ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 89 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1989

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

N° 89 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1989

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 89 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1989

SOMMAIRE

PROPOS INTRODUCTIFS

L'éducation physique et sportive : discipline d'enseignement

L'intégration en 1981, de l'EPS au ministère de l'Education Nationale et les mesures institutionnelles subséquentes (1) ont ouvert une période nouvelle de la discipline et de la profession qui en assure l'enseignement.

Nous retiendrons deux de ces mesures :

— l'introduction de la didactique dans les textes officiels (instructions officielles et concours de recrutement) et la constitution d'une équipe de recherche en didactique de l'EPS à l'INRP ;

— la création et le développement dans les structures universitaires d'une discipline scientifique : les sciences et les techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

On ne peut, étant donné l'émergence récente de ces conditions, pointer les conséquences déjà observables sur la discipline et son enseignement dans les établissements scolaires mais il est possible :

• de présenter les principales directions prises par les recherches en enseignement de l'EPS menées d'un point de vue didactique ;

• de repérer dans les recherches en STAPS quelques travaux en prise directe sur le terrain du praticien de l'enseignement et susceptibles d'éclairer l'idée qu'il convient de se faire d'une discipline plutôt méconnue.

Les recherches en didactique de l'EPS

Pratiquer, dans le cadre scolaire, des activités physiques et sportives ne suffit pas à résoudre le problème d'une éducation physique,

En référence aux pratiques sociales, l'EP vise la transformation de la personne de l'élève et de l'activité individuelle envisagée aux différents plans : morphologique, énergétique, perceptif, cognitif et affectif, transformations en conformité avec des fins ayant un caractère d'utilité sociale.

La didactique de l'EPS étudie les processus interactifs de communication par l'enseignant et d'appropriation par les élèves d'un corpus spécifique, de savoirs et d'actions, organisé pour réaliser ces transformations.

Dans cette perspective deux recherches sont présentées, illustratives de deux orientations :

— Une recherche visant *l'approfondissement et l'élargissement de la connaissance* du fonctionnement du système didactique. « Comprendre les déterminants de l'acte d'enseignement et chercher à expliquer le comportement des acteurs » (2) sont les objectifs de ce type de recherche.

— Une recherche centrée sur la rénovation de contenus d'enseignement en vue de la transformation de certaines caractéristiques du fonctionnement du système didactique.

(1) • Création de l'agrégation d'EPS.
• Création des UFR de sciences et techniques des activités physiques et sportives.

(2) CRAHAY M., LAFONTAINE D., **L'art et la science de l'enseignement,** Bruxelles, Labor, 1988.

Les recherches en sciences et techniques des activités physiques et sportives

La perspective des STAPS est la connaissance de l'activité physique et des activités physiques et sportives « objets complexes, pluridimensionnels puisque les aspects historiques et culturels méritent d'être *étudiés au même titre que les mécanismes* psycho-biologiques » (3).

L'approche multiréférencée de la complexité des faits étudiés nous a conduit à solliciter les auteurs de trois recherches concernant :

- des problèmes d'évaluation,
- des problèmes d'observation,
- des problèmes de construction de la discipline EPS

— *La recherche sur l'évaluation de la valeur physique des jeunes Français* permet de ne plus seulement laisser les finalités de l'EP au stade de déclarations d'intentions.

Les résultats des données recueillies et les constats interrogent les pratiques scolaires dominantes et posent la question des priorités.

— La recherche sur l'analyse du mouvement permet de poser le problème du **savoir** pour **comprendre** et de **comprendre** pour **observer** avec pertinence lorsqu'on est praticien.

— La recherche sur l'**histoire** de la discipline permet d'éclairer les raisons et le moment de la prise en charge de sa construction, par les enseignants d'EPS.

L'ensemble des articles présentés a tenté de concrétiser ce que nous entendons par : l'entrée de la discipline dans une nouvelle étape de sa construction, étape qui implique désormais, la conjonction des innovations professionnelles et des apports de la recherche en didactique et en STAPS.

Cette nouvelle étape ne va, évidemment pas, sans problème ; le plus important, à nos yeux, restant celui du faible développement des recherches en enseignement de l'EPS, recherches qui, de ce fait, ne peuvent pas véritablement transformer les formations, initiale et continue, des enseignants.

Raymond DHELLEMMES,
Jacqueline MARSENACH,
Daniel MOTTA
Equipe EPS
Département Didactiques des Disciplines
INRP

(3) Revue STAPS, vol. 9, n° 17, mars 1988, **éditorial.**

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 7-10

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS LES COLLÈGES

par Jacqueline MARSENACH

Une recherche en didactique de l'EPS, conduite à l'INRP de 1983 à 1986 a tenté une première investigation large de l'enseignement de l'EPS dans les collèges (1).

Deux manifestations de cet enseignement ont fait l'objet d'une analyse fine :

— Les fiches d'appréciation des élèves rédigées en fin d'année scolaire par 40 enseignants ;

— Les communications verbales émises pendant 30 séances d'EPS, significatives d'une évaluation formative interactive, c'est-à-dire de la façon dont les enseignants régulent les apprentissages des élèves.

Les questions auxquelles cette recherche voulait apporter des réponses sont :

— Quelle conception du bon élève en EPS véhiculent les enseignants ?

— Quels contenus sont enseignés ?

— Comment sont-ils enseignés ?

Les résultats permettent d'ébaucher le profil d'une discipline en construction dans un contexte paradoxal qui, à la fois, contient des éléments positifs : reconnaissance de l'EPS en tant que discipline d'enseignement, adhésion des jeunes, et des éléments régressifs : confusion de l'EPS avec une animation sportive minorant les interventions centrées sur les contenus.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) : *DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT*

Les instructions officielles, depuis 1967, proposent de programmer dans les séances d'EPS, des pratiques d'activités physiques et sportives (APS) représentatives *des pratiques sociales les plus courantes.*

L'EPS ne peut toutefois pas se confondre avec ces *pratiques. Le milieu scolaire impose à l'enseignant d'éta*blir des relations entre les activités de réalisation proposées, les compétences et capacités visées (2), les savoirs appris par les élèves et les contraintes inhérentes au système éducatif (finalités, horaires, conditions maté*rielles, préparation aux examens, etc.).*

Dans la séance d'EPS, l'élève pratique le football, la *gymnastique, etc. non seulement pour acquérir quelques* compétences dans ces sports mais aussi pour transformer son activité aux différents plans : affectif, cognitif, perceptif, énergétique et morphologique.

Dans cette perspective, les recherches en didactique de l'EPS visent l'élucidation des processus de communication par l'enseignant et d'appropriation par les élèves *d'un corpus spécifique de savoirs et d'actions pour trans*former le système interactif : APS ←– – → personne de l'élève.

La complexité des relations entre les pratiques de référence et les transformations de la personne de l'élève justifie l'option descriptive adoptée par la recherche présentée. Comment ça marche ? est la question centrale que nous avons tenté d'élucider.

En outre, en accord avec Y. Chevallard (3), nous pensons que « pour transformer le système d'enseignement tel qu'il existe aujourd'hui, c'est-à-dire pour élaborer une véritable ingénierie didactique guidée par une connaissance des conditions et des conséquences de l'action, il convient d'accroître nos connaissances en matière de fonctionnement du système didactique ».

Dans le domaine de l'EPS, où les prescriptions sont encore le plus souvent la règle, ces connaissances paraissent, seules, susceptibles de renouveler les stratégies des formations initiale et continue.

L'ÉLÈVE EN EPS ? COMMENT EST-IL ÉVALUÉ ?

A partir de quelle grille de lecture, l'enseignant évalue-t-il l'activité des élèves en EPS ?

A travers l'évaluation, ne peut-on pas inférer les aspects valorisés de l'activité de l'élève et donc obtenir des renseignements sur l'enseignement et ses enjeux ?

L'analyse a porté sur un matériel pédagogique réel : les appréciations portées sur les élèves en fin d'année scolaire. La recherche avec les enseignants, de la situation dans l'institution scolaire, dans laquelle, d'après eux, ils s'exprimaient le plus authentiquement sur leurs élèves, nous a fait choisir les appréciations formulées au cours du préconseil de classe, instance préparatoire au conseil et rassemblant uniquement l'équipe pédagogique de la classe (4). 232 fiches d'appréciation émanant de 40 enseignants ont ainsi été analysées.

LES RÉSULTATS

Appelés à formuler les caractéristiques, en EPS, des élèves d'une classe et les raisons susceptibles d'expliquer les traits retenus, nous avons noté :

• Une réelle connaissance des élèves par les enseignants d'EPS puisque chaque fiche contenait une moyenne de 12 informations.

• Des informations de nature différente :

— les unes portant sur « la personne de l'élève » (morphologie, aptitudes physiques, intellectuelles, traits de caractère),

— les autres portant sur « les manifestations scolaires » de l'élève dans une classe donnée (5).

• Dans ces dernières sur lesquelles nous voulons insister, nous relevons la valorisation de trois séries d'informations concernant :

— le degré de maîtrise d'un certain nombre d'acquisitions motrices de base,

— les attitudes vis-à-vis des apprentissages,

— l'intégration de l'élève, dans le groupe classe.

• L'élève en EPS est évalué positivement si :

— Il a atteint un niveau de compétence acceptable dans toutes les APS pratiquées.

— Il sait apprendre, c'est-à-dire :

- s'investir dans les tâches proposées et mobiliser ses ressources,
- s'auto-évaluer,
- réfléchir et s'analyser.

— Il participe à l'organisation de l'environnement matériel et fait la démonstration de sa capacité de travailler en groupe ; les observables de cette capacité étant une attitude de mobilisation constante, de coopération et d'entr'aide.

Cette grille de lecture de l'activité des élèves à des fins d'évaluation dévoile aussi une certaine conception de l'EPS.

• L'EPS a des visées de formation générale. L'élève éduqué physiquement doit pouvoir répondre à une diversité de situations d'APS plutôt que d'exceller dans l'une d'entre elles.

• Elle gère des objectifs à court terme (acquérir des compétences spécifiques) et des objectifs à plus long terme par le développement d'une attitude générale face aux tâches motrices.

• Elle a aussi, par l'intériorisation des règles inhérentes aux pratiques collectives, des visées morales et socialisantes.

QUELS CONTENUS SONT ENSEIGNÉS ?

Est-il possible de préciser la notion d'acquisition de base qui est, nous venons de le voir, au centre des préoccupations des enseignants ?

Une analyse de l'enseignement a été conduite sur 30 séances d'EPS émanant d'enseignants différents. Les objets de l'analyse ont été :

• Les communications verbales et notamment les communications verbales didactiques, c'est-à-dire celles qui apportent aux élèves des informations sur ce qu'ils doivent faire et sur comment ils doivent le faire.

• La composition de six séances et l'agencement des situations didactiques portant sur un même objet d'enseignement.

Les résultats montrent que :

• Ces acquisitions sont enseignées par référence à un modèle construit par chaque enseignant.

• Le contenu de ce modèle, proche de ce que M. Lesne appelle « une théorie personnelle d'action » (6) paraît être le résultat d'une formalisation ou d'une systématisation de l'expérience personnelle à partir des outils conceptuels et des cadres théoriques que possède *l'enseignant.*

• Les constructions personnelles, à propos des objets d'enseignement, expliquent, à notre avis, l'actuelle diversité voire disparité des contenus enseignés.

• Malgré cette diversité, on peut toutefois noter trois tendances dominantes :

— les comportements moteurs attendus présentent certaines caractéristiques observables d'habiletés d'athlètes de haute performance ;

— les manifestations gestuelles de ces comportements sont valorisées ; elles représentent, en outre, les observables qui permettent à l'enseignant une lecture de l'activité de l'élève et les points stratégiques sur lesquels portent ses interventions ;

— le recours aux connaissances scientifiques pour lire et interpréter l'activité motrice des élèves est nettement minorée ; tout se passant comme si devant une synthèse complexe à effectuer et n'ayant jusqu'à ce jour, donné lieu qu'à de rares publications, l'enseignant défi-

nissait essentiellement les contenus à enseigner à partir des savoirs techniques qui, à l'inverse, bénéficient d'une littérature abondante et d'une transmission orale fréquente dans les échanges professionnels.

COMMENT SONT ENSEIGNÉS LES CONTENUS ?

— Créer un climat d'investissement actif des élèves dans les tâches motrices. Motiver les élèves, soutenir leur implication dans les situations proposées investit un nombre important de communications verbales (30 %).

Ces communications que nous qualifions d'**animation** visent à inciter les élèves à entrer en activité, à poursuivre en maintenant un niveau d'activation élevé. Leur impact est plus affectif qu'informatif et leur fonction motivationnelle. Elles visent incontestablement un effet sur l'apprentissage par une incitation, parfois une excitation, de l'élève à se mobiliser pour réaliser la tâche.

— Créer l'organisation matérielle et humaine la plus propice au déroulement des tâches motrices. 23 % des communications verbales sont, en moyenne, consacrées à cette organisation.

Explicables par le fait que les pratiques physiques d'un groupe important d'élèves dans un espace/temps limité, pose un délicat problème de gestion, la nature de ces communications permet d'affirmer que le groupe-classe est un groupe générique.

En effet, c'est un critère de faisabilité par rapport aux tâches à réaliser qui module les relations inter-individuelles remettant en cause la visée de socialisation souvent avancée par les enseignants.

Ces communications d'animation et d'organisation régulent « les conditions de l'apprentissage ». Elles sont à distinguer des communications qui « régulent directement le processus d'apprentissage » (7).

Ces deux types de régulations restent, néanmoins, un système et constituent un complexe d'interrelations s'influençant mutuellement, le problème pour l'enseignant étant, à chaque moment, de déterminer le poids qu'il est pertinent de donner à chacun de ces deux types de communications.

LA RÉGULATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

- Elle se fait essentiellement en interaction avec les réalisations des élèves (60 % des communications didactiques).

- Quelques instructions générales concernant le thème d'enseignement et la tâche à réaliser sont fournies aux élèves en préalable de l'action.

- Mais l'essentiel des contenus est communiqué aux élèves pendant leurs réalisations.

En effet, en interaction avec ces dernières, l'enseignant dépasse le niveau formel des consignes générales avec l'intention d'aider chaque élève de façon personnalisée. De plus, alors que les premières étaient relatives à la tâche à réaliser, les secondes sont centrées sur les transformations nécessaires de l'activité corporelle pour réaliser la tâche.

Les contenus enseignés, en EPS, sont à rechercher au moment de ces interactions car ils n'émergent véritablement que dans le dialogue enseignant-réalisations des élèves.

Les stratégies pédagogiques adoptées par l'enseignant pour communiquer les contenus aux élèves peuvent être regroupées en trois tendances dominantes :

- L'enseignant propose à l'élève des situations facilitant la recherche d'une conformité à un modèle préalablement fourni ; la régulation, dans ce cas, vise à faire connaître à l'élève la nature de l'écart qui le sépare du modèle.

- L'enseignant propose un modèle traité en étapes progressives de complexité croissante en fonction des possibilités des élèves. Il crée, en outre, les conditions d'une auto-évaluation critériée et les élèves peuvent, ainsi, gérer leur temps d'apprentissage.

- L'enseignant cache le modèle dans une situation dont la mise en scène est construite pour que l'élève, par son activité, le découvre. Ces interventions de l'enseignant incitent les élèves à analyser leur activité et à se donner des règles d'action, bases de nouvelles investigations.

QUELLES CONCLUSIONS POUVONS-NOUS TIRER DE CES CONSTATS ?

La recherche a mis en évidence un fait, à nos yeux, essentiel : les contenus enseignés ne constituent pas, en EPS, un corpus stabilisé, organisateur de la séance. Ils émergent au moment des réalisations des élèves et en interaction avec elles.

Bien que l'enseignant dispose d'un répertoire de contenus qu'il veut enseigner, construit, nous l'avons vu, à partir d'une synthèse personnelle de ses connaissances, c'est dans le feu de l'action que se font les choix définitifs avec pour conséquences :

• la *subordination* de ces choix à l'activité de l'apprenant dans l'ici et maintenant ;

• des interventions rapides à partir d'observables macroscopiques sans le détour par une interprétation et une problématique.

Ce qui organise le déroulement effectif d'une séance d'EPS c'est :

• une pratique de référence ;
• un thème large d'enseignement (par exemple la prise d'élan en saut en longueur) ;
• des procédures de motivation ;
• des modalités d'organisation.

Ce constat est susceptible d'expliquer :

• L'actuel décalage entre les discours sur les contenus et les contenus effectivement enseignés. Les premiers, réflexifs, fonctionnent à partir de problématiques, les seconds, réactifs, sont soumis aux contraintes des situations concrètes.

• Les difficultés pour mettre les élèves dans une véritable activité de construction de leurs savoirs moteurs.

De ce fait, dans la période actuelle, la rénovation de l'EPS passerait à nos yeux par la rénovation de ses contenus. Cette dernière suppose une inscription serrée dans les instructions officielles de 1985 avec, notamment :

• une articulation avec des finalités d'utilité sociale ;
• un élargissement de la notion même de contenu.

Dans cette perspective, ne pourrait-on pas définir les contenus d'enseignement comme le système des éléments qu'un élève doit s'approprier pour réussir et comprendre ses actions (8).

Ces éléments sont de natures différentes :

• Les uns concernent directement l'action et les résultats à obtenir dans les tâches motrices, mais référées non plus à un modèle gestuel mais à une problématique de l'activité corporelle de l'élève confrontée aux tâches spécifiques que leur propose l'EPS.

• Les autres concernent les moyens d'obtenir les résultats et les mécanismes en jeu dans la situation — mécanismes relatifs, entre autres, au propre fonctionnement de l'élève en situation.

Faire, analyser les conditions du faire et se connaître en faisant, constituent, pour nous, les trois pôles autour desquels s'organisent les contenus d'enseignement.

Les modalités à mettre en œuvre pour construire ces contenus constituent un autre problème sur lequel l'article suivant tente d'apporter quelques éléments de réflexion.

Jacqueline MARSENACH
Equipe EPS
Département Didactique
des Disciplines INRP

Notes

(1) J. MARSENACH avec la collaboration de R. MERAND, « L'évaluation formative en EPS dans les collèges », Paris, INRP, **Rapports de recherches** n° 2, 1987.

(2) Nous donnons à compétence et capacité le sens que leur donne J. CARDINET, « Compétences, capacités, indicateurs, quel statut scientifique » in **Rapport du groupe SIPRI ATE,** Cahier 4, IRDP/82.15 août 1982.
« En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situation ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale qui met en jeu plusieurs capacités. »

(3) Cf. CHEVALLARD et S. FELDMANN, ***Pour une analyse didactique de l'évaluation,*** Aix-Marseille, IREM, 1986.

(4) Une standardisation s'est avérée indispensable car de très grandes variations existent d'un établissement à un autre.
Dans le protocole adopté, les enseignants ont été invités à formuler leur point de vue sur les élèves d'une classe, le point de vue étant fondé sur : — les caractéristiques de chacun des élèves ; — les raisons susceptibles d'expliquer les caractéristiques constatées.

(5) Les expressions sont empruntées à M. GILLY, **Maître-élèves : Rôles institutionnels et représentations,** Paris, PUF, 1980.

(6) M. LESNE, **Lire les pratiques de formation d'adultes,** Paris, Edilig, 1984.

(7) Ces distinctions sont apportées par P. PERRENOUD, « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue », in **Evaluer l'évaluation ;** Actes de la Rencontre internationale, Dijon, INRAP, 1986.

(8) C. GEORGE, **Apprendre par l'action,** Paris, PUF, 1983. « Dans un ouvrage portant le beau titre : Réussir et comprendre, Piaget oppose et rapproche la nécessité de l'action et la compréhension des raisons de la réussite ».

LA RÉNOVATION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT :

Jeux sportifs collectifs au collège

par Robert MERAND

« La recherche en didactique ne consiste pas à rechercher les meilleurs moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini à l'avance et intangible. Elle peut, au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement et les méthodes et procédures qui leur sont associées » (G. Vergnaud) (1).

La rénovation des contenus d'enseignement dans le cadre de séances de pratiques de jeux sportifs collectifs répond à une nécessité, repose sur une problématique de recherche.

Les contenus rénovés doivent aussi présenter les conditions de faisabilité dans la mesure où ils sont considérés comme facteurs de transformation des pratiques en usage.

L'étude descriptive du fonctionnement du système didactique comporte un volet complémentaire : les recherches centrées sur la rénovation des contenus d'enseignement. Inséparable d'essais de transformation des pratiques enseignantes. Ces études reposent sur une problématique orientée simultanément :

- Vers l'obtention d'une probabilité, acceptable, d'intégration des propositions nouvelles dans la dynamique du système didactique.
- Vers la réduction des effets possibles, inopérants ou freinateurs, inhérents à l'attitude prescriptive.

En ce sens, il est de première importance *d'élucider les conditions*, ramenant à de moindres proportions, ce que peut comporter de volontarisme toute tentative de rénovation.

Identifier, dans les pratiques enseignantes dominantes, ceux de leurs aspects qui présentent des traits à caractère transitoire constitue un préalable. Ce à quoi s'attache l'analyse des pratiques menée d'un point de vue diachronique. La décennie, unité de mesure de la durée des changements, permet le pointage de ce qui a fait fonction d'innovation décisive, à telle époque de la construction progressive de la discipline d'enseignement. Ainsi telle ou telle caractéristique des pratiques actuelles apparaît sujette à remise en question. Et ce d'autant plus que les effets conjoncturels de mesures institutionnelles récentes, conjugués à ceux des transformations accélérées des pratiques sociales de référence, frappent d'obsolescence ce que la tradition établirait définitif.

Ainsi...

— le nouveau statut de l'EPS pour l'obtention du baccalauréat,

— la mise en œuvre du contrôle continu pour l'attribution de la note à l'examen,

— la nécessité de repenser les rapports : APS-pratiques de haute performance ; APS-pratiques en milieu scolaire,

sont autant de facteurs stratégiques qui déterminent, au sein de la profession, le débat sur la question : **continuité** ou **rupture** quant aux modalités d'élaboration des contenus d'enseignement.

En ce sens, « l'évolution des contenus est permanente, à cause de l'évolution des connaissances, de l'évolution des découpages disciplinaires et de l'évolution des professions... leur définition se situe au carrefour de nombreuses contraintes :

- l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré,
- les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir,
- les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles,
- les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences des enseignants par exemple,
- le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées » (1).

Nous illustrerons cette problématique de rénovation par quelques considérations sur l'enseignement dispensé dans le contexte de séances de pratiques de jeux sportifs collectifs (2).

Nous traiterons, successivement :

- des traits essentiels de la construction de cet enseignement (la littérature professionnelle permet d'en situer l'amorce dans les années 1950) ;
- de quelques éléments de la *conjoncture présente* qui imposent des remises en question ;
- des caractéristiques des propositions nouvelles de contenus.

De 1950 à 1986, 110 auteurs publient 546 articles dans la revue « EPS » (3).

Les auteurs de la première décennie, joueurs et/ou entraîneurs d'équipes sportives renommées, faisant fonction de formateurs — notamment à l'ENSEP — entreprennent une action de promotion des jeux sportifs collectifs en milieu scolaire.

Le jeu sportif collectif, conseillé comme moment de détente, dans le cours de la sévère « leçon de gymnastique » devrait accéder au statut d'**activité éducative.**

La *contribution aux buts assignés à l'éducation physique*, suppose la mise au point d'un enseignement, lequel serait dispensé dans le contexte de « séances » de pratiques de ces activités **ludiques.**

En **experts** qu'ils sont, les auteurs tentent de résoudre deux problèmes :

- produire un **corpus** de **savoirs pratiques** (techniques et tactiques) ;
- produire des **progressions** d'apprentissage de ces savoirs pratiques.

Observateurs en direct, voire acteurs des rencontres de haute performance de l'époque, ces experts s'efforcent d'identifier les permanences et les régularités propres à l'activité motrice en situation de jeux collectifs.

L'étude des événements multiples et variables du match est conduite en fonction des deux approches fondamentalement distinctes.

Développées conjointement, elles se présentent sous les traits essentiels suivants :

Conception inspirée du mécanisme	Conception inspirée de la dialectique
L'interprétation inspirée du **mécanisme décrit** le jeu sportif collectif comme combinaison, agencement de *parties* en vue d'un fonctionnement d'ensemble.	L'interprétation inspirée de la dialectique considère le jeu sportif collectif comme l'unité des contradictoires que sont les deux équipes antagonistes. L'inséparabilité des opposants exige l'identification de phénomènes constitutifs de l'inter-actionnisme caractéristique du **match.**
Les objets matériels, visuellement discernables dans l'espace du terrain de la rencontre, sont considérés : *élément du jeu.*	*Les manifestations observables du rapport de force dans la durée de la rencontre, permettent de cerner les phases de domination* d'une équipe sur l'équipe adverse.
L'ordre d'énumération, classiquement suivi, propose : — le ballon — le joueur intervenant avec/sur le ballon — le joueur partenaire impliqué dans l'échange du ballon — les joueurs-partenaires non concernés par l'échange du ballon — le joueur-adversaire de l'intervenant avec/sur le ballon — les joueurs-adversaires.	L'alternance des phases est analysée comme un enchaînement de situations-problèmes. L'équipe dominante d'une phase donnée, apporte une solution adaptée au problème posé dans la phase précédente. Simultanément, elle propose un problème à résoudre à l'équipe dominée.
Les observables comportementaux des acteurs de haute performance sont les indicateurs des règles d'agencement des interrelations des partenaires. Ces règles visent un fonctionnement optimal de l'ensemble : équipe.	Les données recueillies concernent essentiellement les opérations supposant réflexion et combinaison de moyens en vue d'obtenir un résultat déterminé.
L'échange du ballon est considéré comme la combinaison primordiale, le déterminant stratégique de la totalité des actions intégrées. Les conduites motrices impliquées par cet échange sont modélisées d'après : — leurs aspects gestuels (la technique) — les trajets des déplacements (la tactique individuelle). *Les figures géométriques* triangle, carré, trapèze, croix, etc., précisent les dispositifs auxquels se réfèrent les partenaires d'une équipe pour gérer leur activité locomotrice.	*L'aspect décisionnel* des conduites motrices revêt un aspect primordial. Toute combinaison de moyens suppose le choix entre deux volets d'une alternative. Les opérations essentielles sont inventoriées sous la forme d'un arbre de décisions. Citons également : — la définition et l'attribution des rôles et des fonctions, matrice de l'organisation de l'équipe — la stratégie : qui précise le système d'occupation-libération des espaces de jeu, qui oriente les décisions de modulations du tempo des actions et de leur enchaînement.
Le match est une occasion conjoncturelle d'application de solutions préfabriquées. Il appartient aux joueurs de discerner, dans la complexité et la mouvance des situations de jeu, *les conditions* de déclenchement des réponses apprises au fil des progressions d'exercice.	Le match est un moment singulier, non répétitif, d'adaptation des réponses disponibles du répertoire. Il appartient aux joueurs de procéder, *en acte*, à l'analyse concrète de la situation concrète. Discerner les caractéristiques de telle étape du rapport de forces, reconnaître ce qui différencie la situation de celles constitutives de l'expérience vécue, est une activité qui conditionne l'efficience de l'ajustement.

Au plan de l'entraînement sportif, comme au plan de l'initiation et des apprentissages en milieu scolaire, ce sont les propositions didactiques consécutives au **mécanisme** qui seront massivement utilisées dans les pratiques.

L'enseignement dispensé laissera hors des préoccupations pédagogiques deux problèmes :

- Celui que soulèvent, désormais, « les praticiens de l'éducation physique, des déterminants cognitifs de l'action efficace dans des situations où la contrainte temporelle est généralement forte » (4).
- Celui « de l'apprentissage perceptif consistant à extraire des schèmes de configurations d'indices pertinents caractéristiques, dont la co-variance ou la co-présence, dans une situation donnée, permettra de réduire le temps d'analyse et d'évaluation *du contexte informationnel, par le choix d'indicateurs privilégiés*, prédictifs de la situation globale » (4).

L'extrême diversité des aptitudes et des attitudes individuelles expliquerait l'acquisition ou l'absence de compétences et de capacités subordonnées à l'apprentissage perceptif incident et à la mobilisation, ou non, du système cognitif, générateur du tout fonctionnel qui organise, indissolublement, les étages sensoriels, cognitifs et moteurs de l'activité du joueur.

Le pratiquant efficace, sélectionné pour ses performances en match, outre les habiletés d'intervention avec/sur le ballon, se reconnaît aux « qualités » d'anticipation, de timing, de pertinence dans les choix qu'il décide.

Il est d'usage, dans le milieu sportif, d'attribuer aux « dons » de la personne et au jeu, « meilleur professeur de sport collectif », l'efficacité du développement de ces qualités. H. Ripoll (1979), B. Grosgeorge et J.F. Stein (1984) (5) ont établi que le développement de capacités visuelles et décisionnelles dépendrait de l'appropriation d'habiletés qui ne sont *observées qu'à un niveau élevé de compétitions de basket-ball.* En présentant des séquences de matches sur un écran de télévision, ils comparent les performances de recueil et de traitement d'informations, réalisées par des échantillons d'étudiants en éducation physique, de joueurs espoirs et nationaux, d'entraîneurs d'équipes renommées.

Les résultats montrent :

— qu'une élévation du niveau de pratique entraîne une élévation de la quantité d'informations recueillies ;

— que les stratégies de traitement de l'information varient.

Les variations seraient d'autant plus efficientes que les sujets cumulent une expérience de joueur confirmé et l'expérience de l'activité d'intervention de l'entraîneur.

Il semble que sont évalués, de la sorte, les effets du **mécanisme,** conception hégémonique des formations de joueurs, dans le mouvement sportif, tout autant qu'en milieu scolaire.

L'association : niveaux compétitifs, acquisitions de compétences et développement de capacités reflète les caractéristiques des pratiques qui articulent contenus et progressions d'apprentissage centrés sur l'échange du ballon avec la sélection en fonction des performances en match.

La rénovation des contenus s'inscrit dans le cadre d'une hypothèse relevant de l'interprétation **didactique.**

Le développement des capacités serait associé à l'articulation : contenus rénovés avec situations-problèmes ainsi que des compétences relatives à la gestion des déplacements dans l'espace de jeu sans ballon.

Les formations de joueur viseraient :

2 buts généraux

qui s'évaluent par le degré de pertinence des conduites décisionnelles dans les situations à haute incertitude.

- Développer l'intelligence qui permet de savoir ce qu'il faut regarder pour bien **percevoir** ;
- *Développer la responsabilité* dans la maîtrise du couple : « risque-sécurité ».

2 objectifs opérationnels

- traiter une quantité élevée d'informations
- *apprécier sans ambiguïté, qui à l'initiative* dans les actions en cours.

Conditions à satisfaire

- procéder à des regroupements d'indices
- *catégoriser des actions*
- élaborer un support référentiel adéquat
- optimiser les choix dans l'alternative :

— faire converger son action avec celles des partenaires et renforcer l'avantage partiellement acquis ;

— *ou transformer son action*, compte tenu que l'avantage, jugé insuffisant, ne pourra pas se bonifier en poursuivant dans la même orientation.

La « langue du jeu » représente le contenu d'enseignement qui doit faciliter l'identification des signes objectifs des comportements *permettant à chaque protagoniste de prévoir le déroulement.*

Elle comporte un certain nombre de catégories exprimées en termes généraux de circulation.

L'activité d'un joueur, au plan global, est à situer dans une alternative d'**exploration-exploitation** de possibles.

Explorer c'est : parcourir en observant, en cherchant

Exploiter c'est : tirer parti de... utiliser de manière avantageuse, profiter de...

Le passage d'un pôle à l'autre de cette activité, consiste soit à **exploser** (se manifester brusquement et violemment) soit à **renoncer** (cesser de prétendre volontairement à...).

Cette activité, appréhendée globalement se manifeste au travers d'actions types : déborder ; percer ; s'infiltrer ; enrouler ; se dégager ; décaler ; s'engager ; se croiser.

Ces actions sont interprétées en fonction de deux séries d'indices :

- leur situation dans le plan de circulation
- *les attitudes observables au niveau du* **couple** *: atta*quant-défenseur. Celles-ci sont le moyen d'objectiver comment est vécu le rapport de domination au sein du couple.

Les informations visuelles sont encore plus complètes si la topologie du **couple** a fait l'objet d'un enseignement.

Enfin, l'activité globale d'un joueur prend du sens si elle est intégrée dans un enchaînement coordonné d'interactions, cet enchaînement formant une unité dans le déroulement d'une phase de jeu. Les principales catégories sont relatives aux jeux de : passe et va, passe et suit, relais, appui-soutien, croisements multiples.

EN CONCLUSION

Rénover les contenus d'enseignement dans le contexte de séances de pratiques de jeux sportifs collectifs c'est prendre appui :

- sur l'apport des connaissances disponibles dans le domaine bio-informationnel des conduites motrices et décisionnelles ;
- sur la nécessaire prise en considération de l'activité du joueur sans ballon pour mieux rendre compte des matches de la haute performance actuelle ;
- sur l'insatisfaction des enseignants EPS consécutive *aux limites des pratiques en usage, révélées* par les exigences de l'évaluation et de la notation au Baccalauréat.

Cette rénovation renforce le caractère d'utilité sociale de la discipline. L'appartenance des jeux sportifs collectifs, *à la classe des activités* de locomotion dans des situations de circulation aléatoire permet d'envisager le transfert des capacités acquises dans les apprentissages relatifs à l'éducation scolaire à la sécurité routière.

Subséquemment, est ouverte une piste de recherche pour élucider la nature des interventions et le rôle qu'assurerait l'enseignement EPS dans le contexte d'actions plurudisciplinaires du thème transversal consacré à la sécurité routière.

Robert MERAND
Equipe EPS
Département didactiques des disciplines - INRP

Notes

(1) G. VERGNAUD, « Contenus des enseignements et didactiques des disciplines », **Recherche en éducation et socialisation de l'enfant** (R. Carraz), La Documentation française, 1983.

(2) Les exemples cités sont empruntés au basket-ball. Celui-ci avec le handball et le volley-ball constituent l'ensemble des jeux sportifs collectifs programmés dans les collèges pour la totalité des élèves.

(3) Revue professionnelle créée par l'Amicale des anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure d'EP.

(4) J. PAILLARD, **Neuro-sciences du sport,** INSEP, 1987.

(5) H. RIPOLL, « Le traitement de l'information de données visuelles dans des situations tactiques en sport. L'exemple du basket-ball », **Sciences et sport,** INSEP, nº 4, 1979.
B. GROSGEORGE, J.F. STEIN, « Etude comparée des modalités de résolution de problèmes tactiques théoriques en basket-ball », **STAPS,** nº 9, 1984.

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 15-22

L'ÉVALUATION DES CAPACITÉS MOTRICES DE L'ITINÉRAIRE D'UN CONCEPT A L'ÉLABORATION D'UN OUTIL (*)

par Georges CAZORLA

Existe-t-il des capacités sous-jacentes à la motricité ? Initialement traitées comme croyance, puis comme hypothèse, les réponses à cette question se sont construites en trois étapes :

— une phase intuitive, expérencielle

— une phase corrective et statistique (analyses factorielles)

— une phase de validation de capacités hypothétiques liées aux structures et aux fonctions constitutives de l'acte moteur.

Cette phase conduit à la mise au point d'une batterie de tests : batterie ***Franceval*** *(1).*

Nous traiterons ici principalement de l'itinéraire historique du concept de ***capacités physiques.***

Mais une telle approche renvoie inévitablement à des problèmes épistémologiques : quelles dimensions du concept sont validables au regard des connaissances et des méthodologies actuelles ?

Pour des raisons de place, cette approche ne sera qu'évoquée ici. Le lecteur intéressé pourra la consulter ainsi que les principaux résultats d'une étude statistique menée sur un échantillon de 6 200 enfants entre 7 et 11 ans en s'adressant à l'AREAPS (2).

(*) Cet article est dédié à la mémoire de mon ami Gérard Caroff. Grand humaniste, très attaché à la connaissance des facteurs qui sous-tendent le développement harmonieux de la motricité de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte sportif ou non, il fut à l'origine et permit la mise en œuvre du présent travail.

Concevoir et réaliser une batterie de tests susceptibles d'évaluer les capacités physiques impose inévitablement une double problématique. La première, épistémologique, interroge les fondements mêmes des capacités physiques et les préceptes qui les sous-tendent pour expliquer leurs rôles et leurs fonctions dans la motricité. La seconde, à caractère technique, est surtout centrée sur le choix des mesures et épreuves, sur leur congruence, leur accessibilité, leur validité, leur fidélité et leur « non-redondance » permettant de constituer une batterie. Entendons par là, un ensemble cohérent de tests qui contribuent à évaluer différents aspects du développement moteur de l'enfant et de l'adolescent. Avant d'en arriver à des propositions, la mise en évidence du contenu du concept de capacité physique s'impose.

I. — ITINÉRAIRE D'UN CONCEPT

Les origines

De tout temps l'homme s'est interrogé sur l'existence de qualités physiques quasi transcendantales. Retraçons rapidement l'itinéraire des réponses progressivement construites.

Les qualités physiques mesurées au cours d'épreuves des premiers Jeux Olympiques s'expriment dans les lois de Platon sous le nom de Palestrique (Ulmann, 1965).

Mais c'est peut-être à Galien que nous devons leur première taxinomie et les tests susceptibles de les évaluer (Galien, traduit par Daremberg, 1854). Parmi les exercices définis par lui comme « actifs », ne distingue-t-il pas en effet ceux qui exigent de la **force** de ceux qui font appel à la **rapidité** et à la **violence** ? Ces trois qualités physiques sont appréciées par la pratique d'activités, véritables épreuves d'évaluation que Galien cite : « bêcher, retenir quatre chevaux à la fois, soulever un poids considérable en restant sur place ou en avançant un peu, se promener sur un terrain fortement pentu, grimper le long d'une corde pour évaluer la force ; course sur un espace limité, course de la longueur d'un plèthre, soit 100 pieds grecs ou environ 30 m, en décrivant des cercles concentriques de rayon de moins en moins long, course et sautillements sur place pour apprécier la « rapidité » et enfin épreuves qui font à la fois appel à la force et à la vitesse (qui préfigurent ce que nous définissons par puissance) ; lancer du disque et du javelot et bond pour mesurer la " violence " ».

Cette classification durera fort longtemps et par certains aspects perdure encore. On en retrouve de nombreuses traces chez des auteurs du XVIIIe siècle comme Verdier, qui pourtant sont loin d'être des galiénistes. Les récentes Instructions Offi-

cielles (1985) pour l'Education Physique et Sportive dans les collèges (p. 315) n'en procèdent-elles pas aussi ?...

Des taxonomies initiales à des préoccupations métrologiques

Depuis Galien, théoriciens et praticiens de la motricité n'ont cessé de tenter de comprendre et d'expliquer les facteurs qui semblent sous-tendre tout mouvement, acte, conduite, comportement moteur. L'hypothèse de l'existence de qualités individuelles sous-jacentes à toute motricité est permanente et se perpétue continuellement depuis. Fondés sur des *a priori* non dénués de signification, des modèles de la motricité sont souvent élaborés et fleurissent les classifications des activités physiques qui les accompagnent. Ainsi, apparaissent dans la première moitié du XIXe siècle, tant en France, qu'en Allemagne et même en Angleterre, un certain nombre de théories de l'éducation physique qui procèdent d'un véritable éclectisme de contenus pour converger vers des finalités communes : renforcer le corps pour acquérir la santé, lui permettre de se sortir de toutes les situations embarrassantes, le mettre au service des vertus morales de l'âme, le préparer à la vie militaire...

Ce dualisme : corps à la disposition de l'âme, des valeurs morales et de la patrie, commun à Clias (1819, 1829, 1842, 1853), Amoros (1830) et Spiess (1840), s'appuie sur un corps dont il faut cultiver et développer les qualités physiques, telles : l'adresse, l'endurance, la force et la souplesse, la force et l'agileté, par des exercices appropriés, nécessitant souvent un équipement en appareils adaptés. Probablement pour la première fois, une fiche d'évaluation, la « feuille physiologique » est utilisée par Amoros pour apprécier le développement de la force de ses élèves. De même, pour la première fois sont introduites les notions de coordination qui sous-tendent la réalisation d'exercices de plus en plus complexes, « engageant tout le corps ».

Ces qualités observées plus qu'expliquées, conceptualisées plus qu'analysées, donnent lieu à d'innombrables taxonomies. L'une d'entre elles, au début du siècle dernier, fait fortune : la VARF ou Vitesse, Adresse, Résistance, Force, de Bellin du Cotteau (Labbé, 1930).

A cette même époque où en France seules expérience et observation prévalaient, Hébert (1910, 1919, 1924, 1925, 1936) eut le premier, l'incontestable mérite de poser dans son ensemble, le problème de la mesure de la valeur physique pour la population française. Pas un seul des problèmes ne semble lui avoir échappé (chapitre IV du tome I de la **Méthode naturelle** et **Code de la Force,** 1910). Rappelons que déjà, Hébert proposait de mesurer six qualités physiques : la résistance et le fond, la puissance musculaire, la vitesse, l'adresse, la connaissance des techniques physiques et... la virilité. Pour mesurer ces qualités, il proposait 12 épreuves : 3 courses (vitesse, demi-fond, fond) ; 4 sauts (hauteur et longueur avec et sans élan) ; 1 grimper ; 1 lever-porter ; 1 lancer et 2 épreuves aquatiques (nage et plongée sous-marine). A ces épreuves, il convenait d'ajouter :

— des épreuves techniques en rapport avec l'enseignement reçu ;

— et un parcours qui semblait apporter, selon l'auteur, une indication supplémentaire indispensable sur la valeur physique tout en la résumant, si le parcours était complet.

La période « essayiste »

Toujours à la même époque mais en utilisant cette fois les outils statistiques existants, le travail de recherche le plus complet, bien qu'inachevé, fut celui d'Ozerewsky. Afin de construire des « Echelles métriques pour les recherches de la capacité motrice chez l'enfant » (cité par Guilbert, 1977), ce chercheur évalua entre 1908 et 1930 d'énormes effectifs issus de la population russe pour constituer les premières normes dans ce domaine. Ces travaux furent transposés, réajustés et terminés, en France par Guillemain E. et G. (1948, 1955) à partir d'échantillons constitués d'enfants scolarisés à Paris. Les travaux d'Ozerewsky furent et sont encore à l'origine de la plupart des batteries de tests qui abondent dans les pays de l'Europe de l'Est (lire notamment Denisiuk et coll., 1969, Wolanski, 1967...).

Alors qu'à cette effervescence évaluatrice succédait en France le calme plat des après-tempêtes (3). Les propositions et classifications d'Hébert traversaient l'Atlantique pour tomber dans la « moulinette statistique » dont nos cousins d'Amérique étaient déjà très friands. Dans les perspectives tracées par Hébert, l'étude de la valeur physique connut, surtout aux USA, un développement considérable. Selon l'analyse historique de Bonnardel sur l'évolution de la psychométrie (1946) de très nombreux praticiens et chercheurs nord-américains firent passer la mesure de la valeur physique « du stade dogmatique » où elle se trouvait au stade « essayiste » puis au « stade scientifique ». Après l'acceptation *a priori* de l'existence d'aptitudes physiques (correspondant au « stade défini comme dogmatique »), la notion d'aptitude fut mise en doute. Furent alors engagées des recherches expérimentales pour nourrir une analyse et une réflexion objectives sur le problème. Cette étape définie par Bonnardel comme « essayiste » précéda la dernière période, celle qui prévaut actuellement, « stade structural scientifique » dans lequel chaque aptitude évaluée occupe une place particulière au sein d'une combinatoire dont l'analyse statistique et notamment l'analyse factorielle, permet de mettre en évidence leurs différentes inter-relations. Bien que la démarche expérimentale soit analytique et forcément réductrice de l'énorme complexité de la motricité, se dégage une volonté structuraliste plus implicite qu'explicite notamment dans l'interprétation des résultats obtenus.

Ainsi, en s'associant à la plupart des recherches de son temps, notamment à celles menées par Cureton (1947) et par McCloy (1954), et à partir de données recueillies sur l'ensemble du territoire des USA, Fleishman (1953... 1964...) discrimina par la méthode d'analyse factorielle de Thurstone (1947) cinq

facteurs représentatifs de l'efficience motrice du jeune adulte : Force, Souplesse, Equilibre, Coordination et Endurance. Ces 5 facteurs furent eux-mêmes subdivisés en sous-classes, selon le schéma suivant :

1. La force
- Explosive
  - membres supérieurs
  - membres inférieurs
- Dynamique
  - membres supérieurs
  - membres inférieurs
- Statique
  - membres supérieurs
  - membres inférieurs
- du Tronc

2. La souplesse
- *Statique : amplitude articulaire*
- Dynamique : amplitude + vitesse et répétitions.

3. L'équilibre corporel général

4. La coordination globale

5. L'endurance cardiorespiratoire

Pour évaluer ces facteurs, Fleishman sélectionna une batterie composée de 12 tests : dynamométrie manuelle, course navette 5 = 18 m, lancer d'une balle lestée, tractions à la barre fixe, nombre « d'abdominaux » (élévations des membres inférieurs à la verticale depuis la position allongée sur le dos) en 30 secondes, amplitude articulaire tronc-épaule, souplesse dynamique flexion avant et rotation du tronc, équilibre sur une planchette, saut de corde, course-marche de 550 m, saut en longueur pieds joints et course de 45 m.

La critique du modèle de Fleishman

Malgré une grande notoriété qui persiste et une démarche cohérente, plusieurs failles lézardent très vite le modèle de Fleishman. Parmi celles-ci, deux tests contestables (et contestés) : l'évaluation de la coordination globale et celle de l'endurance cardio-vasculaire.

Dans le premier cas, ce que recouvre précisément le concept de coordination globale est actuellement un problème non résolu. Dans le second, les réponses élaborées depuis quelque temps grâce à la conjonction de l'évolution des connaissances en physiologie de l'exercice et à l'élaboration-validation de nouveaux tests de terrain (Léger et coll., 1983 ; Cazorla et coll., 1984 ; Cazorla, 1985), sont mieux adaptées aux attentes des enseignants.

Par ailleurs, la complexité des protocoles requis pour le passage des **tests** de Fleishman rend hasardeuse leur fidélité (Clarke, 59 ; Simon et coll., 69 ; Cazorla et coll., 1985).

Enfin, l'analyse factorielle bien que constituant un progrès, ne résiste pas à la critique épistémologique. Si elle permet effectivement de lier entre eux mathématiquement, deux ou plusieurs « caractères » (les **facteurs**), la signification qu'attribue le praticien à ces facteurs n'est pas une opération anodine : elle constitue le nœud même du problème.

En effet, l'interprétation forcément subjective devrait aboutir à de nouvelles hypothèses, et/ou recourir à des connaissances scientifiques approfondies relatives à la motricité. L'analyse factorielle étant une technique statistique descriptive ne peut qu'organiser entre elles des dimensions préalablement enregistrées : elle ne peut générer de dimensions nouvelles. De la pertinence du choix initial, dépend donc la qualité du produit terminal.

Des propositions récentes

Ces trois niveaux de critiques résultent de la mise à l'épreuve du modèle proposé par Fleishman, notamment par les équipes de chercheurs de l'Université Catholique de Louvain.

Simons et coll. (1969), après avoir systématiquement étudié le niveau de fidélité des 32 tests d'efficience motrice les plus connus, parmi lesquels figuraient les tests de Fleishman, ne retinrent que ceux présentant le meilleur coefficient de stabilité entre test et retest. Ainsi, sur 26 tests empruntés aux différentes batteries de Fleishman la fidélité de 12 d'entre eux fut contestée. Les autres furent soumis à l'analyse factorielle et l'extraction des facteurs par la méthode de Hotelling permit d'isoler chez des jeunes gens âgés entre 12 et 19 ans, sept facteurs, interprétés de la façon suivante :

1. Force fonctionnelle,
2. Force statique,
3. Force explosive,
4. Force du tronc,
5. Souplesse,
6. Vitesse de course,
7. Vitesse segmentaire,

auxquels les auteurs ajoutèrent deux facteurs non isolés :

8. Equilibre corporel,
9. Coordination oculo-motrice.

Les travaux réalisés par Simons et coll. (1969) sont eux-mêmes à l'origine de la Batterie proposée par le Conseil de l'Europe ou **Batterie Eurofit.** Après une longue gestation débutée à l'INSEP en 1978, le contenu définitif de la batterie Eurofit fut arrêté à 1985 à Formia (Italie). Malgré plusieurs études préalables contestant le niveau d'accessibilité et de fidélité d'un certain nombre de tests proposés (Brandet et coll., 1987 ; Cazorla et coll., 1987 a et b ; Van Praagh et coll., 1987). Cette batterie fut publiée (1987).

Cependant, en France, tenant compte des critiques objectives et subjectives concernant respectivement, la fidélité et la validité d'une part, du niveau d'accessibilité des tests « Eurofit » d'autre part, une commission nationale d'experts modifia sensiblement la batterie **Eurofit** qui devint dans notre pays la **Batterie France-Eval.**

La Batterie France-Eval

Dimension	Facteur	Tests France-Eval
Equilibre	Equilibre statique	Test d'équilibre Flamingo modifié (Lofi, 1985) (EFM)
Souplesse	Souplesse générale	Flexion avant du Tronc position debout FLT)
Adresse	Coordination des capacités oculo-motrices	Lancer 10 balles sur cible (LBC)
Vitesse	Coordination des membres supérieurs	Frappe de plaques (FDP) *
	Vitesse des membres inférieurs	50 m course (50 m)
	Coordination des membres inférieurs	10/5 m * course navette
Puissance ..... musculaire	Explosive membres inf.	Saut en longueur sans élan (SLO) Détente verticale (DV)
Endurance ..... musculaire	Membres sup. Abdominale	Suspension bras flechis (SBF) Redressements station assise en 30 secondes (RSA)
Potentiel ..... aérobie	Puissance Max. Aérobie	Course navette à paliers progressifs (CNPP)

Mesures et calculs anthropométriques	Taille, poids, rapport $\frac{\text{taille}}{\text{poids}}$ Surface corporelle, indice de masse corporelle.
Données d'identification	Sexe, âge, nombre d'heures d'éducation physique scolaire, nombre d'heures d'activités physiques et sportives hors scolaire, sports pratiqués, lieux des pratiques sportives.

Les épreuves constituant la batterie France-Eval sont issues pour la plupart de la batterie Eurofit. Seules les épreuves nécessitant un matériel trop sophistiqué et trop coûteux (cycloergomètre, flexomètre, dynamomètre, adiposemètre) ont été supprimées ou remplacées par d'autres plus accessibles. Toujours conformément aux différentes taxonomies, deux nouvelles épreuves ont été introduites dans la batterie France-Eval : l'adresse et la détente verticale qui permet d'apprécier aussi la puissance développée par les membres inférieurs (Sargant, 1921).

II. — PROBLÈMES EN SUSPENS

Malgré cette très longue gestation, l'évaluation des capacités motrices pose encore de très nombreux problèmes ; parmi ceux-ci nous évoquerons successivement :

— les problèmes épistémologiques liés tant à la simple sémantique qu'au caractère existentiel des capacités ;

— les problèmes pédagogiques posés par les finalités professionnelles et éducatives de l'évaluation des capacités motrices.

2.1. Problèmes épistémologiques

Pour des raisons que nous développons largement par ailleurs, nous choisirons le concept de **capacités motrices.** Capacités, car malgré la diversité des versants de la motricité auxquels elles se réfèrent, les capacités dépendent à la fois d'**aptitudes** ou potentialités génétiquement déterminées et du milieu qui les a fait émerger et se développer. « Capacités motrices » sera préféré à « capacités physiques », terme teinté de connotations dualistes. Les interrelations entre les aspects bioinformationnels, cognitifs, affectifs, bioénergétiques et biomécaniques dont dépend la motricité sont ainsi valorisées.

L'acception élargie du terme renvoie à une large palette de capacités susceptibles d'influencer toute action motrice. Fleishman et Quaintance (1984) en ont par exemple répertorié cinquante-deux (tableau 1).

La performance motrice est alors « simultanément fonction de l'efficacité » de chacune d'entre elles et de « la qualité de leur intégration » coordonnée (Durand, 1988). Autrement dit, pour réaliser une performance motrice, il ne suffit pas d'avoir des capacités motrices bien développées mais il faut savoir les utiliser et les gérer efficacement au moment voulu. Est-ce cette capacité d'intégration et de gestion qu'il convient d'appeler coordination ? Serait-ce cette capacité qui constituerait le ciment des habiletés motrices issues de l'apprentissage ?

Dès lors, les capacités motrices ne sont pas des entités : elles s'articulent avec d'autres facteurs de la motricité, ne sont justifiées et révélées que par les praxies qui en procèdent. En quelque sorte, ces capacités seraient des « praxis » révélées par les praxies du quotidien.

L'approche extrinsèque à l'origine des taxonomies classiques doit alors se doubler d'une approche intrinsèque fondées sur les connaissances actuelles des structures et fonctions

(Bouchard et coll., 1970) du comportement moteur. Ces *structures et fonctions sont à envisager sur les domaines* bioinformationnels, bioénergétiques et biomécaniques (voir figure 1 à titre d'exemple). Le domaine de la prise de décision *en rapport avec les capacités « cognitivo-cinétiques » est celui* où interagissent le fonctionnement du système nerveux, la programmation neuromotrice et les facettes sociologiques et psychologiques du sujet.

Tableau 1
Répertoire des capacités cognitives, perceptives, psychomotrices et d'efficience biomécanique
(d'après Fleishman et Quaintance, 1984)

1) Capacités perceptives	3) Capacités psychomotrices
— Vitesse perceptive — Attention sélective — Vision rapprochée — Vision éloignée — Discrimination visuelle des couleurs — Vision de nuit — Vision périphérique — Perception de la profondeur — Sensibilité à la luminosité — *Acuité auditive générale* — Attention auditive — Localisation sonore — Acuité d'audition du langage	— Orientation spatiale — Précision du contrôle — Coordination plurisegmentaire — Vitesse de réaction — Contrôle bras-main — Dextérité manuelle — Dextérité digitale — Coordination générale — Equilibre corporel général
3) Capacités cognitives	**4) Capacités d'efficience biomécanique**
— Compréhension du langage oral — Compréhension du langage écrit — Expression orale — Expression écrite — *Facilité d'idéation* — Originalité — Mémorisation — Sensibilité à l'erreur — Raisonnement mathématique — Vitesse et justesse de calcul mental — Raisonnement déductif — Raisonnement inductif — Organisation *des informations* — Souplesse de classification — Vitesse de catégorisation — Abstraction des catégories — *Visualisation mentale* — Vitesse de décision — Anticipation de décision — Anticipation-coïncidence — Partage de l'attention — Clarté du discours	— Vitesse des mouvements manuels et digitaux — Vitesse des mouvements des membres — Force statique — Force explosive — *Force dynamique* — Force du tronc — Souplesse statique — Souplesse dynamique — Résistance cardio-respiratoire

La densité des interactions dont relève ce domaine et les très nombreuses zones d'ombre qui subsistent au niveau de la connaissance du fonctionnement du système nerveux autorisent difficilement son évaluation. Il faut avouer qu'à ce stade, les mesures, tests et épreuves proposés sont toujours très réducteurs de multifacettes psycho-neuro-motrices de la *capacité cognitivo-cinétique*.

Problèmes pédagogiques

Sans tomber dans une parcellisation abusive que pourrait suggérer le point de vue précédent, l'approche de l'évaluation des capacités motrices, semble pouvoir se situer à trois niveaux : celui des « structures » qui relève plus du domaine médical et du dépistage systématique d'éventuelles anomalies et contre-indications, — celui des « qualités » sous la responsabilité de l'éducateur physique — celui des « capacités cognitivo-cinétiques » pour lequel l'ensemble de l'équipe pédagogique devrait être concerné.

La définition de ces capacités nécessiterait la mise en correspondance d'études longitudinales de l'évolution des facteurs qui sous-tendent la motricité et d'évaluations ponctuelles multiples dépendant directement des contenus d'enseignement.

Si, *dans un premier temps, la connaissance des capacités* motrices constitue un des moyens d'apprécier et éventuellement de corriger, voire de prédire, la valeur de l'acte moteur, *on ne peut pédagogiquement s'en tenir là.*

Il est en effet, indispensable d'examiner si le sujet évalué est capable d'utiliser ses capacités, de les coordonner afin de réaliser une tâche ou une performance motrice particulière. Comme la sollicitation coordonnée et efficace des capacités motrices dépend, pour l'essentiel, de la valeur des opérations cognitivo-cinétiques dont le sujet est capable, nombre d'éducateurs s'interrogent légitimement sur ce que peut apporter une *telle évaluation comparée à l'observation ou à l'évaluation* formative qui accompagnent l'apprentissage.

Si l'évaluation formative est mieux adaptée pour cerner les acquis en cours d'apprentissage, en interaction avec les capacités cognitives et psychologiques, les capacités motrices ne doivent pas pour autant être négligées. A apprentissage égal elles peuvent expliquer certaines différences interindividuelles enregistrées au niveau des performances motrices.

Enfin, la problématique développée par Mérand et Dhellemmes (1988) rappelle que l'enseignant d'éducation physique doit consacrer une part de son intervention à l' « éducation de la santé ». Les travaux remarquables entrepris par les auteurs permettent d'entrevoir les perspectives supplémentaires qui s'ouvrent à l'enfant, adulte de demain dans la gestion de son capital santé. L'évaluation par les élèves des capacités bioénergétiques et biomécaniques, permet d'apprendre à intervenir sur elles. Les référentiels qui les accompagnent devraient faire partie de la gamme des outils pédagogiques à disposition des enfants, des adolescents et de leurs éducateurs.

CONCLUSION

La batterie des tests France-Eval représente une tentative non achevée d'intégration des approches extrinsèques et intrinsèques évoquées précédemment, et de prise en compte de préoccupations pédagogiques (4). Elle n'a pas la prétention à l'exhaustivité dans la « couverture » des domaines de la motricité. Son édification nous a par contre convaincu qu'il serait plus intéressant de convenir d'une démarche méthodologique permettant la construction par chacun de la batterie dont il a besoin. Il est alors probable que la confrontation de ces innombrables résultats élargirait la connaissance des capacités motrices.

Georges CAZORLA
chargé de recherche
CREPS Aquitaine

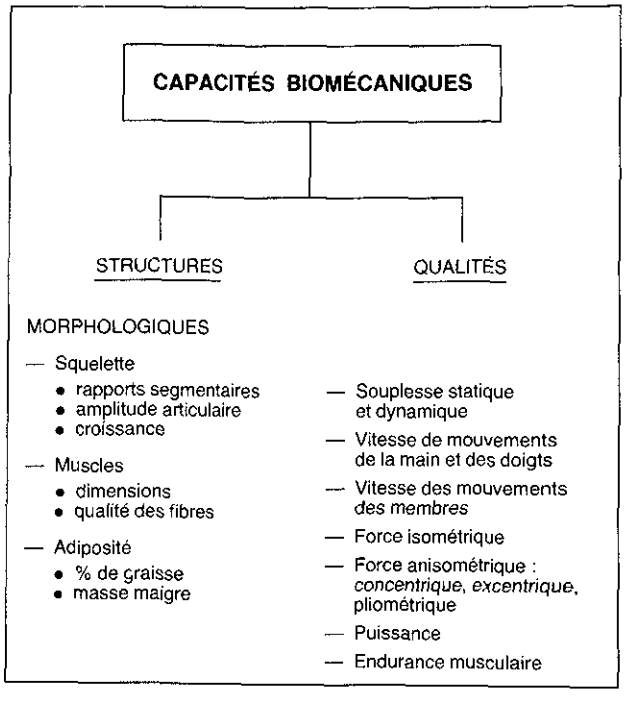


Figure 1
« Structures » et « qualités » bomécaniques dont dépend l'efficience motrice

PROFIL DES QUALITÉS PHYSIQUES

Nom : DE...
Prénom : Em...
Age : 10 ans
Sexe : masculin
Poids : 40 kg
Taille : 145 cm

Notes correspondant aux performances réalisées aux tests

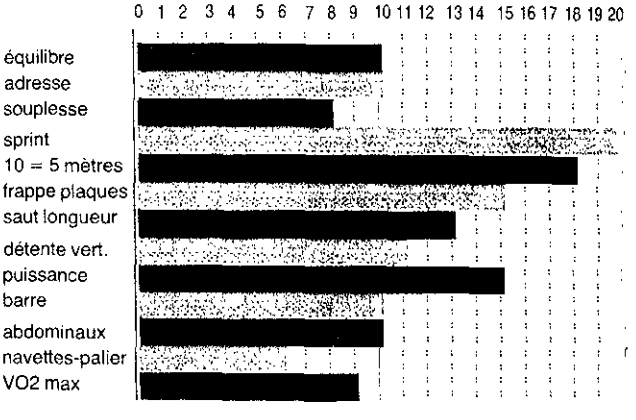


Figure 2
Résultat graphique que l'enfant peut lui-même réaliser, à partir du logiciel mis au point, en entrant ses résultats dans un ordinateur compatible IBM

Commentaires et conseils :

— Deux qualités doivent prioritairement être développées : **ta souplesse** et **ta puissance maximale aérobie** : réfère-toi aux programmes adaptés.

— Voici les familles de sports dans lesquelles tes qualités physiques te permettraient de bien réussir :

- Athlétisme : sprint, saut en longueur, lancers.
- Sports collectifs : football, rugby (lignes arrières).
- tennis de table.

Notes

(1) La batterie France-Eval (cf. tableau 2) :

Objectifs de l'opération nationale « France-Eval » :

Outre les recommandations du Comité des ministères du Conseil de l'Europe (n° R-87-9 du 19 mai 1098), dans notre pays, l'opération « Evaluation des Capacités Physiques des Jeunes Français » a été motivée par trois grandes orientations :

— Réaliser le plus rigoureusement possible un outil d'évaluation permettant d'enrichir la gamme des outils pédagogiques des enseignants et éducateurs physiques et sportifs qui le souhaitent.

— Constituer un référentiel national à la disposition des responsables de la santé, de l'éducation physique et du sport.

— Mener une réflexion sur les capacités physiques, leurs interactions et leur développement en fonction du sexe, de la croissance, de la maturation et des influences de l'environnement.

Le lecteur intéressé par l'étude normative complète, est prié d'adresser sa demande à M. le Directeur des Sports, Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au Sport, 78, rue Ollivier-de-Serres, 75085 Paris Cedex.

(2) AREAPS, 3, rue Ch.-Buisson-du-Lac, 33610 Cestas.

(3) Pour compléter cet itinéraire européen, il serait injuste de ne pas souligner l'importance des travaux de l'Anglais Vernon (1950) et du Français Le Boulch (1960-1961). Nonobstant de nombreuses réserves à émettre quant aux statistiques utilisées pour exploiter leurs résultats (Vial, 1968). Les travaux de Le Boulch donnèrent une nouvelle impulsion à la démarche expérimentale en éducation physique et permirent de reposer mais avec un éclairage plus scientifique, le problème pédagogique de l'identification et du développement des facteurs psycho-moteurs des conduites motrices.

(4) La figure 2 représente une fiche d'évaluation gérée par l'élève lui-même grâce à l'aide de logiciels fondés sur les résultats normés et ramenés à une échelle en 20 points.

Bibliographie

AAHPER inc. — **Youth Fitness test manual,** Washington, 80 p., 1965.

AMOROS F. — **Nouveau manuel d'éducation physique gymnastique et morale,** Paris, 1830.

BAR C., LOFI A., VAN HOECKE J. — « Approche critique de l'évaluation en EPS », **Education Physique et Sport,** 160 : 49-54, 1979.

BARROW H.M., McGEE R.M. — **A pratical approach to measurement in physical education,** Lea et Febiger, Philadelphie, 599 p., 1979.

BERTRAND M. — « Les aptitudes : précisions terminologiques », in **Aptitudes et performance motrice,** Famose J.P. et Durand M., APS Recherche et Formation, Ed. Revue EPS, 211 p., 1988.

BONNARDEL R. — **L'adaptation de l'homme à son métier,** PUF, 1946.

BOUCHART C., GODBOUT P., ASSELIN R., MONDOR J.C. — « Un modèle pour usage dans la construction ou la réfection de tests dans le domaine de la valeur physique », **Kinanthropologie** 4/4 : 225-316, 1972.

BOUCHARD C., BRUNELLE J., GODBOUT P. — **La préparation d'un champion,** Québec : Ed. du Pélican, 1973.

BRANDET J.P., MINVIELLE-MONCLA G., LACOUTURE P. — « Les tests de " Force explosive " de la batterie Eurofit ». Etude comparative de deux tests de détente verticale. **Rapport 5e séminaire européen de recherche sur l'évaluation de l'aptitude physique ;** Conseil de l'Europe ; 170-181, 1987.

CAHPER inc. — **Le manuel d'instructions du test d'efficience physique de la CAHPER à l'usage des garçons et filles de 7 à 17 ans,** Ottawa : 49 p., 1966.

CAZORLA G. — « De l'évaluation en activité physique et sportive », in Travaux et Recherches INSEP, Spécial **Evaluation de la valeur physique,** 7 : 7-35, 1984.

CAZORLA G., LEGER L., MARINI J.F. — **Les épreuves d'effort en physiologie. Evaluation du potentiel aérobie,** 1984 (b).

CAZORLA G. — « Exploration du métabolisme aérobie sur le terrain », in **Colloque médico-technique de la Fédération Française d'Athlétisme,** 8-13 avril 1985.

CAZORLA G. — **Programme d'évaluation de la motricité du jeune Français.** Première partie : Fondements théoriques de la démarche : 23 p., décembre 1986.

CAZORLA G. — **Programme d'évaluation de la motricité du jeune Français.** Deuxième partie : Recensement et analyse des batteries de tests les plus récents et les plus connus : 31 p., janvier 1987.

CAZORLA G. — **Programme d'évaluation de la motricité du jeune Français.** Troisième partie : Choix des tests de la Batterie France-Eval, techniques d'échantillonnage, recueil et analyse des résultats. Direction des Sports. Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au Sport : 74 p., janvier 1987.

CAZORLA G., EUZE J.P., BRANDET J.P., VAN PRAAGH E. — « Etude comparative de trois épreuves de souplesse ». **Rapport du 5e séminaire européen de recherche sur l'évaluation de l'aptitude physique ;** Conseil de l'Europe : 150-169 ; 1987 (a).

CAZORLA G., ADAM C., BIGREL F., JOUBERT J. — « Evaluation des niveaux d'accessibilité, de fidélité et d'objectivité de 11 tests de la batterie Eurofit ». **Rapport 5e séminaire européen de recherche sur l'évaluation de l'aptitude physique ;** Conseil de l'Europe : 182-191 ; 1987 (b).

CAZORLA G.— **Batterie France-Eval : mesures, épreuves et barèmes.** Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au Sport : 139 p., octobre 1987.

CAZORLA G. — **Programme France-Eval.** Synthèse, technique et analyse préliminaire des résultats. Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au Sport, Direction des Sports, 48 p., avril 1988.

CLARKI H.H. — **Application of measurement of health and physical education,** London Prentice Hall Inc., 1959.

CLIAS P.H. — **Gymnastique élémentaire ou cours analytique et gradué d'exercices physiques propres à développer et à fortifier l'organisme humain,** Paris, 1819.

CLIAS P.H. — **Kalisthenie,** Berne, 1829.

CLIAS P.H. — **Callisthénie appliquée à l'éducation physique des jeunes filles,** Besançon, 1842.

CLIAS P.H. — **Traité élémentaire de gymnastique rationnelle, hygiénique et orthopédique,** Genève, 1853.

COLLINS D.R., HODGES P.B. — **A comprehensive guide to sports skills, tests and measurement,** Springfield, Illinois : C.C. Thomas, 1978.

CURETON T.K. — **Analysis of some basic factors in motor fitness,** Urbana (étude non publiée), 1942.

CURETON T.K. — **Physical fitness appraisal and guidance,** St Louis Mosby, 1947.

DENISIUK J., MILICEROWA H. — **Développement de la capacité motrice chez les enfants et les jeunes scolaires,** Varsovie, 1969. Traduction INSEP.

EUROFIT V. — **Rapport du 5e séminaire européen de recherche sur l'évaluation de l'aptitude physique,** Comité pour le développement du sport, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1987.

FAMOSE J.P., DURAND M. — **Aptitudes et performance motrice.** Activités physiques et sports. Recherche et formation. Edit. Revue EPS, Paris, 1988.

FLEISHMAN E.A. — **Structure and measurement of physical fitness.** Englewood cliffs : Prentice Hall.

FLEISHMAN E.A., QUAINTANCE M.K. — **Taxinomies of human performance,** New York : Academic Press, 1984.

GODBOUT P. — **The effect of the number of judges on the intrarater reliability of ratings of diving performances.** Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, 1974.

GODBOUT P. — **La mesure des habiletés motrices en situation d'intervention.** Habiletés motrices. Document interne Département d'Education Physique de l'Université de Laval (Québec) : 728-738, 1980.

GODBOUT P. — **La mesure et l'évaluation en éducation physique et sportive.** Document introductif pour le séminaire de Djibouti. CONFEJES, juin 1984.

GODBOUT P. — « Stratégie d'observation pour l'appréciation d'habiletés motrices. Implications théoriques et pratiques », **Science et Sport,** 3 : 237-244, Paris, 1988.

GUILBERT P.R. — **Rapport sur la mesure de l'efficience motrice.** Document ENSEPS, 42 p., Paris, janvier 1987.

GUILEMAIN E. — **Tests moteurs et tests psychomoteurs,** Foyer central d'hygiène, Paris, 1948.

GUILLEMAIN G. — **Tests moteurs et psychomoteurs,** Librairie médicale, 1948, 2e édit. : 1972.

HEBERT G. — **Le code de la force,** Paris ; Vuibert, 1910.

HEBERT G. — **La culture virile et les devoirs physiques de l'officier combattant,** Paris ; Vuibert, 1918.

HEBERT G. — « La méthode naturelle d'éducation physique », in Bourdon, **Encyclopédie des Sports,** 1924.

HEBERT G. — **Le sport contre l'éducation physique,** Paris ; Vuibert, 1925.

HEBERT G. — **L'éducation physique virile et morale par la méthode naturelle,** t. 1, Paris ; Vuibert, 1936.

HEBRARD A. — **L'éducation physique et sportive : réflexion et perspectives,** Ed. STAPS et Revue EPS, Paris, 1986.

LABBE M., BELLIN DU COTEAU. — **Traité d'éducation physique,** t. 1, p. 558-572, Doin, 1930.

LARSON L.A., YOCUM R.D. — **Measurement and evaluation in physical, health and recreation education,** St Louis, Mosby, 1951.

LE BOULCH J. — « Etude sur les facteurs moteurs de la conduite », **Revue Education Physique et Sport,** 196 : 97-106, 1961.

LEGER L., CAZORLA G., MARINI J.F. — « Pour une épistémologie des épreuves d'effort », in **Travaux et recherches,** INSEP. Spécial Evaluation de la valeur physique, 7 : 61-73, Paris, 1984.

LEGER L., CAZORLA G. — **Qu'attendre d'une pratique systématique d'évaluation des jeunes adultes ?** Dossier conférence Euromédecine (France) : 607-609, nov. 1988.

MATHEWS D.K. — **Measurement in physical education,** Philadelphia, London W.B. Saunders, 1958.

McCLOY C.H. — « The measurement of the general motor capacity and general motor ability », **Research Quarterly,** Supplément 5 : 46-61, 1934.

McCLOY C.H., YOUNG N.D. — **Tests and measurements in health and physical education,** Appleton, Century Crofts Inc., 1954.

SARGANT D. A. — « Physical test of a man », **American Physical Education Review,** 26, 4 ; avril 1921.

SEMPE M., PEDRON G., ROY-PERNOT M.P. — **Auxologie méthodes et séquences,** Ed. Therapix, 1979.

SIMONS J., BEUEN G., OSTYN M., RENSON R., SWALUS P., VAN GERVEN D., WILLEMS E. — « Construction d'une batterie de tests d'aptitude motrice pour garçons de 12 à 19 ans, par la méthode de l'analyse factorielle », **Kinanthropologie,** 1 : 323-362, 1969.

SPIESS A. — **Die lehre der Turnkunst,** 4 vol. : 1 Das Turnen inden Freiübungen für beide Geschlechte, Bâle, 1840.

SZCZESNY S. — **Approche de l'évaluation de l'aptitude physique des enfants de 7 à 14 ans,** in Travaux et recherches INSEP, Spécial Evaluation de la valeur physique, 7 : 135-144, 1984.

THOMAS R. — **La réussite sportive.** PUF, collection psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1975.

THURSTONE L.L. — **Multiple factor analysis,** Chicago. The University of Chicago Press, 1947.

ULMANN J. — **De la gymnastique aux sports modernes. Histoire de l'éducation physique,** PUF, 1965.

VAN PRAAGH E., LOFI A., BRANDET J.P., CAZORLA G. — « Evaluation de la batterie Eurofit en milieu scolaire en France », **Rapport 5e séminaire européen de recherche sur l'évaluation de l'aptitude physique ;** Conseil de l'Europe : 127-143, 1987.

VERNON P.E. — **The structure of human abilities,** Londres, 1950. Traduit en français : La structure des aptitudes humaines, PUF, 1952.

VIAL M. — **Les cahiers scientifiques d'éducation physique,** 1968.

VOGELAERE P., SEGERS A., GREGOIRE D. — « Essai d'analyse du concept d'aptitude physique à partir de la littérature anglo-saxonne », **Kinanthropologie,** 3 : 193-209, 1971.

WOLANSKI N. — « Basic problems in physical developpement in man in relation to the evaluation of developpement of children and youth », **Current. Anthrop.,** 8 : 1-2, 35-60, 1967.

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 23-28

LANGAGE PRATICIEN ET LANGAGE SCIENTIFIQUE

par L. BELTRAN, J. DUBOY, A. JUNQUA, F. MORVANT

Le rôle des sciences et techniques des activités physiques et sportives est de pénétrer la logique de l'activité physique, du sport ; celui de l'éducation physique et sportive d'en permettre la pratique, l'apprentissage.

A propos d'un même objet, le langage des sciences n'a souvent que peu de rapports avec celui utilisé dans la pratique.

Le cas de l'impulsion permet ici une réflexion sur cette résistance et sur l'absence de pénétration du langage scientifique dans le langage praticien.

I. — INTRODUCTION

1.1. Une nouvelle discipline scientifique les STAPS

Très récemment une nouvelle discipline scientifique est apparue officiellement dans les structures universitaires françaises : les sciences et techniques des activités physiques et sportives. Ainsi, l'activité physique, au sens le plus large, devenait-elle un objet de recherche comme le sont les mathématiques, la biologie, le droit et plus tardivement la gestion, la communication, l'informatique ou les sciences de l'éducation. Les universitaires qui ont en charge cette discipline (la 74e et la dernière répertoriée au Conseil National des Universités) sont issus en majorité de l'EPS alors que d'autres enseignants-chercheurs provenant d'autres disciplines sont venus les rejoindre.

Les relations entre ces deux catégories d'universitaires ont apporté des colorations différentes et bousculé quelquefois certaines idées reçues des uns et des autres. L'EPS en tant que discipline de l'enseignement secondaire devrait désormais pouvoir bénéficier des apports de cette nouvelle forme de recherche fondamentale institutionnelle comme cela s'est déjà produit dans bien d'autres pays où ce passage obligé fut l'occasion de bon nombre de réflexions et de remises en cause.

La recherche en STAPS a pour objectifs de faire progresser la connaissance scientifique sur l'activité physique et de permettre aux futurs enseignants, outre l'appropriation de ces connaissances, un contact direct avec la recherche. L'innovation pédagogique, d'autre part, passe en partie, en EPS comme dans d'autres disciplines, par la référence à ces mêmes connaissances.

Le rôle des STAPS est de pénétrer la logique de l'activité physique et du sport. Leur fonction est de connaître cet objet, objet qui lui revient de droit et qui lui est proposé de fait.

Reprenant à notre propos certaines idées d'A. Sheedy nous insistons sur le fait que l'activité physique et le sport *ne sont pas les STAPS, car ils représentent l'objet de la* discipline. Ce ne sont pas eux qui sont « connaissance » car ils demandent à être connus. Cette confusion entre la position de réalité et la position de pensée peut être expliquée par l'existence d'une certaine croyance que c'est la même chose d'exécuter un geste et de le connaître, de mimer un exercice et de savoir ce qu'il est (et surtout de dire ce qui s'est déroulé), bref, de faire ou de repéter des choses, et de les connaître. On peut réussir une performance sans « savoir ». Or les STAPS sont une discipline qui tente de savoir les choses, et elle ne prétend pas savoir les faire. Cette différence est analogue à celle qu'on pourrait établir entre faire de la biologie et « vivre ».

1.2. Quelles relations entre recherches en STAPS et recherches en didactique ?

Recherches scientifiques en STAPS et recherches en didactique se doivent d'établir des relations constantes.

Comme le souligne G. Vergnaud, l'évolution des contenus est permanente à cause de l'évolution des connaissances, de l'évolution des découpages disciplinaires, de l'évolution des professions.

G. Vergnaud nous indique aussi que l'un des premiers résultats de la recherche en didactique des mathématiques relatif à l'étude des compétences des élèves et à celle des conceptions qu'ils peuvent se faire d'un phénomène a été d'apprécier la durée du processus de formation des connaissances et la diversité des étapes par lesquelles les élèves doivent passer pour maîtriser un domaine conceptuel en *mathématiques. Illustrant ces propos par l'exemple des structures* mathématiques additives, G. Vergnaud insiste sur le fait que : « Ces compétences et ces concepts ne se forment pas d'un seul coup mais à travers un grand nombre de situations et d'activités dans lesquelles l'élève n'aperçoit que très progressivement les différentes propriétés et relations en jeu. La description détaillée du cheminement des élèves et des malentendus éventuels entre les conceptions du maître et celles des élèves constitue une part importante de la recherche en didactique. Cette description fait appel aux méthodes de la psychologie, notamment à l'approche psychogénétique du développement de la connaissance. La connaissance approfondie de la matière et de son épistémologie est absolument nécessaire. Il est facile de donner d'autres exemples de la longue durée du processus d'acquisition des connaissances. *Les enfants n'attendent pas de recevoir un cours d'électro*-cinétique, de thermique ou de mécanique pour se former des conceptions relatives au courant électrique, à la température, à la chaleur (Tiberghien, 1983), à la force et à la vitesse. Des recherches ont été menées sur ces questions qui montrent par exemple les séquelles des conceptions " spontanées " des élèves jusque dans l'enseignement supérieur (Viennot, 1979). Ces conceptions dites " spontanées " sont d'ailleurs renforcées par certaines explications des maîtres et par certains documents pédagogiques, notamment à cause de l'usage de modèles métaphoriques qui véhiculent à la fois des idées justes pour certains aspects, et des idées fausses pour d'autres. »

Plusieurs articles parus dans des revues de vulgarisation scientifique de haut niveau (La Recherche et pour la Science) sont venus confirmer l'existence des séquelles de cette nature dans un autre domaine : celui de la physique. L'article intitulé : « L'intuition en Physique » de McCloskey et traitant de la *mécanique newtonienne est illustré par de nombreux exemples* d'applications empruntés au domaine des APS. Cet article nous a interrogés dans un premier temps. Il nous a aussi sensibilisés au problème de la dénaturation dans le domaine des APS de certaines notions issues de la physique. Notre équipe est spécialisée dans l'étude des gestes sportifs. Nous rendrons compte ci-après d'un travail réalisé par L. Beltran sur un concept mécanique particulier : **l'impulsion.**

L'impulsion comme d'autres notions de mécanique de base est illustrée actuellement, dans les programmes de physique de seconde des lycées et l'on constate le peu de rapports entre le langage de la physique et celui des techniques sportives, ce qui ne peut manquer de créer chez l'élève un certain nombre de confusions.

II. — ANALYSE D'UN CAS : L'IMPULSION

2.1. L'héritage scientifique inexploité de Marey et Demeny

E.J. Marey s'est attaché à mesurer et à expliquer de nombreux phénomènes naturels du monde qui nous entoure ; nous nous sommes intéressés à l'étude réalisée en collaboration avec G. Demeny sur la locomotion humaine, et en particulier, *sur la saut de pied ferme.*

L'étude initiale a été menée par Marey et Demeny sur le geste le plus « simple ». Contrairement aux apparences, le *geste le plus simple n'est pas forcément le plus fréquent* ; ainsi, plutôt que de travailler sur la marche ou la course (où la régularité apparaît comme un facteur de complexité), ils se sont attachés au saut sans élan. Pour la première fois, ils ont cherché à mesurer, *plutôt que d'en rester au simple domaine* de l'observation ; ils ont dû créer pour cela des outils spécifiques de la quantification de ce phénomène, permettant de conserver les traces du mouvement. Ils furent des novateurs dans la lignée des travaux de Muybridge en Grande-Bretagne en adoptant pour leur étude la chronophotographie qui donne à des instants équidistants les positions que chaque point du corps a occupé successivement dans l'espace.

Marey et Demeny ont appliqué **le terme d'impulsion** issu de la physique newtonienne à la variation de la force de réaction au sol recueillie au cours du temps lors d'un saut en longueur ou en hauteur ; ces activités devenant par la suite des activités sportives, on leur accordera la paternité de l'introduction de ce terme de la mécanique dans les activités sportives. On *peut en retenir de ces travaux que :*

— l'impulsion est une variation de la quantité du mouvement (notion fondamentale introduite dès la seconde des lycées actuellement) ;

— les courbes recueillies grâce au dynamographe sont une matérialisation de cette impulsion verticale ; celle-ci correspond à la zone emprisonnée autour de la ligne de poids ;

— pour des sauts verticaux de hauteur identique, l'impulsion est la même ;

— pour des impulsions égales, le tracé dynamographique peut être très varié ;

— *ce qui importe pour caractériser un saut, ce n'est pas* la force maximale au sol mais la variation de la quantité de mouvement, c'est-à-dire l'aire emprisonnée par la courbe autour de la ligne de poids ;

— l'on peut distinguer, sur des tracés d'amortissements, si les sauteurs sont naïfs ou expérimentés (voir l'extrait de l'ouvrage de Demeny, 1907).

On notera enfin dans leurs travaux, des hypothèses physiologiques du stockage d'une énergie élastique dans les muscles.

*Tous ces résultats auraient dû apparaître comme suffisam*ment rigoureux et argumentés pour constituer une bonne base pour les futurs chercheurs et techniciens en APS. Pourtant, ces données ne furent pas toujours assimilées et développées

correctement, et les traités de l'EPS n'ont retenu le plus souvent que l'aspect esthétique ou descriptif des courbes chronophotographiées.

Alors qu'à l'étranger la notion d'impulsion constitue depuis longtemps l'un des fondements des meilleures publications étrangères (**Biomécanique des exercices physiques** de Donskoi et Zatsiorki, **Biomécanique du mouvement athlétique** d'Hochmuth), en France, cent ans plus tard le terme d'impulsion recouvre des significations diverses faute d'une pénétration dans le langage communément utilisé des avancées réalisées par Marey et Demeny. Le discours technique en témoigne.

Marey et surtout Demeny ouvraient une voie véritablement scientifique de l'analyse des gestes sportifs ; la nécessité de mesurer des paramètres mécaniques pertinents comme l'impulsion auraient dû faire émerger l'idée que l'EPS pouvait contribuer à inculquer, dans une volonté interdisciplinaire, des notions de mécanique usuelle aux élèves ; le fait de rendre compte de « ses propres sensations » par des données objectives n'est-il pas le plus bel exemple de travaux pratiques ? *A fortiori,* être capable pour l'enseignement d'expliquer objectivement l'intimité d'un geste athlétique n'est-elle pas la garantie de pouvoir conduire de manière valable les apprentissages moteurs ?

2.2. Le discours technique dans le domaine de l'enseignement et de l'entraînement

Comment s'exprimer pour décrire, expliquer, modifier un comportement moteur ?

G. Vigarello et J. Vives (1985) ont mis en évidence le rapport difficile entre le discours technique et la technique *corporelle. Dans cet article, les auteurs ont analysé 12 textes* traitant d'un même problème : la course d'élan d'un saut en longueur. Nous retiendrons de cette étude, comment s'expriment les techniciens d'activités athlétiques sur la seule notion d'impulsion.

Les sources du savoir dans le langage des techniciens en APS

G. Vigarello montre comment l'utilisation de mots, d'expressions, de silences, sont le reflet de l'état de connaissances ou putôt du savoir-faire des techniciens du sport.

L'emploi d'adverbes tels que « généralement » (terme vague) ou de participes passés comme « nous avons constaté... » mettent en évidence la référence au terrain en soulignant son caracère empirique. On relève des affirmations comme « nous sommes persuadés... », ou « il est évident... », ou encore « on peut certifier... », montrant l'absence de preuves objectives et l'appel aux convictions des auteurs.

Fonctionnement du discours : le raisonnement analogique

En abandonnant la rigueur d'une quantification biomécanique certainement trop complexe pour la description immédiate du geste athlétique, le technicien doit, pour s'exprimer, faire appel au domaine des sensations et des impressions. Pour cela il va faire des comparaisons, chercher des images, trouvera des mots qui définiront des phrases gestuelles ; au besoin il les inventera. Et c'est bien là le risque pour le savoir scientifique qui perd ainsi sa substance informative même s'il y gagne parfois en évocation. Si ce phénomène est dommageable, il faut le considérer comme nécessaire.

Nous noterons en ce qui concerne l'impulsion : « l'explosion du segment d'appui... », « l'action du pied en tracteur... », « l'impulsion en piston... », « le griffé ». Il est certain qu'associer impulsion et explosion sollicite directement le lecteur ou l'athlète en cherchant à les mobiliser. Ces métaphores veulent suggérer pour mieux communiquer (« l'athlète est une bombe prête à exploser »), mais ces intentions et sensations à communiquer au pratiquant, obligent le technicien à présenter un modèle imprécis qui ne peut se passer d'aller au-delà du mécanisme apparent.

Y a-t-il lieu de remédier à un tel état de fait, à cette confusion dans les termes employés ? Nous sommes tentés de répondre par l'affirmative et nous pensons que le rôle du chercheur en STAPS est de démystifier les notions utilisées pour permettre aux techniciens d'adapter leur stratégie en toute connaissance de cause.

2.3. Les déterminants du discours technique

Ces praticiens, le plus souvent inconsciemment paraissent faire appel à une théorie intuitive, en contradiction avec les principes fondamentaux de la mécanique. Certains aspects de cette théorie, sont proches de **la théorie de l'Impetus,** développée en France par Jean Buridan, au XVe siècle.

Le remarquable travail de l'équipe de McCloskey nous permet de mieux comprendre combien nous sommes tributaires de nos *a priori* et de nos sensations quand il s'agit de donner une description du mouvement de notre propre corps ou des objets qui nous entourent.

La théorie de l'Impetus soutenait que lorsque l'on met un corps en mouvement, il acquiert une « force intérieure » appelée Impetus qui lui permet de se maintenir en mouvement, celui-ci n'étant modifié que par des variations d'intensité de cet Impetus. D'après cette théorie, une balle qui roule sur le sol s'arrête après un certain temps car il y a épuisement progressif de l'Impetus et donc diminution de la vitesse.

De même, un projectile lancé horizontalement suit, dans un premier temps une trajectoire rectiligne, puis coudée, avant de tomber à la verticale.

Pour expliquer la trajectoire d'un objet lancé vers le haut avec un angle par rapport à l'horizontale, la même logique se retrouve.

Le mouvement comprend trois phases successives :

1) d'abord l'Impetus prévaut sur le poids de l'engin. La direction est droite par rapport à la direction du lancer ;

2) *épuisement de l'Impetus : le projectile se trouve soumis,* de plus, à son Impetus naturel vertical (engendré par le poids) ; la trajectoire est courbe ;

3) l'Impetus initial est dépensé complètement, le projectile chute verticalement à cause de son Impetus naturel. Le responsable de l'épuisement était, selon Buridan, le frottement de l'air.

En rapportant des expériences faites dans le domaine des APS, Michael McCloskey a montré que certains étudiants se réfèrent, spontanément, plutôt à la théorie de l'Impetus qu'à la théorie newtonienne ; le fait d'avoir suivi des cours de physique semble être un facteur capable de modifier quelque peu cette attitude mais sans plus.

Si on demande à des étudiants, fussent-ils en STAPS :

— de se déplacer à une allure régulière et de laisser tomber pendant ce déplacement une balle sur une cible au sol, la référence de l'Impetus amène certains à exécuter un « lâcher » à la verticale de la cible ;

— ou bien de tracer le déplacement de la chute d'un objet après que celui-ci ait roulé sur un plan horizontal, la référence à l'Impetus entraîne un tracé proche de la verticale.

Dans certains cas l'étudiant peut répondre correctement au problème posé (notamment celui du lâcher sur cible) mais sa référence n'est pas forcément dans la physique newtonienne ; on s'en rend compte si on lui demande d'expliquer le phénomène. Ainsi, définir l'impulsion, peut donner chez *certains étudiants interrogés les formulations suivantes :* « c'est quelque chose qui entraîne un corps quand la force ne s'exerce plus », ou encore : « le corps en mouvement possède cette force d'impulsion et tant qu'aucune force ne s'y opposera, le corps continuera sur sa lancée ».

Les idées intuitives sont fortement enracinées et leur stabilité peut probablement s'expliquer par les déterminismes perceptifs qui accompagnent la perception des mouvements. Par ailleurs, notre observation est souvent trompée par des illusions d'optique.

Pour étudier ces illusions, l'équipe de McCloskey a effectué sur ordinateur des simulations ou des objets sont lâchés *d'un support en mouvement ; prudents, les chercheurs indiquent* que si les résultats obtenus ne prouvent pas que la mauvaise perception est la cause de croyances erronées à propos des objets lâchés, ils incitent à croire que l'hypothèse est raisonnable. Le problème important posé par les auteurs est de savoir comment combattre ces croyances, les idées intuitives étant reconnues pour être particulièrement résistantes.

L'enseignement se révèle peu apte à modifier certaines fausses idées par exemple celles relatives à l'Impetus. Celui-ci, acquis lors de la mise en mouvement servirait à conserver le mouvement, même après un cours de cinématique, 80 % des élèves y croient toujours alors qu'ils étaient 93 % auparavant. Mieux encore, les étudiants s'appuient souvent sur leur théorie intuitive pour interpréter les notions nouvelles du cours. En conséquence, ces notions risquent d'être mal interprétées et déformées pour « coller » avec leurs idées préconçues. En conclusionn McCloskey indique que « l'étude des théories intuitives et des processus par lesquels elles sont acquises ou modifiées pourra peut-être améliorer les méthodes d'enseignement de la mécanique ». Nous pensons, quant à nous, que cette étude devrait être du plus grand intérêt pour comprendre la répercussion des processus d'acquisition de ces théories intuitives sur le phénomène d'apprentissage d'un geste sportif ou, tout simplement sur l'observation d'une activité athlétique. Ainsi, développer une parade contre ces phénomènes d'illusion qui conduisent à établir des théories fausses, semble être une priorité et pour cela, le chercheur en STAPS se devra d'abandonner dès qu'il le pourra la nécessaire démarche empirique de l'intervenant en APS. Et cela, même si l'empirisme a permis de créer la plupart des connaissances construites en STAPS.

III. — LES APPORTS DES RECHERCHES EN STAPS

3.1. *Comprendre les phénomènes*

Si Gérard Saillant et Michel Tavernier (1986) pensent pouvoir affirmer que le « milieu sportif initie des programmes de recherche dont les résultats conduisent à des applications « *rapides* », au contraire, François Peronnet (1981), dans un rapport sur la recherche en STAPS met en garde contre ce type d'orientation donné prématurément à la recherche STAPS : « la définition de directions de recherche et de problèmes concrets de recherche par l'intervenant en APS est le plus sûr moyen de ne faire avancer ni les concepts, ni les pratiques ». A notre avis, avant de soumettre la recherche STAPS à des objectifs pratiques évoluant souvent autour des thèmes « amélioration de la performance » et « protection du sportif » *il serait bon de mieux comprendre les phénomènes biologiques,* biomécaniques, psychologiques et sociologiques de l'activité sportive. C'est le but d'une recherche non finalisée.

3.2. *Des connaissances au service des praticiens*

Nous sommes le plus souvent admiratifs vis-à-vis de la somme de connaissances dues à l'empirisme dans le domaine des APS.

Que peut donc apporter une étude scientifique du mouvement humain ?

Nous possédons sur ce point une certaine expérience puisqu'un enseignant d'EPS fait partie de notre équipe de recherche.

Cet enseignant a utilisés ses connaissances scientifiques sur l'impulsion pour observer et interpréter autrement l'activité de saut en longueur de ses élèves ; à partir de là, les interventions pédagogiques se sont transformées.

Il a, d'autre part, été à l'initiative d'une action interdisciplinaire avec des élèves de 1re. Le retour sur des fondamentaux connus de la mécanique et de la physiologie, dans un autre contexte, a contribué à transformer les représentations de l'action de l'enseignant et des élèves et par voie de conséquence la trame de lecture et d'évaluation des actions motrices. Ce type d'action interdisciplinaire nous paraît aussi relever d'une action commune de compréhension de connaissances et du savoir scientifique.

Or, en accord avec G. Delacote pour qui « la communication d'un savoir scientifique est une activité présentant un enjeu considérable », nous pensons que quel que soit le milieu d'utilisation, il faut que le savoir soit mieux partagé. Mais pour transmettre un savoir il ne suffit pas d'ouvrir les banques de données et de faire des efforts de vulgarisation du savoir scientifique. Il faut permettre aussi au plus grand nombre d'acquérir une éducation, des bases qui sont indispensables à la compréhension des concepts scientifiques. Le praticien des APS n'échappe pas à cette règle. Il a besoin de connaissances et du moyen de trouver les informations en relation avec ses problèmes spécifiques ; il a besoin aussi de pouvoir user de discernement dans son environnement théorique. A ce propos, J. Paillard (1980) rappelle que les pédagogues ont « toujours cherché à justifier leurs pratiques empiriques par le recours à des modèles empruntés aux sciences humaines, à la philosophie ou aux sciences biologiques ». Jean Jacques (1984), par ailleurs, met en garde contre les théories employées et montre les précautions à prendre vis-à-vis de solutions faciles et hâtives car elles peuvent être trompeuses. « Ce n'est pas parce qu'une théorie est compréhensible qu'elle est vraie, ni parce qu'on croit l'avoir comprise qu'elle est démontrée. » Il nous apprend aussi à nous méfier de la notoriété et de la réputation de certains : « il en est de même pour ceux qui affirment, contestent ou expliquent. Ce n'est pas parce qu'ils le font avec conviction ou un sérieux imperturbable que ce qu'ils racontent est exact ou même vraisemblable ».

La compétence du praticien des APS devant le savoir scientifique nous semble fondamentale pour lui permettre de sortir de son isolement d'homme de terrain mais aussi pour être autonome face aux pseudo-théories ou... à la « mode » du moment. Sa formation à l'exigence de la rigueur, à la discipline de l'esprit, pourra paraître fastidieuse mais cette démarche nouvelle semble indispensable pour accéder à une pédagogie expérimentale de qualité qui ne peut se faire que sur le terrain même des APS. Ainsi, approche scientifique et observation sur le terrain devront cohabiter intelligemment, même si, comme le note J. Paillard (1980) : « Une recherche rigoureuse apparaîtra toujours en un certain sens, appauvrissante de la réalité pédagogique..., je ne crois pas que les progrès de la pédagogie puissent faire l'économie de ces appauvrissements. »

CONCLUSION

Nous savons très bien que ces conceptions sont encore loin de faire l'unanimité. D'aucuns nous font le reproche d'une certaine inutilité de développer dans notre laboratoire des études sur les mouvements des athlètes. Georges Demeny dans son trop peu connu traité « Mécanique et éducation des mouvements », dès 1907, nous faisait part, à ce propos, de ses réflexions qui restent encore aujourd'hui d'une brûlante actualité :

« Ces études sont encore peu comprises du public, elles sont trop positives pour posséder l'attrait du merveilleux et de l'extraordinaire. L'habitude et avec elle la faculté de méditer et de raisonner se perd : on préfère les livres faciles qui ne demandent aucun effort, l'amour de la forme remplace les qualités de fond ; on oublie souvent qu'un livre est fait pour y apprendre quelque chose et non seulement pour charmer. Les travaux sur les mouvements ne peuvent prétendre à satisfaire les esprits superficiels. Aussi ceux qui s'y adonnent doivent-ils fatalement subir un isolement momentané, isolement fort pénible à supporter s'il n'était adouci par la conviction et l'espérance de faire œuvre utile. »

Louis BELTRAN, Jean DUBOYS,
Alain JUNQUA, Fernand MORVANT
UA 131 CNRS et Laboratoire
STAPS Poitiers

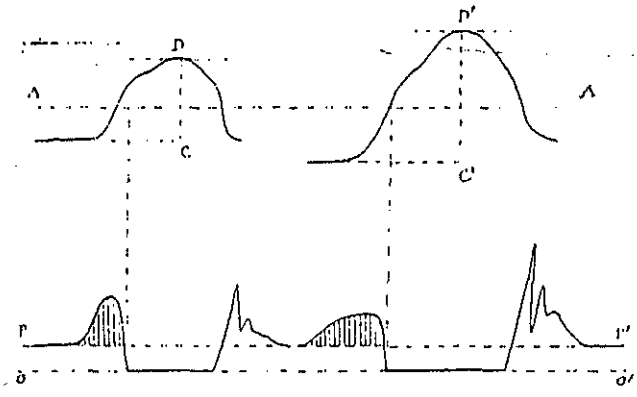


Figure 421
***Analyse dynamographique de deux sauts de hauteurs différentes,* partant de la position accroupie**

Le saut le plus haut D' C' ne correspond pas à l'effort maximum du pied mais à l'aire d'impulsion la plus grande. Les aires d'impulsion sont teintées de hachures ; le saut le plus haut correspond à un abaissement plus grand du corps pendant la phase de préparation.

Forme de l'impulsion en rapport avec la hauteur du saut

Nous avons vu que pendant l'appui des pieds qui précède la suspension du corps, la pression varie constamment. Elle nous est donnée par les couches du dynamographe. Si nous considérons l'aire comprise entre les ordonnées (vitesse O et instant où les pieds quittent le sol) et l'axe du temps, elle représente l'impulsion des membres inférieurs pendant le temps considéré.

$$\text{Aire d'impulsion} = \int_{o}^{t} F dl = m\ (V_t - r_o$$

Cette aire est proportionnelle à la vitesse communiquée au centre de gravité du corps au bout du temps *t* ; elle mesure exactement la quantité de mouvement du corps après l'impulsion.

(Extraits de l'ouvrage de Demeny, 1907, p. 326).

Bibliographie

BELTRAN L. — **La notion d'impulsion dans le domaine des APS.** Un essai multimédia, DEA Université de Poitiers, 1985.

DELACOTE G. — **Le CNRS et la Communication,** 1984.

DONSKOI et ZATSIORKI. — **Biomecanica de los ejercicios fisicos,** Edition cubaine, 1988.

HOTCHMUTH G. — **Biomecanics of athletic movement,** Sportverlag Berlin, 1984.

JACQUES J. — **Le CNRS et la Communication,** 1973.

McCLOSKEY. — « L'institution en physique », **Pour la science,** juin 1983.

DEMENY G. — ***Mécanisme et éducation des mouvements,*** Paris, Félix Alcan, 1907.

MAREY E.J., DEMENY G. — **Locomotion humaine et mécanisme du saut,** CR de l'Académie des Sciences, 24 août 1885.

PAILLARD J. — « Le point de vue du fondamentaliste », in **Gymnastique sportive : perspectives pédagogiques : écoles-clubs,** M. Bourgeois, Vigot, 1980.

PERONNET F. — **Rapport sur la recherche en STAPS en France,** Analyse de la situation et recommandation,, Ministère de la Recherche et de l'Industrie, 1983.

SAILLANT G., TAVERNIER M. — « La recherche en sport », **EPS,** nº 200-201, 1986.

SHEEDY A. — « Voie de la pénétration de la science en éducation physique », **Journées d'études de la FSGT,** Paris V, 16 nov. 1974.

VERGNAUD G. — **Le CNRS et la Communication,** 1984.

VIGARELLO G., VIVES J. — « Technique corporelle et discours technique », Revue **Culture Technique,** nº 13, janvier 1985.

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 29-34

CONTRIBUTION A UNE HISTOIRE DES DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT :

La mise en forme scolaire de l'éducation physique

par Pierre ARNAUD

Contribuer à une histoire de l'EPS, discipline d'enseignement, c'est à la fois :

— identifier les conditions qui ont permis à l'EP de s'intégrer dans l'école,

— examiner les conséquences de l'assimilation « des règles du jeu scolaire ».

L'histoire de l'éducation physique aurait été mouvementée. Telle est l'opinion généralement admise (1). C'est en tout cas l'histoire d'une « discipline d'enseignement » en quête de légitimité scolaire depuis que la loi du 27-01-1880 a rendu l'enseignement de la gymnastique « obligatoire dans tous les établissements scolaires dépendants de l'autorité de l'Etat, des départements, des communes » (2). Depuis lors, l'historien se trouve devant une situation paradoxale : d'une part le législateur n'a cessé de réaffirmer le principe de cette obligation mais d'autre part, les conditions et les moyens pour la traduire dans les faits n'ont que rarement (et en tout cas de manière épisodique et conjoncturelle) été octroyés par les gouvernements successifs de la République. Au point que J. Dumazedier pouvait écrire en 1973 « l'éducation physique n'est pas installée dans l'école, elle y campe » (3).

L'histoire de l'éducation physique nous semble pourtant relever d'une logique « rétrodictive » beaucoup plus sereine (4). Ne se confond-elle pas avec celle de l'école ? Et celle-ci n'impose-t-elle pas à toutes les disciplines d'enseignement de respecter des normes et des usages « scolaires » ? Dès lors, une nouvelle discipline d'enseignement a d'autant plus de chances d'être reconnue et légitimée qu'elle sera parée des signes distinctifs de « l'orthodoxie scolaire ». Ces hypothèses requièrent d'examiner d'une part la problématique de l'intégration scolaire de l'éducation physique et d'autre part celle de l'assimilation des « règles du jeu » scolaire (5).

Ainsi l'éducation physique n'aurait de spécificité que dans, par et pour l'école. Longtemps obligée de faire la preuve de son allégeance à une institution qui tolérait sa présence plus qu'elle ne la réclamait, ses enseignants auraient d'autant plus radicalisé sa didactique qu'elle était menacée d'être évacuée de l'école. Sa récente intégration au ministère de l'Education nationale (1981) consacre non seulement l'aboutissement d'une revendication mais couronne de succès une entreprise séculaire de mimétisme scolaire. A ce titre il faut bien évoquer une didactique **scolaire** de l'éducation physique... ce qui est une façon d'indiquer que les contenus d'enseignement ont une spécificité sectorielle que seul peut ici expliquer le « traitement pédagogique et didactique » transformant la culture physique (objet culturel) en éducation physique (objet d'enseignement) puis en contenus d'enseignement (objet didactique).

Nous examinerons donc successivement les conditions qui ont permis à l'éducation physique de conquérir durablement l'école et leurs conséquences sur la définition de son objet d'enseignement. Nous serons alors en mesure de proposer quelques conclusions relatives aux effets des procédures de la création didactique.

L'ÉTRANGÈRE DANS LA MAISON ÉCOLE

On s'expose à ne rien comprendre aux problèmes actuels de l'éducation physique (et à son histoire qui les éclaire) si l'on ne prend pas en compte prioritairement, encore que non exclusivement, sa position institutionnelle.

1. La problématique de l'intégration

L'intégration d'une nouvelle discipline d'enseignement dans les programmes scolaires semble supposer au moins trois conditions. La première est que le législateur lui assigne des **finalités.** Il doit donc apporter la preuve de l'utilité de l'éducation physique. Or celle-ci est variable selon les époques et les circonstances, peut avoir un caractère d'urgence plus ou moins prononcé. Dès la fin du XIXe siècle, par exemple, l'éducation physique (on dit à l'époque la gymnastique) s'inscrit dans un projet « d'éducation intégrale » qu'ont les premiers exposé les Républicains (6). Et c'est bien l'objet des Textes et instructions officiels que de définir les finalités d'un enseignement par référence à un système de valeurs étroitement tributaire

des conditions politiques, sociales, économiques ou culturelles propres à une époque. D'où l'extrême fluctuation des effets attendus et des représentations de l'éduqué qu'ils évoquent. Finalités militaires ou conscriptives, *hygiéniques, eugéniques*, sociales, etc., trouvent leur signification axiologique dans les nécessités de la vie collective et expriment autant les représentations qu'une société se donne de l'éducation physique que l'état de développement des connaissances scientifiques. La *seconde condition* est de doter l'éducation physique d'une **représentativité culturelle** : l'identification d'un objet d'enseignement permet de circonscrire la pratique scolaire des activités physiques et sportives. *Il sera représentatif de l'objet culturel* si l'on peut établir un rapport d'identité ou de proximité entre la culture physique et l'éducation physique. Dès lors, comment la pratique sociale des activités physiques et sportives (APS), celle de la société globale, se transforme-t-elle en une pratique *scolaire* de l'éducation physique ? Si comme l'affirment G. et V. de Landsheere l'éducation est une résultante de la culture (7), quelle est la culture physique de référence pour l'éducation physique ? Cette question centrale renvoie immédiatement à l'étude des rapports de l'éducation physique et du sport dans la mesure où l'une et l'autre s'institutionnalisent au même moment (à la fin du XIXe siècle) et se développent de manière indépendante et conflictuelle (8). La problématique de l'intégration *de l'éducation physique dans les programmes scolaires* se double de celle de l'intégration du sport dans l'éducation physique ! De la « gymnastique » « à l'éducation physique » puis à « l'éducation physique et sportive », le changement de vocabulaire traduit moins un effet de mode que les profonds bouleversements des référents culturels d'une profession soucieuse d'éduquer l'enfant et l'adolescent tout en répondant à ses aspirations et motivations. Contradiction apparemment *difficile à surmonter puisque, jusqu'à la fin des années cinquante*, le sport n'est pas un jeu d'enfants (9). Et si l'éducation physique « est » sportive à partir de 1962 (au moins officiellement) c'est au risque de perdre rapidement sa spécificité scolaire. La représentativité culturelle de l'éducation physique constitue l'un des enjeux et conflits majeurs qui opposent les différents courants d'innovation pédagogique dès la fin du XIXe siècle ! La troisième condition est **institutionnelle** : *constatons que, depuis 1869 (10), soit depuis 120 ans, l'éducation* physique a été placée pendant plus de 80 ans sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique (ou d'un ministère équivalent). Ce qui atteste d'une longue tradition scolaire à peine interrompue dans les années trente et sous la Ve République (11). Par ailleurs d'autres facteurs ont joué un rôle déterminant pour renforcer l'intégration scolaire de l'éducation physique : alignement de la formation de ses enseignants *sur les « normes scolaires » (si le CAEG est créé en 1869, il* faudra attendre... 1989 pour que le concours de recrutement du CAPEPS cesse d'être dérogatoire) ; création d'un corps d'inspecteurs ; attribution d'un budget, d'installations, d'équipements spécifiques, d'horaires, etc. En réalité l'éducation physique est toujours prise dans une contradiction : intégrée dans l'école, ses enseignants ne cessent d'invoquer sa spécificité pour échapper à la règle commune, mais menacée d'être évacuée de l'école, ils appellent de leurs vœux l'application de ces mêmes règles.

On peut malgré tout considérer que l'intégration scolaire de l'éducation physique est acquise dès les premières années de la IIIe République, chacune de ces conditions étant sinon totalement réalisée au moins largement esquissée. Véritable « discipline d'enseignement », l'éducation physique peut-elle être pour autant une authentique « matière d'enseignement » ?

2. La problématique de l'assimilation

L'école a des caractéristiques spécifiques (12) : concentration des locaux, des élèves et des personnels dans l'espace ; *uniformisation des programmes d'enseignement, des modes* de formation, des méthodes d'enseignement et d'évaluation ; maximalisation de la culture scolaire ; rationalisation des procédures pédagogiques et didactiques par structuration, hiérarchisation et différenciation des contenus d'enseignement en fonction de l'âge, du sexe, voire de l'origine sociale et culturelle... Ainsi peut-on définir la spécificité des apprentissages scolaires à partir d'un postulat : il n'y a d'apprentissage que sous l'effet d'un enseignement (13) ! Et si l'éducation physique est « enseignée » à l'école c'est parce que « ça ne s'apprend pas tout seul » et que l'école, mieux que d'autres institutions éducatives peut assumer cette tâche en se dotant d'un corps de médiateurs qualifiés et spécialisés dans la relation enseignement-apprentissage. *C'est dire que l'école ne saurait* transmettre directement les savoirs et les savoir-faire (en éducation physique comme ailleurs). Elle est contrainte, du fait de ses caractéristiques, de faire subir un « traitement » pédagogique et didactique à l'objet d'enseignement pour le rendre assimilable par la masse des élèves. Dès lors la culture scolaire résulte d'un processus de création didactique perpétuel dont l'originalité est qu'il ne peut s'exercer qu'à l'intérieur de *normes ou de contraintes étroites : celles d'une métapédagogie* primaire (14). Or, les règles de cette orthodoxie scolaire, définies depuis 1867-1868 par O. Gréard, à partir des expériences qu'il a conduites dans le département de la Seine, n'ont jamais été remises en cause. Et cette « organisation pédagogique » sera généralisée sur l'ensemble du territoire français avec la circulaire du 18-11-1871.

> « L'école, à la façon d'un être vivant, n'est véritablement organisée que du jour où les organes qui la constituent fonctionnent régulièrement, et se conforment à des lois fixes qui en règlent sagement et utilement le jeu » (15).

Ainsi les modalités de gestion de l'espace, du temps, des groupes, des exercices sont-elles précisées dans le moindre détail. Et toute l'histoire de l'éducation physique tient à la capacité de ses enseignants de créer les conditions optimales d'une orthodoxie scolaire aussi parfaite que possible, et cela quel que soit l'objet d'enseignement *sur lequel s'opère le* traitement pédagogique et didactique. Quelques exemples peuvent être rapidement présentés :

— *gestion de l'exercice :* elle porte d'abord sur l'organisation du programme (classification des mouvements ou des activités physiques et sportives) et permet d'introduire une intelligibilité dans le choix des activités supports de l'enseignement. Mais elle s'exerce également dans la structuration et la hiérarchisation des exercices : l'enseignement doit être progressif, dosé, linéaire, rationnel, méthodique et l'on aura soin d'alterner les procédures dites « gigognes » et « concentriques. Il s'agit d'aller du simple au complexe, du facile au difficile par le biais de « progressions » d'exercices dont les justifications scientifiques sont, selon les époques, empruntées aux sciences biologiques ou aux sciences humaines. Mais dans tous les cas la gestion de l'exercice fonde l'un des aspects essentiels de la compétence des professeurs d'éducation physique, ce qu'attestent manifestement les rapports d'inspection, les cahiers de préparation des élèves-maîtres ou encore les entretiens que nous avons recueillis (16) ;

— *gestion de l'espace :* dans ce domaine également, rien n'est laissé au hasard : placement des élèves et de l'enseignant, formations et évolutions. La « leçon » de gymnastique faite de mouvements construits ou fonctionnels peut se satisfaire d'une forme « magistrale » largement empruntée aux disciplines intellectuelles. Le professeur est alors un chef d'orchestre, battant et comptant la mesure devant des élèves rigoureusement alignés par ordre de taille ou de capacité. La gestion des groupes relève alors de techniques disciplinaires. Avec l'introduction du sport dans la « séance » (remarquons le changement de vocabulaire), l'organisation de la classe (constitution d'équipes ou de clubs) et le respect des règles et des codes du jeu sanctionnent le passage d'une discipline imposée à une discipline librement consentie : l'intériorisation des règles de l'affrontement dispense le professeur d'éducation physique d'user de techniques coercitives mais le cantonnement dans un rôle « d'arbitre » plus subtil mais tout aussi efficace ? L'ordre scolaire est préservé au nom de l'ordre sportif ;

— *gestion du temps :* le programme (répartition des cycles dans le calendrier et sur l'ensemble de la scolarité) ou la leçon (répartition des exercices en fonction de l'intensité, du nombre de répétitions) renvoient aux nécessaires adaptations en fonction de l'âge et du sexe, donc aux exigences de la progressivité et du dosage, de l'alternance des temps de travail et de repos. C'est encore une des constantes de l'histoire que de fonder la compétence du professeur d'éducation physique sur sa capacité à répartir judicieusement dans le temps la nature, le forme et l'intensité des exercices au travers de courbes de séances ou de programmations annuelles ;

— *gestion des groupes :* c'est sans doute la question la plus difficile à résoudre. Alors que la classe est conçue sur une hypothétique homogénéité des « niveaux moyens intellectuels » (17), elle est en éducation physique de toute évidence hétérogène. Le problème du groupement des élèves a donc reçu des solutions différentes selon les époques en fonction de l'évolution des conceptions de l'éducation (par ex. la mixité ou la coéducation), de l'élévation du niveau de qualification des enseignants d'éducation physique, des contraintes matérielles ou des « modes » pédagogiques. La tendance générale a toujours été de reconstruire plutôt des « groupes homogènes » à l'intérieur de la classe ou par répartition des élèves appartenant à différentes classes. La notion de groupes « d'âges physiologiques » s'imposera par exemple à partir des années 1925 (18). De même les IO de 1945 institueront-elles les groupes (classés de 1 à 4) homogènes au sein du groupe classe. Le professeur d'éducation physique, aidé par ses « chefs de groupe », se trouve alors dans la même situation que l'instituteur des zones rurales, il doit faire la classe à trois, voire quatre groupes différents. D'autres solutions seront expérimentées : groupes hétérogènes (à Corbeil-Essonnes), classe scindée (séparation des filles et des garçons), groupes de niveaux techniques ou tactiques, etc. (19).

Etrangère dans la maison école, l'éducation physique a été parée très tôt des signes distinctifs d'une discipline et d'une matière d'enseignement. Son intégration est acquise dès lors qu'elle dispose d'un objet d'enseignement représentatif des pratiques de la société globale, auquel sont assignés un certain nombre de valeurs propres à justifier son utilité. Mais cette intégration doit nécessairement être complétée (l'organisation pédagogique l'exige) : le traitement de l'objet d'enseignement permet de définir des contenus structurés, hiérarchisés, évalués en fonction des niveaux de scolarité ; le respect des « règles du jeu » scolaire garantit alors de surcroît à l'éducation physique un statut d'authentique matière d'enseignement.

Un tel résultat reste cependant fragile parce que toujours susceptible d'être remis en cause par le pouvoir politique ou par la concurrence éducative. C'est pourquoi l'on peut évoquer l'idée d'une conquête à la fois pédagogique et politique. Mais si l'intégration-assimilation renvoie métaphoriquement à une problématique de l'acculturation (il s'agit bien de conformer l'éducation physique aux usages scolaires, voire d'en faire le modèle de l'orthodoxie scolaire) il convient d'analyser le statut épistémiologique des savoirs et des savoir-faire ainsi enseignés.

QUELLE CULTURE PHYSIQUE POUR QUELLE ÉDUCATION PHYSIQUE ?

Les rapports du politique et du pédagogique sont en outre perturbés par le culturel (20). Que les décisions politiques anticipent ou entérinent l'évolution des finalités, des programmes et des méthodes d'enseignement, force est de constater que les pratiques sportives de la société globale orientent, avec plus ou moins de retard, les contenus d'enseignement. Bref, toute éducation même physique, fait référence à une culture, qu'elle en soit l'expression, la résultante ou bien qu'elle y prépare par le biais d'apprentissages dits instrumentaux.

Or, en éducation physique, deux solutions éducatives ont été alternativement utilisées et opposées, privilégiant tantôt sa fonction pédagogique, tantôt sa fonction culturelle.

1. L'éducation physique de base

Cette conception est de loin la plus répandue et c'est elle qui semble fonder la spécificité scolaire de l'éducation physique. Elle oppose une « gymnastique de formation » à une « gymnastique d'application » en se référant à des métaphores particulièrement éclairantes. Ainsi l'éducation physique serait aux pratiques d'activités physiques et sportives ce que la grammaire serait à la lecture ou à l'écriture, ce que le solfège serait à la musique. Ainsi l'élève doit-il apprendre le b,a,ba ou encore « faire ses gammes » avant d'être confronté aux pratiques « réelles » qu'elles soient sportives ou utilitaires. C'est encore la métaphore de la maison : « délaisser la culture physique au profit du sport, c'est agir comme un maçon qui voudrait commencer à construire une maison en commençant par le toit » (21).

Jusqu'à la veille des années 1960 toutes les grandes « méthodes » d'éducation physique ont cette originalité de proposer une période de formation, véritable prélude à toute confrontation aux pratiques extra-scolaires. Conviction d'autant plus ancrée qu'elle est défendue par nombre de médecins en réaction contre une pratique sportive jugée par trop excessive, dangereuse et immorale (22). D'Amoros à Le Boulch en passant par Demeny, Tissie, Hébert et Seurin, la gymnastique (ou l'éducation physique) reste une éducation du mouvement par le mouvement poursuivant des fins multiples au travers d'apprentissages analytiques ou globaux, construits ou fonctionnels. Ce qui fonde la démarche c'est, ou bien un postulat philosophique (par ex. le retour à la nature chez Hébert et et le mythe du geste naturel), ou bien la référence à une science (l'anatomie ou la physiologie) jouant alors un rôle prescriptif : « l'éducation physique doit être gouvernée par les principes de la physiologie » (23). Les élèves sont confrontés à une gymnastique simple, élémentaire et le programme suit scrupuleusement les niveaux de la scolarité : éducation physique élémentaire, secondaire, supérieure (24), cette dernière seule pouvant être « sportive et athlétique » et constituant le véritable « couronnement de l'éducation physique » (25). Il est vrai que jusqu'à la fin des années 1950, le sport n'est pas un jeu d'enfants et sa pratique n'est guère recommandée avant 16 ou 18 ans (26). Face au développement des pratiques sportives, l'éducation physique de base se perpétue : à la veille des années 1960, nombre de professeurs d'éducation physique préparent leurs cours en utilisant le **Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires** de G. Demeny, publié en... 1907 (27) ! On comprend alors que son caractère a-temportel, a-signifiant ait pu rebuter les élèves. Une telle gymnastique avait la réputation d'être austère, ennuyeuse et inutile, même si elle avait pour objectif de « dégrossir » les élèves.

L'introduction du sport dans la séance d'éducation physique et sportive à partir de 1962 (IO du 21-08-1962) a-t-elle contribué à ruiner l'idée d'une éducation physique de base ? En réalité, quelques pionniers militaient depuis longtemps pour une modernisation de l'éducation physique. Bellin du Coteau en 1930, puis M. Baquet en 1942 ont ouvert la voie aux travaux du Congrès de l'INS en 1945-1946, de J. Teissié (1958), de R. Merand ou de l'Amicale de l'ENSEPS (28). Sans doute s'agit-il dans un premier temps d'assigner à cette éducation « sportive » des finalités positives, puis de démontrer que son enseignement requiert une méthode rationnelle, progressive, dosée... Aux détracteurs du sport, M. Baquet répond : « le sport a des vertus, mais ces vertus s'enseignent » (29) et R. Merand quelque trente ans plus tard écrit : « pas de pratique inconsidérée ni inconsistante du sport ». Si le sport et l'éducation physique ont entretenu des rapports d'opposition voire de complémentarité, n'y a-t-il pas un risque alors de les confondre ? Et quelle serait la spécificité de l'éducation physique (30) ?

Paradoxalement chez M. Baquet le principe d'une éducation physique de base n'est pas abandonné : « l'éducation physique c'est l'a,b,c, la grammaire du sport » (31). Mieux, les débuts de l'initiative sportive font une place aux « sports de base » (32) avant que ne s'impose une période de spécialisation. Peu à peu, le professeur d'éducation physique « généraliste » cède la place au « polytechnicien » des activités physiques et sportives. Ne risque-t-on pas alors de confondre l'éducation physique avec de simples apprentissages techniques ? C'est ce que perçoit P. Parlebas lorsqu'il affirme qu'elle est devenue un « polypier de techniques » en perdant son unité et sa cohérence (33). Mais très rapidement la profession s'organise, en particulier en ayant recours aux sciences humaines. La psychologie de l'apprentissage orientera les courants d'innovation vers les théories du transfert : il s'agit, par-delà la diversité des activités physiques et sportives, de rechercher des points communs, des invariants, des fondamentaux. J. Teissié montrera la voie avec la notion de maîtrise corporelle (34) suivi par quelques auteurs comme Molières, Vives, Famose ou des courants pédagogiques animés par l'Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS (35).

En définitive le courant de l'éducation physique de base n'a pas disparu même s'il se pare d'un vocabulaire nouveau. Tout le prosélytisme pédagogique consiste alors à transformer l'objet culturel en objet puis en contenus d'enseignement par un traitement pédagogique et didactique qui fonde la spécificité scolaire de l'éducation physique. Qu'elle soit dite de base, de formation ou préparatoire, il s'agit bien dans tous les cas de doter chaque élève des instruments permettant d'enrichir ses pouvoirs d'action. A terme l'éducation physique n'est plus sportive : certes elle peut utiliser le sport comme support d'enseignement, mais elle reste d'abord une éducation motrice (ou des conduites motrices) trouvant aujourd'hui ses justifications dans les sciences d'appui (psychologie génétique, psychosociologie, neuro-sciences) plus que dans les pratiques sociales d'APS. Ni fonctionnelle, ni techno-centrée, la démarche est constructiviste : l'enseignant ne peut guider les apprentissages des élèves que s'il puise des informations sur son

activité. Par rétro-action, c'est bien l'apprentissage qui guide l'enseignement.

2. La tendance maximaliste

« L'école doit enseigner tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » D'Octave Gréard à J.P. Chevènement (36) la tendance « encyclopédiste » de l'école n'a cessé de s'affirmer sous la poussée des connaissances scientifiques et du développement des pratiques sociales. Cette ouverture des programmes (ou leur inflation) marque l'histoire de l'éducation physique et pose le problème de ses relations avec la culture physique. Si l'école doit préparer à la vie, la tentation est grande de reconstituer cette vie au sein de l'école. Dès lors le programme doit intégrer l'ensemble des pratiques de la société globale. Ce sera plus ou moins le cas à partir de 1962 : en devenant sportive l'éducation physique se confond peu à peu avec une initiation sportive calquant ses modèles sur ceux des clubs civils (comme par exemple dans les expériences de Corbeil-Essonnes ou des Républiques des sports). De fait, les nécessités de la programmation ainsi que les normes de coût et de contrôle (37) ont largement contribué à réduire les prétentions des tenants du maximalisme. En voulant stimuler les pratiques des élèves, les professeurs d'éducation physique étaient plus ou moins contraints de simuler les pratiques sportives réelles. Dès lors il n'y a plus guère de parenté (autre que celle du langage courant) entre les APS pratiquées en dehors de l'école et celles qui sont enseignées. Mais surtout, c'était courir le risque de faire perdre toute spécificité (scolaire) à l'éducation physique et à ses enseignants. Si elle se confond avec les pratiques sportives de type associatif c'est exposer la discipline à une lente mais inexorable évacuation des programmes scolaires. Le politique fera une tentative dans ce sens au début des années 1970. (Comiti, Soisson). Mais l'éducation physique doit, dans l'école, enseigner autre chose que les savoirs et les savoir-faire de la société globale. Sa survie scolaire en dépend. Dès lors, le courant maximaliste est condamné à renouer avec le prosélytisme pédagogique et avec une version modernisée de l'éducation physique de base. Les travaux des « stages M. Baquet » animés par R. Merand et J. Marsenach à partir de 1964 témoignent de l'évolution d'une réflexion sur l'activité sportive de l'enfant soucieuse de fonder scientifiquement et pédagogiquement la spécificité scolaire de l'éducation physique.

Sans doute faudrait-il préciser nos analyses car l'histoire de l'éducation physique n'est pas monolithique ni univoque. Il conviendrait de démontrer plus fermement qu'il y a bien deux « éducation physique » en France : celle de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement secondaire. Les textes qui le régissent sont différents (au moins depuis 1945), les personnels chargés de la dispenser ont des statuts et des formations hétérogènes. Enfin, il faudrait prendre soin de bien distinguer l'éducation physique obligatoire et la pratique sportive associative facultative (au sein de l'USEP pour le primaire et de l'UNSS pour le secondaire).

Ces précautions étant prises, l'évolution que nous retraçons ainsi que la thèse que nous soutenons sont largement illustrées par les textes officiels et les productions des différents courants d'innovation pédagogique. Les entretiens que nous conduisons depuis plusieurs années ne cessent de démontrer que les pratiques de terrain sont marquées du sceau de l'orthodoxie scolaire (à de très rares exceptions près). Et à l'entrée des années 1980 les enquêtes conduites par J. Marsenach renforcent notre démonstration : la tradition l'emporte largement sur le changement (38). Dès lors toute l'histoire de l'éducation physique (et celle de sa didactique) témoigne du primat de sa fonction pédagogique sur sa fonction culturelle.

Finalement, l'éducation physique n'a de spécificité que scolaire. Sans doute n'avons-nous évoqué que quelques aspects de cette déjà longue histoire. Totalement assimilée aujourd'hui à l'ensemble des disciplines d'enseignement, une question cruciale se pose à l'horizon 1993. Quel sera le devenir d'une éducation physique et sportive française face aux usages scolaires des pays de la Communauté européenne ? Le système éducatif européen, et particulièrement l'école, présente de très grandes disparités. La spécificité scolaire de l'éducation physique en France est une originalité qui risque d'avoir quelque peine à se diffuser... Après avoir conquis l'école française, assimilé ses règles et ses usages, la voici sans doute promise à d'autres défis, à d'autres concurrences...

Pierre ARNAUD
professeur
directeur du Centre de recherche
et d'innovation sur le sport
Université Claude-Bernard - Lyon

Notes et bibliographie

(1) Revue **Esprit,** 5-1975. Cf. en particulier les articles de J. THIBAUT et de M. BERNARD, C. POCIELLO, G. VIGARELLO.

(2) **Bulletin administratif de l'instruction publique,** n° 449, loi du 27-01-1880.

(3) DUMAZEDIER J., « Sport et activités sportives », **Revue EPS,** n° 123, 1973.

(4) Selon l'expression de P. VEYNE : **Comment on écrit l'histoire,** Paris, Seuil, 1971.

(5) Cette problématique et cette thèse concernant l'histoire de l'éducation physique en tant que discipline et matière d'enseignement ont été présentées dans plusieurs de nos publications : **Le corps en mouvement,** Toulouse, Privat, 1981 ; **Psychopédagogie des**

activités physiques et sportives, Toulouse, Privat, 1985 (1re édition) ; 1988 (2e édition) ; **Revue STAPS,** dossier spécial CAPEPS, 1987-1988 ; **Revue Binet Simon,** nº 608, 111, 1986 ; **Revue des Ateliers lyonnais de pédagogie** (pour la partie méthodologique), 1981 ; et bien sûr dans notre thèse d'Etat : **Le sportsman, l'écolier, le gymnase,** 3 tomes, Université Lyon 2, 1986.

(6) Cf. notre thèse d'Etat, op. cit. ainsi que GIOLITTO P., **Histoire de l'enseignement primaire au XXe siècle, l'organisation pédagogique,** Paris, Nathan, 1983.

(7) LANDSHEERE G. et V., **Définir les objectifs de l'éducation,** Paris, PUF, 1975.

(8) Cf. THIBAULT J., **Sports et éducation physique (1870-1970),** Paris, Vrin, 1972 ; ainsi que notre thèse d'Etat, op. cit.

(9) Cf. notre thèse d'Etat ainsi que le rapport (à paraître) au MEN DESUP sur l'histoire du sport scolaire.

(10) **Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique,** décret du 03-02-1869.

(11) Les calculs ont été effectués à partir des renseignements fournis par le service des archives de la Chambre des députés. Nous tenons à remercier très vivement M. J. SIMON pour son aide précieuse.

(12) Pour le détail cf. ARNAUD P., « La didactique de l'éducation physique », in ARNAUD P. et BROYER G., **Psychopédagogie...** op. cit.

(13) REBOUL O., **Qu'est-ce qu'apprendre ?,** Paris, PUF, 1980.

(14) LAPREVOTE G., **Les Ecoles normales primaires et secondaires en France,** Lyon, PUL, 1984.

(15) COMPAYRE G., **Organisation pédagogique et législation des écoles primaires,** Paris, P. Delaplane, 1900.

(16) Cf. notre thèse d'Etat ainsi que l'autobiographie de M. CHARRIERE, in **Le Binet Simon,** l'exercice du métier, nº 614, 1, 1988.

(17) Se reporter aux éditions successives (1882 et 1911) du **Dictionnaire de pédagogie** de F. BUISSON, ainsi qu'à COMPAYRE G., **Histoire de la pédagogie,** Paris, 1886.

(18) Cf. les travaux des médecins et en particulier le rapport du **Congrès international de médecine appliquée à l'éducation physique et aux sports,** Chamonix, sept. 1934, 2 tomes, Lyon, Rey, 1936.

(19) Cf. les comptes rendus dans les numéros de la **Revue EPS** pendant les années 1964-1968.

(20) Sans doute faudrait-il y ajouter l'Economique (étude des budgets, des constructions et équipements). Mais dans le cas de l'éducation physique il est étroitement intriqué avec le Politique et le Culturel. Sur ces questions, cf. les thèses de M. SPIVAK, J.L. GAY-LESCOT et M. AMAR.

(21) Déclaration de l'athlète Géo ANDRÉ dans **Le Miroir des Sports,** *nº 46, du 19-05-1921. Mais on pourrait multiplier les exemples...*

(22) Ces positions trouvent un écho d'autant plus favorable qu'elles s'inscrivent dans un contexte privilégiant les questions hygiéniques (lutte contre la tuberculose, l'alcoolisme) et eugéniques. La crise démographique de l'après-guerre contribue à renforcer les préoccupations à l'égard de l'enfant (campagnes contre le surmenage, lutte contre l'avortement...). Les critiques du sport sont très vives et sont particulièrement bien résumées dans HEBERT G., **Le sport contre l'éducation physique,** Paris, Vuibert, 1925.

(23) **Dictionnaire de pédagogie** de F. BUISSON (article : méthode et pédagogie). On trouvera la même formule dans le **Règlement général d'éducation physique - Méthode française,** Paris, Imp. Nat., *1925, p. 9 (tome 1). Sur la référence scientifique en éducation* physique on pourra se reporter à VIGARELLO G., « Education physique et revendication scientifique », in revue **Esprit,** op. cit. ; ARNAUD P., « L'éducation physique est-elle une science ? », in **Le Binet Simon,** nº 568, 111, 1979.

(24) Les adaptations du programme et des contenus d'enseignement en fonction de l'âge des élèves et des niveaux de scolarité est repérable dans tous les manuels officiels pour l'enseignement de la gymnastique publiés à partir de 1880.

(25) Cf. **La Méthode française...** op. cit.

(26) Telles sont les recommandations des médecins et des éducateurs particulièrement pendant l'entre-deux-guerres. La sanction officielle de cette attitude est affirmée dans la circulaire du 02-05-1923 fixant les catégories d'âges pour la pratique des sports.

(27) Cf. l'entretien et le témoignage de M. CHARRIERE, op. cit.

(28) Se reporter à la **Revue EPS** (articles entre 1958 et 1968).

(29) BAQUET M., ***Education sportive, initiation des stages Maurice* Baquet,** 1969.

(30) MERAND R., « Mais quelle est donc la spécificité de l'éducation physique ? », revue **Sport et Plein Air,** 1972.

(31) BAQUET M., op. cit.

(32) Ibid. ces sports de base sont l'athlétisme, la gymnastique, la natation et les sports collectifs avec quelques variantes selon les auteurs.

(33) PARLEBAS P., **Activités physiques et éducation motrice** (recueil des articles écrits par l'auteur dans la **Revue EPS** entre 1967 et 1974, Edit. Revue EPS, 1976.

(34) TEISSIE J., **la méthode sportive, essai de systématisatlque.** *Série d'articles publiés dans la* ***Revue EPS*** *à partir de 1958.* L'auteur identifie quatre maîtrises : des déplacements, de l'opposition, des engins, du corps propre.

(35) Cf. articles dans la **Revue EPS** après 1964.

(36) Nous faisons allusion aux Instructions officielles de 1985 et à leur préambule rédigé par J.P. CHEVÈNEMENT.

(37) Sur cette question, cf. ARNAUD P., in **Psychopédagogie...** op. cit. ; ainsi que ARNAUD P., « La didactique de l'éducation physique... », *in* ***Revue EPS,*** *nº 190 à 193, nov. 1984 à mai 1985.*

(38) MARSENACH J., « Tradition ou innovation en EPS », in **Revue EPS,** nº 175-176-177, Paris, 1982.

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 35-45

ASPECTS SOCIO-INSTITUTIONNELS D'UNE DISCIPLINE EN ÉMERGENCE :

La didactique du français langue maternelle

par Françoise ROPE

Malgré un contexte institutionnel confus et instable, il existe un marché de la recherche en didactique du français langue maternelle : en témoigne l'analyse de 712 articles rendant compte de travaux de recherche publiés de 1970 à 1984 dans des revues diverses spécialisées, par plus de 400 auteurs de statuts divers. Le bilan des savoirs produits par ces recherches, l'analyse des questionnaires adressés à leurs auteurs, complétée par des entretiens auprès de quelques experts en didactique de diverses matières, nous ont permis de déterminer les facteurs sociaux et des facteurs intellectuels spécifiques qui constituent ce champ disciplinaire en émergence.

L'Inventaire analytique des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle dans les pays francophones de 1970 à 1984, auquel nous avons participé à l'INRP, nous a permis de dénombrer, dans les seules revues françaises spécialisées, 712 articles parus au cours de ces quinze années (1). Faire le bilan des savoirs produits par ces recherches, compléter l'analyse des articles par une identification de leurs auteurs (450 questionnaires adressés) et par des entretiens auprès des « leaders » qui ont impulsé le mouvement des recherches en didactique, telles sont les démarches que nous avons menées. La préoccupation majeure était de mettre en perspective les travaux, aussi bien avec la demande sociale de démocratisation de l'enseignement et de lutte contre l'échec scolaire, qu'avec l'exigence plus interne de renouvellement et de modernisation des contenus.

Nous nous demandions en effet si un certain nombre de conditions, généralement observés par les sociologues des sciences qui se penchent sur les phénomènes constitutifs d'une nouvelle discipline, n'étaient pas remplies, conditions qui nous permettraient de parler de constitution d'un milieu spécifique, voire d'émergence d'une nouvelle discipline. En reprenant le questionnement de G. Lemaine (1976) pour qui l'émergence d'une discipline comme champ distinct d'investigation scientifique dépend de la combinaison de facteurs intellectuels et de facteurs sociaux, nous avons examiné quels sont les facteurs intellectuels et les facteurs sociaux en jeu autour de la DFLM.

LES FACTEURS SOCIO-INSTITUTIONNELS

Le contexte social

La demande sociale et le plan de rénovation

Les travaux de sociologie de l'éducation menés dans les années 1970 ont largement souligné la demande en matière scolaire. Les instances politico-économiques ont à répondre aux besoins de formation en période de croissance économique ou en période de mutations technologiques, et à en mesurer le coût. Elles préconisent plus d'efficacité dans la transmission des connaissances, tandis que les associations de parents d'élèves et les syndicats d'enseignants soulignent les disparités sociales engendrées par un système scolaire inadapté dans ses structures, son contenu et ses méthodes, aux transformations sociales, techniques et culturelles. Démocratiser l'enseignement, lutter contre l'échec scolaire sont des leitmotive que l'on retrouve de part et d'autre, pour les uns, à des fins d'efficacité économique, pour les autres, à des fins de justice sociale. « C'est donc à la fois par souci de limiter les déperditions scolaires trop importantes du système d'enseignement français et pour répondre aux exigences de démocratisation de l'enseignement par les forces sociales en présence, que la nécessité de modifier méthodes et contenus de l'enseignement du français à l'école primaire s'est imposée au ministère de l'Education nationale (3). » Ainsi le plan de rénovation du français à l'école élémentaire est élaboré, expérimenté, dans une dynamique d'innovation et de recherche dans ce contexte social et au moment où la linguistique connaît un grand développement et se préoccupe de l'école (Chevalier et Encreve, 1984). Les enjeux sociaux de l'enseignement du français « langue nationale » (Balibar, 1974) « patrimoine culturel et littéraire » (Bourdieu, 1970) annoncent les contradictions et les luttes qui vont s'exercer autour du plan

de rénovation du français d'une part et des tentatives d'innovation dans le second degré d'autre part (Isambert-Jamati, 1977, Chobaux et Segré, 1981). Malgré les reculs importants de l'institution comme le démantèlement des équipes de recherche de l'INRP (1980-1982), la demande sociale demeure et interpelle les politiques. Ainsi, toute une organisation institutionnelle d'enseignement supérieur (et par voie de conséquence de recherche) a pu être mise en place à propos de la didactique du français langue étrangère, domaine qu'il est apparu impossible de négliger face au besoin socio-économique d'alphabétisation des émigrés et de leurs enfants et à la demande concernant le développement de la langue française à l'étranger. Aujourd'hui, la demande de formation en français langue maternelle est très forte : la maîtrise du français, langue transversale de toutes les matières, apparaît déterminante pour mener à bien les objectifs de formation que se fixent les politiques à l'horizon 2000. On peut donc raisonner comme dans les années soixante, en termes d'efficacité scolaire et par là-même, remettre à l'ordre du jour la question des contenus et des méthodes d'enseignement.

Le contexte institutionnel

Or, le contexte institutionnel est particulièrement confus et témoigne des contradictions existant au sein de la sphère politico-économique en matière d'enseignement et de recherche. De nombreux enseignants participent à des travaux de recherche individuellement ou en équipes en liaison avec l'INRP, avec des associations ou des mouvements pédagogiques, avec l'université : environ la même proportion de ceux que nous avons appelés « agents de recherche ou AR », interrogés, déclarent avoir eu accès à la recherche par l'INRP, par l'université et par les associations ou collectifs.

L'université

L'université ne remplit que parcimonieusement sa mission de moteur de la recherche. C'est essentiellement à l'intérieur des UER de linguistique que se fait la recherche en DFLM, mais on ne la trouve guère implantée dans les UER de lettres. La situation a cependant sensiblement évolué depuis 1970 en particulier au niveau de la maîtrise. La création (même difficile) de centres de didactique comme celui de Grenoble III (avec un poste de professeur de « linguistique et didactique »), contribue à renforcer la présence de la DFLM à l'université. La didactique ne fait pas (encore ?) partie du cursus obligatoire de formation initiale des enseignants du second degré, elle est absente des concours externes. Cependant, depuis deux années on assiste à la mise en place d'épreuves de didactique au CAPES interne. Par ailleurs, les plans de formation continue proposés par les MAFPEN s'ouvrent largement à la didactique, de même que de nombreuses universités d'été.

Ces divers éléments témoignent d'une certaine reconnaissance institutionnelle.

L'INRP et les Ecoles normales

L'INRP, les CRDP fonctionnent dans des conditions précaires mais fonctionnent et jouent un rôle plus important que leurs chercheurs ne le reconnaissent généralement. Des ouvertures existent pour travailler en liaison avec l'INRP par le biais de détachements et d'heures de décharge, certes précaires et insuffisantes, en particulier pour les enseignements du premier degré qui n'ont actuellement aucune possibilité de décharges, mais le principe institutionnel et sa mise en œuvre, au demeurant non négligeable, existent.

En témoignent les très nombreux AR qui déclarent avoir eu accès à la recherche par l'INRP (40 % de AR ayant répondu à notre questionnaire).

L'INRP a joué un rôle dynamisant dans la recherche en DFLM, grâce à son réseau d'écoles normales, réseau implanté lors de l'expérimentation du plan de rénovation et qui a poursuivi ses activités au-delà, essentiellement dans le premier degré, en dépit des aléas conjoncturels. De nombreux groupes de recherche concernant le second degré ont également fonctionné jusqu'à la fin des années 1970, en particulier dans le cadre de l'expérimentation menée dans les collèges.

La situation est assez complexe dans les écoles normales où divers types de formation se côtoient, dont des formations spécifiques en didactique. Le réseau des écoles normales liées à l'INRP a joué un rôle majeur au début des années 1970. Depuis la réouverture de l'Unité de français (1982), il fonctionne à nouveau, dans des proportions moindres cependant.

Les associations et collectifs

Divers mouvements pédagogiques mais surtout l'Association française des enseignants du français (AFEF) et le collectif de la revue **Pratiques** publient à travers leurs revues des recherches, des expérimentations menées dans les classes, des travaux théoriques sur l'applicabilité de tel ou tel « savoir savant », quelquefois conjointement à des AR rattachés à l'université ou à l'INRP, quelquefois de manière individuelle « hors institution ». Le dynamique de ces groupements d'enseignants témoigne de leur volonté d'agir au niveau de la didactique, face aux carences de l'institution en matière de formation professionnelle.

Les forces en présence

Cependant les forces institutionnelles en présence ne favorisent pas toujours une émergence réelle d'une discipline DFLM.

Discipline-mère et disciplines connexes

Les rapports de « dépendance » et de « connivence » entre les didactiques de diverses matières et leur discipline-mère sont souvent conflictuels. Certaines disciplines fondamentales

ont le sentiment de « s'abâtardir » en s'intéressant à la didactique, on retrouve là, le reflet du débat entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, voire la recherche en technologie pour ceux qui voient plus la didactique comme une ingénierie ou une technologie que comme un champ d'investigation scientifique. La tension s'exacerbe en DFLM où nous avons observé la référence à deux disciplines-mères, elles-mêmes en conflit, les lettres et les sciences du langage : « revendiquer la reconnaissance de la didactique » est souvent confondu avec « revendiquer un rôle de la linguistique ou des sciences du langage dans la formation des maîtres ». Les enjeux de prise en main de la formation, en effet, sont bien au cœur des débats ; les objectifs et motivations déclarés par les AR interrogés en témoignent largement. Par ailleurs, la recherche en sciences du langage et sciences des textes repose sur des théories diverses qui entretiennent entre elles des rapports conflictuels, peut-être stimulants pour la recherche mais difficiles à prendre en compte pour la didactique qui a besoin de références relativement stables. Or, c'est à ce niveau que les disciplines-mères peuvent craindre de s'abâtardir car la didactique a besoin de simplifier et de stabiliser des concepts en mouvement. La référence aux sciences humaines (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie) qui se penchent sur nombre de variables en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage, dépend de la place que l'on accorde à l'amont et à l'aval de l'acte didactique tel qu'il est pratiqué en classe. Ainsi les agents de recherche (AR) qui incluent l'acquisition du langage dans le champ de la DFLM, se réfèrent directement à la psychologie cognitive, les AR qui incluent l'étude des pratiques sociales de la langue dans ce champ, se réfèrent à la sociologie, ceux qui soulignent davantage la transversalité de l'acte communicationnel d'enseignement, ou les enjeux sociaux de l'enseignement, se réfèrent aux sciences de l'éducation, etc.

Les agents de recherche et la didactique

40 % des auteurs de recherche ont répondu à notre questionnaire : 31 % d'entre eux étaient des formateurs de maîtres (essentiellement des professeurs d'école normale), 25 %, des enseignants (essentiellement du second degré, 9 %, des chercheurs institutionnels (essentiellement de l'INRP), 34 %, des universitaires.

Ils forment un groupe relativement spécifique, ni tout-à-fait chercheur ni tout-à-fait enseignant, ou statutairement les deux à la fois. On ne saurait le qualifier de groupe professionnel même si on peut y trouver une dynamique de spécialisation et de promotion qui tend à le séparer de la profession enseignante classique en lui permettant de diversifier ses activités. Nombre de ces agents vont d'ailleurs former les forces vives de la formation continue à partir de 1982-1983. Ils évoluent à travers des structures institutionnelles (surtout l'INRP) ou au sein de collectifs ou associations qui entretiennent des liens avec l'INRP et/ou l'université. Le rapport plus ou moins explicite que ces agents entretiennent avec la didactique n'est pas étranger à la place qu'ils occupent dans l'espace des positions.

Ainsi, des universitaires reconnus dans leur discipline, s'intéressent à l'enseignement/apprentissage du français, mais ne se considèrent pas comme didacticiens pour autant. Des psychologues, des théoriciens de la littérature, des sociologues et surtout des linguistes ont pu jouer un rôle majeur ou de référence dans le champ comme Barthes ou Bourdieu participant au congrès de l'AFEF, ou des linguistes appartenant au conseil scientifique de l'Unité de français de l'INRP, participant à des universités d'été de mouvements pédagogiques. D'autres universitaires entretiennent ou ont entretenu des rapports ambigus avec la didactique : en particulier les linguistes animant les groupes de linguistique appliquée de l'INRP dans les années 1970. Leur présence servait à la fois de caution scientifique aux travaux qui étaient menés à l'Institut et témoignait pour certains d'entre eux, de la volonté d'appropriation du champ, par assimilation de la didactique à la linguistique appliquée.

D'autres sont prêts à se reconnaître didacticiens et revendiquent la constitution d'une discipline autonome avec des variantes selon les personnalités : didactique des langues regroupant certaines disciplines par cousinage, ici le FLE, le FLM et les langues vivantes, ou au contraire DFLM exclusivement.

De la légitimité aux bénéfices symboliques

Il est évident que le rôle de ces universitaires généralement linguistes, est capital pour la constitution ou non du champ. Si un champ scientifique est toujours le lieu d'une lutte plus ou moins inégale entre des agents inégalement pourvus de capital spécifique comme l'affirme Bourdieu (1976), le discours de certains universitaires ou leur capacité de parler ou d'agir légitimement en matière de science, revêt une grande importance au niveau des enjeux de reconnaissance d'un champ spécifique.

Des disparités existent au niveau des formations : concours de recrutement de statut inégal CAPES, AGREG, CAPCEG, formation à la recherche du niveau inégal, maîtrise, DEA, doctorat de troisième cycle, doctorat d'Etat, engendrant le plus souvent des hiérarchies dans les positions statutaires. Cependant les AR sont massivement formés à l'université, majoritairement titulaires d'un concours et ont finalement suivi sinon la voie canonique la plus prestigieuse au regard de la tradition, du moins une voie académique « moderne » (lettres modernes, linguistique).

Les travaux de recherche entrepris ont été souvent source, si ce n'est d'avantages sociaux et économiques, du moins de bénéfices matériels et symboliques, comme le souligne l'étude des trajectoires des AR interrogés : 40 % des enseignants et formateurs de maîtres ont changé de statut, attirés par l'exercice d'un certain pouvoir à travers des postes administratifs ou

attirés par la formation des maîtres ou par l'université. Il y a bien des déplacements qui s'effectuent au sein du champ, en assurant par là-même la dynamique. La situation néanmoins n'est pas stable et peut basculer dans un sens positif ou négatif en fonction des choix politiques : nous avons pu l'observer en particulier au niveau de l'INRP en 1978 et en 1982. Très souvent la contribution des AR a présenté un caractère très éphémère ; certains cependant montraient une rare constance à poursuivre des travaux dans un champ qui ne leur apportait pas toujours les bénéfices qu'ils pouvaient escompter.

En ce qui concerne la constitution de ce champ (comme bien d'autres d'ailleurs) on observe des stratégies de conservation par habitus : il peut en aller ainsi d'universitaires de lettres, des enseignants ayant suivi les filières canoniques de reproduction comme les écoles normales supérieures, agrégation de lettres classiques, des linguistes férus de linguistique appliquée, ou d'universitaires des disciplines connexes rejetant les méthodes employées, etc. Ailleurs, se développent des stratégies de légitimation : il peut en aller ainsi de professeurs ou psychologues détachés à l'INRP et exerçant des fonctions de recherche en quête d'un statut et d'une reconnaissance dans la communauté scientifique, ou des professeurs d'école normale qui revendiquent un statut d'enseignant-chercheur. On peut assister à des stratégies de promotion chez des enseignants participant à des recherches avec l'espoir d'accéder à d'autres fonctions et statuts. On observe enfin des stratégies « militantes », d'AR qui n'attendent d'autres bénéfices que des résultats effectifs au niveau de l'amélioration des pratiques et de la formation conformément à leurs conceptions ou idéologie, les unes et les autres n'étant d'ailleurs pas exclusives comme le montre l'analyse des questionnaires. Sur le plan « idéologique » on peut globalement parler de consensus chez l'ensemble des AR.

Un certain consensus idéologique

Ainsi les AR se retrouvent pour participer à des colloques internationaux de didactique du français (quatre ont eu lieu depuis 1983) où la parole est donnée à des linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes engagés personnellement dans le champ et à des praticiens de la recherche en DFLM de l'INRP, des EN, des associations. A l'issue du troisième colloque (Namur, 1986) une association a été créée, témoignant bien de la volonté d'affirmer une identité propre, voire de se démarquer de l'influence jugée trop envahissante des sciences du langage quand leur objet ne porte pas sur l'enseignement/apprentissage de la langue et des textes.

Les moyens de diffusion et le flux des productions

Les revues spécifiques (4) dans lesquelles sont publiées les productions de recherches témoignent à la fois de contradictions, de disparités qui reflètent celles que nous venons d'évoquer, tout en offrant également une certaine unité de fond. Disparates par leur origine (université, INRP, revues militantes) par la place accordée à la recherche, ou à la recherche en DFLM, de statut scientifique inégal, les revues du corpus présentent des convergences non négligeables : même si les thèmes dominants peuvent varier (grammaire/analyse de la langue pour **Langue Française,** oral pour **ELA,** approche des textes pour **Pratiques**) la conception même de la didactique avec la focalisation sur le contenu/matière est commune à *toutes les revues*, les cadres théoriques sont communs, comme le souci de s'ouvrir aux débats pédagogiques, d'être utiles à la formation, de donner la parole à des AR de statuts divers. Des revues ont disparu définitivement (**Bref**) ou momentanément (**Repères**), d'autres se sont créées (**Pratiques, Les Cahiers du CRELEF**), dans l'ensemble elles fonctionnent assez difficilement. Cependant elles témoignent du flux des productions dans le champ qui varie selon les années : en augmentation constante 1970 à 1974, il se stabilise à environ cinquante productions en 1974, chiffre que l'on retrouve de 1980 à 1984 où le nombre de productions oscille de trente-cinq à cinquante par an. La période la plus féconde a été de 1975 à 1979 où le nombre de productions ne cesse de croître de 1976 (50) à 1979 (80). Compte tenu du nécessaire délai entre les publications et les travaux de recherche eux-mêmes, cette période plus forte correspond à l'activité intense déployée par l'INRP, à la dynamique alors engendrée par les projets de rénovation et par l'ouverture à de nouveaux savoirs savants (création des **Cahiers du CRELEF,** 1975, et de **Pratiques,** 1974). La politique gouvernementale de restriction des crédits de recherche conjointement au reflux de la linguistique appliquée (dissolution des équipes de recherche INRP, interruption de la parution de **Repères,** 1980-1982, et de **Bref,** 1980) se traduit par une chute brutale des productions à partir de 1980-1981. On observe toutefois que le seuil minimum semble être de quarante-cinq à cinquante productions par an en période conjoncturelle non stimulante. Enfin, on observe (hors corpus) que l'évolution de la situation institutionnelle depuis 1982 mène à une nouvelle recrudescence du nombre de recherches qui, avec le temps de réponse nécessaire, seront publiées au-delà de 1984.

Un nouveau milieu en voie de constitution

A la lumière de ce bref panorama de nos résultats, de nombreux indices incitent à affirmer qu'un nouveau secteur de production intellectuelle est en voie de constitution. Il répond en partie à une demande socio-économique, s'élabore dans des lieux institutionnels utilisés à cet effet, comme l'INRP, ou qui s'ouvrent à cette problématique, comme les EN et certaines universités. Mais nos enquêtes laissent apparaître qu'il est l'occasion de rapports conflictuels avec les disciplines-mères à la fois par refus et par désir de couper le cordon ombilical. Des rapports de forces se nouent ainsi entre diverses disciplines, disciplines-mères entre elles, disciplines-mères/disciplines connexes et didactique. A l'intérieur du champ lui-même, la position des AR de formation et de statut divers crée des divergences. On peut penser en suivant la théorie des champs de P. Bourdieu que ce champ est un champ social comme les autres avec ses rapports de force, ses monopoles, ses

luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits... au sein de ce qu'on peut néanmoins appeler une communauté par ses objectifs, ses motivations et sa focalisation sur un objet d'étude commun. L'analyse des trajectoires montre que si de nombreuses collaborations de recherche dans le champ sont éphémères, un « noyau dur » subsiste. Elle témoigne également de l'existence d'une dynamique à l'intérieur du champ, qui reste productif même en situation politique défavorable.

C'est pourquoi nous parlons de milieu en voie de constitution. En effet, l'ensemble de ces aspects socio-institutionnels généralement retenus comme éléments constitutifs d'une nouvelle discipline n'est pas suffisant à nos yeux pour que l'on puisse parler véritablement d'émergence d'un champ d'investigation scientifique. Nous ne suivrons pas sur ce terrain certains sociologues des sciences ou de la connaissance qui vont jusqu'à expliquer la nature et le contenu même de la connaissance scientifique par des phénomènes sociaux, comme si la science n'était qu'une expression idéologique privilégiée des structures sociales, économiques et politiques (Bloor David, 1976). A l'inverse, notre intention n'est pas plus de considérer la science comme un sanctuaire asocial, que de ramener l'explication de la science exclusivement à des facteurs sociaux, comme si la vérité d'un énoncé comme adéquation à l'objet auquel il se réfère, ne concernait pas le sociologue, comme si la distinction entre faits et artefacts devait s'estomper (Isambert F.A., 1986). Il nous a semblé pertinent d'accorder aux facteurs socio-institutionnels, la place importante qu'ils méritent, mais tout aussi pertinent de réfléchir aux facteurs intellectuels conjugués, sur lesquels on peut s'appuyer, pour parler véritablement de légitimité du discours scientifique. C'est alors que l'on pourra conclure sur l'émergence d'une nouvelle discipline, au sens de champ de connaissances, champ d'investigation scientifique nouveau.

LES FACTEURS INTELLECTUELS

L'analyse socio-institutionnelle vient de le montrer, il existe une certaine autonomie du champ de la DFLM, mais une autonomie relative, comme en rend compte l'analyse des productions. Les rapports privilégiés et conflictuels entretenus avec les disciplines-mères, les liens plus ou moins importants entretenus avec les disciplines connexes tant du point de vue de l'objet d'investigation, que des méthodes mises en œuvre, témoignent du plus ou moins grand degré d'autonomie de la DFLM.

L'unification du champ

Scientifisation

Le champ est unifié cependant par un certain consensus sur la volonté de scientiser l'enseignement, de rapprocher le savoir savant et le savoir enseigné et d'objectiviser les actions. La vague enthousiaste pour la linguistique appliquée particulièrement nette entre 1970 et 1976, et qui a affecté aussi bien les praticiens que les théoriciens, reflétait l'engouement pour une discipline nouvelle, de statut scientifique, dont l'objet est la langue, discipline que les AR souhaitent voir prise en compte dans le cursus de formation. Lorsque les références se feront plus dispersées avec la superstition de nouveaux paradigmes (5), la volonté de rapprocher savoir savant et savoir enseigné restera très forte comme l'explicite nettement le collectif **Pratiques.** Ainsi les travaux sur la grammaire/analyse de la langue, sur l'orthographe, sur l'approche des textes sont très nettement marqués par l'applicationnisme comme en témoignent les méthodologies couramment rencontrées telles que « applications théoriques d'éléments disciplinaires » ou « application en classe d'éléments théoriques » (6). A ce niveau, rapprocher le savoir savant du savoir enseigné permet d'actualiser les connaissances. Mais « scientifiser » l'enseignement, pour les AR, c'est aussi objectiver l'action d'enseignement, donner un sens aux pratiques, réfléchir à leur cohérence : on trouve des travaux de cet ordre généralement menés par des enseignants dans **Pratiques** ou le **Français aujourd'hui.** Réfléchir sur les processus de transformation des pratiques est un objectif majeur de **Repères,** qui publie de nombreuses recherches concernant les styles pédagogiques et construit des outils didactiques, comme des grilles d'auto-observation destinées aux maîtres afin d'objectiver leur action, en particulier d'effectuer un recul réflexif sur sa cohérence.

Motivations et objectifs communs

Le champ est également unifié par les motivations et objectifs communs de ses AR. Une orientation commune, fondée sur la volonté de démocratiser l'enseignement, de le rendre plus efficace, de lutter contre l'échec scolaire en améliorant les pratiques et en adaptant les contenus. Les représentations de l'école sont similaires et le consensus existe nettement sur ce qu'il ne faut pas faire. Les AR de formation ou de statut divers souhaitent participer aux débats pédagogiques, dans une moindre mesure aux débats scientifiques, et quasi unanimement, s'intéressent à la formation des maîtres. De nombreuses études critiques de manuels, d'IO, particulièrement en grammaire et en littérature, témoignent de cela. Ces critiques peuvent se faire théoriques et s'appuyer sur les données de la sociologie de l'éducation ou de la psychologie cognitive avant de s'appuyer sur la socio-linguistique et/ou la psycho-linguistique. En effet, comme le souligne Galisson (1986) il n'est pas exclu qu'une approche idéologique serve de tremplin à une approche scientifique, il semble bien que ce soit le cas en grammaire/analyse de la langue où le refus de l'innéisme a pu conduire à rejeter la grammaire générative et transformationnelle, au profit d'autres approches scientifiques qui paraissent offrir des ouvertures sur le social plus conformes aux visions sociologiques et aux objectifs de démocratisation, comme celles proposées par la socio-linguistique par exemple.

Cependant cette relative unification du champ, un certain consensus sur certaines valeurs et représentations, ne sauraient masquer des divergences importantes.

Les divergences

Didactique et autres disciplines

Ainsi la place à accorder aux disciplines-mères et aux disciplines connexes est source de conflit.

L'engouement incontestable pour la linguistique appliquée dont nous avons parlé a mené une union/confusion entre la linguistique appliquée et la pédagogie (plus tard didactique) du français. De nombreux travaux en grammaire/analyse de la langue ou sur l'oral produisent de nouvelles connaissances en linguistique, en socio-linguistique ou en psycho-linguistique. A ce niveau les linguistes utilisent l'école comme terrain de données. Il est vrai que la description de la langue intéresse le didacticien, on peut alors parler de recherches **pour** la didactique mais au même titre que des recherches sur l'approche sémiologique de textes, menées de façon théorique en dehors de la classe, c'est-à-dire des recherches utiles parce qu'émanant des disciplines-mères, mais qui ne sont pas à proprement parler des recherches **en** didactique. En revanche l'application, au sens de la prise en compte dans l'élaboration des nouveaux contenus, dans l'élaboration des progressions et des objectifs, des travaux des sciences du langage, nous paraît absolument indispensable. Il en va ainsi des résultats des travaux de phonologie, indispensables à l'enseignement de la lecture, de l'orthographe, de la variation langagière, des travaux sur la norme ouvrant des perspectives sur le rapport à la langue, des travaux sur l'argumentation ou la cohérence des textes qui ouvrent des perspectives au niveau de l'élaboration de critères explicites d'évaluation des productions écrites.

Les résultats de ces travaux, a-t-on souvent dit, devraient incontestablement faire partie des cursus de formation pour éclairer l'enseignant. Mais, comme l'ont largement souligné des linguistes tels J. Dubois (1972), ou F. François (1974) qui distinguent « grammaire scientifique » et « grammaire pédagogique » ou « grammaire descriptive » et « grammaire d'enseignement », ils ne sauraient être objet d'enseignement en classe tels quels : la didactisation reste à faire. C'est en ce sens que le combat légitime mené par les AR pour introduire les sciences du langage dans le cursus de formation ne devrait pas se confondre avec un autre combat à mener : introduire la didactique dans les cursus de formation. La plupart des cursus existants de DFLM sont des initiations aux sciences du langage et non des initiations à la didactique. Ainsi, les travaux sur l'expression écrite, matière éminemment scolaire, témoignent bien de l'aisance des AR, formateurs de maîtres et enseignants, quand ils travaillent sur un sujet qu'ils connaissent bien : comment enseigner l'expression écrite. Il y a prise en compte des savoirs issus des sciences du langage mais dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire de didactique. A l'INRP, les groupes de recherche sur la langue écrite, témoignent de cette approche. Trop d'applicationnisme, de modèles abstraits, parfaitement légitimes au niveau de la discipline-mère, peuvent être contestables en didactique et susciter de nouvelles normes qui ne feraient que se substituer aux anciennes normes du bon usage.

Si, comme le souligne Martinand, le didacticien est d'abord responsable des contenus, les chercheurs en didactique ne peuvent se contenter de l'applicationisme en DFLM. Une réflexion sur les contenus ne peut se faire exclusivement en référence aux sciences du langage et aux théories de la littérature, elle se construit également en référence aux sciences de l'éducation : les objectifs d'enseignement, la place de tel ou tel enseignement, les finalités sociales, individuelles sont à étudier en liaison avec les sciences humaines connexes. Faire l'économie des apports des sciences de l'éducation à cet égard, c'est se réfugier dans une attitude techniciste ; c'est l'un des dangers de la spécialisation didactique : s'enfermer exclusivement dans la recherche sur la transposition des savoirs savants en savoirs enseignés à des fins d'actualisation des connaissances, et oublier de réfléchir aux autres composantes, comme les pratiques sociales, ou les finalités de l'enseignement. La réflexion des enseignants sur le sens à donner à leur action fait à nos yeux partie, à titre d'objet, du champ de la didactique, c'est en ce sens que la DFLM peut être considérée comme une discipline-carrefour entre les sciences du langage et les sciences de l'éducation.

En fait, il y a consensus entre les AR sur la nécessité d'intégrer les savoirs issus des disciplines-mères et des disciplines connexes, mais il n'y a pas de véritable consensus sur l'importance relative à accorder à ces disciplines non plus que sur la manière de les intégrer. C'est ainsi qu'à partir de 1976, quand se sont superposés aux paradigmes dominants de la linguistique chomskyenne et de la linguistique fonctionnelle, d'autres paradigmes comme ceux de la socio-linguistique et de la grammaire des textes par exemple, les références aux savoirs savants se sont dispersés sur des théories diverses, instable, parfois contradictoires. La volonté d'appliquer les nouveaux savoirs restée très forte chez certains AR, diminue chez d'autres qui revendiquent alors la spécificité de la didactique comme discipline d'intervention et non seulement d'observation à l'image de la linguistique (Galisson, 1986), en construisant des variables et des hypothèses dans l'ordre de la pédagogie (Romian, 1983), ou comme pratique théorique qui se dote de moyens (projets, savoirs, actions, exigences, évaluation) pour construire ses propres problématiques (Porcher, 1985).

Rapport à la scientificité

Mais on se heurte ici à d'autres motifs de divergences : quelles méthodologies peut-on/doit-on mettre en œuvre au niveau de la recherche en didactique ? Peut-on parler de scientificité du champ ? Cette question préoccupe les « leaders » dans le domaine de la didactique de diverses matières, que nous avons interrogés. Au regard des productions que nous avons analysées, les méthodologies sont le plus souvent

empruntées aux disciplines de référence : ainsi des enquêtes sur le rapport à la lecture des élèves du second degré, menées dans une perspective sociologique, côtoient des analyses de corpus dont la méthodologie est empruntée à la linguistique, *en particulier à travers l'emprunt de critères de catégorisation*, eux-mêmes dépendant des théories qui les sous-tendent. Deux types de méthodologies sont alors essentiellement en concurrence : les méthodes inductives de la linguistique de corpus (que l'on transporte dans le domaine de la DFLM en « analyses *de données langagières ») côtoient les méthodes hypothético-*déductives du courant chomskyen (que l'on retrouve dans les élaborations de modèles théoriques ou les études théoriques) (6).

Des études développementales *empruntent leurs méthodologies* à la psychologie génétique. Des études de cas, menées dans une perspective ethnographique, rendent compte de situations de communication ou d'interactions verbales en classe. Ces divers emprunts méthodologiques à d'autres sciences sont parfaitement légitimes mais ils ne sauraient se faire sans certaines conditions. Ne risque-t-on pas, en effet, au-delà de transferts de techniques ou de notions très délimitées d'une discipline à l'autre, de se contenter de notions plus ou moins vulgarisées, que l'on maîtrise mal parce qu'on ne les a pas manipulées soi-même au sein d'une conception théorique, et par là-même de mener à des démarches infra-scientifiques ? (V. Isambert-Jamati, 1983). Dans ce cas il serait nécessaire de créer des équipes interdisciplinaires dont les membres, spécialistes d'une discipline, mèneraient leurs hypothèses jusqu'au bout, « sans jouer par ricochet d'un cadre de référence à un autre » (V. Isambert-Jamati, 1983).

C'est en ce sens qu'il n'y a pas de consensus au sein de la communauté scientifique sur le rôle des enseignants associés à la recherche, non spécifiquement formés à cette fonction, non plus que sur la recherche-action qui met en jeu de multiples variables fonctionnant par ricochet, de sorte qu'elles se téléscopent les unes les autres, et qu'il devient impossible de déterminer laquelle est véritablement déterminante.

Les tenants de la RA répliquent à cela qu'ils sont les seuls à envisager la pluridimensionalité de l'acte didactique et à échapper par là-même à l'artefact de nombreuses recherches. Le débat reste d'ailleurs largement ouvert parmi les AR. Dans d'autres didactiques, on préfère ne pas relier l'autonomisation du champ à la scientificité, comme D. Bailly (1987) qui parle de praxéologie ou J.L. Martinand (1987) qui parle de technologie ou d'ingénierie plutôt que de science. M. Dabène (7) préconise la construction de modèles mous qui effectuent des déplacements théoriques autour de la didactique elle-même. Martinand n'excluait pas ce genre de modèles qui intègrent la complexité et la combinaison des approches. Porcher (1985) souhaite que la didactique construise sa propre scientificité en explicitant ses démarches, en ne s'enlisant pas dans le concret et dans « le terrain inéluctablement mouvant » mais en se revendiquant comme pratique théorique.

Vers un champ disciplinaire nouveau ?

La question majeure est de savoir s'il existe véritablement des problèmes scientifiques propres qui soient susceptibles d'alimenter un champ disciplinaire nouveau. Nous avons posé directement cette question aux « experts » des diverses didactiques afin de prendre, quant à nous, du recul par rapport à nos données concernant les productions de recherche. Nous souhaitions ainsi éviter l'enlisement du débat spécifique aux didactiques de langue, dans leur rapport avec la linguistique appliquée, sans pourtant l'escamoter. En effet, des problèmes scientifiques nouveaux ne peuvent-ils émerger à la fois de l'accumulation de données empiriques nouvelles et d'avancées théoriques majeures ? Or des données empiriques nouvelles susceptibles d'alimenter la recherche en DFLM se sont imposées. Des avancées théoriques, les unes émanant des disciplines d'appui, les autres internes au champ et permettant de circonscrire l'objet-didactique dans sa spécificité, ont vu le jour durant la période qui nous intéresse.

Des données empiriques

Pour J. Hébrard (8), le premier des faits empiriques tient aux modèles de formation des enseignants du primaire, instaurés dès 1969. Avec les cours de psychopédagogie, ces modèles de formation supposaient une didactique. Pour lui, l'invention de cette didactique naît d'abord de la nécessité de l'enseigner. Il énonce les trajectoires suivies par de nombreux PEN formés en lettres ou philosophie, ressentant la nécessité de se former en linguistique. Or, l'enseignement de la linguistique fait également ses débuts à l'université : chacun va donc se tourner vers le cursus offert par l'université la plus proche, d'où le caractère aléatoire et improvisé de ces formations.

D'après les propos tenus dans de nombreux articles de notre corpus parus dans les années 1970, d'autres observations empiriques d'un tout autre type, jouent au même moment un rôle capital : le constat d'échec scolaire, théorisé par ailleurs dans les sciences d'appui comme la sociologie de l'éducation, et présenté le plus souvent en didactique en termes d'évaluation négative, interpelle des enseignants, des formateurs, des spécialistes universitaires de l'éducation, des linguistes : il faut faire autre chose.

Pour trouver cette nouvelle façon de faire, on va tout naturellement se tourner vers la linguistique, discipline autour de laquelle se cristallisent de grands espoirs. Son objet n'est-il pas la description scientifique de la langue, quand la langue est objet d'enseignement durant tout le cursus scolaire ? C'est ainsi que les problèmes posés par la didactique du FLM ou l'enseignement de la didactique, dans la mesure où l'on souhaitait se préoccuper des contenus (9), se sont posés « naturellement » en termes d'intégration des nouveaux savoirs scientifiques issus de la linguistique, à l'enseignement du français. Ainsi on a pu transférer des descriptions théoriques de la langue vers la classe. On a pu procéder à des adaptations plus ou moins élaborées de modèles de description linguistique,

à leur mise en exercice ; ultérieurement, selon le même principe, on a transféré des modèles d'analyse de textes. C'est alors que l'on « applique en classe des éléments disciplinaires » (6). De très nombreux travaux de grammaire/analyse de la langue s'inspirent de cette procédure de 1970 à 1979, de nombreux travaux sur les textes de 1975 à 1984. On y met une grande rigueur dans l'application des modèles importés et on se préoccupe relativement peu de la démarche pédagogique adoptée qui reste essentiellement focalisée sur le contenu (démarche de pédagogie rénovée centrée sur la matière) ; on tient très peu compte (ou même pas du tout) du niveau et de l'âge des enfants. Ou bien, avec des préoccupations « didactiques », on prend en compte le vécu des élèves (le plus souvent à des fins référentielles mais non communicationnelles), leur niveau et leur âge, et l'on procède à des transferts forcément simplifiés qui peuvent aller jusqu'à dénaturer les théories ou à leur faire perdre leur sens. On a souvent également utilisé dans les expérimentations les modèles linguistiques ou des éléments de ces modèles (avec ce que cela peut comporter de discutable) afin de décrire des phénomènes, ce qui est contradictoire avec l'objectif d'explication. Mais ce qui paraît, avec du recul, plus surprenant, c'est l'utilisation qui en a été faite pour établir des catégories dont on se sert afin d'évaluer des productions des élèves ; ce qui est un outil de description risque de devenir alors une norme de production. « Faire découvrir » de manière implicite et/ou explicite (c'est là un autre débat), à l'aide de modèles descriptifs linguistiques, le fonctionnement langagier ou le fonctionnement des textes et des discours est incontestablement un progrès par rapport à des procédures fondées sur les catégories traditionnelles privilégiant la langue écrite, figeant la langue passéiste ou puriste, le plus souvent littéraire, où l'on mélange les niveaux morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Mais transformer ces modèles descriptifs de catégorisation à des fins évaluatives, n'est-ce pas encourir le risque d'appauvrissement à son tour normatif, ou le risque d'enfermement dans le fonctionnel aux dépens de la créativité (au sens de l'imaginaire) ?

Des avancées théoriques

C'est pourquoi, de nombreux AR pensent que la didactique doit prendre en charge le processus de transposition didactique ou plus précisément les processus en jeu dans ce que D. Bailly (1987) appelle la chaîne transpositive : explication des procédures de simplification voire de vulgarisation, transformation de concepts mouvants et conflictuels en savoirs scolaires stables. L'étude du corpus nous permet de saisir la nécessité pour la DFLM de prendre en compte le développement cognitif de l'élève (et à ce titre d'intégrer les avancées théoriques de la psychologie génétique et de la psycho-linguistique sur l'acquisition du langage) ; comme la nécessité de prendre en compte les pratiques sociales des élèves au sens des habitus et représentations mais également au sens de pratiques communicationnelles à des fins discursives au sein de la classe (et à ce titre d'intégrer les avancées théoriques de la sociologie et de la socio-linguistique). Mais surtout la DFLM, pensons-nous à la lumière de cette étude, doit générer ses propres problématiques de didactisation des savoirs savants en analysant ce qui se passe réellement dans la classe sur le plan cognitif, social, communicationnel, au niveau de la réception et de la production du langage, du savoir passif et du savoir actif. Si la formation des maîtres à la diversité des grammaires (F. François, 1975) paraît indispensable, laisser ces mêmes maîtres face à des choix pédagogiques lourds : élaboration de leur progression, de leurs exercices en fonction d'objectifs qu'ils se seraient donnés nous paraît insuffisant. C'est là, pensons-nous, qu'intervient le didacticien éminemment responsable des contenus (MARTINAND, 1987), il prend en compte les objectifs (déterminés en dernier ressort par les instances politiques, ce qui ne dispense pas celles-ci de s'entourer d'experts eux-mêmes didacticiens, aptes à leur fournir les éléments théoriques nécessaires) il élabore les contenus et propose des démarches correspondant à ces contenus en fonction des progressions adaptées au niveau, à l'âge, aux pratiques sociales des élèves.

Finalités d'ordre pratique
et résolutions de problèmes scientifiques

Certes, la didactique poursuit des finalités d'ordre pratique. Faut-il pour autant confondre résolution de problème pratique, fût-il didactique, et formulation de problème scientifique ? La démarche adoptée pour résoudre un problème pratique peut, il est vrai, être scientifique : l'essentiel étant de prendre garde à ne pas oublier que la pratique n'implique pas la maîtrise de la logique qui s'y exprime (Bourdieu, 1987). La didactique cherche à élaborer des connaissances formalisables et transférables sur le processus même de didactisation, dans la mise en perspective des savoirs issus des disciplines-mères et des savoirs issus des disciplines d'appui. On saisit bien que les linguistes animés des meilleures intentions didactiques, à travers la linguistique appliquée (10), ne peuvent à eux seuls apporter des connaissances sur ces phénomènes, pas davantage les psychologues ou les sociologues, ni même les psycho-linguistes et les socio-linguistes, qui au demeurant travaillent sur des interactions entre le langage, le développement cognitif et/ou les phénomènes sociaux. Si les disciplines-mères et des disciplines d'appui ne sont pas aptes à elles seules à résoudre les énigmes didactiques, la didactique se trouve dans l'obligation de conceptualiser, de formaliser ses propres problèmes en termes scientifiques. A cette fin, se comportant comme une discipline-carrefour, elle rassemblera des chercheurs des disciplines-mères et des disciplines d'appui dans des équipes pluridisciplinaires poursuivant leurs recherches sur leur propre objet plus ou moins appliqué à l'enseignement/apprentissage de la langue : description du fonctionnement de la langue, des textes et des discours pour les linguistes ou socio-linguistiques, des processus cognitifs pour les psychologues ou les psycho-linguistiques.

Si elle se comporte comme une discipline autonome, elle prendra en compte les résultats des recherches, les avancées théoriques de ces divers domaines mais avec son propre questionnement, en élaborant ses propres concepts, en vue d'apporter des connaissances sur son domaine propre « l'ens./apd de la langue et des textes » et non d'une part « la langue », d'autre part « l'enseignement », d'autre part enfin « l'apprentissage » sans oublier la demande sociale. Il y aura nécessairement rupture épistémologique, re-construction de l'objet, afin d'élaborer les hypothèses dans le cadre d'une théorie avant de la soumettre à l'épreuve des faits ou à l'épreuve de la logique. Il s'agit de reformuler scientifiquement ou d'objectiver le plus rationnellement possible, une partie des discours empiriques. Il s'agit de reconceptualiser l'expérience, de la reconstruire abstraitement en hypothèses qui soient falsifiables dans la pratique, c'est-à-dire dans la classe (Besse H., 1986).

De la constitution d'un objet de recherche à la production de savoirs spécifiques

La DFLM a procédé par tâtonnements dans la constitution de son objet de recherche. Tout ce qui a trait aux aspects psychologiques de l'acquisition du langage ou des processus d'apprentissage, tout ce qui a trait aux pratiques sociales de la langue, tout ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, l'intéressent directement, mais il lui est difficile de par l'historique de sa constitution d'échapper à « l'applicationnisme » pur et simple des sciences du langage. A la fois pour des raisons de prise en main du champ, la pression des linguistes reste forte, à la fois parce que la recherche en DFLM a joué et joue encore un rôle essentiel dans la formation continuée des enseignants pour diffuser les nouveaux savoirs issus des sciences du langage qui n'étaient (ou ne sont pas encore) enseignés lors du cursus universitaire menant à l'enseignement du français. Les recherches qui se veulent plus « didactiques » et tentent d'intégrer à la fois les savoirs issus des disciplines-mères et des disciplines d'appui, ne convainquent pas toujours étant donné la multiplicité des variables en jeu ou parfois le manque de rigueur dans les références théoriques. Cependant des savoirs ont été produits sur les capacités langagières, sur les processus d'apprentissage (en particulier de la langue écrite), sur l'application qui peut être faite de la linguistique et/ou de la sémiotique en ce qui concerne l'étude la langue et l'approche des textes, des modèles théoriques sont proposés explicitement (en orthographe ou en analyse de textes par exemple), des propositions implicitement « modélisantes » se dégagent des expérimentations en classe, de nombreuses recherches permettent d'élaborer de nouvelles hypothèses et ouvrent de nouvelles perspectives.

Mais la DFLM est en voie de franchir un autre pas : au-delà de l'intégration des avancées théoriques des disciplines-mères et des disciplines connexes, elle commence à produire elle-même des avancées théoriques afin de formuler les problèmes autrement, et plus spécialement, d'appréhender l'objet langue en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, ne dépendant donc pas exclusivement des critères purement théoriques de la matière.

Favorables à cette évolution de la didactique vers une spécification de son objet, plusieurs agents de recherche sont partagés sur la nécessité pour ce champ de s'ériger en discipline scientifique. Certains revendiquent des interrogations en termes de problèmes scientifiques, d'autres revendiquent une interrogation spécifique au champ de la DFLM sans pour autant en revendiquer la scientificité. Mais chacun s'accorde à penser que la didactique doit être une discipline autonome d'enseignement et de recherche.

Travailler sur l'articulation ens/apd/contenus (H. Romian) ; rechercher des constantes dans la transmission de tel ou tel contenu (par exemple grâce à l'analyse des erreurs et la détermination de zones de vulnérabilité, comme le préconise D. Bailly) ; réfléchir à la question de la spécificité des savoirs scolaires en ayant recours à l'histoire de la grammaire et de la linguistique (J.L. Chiss, 1987) ; s'intéresser en priorité aux processus d'apprentissage en classe (B. Schneuwly, 1987) ; construire des protocoles expérimentaux qui observent les contradictions et les tensions inhérentes à la variation langagières afin de formuler de nouvelles hypothèses sur la variation didactique (M. Dabène, 1987) ; élaborer pour et avec les maîtres des outils d'évaluation des productions des élèves, sont bien, là des lignes de force centrées sur l'enseignement.

Des concepts purement didactiques qui peuvent être élaborés dans d'autres disciplines, comme le concept d'objectif-obstacle qui intègre à la fois l'état de développement cognitif de l'élève, la difficulté à franchir l'obstacle, le temps qui est imparti par l'école, sont indispensables à nos yeux, dans la recherche de la cohérence des démarches pédagogiques avec un ensemble de positions épistémologiques. Intégrer à travers le concept de pratiques sociales de référence à la fois, les représentations mais aussi les actions de l'élève, de la société qui agit selon ses propres finalités, la tradition scolaire et institutionnelle, et les savoirs savants auxquels on choisit de se référer, nous paraît mériter une analyse scientifique que l'on pourrait appeler « théorie des contenus » ; étant entendu que le contenu et les processus d'enseignement sont des « formes logiques spécifiques apparaissant en conjonction ou intégrées l'une à l'autre » mais n'apparaissant pas l'une après l'autre en succession linéaire (Kraevskij V.V., Lerner I.Y., 1985).

Ainsi, s'ouvrir aux concepts élaborés dans d'autres didactiques comme les concepts précités de pratiques sociales de références, d'objectifs-obstacles (J.L. Martinand), de contrat didactique (G. Brousseau, 1986), de théorie de situations, de champ conceptuel (Vergnaud, 1981), en élaborer d'autres, spécifiques à DFLM, ou transférables à d'autres didactiques, semblerait bien être le signe qu'il se constitue une discipline digne de ce nom, c'est-à-dire un nouveau champ de connaissances.

CONCLUSION

A la lumière des indices socio-institutionnels que nos investigations nous ont permis d'observer, nous avions conclu à la constitution d'un milieu spécifique. Sur le plan intellectuel nous avons pu constater que les disciplines-mères et les disciplines connexes ne peuvent en elles-mêmes résoudre les énigmes que pose la situation didactique. Or, nous constatons que des données empiriques, des avancées théoriques internes au champ de la didactique permettent de penser que l'on s'achemine vers une spécialisation du champ qui est en voie de constituer ses propres problématiques, d'élaborer ses propres concepts, de s'autonomiser. Nous pouvons donc affirmer qu'il se conjugue des facteurs intellectuels et des facteurs sociaux. En ce sens, nous pouvons parler de discipline en émergence.

Françoise ROPE
professeur de lettres
chercheur-associé à l'INRP.

Notes

(1) GAGNE G., SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., ROPE F., **Inventaire analytique des recherches en didactique du français langue maternelle dans les pays francophones de 1970 à 1984.** En cours de publication.

(2) ROPE F., **La recherche en didactique du français langue maternelle : une discipline en émergence.** Thèse de doctorat. Paris V, 1988.

(3) ISAMBERT-JAMATI V., **La réforme du français à l'école élémentaire.** *ATP n° 14, CNRS, 1977.*

(4) Nous avons sélectionné 8 revues qui déclarent explicitement s'adresser aux enseignants et qui ont publié au moins 40 recherches dans le domaine durant la période considérée, à savoir :
Langue française
Etudes de linguistique appliquée
Bref
Les Cahiers du CRELEF
Recherches pédagogiques
Repères
Pratiques
Le français aujourd'hui.

(5) Essentiellement la socio-linguistique et la grammaire de textes.

(6) Allusion à la typologie des recherches et des démarches d'investigation élaborée dans l'inventaire analytique cité note 1.

(7) M. DABENE, professeur au Centre de didactique du français, Grenoble III, *président de l'Association internationale pour le développement de la recherche en DFLM.*

(8) J. HERARD, AR, ex-PEN, actuellement chercheur à l'INPR en histoire de l'éducation.

(9) On trouvera dans la thèse une argumentation sur la nécessité de s'écarter du « pédagogisme » associé historiquement à « l'esprit primaire ».

(10) Ce qui ne les dispense d'éclairer les enseignements en les mettant en garde « contre quelques dangers » dont la méconnaissance peut mener à des attitudes surnominatives aux dépens d'exigences obligatoires.

(11) Ces travaux sont d'ailleurs le plus souvent évalués par rapport à la qualité des formulations théoriques dont ils dépendent et non par rapport à l'adéquation qu'ils offrent au niveau des finalités didactiques.

(12) L'impact des recherches sur les pratiques quotidiennes n'est pas l'objet de notre recherche, une étude approfondie des cursus de formation, des manuels scolaires, accompagnée d'observations de classe seraient très utiles à cet égard.

Bibliographie

Nous ne citerons pas ici les 712 articles répertoriés dans le corpus de notre étude : *ils sont accessibles sur la banque de données DFLM* au Centre de documentation recherche de l'INRP.

BAILLY D. — « Eléments de didactiques des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais », APVL, **Langues modernes,** Paris, 1984. — « A propos de la didactique », **Les sciences pour l'éducation pour l'ère nouvelle,** n° 1-2, 1987.

BALIBAR R., LAPORTE D. — ***Le français national,*** *Hachette, 1974.*

BESSE H. — « Pour un retour à la méthodologie », **ELA,** n° 64, oct.-déc. 1986.

BOURDIEU P. — ***Choses dites,*** *Ed. de Minuit, 1987.*

BOURDIEU P. — « Le champ scientifique », **ARSS,** n° 2-3, juin 1976.

BOURDIEU P. — **Homo academicus,** 1984.

BOURDIEU P. — **La reproduction,** Ed. de Minuit, 1970

BROUSSEAU G. — « Quelques conduites déterminantes en didactique des mathématiques », **Communication,** INRP, 1986.

CHEVALIER J.C., ENCREVE P. — « Vers une histoire sociale de la linguistique », **Langue française,** n° 63, sept. 1984.

CHEVALIER J.C., ENCREVE P. — « La création de revues dans les années 1960 : matériaux pour l,histoire récente de la linguistique *en France,* ***Langue française,*** *n° 63, 1984.*

CHEVALLARD Y. — **La transposition didactique,** éd. La Pensée sauvage, 1985.

CHISS J.L. — « *Quel statut pour les linguistiques dans la didactique* du français », **ELA,** n° 59, juillet-sept. 1985. — « Didactique du français, théories, pratiques, histoire », **ELA,** n° 58, juillet-sept. 1985.

CHOBAUX J., SEGRE M. — **L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?,** PUF, 1981.

FRANÇOIS F. — **L'enseignement et la diversité des grammaires,** Hachette, 1974.

FRANÇOIS F., HUDELOT C., SABEAU-JOUANNET E. — **Conduites linguistiques chez le jeune enfant,** PUF, Le Linguiste, 1984.

GALISSON R. — « Eloge de la didactologie/ didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », **ELA,** nº 64, 1986. — « Didactologies et idéologies », **ELA,** nº 60, oct.-déc. 1986.

ISAMBERT F. — « Un programme fort en sociologie de la science ? », **Revue française de sociologie,** nº XXVI, 1986.

ISAMBERT-JAMATI V. — **La réforme du français à l'école élémentaire,** ATP, nº 14, CNRS, 1977.

ISAMBERT-JAMATI V. — « Des sciences de l'éducation, un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche », **Les Sciences de l'éducation,** 1982.

KRAEVSKIJ V.V., LERNER I.Y. — **La théorie du contenu des programmes d'enseignement en URSS,** Unesco-Delachaux & Niestle, 1985.

LEMAINE G. et al. — **Perspective on the emergence of scientific disciplines,** Mouton, 1976.

MARTINAND J.L. — **Connaître et transformer la matière,** éd. Peter Lang, 1986. — « Quelques remarques sur les didactiques de disciplines », **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,** nº 1-2, 1987.

PORCHER L. — « L'intéressant et le démonstratif », **ELA,** nº 60, oct. 1985.

ROMIAN H. — « Développer les recherches en didactique du français, luxe ou nécessité », **Colloque recherche en éducation,** Paris, sept. 1985.

ROMIAN H. — « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », **Repères,** nº 71, janvier 1987.

SPRENGER-CHAROLLES L., JAFFRE J.P., PASTIAUX-THIRIAT G., ROPE F., LAGAE B., RODRIGUEZ R. — **Recherches en didactique du français langue maternelle,** INRP, 1985.

SUMPF J., DUBOIS J. — « Linguistique et pédagogie », **Langue française,** nº 5, fév. 1970.

VERGNAUD G. — **L'enfant, la mathématique et la réalité,** Peter Lang, 1981-1983.

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 47-54

UN CONCEPT POUR L'ANALYSE DIDACTIQUE DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS :

La transposition

par Bernard VECK et coll.

A quoi l'enseignant de français fait-il référence quand il dit avoir « fait », en classe, le romantisme, la métaphore, ou une heure d'argumentation ? Les objets d'enseignement évoqués couramment semblent relever d'une évidence, d'un naturel que permettent d'interroger rigoureusement les études en didactique (1).

Le concept de transposition didactique (2) est de ce point de vue remarquablement opératoire pour situer telle notion (ou tel ensemble notionnel) en amont de sa mise en œuvre scolaire, d'une part au plan d'un savoir de référence (en principe extérieur au système didactique), et d'autre part à celui d'un savoir à enseigner, où ce que Y. Chevallard appelle la noosphère lui confère un statut scolaire à travers Instructions officielles et manuels. Ainsi le concept aide-t-il à franchir l'illusion de transparence dont s'accompagne le plus souvent le fonctionnement didactique, et à mettre à jour les lieux où prennent sens les objets d'enseignement.

L'article qui suit présente trois champs disciplinaires (rhétorique, argumentation, histoire littéraire) à partir d'une analyse de leur situation historique et de leur place dans les dernières Instructions officielles (3) et dans la dernière génération des manuels scolaires.

Nous pensons ainsi contribuer à mieux dégager la définition de l'épistémologie scolaire complexe qui sous-tend le fonctionnement disciplinaire du « français » enseigné dans le second cycle (4).

Il nous paraît utile, tout d'abord, de faire retour sur le moment qui fonde dans ses grandes lignes le français tel que nous le connaissons encore aujourd'hui (2).

Avec la fin du XIXe siècle, en effet, se met en place une nouvelle organisation des études que pourrait résumer, au début de la IIIe République, le nom de Lanson. La discipline littéraire, encore largement établie sur la rhétorique traditionnelle, se trouve bouleversée et recomposée autour de l'histoire littéraire : pour les législateurs de l'époque, l'enseignement du passé, marqué d'aristocratisme et de cléricalisme, faisant appel à l'impressionnisme et à la subjectivité du goût, privilégiant un « bien dire » élitiste, doit faire place à un enseignement *nouveau, démocratique, laïque et républicain, relevant de* l'objectivité rationnelle de la science et prenant les œuvres non comme modèles à imiter mais comme objets à connaître.

C'est l'histoire de Lavisse et Seignobos, discipline garante de scientificité et universitairement dominante, dont on va retenir pour les lettres les principes positivistes, la méthode étant fournie par les philologues. Le discours disparaît au profit de nouveaux exercices : composition française, et surtout explication de textes.

Dès lors, la discipline se présente comme lieu de cohabitation (souvent difficile) de l'héritage officiellement aboli de la rhétorique (6) et d'une histoire littéraire réputée porteuse d'avenir, mais vite rigidifiée dans une organisation systématique du corpus, et remise en cause à son tour par l'avancée, au cours du XXe siècle, des sciences du langage, et, plus largement, des sciences humaines.

Cette vue schématique n'a pour objet que de mettre en lumière la structure de la discipline scolaire actuelle : elle présente un agencement de savoirs d'origines, d'âges et de statuts divers, que ne semble pas affecter l'usure du savoir due à l'écart entre l'évolution des savoirs de référence et les savoirs à enseigner (7). Bien plus, la rhétorique, crue scolairement morte depuis 1902, réapparaît en bonne place dans les Instructions officielles de 1987 et 1988 : cette résurrection mérite d'être interrogée.

RHÉTORIQUE

De l'âge de Lanson à nos jours, les vieilles « parties » de l'inventio et de la dispositio (8) ont continué d'animer silencieusement, sous le nom de « recherche des idées » et d' « élaboration du plan », l'art de la composition française, au point que l'on a pu identifier la rhétorique de la « dissertation » (9) à celle de la dispositio mettant en œuvre les arguments (« idées ») fournis par le « sujet » qui, correctement analysé, fonctionne comme opérateur de tri dans le stock des connaissances disponibles et autorisées (inventio) (10).

A ce destin scolaire rémanent s'oppose celui des figures du discours relevant de l'elocutio, que leurs noms, réputés barbares, font bannir de l'enseignement (11). Filtrées par le structuralisme issu de la linguistique post-saussurienne, elles font retour au titre d'outils d'analyse chez les spécialistes des textes littéraires (stylisticiens, poéticiens...) et, plus largement, des systèmes signifiants (sémanticiens, sémioticiens) au cours des années soixante et soixante-dix (12).

C'est à la gestion d'un héritage revisité par la modernité que sont confrontées les Instructions officielles.

D'emblée (13), les trois parties de la rhétorique ancienne (inventio, dispositio, elocutio) sont présentées et expliquées, en regard d'une « rhétorique moderne » appuyée sur les linguistiques du discours (énonciation) et sur la pragmatique. Les Instructions insistent sur l'importance de la dispositio (« composition ») pour « saisir ou établir dans un texte ce que l'on appelle la suite des idées », ce qui lui confère une « valeur pédagogique profonde », certainement due au va-et-vient entre analyse (« saisir ») et production (« établir »). Avec la disposito se conserve un rapport formateur traditionnel entre l'étude et l'écriture de textes par les élèves. Mais comme il n'est pas question de faire imiter les textes littéraires (objets d'analyse, uniquement), dispositio (et inventio) vont s'opposer à l'elocutio et dessiner une typologie des usages scolaires des textes, selon les axes de l'analyse et de la production (14) ; aux textes non littéraires sera dévolu l'objectif de faire « réfléchir sur les mouvements d'une pensée » (dispositio), « les arguments » (inventio), « et leur enchaînement logique » ; quant aux textes littéraires, ils permettront l' « observation des pouvoirs du langage » et l' « exploration des effets de sens » (relevant de l'elocutio). Partition qui peut se retrouver du côté des épreuves du baccalauréat : dispositio et inventio sous-tendent le « sujet de type I » (résumé/discussion), où le repérage des « idées » et de leur « enchaînement » dans le texte support (non littéraire) est primordial, cependant que le sujet de la discussion sert de point de départ à l'inventio du candidat ; l'elocutio est réservée au « sujet de type II » (commentaire composé d'un texte littéraire), épreuve technique qui ne saurait se passer d'une analyse formelle minimale ; le « sujet de type III » (composition française), quant à lui, pourrait bien être l'épreuve qui permet la mise en œuvre productive de la panoplie rhétorique complète, étant entendu que les effets de style (relevant de l'elocutio) doivent se borner à quelques formules destinées à ajouter, selon le vocabulaire scolaire convenu, le « brillant » à la « solidité » d'un développement.

Avec la définition de la « lecture méthodique », appelée à remplacer la lecture linéaire qui fondait traditionnellement l'explication de textes, et qui débouche sur une synthèse déjà requise à l'écrit dans le commentaire **composé** (nous soulignons), se confirme la place importante accordée à la tradition rhétorique (15) : la lecture méthodique tend à mettre en œuvre « l'observation (...) des formes ou systèmes de formes » dans un texte ; au nombre de ces formes apparaissent « images, métaphores et métonymies (...), effets stylistiques » ; « l'analyse de l'organisation de ces formes, la perception de leur dynamisme au sein du texte » ; cette fois, les Instructions ont recours à l'elocutio comme pourvoyeuse d'instruments d'analyse : « (...) le professeur de seconde veille à faire acquérir progressivement à ses élèves un vocabulaire exact et pertinent, outil nécessaire à l'analyse ». La liste amorcée (métaphore et métonymie) se prolongera dans les Instructions pour la Classe de Première : outils de lecture, les notions héritées de l'elocutio se trouvent au centre du dispositif disciplinaire ; leur enseignement soulève une série de questions sur lesquelles on reviendra plus loin. Mais l'entraînement à la lecture méthodique révèle un autre emprunt : il prend en effet l'allure d'un questionnement réglé, à la recherche des « idées », celui-là même que pratiquait l'orateur cicéronien pour organiser un plaidoyer, ou l'élève des Jésuites avant de se livrer à l'amplification : « De quoi s'agit-il ? Qui voit ? Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? » sont des questions adaptées de la tradition de l'inventio, ici destinées non à produire un discours, mais à ouvrir des pistes d'analyse dans un texte.

On vérifierait de même, dans la partie « Programme » des Instructions de Seconde, que l'importance accordée à la rhétorique, dans le prolongement de sa tradition et/ou sous une forme renouvelée, est loin d'être négligeable.

Les Instructions pour la Classe de Première, pour leur part, vont dans le même sens, et se réfèrent à maintes reprises à celles de Seconde, quand elles n'accentuent pas les directions indiquées : leur « Programme » (16) incite en effet à « entraîner les élèves à manier couramment quelques-uns des termes suivants : « Figures de style ou de rhétorique (...) » ; suit une liste (non close) de quatorze termes classés par ordre alphabétique, d' « anaphore » à « symbole ».

La rhétorique, après quelques avatars (dont le principal nous semble être la conversion de l'elocutio, de la production à l'analyse), est donc bien présente au cœur des savoirs à enseigner. Pour nous en tenir à l'elocutio rénovée, et aux notions proposées, il nous semble nécessaire de nous poser quelques questions, et d'apporter quelques éléments de réponse, préalables à l'enseignement lui-même : certes, la liste des Instructions de Première a pour objectif d'amener à l'identification de figures produisant toutes des effets de sens. Il importe cependant de les différencier, car la « lecture méthodique » s'inscrit en rupture avec une conception scolaire du texte comme collection de mots juxtaposés, livrés à une lecture myope, au profit du texte comme cohérence(s) à mettre à jour.

La nomenclature proposée doit donc être comprise selon les plans de signification (signifiant/signifié ; forme/contenu) et le niveau linguistique (phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique) (17) auquel travaille chaque figure, sous peine de limiter l'analyse à la reconnaissance d'un « ornement » isolé, sans impact sur l'économie d'ensemble. Ce que la rhétorique ancienne pouvait à la limite se permettre dans des manuels répertoriant une liste de moyens commodes destinés

à produire des effets sur un interlocuteur ou un public, est exclu en termes d'analyse présupposant un texte comme objet construit, et pourvu d'une matérialité relevant des sciences du langage. On ne peut comprendre (ni enseigner) tout uniment par exemple l'anaphore, qui intervient dans la syntaxe, et la métaphore, qui touche le niveau sémantique, quels que soient les effets de sens produits. Il faut donc penser l'enseignement des notions rhétoriques en l'articulant à celui des concepts de grammaire et de linguistique générale, auxquels les Instructions font leur place (18). C'est la condition à laquelle les figures du discours pourront prendre sens, en relation avec un contexte épistémologiquement défini.

Car la seconde question que pose l'enseignement des notions de rhétorique est bien celle de leur définition : l'impressionnisme intuitif, dont Lanson faisait grief à la rhétorique, doit pouvoir être dépassé, à condition que les figures soient comprises et analysées comme appartenant solidairement à un système de signes, et non ramenées au coup par coup à des expériences subjectives de la « réalité », souvent contradictoires. L'unification et la cohérence de cet enseignement passent par celles du champ de référence, rôle que pourrait jouer la sémantique, au vu de ses développements récents (9).

Les Instructions officielles rendent manifeste le « retour » de la rhétorique, mais d'une rhétorique transfigurée : l'elocutio, on l'a vu, pourvoit l'analyse d'outils réévalués par les sciences du langage, quant à l'inventio et à la dispositio, elles tendent à s'autonomiser dans un nouveau savoir à enseigner : l'argumentation.

ARGUMENTATION

L'argumentation n'est pas encore un champ disciplinaire à proprement parler : elle n'existe le plus souvent que sur le mode du projet ; il y aurait en effet une urgence nouvelle à aider les élèves à construire une argumentation rigoureuse. Il s'agit donc, à la différence de l'histoire littéraire ou de la rhétorique, plus traditionnellement (mais non moins problématiquement) attachés à la discipline « français », d'un contenu disciplinaire en cours d'émergence.

Est-ce à dire qu'il est tout à fait nouveau ? En fait, l'argumentation, telle qu'on l'enseigne ou telle qu'on la pratique dans les lycées et les collèges, s'appuie encore sur le grand corps de la rhétorique, et, plus particulièrement, sur les catégories de la dispositio, et dans une moindre mesure, de l'inventio.

Catégories certes relues, réorientées, mais encore identifiables. Cependant, toute l'argumentation ne vient pas de l'ancienne rhétorique. Attachés à surprendre l'école au moment où elle fabrique de nouveaux savoirs à enseigner, nous verrons que l'origine de ces derniers est multiple, et que l'homogénéité des savoirs de référence fait problème.

L'argumentation dans les Instructions officielles n'apparaît pas explicitement comme une discipline, mais plutôt comme une constellation d'instructions, de contenus à inscrire dans les programmes qui gouvernent le noyau dur de la discipline et s'y mêlent de façon intime. Le niveau de l'argumentation n'est jamais séparé de celui de l'étude des textes ou des exercices de production en général, et se présente sous la forme de conseils méthodologiques, d'appels à la rigueur, de précisions concernant la forme des exercices, etc.

On peut tenter pourtant quelques regroupements qui dessineraient en quelque sorte l'émergence du nouveau champ disciplinaire.

L'étude des textes (en particulier non littéraires) (20) doit fournir l'occasion « de réfléchir sur les mouvements d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique ».

On retrouve cette notion d'**enchaînement** à propos des exercices de composition, au cours desquels l'élève s'entraîne à « construire un paragraphe (et à) souligner par des repères précis les articulations d'un raisonnement » (21).

Ainsi se dessine un objet spécifique de l'étude argumentative, **la liaison** entre phrases. Elle peut être explicite et manifestée par des connecteurs (« mots de liaison ») ou implicite, et on peut alors la décrire à travers la succession des **thèmes** et des **propos** (22).

Le texte des Instructions officielles est plus allusif à l'égard de la notion d'argument elle-même. Comment distingue-t-on les bons arguments et les mauvais ? Qu'est-ce au juste qu'un argument en français ? On lit seulement l'énumération des sources de l'invention (23) : « le savoir et l'expérience, la lecture, la documentation, l'histoire, les exemples, les lieux communs ».

Enfin, on remarquera la référence discrète aux catégories de l'ancienne rhétorique : composition (dispositio) et invention (inventio) doivent s'articuler dans la pédagogie. C'est d'ailleurs une question de méthode. La composition n'est pas seulement un moyen de présentation, c'est aussi « un stimulant de la réflexion » (24).

L'étude des moyens de l'invention fait pourtant figure de parent pauvre. C'est au premier volet en effet que ressortissent les outils que nous avons décrits plus haut. L'étude des enchaînements relève essentiellement de la composition.

C'est donc par imprégnation, au cours de sa fréquentation des modèles, que l'élève fortifiera sa compétence dans la recherche, la sélection et le maniement des arguments.

Du côté des manuels, la cristallisation a eu lieu. La plupart d'entre eux proposent désormais un chapitre « argumentation » qui ordonne en un système plus ou moins cohérent les exigences inscrites en plusieurs endroits des Instructions officielles. Nous n'en ferons pas, faute de place, une description exhaustive. Voici les tendances qui paraissent animer un corps de savoirs très éclectique.

On peut distinguer deux volets :

Le volet descriptif, qui articule lui-même plusieurs strates d'origines diverses :

L'aspect logico-grammatical a déjà été rencontré à travers l'étude, proposée par les Instructions officielles, de la succession des phrases. Cette étude peut porter sur des relations logiques fondamentales, grammaticales ou lexicalisées (cause, conséquence, concession...) et marquées par des connecteurs, ou sur les liaisons implicites établies entre les contenus (par exemple : enchaînement thème/propos).

L'aspect théorique, pour sa part, est bien représenté :

Quelques manuels (par exemple celui de Pagès et Pindon) (25) accordent une place à la rhétorique des figures dans le chapitre « argumentation ». Il s'agit à vrai dire des figures de construction : anaphore, périphrase, pléonasme, etc.

Tous les manuels font par ailleurs référence à des règles de construction propres aux exercices scolaires, ce que l'on pourrait appeler une rhétorique de l'exercice, ou une **dispositio** scolaire, que Chassang et Senninger (26), dans un ouvrage fameux, proposaient déjà dans les mêmes termes.

Là est d'ailleurs le véritable tronc commun, la vulgate minimale que l'on retrouve dans tous les manuels. La dimension argumentative serait repérable à l'aide de trois concepts fondamentaux : les thèses, les arguments, les exemples ou preuves.

Ainsi les exigences (peu ambitieuses, on en conviendra) de cette théorie minimale, rejoignent-elles avec bonheur celles des exercices scolaires. Le paragraphe de la dissertation canonique n'est-il pas défini précisément comme un arrangement de ces trois ingrédients ? La preuve, enfin, ou l'exemple, c'est ici essentiellement la citation (garantie fournie par un discours autorisé, ou référence au texte commenté).

Signalons encore une fois le manuel de Pagès et Pindon, qui donne des éléments d'analyse stylistique de la phrase à travers deux modèles historiques : la période classique, et la « phrase coupée » des philosophes du XVIIIe siècle.

Un second volet, prescriptif, mérite d'être souligné :

En effet, les exercices proposés au terme des leçons sont le plus souvent descriptifs : on demande aux élèves d'analyser des discours argumentatifs en appliquant tel ou tel outil. Rares sont les exercices visant à faire produire une argumentation. Cela en raison même de la fonction analytique des outils proposés dans les leçons.

Plus significativement, l'éclectisme, l'ouverture qui vaut pour le niveau de la description, fait place, dès qu'il s'agit de production, à des prescriptions qui définissent non plus une bonne argumentation, mais, plus étroitement, la structure argumentative requise par la dissertation. Cette restriction est d'autant plus remarquable quand elle définit les limites d'un genre argumentatif où figureraient d'abord les textes dits non littéraires, et, du côté de la discipline scolaire, la dissertation et la discussion. Le commentaire composé et le texte dit littéraire y échappent.

Ce qui précède pose le problème de l'origine de ces savoirs ; on admet avec Chevallard que tout savoir à enseigner procède d'une opération de transposition d'un savoir, ou de savoirs élaborés d'abord ailleurs, en particulier dans le domaine savant.

Mais l'identification de ces savoirs de référence n'est pas facile en ce qui concerne l'argumentation. Ils paraissent multiples, et surtout hétérogènes.

Certains concepts proviennent en gros des disciplines du langage (stylistique, linguistique du discours) et éventuellement de la logique (cf. l'étude de certaines relations, l'allusion au syllogisme).

Le statut de la rhétorique en revanche est différent. Il s'agit dès l'origine d'une technique, d'un art. Elle relève par excellence de l'école : la rhétorique, c'est l'école du discours.

L'institution scolaire rencontre donc sa propre histoire dans le processus d'élaboration des savoirs à enseigner. Mais ce qui est enseigné de la rhétorique aujourd'hui ne correspond que de façon lointaine à ce qu'elle fut. Les problématiques ont été déplacées.

La rhétorique enseignée, au XIXe siècle encore, dans la classe de même nom des lycées/collèges était au premier chef un art de persuader. L'examen d'un manuel en usage à peu près tout au long du siècle, la **Nouvelle Rhétorique** de Joseph-Victor Leclerc (27), montre qu'une part essentielle de cet enseignement portait sur l'**invention** des arguments à travers l'étude du syllogisme et de ses nombreux dérivés (enthymème, sorite, etc.) et celle de « lieux » qui sont les réservoirs de preuves, mais aussi de véritables techniques d'invention.

A l'issue de cette brève analyse, on peut voir apparaître quelques lignes de forces. Les outils proposés sont d'abord des outils descriptifs, et permettent de saisir l'enchaînement d'unités au moins égales à la phrase. Ils viennent par là compléter, ou plus exactement prolonger l'analyse grammaticale en cours dans le Premier Cycle, et qui portait d'abord sur les éléments internes de la phrase. D'où l'éclectisme de la démarche qui s'adresse aussi bien à des notions logiques que rhétoriques ou stylistiques. L'étude de l'argumentation à l'école se donne d'abord comme une analyse des discours.

D'autre part, nous avons vu que l'étude des moyens de persuader se confond avec la prescription des règles des exercices scolaires. Là se mesure le mieux sans doute la distance qui sépare le domaine savant et le domaine scolaire. L'étude de l'argumentation, pour Ch. Perelman (28), par exemple, est celle des moyens de preuve dans un discours en langue naturelle, et celle des règles générales qui valident une argumentation. Il ne serait pas inutile d'entamer une réflexion de ce type avec les élèves.

La réussite des différents types de dissertation (en français, en histoire, en philosophie...) ou du commentaire composé, pour ne parler que des disciplines dites littéraires, suppose qu'ils sachent sélectionner les moyens de preuve requis par chaque discipline. Un argument valide dans un commentaire composé n'est pas du même type que celui requis par l'interprétation d'un document en histoire, etc.

HISTOIRE LITTÉRAIRE

A la différence de ce que l'on peut constater dans d'autres domaines, les Instructions officielles ne tiennent aucun propos prescriptif quant à l'enseignement de notions d'histoire littéraire en tant que telles. Si l'on s'attache à une notion comme « romantisme », par exemple, on ne la voit apparaître que dans les Instructions consacrées à la Classe de Terminale, au cœur d'une suggestion d'étude : « Comparaison entre littératures d'époques et de langues différentes (les divers Prométhée ; romantiques français, allemands, anglais ; la nouvelle au XIXe siècle) » (29).

Certes, les notions d'histoire littéraire figurent au nombre des « catégories, concepts et termes efficaces pour l'analyse des textes », au sein d'une rubrique « Catégories esthétiques » (30) : les Instructions officielles pour la Classe de Seconde citent, parmi ces catégories, à titre d'exemple : « baroque, classique, burlesque (...) ». Mais il est clair que l'enseignement des différentes notions d'histoire littéraire ne doit pas être mené pour lui-même. Il est mis au service de l'apprentissage de la « lecture méthodique », et il ne saurait être question d'enseignement magistral de notions d'histoire littéraire ; cette disposition est à entendre comme conséquence concrète des grands débats du début du siècle aboutissant à la suppression du cours d'histoire littéraire dans le second cycle, mais aussi sans doute comme le corollaire à l'existence des manuels, qui accompagnent leurs anthologies d'un discours sur l'histoire littéraire, et présentent ainsi tout un pan de savoirs auquel les élèves peuvent se référer.

Selon les Instructions officielles, le travail en classe s'ordonne autour de la lecture des textes, dans une perspective qui ne néglige pas « les codes et les conventions littéraires de l'époque », tout en insistant sur le fait que c'est « surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire » (31).

Le professeur est donc *conduit à élaborer un choix de* textes délimitant les contours de son activité, dans le but de construire, par exemple, la notion de « romantisme » selon l'approche conseillée plus haut.

Tout irait pour le mieux, si la notion en question faisait l'objet d'une définition stricte, renvoyant à des marques (*formelles ou autres) reconnaissables au sein* des textes. Or les manuels, susceptibles de servir de référence, et présentant une version autorisée du savoir à enseigner, proposent de « romantisme » un traitement problématique.

La notion, que nous devons construire dans et par l'étude de morceaux choisis ou œuvres complètes, joue bien, dans les manuels, le rôle d'un pôle structurant : c'est autour d'elle que se bâtit une cohérence chronologique, qui divise le plus souvent les manuels du « XIXe siècle » en deux grandes parties : avant/après 1850 ; on retrouve à l'œuvre le souci qu'ont les Instructions d' « une histoire littéraire chronologiquement organisée » (32).

Cependant, la notion risque de devenir aussi l'opérateur d'une classification hasardeuse. En effet, le romantisme se se présente d'abord sous forme d'une série d'auteurs, dont *les manuels proposent la liste canonique, chacun se voyant* attribuer un chapitre. Cette liste est évolutive : Lamartine et Vigny ont actuellement tendance à disparaître progressivement. Mais, dans le même temps, la partition chronologique, croisée avec le principe de l'unicité de l'œuvre, ne va pas de soi : Que faire de Gautier, souvent associé au Parnasse, et qui passe « après 1850 » ? Que faire de toute la part d'œuvre hugolienne qui déborde (largement) les années 1840-1850 ?

En second lieu, le romantisme s'organise selon une série de thèmes, dont les plus couramment traités sont :

— La nature (à travers les poètes, « Le Lac »...)

— L'histoire (avec ouverture sur le roman et l'historiographie)

— Le fantastique (lié au romantisme noir, aux aspects marginaux de la réalité, etc.)

— Le moi, qui constitue le thème le plus lourd de conséquences méthodologiques. C'est l'occasion, pour les manuels, de définir le romantisme (en reprenant les définitions du romantisme lui-même, au risque d'un résultat réducteur) par une série de catégories psychologiques, voire psychologisantes : la passion, le malaise, la solitude, le repli sur soi, la méditation, l'ennui, etc.

Ce dernier thème accentue un problème posé par l'approche méthodique des textes : les textes « romantiques » peuvent apparaître comme tendant à vérifier que « de auctore fabula narratur », thèse qui, depuis un champ apparemment éloigné de la méthodologie de la lecture, se situe en opposition à toute une série de principes qui sont enseignés (non sans difficulté) aux élèves : distinction narrateur/auteur « réel », abolition de la paraphrase psychologique, etc. On voit comment ici savoirs et procédures interfèrent pour constituer de redoutables obstacles.

S'il est donc nécessaire qu'existe un espace propre à la matière d'enseignement, il doit être défini selon des critères suffisamment solides pour échapper à cette confusion, et empêcher le retour d'errements répandus.

Toutefois, les difficultés d'ordre épistémologique rencontrées au niveau du savoir à enseigner ne sont pas déliées des *incertitudes du savoir de référence en la matière.*

Celui-ci semble affecté de vieillissement : une critique déjà ancienne fait encore autorité, ainsi les bibliographies les

plus récentes continuent-elles à citer prioritairement deux ouvrages érudits datant de 1932 et de 1948 (33), le premier travaillant dans une perspective diachronique et française, le second animé du souci synchronique de parallèles européens.

On signalera toutefois une tentative plus récente de mise à jour (34), contemporaine de la création de la Société des études romantiques.

Somme toute, ici, le savoir de référence bénéficie de *fausses garanties qui nourrissent depuis des décennies à la fois* sa sécurité et ses inquiétudes : sécurité d'un fondement théorique ; à la différence des mouvements littéraires qui l'ont précédé, le romantisme s'est en effet lui-même défini : il a eu ses penseurs, ses défenseurs. Le climat polémique qui l'a entouré, en Europe et en France, a entraîné toutes sortes de théories sur la question. Mais c'est aussi sa vulnérabilité : la multiplicité de ses manifestations et de ses délimitations pose un problème de cohérence : cohérence globale des productions baptisées « romantiques », pertinence des théories par rapport à ces productions, cohérence globale des théories.

Ajoutons que les relais du XXe siècle sont pris dans un double dilemme. Quels textes reprendre en charge ? Comme l'écrit la revue **Romantisme,** évoquée plus haut : « Comment lui assigner des dates un peu précises, sans déjà choisir son romantisme ? »

On pourrait en dire autant de la « géographie » du mouvement : les ouvrages érudits partent immanquablement de présupposés (réputés démontrés) sur la question.

Seconde aporie : quelle description donner, qui ne soit pas dupe des illusions romantiques elles-mêmes ? Tout se passe comme si, sur un certain nombre de points, le romantisme avait condamné le savoir à paraphraser les traits qu'il s'était reconnus :

Paraphrase sur la série de « thèmes » évoqués supra (« la Nature », « le moi »), et qui continuent, on l'a vu, de structurer la notion aussi bien sur le plan théorique que sur celui de l'enseignement, au même titre que le cadre formel de la chronologie, sans qu'on sorte, là encore, d'une simple reproduction naïve.

Paraphrase, encore, sur les enjeux esthétiques, qui sont répétés plus qu'ils ne sont analysés. Faute d'établir la relation du mouvement à une poétique précise, les historiens de la littérature sont très souvent tentés par la simple réitération des figures : le romantisme se manifesterait par une rhétorique de la métaphore et de l'antithèse, qui mime plus qu'elle ne sert à examiner un certain « style » romantique.

Paraphrase, enfin, sur le rapport entre l'œuvre et l'auteur. L'histoire littéraire, conformément aux vieilles perspectives de *Sainte-Beuve, elles-mêmes héritées d'un certain « romantisme »*, conserve généralement l'équivalence entre le texte et la vie de l'écrivain. Lanson voyait déjà, dans ce recours aux monographies d'auteurs, un abandon de la discipline (de son rapport fondateur à l'histoire) et un dérapage vers une simple « histoire de la littérature ». Le fait est que les manuels portent largement la trace de cette tentation qui remonte au XIXe siècle — avant, par exemple, le remise en cause proustienne.

Péremption du savoir de référence, piégé lui-même par certaines survivances « romantiques » : mythification de l'histoire, omniprésence d'un imaginaire (dont la nouveauté devient vite lieu commun), vague libération formelle, célébration envahissante du moi...

Les difficultés rencontrées par l'enseignement ne tiennent pas seulement ici aux contradictions et aux hésitations du savoir de référence. Elles s'inscrivent plus généralement dans la situation un peu floue aujourd'hui d'une histoire littéraire qui cherche ses repères.

Elles s'ajoutent, dans le cas du romantisme, à un parasitage : les mots « romantisme », « romantique », appartiennent au vocabulaire des élèves, totalement à l'écart du champ *disciplinaire.* L'acception spécialisée et l'acception triviale des termes sont constamment en situation de concurrence. Nul doute qu'entre un savoir qui n'a pas assuré ses bases et la surimpression du sens commun (romantisme chromo des couchers de soleil et des soupers aux chandelles) l'enseignement de la notion se trouve un peu à l'étroit. Ce qui pourrait fournir une explication de la discrétion des Instructions officielles sur l'histoire littéraire en général et le romantisme en particulier.

Subsiste l'exigence théorique : on ne peut pas ignorer l'Histoire ; les textes naissent quelque part. S'impose aussi la contrainte pratique : les manuels, comme les copies d'élèves (35) attestent un usage qu'on ne peut pas ignorer. C'est un contrat à redéfinir. Autant de raisons pour réfléchir, à l'aide de la transposition didactique, à un objet d'enseignement problématique.

CONCLUSION

L'étude que nous venons de mener à partir de trois axes permet de dessiner quelques particularités du fonctionnement disciplinaire.

La question de l'unification du champ des études littéraires peut être posée à partir du déplacement historique de leur centre de gravité, de la rhétorique à l'histoire littéraire, de la production à l'analyse.

Il est notable, cependant, que la disparition voulue de la rhétorique n'a pas suffi à abolir celle-ci, ni à mettre fin aux exigences auxquelles répondait l'ancienne organisation.

Bien plus, on l'a vu, la rhétorique, transformée, revient avec les dernières Instructions officielles pour élargir et questionner l'analyse (elocutio) ou la production (inventio, dispositio).

Même si la représentation extra-scolaire des études littéraires les fédère encore largement autour de l'histoire littéraire (36), elles se structurent désormais en fonction de plusieurs pôles, du point de vue des savoirs à enseigner.

Est-ce à dire que le retour de la rhétorique (et, plus largement, des savoirs langagiers) prélude à un recentrage entraînant la fin de l'histoire littéraire scolaire ? On aurait alors à faire à un système figurable par le schéma du balancier (quand l'histoire littéraire domine, la rhétorique disparaît, et vice versa) commode mais sans doute peu exact.

L'analyse menée selon la transposition didactique permet de prendre acte de la spécificité (multipolaire) de la discipline par rapport à d'autres, et de situer les savoirs à enseigner en fonction de savoirs de référence qui se présentent, dans le cas du « français », à des stades d'évolution divers.

Si, en effet, les notions de rhétorique, telles qu'elles sont données à enseigner, sont susceptibles, du fait de l'environnement dans lequel elles figurent, de se charger d'un sens déterminé par l'évolution des études linguistiques, il faut se demander, en revanche, si l'histoire littéraire scolaire transpose autre chose que des conceptions antérieures aux avancées critiques du XXe siècle. Corollairement se pose la question d'une histoire **littéraire** « savante », distinguée des études historiques « tout court », qui s'occupent depuis longtemps déjà des mentalités aussi bien que des conditions matérielles de production et de diffusion des écrits. Aussi bien, la lecture des « marques et (des) signes de l'histoire » « dans le tissu du texte », prévue par les Instructions officielles (37), et qui articulerait savoirs portant sur le texte et savoirs historiques, demeure aujourd'hui scolairement problématique, du fait notamment du schéma qui organise en profondeur la représentation de l'histoire littéraire (périodicité, « biographisation » psychologisante des œuvres, etc.).

Avec l'histoire littéraire se pose donc un double problème de relations, entre domaines de savoirs à l'intérieur de la discipline, et d'une discipline à l'autre.

Enfin l'argumentation, qui émerge comme savoir à enseigner, ne peut pas simplement être rabattue sur l'inventio et la dispositio de l'ancienne rhétorique, ni donner lieu seulement à un enseignement fondé sur la syntaxe (manipulation des connecteurs). En revanche, si elle a d'abord pour objet l'identification et l'évaluation des moyens de preuve reconnus comme légitimes dans les activités disciplinaires, il faudrait chercher le savoir de référence dont elle pourrait relever du côté d'une épistémologie. Ce serait poser autrement la question de la spécificité disciplinaire.

La mise en perspective des objets d'enseignement à laquelle nous aboutissons, quelles que soient les difficultés qu'elle soulève, n'a pas pour but de proposer une réorientation d'ensemble des contenus d'enseignement : les suites de la réforme « lansonienne » permettent de mesurer les risques d'un rééquilibrage que viendrait remettre en cause une évolution ultérieure des savoirs de référence, et d'autre part la dissociation opérée ici pour les besoins de l'analyse ne rend pas compte de l'unification du fait qu'opère entre les différents champs concernés l'activité du professeur en classe.

A l'autonomie des savoirs à enseigner par rapport à l'évolution des savoirs de référence doit être ajoutée celle des savoirs enseignés concrètement par rapport aux deux précédents.

Aussi l'analyse didactique, loin de vouloir forcer une (très hypothétique) coïncidence entre les divers niveaux de ces savoirs se contente-t-elle d'éclairer la distance plus ou moins grande qui les sépare et les traits qui les distinguent, et de contribuer par là à l'efficacité de l'action enseignante, en lui proposant une réflexion sur le sens et les enjeux des objets à la transmission desquels elle se destine.

Bernard VECK
Jean-Marie FOURNIER
Romain LANCREY-JAVAL
Marc ROBERT
Equipe EFR2
Département de didactiques
des disciplines, INRP.

Notes

(1) Le présent article trouve son origine dans la recherche que nous menons dans le cadre de l'équipe « François second cycle » du Département de didactiques des disciplines (DP1) de l'Institut national de recherche pédagogique : « Savoirs et savoir-faire en Seconde : étude de l'introduction de notions en français ».

(2) Cf. CHEVALLARD Y., **La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,** Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

(3) *Ministère de l'Education nationale,* de la Jeunesse et des Sports, **Français, Classes de Seconde, Première et Terminale,** Paris, CNDP, brochure n° 001F6057, 1988.

(4) Pour une première approche de la discipline, cf. VECK B. (sous la direction de) : ***Production de sens. Lire/Ecrire en Classe de Seconde,*** Paris, INRP, Coll. **Rapport de recherches,** n° 1, 1988.

(5) Sur le détail (complexe) de la conversion de l'enseignement littéraire, on se reportera à COMPAGNON A., **La IIIe République des Lettres, de Flaubert à Proust,** Paris, Le Seuil, 1983.

(6) Avec la disparition (1902) de la classe qui portait ce nom.

(7) Sur le vieillissement du savoir, cf. CHEVALLARD, op. cit., chap. 6, 7, 8.

(8) Depuis l'Antiquité, inventio et dispositio désignent respectivement la recherche et l'arrangement des « idées ». Elocutio réfère à l'art de dire, puis d'écrire, et s'attache donc au style.

(9) Il est symptomatique que le terme, désignant un exercice scolaire du XIXe siècle, continue à être employé couramment, au lieu de celui de « composition française », qui désigne officiellement l'exercice actuel.

(10) Cf. GENETTE G., « Rhétorique et enseignement », in **Figures II**, Paris, Le Seuil, coll. « Tel Quel », 1969, article dans lequel l'auteur analyse **La Dissertation littéraire générale**, manuel classique de Chassang et Senninger (Paris, Hachette, 1957).

(11) On n'oubliera pas que pour quelques générations de lecteurs, anacoluthe et catachrèse, restes d'une culture déchue, n'ont dû leur gloire qu'à leur intégration dans le répertoire injurieux d'un héros de bandes dessinées...

(12) C'est sur le renouveau des études rhétoriques que C. BREMOND ouvrait en 1970 le numéro 16 de la revue **Communications** qui leur était consacré : « S'occuper de rhétorique ne peut déjà plus passer en France pour un anachronisme, ni pour un défi d'avant-garde. Le terme est en train de perdre les connotations peu flatteuses qui, depuis plus d'un siècle, lui étaient attachées. Nous apprenons que la rhétorique n'est pas un ornement du discours, mais une dimension essentielles à tout acte de communication. » BARTHES, GENETTE, TODOROV, le Groupe Mu contribuaient significativement à cette livraison. Il faut ajouter à ces noms ceux de GREIMAS, du côté de la sémantique structurale, de RICŒUR, du côté de la philosophie (**La Métaphore vive**, Paris, Le Seuil, 1975) d'ECO (cf. note 19, infra).

(13) **Français, Classes de Seconde...**, op. cit., I, A, p. 14.

(14) Ibid., I, B, 1, p. 15.

(15) Ibid., I, B, 3, b, p. 17-18.

(16) Ibid., II, A, p. 33. Voici la liste proposée : « Anaphore, apostrophe, allégorie, antithèse, asyndète, comparaison, ellipse, gradation, litote, métaphore, métonymie, oxymore, prosopopée, symbole... ».

(17) On se réfère ici à SAUSSURE, HJELMSLEV, BENVENISTE.

(18) Cf. **Français, Classes de Seconde...**, op. cit., II, A, 1, p. 20-21.

(19) Cf. par exemple, pour un état récent de la question et des propositions nouvelles d'analyse, à propos de la notion de métaphore, ECO, U. : **Sémiotique et philosophie du langage**, Paris, PUF, 1988.

(20) Cf. **Français, classes de seconde...**, op. cit., I, B, 1, p. 15.

(21) Ibid., I, D, p. 19.

(22) Ibid., II, A, p. 21.

(23) Ibid., II, A, p. 21.

(24) Ibid., II, A, p. 21.

(25) PAGÈS A., PINDON J., **Le Français au lycée**, Paris, Nathan, 1984.

(26) Cf. supra, note 10.

(27) LE CLERC J.V., **Nouvelle Rhétorique extraite des meilleurs écrivains anciens et modernes**, Paris, Delalain, 1822.

(28) PARELMAN Ch., OLBRECHTS-TYTECA L., **Traité de l'argumentation**, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1976.

(29) Cf. **Français, Classes de Seconde...**, op. cit., p. 41.

(30) Ibid., p. 33.

(31) Ibid., B, 2, a, p. 16.

(32) Ibid., B, 2, a, p. 16.

(33) Respectivement : BRAY R., **La Chronologie du romantisme**, Paris, Nizet, 1932, et VAN TIEGHEM P., **Le Romantisme dans la littérature européenne**, Paris, Albin Michel, 1948.

(34) **Romantisme**, n° 1-2, Paris, Flammarion, 1971.

(35) Cf. « Rhétorique de l'exercice », in **Production de sens**, op. cit.

(36) Cf. par exemple le récent sondage publié par le journal **Le Monde** (19-05-1989), qui repose sur une représentation d'études du Second Cycle organisées autour du schéma œuvre/auteur et d'une périodicité séculaire, et dont le titre est révélateur : « Baudelaire au tableau d'honneur, Corneille au piquet. »

(37) Cf. supra, note 31.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 55-62

RECHERCHES EN PSYCHOLOGIE ET EN DIDACTIQUE :

Un exemple d'interactions dans l'enseignement du dessin technique

par Pierre RABARDEL

Cet article (1) présente un exemple d'articulation entre recherches psychologiques, pédagogiques et didactiques. Il prend comme support les recherches relatives à l'apprentissage du dessin technique et montre qu'une série d'étapes, de ruptures conceptuelles sont clairement identifiables sur une période de 25 ans. A chacune de ces étapes il met en évidence les cohérences entre la façon dont les difficultés sont conceptualisées par les recherches psychologiques et les progressions et remédiations didactiques qui leur sont contemporaines.

INTRODUCTION

L'apprentissage du dessin technique est un des rares domaines de l'enseignement et de la formation technique qui ait donné lieu à recherche. Cela tient sans doute à son statut particulier : tout à la fois discipline d'enseignement à vocation culturelle (il a été qualifié de latin du technique) et « langage » professionnel international.

C'est aussi un domaine où les interactions entre recherches didactiques et psychologiques ont été, sur une longue période, importantes et fécondes. Nous allons, dans cet article, en dégager les étapes principales. L'émergence d'une nouvelle étape ne signifie cependant pas nécessairement l'achèvement de la précédente. C'est pourquoi, avec chacune des étapes, nous évoquerons la lignée des travaux qui s'y rattachent, quitte à ne pas respecter totalement la chronologie.

Notre propos est plus de mettre en évidence les évolutions problématiques et théoriques que de faire un bilan des résultats acquis. Nous n'évoquerons donc que des recherches qui, marquant une évolution, entrent ainsi dans le cadre de notre projet (2).

I. - DES RECHERCHES PÉDAGOGIQUES *AUX RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES*

Nous évoquerons cette évolution en prenant l'exemple des premières recherches sur le dessin technique menées à l'INRP au début des années 70. Elles avaient pour but la définition d'objectifs pédagogiques comportementaux et la construction d'instruments d'évaluation formative. Cependant les possibilités de diagnostic des difficultés des élèves et de leurs causes grâce à ces épreuves étaient très limitées en raison de l'insuffisance des connaissances alors disponibles sur les processus cognitifs en jeu dans les activités de lecture ou d'écriture de dessin. Objectifs et instruments d'évaluation se sont donc révélés peu opératoires et, cet échec relatif a rendu manifeste la nécessité de développer des recherches psychologiques. Cette nouvelle orientation constituait un détour scientifique en ce sens que les recherches psychologiques ne permettent pas en elles-mêmes de résoudre les problèmes « de terrain ». La solution des problèmes passe donc par un processus de retour, en particulier par des travaux didactiques spécifiques.

Nous examinerons maintenant l'état de la situation des recherches dans le champ de la psychologie au moment de cette réorientation.

II. - UNE PREMIÈRE PHASE : LES RECHERCHES EXPLORATOIRES

Les premiers travaux ont été menés en France par Leplat J. et Petit R. (1965). Ces auteurs se sont posés la question suivante : « un travail préalable en dessin est-il un facteur d'accroissement de la réussite en atelier ? ». Remarquons que la formulation scientifique des problèmes est très proche de la formulation des questions de terrain. La psychologie intervient plus à ce stade par ses méthodes que par ses conceptualisations ou problématiques scientifiques. A cette approche très globale, correspondent des conclusions elles-mêmes très glo-

bales : les résultats font apparaître une faible corrélation entre la réussite en dessin et en atelier ainsi qu'une influence positive de l'exécution préalable du dessin sur la réussite du travail d'atelier, mais ils n'apportent pas d'informations sur l'activité cognitive du sujet.

Les travaux de Fassina A. et Petit R. constituent, à la fin des années soixante, un premier essai d'approche systématique des erreurs. Ils mènent une expérience destinée à « vérifier dans quelle mesure l'apprentissage de l'écriture du dessin favorise l'apprentissage de la lecture ». Des stagiaires de l'AFPA (3) sont confrontés à quatre dessins choisis dans la progression des exercices pratiques d'atelier. La tâche de lecture consiste à détecter un certain nombre d'erreurs introduites dans le dessin des pièces : absence ou surnombre de traits continus ou discontinus, utilisation d'un type de trait pour l'autre, cotation fausse. Les auteurs concluent qu'il n'y a pas de généralisation de l'apprentissage de l'écriture à la lecture et, *utilisant* ***la théorie de l'information*** *comme cadre interprétatif*, que les stagiaires n'ont pas de méthode de lecture ou de prise d'information systématique. Les principales erreurs des stagiaires montrent un manque de précision dans l'observation, et une difficulté à mettre en liaison les différentes observations qu'ils recueillent pour en faire un tout cohérent. Le postulat qui sait dessiner sait lire est donc insuffisant et il est nécessaire d'envisager, à côté de l'apprentissage de l'écriture, un entraînement spécifique à la lecture. Les auteurs ont donc développé une progression :

— un premier but est d'**apprendre à analyser systématiquement** le matériel afin d'en reconnaître les signaux essentiels : exercices de reconnaissance d'un dessin identique à un dessin modèle parmi une série de dessins, exercice de reconnaissance dans une série de dessins de *celui représentant la pièce s'emboîtant dans celle représentée* par un dessin modèle.

— un deuxième but est d'**apprendre à mettre en relation les différentes informations** : *exercices d'identification* du dessin correspondant à un dessin en perspective dans une série de dessins en vues orthogonales, exercices de production d'une vue à partir d'autres vues d'une pièce.

Un même cadre théorique, la théorie de l'information (alors bien implantée dans la psychologie), est utilisé pour *l'analyse des erreurs et la construction d'un entraînement* à la lecture, mais les questions que se posent les chercheurs restent encore globales et, dans leur formulation, proches des questions du terrain. Cependant, cette approche en termes de théorie de l'information va poser plus de problèmes qu'elle n'en résoud : les résultats de l'entraînement contredisent, en effet, les analyses théoriques fondatrices de la progression. Certes, l'entraînement s'avère relativement efficace, mais l'analyse des résultats fait apparaître l'existence de difficultés de nature différente entre groupes d'exercices et même à l'intérieur de certains groupes. L'hypothèse initiale d'une progression des difficultés d'un groupe d'exercices à l'autre par simple repérage et mise en relation d'*indices perceptifs doit* donc être rejetée.

III. - DEUXIÈME PHASE : LE DESSIN COMME SIGNIFIANT SPATIAL DE CONTENUS SPATIAUX

A. Weill Fassina va proposer en 1973 une réinterprétation des résultats dans un autre cadre théorique : celui des travaux Piagetiens sur l'espace (1948).

Elle fait l'hypothèse que les tâches de reconnaissance et d'emboîtement peuvent être résolues dans un **espace topologique** en tenant compte de relations de voisinage d'ordre et en effectuant des rabattements et des rotations. Les tâches d'identification et de dessin semblant par contre devoir être résolues dans un **espace projectif** caractérisé par la nécessité de coordonner les différents points de vue sous lesquels sont représentés les objets. D'autre part, les tâches d'identification qui présentent plusieurs solutions à choix, seraient plus faciles que les tâches qui demandent *la production d'un dessin par le* sujet, car la perception de différents points de vue paraît génétiquement antérieure à leur représentation qui exige *que le sujet accomplisse lui-même les transformations* nécessaires. Enfin, compte tenu de ces interprétations, le dépouillement des résultats fait apparaître deux types de stratégies :

— une stratégie figurative : elle consiste à juxtaposer les différentes vues orthogonales pour déduire une vue d'ensemble, les sujets agissent en fonction d'une représentation topologique.

— une stratégie opératoire : elle consiste pour les *quatre types de problèmes à exécuter les transformations* nécessaires pour coordonner les différents types de points de vue.

Les erreurs ainsi analysées en référence aux travaux de Piaget font apparaître que la représentation de l'espace projectif semble poser des problèmes lorsque les *stagiaires doivent l'appliquer au dessin industriel et cela*, bien qu'ils puissent être considérés comme des adultes ayant atteint le niveau formel. L'auteur formule l'hypothèse suivante : il n'est pas impossible que l'adulte confronté à un matériel projectif complexe et nouveau pour lui repasse par des stades analogues à ceux de l'enfant ; l'adulte qui a déjà acquis, pendant son enfance, l'espace topologique, projectif et métrique, reconstruirait cet espace sur le contenu particulier qu'est le dessin industriel.

Cette nouvelle approche va permettre d'utiliser les cadres théoriques et les travaux empiriques de la psychologie de l'espace pour traiter réellement les problèmes au plan scientifique. Elle s'enrichira au plan théorique des hypothèses de P. Vermersch sur les registres de fonctionnement cognitifs et se trouve à l'origine de tout une lignée de travaux de recherche. Mais le prix à payer est une forte réduction de la complexité de la réalité puisque seuls les aspects spatiaux du dessin sont pris en compte : dans cette approche l'optique du « géomètre » est exclusive, celle du « technologue » a disparu.

La fin des années 1970 et les années 80 voient se développer progressivement l'analyse des difficultés d'apprentissage (Artaud J. et coll. 1984, Zougarri et coll. 1984, Weill Fassina et coll. 1987) tandis que vont émerger des recherches de didactique centrées sur les aspects géométriques du dessin technique. Pour ces dernières trois directions principales peuvent être distinguées :

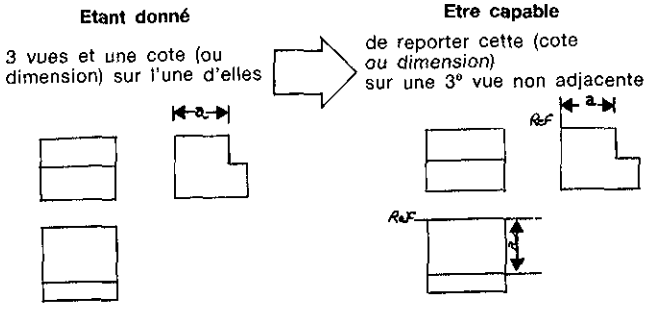
— **Contourner les difficultés** que les élèves des lycées professionnels rencontrent dans l'apprentissage de la géométrie du dessin (Blin C. et coll. 1984). Il s'agit, dans l'esprit des auteurs, de limiter le recours aux représentations et opérations mentales en leur apprenant à utiliser des « outils » (des procédures) permettant de résoudre, dans l'espace graphique, les problèmes de coordination de vues. Les « outils » sont donc conçus comme des sortes de prothèses dont l'usage permettrait de contourner les obstacles.

Ainsi l'outil « R » (report de cote entre deux vues) définit la position de l'image d'une surface sur deux vues non adjacentes (figure n° 1).

Figure 1 :

Outil « R » report de cote entre 2 vues non adjacentes

Définit la position relative des images sur deux vues non adjacentes



Il n'est pas certain que cet apprentissage soit moins exigeant sur le plan conceptuel que les approches traditionnelles, mais les contrôles effectués par les auteurs montrent son efficacité.

— **Développer un apprentissage des opérations projectives** préalable à la formation au dessin proprement dit (Higele P. 1984). Destiné aux élèves susceptibles de rencontrer des difficultés du fait d'une maîtrise conceptuelle de l'espace insuffisante, il n'a pas pour objectif d'apporter des connaissances mais de donner au sujet la possibilité d'utiliser les opérations projectives lors de la résolution de problèmes relevant de la représentation spatiale. Les élèves sont confrontés individuellement à une situation-problème inspirée des recherches de Piaget : un objet (carré, cercle, triangle... volumes géométriques simples ou composés...) est placé sur un support entre un projecteur et un écran. L'élève, situé face à la ligne objectif-écran, doit, projecteur éteint, imaginer l'ombre que ferait l'objet et en donner un dessin (figure 2).

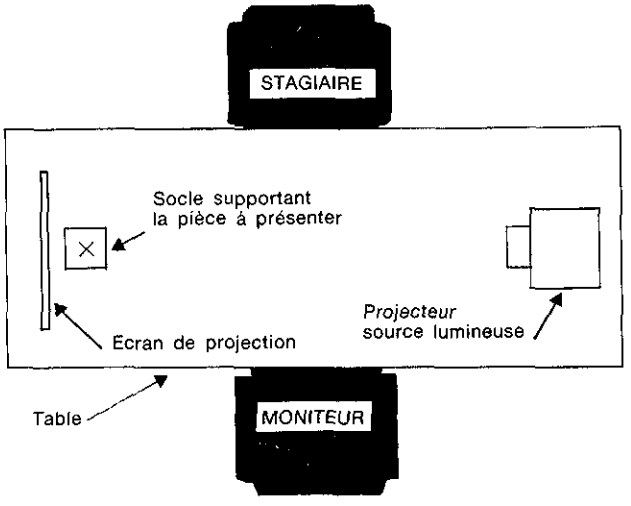


Figure 2 :

Dispositif pour l'apprentissage des opérations projectives

L'élève, se heurtant à des problèmes qu'il ne peut résoudre avec les seuls outils intellectuels dont il dispose est contraint de modifier ces derniers.

— **Améliorer les conditions d'apprentissage de la géométrie projective** du dessin (Bal J.J. et coll. 1984). Le moyen en est une présentation structurée et exhaustive

de ses caractéristiques (relations, actions, invariants) au niveau de :

— l'espace tridimensionnel : notions de point de vue, de direction du regard, de relations observateur/objet, de changement de point de vue...

— des relations espace tri-dimensionnel/espace graphique : la vue comme projection, le système de position des vues comme expression du système des points de vue, équivalence des opérations et des invariants dans l'espace tri-dimensionnel et dans l'espace graphique...

Les élèves sont enfin confrontés à un ensemble d'activités les conduisant à explorer les actions, opérations et leurs invariants dans l'espace tri-dimensionnel, l'espace graphique et dans les passages réciproques de l'un à l'autre. Par exemple, un objet étant placé sur une table et des mannequins disposés autour de lui, l'élève doit rechercher sur un document l'observateur qui a le même point de vue qu'un mannequin par rapport à l'objet (figure 3).

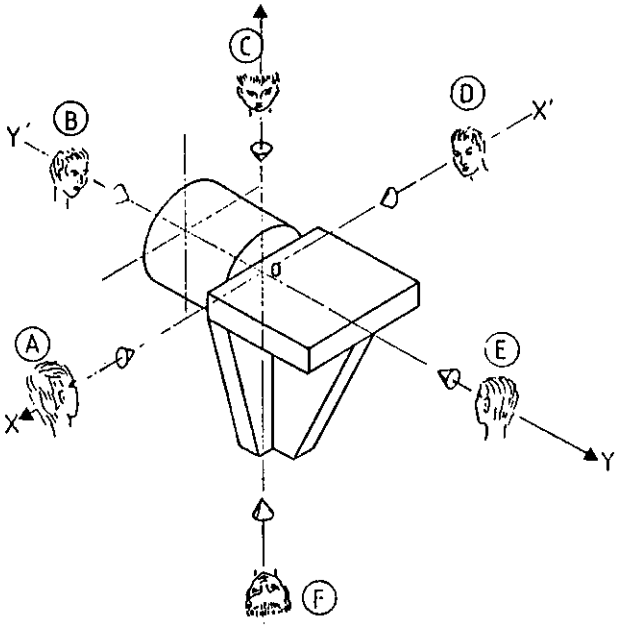


Figure 3 :
Exemple d'activité de changement de point de vue

IV. - TROISIÈME PHASE, UNE CONCEPTION ÉLARGIE DU DESSIN : TROIS CHAMPS CONCEPTUELS TECHNOLOGIE, ESPACE, CODE LE CARACTÉRISENT.

Nous venons de voir à quel point la conceptualisation du dessin en termes spatiaux fut féconde. Cependant, nous l'avons déjà évoqué, la conséquence en était une disparition des autres dimensions du dessin. C'est pourquoi d'autres recherches ont porté sur le code ainsi que sur le dessin support de significations technologiques.

4.1. Le dessin porteur de significations technologiques

Les conceptions relatives à l'enseignement du dessin avaient elles-mêmes sensiblement évolué depuis les années 50 (Cf. pour une analyse détaillée Deforge Y. 1981). On était passé, non sans conflit ni passion (du moins dans l'enseignement technique public), d'un enseignement à dominante géométrique et spatiale à un enseignement centré sur les aspects technologiques qui caractérisent une grande partie des contenus signifiés par le dessin (4). C'est donc logiquement vers l'étude des dimensions technologiques que l'équipe de l'INRP a d'abord orienté ses recherches. Les travaux ont eu pour objectif d'explorer les processus de lecture s'appuyant préférentiellement sur les significations technologiques dont le dessin est porteur, à l'exclusion de toute activité spatiale de type coordination de vues ou de points de vue. Nous avons pour cela, utilisé des dessins dont les aspects géométriques (au sens de géométrie du système projectif) sont réduits au minimum compatible avec une expression graphique. Ces dessins, parce qu'ils sont en une seule vue, présentent des objets dont les formes sont incomplètement définies. Cependant ils peuvent être « lus » par les sujets sur la base des contenus technologiques et des connaissances qu'ils en ont.

Ainsi pour le dessin du décompresseur (annexe 1), les élèves devaient déterminer les mouvements des différentes pièces au moment de l'action sur le système cable-gaine qui commande le dispositif, puis produire un dessin de mémoire (Rabardel P. 1982). Deux types de dessins étaient présentés à deux groupes d'élèves : dans l'un le câble est mobile et la gaine fixe (annexe 1A), dans l'autre le câble est fixe et la gaine mobile (annexe 1B). Cette recherche a permis de mettre en évidence le rôle décisif des « représentations pré-existantes » dans la lecture technologique : alors que les deux dessins ne se distinguent que par les mouvements respectifs du câble et de la gaine, lorsque le câble est mobile près de 80 % des élèves « lisent » correctement son déplacement alors qu'à peine 15 % « lisent » l'absence de mouvement dans la version avec câble fixe.

Ces travaux ont mis en évidence l'existence de processus de lecture fondés sur l'utilisation des concepts, propriétés, régularités du *domaine technologique. L'information* incomplète du dessin est complétée par les connaissances, les déductions du sujet pour produire la représentation interne. Ainsi, à côté des processus de lecture fondés sur l'analyse et la coordination de données spatiales, existent des processus fondés sur les conceptualisations technologiques. L'apprentissage du dessin ne peut donc pas être conçu comme un problème d'ordre uniquement spatial, mais comme la maîtrise de plusieurs *champs conceptuels : géométrique et technologique*, auxquels, nous allons le voir, il faut ajouter le code.

4.2. Le dessin système sémique

Le code du dessin n'avait pas non plus donné lieu à recherche, que ce soit au plan sémiologique, psychologique ou didactique. Les premiers travaux ont cherché à analyser les caractéristiques et propriétés du code et ont mis en évidence son caractère systémique : il peut être considéré comme un ensemble d'éléments (des unités sémiques associant signifiants et signifiés) qui se différencient et s'opposent les uns aux autres. Ainsi les traits se *distinguent, au plan du signifiant par leur épaisseur et* leur segmentation et, au plan du signifié, par les contenus *exprimés.* Cet ensemble est complété par des règles d'écriture et de composition qui permettent de produire les messages relatifs aux objets et systèmes techniques ainsi que des messages liés au fonctionnement du code lui-même, messages nécessaires pour le décodage des messages technologiques (Rabardel P. 1980). Dans un second temps l'approfondissement de l'analyse a permis de distinguer, au sein du code, *une structure des fonctions* très stable qui se distingue de la structure des *solutions (qui permettent* d'accomplir les fonctions) susceptible de fortes variations dans le temps et l'espace. La fonction de coordination des vues est par exemple actuellement assurée par deux solutions différentes (« européenne » et « anglo-saxonne »). La structure des fonctions apparaît comme l'élément le plus stable du dessin, sa structure profonde, en particulier dans la situation actuelle où les évolutions *technologiques rapides* induisent de fréquentes évolutions de solutions que la *normalisation s'« épuise à suivre* et à codifier (Rabardel P., Rak I., Verillon P. et coll. 1988). Cet ensemble d'analyses sémiologiques a ouvert la voie à des recherches didactiques que nous examinerons avec la quatrième phase.

Les travaux sur les dessins technologiquement signi*fiants et sur le* code ont permis d'élargir les conceptualisations et problématiques de recherche qui ne sont plus limitées aux seuls aspects spatiaux. L'apprentissage est conçu comme la maîtrise progressive de trois champs conceptuels : code, géométrie, technologie. *Cependant, si* les différentes dimensions du dessin sont bien intégrées *dans les problématiques, c'est de façon disjointe.* Les recherches sont menées champ conceptuel par champ conceptuel dans le domaine psychologique comme en didactique. Les situations auxquelles les sujets sont confrontés dans les recherches sont le plus souvent limitées à l'espace graphique (exemple produire une vue à partir de deux autres vues).

V. - QUATRIÈME PHASE : VERS UNE CONCEPTION QUI ARTICULE ESPACE-TECHNOLOGIE-CODE. LE DESSIN INSTRUMENT DANS DES ACTIVITÉS FONCTIONNELLES

Cette conception correspond à l'étape actuelle des *recherches, aussi il est difficile* d'en faire le bilan. Nous nous contenterons donc d'en évoquer les aspects les plus caractéristiques.

Les champs conceptuels sont pensés comme étant *en interaction dans des conduites elles-mêmes finalisées* par des tâches qui ne sont pas uniquement graphiques. Le dessin en somme est conçu comme un outil, un instrument que le sujet utilise pour résoudre des problèmes techniques ou professionnels. Des recherches vont donc chercher à distinguer ce qui relève d'une conceptualisation technologique ou géométrique dans les conduites de lecture (Rabardel P. 1985), tandis que d'autres exploreront les activités cognitives dans différents types de *tâches : montage d'objet (Bendib Z. et coll. 1987), cons*truction de maçonnerie (Rachedi Y. 1987), conception architecturale (Lebahar J.C. 1986)...

Les champs conceptuels sont également pensés comme *structurellement articulés (Rabardel P., Verillon P.* 1987). Le statut du code apparaît ainsi particulier, dans la *mesure* où il constitue le cœur du système :

— Du côté de la géométrie, l'articulation existe au *niveau des concepts (en particulier* de la géométrie Euclidienne) qui permettent au sujet de penser les formes des objets représentés analogiquement dans le dessin. Elle existe également au niveau de la géométrie du système de projection qui donne lieu à un codage dans le sous-système de représentation des formes ;

— Du côté de la technologie, l'articulation se fait au niveau des signifiés de nombreuses unités sémiques, ainsi qu'à celui du sens créé par le sujet qui va au-delà des seuls messages admis par les signaux du code.

Au plan didactique ces évolutions problématiques permettent un renouvellement des perspectives. Ainsi l'apprentissage peut être conçu comme un processus d'intériorisation par l'élève d'un instrument sémique, d'un

système symbolique lui permettant de résoudre les problèmes de communication, traitement et mémorisation de contenus technologiques (Bal J.J. et coll., à paraître). L'objectif de l'enseignement est alors de faire construire un ensemble de schèmes d'action, d'opérations en pensée et de représentations relatifs à la structure et aux fonctions du système, à la nature et aux propriétés des opérations qu'il autorise, aux caractéristiques même des objets sur lesquels il permet d'opérer : objets matériels, objets graphiques et objets de pensée. Le résultat de cette construction est que l'élève va disposer d'un système de représentation (son modèle mental du système sémique) et de traitement (l'ensemble des procédures qu'il est réellement capable de mettre en œuvre) que *nous nommons instrument intériorisé par le sujet.* L'instrument du sujet dépend, bien entendu à la fois de l'activité, en particulier cognitive, qu'il va développer au cours de l'apprentissage mais aussi des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques qui y sont associés. Des conditions d'apprentissage différentes conduisent à la construction d'instruments différents (Bal J.J., et coll. 1987).

VI. - EN GUISE DE CONCLUSION

En matière d'enseignement du dessin technique, on observe sur un demi siècle une **constante interaction des recherches didactiques et psychologiques.** Les premiers travaux psychologiques, motivés par les difficultés constatées dans l'industrie et la formation, ont exploré des questions très globales et proches dans leur formulation des questions de terrain. Les résultats eux-mêmes globaux ont conduit à des diagnostics en termes de théorie de l'information et abouti à la construction de séquences didactiques dont l'expérimentation a contredit les diagnostics fondateurs. Les réinterprétations à la lumière des travaux piagétiens sur l'espace se sont avérées fécondes au plan des diagnostics psychologiques et sont à l'origine d'importants travaux didactiques. Mais le dessin n'y est plus considéré que comme un support spatial de significations elles-mêmes spatiales. Une réduction si brutale que bien des pédagogues n'y ont plus reconnu l'objet de leur enseignement. L'étape suivante a donc consisté à réintroduire les autres dimensions du dessin dans les problématiques de recherches psychologiques. L'apprentissage est alors conçu comme la maîtrise progressive de trois champs conceptuels (technologie, code, géométrie), d'abord pensés disjoints puis à l'heure actuelle, articulés dans les contenus et en interaction dans les conduites. Le dessin peut ainsi être considéré comme un instrument sémique pour résoudre les problèmes de communications et de traitement de contenus technologiques. Au plan didactique ces évolutions permettent un renouvellement des perspectives : l'objectif de l'enseignement est de faire construire un ensemble de schèmes d'action, d'opérations en pensée et de représentations relatifs à la structure et aux fonctions de l'instrument sémique, à la nature et aux propriétés des opérations qu'il autorise, aux caractéristiques même des objets sur lesquels il permet d'opérer. A l'heure actuelle la plus grande partie des travaux en cours semble s'inscrire dans cette problématique instrumentale et ceci qu'il s'agisse de recherches psychologiques ou didactiques. Souhaitons que la collaboration et l'interaction de ces deux disciplines soit aussi féconde qu'au cours de la période dont nous venons d'évoquer les tendances et les évolutions principales.

Pierre RABARDEL
INRP

Bibliographie

ARTAUD J., DOLLE J.M., LARDEUX P. 1984, « Difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation des aspects géométriques du dessin en LEP », in **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique des constats d'échec et des moyens de réussite,** INRP.

BAL J.J., RABARDEL P., VERILLON P. 1984, « Présenter la géométrie du dessin technique », in **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique des constats d'échec et des moyens de réussite,** INRP.

BAL J.J., BLANCHARD M., FLAHAUT J.C., KRENKER D., RABARDEL P., VERILLON P., **Communiquer, s'informer : didactique de l'outil dessin technique,** INRP, à paraître.

BENDIB Z., WEILL FASSINA A. 1987, « Le rôle du dessin dans une tâche de montage mécanique », in **Le Dessin Technique,** HERMES.

BLIN C., DURON B., GIRIAT H. 1984, « Des outils pour aborder le dessin technique », in **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique des constats d'échec et des moyens de réussite,** INRP.

DEFORGE Y. 1981 ; **Le graphisme technique, son histoire et son enseignement,** CHAMP VALLON.

FASSINA A., PETIT R. 1969 ; « Les erreurs de lecture en dessin industriel », **Bulletin du CERP,** Vol. 18, n° 1.

HIGELE P. 1984 ; « L'apprentissage des opérations projectives », in **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique des constats d'échec et des moyens de réussite,** INRP.

LEBAHAR J.C. 1986 ; « Le travail de conception en architecture », **Le Travail Humain** n° 1.

LEPLAT J., PETIT R. 1965 ; « Relations entre le dessin et les exercices pratiques dans l'apprentissage d'un métier manuel », **Bulletin du CERP,** Vol. 14, n° 1-2.

PIAGET J., INHELDER B. 1948 ; **La représentation de l'espace chez l'enfant,** Paris, PUF.

RABARDEL P. 1980 ; **Contribution à l'étude de la lecture du dessin technique,** thèse de troisième cycle.

RABARDEL P. 1982, « Influence des représentations préexistantes sur la Lecture du dessin technique », **Le Travail Humain,** n° 2.

RABARDEL P., NEBOIT M., LAYA O. 1985 ; « Les stratégies visuelles dans la lecture de dessin technique : effet des objets représentés et de la compétence des sujets », **Le Travail Humain,** n° 4.

RABARDEL P., WEILL FASSINA A. et coll. 1987 ; **Le Dessin technique,** HERMES.

RABARDEL P., RAK I., VERILLON P. et coll. 1988 ; **Machines outils à commande numérique : approches didactiques,** INRP.

RABARDEL P., VERILLON P. 1987 ; « Approches fonctionnelles du dessin technique. Réflexions pour un cadre d'analyse », in **Le Dessin Technique,** HERMES.

RACHEDI Y. 1987 ; « Modalités d'utilisation des plans dans la construction d'un ouvrage en maçonnerie. Représentation et planification », in **Le Dessin Technique,** HERMES.

WEILL FASSINA A. 1973 ; « Lecture du dessin industriel, perspectives d'études », **Le Travail Humain,** tome 36, n° 1.

WEILL FASSINA A., VERMERSCH P., ZOUGGARI G. 1987, « L'évolution des compétences dans la lecture de formes élémentaires présentées en vues orthogonales », in **Le Dessin Technique,** HERMES.

WEILL FASSINA A., RABARDEL P. 1985 ; « Le dessin technique un instrument graphique de pensée et de communication *professionnelle : points de repères* », **Le Travail Humain,** tome 48, n° 4.

ZOUGGARI G. WEILL FASSINA A., VERMERSCH P. 1984 ; « Performances et compétences d'élèves de LEP dans des épreuves de lecture de formes », in **L'apprentissage de la géométrie du dessin technique des constats d'échec et des moyens de réussite,** INRP.

Notes

(1) Cet article correspond à un exposé présenté en décembre 1987 au séminaire Recherche-Formation de l'Institut de Formation des Maîtres de l'Université scientifique et médicale de Grenoble.

(2) Pour la même raison, nous n'évoquerons pas les recherches menées dans d'autres pays. L'essentiel des travaux et résultats récents est accessible en France dans deux numéros du **Travail Humain** (1985, n° 4, 1986, n° 1) et dans les actes du colloque « Le dessin technique » (RABARDEL P., WEILL FASSINA A., HERMES 1987).

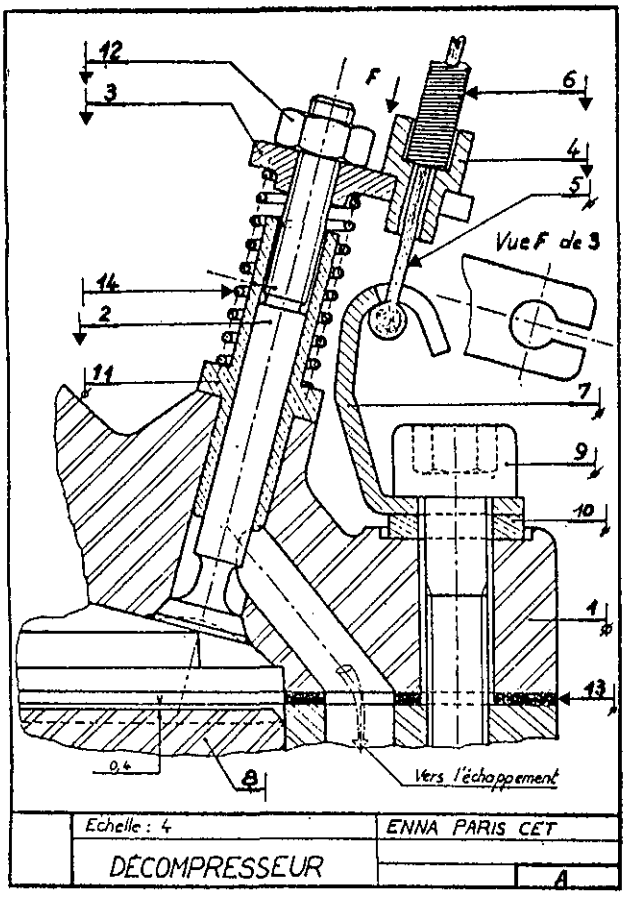
(3) AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

(4) *Cette évolution dont l'intérêt décisif fut en particulier de* passer d'une formation à la technique du dessin à une formation au dessin technique eut aussi comme conséquence de conduire à sous-estimer durablement l'importance des aspects géométriques du dessin.

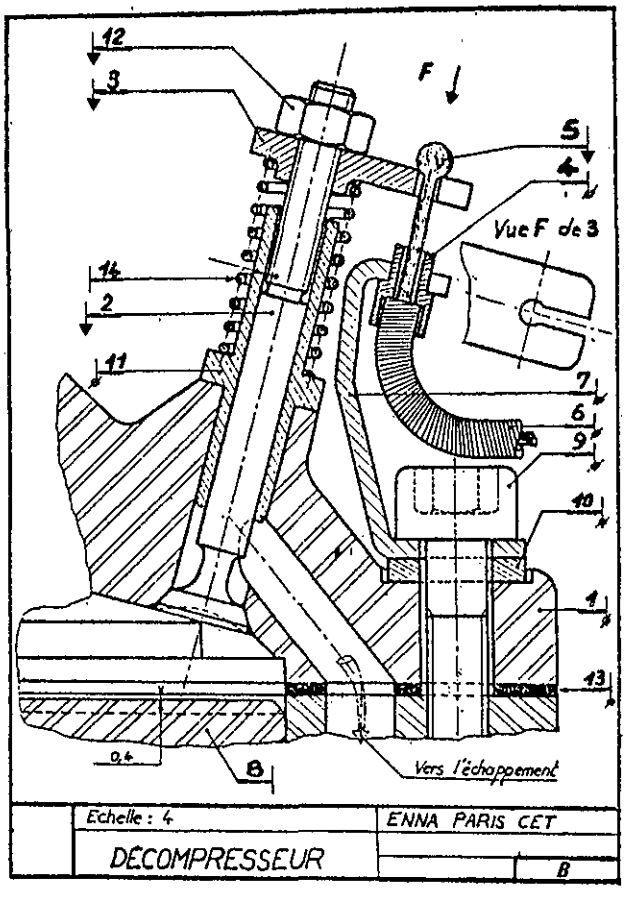
ANNEXE 1

DESSIN DE DÉCOMPRESSEUR

1 A. Câble mobile/gaine fixe



1 B. Câble fixe/gaine mobile



Seuls les mouvements des pièces 1 et 2 figuraient sur les dessins remis aux élèves
1 culasse ; 2 soupape ; 3 languette ; 4 embout de gaine ; 5 câble ; 6 gaine ; 7 patte de fixation ; 8 piston ; 9 vis CHC ; 10 rondelle ; 11 guide ; 12 écrou ; 13 joint ; 14 ressort

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 63-70

QUESTIONS A LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

par Claudine BLANCHARD-LAVILLE

« **Les régions scientifiques ne sont pas enfermées une fois pour toutes dans les limites qui les définissent seulement à un moment particulier de leur histoire ; le propre de ces limites est justement de bouger, par l'effet des tensions, des échanges de problèmes et de concepts qui permettent à une science de se développer.** »

Extrait de l'article **Epistémologie** de l'Encyclopaedia Universalis (vol. 6).

(E. Balibar et P. Macherey.)

Tout au long de ces dix dernières années, la didactique des mathématiques a développé en France une théorisation dont l'élaboration arrive à un degré suffisant pour que l'on puisse prétendre au découpage d'un nouveau champ scientifique. Mais cette théorisation ne prend pas en compte la dimension de l'inconscient dans la description de l'acte didactique ni même, à mon sens, la dimension d'intersubjectivité de cet acte. Au cours de la réflexion épistémologique que j'ai tenté de mener à propos des fondements de cette nouvelle conceptualisation, j'ai été amenée à faire l'hypothèse que la théorisation actuelle est fondée sur une dénégation de ce registre. Pouvons-nous, devons-nous en rester à ce constat ? Quelles solutions s'offrent à nous pour l'avenir de ce nouveau champ ?

Je tiens à souligner d'emblée que c'est en tant que chercheur (j'aimerais pouvoir dire « chercheuse » sans que le mot ne prête à sourire) en **didactique des mathématiques** que j'ai rédigé ce texte. C'est de l'intérieur même de ce champ de problématiques que je souhaite proposer mon questionnement (1).

Cependant, si je me reconnais comme appartenant à cette communauté de chercheurs qui travaillent en France depuis une vingtaine d'années environ à constituer ce champ spécifique de recherches qu'on appelle aujourd'hui la didactique des mathématiques (2), il se trouve que les phénomènes didactiques (3) ont pour moi une coloration, une épaisseur, une texture, une tonalité dont, à ce jour, j'ai le plus souvent de la peine à rendre compte à l'aide de la conceptualisation didactique en vigueur. Je me sens à l'étroit dans la théorisation actuelle en ce sens qu'elle ne me permet pas d'exprimer ce à quoi je suis le plus sensible, ce à quoi j'accorde le plus d'intérêt dans la problématique didactique concernant l'enseignement des mathématiques.

Il se trouve en effet que, depuis plusieurs années, bien avant que je n'entende parler de didactique des mathématiques, par suite de la rencontre entre certaines circonstances conjoncturelles de mon parcours et sans doute aussi de certains éléments constitutifs de ma façon de penser, de mes propres thêmata au sens de Holton (4), mon cheminement de recherche est prioritairement inspiré par le repérage de tout ce qui ressortit au registre de la subjectivité, subjectivité sexuée renvoyant à l'économie psychique du sujet, au besoin dans sa dimension inconsciente (5). Mon regard et mon écoute des phénomènes didactiques sont fondamentalement attirés par ce qui est à renvoyer à ce registre.

Pendant longtemps, j'ai estimé que ma façon de voir les faits didactiques était intimement liée à mon histoire personnelle et qu'en conséquence, je devais accepter solitairement une position de marginalité inconfortable dans la communauté comme un avatar de mon propre parcours. Aujourd'hui mon point de vue a changé.

Je souhaite soutenir et argumenter ici qu'il ne s'agit plus simplement de mon affaire personnelle mais que le temps me semble venu d'amorcer un débat scientifique sur ces questions, débat qui doit nécessairement concerner la communauté tout entière en tant qu'instituante de la théorisation qui fait consensus à un moment donné ; le temps, en tout cas, de jeter un regard en arrière sur la constitution de cette région scientifique et sur ses fondements éthico-épistémologiques.

S'il est vrai que, comme nous le rappelle Freud, « ce n'est qu'après un examen plus approfondi du domaine de phénomènes considérés que l'on peut (...) saisir plus précisément les concepts scientifiques fondamentaux qu'il requiert et les **modifier progressivement** pour les rendre largement utilisables » (6), il me semble nécessaire, en didactique des mathématiques, de réinterroger deux des concepts fondamentaux que représentent la « contrat didactique » et la « transposition didactique » (7). Dans l'état présent de leur définition et tels

que plusieurs annnées d'usage les ont provisoirement stabilisés, ils laissent de côté, à mon sens, des phénomènes que l'on ne peut plus continuer à qualifier de « bruits » ou de « résidus *nécessaires » de la théorie ou encore de « trouble-jeu » mais* qui constituent, au contraire, une réalité massive, prégnante et incontournable dans l'espace didactique. C'est ce qu'il est dans mon intention de montrer.

Qu'il ait été temps de s'apercevoir que les discours prescriptifs et moralisateurs, sinon culpabilisants pour les enseignants (8), étaient pour le moins inefficaces au regard du but de leurs exhortations ; temps de ne plus victimiser tantôt les enseignants tantôt les élèves et de sortir du registre polémique pour entrer dans celui de l'élucidation.

Qu'il se soit agi alors de forger un cadre, une problématique pour donner sens à ces analyses. Qu'il ait fallu pour *cela qu'un objet spécifique — le système didactique — se* constitue en objet scientifique. Que cela ait impliqué, dans un premier temps, de lutter vigoureusement contre les irrationalismes de tous bords et contre les courants idéologico-pédagogiques qui font florès sur le terrain éducatif.

Que, pour ce faire, une certaine rupture épistémologique doive avoir lieu entre le chercheur didacticien et l'enseignant qu'il est aussi le plus souvent. Autrement dit qu'il soit nécessaire de se donner les moyens d'aller au-delà des spontanéités sinon naïvetés de l'enseignant qui, ayant cet objet tous les jours *sous les yeux, croit être le mieux placé pour le voir* (9).

Qu'avant de penser en termes de bon ou de mauvais *fonctionnement, on se préoccupe de savoir comment le système* fonctionne tout court, et c'est déjà énorme.

Que, à cet effet, l'approche systémique interactionnelle, opposée aux approches réductrices et partielles sous l'angle desquelles le système didactique avait été considéré jusque-là, *ait été, dans les premiers temps, d'une grande fécondité pour* comprendre les déterminismes et les nécessités internes propres à la machine didactique (10).

Qu'enfin, la perspective à l'œuvre soit de traverser l'écran des évidences pour tenter de déjouer les illusions et de révéler les quelques fictions superposées sur lesquelles fonctionne le système didactique, jusqu'ici je ne peux que souscrire pleinement.

Je suis d'autant plus convaincue qu'il soit fructueux de considérer le système didactique comme un ensemble de trois sous-systèmes en interaction, et donc la relation didactique comme une relation à trois pôles (11) — enseignant, enseigné, *savoir — et qu'à ce titre, l'enseignant fait partie des objets à* étudier, que, dès 1974, je mettais en évidence ce schéma triangulaire (12) et j'écrivais alors : on peut esquisser le schéma triangulaire suivant — savoir mathématique, enseignant, enseigné — où le pôle enseignant est un relais plus ou moins obligé à la relation tierce qui va ou non s'établir dans de bonnes conditions entre l'enseigné et le savoir mathématique. A mon avis, la qualité de la relation qui résulte de cette médiation — dans le sens suivant : le sujet enseigné a-t-il plus ou moins de difficultés à pratiquer l'activité mathématique qui lui est demandée — est fonction de la relation aller-retour qui *s'établit avec l'enseignant-relais, laquelle n'est pas indépen*dante de la relation que celui-ci entretient lui-même avec le savoir mathématique.

Si je souscris donc en première approximation à cette approche interactionnelle et, sans méconnaître la nécessaire stratégie réductionniste de toute entreprise scientifique, il me semble cependant que dans son mouvement même, cette approche de type systémique, par une sorte de réification de l'objet de connaissance, a entraîné dans son sillage une série de points aveugles. Si l'un des pôles du système, le savoir *enseigné, peut être, à juste titre, qualifié d'objet, l'objet justement* de la transaction didactique, et, de ce fait, faisant figure d'objet d'investissement, d'objet du désir (13), il ne faudrait pas perdre de vue dans la foulée que les deux autres pôles du triangle, tout en étant bien, pour nous chercheurs, des objets de connaissance, sont des acteurs **humains** du système.

Or justement la caractéristique d'humanité de ces acteurs, l'enseignant et l'enseigné, fait qu'ils sont dotés d'une subjectivité (14) et d'un psychisme agissant et ce, d'autant que, dans la situation didactique, ils sont propulsés dans une dynamique *interrelationnelle complexe médiatisée par leur relation respec*tive à l'objet de savoir.

C'est bien de la relation respective des deux acteurs à l'objet — de savoir — que va découler la topique spécifique qui structure l'espace didactique. Topique dont le mystère reste encore largement à décrypter.

Si, encore une fois, dans les premiers moments de constitution du champ de la didactique des mathématiques, une certaine rigidité conceptuelle était de mise pour mieux assurer la coupure avec la préhistoire et l'environnement idéologique de ce champ, peut-être est-il temps maintenant d'effectuer une démarche d'ouverture et d'enrichissement des concepts.

D'autant qu'il est à considérer que les didacticiens des mathématiques sont initialement, pour la plupart, de formation *mathématique. Dans cette mesure, il ne paraît pas étonnant que* les choix épistémologiques de départ aient été quelque peu influencés par les habitudes des mathématiciens (15). Or la didactique — fût-elle des mathématiques — n'a-t-elle pas autant à voir avec les Sciences humaines du comportement qu'avec la Science mathématique ?

Mais alors, il s'agit d'un renversement de perspective pour qui a bénéficié d'une *formation initiale en mathématiques, un* renversement qui ne s'opère pas en un jour (16). Un renversement du principe d'objectivité en quelque sorte comme l'exprime Anaïs Nin : « pour prétendre à une véritable objectivité, il faut que nous sachions ce qui, en nous est préjugé, ce qui est défense, ce qui déforme les choses. Il faut faire preuve d'une profonde honnêteté envers soi-même pour commencer à se débarrasser de ces déformations et pour clarifier notre

vision. (...) La subjectivité est un point de départ : c'est une manière d'observer les choses, à partir de nos propres émotions et de nos propres expériences. Plus cette expérience sera riche, plus notre vision le sera. Ce n'est pas un piège dont on ne peut pas se libérer (...). C'est un point de départ ; ce n'est qu'un moyen d'éclairer les événements. Comme si nous transportions avec nous une petite lampe de poche » (17).

On ne peut pas impunément avoir fonctionné des années durant, comme un sujet épuré, excluant toute personnalisation, occultant toute subjectivité sexuée, ayant même en quelque sorte intériorisé un interdit de subjectivité (18), pour tout à coup pouvoir laisser émerger cette subjectivité, avoir l'audace de l'utiliser et penser même qu'elle est féconde.

Ou « comment le sujet se revient-il quand il s'est expatrié dans un discours ? » comme l'exprime Luce Irigaray dans l'introduction de son ouvrage « Parler n'est jamais neutre » (19).

Evidemment, il n'est pas question ici de ce que j'appellerai avec Eliane Amado Lévy-Valensi (20) la subjectivité primaire, à savoir un mécanisme qui ferait se replier le sujet sur sa propre histoire et ne lui ferait découvrir le monde qu'en s'y projetant naïvement dans une sorte de fascination narcissique. Cette sorte de subjectivité peut être considérée comme une faiblesse de sujet connaissant et comme une marque d'échec dans la dynamique de sa quête de l'objet. Et en ce sens, il faut souhaiter au chercheur de dépasser cet état mais en contre-partie, si on considère l'objectivité comme un processus dont le sujet s'exclut autant qu'il le peut, s'élimine dans ses dimensions essentielles, alors, on est sur la pente de la nécessité d'accumuler des preuves et cette sorte d'objectivité poussée à l'extrême peut entraîner dans un rituel obsessionnel de vérification indéfinie.

Sans aller jusqu'à ce point quasi pathologique, on peut estimer que l'idéal d'objectivité peut n'être qu'une forme de connaissance aliénée en tant qu'elle refoule le sujet dans sa dimension essentielle de moteur de la découverte. Il s'agit alors de réhabiliter une sorte de « vigueur subjective » (21) où le chercheur en didactique des mathématiques n'œuvrant pas selon un mécanisme de déni qui entraînerait un clivage strict en lui, n'occulte pas, ni son passé de sujet didactique ni son quotidien d'enseignant de mathématiques mais plutôt en travaille les effets journellement pour éclairer chemin faisant les points aveugles, surmonter les inhibitions et élucider la part projective que sa présence impliquée entraîne au niveau de sa recherche, autrement dit en un mot travaille son « contre-transfert » théorique de chercheur (22).

Je suis personnellement convaincue que si les didacticiens s'autorisent, sans tomber pour cela dans certains pièges de la recherche-action amplement dénoncés par Yves Chevallard (23), à recourir aux « insights », ces éclairs d'intuition que leur procure leur troisième oreille (24), cette oreille intérieure que tout chercheur peut développer à l'exemple de l'analyste, la didactique des mathématiques cessera de se fonder sur une dénégation de l'ordre subjectif et de la dimension de l'inconscient.

Ce qui, j'espère l'avoir suggéré, ne signifie pas rajouter purement et simplement une variable supplémentaire à la liste des variables didactiques déjà repérées dans les travaux effectués jusqu'ici.

Admettre par exemple, que les effets d'inconscient tendent à se manifester sur la scène didactique, soit ; mais il faut encore aller au-delà et percevoir que ces effets-là ne peuvent se traiter ni au niveau de la recherche ni au niveau de l'action, comme une variable au même titre que les autres.

Cette dimension induit un certain déterminisme qui pèse sur les comportements des protagonistes de l'acte didactique à leur insu. Enseignants et enseignés sont « sous influence ». C'est ce qui explique, à mon sens, le fonctionnement souterrain du contrat didactique : cet ensemble de règles tacites qui régit l'interaction didactique en délimitant les droits et devoirs des partenaires respectifs. Je ferais volontiers l'hypothèse que c'est dans le terreau, dans l'humus de la dynamique transférentielle que le consensus implicite sur le contrat se noue et au travers des enjeux psychiques respectifs qu'il perdure ou en vient à se rompre, dévoilant du même coup son efficace.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que les didacticiens ont repris le terme de contrat déjà utilisé par Janine Filloux dans son ouvrage « Du contrat pédagogique » (25). Remarquons que, dans ce passage, le contrat, en devenant didactique et non plus pédagogique, gagne une référence très concrète au contenu enseigné mais que ce faisant, dans le mouvement même de ce rajout, le concept perd toute la substance qui en faisait l'originalité dans le travail de Janine Filloux et qui renvoyait justement aux ressorts inconscients de la « dynamique pédagogique ».

A ne pas tenir compte des **enjeux narcissiques** engagés par les partenaires de la transaction didactique dans ce contrat, je crois qu'on s'expose à ne pas comprendre les avatars qui en découlent, que ce soit du côté de l'enseignant ou que ce soit du côté de l'enseigné. Que l'aventure d'enseigner soit une aventure à risque psychique (26), cela commence à se savoir (27), sans pour autant d'ailleurs que l'on s'en préoccupe véritablement ni au niveau de la compréhension des mécanismes déclencheurs ni au niveau de l'aide à apporter aux enseignants qui sont quotidiennement confrontés à ces problèmes leur vie durant. Mais que l'aventure d'être enseigné soit aussi à haut risque psychique, particulièrement en mathématiques, il me semble qu'on ne le montre pas assez, ce qui empêche de comprendre les fuites vers le non-apprendre ou le non-comprendre de certains élèves. Et que la fiction du temps didactique n'est en réalité que ce qui vient à point nommé pour protéger les partenaires de cette aventure des angoisses dépressives qui guettent de part et d'autre.

Quant à la notion de transposition didactique, qui constitue un concept très éclairant en ce qui concerne le passage du savoir savant au savoir à enseigner, il me semble que l'exploration s'est arrêtée à mi-chemin. Car du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné par tel ou tel enseignant

concret dans sa classe, il reste encore une étape à parcourir. Peu d'études portent directement sur le texte même du savoir enseigné, ce texte dont on peut trouver des traces écrites dans les notes préparatoires de l'enseignant, ou encore dans ce qu'il écrit au tableau noir pendant le cours lui-même, ou encore dans les notes prises par ses élèves (traces dont l'analyse comparative reste à engager) et dont **la mise en discours** constitue le dernier acte du processus de la transposition didactique et non l'un des moindres. Puisqu'au fond, c'est bien ce texte-là qui impressionne en dernier ressort les oreilles des élèves. Le professeur énonciateur de ce discours oral n'en sait que très peu de choses lui-même, par une sorte de mécanisme d'amnésie bien repéré par Alain Mercier (28). Nous non plus chercheurs, ne savons aujoud'hui presque rien sur ce passage par le « défilé de la parole » du professeur. Passage d'autant plus questionnant, s'agissant de mathématiques, autrement dit d'un savoir dont on a pu dire qu'il ne « se soutient que d'une écriture » (29). Et pourtant, c'est bien encore au travers de cette mise en paroles singulière et incontrôlée que se mène le plus souvent le jeu didactique pendant le cours de mathématiques classique.

J'avancerais que, sous couvert de la mise en scène didactique, le professeur se livre plus et mieux que s'il racontait sa vie. En analysant le procès d'énonciation dans le discours oral d'un cours, on peut apercevoir les contours de ce que j'appellerai **le savoir privé** du professeur, en même temps que les scénarios fantasmatiques à l'aide desquels il va mettre en scène, en public, ce savoir privé. A mon sens, c'est, en particulier, dans cette mise en paroles du texte du savoir que se joue subtilement la dramaturgie personnelle de l'enseignant, autour de son histoire avec les mathématiques. Le discours qu'il déroule pendant son cours sous des intentions didactiques manifestes lui permet de se faire en quelque sorte son petit théâtre privé. L'élève n'y voit que du feu, direz-vous. Qu'importe alors ! Il est vrai que chacun joue sa partition où il le peut et la scène professionnelle est le plus souvent un bon tréteau où se déroule à bureaux fermés le théâtre privé de chacun. Loin de moi l'intention de vouloir réformer cela. Mais j'estime qu'il est du devoir de la recherche fondamentale de dévoiler cette fiction supplémentaire qui consiste à croire que les professeurs de mathématiques déroulent de manière quasi identique un discours très codifié ne laissant place à aucun glissement métaphorique du sens. C'est tout à fait le contraire qui a lieu. Il est temps d'ouvrir les yeux sur cette réalité-là et de travailler sans la méconnaître.

Il se pourrait que cela nous mette en mesure de mieux comprendre l'inertie des enseignants vis-à-vis du changement et du coup permette aux didacticiens, par exemple, de mieux comprendre comment assurer la transmission des résultats de leurs recherches.

Au niveau de la formation, chaque professeur apprendra à repérer pour lui-même quelle partition il tente de rejouer à chaque cours et quel accent particulier la mélodie prend à tel ou tel moment du déroulement didactique. Il s'agit alors, au lieu de rester dupes de nos propres déterminismes, d'apprendre à se sensibiliser au fonctionnement du professeur que nous sommes vraiment et d'arrêter de rêver à celui que nous pourrions être dans nos spéculations idéologico-velléitaires. Il s'agit d'apprendre à reconnaître nos passages à l'acte dans les classes, d'apprendre à jouer plus légèrement avec ce métier pour éviter de nous y enliser et les élèves avec.

Avant de poursuivre, je souhaiterais approfondir la discussion concernant les fondements mêmes de la théorisation actuelle en didactique des mathématiques.

J'ai avancé plus haut que, pour la plupart d'entre eux, les didacticiens des mathématiques sont des mathématiciens de formation. De ce fait, on peut penser que dans leurs choix épistémologiques de départ, ils risquent d'avoir été contaminés, presque à leur insu, par les caractéristiques de l'épistémologie dominante en mathématiques, ou disons, fortement influencés par l'habitude contractée au contact de l'activité mathématique qui leur était la plus familière, d'agir ou de penser de manière clivée, reléguant ailleurs, dans la vie par exemple, les bénéfices issus de leur « **experience** » (au sens anglo-saxon du terme) de sujets sexués. D'autant que les résultats des recherches en didactique des mathématiques, pour avoir quelque légitimité à la fois institutionnelle et au plan de l'utilité même de ce champ de recherches doivent faire écho chez ces mêmes mathématiciens habitués à un style de scientificité bien particulier et à des méthodes de validation très spécifiques.

Ainsi, on peut s'interroger sur le choix de l'approche systémique, dont j'ai dit par ailleurs l'indéniable intérêt du fait qu'elle transcende les approches partielles. Ce qui n'empêche pas de s'interroger sur les options sur lesquelles se fonde cette conception. En réalité, ce modèle principalement utilisé à des fins thérapeutiques et mis à l'honneur par l'Ecole de Palo Alto concerne l'économie psychique du groupe familial (ou conjugal). Dans un article où il confronte les deux modèles utilisés en thérapie familiale, la conception « systémique » interactionnelle et la conception « psychanalytique » groupaliste, André Ruffiot (30) constate que les pratiques thérapeutiques hétérogènes qui découlent de ces deux conceptions se sont développées en parallèle au cours des vingt dernières années, les unes à la suite des travaux de Paul Watzlawick essentiellement, les autres à la suite des travaux de Didier Anzieu et René Kaës en particulier. A. Ruffiot montre dans son texte que dans le champ thérapeutique, si les chercheurs d'inspiration psychanalytique ont fait leur profit de certaines découvertes des chercheurs systémiques tels que la double contrainte et les paradoxes, l'inverse n'est pas vrai. Au contraire, tout se passe pour Anzieu comme si « les chercheurs de Palo Alto (avaient) voulu monter à partir de leurs découvertes une machine de guerre contre la psychanalyse ». Pour Ruffiot, ces chercheurs d'inspiration systémique opèrent « un rejet (proche du déni) de la contribution psychanalytique majeure à la compréhension de la relation : (à savoir) le transfert et le contre-transfert ». De plus, en réduisant le psychisme du sujet à une boîte noire, à l'instar du mouvement behavioriste, l'appro-

che systémique « s'interdit la compréhension des échanges fantasmatiques », autrement dit de l'inter-fantasmatisation dans le groupe familial. Anfin A. Ruffiot montre aussi dans ce texte que la conception systémique, dans la lignée de Watzlawick, est sous-tendue par des postulats pragmatiques inspirés de la philosophie de W. James dont l'influence a été très importante sur la pensée américaine. On retrouve bien en didactique des mathématiques, en particulier dans la théorie des situations (31), l'influence de l'esprit pragmatique, cet esprit expérimentaliste pour lequel l'idée-hypothèse est un plan d'action et sa mise en œuvre une mise à l'épreuve par l'expérience pour assurer sa validation. A mon sens, profitant du recul que nous donne ce regard en arrière sur l'évolution des pratiques de thérapie familiale, il me semble que nous devrions tenter de tirer certaines leçons dont nous pourrions faire notre profit en didactique des mathématiques. En tout cas, tout du moins, prendre conscience que les choix déjà faits recouvrent des options philosophiques particulières qui elles-mêmes entraînent certaines conséquences sur le plan éthique.

Dans la théorisation actuelle en didactique des mathématiques, l'élève et l'enseignant, s'ils ne sont pas conçus comme des boîtes noires au plan cognitif, le sont tout à fait au plan de leur existence de sujet désirant comme je l'ai déjà laissé entendre : ils sont même, à mon sens, entraînés dans le **projet** du didacticien et en tant que tels, ramenés presque à un niveau d'exécutants contrôlés de la séquence didactique préparés à leur intention. J'ai conscience de caricaturer un peu puisque je sais bien que le didacticien a besoin de l'enseignant pour préparer cette séquence. N'empêche, il me semble déceler chez le didacticien, dans son désir de super-maîtrise de l'acte didactique, la tentation de confisquer à son profit le désir de maîtrise de l'enseignant ainsi que ses capacités de créativité didactique. En d'autres termes, je crois qu'on peut identifier chez le didacticien (32) un fantasme que l'on trouve banalement à l'œuvre chez l'enseignant, mais ici décuplé en quelque sorte, celui de maîtrise complète de l'acte didactique, autrement dit de toute-puissance. Certains termes très fréquemment utilisés comme ceux de variable de commande ou de contrôle viennent renforcer cette interprétation. A mon sens, cette utopie pour ne pas dire ce fantasme, culmine lorsqu'il est question que le didacticien devienne le maître du texte du savoir à enseigner pendant que l'enseignant est comparé à l'acteur de théâtre qui n'a plus qu'à faire vivre ce texte. Cette analogie entre l'enseignant et l'acteur de théâtre ne me paraît pas pertinente. Car si l'acteur du théâtre contemporain (je parle bien de l'acteur de théâtre et non du comédien qui réalise un one man show) n'écrit pas le texte qu'il joue, s'il y a bien un auteur à part entière, l'acteur, lui, à la tâche de représenter un personnage. Tout le travail des répétitions est là pour lui permettre ce passage, autrement dit pour le préparer à cette représentation. Or sur la scène didactique, le professeur n'a pas de personnage à représenter. Si le texte lui est fourni par ailleurs par l'auteur-didacticien, il ne lui est pas fourni en même temps un personnage qui se distinguerait de lui à représenter. A mon avis, il n'y a pas alors de représentation théâtrale au sens propre. Et si certaines analogies entre la scène didactique et la scène théâtrale sont possibles, elles me semblent extrêmement limitées et en tout cas l'acte ne me paraît pas du tout de même nature.

En ce sens je ne me reconnais pas personnellement en accord avec l'éthique sous-jacente au projet actuel du didacticien. Le travail que le propose aux enseignants dans le groupe de type Balint (33), me semble reposer sur des choix opposés du point de vue éthique. Il s'agit au contraire d'identifier le fantasme de toute-puissance de l'enseignant, entre autres, pour en atténuer la vigueur, de libérer autant que possible sa capacité créative didactique en situation, en le réhabilitant comme sujet responsable de son acte, conscient des déterminations de ses comportements, autrement dit désireux de créer un espace pour les jeux de connaissance mathématique pas trop saturé par ses propres enjeux libidinaux et sa fantasmatique personnelle.

Ce type d'interrogation m'amène alors à poser la question suivante : est-il réellement possible en fait de réouvrir les concepts actuels de la didactique des mathématiques tels que je le proposais au début de ce texte ?

Peut-on imaginer, à l'exemple de l'évolution qu'ont suivie les théories linguistiques depuis la fondation de cette science (34), de réintroduire progressivement les dimensions exclues d'emblée en fertilisant la théorie actuelle par une inspiration venue d'ailleurs ou faut-il plutôt se ranger par exemple au côté d'Atlan et de la dialectique de l'intercritique (35) en acceptant plusieurs façons d'avoir raison à propos des mêmes faits, ou alors, de manière plus radicale encore, sommes-nous là en présence de théories complémentaires (36) au sens fort ; à savoir que lorsqu'on s'intéresse aux faits d'essence didactique à la manière d'un didacticien actuel, on s'empêche par définition d'appréhender les déterminations subjectives au besoin inconscientes qui les sous-tendent et à l'inverse, lorsqu'on se met à l'écoute de cette dimension, on s'interdit alors de faire de la didactique au sens actuel, comme il nous a semblé devoir le constater dans le travail de confrontation entrepris à propos des « rééducations » d'élèves en difficultés en mathématiques (37).

Mon intention, en écrivant ces quelques lignes, n'était pas de trancher sur ces questions, simplement de les évoquer. Il me semble qu'un certain temps sera nécessaire pour y voir plus clair et il sera sûrement nécessaire d'attendre l'arrivée de chercheurs de « la deuxième génération » dont l'histoire épistémologique très différente de la nôtre permettra sans doute qu'ils puissent mieux situer ce genre de recherches à l'intérieur du champ scientifique.

Octobre 1987

Claudine BLANCHARD-LAVILLE
Laboratoire Education Formation
Université Paris X-Nanterre

Notes

(1) Il me faut bien avouer d'ailleurs qu'une position d'extériorité à ce champ ne m'aurait pas fourni l'impulsion sinon **l'enjeu** nécessaire à la rédaction de ces lignes.

(2) Cf. l'article de Régine DOUADY et Michèle ARTIGUE paru dans le n° 76 de la **Revue Française de Pédagogie,** intitulé « La didactique des mathématiques en France ». Cet article rédigé sous la forme d'une note de synthèse fait le point sur le contexte d'émergence de ce nouveau champ scientifique, sur l'ensemble des concepts principaux qui en constitue son « actuelle ossature théorique » ainsi que sur les différentes orientations des recherches entreprises. Il fournit de surcroît la bibliographie correspondante.

On peut aussi se reporter à l'important article de Guy BROUSSEAU intitulé « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », paru dans la revue **Recherches en didactique des mathématiques,** volume 7, n° 2. Dans ce texte, Guy BROUSSEAU fait le point sur les concepts introduits depuis une dizaine d'années « en les organisant de façon à les faire apparaître comme les éléments d'une théorie ».

(3) Dans un premier temps, j'ai choisi d'utiliser l'adjectif didactique pour connoter tout ce qui se passe dans l'espace de la classe lorsqu'un enseignant de mathématiques y est présent à des fins d'enseignement à un groupe d'élèves.

Traditionnellement, et si on se réfère au champ des sciences de l'éducation, le qualificatif pédagogique aurait semblé plus adéquat. Or, ce qualificatif de pédagogique apparaît quelque peu dévalué aujourd'hui, pour des raisons dont il serait intéressant de faire par ailleurs une analyse fine, mais qui, sans nul doute, ne sont pas indépendantes de l'émergence du champ des didactiques des disciplines.

Pour moi, en tout état de cause, l'adjectif pédagogique transporte avec lui un contexte d'évaluation alors que l'adjectif didactique me semble exempt de toute connotation normative. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les définitions actuelles de ces deux qualificatifs ; pour l'adjectif pédagogique, le sens de : « conforme aux règles de la pédagogie, qui est d'un bon pédagogue » apparaît en deuxième rang ; cependant que pour l'adjectif didactique, tout au plus voyons-nous apparaître dans les définitions l'aspect d'explicitation méthodique ».

Dès lors qu'un enseignant de mathématiques est en présence d'élèves, avec sa légitimité institutionnelle et sa volonté personnelle de transmettre « des mathématiques », tous les phénomènes repérables ont à voir avec l'acte d'enseignement des mathématiques, c'est-à-dire l'acte didactique en train de se dérouler. De là à qualifier ces phénomènes de « didactiques » dans un premier temps, toute manifestation qui surgit étant spécifique de la situation *didactique en jeu, quitte à affiner par la suite le vocabulaire au fur* et à mesure que se découvriront les ressorts de ces manifestations pour trouver des qualificatifs plus appropriés.

On pourra aussi sur cette question du rapport pédagogie/didactique consulter la conférence de Philippe MEIRIEU intitulée « Pédagogie et didactique » prononcée lors des Rencontres d'automne de l'Académie de Nancy-Metz en novembre 1986.

(4) A propos des **thêmata** du chercheur scientifique on peut consulter le passionnant ouvrage de Gérald HOLTON concernant l'imagination scientifique dans lequel il est à la recherche des « conceptions premières profondément enracinées » qui informent la science et des « déterminations intimes et privées » qui guident en grande partie la trajectoire suivie par l'activité scientifique de l'individu. A cette fin, il propose ce qu'il appelle l'analyse thématique de l'œuvre scientifique, c'est-à-dire la recherche d' « éléments faisant fonction de thêmata » constituant la matière première de l'imagination scientifique. Ces thèmes (l'auteur utilise le terme grec thêma, pluriel thêmata) qui sous-tendraient l'imagination scientifique, expliqueraient l'attachement quelquefois presque irrationnel que certains scientifiques manifestent à l'égard de certaines théories tout comme la violence avec laquelle ils en rejettent d'autres. En même temps, nous dit HOLTON, « l'ascendant profond qu'exercent, sur certains savants, tels ou tels thêmata souverains, globalisants, pourrait bien constituer l'une des sources d'énergie primordiale de l'élan novateur ». Ces thêmata qu'on peut repérer dans les concepts ou dans les méthodes mises en œuvre, ou encore dans les hypothèses retenues sont repérables en petit nombre dans l'histoire de la science et fonctionnent souvent par couples antagonistes. Il est intéressant de constater qu'ils servent à la fois de « contraintes » et de « stimulants » en exerçant une « emprise considérable sur le scientifique ». « Telle adhésion à des conceptions premières au tréfonds de son être, pourra servir l'homme de science, ou le desservir aussi bien. » Si les études de cas réalisés par HOLTON portent pratiquement toutes sur un domaine de la physique, néanmoins, les résultats semblent attestés dans d'autres secteurs de la recherche. Pour finir, nous pouvons retenir que s' « il est probablement vain de chercher à se " purger " de ses thêmata dans l'idée d'améliorer ses qualités d'homme de science », cela n'empêche pas que « l'examen conscient des avantages éventuels des thêmata opposés à ceux que l'on a choisis pourrait bien être salutaire ». En suivant la pensée d'HOLTON, j'ai envie de rajouter que le texte qui va suivre n'est peut-être qu'une tentative de rationalisation d'un affrontement thématique au sens qui vient dêtre décrit.

En dehors de cette interprétation en termes de thêmata qui me paraît très pertinente, je voudrais ajouter que mon orientation actuelle tient aussi à une certaine solitude dans l'activité de recherche (il n'existe pas d'équipe dans mon Université), isolement compensé par mon insertion dans un département et un laboratoire de sciences de l'éducation dont la fréquentation m'a particulièrement sensibilisée, s'il en était besoin, à la dimension inconsciente des processus éducatifs.

(5) Cf. le récit de mon propre itinéraire épistémologique : « Quand plus rien ne va de soi », document ronéoté, Paris X-Nanterre.

(6) Pulsion et destin des pulsions. **Métaphysique.** Gallimard, Paris, 1986, pp. 11-12. C'est moi qui souligne.

(7) Pour une définition de ces concepts, il est possible de consulter l'article déjà cité de Régine DOUADY et Michèle ARTIGUE qui renvoie lui-même aux textes fondamentaux les concernant. Pour une première approche, j'en viendrai moi-même à évoquer leur signification dans ce texte.

(8) Dans le style des travaux d'André REVUZ et Stella BARUK ; ce qui n'enlève rien à la qualité de leurs analyses locales.

(9) Ou comment « éviter à la vision d'être aveuglée par le vu », comme l'exprime Emmanuel LEVINAS au cours de son entretien avec François POIRIÉ dans l'ouvrage « Emmanuel Lévinas qui êtes-vous ? ». La Manufacture, Lyon, 1987.

(10) Cf. le texte d'Yves CHEVALLARD, « Pour la didactique » où ces intentions sont clairement exprimées.

(11) Cf. p. 32 de « La transposition didactique ».

(12) Dans mon projet de thèse de sciences de l'éducation, thèse qui est devenue par la suite une thèse de didactique des mathématiques, il faut le souligner. Remarquons que les sciences de l'éducation se sont construites selon une volonté de type scientifique analogue. Cependant, en incluant l'étude non seulement des phénomènes de l'enseignement mais aussi ceux de l'éducation, leur champ recouvre un domaine considérablement plus vaste, d'autant que, même pour les questions d'enseignement, les recherches en sciences de l'éducation, en général, ne sont pas liées à la spécificité d'une discipline particulière.

(13) En jouant ici sur la polysémie du terme « objet », cela nous permet d'évoquer le fait que cet objet constitué par les éléments de savoir en jeu dans la transaction didactique est tissé en fait de plusieurs strates de réalité superposées.

(14) Il ne s'agit pas de penser que les didacticiens dénient toute subjectivité à l'enseignant et l'enseigné mais plutôt d'indiquer que le sujet qu'ils prennent en compte se réduit à ses dimensions cognitives, ou au mieux acquiert une existence au sens de sujet didactique, mais en tout cas ne suppose aucune existence au sujet au sens psychanalytique de sujet du désir. Sur cette question, on pourra se reporter à mon exposé du 30 janvier 1988, au Séminaire national de didactique des mathématiques, intitulé « Au-delà du sujet didactique ».

(15) *Ceci redoublé par le fait que, à la fois sur le plan institutionnel* et sur le plan de la justification même de leur projet, les didacticiens des mathématiques attendent à juste titre une reconnaissance des mathématiciens.

(16) Comme j'ai pu en témoigner par exemple dans mon texte « D'une formation initiale en mathématiques pures à la pratique de la recherche en didactique des mathématiques », document ronéoté, Paris X-Nanterre.

(17) Cf. « Ce que je voulais », Anaïs NIN.

(18) Je ne prétends pas que ce soit le cas de toutes les personnes pratiquant une activité mathématique. Mais il me semble que, telle qu'elle est pratiquée actuellement dans l'enseignement, elle risque d'encourager ce type de fonctionnement pour ceux, et je les crois nombreux, qui y trouvent bénéfice dans leur organisation névrotique.

(19) *Luce IRIGARAY, dans un chapitre de ce livre,* s'attache à suggérer que le sujet de la science est sexué, comme le sujet de tout discours d'ailleurs, et ce, sous le masque de l'universel et du neutre. Que cette sexuation, à l'heure actuelle, s'effectue au désavantage des femmes, c'est ce que toute son œuvre tend à prouver. Qu'il soit temps de réhabiliter une identité subjective à chacun des sexes par le biais d'une mutation de la langue, c'est l'idée qu'elle s'efforce de promouvoir par un bel effort dynamique et constructif basé sur une réflexion éthique très convaincante. On peut consulter aussi, à ce propos, son ouvrage sur « L'éthique de la différence sexuelle » ainsi que son récent recueil de conférences « Sexes et parentés ».

(20) Cf. son ouvrage « Le dialogue psychanalytique ».

(21) Cf. op. cit.

(22) Cf. Georges DEVEREUX dans son livre « De l'angoisse à la méthode ».

(23) Yves CHEVALLARD, « Notes pour la 2e Ecole d'été de didactique des mathématiques sur la recherche-action ».

(24) Cf. Théodore REIK, « La troisième oreille ou l'expérience intérieure d'un psychanalyste ».

(25) Cf. Janine FILLOUX, « Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école ».

(26) Comme Colette CHILAND a pu dire qu'il existe des familles à risque psychique.

(27) Cf. par exemple le travail de Patrice RANJARD, « Les enseignants persécutés » ou encore l'enquête d'Hamon et Rotman « Tant qu'il y aura des profs ».

(28) Cf. Alain MERCIER, Pour une analyse didactique de l'échec en mathématiques. Rapport préparatoire au GRECO de didactique et acquisition des connaissances scientifiques.

(29) Cf. Daniel SIBONY, « Le discours scientifique et l'inconscient ».

Ou, si l'on trouve cette formulation trop extrême, d'un savoir pour lequel l'articulation écriture/parole est tout à fait particulière.

(30) Cf. André RUFFIOT. Deux modèles en thérapie familiale : la conception « systémique » interactionnelle et la conception psychanalytique « groupaliste ». Eléments pour une compréhension critique de la conception « systémique ». Revue **Génitif,** vol. 3, nº triple 1-2-3, janv.-fév.-mars 1981 intitulé Passions de familles.

(31) Cf. La théorie des situations exposé par Guy BROUSSEAU, in ***Revue Recherches en didactique des mathématiques,*** vol. 2-1, 1981.

(32) J'utilise ici, bien évidemment le terme de didacticien comme celui d'enseignant au sens générique.

(33) Cf. Michael BALINT, « Le médecin, son malade et la maladie » où dans son appendice sur la formation des médecins omnipraticiens, il expose la méthode de formation en groupe qu'il a imaginée et qui porte encore aujourd'hui son nom.

(34) Claude HAGÈGE, dans son ouvrage « L'homme de paroles », nous aide à lire l'évolution historique des différentes théories linguistiques depuis la fondation par Saussure de cette science, comme *une succession de réintroduction* des paramètres qui avaient été exclus d'emblée lors de la création de la linguistique structurale.

(35) Cf. Henri ATLAN dans son dernier ouvrage « A tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe ».

(36) Cf. la notion de complémentarité explicitée par G. HOLTON dans l'ouvrage déjà cité note (4) ainsi que par G. DEVEREUX dans son livre « Ethnopsychanalyse complémentariste ».

(37) *Cf. le texte à la rédaction duquel j'ai participé* intitulé « Quelques éléments méthodologiques et théoriques issus de l'analyse de suivis individuels d'élèves en échec en mathématiques » et exposé, en mai 1987, au colloque du GRECO de didactique et acquisition des connaissances scientifiques, au CIEP à Sèvres.

Références bibliographiques

AMADO LEVY-VALENSI E., **Le dialogue psychanalytique,** Paris, PUF, 1972.

ATLAN H., **A tort et à raison. Intercritique de *la science et du mythe,*** Paris, Seuil, 1986.

BALINT M., **Le médecin, son malade et la maladie,** Paris, Petite Bibliothèque Payot, nº 86, 1960.

BARUK S., **L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques,** Paris, Seuil, 1985.

BERDOT P., BLANCHARD-LAVILLE C., MERCIER A., **Quelques éléments méthodologiques et théoriques *issus de l'analyse de* suivis individuels d'élèves en échec en mathématiques.** Didactique et acquisition des connaissances scientifiques. Actes du Colloque de Sèvres, mai 1987, Editions La Pensée Sauvage, 1988.

BROUSSEAU G., « Problèmes de didactique des décimaux », **Revue Recherches en didactique des mathématiques,** 1981, vol. 2-1, 37-127.

BROUSSEAU G., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », **Revue Recherches en didactique des mathématiques,** 1986, vol. 7-2, 33-115.

CHEVALLARD Y., **Pour la didactique. Pourquoi la recherche en didactique des mathématiques doit constituer le cœur de l'activité des IREM,** texte présenté lors de la Journée de rentrée de l'IREM d'Aix-*Marseille, le 22 septembre* 1981.

CHEVALLARD Y., **La transposition didactique,** Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

CHEVALLARD Y., Note 4 de préparation pour la 2e Ecole d'été de didactique des mathématiques, avril 1982.

CHILAND C., « Les familles à risque psychique », **Revue Gruppo,** 1986, vol. 2, 11-27.

DEVEREUX G., **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement,** Nouvelle Bibliothèque scientifique, Paris, Flammarion, 1980.

DEVEREUX G., **Ethnopsychanalyse complémentariste,** Paris, Flammarion, 1972.

DOUARDY R., ARTIGUE M., « La didactique des mathématiques en France : émergence d'un champ scientifique », **Revue Française de Pédagogie,** 1986, nº 76, 69-88.

FILLOUX J., **Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école,** Paris, Dunod, 1974.

FREUD S., « Pulsions et destin des pulsions », **Métapsychologie,** Paris, Gallimard, 1968.

HAGÈGE C., **L'homme de paroles,** Paris, Fayard, 1985.

HAMON H., ROTMAN P., ***Tant qu'il y aura des profs,*** *Paris, Seuil, 1984.*

HOLTON G., **L'imagination scientifique,** Paris, Gallimard, 1981.

IRIGARAY L., **Parler n'est jamais neutre,** Paris, Les Editions de Minuit, 1985.

IRIGARAY L., **Ethique de la différence sexuelle,** Paris, Les Editions de Minuit, 1984.

IRIDARAY L., **Sexes et parentés,** Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

MEIRIEU P., « Pédagogie et didactique », in **Didactique - Pédagogie générale ? Quelques repères pour harmoniser les pratiques de formation.** Rencontres d'Automne de l'Académie de Nancy-Metz, nov. 1983.

MERCIER A., **Pour une analyse didactique de l'échec en mathématiques,** Rapport préparatoire au GRECO didactique et acquisition des connaissances scientifiques.

NIN A., **Ce que je voulais dire,** Paris, Stock, 1980.

POIRIÉ F., ***Emmanuel Lévinas, qui êtes-vous ?,*** Lyon, La Manufacture, 1987.

RANJARD P., ***Les enseignants persécutés,*** *Paris, Robert Jauze, 1984.*

REIK T., **Ecouter avec la troisième oreille. L'expérience intérieure d'un psychanalyste,** *Paris, Editions de l'Epi, 1976.*

REVUZ A., **Est-il impossible d'enseigner les mathématiques ?,** Paris, PUF, 1981.

RUFFIOT A., « Deux modèles en thérapie familiale : la conception " systémique " interactionnelle et la conception psychanalytique " groupaliste ". Eléments pour une compréhension critique de la conception " systémique " », **Revue Génitif,** *vol. 3, nº 1-2-3, 13-22.*

SIBONY D., « Le discours scientifique et l'inconscient », in **Psychanalyse et sémiotique,** Actes du Colloque de Milan 1974, Paris, Union générale d'Editions, 1975.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 71-92

NOTES DE SYNTHÈSE

La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960

Les philosophes de l'éducation britannique font l'objet dans notre pays d'une ignorance presque totale. On a coutume de répéter que la Grande-Bretagne n'est pas une terre propice à la « grande philosophie ». Du reste l'empirisme à quoi l'on réduit volontiers la tradition intellectuelle anglo-saxonne a eu longtemps chez nous mauvaise réputation. Les choses ont commencé à changer au cours des années soixante sous l'influence d'un certain nombre de recherches grâce auxquelles la « philosophie analytique » et l'« analyse du langage ordinaire » ont cessé d'être pour nous des notions complètement exotiques (1). Ce sont cependant davantage des apports situés dans le champ de l'épistémologie, de la logique ou de la linguistique qui ont rencontré une certaine audience dans notre pays que ceux portant, par exemple, sur des questions de philosophie morale ou de philosophie de l'éducation. Pour la plupart des auteurs dont nous traiterons dans la présente étude, il ne fait pourtant aucun doute que la philosophie de l'éducation appartient de plein droit au champ « normal » de la philosophie, ce qui veut dire qu'il n'y a pas à proprement parler de « philosophes-de-l'éducation », mais seulement des philosophes qui choisissent, de manière occasionnelle ou régulière, de s'intéresser au domaine de l'éducation, en utilisant fondamentalement les mêmes outils (à savoir essentiellement l'analyse conceptuelle) et en partageant la même culture professionnelle que ceux qui travaillent dans d'autres domaines. De là découle d'ailleurs le caractère hautement spécifique de l'apport de ces auteurs au sein du champ des « educational studies », cette singularité inimitable et cet « air de famille » qui les distinguent aussi bien des chercheurs et théoriciens appartenant à d'autres disciplines (telles que la sociologie de l'éducation) que de la plupart des philosophes dits « continentaux », marqués davantage par d'autres traditions comme la phénoménologie ou le marxisme. Mais c'est peut-être aussi cette spécificité qui les rend difficilement assimilables et fait qu'ils sont si mal connus de ce côté-ci de la Manche.

I. - UNE DISCIPLINE EN EXPANSION RAPIDE (1960-1975)

Si la philosophie de l'éducation britannique n'est pas sortie du néant par génération spontanée au début des années soixante, force est de reconnaître cependant que son développement durant la décennie 1960-1970 ressemble à une sorte d'explosion (2). Ce phénomène s'explique en partie, comme c'est le cas pour la sociologie de l'éducation à la même époque, par des raisons « externes », ou institutionnelles, à savoir le développement des programmes de formation d'enseignants dans le cadre des « colleges of education » et le fait que la philosophie de l'éducation soit appelée à y figurer de plus en plus comme une composante à part entière. Mais c'est surtout la conception même de ce qu'est la philosophie de l'éducation en tant qu'objet d'enseignement qui évolue. Comme le rappellent aussi bien Paul Hirst (1982) que Richard Peters (1983), la philosophie de l'éducation consistait principalement jusqu'alors en une étude de l'histoire des doctrines pédagogiques ou des idées sur l'éducation des « grands philosophes » (de Platon à John Dewey), à moins d'être une spéculation quelque peu « aphoristique » sur les principes, les fondements ou les finalités de l'enseignement. Un grand changement intervient vers 1960 quand on commence à concevoir la philosophie de l'éducation comme une application aux problèmes éducatifs de la démarche de réflexion propre à la philosophie analytique et qu'on considère que la tâche principale d'un tel enseignement n'est plus (ou plus seulement) de faire connaître aux étudiants les doctrines des grands auteurs, mais de les entraîner à l'analyse des concepts constitutifs du langage de l'éducation (tels que

« education », « teaching », « learning », « indoctrination », « discipline », « interest », « autonomy », « creativity »...).

Illustrée antérieurement (quoique de façon quelque peu « restrictive ») par les contributions de C.D Hardie (1942) ou de D.J. O'Connor (dont **An Introduction to the Philosophy of Education**, publié en 1957, défend une conception assez étroitement « positiviste » et polémiquement anti-métaphysicienne du travail philosophique) et influencée ou éclairée fréquemment par des apports venus du champ de la philosophie morale, de la philosophie politique ou de la philosophie de la connaissance (3), cette nouvelle orientation en philosophie de l'éducation connaît une grande audience et un rapide développement à partir de 1963, quand Richard Peters, qui a travaillé à Harvard auprès d'Israël Scheffler (4), succède à Louis Arnaud Reid (5) à la chaire de *philosophie de l'éducation créée après la guerre* à l'Institut d'Education de l'Université de Londres. Peters a déjà publié des travaux dans l'esprit de la philosophie analytique (6), mais sa leçon inaugurale à Londres, « Education as Initiation » (7), a un impact plus important, en proposant à la fois des thèmes et un type de démarche qu'on va retrouver dans nombre de travaux ultérieurs. Sur le plan institutionnel, ce développement se traduira dans les années suivantes par la nomination de plusieurs professeurs d'éducation dans diverses universités (8), ainsi que par la création en 1965 de la Philosophy of Education Society of Great Britain, laquelle comprendra bientôt plusieurs centaines de membres et publiera chaque année les **Proceedings** de ses conférences, puis, à partir de *1978, le* ***Journal of Philosophy of Education***, *reflet* d'une activité de réflexion et de recherche intense et foisonnante. Sur le plan éditorial, on assistera entre 1964 et 1975 à la publication d'une quantité d'ouvrages majeurs, certains rassemblés dans la collection « International Library of Philosophy of Education » créée par Peters chez Routledge et Kegan, et parmi lesquels on trouve plusieurs recueils de textes (« readers ») qui vont vite devenir des « classiques » (9). A côté de Richard Peters, qui semble occuper une position centrale au sein du champ, référence privilégiée pour les uns, cible privilégiée pour les autres (10), on doit citer ici au moins les contributions majeures de P.H. Hirst (1974) et R.F. Dearden (1968), et sans doute aussi (sans prétendre à aucune exhaustivité) celles de R. Barrow (1975a, b, 1976, 1981, 1984), A. Brent (1978, 1982a). D.E. Cooper (1980), R.S. Downie, E. Loudfoot et E. Telfer (1974), R.K. Elliott (1971b, 1975, 1982), A. Flew (1976), G. Langford (1968), A. O'Hear (1981), O. Passmore (1980), R. *Pring (1976), I. Snook (1970, 1972b), H. Sockett (1976), M. Warnock (1977),* J.P. White (1973), J. Wilson (1977, 1979), P.S. Wilson (1971) à quoi on ajoutera certains ouvrages d'initiation ou de synthèse comme ceux de J. Kleinig (1982), P.W. Moore (1982) ou de R.G. Woods et R. Barrow (1975).

II. - MÉTHODE ANALYTIQUE ET « LANGAGE ORDINAIRE »

On distingue parfois deux courants issus de la « révolution philosophique » analytique anglaise du vingtième siècle : d'une part le « positivisme logique », d'autre part le mouvement analytique proprement dit (« Analysis »). Ce dernier, qui s'est développé tout d'abord à Cambridge sous l'influence immédiate de Wittgenstein, connut ensuite à Oxford une orientation plus directement « linguistique », avec les travaux d'auteurs comme John Austin et Gilbert Ryle (11). « L'école d'Oxford, écrit J. Urmson (1962, p. 20), s'est vouée à des études très fouillées, très minutieuses du langage ordinaire, études par lesquelles elle espère découvrir des richesses enfouies, et rendre explicites des distinctions dont nous n'avons qu'une connaissance confuse en décrivant les fonctions disparates de toutes les sortes d'expressions linguistiques ». Pour ces auteurs, le rôle du philosophe n'est pas de s'opposer au sens commun (comme le font généralement les métaphysiciens traditionnels), mais plutôt de renvoyer au sens commun l'image d'une vérité qui lui est en fait immanente, une

vérité qui se trouve déposée, consignée et en quelque sorte « tenue en réserve » dans le trésor collectif des mots et qui demande seulement à être réactivée par le moyen de l'analyse. Il faut souligner cependant que pour ces auteurs l'analyse du langage est un moyen d'accéder à la réalité, parfois le seul moyen de comprendre ce qu'il en est des choses elles-mêmes. On sait depuis Socrate que chercher à déterminer la signification de certains mots (tels que « piété », « vertu » ou « justice »), c'est chercher à savoir ce qu'on est en droit de dire lorsqu'on entreprend d'utiliser ces mots, et c'est par là même se demander ce que sont réellement la piété, la vertu et la justice. On comprend ainsi comment l'analyse conceptuelle, loin d'enfermer le philosophe dans la forteresse du langage, peut le conduire à justifier logiquement certaines positions, certaines pratiques : un passage (d'une activité d'élucidation notionnelle à une activité de justification) qui sans doute ne va pas de soi mais qui paraît difficilement séparable de l'activité philosophique.

La plupart des philosophes de l'éducation qui ont publié en Grande-Bretagne dans les années soixante et soixante-dix s'inscrivent dans le courant de cette approche analytique « linguistique ». Certes on trouve entre eux des clivages, des désaccords, y compris sur le plan méthodologique (12), et la discussion publique, la critique mutuelle semblent constituer pour eux le tissu normal de la « forme de vie » philosophique. Cependant l'observateur extérieur sera sensible davantage à ce qui les rapproche qu'à ce qui les divise. Ce qui les rapproche, c'est précisément cette adhésion à la méthode d'analyse conceptuelle et le recours à un même type de démarche argumentative, une démarche qui ne s'appuie qu'exceptionnellement sur des références aux « grands auteurs » (sur ce point, le contraste est frappant avec le caractère très « érudit » et la richesse bibliographique des écrits des sociologues) et qui progresse par un jeu incessant d'exemples et de contre-exemples, lesquels renvoient explicitement (mais en portant attention aux nuances les plus fines et les plus subtiles) au langage ordinaire, à la façon dont s'exprime naturellement la communauté des locuteurs anglophones contemporains. « Nous nous intéressons seulement à la façon dont nous — c'est-à-dire les locuteurs anglophones contemporains — utilisons normalement certains termes. C'est seulement sur la base de ce qu'il nous est normalement possible ou impossible de dire que la validité ou la non validité de notre explication des choses peuvent être testées », écrit ainsi John Wilson (1979, pp. 16-17), un des représentants les plus caractéristiques de cette approche « linguistique », qui, distinguant entre les usages « centraux » ou « paradigmatiques » d'un terme et ses usages « périphériques », « parasites » ou « métaphoriques », prend appui pour analyser le concept d'éducation sur les définitions du **Oxford English Dictionary** et sur des arguments grammaticaux (le fait qu'on ne puisse pas dire normalement, par exemple, « educated to » ou « educated for » temoignant selon lui du caractère général de toute éducation, par opposition à l'entraînement ou à la formation (« training ») qui sont toujours entraînement ou formation à quelque chose ou en vue de quelque chose).

III. - L'ANALYSE DU CONCEPT D'ÉDUCATION

Le concept d'éducation constitue une illustration véritablement « topique » de la démarche analytique des philosophes britanniques et c'est chez Peters que l'on trouve à ce propos les développements les plus caractéristiques (13).

On reconnaîtra tout d'abord (cf. aussi W.K. Frankena, 1973) qu'on a affaire à un concept essentiellement normatif, et ceci même quand l'anthropologue ou le sociologue décrivent de manière non normative le système éducatif d'une communauté, car pour cette communauté il s'agit toujours d'un système de normes et de valeurs.

Eduquer quelqu'un, c'est en effet, pour Peters, le faire passer d'un mode d'être à un autre que l'on considère comme plus souhaitable, c'est faire en sorte que se développent en lui des dispositions, des qualités intrinséquement valables ou désirables en l'initiant à des choses qui **valent la peine** *d'être connues ou pratiquées*, quelle que soit par ailleurs leur fonction ou leur degré d'utilité sociale. Bien entendu, il n'appartient pas à l'individu de décider tout seul de la valeur d'une activité ou d'une expression humaines. L'éducation met l'individu en contact avec les contenus et les canons hautement impersonnels de traditions publiques, elle l'introduit dans des sphères d'activités pénétrées par des critères d'excellence inséparables de tout monde de culture et auxquels il n'est pas possible de refuser l'adhésion dès lors qu'on les expérimente. (Sur ce dernier point, cf. surtout **Education as Initiation** et aussi les formulations très suggestives de Michael Oakeshott, 1967, 1971).

Il s'ensuit que pour Peters l'éducation n'a pas plus que la moralité ses fins en dehors d'elle-même. Cela n'a pas plus de sens de demander à quoi sert l'éducation que de demander à quoi sert d'être moral plutôt qu'immoral. Il peut y avoir des buts partiels (« aims ») qui demandent à être clarifiés au fur et à mesure que se déroulent les processus éducatifs, mais l'activité éducative en tant que telle n'a pas à proprement parler de but, sinon de produire précisément des individus qu'on peut appeler « éduqués » (« educated »). De la même façon, on peut dire que le concept d'éducation, comme celui de réforme morale ou d'amélioration, ne renvoie pas à une catégorie précise et délimitée à l'avance d'activités. Toutes sortes d'activités (lire, voyager, converser, suivre des cours) peuvent avoir — ou ne pas avoir — valeur éducative. Ce n'est pas le fait de mettre en œuvre telle ou telle activité qui fait l'éducation mais le fait de la mettre en œuvre conformément à tel ou tel critère. Ces critères concernent d'une part le résultat que l'on vise (« achievement »), d'autre part la manière de s'y prendre, la procédure utilisée pour réaliser cette tâche (« task »). Ainsi le fait d'acquérir certaines attitudes ou certaines compétences par hasard, par un simple jeu inintentionnel d'influences et de routines, ne peut entrer dans la catégorie des processus éducatifs, de même que tout ce qui relève du conditionnement et échappe par là même au contrôle de la conscience et de la volonté. Plus généralement, on reconnaîtra qu'on ne saurait éduquer véritablement quelqu'un en recourant à des procédés moralement critiquables tels que la violence, la manipulation ou le mensonge.

Dans sa caractérisation de l'« homme éduqué » (« educated man »), Peters accorde une grande importance aux aspects cognitifs. L'« homme éduqué » n'est pas seulement, pas essentiellement l'homme « bien élevé » (celui qui a des bonnes manières en société) et ce n'est pas non plus essentiellement celui qui a acquis un certain savoir-faire (« a skill », « a know-how »). Etre « éduqué » au sens où l'entend Peters suppose d'abord un bagage de connaissances (« to know-that » par opposition à « to know-how », selon la distinction proposée par Gilbert Ryle et reprise fréquemment dans les textes des philosophes de l'éducation). Mais être « éduqué » ne se réduit pas non plus à posséder des connaissances factuelles, à être bien informé (« well-informed ») dans tel ou tel domaine. Etre « éduqué » suppose une « intelligence des principes » (« understanding of principles »), une appréhension de la raison d'être des choses. Cette compréhension en profondeur, base de tout jugement éclairé, caractérise la vraie éducation par opposition à ce que désigne le mot « training » (formation technique ou pratique, entraînement, dressage). Encore faut-il cependant que la « perspective cognitive » de l'individu soit suffisamment large : les individus sont formés (« trained ») **pour** des métiers précis, **comme** spécialistes de telle ou telle chose, **dans** tel ou tel domaine, alors que l'éducation concerne l'être dans sa globalité (« education is of the whole man »), excluant toute spécialisation étroite. Enfin l'homme « éduqué » n'est pas seulement celui qui sait beaucoup de choses dans beaucoup de domaines, ce n'est pas seulement un homme qui a beaucoup de connaissances (« knowledgeable ») et peut faire preuve d'érudition,

c'est aussi celui chez qui les connaissances ne restent pas extérieures ou inertes (« inert »), mais pénètrent profondément la « vision du monde » et se traduisent dans *la dynamique des attitudes. Aussi l'homme véritablement* « éduqué » est-il capable non seulement de se livrer à telle ou telle activité douée de valeur (« worth-while ») *mais encore de s'y impliquer et de la poursuivre pour elle-même.*

Les thèses de Peters sur l'éducation ont su trouver une large audience au cours des années soixante-dix parmi les chercheurs et dans les institutions de formation des enseignants, au point d'apparaître aux yeux de certains commentateurs comme une nouvelle orthodoxie. Elles ont donné lieu aussi à de nombreuses critiques, de portée inégale selon qu'elles ont été formulées par des auteurs qui ont dénoncé certaines obscurités ou ambiguïtés de la conceptualisation de Peters tout en en partageant les présupposés généraux ou par des adversaires « doctrinaux » de la philosophie analytique, sociologues « radicaux » et théoriciens marxistes *en particulier* (cf. D. Adelstein, 1972, K. Harris, 1977, N. Keddie, 1973, S. Torrance, 1974), qui en ont dénoncé les implications *culturelles et politiques conservatrices (cf.* A. Wertheimer, 1976).

On peut bien entendu s'interroger sur le statut du concept d'éducation tel qu'il apparaît chez Peters. S'agit-il d'un concept universel et commun à tous les hommes et à toutes les cultures, mais qui demeurerait le plus souvent à l'état implicite, caché derrière le bariolage apparent des langages, et que le philosophe se contenterait simplement de rendre explicite aux yeux de ses contemporains ? Ou bien est-ce un concept qui n'a de pertinence qu'à l'intérieur du contexte linguistique anglophone, étant inséparable d'un système lexical déterminé ? De façon plus restrictive, ne peut-on voir avant tout dans la conceptualisation de Peters l'expression d'une conception particulière de l'éducation, qui n'a de sens que dans une aire culturelle et par rapport à une tradition culturelle spécifique ? Est-ce bien de l'éducation en général qu'il est ici question, ou bien ne s'agit-il pas plutôt de l'éducation générale, ou plus exactement de ce qu'on appelle traditionnellement dans les pays anglo-saxons l'éducation « libérale » (cf. P.H. Hirst, 1975a, R.S. Peters, 1977b, 1977c) ? Enfin, est-on en présence d'une description ou d'une prescription ? S'agit-il de la façon dont les gens parlent, de la façon dont les gens pensent (ou plutôt : *certaines gens), ou d'une* nature actuelle des choses, ou d'une nature éternelle des choses, ou encore d'un ordre idéal et à proprement parler « a-topique » *que le philosophe législateur ou* réformateur propose aux hommes réels comme modèle moral et culturel ? Comme le soulignent plusieurs commentateurs, *c'est la nature même de l'analyse conceptuelle* comme méthode d'investigation philosophique qui est en cause à travers de telles questions. *Et il est de fait que les textes de Peters n'apportent pas toujours de* réponses claires et univoques à ces questions et que des contradictions peuvent *apparaître.*

Ainsi F.N. Dunlop (1970) souligne l'ambiguïté qui existe chez Peters à propos de la relation entre description et prescription. Une analyse conceptuelle peut-elle déboucher sur des préférences pratiques et des prescriptions d'ordre normatif ? Dunlop pense que oui, à condition qu'elle ne se limite pas à un recensement d'usages linguistiques. Pour cet auteur, le concept d'éducation est philosophiquement inséparable d'une théorie de la **nature humaine**, d'une conception de l'être humain comme personne. Pour lui, comme pour Glenn Langford (1973a), l'être humain n'est pas naturellement une personne (capable d'un *jugement rationnel* et pouvant assumer la responsabilité de ses actions), il le devient grâce à l'éducation et le développement de l'être humain comme *personne est ce qui constitue l'essence* même de l'éducation. Il y a donc un lien nécessaire entre le fait d'être éduqué et le fait de devenir une personne. *En revanche, on peut se demander s'il y a un lien* nécessaire entre le fait d'être éduqué et le fait d'accéder à des connaissances larges et approfondies, *comme le veut Peters, et si la composante « cognitive »* du concept

d'éducation est aussi essentielle à ce concept que sa composante « normative », pour reprendre les termes de Peters lui-même (cf. Peters, 1966a, Hirst et Peters, 1970). Ne peut-on pas voir dans la dimension normative un aspect « formel » du concept (tant qu'on ne précise pas en somme en quoi consiste cette valeur, cette « worthwhileness » des activités ou des « formes de vie » auxquels l'individu est censé être initié) alors que la dimension « cognitive » en serait un aspect « substantiel », historiquement contingent ? On remarquera cependant que pour certains commentateurs comme G. Reddiford (1972), par exemple, cette liaison entre éducation et accès à la connaissance découle nécessairement de la nature humaine telle qu'elle est, étant entendu cependant que ceci même, la nature humaine, est un fait contingent. Un autre commentateur, John Earwaker (1973), relève la même ambiguïté chez Peters que F.N. Dunlop, mais tend à la résoudre dans un sens plus étroitement linguistique. Pour lui, le philosophe semble devoir être avant tout un « cartographe des concepts ». Simplement, il y a des cas de figures simples et des cas de figures complexes. Par exemple, lorsque Hirst et Peters (1970) analysent le concept de punition (« punishment »), leur travail revient en fait à expliciter et à clarifier quelque chose que tout le monde sait déjà ou du moins sur quoi tout le monde doit tomber d'accord parce que cela est présent à l'état latent dans le langage ordinaire (par exemple qu'on ne doit pas confondre la punition avec une vengeance ou avec une brimade, etc.). Au contraire, le concept d'éducation est irréductiblement pluriel : le mot peut impliquer ou non une notion de valeur, il peut avoir un sens large ou un sens spécifique, impliquer ou non une dimension cognitive, etc. Le rôle de l'analyse conceptuelle n'est pas alors de faire apparaître la signification, mais les significations possibles comme autant d'alternatives, elle n'est pas de supprimer les conflits, mais de clarifier les malentendus. La question à laquelle elle répond n'est pas celle de savoir ce qu'on doit faire, ni même ce qu'est essentiellement telle ou telle chose, mais tout au plus celle de savoir de quoi on parle quand on parle. On peut considérer que la pensée de Peters lui-même a évolué dans le sens d'un tel « pluralisme » (caractéristique selon D.P. Gilroy (1982) de la « deuxième révolution » de la philosophie anglaise, celle issue des apports du « second » Wittgenstein), puisqu'il a été amené, en réponse aux premières critiques qui lui avaient été adressées (cf. par exemple W. Dray, 1967, S.L. Smith, 1970, J.F. Soltis, 1968, J. Woods, 1967) à renoncer à sa définition unitaire initiale du concept d'éducation et à opposer à l'acception traditionnelle large et non spécifique du terme (qui concerne aussi bien les soins prodigués aux jeunes enfants que les institutions scolaires) l'acception plus récente et plus spécifique (qui est selon lui philosophiquement la plus pertinente) qu'on retrouve dans l'adjectif « educated » tel qu'il a été défini ci-dessus (cf. Peters, 1970, 1973b). Cette modification ne peut guère cependant être considérée comme décisive et nombre de commentateurs maintiennent au cours des années soixante-dix leurs critiques contre une conceptualisation trop « fermée » (cf. par exemple les commentaires de A. Edel, 1973, G. Langford, 1973b, P.H. Nidditch, 1973, P. Gilroy, 1982, K. Robinson, 1970, 1972).

Provisoirement au moins, le « dernier mot » de ce débat nous paraît pouvoir revenir à R.E. Fitzgibbons (1975), qui propose moins une résolution qu'une « dissolution » des problèmes méthodologiques posés par la démarche de Peters, en séparant radicalement le monde des concepts et le monde des mots. Pour lui, il est vain de vouloir établir les critères d'utilisation d'un concept à partir d'une analyse des « usages centraux » d'un mot, parce que la détermination même de ces usages centraux (ou normaux) présuppose de tels critères. En fait il n'y a pas **un** concept, ou **le** concept « vrai » de l'éducation, que le philosophe aurait pour tâche de découvrir à partir de l'analyse du langage et que tout le monde serait censé devoir adopter. Chacun est libre de construire comme il l'entend **son** concept de l'éducation, à partir des critères qu'il veut, les seules contraintes logiques étant ici des contraintes de cohérence interne, ou de non contradiction (ce qui veut dire aussi que ce sont autant

de choses différentes qui sont désignées, et non pas une même chose conceptualisée différemment). La question de savoir si un tel concept peut ou doit être adopté généralement est une fausse question : un concept n'a pas à être adopté, mais à être compris. Corrélativement, on admettra que la question du vocabulaire est secondaire. Le même mot du langage courant (par exemple le mot « éducation ») peut correspondre à toutes sortes de concepts différents, et le même concept peut donner lieu à toutes sortes de dénominations : c'est là une question contingente, de pure commodité ou de pure convention. Une telle « solution » a évidemment le mérite de la clarté. Reste à savoir cependant si, en faisant des concepts de libres constructions qui échappent par nature, dès lors qu'elles sont non contradictoires, à tout contrôle et à toute critique, elle n'aboutit pas à supprimer la raison d'être de la discussion philosophique.

IV. - ÉDUCATION ET ENDOCTRINEMENT

S'il est vrai que la valeur des concepts, comme celle des phonèmes, réside tout entière dans leurs différences, on ne s'étonnera pas que le concept d'éducation ait été défini le plus souvent contrastivement. A côté de l'opposition entre « education » et « training » (cf. en particulier L.R. Perry, 1972, R.S. Peters, 1966a, 1967b, G. Ryle, 1967, H. Schofield, 1972, chapitre 3), on trouve celle, tout aussi essentielle, entre éducation et endoctrinement (« indoctrination »). La question de l'endoctrinement occupe une place privilégiée dans la réflexion des philosophes sur l'éducation (cf. O. Reboul, 1977). Le problème se pose en fait dès lors qu'on reconnaît que toute éducation comporte nécessairement une dimension non instrumentale, ou méta-instrumentale, c'est-à-dire n'est pas seulement la transmission de savoirs positifs et de compétences opératoires, mais véhicule aussi toujours des représentations inspiratrices et mobilisatrices, des croyances destinées à être partagées ou susceptibles d'être combattues, des valeurs morales et culturelles. Le recours au concept de curriculum caché implique bien souvent d'ailleurs une théorie de l'endoctrinement scolaire. Mais que faut-il entendre au juste par endoctrinement ?

Les philosophes anglo-saxons (cf. I.A. Snook, ed., 1972a) s'appuient généralement sur quatre critères possibles pour identifier une situation d'endoctrinement : la nature des contenus qui sont proposés comme objets de croyance, les méthodes utilisées pour la transmission de ces contenus, l'intention en fonction de laquelle cette transmission est effectuée, la nature du résultat obtenu, c'est-à-dire les modifications effectivement provoquées chez l'individu qui a subi un endoctrinement, étant entendu que ces critères peuvent ne pas être exclusifs les uns des autres, comme on le voit par exemple chez R.G. Woods et Robin Barrow (1975, chapitre 4).

Etymologiquement, endoctriner, c'est transmettre les éléments d'une doctrine (cf. R.S. Peters, 1966a, J. Gribble, 1969, E.J. Thiessen, 1982). Mais l'argument étymologique est faible : toute transmission doctrinale n'est pas forcément endoctrinement, et on peut endoctriner en transmettant des croyances ou des préjugés qui ne méritent pas le nom de doctrines (cf. P. Smart, 1973). Pour nombre d'auteurs (cf. encore Gribble, et surtout J. Wilson, 1964, et aussi I. Gregory et R.C. Woods, 1976), endoctriner, par opposition à instruire (cf. R.F. Atkinson, 1965), c'est avant tout transmettre des croyances fausses, ou plus exactement des croyances non vérifiables, des croyances qui échappent au critère de la testabilité, ce qui, selon Wilson, est le cas par excellence des croyances morales, politiques et religieuses, par opposition aux vérités scientifiques. Pour ces auteurs, le problème est donc de savoir si on se situe dans un domaine où existent des critères de vérité, où une objectivité du jugement est possible. Si ce n'est pas le cas dans le domaine moral, si le jugement moral échappe par nature à toute validation objective, cela signifie-t-il

pour autant que toute éducation morale soit abusive ou illusoire ? R.M. Hare (1964) pense au contraire qu'une éducation morale qui prend soin de ne pas entraver chez *l'enfant le développement d'une capacité* de jugement autonome ne peut pas être accusée d'endoctrinement (14).

A toutes les conceptualisations qui mettent l'accent sur la nature des croyances transmises (leur caractère erroné ou invérifiable), on peut objecter cependant qu'il est *possible aussi de transmettre des croyances ou* des connaissances vraies, ou du moins vérifiables, d'une manière telle que toute pensée autonome, tout jugement critique soient rendus impossibles. Dans ce qu'on appelle le « lavage de cerveau » (« brainwashing »), n'est-ce pas la méthode de « persuasion » utilisée plus encore que le contenu des croyances imposées qui fait scandale (cf. P. Sheehan, 1970) ? Ainsi on a pu dire que ce qui caractérise l'endoctrinement, c'est avant tout une certaine manière de procéder (cf. D.E. Cooper, 1973), qui témoigne bien entendu d'une attitude fondamentale de non respect à l'égard des personnes (cf. R.M. Hare, 1964, P. Smart, 1973). La réflexion sur l'endoctrinement rejoint ainsi directement la thématique de l'autonomie, qui occupe elle aussi une place importante dans la pensée des philosophes de l'éducation britanniques (15). Pour d'autres auteurs pourtant (cf. J.P. White, 1967, A. Snook, 1970, 1972), ce qui importe avant tout dans l'endoctrinement, ce ne sont ni les contenus, ni les méthodes, qui peuvent changer de nature et de sens selon les contextes, mais c'est le fait d'être poursuivi de manière consciente et délibérée : il ne saurait y avoir d'endoctrinement accidentel ou involontaire, l'intention d'endoctriner est partie intégrante du concept. Ce point de vue appelle cependant à son tour une objection. Si, quels que soient les contenus transmis, les manières de les transmettre, les intentions de ceux qui veulent les transmettre, l'individu refuse son adhésion et résiste à l'endoctrinement, peut-on vraiment parler d'endoctrinement ? Pour les partisans du « critère de résultat » (« outcomes criterion »), ce qui compte avant tout, c'est l'effet obtenu, c'est la modification qui intervient effectivement chez l'individu endoctriné, cette adhésion aveugle à des croyances, cette impossibilité de toute distance critique, de tout examen rationnel *(cf. J. Kleinig, 1982, chapitre 5). Reconnaissons cependant que la valeur « discriminante »* de ce critère reste elle aussi éminemment discutable, car qui peut se prévaloir d'une pensée libre ?

Il est à noter qu'on peut retrouver cette opposition entre critère de l'intention et critère du résultat dans d'autres débats, en particulier à propos du concept de « teaching ». Peut-il y avoir en effet enseignement sans intention d'enseigner (cf. P.H. Hirst, 1971) ? Peut-on enseigner malgré soi ? Une chose peut-elle être enseignée sans l'être par personne expressément ? Réciproquement, le « teaching » n'a-t-il pas pour corollaire nécessaire un « learning » (cf. H. Freeman, 1973) ? Enseigne-t-on véritablement si personne n'apprend rien ? Qu'est-ce donc qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Ces questions occupent, parallèlement à celle de l'endoctrinement et souvent en interaction avec elle, une place tout à fait centrale dans la réflexion philosophique sur l'éducation en Grande-Bretagne (16).

V. - « DÉDUCTION TRANSCENDANTALE » ET JUSTIFICATION DU CURRICULUM

Toute philosophie de l'éducation rencontre à un moment ou à un autre la question de la justification. Quelles choses méritent d'être enseignées, quelles procédures doit-on respecter pour que la transmission des connaissances, des compétences, des représentations puisse être considérée comme ayant vraiment valeur éducative ? Ce sont là des questions qui échappent dans une large mesure à l'analyse purement conceptuelle et qui relèvent de ce que Peters appelle la « théorie éthique ». C'est ainsi qu'on trouve dans **Ethics and Education** le développement

d'une théorie de la justice, de la liberté, du respect des personnes, de l'autorité, des sanctions, de la démocratie appliquée aux situations d'enseignement. Généralement, *les questions de justification ne peuvent trouver de réponses à partir de données* purement empiriques, elles appellent un type de réflexion plus fondamental, et qu'on peut qualifier de « transcendantal ». La question de la possibilité de « déductions *transcendantales » occupe une place importante dans la philosophie anglo-saxonne* contemporaine et se pose en particulier dans le cadre de toute théorie « prescriptive » de l'éducation (cf. par exemple M. Simons, 1976, A.J. Watt, 1975). Est transcendantal, selon la définition de J. Kleinig (1973, p. 148), « tout argument qui justifie ou tend à justifier un principe en démontrant que ce principe est logiquement présupposé par quelque acte de parole ou situation épistémique ». Ainsi, nous rappelle Peters (1966a, p. 114), selon Kant un certain mode de fonctionnement de l'esprit humain est présupposé à titre de condition de possibilité par certains faits épistémiques comme la physique newtonienne ou certains faits historiques comme la révolution française. De même pour Peters (ibid., pp. 114-116), il est possible de découvrir par une analyse quasi déductive certains principes moraux très généraux qui constituent le présupposé nécessaire et en quelque sorte la condition de possibilité de tout jugement, de toute discussion et de tout discours d'ordre éthique et trouvent leur justification dans l'existence même de ce type de discours dès lors qu'il est tenu « sérieusement ». Dans **Ethics and Education**, ce type de démarche à valeur « fondatrice » s'applique en particulier (cf. le chapitre 5) à la question de la justification des contenus d'enseignement. Pourquoi enseigner telle chose plutôt que telle autre, pourquoi initier les individus à telle activité, à telle « forme de vie » plutôt qu'à telle autre ? Pourquoi introduire dans les programmes scolaires les mathématiques et la poésie plutôt que, dirons-nous en faisant référence à un débat entre P.S. Wilson (1967) et Peters (1967d), la pratique du bingo ? Chez Peters comme chez A.P. Griffiths (1965), qui « déduit » l'idée d'Université (comme environnement systématiquement organisé en vue de la poursuite pure de la connaissance) d'une théorie générale des activités humaines, la réponse à une telle question résulte d'une argumentation a priori plutôt qu'historique ou sociologique. Peters « déduit » lui aussi dans une large mesure son concept de « worth-while activities » et sa conception d'un curriculum où les savoirs théoriques occupent la plus grande place, la même chose pouvant être observée également chez Paul Hirst (1965a), pour qui l'éducation libérale en tant qu'éducation qui vise à développer en chaque individu les pouvoirs de l'esprit en le faisant accéder aux formes fondamentales de la pensée conceptuelle constitue une forme d'éducation inconditionnellement désirable et qui n'a pas besoin d'une justification externe (17). En somme, pour Peters (cf. aussi 1973b, 1973c, 1977d, et les apports critiques de G. Langford, 1973b et R.K. Elliott, 1977), la justification ultime de l'éducation intellectuelle réside dans l'idée toute socratique selon laquelle la vie sans la pensée ne vaut pas la peine d'être vécue.

Une telle théorie de la justification est-elle cependant la seule possible ? On ne s'étonnera pas qu'elle ait donné lieu à de nombreuses critiques, tant sur le plan de la méthodologie (car il faut bien reconnaître que l'argumentation « transcendantale » de Peters n'est guère de nature à emporter l'adhésion des sceptiques, ce qui est pourtant l'objectif primordial de tout discours de justification de ce genre) que sur le plan du contenu pédagogique doctrinal. Peut-être faut-il admettre avec I. Gregory et R.G. Woods (1971) que la notion même de quelque chose qui serait « valable par soi-même » et donc intrinséquement digne d'être enseigné manque de consistance. On remarquera cependant qu'à partir d'argumentations philosophiques tout à fait différentes de celles de Peters et de Hirst, l'une fondée sur l'axiomatique utilitariste benthamienne, l'autre sur une théorie qui voit dans l'autonomie de l'individu la valeur suprême et le seul critère de justification d'une activité, deux théoriciens du curriculum comme Robin Barrow (1976) et John White (1973) arrivent à des conclusions à peu près semblables en ce qui concerne les contenus du curriculum : l'hédonisme

bien compris conduit Barrow à préférer lui aussi les disciplines académiques traditionnelles au bingo et l'observation selon laquelle on ne choisit librement que si on *choisit en connaissance* de cause (et donc si on a une idée assez précise des activités ou des modes de vie entre lesquels on peut avoir à choisir) amène White à justifier l'existence d'un large éventail d'enseignements théoriques obligatoires dans le cadre scolaire.

VI. - UN CHAMP THÉMATIQUE RICHE, MAIS INÉGALEMENT DÉVELOPPÉ

Si on considère le corpus des contributions parues depuis 1965 dans les **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain** ou (à partir de 1978) dans le **Journal of Philosophy of Education** (que l'on peut considérer comme une expression directement représentative du travail effectué en Grande-Bretagne au cours des trois dernières décennies au titre de la philosophie de l'éducation), on est frappé à la fois par une grande unité méthodologique (le paradigme de l'analyse *conceptuelle demeure dominant*, même s'il fait l'objet périodiquement de critiques ou de réélaborations) et par une évidente diversité thématique, avec cependant des « points forts » et des secteurs moins développés. A côté des apports véritablement caractéristiques qui ont été évoqués précédemment (et qui ont trait aux concepts les plus généraux et les plus fondamentaux de toute théorie de l'éducation), plusieurs autres orientations méritent au moins d'être mentionnées.

a) Il existe tout d'abord une tradition importante de réflexion sur ce qu'on pourrait appeler les aspects sociaux ou plus exactement les « principes sociaux » de l'éducation. On peut dire que certaines analyses développées par Peters dans **Ethics and Education** ont eu de ce point de vue valeur fondatrice. On relève dans la littérature récente nombre de contributions portant sur le concept d'autorité, la discipline et la question des sanctions (cf. D. Bridges et P. Scrimshaw, 1975, J.D. Marshall, 1985, P.M. Moore, 1974, J. Wilson, 1977, P.S. Wilson, 1971, 1974). La question de la valeur éducative des situations de compétition donne lieu à un débat original (cf. R.F. Dearden, 1972d, F. Dunlop, 1976, M. Fielding, 1976, A.G.N. Flew, 1983, Z.R. Prvulovitch, 1982). Le thème de l'égalité reste fortement conflictuel (cf. R. Barrow, 1975a, B. Cohen, 1978, D.E. Cooper, 1975, 1980, 1982, A. Flew, 1976, 1983, D. Mackinnon, 1986, T. O'Hagan, 1975, M. Warnock, 1977), tandis que se *développe une réflexion sur la démocratie et l'éducation politique* (cf. A. Aviram, 1986, R.S. Peters, 1979, P. Stevens, 1987, P.A. White, 1971, 1979, 1988).

b) La problématique proprement pédagogique (méthodes et modes de travail, attitudes, doctrines) paraît constituer également un champ de réflexion privilégié. *Cette réflexion s'articule le plus souvent sur un examen critique des principales* notions (besoins de l'enfant, développement, activité, créativité, centration sur l'élève) qui ont sous-tendu certaines pratiques et politiques « novatrices » des années soixante (cf. R. Barrow, 1975 a, C. Clark, 1988, J. Darling, 1982, R.F. Dearden, 1967, 1968, 1972a, 1972b, 1972c, R.K. Elliott, 1971a, 1971b, J.E. Olford, 1971, L.R. Perry, 1965, R.S. Peters, ed. 1969, J.P. White, 1972, P.S. Wilson, 1969, M. Woodhead, 1981, L. Wright, 1986).

c) En ce qui concerne l'enseignement des différentes disciplines, les contributions paraissent relativement peu nombreuses, peut-être parce que les philosophes répugnent à s'aventurer sur le terrain des didactiques spécialisées. Il est frappant d'ailleurs de constater que la réflexion se concentre principalement sur l'éducation physique, abordée souvent à partir d'un point de vue éthique (cf. M. Adams, 1969, D. Aspin, 1975, R. Carlisle, 1969, D.C. Meakin, 1981, 1986, L. Wright, 1987), l'éducation morale (cf. en particulier F. Dunlop, 1977, P. Gardner, 1981, R.M. Hare, 1973, H. Meynell, 1974, R.S. Peters, 1981b, R.J. Royce, 1983, G. Ryle, 1972, G. Wall, 1974,

J. Wilson, 1977, J. Wilson, N. Williams et B. Sugarman, 1967) et l'éducation religieuse (cf. D.N. Aspin 1983, P. Gardner, 1980, 1988, P.H. Hirst, 1965b, R. Holley, 1978, W.D. Hudson, 1973, T. Kazepides, 1983, D.C. Meakin, 1979, R. Marples, 1978), alors que l'on trouve peu de choses sur les disciplines « intellectuelles », la transmission des connaissances scientifiques (cf. cependant J.C. Forge, 1979, P. Stevens, 1978), les lettres, les langues, les sciences humaines. D'une manière générale, on peut s'étonner de trouver peu de contributions de nature épistémologique (à moins de prendre le terme dans le sens très large de théorie générale de la connaissance ou des « formes de connaissance », comme celle proposée par Paul Hirst (1965a), qui fut largement connue et discutée).

En conclusion, ce qui ressort d'un parcours exploratoire comme celui qui a été ici esquissé, c'est le sentiment qu'on a affaire à un champ de réflexion et de *recherche d'une grande richesse* et d'une incontestable originalité, une originalité qui peut aller de pair cependant avec une certaine « fermeture ». Visiblement, les philosophes de tradition « analytique » sont peu perméables aux influences extérieures : ils lisent peu les autres auteurs et l'on peut même s'étonner de trouver dans cette abondante littérature si peu d'études d'histoire de la philosophie de l'éducation et des théories pédagogiques. (On citera cependant R. Barrow, 1975b, 1978, D.E. Cooper, 1983, P. Gordon et J.P. White, 1979, R.S. Peters, 1977e, 1981a, J. White, 1978). Plus caractéristique encore est la coupure qui paraît exister en Grande-Bretagne entre la philosophie et ce qu'on pourrait appeler les sciences empiriques de l'éducation. Si une certaine forme de dialogue est maintenu en permanence avec la psychologie, comme on le voit en particulier chez Peters (1974) ou chez Brent (1982a), les travaux des sociologues de l'éducation sur les inégalités sociales scolaires, le fonctionnement des institutions éducatives, les interactions dans la classe, les curricula ne sont pratiquement jamais pris en compte. On notera cependant la discussion qui a eu lieu au cours des années soixante-dix entre certains philosophes de l'éducation comme R. Pring et J.P. White et certains sociologues, au premier rang desquels M.F.D. Young, au sujet des implications épistémologiques relativistes de la « nouvelle sociologie de l'éducation » (cf. J.C. Forquin, 1987, 1989). De même on trouve dans les années quatre-vingt l'esquisse d'une réflexion sur les implications éducatives du pluralisme culturel (ou « multiculturalisme ») caractéristique des sociétés contemporaines (cf. A. Brent, 1982b, J. Harris, 1982, M. Phillips-Bell, 1981, S.E. Nordenbo, 1978, P.H. Walking, 1980, J. Wilson, 1986a, 1986b, P. Zec, 1980). Mais certains enjeux fondamentaux, comme la question du conflit latent entre rationalité et relativisme (cf. M. Hollis et S. Lukes, eds., 1982), restent peu thématisés.

Au cours des années quatre-vingt, on a pu avoir le sentiment d'une sorte d'essoufflement de la philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne. Certes le tissu *des revues spécialisées* (au premier rang desquelles le **Journal of Philosophy of Education**) conserve sa richesse et sa densité. Mais l'âge d'or de la grande production bibliographique semble révolu. (Citons cependant le recueil de R. Straughan et J. Wilson, 1987). Faut-il voir dans ce ralentissement le reflet d'une situation institutionnelle et politique moins favorable à la recherche « pure » ou le symptôme d'une sorte d'usure interne du paradigme dominant, c'est-à-dire de la « London line », la ligne illustrée avant tout par les travaux de Peters à l'Université de Londres ? Plusieurs contributions récentes (cf. B. Cohen, 1982, P.H. Hirst, 1982, R.S. Peters, 1983, J. Wilson, 1983) suggèrent en tout cas qu'un renouvellement est nécessaire, et que ce renouvellement devrait passer à la fois par un approfondissement interne et par une ouverture sur le monde extérieur.

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

Notes

(1) Cf. en particulier les contributions parues dans **La Philosophie Analytique,** Cahiers de Royaumont, Philosophie, n° IV (Ed. de Minuit, 1962), un numéro de la **Revue Philosophique** (P.M. Schuhl, éd., 1962, n° 4) consacré aux « philosophies contemporaines d'expression anglaise », la traduction d'un article de Gilbert Ryle (1953) sur « la Philosophie et l'Analyse du langage ordinaire » dans la **Revue de Métaphysique et de Morale** (1966, n° 3) et un numéro de la **Revue de Métaphysique et de Morale** (1979, n° 2, coord. F. Jaques) consacré à la philosophie analytique.

(2) Cf. sur ce point les études de synthèse proposées par R.F. Dearden (1982), P.H. Hirst (1982) et R.S. Peters (1983), ainsi que l'ensemble du numéro spécial d'**Educational Analysis** (R. Barrow, ed. 1982, vol. 4) consacré à la philosophie de l'éducation.

(3) Cf. en particulier D.W. Hamlyn (1970, 1978), R.M. Hare (1952), M. Oakeshott (1962), G. Ryle (1949).

(4) Sur l'application de la technique de l'analyse conceptuelle au problème d'éducation aux Etats-Unis, cf. en particulier I. Scheffler (1954, 1960), B.O. Smith et R.H. Ennis eds. (1961) et aussi un très éclairant petit livre introductif de J.F. Soltis (1968).

(5) De L.A. Reid, on citera surtout **Philosophy and Education** (Heinemann, 1962).

(6) Cf. R.S. Peters (1958, 1959) et R.S. Peters et S.I. Benn (1959).

(7) Cf. R.S. Peters (1964) : **Education as Initiation**. London, Evans Bros, reproduit modifié in R.D. Archambault, ed. (1965) : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (87-111).

(8) Citons P.H. Hirst, L. Perry et plus tard D. Aspin, R.F. Dearden, R.K. Elliott, R. Pring, H. Sockett.

(9) On citera au moins **Aims in Education** (T.H.B. Hollins, ed., 1964), **Philosophical Analysis and Education** (R.D. Archambault, ed., 1965), **Philosophy of Education** (W.K. Frankena, ed., 1965), **The Concept of Education** (une série de conférences publiques données en 1965 à l'Institut d'Education de l'Université de Londres, R.S. Peters, ed., 1967), **Education and the Development of Reason** (R.F. Dearden, P.H. Hirst et R.S. Peters, eds., 1972), **The Philosophy of Education** (R.S. Peters, ed., 1973), **Educational Judgments** (J. Doyle, ed., 1973), **New Essays in the Philosophy of Education** (G. Langford et D.J. O'Connor, eds., 1973) et **Philosophers Discuss Education** (une série de communications présentées dans le cadre d'une conférence du Royal Institute of Philosophy à l'Université d'Exeter en 1973, S.C. Brown, ed., 1975).

(10) L'ouvrage fondamental de Richard Peters est sans doute **Ethics and Education** (1966a), mais son influence semble s'être exercée surtout par l'intermédiaire d'une multitude de contributions plus courtes reprises parfois dans divers recueils précédemment cités (cf. en particulier R.S. Peters, 1966b, 1967b, 1967c, 1970, 1973b, 1973c, 1973d, 1977b, 1977c, 1979). On citera aussi **Psychology and Ethical Development** (1974), **Education and the Education of Teachers** (1977a) et **The Logic of Education,** un ouvrage écrit en collaboration avec Paul Hirst (1970) et largement diffusé.

(11) Sur la philosophie analytique et l'analyse du langage ordinaire, cf. V.C. Chappell, ed. (1964), J. Hospers (1967), G. Ryle, ed. (1956), J.O. Urmson (1956), B.A.O. Williams et C. Montefiore (1966). Sur la philosophie anglaise depuis le début du siècle, cf. G.J. Warnock (1958).

(12) Ainsi F.N. Dunlop (1970) peut-il, analysant le concept de concept, établir une distinction entre approches nominalistes, conceptualistes et réalistes de l'analyse conceptuelle. Quant à D.P. Gilroy (1982), il souligne qu'il y a eu non pas une, mais au moins deux révolutions dans la philosophie anglaise au vingtième siècle, la seconde, issue des travaux de la « seconde période » de Wittgenstein, marquant une rupture avec toute conception « essentialiste » de la signification et conduisant à remettre en cause certains apports de l'analyse conceptuelle, par exemple l'idée, défendue par un auteur comme John Wilson (1979, p.15), selon laquelle il y aurait des critères transculturels et trans-contextuels d'utilisation de certains concepts.

(13) Citons en particulier **Education as Initiation** (1964), **Ethics and Education,** chapitre 1 (1966), « What is an Educational Process ? » (1967), **The Logic of Education,** chapitre 2 (Hirst et Peters, 1970), « Education and the Educated Man » (1970) et aussi « Aims of Education - A conceptual inquiry » (1967), cette contribution proposée dans le cadre d'un séminaire international tenu au Ontario Institute for Studies in Education en 1965 étant elle-même suivie de commentaires par J. Woods et W.H. Dray et d'une réponse de R.S. Peters (in **The Philosophy of Education,** R.S. Peters, ed., 1973).

(14) Sur l'éducation morale et la question de l'endoctrinement, cf. aussi R. Barrow (1975a, chapitre 14), R. Behler (1985), A.G. Davey (1972), A.G.N. Flew (1966), T. Kazepides (1982), H. Meynell (1974), L. Smith (1974) et les débats entre J.P. White (1967, 1970) et I. Gregory et R.G. Woods (1970), C. Bailey (1973) et J. Elliott (1973), E.L. Pincoffs (1973) et K. Baier (1973), R.M. Hare (1976) et P.D. Walsh (1976).

(15) Cf. en particulier R. Barrow (1975a, chapitre 8), M.M. Coady (1974), B. Crittenden (1978), R.F. Dearden (1972a, 1975), B. Gibbs (1979), R.M. Hare (1973), G. Haydon (1983), J. Passmore (1980, chapitre 9), R.S. Peters (1973 d), A.M. Quinton (1971), E. Telfer (1975), G. Wall (1974), J.P. White (1973), J. Wilson (1977, chapitre 7).

(16) Cf. la critique de W.H. Hart (1976) contre P.H. Hirst (1971), et aussi B.L. Curtis (1971), R.F. Dearden (1967), K.G. Fleming (1980), H. Freeman (1973), D.W. Hamlyn (1966, 1973), P.H. Hirst (1967), G. Langford (1978), J.D. Marshall (1975), M. Oakeshott (1967), J. Passmore (1980), G. Ryle (1967), I. Scheffler (1967), G. Vesey (1967), J. Wilson (1965).

(17) Sur la théorie de Paul Hirst et plus généralement les apports des philosophes de l'éducation à la théorie du curriculum, cf. J.C. Forquin (1987, chapitre 4, et 1989, chapitre 3).

Bibliographie

ADAMS M. (1969) : The Concept of Physical Education II. **Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** *vol. 3 (23-25).*

ADELSTEIN D. (1972) : The Philosophy of Education, or The Wisdom and Wit of R.S. Peters, in PATEMAN T., ed. : **Counter Course : A Handbook for Course Criticism.** Hardmondsworth, Penguin Book (115-139).

ARCHAMBAULT R.D., ed. (1965) : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

ASPIN D. (1975) : Ethical Aspects of Sport and Games, and Physical Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 9 (49-71).

ASPIN D.N. (1983) : Church, Schools, Religious Education and the Multi-ethnic Community, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 2 (229-240).

ATKINSON R.F. (1965) : Indoctrination and Education, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (171-183).

AVIRAM A. (1986) : The Paradoxes of Education for Democracy, or The Tragic Dilemmas of the Modern Liberal Educator, **Journal of Philosophy of Education,** *vol. 20, n° 2 (187-200).*

BAIER K. (1973) : Indoctrination and Justification, in Doyle J.F., ed. : **Educational Judgments,** London, Routledge and Kegan Paul (74-89).

BAILEY C. (1973) : Teaching by Discussion and the Neutral Teacher, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 7, n° 1 (26-38).

BARROW R. (1975a) : **Moral Philosophy for Education,** London, Allen and Unwin.

BARROW R. (1975b) : **Plato, Utilitarianism and Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

BARROW R. (1976) : **Common Sense and the Curriculum,** London, Allen and Unwin.

BARROW R. (1978) : **Radical Education,** London, Martin Robertson.

BARROW R. (1981) : **The Philosophy of Schooling,** Brighton, Wheatsheaf Books.

BARROW R., ed. (1982) : Philosophy of Education, **Educational Analysis,** vol. 4, n° 1.

BARROW R. (1984) : **Giving Teaching Back to Teachers : A Critical Introduction to Curriculum Theory,** Brighton, Wheatsheaf Books.

BEEHLER R. (1985) : The Schools and Indoctrination, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 19, n° 2 (261-272).

BRENT A. (1978) : **Philosophical Foundations for the Curriculum,** London, Allen and Unwin.

BRENT A. (1982a) : **Philosophy and Educational Foundations,** London, Allen and Unwin.

BRENT A. (1982b) : Multicultural Education and Relativism : A Reply to Phillips-Bell, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 1 (125-130).

BRIDGES D. et SCRIMSHAW P., eds. (1975) : **Values and Authority in Schools,** London, Hodder and Stoughton.

BROWN S.C., ed. (1975) : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan.

CARLISLE R. (1969) : The Concept of Physical Education I, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 3 (5-22).

CHAPPELL V.C., ed. (1964) : **Ordinary Language,** Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.

CLARK C. (1988) : Child-centred Education and the « Growth » Metaphysic, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 22, n° 1 (75-88).

COADY M.M. (1974) : Autonomy and Education, **Cambridge Journal of Education,** vol. 4, n° 3 (114-122).

COHEN B. (1978) : Equality, Freedom and Independant Schools, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 12 (121-128).

COHEN B. (1982) : Return to the Cave : New Directions for Philosophy of Education, **Educational Analysis,** vol. 4, n° 1 (93-101).

COOPER D.E. (1973) : Intentions and Indoctrination, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 5, n° 1.

COOPER D.E. (1975) : Quality and Equality in Education, in BROWN S.C., ed. : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan (113-129).

COOPER D.E. (1980) : **The Illusions of Equality,** London, Routledge and Kegan Paul.

COOPER D.E. (1982) : Equality and Envy, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 1 (35-48).

COOPER D.E. (1983) : On Reading Nietzsche on Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 1 (119-126).

CRITTENDEN B. (1978) : Autonomy as an Educational Ideal, in STRIKE K.A. et EGAN K., eds. : **Ethics and Educational Policy,** London, Routledge and Kegan Paul (105-126).

CURTIS B.L. (1971) : Learning and Intentionality, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 1 (105-121).

DARLING J. (1982) : Education as Horticulture : Some Growth Theorists and their Critics, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 2 (173-186).

DAVEY A.G. (1972) : Education or Indoctrination ?, **Journal of Moral Education,** vol. 2, n° 1 (5-15).

DEARDEN R.F. (1967) : Instruction and Learning by Discovery, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (135-155).

DEARDEN R.F. (1968) : **The Philosophy of Primary Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

DEARDEN R.F. (1972a) : Autonomy and Education, in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (448-465).

DEARDEN R.F. (1972b) : « Needs » in Education, in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (50-64).

DEARDEN R.F. (1972c) : Education as a Process of Growth, in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (65-84).

DEARDEN R.F. (1972d) : Competition in Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 6, n° 1 (119-133).

DEARDEN R.F. (1975) : Autonomy as an Educational Ideal (I), in BROWN S.C., ed. : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan (3-18).

DEARDEN R.F. (1982) : Philosophy of Education, 1952-1982, **British Journal of Educational Studies,** vol. 30, n° 1 (57-71).

DEARDEN R.S., HIRST P.H. et PETERS R.S. (eds.) : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul.

DOWNIE R.S., LOUDFOOT E. et TELFER E. (1974) : **Education and Personnal Relationships,** London, Methuen.

DOYLE J., ed. (1973) : **Educational Judgments : Papers in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

DRAY W. (1967) : Commentary, in CRITTENDEN B.S., ed. : **Philosophy and Education,** Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, reproduit in PETERS R.S., ed. : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (34-39).

DUNLOP F. (1970) : Education and Human Nature, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 4 (21-44).

DUNLOP F. (1976) : Competition in Education, **Cambridge Journal of Education,** vol. 6, n° 3 (127-134).

DUNLOP F. (1977) : Form, Content and Rationality in Morality and Moral Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 11, (78-98).

EARWAKER J. (1973) : R.S. Peters and the Concept of Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 7, n° 2, (239-259).

EDEL A. (1973) : Analytic Philosophy of Education at the Crossroads, in DOYLE J., ed. : **Educational Judgments**, London, Routledge and Kegan Paul (232-257).

ELLIOTT J. (1973) : Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 7, n° 1 (39-65).

ELLIOTT R.K. *(1971a) : The Concept of Creativity : Reply to J.E. Olford*, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 1 (96-104).

ELLIOTT R.K. (1971b) : Versions of Creativity, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 2 (139-152).

ELLIOTT R.K. (1975) : Education and Human Being (I), in BROWN S.C., ed. : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan (45-72).

ELLIOTT R.K. *(1977) : Education and Justification*, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 11 (7-27).

ELLIOTT R.K. (1982) : Objectivity and Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 1 (49-62).

FIELDING M. (1976) : Against Competition, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 10 (124-146).

FITZGIBBONS R.E. (1975) : Peters' Analysis of Education : The Pathology of an Argument, **British Journal of Educational Studies,** vol. 23, n° 1 (78-98).

FLEMING K.G. (1980) : Criteria of Learning and Teaching, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 14, n° 1 (39-51).

FLEW A.G.N. (1966) : What is Indoctrination ?, **Studies in Philosophy and Education,** vol. 4 (281-306).

FLEW A.G.N. (1976) : ***Sociology, Equality and Education :*** **Philosophical Essays in Defence of a Variety of Differences,** London, Macmillan.

FLEW A.G.N. (1983) : Competition and Cooperation, Equality and Elites, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 2 (267-274).

FORGE J.C. (1979) : A Role for Philosophy of Science in the Teaching of Science, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 13 (109-118).

FORQUIN J.C. (1987) : **Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985),** thèse de doctorat d'Etat (dir. O. Reboul et L. Legrand), Strasbourg, Université des Sciences Humaines de Strasbourg (USHS, Strasbourg 2), 2 vol. reprog., 662 p. (et Lille III, Atelier National de Reproduction des Thèses, 2 microfiches n° 87.01.05039/88).

FORQUIN J.C. (1989) : **Ecole et culture : Le point de vue des sociologues britanniques,** Bruxelles, De Boeck.

FRANKENA W.K., ed. (1965) : **Philosophy of Education,** London, Macmillan.

FRANKENA W.K. (1973) : The Concept of Education Today, in DOYLE J.F., ed. : **Educational Judgments,** London, Routledge and Kegan Paul (19-32).

FREEMAN H. (1973) : The Concept of Teaching, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 7, n° 1 (7-25).

GARDNER P. (1980) : Religious Education : In Defence of Non-commitment, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 14, n° 2 (157-168).

GARDNER P. (1981) : On Some Paradoxes in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 15, n° 1 (65-76).

GARDNER P. (1988) : Religious Upbringing and the Liberal Idea of Religious Autonomy, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 22, n° 1 (89-106).

GIBBS B. (1979) : Autonomy and Authority in Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 13 (119-132).

GILROY D.P. (1982) : The Revolution in English Philosophy and Philosophy of Education, **Educational Analysis,** vol. 4, n° 1 (75-91).

GORDON P. and WHITE J.P. (1979) : **Philosophers as Educational Reformers,** London, Routledge and Kegan Paul.

GREGORY I.M.M. et WOODS R.G. (1970) : Indoctrination, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** *vol. 4 (77-105).*

GREGORY I.M.M. et WOODS R.G. (1972) : Valuable in Itself, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 3, n° 2 (51-64).

GRIBBLE J. *(1969) : Education or Indoctrination ?,* ***Dialogue,*** *vol. 4, n° 2.*

GRIFFITHS A.P. (1965) : A Deduction of Universities, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (187-207).

HAMLYN D.W. (1966) : The Logical and Psychological Aspects of Learning, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (24-43).

HAMLYN D.W. (1970) : **The Theory of Knowledge,** London, Macmillan.

HAMLYN D.W. (1973) : Human Learning, in BROWN S.C., ed. : **The Philosophy of Psychology,** London, Macmillan, reproduit in PETERS R.S., ed. : **The Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (178-194).

HAMLYN D.W. (1978) : **Experience and the Growth of Understanding,** London, Routledge and Kegan Paul.

HARDIE C.D. (1942) : **Truth and Fallacy in Educational Theory,** London, Cambridge University Press.

HARE R.M. (1952) : **The Language of Morals,** Oxford, Oxford University Press.

HARE R.M. (1964) : Adolescents into Adults, in HOLLINS T.H.B., ed. : **Aims in Education,** Manchester, Manchester University Press (47-70).

HARE R.M. (1973) : Language and Moral Education, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (149-166).

HARE R.M. (1976) : Value Education in a Pluralist Society, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 10 (7-23).

HARRIS J. (1982) : A Paradox of Multicultural Societies, **Journal of Philosophy of Education,** *vol. 16, n° 2 (223-234).*

HARRIS K. (1977) : Peters on Schooling, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 9, n° 1 (33-48).

HART W.H. (1976) : Is Teaching What the Philosopher Understands by It ?, **British Journal of Educational Studies,** *vol. 24, n° 2 (155-170).*

HAYDON G. (1983) : Autonomy as an Aim of Education and the Autonomy of Teachers, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 2 (219-228).

HIRST P.H. (1965a) : Liberal Education and the Nature of Knowledge, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (113-140), reproduit in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. (1972) : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (391-414) et in HIRST P.H. (1974) : **Knowledge and the Curriculum,** London, Routledge and Kegan Paul (30-53).

HIRST P.H. (1965b) : Morals, Religion and the Maintained Schools, **British Journal of Educational Studies,** vol. 14, n° 1 (5-18), reproduit in HIRST P.H. (1974) : **Knowledge and the Curriculum,** London, Routledge and Kegan Paul (173-189).

HIRST P.H. (1967) : The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** reproduit in HIRST P.H. (1974) : **Knowledge and the Curriculum,** *London, Routledge and Kegan Paul (116-131).*

HIRST P.H. (1971) : What is Teaching ?, **Journal of Curriculum Studies,** vol. 3, n° 1 (5-18), reproduit in HIRST P.H. (1974) : **Knowledge and the Curriculum,** London, Routledge and Kegan *Paul (101-115) et in* PETERS R.S., *ed.* (1975) : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (163-177).

HIRST P.H. (1974) : **Knowledge and the Curriculum : A collection of Philosophical Papers,** London, Routledge and Kegan Paul.

HIRST P.H. (1982) : Philosophy of Education : The Significance of the Sixties, **Educational Analysis,** vol. 4, n° 1 (5-10).

HIRST P.H. et PETERS R.S. (1970) : **The Logic of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

HOLLEY R. (1978) : **Religious Education and Religious Understanding : An Introduction to the Philosophy of Religious Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

HOLLINS T.H.B., ed. (1964) : **Aims in Education : The Philosophical Approach,** Manchester, Manchester University Press.

HOLLIS M. et LUKES S. (1982) : **Rationality and Relativism,** Oxford, Basil Blackwell.

*HOSPERS J. (1967) : **An Introduction to Philosophical Analysis,** London, Routledge and Kegan* Paul (1re éd. : Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall, 1953).

HUDSON W.D. (1973) : Is Religious Education Possible ?, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (167-196).

JAQUES F. (coord.) (1979) : La Philosophie Analytique, **Revue de Métaphysique et de Morale,** vol. 84, n° 2.

KAZEPIDES T. (1982) : Educating, Socialising and Indoctrinating, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 2 (155-166).

KAZEPIDES T. (1983) : Is Religious Education Possible ? A Rejoinder to W.D. Hudson, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 2 (259-266).

KEDDIE N. (1973) : Education as a Social Construct, in JENKS C., ed. : ***Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge,*** London, Routledge and Kegan Paul (9-22).

KLEINIG J. (1973) : R.S. Peters' Use of Transcendental Arguments, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 7, n° 2 (149-166).

KLEINIG J. (1982) : **Philosophical Issues in Education,** London, Croom Helm.

LANGFORD G. (1968) : **Philosophy and Education,** London, Macmillan.

LANGFORD G. (1973a) : The Concept of Education, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (3-32).

LANGFORD G. (1973b) : Values in Education (I), in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (115-134).

LANGFORD G. (1978) : Learning and Knowledge, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 12 (41-50).

LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. (1973) : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

MACKINNON D. (1986) : Equality of Opportunity as Fair and Open Competition, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 20, n° 1 (39-50).

MARPLES R. (1978) : Is Religious Education Possible ?, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 12 (81-92).

MARSHALL J.D. (1975) : The Concept of Teaching, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 9, (105-118).

MARSHALL J.D. (1985) : Wittgenstein on Rules : Implications for Authority and Disciplines in Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 19, n° 1 (3-12).

MEAKIN D.C. (1979) : The Justification of Religious Education, **British Journal of Religious Education,** vol. 2, n° 2 (49-55).

MEAKIN D.C. (1981) : Physical Education : An Agency of Moral Education ?, **Journal of Philosophy of Education,** *vol. 15, n° 2 (241-254).*

MEAKIN D.C. (1986) : The Moral Status of Competition : An Issue of Concern for Physical Educators, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 20, n° 1 (59-68).

MEYNELL H. (1974) : Moral Education and Indoctrination, ***Journal of Moral Education,*** *vol. 4, n° 1* (17-26).

MOORE P.M. (1974) : Perspectives on Punishment, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 8, n° 1 (76-102).

MOORE T.H. (1982) : **Philosophy of Education : An Introduction,** London, Routledge and Kegan Paul.

NIDDITCH P.H. (1973) : Philosophy of Education and the Place of Science in the Curriculum, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (234-258).

NORDENBO S.E. (1978) : Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher, **Journal of Philosophy of Education,** vol. *12 (129-140).*

OAKESHOTT M. (1962) : **Rationalism in Politics,** London, Macmillan.

OAKESHOTT M. (1967) : Learning and Teaching, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** *London, Routledge and Kegan Paul (156-176).*

OAKESHOTT M. (1971) : Education : The Engagement and its Frustration, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 1 (43-76), reproduit in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et Peters R.S., eds. (1972) : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (19-49).

O'CONNOR D.J. (1957) : **An Introduction to the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

O'HAGAN T. (1975) : Quality and Equality in Education : A Critique of David Cooper, in BROWN S.C., ed. : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan (130-143).

O'HEAR A. (1981) : **Education, Society and Human Nature : An Introduction to the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

OLFORD J.E. (1971) : The Concept of Creativity, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 1 (77-95).

PASSMORE J. (1980) : **The Philosophy of Teaching,** *London, Duckworth.*

PERRY L.R. (1965) : What is an Educational Situation ?, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (59-86).

PERRY L.R. (1972) : Training and Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 6, n° 1 (7-29).

PETERS R.S. (1958) : **The Concept of Motivation,** London, Routledge and Kegan Paul ; traduction française : **Le concept de motivation,** Paris, Editions Sociales Françaises, 1973.

PETERS R.S. (1959) : **Authority, Responsability and Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

PETERS R.S. (1964) : **Education as Initiation,** London, Evans Bros.

PETERS R.S. (1965) : Education as Initiation, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Routledge and Kegan Paul (87-111).

PETERS R.S. (1966a) : ***Ethics and Education,*** *London, Allen and Unwin.*

PETERS R.S. (1966b) : The Philosophy of Education, in TIBBLE J.W., ed. : **The Study of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (59-69).

PETERS R.S., ed. (1967a) : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

PETERS R.S. (1967b) : What is an Educational Process ?, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (1-23).

PETERS R.S. (1967c) : Aims of Education - A Conceptual Inquiry (avec réponses de J. WOODS et W.H. DRAY), *in CRITTENDEN B.S., ed. :* ***Philosophy and Education,*** *Toronto, Ontario Institute* for Studies in Education (1-32), reproduit in PETERS R.S., ed. (1973) : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (11-49).

PETERS R.S. (1967d) : In Defence of Bingo : A Rejoinder, **British Journal of Educational Studies,** vol. 15, n° 2 (188-194).

PETERS R.S., ed. (1969) : **Perspectives on Plowden,** London, Routledge and Kegan Paul.

PETERS R.S. (1970) : Education and the Educated Man, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 4 (5-20), reproduit in DEARDEN R.S., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. (1972) : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (3-18) et in PETERS R.S. (1977) : **Education and the Education of Teachers,** London, Routledge and Kegan Paul (3-21).

PETERS R.S., ed. (1973a) : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press.

PETERS R.S. (1973b) : The Justification of Education, in PETERS R.S., ed. : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (239-267), reproduit in PETERS R.S. (1977) : **Education and the Education of Teachers,** London, Routledge and Kegan Paul (86-118).

PETERS R.S. (1973c) : *Values in Education (II) : Reply to Glenn Langford, in* LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (135-146).

PETERS R.S. (1973d) : Freedom and the Development of the Free Man, in DOYLE J.F., ed. : **Educational Judgments,** London, Routledge and Kegan Paul (119-143), reproduit in PETERS R.S. (1974) : **Psychology and Ethical Development,** London, Allen and Unwin.

PETERS R.S. (1974) : **Psychology and Ethical Development,** London, Allen and Unwin.

PETERS R.S. (1977a) : **Education and the Education of Teachers,** London, Routledge and Kegan Paul.

PETERS R.S. (1977b) : Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content, in STRIKE K.A. et EGAN K., eds, : **Ethics and Educational Policy,** London, Routledge and Kegan Paul, reproduit in PETERS R.S. (1977) : **Education and the Education of Teachers,** London, Routledge and Kegan Paul (46-67).

PETERS R.S. (1977c) : Dilemmas in Liberal Education, in PETERS R.S. : **Education and the Education of Teachers,** London, Routledge and Kegan Paul (68-85).

PETERS R.S. *(1977d) : Education and Justification : A Reply to R.K. Elliot,* ***Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,*** vol. 11 (28-38).

PETERS R.S. (1977e) : **John Dewey Re-considered,** London, Routledge and Kegan Paul.

PETERS R.S. (1979) : Democratic Values and Educational Aims, **Teachers College Record,** vol. 80, n° 3 (463-482).

PETERS R.S. (1981a) : **Essays on Educators,** London, Allen and Unwin.

PETERS R.S. (1981b) : **Moral Development and Moral Education,** London, Allen and Unwin.

PETERS R.S. (1983) : Philosophy of Education, in HIRST P.H., ed. : ***Educational Theory and its Foundation Disciplines,*** London, Routledge and Kegan Paul (30-61).

PETERS R.S. et BENN S.I. (1959) : **Social Principles and the Democratic State,** London, Allen and Unwin.

PHILLIPS-BELL M. (1981) : Multicultural Education : A Critique of Walking and Zec, **Journal of Philosophy of Education,** *vol. 15, n° 1 (97-106).*

La Philosophie Analytique (1962), Cahiers de Royaumont, « Philosophie », n° 4, Paris, Les Editions de Minuit.

PINCOFFS E.L. (1973) : On Avoiding Moral Indoctrination, in DOYLE J.F., ed. : **Educational Judgments,** London, Routledge and Kegan Paul (59-73).

PRING R. (1976) : **Knowledge and Schooling,** London, Open Books.

PRVULOVITCH Z.R. (1982) : In Defence of Competition, **Journal of Philosophy of Education,** *vol. 16, n° 1 (77-89).*

QUINTON A.M. (1971) : Authority and Autonomy in Knowledge, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 2 (201-215).

REBOUL O. (1977) : **L'endoctrinement,** Paris, Presses Universitaires de France.

REDDIFORD G. (1972) : Conceptual Analysis and Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 6, n° 2 (193-215).

REID L.A. (1962) : **Philosophy and Education,** London, Heinemann.

ROBINSON K. (1970) : Education and Initiation, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 2, n° 2 (33-46).

ROBINSON K. (1972) : The Task-Achievement Analysis of Education, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 4, n° 2 (17-24).

ROYCE R.J. (1983) : Process and Product in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 17, n° 1 (73-84).

RYLE G. (1949) : **The Concept of Mind,** London, Hutchinson ; traduction française : **La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux,** Paris, Payot, 1978.

RYLE G. (1953) : Ordinary Language, **The Philosophical Review,** vol. 62 (167-186) ; traduction française : La Philosophie et l'Analyse du langage ordinaire, **Revue de Métaphysique et de Morale,** 1966, n° 3 (257-276).

RYLE G., ed. (1956) : **The Revolution in Philosophy,** London, Macmillan.

RYLE G. (1967) : Teaching and Training, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (105-119).

RYLE G. (1972) : *Can Virtue Be Taught ?, in* DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (434-447).

SCHEFFLER I. (1954) : Toward an *Analytic Philosophy of Education,* **Harvard Educational Review,** vol. 24, automne (223-230).

SCHEFFLER I. (1960) : **Language and Education,** Springfield (Ill), Charles Thomas.

SCHEFFLER I. (1967) : Philosophical Models of Teaching, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (120-134).

SCHOFIELD H. (1972) : **The Philosophy of Education : An Introduction,** London, Allen and Unwin.

SCHUHL P.M., ed. (1962) : Les philosophies contemporaines d'expression anglaise, **Revue Philosophique,** n° 4.

SHEEHAN P. (1970) : Education and Indoctrination : Some Notes, **Dialogue,** vol. 4, n° 1.

SIMONS M. (1976) : Transcendental Deduction Revised, **Educational Philosophy and Theory,** vol. 8, *n° 2 (59-67).*

SMART P. (1973) : The Concept of Indoctrination, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. : **New Essays in the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (33-46).

SMITH B.O. et ENNIS R.H., eds. (1961) : **Language and Concepts in Education,** Chicago, Rand McNally.

SMITH L. (1974) : Indoctrination and Intent, **Journal of Moral Education,** vol. 3, n° 3 (229-233).

SMITH S.L. (1970) : A First-Order Analysis of « Education », **Educational Theory,** vol. 20, n° 4 (337-398).

SNOOK I.A. (1970) : **The Concept of Indoctrination,** London, Routledge and Kegan Paul.

SNOOK I.A., ed. (1972a) : **Concepts of Indoctrination,** London, Routledge and Kegan Paul.

SNOOK I.A. (1972b) : **Indoctrination and Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

SOCKETT H. (1976) : **Designing the Curriculum,** London, Open Books.

SOLTIS J.F. (1968) : **An Introduction to the Analysis of Educational Concepts,** *Readings (Mass.),* Addison-Wesley.

STEVENS P. (1978) : On the Nuffield Philosophy of Science, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 12 (99-112).

STEVENS P. (1987) : Political Education and Political Teachers, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 21, n° 1 (75-84).

STRAUGHAN R. et WILSON J., eds. (1987) : **Philosophers on Education,** London, Macmillan.

TELFER I. (1975) : Autonomy as an Educational Ideal (II), in BROWN S.C., ed. : **Philosophers Discuss Education,** London, Macmillan (19-35).

THIESSEN E.J. (1982) : Indoctrination and Doctrines, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 16, n° 1 (3-18).

TORRANCE S. (1974) : Peters Simple, **Radical Education,** n° 1 (24-26).

URMSON J.O. (1956) : **Philosophical Analysis,** Oxford, Oxford University Press.

URMSON J.O. (1962) : Histoire de l'analyse, in **La Philosophie Analytique,** Cahiers de Royaumont, Philosophie, n° IV, Paris, Les Editions de Minuit (11-22).

VESEY G. (1967) : Conditioning and Learning, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (61-72).

WALKING P.H. (1980) : The Idea of a Multicultural Curriculum, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 14, n° 1 (87-96).

WALL G. (1974) : Moral Autonomy and the Liberal Theory of Moral Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 8, n° 2 (222-236).

WALSH P.D. (1976) : Value Education in a Pluralist Society : A Reply to R.M. HARE, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 10 (24-33).

WARNOCK G.J. (1958) : **English Philosophy Since 1900,** Oxford, Oxford University Press.

WARNOCK M. (1977) : **Schools of Thought,** London, Faber and Faber.

WATT A.J. (1975) : Transcendental Arguments and Moral Principles, **Philosophical Quarterly,** vol. 25, n° 98 (40-57).

WERTHEIMER A. (1976) : Is Ordinary Language Analysis Conservative ?, **Political Theory,** vol. 4 (405-422).

WHITE J.P. (1967) : Indoctrination, in PETERS R.S., ed. : **The Concept of Education,** London, Routledge and Kegan Paul (177-191).

WHITE J.P. (1970) : Indoctrination : Reply to I.M.M. Gregory and R.G. Woods, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 4 (107-121).

WHITE J.P. (1972) : Creativity and Education : A Philosophical Analysis, in DEARDEN R.F., HIRST P.H. et PETERS R.S., eds. : **Education and the Development of Reason,** London, Routledge and Kegan Paul (132-148).

WHITE J.P. (1973) : **Towards a Compulsory Curriculum,** London, Routledge and Kegan Paul.

WHITE J.P. (1978) : The Aims of Education : Three Legacies of the British Idealists, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 12 (5-12).

WHITE P.A. (1971) : Education, Democracy and the Public Interest, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 5, n° 1 (7-28), reproduit in PETERS R.S., ed. (1973) : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (217-238).

WHITE P.A. (1979) : Work-place Democracy and Political Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 13 (5-20).

WHITE P.A. (1988) : Educating Courageous Citizens, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 22, n° 1 (67-74).

WILLIAMS B.A.O. et MONTEFIORE A.C., eds. (1966) : **British Analytical Philosophy,** London, Routledge and Kegan Paul.

WILSON J. (1964) : Education and Indoctrination, in HOLLINS T.H.B., ed : **Aims in Education,** Manchester, Manchester University Press (24-46).

WILSON J. (1965) : Two Types of Teaching, in ARCHAMBAULT R.D., ed. : **Philosophical Analysis and Education,** London, Rouledge and Kegan Paul (151-170).

WILSON J. (1977) : **Philosophy and Practical Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

WILSON J. (1979) : **Preface to the Philosophy of Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

WILSON J. (1981) : Concepts, Contestability and the Philosophy of Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 15, n° 1 (3-16).

WILSON J. (1983) : The Future of Philosophy of Education, **British Journal of Educational Studies,** vol. 31, n° 1 (8-17).

WILSON J. (1986a) : Race, Culture and Education : Some Conceptual Problems, **Oxford Review of Education,** vol. 12, n° 1 (3-15).

WILSON J. (1986b) : Relativism and Teaching, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 20, n° 1 (89-98).

WILSON J., WILLIAMS M. et SUGARMAN B. (1967) : **Introduction to Moral Education,** Hardmondsworth, *Penguin Books.*

WILSON P.S. (1967) : In Defence of Bingo, **British Journal of Educational Studies,** vol. 15, n° 1 (5-27).

WILSON P.S. (1969) : Child-centred Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 3 (105-126).

WILSON P.S. (1971) : **Interest and Discipline in Education,** London, Routledge and Kegan Paul.

WILSON P.S. (1974) : Reply to P.M. Moore, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,** vol. 8, n° 1 (103-134).

WOODHEAD M. (1981) : The Needs of Children : Is There Any Value in the Concept ?, **Oxford Review of Education,** vol. 18, n° 2 (129-140).

WOODS J. (1967) : Commentary, in CRITTENDEN B.S., ed. : **Philosophy and Education,** Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, reproduit in PETERS R.S., ed. (1973) : **The Philosophy of Education,** Oxford, Oxford University Press (29-34).

WOODS R.G. et BARROW R. (1975) : **An Introduction to Philosophy of Education,** London, Methuen.

WRIGHT L. (1986) : The Concept of Development and its Legitimacy in the Philosophy of Education, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 20, n° 1 (39-50).

WRIGHT L. (1987) : Physical Education and Moral Development, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 21, n° 1 (93-102).

ZEC P. (1980) : Multicultural Education : What Kind of Relativism is Possible ?, **Journal of Philosophy of Education,** vol. 14, n° 1 (77-86).

 N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 93-117

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

A propos d'une question controversée : le niveau scolaire

BAUDELOT (Christian), ESTABLET (Roger). — Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. — Paris, Le Seuil, 1989. — 197 p. — (L'épreuve des faits)

Le développement d'un enseignement de masse et les transformations profondes intervenues dans les structures et les méthodes ayant suscité chez certains inquiétude et insécurité, ces sentiments se sont accompagnés d'un pessimisme foncier sur l'évolution des résultats scolaires.

« Le niveau baisse » a-t-on proclamé. D'autres ont cherché à faire le point pour une meilleure intelligence du mouvement, en aboutissant à des conclusions plus positives (*). Ainsi le livre de Baudelot et Establet vient à la suite d'un débat qui a marqué la majeure partie de cette décennie. Cet ouvrage mérite donc commentaire.

Nous avons demandé leur point de vue à André Chervel, historien et coauteur d'un livre récent sur l'évolution du niveau en orthographe et Anne-Marie Duru, économiste et sociologue.

Le point de vue d'André CHERVEL

Et comment pourrait-il ne pas monter, le niveau ? Reprenons *Les Trente glorieuses* de Fourastié. Madère et Cessac, ces deux villages si différents par toutes leurs caractéristiques économiques, anthropologiques, sociales, culturelles, ne sont pas distants de 1 500 ou 2 000 kilomètres. Seuls trente ans les séparent : c'est le même village français structurellement, culturellement, et même physiologiquement transformé par l'énorme croissance économique qui a suivi la Seconde Guerre mondiale. La France a connu, entre 1946 et 1975, une fantastique accélération dans le développement de sa population, de sa productivité, de son niveau de vie, de son hygiène, du secteur tertiaire en même temps qu'une réduction considérable de la durée du travail. Pendant la même période, les taux de scolarisation ont atteint des chiffres jamais vus, dans le préélémentaire où les classes maternelles ont doublé en trente ans, et surtout dans le secondaire (4 fois plus d'élèves) et le supérieur (7 fois plus d'étudiants). Il y a aujourd'hui dans le second degré et dans le supérieur plus de maîtres qu'il n'y avait naguère d'élèves !

« L'homme moyen de France, concluait Fourastié il y a dix ans, n'est plus cet homme lourd et lent dont Courteline a fait une caricature bien malveillante. D'une part nos contingents de cadres se sont grandement étoffés, sans que leurs sommets se soient abaissés ; d'autre part, la masse du peuple acquiert des connaissances, des réflexes et aussi peut-être un peu de l'esprit scientifique expérimental qui a fait, fait et fera le progrès humain. »

Constats quantitatifs, purement quantitatifs, diront certains. Ces données statistiques influent-elles réellement sur la qualité de la culture générale ou sur les aptitudes intellectuelles moyennes des populations ? Le niveau a-t-il monté parce que la jeune fille de vingt ans a aujourd'hui dix centimètres de plus que celle de 1946, et que, pour elle, l'âge de la puberté est venu à douze ans au lieu de dix-sept autrefois ? Les progrès de l'alimentation, de l'hygiène et du mode de vie ont-ils

(*) PROST (Antoine). — **Eloge des pédagogues.** — Seuil, 1985. — 220 p.
PERETTI (André de). — **Pour une école plurielle** — Larousse, 1987. — 228 p.

rendu les enfants, les jeunes gens, plus intelligents, plus instruits, plus cultivés, mieux équilibrés intellectuellement ? N'en demandons pas tant ; contentons-nous des aptitudes intellectuelles en général : y a-t-il progression ?

Apparemment oui. Voici, récemment publiée, une étude comparative sur l'évolution du niveau intellectuel des enfants de huit ans (1). Il ne s'agit ni d'orthographe, ni de lecture, ni de calcul. Au départ, un test de développement mental simple, qui ne fait appel à aucun des enseignements scolaires élémentaires. Les résultats bruts sont sans nuances. La progression est considérable sur quarante ans. L'enfant moyen de huit ans de 1984 réussit le test aussi bien que l'enfant de onze ans onze mois de 1944 : soit une avance de développement intellectuel de quatre ans. A l'inverse, 5 % seulement des enfants de 1944 atteignaient ou dépassaient la moyenne de 1984. Ce n'est pas ici le lieu de gloser sur les variables qui ont contribué à cette progression spectaculaire. Outre celles que Fourastié a mises en évidence, rappelons les progrès de la préscolarisation, de la psychologie génétique, ainsi que l'élévation du niveau culturel des parents.

Baudelot et Establet avaient montré l'an dernier que « le niveau intellectuel des jeunes conscrits ne cesse de s'élever » (2). Leur étude originale sur les résultats des tests de sélection auxquels est soumis le contingent (c'est autour d'elle qu'est construit *Le Niveau monte*) avait montré ce que les psychométriciens de l'armée savaient bien : la hausse continue du niveau, au point que les tests deviennent peu à peu trop faciles, et doivent être modifiés pour tenir compte de l'augmentation des aptitudes. Elle rejoint donc, et confirme, celle de Flieller (*et alii*). L'élévation du niveau « intellectuel » est spectaculaire aussi bien à 18 ans qu'à 8 ans ; et, même si Baudelot et Establet ont tendance à privilégier dans leurs explications un facteur scolaire générateur d'inégalités, l'un au moins des tests dont ils font état (le test d'intelligence générale, dit « Matrix », p. 80) unit l'ensemble de la population dans une progression absolument générale.

Pour l'évolution des performances scolaires, il arrive qu'on puisse parfois, trop rarement hélas, juger sur pièces, comparer terme à terme, par exemple le niveau d'orthographe en 1875 et en 1987. Baudelot et Establet, informés oralement avant la sortie de notre livre (3), rendent compte de la recherche sur les dictées (154). Précisons que nos conclusions sont encore plus optimistes qu'ils ne l'écrivent : la hausse du niveau en orthographe est générale, même pour les garçons, même pour les fautes de grammaire.

La hausse globale du niveau ne pouvant être mise en doute, reste, théoriquement, à répondre à trois questions essentielles :

— Le niveau monte-t-il également pour tous ?

— Le niveau monte-t-il également dans toutes les « disciplines », entendues au sens le plus large, et pour toutes les « facultés » intellectuelles ?

— Le niveau monte-t-il suffisamment pour répondre aux besoins croissants d'une société en mutation rapide ?

C'est surtout sur le premier point qu'on attendait les deux auteurs de *L'Ecole capitaliste*. Car le contraste est net entre l'ouvrage de 1971 et celui de 1989. Le premier s'inscrivait dans un schéma rigoureux de lutte des classes. Le second reflète

---

(1) Flieller André, Saintigny Nancy, Schaeffer Raymond, « L'évolution du niveau intellectuel des enfants de huit ans sur une période de 40 ans (1944-1984) », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1986, 15, n° 1, pp. 61-83.

(2) *Economie et statistique*, n° 207, février 1988, pp. 31-39.

(3) André Chervel, Danièle Manesse, *La Dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy et INRP, 1989.

à sa manière le nouveau consensus de la fin des années 80, et c'est dans des termes tout à fait positifs que nos deux auteurs saluent maintenant « l'effort entrepris depuis Jules Ferry jusqu'à la fin de la IVe République pour doter tous les Français d'une formation minimale », ainsi que « la croissance considérable du secondaire et du supérieur après la Seconde Guerre mondiale ». *L'Ecole capitaliste* finissait en apothéose par l'exaltation de la « Grande Révolution Culturelle Prolétarienne ». *Le Niveau monte* se termine, plus prosaïquement, par l'éloge de René Haby, et par le ralliement des auteurs à la proposition qu'avait faite le ministre en 1975 d'un « savoir minimum garanti », proposition qu'ils avaient jugée à l'époque « démagogique » (4).

Contraste peut-être, mais pas contradiction, répondraient sans doute Baudelot et Establet *(qui, au demeurant, ne s'expliquent pas sur ce point) : le niveau ne monte* pas également pour tous. C'est l'augmentation du nombre des bacheliers dans la population totale qui rend compte de l'essentiel de la progression globale (113). Au-dessous du niveau bac, la progression serait beaucoup plus limitée. La thèse des deux réseaux de scolarisation n'est (apparemment) pas remise en question. Il y aurait donc seulement, ou essentiellement, accroissement numérique de l'élite.

Peut-on suivre Baudelot et Establet sur ces conclusions ? Force est bien de leur faire confiance pour les données chiffrées, qu'ils ne nous donnent pas (5). Mais le lecteur attentif ne manquera pas de noter un certain flou dans les formulations. Comment peut-on dire que « l'amélioration des performances ne concerne que l'élite scolaire » (112), si l'on affirme en même temps qu'« aux quatre paliers de diplôme considérés, le niveau des performances a peu varié » (84) ? Peut-on à la fois affirmer que « l'accroissement numérique des bacheliers est, à lui seul, responsable de l'essentiel de l'évolution » (85), et que « l'essentiel de l'évolution concerne [les titulaires de] ces titres intermédiaires que sont un BEPC, un CAP, un BEP » (121) ?

Car le problème majeur posé par cet essai est bien celui-ci : est-il sûr que « l'écart se creuse entre un peloton de tête plus étoffé... et la masse des autres » (157) ? Retenons en tout cas, sans prendre position sur le fond, que si les résultats chiffrés font apparaître une diminution des effectifs des catégories inférieures, c'est bien que « la masse des autres » devient, si l'on peut dire, moins « massive », et d'autre part que plusieurs résultats signalés ici et là (80, 86) font apparaître une progression incontestable du niveau des catégories les plus basses.

Avec tous les pédagogues contemporains, Baudelot et Establet estiment que c'est au moment de l'accès aux rudiments que se creuse l'écart entre l'élite et la masse. Mais ils adoptent ici une position originale en attribuant à l'orthographe un rôle de premier plan dans cette activité de division qu'est censée mener, selon eux, l'école primaire. C'est à l'orthographe, en effet, « ce pur produit de la culture bourgeoise et aristocratique de la fin du XVIIe siècle » (6), cette orthographe réputée inenseignable, qu'il faudrait imputer l'impuissance de « l'école démocratique » (154-156) à résorber le taux d'échec scolaire, estimé à 15 % (150).

On peut ne pas apprécier le style parfois brutal et sarcastique de Baudelot et Establet. On peut s'irriter de leurs synthèses un peu rapides, de leurs approximations, de leur manipulation alerte des chiffres, de leurs contradictions, de leur goût de la provocation, de la dérision ou de l'affrontement. On peut interpréter différemment les données chiffrées qui servent à leurs démonstrations (par exemple, p. 55 : l'écart entre le Sud et le Nord en matière de scolarisation universitaire s'accroît-il

(4) Baudelot et Establet, *L'Ecole primaire divise,* Paris, Maspero, 1975, p. 111.

(5) L'article de 1988 donnait celles de 1982, mais non celles de 1967, l'autre terme de la comparaison.

(6) La référence à l'ouvrage jadis écrit avec Claire Blanche-Benveniste (*L'Orthographe,* Maspéro, 1969) est ici abusive : nous n'y défendions ni ce point de vue « de classe », ni l'idée que l'époque classique jouerait un rôle particulier dans cette histoire. C'est au contraire au XIXe siècle que la situation orthographique se bloque (cf. p. 104).

vraiment quand, dans le même temps, le premier passe de 2 % à 13 % et le second de 22 % à 38 % ?). Certains les accuseront d'enfoncer à coups de bélier des portes ouvertes. D'autres encore peuvent nourrir contre eux une animosité à la mesure de l'accueil enthousiaste qui leur a été fait par la gauche.

L'historien, lui, ne manquera pas de constater l'imprécision, voire la légèreté, avec laquelle l'histoire est parfois appelée comme témoin à charge ou à décharge. Le « discours en vers latin » (68) est un monstre pédagogique issu d'un compactage entre le « discours latin », clé de voûte des humanités classiques, et les « vers latins », exercice traditionnellement pratiqué à partir de la quatrième, mais qui, au demeurant, a disparu des classes (du moins dans l'enseignement public) cinquante ans avant l'entre-deux-guerres (24). Les calculs opérés sur les effectifs des bacheliers au XIXe siècle (42, 192) sont toujours fragiles (on ne peut additionner sans autre forme de procès bacheliers ès lettres et bacheliers ès sciences, car on ignore le nombre de ceux qui passent les deux baccalauréats). Mais, au fait, qui faisait passer le baccalauréat au XIXe siècle, les professeurs de faculté (170), ou les professeurs de lycée (173) ? (8)

Comment ne pas s'étonner pourtant de la véhémence de certaines réactions suscitées par l'ouvrage et visiblement hors de proportion avec leur objet. Est-ce militer pour « un enseignement du mépris » (9), ou se livrer à une nouvelle « trahison des clercs » (10), que de protester contre les inutiles difficultés de l'orthographe française ? Est-on fondé à leur faire un procès uniquement parce qu'ils ont, dans un sous-titre à l'allitération facile (24), rapproché Virgile et Wilander, et fait, sur l'obsolescence des anciens apprentissages (combien de Français de moins de 40 ans peuvent encore réciter quelques vers des *Géorgiques* ?), des constatations sur lesquelles tout le monde est d'accord ? On leur reproche, semble-t-il, de prendre aisément leur parti de ces évolutions, et, en brocardant les meilleures performances scolaires du siècle dernier (179-180), de contribuer à la relativisation de la culture : c'est ne pas voir l'ampleur des renouvellements auxquels se livre périodiquement le système éducatif. Rappelons que Daniel Mornet, examinant en 1929 les copies du Concours Général de 1859, émettait lui aussi, sur les travaux des deux lauréats de l'épreuve de discours français, un jugement plutôt nuancé : il leur aurait donné 12 ou 13, avec la mention « bavardage aisé, élégant, adroit et insupportable » (11).

Certes, Baudelot et Establet parlent peu des disciplines elles-mêmes, et leur discrétion sur ce point a pu alimenter, sur leur attachement à la culture traditionnelle, des soupçons qu'ils sont les seuls à pouvoir dissiper (12). Reste que leurs adversaires posent un problème réel (13), même s'ils se trompent peut-être de cible. S'il

(7) Cf. sur ce point, p. ex., J.-B. Piobetta, *Vues sur l'éducation française,* 1940, p. 163. Il n'est pas sûr non plus que l'exploitation de la statistique scolaire permette, sans autre forme de procès, d'affirmer que 85 % des élèves entrés dans un lycée obtenaient, en 1880, le baccalauréat (192). Il faudrait pouvoir étudier avec précision les « cohortes » d'élèves et évaluer exactement le rôle que jouent, dans les résultats de l'examen, les effectifs des collèges communaux et de l'enseignement libre. Toute une littérature du XIXe siècle met au contraire l'accent sur l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire.

(8) Voir aussi le cafouillage sur Jules Simon et le comte Siméon (176).

(9) Cf. Alain Finkielkraut et Elisabeth de Fontenay, « L'enseignement du mépris », *Le Monde,* 10 février 1989. Cf. aussi « Polémique autour d'un livre dérangeant. Le niveau monte-t-il vraiment ? », *Le Nouvel Observateur,* 19 janvier 1989, pp. 64-65.

(10) Cf. Danièle Sallenave, « La nouvelle trahison des clercs », *Le Monde,* 3 février 1989.

(11) *Histoire de la clarté française. Ses origines, son évolution, sa valeur,* Paris, 1929, p. 113.

(12) Ils s'y attachent d'ailleurs dans le débat avec Finkielkraut publié par *le Nouvel Observateur.*

(13) Négligeons ici quelques excès auxquels ils n'ont pas su résister, quand ils invoquent, par exemple, une invraisemblable « ignorance du conditionnel » chez les élèves d'aujourd'hui, et qu'ils parlent à leur sujet d'une « altération des structures profondes de la langue » (Finkielkraut et Fontenay, article cité).

était exact que la hausse du niveau, qui est un phénomène historique (global et imprécis) incontestable, est contemporaine non seulement d'une mutation des disciplines (et de l'abandon d'une partie d'entre elles), mais également, comme ils l'affirment, d'une dégradation décisive de l'éducation, de la formation intellectuelle, et, pourquoi pas, d'une « défaite de la pensée », et il est parfaitement légitime de se demander si le bilan, une fois pesés les profits et les pertes, reste positif. Et, pour prendre une image dans le monde des nuées, n'y a-t-il pas, en la matière, un risque encore mal soupçonné, analogue à celui du trou dans la couche d'ozone, et qui mettrait en péril non plus la vie sur la planète, mais ce que Robert Bonnaud appellerait, après Teilhard de Chardin, la « noosphère » (14) ?

Oui, il est certain que « le niveau monte », et qu'il n'y a pas lieu de se lamenter sur un âge d'or perdu. Mais monte-t-il suffisamment, et sans déperdition grave ? Reconnaissons aux maîtres, avec Finkielkraut, le droit de « confronter la réalité de l'école avec la *promesse républicaine* » d'un haut niveau culturel pour tous ; et, au risque d'être à notre tour intégré au chœur des « pleureuses », rappelons ici les inquiétudes que manifestait Félix Pécaut, jugeant la réforme pédagogique de 1880 dont il avait été l'animateur le plus ardent : « En quoi un si puissant appareil modifiera-t-il l'âme du pays ? Sortira-t-il de là plus de bon jugement et de clarté d'esprit, plus de force morale avec un sentiment plus élevé de la destinée humaine et de la destinée nationale, plus de patriotisme, plus de bon sens, plus d'esprit libéral ? Ou bien n'aurons-nous abouti à faire qu'une démocratie habile à lire, à écrire et à calculer ; frottée de quelque littérature ; bien pourvue de l'instruction qui donne l'envie et les moyens d'occuper les petites places de l'administration publique, de l'industrie et du commerce, mais démunie de fermes principes et de fortes habitudes de jugement ; sans curiosité, sans autre idéal que de se faire une vie tranquille et doucement occupée, sans souci de la grandeur, de l'honneur, de la liberté du pays ? » (15).

André CHERVEL
Service d'histoire de l'éducation
INRP

Le point de vue d'Anne-Marie DURU-BELLAT

Avec « Le niveau monte », C. Baudelot et R. Establet se livrent à un exercice brillant autant que périlleux, qui vise à faire « passer » dans un public aussi large que possible un travail scientifique sur un thème à fort rendement idéologique... Nous n'insisterons pas ici sur l'apport indéniable du livre, en termes de résultats factuels, quant à l'évolution du niveau des élèves. Un « produit joint », tout aussi important à nos yeux, c'est cette démarche de recherche et d'« administration de la preuve », explicitée de manière claire et convaincante, et dont le livre illustre la fécondité, particulièrement dans un domaine aussi « chargé » idéologiquement. Dans cette perspective, on appréciera la réflexion sur la définition empirique (ni normative, ni « essentialiste ») du niveau, comme « produit » du système scolaire et non jugement sur les potentialités personnelles des individus, ou l'accent sur le fameux « le point de vue crée l'objet », qui invite les acteurs du système à prendre conscience du caractère partiel de leur lecture du réel, ou enfin l'illustration concrète de mille et unes règles de la recherche empirique (par exemple, ne jamais se contenter de

(14) *Le Système de l'histoire*, à paraître chez Fayard, octobre 1989.
(15) « De l'usage et de l'abus de la pédagogie », *Revue pédagogique*, 15 août 1882.

l'observation d'une moyenne, y adjoindre toujours une analyse en termes de dispersion). Tout ceci donne à l'ouvrage une valeur pédagogique incontestable. Le public large qu'il vise peut y trouver une illustration concrète de ce que peut être un regard scientifique sur les phénomènes éducatifs.

Mais précisément dans cette perspective, on peut craindre que le ton polémique, affiché d'emblée dès les premières pages du livre ne nuise à sa crédibilité scientifique et que la thèse des auteurs ne soit en fait perçue que comme une prise de position de plus dans l'éternel débat sur le niveau. Il est sans doute déjà difficile d'amener les acteurs à prendre du recul par rapport à ce type de discussions passionnées, cela risque d'être encore plus difficile s'ils ont l'impression que leurs arguments sont traités par la dérision, voire le mépris. On sait bien, en outre, depuis les analyses de D. Glassman ou d'A. Léger, que le discours des enseignants sur le niveau n'est pas tant l'expression d'une ignorance des « faits » que celle d'un malaise profond devant l'évolution du public scolarisé, voire d'un refus de la démocratisation de l'école elle-même.

Ainsi, ces remarques de forme débouchent sur des interrogations sur le fond. En voulant rester dans le domaine des faits, les auteurs ne s'auto-censurent-ils pas quelque peu quant à leurs possibilités d'interprétations proprement sociologiques tant sur le discours sur le niveau (cf. supra) que sur l'évolution constatée ?

Comment, en effet, ne pas s'interroger sur la signification et la portée de cette hausse du niveau ? Il est sans doute clair pour les auteurs, mais ceci ne transparaît pas nettement dans le livre, que l'élévation du niveau de connaissance des élèves n'est pas directement interprétable en termes d'amélioration du « rendement » du système scolaire, car c'est tout l'environnement des jeunes qui a évolué pendant la période (impact des media, contacts avec des parents eux-mêmes plus instruits, etc.). L'analyse fort intéressante qu'ils présentent de l'élévation du niveau des performances sportives aurait pu les amener à un parallèle stimulant... Mais, dans ce livre, le ton est à l'optimisme, et tout comme on néglige de souligner cette distinction performance/efficacité, on oublie de rappeler que tous les élèves ne profitent pas également de cette amélioration du niveau des connaissances. Ainsi, le recrutement de la filière C est-il décrit comme à la fois plus large et plus exigeant, sans que l'on évoque le fait, bien connu depuis les analyses d'A. Prost, qu'il est aussi de moins en moins démocratique.

D'une manière générale, le lecteur familier des analyses de C. Baudelot et R. Establet ne peut qu'être extrêmement frappé par ce qui n'est peut-être qu'un changement de ton (à des fins d'efficacité médiatique ?), quand il découvre des phrases comme « une école habituée à adopter les standards les plus élevés est mal préparée à enseigner des pratiques qui semblent aller de soi ». L'école ne cherche plus à « diviser par l'apprentissage », elle est seulement « mal préparée »... Sans chercher la polémique, il est certain que les auteurs restent dans l'ensemble extrêmement discrets sur l'aspect socialement typé de ces phénomènes d'évolution des niveaux ou de l'illétrisme. Les inégalités sociales à l'école sont-elles, comme le niveau, une « vieille idée de vieux » ?

Enfin, il est tout à fait clair aux yeux de tout sociologue de l'éducation que l'école n'est pas qu'une entreprise à « produire du niveau ». Si la fonction de l'école est aussi une fonction de sélection, de classement, alors, mesurer la hausse du niveau par l'évolution de la structure des diplômes est éminemment contestable. Certes, les auteurs s'en expliquent, et leur objectif est essentiellement de dénoncer le thème de l'« inflation des diplômes ». Ils le font sur la base de comparaisons internationales, mettant en évidence un lien (dont le sens demanderait d'ailleurs à être discuté) entre richesse nationale et développement de l'éducation. Mais on

s'attendrait plutôt, de la part de sociologues, à une interrogation sur un thème en fait du même type que celui de la baisse de niveau, à savoir que le diplôme demeure la meilleure garantie contre le chômage, ou est associé à de meilleures rémunérations : est-ce là le signe de la valeur intrinsèque du diplôme, ou le signe de sa rareté, ou encore la sanction de son lien avec l'appartenance sociale...

A l'évidence, les auteurs sont là encore parfaitement conscients de cette ambiguïté de la hausse du niveau (en termes d'évolution de la société vers une plus grande démocratisation), et leur position se fait plus explicite en fin d'ouvrage, quand ils affirment : « un niveau, ce n'est pas seulement, ni même d'abord, une attitude que l'on définit ; c'est une population que l'on circonscrit pour lui réserver des privilèges », ou, de manière encore plus vigoureuse, « le diplôme est constitué pour garantir la dignité d'accès à un ensemble de privilèges. Tel est le niveau, avant d'être un ensemble de performances étalonnées et comparables ».

Et les auteurs de remarquer fort justement que c'est de cette fonction sociale d'instance de classement que remplit l'école que découle le caractère mouvant du niveau. Le développement de la scolarisation a entraîné « une définition plus fine des niveaux »... la mise en œuvre d'un « calibrage plus serré ».

Au-delà de ces remarques critiques qui sont sans doute relatives au niveau... des exigences que l'on pouvait avoir par rapport aux auteurs, soulignons pour finir que ce livre ouvre des pistes précises et concrètes, et d'ailleurs non dépourvues de connotations militantes, aux acteurs du système. Ainsi, alors que le débat sur le niveau polarise l'attention sur le sommet de la pyramide scolaire, ils relancent la discussion autour du « SMIC culturel », discussion lancée sans grand succès aussi bien par des politiques que par des sociologues (P. Perrenoud par exemple). Effectivement, définir avec précision un niveau scolaire minimal... n'est-ce pas prendre le niveau à son propre piège ? Avec toujours, à travers cette mesure, le souci d'évaluer les performances de l'institution (la problématique du niveau, ça pourrait être un autre regard, un autre état d'esprit sur l'école...). Mais il est vrai que ce débat autour d'un niveau de base ne suscite guère de passion, car il n'y a guère d'enjeu social... à ce niveau, puisque c'est la rareté des diplômes qui en fait des enjeux en termes de sélection sociale. C'est pourquoi il n'est pas sûr que les auteurs soient suivis sur ce point, et déclenchent les débats passionnés qu'ils anticipent, même au stade des « compromis polémiques », chez les parents, employeurs, enseignants, autour de la définition de ce savoir minimum garanti...

Marie DURU-BELLAT
CNRS — IREDU

BISHOP (Alan J.). — Mathematical Enculturation : a cultural perspective on Mathematics Education. — *Dordrecht : Kluwer Academic Press, 1989.* — *195 p.* (*Mathematics* Education Library).

L'objet de l'ouvrage d'Alan Bishop est de promouvoir une véritable éducation mathématique qui, au-delà des savoirs instrumentaux, permettrait aux élèves de s'approprier les valeurs propres à ce domaine de connaissance. L'ensemble de ces valeurs constitue l'essence de ce que l'auteur désigne par culture mathématique et l'éducation est, dans ce cadre, le résultat d'un processus d'immersion dans cette culture ; ce que l'auteur traduit par l'expression anglaise, intelligible dans notre langue même, de « mathematical enculturation ».

Les mathématiques, remarque A. Bishop, sont enseignées dans le monde entier sans distinction de race, de religion, de philosophie, de civilisation ; leur nature ne dépend pas de particularismes sociaux comme cela peut être le cas d'autres disciplines scolaires. Les spécificités dont on peut attester dans certaines sociétés, explique-t-il, doivent être comprises comme des effets dus à des contextes ou à des conditions historiques particulières. Dans ce sens les « mathématiques occidentales » ne se distingueraient pas d'autres « mathématiques » présentant à nos yeux certaines particularités comme, par exemple, l'absence de besoin de compter au-delà de 30 ou 40 pour les peuples Kpelle, ou les difficultés langagières pour exprimer l'horizontalité pour les peuples des régions montagneuses de Nouvelle Guinée Papou. De telles sociétés ont développé leurs propres « technologies symboliques » pour répondre aux « sollicitations » de leur environnement.

A l'appui de son point de vue A. Bishop apporte une critique vigoureuse des programmes d'enseignement existants, essentiellement orientés vers l'acquisition de techniques. Il dénonce un enseignement conçu comme un système de production dont les produits seraient des experts de qualité (en terme de savoir-faire). Il y a là peu de place pour l'élève en tant que personne, peu de place pour l'expression d'une façon de connaître. Dans la suite de son livre A. Bishop analyse les mathématiques selon deux axes : d'une part celui de la technologie symbolique, d'autre part celui des valeurs. En tant que technologie symbolique, insiste l'auteur, les mathématiques ne sont pas une construction intellectuelle arbitraire, leur genèse se situe dans les sollicitations de l'environnement ou de l'activité humaine. L'auteur regroupe ces activités en six grandes classes « universelles » : le dénombrement, la mesure, la localisation, le design, le jeu et l'explication. Les deux premiers domaines cités sont ceux le plus souvent explorés par les études d'anthropologie de la connaissance. L'auteur souligne la pertinence des autres domaines pour son propos, en ce qu'ils correspondent à des secteurs clés : structuration de l'espace physique, recherche de formes nouvelles et adaptées à des fonctions particulières, organisations et procédures sociales, exploration de concepts et leur explicitation discursive pour un interlocuteur.

Les valeurs attachées aux mathématiques sont, quant à elles, appariées en trois composantes principales :

— une composante idéologique : **rationalisme** et **réification**. Les notions mathématiques apparaissent comme des objets de connaissance objectifs, détachés de leurs « créateurs » ou du contexte de leur découverte ;

— une composante affective : sentiment de **sécurité** dû aux moyens de contrôle propres aux mathématiques et sentiment de **progrès** conforté par les succès des applications des mathématiques ;

— une composante sociologique : caractéristique d'**ouverture** des mathématiques qui sont offertes également à la connaissance et au regard critique de tous. Mais cependant **mystère** sur l'origine et la production des idées mathématiques, source de la mystification le plus souvent attachée à l'image de cette discipline.

La thèse centrale d'A. Bishop est que ces valeurs doivent être explicitées, alors qu'actuellement un seul terme de chacune de ces composantes est privilégié par l'enseignement : objectisme, contrôle et mystère... ou plutôt mystification.

A la suite de cette analyse, A. Bishop suggère quatre principes pour la spécification d'un programme visant à l'éducation mathématique :

— se situer dans un registre « formel ». Mais « formel » ne doit pas être entendu dans l'acception que ce mot a en général en français. Peut-être « mathématiques symboliques » serait une meilleure traduction... Le registre symbolique est celui dans lequel fonctionnent, par exemple, les ingénieurs qui utilisent l'outil mathématique. Le

registre où opère le mathématicien est celui des « mathématiques techniques » dans lequel les potentialités du système symbolique sont pleinement exploitées. C'est ce registre qui est le plus souvent privilégié par l'enseignement parce qu'il est celui de la *production des mathématiques*. En *revanche, ce sont les mathématiques symboliques* qui sont au cœur de nos pratiques sociales, et c'est donc ce registre qu'il conviendrait de privilégier dans une approche culturelle de l'enseignement des mathématiques ;

— garantir l'accessibilité à tous les apprenants ;

— assurer et illustrer la fonction « explicative » des mathématiques, en d'autres termes ne pas s'en tenir à la transmission d'un « savoir-faire ». Il faudrait pour cela que l'enseignement renvoie à des phénomènes familiers aux élèves mais encore inexpliqués pour eux ;

— être large et élémentaire. Elémentaire ne signifie pas pour l'auteur la réduction *de l'enseignement des mathématiques à des contenus simples, voire simplistes, mais* à des contenus débarrassés de notions qui ne prendraient de sens que dans la perspective d'une pratique professionnelle des mathématiques.

Suivant ces principes A. Bishop présente, longuement et très concrètement, de ce que serait un tel programme d'enseignement. Au centre de cette présentation se trouve l'idée de développer des activités *stimulantes pour les élèves qui mettent en* évidence la valeur des concepts mathématiques sous-jacents pour expliquer le monde ou les phénomènes étudiés. La pédagogie du projet apparaît, à l'auteur, comme un mode d'enseignement prometteur. Un tel programme ne peut être mis en œuvre et réussir sans l'engagement total de l'enseignant qui doit y être préparé, car les valeurs véhiculées par les mathématiques ne peuvent être perçues que dans l'interaction sociale qui donne du sens à la dimension culturelle de ce champ de connaissance. La nature des relations entre les élèves et l'enseignant vont, dans cette perspective, jouer un rôle central. A. Bishop voudrait voir dans l'enseignant un membre à part entière de la société que constitue la classe.

L'ouvrage d'Alan Bishop ouvre des perspectives intéressantes par l'originalité du regard culturel porté sur les mathématiques, mais on peut regretter qu'il n'aille pas plus loin dans l'exploration de cette dimension. Plutôt que des illustrations ethnographiques on pourrait souhaiter une analyse plus fine et finalement plus technique des rapports qu'entretiennent connaissance et activité, ou de la nature épistémologique des connaissances élaborées dans des contextes variés. Si l'on comprend que la nature des problèmes rencontrés vont être déterminants dans la construction des connaissances mathématiques, il n'est cependant pas évident, comme le suggère l'auteur, que ces connaissances ne soient qu'une variante de la connaissance universelle que seraient les mathématiques. Les nombres des peuples Kpelle ne constituent pas seulement un sous-ensemble de l'ensemble de ceux que nous manipulons, mais peut-être leur nature même est-elle différente ; de la même façon que la reconnaissance du statut de nombre aux nombres négatifs n'a pas été seulement un élargissement du registre numérique mais l'accomplissement d'une rupture épistémologique d'avec l'identification du nombre à la quantité. Reconnaître ces spécificités donnerait son sens profond à l'approche culturelle, ne considérant pas a priori une culture mathématique dont l'auteur désigne les caratéristiques fondatrices, mais en explorant les réalités culturelles diverses de l'enseignement des mathématiques avec leurs richesses et leurs limites. Nous devinons déjà les différences profondes des cultures scolaires, au Japon, aux Etats-Unis d'Amérique, en RDA, en France, et nous pouvons nous interroger sur leur impact sur l'image des mathématiques que les élèves se constituent.

La mise en œuvre du programme d'enseignement que présente Alan Bishop sera sans doute difficile et c'est à juste titre que l'auteur désigne la formation des maîtres

comme clé de voute de l'édifice qu'il propose. Cette formation, souligne l'auteur, doit aller au-delà de la connaissance des mathématiques techniques pour permettre d'accéder à cette sorte de professionnalisme particulier de l'enseignant qui a en charge l'**éducation** des élèves. Ces savoirs professionnels, quoi que présents dans la pratique de bien des enseignants, ne sont pas encore constitués en des savoirs et savoir-faire aisément communicables, pour cela l'auteur rappelle la nécessité de développer des recherches, notamment sur le rôle joué par les interactions sociales dans la classe et sur leur impact sur la construction des connaissances.

Nicolas BALACHEFF
CNRS — IRPEACS

LE BOUÉDEC (Guy) dir. — **Les défis de la formation continue : Développement personnel ou développement professionnel ?** — Paris : L'Harmattan, 1988. — 278 p. (Défi-Formation)

Tous les partenaires d'une formation continue — commanditaires, formateurs, personnes en formation — savent qu'elle est une aventure, malgré toutes les précautions prises pour réunir les conditions favorables. La formation est un champ où les dynamiques de forces s'exercent tantôt vers un des sommets du triangle des partenaires, tantôt vers un autre.

« Une vigilance permanente, de la part des formateurs et des organisateurs, est donc nécessaire pour s'efforcer de ne pas rompre la fécondité de la tension triangulaire entre les trois pôles que représentent les enjeux des trois partenaires : cette tension (plus ou moins conflictuelle) peut seule créer un espace de liberté et de développement ; sa rupture, c'est-à-dire la coalition durable de deux partenaires, entraînant l'écrasement et la manipulation du troisième ».

Ce livre, qui est la présentation de la mise en œuvre d'un plan de formation pour la promotion de cadres au sein d'une entreprise, introduit une réflexion sur les conditions de réussite de la formation. L'action de formation a été menée en sessions de deux à trois jours (28 jours au total) sur une quinzaine de mois, durée nécessaire pour conduire des personnes exerçant des fonctions d'agent de maîtrise à des fonctions de cadre, capable d'organiser le travail de collaborateurs, à propos de problèmes techniques plus complexes, de planifier un développement, de gérer les ressources humaines, de créer un climat de communication et de relations humaines. « Ce développement professionnel passe par un développement de la personne » écrit G. Le Bouédec dans l'avant-propos. Et ce développement demande une évolution en profondeur, une restructuration intérieure.

Les auteurs de ce livre sont les formateurs qui ont animé la formation, avec une originalité : le directeur des Affaires sociales de l'entreprise concernée y présente la genèse du plan de formation, de l'analyse de dysfonctionnements observés dans les actes *professionnels de cadres à la définition d'objectifs, qui ont déterminé la nature* des modules de formation.

Ceux-ci font l'objet de cinq chapitres de présentation.

— Développement de la personne et communication interpersonnelle.
Les objectifs généraux du module consistent à faire repérer par les participants les processus psychologiques fondamentaux à propos de la perception, du traitement de l'information, des représentations sociales, de la communication interpersonnelle, à les reconnaître en eux, et à restructurer l'image de soi et d'autrui.

— Entraînement mental et travail de groupe.
Identifier et utiliser des outils méthodologiques permettant d'améliorer l'efficacité de la production intellectuelle d'un groupe, sur les plans du raisonnement et de la communication, tels sont les buts du deuxième module, qui fait appel aux opérations de base de l'entraînement mental et aux approches d'études de problèmes.

— Logique, langage et résolution de problèmes.
Selon les auteurs, ce module de formation vise à développer les structures mentales du sujet, à changer ses représentations et à améliorer ses stratégies.

— Les deux derniers modules se rapportent aux statistiques et aux méthodes de réflexion, aux modes d'expression.

Les lecteurs, responsables ou animateurs de formation, seront très intéressés de voir figurer dans chaque chapitre correspondant à chaque module les exercices proposés et une présentation détaillée du déroulement des séquences de formation. D'une part ils peuvent apprécier le degré d'adéquation entre buts visés et moyens utilisés, d'autre part ils ont la possibilité de faire des comparaisons avec leurs propres pratiques ou de tirer parti des modalités offertes.

La question de l'évaluation, comme moyen de régulation de l'action de formation est nettement évoquée, à la fin de la présentation de chaque module et dans la conclusion de la partie consacrée au cycle de formation.

La troisième partie de l'ouvrage relate l'observation participante de cette formation par un sociologue qui, après des difficultés à assumer son rôle, vécu au départ par les participants comme lié à la direction de l'entreprise, a pu établir des relations confiantes avec eux. Son regard, à la fois interne et externe au groupe, est celui de quelqu'un qui cherche à prendre de la distance par rapport aux événements vécus dans le groupe, et à leur trouver une signification. Ce qui se passe dans le groupe de stagiaires, les tensions, les fluctuations, les évolutions, ce qui est vécu dans la relation aux divers intervenants, échappe en grande partie au responsable de la formation et aux formateurs, même s'ils tentent de le saisir et de l'analyser. L'observateur participant vit avec le groupe de stagiaires, il en voit la dynamique interne, dans la durée. Il peut connaître l'origine de difficultés relationnelles. De plus, il remarque comment la vie dans l'entreprise est toujours présente au sein du groupe, comment des rapprochements sont opérés entre des faits professionnels et des questions soulevées au cours de la session. Tout formateur sait avoir été souvent désarçonné par des plaisanteries lancées dans le groupe et dont la cause lui échappe. Par contre l'observateur voit comment une situation potentionnellement tendue peut être tournée en jeu ou détournée par l'humour. Même si le sociologue semble avoir voulu ici se composer un personnage drapé dans son indépendance et tenter de persuader le lecteur que lui seul a tout compris, l'expérience, faite au titre de la recherche, permet de cerner les conditions de fonctionnement de la formation.

Ce livre est avant tout une somme de témoignages relatifs à l'organisation et à l'animation d'une action de formation. Dans cette perspective il concerne tous ceux qui se préoccupent de bâtir des projets de formation et de les mettre en œuvre. Mais il offre aussi des éléments de réflexion pour une théorie de la formation. Si la formation opère une transformation de la personne et du système social dans lequel elle s'insère, c'est parce qu'elle s'attache fondamentalement au changement des représentations, condition de l'évolution des comportements, ainsi que le souligne G. Le Bouédec. Et le développement personnel est la condition du développement professionnel, par le développement de capacités cognitives et par le développement de stratégies d'action.

Marcel POSTIC
Université de Nantes

MARIET (François). — Laissez-les regarder la télé. — Paris : Calmann-Levy, 1989. — 236 p.

Si c'était la coutume, ici, de donner un titre aux notes de lecture, *j'aurais eu* plaisir à intituler celle-ci : « telle est la télé », ou, peut-être, « la télé telle qu'elle est ». Non pas pour un goût gratuit des jeux de mots, mais plutôt pour faire un juste écho à ce livre étrange, être à l'unisson de son nom, essayer de mener une lecture qui ressemble à son écriture. A vrai dire, qu'y aurait-il de malséant à s'efforcer de composer un compte rendu qui soit une manière de traduction ? Les traductions sont, comme on sait, de « belles infidèles » ; quand elles sont belles elles ne sont pas fidèles, et si, d'aventure (!) elles sont fidèles, c'est qu'elles ne sont pas belles. Rien n'empêche cependant d'espérer allier ces deux vertus (au moins linguistiques).

Le livre de François Mariet ne ressemble à aucun autre, et je suis persuadé qu'il va marquer un tournant dans la réflexion contemporaine et dans les modes de présentation de celle-ci. En tant qu'objet d'abord : la couverture est résolument et explicitement moderne ; elle a ce qu'en d'autres lieux on appellerait « un look ravageur ». *Elle* est faite pour être vue et non pas *seulement pour empaqueter un* texte. Depuis longtemps circule dans les esprits cette idée qu'un ouvrage a pour but d'être lu et non d'être vu, dans le temps même où textologues de toutes obédiences ont établi que le lisible est d'abord du visible.

Les travaux scientifiques sont considérés comme véritablement savants s'ils sont d'une « beauté sévère », comme on disait autrefois, marqué d'austérité, celle-ci ayant *sans doute quelque chose à voir avec la rigueur, au sens multiple* de ce mot (la rigueur de l'hiver, de la morale, des politiques économiques, de la loi, du châtiment). C'est à mon avis la première révolution introduite par Mariet : loin de chercher à se perdre dans la monotonie, le livre s'exhibe par le truchement d'une couverture flamboyante, provocante, qui retient le regard. Ce sont les habits neufs de la communication savante, et, à mes yeux, ce n'est pas trop tôt.

En outre, le ramage vaut le plumage. Dès qu'on commence la lecture de l'ouvrage, on est saisi de ses deux caractéristiques majeures : un style travaillé, une écriture personnelle, enjouée, moqueuse d'une part, et une maîtrise exceptionnelle dans l'usage des travaux actuellement disponibles sur le sujet (y compris ceux de l'auteur lui-même). Seul Bachelard, jusqu'ici, s'y était risqué. La réussite de Mariet est ici éclatante : formules ciselées, petites phrases, qui seront bientôt sous toutes les plumes (même chez ceux qui n'auront pas lu l'ouvrage). Dans le football italien, on appelle cela « la grinta », c'est-à-dire l'allégresse, la tonicité, la désinvolture joyeuse, le goût de construire, le plaisir du travail (ici du jeu). Au total, une forme de bonheur pour le joueur de football et pour le spectateur, pour l'auteur et pour le lecteur.

Le succès médiatique de Mariet a été fracassant dès le début. C'est d'abord, bien sûr, parce qu'il parle des médias (les médias adorent les médias qui parlent des médias) mais c'est surtout parce que l'auteur développe une thèse qui prend le contre-pied de l'opinion commune : il n'y a pas assez de télévision, plus il y en aura mieux ça vaudra ; ne gémissons pas sur l'omniprésence du petit écran auprès des enfants : ceux-ci sont nés avec la télévision, elle ne les traumatise pas plus que le téléphone (par exemple) n'a traumatisé ceux qui sont nés avec lui. Donc, laissons-les regarder la télé : d'une part, à y réfléchir calmement, il est clair qu'on ne peut rien devant le développement de ce média et du plaisir qu'y prennent les usagers ; inutile de perdre une guerre de plus.

Parce qu'ils sont contemporains de la télé d'autre part, les enfants d'aujourd'hui ont inventé un mode de fréquentation de cet instrument, qui, jusqu'à eux, était

inconnu. Ils regardent la télé en faisant autre chose (y compris leurs tâches scolaires), ils passent d'une chaîne à l'autre, ils coupent le flux dès qu'ils en ont assez. Ils ont totalement apprivoisé l'objet (comme cela a été le cas pour la génération d'avant avec la radio-transistor).

Il faut se débarrasser de l'idée que les enfants ont une fréquentation « monocolore » (je cite Mariet) de la télévision. Ils en font au contraire un usage « polychrome » parce que, désormais, le temps lui-même est devenu polychrome, pour des raisons que nous connaissons tous (urbanisation massive, horaires professionnels très rigoureux, travail des femmes, développement des loisirs, professionnalisation de l'enfance qui est désormais un vrai métier). Bref, ce n'est pas parce que les enfants sont des enfants qu'on doit les prendre pour les enfants qu'ont été leurs parents.

Et puis la télévision sert trop souvent de bouc émissaire. Si les enfants regardent la télévision jusqu'à minuit, comme s'en plaignent, dit-on, certains enseignants, est-ce la faute de la télévision ? Evidemment non, et c'est d'ailleurs pour cette raison que la question n'est jamais posée. Si elle l'était, en effet, la réponse serait inévitablement la suivante : ce sont les parents qui ne font pas leur métier de parents, et qui se débarrassent du problème à bon compte.

La télévision sera de plus en plus présente dans très peu d'années, chacun d'entre nous recevra 150 chaînes sur des écrans portatifs comme nos bracelets-montres. C'est à cela qu'il convient de se préparer, de préparer les enfants, et l'école, à cet égard, joue une partie décisive. Il lui appartient en effet de contribuer à former un téléspectateur responsable, critique, maître de ses choix et lucide sur eux. L'école doit travailler avec la télévision et non pas contre elle ou sans elle. Mariet fait un vigoureux plaidoyer pour que l'institution scolaire ait les moyens et la volonté de construire « le nouvel esprit télévisuel » (clin d'œil bachelardien qui est le sous-titre du livre).

A nous, adultes, parents, éducateurs, d'apprendre la télévision : la « télévision-tapisserie » (fond visuel et sonore comme il y a depuis longtemps la radio en fond sonore), la « télévision bouche-trou » qui est celle qu'on fréquente quand on a rien de mieux à faire. Là encore, contre-pied de Mariet : s'il existait des infrastructures culturelles dignes de ce nom, accessibles à tous, partout, la télé bouche-trou n'aurait pas à jouer ce rôle de rustine sur la solitude et le désœuvrement.

Si l'on regardait calmement, encore une fois, on ne dirait pas n'importe quoi : par exemple que les scènes de violence à l'écran, de délinquance, exercent des effets d'encouragement et d'incitation chez le spectateur et notamment le spectateur jeune. Ça, dit Mariet très justement, aucune enquête scientifiquement menée n'a pu démontrer l'existence de ce phénomène (pas plus d'ailleurs, dit-il, que sa non-existence). Et si c'était, quelles seraient les solutions ? Une censure ? (ces temps-ci les citoyens libres et égaux en droit auraient quelques raisons sérieuses de récuser définitivement ce moyen, qui, en outre, ne peut fonctionner que par la violence). C'est l'éducation qui, manifestement détient la clé du problème : à elle, familiale et scolaire, de préparer des esprits libres.

Il y a bien d'autres choses encore dans ce livre superbe : l'économie des médias, la publicité, les mesures d'audience, les télévisions aux Etats-Unis et dans le monde, telles en sont quelques-unes. Parce que Mariet et son éditeur ont choisi de ne mettre ni bibliographie ni références infra-paginales (ou à peine), quelques lecteurs pressés vont sans doute lever haut la bannière de la non-scientificité. Je ne le conseillerais à personne tant il est évident, pour quiconque a un peu la main, que l'auteur a pris toutes les précautions et détient par devers lui références, lectures et preuves.

Cela aussi est une nouveauté et un virage : ce n'est pas un ouvrage à l'allure scientifique, il n'a pas le style du travail scientifique, et pourtant c'est une œuvre

scientifique, où l'auteur procède à l'inverse des habitudes : au lieu de produire un ouvrage multi-référencé à chaque page et de le fermer, donc, à tout le public non-savant qui doit se débrouiller tout seul, Mariet propose un ouvrage nu, lisible d'emblée par un large public, et dissimule ses références, laissant ainsi les spécialistes se débrouiller (après tout, s'ils sont vraiment spécialistes, ils n'auront aucun mal à repérer, presqu'à chaque phrase, les références de l'auteur ; s'ils n'y parviennent pas, il conviendrait d'y réfléchir).

Le succès médiatique va sûrement valoir à Mariet quelques sourires savants. Il serait pourtant essentiel, à mes yeux, que l'institution scolaire et ses spécialistes instaurent une véritable discussion conceptuelle à son propos, puisque le savoir opératoire est fils « de la discussion et non pas de la sympathie » (Bachelard encore). C'est de notre avenir, en effet qu'il est question.

J'avais déjà plaidé en ce sens, il y a une quinzaine d'années, dans « L'école parallèle », et Mc Luhan bien avant moi. Mariet a fait sa thèse sur Mc Luhan et sous ma direction. Il constitue désormais la référence première, celle qui, tout à la fois, indique une continuité et installe une rupture.

Louis PORCHER
Université de Paris III

MONNIER (R.), POURTOIS (J.-P.). — Relations école-famille, formation des maîtres. — Bruxelles, Ed. Labor, 1987. — 133 p.

Messieurs Monnier et Pourtois, dans leur ouvrage intitulé « Relations Ecole-Famille, Formation des Maîtres » abordent un problème d'actualité, celui de la nouvelle place de l'école dans la société. Elle n'a plus seulement un rôle informatif. Son rôle éducatif doit s'articuler avec celui de la société, et au premier chef, avec celui de la famille. « L'épanouissement et l'intégration sociale des jeunes en dépendent » écrivent-ils dans leur avant-propos. Leur livre s'adresse, disent-ils, aux parents, enseignants et formateurs de maîtres principalement. Pour être à la portée de ces lecteurs potentiels, leur ouvrage s'est voulu clair, précis mais simple et ordonné. Il ne comprend qu'une bonne centaine de pages, structurées par des titres, sous-titres, parties subdivisées en points. Ainsi le plan de chaque chapitre apparaît-il de suite et l'avancée dans la lecture de l'ouvrage en est-elle facilitée. De plus, chaque tête de chapitre affiche un résumé succinct, annonçant au lecteur ce qu'il va aborder et lui donnant ainsi des repères. Chaque fin de chapitre possède une synthèse, ou conclusion et une bibliographie. Au total sont cités plus de deux cents articles et ouvrages récents, publiés dans différents pays d'Europe, aux USA et au Canada entre 1970 et 1983, preuve du sérieux de la documentation. Malgré la clarté de l'ouvrage, il n'est cependant pas certain qu'il soit à la portée de tous les parents car il reste très technique, et orienté vers la formation des maîtres.

Partant d'une étude bibliographique importante (plus de 80 titres), les auteurs constatent que « la grande majorité des enseignants ne sont pas préparés à rencontrer les parents de leurs élèves », que les modalités des rencontres ne sont pas efficaces, que le statut socio-culturel des parents joue sur leurs relations et qu'il détermine la perception qu'ont les parents des pratiques scolaires. Ils notent aussi que des conflits d'objectifs pédagogiques surgissent fréquemment dans les rencontres, et font l'inventaire des tentatives d'innovation visant à améliorer les relations école-famille. Ils en concluent qu'existe un « besoin urgent de formation des ensei-

gnants dans ce domaine ». *C'est ce problème qu'ils vont essayer de circonscrire* et de résoudre en l'étudiant concrètement sur le terrain et en engageant des futurs enseignants dans des actions recherches.

Les conclusions auxquelles les ont amenés leurs études bibliographiques recoupent les vécus que peuvent avoir tous les enseignants et les parents de la relation école-famille. Il est intéressant de voir, dans les chapitres 3 et 4 comment les auteurs essayent « scientifiquement » de faire évoluer une relation qui semble a priori assez coincée.

A partir d'une observation sur le terrain, des attitudes des différents partenaires (enseignants, futurs enseignants, parents) en ce qui concerne la relation école-famille, des stratégies sont mises en œuvre pour déclencher une évolution positive. Tous les efforts portent sur une formation spécifique de certains normaliens à la relation école-famille : discussions sur des situations concrètes, monitorat, animation de réunions de parents selon des techniques précises. L'action et la recherche sont conjointes. Les normaliens formés agissent en même temps dans ce que les auteurs appellent une relation « recherche-action ».

Le chapitre 3 sur le contenu de la formation est particulièrement intéressant pour un enseignant en ce qu'il donne un aperçu de techniques d'analyse de la pédagogie familiale, de techniques de conduite de réunions de parents. La relation des expérimentations des normaliens, de l'évolution des partenaires, des causes de résistance aussi, rend compte d'un vécu réel, donne envie de voir l'expérience se généraliser dans les écoles.

Un des intérêts de l'ouvrage est de déboucher sur un programme de formation des enseignants aux relations école-famille. Les auteurs proposent un modèle méthodologique, qui constitue la synthèse des résultats enregistrés. Le dernier chapitre présente l'évaluation de l'application de ce programme.

Dans leur conclusion, Monnier et Pourtois évoquent la mutation de la fonction d'enseignant. Ils parlent de « l'émergence d'un nouveau professionnalisme proche du travail social mais qui s'en distingue ». Ils évoquent la nécessité d'une recherche *dans les domaines :*

— de la distinction action sociale - action pédagogique,
— des rôles respectifs de la famille et de l'école,
— des connaissances des enseignants sur les styles de vie familiaux etc.

« La nécessité d'une formation continuée des enseignants pose le problème de la *diffusion et l'adoption des résultats de la recherche », et disent les auteurs, « il* s'avère urgent d'organiser des liens intensifs, réciproques et à tous les niveaux entre les univers des chercheurs et des praticiens ».

Il est certain que le rôle social de l'enseignant et en particulier du directeur, dans le primaire semble aller de soi, mais qu'il reste beaucoup à faire pour que celui-ci en *ait les moyens (formation, disponibilité). Il faudra en passer par une volonté politique* d'organiser ce domaine afin que la relation école-famille soit un facteur de démocratisation de l'enseignement et de réussite sociale. L'ouvrage de R. Monnier et J.-P. *Pourtois est un outil permettant de commencer rapidement à œuvrer dans ce sens.*

Serge HERMINE
Université de Paris V

MONTANDON (Cléopâtre), PERRENOUD (Philippe) — Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? — Berne, Peter Lang, 1987. — 234 p. (coll. Exploration. Cours et contribution pour les sciences de l'éducation).

Décrire et tenter d'expliquer les relations entre les familles et l'école, tel est l'objet de ce livre qui ne cherche ni à prendre parti ni à conseiller tel ou tel type d'action en adoptant un point de vue normatif. Les auteurs sont tous deux membres du Service de la Recherche Sociologique du Département de l'Instruction Publique de Genève et ont publié plusieurs ouvrages de sociologie de l'éducation (1). Ils partent de constats relativement simples mais qui leur permettent aussi de déplorer la quasi-absence de travaux fondamentaux sur les relations famille-école. On peut relever, en effet, que l'école fait partie intégrante de l'univers quotidien de la famille, qu'elle organise une bonne part de son rapport au temps et à l'espace. De plus, les débats contemporains sur l'école ont mis en avant le rôle nécessaire des parents, leur participation à des conseils ou commissions, voire à certaines activités plus directement pédagogiques : les associations de parents sont porteuses de ce militantisme qui ne touche certes pas l'ensemble des familles mais qui rejoint des thèmes d'action revendiqués par certains groupes d'enseignants, comme « l'ouverture » de l'école (2). Ce qui ne signifie évidemment pas qu'entre famille et école le dialogue soit aisé. Les auteurs en font d'ailleurs le titre, interrogatif, de leur ouvrage : en fait si le dialogue n'est pas impossible, il est au moins difficile entre deux types d'institutions qui n'ont pas le même pouvoir. Cette asymétrie de pouvoir, favorable le plus souvent à l'école et à ses représentants, rend donc le dialogue « inégal et fragile ». Mais, paradoxalement, les approches sociologiques de ce domaine si fortement traversé par des débats passionnés sont rares et parcellaires. On peut signaler des recherches en sociologie de la famille, en sociologie de l'éducation, en sociologie historique, ou encore en psychologie sociale ou en anthropologie. Ces recherches, cependant, n'ont guère abordé spécifiquement et pour lui-même le thème des relations famille-école, préférant généralement développer l'analyse d'un des deux termes à partir d'une prééminence accordée à l'autre. De la même manière, l'intégration des différentes approches n'a guère été exploitée. Si bien que cet ouvrage aujourd'hui disponible tente, à sa manière, de combler ce vide théorique, tout en ne prétendant pas constituer un corps de doctrine : les auteurs, plus modestes, envisagent d'explorer différentes pistes et de présenter des travaux exploratoires.

Après une introduction générale rédigée en commun, chaque auteur a pris l'initiative de différents chapitres : Cléopâtre Montandon pour une mise en perspective socio-historique des relations famille-école (chap. 1) et pour une analyse des « paradigmes » familiaux dans leurs rapports aux pratiques éducatives et aux visions de l'école (chap. 4) ; Philippe Perrenoud pour une analyse du rôle de l'enfant lui-même dans les communications qui s'établissent entre la famille et l'école (chap. 2) et pour un inventaire de ce que l'école produit sur les familles (chap. 3). Ces contributions s'enracinent dans diverses enquêtes menées dans le Service de la Recherche Sociologique de Genève.

Il ne saurait être question ici de reprendre le détail de ces analyses et leurs résultats. Pour introduire à la lecture de l'ouvrage, il me semble plus utile d'en souligner quelques aspects majeurs qui forment la trame de l'ensemble : tout d'abord, le souci du quotidien ; ensuite la défiance à l'égard d'une vision mécaniste des rapports entre classes sociales et pratiques familiales. Concernant le premier

---

(1) Par exemple : PERRENOUD (P.), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Droz, 1984. PERRENOUD (P.), MONTANDON (C.) (Eds.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988.

(2) CRESAS, *Ouverture ; l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan, 1985.

aspect, les auteurs n'adoptent pas un point de vue péremptoire qui dénierait tout intérêt aux approches orientées vers les conditions d'émergence des relations contemporaines entre la famille et l'école, par exemple vers « les stratégies et les discours des acteurs collectifs, les tenants et les aboutissants institutionnels du débat ». La première contribution de Cléopâtre Montandon entre d'ailleurs tout à fait dans ce cadre, puisqu'en quelque sorte elle « campe le décor », selon l'expression des auteurs eux-mêmes. Mais c'est la scène quotidienne qui suscite leur plus grande attention, les actions mises en œuvre au jour le jour entre la famille et l'école. Philippe Perrenoud regrette par exemple qu'on ne dispose même pas d'une description précise de l'expérience scolaire quotidienne des élèves. Prolongeant ici ses travaux sur la fabrication de l'excellence scolaire, il s'interroge sur les influences possibles de l'école sur la famille et sur son fonctionnement, dans le déroulement ordinaire de l'existence (emploi du temps de la famille, rapport à l'espace, budget, tâches diverses, etc.).

Pourtant, ce type d'analyse n'aboutit nullement à concevoir ces influences selon un modèle linéaire, réduisant les familles à n'être que des réceptacles passifs d'un déterminisme issu de l'institution scolaire. C'est au contraire un modèle d'influences réciproques, où se manifestent des « va-et-vient » constants, qui prévaut chez les auteurs : d'une certaine manière, la famille influence l'école, au moins par l'intermédiaire des enfants et de leurs propres expériences familiales, car même s'ils n'évoquent pas toujours directement à l'école leur propre vie familiale, ils la manifestent cependant par leurs comportements et leurs manières d'être. Les auteurs ne se contentent pas d'énoncer la plus grande pertinence d'un modèle dialectique. Ils s'interrogent, conjointement, sur une sociologie des relations famille-école qui ferait la part trop belle à la dimension des classes sociales. Leurs analyses les conduisent à mettre en doute toute tentative de déduction des conduites familiales et de leurs relations à l'école à partir de leur appartenance à une classe sociale. Pour Cléopâtre Montandon, « à milieu social comparable, l'engagement idéologique ou religieux ou le paradigme familial peuvent susciter des attitudes très différentes » ; pour Philippe Perrenoud, « aucune expérience scolaire n'est intégralement programmée par la condition sociale de la famille ou son mode de fonctionnement ».

En fonction de ces prises de position critiques, les auteurs se tournent vers un cadre théorique qui privilégie les interactions entre des acteurs sociaux qui contribuent, par leurs propres conduites, à construire la réalité sociale. On reconnaît ici l'inspiration majeure des auteurs, l'interactionnisme symbolique, qui se traduit, par exemple, par leur utilisation de la notion de « stratégie », attribuée aux différents partenaires en cause qui, chacun à leur manière, procèdent à des choix et méritent donc pleinement l'appellation d'« acteurs ». S'agissant par exemple des enfants, « messagers » entre l'école et la famille, des « stratégies » leur sont ainsi attribuées : stratégies de protection vis-à-vis de l'école ou stratégies de dramatisation, amplifiant les influences de l'école. Dans tous les cas, l'analyse postule le rôle actif de l'enfant dans la médiation famille-école.

Les conséquences méthodologiques de ce choix théorique sont alors compréhensibles. Les auteurs n'ont pas cherché à développer de grandes enquêtes sur des effectifs nombreux. Ils ont au contraire privilégié des approches qualitatives, parfois sur un nombre très réduit de familles (une dizaine dans l'enquête sur les « paradigmes familiaux »). Ils sont clairement conscients des difficultés soulevées par ces approches : il convient d'éviter deux écueils, « enfermer la réalité dans des schémas rigides ou se perdre dans sa complexité ». D'où leur recours à des typologies de familles ou à des inventaires de pratiques. Certes, d'autres cadres théoriques peuvent être privilégiés, des vérifications des « portraits de familles » proposés pourraient aussi être poursuivies sur un plus grand nombre. Mais, en l'état actuel, ces

contributions que les auteurs qualifient modestement d'« exploratoires » offrent des perspectives stimulantes et concrètes à la fois pour le développement de ce champ de recherche et pour l'explicitation des pratiques quotidiennes.

Eric PLAISANCE
Université de Paris V

PERRENOUD (Philippe), MONTANDON (Cléopâtre) éd. — Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. — Lausanne, Ed. Réalités sociales, 1988. — 351 p.

Cet ouvrage est important par l'étape qu'il marque dans la recomposition du paysage scientifique et institutionnel de la sociologie de l'éducation. En effet, après avoir été, entre 1965 et 1975, un des secteurs-phares de la discipline en France et dans les pays francophones, la sociologie de l'éducation a été moins active à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt. C'était sans doute la rançon de son succès dans la décennie précédente : les travaux de l'INED, puis ceux de Bourdieu et Passeron avaient focalisé l'attention sur le rôle de l'école dans la mobilité sociale et occulté d'autres domaines, comme la sociologie du curriculum qui reste encore aujourd'hui une spécialité de l'ex-« Nouvelle Sociologie » anglaise ou celle des établissements qui commence à peine à poindre. Surtout, la période avait clos le champ dans une polémique entre des structuralismes plus ou moins teintés de marxisme et l'individualisme méthodologique : la (relative) reproduction des inégalités sociales par l'école est-elle un effet de structure perpétué par des agents peu avertis de la portée réelle de leurs décisions ou le résultat de l'agrégation de stratégies d'acteurs guidés par la recherche de leur intérêt individuel ? On voit l'enjeu de cette polémique pour la compréhension des phénomènes éducatifs, mais aussi pour l'ensemble de la discipline : le but de la sociologie est-il de dévoiler le sens réel de leurs actes à des agents qui en sont inconscients ou de suivre la construction des systèmes sociaux par des acteurs rationnels ?

Pour fondamentales que soient ces questions, il est certain qu'elles avaient enfermé la sociologie de l'éducation dans un habit un peu étroit et la nécessité de faire éclater cette clôture est vite apparue. Elle a entraîné un intense besoin de rencontres et de travaux communs entre chercheurs d'origines diverses, dont la première manifestation a dû être le colloque réuni par Jean-Michel Berthelot à Toulouse, en mai 1983, sur le thème « La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation ». C'est dans ce prolongement que je situerai les rencontres entre deux des plus importantes et des plus productives équipes de la sociologie de l'éducation francophone, le Service de la Recherche Sociologique de Genève, que dirige Walo Hutmacher et l'équipe de Sociologie de l'Education de Paris V, fondée par Viviane Isambert-Jamati et animée depuis plusieurs années par Eric Plaisance. De la première était sorti un ouvrage, qui interroge fort opportunément la notion maintenant commune d'échec scolaire ; le présent ouvrage est le fruit, re-réfléchi et remanié, d'une deuxième rencontre, en juin 1986.

Cette démarche explique tout ensemble l'unité et la diversité du livre. L'unité tient à la fois à une recherche commune de nouveaux concepts qui dépassent les grands antagonismes propres aux années soixante-dix et à l'attention portée à de nouveaux objets, encore inégalement constitués comme les curricula, les relations école-famille ou école-environnement, les établissements scolaires...

La diversité tient en grande partie à celle des points de départ des différents chercheurs qui implique de notables différences dans la manière de traiter le problème qui leur est commun. Il n'est évidemment pas possible de rendre compte ici de la vingtaine de contributions réunies dans ce volume, et je me contenterai d'évoquer quelques noms familiers des lecteurs de la Revue : Philippe Perrenoud, reste fidèle aux grandes options de la sociologie de Bourdieu, tout en enrichissant le sens de certaines notions, comme celle de stratégie, de manière à les adapter à une sociologie des acteurs, Gabriel Langouet et Alain Léger rendent compte de leur approche quantitative des trajectoires scolaires des élèves entre secteur public et secteur privé, Lucie Tanguy poursuit son travail pionnier de sociologie du curriculum dans l'enseignement technique en envisageant les conséquences des changements de structure sur l'identité professionnelle des enseignants...

C'est toutefois plus sur l'unité que je voudrais insister. Outre la confrontation à certaines apories théoriques que j'ai déjà évoquées, celle-ci s'enracine dans un constat empirique. Les vingt dernières années ont vu, en France comme en Suisse, des politiques de réforme très volontaristes, où le pouvoir d'Etat a engagé des moyens importants pour changer l'enseignement dans un sens, globalement, à la fois plus moderne et plus démocratique. Ces politiques aboutissent à des résultats assez désenchantés, et sur ce plan, l'excellent article de Bernard Favre sur les réactions des maîtres face aux transformations du curriculum de Français en Suisse est tout à fait exemplaire : les réformes ne sont pas sans effets, en ce sens que l'enseignement change, et change même beaucoup plus vite que ne pourrait le faire croire le discours courant sur son caractère routinier, mais ce changement n'est pas celui qui était voulu par les promoteurs de la réforme et leur apparaît comme un dévoiement assez imprévisible de leurs idées. On pourrait, en France, raisonner de la même façon pour toutes les réformes qui, depuis dix ans, ont concerné les collèges la « Réforme Haby » d'abord, puis la « Réforme Legrand » et la rénovation. Dans ces conditions on peut légitimement se poser la question qui fait le titre, un peu énigmatique, du livre : « Qui maîtrise l'école ? »

Si ce ne sont pas les « décideurs » qui travaillent au niveau des structures macro-politiques, l'image de l'agglomération de décisions d'acteurs isolés, chère à l'individualisme méthodologique, ne satisfait pas non plus les auteurs : ils refusent d'isoler l'acteur d'un système d'action beaucoup plus complexe et introduisent, à mi-chemin en quelques sorte entre la macro-structure et la décision individuelle, le concept de politique d'institution qu'ils lient fortement à celui de pratique des acteurs. En conclusion, Eric Plaisance fait d'ailleurs très utilement le point sur ce que l'ouvrage apporte pour enrichir et diversifier les notions classiques d'acteur, de jeu et de stratégie, en même temps qu'il montre de manière très convaincante la difficulté de construire, à partir de ces notions, un nouveau paradigme englobant.

Le sens général de l'ouvrage tend cependant à focaliser l'attention sur ce méso-niveau — l'acteur dans les politiques d'institution — et ce recadrage amène à formuler de façon nouvelle de très anciens problèmes, voire à construire de nouveaux objets. Régine Sirota et Jacqueline Eidelman montrent que la création d'une situation nouvelle — la fréquentation d'une bibliothèque enfantine — crée des effets qui infléchissent sensiblement ce que l'on sait par ailleurs du lien entre pratiques culturelles et classes sociales. Agnès-Henriot-Van Zanten met en évidence les enjeux locaux autour desquels s'organise la vie dans les Zones d'Education Prioritaire, qui sont autre chose que la projection dans le particulier des enjeux nationaux, Marie-Odile Nouvelot-Guéroult esquisse un modèle d'analyse de ce que la littérature anglo-saxonne appelle l'effet-établissement... Jusqu'au problème de l'orientation, cheval de bataille de la sociologie des années soixante-dix qui doit être repensé. Les projets d'orientation des familles et des élèves ne peuvent pas être expliqués comme de simples développements d'un habitus de classe, mais comme une stratégie, qui se

développe au sein d'un réseau de références et de ressources très diversifiées... incluant, même pour les couches populaires, le passage par l'enseignement privé.

On voit donc l'ampleur du travail qui est présenté et son importance pour l'évolution de la discipline. Une question demeure : est-ce que le travail de déconstruction des paradigmes anciens qui est accompli ici est suffisant pour permettre à la discipline de se recomposer sur des bases nouvelles ? Devant la difficulté de surmonter l'antagonisme entre structuralisme et individualisme, ne choisit-on pas une espèce de voie moyenne, qui construit une sorte de compromis entre les deux et dans ce cas, quel est l'avenir de cette démarche ? En d'autres termes, est-ce que la nécessité de maintenir la cohésion entre des chercheurs d'horizons malgré tout divers ne limite pas l'approfondissement de la réflexion théorique ? Si l'on prend au sérieux le projet d'une sociologie qui cherche à cerner comment les acteurs construisent la réalité sociale, il est probable que cette voie moyenne n'est pas suffisante et qu'il faut une réflexion plus approfondie sur le sens ordinaire que les individus mettent en jeu dans ce travail. Cela implique une plongée vers les bases même des sciences sociales, en direction, en particulier, de la philosophie politique... Plongée dont la difficulté peut effrayer mais dont des exemples récents ont montré qu'elle n'était ni sans fond, ni sans fondement.

Cette simple question montre à quel niveau se situe cet ouvrage et le profit que l'on tire de sa lecture. Sur un autre plan, il me semble qu'au-delà de l'intérêt propre des différentes contributions, ce que l'on doit retirer de ce livre, c'est aussi l'affirmation d'une communauté scientifique en sociologie de l'éducation. Le petit nombre des chercheurs, la parcimonie des moyens, le défaut général de structuration de la recherche font parfois douter de l'existence d'une telle communauté... De tels ouvrages, et les rencontres qui les ont précédés constituent pourtant la preuve d'un milieu intellectuel « qui bouge et qui pense » et d'un début d'organisation de cette dynamique.

Jean-Louis DEROUET
INRP - EHESS

POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie). — Observer les situations éducatives. — Paris, PUF, 1988. — 311 p.

Marcel Postic et Jean-Marie de Ketele qui ont déjà antérieurement publié des ouvrages sur l'observation, ont, dans ce livre, mis en commun leurs recherches et leurs réflexions pour nous offrir un excellent ouvrage de synthèse sur l'observation des situations éducatives, qui vient heureusement combler un vide, en langue française, dans ce domaine.

Mettre l'observation au service de la compréhension des situations éducatives et de l'action, en décrivant le processus de l'observation, sa méthodologie et en présentant ses champs d'application, recherches, innovations et formations, tel est l'objectif visé par les auteurs, chercheurs en relations permanentes avec des praticiens.

A côté de la réflexion épistémologique, est constamment présent le souci opératoire et ce livre invite à une triple lecture : celle de l'épistémologue, celle du chercheur et celle du praticien-utilisateur.

Pour atteindre leur objectif, les auteurs appuient leur réflexion sur une abondante bibliographie de plus de 300 références d'ouvrages et d'articles, qui font de cet

ouvrage très dense un précieux instrument de travail et de réflexion pour le chercheur, une synthèse sur l'évolution des différentes méthodes d'observation et des travaux qui les appliquent pour les formateurs et les enseignants.

La constitution de l'ouvrage est rigoureusement organisée en trois parties équilibrées qui vont de la connaissance du processus à son utilité pour l'action, mais sa richesse même nous interdit d'en faire un résumé fidèle et nous relèverons les thèmes qui nous paraissent le mieux caractériser la démarche des auteurs.

Dans la première partie, l'observation est clairement définie comme un processus intellectuel d'attention, de sélection et d'organisation des perceptions orienté vers un objectif d'élaboration de savoirs. Un processus décrit en trois phases complémentaires, une opération double d'**objectivation**-identification et structuration des faits qui consistent à dénoter le réel, suivie d'une opération de **subjectivation**, interprétation qui marque le point de vue de l'observateur, son positionnement dans la situation perçue, sa production de sens.

La « nouvelle » attitude scientifique reconnaît l'interpénétration observateur-observé et l'influence de l'observateur, des choix qu'il opère, sur ce qu'il observe. Ruth Kohn avait déjà fort bien montré dans son ouvrage « les enjeux de l'observation » que l'analyse de la « subjectivité » de l'observateur est comprise dans le travail *scientifique. Marcel Postic* et *Jean-Marie de Ketele proposent* de « dépasser le style polémique » du débat objectivité-subjectivité et d'analyser les facteurs en jeu dans l'interaction : expliciter la relation observateur-observé, la relativité de la procédure, *la démarche d'observation elle-même, devient une nouvelle source de connaissances.*

Les auteurs insistent donc sur la nécessité d'épistémologier l'observation « par *un regard réflexif sur le processus de connaissance engagé* », par une « procédure objectivante méthodologique et philosophique ».

Les auteurs refusent aussi « l'attitude manichéenne qui consiste à distinguer et à opposer les méthodes expérimentales aux méthodes d'observation ; l'observation, production de données, est déjà un processus de recherche de sens, et Jean-Marie *de Ketele propose une typologie intéressante* qui synthétise les diverses modalités de l'observation plus ou moins adéquates selon l'objectif recherché car « il n'existe pas **UNE** manière scientifique d'observer et de traiter les résultats », mais bien *différentes modalités à adapter selon la recherche menée.*

La deuxième partie traite de l'évolution des méthodes d'observation dans la *recherche en éducation. Marcel Postic resitue les causes de l'évolution des aspects* méthodologiques de l'observation dans la prise en considération actuellement de plus en plus fréquente du poids du contexte sociologique dans la détermination des comportements *éducatifs individuels. Il insiste sur le passage d'une « anatomie de la* situation pédagogique » à une « physiologie de la communication » qui prend en compte non seulement les acteurs, mais les caractéristiques du **contexte** de la situation observée, et toutes les composantes : comportementales, *mais aussi cognitives*, sociales, linguistiques, verbales, non verbales. C'est en replaçant les comportements observables dans leur contexte global qu'ils prennent sens et peuvent être compris ; c'est pourquoi, en regard sont examinées aussi les représentations que chaque partenaire a de la situation éducative observée. L'observation **systématique**, forme dominante d'observation dans le courant de la pédagogie experimentale classique laisse à présent une place importante à l'observation **expérientielle**, qui elle collecte des données plus qualitatives et se situe dans une perspective plus temporelle. L'analyse des séquences et l'identification des enchaînements de comportements complètent le relevé des fréquences fait par l'observation systématique.

C'est pourquoi, vu la place prise aujourd'hui par l'observation expérientielle en éducation, Marcel Postic revient sur la nécessité de ne plus opposer les méthodes qualitatives aux méthodes quantitatives. Il pense comme Jean Cardinet, que « la recherche quantitative et la recherche qualitative sont les deux versants d'un même toit ». Les analyses causales et l'interprétation herméneutique sont interdépendantes dans la recherche en éducation. Les variables de surface et les variables de profondeur ne peuvent être saisies que par la combinaison du quantitatif et du qualitatif.

Observation systématique et observation expérientielle ou participante apparaissent de plus en plus comme complémentaires. Delamont (1976), Mehan (1979), utilisent l'observation systématique pour caractériser les modes d'intervention des enseignants pour réaliser un recueil plus complexe de données par entretiens pour comprendre en profondeur.

Les deux formes d'observation exigent des qualités spécifiques : pertinence, validité, fiabilité et transférabilité pour l'observation systématique ; crédibilité, transférabilité entre deux contextes présentant des similitudes, dépendance, confirmation, pour l'observation expérientielle.

Or l'intérêt de ce pluralisme méthodologique défendu par ces auteurs, c'est qu'il peut mener à un pluralisme épistémologique qui dépasse l'opposition **positivisme-herméneutique** et conduit, pour la recherche en éducation, à l'adoption d'un **réalisme transcendantal** préconisé par Gilbert de Landsheere (1988).

Pour la troisième partie, l'accent est donné par le titre : « les champs d'application de l'observation », il s'agit de mettre l'observation « au service de l'action, et donc de la prise de décision ». Il s'agit d'analyser les apports des recherches sur le processus enseignement-apprentissage pour « mieux expliquer ce processus, pour mieux prescrire et mieux former les enseignants ».

Les auteurs font le bilan des recherches qui s'inscrivent dans le paradigme « processus-produit » décrit par Dunkin et Biddle, qui mettent l'accent sur les variables liées à l'enseignant et sur les effets du processus d'enseignement sur les élèves dans l'optique d'une causalité linéaire ; or les auteurs montrent combien il est indispensable de considérer dans ces situations éducatives, le fonctionnement de la causalité comme « multiple, conditionnel et réciproque ». Ils citent les apports de la méta-analyse de Walberg (1986) qui met en évidence « l'impact des variables de présage et de contexte sur les relations entre variables processus et variables effets ».

Dans ce chapitre, tout le mérite de J.-M. de Ketele est de ne pas se limiter à un bilan des nombreuses recherches basées sur l'observation des situations éducatives, mais de faire des propositions d'orientation pour les recherches à venir. Il note à présent la nécessité « de développer les variables effets », « d'élargir le choix des variables dépendantes », de prendre en considération les effets à moyen et à long terme, les représentations des enseignants et celles des élèves, les processus cognitifs des enseignants et des élèves dans « un **modèle intégrateur** », le processus enseignement-apprentissage étant défini comme « un processus séquentiel fonctionnant par intégration successive, non seulement de nature comportementale, mais aussi cognitif ». Un nouvel accent est mis sur l'analyse des mécanismes cognitifs des enseignants et des élèves par des « méthodologies hétérogènes simultanées ».

L'observation des changements en éducation se situe dans la phase d'implantation d'une innovation et en cours de processus : ce n'est plus une observation-constat ; les auteurs parlent d'**observation régulatrice** qui sert à clarifier une situation en évolution et à réguler la marche de l'innovation. Ce concept est voisin de celui d'observation **interactive** ou **participative** employé par Jean Cardinet. Il s'agit là moins

de recueillir des données que de faciliter l'exploitation des informations apportées par les participants. L'observation précède alors l'évaluation et la prise de décision.

Quant à l'observation des effets d'une innovation, elle est de nature qualitative, et les auteurs rappellent une fois de plus que la démarche générale adoptée doit être **objectivante**. Le dernier chapitre sur l'observation des enseignants par la formation recouvre un vaste champ : apprendre en observant, apprendre à observer, à construire des outils d'observation, observer pour agir, pour réguler son action, se former à observer, à analyser sa pratique par le micro-enseignement et la vidéo-formation. L'observation en formation est un moyen essentiel pour articuler théorie et pratique et correspond au modèle de formation par « l'analyse » (G. Ferry) et permet d'élaborer des **contrats** de formation formateurs-formés, qui partent des pratiques réelles et des problèmes vécus et rencontrés. L'observation devient alors « un moyen de formation de la personne et un moyen de son action » (G. Mottet). C'est un outil de réflexivité sur les pratiques irremplaçables qui permet de développer la co-formation et l'auto-formation.

Cet ouvrage nous paraît important : un ouvrage ressource de référence pour la recherche en éducation. L'ouvrage se présente comme un outil de travail pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants. Pourtant, le praticien peut être dérouté par la multiplicité des références citées ; l'ouvrage peut apparaître trop pointu pour le praticien ou le chercheur débutant, c'est qu'il ne s'agit pas d'un simple guide méthodologique comme aurait pu le faire penser ce titre ; les enseignants n'y trouveront pas de recettes à appliquer dans leur classe, par contre, ils pourront relever des informations susceptibles de modifier leurs représentations des situations éducatives. Quant aux chercheurs, ils y trouveront matière à réflexion et des pistes *de recherche toutes tracées, à suivre.*

Marguerite ALTET
Université de Caen

POURTOIS (Jean-Pierre), DESMET (Huguette). — Epistémologie et instrumentation en *sciences humaines.* — *Liège, Madraga,* 1988. — 235 p.

Faire œuvre scientifique, c'est produire un savoir rationnel dépassant l'opinion, qui apporte les preuves du bien-fondé de ses énoncés, un savoir relativisé et réfutable. Cette définition du savoir scientifique et du type de discours auquel il donne lieu ne fait pas problème. Mais la nature de ces preuves et les critères de leur bien-fondé opposent de longue date deux conceptions épistémologiques qui s'excommunient mutuellement dans le champ des sciences humaines.

Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet argumentent ici en faveur d'un rapprochement, ou mieux : d'une articulation de ces deux courants dans un esprit qu'on peut dire œcuménique. Ils le font avec beaucoup d'honnêteté et de courage intellectuel, animés par une sorte de passion épistémique.

Ce débat n'est pas nouveau. Dès 1930, Politzer y avait introduit à propos de la psychologie en opposant les approches divergentes du behaviorisme attaché à la connaissance du « comportement simple » et de la psychanalyse qui entre dans le « drame » du sujet. Il s'est poursuivi depuis lors dans toutes les disciplines des sciences humaines au plan théorique et au plan méthodologique en termes d'expérimental opposé au clinique, de nomothétique opposé à herméneutique, d'administration de la preuve opposée à la recherche du sens.

Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet qualifient les deux tendances de positiviste et de phénoménologique. Ils mettent d'un côté le quantitatif, le « monde *objectif* », *l'étude des* « structures ». C'est « l'objectivisme » qui, selon eux, dénie toute « relation entre le chercheur et l'objet ». Ils mettent de l'autre côté le qualitatif, le « monde social », l'étude des « représentations ». C'est le « subjectivisme » qui, toujours selon eux, considère que l'objet de connaissance est « construit » par l'activité du sujet.

Sans doute les auteurs, usant d'une précaution oratoire, nous ont-ils averti qu'ils allaient caractériser les deux courants d'une manière « qui se veut quelque peu manichéenne et caricaturale » (p. 9). Mais il faut beaucoup forcer le trait pour se représenter ces oppositions comme se recouvrant les unes les autres et figurant la ligne de partage entre deux conceptions de la scientificité. Chacune des antinomies évoquées mériterait un examen critique. Pour n'en retenir qu'une, celle qui occupe la place centrale dans la controverse, le couple objectivisme-subjectivisme, il apparaît ici comme la source d'un malentendu dont l'ensemble de l'ouvrage restera tributaire.

Les deux termes en effet ne s'entendent pas dans le même registre.

L'objectivisme, c'est le parti-pris d'objectiver, l'effort d'objectivation, la construction de l'objet de connaissance que revendique et valorise toute démarche scientifique, *quelles que soient ses voies et ses modèles*. On ne peut donc pas tenir « l'optique objectiviste » pour l'équivalent de « l'optique positiviste » qui n'en est que l'une des traductions (p. 64). Quant au subjectivisme, il désigne de manière péjorative une confusion, l'incapacité à dépasser un point de vue personnel et impressionniste. Aussi, ne peut-on parler du « chercheur subjectiviste » (p. 62). On voit bien que pour Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet « subjectiviste » s'applique à qui prend en compte la subjectivité, avec référence à Habermas. Si bien que lorsque les auteurs proclament : « Notre attachement à l'objectivisme reste entier », on se demande si cela veut dire : « Nous restons positivistes » tout en engageant la perestroïka du côté du qualitatif et de l'herméneutique, ou si cela signifie que le recours à des instrumentations qualitatives ne signifie pas qu'on renonce à toute rigueur ou à toute scientificité, la question étant alors de concevoir et de formaliser un nouveau modèle de scientificité.

Quoi qu'il en soit, la première moitié de l'ouvrage explore largement l'état de la question au niveau théorique, en utilisant ces antinomies pour frayer le chemin de l'ouverture à travers Popper, Deverreux, Habermas et bien d'autres. Une recherche portant sur le contenu de trois revues de sciences de l'éducation permet aux auteurs de montrer l'évolution des tendances entre 1972-1974 et 1982-1984 vers « le recueil de données plus qualitatives, une plus fine adaptation de l'instrument à l'objet de l'étude..., des théories qui examinent davantage la façon dont l'auteur construit sa réalité ».

Au-delà de ces constats quantitatifs, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet s'autorisent à dessiner la physionomie d'une épistémologie et d'une méthodologie nouvelles qu'ils appellent de leurs vœux, semble-t-il, « celle qui privilégierait l'analyse des interrelations entre les individus, l'examen de la subjectivité de l'acteur et de l'observateur, la recherche du particulier et du sens, la prise en compte de la dynamique des événements de l'histoire des individus et la complexité des phénomènes. « Mais attention ! Les auteurs n'empruntent pas cette voie aventureuse sans protester presque à chaque page de leur fidélité à une « recherche véritablement scientifique », à « une objectivité scientifique authentique », de leur souci de « sauvegarder la rigueur scientifique nécessaire ». Fort heureusement, ils ne s'en tiennent pas à ces invocations que l'on peut juger superflues et esssentiellement défensives. Ils proposent des notions susceptibles de traiter les données qualitatives dans leur

signifiance et leur complexité, et néanmoins de manière contrôlée et vérifiable. Ils empruntent ainsi à L. Cohen et L. Manion des procédures de « triangulation » combinant et recoupant des observations faites de diverses manières dans diverses situations. Ils avancent pour leur part la notion de « validité de signifiance » : il s'agit de vérifier et d'enrichir les réponses que les sujets donnent à un questionnaire en retournant vers eux pour susciter des commentaires sur leurs propres réponses et d'obtenir par ce genre de feed-back une meilleure compréhension de leurs propos.

La deuxième partie de l'ouvrage présente un éventail de techniques de recherches qui illustrent la problématique développée dans la première partie : comment valider des données qualitatives ? Comment « assurer la scientificité » de chacune de ces techniques dont la plupart relèvent de la démarche clinique ? Tour à tour sont examinés : l'observation participante, l'entretien non-directif, les récits de vie, le dessin d'une situation de vie, les enquêtes par questionnaire, le jeu de rôle, la méthode des événements critiques, le Q-sort, l'analyse de contenu.

On voit alors clairement comment les auteurs entendent appliquer à des démarches dites « qualitatives » des critères de validité qui relèvent d'une perspective « objectiviste », sinon positiviste. N'est-ce pas la quadrature du cercle ?

Prenons le cas de l'entretien non-directif : Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet commencent par poser cette question : « L'entretien non-directif peut-il être une méthode de recherche efficace ? » Efficace, entendent-ils « pour récolter des données de recherche ». Pas un instant il n'est question des représentations et des images, des attitudes sous-jacentes, bref de ce qui livre le discours. Ces « données de recherche » se rapportent à des faits à découvrir, à constater, à prouver, des faits constitutifs d'une réalité extérieure aux sujets, la réalité qu'il s'agit d'atteindre. Aussi, les auteurs se demandent-ils « Quelle garantie a-t-on quant à la qualité des informations ainsi recueillies sachant qu'elles sont soumises à l'émotion, aux ambiguïtés et à la désirabilité sociale de l'acteur ? » Si bien que « pour assurer la scientificité de la méthode », il faudra « si besoin est, orienter différemment l'entretien pour amener le sujet à corriger ou nuancer ses propos » ce qui n'est évidemment ni dans l'esprit ni dans le respect des règles de l'entretien non-directif. Les auteurs se situent alors aux antipodes des thèses d'Habermas sur la rationalité communicationnelle et les trois intérêts de connaissance auxquels ils disaient souscrire à la fin du chapitre précédent.

L'ouvrage de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet fortement argumenté, informé aux meilleures sources donne l'image vivante d'une réflexion aux prises avec les contradictions des sciences humaines, autocritique et dynamique. Par ses ambivalences mêmes, il constitue une excellente introduction à l'épistémologie abordée par le biais de « l'instrumentation ».

Gilles FERRY
Université Paris X

N° 89 oct.-nov.-déc. 1989, 119-120

SUMMARIES

Physical Education

MARSENACH (J.). — College teacher practice in physical education.

Between 1983 and 1986, the INRP conducted a survey on the didactics of physical education which led to an outline of this subject matter in the making in a paradoxical context comprising positive elements such as the acknowledgement of physical education as a subject matter, youth support, and negative ones, for instance the confusion between physical education and sports activities and coaching.

MÉRAND (R.). — Teaching contents renewal : team sports games in college.

The renewal of teaching contents in team sports games corresponds to a real need and relies on research problematics. This renewal, which is regarded as an agent of transformation of present practice, must meet feasability conditions.

CAZORLA (G.). — Assessing motor capacities from the advancement of a concept to the elaboration of an instrument.

In this paper the author deals principally with the historical development of the concept of « physical capacities ». But this approach refers to epistemological problems : what are the dimensions of the problem that can be validated with regard to present knowledge and methodologies ?

JUNGUA (A.) & alii. — Pratician language and scientific language.

To fathom the logic of physical activities and sports is the function of the science and techniques related to these activities, and the function of physical education is to allow their learning and practice. The example of impulsion leads us to think about the fact that scientific language has not yet made its way into practician language.

ARNAUD (P.). — Contribution to a historical account of subjects teaching : setting physical activities in schools.

Contributing to the history of physical education as a subject taught in schools means identifying the conditions under which physical education was integrated in school curricula and studying the consequences of the application of « the rule of the school game » on the content and formal aspects of this matter.

Didactics

ROPE (Fr.). — The didactics of French as a mother tongue. Intellectual and socio-institutional aspects of a new matter.

The analysis of 712 articles of research in didactics of French mother tongue from 1970 to 1984 published in specialized French reviews by more than 400 authors with various status, shows that, in spite of an unsettled institutional context, a field of research is merging. The process of emergence of this new subject is studied through its intellectual and its social aspects — by the analysis of the research results and the analysis of questionnaires and interviews of the agents of the field.

VECK (B.). and coll. — A concept for the didactic analysis of French language teaching subjects : the transposition.

This paper presents three disciplinary fields : rhetoric, argumentation, historic of literature, from the analysis of their historical situation, their place in the latest official instructions and latest school books, with a view to getting a better definition of the complex school epistemology which underlies the teaching of French in the upper secondary schools.

RABARDEL (P.). — Research in psychology and didactics : a case of interaction in the teaching of technical drawing.

This paper relies on a series of investigations about technical drawing and shows that along two decades a succession of steps and shifts of concepts have occurred, stressing the consistency between the way researchers in psychology conceptualize the difficulties and the progress and remedial didactics developed in the same time.

BLANCHARD-LAVILLE (Cl.). — Questions to mathematics didactics.

In France, in the past ten years, didactic theorization in mathematics has developed to such an extent that it should be considered as a new field to itself. This theorization does not take into account the unconscious aspect of the didactic act or the intersubjective aspect of this act. While considering the espistemological bases of this new conceptualization, the author hypothesized that current theorization is based on the dienial of these aspects. Can we, should we content ourselves with this observation ? What options are possible for us, for the future of this new field ?

■

FORQUIN (J.-Cl.). — The philosophy of education in Great Britain : orientations and *major trends since 1960.*

The development of English philosophy of education during the sixties sounded like *an explosion when this subject got to be conceived like an application of the thinking* style of analytical philosophy to the educational problems approach instead of being considered as a means of making students know great authors' doctrines (from Plato to Dewey). However from the 80's we have been observing a slowing down which calls for a new approach that would require to go deeper in the subject and to widen *horizons towards the outer world.*

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.

les enfants de la Patrie

EDUCATION ET ENSEIGNEMENT

SOUS LA REVOLUTION FRANCAISE

Numéro spécial de la Revue
Histoire de l'Education
sous la direction de Dominique Julia

Les études réunies ici visent à mesurer l'impact de la décennie révolutionnaire dans le dispositif de l'instruction publique. Les auteurs s'interrogent sur le rapport que l'on peut établir entre le niveau de la mobilisation culturelle révolutionnaire et les disparités régionales révélées par d'autres indicateurs culturels. Ils examinent aussi la novation des contenus enseignés et des pédagogies dans les écoles créées par la Convention : la difficile genèse institutionnelle de l'Ecole polytechnique conçue à partir de modèles hétérogènes ; la transmission des savoirs scientifiques (mathématiques et physique) à l'Ecole normale de l'an III ; la réforme des études médicales dans les nouvelles Ecoles de santé ; le découpage des "cours" des Ecoles centrales et l'écart qui se creuse entre les intentions du législateur et les contenus réellement dispensés. Au moment où il est question de "recomposer" les champs disciplinaires à l'oeuvre dans l'enseignement secondaire, les débats de la période révolutionnaire peuvent nourrir encore notre réflexion.

208 p. - Prix : 50 F.

Institut national de recherche pédagogique

1989

RECHERCHE ET FORMATION

AU SOMMAIRE DU N °5

Le numéro : 63 francs
Abonnement 1 an (2 numéros) : 120 francs
Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

a remplacé en 1972 le BINOP, Bulletin de l'Institut National d'Orientation *Professionnelle, fondé en 1928 par Henri Piéron.*

N° 2

dix-huitième année

trimestriel

Avril – Mai – Juin 1989

Rédaction - Administration - Abonnements - Publicité

I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Tél. : 43-29-12-23

Abonnement (4 numéros)
France : 190 francs le numéro : 60 francs
Etranger : 230 francs

L'abonnement part du numéro 1 de l'année en cours.

SAVOIR
Education Formation

Directeur : M. le Recteur Claude DURAND-PRINBORGNE

Les Editions Sirey créent, au printemps 1989, une revue trimestrielle de référence consacrée aux grands problèmes d'éducation et de formation.

Une ambition originale et forte : réunir tous les partenaires impliqués dans le devenir de l'éducation et de la formation et examiner les politiques et les systèmes éducatifs ainsi que l'adéquation de l'outil de formation aux objectifs et aux moyens.

A travers aussi bien ses numéros spéciaux que le découpage de ses trois rubriques principales : Forum, Etudes, A l'étranger, SAVOIR Education Formation combine les approches politiques, économiques, sociales et juridiques et fait tout à la fois large place à l'évaluation des expériences comme aux comparaisons internationales.

SAVOIR Education Formation est animée par une équipe d'experts d'origines très différentes. Ses articles sont lisibles par tous.

SAVOIR Education Formation
Une nouvelle revue SIREY
Diffusion DALLOZ

Abonnement 1989 (4 numéros)
France et DOM : 380 F - Etranger : 450 F

Adresser la souscription avec le règlement à :
DALLOZ, 35 rue Tournefort,
75240 Paris cedex 05

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40.25.11.87 ou 88

JUILLET-DÉCEMBRE 1989, XXX-3-4 ISBN 2-222-96512-8

Sociologie de la Révolution

Etudes réunies et introduites
par **François GRESLE** et **François CHAZEL**

Contributions de
Rod AYA, Pierre BIRNBAUM, François CHAZEL, Michel DOBRY, Jack A. GOLDSTONE, François GRESLE, François HINCKER, Isabelle JEUFFROY, Claude LANGLOIS, Patrice MANN, Mark TRAUGOTT, Ekkart ZIMMERMANN
et
traduction inédite d'un article de 1917
de **Max WEBER**

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

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.

Ce numéro double ..... 150 F

Imp. Nat. 9.069-004-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Dugast