAN M. (1983), **A longitudinal study of moral judgment**, Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial n° 200.

CRIVISQUI-LINARES C. (1983), **La stimulation des comportements prosociaux à partir de livres pour enfants**, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.

DE KETELE J.M. (1986), **Méthodologie de l'observation**, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

EISENBERG N. (1982), The development of reasoning regarding prosocial behavior, in : N. Eisenberg (ed.), **The development of prosocial behavior**, New York : Academic Press, 219-240.

FULLER F.F. & MANNING B.A. (1973), Self-confrontation reviewed : A conceptualization for video playback in teacher education, **Review of Educational Research, 43** (4), 469-528.

HARRÉ R. & LAMB R. (eds.) (1983), **The encyclopedic dictionary of psychology,** Oxford : Basil Blackwell.

HUSTON A.C. (1983), Sex-typing, in : P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology : vol. 4, Socialization, personality, and social development** (pp. 387-397). New York : Wiley.

KOHLBERG L. (1976), Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach. In : T. Lickona (Ed.), **Moral development and behavior : Theory, research, and social issues.** New York : Holt, Rinehart & Winston.

KRAPPMANN L. & OSWALD H. (1985), Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen, **Zeitschrift für Pädagogik**, 31 (3), 321-337.

LAMB M.E. & EASTERBROOKS M.A. (1981), Individual differences in parental sensitivity. Some thoughts about origins, components and consequences, in : M.E. Lamb & L.R. Sherrod (Eds.), ***Infant social cognition ; empirical and theoretical considerations*** (pp. 127-153). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

MAYRING P.H. (1983), **Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken,** Weinheim : Beltz.

POSTIC M. (1977), **Observation et formation des enseignants,** Paris : Presses Universitaires de France.

RUSSEL J. (1981), *Dyadic interaction in a task requiring classinclusion ability*, **Child Development, 52**, 1322-1325.

SKINNER E.A. (1985), Determinants of mother sensitive and contingent-responsive behavior : the role of childrearing beliefs and socioeconomic status, in : I.E. Sigel (ed.), **Parental belief systems : *the psychological consequences for children*** (pp. 51-82), Hillsdale N.J. : Erlbaum.

TAPLIN P.S. & REID J.B. (1973), Effects of instructional set and experimental influence on observer reliability, **Child Development, 44**, 547-554.

TURIEL E. (1973), Stage transition in moral development, in : R.M. Travers (Ed.), ***Second handbook of research on teaching***, Chicago : Rang McNally.

VANDENPLAS-HOLPER Ch. (1979/1987), **Education et développement social de l'enfant,** Paris : Presses Universitaires de France.

VANDENPLAS-HOLPER Ch., CRIVISQUI-LINARES C. & DE KETELE J.M. (1987), *Weighted and unweighted measures of children's giving*, **Educational and Psychological Measurement, 47**, 235-246.

VANDENPLAS-HOLPER Ch. (1986/1988), avec la collaboration de Crivisqui-Linares C., Ghysselinckx-Janssens A. & Jates N. **La narration et la discussion de récits pour enfants.** Donner comme le Petit Prince - Aider comme Micha. Version 1. *Micha et le Petit Prince : leur perspective et la tienne. Version* 2. Réalisation technique : Centre Audiovisuel de l'UCL. Deux vidéogrammes psychopédagogiques de 55 minutes chacun, et leur manuel d'accompagnement de 65 pages. Louvain-la-Neuve : CIACO, Collection « Cours et Documents de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education ».

VANDENPLAS-HOLPER Ch. (1987), Les théories implicites du développement et de l'éducation, ***Journal Européen de Psychologie de l'Education***, II, 17-39.

VON CRANACH M., KALBERMATTEN V., INDERMÜHLE K. & GUGLER B. (1982), **Goal-directed action,** London : Academic Press.

ZAY D. (1983), L'audio-visuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 63, 13-31.

NOTES DE SYNTHÈSE

Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?

En guise de préambule : « Quand on veut, on peut ! »

Changer sa façon d'enseigner serait possible à condition de le vouloir vraiment. Cet avis est profondément enraciné dans nos mentalités : bien des réformes s'appuient sur cet espoir. Quand un échec s'ensuit, on invoque le conservatisme des enseignants ou mieux leur résistance au changement.

Les choses ne sont pas aussi simples et il est loin d'être sûr qu'il suffise de vouloir pour pouvoir. C'est de ce doute dont traite la première partie du présent texte. L'argumentation repose essentiellement sur un bilan des recherches menées un peu partout dans le monde sur le processus d'enseignement ou, autrement dit, sur les interactions maître-élèves. Ont été principalement retenues les recherches qui examinent dans quelle mesure les enseignants pratiquent ou non les méthodes actives. Dans le dernier paragraphe de la première section, on cherchera à montrer que la classe, constituant une réalité sociale, se caractérise par des phénomènes qui contraignent fortement le comportement des maîtres. La seconde partie se veut optimiste puisqu'elle part du principe que, malgré la difficulté de l'entreprise, il est possible de transformer la pratique des enseignants, mais à une condition : agir en tenant compte des contraintes de situation.

A. - DE LA DIFFICULTÉ DE CHANGER LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Pour bien saisir l'apport des recherches en éducation qui vont être évoquées, un bref rappel historique du débat Education traditionnelle/Education nouvelle peut être utile.

1. Un rêve vieux de près d'un siècle...

Depuis le début du siècle, l'Education traditionnelle est contestée. Son autoritarisme qui se traduit dans une organisation quasi-militaire, son formalisme qui se niche notamment dans une valorisation importante — voire excessive — de l'orthographe ainsi que son élitisme sont dénoncés. Ces critiques sont apparues avec ce *qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui encore*, l'Education nouvelle. J. Dewey en fut le pivot, mais d'autres noms — presque aussi célèbres — lui sont associés : P. Bovet, T. Brameld, E. Claparede, A. Clausse, O. Decroly, A. Ferrière, C. Freinet, G.M. Kerschensteiner, J. Kilpatrick, M. Montessori, etc. Entre ces grands noms, des divergences d'opinions existent, mais tous ont en commun un même rêve : rendre l'école intéressante et active. Aux exercices perpétuellement préparatoires de l'école traditionnelle, l'Education nouvelle veut opposer « une école où l'enfant soit heureux, où il vive des événements et des situations intéressants, maintenant même, où il vive réellement » (Snyders, 1975, p. 55). Le savoir des adultes — les matières — n'occuperait plus la première place dans les considérations pédagogiques, mais bien l'intérêt de l'enfant, ses désirs, ses inquiétudes, ses projets, les questions issues de ses expériences antérieures. L'idéal ne se ramène donc plus à une transmission efficace des savoirs et savoir-faire accumulés par les aînés, mais consiste en « une éducation qui s'incorpore à la vie de l'enfant et qui donc prenne pour centre la personne de l'enfant : c'est la fameuse révolution copernicienne de Claparede. Ou bien la maxime de Decroly : "C'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne" » (Snyders, 1975, p. 58).

En fait, c'est à une redéfinition de l'éducation et du rôle de l'enseignant que l'on assiste au début du siècle, et les mouvements libertaires qui, au cours des années 60, prescrivent aux maîtres la non-directivité constituent avant tout une résurgence de la réflexion critique amorcée par Dewey et les autres défenseurs des pédagogies actives. Rappelons brièvement les enjeux de cette redéfinition.

— L'Education traditionnelle se donne pour tâche première de mettre l'enfant en contact avec des modèles de pensée et de comportement. Cette tâche, elle compte la mener à bien en confrontant l'enfant aux grandes réalisations de l'humanité que sont la mathématique, les théories scientifiques et les chefs-d'œuvre de la littérature et l'art. Ainsi, pour Château (1964, p. 172), c'est « le contact avec les maîtres de la civilisation universelle qui est éducatif ». Alain (1933, p. 83) le dit autrement : « Mon vrai portrait est dans Homère, Virgile, Montaigne ». C'est que l'un et l'autre se méfient à la fois de l'expérience directe et de l'inconstance de l'enfant. Pour ces auteurs, le monde affronté dans l'expérience directe, dans les contacts immédiatement vécus, n'est pas adapté à l'enfant, ne se trouve point à sa portée — et donc ne l'instruira pas, ne lui apportera pas d'enrichissement réel. Le rôle de l'enseignant doit donc être celui d'un médiateur entre le monde et l'enfant. Autrement dit, il importe que l'enseignant simplifie, aménage, ordonne la matière à acquérir de sorte que l'enfant ne rencontre que des difficultés graduées, adaptées à ses forces et à ses connaissances, dans un enchaînement qui justifie le passage d'un moment à un autre. Dans cette conception de la fonction enseignante, les schémas, cartes, plans et autres représentations simplificatrices jouent un rôle primordial : ils dirigent l'attention de l'enfant vers l'important, dégagent l'essentiel avec une clarté que l'on ne rencontre jamais dans la nature. G. Snyders synthétise parfaitement les principes de l'Education traditionnelle lorsqu'il écrit : « Eduquer, c'est proposer des modèles, choisir des modèles en leur conférant une netteté, une perfection, bref un style auxquels la réalité habituelle ne peut atteindre » (1975, p. 16).

— A l'inverse de l'Education traditionnelle, l'Education nouvelle place sa confiance dans le contact direct de l'enfant avec la réalité. Tandis que Château affirme « L'école prépare la vie en tournant le dos à la vie » (1964, p. 60), Dewey préconise de « S'instruire en puisant à même le monde » (1930, p. 262 cité par G. Snyders, 1975, p. 61). Ce que Decroly dit autrement : « L'éducation pour la vie, par la vie ». Il convient donc de faire de l'école un milieu vivant, ouvert sur les réalités du monde. Chez Dewey, le concept d'expérience occupe la même position-clef que la notion de modèle dans le système de pensée d'Alain et de l'enfant en contact avec des matériaux de première main, qui n'ont pas été préalablement élaborés ou simplifiés à des fins didactiques. « Ainsi, écrit G. Snyders (1975, p. 61), l'enfant aura matière à agir, à chercher, à se tromper et à progresser. (...) Et la sanction alors, au lieu d'être le jugement du maître, devient l'expérience d'une réalisation ».

En fait, les adeptes de l'Education nouvelle craignent l'assujettissement de l'enfant aux modèles et s'attachent à dénoncer les effets pervers d'une relation au savoir toujours médiatisée par le maître : l'enfant risque de tomber sous sa dépendance ou, ce qui revient au même, sous son charme. « D'où la place centrale tenue par l'initiative de l'élève » (G. Synders, 1975, p. 58) ou par son activité spontanée.

Il faut lever ici une ambiguïté : ce serait faire une caricature de l'Education traditionnelle que de prétendre qu'elle se fonde sur la passivité de l'enfant. Alain n'écrivait-il pas : « Il n'y a pas de progrès pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait » (1933, p. 29) ? Et M. Debesse a raison lorsqu'il écrit avec nuance : « L'enseignement traditionnel accorde une grande place à la transmission du savoir par le maître et par le livre, mais il ne réduit pas pour autant l'élève à une fonction passive d'enregistrement » (1955, p. 817). Si la méthode interrogative ou socratique est rejetée par les adeptes

de l'Education nouvelle, ce n'est pas qu'elle ne fasse pas intervenir l'activité de l'enfant, mais elle la limite dans les marges strictement définies par la pensée de l'adulte. « Si l'élève a seulement à apporter au bon moment la pierre dont le maître a *besoin pour construire son édifice, sans avoir participé à l'élaboration du plan* d'ensemble, sans même connaître ce plan, ce n'est pas là, au sens plein du terme, activité » (G. Snyders, 1975, p. 58). Ce que l'on attend de l'enseignant, c'est désormais qu'il cesse de guider la pensée de l'enfant pas à pas, mais qu'il la laisse se *déployer spontanément pour la réorienter ensuite, l'amplifier ou la développer*. L'activité spontanée de l'enfant est à la fois le but et le point de départ de l'action éducative.

Les adeptes de l'Education nouvelle défendent donc une pédagogie où l'enfant élabore des projets et, parfois, s'assigne des tâches complexes qui l'amèneront à établir un plan à assez longue échéance, à l'intérieur duquel il décidera des différentes phases ou des réajustements à apporter au projet ou aux procédures envisagées au départ. C'est lui qui dressera le bilan de ses tentatives. L'objectif n'est pas seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer une démarche ou des procédures de pensée autonomes. Dans ces lieux de vie, la communication devient fonctionnelle et significative. Le courant de l'Education nouvelle suppose donc que l'enseignant cesse d'instruire pour adopter un autre rôle : discuter les projets des enfants, les enrichir ou les susciter s'il y a lieu ; amener l'enfant à planifier sa démarche, à anticiper les problèmes ; l'encourager en cours de réalisation, le pousser à éviter l'obstination, l'inciter à consulter des sources d'information *pertinentes ou à solliciter* la coopération d'un condisciple ; l'inviter à analyser rétrospectivement ses procédures et leurs conséquences, à échanger avec des condisciples, à établir des ponts entre toutes les expériences déjà réalisées par la classe, les confronter avec ce qui est écrit dans les ouvrages de référence.

2. ... à moins qu'il ne s'agisse d'une illusion tenace

La valeur des idées centrales de l'Education nouvelle est indéniable. Bon nombre d'enseignants y adhèrent. Pourtant, peu d'entre eux les appliquent réellement. Cette affirmation pessimiste est également indéniable ; elle repose sur un grand nombre d'études, rigoureusement menées un peu partout dans le monde.

Dans les années soixante, les chercheurs en éducation se sont attachés à décrire avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe dans les classes. A cette époque, une multitude de systèmes d'observation ont vu le jour. Le plus célèbre est, sans contexte, celui de N.A. Flanders. En dépit d'un certain nombre de faiblesses méthodologiques, dénoncées à plusieurs reprises par des spécialistes du domaine (G. De Landsheere, 1974 ; B. Rosenshine & N. Furst, 1975), il a été abondamment employé. Sa popularité est probablement liée à sa simplicité, mais aussi à ce qu'il prétend mesurer. Le souci primordial de N.A. Flanders est, en effet, de déterminer le degré de liberté que le maître laisse à ses élèves. Il considère que le maître exerce une « influence indirecte », lorsqu'il donne une certaine liberté de réponse aux élèves ; c'est le cas lorsqu'il « accepte les sentiments de l'élève » (catégorie 1), « louange ou encourage » (catégorie 2), « accepte ou utilise les idées des élèves » (catégorie 3) ou enfin, lorsqu'il « pose des questions » (catégorie 4). En revanche, il exerce une « influence directe » lorsqu'il « fait un cours ex cathedra » (catégorie 5), « donne des directives ou des ordres » (catégorie 6) ou encore, lorsqu'il « critique ou en appelle à son autorité » (catégorie 7). Dans ces trois derniers cas, N.A. Flanders considère que l'enseignant tend à réduire la liberté de l'élève. On a reproché — et à juste titre, pensons-nous — à ce système de classification des conduites d'enseignement de mettre dans le même panier toutes les questions du maître : que le maître pose des questions appelant une simple réponse par oui/non

ou qu'il adresse des questions conduisant l'élève à une véritable recherche, on doit les classer dans la catégorie générique de l'influence indirecte. Or, on sait que les adeptes de l'Education nouvelle ont dénoncé combien était illusoire la liberté laissée à l'élève par la méthode interrogative ou socratique. G. De Landsheere (1975) a clairement montré qu'avec le système de N.A. Flanders, on surestimait la part d'influence indirecte exercée par les maîtres. Malgré cela, le bilan des recherches américaines, dressé par M.J. Dunkin & B.C. Biddle (1974, pp. 93-133), n'est guère réjouissant. Les onze recherches recensées par ces auteurs soulignent que la part d'influence directe est, chez la majorité des maîtres, supérieure à la part d'influence indirecte. Quant aux élèves, ils se contentent de *répondre aux questions du maître*, l'ensemble de leurs prises de parole dépassant rarement 25 % de ce qui se dit en classe.

La démonstration apportée par A.A. Bellack, R.T. Hyman, F.L. Smith & H.M. Kliebard dans leur célèbre ouvrage « The Language of the classroom » (1966), est plus éclatante encore. Selon A.A. Bellack et ses collaborateurs, on peut distinguer, dans les échanges maître-élèves, quatre types principaux de conduite.

Structurer consiste à planter le décor des discussions ultérieures.

Solliciter a pour fonction de susciter les réponses d'un interlocuteur.

Répondre constitue le complément du comportement précédent.

Maître et élèves peuvent **réagir** à une structuration, une sollicitation pour compléter, contester ou encore évaluer ce qui vient d'être dit.

Que disent les résultats de recherche ?

Quatre-vingt pour cent et plus des démarches de structuration, de sollicitation et de réaction sont le fait du maître (A.A. Bellak & al., 1966). En revanche, répondre constitue l'activité prédominante des élèves. Les sollicitations, les réponses et les réactions occupent chacune un tiers de l'ensemble des démarches pédagogiques *(démarches du maître et des élèves confondues)* ; *les structurations ne représentent* que 10 % de cet ensemble. Les réactions sont le plus souvent positives ou neutres. A.A. Bellack montre, en outre, que les démarches pédagogiques s'articulent séquentiellement en « cycles d'enseignement » : le début est marqué par une structuration ou une sollicitation ; la fin par une nouvelle structuration ou une nouvelle sollicitation. Le cycle d'enseignement le plus fréquent correspond à la triade « sollicitation — réponse — réaction ».

La recherche menée par A.A. Bellack et son équipe a été répliquée par Lundgren (1972) en Suède, Power (1971) en Australie et M.J. Dunkin (1977) en Nouvelle-Guinée. La fréquence relative des diverses démarches pédagogiques, la forme de leur articulation en cycles, ainsi que leur répartition entre les maîtres et les élèves, varient très peu d'un pays à l'autre. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les pourcentages des principaux cycles d'enseignement d'un pays à l'autre.

Cycle d'enseignement	New York	Suède	Australie
SOL-REP-REA	26 %	22 %	37 %
SOL-REP	22 %	16 %	18 %
SOL	10 %	6 %	4 %
SOL-REP-REA-REA	9 %	4 %	1 %
SOL-REP-REA-REP.. REA	7 %	3 %	14 %
STR-SOL-REP-REA	6 %	6 %	9 %

(adapté de M.J. Dunkin & B.C. Biddle, 1974)

Utilisant les concepts « d'initiative », de réponse, de feedback et d'unité d'échange (au lieu de celui de cycle d'enseignement), Sinclair & Coulthard (1972) ont obtenu, en Angleterre, des résultats comparables.

Ainsi, les conclusions que A.A. Bellack et ses collaborateurs tiraient en 1966, à propos de leçons de commerce enregistrées dans des écoles supérieures de New York, semblent aujourd'hui pouvoir être étendues à d'autres types de leçons, à d'autres niveaux d'enseignement et à d'autres pays.

Les recherches menées en Belgique sous l'impulsion de G. De Landsheere sont également dignes d'intérêt. La première date de 1969 et fut menée par G. De Landsheere lui-même avec la collaboration de E. Bayer. L'objectif était simplement de savoir ce qui se passe réellement dans les classes belges. Le système d'observation élaboré par cet auteur comprend neuf catégories ou neuf fonctions d'enseignement. G. De Landsheere considère, en effet, que « le professeur peut :

— **Organiser** la classe pour permettre le travail. Par exemple, il indique les déplacements, fixe les procédures, règle la participation des élèves...

— **Imposer** des informations, des problèmes, des réponses, des opinions, une aide...

— **Développer** les apports spontanés des élèves.

— **Personnaliser** ou individualiser la situation d'enseignement. Par exemple, en faisant appel à l'expérience personnelle et extra-scolaire des enfants...

— **Evaluer** positivement ou négativement les performances des élèves.

— **Exprimer une réaction affective**, positive ou négative à propos du comportement de ses élèves » (idem, p. 54).

Ce système de classification des conduites d'enseignement — plus particulièrement, certaines de ces catégories — reflète presque parfaitement le débat qui oppose l'Education traditionnelle à l'Education nouvelle. « Une majorité de fonctions d'organisation, d'imposition et d'affectivité négative pourrait caractériser un enseignant autoritaire, plus préoccupé de la matière que de l'élève. A l'opposé, un grand nombre de fonctions de développement, de feedback positif, de personnalisation et d'affectivité positive annoncerait une personnalité et une méthodologie libérales » (idem, p. 101), c'est-à-dire un enseignant qui pratique l'Education nouvelle.

Au terme de son étude, G. De Landsheere dresse deux constats.

1. « L'enseignement conserve toujours la même allure générale malgré le changement de thème de leçon, les différences entre les classes et entre l'âge, la personnalité, la formation et l'expérience des maîtres » (idem, p. 108).

2. « Invités à organiser des activités concrètes, sources d'observations et d'expression, les 25 instituteurs ont donc fait des leçons pendant lesquelles ils ont consacré les 2/3 de leur action à imposer des informations et à organiser la vie de la classe. Un peu plus de 10 % a servi à informer les élèves de l'exactitude de leurs réponses. On voit combien l'activité du maître est restée centrée sur lui-même. Deux pour cent des fonctions servent au développement, c'est-à-dire laissent l'initiative aux élèves ou partent de leurs apports spontanés » (idem, p. 110). Les fonctions de personnalisation, par lesquelles les enseignants devraient faire le point entre l'école et la vie, ne sont guère plus fréquentes ; elles représentent 3,7 % de l'ensemble.

Et G. De Landsheere de s'étonner !

« Les résultats des analyses nous ont surpris tant par leur homogénéité que par leur répartition. Vu la tendance méthodologique affirmée dans l'enseignement primaire belge depuis une trentaine d'années, nous nous attendions à un enseignement

beaucoup plus centré sur l'enfant » (idem, p. 154). Cette conclusion, un peu désabusée, il la rapproche de celle tirée par K. Stukat & R. Engstrom pour la Suède. « Notre étude nous donne une image de la vie de la classe, différente de celle que les plans d'études modernes nous faisaient anticiper. On croit que l'individualisation sera fréquente et répandue. Jusqu'à présent, nous avons constaté qu'elle ne l'est pas. De même, le maître parle beaucoup et les élèves peu, ce qui est contraire aux souhaits des programmes. La même remarque s'applique à l'utilisation parcimonieuse des auxiliaires audio-visuels » (K. Stukat & R. Engstrom, 1967, p. 116, cité par G. De Landsheere, 1969, p. 154).

Aujourd'hui, tout effet de surprise est dissipé car, depuis cette recherche initiale qui concernait uniquement des enseignants de première année, d'autres études sont venues confirmer ces conclusions. Les institutrices maternelles ont été observées par J. Antoine (1979) ; G. Jacques (1969) a observé des professeurs de géographie (enseignement secondaire) ; A.M. Ninane (1969) s'est intéressée aux enseignants de sixième primaire. M.T. Wannyn (1978) a observé un échantillon d'instituteurs primaires de Côte-d'Ivoire. Plus tard, G. De Landsheere & A. Delchambre (1979) ont élargi le champ d'observation aux comportements non verbaux des enseignants. Le bilan de toutes ces études est comparable à celui que dresse M.J. Dunkin (1986) à partir des recherches menées dans la perspective amorcée par A.A. Bellack. Un même pattern se retrouve partout. Qu'il s'agisse d'enseignants ivoiriens ou belges, que ceux-ci enseignent au niveau maternel, primaire ou secondaire, l'enseignement reste centré sur la transmission de la matière. Certes, des variations quantitatives importantes sont observables, mais elles restent toujours dans les limites d'un même profil : celui de l'Education traditionnelle.

Plus récemment, l'étude de J.I. Goodlad (1983) menée sur 38 écoles primaires et secondaires américaines, comprenant des enquêtes auprès de tous les directeurs des écoles concernées, des 1 350 enseignants, 8 624 parents et 17 163 élèves répartis en 1 016 classes confirme les tendances observées tant par N.A. Flanders que par A.A. Bellack et G. De Landsheere : on rencontre partout les mêmes pratiques, les mêmes procédures d'enseignement, la même organisation de classe. Bref, « les enseignants américains de 1980 continuent à enseigner comme leurs ancêtres ou comme enseignaient les enseignants qu'ils ont eus et observés pendant une quinzaine d'années de formation passées à l'école » (p. 27).

Le constat ne diffère pas lorsque les observations sont réalisées en France. L'étude menée par les chercheurs de l'INRP sous la direction de J. Colomb (1987) en atteste. Les moyens mis en œuvre furent considérables : 27 instituteurs de CM2 et 70 professeurs des cinq disciplines enseignées en 6e, 200 à 250 élèves selon les disciplines, et plus de 500 cours d'arts plastiques, de français, d'histoire et de géographie, de langues vivantes et de mathématiques furent observés et analysés. Les résultats montrent la prégnance d'un modèle d'enseignement qui s'impose par-delà les particularités propres à chaque discipline et à chaque enseignant, qu'il opère au CM2 ou en 6e. On observe notamment que :

— « L'échange maître-élève du type question-réponse constitue les 2/3 de la totalité des prises de parole, et domine donc l'activité langagière de la classe.

— L'exposé, la parole « magistrale », varie légèrement d'une discipline à l'autre, mais ne croît pas de manière significative en 6e. Il représente la sixième des prises de parole en moyenne.

— Les interventions ayant trait à l'expérience extra-scolaire des enfants, codées sous le terme d'oral relationnel, sont très peu nombreuses (...).

— Le rythme des échanges est très rapide, et s'accroît encore en 6e... » (J. Colomb et al., 1987, p. 27).

Qu'est-il demandé à l'élève dans ce jeu pédagogique ? Quelle(s) tâche(s) doit-il accomplir :

« Avant tout, entendre, repérer dans le discours de l'enseignant ou dans les messages contenus dans des documents — texte, image... — des informations, éléments de connaissance ou de méthode, qu'il doit donc identifier en vue de les mémoriser et de les reproduire, selon des modalités plus ou moins variées en fonction des disciplines » (p. 5).

J. Colomb et al. offrent en conclusion deux constatations qui semblent être celles de tous les chercheurs qui ont regardé attentivement la vie des classes :

— « Une très grande uniformité des pratiques derrière des différences formelles réelles. Cette uniformité apparaît comme une grande permanence qui est marquée par la très faible pénétration des méthodes dites « actives », au sens où elles s'appuient sur l'idée que c'est l'élève qui construit son savoir dans des situations d'apprentissage explicitement construites à cet usage.

— Un écart important entre le discours de la noosphère (instructions officielles, inspections...) sur les grandes finalités de l'enseignement qui sont du côté de la formation de compétences générales, opératoires, transférables du développement de l'esprit critique, de l'acquisition de capacités de raisonnement... et ce que nous avons pu observer dans les classes où l'attention est surtout portée à l'énoncé et à l'acquisition de connaissances déclaratives, précises, ponctuelles... » (p. 270).

Plus étonnante est la démonstration de M. Gilly (1980) ; elle indique que le constat d'homogénéité réalisé à partir de l'observation des pratiques d'enseignement peut être étendu à la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves. Passant en revue les travaux de Cattell (1946, 1957, 1959), Hallworth (1962, 1964, 1965, 1966), Kaufman (1975), M. Gilly montre que « toutes les analyses qui partent d'un échantillon suffisamment hétérogène de descripteurs s'accordent pour dégager un premier facteur commun important et très étendu ayant souvent statut de facteur général et allant jusqu'à rendre compte, dans certaines études, de 60 % de la variance totale » (p. 76). Plus loin, il précise que ce facteur « traduit toujours l'existence d'une impression générale gouvernée par la perception qu'a l'enseignant de la motivation, du degré de participation, de la qualité de la mobilisation et de qualités d'ordre intellectuel de l'élève » (p. 76). Autrement dit, il semblerait que presque tous les enseignants du monde associent entre elles toute une série de caractéristiques en un tout organisé qui leur sert d'étalon qu'ils appliquent aux élèves de leur classe afin de s'en faire une représentation. Ces caractéristiques sont l'attention, la tenacité, la participation aux activités, l'application, la responsabilité, la coopération avec l'enseignant, la méthode, l'intérêt pour le travail, la régularité dans l'effort, la stabilité, la tonicité générale.

Ce constat conduit M. Gilly à une interprétation digne d'intérêt. Il soutient que « Les convergences qui se dégagent entre travaux conduits avec des méthodes d'analyse et des intentions différentes confirment le point de vue d'une organisation des conduites de jugement révélatrice de l'influence du système normatif socio-institutionnel sur la structure générale des représentations de l'enseignant » (p. 72). Dans l'introduction de son ouvrage, il se fait plus explicite encore lorsqu'il affirme que, « par la façon même dont elle se définit à un moment de son histoire, toute institution éducative impose un certain modèle relationnel général qui marquera, à des degrés divers mais de façon toujours sensible, les rapports qui pourront s'instaurer entre chaque professionnel de l'éducation et ses élèves. Il serait illusoire de croire que la nature des rapports maître-élève puisse dépendre, pour l'essentiel, du style que l'enseignant saura leur donner en tant que personne. Son rôle de personnage professionnel au service d'une institution qui le dirige et le contrôle réduit d'emblée, et pour une bonne part à son insu, la marge de liberté qui est la sienne.

L'enseignant est tributaire d'influences socio-institutionnelles massives qui tiennent d'ailleurs tout autant à l'institution qui l'emploie qu'à la société qui gère cette dernière » (pp. 12-13).

Cette interprétation rejoint celle proposée précédemment par A.A. Bellack qui, dès 1966, expliquait combien les interactions maître-élèves en classe sont codifiées à l'instar des jeux de règles.

« Le jeu pédagogique — écrivaient Bellack et ses collaborateurs — implique une première personne appelée "maître" et une ou plusieurs autres appelées "élèves". L'objet du jeu est d'entretenir une discussion à propos d'une matière scolaire quelconque. Le solde terminal du jeu est mesuré à la quantité d'unités de matière apprises par les élèves après une période de jeu donnée. En cours de jeu, chaque joueur doit respecter une série de règles. Si quelqu'un joue le rôle du maître, il se conformera à un premier sous-ensemble de règles ; si un autre joueur prend le rôle de l'élève, il devra se conformer à des règles différentes, mais complémentaires. Certains écarts à la règle sont permis ; dans ce cas, le pattern qui en découle est le reflet des caractéristiques personnelles du joueur. Toutefois, ces "déviances" sont rares et de faible importance si on les compare au système général des règles qui contraignent le jeu pédagogique. On pourrait même avancer que la première règle de ce jeu — la règle des règles — précise que toute personne qui décide de jouer une partie complète doit respecter, le plus régulièrement possible, les règles définissant son rôle. Autrement, le jeu ne peut se jouer ».

3. Les méthodes d'enseignement sont-elles immuables ?

L'observation des comportements des maîtres en classe donnent de l'enseignement une image immuable, radicalement opposée à la pédagogie préconisée par les adeptes de l'Education nouvelle. De là à conclure que ce type de pédagogie est impraticable, il n'y a qu'un pas que certains auteurs n'ont pas hésité à franchir. C'est le cas notamment de N.G. Gage (1985), qui, reprenant à son compte l'étude historique qu'a faite L. Cuban (1984) de la persistance d'un enseignement centré sur le maître, conclut que, « non seulement l'éducation ouverte, mais toute autre forme de rupture radicale par rapport à l'enseignement traditionnel, est vouée à l'éphémère ».

En quoi consiste l'étude de L. Cuban ?

Cet auteur a recueilli les données disponibles sur les classes américaines au début du siècle, puis pour les années vingt-trente et enfin depuis le milieu des années soixante jusqu'à nos jours. Il a consulté des notes rédigées par des maîtres, des articles de journaux, des rapports de direction, des souvenirs d'élèves, des photographies, des publications d'étudiants, des études systématiques et des enquêtes sur les systèmes scolaires, ainsi que les réponses de maîtres et d'élèves à des questionnaires sur les activités en classe. Selon L. Cuban, tous ces éléments conduisent à une conclusion désenchantée : rien n'a changé dans les classes depuis le début de ce siècle, en dépit des assauts successifs portés par divers pédagogues contre l'enseignement traditionnel. Et N.G. Gage de poursuivre en arguant qu'il est vain d'essayer de changer radicalement les modes d'enseignement habituel des maîtres. Toute tentative dans ce sens est vouée à l'échec car, dit-il « leur principal objet est de changer cette forme d'art le plus établi que constitue la pratique pédagogique en classe. Autant tenter de persuader un poète d'arrêter d'écrire des sonnets et de se consacrer à la composition de sonates ».

Fort de cette conviction, N.G. Gage suggère alors d'adopter une attitude réaliste.

« Si nous ne pouvons abandonner la forme dominante de cet art pour une autre — écrit-il —, peut-être pouvons-nous au moins changer la qualité de ce qui se coule

dans cette forme. Il existe de bons et de mauvais sonnets ; et il en va de même des concertos, des aquarelles et des mobiles. Au sein de la discipline artistique que constitue l'enseignement traditionnel, la qualité est éminemment variable. A mes yeux, la voie de recherche la plus prometteuse est celle qui accepte les caractéristiques de base de l'enseignement traditionnel : centration sur le maître, enseignement *frontal axé sur la matière, nombreuses récitations entrecoupées de courtes* séquences de leçons ex cathedra, de discussions, d'enseignement individualisé et de travail écrit ».

En définitive, N.G. Gage propose d'abandonner nos efforts pour substituer à l'enseignement traditionnel des méthodes dites nouvelles et de s'attacher à des recherches dont le but serait l'amélioration de l'enseignement traditionnel.

Bien qu'elle soit basée sur des faits établis empiriquement, la position de N.G. Gage risque fort d'être impopulaire. Eu égard à la qualité de celui qui le défend, ce point de vue réaliste mérite d'être analysé et discuté.

N.G. Gage distingue deux types ou deux niveaux de changement. Le premier, d'ordre général, devrait se traduire par une transformation radicale du pattern comportemental, le second correspondant à une ou des transformations locales du *système que constitue le pattern d'enseignement, lequel conserve la même allure* générale ; ce type de changement est réalisable. Cette distinction rappelle celle établie par Talcott Parsons à propos du changement social, et rappelée par G. Rocher dans son « Introduction à la sociologie générale » (1968, pp. 18-22), entre changement de structure et changement d'équilibre. Un changement d'équilibre ne bouleverse pas les rapports entre les éléments composant le système ; il a pour fonction de contribuer à l'amélioration du fonctionnement d'un système existant. Le changement de structure modifie le mode de fonctionnement général du système. Pour G. Rocher, on ne peut parler de changement social qu'à condition qu'il y ait changement de structure.

En établissant ce parallélisme entre la réflexion sur le changement social et le changement pédagogique, on se prend à se demander pourquoi ce qui est concevable aux yeux des sociologues ne le serait pas aux yeux des chercheurs en Education.

L'erreur de N.G. Gage vient — pensons-nous — de ce qu'il tend à assimiler la classe à un milieu naturel qui aurait ses lois propres auxquelles nul ne peut se soustraire. Le débat est d'importance et mériterait sans nul doute une clarification épistémologique. Nous nous contenterons de deux remarques :

1. C'est une même erreur que commet N.G. Gage lorsqu'il préconise la conduite de recherches processus-produit comme voie royale à l'élaboration des bases scientifiques de l'enseignement. Dans ce type de recherche, on postule que toutes les lois du processus enseignement-apprentissage *sont inscrites dans les situations de* classe observables actuellement. Il suffit donc d'observer les pratiques courantes des maîtres et d'identifier celles qui sont associées avec la plus grande quantité d'apprentissages, pour déceler la bonne façon de procéder. On oublie, dans ces recherches, combien les pratiques des enseignants sont marquées du sceau de l'histoire — de la tradition des Frères des écoles chrétiennes et de la pensée empiriste de Herbart, plus particulièrement. Que N.G. Gage et son disciple B. Rosenshine *déduisent du bilan des recherches processus-produit un modèle d'ensei*gnement — « the direct instruction model » — qui ressemble à s'y méprendre aux préceptes de Saint Jean-Baptiste de La Salle, n'a dès lors rien de surprenant.

On ne peut s'empêcher ici de songer à la critique qu'adresse S. Papert aux recherches pédagogiques classiques qui ont pour but l'amélioration de l'enseignement en classe. Pour lui, ces recherches évoquent le travail d'un savant qui, au

XIX[e] siècle, se serait obstiné à étudier les conditions optimales de fonctionnement des moyens de transport connus à l'époque. Or, remarque-t-il, « l'invention de l'automobile, pas plus que celle de l'avion, n'ont découlé d'une étude détaillée destinée à savoir ce qui marchait ou ne marchait pas chez leurs ancêtres les voitures à chevaux (...). La vraie question est de savoir s'il est possible d'inventer l'équivalent de l'automobile ».

2. La position de N.G. Gage conduit à certaines contradictions. Car, s'il n'y a pas de salut en dehors de l'enseignement traditionnel, il importe que les théories de l'apprentissage qu'ont construites et que continuent à construire les psychologues s'accordent avec ce type d'enseignement. Or, à lire les ouvrages de J. Piaget, on ne peut manquer de relever certaines incompatibilités. Que faire ? Rejeter la théorie psychologique au nom de l'inchangeabilité de l'environnement scolaire ou tenter envers et contre les échecs du passé de transformer l'institution scolaire.

Pour expliquer la permanence de l'enseignement traditionnel sans fermer la porte à toute innovation pédagogique qui soit autre chose qu'un changement d'équilibre, il faut substituer au fatalisme de N.G. Gage une analyse qui prenne en compte le poids de l'institution. S'il est vrai — comme le prétend M. Gilly (1980, p. 13) — que « l'enseignant est tributaire d'influences socio-institutionnelles massives qui tiennent d'ailleurs tout autant à l'institution qui l'emploie qu'à la société qui gère cette dernière », alors l'apparente immuabilité des pratiques d'enseignement ne peut plus être simplement attribuée aux résistances individuelles des enseignants accusés de conservatisme et les stratégies de changement pédagogique doivent être conçues dans une perspective psycho-sociale. Joueraient notamment un rôle déterminant dans la stabilité des pratiques d'enseignement, les attentes du corps social et les objectifs éducatifs institutionnels généraux (préséance de l'enseignement de matières académiques sur l'éducation socio-politique, par exemple), les règles de fonctionnement de l'institution et, entre autres, l'organisation hiérarchique des rapports de travail et de pouvoir entre ses différents agents.

Dans cette perspective, l'incapacité des tenants de l'Education nouvelle à faire triompher leurs idées résulterait d'une antinomie fondamentale entre ses objectifs et la finalité instituée de l'école telle qu'elle existe dans les représentations de l'ensemble du corps social. C'est essentiellement la préséance de l'enseignement des matières académiques qui est objet de litige. Il serait erroné de voir dans l'Education nouvelle un simple changement de méthodes. Répétons-le : les adeptes de l'Education nouvelle défendent une pédagogie où l'enfant élabore des projets et s'assigne des tâches complexes qui l'amèneront à établir un plan à assez longue échéance, à l'intérieur duquel il décidera des différentes phases ou des réajustements à apporter au projet ou aux procédures envisagées au départ. Certes, il existe des variantes au sein des pédagogies actives et certains (Le Grain, 1979) objecteront que la présentation précédente met trop l'accent sur l'activité individuelle et souligneront la dimension nécessairement collective que doit comporter un projet pédagogique ; ils s'efforceront alors de développer une démarche qui veille à installer un processus de prise de décision véritablement démocratique, mettant les enseignants en garde contre la tentation d'infléchir le projet des enfants en fonction de leurs intérêts, voire des contraintes du programme. Toutefois, tous les tenants de l'Education nouvelle s'accorderont pour donner la préséance à la spontanéité et à l'autonomie de la démarche sur l'acquisition d'un savoir particulier, la qualité de la démarche de l'enfant ou du groupe des enfants constituant le critère suprême pour juger une activité éducative. Sans doute, certains (M. Crahay, 1984 ; C. Kamii, 1977) adoptent-ils un point de vue plus nuancé en affirmant que le processus de construction de connaissance et son produit doivent avoir égale importance dans les préoccupations de celui qui conçoit une action éducative. Il n'empêche que l'articulation entre cette double exigence s'apparente pour beaucoup d'enseignants à une double contrainte, car, à leurs yeux,

il est loin d'être assuré que l'activité spontanée des enfants conduira au même aboutissement qu'un apprentissage dirigé par le maître. Laisser à l'initiative des enfants la place que lui assigne l'Education nouvelle revient souvent à se mettre en *porte-à-faux par rapport aux contraintes des programmes.*

Faut-il, dès lors, s'accorder avec M. Gilly pour qui « toute transformation essentielle de la relation enseignant-enseigné passe par un changement du processus éducatif et, plus largement encore, par un changement d'ordre institutionnel. Ce n'est pas la transformation de la relation pédagogique qui implique un changement du processus éducatif ou un changement institutionnel ; c'est elle qui en dépend » (1980, p. 12) ?

A l'analyse, le point de vue « institutionnel » défendu par M. Gilly est tout aussi fataliste que celui soutenu par N.G. Gage : dans l'attente d'un changement institutionnel dont ils ne sont pas maîtres, les pédagogues sont mis en congé ou doivent se satisfaire de menus changements d'équilibre. Pour sortir de cette impasse, il faut — pensons-nous — échapper à la manière dichotomique de poser le problème dans lequel nous enferment aussi bien la réflexion de N.G. Gage que celle de M. Gilly. Selon eux, il n'y aurait que des changements substantiels qui sont impossibles pour une raison ou une autre, et des changements superficiels qui — en tout cas, dans l'esprit de N.G. Gage — vont de soi.

Une première réflexion permet de distinguer au moins cinq types de changement pédagogique en fonction de l'objet qui est pris pour cible :

— Changement de finalité : les fonctions attribuées à l'école sont redéfinies. Les transformations impliquées sont d'ordre divers (objectifs, méthodes, procédures *d'évaluation, gestion du temps). C'est ce type de changement que visent les adeptes* de l'Education nouvelle. C'est, sans doute, ce type de changement en éducation qui est tributaire d'un changement d'ordre institutionnel.

— Changement curriculaire : l'importance relative des objets d'enseignement est réévaluée. On demandera, par exemple, aux enseignants d'accorder moins d'importance c'est-à-dire moins de temps à la grammaire pour en laisser plus à l'apprentissage de la lecture ou encore, on demandera aux professeurs d'histoire de ne plus enseigner la préhistoire en 6e au profit d'un autre chapitre.

— Changement des procédures didactiques : ce sont les méthodes ou plus largement les procédures d'enseignement qui sont visées ici. L'objectif terminal (par exemple, l'apprentissage de la lecture) reste le même, mais on espère obtenir une plus grande efficacité en modifiant les conduites d'enseignement des maîtres : mode de présentation de la matière, type d'exercices, feedbacks, etc. On pourrait, sans doute, établir une subdivision au sein de cette catégorie selon qu'il s'agit :

- d'installer de nouvelles conduites ou d'en substituer des nouvelles à des anciennes ;
- d'accroître ou de diminuer la fréquence d'émission de conduites déjà existantes ;
- de transformer le mode de distribution d'une conduite parmi les élèves de sorte, par exemple, à obtenir une plus grande équité dans les stimulations offertes aux différents élèves (M. Crahay, 1981).

— Changement des procédures d'évaluation : c'était et c'est l'objectif de ceux qui ont cherché à rendre les évaluations des enseignants plus objectives ou à diffuser le concept d'évaluation formative.

— Changement des connaissances : c'est l'objectif des recyclages qui informent les enseignants des évolutions récentes de la discipline qu'ils sont appelés à enseigner. M. Buchman *(in press)*, G.D. Fenstermacher (1980), R.E. Floden (1985), et

K.K. Zumvalt (1982) soutiennent qu'il n'appartient pas aux chercheurs en éducation de chercher à transformer les pratiques des enseignants pour les rendre conformes à leurs théories. En revanche, ils soulignent l'importance d'informer les enseignants des résultats des recherches en éducation afin de permettre à ceux-ci de s'en inspirer s'ils le jugent utile. Dans la perspective développée par ces auteurs, les actions de formation des enseignants n'ont pas pour objectif le changement des pratiques mais l'enrichissement de leurs connaissances en matière psycho-pédagogique.

Pareille typologie est loin d'être exhaustive et, moins encore, définitive. Sa simple ambition est de suggérer la nécessité pour la réflexion sur les changements en éducation d'élargir son champ au-delà de la classique opposition Education nouvelle/Education traditionnelle. Il importe, désormais, d'accorder une attention plus grande à des changements jugés naguère de moindre importance afin d'analyser comment ils peuvent se réaliser. Dans la seconde partie du présent article, nous nous attacherons à préciser certaines conditions de réalisation des changements de procédure didactique.

B. - DE LA POSSIBILITÉ D'OPÉRER DES CHANGEMENTS DE PROCÉDURE DIDACTIQUE

1. De la difficulté de modifier les comportements didactiques des enseignants : les contraintes de situation

D'emblée, il importe de montrer que les changements de procédure didactique ne vont pas de soi comme semble le sous-entendre N.G. Gage. Une recherche menée, il y a quelques années déjà, au LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE de l'Université de Liège le montre clairement.

Ayant constaté que les maîtres réagissent le plus souvent aux réponses des élèves par des feedbacks simples ou stéréotypés alors que les recherches sur l'apprentissage montrent l'intérêt de donner des feedbacks spécifiques ou feedbacks de procédure, G. De Landsheere avait suggéré à J.M. Martin (1970) d'inviter un maître à modifier sa façon d'enseigner dans le sens indiqué par les théories psychologiques. Après chaque leçon, le chercheur informe le maître du nombre de feedbacks spécifiques qu'il a émis. Cette tentative aboutit à deux conclusions fondamentales pour notre propos :

1. L'augmentation du nombre de feedbacks spécifiques a seulement lieu pendant les vingt premières minutes de la leçon ;

2. Après quelques séances, le nombre des feedbacks spécifiques retombe à son niveau de départ (enregistré avant l'expérience).

Comment expliquer cet échec ?

La bonne volonté de l'enseignant n'est pas ici en cause. Convaincu de l'intérêt des feedbacks spécifiques, il « voulait » transformer sa façon de faire. Pourtant, il n'y a pas réussi. Vouloir, ce n'est pas pouvoir.

Une analyse détaillée des séquences d'enseignement où le maître a réussi à augmenter le nombre de feedbacks spécifiques fournit des indices qui, je pense, nous mettent sur la voie d'une explication. On constate dans ces séquences, que les feedbacks spécifiques vont toujours de pair avec des questions requérant la réflexion des élèves. Inversement, les feedbacks simples ou stéréotypés suivent des questions factuelles. A la réflexion, ceci est évident. Si l'enseignant demande aux enfants

« Quel général romain a remporté la guerre des Gaules ? », la réponse est totalement correcte ou totalement erronée et le maître ne peut réagir qu'en disant « C'est juste ! » ou « C'est faux ! ». Un feedback indiquant pourquoi ou en quoi la réponse est correcte ou erronée suppose que celle-ci comporte une démarche de réflexion que le maître peut alors évaluer spécifiquement. En somme, pour transformer de manière durable les conduites de feedback, il faut modifier un pattern de conduites plus large et notamment le type de questions posées aux élèves.

A cette étape du raisonnement, on pourrait sans doute relever que cette transformation d'ensemble s'est réalisée quelques fois spontanément. Mais ce type de transformation ne s'est pas non plus maintenu. La raison en est peut-être l'ignorance dans laquelle se trouvaient chercheur et enseignant de la nécessité de poser des questions complexes pour créer la possibilité de donner des feedbacks de procédure. Une autre explication — compatible avec la précédente, d'ailleurs — peut être proposée à partir de travaux de J. Kounin (1970), J. Kounin & P.V. Gump (1974), J. Kounin & P.H. Doyle (1974) d'une part, et de W. Doyle & G.A. Ponder (1975 ?) d'autre part.

Dans une recherche déjà ancienne, J. Kounin a montré que les hésitations du professeur peuvent engendrer l'indiscipline et le désintérêt des étudiants. Selon cet auteur, les enseignants qui réussissent le mieux à organiser la participation des élèves sont ceux qui possèdent un bon momentum, c'est-à-dire ceux qui parviennent à assurer un flux régulier d'activités scolaires en évitant les changements brusques autant que les interruptions ou les ralentissements excessifs. J. Kounin a également montré que ces enseignants étaient doués d'une bonne capacité d'overlapping. Par "overlapping", on désigne la capacité qu'ont tous les individus à des degrés divers, de réaliser deux, trois — ou même plus — activités simultanément. J. Kounin soutient que l'overlapping fait partie du menu quotidien des enseignants : couramment, il leur arrive d'expliquer une notion et, en même temps, de scruter le regard des élèves pour repérer ceux qui « décrochent » éventuellement. Bien plus, on pourrait avancer que l'acte d'enseignement suppose que le maître assure de manière permanente une double tâche : celle de susciter des apprentissages et celle de garantir un minimum d'organisation ou, pour appeler un chat un chat, de maintenir la discipline. Des recherches psychologiques ont montré, par ailleurs, que nos capacités de traitement sont limitées : nous pouvons traiter un maximum de sept informations simultanément (Tobias, 1982), et il s'agit là de moments quasi exceptionnels, car on ne peut exiger d'un individu qu'il fonctionne à tout instant en faisant sept choses à la fois.

Prolongeant le travail de J. Kounin, W. Doyle & G.A. Ponder ont montré que des questions trop difficiles pouvaient induire des perturbations dans le climat de la classe. Une question exigeant de la part des élèves une analyse ou une synthèse nécessite inévitablement un temps de réflexion plus long qu'une question factuelle ; la réponse elle-même sera plus longue et plus complexe. Certains enfants peuvent s'embrouiller dans leur explication ; des condisciples sont tentés d'intervenir pour apporter leur contribution. La majorité des enseignants sont très sensibles à ce genre d'épisode dont J. Kounin dirait qu'ils témoignent d'un mauvais "momentum". Ils les vivent comme des moments critiques de la vie de classe — la réussite de l'activité en est l'enjeu — et cherchent à les éviter. Par ailleurs, les questions complexes ont des retombées sur l'ampleur de la tâche d'overlapping à assurer, car elles débouchent presque immanquablement sur des réponses longues, complexes et différentes les unes des autres. Avant d'y réagir par des feedbacks de procédure, le maître doit « stocker » toutes ces réponses, les analyser, les synthétiser et encore scruter du regard le comportement des élèves pour repérer ceux qui décrochent.

Avec les recherches menées par J. Kounin, W. Doyle & G.A. Ponder, on touche à la notion de contrainte, notion qui apparaît désormais fondamentale. On reconnaît

aujourd'hui que l'enseignant est soumis à une série de contraintes objectives ou subjectives qui déterminent sa marge de manœuvre. Les limites que la nature semble avoir imposé à notre capacité d'overlapping constituent assurément une première contrainte. Celle-ci est indissociable d'une seconde qui est la nécessité de maintenir l'attention de tous les élèves concentrée sur une tâche d'apprentissage. P. Jackson (1966) doute même que l'objectif principal des enseignants soit d'obtenir des gains dans l'apprentissage des élèves. Pour lui, « le but de l'enseignant est de favoriser la participation de l'étudiant plutôt que son apprentissage. Il est assurément vrai que l'enseignant espère que cette participation aboutira à des changements bénéfiques chez les élèves, mais l'apprentissage est, dans ce sens, un sous-produit ou un but secondaire, et non l'objet dont le maître se soucie le plus directement ». C'est la primauté de ce souci de garantir la participation des élèves qui explique l'importance que les maîtres accordent au rythme de l'activité et, par voie de conséquence, à la nature des questions.

2. Un changement de paradigme : l'apport des recherches écologiques

L'apport de l'approche écologique ne se limite pas à fournir une explication pertinente à un phénomène ponctuel tel que la difficulté de pratiquer un enseignement articulé autour des questions de niveau taxonomique supérieur. Elle constitue une véritable rupture avec le paradigme des recherches précédentes.

Par le passé, on postulait de façon plus ou moins explicite que le profil comportemental de l'enseignant constituait le reflet de sa personnalité, de son expérience antérieure ou encore de sa formation (toutes variables regroupées, selon le célèbre modèle de M.J. Dunkin & B.J. Biddle (1974), sous l'étiquette variables de présage ou variables présomptives). Autrement dit, on postulait que chaque maître pouvait être caractérisé par un profil comportemental, stable à travers le temps et les situations. L'accord des esprits était tel que jusqu'il y a peu, on ne s'est guère soucié de vérifier ce postulat. La lecture de revues dans le domaine (M.J. Dunkin & B.S. Biddle, 1974) est éclairante sur un point au moins : quoiqu'elle ne soit pas niée sur le plan théorique, l'influence du contexte dans lequel se déroulent les interactions est rarement prise en compte dans le schéma expérimental ou dans le traitement des données. Au contraire, plutôt que d'essayer de saisir les variables de contextes, les chercheurs s'efforcent de les neutraliser. Deux procédures sont utilisées à cet effet :

— Les observations sont réalisées dans des conditions très standardisées : même leçon ou même type d'activité, échantillon d'élèves aussi semblables que possible, même type d'école.

— Des observations sont réalisées dans un grand nombre de situations, choisies aléatoirement. La variabilité situationnelle est alors neutralisée par des procédures statistiques : on calcule, pour chaque catégorie, la moyenne par individu. La variabilité comportementale d'un individu à travers situations est ainsi effacée.

Il est évident que de tels schémas ne peuvent laisser apparaître qu'un seul type de variabilité : la variabilité inter-maîtres. Or, le fait remarquable dans toute ceci, c'est qu'en opérant dans les limites de ce type de schémas expérimentaux, des chercheurs tels que A.A. Bellack ou G. De Landsheere concluent à la faible hétérogénéité des enseignants. Ce constat, répété par d'autres chercheurs (cf. ci-dessus), amènent W. Doyle & G.A. Ponder à formuler un postulat inverse à celui de leurs prédécesseurs. Pour reprendre leur formule, « en classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître ». En termes techniques, ceci signifie que :

— les conduites interactives des maîtres résultent rarement d'une décision prise en toute rationnalité ;

— les conduites d'enseignement des maîtres varient d'une situation à l'autre et ceci indépendamment de leurs caractéristiques personnelles ;

— si on modifie les paramètres de la situation d'enseignement, on modifiera par le fait même la nature des échanges maître-élèves.

Hypothèses osées, en première apparence ; mais confirmées par une série de travaux empiriques.

3. Recherches sur les prises de décision des maîtres en cours d'enseignement

Depuis une décennie à peu près, des chercheurs américains tendent à conceptualiser l'enseignement comme un processus décisionnel. L'idée de base est clairement exprimée par R.J. Shavelson & H. Borko (1983) ; ils écrivent : « On postule que les enseignants sont des professionnels qui portent des jugements et prennent des décisions raisonnables dans un contexte complexe et incertain. Dès 1976, R.J. Shavelson avait conçu un modèle de prise de décision pour les maîtres qui avait plus une fonction prescriptive que descriptive. De prime abord, cet auteur fournissait une illustration des multiples décisions qui peuvent émailler une interaction maître-élève.

Si les maîtres tenaient compte de toutes les variables suggérées par R.J. Shavelson et décidaient en pleine conscience à chaque point de l'interaction où un choix est possible, le nombre de décisions prises au cours d'une leçon se chiffrerait à plusieurs centaines. Or, au cours d'une étude où il a interrogé une vingtaine de maîtres selon la technique du rappel stimulé, P.W. Marland (1976) trouve que le nombre moyen de décisions prises de façon délibérée pendant une leçon ne s'élève qu'à 6,9. Quant à G. Morine & E. Valance (1976), au terme d'une étude utilisant la même technique, ils situent ce nombre entre 9,6 et 13,9. En outre, aussi bien P.W. Marland que G. Morine & E. Valance constatent que lorsqu'ils prennent leurs décisions, les maîtres envisagent rarement (deux à trois fois par leçon) plusieurs possibilités. Manifestement, le modèle de R.J. Shavelson ne semble guère correspondre au fonctionnement cognitif des enseignants.

Dans une des premières publications parues à propos des processus cognitifs mobilisés pendant l'activité d'enseignement, P.W. Jackson (1968) défendait l'idée qu'étant donné la complexité de l'environnement dans lequel les maîtres agissent, la simplicité du dispositif de pensée revêt une importance fonctionnelle. Il en décrivait quatre aspects :

1) Une conception simplifiée des liens de causalité.

2) Une compréhension intuitive, plutôt que rationnelle, des événements en classe.

3) Une orientation d'esprit marquée par des opinions tranchées (plutôt qu'une attitude d'ouverture d'esprit totale) lorsque s'offre une diversité de stratégies éducatives.

4) Un rétrécissement de la signification des termes abstraits lors du passage à la pratique.

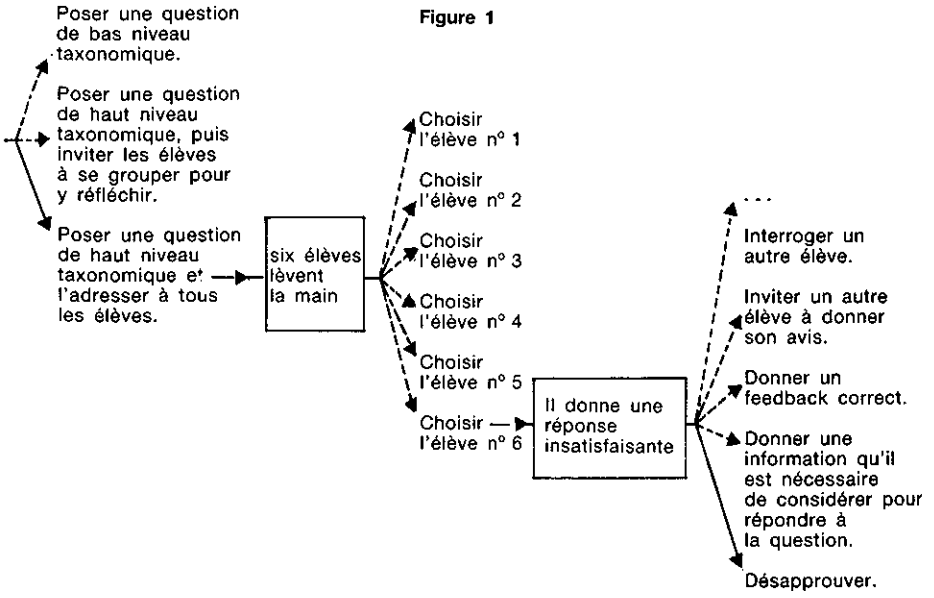
Alors que P.W. Jackson n'avait que des données anecdotiques à présenter en faveur de sa thèse, J. Sutton & G.R. McLeod (1980) ont recueilli systématiquement des données. Comparant un groupe d'enseignants chevronnés avec un groupe d'élèves-maîtres, ces chercheurs ont pu montrer que les aspects 1, 3 et 4 sont plus saillants chez les premiers que chez les seconds. En revanche, l'aspect n° 2 apparaît de façon aussi marquée chez les uns que chez les autres.

Aujourd'hui, les auteurs qui se sont les plus engagés dans ce courant de recherche (C.M. Clark, 1978 ; J.E. Brophy, 1980 ; R.J. Shavelson & P. Stern, 1981)

considèrent que la quasi-totalité des décisions prises en cours d'enseignement concerne l'ajustement ou le réajustement du plan initial. Bien plus, selon C.M. Clark (1986), « il apparaît que, généralement, les maîtres n'entreprennent de changer de façon susbstantielle leur manière d'enseigner que si la leçon « se noie », c'est-à-dire si les multiples ajustements et petits changements habituels ne réussissent pas à en maintenir le rythme » (p. 188). Toujours selon cet auteur, « ce constat concorde avec les résultats de recherche sur les processus cognitifs de professionnels d'autres disciplines. Selon la description de H.A. Simon (1957), ceux-ci aussi tendent à se satisfaire de leur façon habituelle de procéder plutôt que de chercher régulièrement une amélioration de la situation » (ibid.). Par ailleurs, une recherche menée par W. Doyle (1979) indique qu'« un maître a intérêt à concentrer sa réflexion consciente sur les perturbations ou les anomalies. Il peut ainsi prévoir et réduire les effets de la soudaineté et de l'imprévisibilité des événements en classe sur l'action pédagogique à accomplir » (pp. 62-63).

On doit à P.L. Peterson & C.M. Clark (1978) une représentation schématique du processus de décision d'un maître en train d'enseigner, représentation cohérente avec les données empiriques recueillies jusqu'à présent.

Figure 1



Manifestement, les enseignants n'agissent pas en situation de classe selon une démarche de pensée strictement rationnelle. En un premier temps, la réaction des chercheurs consistait surtout à se désoler, voire à accuser les enseignants d'irrationnalisme. Selon C.M. Clark (1986), on assiste aujourd'hui à un changement de point de vue.

« L'application à l'étude de l'activité d'enseignement de paradigmes issus de nouvelles branches de la psychologie sociale et de l'anthropologie culturelle a renouvelé la façon de considérer l'intuition, l'idéalisme et les relations affectives des maîtres. Plutôt que de donner lieu à une critique des enseignants, ces aspects de

leur activité ont commencé à être perçus comme des éléments déterminants du succès de leur travail (Hammersly, 1979 ; Smith & Geoffrey, 1968 ; Erickson, 1984 ; Bolster, 1983). Loin de désavouer les maîtres parce que leur démarche apparaît plus intuitive que logique, on reconnaît aujourd'hui qu'une pensée strictement logique n'est pas nécessairement le moyen le plus approprié pour résoudre les problèmes *rencontrés en classe* » (p. 190).

4. Recherches sur la variabilité des conduites d'enseignement à travers les situations

Plusieurs auteurs américains (T.L. Good & D.A. Grouws, 1975 ; R. Shavelson & N. Dempsey-Atwood, 1976 et, plus récemment, R. Bertand & M. Leclerc, 1985) ont montré, à l'aide des techniques de généralisabilité, que les coefficients de stabilité à travers la situation de la plupart des conduites d'enseignement sont largement inférieurs à ce qu'on attendait. Par exemple, R. Bertand & M. Leclerc ont observé dix maîtres dans dix situations différentes. Ils « trouvent peu de variables stables malgré les indices de concordance très élevés entre codeurs » (1985, p. 196) ; la variabilité *inter-situations des conduites d'enseignement ne peut donc être attribuée à des* discordances entre observateurs. De même, T.N. Postlethwaite remarque, dans un article publié en 1986, « que, pour la plupart des types de comportement de maîtres observés dans la **Classroom Environment Study** (une étude internationale menée par l'IEA), 70 % de la variance correspondent à de la variabilité intra-maître et 30 % seulement à de la variabilité inter-maître ». Ce constat l'amène a conclure — un peu prématurément, pensons-nous — que les maîtres varient leur façon d'enseigner en *fonction de ce qu'ils enseignent* » (1986, p. 14).

La *recherche menée* par E. Bayer en 1979 aboutit à une conclusion plus éloquente encore. Il formule l'hypothèse que la variabilité comportementale d'un même maître observé dans *des situations différentes est plus grande que* la variabilité de plusieurs maîtres placés dans une même situation. Les données recueillies par E. Bayer confirment pleinement son hypothèse. Ceci laisse donc penser que les enseignants sont bien plus semblables et beaucoup moins stables qu'on ne le pense habituellement. Cette recherche montre également, de façon éclatante, que les *comportements* d'un enseignant sont autant — sinon plus — le reflet de la situation ou, plus précisément, des contraintes de la situation dans laquelle il se trouve, que de sa personnalité.

Les *implications de ces recherches* sont doubles :

— Si l'on admet, comme le montrent les recherches évoquées ci-dessus, que les marges de manœuvre dont dispose l'enseignant varient selon les situations dans lesquelles il se trouve, l'identification, d'une part, des paramètres situationnels qui contraignent fortement le comportement de l'enseignant, d'autre part, des paramètres qui laissent *une certaine liberté* d'action à l'enseignant devient un objet d'étude primordial. En d'autres termes, il importe de mener des recherches qui prennent spécifiquement pour objet l'étude des *relations de dépendance* entre contraintes de situation et conduites d'enseignement. Ce type de recherches constitue un préalable nécessaire à toute tentative de transformation de la pratique des enseignants.

— La seconde *implication* est logiquement liée à la précédente. On peut supposer que les tentatives de modification des comportements de maître qui font fi des contraintes de situation, sont *vouées à l'échec*. En revanche, les tentatives qui tiendraient compte de ces contraintes seraient susceptibles d'être couronnées de succès.

Plusieurs recherches menées au Service de *Pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège se sont engagées dans ces deux directions.

5. Recherches sur les relations de dépendance entre caractéristiques des situations et conduites d'enseignement

5.1. Recherche 1 (M. Crahay, 1988)

Une institutrice de cinquième primaire (ou élémentaire) a été observée au cours de vingt et une leçons :

— neuf leçons de mathématique, dont trois portent sur l'arithmétique, trois sur la géométrie et trois sur la résolution de problèmes ;

— neuf leçons de français, dont trois portent sur la grammaire, trois sur la compréhension de textes et trois sur l'apprentissage de l'orthographe ;

— trois leçons d'éveil scientifique.

Seules les vingt premières minutes de chaque leçon ont été analysées.

Le schéma expérimental révèle d'emblée l'hypothèse principale de la recherche : les conduites d'enseignement varient en fonction du contenu enseigné.

Cette hypothèse n'est pas neuve. On la trouve formulée sous la plume de E. Bayer (1979), de M.J. Dunkin & B.S. Biddle (1975) et de T.N. Postlethwaite (1986). Pourtant, peu de recherches ont été menées avec le but de la confirmer ou de l'infirmer.

Que disent les données recueillies avec le système d'observation conçu par G. De Landsheere (1969) ?

1) Le pattern ordinal c'est-à-dire l'ordre d'importance des fonctions d'enseignement reste identique (ou presque) dans les vingt et une leçons ; l'Imposition est toujours la catégorie la plus importante, elle est suivie par l'Organisation, les Feedbacks positifs, l'Affectivité négative, le Développement et/ou les Feedbacks négatifs, l'Affectivité positive et enfin la Personnalisation. Ce pattern est d'ailleurs conforme à ce qu'avaient observé précédemment G. De Landsheere (1969, 1979) et d'autres chercheurs (cf. supra).

2) Les fluctuations quantitatives sont importantes. Ainsi, par exemple, les comportements d'Imposition varient entre 19 et 110, ceux d'Organisation entre 13 et 83, et ceux de Feedbacks positifs entre 7 et 34.

3) Ces fluctuations ne sont pas explicables par la variable « contenu enseigné ». C'est l'interprétation générale que l'on peut donner des diverses analyses de variance (paramétriques et non paramétriques) qui ont été effectuées sur les données.

Le profil des conduites d'enseignement de cette institutrice est à la fois stable et variable. Sa stabilité apparaît lorsqu'on s'attache à l'examen du pattern ordinal ; sa variabilité émerge si on examine les fréquences absolues ou relatives. Reste la question : à quoi faut-il attribuer les fluctuations quantitatives observées ? Pas à la variable « contenu enseigné » disent les données. Faut-il dès lors attribuer à l'aléatoire ou à l'humeur de l'enseignant la variabilité comportementale inter-situationnelle observée ? Nous ne le pensons pas. Une hypothèse concurrente semble aujourd'hui correspondre beaucoup mieux aux faits.

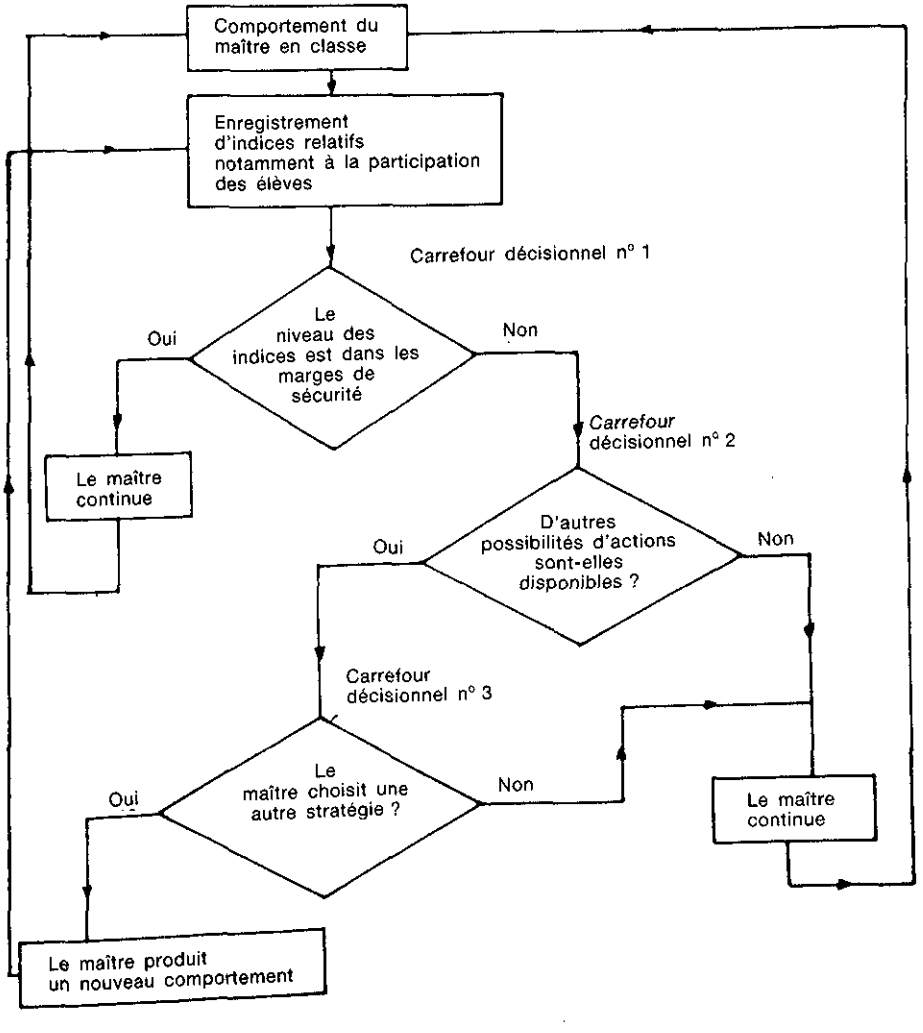
Une analyse par correspondance a été réalisée sur les données de cette étude de cas. Deux axes importants émergent. Le premier, qui explique 33,07 % d'inertie, oppose, d'une part, les catégories d'imposition, de feedback positif, de concrétisation ainsi que les réponses d'élèves émises à la suite de sollicitations adressées à l'ensemble de la classe, et, d'autre part, le développement, l'affectivité positive, les

feedbacks négatifs et l'organisation. Notons encore que la variable « nombre de comportements orientés vers la classe » (cc) se trouve du côté de l'imposition tandis que la variable « nombre de comportements orientés vers un individu » (ci) se trouve de l'autre côté. L'analyse par correspondance positionne, en outre, les vingt et une leçons sur cet axe ; ce qui permet d'identifier quelles leçons sont le mieux caractérisées par le premier groupe de variables (imposition, feedback positif, etc.) et lesquelles sont le mieux caractérisées par le second groupe (développement, etc.).

Le second axe, qui explique 30,41 % d'inertie, permet de scinder les leçons en deux sous-groupes selon que la participation des élèves est spontanée (premier pôle) ou, au contraire, sollicitée de façon personnalisée par le maître (second pôle).

On se trouve, en définitive, face à quatre groupes de leçons. Un schéma permet de les présenter rapidement.

Figure 2



Parmi les cinq leçons qui se trouvent sous le pôle A — caractérisé notamment par un taux important de fonction de développement —, on relève trois leçons de mathématique et deux leçons de français. Toutes les leçons d'éveil sont du côté du pôle B, caractérisé notamment par une fréquence élevée d'Imposition. Toutefois, répétons-le, le contenu enseigné ne constitue pas l'élément qui permet d'expliquer pourquoi une leçon se situe sous un pôle plutôt que sous un autre. Pour tenter de fournir une explication à ce phénomène, l'analyse des scénarios de leçons conçus par l'institutrice a été entreprise : un fait intéressant s'en dégage. Les leçons qui se caractérisent par une fréquence élevée de développement comportent toutes une phase durant laquelle les enfants sont invités à travailler seuls avec un support *didactique (stencil, cahier, manuel). En revanche, les leçons qui se caractérisent par* un taux élevé d'imposition procèdent, aux dires de l'enseignante, d'une découverte collective d'un savoir.

Ces résultats prennent tout leur sens lorsqu'on les interprète à la lumière des idées soutenues par J.S. Kounin et W. Doyle & G.A. Ponder.

— Lorsque l'institutrice planifie la leçon selon le mode « découverte collective d'un savoir », elle se place dans une situation où il importe avant tout d'assurer un flux continu d'événements, toute interruption ou tout ralentissement pouvant entraîner un certain désengagement de la part des élèves. La façon la plus commode d'assurer ce flux continue d'événements consiste à programmer un feu roulant de questions simples auxquelles les élèves donneront des réponses courtes et — dans la majorité des cas — correctes, ce qui permet au maître d'entériner la réponse par un « oui » ou par un simple hochement de tête.

— Lorsque l'enseignante planifie des phases de travail individuel avec supports didactiques, elle programme des moments où elle n'a plus à assurer un flux continu d'échanges verbaux (d'où la diminution des conduites d'imposition). Elle peut, dès lors, circuler entre les bancs, prête à réagir aux appels des élèves et se permettre de développer la remarque spontanée d'un élève ou de donner un feedback spécifique à un autre. Les échanges sont individualisés : l'institutrice pose des questions directement adressées à l'élève ou répond à la prise de parole spontanée de l'un ou de l'autre. Engagée fréquemment dans des interactions dyadiques avec les enfants, l'institutrice se permet — en raison de « l'intimité » de la situation — d'exprimer plus souvent des sentiments positifs à leur égard.

Présentés de la sorte, les faits s'articulent avec cohérence, mais l'on sait combien l'on doit se méfier des interprétations a posteriori. Il convenait donc de soumettre ces nouvelles hypothèses à une vérification empirique.

5.2. Recherche 2 (M. Crahay & F. Crepin, à paraître)

Quinze leçons données par un maître de 5e année ont été observées. Cinq leçons portent sur des notions mathématiques, cinq sont des leçons de français et cinq sont des leçons d'éveil scientifique. Avant chaque leçon, le maître était invité à présenter son scénario de leçon. L'objectif était de repérer à l'avance les leçons pour lesquelles il prévoyait une ou plusieurs phases de travail individuel avec support didactique. Les quinze leçons ont été filmées, ce qui a d'abord permis d'identifier dans chaque leçon les moments de discussion collective ainsi que les moments de travail individuel ; ensuite, d'établir le pattern comportemental caractéristique de deux types de moments. Les interactions maître-élève ont été codées avec la grille G. De Landsheere modifiée par E. Bayer (1973) ; cette grille, qui reprend les grandes fonctions identifiées par G. De Landsheere (Organisation, Imposition, Développement, Personnalisation, Feedback et Affectivité), présente notamment l'avantage de proposer des sous-catégories de feedback plus précises.

Trois conclusions majeures peuvent être tirées de cette recherche :

1) Le comportement de cet enseignant, tout comme celui de sa collègue observée par nous, ne varie pas en fonction du contenu enseigné.

2) Les déclarations du maître précédant l'enseignement ne fournissent que des informations vagues, à partir desquelles il est difficile de prédire le déroulement de la leçon. Différents indices portent à croire que ce maître chevronné dispose de « routines » bien intégrées ou, autrement dit, de plans de leçons « prêts à l'emploi » ; il mobiliserait ces routines une fois en situation d'enseignement, mais aurait de grandes difficultés à les verbaliser au préalable ou n'aurait pas vu la pertinence d'expliciter à la chercheuse tout le détail de ses intentions (ce serait donc la procédure expérimentale qui serait en cause).

3) Le pattern comportemental varie de façon importante en fonction du « moment » ; les résultats des analyses de variance sont significatifs pour la majorité des catégories (cf. tableau n° 2). Pendant les moments de travail individuel, plus de la moitié des comportements du maître sont des feedbacks (56,6 % contre 23,2 % pendant les moments « collectifs »). Plus de la moitié de ces feedbacks sont des feedbacks de contrôle et de structure (34,7 % contre 6,4 % pendant les moments « collectifs »). Ceci signifie que, pendant les phases de travail individuel avec support didactique, le maître fait vérifier la correction des réponses, fait corriger une réponse fausse ou demande une amélioration d'une réponse cinq fois plus souvent que pendant les moments de discussion collective. Par contre, pendant les phases d'échanges collectifs, 31,2 % des comportements du maître consistent à organiser (18 % pendant les moments « individuels ») et 30,2 % ont été codés dans la catégorie « Imposition » (10,8 % pendant les moments individuels).

Il semble donc se confirmer qu'il existe une relation d'incompatibilité entre, d'une part, le mode d'enseignement « collectif » (appelé par la première institutrice « découverte collective d'un savoir ») et, d'autre part, des conduites de réaction aux apports des élèves qui leur donnent en retour des informations riches. En revanche, il existerait une relation de compatibilité entre, d'une part, le mode d'enseignement « individuel » (travail individuel avec support didactique) et, d'autre part, des réactions « riches » aux apports des élèves. Corrélativement, le mode d'enseignement collectif induirait un taux élevé de comportements d'Imposition et d'Organisation alors que le mode d'enseignement individuel induirait un taux faible de comportements d'Imposition et d'Organisation. Les implications de ces constats sont évidentes. Si on estime souhaitable que les enseignants donnent davantage de feedbacks différenciés à leurs élèves, il ne sert à rien, comme l'a montré — contre son gré — J.M. Martin, de les exhorter à introduire dans leur façon de faire des feedbacks spécifiques. Il serait plus efficace de les amener à consacrer davantage d'attention à l'élaboration de leurs plans de leçons et à concevoir ceux-ci de sorte qu'ils comportent des moments de travail individuel avec support didactique.

5.3. Recherche 3 (M. Crahay & E. Ceyssens, à paraître)

La recherche que nous avons réalisée en collaboration avec E. Ceyssens, montre l'intérêt de cette orientation de travail. Dans cette recherche portant uniquement sur des leçons de grammaire française, l'enseignant n'a jamais été invité directement à changer sa façon d'interagir avec les élèves. Après une phase d'observation durant laquelle les chercheurs ont — avec son accord — établi son profil d'enseignement habituel, il a été invité à adopter des plans de leçons conçus par les chercheurs. Ces plans de leçons prévoyaient une phase de travail individuel avec support didactique ; les tâches étaient conçues de telle sorte que les élèves doivent répondre à des questions exigeant analyse ou synthèse. Si nos hypothèses étaient fondées, les scénarios de leçons que nous proposions à l'enseignant devaient le placer dans une

situation propice à l'émission de feedbacks spécifiques. Pendant une première phase expérimentale, le pattern comportemental du maître ne s'est pas modifié : il s'abstenait simplement d'interagir avec les élèves pendant les phases de travail individuel. L'expression « travail individuel », que nous avions utilisée devant lui, lui avait fait croire que nous attendions de lui qu'il laisse travailler les enfants seuls (individuellement), donc qu'il s'abstienne d'intervenir. Une fois ce malentendu levé (en l'exhortant à intervenir comme il le jugeait bon pendant ces moments), les effets de la procédure ne se sont pas fait attendre : le nombre de feedbacks spécifiques émis par cet enseignant a nettement augmenté, et ceci s'est réalisé sans qu'on lui eut indiqué l'intérêt de pratiquer de la sorte.

Cette étude nous paraît ouvrir des perspectives en matière de transformation des conduites d'enseignement. Elle montre qu'à condition de tenir compte des contraintes inhérentes à la situation de classe, il est possible de changer le pattern comportemental d'un enseignant.

6. La fonction enseignante s'exerce aussi en dehors de la classe

Des recherches évoquées dans cette seconde partie, on retiendra moins le détail des résultats que l'idée fondamentale qui s'en dégage : les conduites interactives d'un enseignant ne résultent directement ni de son « bon vouloir », ni de décisions qu'il prendrait en cours d'action après avoir pesé les avantages et inconvénients de différentes possibilités. En situation d'enseignement, le maître se trouve dans une position difficile voire impossible pour réfléchir à toutes les étapes de son action. La classe est un environnement où les événements se succèdent à un rythme effréné. Parfois même, plusieurs événements importants et imprévisibles se déroulent simultanément. P.W. Jackson (1977, cité par A.M. Huberman, 1986, p. 167), a bien décrit ce phénomène : « Alors que l'enseignant se demande comment répondre le mieux à une question qu'un élève vient de poser, trois autres élèves lèvent la main. Alors qu'il se penche pour examiner le travail qu'un élève est en train de faire, cela s'agite de l'autre côté de la salle. Au milieu de l'histoire qu'il lit à la classe, il se rappelle que l'élève qu'il a envoyé chercher quelque chose il y a un quart d'heure n'est toujours pas de retour. »

En classe, une pression continue s'exerce sur le maître pour qu'il agisse rapidement et de manière décisive (P.W. Jackson, 1968). Prendre quelques instants pour délibérer sur la conduite la plus pertinente est souvent la chose à ne pas faire (cf. C.M. Clark, 1986 ; A.M. Huberman, 1966), car cette pause que le maître se donne pour réfléchir peut provoquer de nouvelles difficultés. On comprend donc pourquoi les enseignants recourent pour l'essentiel à des routines comportementales lors du travail en classe. Une réaction qui n'est pas spécifique aux enseignants si l'on en croit A.M. Huberman : « Lorsque l'on crée expérimentalement ce type d'environnement dans les recherches psycho-sociologiques, les sujets ont recours rapidement au même genre d'économie cognitive que les enseignants afin de rester maîtres de la succession des événements (cf. Hanson, 1980). Dans ces expériences, les sujets confrontés à un environnement instable, actif et dense sur le plan interpersonnel, (...), ont tendance à fonctionner de manière fortement intuitive et à réduire rapidement l'incertitude de la situation en imposant des règles de conduite simples et arbitraires aux autres » (p. 166).

C'est en dehors de la classe que les maîtres peuvent le mieux penser leur action. Lorsqu'ils préparent leurs activités, les enseignants peuvent se donner le temps d'anticiper globalement le cours des événements et de peser le pour et le contre des choix qui se présentent à eux avant de prendre une décision réfléchie.

C'est aussi à une valorisation des activités de l'enseignant en dehors de la classe à laquelle aboutissent P. Ashton & L. Crocker (1987), au terme de leur réanalyse des expériences fameuses de W.J. Popham (1971) et de J.D. Mc Neil (1974).

Rappelons les grandes lignes de ces deux recherches.

Afin de valider une batterie de tests à référence critérielle, W.J. Popham avait conçu une expérience dans laquelle on comparait les résultats de groupes d'élèves dont les uns étaient enseignés par des maîtres chevronnés et les autres par des personnes tout venant. Trois disciplines étaient concernées : mécanique-auto, pour laquelle W.J. Popham disposait de 28 paires d'instructeurs : l'électronique, pour laquelle il disposait de 16 paires d'instructeurs et ce que les américains appellent le « social study » (principalement, histoire et géographie), pour laquelle il disposait de 13 paires d'instructeurs. Les participants à l'expérience reçurent un matériel d'instructions très détaillé (une sorte de curriculum) deux semaines avant le début de l'enseignement. Les élèves furent soumis à un prétest, puis reçurent un enseignement de 9 heures (excepté pour les « social study », où l'enseignement ne durait que 4 heures).

Les analyses de covariance réalisées sur les résultats aux tests (prétest et posttest) ne révèlent aucune différence entre les élèves ayant reçu l'enseignement des maîtres chevronnés et les autres. W.J. Popham estima que ces résultats reflétaient l'échec des systèmes de formation des maîtres, mais il est également possible de conclure avec P. Ashton & L. Crocker, que les dés étaient pipés : le matériel dont disposaient les participants à l'expérience était d'une telle richesse et d'une telle précision que l'essentiel du travail quotidien de l'enseignant était réalisé. E. Bayer ferait sans doute remarquer que la situation était bloquée et que, dès lors, on pouvait s'attendre à ce que la variabilité comportementale des enseignants et, partant, la variabilité des effets produits soient extrêmement réduites.

Enseigner, ce n'est pas jouer selon un scénario écrit par d'autres. L'enseignant est, à la fois auteur et interprète. Et, lorsqu'on demande à des jeunes élèves-maître et à des enseignants chevronnés de composer et d'interpréter des scénarios de leçons relatives à des matières déterminées, on observe des différences dans les résultats des élèves. C'est la conclusion que l'on peut tirer de la recherche menée en 1974 par J.D. Mc Neil en réponse à l'expérience de W.J. Popham.

Dans cette recherche menée avec 19 maîtres chevronnés et 19 étudiants entamant leur formation d'enseignant, le contenu des leçons « expérimentales » et les tests utilisés pour mesurer le progrès des élèves sont identiques à ce qu'ils étaient dans l'expérience de W.J. Popham. Les résultats sont radicalement différents : on observe une différence significative entre les deux groupes d'enfants, ceux qui ont bénéficié de l'enseignement de maîtres chevronnés et les autres.

Peu de chercheurs se sont donnés pour objet d'étude la relation entre les plans d'activité conçus par les maîtres et le déroulement de l'activité elle-même. Dans l'importante revue de la littérature réalisée pour le « Third Handbook of Research on Teaching » sur les processus cognitifs mis en œuvre par les enseignants dans l'exercice de leur profession, C.M. Clark & P.L. Peterson (1986) recense treize études portant sur la phase de conception (planning) des activités d'enseignement, mais quatre seulement concernant spécifiquement la liaison entre le plan retenu et le déroulement de l'activité.

Une seule étude — celle de J.A. Zahorik (1970) — indique un effet pernicieux de la préparation de l'activité. Deux semaines avant l'activité elle-même, ce chercheur avait fourni à six enseignants un plan de leçon partiel comportant une liste d'objectifs opérationnels et une description détaillée de la matière à enseigner. Six autres

enseignants ont été invités à donner une leçon portant sur le même contenu — les cartes de crédit — sans préparation. L'analyse des interactions maître-élèves révèlent que les maîtres qui n'ont pas eu le temps de préparer ont davantage utilisé les apports des élèves que leurs collègues qui étaient avertis deux semaines à l'avance du contenu de la leçon. C.M. Clark & P.L. Peterson font justement remarquer que les enseignants qui recevaient une description détaillée du contenu à enseigner se sont peut-être sentis contraints d'exposer tous les points mentionnés dans cette préparation.

La recherche menée par E. Bayer (1979) tend à confirmer cette interprétation. Comparant des enseignants invités une semaine à l'avance à préparer une leçon et d'autres forcés à travailler « sans filet », ce chercheur a pu montrer à l'aide de la grille de N.A. Flanders que les premiers se montraient moins directifs que les seconds. Il est important qu'ici, les enseignants reçoivent seulement le thème de leçon à traiter.

P.L. Peterson, R.W. Marx & C.M. Clark (1978) ont conduit une recherche dans laquelle 12 enseignants du niveau secondaire (high school) ont été invités à donner des leçons à des élèves inconnus sur des thèmes dont ils prenaient connaissance le matin même. Ils disposaient de 90 minutes avant l'activité pour préparer à voix haute (technique du « thinking aloud ») leur enseignement. Cette procédure a été répétée avec les mêmes enseignants (mais pas les mêmes élèves) durant trois jours successifs. Deux résultats méritent d'être mentionnés pour notre propos :

— La proportion de phrases formulées pendant la phase de préparation concernant les élèves est corrélée positivement avec le nombre de comportements codés « orientés vers le groupe ».

— La proportion de phrases formulées pendant la phase de préparation portant sur le contenu à enseigner est corrélée positivement avec le nombre de comportements codés « orientés vers la matière ».

R.S. Carnahan (1980) a analysé les plans de leçons écrits par neuf enseignants de cinquième année au moment où ceux-ci abordaient la même unité de matière en mathématique. Ici aussi, on trouve une corrélation positive entre le pourcentage de phrases indiquant le souci du maître d'organiser des groupes de travail ou des activités individuelles et le pourcentage de temps consacré à ce mode d'organisation de la classe.

J. Hill, R.J. Yinger & D. Robbins (1981) ont observé durant dix semaines les séances du vendredi après-midi au cours desquelles les six institutrices maternelles d'un projet universitaire d'éducation préscolaire analysaient le travail de la semaine écoulée et préparaient le travail de la semaine à venir. Chaque institutrice était, en outre, interviewée sur ses projets d'activité. Ces chercheurs montrent, d'une part, que l'intérêt de ces institutrices est surtout orienté vers la conception et/ou la sélection de matériels didactiques et, d'autre part, que ce choix détermine fortement la nature des opportunités éducatives dont profitent les enfants.

Pour C.M. Clark & P.L. Peterson, ces études montrent combien les grandes lignes de l'activité d'enseignement sont décidées avant même que l'enseignant ne franchisse la porte de la classe. Certes, le détail des interactions n'est pas prévu et il serait, d'ailleurs, illusoire et pernicieux d'espérer que les maîtres rédigent au préalable le texte de toutes leurs leçons. Apparemment, les enseignants prévoient notamment les phases de l'activité, le mode de groupement des élèves, et le matériel didactique, trois éléments qui constituent probablement des déterminants de la nature des interactions qui vont se tisser entre le maître et les élèves.

Ces mêmes auteurs constatent encore combien le traitement de la matière à enseigner, c'est-à-dire la sélection des éléments jugés les plus importants et leur

simplification à des fins didactiques, occupe une place prépondérante dans le travail cognitif réalisé par les enseignants au moment de la conception de leur enseignement. Ils notent aussi qu'il faut distinguer plusieurs types de « planification » selon que l'enseignant opère en début d'année et élabore les grandes lignes de ce que sera son cours durant les mois à venir ou selon qu'il esquisse des plans à plus court terme. Enfin, ils regrettent le petit nombre ainsi que le caractère essentiellement descriptif des études consacrées à une phase de l'enseignement qui, en définitive, se révèle cruciale.

7. Conclusion

Toute une série de recherches convergent donc pour mettre en évidence l'importance du travail que font (ou devraient faire) les enseignants avant (et après) leur enseignement. C'est à ce moment qu'ils programment en quelque sorte leur action éducative. C'est aussi à ce moment qu'ils peuvent le mieux penser leur action éducative, c'est-à-dire envisager diverses possibilités d'action et peser le pour et le contre de chacune d'entre elles avant de poser un choix réfléchi.

Marcel CRAHAY
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège, Belgique

Bibliographie

ALAIN (1933), **Propos sur l'éducation**, Paris, Rieder.

ANDERSON H.H. (1939), The Measurement of Domination and Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts with Children. **Child Development**, 10, 73-89. Reprinted in E.J. Amidon and J.B. Hough (Eds), **Interaction Analysis Theory, Research and Application Reading**, Mass. : Addisoon-Wesley, 1967.

ANTOINE J. (1979), **How preschool teachers teach**, Unpublished dissertation, University of Liege.

ASHTON P. et CROCKER L. (1987), Systematic Study of Planned Variations : The essential Focus of Teacher Education Reform, in **Journal of Teacher Education, 3**, 2-9.

BATESON G. (1977), **Vers une écologie de l'esprit**, Paris, Seuil.

BAYER E. (1979), Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders, **Scientia Paedagogica Experimentalis**, 3, 5-21.

BELLACK A.A., HYMAN R.T., SMITH F.L., KLIEBARD H.M. (1966), **The Language of the Classroom,** New York : Teachers College Press.

BENZECRI J.P. (1987), **L'analyse des données, II. L'analyse des correspondances,** Paris : Dunod.

BERLINER D.C. (1980), Studying Instruction in the Elementary Classroom. In R. Dreeben and J.A. Thomas (Eds), **Issues in Microanalysis.** Cambridge, M.A. : Ballinger.

BERTRAND R., LECLERCQ M. (1985), Reliability of Observational Data on Teaching Practices in Secondary School Mathematics, **Teaching and Teacher Education,** 1.

BOVET P. (1926), L'unité de Pédagogie contemporaine in **Schweizerische pädagogische Zeitschift**, 36, 97-103.

BUCHMAN M. (in press), The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching, **American Journal of Education.**

BRAMELD Th. (1955), **The Philosophies of Education in Cultural Perspective** New York : Dryden, 1955.

CARNAHAN R.S. (1980), **The effects of teacher planning on classroom processes** (Technical Report n° 541). Madison, WI : Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling.

CEYSSENS E. (1986), **Essai de transformation des conduites d'enseignement d'un maître par la modification de ses plans de leçons,** Université de Liège, mémoire de licence non publié.

CHATEAU (1968), **Autour de l'élève,** Paris, Vrin.

CHATEAU (1964), **La culture générale,** Paris, Vrin.

CIBOIS P. (1983), ***L'analyse factorielle****, Paris ;* PUF, « Que sais-je ? » n° 2095.

CLAPAREDE (1946), **L'éducation fonctionnelle**, Delachaux & Niestlé.

CLARK C.M., WILDFONG S. et YINGER R.J. (1978), **Identification of Salient Features of Language Arts Activities.** Document ronéotypé. East Lansing : University du Michigan.

CLARK C.M. & PETERSON P.L. (1986), Teachers' Thought Processes, in M.C. Wittrock, **Third Handbook of *Research on Teaching***, *London, Mc Millan.*

CLAUSSE A. (1968), **Pédagogie rationaliste**, Paris, PUF, l'Educateur.

COLOMB J. (1987), **Les enseignants en CM2 et en 6e. Ruptures et continuités**, Paris, INRP, Collection Rapports de recherches, 1987, n° 11.

CRAHAY M. (1981), Contrôler et réguler une approche interactive, in **Bildungsforschung und Bildungspraxis**, 3, Jahrgang, Heft 2, pp. 151-181.

CRAHAY M. (1984), **Observer et réguler les actions avec les objets. Un essai d'exploration théorique et expérimentale de la transposition du constructivisme à l'éducation préscolaire**, Thèse de doctorat, Université de Liège.

CRAHAY M. (1988), Stability and variability of a teacher's behavior. A case Study, to be published in **Teaching and teacher Education.**

CREPIN F. (1986), **Etude de la variabilité des conduites d'enseignement**, Université de Liège, mémoire de licence non publié.

CRONBACH L.J. (1974, September), **Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology.** Paper presented to the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

CUBAN (1984), **How Teachers Tought : Constancy and Change in American Classrooms,** *1890-*1980, New York : Longman.

DEBESSE (1955), La formation éducative, dans **Traité de psychologie appliquée,** livre IV, PUF.

DE LANDSHEERE G. (1969), **Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe**. Bruxelles, Direction générale de l'Organisation des Etudes, Collection « Pédagogie *et Recherche » n° 1.*

DE LANDSHEERE G. et DELCHAMBRE A. (1979), **Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II.** Bruxelles : Labor, Paris : Nathan.

DE LANDSHEERE G. (1974), Analysis of Verbal Interaction in the Classroom, in J. Chanan, **Towards a Science of Teaching,** London, NFER.

DEWEY J. (1916), **Democracy and Education**, *New York, Macmillan.*

DEWEY J. (1958), **The Philosophy of Education**, Ames, Iowa, Littlefields, Adams.

DOYLE W. (1978), **Review of Research in Education**. Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.) (vol. 5) Itasca : Peacock.

DOYLE W. & PONDER G.A. (1975), Classroom Ecology : Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching, **Contemporary Education,** 46, 183-188.

DOYLE W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D.L. Duke (Ed.), **Classroom management** (Yearbook of the Society for the Study of Education). Chicago : University of Chicago Press.

DUNKIN M.J. & BIDDLE B.J. (1974), **The Study of Teaching**, *New York : Holt, Rinehart & Winston.*

DUNKIN M.J. (1977), A Study of Classroom Interations in Papua New Guinea, **P.N.G. J. of Educ. Psych., 70, 6,** 988-1009.

DUNKIN M.J. (1986), Concepts et modèle dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles, Labor, *« Education 2000 ».*

FENSTERMACHER G.D. (1980), On Learning to Teach Effectively from Research on Teacher Effectiveness, in C. DENHAM & A. LIEBERMAN (Eds), **Time to learn**, Washington, D.C. ; National Institute of Education.

FERRIERE A. (1966), **L'école active,** Delachaux & Niestlé, 5e éd., condensée, 1966.

FISCHER R. (1949), **The design of experiments,** Edinburgh, Oliver and Boyd, 5e ed.

FLANDERS N.A. (1970), **Analysing Teacher Behavior.** Reading, Mass. Addison-Wesley.

FLODEN R.E. (1985), The Role of Rhetoric in Changing Teachers' Beliefs in **Teaching and Teacher Education**, vol. 1, n° 1, pp. 19-32.

FREINET C. (1967), **L'éducation du travail**, Delachaux & Niestlé.

FRICK T. & SEMMEL M.I. (1978), Observer Agreement and Reliabilities of Classroom Observational Measures. **Review of Education Research,** 48, 157-184.

GAGE N.G. (1986), Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement, in M. Crahay et D. Lafontaine, **L'art et la science de l'enseignement**, Bruxelles, Labor, pp. 411-433.

GOOD T.L. & GROUWS D.A. (1975), Teacher rapport : Some Stability Data. **Journal of Educational Psychology**, 67.

GOODLAB J.I. & KLEIN M.F. (1970), **Behind the classroom door,** Worthington OH : C.A. Jones.

GOODLAB J.I. (1983), A study of schooling : Some findings and hypotheses. In **Phi Delta Kappan**, Mars 1983.

HAYS W. (1963), **Statistics**, New York, Holt, Rinehart & Winston.

HERSEN M. & BARLOW D.H. (1976), **Single case experimental designs : strategies for studying behavioral change**, New York : Pergamon Press.

HILL J., YINGER R.J. & ROBBINS D. (1981), **Instructional planning in a developmental preschool.** Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Los Angeles, CA.

HUBERMAN A.M. (1986), Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants *utilisent l'information, in : M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.),* ***L'art et la science de l'enseignement,*** Bruxelles, Labor.

JACKSON P.W. (1966), The Way Teaching Is. In **The Way Teaching Is : A Report for the Learner on Teaching**, Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development *and the Center of the Study of Instruction* of the National Education Association.

JACQUES G. (1969), **The teaching of geography in first grade of high school.** Unpublished dissertation, University of Liege.

KAMII C. & DEVRIES R. (1977), Piaget for Early Education, In M.C. DAY & R.K. PARKER (Eds.), ***The preschool in action*** *(2nd Edition), Boston : Allyn and Bacon.*

KERLINGER F.N. (1973), **Foundation of Behavioral Research**, New York : Holt, Rinehart & Winston.

KILPATRICK W.H. (1951), **Philosophy of Education**, New York, Macmillan.

KOUNIN J.S. (1970), **Discipline and group management in classrooms**, New York, Holt Rinehart and Winston, 1970.

KOUNIN J.S. & GUMP P.V. (1974), Signal Systems of Lesson Settings and the Task Related Behavior of Preschool Children, **Journal of Educational Psychology**, 66, 554-562.

KOUNIN J.S., GUMP P. and RYANS J. (1961), Exploration in classroom management, in **Journal of Teacher Education, 12**, 235-246.

LAWLER R.W. (1985). **Computer experience and cognitive development : a child's learning in a computer culture,** New York, John Wiley.

LEWIN K. (1965), The conflict between Aristotelian and Galilean modes of tought in contemporary psychology. In K. Lewin, **A dynamic theory of personality : selected papers** (translated by Adams & Zemer), New York, and London, McGraw-Hill.

LUNDGREN U.P. (1972). **Frame Factors and the Teaching Process : A Contribution to Curriculum** ***Theory and Theory of Teaching,*** *Stockholm : Almquist et Wiksell.*

MARLAND P.W. (1979). **A Study of Teachers' Interactive Information Processing.** Papier présenté à la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Melbourne.

MARTIN J.M. (1970), **Essai de modification contrôlée du comportement pédagogique d'un instituteur**, Université de Liège, mémoire de licence *inédit.*

MONTESSORI (1936), **L'enfant**, Desclée de Brouwer.

MONTESSORI (1936), **Les étapes de l'éducation**, Desclée de Brouwer.

MONTESSORI (1952), ***Pédagogie scientifique***, Desclée de Brouwer.

MORINE G. et VALLANCE E. (1975), **Beginning Teacher Evaluation Study**, Special Study B : A Study of Teacher and Pupil Perception of Classroom Interaction (Pre-publication copy), San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.

McNEIL J.D. (1974), Who gets better results with young children — experienced teachers or novices ? **Elementary School Journal**, 74, 447-451.

NINANE A.M. (1969), **An attempt to applicate The Bloom's taxonomy at the analysis of teaching behavior.** Unpublished dissertation, University of Liège.

PAPERT S. (1981), **Le jaillissement de l'esprit**, *Paris, Flammarion.*

PETERSON P.L. et CLARK C.M. (1978), Teachers' Reports of Their Cognitive during Teaching, **American Educational Research Journal, 15,** 417-432.

PETERSON P.L. et CLARK C.M. (1979), Teachers' reports of their Cognitive during Teaching, **American Educational Research Journal, 15, 4,** 555-565.

PETERSON P.L., MARX R.W. & CLARK C.M. (1978), Teacher planning, teacher behavior and student achievement. **American Educational Research Journal, 15** (3), 417-432.

POPHAM W.J. (1971), Performance tests of teaching proficiency : Rationale, development and validation. **American Education Research Journal**, 8 (1), 105-117.

POSTLETHWAITE T.N. **Teacher effectiveness research. Paper presented at the University of Bangkok**, Thailand, 1985, june.

POWER C.N. (1971), **The Effects of Communication Patterns on Student Sociometric Status, Attitudes, and Achivement in Science.** Thèse de doctorat inédite. Université du Queensland.

ROCHER G. (1968), **Introduction à la sociologie générale. 3. Le changement social.** Paris, Editions HMH, Points n° 15.

ROSENSHINE B. et FURST N. (1973), Use of direct observation to study teaching, in R. TRAVERS (Ed.), **Second Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand Mac Nally.

SHAVELSON R. & DEMPSEY-ATWOOD N. (1976), Generalizability of measures of teaching behavior. ***Review of Educational Research***, 46, 553-611.

SHAVELSON R.J. (1976), Teachers' decision making. In N.L. Gage (Ed.), **The psychology of teaching methods**, The 75th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, IL : University of Chicago Press, Part 1, 143-165.

SHAVELSON R.J. et STERN P. (1981), Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of Education Research, 51**, 455-498.

SINCLAIR J.M. et COULTHARD R.M. (1972), **The English Used by Teachers and Pupils.** Rapport final du Social Science Research Council, Université de Birmingham.

SNYDERS G. (1975), **Pédagogie progressiste,** Paris, PUF.

SUTTON J. et Mc LEOD G.R. (1980), **Teacher Experience and Conceptual Simplicity**, Manuscrit inédit, Armidale : Université de Nouvelle Angleterre.

TOBIAS S. (1982), When do instructional methods make a difference ? **Educational Rechearcher, 11**, 4-10.

WANNYN M.Th. (1978), ***Teaching behaviors of Ivory Coast's Teachers,*** *Unpublished research* report, University of Liège.

WEBB N.W. (1982, April), **Generalisability of classroom processes : Taking into account the correlations among observations.** Paper presented at the annual meeting of the Annual Educational Research Association, New York.

WITHALL J.A. (1949), The development of a technique for the measurement of socio-emotional climate in classrooms, **Journal of Experimental Education,** 17, 347-361. Reprinted in E.J. Amidon and J.B. Hough (Eds.), **Interaction Analysis : Theory, Research and Application,** Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1967.

WITTROCK M.C. (Ed.) (1985), ***Handbook of research on teaching,*** *New York : Macmillan,* 3e édition.

ZAHORIK J.A. (1970), The effect of planning on teaching. **Elementary School Journal, 71,** 143-151.

ZUMVALT K.K. (1982), Research on Teaching : Policy implications for teacher education. In : A. Lieberman & M.W. McLaughlin (Eds.). **Policy making in education. Eighty-first yearbook of the Nation Society for the Study of Education.** Part I, Chicago : University of Chicago Press.

NOTES CRITIQUES

BEILLEROT (Jacky). — Voies et voix de la formation. — Paris : Editions Universitaires, 1988 (Savoir et formation), Paris. — 93 p.

Un livre à lire, c'est-à-dire à relire, en le posant parfois, pour le méditer et aussi pour le critiquer.

Car là, il y a de quoi faire. J'ai souvent bondi en lisant certaines lignes. Soit celles-ci, sur le plaisir spécifique du pédagogue : « C'est le corps de l'autre qui est visé par le pédagogue ; corps de l'enfant d'abord, puis de l'enfant perpétué dans le regard quêté de l'enseigné. Le rapport pédagogique autorise un rapport d'amour, un rapport érotique, où parole et bouche tiennent lieu de sperme et de pénis » (p. 41). Oui, quand je lis ces lignes et celles qui suivent, je me pose la question : qu'est-ce qu'il en sait ? Quelle preuve apporte-t-il à ses affirmations ? Il me répondra sans doute que dans un livre comme le sien, fait surtout d'aphorismes, la « preuve » est leur écho en nous. En moi, celui-ci n'en éveille aucun. Mais d'autres aphorismes m'interpellent : « La croyance au progrès est toujours l'illusion de vaincre la mort » (p. 84). « La seule chose dont on ne se lasse pas est de ne pas comprendre » (p. 79). Là, je me trouve !

Plus sérieux, le manque de définition du terme « formation », pourtant central ! Non pas que l'auteur en eût été incapable ; quand il se mêle de définir — par exemple la pédagogie, p. 20, ou la recherche, p. 82 — c'est magistral. Mais, pour la formation, il a décidé de nous frustrer : « rien n'est plus redoutable que les définitions. Pied de nez du langage à tous ceux qui veulent mettre à plat, aplatir, s'aplatir... » (p. 12). Facile : on voudrait pourtant savoir de quoi il est question. Surtout de nos jours, où tant de gens se disent « formateurs » sans que personne puisse deviner de quoi, sans peut-être qu'ils le sachent eux-mêmes.

Parfois, on a le sentiment que Jacky Beillerot oppose la formation à l'enseignement, qui serait utilitaire et à visée professionnelle : « Former n'est d'aucune utilité ; dès que je pense utilité, la formation devient enseignement » (p. 22). Mais il écrit aussi que l'école, qui est bien le lieu de l'enseignement, fait partie du « concret formatif » (p. 45) et, quitte à se contredire, il affirme : « L'école ne produit pas de services extérieurs à elle-même. L'école produit les personnes elles-mêmes » (p. 84). Question de mots ?

Pas seulement. Il me semble que, très inspiré par la psychanalyse, l'auteur garde une certaine nostalgie du Maître, qu'il oppose aux maîtres d'école (p. 39). Le Maître, ce second père, « comme s'il fallait deux hommes pour en faire un » (p. 17)... Ainsi que sur bien des points, il laisse la question ouverte. Pour moi, qui suis républicain (sic.), elle ne l'est plus. Avoir un Maître, qu'il s'appelle Platon, Alain ou Lacan, c'est s'enfermer dans une alternative mortelle : disciple toujours ou traître un jour. L'école républicaine délivre ses élèves de la tutelle du Maître comme de celle du Père en les confiant à une multitude de professeurs, une « République de professeurs », chacun équilibrant les autres.

Peut-être comprendrai-je mieux la « formation » en parlant d'autre chose, de ces fortes remarques qui jaillissent comme des éclairs de presque toutes les pages. Sur la pédagogie consubstantielle à la démocratie (p. 18 ; lisez, c'est bien mieux dit). Sur ce dont a peur l'éducateur, « du faible et du fragile » dans l'enfant (p. 47). Sur l'adulte, produit à la fois d'une éducation et de ses échecs : « Tout adulte est un être faible devenu plus fort parce qu'il ne s'est pas complétement soumis à l'éducation... » (p. 50), ce qui revient à dire que la liberté est à la fois le but de l'éducation et sa limite, puisqu'elle la rend aléatoire (cf. p. 59). Sur le désir de savoir chez l'enseignant (cf. p. 51). Sur l'incompatibilité relative, mais pourtant bien réelle, entre la théorie et la pratique, tant au niveau de la recherche (cf. p. 81-83) que de l'enseignement lui-même ; les méthodes actives croient qu'il suffit de faire faire pour

faire comprendre, « comme si l'on ne voulait pas reconnaître la rupture entre la pensée et l'action » (p. 30). Sur la pensée de l'éducation, qui n'est possible qu'en tournant le dos à la vitesse et à l'efficacité (cf. p. 75).

Peut-être qu'à présent nous sentons mieux ce que l'auteur veut dire avec sa « formation » : elle est ce qui, dans l'éducation, (qu'elle soit à l'école ou en dehors) ne dépend pas des techniques, des programmes, des objectifs, ce qui ne se fait qu'avec l'éduqué lui-même, en tant qu'il crée son être par son éducation, parfois contre elle.

Olivier REBOUL
Université de Strasbourg I

CHARBONNEL (Nanine). — Pour une critique de la raison éducative. — Berne : Peter Lang, 1988. — 189 p. — (Exploration, Pédagogie : histoire et pensée).

Un livre qui se veut une critique au sens kantien de la pensée pédagogique. S'appuyant sur une très riche documentation, l'auteur commence par analyser les écrits majeurs de Gabriel Compayré et de ses contemporains, parus voici un peu plus d'un siècle, quand la France se passionnait pour la pédagogie. Elle montre ensuite l'évolution de celle-ci, en se bornant aux écrits de langue française ; mais je ne pense pas que la lecture d'auteurs étrangers eût changé si peu que ce fût son verdict : la pensée pédagogique est depuis un siècle victime des mêmes illusions, tourne toujours autour du même pot. Après ce constat, l'auteur passe à ce qui l'intéresse le plus, la philosophie de l'éducation.

Cette histoire critique de la pensée pédagogique, qui fait l'objet de la première moitié du livre, il n'est pas question de la résumer. N. Charbonnel nous rend le service d'exhumer des textes tantôt ridicules, tantôt fort lucides de pédagogues marquants, tous préoccupés par le rapport entre la pédagogie et les sciences humaines. D'entrée de jeu, à l'époque de Compayré, on prétend fonder « la » science de l'éducation, sans trop savoir ce qu'il faut entendre et par « science » et par « éducation ». L'important est de promouvoir une pédagogie sérieuse qui repose sur des lois scientifiques et les applique. La science de référence est alors la psychologie, une psychologie mentaliste, associationniste et qui n'a guère d'autres données que celles de l'introspection.

Au XX^{e} siècle, le support scientifique de la pédagogie va changer, puisqu'on dispose maintenant d'une psychologie « expérimentale » et, grande innovation, d'une sociologie « objective » ; mais le rapport reste toujours aussi confus, aussi ambigu. Ces sciences sont censées connaître la nature humaine, en dégager les lois, et la pédagogie les appliquer à l'éducation de l'enfant, tout comme la médecine applique les lois de la physiologie à la guérison du malade. Naïfs, ces auteurs ne voient pas que la prétendue « nature » dont ils partent n'a rien d'objectif, que ses lois, notamment sur l'évolution (les « stades ») et sur l'essence (le « propre » de l'enfant, etc.), sont les produits d'une idéologie.

Montrons-le sur deux exemples, particulièrement intéressants. D'abord, la psychologie. On prétend fonder la pédagogie sur une connaissance de l'enfant qui ne dépendrait pas d'elle, sans se rendre compte que l'enfant en question est déjà façonné par l'éducation ; l'intelligence, que « mesurent » les tests de Binet n'est guère qu'un artefact scolaire, de même que l'attention, « l'intelligence se gouvernant elle-même » (Compayré, cité p. 49). On pourrait étendre ces remarques à la période de « latence » de Freud : est-ce un hasard si elle commence avec la scolarité ? A

mon avis, et je pense que c'est aussi celui de l'auteur, cette inversion de rapport, où c'est la pédagogie qui finit par fonder la psychologie, n'a rien de surprenant. Si l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation, on voit mal comment on *pourrait connaître l'homme sans tenir compte de ce qu'il apprend, et comment.* Ce qui est abusif, c'est d'ignorer cette réalité, de croire naïvement à l'existence d'une psychologie indépendante de l'éducation et qui lui servirait de base scientifique.

Deuxième exemple, la pédagogie « expérimentale » : ici encore les guillemets s'imposent, car le terme, malgré la référence à Claude Bernard, est tout à fait polysémique. L'auteur le montre de façon magistrale, en décelant dans « expérimental » pas moins de cinq sens différents !

1) Ce qui se réfère à une expérience « vécue », donc opposée à la « spéculation fumeuse », un vécu toujours valorisé, très peu critiqué et que l'on prétend opposer à ce serpent de mer qu'est la « pédagogie traditionnelle ». 2) L'usage d'observations précises, mesurables, pouvant être reproduites ; mais ce qu'on observe ainsi n'est finalement que secondaire ; l'important est ailleurs. 3) L'observation provoquée, *comme l'hypnotisme de P. Janet ; mais est-ce bien possible en pédagogie ?* 4) L'innovation pédagogique ; mais celle-ci est soumise à deux contraintes qui l'empêchent d'être scientifique ; d'abord, elle met en jeu un nombre indéfini de variables ; ensuite, du moment qu'il y va de l'avenir des enfants, on ne peut la tenter que si on la postule meilleure que ce qu'elle remplace (je me demande si l'on a bien ce scrupule en Amérique : pour établir « l'effet Pygmalion », n'a-t-on pas sacrifié un élève sur deux ?). 5) L'expérience cruciale telle que l'emploie Claude Bernard, et qui seule mérite le nom d'« expérimental » ; mais elle « est inutilisable en pédagogie, et réservée, en psychologie, à des questions de relativement peu d'intérêt... » (p. 75).

On le voit, M^me^ Charbonnel utilise envers les pédagogues le plus vénérable des outils pédagogiques, je veux dire le fouet. Elle décèle, dépiste, dénonce dans ses moindres recoins leur prétention à être scientifiques. Position critique d'un(e) philosophe, qui exige que chaque énoncé indique à la fois ses fondements et ses limites.

Dans la seconde partie, on aborde la philosophie de l'éducation et l'on se dit que là, tout va changer, que le fouet va faire place à l'encensoir... Eh bien, pas du tout. Les philosophes de l'éducation apparaissent dans ce livre aussi confus, aussi naïvement roublards que les pédagogues, auxquels ils prétendent révéler leurs valeurs et assigner leurs fins. Le simple fait d'accepter ce partage : la pédagogie, sciences des faits et des moyens, la philosophie, réflexion sur les valeurs et les fins, prouve qu'on est aveuglé par le mythe positiviste. L'auteur affirme — et je l'approuve sur ce point — que ni la pédagogie, ni d'ailleurs les sciences humaines, ne peuvent *être neutres*, qu'elles portent — **volentes nolentes** — des jugements de valeur. En pédagogie : le simple fait d'apprendre implique que quelque chose « vaut la peine » d'être appris. En sciences humaines : la « fonction » des sociologues, l'« équilibre » des psychologues ainsi que leurs antonymes — « dysfonction », « déséquilibre » — n'impliquent-ils pas des jugements de valeur ? C'est donc par un **a priori** scientiste que les pédagogues font des philosophes *« les garants des valeurs et des fins »*. Et les philosophes se laissent prendre au piège, « ravis qu'ils sont de sentir que les dits scientifiques les trouvent tout de même bons à quelque chose » (p. 116).

A partir de là, l'auteur se livre à une analyse du syntagme « philosophie de l'éducation » aussi rigoureuse que celle de « pédagogie expérimentale ». Rigoureuse aux deux sens du terme, puisqu'elle conclut que, quel que soit le contenu qu'on assigne à cette discipline — réflexion sur l'éducation, axiologie de l'éducation, épistémologie de la pédagogie, histoire critique de l'éducation, etc. — on n'y trouve *rien, mais alors vraiment rien*, — qui mérite le nom de philosophie.

Soit. Mais alors, qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? S'inspirant de Kant, l'auteur dit qu'elle ne peut-être qu'une critique de la raison éducative. Cette « raison » n'est qu'un postulat, qui sert à unifier le discours sur l'éducation, alors que l'analyse de discours le fait éclater en le réduisant à ses conditions de production. Or, en tant précisément qu'il est « rationnel », ce discours tombe nécessairement dans l'illusion, comme le montre l'incessante polémique entre des thèses aussi séduisantes qu'impuissantes à se légitimer. En fait, la pédagogie ne peut parler de son objet qu'en parlant d'autre chose, qu'en étant, au sens strict, méta-phorique. Que les métaphores pédagogiques soit d'ordre industriel (« objectifs »), médical (« acte pédagogique »), horticole (« croissance », « épanouissement », « jardin d'enfant »), elle ne sont, si j'ai bien compris l'auteur, que le cache-misère d'une raison qui ne peut trouver son objet.

En fermant ce livre, aussi suggestif qu'irritant, je regarde le titre, et j'avoue ne pas le comprendre. Si M^{me} Charbonnel avait intitulé son livre (à la Kant) : « Prolégomènes à toute pédagogie future qui voudra se présenter comme science », je pense que le titre aurait indiqué le contenu réel du livre.

Mais je ne comprends pas le rapport entre la raison pure de Kant et cette « raison éducative », qui semble on ne peut plus impure, chargée qu'elle est d'histoire, d'expérience et de passions. Rappelons que le génie de Kant est d'avoir montré que les illusions philosophiques viennent non pas de l'imagination, mais de la raison elle-même, en tant qu'elle est « pure », c'est-à-dire privée de tout contenu empirique. Alors elle tombe dans le conflit avec elle-même, dans l'antinomie entre thèses également illusoires (le monde a un commencement — le monde est éternel, etc.)

Et pourtant, la critique de Kant n'est ni sceptique, ni stérile. Elle montre que si la métaphysique ne peut être une science, elle est indispensable à la science, car elle lui impose de ne jamais s'arrêter, de chercher toujours au-delà de ce qu'elle a découvert. Elle montre aussi que la raison « pure » constitue l'essence de la morale, laquelle ne doit rien à l'expérience. Et comment ne pas voir, ici, l'éducation ? Je pense au « postulat pédagogique » de Philippe Meirieu (lui aussi inspiré de Kant), un postulat que ne confirme ni n'infirme aucune expérience, qui exige que l'on considère tout être humain, si décevant soit-il, comme quelqu'un qu'on veut éduquer, qu'on peut parce qu'on le doit.

La critique de Nanine Charbonnel, si pénétrante soit-elle, ne construit pas. Rien de mieux que la volonté d'y voir clair, à condition de voir quelque chose... Peut-être n'est-ce que partie remise.

Olivier REBOUL
Université de Strasbourg I

DURAND-PRINBORGNE (Claude). — L'égalité scolaire par le cœur et par la raison. — Paris : Nathan, 1988. — 392 p.

D'entrée de jeu, l'auteur nous rappelle les difficultés de l'abord du problème de la réduction des inégalités : d'abord parce que le thème a été abondamment traité par les chercheurs, ensuite parce qu'il s'agit d'un des thèmes à la fois majeur et permanent du débat social. Mais il met d'emblée en évidence l'importance que revêt ce débat aujourd'hui, notamment dans le champ scolaire, et ose, à son tour, un ouvrage de plus dans lequel il associe, de façon permanente, démarche du chercheur s'appuyant sur de multiples sources, une abondante documentation et des lectures

bien maîtrisées (« la raison »), et point de vue de l'homme d'action qui, aux postes qu'il a successivement occupés, a non seulement acquis une riche expérience du système éducatif et de ses fonctionnements ou dysfonctionnements, mais surtout conservé et mûri une incontestable passion qui transparaît à chaque page de ce livre (« le cœur »). Ainsi, nous donne-t-il à lire, non seulement un ouvrage richement documenté (la bibliographie, organisée par chapitres, constitue à cet égard un *document de référence*), *mais une œuvre vivante, qui respire, qui interpelle et incite à* l'action.

*Dès le premier chapitre, C. Durand-Prinborgne s'attache à situer la notion d'éga*lité dans le contexte politique français : l'égalité et la recherche de l'égalité, produits de la Révolution française, sont, depuis cette période, une revendication constante et quasi unanime du monde politique de notre pays. Depuis Condorcet, le principe de l'égalité devant l'enseignement est clairement posé : « L'instruction est le besoin de tous et la société la doit à tous ses membres » ; et cette préoccupation égalitaire continuera de se développer (Le manifeste du parti communiste de Marx et Engels, Jules Ferry, les Compagnons de l'université). Pour s'en tenir à la période présente, *de Valéry Giscard d'Estaing à François Mitterrand ou de Jean-Pierre Chevènement à* René Monory, mais aussi des positions de la FEN à celles de Jean-Claude Milner, « la marche vers l'égalité prolonge... une tradition historique ». Et il cite notamment le large accord pour le développement des formations, la réduction des inégalités, l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Ainsi relève-t-il « le consensus évident qui s'opère sur le rôle de l'école dans les progrès de la nation », mais observe immédiatement que « l'adhésion au choix d'une politique de réduction des inégalités peut couvrir bien des nuances dans l'engagement ou dans les réserves *voilées » : s'agit-il « d'une unanimité qui serait de façade ? ».*

Dans les chapitres suivants, C. Durand-Prinborgne définit égalité devant l'éduca*tion et démocratisation de l'enseignement, soutient avec force la thèse de l'égalisa*tion des chances : « ce qui compte, c'est... donner à tous des possibilités permanentes d'agir sur leur devenir ». Il rejette les faux arguments de la baisse de niveau chers à ceux qui soutiennent que la réduction des inégalités scolaires engendre l'égalitarisme tendant à sacrifier les bons élèves à la médiocrité des autres, montre que le taux d'illettrisme s'est abaissé au cours des dernières décennies et est nettement moins élevé chez les populations jeunes que chez celles qui sont plus âgées, rapporte justement le problème des difficultés rencontrées par 20 % des *élèves de sixième à la généralisation encore récente de la scolarisation à ce niveau,* souligne combien le problème important, essentiel, reste celui d'un peu plus de 20 % d'« exclus scolaires ». Pour l'auteur, « rien ne permet de condamner l'école » (qu'il écrit toujours avec un E majuscule). Et la solution qu'il préconise, c'est de « passer d'un système qui trie sur un référentiel de valeurs traditionnelles, par des procédures de sélection, à un système qui, après avoir révisé l'échelle des valeurs et admis l'égale dignité de certaines formations, offrira aux choix des élèves un large éventail de voies d'excellence ».

Certes, pour Claude Durand-Prinborgne, « l'égalité est en marche », dont les principales étapes, depuis la Révolution française, furent la gratuité et l'obligation *scolaire, l'augmentation de la durée de scolarisation obligatoire et le collège unique.* L'égalisation des chances d'accès en sixième est un fait, même si subsistent des inégalités (selon le sexe, selon les catégories socio-professionnelles et l'origine culturelle, selon les lieux de scolarisation et l'offre d'éducation...), des inégalités dont il faut lire les causes à l'extérieur du système éducatif, mais qui doivent aussi être recherchées en son sein, en acceptant d'analyser ses dysfonctionnements internes (en termes de cursus ou de pédagogie) : l'auteur renvoie notamment le lecteur au rapport Prost sur les lycées, au rapport Legrand sur les collèges, au rapport du *Collège de France. Et il reprend* avec minutie les travaux les plus significatifs du

champ qu'il analyse : nous nous limiterons ici à renvoyer le lecteur à cette importante partie de l'ouvrage et à la bibliographie fort riche et heureusement organisée par chapitre qui l'accompagne et constituera, sans aucun doute, un passage désormais obligé pour les étudiants et chercheurs en sciences de l'éducation.

Les deux dernières parties sont davantage centrées sur les actions à entreprendre pour « le progrès de l'égalité scolaire et la conquête, plus lente sans aucun doute, à travers elle, d'une plus grande égalité sociale ». L'auteur s'attache d'abord à répondre à la question des moyens d'une politique de l'éducation plus égalitaire et propose, en complément aux réformes conduites au cours des dernières années, celles des études secondaires longues. *L'action est certes à mener hors de l'école*, sur les « facteurs supposés déterminants », mais principalement dans l'institution : choix et préparation des enseignants qu'il faut mobiliser, développement de la préscolarisation et organisation du soutien pédagogique, dépistage, adaptation des structures, des effectifs et du cadre de vie scolaire, pédagogie, procédures d'information et d'orientation, aides sociales... Deux mesures nous paraissent en outre mériter attention particulière : susciter l'intervention des régions, des départements et des communes, non seulement au plan des budgets et des constructions, mais aussi au plan de la lutte contre l'illettrisme, du développement de la lecture, des projets d'action éducative, des technologies nouvelles ; admettre, « même si l'enseignement est prisonnier d'une habitude ancienne », que la compensation des inégalités suppose que l'attribution des moyens soit, elle-même, inégalitaire. Car, l'égalité scolaire, c'est le défi que doit aujourd'hui relever l'institution, en y associant l'ensemble de ses composantes (décideurs, enseignants, parents d'élèves, syndicats ou associations qui les représentent), en refusant toute remise en cause des objectifs d'égalisation fixés, en maîtrisant la contradiction entre des objectifs d'unité et de différenciation, en engageant les acteurs dans un mouvement de solidarité, d'autonomie et d'initiative.

Mais cet ouvrage ne manque pas de susciter de multiples interrogations. Nous nous limiterons à en évoquer trois.

• Pour C. Durand-Prinborgne il semble acquis, qu'à quelques exceptions près, le consensus concernant la nécessité d'une politique d'égalisation des chances scolaires est désormais réalisé dans notre pays. Et, entre les hommes politiques qui se succèdent à sa tête, les différences ne seraient que « nuances ». Sans doute a-t-il raison quand il fait référence aux discours ou aux déclarations d'intentions. Mais sans doute n'a-t-il plus raison si l'on analyse les faits, c'est-à-dire les politiques réellement mises en œuvre. Prenons deux exemples. A la lecture des textes élaborés par R. Haby, il est possible de leur attribuer des intentions d'égalisation des chances dans le collège ; mais la mise en œuvre (la suppression officielle des filières mais leur maintien par des moyens discrets tel le choix des langues, les orientations parfois massives dès la cinquième, etc.) pouvait-elle entraîner la démocratisation annoncée ? Le lancement de la politique des zones d'éducation prioritaires était à la fois défini par une volonté de lutte contre l'échec scolaire et les moyens (qu'on peut toujours discuter) de cette politique ; que reste-t-il de cette volonté déclarée si les moyens spécifiques sont supprimés ?

• C. Durand-Prinborgne fait essentiellement porter son analyse des inégalités et ses propositions pour une meilleure égalité sur le champ scolaire. C'est le choix qu'il effectue et qu'il annonce de façon claire. Mais, ce faisant et bien qu'il ne manque pas de relever les liens étroits entre inégalité sociale et inégalité scolaire, il est conduit, de fait, à mettre l'accent sur les solutions par l'école qu'il préconise, sans en souligner les limites. Car, s'il est vrai, comme le montrent de nombreux travaux sociologiques récents, que l'école ne reproduit pas les inégalités sociales de façon déterministe ou mécaniste, il est aussi vrai que ses marges sont étroites, même si elles peuvent s'élargir. De surcroît, n'est-ce pas laisser planer, même involontaire-

ment, le doute selon lequel la réduction des inégalités scolaires serait, du même coup, de nature à engendrer celle des inégalités sociales ?

• Enfin, si nous sommes en large accord avec l'auteur lorsqu'il souligne qu'on ne peut ni condamner ni absoudre totalement l'école, qu'il s'agit, par conséquent, non point de la rejeter mais de la transformer, l'analyse de son fonctionnement interne nous paraît mince : par exemple, plusieurs recherches assez récentes (notamment celle de V. Isambert-Jamati) ont mis en évidence des résultats différents obtenus par des enseignants aux visées différentes, allant des plus élitistes aux plus démocratisantes ; d'autres (en particulier celles de M. Duru et A. Mingat) ont mis en évidence des politiques d'établissements conduisant à des changements notables dans les pratiques d'orientation ; une autre (P. Perrenoud) a montré comment l'école, par le biais de l'évaluation, fabrique de l'excellence ou de la non excellence scolaire, etc. Mais ce ne sont là que pistes supplémentaires destinées à susciter le débat et à nourrir des propositions déjà fort riches et nombreuses.

Livre de conviction, « L'égalité par le cœur et par la raison » exprime certes davantage le point de vue d'un auteur passionné et d'un militant totalement engagé, sur le terrain et de longue date, dans la lutte contre l'échec scolaire qu'il ne soutient une démonstration. L'auteur insiste d'ailleurs sur le fait qu'il ne voulait aucunement soutenir une thèse mais « avancer une démarche de recherche faite de certitudes, de réflexions et d'interrogations » visant plus à « faire réfléchir ou nourrir des réflexions que de nourrir des convictions ». Le but est fort bien atteint et il ne fait nul doute que cet ouvrage, tant à cause des multiples travaux qu'il recense et analyse qu'à cause des idées qu'il développe, mérite l'attention de tous ceux qui œuvrent au meilleur fonctionnement d'un système éducatif qu'ils veulent rendre chaque jour plus démocratique.

Gabriel LANGOUET
Université de Paris V

HOUSSAYE (Jean). — Théorie et pratiques de l'éducation. — Berne : Peter Lang, *1988.* — *(Coll. Exploration : « Pédagogie : Histoire et pensée »).*

1. **Le triangle pédagogique,** 267 p., préf. de D. Hameline.

2. **Pratiques pédagogiques**, 295 p.

De Jean Houssaye, « j'attends qu'il m'instruise, et ce n'est pas peu attendre » proclame Daniel Hameline au terme d'une préface bien de son cru, avec jongleries sémantiques et clins d'œil d'initiés. Tout le propos du livre est déjà là, en forme de triangle : le maître, le disciple, le savoir — et leurs rapports (réversibles, vous n'en doutez pas...).

Comme tout lecteur, j'attends aussi que l'auteur d'un livre m'instruise, et s'il ne m'instruit pas, je jette le livre. Il n'est pas besoin pour autant de sacraliser la pédagogie, d'en « célébrer » le « mystère » ou le « culte ». Faudrait-il entrer dans cette confrérie pour lire Jean Houssaye ? Je suis mieux disposé quand Hameline dit plus simplement qu'il s'agit ici pour un enseignant de « tenter de comprendre ce qu'il fabrique ». C'est en effet ce que tente Jean Houssaye, non sans succès, et c'est de cela que le lecteur pourra s'instruire.

L'ouvrage est articulé en deux volets. L'un, « théorique », développe une conception de l'acte pédagogique que l'on voit se construire à travers de multiples analyses étayées par nombre de références à la littérature pédagogique. L'autre qui se veut « pratique » relate et commente des expériences d'enseignement réalisées par l'au-

teur dans sa classe de philosophie. Les deux volets, qui sont deux volumes, sont ajustés l'un à l'autre selon une correspondance chapitre à chapitre. Le lecteur qui s'empare du premier volume où sont examinés successivement les processus qui aux yeux de l'auteur caractérisent les trois modèles de l'action éducative (enseigner, former, apprendre) peut en trouver l'illustration dans les chapitres correspondants du second volume.

Cette liberté offerte au lecteur de naviguer à son gré de la théorie à la pratique (et inversement) ainsi que les inter-titres aguicheurs qui pimentent le texte, façon Hameline, facilitent heureusement l'effort qu'il doit fournir pour venir à bout d'un ouvrage de six cents pages...

Jean Houssaye a en effet choisi de livrer sinon l'intégrité d'une thèse d'Etat, qui atteignait presque 900 pages, du moins l'essentiel de son contenu avec tout son appareil : corpus, références, citations, bibliographies. L'intérêt d'un tel choix est évidemment de mettre en circulation, à la portée de tous (ce qui se fait de moins en moins) un travail érudit fondé sur un matériel soigneusement constitué, argumenté de part en part. L'ouvrage a ainsi valeur de chef-d'œuvre pour les étudiants en sciences de l'éducation et les pédagogues-chercheurs en mal de théorisation. L'inconvénient, c'est qu'il est indigeste et que la démarche très significative, voire exemplaire dont il rend compte, faute d'être dégagée de ses innombrables attendus, risque bien de demeurer inaccessible aux nombreux praticiens qui pourraient en tirer profit.

Démarche exemplaire, dirons-nous. A deux titres. C'est d'abord l'odyssée typique d'une génération rescapée des grands débats, des poussées créatives, des espoirs et des déceptions qui ont agité le monde pédagogique entre 1960 et 1980, à partir du procès de la pédagogie traditionnelle s'investissant tour à tour dans la pédagogie non-directive, les méthodes actives, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie par objectifs, le travail indépendant, etc. Une génération qui a connu et plus ou moins assumé les contradictions de l'innovation marginalisée — récupérée, du savoir dévalorisé — revalorisé. L'ouvrage de Jean Houssaye reflète ces tribulations, les « tentations », les renversements, l'emprise et la déprise des idéologies.

Exemplaire aussi par l'articulation, l'adéquation de la réflexion théorique dialectisée et des aventures praticiennes en incessant dépassement les unes par rapport aux autres. Il est frappant que par une sorte d'harmonie préétablie (à moins qu'elle ne s'établisse et se rétablisse au long du parcours) la chronique du praticien se dépioie dans une succession d'étapes qui est exactement celle de la dialectique du paradigme mis en place.

Qu'est-ce à dire ? L'auteur donne-t-il un coup de pouce à l'acteur ? Ou l'acteur s'oriente-t-il en fonction des catégories élaborées par l'auteur ?

Venons-en au fameux triangle, figure centrale à géométrie variable que Jean Houssaye va manipuler dans tous les sens, magnétiser diversement pour montrer les modes de fonctionnement engendrés par les différents cas de figure. Comment ne pas admettre avec lui que la situation pédagogique se construit sur les relations entre ces trois pôles : le professeur, l'élève, le savoir ?

A partir de ce constat, Jean Houssaye met en place et fait fonctionner tout au long de son ouvrage un scénario très ingénieux.

Quel est-il ? Selon l'auteur, la situation pédagogique actualise un mode de fonctionnement qui privilégie la relation entre deux pôles, selon le principe du tiers exclu. Trois possibilités apparaissent, que Jean Houssaye appelle processus. C'est d'abord le processus « enseigner » où le lien professeur-savoir s'établit au détriment de l'élève qui occupe alors la place du mort, au sens où on l'entend dans le jeu de

bridge. Le deuxième processus, « former » privilégie la relation professeur-élève en dehors de tout rapport au savoir. On voit apparaître ici les pratiques non-directives et la pédagogie institutionnelle susceptible de conduire à une subversion du fonctionnement de l'école. Le troisième processus « apprendre » met au premier plan le rapport de l'élève au savoir sans la médiation de l'enseignant, comme c'est le cas, selon Jean Houssaye dans la pédagogie par objectifs, dans le travail indépendant et dans l'évaluation formative. Dans ce système triangulaire « quand deux termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un l'autre comme sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort. S'il refuse cette place, autrement dit s'il refuse que les deux autres se reconnaissent réciproquement comme sujets de leurs désirs et par là s'instituent comme sujets au regard du tiers exclu, il n'a plus qu'à faire le fou, c'est-à-dire à nier sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une « démence ».

Grâce à ce scénario, au jeu dont Jean Houssaye fixe les règles, les auteurs et les courants pédagogiques sont identifiés et confrontés de manière très éclairante. Il éclaire aussi le parcours de l'auteur, parti du processus « enseigner », avec les « tentations » auxquelles il s'expose, s'aventurant ensuite à adopter le processus « former » qui donne lieu à des « tentatives » plus ou moins risquées, il aboutit finalement au processus « apprendre ». C'est l'orientation « modeste » qui vise à opérer des « transformations » et qui ne s'embarrasse plus d'idéologie et de la construction d'une société meilleure. Jean Houssaye nous dit que ce travail, le travail pédagogique, la construction d'un paradigme est à la fois jeu et combat, mais c'est l'aspect de jeu qui semble l'emporter car, sauf à bien faire fonctionner ce jeu, on ne voit plus au terme de l'ouvrage de quel combat il s'agit.

Quant à ce triangle pédagogique, on peut s'inquiéter de son équilatéralité qui assigne aux trois pôles le même statut et les mêmes rôles possibles dans le système. A moins de jouer beaucoup sur le mot « sujet », le savoir ne peut être considéré comme un sujet doté d'un potentiel interactif comme le professeur et l'élève. Le formalisme de cette symétrie me semble faire écran à la dynamique propre à cette situation où le savoir est à la fois la loi fondatrice de la relation pédagogique et l'enjeu de ses péripéties conflictuelles.

Gilles FERRY
Université de Paris X

KOGAN (Maurice). — Education accountability : an analytic overview. — London : Hutchinson, 1986. — 176 p.

L'origine de cet ouvrage est une recherche commissionnée par le conseil anglais de la recherche économique et sociale. Son objectif est d'établir un cadre analytique permettant de mieux appréhender la demande de reddition de comptes dans le fonctionnement des systèmes d'enseignement. L'argument de l'auteur, professeur spécialisé dans les structures gouvernementales et l'administration sociale à l'Université de Brunel (Angleterre), repose principalement sur l'expérience anglaise, bien que l'auteur fasse référence, à l'occasion, à des études portant sur les systèmes d'enseignement écossais et américains. La bibliographie, très fournie, ne comporte, à une ou deux exceptions près, que des ouvrages traitant de cette problématique dans le contexte anglo-saxon ci-dessus défini.

L'ouvrage est divisé en deux parties. La première fait le point des problèmes actuels de politique, des modalités et des institutions en ce domaine en passant en revue les contextes d'apparition de modèles normatifs de reddition de comptes, les

caractéristiques de ces modèles et les institutions actuelles chargées de rendre compte. Les spécialistes trouveront là une excellente synthèse des principaux modèles de reddition de comptes qui sont loin d'être propres au monde anglo-saxon, par exemple : le modèle du contrôle par les pouvoirs publics (au travers d'une gestion de type hiérarchique), le modèle de reddition de comptes par le groupe professionnel lui-même, le modèle consumériste (soit sous forme de partenariat entre enseignants et parents soit au travers des normes de marché).

Sur cette base, la seconde partie propose un modèle et des cadres d'analyse en précisant d'abord les théories politiques de la reddition de comptes dans les systèmes d'enseignement des pays démocratiques. C'est-à-dire que l'auteur soulève le problème essentiel des sources de la légitimité du pouvoir et de l'autorité. Après cette première analyse, l'auteur aborde en détail ce qui peut être considéré comme la pierre angulaire de sa réflexion : à savoir les relations entre les valeurs, les sentiments individuels et les dispositifs institutionnels. Il estime avec justesse que les systèmes ou les institutions, au travers desquels les individus sont amenés à rendre compte, reflètent les valeurs sous-tendant l'enseignement et les valeurs et les sentiments de ceux qui y sont impliqués. Certaines vues de Durkheim sur les relations entre l'individu et la société sont reprises par l'auteur. Chacun des modèles de reddition de comptes évoqués dans la première partie est analysé au travers de cette grille. Avant d'aborder les nécessaires relations entre reddition de comptes et évaluation, l'auteur discute la nature des connaissances à transmettre par l'enseignement et en particulier les relations entre ces connaissances et les modes de direction et l'administration du système scolaire. A cette occasion, sont rappelées les vues de Bernstein sur l'organisation sociale de la connaissance et les caractéristiques de sa transmission.

Ce travail peut-il présenter un intérêt pour les spécialistes tant en Europe continentale qu'en France ? En soi, cette recherche a déjà le mérite de nourrir les études comparatives sur l'évolution de la pensée sur les modes de gouvernement, les relations de pouvoir et le fonctionnement du système éducatif dans une aire géographique et un contexte culturel déterminés. Ensuite et c'est peut-être important d'un point de vue méthodologique pour un lecteur français, elle est un modèle d'approche interdisciplinaire dans un domaine où peu de spécialistes se sont encore aventurés. Bien que l'auteur reconnaisse que les frontières de son domaine d'étude soient encore difficiles à délimiter, il apparaît clairement que seule une mobilisation d'une vaste gamme de disciplines relevant des sciences sociales et politiques peut permettre de clarifier les concepts en discussion et de dégager quelques conclusions essentielles.

Mais, surtout, cette étude, bien qu'enracinée dans un contexte anglo-saxon d'autonomie relative de l'établissement scolaire, arrive à point nommé dans un débat qui est loin d'être propre à cette aire culturelle. En effet, le débat sur la nécessité d'accroître ou non la responsabilisation des principaux acteurs du système éducatif a débuté depuis une quinzaine d'années aux Etats-Unis et au Royaume Uni dans un contexte de crise d'ajustement structurel et de politique néo-libérale. Mais dans le même temps, au nom d'une meilleure efficacité dans les processus de décision et de gestion des ressources affectées à l'enseignement, voire d'une volonté de redistribuer du pouvoir du centre à la périphérie, beaucoup de pays européens administrant jusqu'alors leurs systèmes d'enseignement selon des normes relativement centralisées, ont mis en œuvre des politiques et des stratégies variées de décentralisation. Toutes choses étant égales par ailleurs, les pouvoirs publics, dans ces pays, se trouvent finalement confrontés à une interrogation plus ou moins similaire à celle apparue dans les pays qui traditionnellement offraient une liberté d'action plus ou moins grande à leurs établissements scolaires.

De plus, ce n'est pas seulement le service public de l'enseignement qui est invité à rendre des comptes. En réalité, l'ensemble du service public et, en particulier, des domaines comme la santé ou les services sociaux se sont déjà vus appliquer des nouvelles normes de direction et de gestion. Elles impliquent une responsabilisation croissante de leurs acteurs par la mise en relation d'objectifs définis plus clairement et de résultats obtenus à l'aide de telle ou telle combinaison de ressources humaines et matérielles. Cette responsabilisation définie comme « le pouvoir institué de demander compte à un individu ou un groupe de ses actes » ne peut d'ailleurs être traité en faisant abstraction d'un domaine voisin : l'évaluation, qui est donc abordée, dans cet ouvrage, comme l'un des moyens essentiels de rendre compte. Passant en revue à cette occasion les différentes modalités d'évaluation du fonctionnement des systèmes d'enseignement, l'auteur montre comment la nature même de cette évaluation peut être influencée par l'objectif de reddition de comptes. Ceci retiendra d'autant plus l'intérêt des spécialistes en France que, dans ce pays, c'est d'abord par un nouveau débat sur l'évaluation que pénètre peu à peu l'idée de rendre compte.

Pierre LADERRIERE
Organisation de Coopération et de Développement Economiques

MARMOZ (Louis). — Les sciences de l'éducation en France. — Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988. — 115 p. — (Recherches et sciences de l'éducation).

Louis Marmoz indique dans un « avertissement » quel est l'objet et l'enjeu de son livre : retracer « l'histoire de la création, récente, des diplômes de sciences de l'éducation en France ; une histoire qui a sens présent car elle permet à la fois de comprendre l'évolution de ces disciplines, tant au plan épistémologique qu'au plan de l'action qu'elles permettent, et de mieux mesurer la part faite à l'éducation dans un pays ».

Le livre s'ouvre sur la relation des essais de 1962 (projet « Château », « Debesse »), sur l'opportunité offerte par la réforme Fouchet et surtout par l'arrêté du 2 février 1967 qui, avec l'organisation de deux années de second cycle, allait donner un cadre aux projets de licence et de maîtrise en sciences de l'éducation. Il décrit la création de ce cursus à partir des nouveaux projets de 1966 (issus des facultés de Bordeaux, de Caen, de Lyon, de Paris) en soulignant le rôle du ministre dans la concrétisation : « tous les projets seraient demeurés tels si le ministère de l'éducation n'avait pris la responsabilité du processus de création » (page 28). Il étudie ensuite « la mise en place du potentiel » : les « premières créations », en 1967 (à Bordeaux, Caen, Paris-Sorbonne) ; la « seconde génération », apportant son lot de diversifications de 1968 à 1970 (Nanterre, Lyon, Toulouse, Vincennes, Grenoble). Il fait ensuite le point sur le « potentiel acquis » (liste des 15 départements de sciences de l'éducation, caractéristiques des enseignants-chercheurs relevant de la 70e section du CNU ; diplômes et débouchés).

La deuxième moitié du livre débute par la mise en question d'« une évolution épistémologique », les titres des paragraphes situent la position prise : ***la pédagogie théorisée*** (« pédagogie ou sciences de l'éducation ? » ; « la tentation des sciences pédagogiques ») ; **la mise en place théorique des sciences de l'éducation** (« le poids de la philosophie » ; « des sciences à définir » ; « pluridisciplinarités : un début ») ; **la conquête de l'indépendance théorique** (la dépendance encore : « des sciences de départ » ; « les sciences appliquées sont-elles pratiques ? » ; pratiques : « le mythe de

la science de l'éducation : une solution ? », « relations à la pratique », « vers de nouvelles sciences : la pluridisciplinarité, une pratique scientifique »). Le livre se termine sur **des questions à traiter** : le projet (de rectification) de Château en 1968 ; la question du premier cycle ; la formation des enseignants ; la recherche ; les disciplines nouvelles.

On se doute que traiter à fond — en historien des institutions et des sciences — de l'ensemble de ces thèmes en 115 pages relève de la gageure. Mais si on prend ce livre pour ce qu'il est, modestement, c'est-à-dire pour une plaquette dont la première partie rassemble des données factuelles d'ordre institutionnel et dont la seconde partie tente de donner une vision d'ensemble de l'évolution des sciences de l'éducation selon une perspective très affirmée par l'auteur, alors ce livre n'a pas d'équivalent ; il vient à son heure, il mérite d'être lu.

Claude LELIEVRE
Université de Paris V

MESSARA (Antoine Nasri). — La religion dans une pédagogie interculturelle. Essai comparé sur le concept de laïcité en éducation et application aux sociétés multicommunautaires. — Francfort : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1988, 137 p.

Il faut saluer en premier lieu la naissance d'une nouvelle collection lancée par l'Institut de recherches pédagogiques internationales de Francfort sous la direction de Wolfgang Mitter et de Theodor Hanf et consacrée à l'éducation dans les **sociétés multiculturelles**. En un domaine difficile et de plus en plus brûlant, il était urgent d'avoir un organe d'expression véritablement spécialisé. Il n'est pas sans signification que ce premier volume ainsi paru outre-Rhin soit rédigé en français.

Il faut saluer en second lieu le fait que soit enfin abordé de front et de manière totalement dépassionnalisée la question cruciale entre toutes de l'enseignement des données concernant les religions. Antoine Messara était sans doute particulièrement bien placé pour le faire. D'abord parce qu'il est Libanais, issu donc de la société multiculturelle la plus conflictuelle qu'on puisse imaginer, mais où malgré des années de guerre sanglante le désir de vivre ensemble ne s'est pas effacé, société où les différentes communautés en présence se définissent essentiellement par des paramètres religieux et où il est donc particulièrement important qu'elles arrivent à se situer correctement les unes les autres sur ce plan des croyances, des pratiques et des valeurs spirituelles. Messara a ensuite l'avantage de bien connaître, de par sa formation, la problématique de la laïcité telle qu'elle a été développée en France. Enfin, il aborde cette question non en théologien ou en catéchète, mais en sociologue et en politologue. Il a soutenu il y a quelques années à Strasbourg une thèse d'Etat en tous points remarquable sur le système politique libanais.

Mais le sujet ainsi abordé dépasse de très loin le cadre du Liban. On sait qu'il connaît aujourd'hui en France un regain d'actualité. L'auteur part du constat suivant : « Alors que des religions en mutation sont omniprésentes en politique et que des pouvoirs publics et des associations s'inquiètent du phénomène des nouveaux mouvements religieux, l'éducation dans nombre de pays occidentaux et orientaux continue à extrapoler les religions de l'opération éducative ou à les circonscrire dans des cours religieux spéciaux ou dans l'histoire ancienne, mais en les ignorant délibérément dans les cours d'histoire, de littérature générale et de formation morale et civique. La pédagogie répond alors par le vide à un profond problème de société. La

résurgence du religieux, les nouveaux mouvements religieux, les sectes et les intégristes ne peuvent que remettre en question, sur le plan pédagogique — et il s'agit ici de la pédagogie dite profane — l'idée d'une laïcité qui ne s'occupe pas de religion, l'excluant de l'étude générale des civilisations pour la restreindre, le cas échéant, à la catéchèse, ou pour la réduire dans des cours d'éducation civique à un problème général de tolérance et de non tolérance interreligieuse » (p. 4).

De longs développements sont consacrés à l'évolution de l'idée de laïcité en France, ce pays servant de référence mondialement quand on parle d'une tradition de séparation entre le politique et le religieux, et non de coordination. En France même, il convient de comparer des époques différentes selon qu'elles étaient dominées par une laïcité de combat, de neutralité ou d'ouverture. Mais l'auteur montre aussi comment les mêmes problèmes étaient résolus en Allemagne, en Belgique, en Suisse et au Liban. L'analyse des manuels scolaires de certains pays européens prouve qu'on peut arriver à une confrontation réaliste des différentes traditions religieuses, sans escamotage et sans jugements de valeur. Une chose est certaine : ce n'est pas en entretenant l'ignorance en matière de religion ou en répandant un enseignement complètement aseptisé que l'on arrive au mieux à développer les aptitudes au discernement, à la différenciation réaliste et à la pacification des relations.

C'est donc à la fois à un problème de politique de l'éducation et de pédagogie générale que l'auteur entend s'attaquer. De fait, les manifestations contemporaines du phénomène religieux constituent pour les pédagogues un incontournable sujet de réflexion, quelles que soient leurs convictions personnelles. Ne constate-t-on pas qu'un type d'enseignement où prédominent mathématiques et technique prédispose à accueillir n'importe quelle proposition philosophique ou religieuse sans esprit critique ? Peut-on, sans un minimum de culture religieuse, comprendre le passé et maîtriser le présent ? L'exemple du Liban montre que l'ignorance de la réalité vécue, loin d'aboutir à son dépassement, entraîne son approfondissement dans la mémoire collective, faute de recul et de perception de sa dimension historique. « A cause de la méconnaissance du fait communautaire dans les manuels scolaires d'histoire, des histoires confessionnelles sectorielles, et souvent légendaires, se développent dans l'inconscient libanais, alors que la relation historique et factuelle dépouille les idéologies confessionnelles de leur impact et contribue à la reconnaissance de la légitimité historique des communautés sur le plan religieux » (p. 72). Les syncrétismes, les globalismes intolérants et les totalitarismes ont souvent pour point de départ l'inculture religieuse.

Bien entendu, cette restructuration des rapports entre pédagogie et religion que souhaite l'auteur doit être sérieusement fondée et menée avec mesure et délicatesse. A une école purement instrumentale, qui prétend ne fournir que des moyens, il faut en opposer une autre qui s'engage sur des valeurs de respect et de coexistence, sur un projet de société, sur des buts, des fins, sur ce qui est de l'ordre du sens. Une telle pédagogie exige que l'on respecte la spécificité du phénomène et des phénomènes religieux : qu'en face du sacré on adopte une attitude non plus rationaliste, mais scientifique ; que l'exposé prenne les données dans toute leur diversité, qu'il se situe dans l'optique propre aux adeptes des différentes religions, et qu'il ne craigne pas une confrontation des idéologies religieuses et philosophiques. « L'école, qui se comportait avec prudence et réserve, doit avoir plus d'audace pour parler de mystique, de méditation, de prière, de contemplation, autrement dit ne pas craindre la confrontation rationnelle. La tolérance est par excellence une règle de cohabitation dans un monde dont l'exiguïté, loin d'augmenter la fraternité entre les hommes, leur fait plutôt prendre conscience de leurs différences et suscite d'irritantes impressions de promiscuité (p. 101)... (Mais) la tolérance n'est pas un principe ultime, car l'intolérable existe lui aussi. Il y a un grand champ où la tolérance peut s'exercer, mais ce

champ a des limites au-delà desquelles il ne faut nullement renoncer au conflit. On ne peut être tolérant à l'égard d'une idéologie qui prêche la xénophobie et justifie la torture. Il est des cas où prendre parti est non seulement légitime, mais indispensable » (p. 103).

Cette réflexion de quelqu'un qui se trouve au loin sur des questions qui nous touchent de près me semble bienvenue et décapante. Habile, mesurée, documentée, elle constitue, malgré la modestie de la présentation, une contribution intéressante à un débat toujours actuel parce que permanent.

Pierre ERNY
Université des Sciences Humaines,
Strasbourg

NIMIER (Jacques). — Les modes de relations aux mathématiques : attitudes et représentations. — Paris : Méridiens Klincksieck, 1988. — 304 p.

Au moment même où les spécialistes des cognitions étudient la modularité de l'intelligence, et, en particulier, la spécificité des aptitudes aux mathématiques, Jacques Nimier nous propose de recourir à la théorie psychanalytique pour comprendre les relations de chacun avec cette discipline. Il est bien vrai que les difficultés scolaires dans ce domaine peuvent relever d'incapacités apparemment spécifiques, mais qu'elles font aussi évoquer des inhibitions névrotiques qu'elles peuvent révéler mieux que d'autres avatars de l'apprentissage.

Jacques Hadamard (1945) (1) a interrogé un certain nombre de mathématiciens sur les conditions favorables à leur créativité. Einstein lui répond ainsi : « Les mots et le langage, écrits ou parlés, ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les entités psychiques qui servent d'éléments à la pensée sont certains signes ou des images plus ou moins clairs, qui peuvent, « à volonté » être reproduits et combinés.

« Il existe naturellement une certaine relation entre ces éléments et les concepts logiques en jeu. Il est également clair que le désir de parvenir finalement à des concepts logiquement liés est la base émotionnelle de ce jeu assez vague sur les éléments dont j'ai parlé. Mais du point de vue psychologique, ce jeu combinatoire semble être une caractéristique essentielle de la pensée productrice, — avant qu'il n'y ait aucun passage à la construction logique des mots ou autres genres de signes que l'on puisse communiquer à autrui.

« Les éléments que je viens de mentionner sont, dans mon cas, du type visuel ou parfois moteur. Les mots ou autres signes conventionnels n'ont à être cherchés avec peine qu'à un stade secondaire où le jeu d'associations en question est suffisamment établi et peut être reproduit à volonté (p. 82).

C'est Einstein, on a pu le lire, qui parle « d'images plus ou moins claires » dont les « associations » constituent « un jeu » qui précède les mots et leur construction logique et de la base « émotionnelle » de ces combinaisons préverbales. Rien ne pouvait mieux illustrer les recherches de Jacques Nimier (J.N.) que cette réponse d'Einstein à l'enquête de Jacques Hadamard.

(1) Hadamard J., **Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique,** Paris, Gauthier-Villars, 1945, réédité en 1975.

Aussi bien J.N. consacre-t-il le premier chapitre de son livre « à la relation d'objet aux mathématiques ». On sait que la théorie de la psychanalyse décrit la genèse de la relation d'objet à partir des capacités du très jeune enfant à se représenter l'objet qui a satisfait ses besoins, avant que de le percevoir dans l'espace et le temps comme continûment existant, même en son absence. Cet objet interne au fonctionnement mental naît donc de son hallucination. En termes plus simples, l'objet résulte de l'investissement pulsionnel.

Certains auteurs se contentent de rappeler ici que l'étude des phénomènes affectifs et celle des phénomènes cognitifs ne sauraient être opposées. Ce vœu représente une exigence basale pour le psychopédagogue qui veut comprendre les difficultés d'apprentissage en mathématiques. Mais les psychanalystes décrivent plus spécifiquement les conséquences de la culpabilité œdipienne. Freud lui-même a parlé d'*un cas où l'inhibition cachait l'impossibilité d'affronter la curiosité sexuelle.* J.N. rappelle ici un certain nombre de travaux qui relient ce type de difficultés et la culpabilité qui sous-tend les conflits inconscients.

Les travaux qui s'essayent à proposer une approche spécifique des difficultés d'apprentissage des mathématiques et qui essayent de dépasser le type de propositions plutôt naïves que nous venons d'évoquer, partent de l'idée qu'on peut décrire (avec Piaget) l'ontogénèse de l'intelligence et (avec Freud) celle de l'affectivité. Ce rapprochement est acceptable ; il a d'ailleurs été accepté par Piaget, du moins au début de ses travaux, quand il écrivait, comme le rappelle J.N. : « ... nous observons ici un mécanisme analogue sur le terrain cognitif et c'est bien au refoulement inconscient qu'il s'agit de songer » (2).

Il n'est pas dans les intentions de J.N. de donner aux facteurs affectifs un rôle causatif, mais de rechercher à démontrer l'hypothèse que des liens existent entre ces deux aspects du fonctionnement mental : pour lui l'affectif est facilitateur ou inhibiteur. Il revient ici à la relation objectale avec la mathématique et cite une phrase de Georgin pour illustrer son hypothèse : « L'objet de la science est l'objet perdu (3), *comme il est celui de la psychanalyse et celui de l'art.* Dans les trois cas, la recherche est sublimation de la pulsion partielle » (4). De ce point de vue, il faut rappeler que Freud a décrit dans le désir de savoir, non seulement les effets de la sublimation, mais aussi ceux de la pulsion épistémophilique, avatar de la curiosité sexuelle.

Pour résumer ici la démarche de J.N., disons seulement qu'il traite des mathématiques comme de l'objet des représentations, ou objet interne. Tout se passe comme si, à partir de cette hypothèse centrale, les mathématiques faisaient l'objet d'un transfert, comme c'est le cas dans la cure psychanalytique pour le psychanalyste, sur lequel se déplacent les conflits inconscients qui se sont élaborés dans l'histoire de chaque patient. *De ce point de vue, J.N. se trouve légitimé à parler de* cas où les fantasmes de la sexualité infantile, marqués par trois modes d'expressions fondamentales, la curiosité sexuelle vis-à-vis des parents, la crainte de la séduction et la menace de castration, peuvent avoir pour support les rapports de l'enfant avec le calcul et les mathématiques.

J.N. expose dans les deux chapitres suivants ses recherches personnelles qui *portent d'abord sur* l'étude des défenses des élèves à l'égard des mathématiques : on entend par ce mot les modes de fonctionnement psychique qui s'érigent contre

(2) Ce passage, cité par J.N., est extrait de J. Piaget ; **Inconscient affectif et inconscient cognitif**, La Raison Présente, 1971.

(3) On se rappelle que la théorie freudienne de la relation objectale décrit l'hallucination de l'objet perdu et recréé ainsi (cf. plus haut).

(4) Cité d'après R. Georgin, **Le temps freudien du verbe**, Lausanne, l'Age d'homme, 1973.

l'expression directe de la vie pulsionnelle. J.N. les décrit à ce propos de deux façons :

- La version simple est celle où les mathématiques constituent l'objet psychique dont nous venons de parler ; la défense est alors de style phobique : l'angoisse est simplement focalisée et déplacée sur les mathématiques.

- Dans l'autre cas, les mathématiques constituent une défense contre l'expression crue et interdite des pulsions. Les mathématiques sont l'expression de la lutte défensive ; la défense est obsessionnelle. Ces constats relèvent d'une enquête par questionnaire menée auprès des élèves de 1re de l'enseignement public de la Marne, ainsi que sur deux échantillons québecois et belge.

Grâce à ce travail apparaissent des structures d'organisations défensives à l'égard des mathématiques. Sans oublier le rôle de certains facteurs socio-culturels, J.N. montre qu'on peut opposer deux ordres structurels :

- Retournement en son contraire, introjection et réparation.
- Evitement, projection et refoulement.

Il va sans dire que la première organisation est seule favorable, ce qui montre que l'existence d'anxiété n'est pas un critère pour comprendre les difficultés dans cette discipline. Mais J.N. va plus loin grâce à des entretiens cette fois-ci conduits avec des enseignants de mathématiques : il s'agit ici de définir les rapports entre certaines structures de fonctionnement mental et les mathématiques.

Après analyse factorielle de ces entretiens semi-directifs, J.N. montre que les mathématiques peuvent avoir des positions différentes :

- Elles peuvent être au service du surmoi : ici l'objet persécuteur peut être la mathématique qui peut conduire à son désinvestissement ou à l'impression de débordement.

- Lorsque les mathématiques sont au service du moi-idéal et des idéaux de valorisation narcissique, elles peuvent sauver une partie de la réalité compromise par des positions psychotiques.

- Ailleurs les mathématiques sont exaltées parce qu'elles permettent à l'idéal du moi de se représenter : elles sont la vérité absolue.

- Enfin les mathématiques au service du moi permettent à l'enseignant de se référer à son mode de fonctionnement mental pour transmettre son art grâce à tout le bon qu'elles lui ont permis d'introjecter.

De manière générale, les mathématiques ont un langage codé et symbolique : elles se réfèrent donc à l'efficience de la pensée symbolique dans un moi largement ventilé par un surmoi tolérant.

J.N. constate finalement que la relation à l'objet mathématique s'inscrit dans quatre modes d'organisation : la maîtrise, l'anaclitisme, la schizoïdie et la persécution. Il en étudie les conséquences pour juger des difficultés à l'apprentissage et à l'enseignement de cette discipline. Ces facteurs lui paraissent fondamentaux. Il n'ignore pas bien entendu les facteurs sociaux et culturels dans les difficultés d'apprentissage. Il estime aussi que la didactique des mathématiques et le recours explicatif à la psychologie du développement constituent souvent un alibi pour éviter de comprendre les difficultés des enfants et de leurs professeurs. Il croit que le recrutement des professeurs devrait tenir compte de leur personnalité.

Nous n'avons pu rendre compte que de façon très insuffisante de la rigueur des recherches personnelles de J.N. et de la richesse des points de vue. Le psychanalyste se sent parfois enfermé à l'étroit dans la problématique choisie par l'auteur de

ce livre et les applications un peu fermées de la théorie et de l'expérience psychanalytiques auxquelles il recourt, certainement parfois difficiles à suivre par ceux qui n'en ont pas la pratique. Mais nous espérons que le compte rendu des recherches de Jacques Nimier et que l'analyse de son livre inviteront de nombreux lecteurs à abandonner l'idée que les enfants ne réussissent pas en raison de défauts cognitifs. L'anxiété et l'inhibition névrotique ne constituent plus des explications satisfaisantes à l'échec. Comme chez tous les enseignants, leur personnalité doit être prise en compte pour comprendre leurs succès ou leurs échecs. On saura gré à Jacques Nimier de l'avoir rappelé, preuves à l'appui.

Serge LEBOVICI
Université de Paris-Nord

RICHARDSON (John G.) (ed.). — Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. — *New York : Greenwood Press, 1986.* — 377 p., *index.*

Ce manuel de sociologie de l'éducation, dont John Richardson est l'éditeur intellectuel, rassemble treize contributions de sociologues américains, britanniques et français et met en évidence les lignes de force qui soutiennent la sociologie de l'éducation occidentale contemporaine.

L'ouvrage est composé de quatre sections : approche historique des systèmes scolaires ; processus de socialisation et résultats scolaires ; la théorie de la reproduction ; les grandes tendances théoriques et méthodologiques en sociologie de l'éducation.

Nous ne présenterons au lecteur français ni la théorie de la reproduction, représentée ici par les contributions de Basil Bernstein et de Pierre Bourdieu, ni les analyses bien connues de Raymond Boudon qui figurent dans la quatrième partie.

La première partie de l'ouvrage suggère que les systèmes éducatifs ont été pensés, tant en Amérique qu'en Europe, avant la révolution industrielle, et que par conséquent l'éducation ne doit pas être analysée comme une institution simplement dépendante du système social global : ce n'est pas « le Capital » qui a forgé une école selon ses rêves et ses besoins.

Margaret S. Archer, en adoptant une perspective historique, distingue les pays décentralisés, comme l'Angleterre, qui ont une stratégie de **substitution** qui tend à entamer le monopole des classes dominantes, et les pays centralisés, tels la France, dont le système éducatif est né d'une stratégie **restrictive** de la part de l'élite politique qui voulait maintenir son monopole sur l'éducation, comme l'ère napoléonienne l'a bien montré.

La contribution de John G. Richardson, consacrée aux origines de l'éducation en Amérique, montre que l'institutionnalisation de l'obligation scolaire fut très variable selon les régions. Si dans le Nord Est, l'urbanisation importante fait naître très tôt, dès le début du dix-huitième siècle à New York par exemple, une éducation publique, il n'en va pas de même dans le Middle West ou dans le Far West, où toutefois plusieurs Etats avaient rendu l'instruction obligatoire avant 1875. Le puritanisme aidant, notamment sous sa forme protestante, l'éducation était en effet un souci constant des diverses communautés qui s'installaient dans l'Ouest.

Mais dans ces Etats de l'Ouest, tout projet d'instruction publique se heurtait au problème du sous-peuplement. Le Far West en particulier était extrêmement dépeuplé. Au recensement de 1870, seule la Californie comptait plus de 100 000 habitants. L'Etat de Washington avait, en devenant américain en 1854, moins de 4 000 habitants, mais des écoles furent systématiquement fondées pour attirer des immigrants. Des instituteurs furent même parfois embauchés pour enseigner dans des écoles imaginaires. En 1889, plus de 1 000 écoles s'y partageaient... 14 000 élèves !

Le concept qui unit ces régions, dit J. Richardson, est celui d'**installation anticipée**. L'Ouest est peuplé par anticipation sur l'arrivée du chemin de fer. L'installation des immigrants faisait cependant l'objet d'un plan. Ainsi, l'ordonnance de 1787 avait-elle divisé les terres en communautés de 6 miles de côté, elles-mêmes divisées en 36 zones d'un mile carré. Dans tous les Etats du Middle West, la zone n° 16 devait être obligatoirement réservée à l'implantation d'une école, la zone voisine n° 22 étant, elle, destinée à l'église ! Les Etats de l'Ouest se sont ainsi dotés très tôt d'une éducation publique, qui a de loin précédé leur développement économique.

Le mythe de l'aptitude, estime James E. Rosenbaum, est solidement ancré dans la société américaine. Mais y recourir interdit en fait de comprendre les mécanismes de la sélection sociale. La notion fonde pourtant bien des théories, qu'elles soient économiques, psychologiques, sociologiques ou éducatives, même si elles ont souvent négligé d'en vérifier empiriquement la validité.

Qu'on prenne la distinction maintenant classique de R. Turner (1960) qui distinguait entre la mobilité sociale de concurrence et la mobilité sociale de parrainage, ou encore la théorie du capital humain qui considère l'éducation comme un investissement de type économique, ou encore l'approche structuraliste qui postule la prédétermination et le classement de l'aptitude individuelle par les structures sociales existantes, l'analyse laisse délibérément de côté le rôle joué par la structure des organisations, scolaires ou sociales, sur les carrières des individus.

Pour J. Rosenbaum, l'aptitude n'est pas seulement une caractéristique individuelle, elle est aussi une construction sociale, conférée aux individus sur la base d'un grand nombre de facteurs, qui prennent notamment en compte leur position dans la structure institutionnelle de la carrière, dans le système scolaire comme dans celui de l'emploi.

L'école, comme le monde du travail, s'appuie sur la reconnaissance d'un certain nombre de **signaux** d'aptitude. Le marché du travail considère les diplômes comme tels. L'école, elle aussi, s'appuie sur un certain nombre de signes, qui ne sont pas seulement académiques, pour opérer un classement des élèves, mais seule la notion d'aptitude fonde et justifie les décisions de sélection.

J. Rosenbaum compare la reconnaissance scolaire ou sociale de l'aptitude à celle qui est reconnue aux sportifs qui disputent des tournois, où les perdants sont toujours considérés comme moins capables que les vainqueurs : on aura beau faire, toute élimination laissera des traces dans la carrière future de l'intéressé, qui ne sera plus autorisé à poursuivre la compétition, ou alors dans des tournois moins bien dotés et moins prestigieux. Quand on fait de l'aptitude la notion centrale des performances scolaires, l'évaluation rétrospective documente la prédiction d'aptitude : qui a gagné gagnera, qui a perdu perdra encore.

Pour clore l'ouvrage, John W. Meyer fait le point des principales théories et perspectives de recherche en sociologie de l'éducation. Dans cette synthèse, il déplore que la sociologie de l'éducation, négligeant bien souvent les données empiriques, ne soit qu'un commentaire sociologique fonctionnaliste du système éducatif et

des théories qui s'y rapportent, qui ont également, selon lui, une vision fonctionnaliste de l'éducation.

Selon J. Meyer, un certain nombre d'explications avancées par la sociologie de l'éducation, tant au niveau individuel, organisationnel que macrosociologique, posent problème :

— Au niveau individuel, les analyses en termes de résultats des élèves sont faibles et quelquefois contradictoires ; elles sont bonnes mais toujours contradictoires pour ce qui concerne l'accès à un niveau donné d'éducation ; les preuves empiriques de discrimination individuelle par l'école sont, de façon surprenante, extrêmement faibles ; enfin il semble que, contrairement à la thèse officielle, l'accroissement des coûts d'éducation produise des effets négligeables, ce que la sociologie de l'éducation n'a pas encore su expliquer.

— Au niveau organisationnel, les sociologues de l'éducation recherchent les écarts de fonctionnement du système par rapport à une rationalité éducative idéale. Cela les amène à déplorer l'inefficacité de l'organisation de l'enseignement, le conservatisme des enseignants issus des classes moyennes, les pressions des parents d'élèves, la bureaucratie, etc.

— Au niveau macro-sociologique, la sociologie fait douter de l'efficacité sociale de l'éducation ; on la voit parfois comme un simple instrument de transmission de l'inégalité ; enfin elle incite à considérer l'éducation comme un système de légitimation pacifique des positions sociales qu'elle permet d'acquérir.

Pour conclure, J. Meyer remarque que les sociologues de l'éducation se posent en fait les mêmes questions que le système éducatif lui-même, confondant ainsi thème d'étude et ressource. L'éducation est un système qui crée, soutient, récompense ce qu'on appelle communément l'intelligence. Mais cette intelligence et le savoir acquis par l'éducation semblent ne rien prédire d'autre que le succès scolaire lui-même.

Voilà un manuel clair, riche et bien organisé. Il montre les différences d'approche de la sociologie de l'éducation en Amérique et en Europe. Si la sociologie américaine est marquée par l'attention qu'elle porte à l'individu et à la communauté, la sociologie européenne insiste en revanche davantage sur le niveau institutionnel et politique.

Un regret toutefois : cet ouvrage n'accorde aucune place, dans la partie consacrée aux approches méthodologiques de la sociologie de l'éducation, à la démarche ethnographique, de plus en plus adoptée aujourd'hui en Amérique, comme l'atteste, dans l'ouvrage même, le très grand nombre de références aux recherches empiriques qui l'ont adoptée.

Alain COULON
Université de Paris VIII

SIROTA (Régine). — L'école primaire au quotidien. — Paris : PUF, 1988. — 195 p.

Rares sont les auteurs qui prennent autant de peine à situer leur démarche et l'objet de leur recherche dans le champ des sciences de l'éducation et en particulier des travaux sur les interactions en classe. Le premier chapitre, reprenant d'ailleurs une partie des éléments présentés ici même (Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe, **Revue française de pédagogie**, juillet 1987), présente un inventaire très complet des divers courants de recherche sur la classe en ethnologie, pédagogie, psychologie sociale et

sociologie de l'éducation. L'auteur constate que la salle de classe est restée longtemps une boîte noire pour la sociologie française de l'éducation et fait l'inventaire aussi bien des acquis de la nouvelle sociologie de l'éducation que des apports d'autres disciplines.

Cette entrée en matière invite à la réflexion épistémologique. Je commencerai donc par là, mais en insistant d'emblée sur l'intérêt du livre tant pour la théorie sociologique que pour la pédagogie, notamment lorsqu'elle se soucie de lutte contre l'échec scolaire.

Une salle de classe est un milieu de vie comme un autre. Les instruments de la psychologie sociale des groupes restreints ou de l'ethnologie des petites communautés y sont applicables. Ils permettent d'identifier des régularités, des schémas d'interaction, des territoires et des hiérarchies, des rites et des normes. Mais la sociologie de l'éducation a-t-elle vocation à étudier la salle de classe comme un microsystème quelconque, inséré dans une organisation ordinaire ? Peut-elle entrer dans la boîte noire — les établissements, les classes — sans se fondre dans une anthropologie générale de la vie quotidienne ?

Le livre de Régine Sirota montre que l'entreprise est possible, et qu'elle peut s'inscrire dans le droit fil des problématiques majeures de la sociologie de l'éducation en France, en particulier le rapport entre classes sociales et scolarisation. Ce faisant, sans les ignorer, elle s'écarte de diverses autres voies qui s'ouvrent aux sociologues intéressés par ce qui se passe dans les salles de classe. R. Sirota n'épouse pas la posture classique de la pédagogie expérimentale, dont l'ambition est d'analyser les interactions maître-élèves pour mieux comprendre les conditions optimales de l'apprentissage ou pour mieux définir la qualité de l'enseignement. Aux yeux d'un sociologue, les situations pédagogiques ne sont jamais réductibles à leur rationalité affichée. R. Sirota ne s'inscrit pas davantage dans le courant plus récent centré sur les interactions didactiques et le triangle maître-élève-savoir. Ni dans la mouvance de la socio-linguistique ou de l'ethnométhodologie.

Sans le méconnaître, elle ne revendique pas non plus l'héritage de la « nouvelle sociologie de l'éducation », qui a approché la salle de classe à partir de théories de la connaissance et du curriculum. Le livre se réclame plutôt d'une double filiation : avec les sociologies de l'inégalité sociale devant l'école et du rapport différentiel des diverses classes et fractions de classes à la scolarité, de Girard à Bourdieu, Baudelot et Establet ou Berthelot. Et avec les travaux de Viviane Isambert-Jamati et de l'équipe de Paris V, plus proches de l'analyse des organisations, des représentations et des pratiques pédagogiques. Mais sans renoncer à aller voir de près ce qui se passe en classe au jour le jour.

Que les enfants de diverses classes sociales ne réussissent pas également à l'école primaire, nul ne l'ignore désormais. Comment l'expliquer ? Les théories ne manquent pas, mais notre ignorance des processus à l'œuvre en classe autorise souvent à la renvoyer dos à dos. Les sociologues de l'éducation ont en général récusé les idéologies du don et insisté sur le capital culturel et linguistique, les attitudes, les stratégies des élèves et des familles. Cependant, toutes les hypothèses *ne sont pas équivalentes. On peut se représenter l'héritage culturel* comme une simple **ressource** permettant aux élèves issus de milieux favorisés de donner du sens au travail scolaire et de tirer le meilleur parti de l'enseignement. On ne rompt pas alors véritablement avec les explications psychopédagogiques de l'échec scolaire en terme de handicap : manque de motivation, niveau insuffisant de développement, pauvreté du capital linguistique, etc. Il importe certes que les sociologues rappellent aussi souvent que nécessaire que le handicap « socio-culturel » n'existe qu'en regard d'un curriculum et de normes d'excellence imposés par le système éducatif et à travers lui par les classes dominantes. Mais tout se passe souvent comme si cette

mise à nu de l'**arbitraire** dispensait de montrer **comment** les différences culturelles se transforment en inégalités de réussite.

Régine Sirota adopte une autre perspective : elle considère les élèves comme des **acteurs** dont l'appartenance sociale influence les **pratiques** en classe et l'exercice du métier d'élève, plutôt que de moduler immédiatement les apprentissages. Partant du postulat que les **pratiques scolaires d'un enfant en situation pédagogique sont une métaphore de l'ensemble de ses pratiques sociales**, l'auteur ne s'éloigne pas véritablement d'une théorie de l'habitus comme grammaire génératrice des pratiques. Elle se garde d'autre part d'accorder à la situation pédagogique une trop grande autonomie et insiste au contraire sur les origines extrascolaires des attitudes et des investissements observables en classe. En ce sens, il s'agit d'un interactionnisme bien tempéré : le souci de démontrer l'unité des pratiques et le poids de la position sociale dans chaque geste peut fonctionner comme un écran, qui masque les déterminismes proprement sociologiques inhérents à la situation, tels que Goffman les a mis souvent en évidence. Mais du moins cette posture classique n'interdit-elle pas à l'auteur de s'intéresser au travail scolaire, aux initiatives et aux stratégies des élèves dans l'interaction quotidienne.

Paradoxalement, elle adopte cette perspective pour étudier **la participation des élèves aux leçons de français en grand groupe**, alors même que cette situation frontale, assez traditionnelle, incline plutôt à prêter crédit aux explications classiques de l'inégalité devant l'école, en termes d'intérêt, de motivation, de bonne volonté, d'attention, de maîtrise du code, autrement dit de ressources inégales pour suivre et comprendre le discours magistral. R. Sirota montre que, même dans ce cas de figure, la part des pratiques et des stratégies des acteurs est déterminante.

Certes, on pourra regretter qu'elle ne prenne en compte que la participation des élèves à l'interaction au sein du groupe-classe. La vie et le travail quotidien ont à l'école comme ailleurs bien d'autres facettes, dans lesquelles se manifestent d'autres homologies avec des pratiques sociales extrascolaires, par exemple dans le rapport à l'espace, au temps, au savoir, à la règle, à autrui. De la délimitation drastique du quotidien, R. Sirota tire cependant un double avantage, théorique et méthodologique.

D'abord elle isole, dans la complexité de la vie quotidienne en classe, un **double réseau de communication** :

— le réseau **principal**, légitime, que le maître contrôle largement : il y joue un rôle central, centré sur les contenus du savoir et les interactions didactiques ;

— le réseau **parallèle**, clandestin ou réprimé, à l'intérieur duquel les élèves bavardent et échangent toutes sortes de signes non verbaux étrangers ou opposés à l'activité didactique instaurée par le maître.

Peut-être cette opposition aurait-elle mérité qu'on s'y arrête plus longement. Elle rend compte de la double vie qui s'organise dans toute institution totale, qui prétend régir complètement et durablement la vie quotidienne et les activités des personnes au sein d'une organisation. L'attitude pédagogique d'un enseignant se manifeste notamment par sa tolérance, consciente ou involontaire, à l'endroit de la communication clandestine. De la répression du bavardage aux pédagogies actives partant du « vécu » et de l'anecdote, les classes primaires offrent un large éventail de pratiques. Les sept classes primaires observées par R. Sirota semblent appartenir à une frange moyenne, mais le lecteur n'arrive guère à situer la participation des élèves dans une organisation pédagogique globale du travail et du temps scolaires. Le livre ouvre des pistes pour une observation anthropologique plus riche du système de travail et de la pratique enseignante autour de la communication. Mais c'est une voie dans laquelle R. Sirota ne s'est pas engagée, même si elle a complété l'observation des interactions par des entretiens avec les maîtres, ou plutôt les maîtresses (six sur sept).

En revanche, la recherche est allée avec méthode et persévérance au bout de ses hypothèses :

1) les élèves se servent différemment des deux réseaux de communications ;

2) ces différences sont liées à leur niveau scolaire et à leur origine sociale.

Dans le réseau principal de communication, la recherche prend en compte trois composantes de la participation des élèves :

— la nature de l'intervention, son caractère spontané ou sollicité, sa pertinence par rapport au contexte ;

— l'intensité de la demande, lorsque l'initiative part de l'élève, et le respect des règles de la prise de parole ;

— enfin, la façon dont le maître traite l'intervention, l'ignore ou la reprend, l'oublie ou l'intègre à la « conversation ».

Dans le réseau parallèle, R. Sirota observe des conduites plus difficiles à interpréter en termes de communication, et dont la signification n'est pas toujours évidente :

— les déplacements dans la classe, en particulier selon qu'ils rapprochent l'élève de la maîtresse ou ont d'autres buts ;

— les « décrochages », qui caractérisent soit les élèves « dans la lune », soit ceux qui s'adonnent à une activité étrangère à la conversation principale, qui sucent un bonbon, dessinent, cherchent quelque chose, rangent, lisent ;

— les bavardages, dont les uns sont étrangers au thème de la leçon, alors que d'autres s'y rapportent, manifestant plus d'intérêt que de détachement ;

— enfin l'agitation, distincte d'une activité parce qu'elle n'a pas de finalité apparente.

Ces catégories composent une grille originale, que R. Sirota, assistée de plusieurs collègues, a mise en œuvre une semaine durant, dans sept classes de CM1, pendant les activités de français. Plusieurs observateurs indépendants ont codé sur le vif les interventions des élèves et les réactions des maîtresses. A quoi s'ajoute l'enregistrement des propos échangés. Ce qui donne un corpus de 50 000 observations. Elles ne sont pas tout à fait indépendantes, puisqu'elles ne concernent que 175 élèves et 7 enseignants. Mais leur nombre autorise un traitement statistique prudent, qui permet d'une part de mettre en évidence les différences entre classes, d'autre part de voir si le profil des interventions varie avec le niveau scolaire et/ou la classe sociale des élèves.

Comment éviter que les arbres ne cachent la forêt ? R. Sirota introduit une norme implicite, ce qu'elle nomme la **règle du jeu**. Elle fait l'hypothèse que la façon dont les bons élèves se servent du réseau de communication représente une sorte d'optimum adaptatif. Il resterait à montrer que leur réussite découle de leur mode de participation. La recherche n'établit qu'une forte corrélation. En comparant les meilleurs (le quart supérieur selon la moyenne de l'année) et les moins bons (le quart inférieur), R. Sirota constate :

1) que les bons élèves demandent la parole deux fois plus souvent ;

2) qu'ils sont trois fois plus insistants dans leur demande ;

3) qu'ils prennent spontanément la parole quatre fois plus souvent ;

4) que leurs interventions sont quatre fois plus souvent hors du contexte ;

5) que lorsqu'ils prennent la parole spontanément, leurs interventions sont reprises trois fois plus souvent que celle des mauvais élèves.

Ces tendances sont observées dans chaque classe, alors même que la communication ne présente pas dans chacune la même allure. Parmi les surprises relatives, notons le fait que les interventions sans rapport avec le contexte sont plutôt le fait des bons élèves, qui se plient aussi moins souvent à l'injonction « Ne t'exprime qu'après avoir demandé et obtenu la parole ». Le niveau scolaire n'est pas synonyme *de conformisme absolu. Il n'est pas incompatible, au contraire, avec une certaine* liberté, qui manifeste l'assurance de l'élève gratifiant parce qu'il participe, fût-ce de façon un peu désordonnée. R. Sirota note qu'à travers le profil d'intervention des bons élèves se dessinent les attentes du maître et les règles du jeu qu'il instaure chaque jour dans sa classe.

Dans le réseau parallèle, on constate que les mauvais élèves décrochent trois fois plus, se déplacent deux fois plus, bavardent un peu plus.

Les filles ne se distinguent guère des garçons quant à la nature de leurs *interventions dans le réseau principal de communication. En revanche elles bavardent* moins, s'agitent mois, décrochent moins, mais se rendent plus souvent auprès de la maîtresse. La différence se situe donc par rapport au réseau parallèle. D'où l'impression que les filles, du moins à l'école primaire, se manifestent par leur **esprit de sérieux** et leur meilleure compréhension de la règle du jeu, ce qui rejoint notamment les travaux de B. Zazzo.

La seconde moitié du livre est tout entière consacrée à la mise en relation des modes d'intervention et de l'origine sociale. Les classes ont été choisies de sorte à ce que dans chacune soit représentée la diversité des conditions sociales. R. Sirota *distingue classiquement le personnel de service, les ouvriers, les employés, les* artisans et commerçants, les cadres moyens et les cadres supérieurs. Elle retrouve le lien connu avec la réussite : ainsi, 37 % des enfants de cadres supérieurs sont-ils dans le quart le mieux situé de la classe, alors que c'est le cas de 10 % des enfants d'employés et de 12 % des enfants d'ouvriers. Puisque le profil des interventions, tant licites qu'illicites, distingue clairement les bons et les mauvais élèves, on ne s'étonnera pas qu'il soit lié à l'origine sociale. Pour une part les élèves socialement favorisés se distinguent de ceux des classes populaires de la même façon que les bons élèves se différencient des moins bons. La question se pose donc de savoir si le mode de participation aux deux réseaux de communication est une médiation majeure de la réussite ou de l'échec, ou n'en est au contraire qu'un corollaire. R. Sirota montre, dans les limites de ses données, que la relation se maintient partiellement à niveau scolaire égal : « La réussite n'égalise pas complètement la participation au réseau principal de communication et n'est synonyme d'un comportement unique ni du côté des enseignants ni du côté des élèves (p. 116). Catégorie par catégorie, elle décrit les traits distinctifs de la participation en classe, sans prétendre *véritablement expliquer de cette façon leur réussite différentielle, mais en tentant* plutôt de rapporter ses observations aux acquis de la recherche sur les attitudes, le mode de vie et la culture des diverses classes sociales.

Parmi les enfants d'ouvriers, le contraste entre bons et mauvais élèves est très grand sous l'angle de la participation. Spontanément, ils interviennent trois fois plus et leur participation est dix fois plus insistante. R. Sirota avance deux hypothèses : il se peut que les familles ouvrières dont les élèves réussissent se caractérisent par des aspirations de classes moyennes, avec une forte adhésion aux valeurs du système éducatif et une forte pression pour que l'enfant participe ; autre hypothèse : l'enseignant, valorisé par des élèves que rien ne prédestinait à réussir, renforce leur tendance à jouer un jeu gratifiant pour les deux partenaires. A réussite égale, les diverses fractions des classes populaires n'ont pas le même style de participation : alors que les enfants d'employés et de personnels de service se caractérisent par un « conformisme passif » (peu d'interventions spontanées et insistantes par exemple),

les enfants d'ouvriers qui réussissent ont un profil très proche des enfants de cadres supérieurs, ce que R. Sirota appelle « conformisme actif ». Il ne s'agit pas alors de refus ou de désinvestissement à l'égard de la scolarité primaire. Elle représente plutôt un enjeu instrumental majeur pour des parents dont le niveau de formation n'est guère supérieur au certificat d'études et qui n'ont aucune certitude quant à la réussite de leurs enfants à ce stade du cursus, alors que d'autres classes sociales prennent la scolarité primaire comme l'antichambre des études longues. Les classes populaires prennent donc l'école primaire très au sérieux. Ce n'est pas pour elle le temps du jeu, de l'épanouissement personnel de l'enfant, mais l'accumulation d'un capital scolaire indispensable. Ce qui pourrait expliquer la confiance que ces familles témoignent aux enseignants, leur peu de distance critique, leur volonté de bien faire, autant d'attitudes qui se traduiraient par une participation spontanée assez modérée, signe non de retrait mais de sérieux.

On le voit, R. Sirota ne craint pas d'aller au-delà de ses chiffres et de suggérer toutes sortes d'hypothèses et de mises en relation avec d'autres résultats de recherches. C'est l'une des qualités de l'ouvrage, qui témoigne d'une grande ouverture à toutes sortes de travaux anthropologiques et psychologiques aussi bien que sociologiques.

Les enfants de **cadres moyens** se singularisent par un profil particulier : ce sont eux qui interviennent le plus, le plus spontanément, avec le plus d'insistance ; leurs interventions sont plus souvent reprises. Ils s'agitent beaucoup plus que tous les autres mais décrochent peu :

Les enfants de cadres moyens semblent retrouver à l'école primaire un univers dans lequel ils se situent de plain pied. A l'aise, non seulement ils participent pleinement aux activités proposées par les enseignants, mais ils introduisent de plus leurs propres centres d'intérêt, et leur rythme à travers ces interventions insistantes et spontanées. (...) Pourtant ces écoliers ne donnent pas seulement l'impression d'une bonne adaptation aux exigences du jeu scolaire, mais d'un dépassement, d'un débordement de ses règles explicites (p. 137).

Contrairement à ce que suggère souvent la sociologie, à l'école primaire, les véritables partenaires des enseignants ne sont pas les enfants de cadres supérieurs, mais les enfants de cadres moyens, qui adhèrent sans réserve au jeu de l'interaction didactique. Au contraire, les enfants de milieux plus favorisés manifestent un certain retrait, une participation moins soutenue, une forme de fronde ou d'indépendance que R. Sirota met en relation avec les attitudes des parents : pour eux l'école primaire n'est qu'un passage sans surprise, le temps de la socialisation et de l'affirmation de soi, le temps de l'enfance qui s'accommode d'un certain dilettantisme. Parfois très compréhensifs à l'égard des maîtres, parfois très hautains, les cadres supérieurs ne prennent pas l'école primaire au tragique. En classe, leurs enfants donnent à penser que pour eux la vie est ailleurs et laissent aux enfants de classes moyennes le privilège douteux de la surenchère dans la participation. L'attitude de ces derniers est elle aussi, à sa façon, cohérente avec l'habitus de classe et les stratégies de placement des familles : développement personnel et réussite scolaire vont de pair, l'adhésion active, voire débordante, aux valeurs de l'école est un gage de succès, donc d'orientation favorable au secondaire, donc de mobilité sociale ascendante.

Je ne puis ici que suggérer la richesse des interprétations qui, tout en collant aux observations, passent en revue, confortent ou nuancent nombre de théories sociologiques connues. Tant sur l'inégalité devant l'école que sur les interactions en classes, les références bibliographiques sont nombreuses et pertinentes et font du livre, même si ce n'est pas sa vocation principale, un ouvrage de référence fort utile.

Pour conclure, je soulignerai l'apport possible de cette recherche à la pédagogie. Le propos de R. Sirota n'est pas de réformer ou de critiquer l'école. Sans cacher sa sympathie pour les institutrices et l'instituteur qui lui ont ouvert leur classe, elle n'a pas le verbe réformiste ou vengeur et se contente de décrire et si possible d'expliquer.

Au commentateur, il n'est pas interdit cependant de dire que tous ceux qui prétendent lutter contre l'échec scolaire ou promouvoir des pédagogies actives trouveront grand profit à lire cet ouvrage. D'abord pour se convaincre que la participation des élèves en classe n'est pas affaire de bonne volonté seulement, comme on le lit souvent dans les carnets scolaires, mais qu'elle est sous la dépendance d'un habitus de classe et d'attitudes familiales à l'égard de la scolarité. Ensuite pour mesurer la part de la stratégie en matière de participation à l'interaction et d'investissement dans le métier d'élève et les tâches scolaires. L'élève n'est pas porteur seulement d'aptitudes ou de compétences. Il prend de la distance, joue avec les règles, tire son épingle du jeu en se faisant oublier ou en pratiquant la surenchère. Ses enjeux ne sont pas seulement de réussir, mais de préserver sa tranquillité, d'affirmer sa différence ou d'afficher son activité ou son adhésion aux valeurs du système.

Régine Sirota illustre fort bien l'un des apports possible de la sociologie aux sciences de l'éducation : traquer le sens de l'insignifiant, questionner les évidences du sens commun et les routines, retrouver les stratégies des acteurs et les jeux de l'organisation derrière la fiction de l'équité et de la rationnalité didactique, rapporter des différences en apparence individuelles à des insertions sociales, montrer que les pratiques scolaires ne peuvent se comprendre sans sortir de l'école.

Philippe PERRENOUD
Service de la recherche sociologique
Université de Genève

ZAY (Danièle). — La formation des instituteurs. — Paris : Editions Universitaires, 1988. — 235 p. — (*Savoir et formation*).

Les écrits sur les diverses époques de la splendeur des écoles normales d'instituteurs françaises sont surabondants et de genres très variés. Mais on a peu travaillé sur le devenir récent de ces établissements de formation, après que ceux-ci eurent rompu avec leur forme canonique : à la fin des années 60, et plus encore après 1979 (c'est cette année-là que s'arrête, par exemple, l'étude de G. Laprévote (1)). L'ouvrage de Danièle Zay, a un premier mérite : il interroge le fonctionnement des écoles normales, et l'adaptation de leur forme scolaire à la demande sociale de formation depuis cette rupture, et plus particulièrement pour la période 1979-1986, où « l'on compte douze dispositifs de formation en sept ans ». Le second mérite de ce travail est qu'il analyse les pratiques réelles de formation ; D. Zay a bénéficié du concours de professeurs d'écoles normales, chercheurs associés à l'INRP. Cette dimension-là de la recherche avait donné lieu à un rapport (2), dont les conclusions sont reprises dans trois chapitres de cet ouvrage (qui paraît dans une nouvelle collection : « **Savoir et formation** » aux Editions Universitaires).

---

(1) Les écoles normales primaires en France. 1879-1979. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1984.

(2) Zay D., **La formation des enseignants du premier degré en école normale**, Paris, INRP, Collection Rapports de recherche — 1987, n° 1.

Après une introduction autobiographique (élucidation des implications oblige : l'auteur y décrit l'itinéraire « **du** » formateur qu'elle est devenue), D. Zay analyse les « attentes sociales vis-à-vis de l'instituteur ». L'ouvrage repose en effet sur deux hypothèses : la formation des enseignants est la clé de l'adaptation du système éducatif aux demandes sociales ; il faut avoir défini ce que sont celles-ci pour former des enseigants qui puissent y répondre. D'où une analyse des attentes des élèves et des parents (replacées dans le contexte économique et socio-politique de ces dix dernières années), que suit une lecture des textes officiels sur « l'ouverture de l'école ». Certains d'entre eux traduisent la nouvelle demande sociale ; ils sont en contradiction avec ceux qui « régissent les activités traditionnelles d'enseignement ». Comment l'enseignant peut-il échapper au piège de la **double contrainte** ? Une typologie des « modèles d'écoles » est proposée, qui met de l'ordre dans ces positions pédagogiques, sociales et politiques, variées jusqu'à la contradiction.

Un balayage de la législation sur les écoles normales permet de caractériser les conceptions successives de la formation. Il apporte en outre une information claire sur l'étonnante cascade des douze ou treize définitions de la formation édictées par l'administration centrale entre 1979 et 1986.

Pour que s'articulent « modèles de formateurs » et demandes sociales de formation, quels « modèles de formation » ont-ils été élaborés ? Le dernier avatar des conceptions ministérielles de la formation, en 1986, est qualifié de « négation de la formation professionnelle ». Il s'enracine sur fond de symbolique républicaine (1984), puis sur fond d'idéologie libérale (1986). Cet « anti-modèle », porteur avant tout de formation académique, conçoit la formation proprement professionnelle des instituteurs à la manière de celle des apprentis ; il exclut de cette formation les caractéristiques qui semblent indispensables aux instances spécialisées (enseignement de sciences humaines, interdisciplinarité, participation à la recherche, évaluation formative...).

Contre ce choix, les syndicats de personnels souhaitent une « formation intégrée », au sein d'une « équipe autonome », entre les « formateurs-chercheurs » des écoles normales, les universitaires, et les formateurs du premier degré : ce qui serait la fin de ces sortes « **d'écoles de fabriques** » dont se satisfait « l'employeur Education nationale ».

Troisième modèle : l'analyse de pratiques novatrices quant la forme professionnelle, met en évidence dans les écoles normales des comportements d'enseignants peu familiers. Trois concepts permettent de s'en faire une idée : le « formateur leader » (coordinateur, organisateur, promoteur d'actions) ; le « formateur démarcheur », qui trouve à s'investir dans d'autres structures de formation quand les effectifs d'élèves-instituteurs sont à l'étiage ; « l'école normale comme "**marché**" de formation » : ou, quand un établissement scolaire fonctionne comme une PME. A partir de cette analyse, conduite sous le signe de la sociologie des organisations, D. Zay décrit un dernier modèle de formation (auquel va sa préférence) : « un système éducatif et de formation décentralisé », caractérisé par des « structures de concertation horizontales », dans une grande autonomie des établissements.

Ce chapitre est sans doute le plus original de l'ouvrage. La modélisation introduit de l'intelligibilité dans une matière complexe, et le repérage de ces pratiques professionnelles enseignantes marginales est bienvenu en cette période d'interrogation politique sur le métier d'enseignant du second degré. La réflexion menée ici est le fruit, à la fois, de la familiarité de l'auteur avec son objet (d'où la perception aiguë du sens de certaines situations), et d'une distanciation qui s'ancre dans le modèle théorique de la sociologie des organisations. Elle converge avec des travaux récents sur le même objet en sociologie du travail ; cette autre approche sociologique, sans

doute plus attentive à l'histoire et aux traditions culturelles du corps professionnel étudié, nous semble cependant un référent complémentaire indispensable (entre autres, pour nourrir une réflexion de politique éducative en matière de statut des *enseignants*).

La deuxième partie de l'ouvrage reprend essentiellement les résultats de la recherche menée au sein de l'INRP de 1982 à 1986. Y sont décrits : l'influence des pratiques de formation continue sur la formation initiale ; la place importante ménagée aux activités d'analyse et de recherche, parmi des enseignements académiques *et pédagogiques ; la diversité régionale des pratiques de formation, liée à l'insertion* des écoles normales dans leur environnement et à leur souci de répondre à la demande sociale ; enfin, selon la plus ou moins grande proximité d'une université, l'accent placé tantôt sur la formation culturelle, tantôt sur la formation « de terrain » (répondant davantage alors aux vœux des « milieux professionnels »). Le dernier chapitre évoque de l'intérieur le processus d'innovation dans une école normale de la banlieue parisienne.

La conclusion de l'ouvrage regrette la coupure entre l'université et les lieux de formation professionnelle des enseignants, en France. Cette coupure prive les instituteurs d'une formation par la participation à la recherche, pourtant nécessaire, car dit D. Zay « penser un nouveau système plus en accord avec ce que peuvent en attendre les jeunes d'un pays, exige d'impliquer les enseignants dans une réflexion personnelle et collective sur les causes et les remèdes, leur permettant de réinvestir leur expérience et leur savoir ».

Henri PEYRONIE
Université de Caen

SUMMARIES

School success outcomes

DURU-BELLAT (Marie), MINGAT (Alain). — Analysis of the development of schooling routes in the course of time.

The authors present an empirical analysis of two fundamental questions in the field of knowledge and action : what are the respective parts : 1) of the primary and secondary school ; 2) of educational and institutional phenomena in the explanation of social differences of scolarity ? They conclude with a methodological thinking about the empirical analysis of educational phenomena which needs to take account of time.

FINKELSZTEIN (Diane), DUCROS (Pierre). — A device to make a stand against school failure pupil-tutor teaching.

The authors discuss about the nature of the assets constituted by tutors who do not belong to the professional staff. Their analysis throws a light on this paradoxe and places the proceeding of teaching by pupils-tutors in the stream of learning through mediation.

COHEN (Rachel and alii). — The outcomes of early learning. A follow up inquiry.

The authors compare the performances of two groups of 1st form pupils from the same socio economic background, the first group having got the opportunity of an early learning, while the second had been attending regular courses. Their statements show that early learning experiences allowed pupils to take a good start, maintain their asset all along their schooling and transfer their skills to other subject matters.

Research perspectives

CARDINET (Jean). — Evaluation without judgment.

From a formative point of view, it remains possible to organise the class so that pupils individually receive a lot of feedback information, enabling them to correct their mistakes and at the same time increasing their familiarity with those characteristics associated with a good performance. From of summative point of view, the school should take account of the varied curricular and extra-curricular achievements of individual pupils instead of simply comparing them globally with one another or merely with reference to the academic programme. Such descriptive evaluation (records of achievement) is an approach which should be most compatible with the teacher's helping role.

LERBET (Georges). — Education and Sciences.

The author examines the part played by educational sciences in the education of teachers and teacher tutors. In a epistemological perspective, he considers : 1) the status of these so called scientific subjects ; 2) their practical expression. It seems that the part played by these educational subjects is limited to stimulating the development of the formal capabilities of their users through the cultivation of paradoxe.

VANDENPLAS HOLPER (Christiane). — The training in observation and evaluation in a cognitive developmental frame.

The first part of the paper presents various studies with regard to observation performed by naive observers and to training in observation performed in a field setting. The second part of the paper presents a study concerned with the enhance-

ment of observational and rating capacities, run with first year psychology and educational sciences students, within the theoretical framework which has been sketched. The paper presents the main points of the method which has been used, and of the results which are mainly made up by interrater correlations.

■

CRAHAY (Marcel). — Situations constraints and teacher-pupil interactions : Is it actually possible to change one's teaching style ?

In the first part of this survey, the discussion turns on the extent to which teachers put active methods in practice after an international report in the outcomes of researches about pupil-teacher interactions. The second part is more optimistic : its shows that notwithstanding the difficulties, it is possible to change the teacher practice provided that the situation constraints are taken into account.

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

AVRIL-JUIN 1989, XXX-2 ISBN 2-222-96504-7

L'économie de la qualité Lucien KARPIK

Les classes terminales et leur public Bernard CONVERT, Michel PINET

Mobilisation des collèges et performances scolaires François DUBET, Olivier COUSIN, Jean-Philippe GUILLEMET

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE

Rapports sociaux entre communautés nationales vus par les jeunes de Roubaix Hubert CUKROWICZ, Jean-Marie DUPREZ

Enquêtes démographiques : bilan pour la France métropolitaine Benoît RIANDEY

NOTES CRITIQUES

Alfred Schütz entre Weber et Husserl François-André ISAMBERT

Trois images de la culture ouvrière Michel BOZON

LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex — Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1989 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 265 F
Etranger ..... 320 F

Vente au numéro : *Par correspondance :* Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Armand, 75015 Paris. Tél. : (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F.

A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. (1) 43.26.56.11.

Tarif 1989 : Le numéro..... 84 F

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

AU SOMMAIRE DU N° 17

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Le respect de l'autre : de la littérature aux sciences humaines
par André de Peretti 7

Itinéraires de recherche

De Jean Château à Douglas Hofstadter
par Françoise Cros 19

Chemins convergents vers la planète des jeunes
par Nelly Leselbaum 31

Chemins de praticiens : *points de vue de formateurs*

Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes et la formation des adultes
par Jean-Marie Berbain 45

Lectures d'un animateur ; leurs usages
par Jean Dornel 59

Chemin militant
par Jean-Michel Zakhartchouk 67

Repères bibliographiques

« La pensée des enseignants » : un paradigme en développement
par François Tochon 75

Communication documentaire

Documentation & sciences de l'éducation : cheminements et perspectives
par Jean Hassenforder 99

Le cours ou le livre : propos sur l'enseignement à l'université
par Olivier Reboul 105

Initiation à la recherche en sciences de l'éducation par l'utilisation des ressources documentaires
Jean Guglielmi 113

L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation à l'Open University
William Prescott et Diana Harden 125

Innovations et recherches à l'étranger

L'Enzyklopädie Erziehungswissenschaft
par Michèle Tournier 137

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 147
Summaries 181

inrp

Le numéro: 42 F.
Abonnement 1 an (3 numéros): 105 F
Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

TARIFS
(au 1er 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., Mme ou Mlle .....
Etablissement (s'il y a lieu) .....
No ..... Rue .....
Localité ..... Commune distributive .....
Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....
No ..... Rue .....
Localité ..... Commune distributive .....
Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....
Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf pour les libraires, les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP, Service des Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.

Imp. Nat. 9.069-003-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Dugast