ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 90 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1990

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° 90 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1990

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

SOMMAIRE

N° 90 janvier-février-mars 1990, 5-15

LECTURE SCOLAIRE : LES ANNÉES DE CRISE

par Anne-Marie CHARTIER

L'étude ici présentée est extraite d'une investigation plus générale qui porte sur les façons dont les diverses pratiques de lecture ont été « parlées » depuis un siècle. Il s'agissait de s'interroger sur la genèse des discours contemporains sur la lecture et ses usages au travers d'une dizaine d'enquêtes menées à partir de séries documentaires homogènes mettant en scène des énonciateurs contrastés : l'Eglise, l'Etat au travers de ses institutions scolaires ou culturelles, les professionnels du livre qu'ils soient enseignants, bibliothécaires, critiques ou éditeurs, etc. L'une des sources imprimées qui s'est révélée particulièrement intéressante est une revue professionnelle d'enseignants, l'hebdomadaire ***L'Education nationale (L'Education*** *à partir de 1968). Depuis sa création en 1947 jusqu'à sa disparition en 1984, plus de trois cents articles ont été consacrés aux problèmes de la lecture. C'est un extrait de l'importante section où sont analysés ces matériaux qui est offert en « bonnes feuilles » aux lecteurs de la Revue française de pédagogie* (*).

(*) Nous remercions le Service des Etudes et de la Recherche de la Bibliothèque publique d'information (Centre Georges Pompidou) de nous autoriser à publier en « bonnes feuilles » ce chapitre d'une recherche qu'il a commanditée. On en trouvera le texte complet dans Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, **Discours sur la lecture (1880-1980),** Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1989, 532 p.

L'ensemble de cette recherche, obéit à un principe méthodologique général. Nous n'avons jamais essayé de constituer les discours que nous avons rencontrés en une « idéologie » de la lecture qui caractériserait notre temps. Nous avons plutôt choisi de constituer en flux discursifs parallèles les principales problématiques qui se dégageaient des divers types de matériaux. Flux parallèles car, à l'évidence, même si des scansions chronologiques fortes peuvent être repérées, les cohérences demeurent partielles, les contradictions restent irrésolues et les thématiques poursuivent des voies relativement indépendantes jusque dans leurs entrecroisements ou leurs recoupements. Quatre de ces problématiques ont été sélectionnées pour leur capacité à rendre compte de la multiplicité des variations que les discours sur la lecture manifestent dans la revue **L'Education nationale**. Evolutions des supports jugés pédagogiquement les plus adéquats, qui conduit du manuel de morceaux choisis au « livre de bibliothèque » puis au journal et aux autres médias écrits. Eclatement, à la fin de la décennie 1960, du corpus littéraire de référence forgé dans les années 1920 autour d'une littérature de classiques « nationaux ». Déplacement brutal du sens conféré au mot « culture » lorsque, avec les années « glorieuses » de la croissance, le progrès scientifique et technique paraît devoir substituer ses valeurs à celles de l'humanisme traditionnel. Prise de conscience des enjeux sociaux de la lecture quand l'échec scolaire vient grever la mise en place d'une démocratisation du système éducatif en même temps que les disciplines scientifiques se substituent aux disciplines littéraires dans la sélection et la formation de l'excellence. C'est à ce dernier aspect que s'attache le chapitre ici reproduit.

La moitié des articles que consacrent **l'Education Nationale** puis l'**Education** au thème de la lecture est concentrée dans la décennie 1965-1975 : dix ans pour dire par le menu tout ce que remue la crise, ce qu'elle inaugure et ce qu'elle liquide, ce qu'elle promeut et ce qu'elle brade. Pour ces dix ans, il faut repérer quels effets directs ou à retardement ont eu, dans le champ de la lecture, les nouveaux discours sur la culture. Les discours prônant un humanisme moderne ou scientifique sont-ils restés de simples vœux généraux ou ont-ils eu des retombées visibles sur les pratiques de lecture ? L'attention attirée sur la montée des attitudes consommatoires à l'égard de l'imprimé a-t-elle eu d'autres effets que ceux qui contribuent à créer, hors de l'école, un secteur socio-culturel d'accompagnement du temps libre ? A en croire la revue, c'est du côté du nouvel humanisme scientifique que l'institution scolaire trouve les ressources de ces principales innovations, particulièrement dans les années qui précèdent 1968 : toute une série d'articles font état de propositions convergentes ou d'expériences stimulantes. Et le développement accéléré

des formations techniques supérieures [nouvelles écoles d'ingénieurs et instituts universitaires de technologie (1)] relance le débat sur la formation des élites scientifiques.

LES NOUVELLES TECHNIQUES DE LA LECTURE SCOLAIRE : EFFICACITÉ, FONCTIONNALITÉ

Les porte-parole de la modernité culturelle sont aussi ceux de nouveaux groupes sociaux en pleine expansion. Jusque-là l'**Education nationale** avait prêté ses colonnes à d'éminents représentants des sciences certes, mais avant tout, à des membres de l'Université. A partir de 1965, on sent qu'elle s'ouvre à de nouveaux venus — ingénieurs, scientifiques, techniciens — ou, bien sûr, à ceux qui les forment. C'est, qu'entre temps, le monde complexe et pionnier des cadres d'entreprise s'est culturellement démarqué des anciennes couches moyennes de l'entre-deux-guerres et a construit sa culture scientifique, ses valeurs, ses modes de vie (2). En imposant son identité au monde du travail, il se donnait les moyens, à terme, d'obliger l'école à se modeler sur ses propres exigences d'auto-reproduction. C'est à la fin des années 1960 qu'arrivent dans les collèges et les lycées ces enfants de familles d'ingénieurs ou de techniciens marqués par la culture de l'entreprise ; familles persuadées que l'école (et particulièrement l'enseignement supérieur) est l'unique voie d'accès aux postes de commande économiques et sociaux qui, maintenant, font implicitement partie du patrimoine qu'elles transmettent. Dès lors, dans l'organisation de ses cursus comme dans celle de ses méthodes de travail, l'institution scolaire se plie progressivement à un modèle qui, jusque-là, lui avait toujours été étranger. Parmi bien d'autres pratiques pédagogiques neuves, des façons inédites de lire et de s'approprier les textes, de définir les contours d'une culture, s'installent dans les classes. L'**Education nationale** s'en fait l'écho, d'abord avec un brin d'étonnement, progressivement avec l'assurance qui sied à l'évidence.

Ces propositions concernent prioritairement le lycée, les classes post-baccalauréat ou les lieux de formation professionnelle de haut niveau, mais ils prétendent à l'universalité. Ainsi, Pierre-Bernard Marquet recueille-t-il les propos de Pierre Lafitte, directeur-adjoint à l'Ecole des mines de Paris, qui a mis en place un enseignement de sciences sociales (économie, démographie, sociologie) pour les futurs ingénieurs, ouvrant la voie à cette lecture de l'« essai » qui va connaître pendant les années 1970 ses plus belles heures :

> « Notre expérience conçue pour de futurs cadres de l'industrie peut intéresser d'autres éducateurs, car les problèmes de méthode qui apparaissent sont de même nature que ceux que posent l'enseignement civique dans les lycées, les collèges techniques ou les écoles primaires, l'enseignement des sciences sociales dans les grandes écoles et les universités et enfin dans tout ce qu'on appelle recyclage ou formation permanente ». (18 mars 1965, p. 10)

D'autres suggestions concernent plus directement les modalités mêmes de la lecture. La trilogie « fiche de lecture/exposé/discussion », empruntée aux techniques d'animation, entre dans les classes du second degré, mais au lieu de rester une technique de préparation réservée aux professeurs, elle devient un programme de travail pour les élèves et permet de mettre en accusation le couple traditionnel « lecture expliquée/dissertation ». Ainsi, Georges Bonneville, professeur de lettres confronté à des classes de « taupes » :

> « Il existe dans les sections littéraires une élite, vouée de toute éternité à la plus grande gloire de la dissertation française. Ceux-là sont convaincus que, par un décret de l'Eternel ou la stricte exigence du devenir historique, comme on voudra, tout existe pour aboutir à des livres, c'est-à-dire au bout du compte, à des dissertations. Ils sont les clercs futurs, sagement, jalousement cooptés pour la propagation de l'espèce... Et les autres ? (...)
>
> L'orthodoxie la plus rigoureuse consiste à ne pas opposer le salut par la dissertation à cet autre exercice fort édifiant qu'est l'explication de textes. Dissertation et explication sont, il est vrai, judicieusement complémentaires : mais a-t-on assez remarqué qu'elles sont l'une et l'autre, en quelque sorte, des "développements" ? Pourquoi ne pas introduire dans la pratique des classes secondaires ce qu'on appelle aux concours des grandes écoles scientifiques, le **résumé** ? Je songe évidemment à l'intérêt qu'auraient les candidats à s'y initier avant les classes préparatoires. Mais cet exercice est réellement formateur, **Comprendre** un texte, c'est essentiellement être capable d'en exprimer la substance dans son style à soi. C'est faire l'effort si utile, si indispensable dans la vie professionnelle et civique, de saisir objectivement, honnêtement la pensée d'un autre. » (5 mai 1966, pp. 9-11)

La même année, d'autres articles plaident la même cause. Le 3 novembre 1966, C. Dufresnoy suggère que l'enseignement du français dans les lycées techniques fasse l'objet d'une complète réévaluation et qu'on envisage même la création d'une nouvelle agrégation de « culture générale polyvalente ». Le 20 janvier 1966, la revue publie un texte signé de Bertrand Schwartz et C. Destival, extrait d'une brochure consacrée à la réforme de l'enseignement à l'Ecole des mines de Nancy. Expression et communication sont les maîtres-mots du programme de formation générale pour les futurs ingénieurs, selon une progression menée en trois ans : d'abord l'ana-

lyse d'articles portant sur « des problèmes à caractère général, sociologique, économique, culturel, d'organisation ». Les élèves peuvent aussi présenter des exposés sur les « sujets de leur choix ». A cette formation appuyée exclusivement sur des lectures, succède le travail d'enquête sur le terrain avec production d'un rapport. En troisième année, les élèves sont entraînés à la synthèse de dossiers, à la conduite de réunion et à la prise de *décision, qui est la finalité précise de cette formation.*

Les classes de « taupes », les écoles d'ingénieurs, mais aussi les tout jeunes IUT et les stages de « promotion » pour techniciens supérieurs (on ne parle pas encore couramment de « formation permanente ») disent le besoin d'une formation générale, qui peut venir des littéraires mais puiserait aussi largement dans les sciences sociales. Les mots qui reviennent sont « ouverture d'esprit », « confrontation » à d'autres modes de pensée, information sur « les grandes questions » contemporaines et qui ne sont pas toutes dans l'actualité événementielle. On y recommande donc la lecture de livres récents et pas seulement de la presse ; les exercices proposés sont progressifs, allant du résumé à la note de synthèse (à partir d'un dossier de documents différents sur le même sujet). Distinguer nettement le contenu du texte et l'opinion du lecteur devient la règle première (et nouvelle : dans l'explication de texte, on devait s'approprier le point de vue de l'auteur, non le juger). Ces projets de lectures fonctionnelles sont encore des lectures de formation, difficiles, où l'on voit le roman, « miroir du monde », côtoyer les dossiers élaborés des sciences humaines : à côté de Balzac, la sociologie. Mais l'orientation intellectuelle des générations formées aux mathématiques semble les prédisposer à trouver plus d'informations et d'occasions de réfléchir dans les essais de sociologie que dans les constructions romanesques. Là aussi, on sent qu'un transfert de territoire s'esquisse. Contrairement à ce que pensait Maurois, les « grands maîtres » classiques (« moralistes, romanciers, poètes, historiens ») nourrissent moins qu'on l'aurait voulu, ou moins aisément qu'on l'aurait cru, le *regard porté sur le monde.* Les sciences humaines sont en train de prendre le relai de la littérature. Au lieu du récit fictionnel, les analyses fonctionnelles, apportant leur moisson de données et une interprétation que le lecteur peut adopter ou contester. Il n'est plus question d'admirer la pensée dans la langue. Il est question de former des cadres à responsabilités socio-économiques autant que des individus à responsabilité éthique.

Cette orientation n'est d'ailleurs pas si éloignée de ce que préconisent les mouvements de culture populaire, quand il s'agit de former des cadres voués à prendre des décisions dans les domaines politiques et culturels. Joffre Dumazedier, héritier de l'esprit d'Uriage, le souligne :

> « Le besoin de développement d'une culture générale, parmi les cadres de l'industrie est de plus en plus ressenti. Mais en quoi consiste le contenu d'une telle culture générale autant reliée au problème du loisir qu'à ceux du travail ? Un récent rapport du Conseil économique (1962) sur la promotion sociale à introduit un long chapitre sur la nécessité d'une « promotion culturelle ». Mais comment l'une se relie-t-elle à l'autre ? Quel serait le contenu de l'une et de l'autre, correspondant à la fois au développement économique, au progrès social et au libre épanouissement de l'homme dans son loisir ? C'est une question actuelle et obscure qui est posée à la recherche. » (5 avril 1962, p. 17)

Dans les deux cas, il s'agit de lire pour agir, non pour « aboutir à des dissertations » et à de nouveaux livres. L'épreuve cruciale est la prise de parole en réunion quand, après avoir recueilli tous les points de vue, le « responsable » fait devant ses collaborateurs la synthèse de la question, négocie et tranche. Cette irruption de l'action dans les problématiques culturelles est évidemment ce qui est le plus étranger aux traditions scolaires et aux valeurs enseignantes. A l'école, l'action est le *ressort du récit, et « les ressorts de l'action » (devoir et* passions) sont prétextes à édification morale ou variations psychologiques. Bref, l'action est un motif littéraire.

Pourtant, ces façons de lire sont entrées dans *l'école : le résumé de lecture, les analyses de documents* en histoire ou en économie, la constitution de dossiers réunissant des informations multiples à ordonner et synthétiser, sont autant de pratiques de lecture « travailleuse », familières de ceux qui commencent à aller de « stage » en « stage » mais qui semblaient déplacées dans l'école jusqu'à ce que la défaillance de pratiques anciennes les y introduisent par la petite porte. Les auteurs d'articles ne cessent d'insister sur le fait que les *bénéfices « utilitaires » n'excluent nullement les bénéfices* personnels. Le corps professoral n'en croît rien qui continue de viser exclusivement « la formation de l'esprit critique » (3) : dans la classe, on ne veut rien avoir à faire avec l'entreprise et on ne peut avoir affaire avec la politique... Mais la circulation des thèmes entre les mondes du travail, de la promotion sociale, de la professionalisation et le monde de l'école va se faire sur l'ambiguïté d'un terme, commun à tous ces espaces. Le mot « formation » se met *ainsi, sans qu'on y prenne garde,* à grimper au firmament des mots-vedettes (4). Il se charge lentement de nouvelles connotations et désigne maintenant le processus d'apprentissage et son résultat, sous sa double valence de généralité et d'utilité sur le marché de l'emploi. Il s'apprête à relayer dans les discours le terme « culture ». La formation, c'est le vocable qui réconcilie éducation et instruction, culture générale et savoirs techniques, ouverture d'esprit et compétence professionnelle. L'humanisme moderne que les professeurs scientifiques appelaient de leur vœux est-il réalisable ? On pourrait le

croire à lire l'article enthousiaste de Paul Le Goff sur les cours de culture générale par l'expression écrite et orale dans les IUT :

> « C'est la réconciliation entre la culture et la vie pratique, entre les humanités et le monde du travail. (...) De Montaigne à Montesquieu, les meilleurs écrivains fournissent des thèmes de réflexion. On travaille aussi bien sur des pages de MM. Duverger et Sauvy que sur les articles du Monde ou de revues spécialisées. (...) Le résumé en dix ou vingt lignes d'un bon article de revue est un des [exercices les] plus fructueux qui soient. (...) [Pour le cours d'expression orale], on procède à des exposés avec ou sans notes, à des débats, à des résumés oraux de textes écrits ou de causeries. (...) L'actualité politique, la vie économique et sociale, la télévision, l'architecture et l'urbanisme, les arts plastiques, le cinéma et le théâtre, la littérature, les progrès de la science et des communications, autant de sujets qui peuvent élargir l'horizon de la culture.
>
> Il n'est donc pas utopique d'espérer que l'IUT puisse aider à la naissance d'un « honnête homme » du XXe *siècle, respectueux des valeurs du passé, cultivé* en même temps qu'inséré dans les rouages et dans les problèmes du monde moderne. » (8 mai 1969, pp. 12-14)

Elargir l'horizon de la culture, faire respecter les valeurs du passé, ouvrir les élèves aux problèmes du monde moderne, voilà un nouveau programme de travail pour un enseignant dont la « discipline » n'existe pas encore, mais qui aurait traversé la faculté des lettres (il y aurait tâté de littérature, philosophie, psychologie et sociologie), fréquenté les sciences politiques, fait une *école de journalisme et aurait peut-être aussi travaillé en* formation d'adultes. Un nouveau profil culturel, éloigné par ses références de la culture professorale classique, mais éloigné tout autant par ses lieux de formation (uni*versitaires et professionnels) de l'animation culturelle*, forgée sur le terrain des associations militantes, des comités d'entreprises ou des commissions municipales. La nouveauté est dans l'éclectisme et la modernité des connaissances à transmettre, elle est surtout dans la finalité sociale : il ne s'agit plus seulement de faire réfléchir des étudiants sur les problèmes du monde moderne, mais de les « insérer dans les rouages » du dit monde. Toutes les lectures constitutrices de savoirs peuvent donc être requises (Montesquieu et Sauvy, Montaigne et Duverger) qui nourrissent à la fois l'esprit critique et l'esprit de décision. Traitée dans la pratique comme un instrument de travail fonctionnel, la lecture ne cesse pourtant pas, dans de tels discours, d'être considérée comme une fin, continuant d'assumer la présence (au moins symbolique) de valeurs humanistes au sein de formations qui osent ainsi s'avouer, sans honte, techniques ou professionnelles. Se trouvent donc définis : un corpus où les sciences humaines et les essais sur le monde contemporain se taillent la part belle ; des pratiques de travail liant la lecture à la prise de *parole selon des formes rodées en* formation d'adultes. Ce discours qui affleure régulièrement dans la revue jusqu'en 1968, même s'il reste marginal, va quasiment disparaître entre 1968 et 1980. D'autres urgences, internes à *l'école, secouent si bien l'actualité* que l'énergie semble s'y absorber tout entière.

ILS NE SAVENT MÊME PAS LIRE ! LA LECTURE SCOLAIRE AU RISQUE DE LA DÉMOCRATISATION

Il y a un effet-retard de toute réforme scolaire qui distend dans le temps la gestion des changements. En 1964 arrive en sixième la première génération scolarisée jusqu'à 16 ans ; en octobre 1968, ceux qui n'ont ni redoublé ni quitté l'école, entrent en seconde. On voit donc tout au long de ces années, le projecteur se déplacer et éclairer, avec le flux montant, des lieux de plus en plus problématiques. Penser l'école élémentaire comme antichambre du second degré, imaginer un collège scolarisant des enfants qu'on jugeait jusque-là incapables de suivre un enseignement long : autant d'urgences qui tour à tour s'imposent aux décideurs comme à l'opinion publique. Mais au-delà de ces défis structuraux s'impose vite le symptôme majeur d'une réforme peut-être trop vite mise en œuvre :

> « Un des mérites imprévus de la réforme en cours est d'avoir révélé le nombre important d'élèves de 6e qui lisent mal. Or ces élèves représentent le meilleur tiers des CM2 ; on peut donc craindre que les résultats ne soient pas meilleurs pour les deux autres tiers.
>
> Les maîtres des cours moyens accusent leurs collègues des cours élémentaires. Ceux-ci en accusent les maîtresses du cours préparatoire qui, ne pouvant plus accuser personne, supportent toute la responsabilité.
>
> D'autre part les statistiques révèlent chaque année, avec une constante étonnante, un nombre inquiétant de retardés scolaires. Les études sérieuses entreprises ici et là par les psychologues scolaires le confirment : dès le cours préparatoire, un quart environ des enfants ne suivent pas normalement.
>
> Ces faits surprennent et irritent. Ne sait-on plus apprendre à lire aux petits ? Nos cours préparatoires en sont-ils la cause ? Sont-ils responsables ou victimes ? » (4 mars 1965, p. 5)

Cet article d'André Vistorky, inspecteur primaire qui collabore régulièrement à la revue, est intitulé « D'abord apprendre à lire ». Il donne le ton dominant de l'heure. A une pédagogie qui sélectionnait par la réussite, succède une pédagogie confrontée à ses échecs. Et c'est l'entrée

de tous en sixième promise par la réforme qui révèle, statistiques à l'appui, le mauvais fonctionnement de l'école élémentaire. Les échecs qu'on découvre d'un œil neuf sont-ils pires que jadis ? Tout le monde le pense. L'obligation faite aux maîtres de « présenter » de plus en plus de leurs ouailles au regard de leurs collègues du *secondaire (et non plus seulement aux instituteurs des* cours complémentaires) provoque un bouleversement de perspective radical. L'école primaire perd ses grandes classes où ne séjournent encore que ceux pour qui le certificat d'études paraît déjà une ambition démesurée. Au lieu de se *réjouir comme par le passé, des succès aux* examens (certificat, entrée en sixième), les maîtres apprennent à s'angoisser pour l'avenir scolaire de presque tous leurs élèves, moyens, médiocres ou mauvais, qui n'ont jamais paru si nombreux, si faibles et si pesants. On se souvient du temps où on ne lançait dans l'aventure longue du lycée que « les très bons » et chacun sait qu'ils ne s'en tiraient pas toujours... Pour l'heure, *chaque maître sent que les enfants courent au devant de* déboires psychologiques probables — ils vont devoir apprendre ce que signifie échouer — et, par contre-coup, c'est le corps des instituteurs qui se sent jugé, sévèrement jugé, par les « professeurs » : vous n'avez donc pas été capables de leur apprendre à lire ? Quoi qu'il en soit, il faut trouver des remèdes et vite ; il faut donc trouver les causes actuelles ou structurelles, tout aussi vite.

Pour de longues années, se met donc en place une problématique de l'échec en lecture, centrée sur la question des premiers apprentissages tant on imagine mal que l'acte de lire puisse être autre chose que cette technique *qui s'apprend en quelques mois au cours préparatoire.* Echouer à acquérir un savoir-faire aussi simple (5) ne peut relever que de la pathologie individuelle : la voie d'exploration du phénomène est d'abord médico-psychologique (6). Les colonnes de la revue voient donc s'affronter les idées — l'étiologie relève de l'inné ou, au contraire, de l'acquis — mais aussi et plus encore les différentes catégories de spécialistes : médecins, pédo-psychiatres, psychanalystes, psychologues, orthophonistes et rééducateurs en tout genre. La dyslexie est la « maladie du siècle » (7) et l'avenir est prometteur pour toutes les institutions spécialisées qui se mettent en place dans l'Education nationale, dans l'Action sanitaire et sociale ou *dans les associations « loi 1901 » qui gèrent les établissements* pour enfants handicapés (8).

Mais l'analyse des causes relance le débat pédagogique : si l'origine est un déficit organique (thèse alors la *plus répandue) comment comprendre l'ampleur soudaine* du phénomène ? Pour le docteur Debray-Ritzen, les dyslexiques parviennent à apprendre à lire à condition que l'on s'en tienne à eux à des méthodes traditionnelles, allant de la lettre à la syllabe et de la syllabe au mot. Cela suffit pour revivifier un vieux thème de bataille autour de la méthode globale (à laquelle les instituteurs se seraient convertis en masse, vu le nombre des cas) et pour accuser les pédagogies d'avant-garde qui la prônent (articles des 16 et 23 novembre 1967 : « Dyslexie et Méthode globale »). Ceux qui s'en tiennent à des posi*tions plus psychologiques mettent aussi en cause les* modalités d'acquisition (trop mécaniques, trop abstraites), les rythmes exigés pour l'apprentissage (trop rapides), les conditions de travail (flot de maîtresses débutantes et sans formation recrutées en hâte, classes surchargées, *etc). Mais on examine aussi l'environnement familial* difficile, les violences de la vie urbaine, l'influence néfaste de la télévision (9). Que l'échec provienne de l'enfant, de l'école ou de la société, tout le monde est d'accord pour affirmer que réussir ou échouer cette première année de scolarité est capital pour la suite. Du coup, les articles sur la lecture au cours préparatoire éclipsent ceux sur les autres classes : à partir de 1966, on ne trouve plus d'arti*cles sur la lecture au cours élémentaire ou au cours* moyen. En revanche, apparaissent des articles sur les âges pré-scolaires et sur les défaillances langagières des enfants qui lisent mal. Le cours préparatoire n'est donc pas un commencement comme on le croyait, mais révèle, à l'occasion du passage à l'écrit des difficultés antérieures dans la langue parlée. La pédagogie de l'oral peut commencer (10).

La seconde voie d'interrogation est socio-culturelle et met en cause beaucoup plus que l'apprentissage : c'est la culture scolaire elle-même qui est en jeu puisqu'elle trie élus et réprouvés selon leur appartenance sociale avec une sûreté statistiquement infaillible. Bref, selon que vous serez de famille diplômée ou non, vous saurez ou non lire à l'heure et ferez ou non de longues études. Mais *l'articulation entre échec scolaire et difficultés d'apprentissage* de la lecture n'est pas immédiate. En effet, la parole appartient d'abord aux démographes et aux statisticiens et, tout au long des années 1960, ils concentrent leurs efforts sur la mise en évidence des corrélations *globales qui associent origine socio-professionnelle et* échec scolaire. Les premiers articles paraissent dans des revues spécialisées : en 1962 Alain Girard publie dans la revue de l'Institut national d'études démographiques, **Population,** un premier article : « L'origine sociale des élèves de classes de sixième » ; en 1963, en compagnie d'Henri Bastide et Guy Pourcher, c'est le tour d'« Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de *l'enseignement » ; en 1965 ce sera, en compagnie* d'Alfred Sauvy, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement » (11). Dès janvier 1964, les conclusions de ces travaux sont présentées aux enseignants par l'entremise de l'**Education nationale** :

> « Les travaux de Girard confirment et précisent des faits découverts par des recherches entreprises en

France et à l'étranger : l'action pédagogique réussit inégalement avec les enfants selon le milieu social dont ils sont issus ; elle se heurte à un déterminisme social sur lequel elle n'a pas encore prise. (...) Il faudrait analyser toutes les exigences de la culture désintéressée, de connaissances encyclopédiques, supposant des capacités d'expression développées, qui sont en réalité des exigences d'ordre social et qui tiennent à l'origine sociale des maîtres, à leur idéal de culture, quelquefois à des préjugés de classe.

Qu'on ne s'étonne pas que l'enfant résiste à l'enseignement, moins par répugnance pour l'effort que par le sentiment d'étrangeté des exigences scolaires. (...) Il faut agir simultanément sur les deux éléments, sur la culture du milieu par les moyens économiques et sur la culture de l'école pour la rapprocher de l'acquis social de l'enfant. » (D. Devarrieux, 9 janvier 1964, pp. 10-11).

Ces enquêtes statistiques issues de l'Institut national d'études démographiques prennent un sens différent de celles publiées dans la décennie précédente par le tout jeune service technique du Ministère de l'éducation nationale. Il ne s'agit plus de constater les effets de l'« explosion scolaire », ni même d'enregistrer le retard pris par les enfants des milieux plus défavorisés. Au-delà des chiffres un peu secs d'Alain Girard se développe une nouvelle « sociologie de l'éducation » qui va très vite gagner ses titres de noblesse grâce à quelques œuvres capitales (12). Cette fois, ce sont les références culturelles de tout le système scolaire qui sont devenues suspectes, non à cause de leur archaïsme, mais à cause de leur sélectivité sociale. L'idéal de culture des enseignants pourrait-il faire partie des « préjugés de classe » ? Le livre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron paru en 1964 oblige à s'interroger sur des valeurs scolaires qui ne sont pas « socialement laïques », puisque (statistiquement) elles n'enrichissent que « les héritiers » de la culture. Scolariser de plus en plus d'élèves et chacun d'eux de plus en plus longtemps ne suffit donc pas à rendre notre système éducatif plus égalitaire. A la conception démographique et économique de la démocratisation scolaire (celle d'un Louis Cros, par exemple), à une conception politique de la démocratisation culturelle (celle de Peuple et Culture, comme nous l'avons vu), s'ajoute donc une conception sociologique qui met l'accent sur les possibilités qu'a ou que n'a pas chaque génération de redistribuer équitablement les cartes du pouvoir économique et social par le biais non seulement de l'école et de ses diplômes mais aussi des autres formes socialement diffuses de la transmission culturelle. La démocratisation des années soixante passe par l'égalisation des chances.

Ces trois conceptions ne relèvent ni des mêmes analyses, ni des mêmes logiques réformatrices. Reste que l'échec scolaire des enfants de milieu populaire devient à partir de 1965 une donnée permanente de la réflexion. Elle est présente en filigrane dans toutes les politiques de « remédiation » qui mobilisent pédagogues et chercheurs dans cette décennie. Peut-on considérer comme un signe de cette vigilance la présence d'enquêtes, impensables en 1955, sur les « exclus » du système ? **L'Education nationale** s'en fait l'écho. 24 mars 1966 : « En prison, les jeunes délinquants peuvent s'instruire » ; 6 mai 1970 : « 750 000 enfants de travailleurs immigrés » ; 27 janvier 1972 : « Les jeunes travailleurs et la presse » ; 9 mai 1974 : « Quelle école pour eux ? 870 000 enfants d'immigrés ».

Le ton triomphaliste qu'affectionnait la revue dans les années 1950, lorsqu'elle s'enthousiasmait des nouvelles bibliothèques scolaires, a maintenant disparu. Ce dont on s'émerveillait alors — que certains enfants des campagnes et des banlieues se mettent à aimer les livres — ne surprend plus. C'est maintenant le grand nombre de ceux qui restent « hors les livres », comme on est hors la loi, qui scandalise et inquiète.

On peut rétrospectivement se demander si cette conjoncture n'explique pas en partie les espoirs qui entourent le projet de réforme de l'enseignement des mathématiques qui, en discussion depuis les années 1950, accède à une existence concrète — la commission se met en place en 1967 — au moment où la lecture et la culture scolaires se découvrent en crise (13). Promues au rang de langue universelle, intemporelle, réglées uniquement par des contraintes logiques internes et délestées des pesanteurs sociales, les « mathématiques modernes » sont les exemples privilégiés d'une démarche pédagogique qui propose aux enfants une pédagogie active, privilégiant la construction, non la transmission, l'intelligence et l'imagination, non la mémoire et la culture. Sous l'autorité d'André Lichnérowicz, le mathématicien, avec la complicité de Jean Piaget, le psychologue, se développe un projet scolaire rigoureux, propre à réconcilier les tenants de la gratuité des apprentissages (les mathématiques modernes, comme la culture générale, sont un outil universel, non un savoir techniquement utile), les tenants de la modernité scientifique (les mathématiques, de surcroît modernes, sont moins « rétro » que les langues anciennes) et ceux qui étaient à la recherche de contenus de savoirs égalitaires et donc « culture free » (c'est-à-dire indépendants des normes culturelles propres à certains groupes sociaux). Le travail sur les ensembles logiques pouvait commencer dès la maternelle et n'exigeait pas qu'on sache lire, ni même qu'on sache parler le langage fortement normé de l'école. Allait-on mettre au monde une nouvelle sorte d'élèves brillants, logiciens rapides, qui pourraient réussir sans être bons lecteurs ? On sait ce qu'il en advint. Indépendamment des péripéties de sa

mise en application, la réforme de l'enseignement des mathématiques a vite montré qu'elle faisait, elle aussi, les délices des bons lecteurs et la misère des autres.

Force est donc de traiter de front l'échec en lecture *puisqu'aucune scolarisation n'est possible sans elle. Plus* l'école est longue, plus elle concerne d'enfants, plus il devient visible que le savoir-lire est la clef de tous les apprentissages et la lecture une « non-discipline » : non un corpus, mais un outil ; non un territoire culturel, mais *un « moyen de communication » ; non un ensemble de* messages mais un medium. La lecture n'est d'ailleurs qu'une version seconde de la langue maternelle, seul véritable instrument de communication réciproque.

Pierre-Bernard Marquet est le premier à prendre résolument acte de cette mutation qui change le statut et le rôle des professeurs de français :

> « Tout le monde enseigne le français, c'est là le drame. Entendons-nous bien. Il est vrai que l'enseignement français manque de professeurs de français, mais l'écolier français croule sous le nombre de ceux qui, à des titres divers et avec des titres divers, et conséquemment avec des fortunes diverses, lui enseignent ou cherchent à lui enseigner le français ». (20 janvier 1966, p. 7)

Et de passer en revue « l'environnement familial ou social », les cours de récréation, les « mass-media », les instituteurs et « tous les professeurs » spécialistes de toutes les disciplines qui par la force des choses enseignent *à leur façon le français ». Quant aux « vrais » pro*fesseurs de français :

> « (...) tous sont tiraillés entre deux enseignements, celui du français-langue, c'est-à-dire celui du français « dénominateur commun » de tous les enseignements et moyen privilégié de communication entre les Français et celui du français-littérature.
>
> Les traditions et les instructions veulent qu'ils soient liés, en vertu du principe que c'est à l'école des grands écrivains que l'on apprend à écrire. Ce lien ne me paraît évident ni en théorie, ni en pratique. Les conséquences m'en semblent même souvent fâcheuses. » (id., p. 8)

Les chemins qui mènent du livre de bibliothèque au *journal ou du corpus littéraire classique à l'océan infini* des textes nous semblent donc bien tracés à partir de là. Pendant dix ans, on va inventorier l'héritage, se déchirer autour de ce qu'il faut sauver ou brader, ruser pour faire servir de vieilles pratiques à de nouvelles fins ou, au *contraire, convertir les nouveautés aux vieilles valeurs,* mobilisant recherches théoriques, innovations pédagogiques, interdisciplinarité et politiques socio-culturelles. Le seul dénominateur commun à tous ces efforts est la croyance que tous les moyens sont bons qui font lire, puisque tout le monde doit lire pour vivre dans l'école. Lire devient ainsi un verbe intransif, c'est-à-dire une valeur absolue.

La scolarisation de masse secondaire produit donc un paradoxe : elle abolit (non sans résistance ni sans violence) l'opposition entre « apprendre à lire » et « lire pour se former ». Apprentissage et formation sont devenus une seule et même chose. La formation n'est plus l'acquisition d'une culture particulière, mais le travail scolaire lui-même (14). On en a pour preuve l'allongement, dont témoignent les instructions officielles dès 1971, du temps consacré explicitement à l'apprentissage. Commencé de plus en plus tôt (dès la maternelle), continué au-delà du cours préparatoire jusqu'au cycle élémentaire, chacun sait qu'il doit sans cesse être « consolidé » en fonction d'exigences nouvelles, puisqu'aussi haut qu'on monte dans le cursus, le même leitmotiv se retrouve : « Ils ne savent plus lire » :

> « Il est normal de considérer que, à quelques rares exceptions près, en CM2, la période des apprentissages de la lecture est terminée : les techniques sont acquises à ce stade de la scolarité. Pourtant, la plupart des professeurs de classes de 6e trouvent que bon nombre de leurs élèves lisent mal. En fait, c'est moins la connaissance de mécanismes que l'efficacité de la lecture qui est en cause. Les élèves de CM2 déchiffrent en général sans peine mais ils éprouvent beaucoup de difficultés à saisir rapidement l'essentiel d'un texte, à en tirer les informations utiles pour tel travail qu'on leur demande. » (R. Servoz, Directeur d'école annexe, 13 mars 1975, p. 25)

Ces phrases d'instituteur entérinent la représentation d'une école primaire devenue tout entière temps d'ap*prentissage. Apprentissage impossible à achever, puisque* la bonne lecture est la lecture « efficace » quel que soit l'écrit en question. Il suffit que croisse la complexité de l'écrit (support inédit, message difficile, mélange des genres), pour que le lecteur, imparablement, se découvre « inefficace ».

On comprend la déploration des universitaires : les étudiants, eux non plus, « ne savent pas lire ».

On n'en finit donc plus d'apprendre à lire, tout sim*plement parce qu'on n'en finit plus d'apprendre.* Le patrimoine littéraire a cessé d'être la référence de la lecture qui « forme » car toutes les lectures qui « apprennent » sont formatrices. La littérature, parce qu'elle est faite de textes difficiles, continue d'offrir un territoire particulièrement riche et rodé pour aiguiser la sagacité des apprentis lecteurs. Il n'est donc nullement recommandé de s'en priver. Mais les activités qu'on fera grâce à elle n'ont plus guère à voir avec celles que visaient Lanson et Clarac.

S'il faut, comme hier, « travailler la langue et les textes » (Instructions officielles de 1977 pour les classes de sixième), cela ne signifie plus « enseigner la grammaire et la littérature ». Expliquer les textes, c'est savoir « aller à l'essentiel » et « tirer les informations importantes », en français comme en géographie. Les graphiques, les croquis, les schémas, les cartes, les courbes statistiques, les figures de géométrie, les documentaires, les problèmes, les sujets de contrôle et les bulletins trimestriels, font partie du monde de l'écrit et il faut donc savoir les lire, apprendre à les lire. Le bottin, la carte routière et l'horaire imprimé de la SNCF sont autant de supports potentiels d'exercices. Une occasion, non un but : on ne vise ni la commodité de l'usager, ni l'efficacité du renseignement, et les leçons ne débouchent guère sur des tranches authentiques de vie. Contrairement à ce qu'elle ne cesse d'affirmer, l'école ne privilégie pas la lecture parce qu'elle serait l'instrument privilégié des communications sociales dans un monde moderne mais parce qu'elle est devenue l'outil indispensable et complexe de tout travail scolaire.

DE L'HISTOIRE À L'ACTUALITÉ : LA LECTURE AUJOURD'HUI

La décennie 1980 a-t-elle vu cette situation se modifier ? L'historien est moins à l'aise lorsqu'il vient se promener sur des territoires qui ne sont pas les siens. Problèmes de sources tout d'abord. La revue **L'Education,** on le sait, meurt en 1984. Mais dès la fin des années 1970, elle voit ses modes d'interventions dans le champ scolaire profondément transformés. En lui refusant l'appui de ses « feuilles roses », le Ministère la prive d'un quasi monopole qui en faisait déjà l'un des abonnements obligés de chaque établissement scolaire. Le public se raréfiant, les rédacteurs tentent diverses procédures de sauvetage (15). Mais au-delà de 1978, lorsque s'achève l'ère Haby, **L'Education** n'est plus ce qu'elle était et ne nous offre plus une série documentaire comparable à celle qu'elle nous avait offerte durant plus de trente années. Problèmes de méthode ensuite. Au fur et à mesure que l'on s'approche de la pointe du présent et des politiques qu'il s'y mène, les tentations sont fortes de surévaluer des positions spécifiques dans le champ conflictuel des débats d'actualité. Les nôtres, bien sûr ou celles de nos contradicteurs les plus directs. Un regard porté en arrière suffit à nous convaincre de l'irréalité de ces points de vue : nous savons mieux aujourd'hui la place qu'occupe nos initiatives ou nos émotions passées et ce n'est pas celle qu'alors nous imaginions. En attendant que d'autres se livrent à l'exercice, il nous reste à tenter, à la lumière du présent, le bilan de nos hypothèses.

Au départ de l'enquête, nous en proposions trois : que les remises en cause concernant la lecture étaient en place bien avant les réformes qui suivent mai 1968, que les crises de la lecture ont touché au cœur du système scolaire pendant la décennie 1965-1975, que les polémiques semblaient apaisées avec les années quatre-vingt, ce qui supposait un nouveau consensus (sur lequel nous nous interrogions).

Pour les deux premières, nous pensons avoir apporté quelques éléments de preuves. Reste la troisième qui met effectivement en jeu notre actualité la plus immédiate et peut sembler, à première vue, remise en cause par les feux médiatiques comme par les activités des ministères concernés. La lecture fait toujours autant parler d'elle dans la presse, particulièrement à l'occasion de ces « événements » que sont la rentrée scolaire ou les salons du livre. A la Culture comme à l'Education nationale, les années 1980 ont vu les rapports succéder aux rapports.

Il nous semble pourtant pouvoir toujours affirmer que les crises de la lecture dans l'école sont, autour de 1980, terminées (16). Nous pouvons assigner à cet effacement, à travers le témoignage de l'**Education,** la date de 1976 lorsque les questions en « comment » (lire la presse à l'école, enseigner la littérature, etc.) succèdent aux questions en « faut-il » (enseigner la littérature, lire la presse à l'école, etc.). Dès lors, les grands débats sur les fins de l'école et sur les fins de « l'apprendre à lire » sont relayés par des questions portant sur les méthodes et les moyens de favoriser les apprentissages : toutes les sciences didactiques, tous les outils technologiques (l'informatique a le vent en poupe) sont convoqués à cet usage. Du côté de la recherche, les analyses de « l'acte lexique » offrent un cadre théorique unique (sinon unifié) pour parler de la lecture, qu'on doit d'ailleurs replacer dans celui, plus large, des travaux sur le traitement de l'information. Dans l'école, la querelle sur les textes à lire est d'autant plus éteinte que la multiplicité est devenue la norme. La terminologie des discours désigne la nouvelle orientation impulsée aux pratiques : on inventorie et travaille tous les « supports » de lecture, c'est-à-dire la variété du medium, plus qu'on ne s'interroge sur la valeur des messages. Victoire d'une certaine « modernité » ? La lecture fonctionnelle et la lecture consommatoire d'objets culturels ne parviennent en effet à entrer dans l'école qu'au prix d'un remodelage, imposé par les contraintes internes du lieux et par les références antérieures du corps enseignant. Si le souci de démocratisation a pu amener à abandonner le patrimoine littéraire pour d'autres contenus, plus urgents ou plus attrayants, l'école ne peut en revanche abandonner, la lecture, quelle qu'elle soit, comme travail.

La lecture est-elle encore constitutive d'une culture ? Accueillante en principe à la variété infinie des produits disponibles sur le marché, pour peu qu'ils soient une

occasion d'activité « profitable » pour les élèves (« Avec eux, tel auteur "marche" bien ! »), on voit l'éclatement des références autrefois prescrites et leur remplacement par des choix qui pour être illimités en droit, sont toujours *limités en pratique : les appartenances personnelles des* enseignants à des milieux sociaux, des classes d'âge, des réseaux de sociabilités multiples permettent de saisir comme s'opèrent les choix et se stabilise le nouveau corpus. La lecture plaisir n'est donc à l'école qu'en invitée, même si sont là tous ses supports. Si la lecture en classe de français n'était plus régie par un « travail d'apprentissage », mais seulement par le désir (l'indifférence) des uns ou le plaisir (le déplaisir) des autres, qu'est-ce qui légitimerait les exigences de l'enseignement ? (17). Même si l'apprentissage parvenait à se faire de façon entièrement didactisée, sur des supports préfabriqués, reste que quelqu'un doit constituer et garantir auprès des élèves la valeur des apprentissages, en évaluant les résultats du travail effectué, certes, mais surtout en signifiant *que ce travail indéfini « en vaut la peine » (ce qui ne va* jamais de soi) : tâche ancestrale et traditionnelle s'il en est. Ainsi, au moment où l'école semble avoir perdu tout territoire spécifique de lecture, elle a potentiellement scolarisé tout l'espace social, du fait qu'elle a constitué toutes les lectures comme lectures accompagnées, comme lectures à évaluer, donc comme lectures scolarisables.

Anne-Marie CHARTIER
professeur à l'EN de Versailles,
associé au Service d'histoire de l'éducation, INRP

Notes

(1) Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) sont créés le 7 janvier 1966.

(2) Luc BOLTANSKI décrit avec une grande précision les « nouvelles valeurs » intellectuelles et culturelles qui se développent pendant les années 1960 au sein de ce groupe social nouveau qui se reconnaît sous l'appellation de « cadres » (Luc BOLTANSKI, **Les cadres. La formation d'un groupe social,** *Paris, éd. de Minuit, 1982). Voir en particulier pp. 155-236 et* 305-372.

(3) Dans une enquête récente, certes un peu tardive par rapport à la période que nous étudions ici, (A. BOUNOURE, M. DELCLAUX et J. PASTIAUX, **L'enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs,** Paris, INRP, 1987) on a pu mettre en évidence la persistance des valeurs traditionnelles de la formation par la lecture de la littérature dans les classes de lycées. On ne s'étonnera pas qu'elle soit plus intense dans les classes d'enseignement général plutôt que dans celles de l'enseignement professionnel et technique gagnées *aux techniques nouvelles de la communication efficace. On* ne s'étonnera pas non plus qu'une bonne corrélation existe entre le niveau de formation académique et cette sensibilité particulière aux humanités. Par contre, il reste surprenant que cet attachement se rencontre de manière significative non seulement chez les professeurs mais aussi chez leurs élèves.

(4) Une politique cohérente de formation permanente est définie en France par l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 qui organise et reconnaît le droit des salariés au congé de formation. Des systèmes analogues avaient été mis en place dès 1964 en Grande-Bretagne (les « Open Universities » *datent de 1969) et en 1969 en Allemagne fédérale. Dans* notre pays, l'ajustement entre formation et éducation reste relativement limité et se fait en quelque sorte contre l'école (le livre d'I.D. ILLICH, **Deschooling society**, qui paraît en 1971 à New York est traduit en français la même année sous le titre **Une société sans école**). Les officines privées ou associatives qui proposent leurs services aux entreprises se développent très rapidement (150 associations déclarées en 1972). Jusque dans le système scolaire qui met en place ses propres institutions de formation permanente (pour les instituteurs en particulier), le terme « formation » éclipse progressivement celui d'« éducation » en vogue dans les années 1960. En témoigne l'évolution des articles publiés à ce propos dans l'**Encyclopaedia Universalis** et dans ses différentes mises à jour. En 1968 c'est à Joffre DUMAZEDIER que l'on avait confié l'entrée « Education permanente ». En 1974, dans le supplément annuel (**Universalia**), on préfère titrer sur « Formation permanente ». Rappelons par ailleurs que le document princeps sur la question paraît à la Documentation française en 1972 (Notes et études documentaires n° 3864-3865) sous le titre **La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France** et que, dans l'**Education**, on demande dans *le numéro du 31 mai 1973 à Jacques Delors de disserter sur* le thème « La Formation permanente : deux paris raisonnables ».

(5) Depuis le début du siècle on a appris à considérer avec Alfred Binet que celui qui n'apprend pas à lire est un imbécile (un débile moyen dit-on dans les années 1960) au même titre que celui qui n'apprend pas à parler est un idiot (un débile profond).

(6) La primauté de l'abord médico-psychologique de l'échec de l'apprentissage de la lecture ne fait aucun doute. On pourrait en lire une magnifique illustration dans la personne de Suzanne BOREL-MAISONNY dont chacun sait qu'elle a, en France, largement participé à déplacer l'orthophonie — à l'origine discipline médicale de rééducation des difficultés de la parole et du langage (division palatale, aphasie, etc.) — vers la prise en charge des enfants dits « dyslexiques ». Dans *la préface qu'ils donnent à la première édition de son ou*vrage **Langage oral et écrit**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, les Drs Th. SIMON et Cl. LAUNAY rappellent le cheminement intellectuel de cette femme exceptionnelle : d'abord phonéticienne (elle est l'élève de l'abbé Rousselot au Collège de France), elle s'intéresse aux applications de la phonétique articulatoire expérimentale pour la rééducation des enfants sourds, elle acquiert sa réputation d'excellente clinicienne en mettant au point une méthode de rééducation des opérés de

division palatale et participe à la mise au point de l'opération elle-même. Mais, à l'hôpital, elle côtoie aussi Edouard PICHON, pédiatre, grammairien et psychanalyste. Ce n'est qu'à la fin des années cinquante qu'elle se consacre aux difficultés des écoliers et à la dyslexie.

(7) C'est ainsi que Roger MUCCHIELLI et Arlette BOURCIER titrent leur ouvrage paru en 1964 aux éditions E.S.F. L'étude systématique des « troubles » de l'apprentissage de la lecture commence en France dès le début des années 1950 (cf. J. de Ajuriaguerra et al., L'apprentissage de la lecture et ses troubles, **Enfance**, 5, 1951 (numéro spécial). Très vite s'impose le terme de dyslexie : dyslexie d'évolution ou dyslexie d'apprentissage, dit-on chez les spécialistes pour distinguer ces « troubles moyens » qui se rencontrent chez les écoliers, des « troubles sévères » recensés depuis le début du siècle par les neurologues ou les psychiatres). Les premières études naissent dans les milieux psychiatriques (Jenny Roudinesco-Aubry, « Etude de 40 cas de dyslexie d'évolution », **Enfance**, 1, 1950) et psychologiques (Nadine Granjon, « Contribution à l'étude de la dyslexie d'évolution », **Enfance**, 3, 1949). On peut mesurer la nouveauté du phénomène en remarquant que la traduction française du grand **Manuel de psychologie de l'enfant** de Leonard Carmichael (New York, 1946) qui paraît aux PUF en 1952 ne comporte pas dans son index d'entrée « dyslexie ». Les troubles de l'apprentissage de la lecture y tiennent peu de place (on signale simplement la différence due au sexe — les garçons échouent plus souvent que les filles — et on l'interprète comme un phénomène dû au manque de maturité relatif des garçons au moment de l'apprentissage). Par contre on insiste dans le chapitre consacré au caractère de l'enfant sur les dangers des mauvaises lectures et on signale les études expérimentales faites aux Etats-Unis dans l'entre-deux-guerres sur le rôle des comics ou des livres érotiques dans la genèse des comportements déviants ou délinquants.
Du côté de l'institution scolaire, on n'évoque qu'avec beaucoup plus de circonspection ces « troubles » de l'apprentissage de l'écrit. Les deux grandes encyclopédies publiées en 1952 (**Encyclopédie générale de l'éducation française**, Paris, Rombaldi) et en 1960 (**Encyclopédie pratique de l'éducation en France**, Paris, IPN) sont muettes sur ce thème. A l'évidence, la dyslexie appartient encore à la médecine ou à ses dépendances : centres médico-psychologiques, dispensaires d'hygiène mentale infantile, orthophonie.

(8) Le développement des établissements pour enfants en échec scolaire est tardif en France. Malgré la loi du 15 avril 1909 sur les classes et les écoles nationales de perfectionnement destinées aux retardés mentaux ou aux caractériels, ces types d'établissement ne se multiplient véritablement que dans les années 1950 (cf. Marianne HUGON, **Les instituteurs des classes de perfectionnement**, 1903-1963, thèse de 3e cycle, Paris V, 1981). Par contre, dès le Gouvernement de Vichy, et sous l'impulsion des pédo-psychiatres, se met en place un secteur privé (associatif) de maisons d'enfants handicapés mentaux qui s'adresse essentiellement aux cas les plus lourds. Le traitement de l'échec scolaire et des troubles qui lui sont associés est plus tardif. On peut considérer que l'œuvre pionnière de Georges Mauco au Centre Psycho-pédagogique qui s'ouvre en 1946 au Lycée Claude Bernard (il s'agit pourtant d'un organisme associatif) marque le point de départ de la prise en charge (ici thérapeutique) des enfants en difficulté scolaire. Le réseau dense des CMPP (Centres médico-psycho-pédagogiques) qui se développe à partir de 1964 en est l'héritier direct. Les orientations diagnostiques et thérapeutiques qui sont mises en œuvre dans ces établissements ont été définies par des médecins apparentés aux divers courants psychanalytiques. L'éducation nationale ne met en place des structures susceptibles de prendre en charge les enfants en échec et particulièrement ceux qui ne parviennent pas à apprendre à lire qu'à partir de 1970 : les groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP), équipes volantes affectées à un secteur scolaire, comportent outre un psychologue et un rééducateur en psycho-motricité, un rééducateur en psycho-pédagogique qui a la charge de ces problèmes. Dans les mêmes années, on crée des sections d'adaptation qui permettent de retarder l'arrivée au cours préparatoire des enfants qui risqueraient d'encourir un échec grave s'ils y étaient scolarisés dès six ans.

(9) Une étude réalisée sur les principales publications des années 1960 et 1970 qui concernent l'échec en lecture (Richard ASSUYED, **Exposition critique de la littérature impliquant l'école dans l'échec de l'apprentissage de la lecture**, dactyl., 1981, 55 p.) montre combien l'on invoque prioritairement des causes très générales, tout à la fois comportementales et culturelles.

(10) Le souci de travailler toujours plus en amont dans le cursus scolaire pour éviter la « cristallisation » de l'échec est très caractéristique du programme que se donne le CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) créé en 1969 dans le cadre de l'Institut pédagogique national (IPN). Plutôt que de remédier à l'échec (ou de renforcer le nombre des enfants scolarisés dans les structures ségrégatives de l'enseignement spécialisé) il convient de mieux comprendre ce qui se passe à l'âge pré-scolaire (c'est-à-dire à l'école maternelle). On retrouve là les thèmes des travaux américains ou anglais sur la déprivation culturelle mais pensés dans le cadre d'une psychologie (le piagétisme) qui fait une part plus grande au développement qu'à l'influence du milieu. Dans le cas de l'apprentissage de la lecture, la régression aux âges précoces conduit à déplacer l'attention vers l'apprentissage préalable du langage. Les travaux de Laurence Lentin, chercheur au CRESAS, sont ceux qui seront les plus diffusés dans les milieux scolaires. Elle propose dès 1972 de mieux **Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans** (Paris, ESF). Son livre sera l'un des plus lus par les institutrices des écoles maternelles en formation à partir de 1973.

(11) Ces articles ont été regroupés, à côté de nombreux autres, dans le recueil « **Population** » **et l'enseignement**, Paris, PUF, 1970, avec une préface d'Alain Girard.

(12) Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON ouvrent le champ des analyses interprétatives de la situation scolaire française dès 1964. Ils publient coup sur coup trois ouvrages importants qui deviennent très vite des classiques mais aussi les instruments de la contestation étudiante d'alors : **Les étudiants et leurs études**, La Haye, Mouton, 1964 ; **Les héritiers**, Paris, éd. de Minuit, 1964 ; **Rapport pédagogique et communication**, La Haye, Mouton, 1965 (en coll. avec Monique de SAINT-MARTIN).

(13) Voir Nicole PICARD, **Abstraction de concepts mathématiques par des enfants de 6 à 11 ans**, thèse de Doctorat d'Etat (psychologie), Paris V, 1973.

(14) Le succès du mot d'ordre de Bertrand SCHWARTZ — il faut maintenant « apprendre à apprendre » — est très caractéristique de ce déplacement (Voir **Education permanente**, n° 98, 1989. La livraison consacrée au vingtième anniversaire de la revue offre la parole à la plupart des acteurs de l'aventure de l'éducation permanente). Vont dans le même sens les discours pédagogiques qui s'appuient sur la psychologie de Jean Piaget pour affirmer que rien n'est aussi formateur pour l'enfant que la mise en jeu de son « opérativité ».

(15) Certains considèrent que **Le Monde de l'éducation** a pris la clientèle et le relais de **L'Education**. Ce n'est pas tout à fait vrai. Si les enseignants sont nombreux à lire ce mensuel, il ne leur est pas prioritairement destiné. Mieux, il n'hésite pas à se situer en position critique à l'égard du monde enseignant, à mi-chemin entre la mouche du coche et le **lobby** puissant espérant agir sur les décideurs plutôt que sur les profession-

nels eux-mêmes. De plus, son véritable public est l'ensemble des utilisateurs de l'école. En témoignent les nombreux modes d'emplois, guides, palmarès d'établissements ou de *sections, qu'il publie à leur intention. Bref, toute étude sur la* lecture pendant les années 1980 est condamnée, en déplaçant ses sources, à déplacer ses modes d'analyse.

(16) *Il* peut paraître tout à fait présomptueux d'affirmer que la crise de la lecture dans l'école est terminée en 1976 alors que chacun sait que, d'une part, la crise de l'école est au *cœur des difficultés du premier gouvernement socialiste en* 1984 et produit une abondante littérature tout au long des années 1980 ; que, d'autre part, la découverte, vers 1981, de *l'illettrisme des sociétés avancées offre aux commissions* ministérielles, aux associations philanthropiques et aux chercheurs un champ inépuisable d'investigations et d'actions. Nous avons cherché à montrer qu'en fait, la lecture cesse de faire symptôme dans l'école à partir de 1976 lorsqu'un consensus nouveau s'établit à son propos. S'il est vrai comme nous l'affirmons, que ce consensus suppose une didactisation généralisée des pratiques sociales de lecture (on apprend aux cadres à lire plus vite, aux téléspectateurs à lire mieux, aux illettrés à lire) et une extension sans limite de l'ensemble des objets qualifiables de « textes » (mots, images, mais aussi *dispositifs, événements, réalités sociales, etc.), le prix à payer* risque bien d'être en effet l'augmentation indéfinie des exigences quant à la capacité de lecture des consommateurs de *textes et, par conséquent, la pérénisation de l'illettrisme.* Mais, si l'école se voit, de ce fait, chargée de la transmission d'un savoir faire dont l'efficacité économique, politique et culturelle est reconnue de tous au même titre que son extrême complexité, alors il ne faut point s'étonner qu'elle ne parvienne jamais à satisfaire les exigences de ses utilisateurs. C'est là aussi le prix qu'elle a payé pour l'effacement de ses fonctions de transmissions patrimoniales qui est survenu vers 1976.

(17) On pourrait **a contrario** s'interroger sur la façon dont fonctionnent aujourd'hui, dans l'école obligatoire, les disciplines « hors lecture » (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive) beaucoup plus investies par les techniques de sensibilisation pour amateurs, les valeurs « consommatoires » du plaisir individuel, des convivialités réussies ou conflictuelles, et qui sont toujours mobilisées pour les opérations extra-scolaires de type « projet d'action éducative », fondées sur l'adhésion volontaire des élèves et le charisme personnel des enseignants.

N° 90 janvier-février-mars 1990, 17-22

L'ENFANT ET LA CONSTRUCTION DE LA LANGUE ÉCRITE

par Jean-Marie BESSE

Les études sur la psychogenèse de la lecture-écriture montrent que les enfants construisent des hypothèses spécifiques sur le système de la langue écrite. Quelles sont les conceptualisations que les enfants fréquentant l'école maternelle française se forment de l'écrit ? L'auteur décrit quatre niveaux de conceptualisation pour arriver à l'hypothèse alphabétique. Les difficultés d'apprentissage de la lecture créent un problème : l'approche de cette question peut être renouvelée par cette perspective psycholinguistique.

Les recherches en psycholinguistique génétique poursuivies depuis plusieurs années mettent l'accent sur le fait que l'enfant ne reçoit pas tout élaboré le savoir sur la langue écrite : ce savoir, pour être vraiment intégré, fait l'objet d'une re-construction active par l'enfant.

De plus, elles nous montrent que, bien avant **l'enseignement** de la lecture, le jeune enfant commence à se former des « représentations » de la langue écrite, de ses fonctions et de sa structure.

Les acquis de ces recherches permettent-ils de poser en des termes renouvelés la question de la prévention des difficultés de lecture-écriture ?

I. - PRÉVENIR L'ÉCHEC EN LECTURE ?

L'école tend à répondre à la question de la prévention des difficultés en lecture par la mise en œuvre de stratégies agissant sur des **facteurs liés** à la réussite en lecture-écriture : la notion de « pré-requis » illustre cette position. N'y aurait-il pas toutefois à s'interroger sur des modalités préparatoires d'une autre nature, qui s'appuieraient non pas sur la périphérie de l'acquisition du lire-écrire mais sur la conception même que l'enfant se forme du système graphique, sur ce que certains chercheurs appellent les **conceptualisations** de l'enfant sur la langue écrite ?

Dans cet esprit, n'y aurait-il pas à se demander, par exemple :

- si un instituteur en mesure de repérer le type de conceptualisation de la langue écrite atteint par un enfant ne pourrait pas davantage l'aider : savoir si les situations de confrontation à l'écrit proposées sont ou non éloignées de ce que l'enfant a construit peut permettre ensuite, en meilleure connaissance de cause, soit de proposer des progressions tenant compte de ce que Vygotski appelait la « zone de proche développement » (1), soit d'organiser « des ruptures importantes dans la progression des connaissances des élèves » (2) ;
- si cette observation de l'enfant ne permettrait pas de regrouper, autour de tâches communes, des enfants parvenus à des niveaux différents, mais proches, de conceptualisation et si ces activités ne seraient pas profitables aux enfants ainsi réunis (3) ;
- si la pratique de ce type de travail (observation, mise en place de situations d'interaction) ne pourrait pas modifier les représentations des instituteurs sur les processus de construction et d'apprentissage et les conduire à une plus grande individualisation de leurs interventions comme à une valorisation de **l'activité** de l'enfant ?

II. - LA CONSTRUCTION DE LA LANGUE ÉCRITE ET LA PSYCHOLINGUISTIQUE GÉNÉTIQUE

Sur ces questions nous disposons, avec les travaux d'Emilia Ferreiro — qui a engagé des recherches en psycholinguistique génétique depuis le milieu des années 1970 — d'un premier repérage (4). Influencée par sa formation piagétienne, elle s'est efforcée de centrer son étude sur le « sujet épistémique », l'enfant en tant qu'il tente de construire ses connaissances : en ce sens, lire n'est-ce pas tout d'abord re-construire la langue écrite ? De plus, Ferreiro fait remarquer que cette langue écrite n'est pas un objet de savoir simple à acquérir : le système alphabétique n'est que l'un des systèmes écrits que nous connaissons ; s'il est des plus efficaces, il se caractérise aussi par son haut degré d'abstraction.

Ferreiro indique, au long de ses recherches, que l'enfant se forme des hypothèses sur la langue écrite bien *avant que l'école ne lui propose* un apprentissage « officiel », et que ces hypothèses ne prennent pas en compte, de longtemps, l'hypothèse alphabétique (correspondance entre une unité graphique — la lettre — et l'une des unités de l'oral — le phonème —). Ce n'est qu'au terme *d'une progression — d'une psychogenèse —, qui n'est* pas achevée chez tous les enfants à l'entrée à l'école primaire, que l'enfant commencera à comprendre le système de la langue écrite.

Lire, c'est ainsi être confronté à un objet structuré, qui donne lieu, de la part de l'apprenant, à un véritable travail cognitif. Sur cet objet, l'enfant exerce ses capacités de compréhension, de jugement, ses schèmes mentaux. Ce travail cognitif consiste ainsi à construire des **conceptualisations** plus ou moins efficaces sur la langue écrite : « la compréhension qu'a l'enfant du mode de composition de l'écriture, des relations qui la définissent en temps que système, ce que nous appelons le niveau de conceptualisation de l'enfant confronté au système *d'écriture en usage dans la société* » (5).

Il faut donc étudier les questions que se pose le *jeune enfant sur la langue française écrite pour dégager* ces conceptualisations, éclairés que nous sommes par quelques-unes des propositions de Ferreiro :

- l'enfant se construit plusieurs conceptualisations successives de l'écrit ;
- cette psychogenèse de l'écrit est relativement autonome par rapport à l'intervention de l'adulte ;
- l'activité de l'enfant sur l'écrit est peu aperçue par l'école, qui impose une démarche liée à une conception de la *langue écrite qui ne considère que la structure* alphabétique de la LFE (*), alors que cette structure n'est comprise par l'enfant que lorsqu'il est parvenu au niveau de conceptualisation articulé autour de **l'hypothèse alphabétique**, hypothèse ainsi décrite par E. Ferreiro : « l'écri*ture proprement alphabétique, dans laquelle chaque signe* graphique représente un phonème de la langue » (6) ou encore « une correspondance entre phonème et graphie, ce qui n'exclut pas des erreurs occasionnelles » (7) ;
- on peut comprendre quelque chose de cette activité sur la langue écrite en étudiant, par exemple, les productions écrites de l'enfant, ses « écritures » avant qu'il n'ait « appris à bien écrire ». Il existe une solidarité du lire/écrire : c'est dire que l'observation des écrits de l'enfant — bien utile pour le chercheur parce qu'elle laisse des traces durables — peut nous aider à dégager les questions que se pose l'enfant sur la langue écrite, pour la lire ou pour l'écrire ;
- mais il faut, *pour cela, sortir de nos représentations* d'adultes lecteurs, représentations trop liées à un savoir achevé sur la langue écrite : se décentrer donc, pour s'intéresser à l'apprenant autant qu'à l'objet d'apprentissage ou à la méthode d'enseignement.

(*) Dans la suite du texte, nous conviendrons de noter par « LFE » l'expression « Langue Française Ecrite ».

III. - L'ACQUISITION DE LA LANGUE FRANÇAISE ÉCRITE

Les travaux auxquels nous nous référerons sont conduits, depuis quelques années maintenant, dans le cadre d'une Zone d'Education Prioritaire de la banlieue sud-est de la région lyonnaise, à Saint-Priest.

Il s'agissait, lorsque notre équipe de chercheurs-universitaires fut sollicitée par les responsables de cette ZEP, de contribuer à la connaissance des mécanismes générateurs des difficultés scolaires, tout particulièrement *des difficultés en lecture, et de proposer des modalités* de formation des instituteurs, en liaison avec cette connaissance.

L'un des premiers constats dressés, lors d'une enquête préalable à la recherche proprement dite, était que des difficultés en lecture apparaissaient chez des enfants de cours préparatoire qui manifestaient cependant certaines compétences relativement à l'activité de lecture : capacité à nommer efficacement les graphies, à les phonétiser même, capacité aussi à reconnaître visuellement tel ou tel mot,... Mais, chez ces enfants de première année d'école primaire, la langue écrite ne pouvait servir de moyen de communication du fait des grandes difficultés éprouvées à l'utiliser (lire et/ou écrire). Des *travaux accomplis avec des adultes désignés comme* « illettrés » nous conduisaient à des constats du même type (8).

Qu'est-ce qui manquait ainsi à ces sujets pour « maîtriser » la langue écrite, pour « lier » les savoirs partiels dont ils disposaient ? Nous nous sommes alors demandé si ces enfants avaient pu intégrer ces savoirs sur l'écrit dans une compréhension d'ensemble du **système** de la langue écrite, de sa structure comme de ses fonctions : autrement dit, quelle ***conceptualisation*** *s'étaient-ils formée* de la langue écrite ?

Notre équipe, composée initialement de deux psychologues et d'une linguiste, a traduit, repris et adapté certains des travaux de Ferreiro (9), en particulier une situation expérimentale de production d'écrit.

L'adaptation était *rendue nécessaire, du fait notamment* des différences linguistiques entre le français et l'espagnol, cette dernière langue ayant constitué l'objet principal des études de Ferreiro.

Nos recherches ont porté, à l'origine, sur des enfants scolarisés à l'école primaire, en cours préparatoire. Elles se poursuivent sur cette classe, mais nous les avons prolongées, depuis, par des recherches sur des enfants vus en école maternelle, pour mieux saisir les processus de construction des conceptualisations de la langue écrite.

IV. - L'ÉVOLUTION DES CONCEPTUALISATIONS DE LA LFE CHEZ DES ENFANTS DE DERNIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE MATERNELLE

La recherche que nous présentons ici a porté sur des enfants observés depuis la grande section de maternelle jusqu'au cours préparatoire.

4.1. La population

La recherche a été conduite sur un échantillon d'enfants d'une classe de grande section de maternelle (**), observés en décembre 1986-janvier 1987 (27 enfants), puis en mai-juin 1987 de leur dernière année de maternelle, et enfin revus en mars 1988 (pour 14 d'entre eux), lors du cours préparatoire. L'école est située dans un quartier de la banlieue sud-est de la région lyonnaise, quartier dont la population est classée, d'un point de vue socio-économique, dans la catégorie « classe moyenne », pour la majorité.

4.2. La situation expérimentale

Trois protocoles (1 : déc. 1986-janv. 1987 ; 2 : mai-juin 1987 ; 3 : mars 1988) ont été expérimentés, les deux derniers reposant sur une structure identique. Tous les entretiens ont été enregistrés au magnétoscope.

Le protocole d'expérimentation adopté fut le suivant :

a) une dictée de mots ou de phrases par l'expérimentateur ;

b) l'enfant produit les écrits (production écrite) ;

c) après qu'il en a terminé avec chaque mot ou phrase, l'enfant est invité à dire ce qu'il a écrit (oralisation) ;

d) il est invité, dans le même temps, à montrer du doigt où il l'a écrit (geste du doigt) ;

e) à partir du second entretien, l'enfant est sollicité, sur la seconde et la troisième phrase, à dire où, sur son écrit, il a marqué tel ou tel mot (signalement) ;

f) puis il lui est demandé, sur les mêmes phrases, de dire ce qu'il a écrit là où l'expérimentateur lui montre une partie de son écrit (verbalisation) ;

g) enfin, au terme de cette situation, l'enfant est invité à dire ce qu'il a écrit sur deux de ses productions : celle qui correspond au premier mot demandé, celle relative à la première phrase demandée (verbalisation terminale).

La technique de demande de signalement et de verbalisation a été reprise d'une recherche d'E. Ferreiro (10) : précisons-la quelque peu. Le signalement : on demande à l'enfant de montrer, sur son écrit, où il a marqué telle partie de l'énoncé (« dis-moi où tu as marqué... ») ; la verbalisation : l'enfant doit dire ce qu'il a marqué, sur une partie de son écrit montrée par l'expérimentateur (« qu'est-ce que tu as marqué, là ? »). Cette technique oblige l'enfant à accorder une nouvelle attention à sa production écrite, à se centrer sur elle plus que sur sa réponse orale.

L'observation se déroule dans une salle de classe mise à notre disposition, de laquelle nous avons ôté toute trace d'écrit. L'enfant est assis à angle droit de l'expérimentateur, il est face à la caméra vidéo.

L'entretien avec l'enfant commence par une présentation des différentes personnes et du matériel d'enregistrement : « Bonjour, on va travailler ensemble, avec ce monsieur [cette dame], qui sont là pour m'aider. On est là pour comprendre comment les enfants travaillent, on n'est pas des maîtres d'école ».

L'entretien est conduit dans l'esprit de « l'entretien critique », tel qu'entendu par Piaget.

La conversation une fois engagée, on introduit le mot ou la phrase, afin de vérifier que l'enfant les connaît, puis l'expérimentateur propose : « Je voudrais savoir comment tu le marques, çà [mot ou phrase à demander], sur cette feuille de papier, avec le stylo ».

Après que l'enfant ait écrit, on lui demande : « Maintenant, tu peux dire ce que tu as marqué là, en montrant avec ton doigt ? » [activités d'oralisation et de geste du doigt].

Les mots choisis sont de longueur variable : monosyllabe, disyllabe, trisyllabe et quadrisyllabe. Il s'agit en effet de se demander, à la suite de Ferreiro, si l'enfant, au moment de produire les écrits sollicités, prend repère sur la langue orale, en particulier si les variations quantitatives de la chaîne sonore sont « traitées » en tant que telles lors de la production écrite. Il est vérifié que les

(**) L'expérimentation ne fut possible que grâce à la collaboration active des institutrices, Mmes Garaboux, Dufour et Luquain. L'établissement des protocoles de recherche et le recueil des observations ont été effectués par une équipe du PSYEF (Laboratoire de Psychologie de l'Education et de la Formation), *Université Lyon 2 Lumière, composée de M.-M.* de GAULMYN, D. GINET, J.-M. BESSE, O. ROLLAND-COMTE, M.-H. LUIS, S. COLELLA et F. MAZUIR.

mots appartiennent au vocabulaire *habituel de l'enfant* et sont connus de lui.

Première séance : « ballon ; dormir ; télévision ; vacances ; difficile ; bille ». Mots et phrases sont demandés un par un.

Les phrases demandées sont les suivantes : « *On joue* pas au ballon, ici ; moi, j'aime regarder la télé ; mon copain, y m'a pris toutes mes billes ; c'est quand les vacances ? »

Deuxième séance : « Automobile ; voyageur ; maintenant ; chercher ; mer ». Les phrases : « J'attends qu'on vienne me chercher ; moi, je sais pas nager dans la mer ; dis-moi, [prénom de l'enfant], tu trouves pas que les autos font trop de bruit ? »

Troisième séance : « Ami ; courir ; récréation ; chocolat ; rigolo ; pain ». Les phrases : « Tu aimes la récré ? ; ici, [prénom de l'enfant], *on peut pas goûter ; moi, j'ai du* pain et du chocolat ; mes amis, y jouent au loup ».

4.3. Les étapes identifiées

Nous avons pu retenir quatre niveaux (B, C, D, E) de conceptualisation à partir de l'examen des conduites des enfants sur des indicateurs relevant des trois moments suivants :

- la production d'écrit (cf. b) ci-dessus)
- l'oralisation après la production (point c))
- *le geste du doigt sur l'écrit (point d))*

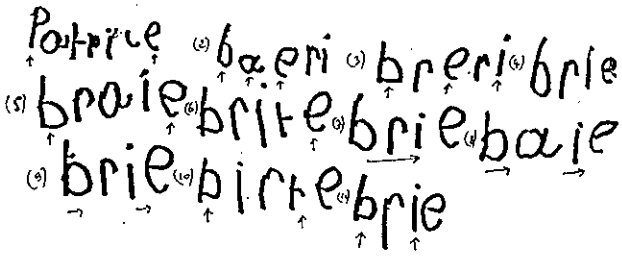
Un type particulier de réaction a été classé à part (groupe A). Ce n'est ni un groupe homogène ni un niveau de conceptualisation.

A) Un premier groupe d'enfants ne produit pas d'autre écrit qu'un prénom ou un nom de famille. Ces enfants **refusent** de procéder aux autres productions demandées ; ils s'en tiendront au **dessin** que leur proposera ensuite l'expérimentateur afin qu'ils ne demeurent pas sur un échec. Il ne s'agit donc pas d'un type particulier de conceptualisation ; la signification de ces refus ne renvoie pas à un *facteur unique d'explication (refus de type relationnel* : l'enfant est inhibé par le cadre de la relation à l'adulte, dans laquelle il se sent infériorisé, « bloqué » ; refus lié à la demande de production d'écrit : l'enfant craint de ne pas « savoir faire », ou ne peut s'autoriser à « faire comme les grands » ; ...).

B) Un second groupe d'enfants accepte de produire les écrits demandés, mais ces enfants ne montrent pas que ces écrits conserveraient pour eux une signification stable. Ce groupe d'enfants, pour lesquels leur écrit peut revêtir plusieurs significations est dit groupe de « **Production écrite sans conservation de l'oral** ». Ces sujets ne prélèvent pas d'indices sur l'écrit, **ils ne « lisent » pas, mais « disent » ce dont ils se souviennent**. Pour eux, tout semble se passer comme si l'écrit qu'ils ont produit était un matériel graphique sans signification propre et durable, sans signifié nécessaire. Le sens qu'ils attribueront à leur écrit, au moment de l'oralisation, est directement lié au souvenir qu'ils ont conservé de ce qui était demandé par l'expérimentateur.

Illustration 1

Patrice Groupe B (Grande Section : Observation 1)



MOTS ET PHRASES DEMANDÉS PAR L'EXPÉRIMENTATEUR :

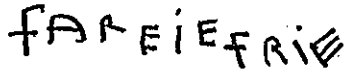
1. Patrice
2. C'est quand, les vacances ?
3. On joue pas au ballon, ici
4. Moi, j'aime regarder la télé
5. Mon copain, y m'a pris toutes mes billes
6. Ballon
7. Dormir
8. Télévision
9. Vacances
10. Difficile
11. Bille

L'écrit n'est pas l'objet, de la part de l'enfant de ce groupe, d'une attention particulière ; il ne prend pas de repères sur la chaîne sonore. Mais il peut déjà contrôler la quantité de graphies (il ne se sert que d'un nombre limité de graphies ; lors de phases antérieures, des *enfants recouvrent toute la ligne, de leurs graphies* (11)). L'oralisation n'est pas segmentée, ni le geste du doigt. On note toutefois, à l'intérieur de ce groupe, ceux qui ne portent pas d'attention particulière aux phrases par rapport aux mots (cf. Illustration 1), et ceux qui rendent compte de la différence quantitative du mot par rapport à la phrase, en augmentant significativement le nombre de graphies sur les phrases (cf. Illustration 2).

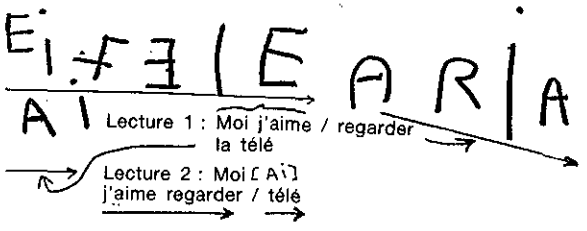
Quelle peut être la signification de ce niveau par rapport à une progression psychogénétique ? Il constitue une première étape dans la conceptualisation de l'écrit :

Illustration 2

Lamine Groupe B (Grande Section : Observation 1)



Lecture : ? (ne se souvient plus)
Expérimentateur : « Difficile »
Lamine : « Di-ffi-ci-le



N.B. : Nous ne présentons ici qu'une partie des productions écrites de l'enfant pendant une séance. Les illustrations sont réduites à 70 %.

pour l'enfant de ce groupe l'écrit est différencié du dessin. Les sujets de notre échantillon contrôlent la quantité de graphies (qui sont souvent des graphies conventionnelles) au moment de produire leur écrit. L'écrit est une trace que l'on pose, ici sur du papier, mais une trace à laquelle n'est pas attachée de signification permanente.

C) Un troisième groupe d'enfants **essaie** diverses modalités **d'ajustement entre l'écrit à produire et l'oralisation ou le geste du doigt.** Pour ce groupe, tout se passe comme si l'oral servait de repère principal pour « guider » leur écrit. Il s'agit en quelque sorte pour eux de faire correspondre, sur la place utilisée par les graphies, oral et écrit. Ce groupe est dit « **Ajustements écrit/oral** ».

Ces ajustements peuvent être constatés lors de la production écrite **ou** de l'oralisation **ou encore** lors du geste du doigt (cependant, afin d'écarter une réponse éventuellement aléatoire ou induite, sur un groupe d'indicateurs de conduites d'ajustement [groupes correspondant à la demande de b), de c) ou de d)], nous adoptons pour règle d'obtenir des indicateurs provenant de deux « moments » différents pour pouvoir considérer qu'il y a ajustement).

Ces enfants ne font pas d'erreur d'attribution du signifié sur l'écrit produit, en particulier sur les mots : mais ils transforment parfois la phrase en en conservant la signification d'ensemble ; leurs essais d'ajustement se produisent donc à la fois à l'oralisation et au geste, *certains même l'accomplissant au moment d'écrire (en* prononçant par exemple à voix basse les mots ou les phrases à écrire) (cf. Illustration 3).

Illustration 3

Sandra Groupe C (Grande Section : Observation 1)

Les enfants de ce niveau cherchent à résoudre un problème supplémentaire par rapport à ceux du groupe précédent : ils tiennent leur production écrite pour un signifiant stable, auquel ils s'efforceront donc d'ajuster leur oralisation ou leur geste du doigt.

D) Le quatrième groupe rassemble les enfants qui procèdent à des **essais d'analyse phonétique du mot** ou de la phrase au moment de **produire leur écrit**, parviennent à produire des valeurs sonores conventionnelles à l'initiale de certains écrits et commentent leur travail en indiquant qu'ils ont conscience de ce qu'écrire suppose comme capacité. De plus, pour eux, l'écrit doit comporter des indices qui peuvent conduire à ce que quelqu'un d'autre que le scripteur puisse éventuellement le lire.

Ceci peut les amener, a contrario, à estimer que leur écrit ne pourra être lu par un vrai lecteur. L'activité de production d'écrit selon cette hypothèse est donc limitée à quelques parties de la production de ces enfants : sur les autres éléments, ils pourront disposer des graphies sans autre logique que de « faire semblant » savoir écrire. Ils indiquent, de diverses manières, qu'ils ont bien conscience, en effet, de demeurer dans le jeu. Ce groupe est dit « **Analyses phonétiques** » (cf. Illustration 4).

Illustration 4

Samy Groupe D (Grande Section : Observation 1)

Samy : « oui, mais j'sais pas écrire... C'est comment « quand » ? J'écris comme je veux ? Je sais écrire Samy en plus ».
Expérimentateur : « Peut-être qu'on peut marquer autrement ? »
Samy : « un « a », c'est comme ça, comme Samy... C'est qua-a-a-and... un E »
Lecture : « un Seu, un a et un e ».

E) Une dernière catégorie est décrite : les enfants qui emploient **l'hypothèse alphabétique avec utilisation des valeurs sonores conventionnelles.** Groupe dit « **Hypothèse alphabétique** ».

Certains enfants accèdent à ce niveau de conceptualisation dès la fin de la grande section (cf. Illustration 5), la plupart n'y parviennent qu'au cours de la scolarité obligatoire (les quatorze enfants examinés en mars 1988 y sont tous parvenus : d'autres critères les situent alors quant à leur intégration d'autres aspects du système écrit — orthographe, séparation entre les mots, ordre des mots dans la phrase,...).

Illustration 5

Samy Groupe E (Grande Section : Seconde Observation)

V. - DISCUSSION

Les réponses que fournit l'enfant au cours de ces situations de recherche n'ont pas été « enseignées » : elles nous renseignent sur les mécanismes d'organisation utilisés par les enfants pour se représenter le système de la LFE. Ces « conceptualisations » ne sont pas « en décalque », en reproduction de ce que le milieu propose, même si ces apports de l'environnement servent de matériau : il y a bien une activité propre de l'enfant dans l'acquisition du lire-écrire.

D'autres questions se posent, engagées par de tels travaux, par exemple : comment l'école peut-elle prendre en compte *ce que sait* l'enfant ? Comment peut-elle ajuster son action aux **différences** interindividuelles constatées dans les rythmes de construction de ces savoirs ? Quelles peuvent en être les conséquences en termes de **prévention** des difficultés en lecture/écriture ?

Jean-Marie BESSE
PSYEF (Laboratoire de Psychologie de l'Education et de la Formation)
CRIF (ISPEF)
Université LUMIÈRE LYON 2

Notes bibliographiques

(1) VYGOTSKI, **Pensée et langage**, Ed. Sociales : Paris, 1985.

(2) VERGNAUD, (G), « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », **Enfance**, PUF : Paris, 1989.1-2. p. 116.

(3) Cf. DOISE, (W), MUGNY, (G), **Le développement social de l'intelligence**, Interéditions : Paris, 1981.

(4) Cf. FERREIRO, (E), « L'écriture avant la lettre », in SINCLAIR, (H), **La production de notations chez le jeune enfant**, PUF : Paris, 1988, pp. 17-70. Dans ce texte, E. FERREIRO cherche à « donner une vue d'ensemble de l'état actuel de [ses] résultats et réflexions théoriques sur ce sujet ». (p. 18)

(5) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), **Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?** Traduction dirigée par (+ introduction et annexes de) BESSE, (J.-M.), de GAULMYN, (M.-M.), GINET, (D.). CRDP : LYON, 1988. (XXXII) + 408 p. p. 376.

(6) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), **Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?** op. cit., p. 14.

(7) Id., p. 93.

(8) Cf. BESSE, (J.-M.), POTEL, (A), SERVANT-ODIER, (M), **Savoirs et paroles d'adultes « illettrés »**. AG3I, PSYEF : LYON, GPLI : PARIS, 1989, 99 p. + XXIII.

(9) Cf. par ex. :
• BESSE, (J.-M.), « L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique ». Voies Livres : Lyon, 1988.9, 20 p. + (VII).
• BESSE, (J-M), « *Approach to writing in Kindergarten* », Paper presented at Symposium on Early Text Construction in Children, Rome, Italy, University « La Sapienza », October 1988, 12 p. + (IV).
• de GAULMYN, (M.-M.), « Les apprentissages de la langue écrite ». Actes du 3e colloque régional de linguistique. Université : Strasbourg, Avril 1988, pp. 79-98.

(10) Cf., en particulier, FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), **Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?**, op. cit., pp. 244-245.

(11) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), **Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?** op. cit., p. 75.

N° 90 janvier-février-mars 1990, 23-30

LES PROCESSUS INTERACTIFS DANS LE SAVOIR-LIRE DE BASE

par Gérard CHAUVEAU
et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU

Afin de mieux comprendre les mécanismes de la lecture, nous avons observé les comportements de lecteurs novices au début du cours préparatoire. L'analyse de quelques exemples montre que le « savoir-lire de base » est une activité cognitive complexe qui mobilise des opérations nombreuses et contrastées. Sa mise en place semble être le produit des interactions entre les expériences de l'enfant dans le domaine de la culture écrite et du développement de compétences linguistiques spécialisées : conscience des fonctions et de la nature de l'activité lexique, conscience des aspects formels du langage oral et écrit. Autrement dit, devenir lecteur ce serait à la fois être un « chercheur de sens » et un « chercheur de code ».

Lire c'est comprendre (des textes écrits). Cette définition « minimale » de la lecture est maintenant largement partagée par les chercheurs. Elle permet — ce qui n'est pas un mince avantage — de distinguer la recherche du sens, la découverte du contenu (**lecture**) des activités relevant de l'étude « des lettres et des sons », de la prononciation de syllabes écrites, de la mémorisation de « mots étiquettes » ou de phrases imprimées vues et répétées n fois (**para-lecture** (1)). Cette distinction est primordiale. On ne peut progresser dans la réflexion sur la lecture et son apprentissage tant qu'on amalgame des conduites pourtant bien différentes : 1. connaître les lettres et savoir les assembler ; 2. dire des suites de syllabes ou de mots ; 3. prononcer un texte écrit ; 4. prendre connaissance du contenu d'un message écrit (Petit Larousse, édition 1980). On ne peut atteindre « la réussite en lecture pour tous » tant que les pratiques pédagogiques au CP, les modalités de soutien ou de rééducation *restent focalisées sur la para-lecture et non sur la lecture-compréhension.*

Mais on ne peut se contenter de ces remarques, à la fois nécessaires et insuffisantes. Il faut essayer de répondre à deux séries de questions si l'on veut avancer dans l'étude de l'activité lexique et de son acquisition. **Premièrement**, existe-t-il des connexions entre les quatre acceptions de **lire** proposées par le Petit Larousse ? Y a-t-il un lien entre les activités de para-lecture (savoir combiner les lettres, connaître les correspondances graphèmes-phonèmes par exemple) et la compréhension d'un texte écrit ? Quels sont les processus et les capacités en jeu pour construire le sens d'un énoncé écrit ? **Deuxièmement**, l'acte de lire chez un débutant est-il de même nature que celui d'un lecteur expérimenté ? (2). Les mécanismes de la lecture sont-ils identiques chez celui qui apprend et chez celui qui lit bien et beaucoup depuis longtemps ? Par exemple, la médiation de l'oral — « oralisation », « sub-vocalisation » — est-elle néfaste ou utile au cours de l'installation du savoir-lire ?

DES THÉORIES DE L'ACTE DE LIRE

Qu'est-ce que lire ? Quels sont les processus en jeu dans l'activité de lecture-compréhension ? Les réponses des chercheurs sont encore loin d'être homogènes. Trois principaux courants théoriques en psycholinguistique s'opposent et ne recouvrent pas (tout à fait) les conceptions pédagogiques de la lecture bien connues : appréhension globale versus centration sur la combinatoire, accès direct au sens versus traduction des formes écrites en formes sonores.

Les modèles théoriques les plus anciens, **de bas en haut** (bottom up), supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens). Devant un texte écrit, le sujet identifierait d'abord des lettres, les combinerait en syllabes, réunirait les syllabes en mots puis associerait les mots en phrases... L'acte de

lire se schématiserait ainsi : 1. Opérations perceptives sur les graphèmes → 2. Appréhension des unités lexicales → 3. Opérations syntaxico-cognitives → 4. Déterminations sémantiques.

Cette conception est parfois simplifiée à l'extrême par des auteurs qui privilégient les seules activités perceptivo-motrices : « La lecture s'appuie principalement sur l'analyse auditive et visuelle » (L. Lurçat, 1976, p. 107).

A partir du milieu des années 1970, une conception inverse a été largement diffusée. Selon les modèles **de haut en bas** (top down) les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l'acte lexique : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantiques, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses (F. Smith, 1980, 1986). La priorité est accordée à ces opérations « de haut niveau », ce que résument les formules « lire c'est prévoir » ou « la lecture (est) un jeu de devinette psycholinguistique » (K. Goodman, 1976). Quelques auteurs considèrent même que le déchiffrage et les conduites grapho-phonologiques sont « aux antipodes » de l'activité de « vrai lecteur » (J. Foucambert, 1980).

Pour ces « radicaux » du modèle de haut en bas, il n'y aurait que deux constituants de l'acte de lire : l'identification immédiate (reconnaissance) des mots et l'anticipation des formes écrites (J. Foucambert, 1976, p. 48). La prise en compte « des indices grapho-phonétiques » — pourtant signalée par K. Goodman (in F. Smith, 1980) — n'interviendrait plus que comme « béquille » dans quelques rares cas.

D'après le troisième courant, en pleine expansion actuellement, « lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit » (L. Sprenger-Charolles, 1986). Pour construire la signification d'un message écrit, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses « capacités cognitives » (pensée et attention) et le « déchiffrage » (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des segments graphémiques). Ces deux activités seraient elles-mêmes guidées par sa « précompréhension » : ses attentes, ses questions, sa familiarité préalable avec le thème abordé (B. Allard et B. Sundblad, 1982). L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un « bloc de lettres » oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre). Pour le **modèle interactif**, il y aurait va-et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (Voir les présentations de M.J. Adams et B.J. Starr, 1982, L. Sprenger-Charolles, 1986).

De nombreuses données expérimentales vont dans le sens de la perspective interactive de la lecture. Rappelons en quelques-unes établies à partir de comparaisons entre groupes de bons et groupes de faibles lecteurs (enfants anglophones de 7 à 9 ans). L'enfant lecteur qui est un bon utilisateur du contexte est **aussi** généralement un bon décodeur de termes inconnus hors contexte (L. Murray et R. Maliphant, 1982). Les bons compreneurs sont aussi les plus performants dans deux activités lexiques contrastées : le complètement de phrases « à trous » **et** l'identification de mots isolés (C.A. Perfetti, 1982). S'ils sont les plus aptes à se servir du contexte linguistique, notamment le contexte postérieur (F. Potter, 1982), ils en sont **également** les moins « prisonniers », les moins dépendants, car les plus capables de traiter dans un texte des mots très peu prédictibles (K. Stanovich ; 1981 ; C.A. Perfetti, 1985). Bref, les bons lecteurs sont plus habiles pour utiliser « en même temps » diverses sortes d'informations linguistiques : grapho-phonologiques, syntaxiques, sémantiques.

DES CONDUITES DE LECTEUR AU CP

Toutes les études citées sont fondées sur des méthodes qui mettent en évidence des corrélations entre la performance en lecture-compréhension et d'autres compétences (habiletés) censées jouer un rôle plus ou moins grand dans l'activité de lecture. Une autre approche consiste à observer et analyser les comportements des lecteurs novices. C'est ce que nous avons tenté de faire avec des élèves au cours du premier trimestre du CP. Quelques exemples (3), relevés dans une même classe située dans un quartier populaire, nous aideront à saisir les stratégies et les difficultés rencontrées par les lecteurs débutants. Ils nous permettront aussi de repérer les principales opérations en jeu dans « **l'acte de lire de base** », c'est-à-dire dans la recherche autonome du sens d'un récit court et simple associé à une illustration (texte d'une ligne composé d'une dizaine de mots environ).

Chaque enfant est seul avec l'expérimentateur qui lui présente un petit livre de littérature enfantine (Les deux ours, collection Je lis tout seul, OCDL). Le sujet manipule d'abord le livre et le feuillette à sa guise. Puis il est invité à lire (4) le texte « Les deux petits ours sautent dans la neige » situé sous un dessin.

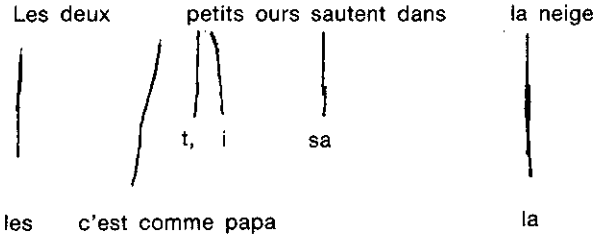
• **Nadia** montre du doigt, de gauche à droite, tout l'énoncé et dit « boule », sans doute en faisant allusion aux gros flocons de neige visibles sur l'image.

Les deux petits ours sautent dans la neige
- →
boule

• **Isabelle** parcourt avec l'index la phrase écrite en disant « les ours i jouent et i tombent ».

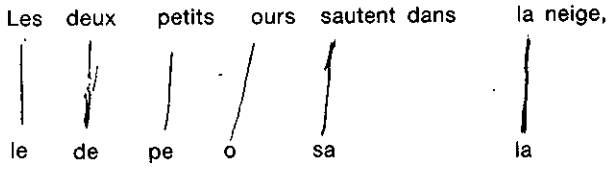
Les deux petits ours sautent dans la neige
- →
Les ours i jouent et i tombent

• **Samir** reconnaît des « petits mots » (les, la), il essaie d'identifier des syllabes (« sa, c'est comme Samir »), épelle quelques lettres (t, i) et fait des comparaisons (« c'est comme papa » en pointant le début de petit).



• **Michel** oscille entre « le bricolage des lettres » et « l'invention » d'une histoire.

1er essai :



Il progresse mot à mot, voire syllabe après syllabe, uniquement préoccupé par la « production de sons ».
Exp. Je ne comprends pas. Tu comprends, toi, ce qui est marqué ?
Qu'est-ce que ça raconte ?

2e essai :

Les deux petits ours sautent dans la neige
- →
l'ours se promène, l'autre il est par terre

• **Myriam** explore en silence l'énoncé de gauche à droite ; ses yeux font un retour en arrière puis rebalaient l'ensemble.
Exp. Alors ? Tu as compris ?
Myr. J'ai trouvé les, la... dans (elle pointe ces trois mots)...
Myr. pe...tit, petit...ours
Exp. De quoi ça parle ?
Myr. Des petits ours.
Exp. Oui. Essaie de tout lire, de tout comprendre.
Myriam parcourt de nouveau toute la phrase visuellement et se fixe sur la fin. Elle dit à mi-voix : « dans la n..., dans la neige ». Puis elle oralise tout doucement : « les petits ours s..., sa..., les petits ours s'amusent dans la neige ».
Exp. Qu'est-ce que ça raconte ? C'est écrit quoi ?
Myr. regarde l'expérimentateur et déclare, radieuse : « Les petits ours i s'amusent dans la neige ».

DES PROCÉDURES DIVERSES

Dans une première approche descriptive et comparative, on constate que seule Myriam parvient à identifier les mots en recourant à des **procédés variés** : reconnaissance immédiate ou « idéogrammique » (les, la, dans), anticipations (5) (ours), analyse/synthèse (petits), mélange d'hypothèses et de combinatoire grapho-phonique (neige, sautent). Elle est aussi la seule capable de **se centrer alternativement** sur plusieurs types d'unités linguistiques : les micro-unités de seconde articulation (lettres, syllabes), les éléments porteurs de sens (les mots) et l'ensemble ou macro-unité significative (groupe syntaxico-sémantique, phrase). Ceci lui permet par exemple de « sauter l'obstacle » (deux) ou de combiner « travail » sur les formes phono-graphiques et « travail » sur le sens.

Pour nombre de spécialistes, le lecteur débutant utilise « **une** démarche privilégiée » : soit la lecture idéovisuelle, soit au contraire le passage par le déchiffrage systématique. On entend parfois dire que chaque enfant a sa propre et unique « entrée » : par le sens ou par la combinatoire. De tels points de vue dichotomiques et unidimensionnels ne paraissent guère fondés. En réalité, il semble que l'apprenti lecteur efficace emploie, **en alternance et en synergie**, différentes « manières d'être lecteur ». Au cours d'une même séquence ou d'une même tâche, il lit ponctuellement avec telle ou telle « méthode de lecture » : syllabique, idéovisuelle ou mitigée.

LA STRATÉGIE DE LECTURE

L'examen d'une centaine de protocoles de ce genre nous a conduits à voir dans l'acte lexique de base une **activité cognitive complexe**. On ne peut le réduire à un

simple savoir-faire instrumental ou à un montage de mécanismes sensoriels ou psycho-moteurs. On ne peut le limiter à la réalisation quasi-automatique du « désir » de l'enfant ou du « statut » de questionneur d'écrit conquis par l'apprenti lecteur. On ne peut pas enfin en faire une conséquence directe ou immédiate des situations fonctionnelles ou authentiques de lecture proposées à l'enfant. Même si ces aspects de l'acquisition de la langue écrite sont importants, ils ne doivent pas conduire — ce qui est malheureusement souvent le cas — à occulter la dimension cognitive et psycholinguistique du savoir-lire de base.

Plus précisément, l'acte de lire (voir Myriam) apparaît comme une **stratégie** (6) composée de sept principales **opérations intellectuelles** :

1. Questionner le contenu : « que se passe-t-il ? Qu'arrive-t-il à X ? Que fait Y ?

2. Repérer le support (le média) et le type d'écrit : « c'est un livre d'histoire », « c'est l'histoire de X ».

3. Explorer une quantité pertinente porteuse de sens : une ligne, une phrase (ce qui est compris entre une majuscule et un point), un groupe nominal...

4. Identifier des formes graphiques : mots, syllabes, lettres.

et

5. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques : classe de mots, unités lexicales.

6. Organiser logiquement les éléments identifiés.

et

7. Mémoriser les informations sémantiques, la signification du texte étudié.

La première grande difficulté pour le lecteur néophyte ou maladroit tient au caractère **hétérogène** de l'activité de lecture : même pour lire un énoncé « simple et court », il faut mobiliser des procédures psycholinguistiques très diversifiées. Nombre d'erreurs ou d'échecs sont dus à l'absence de certaines opérations chez le candidat lecteur. Quand la première est omise (s'interroger sur le contenu de l'écrit à traiter), le sujet se lance dans une entreprise de syllabation ou de « pêche aux mots » dénuée de sens. S'il n'a aucune idée du type d'écrit ou du thème abordé (opération 2), lire se transforme en mission impossible. Au lieu d'être « un explorateur d'écrit », le lecteur médiocre peut rester « un piocheur borné » qui se polarise sur un petit fragment d'écrit (mot, syllabe, *groupe de lettres) et bute au premier obstacle (opéra*tion 3). Certains inventent ou devinent en délaissant le traitement des formes graphiques (opération 4). D'autres, à l'inverse, consacrent leur énergie à produire des combinaisons phono-graphiques et ont très peu d'intuitions ou d'hypothèses sur le sens (opération 5). Ceux qui « savent lire (sic) sans comprendre ce qu'ils lisent » juxtaposent une suite de mots sans établir de liaison logique ou chronologique entre les éléments identifiés (opération 6). Une partie des lecteurs inefficaces « oublient ce qu'ils viennent de lire » car ils n'ont pas « stocké » (enregistré) les informations recueillies (opération 7).

La seconde cause majeure d'insuccès tient à l'aspect **dialectique** de plusieurs opérations : pour lire, il s'agit de combiner des processus cognitifs contrastés, de faire interagir des mécanismes radicalement différents. Dans les opérations 4 et 5, le jeune lecteur doit articuler constamment le repérage de marques écrites ou de correspondances grapho-phoniques (par ex. le p ou le pe) et la découverte du signifié (l'idée de petitesse ou d'infantilité des personnages). Il lui faut sans cesse associer le traitement des « signes » linguistiques écrits (mots, lettres, syllabes) et les anticipations syntaxico-sémantiques (ça se passe où ? que font les ours ?). Il doit en outre « s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale » (A. Bentolila, 1989), aller des micro-unités linguistiques (les, la, pe, ti, n, sa...) à la situation extra-linguistique (un jeu entre deux oursons) et réciproquement. Par exemple, il lui faut établir un aller-*retour entre le décryptage du mot petit et l'élaboration* d'images mentales correspondant à la scène ou à l'événement relaté (« il y a deux ours qui sautent dans la neige »).

Une telle stratégie ne va pas de soi pour un apprenti lecteur de six ans. Myriam l'exprime bien au cours d'un entretien qui suit cette séance : « Avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça suffit pas. Il faut les arranger dans sa tête pour que ça fasse une histoire » (voir aussi G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, 1989). De nombreux lecteurs malhabiles ont du mal à réaliser ce passage du fragment écrit (les lettres, les mots) au « glo*bal cohérent » (la totalité du récit ou de l'assertion)*. Ou bien, ils alternent comme Michel **déchiffrage borné** et **devinement sans contrôle**, sans réussir à lier les « signes » grapho-phonémiques et le sens (voir aussi N. Van Grunderbeeck et al., 1986).

LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS

Si on utilise la perspective du traitement de l'information, on peut décrire l'activité de lecture de base comme la **coordination de sept sortes d'informations** :

1. Informations culturelles. Myriam sait que certaines espèces d'ours vivent dans les régions polaires.

2. Informations matérielles « médiatiques ». Myriam émet des hypothèses générales à partir du support : c'est un livre, cette collection propose généralement des récits.

3. Informations iconographiques. Elle interprète l'image correspondant au texte : c'est des ours qui jouent.

4. Informations visuelles (les indices). Elle repère dans d'autres situations observées la cédille et la boucle descendante de garçon, le ph au milieu de éléphant, le M de Martine, etc.

5. *Informations phono-graphiques. Elle établit les relations* entre n et /n/, s et /s/, déchiffre **petit** et déchiffre partiellement **sautent**.

6. Informations idéographiques. Elle reconnaît immédiatement (« globalement ») **les**, **dans**, **la** qui font partie de son vocabulaire visuel (ou « capital mots »).

7. Informations sémantico-syntaxiques. Elle sait que **dans la** annonce un lieu et un nom féminin, que le terme manquant entre « les petits ours » et « dans la neige » est obligatoirement un verbe.

Les quatre autres enfants cités ne peuvent mobiliser l'ensemble de ces sources d'informations ou/et sont incapables de les associer. Le « vrai lecteur » de six ans serait donc celui qui peut traiter des informations linguistiques et extra-linguistiques de toutes sortes et qui peut jouer avec souplesse de leur complémentarité.

ACTE DE LIRE ET SOUS-SAVOIR-FAIRE

Bien que maîtrisant imparfaitement certaines procédures — décodage, anticipations, reconnaissance de formes écrites, traitement alphabétique partiel des mots... Myriam sait « quand même » lire. Le fait d'être **un chercheur de sens** (ou de contenu) lui permettrait de **rendre opératoires des savoir-faire** qui, pris en soi ou séparément, apparaissent encore bien insuffisants.

Ainsi, on aboutit à l'idée que le savoir-lire est **une compétence élaborée** (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de **compétences restreintes** (spécifiques) en para-lecture.

1. Compétence verbo-prédictive : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal « à trous ».

2. Compétence grammaticale : avoir conscience (ou une connaissance implicite) des structures de la langue parlée ou écrite ; avoir par exemple saisi les concepts de mot et de phrase.

3. Compétence idéographique : constituer et accroître son « capital mots ».

4. Compétence grapho-phonique : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphème/phonème, pouvoir faire la synthèse et l'analyse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.

5. Compétence fonctionnelle : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur de contenu en fonction de la nature du texte et de la situation.

6. Compétence culturelle : avoir des connaissances générales sur « le sujet à lire ».

7. Compétence tactique : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations *sectorielles*.

Bien sûr, on peut dire que certains de ces savoir-faire particuliers sont eux-mêmes dépendants de fonctions ou de capacités plus générales. Il est probable que la compétence verbo-prédictive est étroitement liée au niveau lexical de l'enfant et à son aisance verbale. L'habileté à saisir la combinatoire et la nature alphabétique de l'écriture paraît largement déterminée par le niveau de conscience phonique (ou phonémique) *du sujet. La possibilité* de coordonner des informations et des activités variées est à rapprocher des capacités de l'enfant à résoudre des situations-problèmes ou à séparer-relier parties et tout d'un objet.

Quoi qu'il en soit, il nous semble d'ores et déjà important de signaler que l'activité de lecture du débutant **nécessite** l'existence de **nombreuses compétences à propos de la lecture et l'écriture.** Mais **il suffit** de posséder ces compétences de façon **partielle** ou **fragile** pour que l'acte de lire soit réussi. Par exemple, il est indispensable de maîtriser au moins une partie du code de correspondance phono-graphique. Ce savoir-faire ne suffit certes pas pour comprendre un énoncé inconnu (voir Samir et Michel) mais un « niveau zéro » dans ce secteur rend impossible toute lecture véritable (voir Nadia et Isabelle). ***L'emploi exhaustif et exclusif des conduites grapho-phoniques, de même que leur méconnaissance*** par les lecteurs novices constituent des **obstacles** énormes à la compréhension de textes décrits. Comme Myriam, les « bons lecteurs débutants » que nous avons observés ne pratiquent jamais un déchiffrement systématique et continu. Mais ils n'abandonnent jamais tout recours à **des** procédés phonético-graphiques au profit des seuls mécanismes indéovisuels. En fait, ils modulent et diversifient leur usage du décodage : décomposition-recomposition complète d'un mot, analyse partielle, grapillage d'indices grapho-phoniques (souvent au début des mots). Et ils l'emploient toujours de concert avec d'autres procédures : anticipations locales (sur un mot), hypothèses sémantiques générales (sur « l'histoire »), reconnaissance immédiate de termes. Bref, ils se servent de la combinatoire « avec intelligence », c'est-à-dire en même temps et au *même titre que d'autres « outils » de para-lecture.*

Comme d'autres analyses (T. Carr., 1981 ; M. Adams et B. Starr, 1982), nos travaux conduisent à mettre en cause le caractère « unilatéral » ou « unifactoriel » des théories psycholinguistiques de bas en haut (bottom up)

et de haut en bas (top down) de la lecture. La « partialité » est encore plus nette chez les praticiens et les pédagogues qui se réclament de ces deux grandes écoles. Pour les uns, les « traditionnels », pour apprendre à lire, il faut partir des niveaux linguistiques « les plus simples » (les lettres et les sons) pour arriver progressivement au mot puis à la phrase. Pour les autres, les « novateurs », tout ce qui relève du déchiffrement et des habiletés grapho-phoniques est « contraire », « opposé » au comportement de lecteur.

Nos observations indiquent que, vers 6-7 ans, les bons compreneurs sont aussi de bons décodeurs. Ils sont surtout capables de **faire interagir** les informations de bas niveau et celles de haut niveau. Ils ont des **comportements plus diversifiés et plus flexibles** que ceux des lecteurs moins habiles (L. Sprenger-Charolles, 1986, p. 25). La lecture-compréhension semble bien être le résultat de l'interaction entre des processus ascendants — qui vont des micro-unités linguistiques (lettres, groupes de lettres) vers les macro-unités (phrases) — et des processus descendants — mobiliser ses connaissances, ses capacités *de raisonnement et d'inférence pour identifier des fragments écrits.*

VERS UNE THÉORIE INTERACTIVE DE L'ACQUISITION DE LA LECTURE

Cette conception interactive de l'acte lexique peut être étendue au processus d'acquisition du savoir-lire. Pour devenir lecteur, il faudrait **à la fois être un chercheur de sens et un chercheur de code**. L'installation de l'acte de lecture se ferait dans un va-et-vient continu entre le développement d'une capacité à questionner des contenus variés, à « faire du sens avec de l'écrit » (compétence de lecture) et la mise en place progressive de compétence de para-lecture (ou sous-compétences lexiques) : connaître la fonction des multiples supports et types d'écrits, constituer un capital mots, maîtriser les règles de correspondance grapho-phonologiques, traiter des mots ou groupes de lettres (analyse et synthèse), formuler des hypothèses sémantiques, réfléchir sur le fonctionnement de la langue... Le savoir-lire serait à la fois **cause et conséquence** *de ces divers savoirs et savoir-faire en lecture-écriture.*

D'après les points de vue classiques, l'enseignement/apprentissage de la lecture se déroule selon un schéma linéaire dont le décodage représente l'étape première, voire la pièce maîtresse. L'enfant et l'enseignant devraient « d'abord passer » par la maîtrise totale des correspondances lettres-sons et le déchiffrage systématique avant d'accéder à la pratique de la lecture-compréhension. Actuellement, cette conception semble reprise par des psycholinguistes qui font de la conscience phonique la base ou la condition numéro un du savoir-lire (J. Alegria et M. Morais, 1988).

Des thèses « nouvelles » proposent un modèle linéaire inverse de la construction de savoir-lire. La « quête » et « le projet » de l'apprenti lecteur dans « des situations fonctionnelles » seraient les seuls déterminants des progrès lexiques. Puis — vers 7-8 ans — l'enfant construirait des connaissances sur l'écrit, opération « indépendante » et « conséquence » de l'acquisition de la lecture (J. Foucambert, *1976, p. 38, 80, 97*).

Ces deux analyses de l'évolution des capacités de lecture ont un point commun : elles recherchent **la** source ou **la** matrice d'où découlerait toute une série de comportements et de savoir-faire ; elles occultent ou rejettent les autres « origines » possibles. En accord avec la perspective interactive, nos observations suggèrent, au contraire, que le développement de la conscience phonologique chez l'enfant n'est pas indépendant des aspects culturels et fonctionnels de l'apprentissage du savoir-lire. De même, rien ne nous permet de penser que le perfectionnement de certaines habiletés (mémoriser des formes écrites, formuler des hypothèses sur des textes imprimés) est séparé — encore moins exclusif — d'autres apprentissages instrumentaux tels que le décodage. Les points de vue linéaires (une cause A → un effet B, un savoir X → un savoir Y) et binaires (soit le facteur 1, soit le facteur 2) ne nous semblent pas pertinents pour rendre compte de la construction de l'activité lexique.

Il faut plutôt l'envisager en termes de « **réseau** » ou de « **maillage** ». D'après ce modèle, l'acte de lire « réussi » est l'aboutissement d'interactions entre des savoirs ou des savoir-faire sur la lecture et l'écriture, le plus souvent ponctuels et labiles, et une stratégie de producteur de sens plus ou moins grossière ou approximative. Il y a mise en place **conjointe** de sous-compétences lexiques (ou instrumentales) et de la capacité à « attribuer » des significations à des messages écrits, grâce à des **connexions multiples** entre toutes sortes de « mini savoirs » et de techniques embryonnaires. Toutes ces habiletés en lecture-écriture évoluent de pair et se renforcent l'une l'autre.

Pour devenir lecteur, l'enfant n'a pas besoin de maîtriser parfaitement tel outil (par ex. la combinatoire, le stock de mots mémorisés visuellement, la capacité à anticiper, le repérage des supports, etc...) ; mais il en acquiert plusieurs de concert, en même temps qu'il multiplie les occasions et les tentatives de questionner (« comprendre ») des écrits. Les **conduites** de « chercheur de sens » deviennent de plus en plus efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des **connaissances** en lecture-écriture de plus en plus diversifiées et solides, connaissances qui sont elles-mêmes en partie le produit des expériences

d'apprenti-compreneur de l'enfant. Bref, **pour apprendre à *lire, il faut comprendre la lecture et l'écriture et se doter* de divers savoir-faire particuliers tout en multipliant les essais de « lire pour de bon »**.

La majorité des conceptions sur le développement du savoir-lire pourraient être représentées par un fil menant d'une compétence A bien installée à une compétence B *entièrement neuve ou par une pelote qu'on déroule* peu à peu, de deux ans (voire avant) jusqu'à seize ans (ou plus).

Nous préférons l'image de la fabrication d'une pièce de tissu : les **savoirs sur** la langue parlée ou écrite et les habiletés spécifiques en constitueraient la chaîne tandis que les **expériences** de « lecture vraie » et les explorations de textes écrits pour « faire du sens » en seraient la trame.

CONCLUSION : SAVOIR DE QUOI L'ON PARLE

Nous avons commencé cet article en soulevant la question du sens donné aux mots **lire** et **savoir lire**. Trop souvent encore, spécialistes et praticiens réduisent l'acquisition de la lecture au montage de mécanismes ou de savoir-faire en para-lecture : posséder la combinatoire, prononcer une succession de segments écrits, transformer des signes graphiques en formes sonores, mémoriser des mots ou des phrases imprimés... Nous avons signalé que **l'enseignement généralisé de la lecture restait à réaliser**.

Nous avons utilisé l'expression ***savoir-lire de base*** pour indiquer que l'activité (ou la compétence) d'un lecteur débutant au cours du cycle préparatoire n'était pas semblable à celle d'un enfant d'âge pré-scolaire et qu'elle pouvait être bien différente de celle d'un lecteur confirmé. Il y a lire et lire. Tous les comportements visant à « faire du sens » avec de l'écrit sont-ils de même nature ? Mettent-ils en jeu les mêmes processus cognitifs et psycholinguistiques ? Quand un enfant dit « boire » ou « eau » en montrant « Evian » sur la bouteille est-ce de la lecture ? Quand il attribue une signification à un écrit (voir Nadia, *Isabelle, Michel), peut-on dire que dans tous les cas « il* s'agit d'une véritable lecture » ? Quand il associe une forme graphique (par ex. un mot sur une étiquette) et un objet ou un concept est-on en présence d'une activité de lecture-compréhension comme le pensent certains ? Pour nous, tous ces comportements d'apprenti-compreneur ne sont que les **prémices** ou les **racines** (7) du savoir-lire de base (comprendre de façon autonome un récit court et simple).

Entre ces savoir-faire isolés, rudimentaires, qui apparaissent très tôt chez le jeune enfant, et la stratégie fort complexe utilisée par Myriam, **il y a un abîme cognitif et psycholinguistique**. C'est ce qui explique que des apprentis-lecteurs *mettent plusieurs années pour passer de la* première étape à la seconde.

La notion de savoir-lire de base permet aussi deux autres distinctions importantes. Premièrement, un enfant qui comprend une histoire d'une ou deux lignes a encore souvent bien du chemin à parcourir avant d'être capable *de lire un énoncé mathématique, une carte routière ou un* texte littéraire d'une page. Deuxièmement, les procédures *utilisées par un débutant pour lire un texte donné ne sont* pas nécessairement les mêmes que celles d'un lecteur expérimenté.

Repérer et préciser les différents sens du terme savoir-lire (comprendre) devraient devenir une priorité des chercheurs et des professionnels de l'enseignement/ *apprentissage de la lecture.*

De la même façon, il nous paraît urgent de séparer les divers rôles du déchiffrage et de l'oralisation. Quand Myriam dit à voix basse certaines parties du texte, elle pratique une forme de **langage pour soi** (ou auto-langage) qui lui sert à réguler son activité de lecture : mémoriser les informations, mettre en relation des éléments identifiés, contrôler son « travail mental »... Le lecteur malhabile emploie cet ***outil intellectuel*** — ce que Vygotski (1985) nommait langage privé (ou égocentrique) — pour accom*pagner, étayer sa démarche de compreneur. Ceci n'a rien* à voir avec la pratique scolastique de la diction d'un texte mot à mot ou de la syllabation ânonnante.

Quand Myriam s'appuie, entre autres, sur des informations graphophoniques pour lire-comprendre, cela signifie que le traitement partiel des unités linguistiques de seconde articulation (les phonèmes et les graphèmes) est **l'un des moyens** « d'attribuer du sens » à un texte écrit. Les comportements de « non lecteur » (ou plutôt de pré-lecteur) observés chez Nadia et Isabelle montrent que *la maîtrise du savoir-lire nécessite une prise de con*science de la structure phonétique de la parole et de la nature alphabétique de notre écriture. En d'autres termes, **un enfant doit avoir compris le principe du b.a., ba pour être un « vrai lecteur »**. Ceci n'a rien à voir avec l'utilisation d'une méthode synthétique de « lecture » par l'enseignant ou d'une activité de « lecteur » de type b.a., ba par l'apprenant. Beaucoup confondent les acquis, les connaissances sur l'objet (la langue parlée ou écrite) avec la démarche, les opérations de saisie du contenu (l'acte de lire). Affirmer que l'apprenti lecteur doit avoir conscience *du fonctionnement du système écrit ne signifie pas qu'il* mobilise principalement des conduites grapho-phonémi*ques pour lire.* Dire qu'il doit **être alphabétisé pour être lecteur** — c'est-à-dire qu'il doit connaître les mécanismes de notre écriture, les aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral — ne veut pas dire qu'il

doit employer une stratégie alphabétique de lecture — c'est-à-dire traiter lettre après lettre un énoncé écrit.

Enfin, une erreur fréquente consiste à confondre les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture — culturelle, affective, cognitive, sociale, pédagogique, psycholinguistique, etc. Si on mélange ces multiples aspects, si on les dilue les uns dans les autres, si on ne reconnaît pas nettement **la nature pluri-dimensionnelle** de cette acquisition, on part à la recherche de « son point central » ou de « son élément primordial », recherche qui nous paraît aussi vaine que celle de la pierre philisophale.

Il est grand temps de mettre fin au cloisonnement des disciplines et au dialogue de sourds, en particulier entre psycholinguistes et pédagogues. C'est en rapprochant les divers abords de l'activité de lecture, en les faisant interagir, que nous appréhenderons de mieux en mieux « comment les enfants apprennent à lire ».

Gérard CHAUVEAU
Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU
CRESAS, INRP

Notes

(1) Comme on dit activité para-scolaire ou centre para-médical.

(2) Ce thème sera peu développé ici. Cf. G. CHAUVREAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1987), **L'évolution du savoir-lire chez l'enfant**.

(3) Les cinq enfants appartiennent à des CSP « défavorisées ».

(4) Consigne initiale : « Qu'est-ce que c'est écrit ? Regarde bien (...) *A présent tu me dis ce qui est écrit, ce que tu reconnais, ce que tu crois. Montre avec ton doigt ce qui est écrit* » → et I indiquent les mouvements de l'index.

(5) Il faudrait, pour une analyse plus fine, distinguer anticipations locales (« deviner » un mot) et textuelles (hypothèses sur le récit), prédictions (utilisant le seul pré-contexte) et retours en arrière.

(6) Stratégie : conduite coordonnant différentes actions en vue d'un but (ici, comprendre la phrase écrite examinée).

(7) Peut-être la préhistoire (L. Vygotski, 1978).

Références bibliographiques

M.J. ADAMS et B.J. STARR, Les modèles de lecture, **Bulletin de Psychologie**, 356, 1982.

J. ALEGRIA et J. MORAIS, Analyse segmentée et acquisition de la lecture, in L. Rieben et C. Perfetti, **L'apprenti lecteur**, Delachaux et Niestlé, 1988.

B. ALLARD et B. SUNDBLAD, **Le mécanisme de la lecture et l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire**, Institut de Pédagogie, Stockholm, 1986 (traduction).

A. BENTOLILA, **Apprendre à lire à l'école**, 1989, à paraître.

J.H. CARR, **Building theories of reading ability**, Cognition, 9, 1, 1981.

G. CHAUVEAU ET E. ROGOVAS-CHAUVEAU, *L'évolution du* savoir-lire chez l'enfant, **Cahiers Pédagogiques**, 254-255, 1987. Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture, **Psychologie Scolaire**, 68, 1989.

J. FOUCAMBERT, La manière d'être lecteur, OCDL-Semap, 1976. *Préface à F. Smith*, ***Comment les enfants apprennent à lire***, Retz, 1980.

K.S. GOODMAN, Reading : a psycholinguistic guessing game, in H. Singer et R. Ruddell, **Theorical models and process on reading**, IRA, 1976.

L. LURÇAT, **La maternelle : une école différente ?**, Cerf, 1976.

L. MURRAY ET MALIPHANT, Developmental aspects of the use of linguistic and graphemic informations during reading, **British Journal of Educational Psychology**, 52, 2, 1982.

C.A. PERFETTI, Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, **Bulletin de Psychologie**, 356, 1982. **Reading ability**, Oxford University Press, 1985.

F. POTTER, The use of the linguistic context, **Br. Jour. Educ. Psy.**, 52, 1, 1982.

F. SMITH, **Comment les enfants apprennent à lire**, Retz, 1980. **Devenir lecteur**, Colin-Bourrelier, 1986.

L. SPRENGER-CHAROLLES, Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage, **Pratiques**, 52, 1986. L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique, **Revue Française de Pédagogie**, 87, 1989.

N. VAN GRUNDERBEECK ET AL, Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté, ***Revue Française de Pédagogie***, 74, 1986.

L. VYGOTSKI, The prehistory of written language, in **Mind in Society**, Harward University, Press, 1978. **Pensée et langage**, Editions Sociales, 1985.

N° 90 janvier-février-mars 1990, 31-41

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DISCURSIVES CHEZ L'ENFANT DE 8 A 12 ANS

Le discours argumentatif écrit (étude didactique)

par Dominique BRASSART

A la différence du récit, le texte argumentatif est peu, voire pas du tout, enseigné à l'école et au début du collège, et on connaît mal les phases de son développement-acquisition. La recherche que nous présentons voudrait contribuer à changer cet état de choses. L'analyse des réponses des 156 élèves du CE2 (8-9 ans) à la 5e (12-13 ans) à six épreuves évaluatives de compréhension, rappel et rédaction, fait apparaître, dans un continuum ontogénétique, trois grandes phases développementales descriptibles en termes de maîtrise d'un possible schéma textuel argumentatif complexe. D'autre part, l'intervention didactique en classe produit des effets significatifs chez les élèves les plus jeunes, en compréhension comme en composition. Ces résultats militent en faveur de l'introduction précoce dans le cursus scolaire d'une didactique élargie de la compétence textuelle.

I. - INTRODUCTION

1) La recherche que nous présentons part d'un constat : l'examen critique des textes officiels et des modèles pédagogiques (cf. Romian 1979, Legrand 1970, Lesne 1977, Demailly 1981, 1984) qui, aujourd'hui encore, régissent ou orientent les pratiques d'enseignement du français « langue d'origine » à l'école élémentaire et au collège du moins — examen qui recoupe les observations que l'on peut faire sur le terrain — montre que l'objectif général systématiquement affiché n'est pas travaillé en tant que tel. L'école, en effet, affiche et déclare viser des objectifs majeurs à la maîtrise desquels elle n'aide pourtant pas les élèves. Si c'est bien la « compétence de communication » qui est officiellement visée, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, si l'on prétend bien rendre les élèves capables de lire et d'écrire des textes et des discours, force est de constater que l'**intervention didactique contrôlée** s'arrête en réalité au niveau maximal de l'unité phrase et ne prend pas en charge ces unités langagières que sont le texte et le discours.

On laisse ainsi aux élèves le soin de franchir seuls, comme ils le peuvent, avec le support forcément inégal de leur environnement culturel familial, la distance qui sépare la phrase du texte (en supposant du reste que l'apprentissage s'effectue selon cette « progression »...). On constate alors, dans les cours de français mais aussi dans les autres disciplines, avec d'évidents effets cumulatifs, que les élèves savent/ne savent pas lire-écrire des textes. On évalue en réalité ce que l'on n'a pas enseigné, on juge de compétences que l'on n'a pas réellement contribué à construire. Une partie au moins des difficultés scolaires et de leur caractère socialement déterminé peut provenir de ces discordances entre affichage, objets effectifs d'enseignement et niveaux d'évaluation.

Notre ambition est donc d'essayer de « compléter » cette didactique fondamentalement inachevée en examinant les conditions dans lesquelles serait concevable et réalisable une **didactique des textes écrits**, la **compétence textuelle** constituant pour nous une composante essentielle de la compétence de communication.

2) Pour réaliser partiellement ce projet, nous avons choisi de focaliser le travail didactique sur un type de texte particulier, le texte argumentatif écrit, dans des classes qui vont du CE2 à la 5e.

Le choix de ce type de texte s'explique pour partie de façon externe, par une conjoncture scientifique favorable puisque l'argumentation — plus que le texte argumentatif proprement dit — a fait l'objet d'un assez grand nombre de recherches et de publications en philosophie (Toulmin 1958, Perelman 1977, Perelman et Olbrechts-Tyteca 1983) et en linguistique ou sémantique pragmatique (Anscombre et Ducrot 1983 par ex., Moescler 1985, ...), qui peuvent constituer autant de savoirs de référence pour la conception d'une didactique du texte argumentatif.

Ce choix s'explique aussi de façon interne et quasi « négativement » : type de texte qui paraît a priori assez difficile pour des élèves jeunes, l'argumentation (écrite) ne

bénéficie assurément pas des privilèges accordés massivement au **récit** par l'école, dans la sélection des textes de lecture ou dans le choix des « sujets de rédaction » (... ce qui ne signifie pas pour autant que le texte narratif fasse l'objet d'un réel travail didactique) (cf. Schneuwly 1984). Dans ces conditions, si on peut enregistrer chez les élèves quelques progrès significatifs vers la maîtrise de ce type de texte après intervention didactique (expérimentale) en classe, on pourra légitimement penser que ces changements sont le fait de l'intervention didactique elle-même.

Il va de soi cependant que la didactique des textes doit également porter sur tout ou partie des autres types de textes qui appartiennent à notre culture et que décrivent de manière plus ou moins précise les « grammairiens du texte » (cf. Adam 1985, 1987a, 1987b) : la comparaison entre différents types de textes (homogènes) constitue un des moyens d'une didactique des textes, et, par ailleurs, les textes ordinaires sont assez rarement homogènes et « mono-typiques ». Il y a là un vaste champ de recherches qui commence à être exploré. D'autres niveaux scolaires devraient également être concernés, en aval mais aussi en amont (cf. Brassart et alii 1986). Notre recherche ne constitue donc qu'une partie d'un nécessaire travail d'ensemble.

II. - POSITION DU PROBLÈME

A quelles conditions peut-on espérer réaliser cette ambition d'une didactique des textes écrits ?

Si, comme le proposait naguère R. Richterich (Colloque « Didactique des langues » Ens St Cloud, Paris, juin 1987), « l'objet constitutif de la didactique est l'étude des conditions et moyens de transformer un acte d'enseignement en un acte d'apprentissage », la didactique des textes et discours écrits devrait pouvoir trouver un triple ancrage dans une **théorie de l'expertise**, dans une **théorie de l'acquisition** et dans une **théorie de l'intervention** (cf. Resnick 1984). Dans le domaine qui est le nôtre ces théories sont encore inégalement développées. Mais, en fait comme en droit, il nous semble possible que la recherche didactique elle-même contribue à leur formulation explicite. Dans cette perspective, du reste, la formule avancée par J.-P. Bronckart lors du même colloque : « la didactique, c'est la vraie psychologie, la psychologie des apprentissages scolaires, par rapport à laquelle des sciences comme la linguistique ne constituent que des appoints », ne nous paraît éventuellement acceptable qu'à la condition qu'il ne s'agisse pas seulement d'une « ***méta***-didactique », voire d'une « didactique générale », qui se désintéresserait finalement des contenus d'enseignement effectifs.

Pour apprécier l'importance de ce triple ancrage, on peut se référer à l'introduction de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (première version) dans l'enseignement de la grammaire à l'école. Si la grammaire générative et transformationnelle est bien définie par Chomsky comme modèle (au sens mathématique du terme) de la compétence des sujets parlants ou, plus précisément, d'un locuteur idéal, constitue-t-elle pour autant une théorie de l'expertise (grammaticale) ? Possède-t-elle une plausibilité psychologique ? Permet-elle de comprendre les processus effectivement mis en œuvre par les sujets « ordinaires » pour produire et comprendre des phrases de leur langue ? Il s'est avéré, après coup, que la plausibilité psychologique du modèle Chomskien était plutôt faible. Faible théorie de l'expertise dans la mesure où, par exemple, la notion de complexité syntaxique telle que la décrit le modèle ne semble pas correspondre à une complexité cognitive, à des processus de traitement longs et coûteux chez les sujets. Faible théorie de l'acquisition également, dans la mesure où l'acquisition des structures syntaxiques par les enfants ne semble pas suivre l'ordre prévu par le modèle ou du moins prévisible à partir de lui. Problèmes du côté de l'intervention didactique enfin — même si le modèle de Chomsky n'a pas été conçu pour l'école ! —, dans la mesure où un bel « effet Papy » (1) s'est produit dans le transfert assez mécanique du modèle théorique à la didactique quand les « arbres » au départ simple commodité de notation de l'analyse syntaxique des phrases, ont tendu à devenir un objet d'enseignement en eux-mêmes, la « maîtrise technique de l'arbre » étant censée valoir pour la maîtrise de la structure syntaxique et de son analyse métalinguistique.

1) Une théorie de l'expertise textuelle

La théorie de l'expertise à laquelle nous nous référons est psychologiquement plausible. Elle accorde une place importante, mais non exclusive, dans la compréhension et la production des textes et des discours, aux **schémas textuels prototypiques**, c'est-à-dire aux connaissances construites par les sujets, sous forme de représentations schématiques, des propriétés superstruturelles des différents types de textes plus ou moins canoniquement reconnus comme tels dans une culture donnée. Ces schémas textuels, disponibles en mémoire à long terme, sont mobilisés, chez les sujets experts, stratégiquement — et non mécaniquement — dans les processus de compréhension et de rédaction tels que les décrivent par exemple Kintsch et van Dijk (1983 par ex.), Hayes et Flower (1980) ou Bereiter et Scardamalia (1987 par ex.).

Il convient d'insister sur l'aspect stratégique des processus qu'autorisent les schémas textuels prototypiques. Ils agissent à la manière de « patrons dynamiques », comme disait Claudel. Ce ne sont pas des formes vides

et stéréotypées qu'il suffirait de remplir d'informations prélevées dans le texte lu ou dans notre connaissance du monde organisée en mémoire. Ce sont aussi et surtout des stratégies de recherche active de l'information pertinente dans le texte — ce qu'on peut appeler l'anticipation *généralisée par opposition à l'anticipation restreinte* à l'œuvre dans les exercices de « closure » des méthodes de lecture rapide. Ce sont aussi et surtout des stratégies de planification cohérente, mais révisable, de la production écrite.

Cette théorie très puissante n'est cependant pas encore totalement explicitée. Outre le problème de l'établissement d'une typologie des textes proprement dits (cf. Adam 1985, 1987a, 1987b ; Bronckart 1985), la description des textes assez faiblement « conventionnels » dans notre culture reste largement à faire. C'est une des raisons qui nous ont conduit à proposer un modèle de représentation et de traitement des textes argumentatifs longs et complexes, modèle qui s'inspire de Toulmin (1958) et qui rejoint les analyses de l'intervention dialogale complexe par Moeschler (1985) (cf. également Adam *et Goldenstein 1976 ; Adam 1981, 1987b ; Brassart* 1988a). Reste également mal traitée la question importante, pour le texte argumentatif en particulier, de la place et du rôle de l'idéologie et des attitudes des sujets dans leurs processus de compréhension-rédaction, bien que van Dijk (1982), Cicourel (1979), voire Ghiglione (Ghiglione et alii 1983, 1984, 1985) ouvrent des pistes de recherche intéressantes.

L'expertise textuelle constitue l'horizon de la didactique. Ce sont en effet précisément ces schémas textuels prototypiques, ces structures dynamiques et centrales de traitement que nous souhaitons, par le biais d'interventions didactiques en classe, aider les élèves à construire, à développer, à mobiliser stratégiquement. On le constate, la didactique qui se dessine ainsi est une « didactique cognitive », **une didactique des processus** plus que des *produits, qui s'écarte en cela assez fortement d'une certaine* pédagogie par objectifs et de ses options behavioristes.

2) Une théorie de l'acquisition

Une théorie de l'expertise textuelle, même totalement développée, ne suffit cependant pas à fonder une didactique : les novices ne se distinguent pas des experts seulement en termes de vitesse de traitement et de performance ou de produit. Il faut également disposer d'une *théorie de l'acquisition qui détermine et décrive les* phases par lesquelles les sujets passent dans l'acquisition de leurs compétences, les processus qui peuvent rendre compte de ce passage, les phénomènes qui peuvent expliquer le blocage de ce processus puisque, à l'évidence, tout adulte n'est pas expert en textes et discours écrits !

Ici aussi, les recherches disponibles ne permettent pas de formuler une théorie pleinement développée de l'acquisition des compétences textuelles et discursives. Cependant, une perpective générale et fondamentale semble avoir été tracée par Karmiloff-Smith (1979, 1983, 1985, 1986). Elle conçoit le développement du langage comme un **espace de résolution de problème à part entière**. Quand l'acquisition est harmonieuse, les sujets passent d'une phase initiale de traitement par données, où prédominent les stratégies du « What next ? », du « Et après ? » (cf. Bereiter et Scardamalia 1987), de collage d'informations qui peuvent n'être que de détail parce qu'elles ne sont pas rapportées à un tout qui les organise et les hiérarchise, à une phase de traitement par concept, apparemment récessive du point de vue des produits puisque les sujets plaquent alors mécaniquement une représentation schématique rigide sur la tâche langagière *à traiter, pour enfin accéder, chez l'expert, à des processus* de traitement par concept **et** données qui permettent de conjuguer organisation macrostructurelle et détails microstructurels, dilatation et expansion. A. Karmiloff-Smith montre également que le passage de la phase 1 à la phase 2 ne se fait pas sous la pression d'une efficacité comunicationnelle recherchée, puisque les produits de la phase 1 sont, de ce point de vue, apparemment satisfaisants alors que ceux de la phase 2 ne le sont plus vraiment (pour une présentation cf. Brassart *1988b*).

Par rapport à ce modèle général de l'acquisition, le but de la didactique est d'aider les élèves à dépasser la *phase initiale de traitement par données locales, à se* construire des concepts de texte ou schémas textuels prototypiques, à mieux les maîtriser pour pouvoir les mobiliser de manière souple et stratégique, et non rigide et automatique.

A l'heure actuelle, on ne dispose pour l'essentiel, dans le domaine de l'acquisition des textes, que de descriptions portant sur la compréhension et la production du récit (cf. par exemple les recherches de Denhière (1979, 1982, Denhière et Baudet 1987) ou de Fayol (1981, 1985, 1987). De ce fait, une des originalités de notre recherche est d'apporter quelques connaissances sur l'acquisition de la compétence argumentative chez l'enfant (cf. également Piéraut Le Bonniec et Valette 1987, Espéret et alii 1987). Ces résultats, d'allure plus psycholinguistique que didactique, sont le fruit d'un travail d'**évaluation diagnostique** *proprement didactique lui, puisqu'il* est indispensable à l'intervention didactique effective et à l'évaluation de ses effets éventuels sur les élèves.

3) Une théorie de l'intervention

Des recherches importantes ont certes été conduites par exemple dans le domaine de la « pédagogie différenciée » par Meirieu (1984) qui a bien montré la complexité réelle des inter-relations entre mode de travail pédagogique, contenu d'enseignement, type d'élève et type d'enseignant. Il n'existe pas pour autant, à ce jour, une théorie complète de l'intervention didactique ou pédagogique. C'est donc sur un *postulat que reposent les exercices* que nous avons proposés à nos groupes dits « *expérimentaux* », postulat selon lequel l'intervention didactique doit essentiellement tendre à activer en les « contrôlant » les processus naturels d'apprentissage.

Ainsi, en référence à la théorie de l'acquisition de Karmiloff-Smith, ce sont des ***situations-problèmes*** que nous avons essayé de provoquer en classe, des *démarches de résolution* de problèmes langagiers que nous avons essayé de susciter au moyen de ce qui nous appelons des « Pratiques Provoquées de Communication », des « PPC » (cf. Brassart et alii 1984, 1983-1984). Pour résoudre le paradoxe de l'apprentissage (« Il faut faire ce que l'on ne sait pas encore faire pour apprendre à le faire », cf. Reboul 1980), paradoxe auquel on se *heurte dès lors qu'il ne s'agit pas seulement d'informer*, de dire comment il faut argumenter par écrit, comment il faut lire les textes argumentatifs, mais de former des compétences, le recours aux situations dites fonctionnelles ne nous semble pas suffire : les problèmes langagiers que les élèves pourraient éventuellement y rencontrer sont en réalité plus détournés qu'affrontés et traités. D'où le caractère simulé et assumé comme tel de ces « PPC ». Ces situations-problèmes offrent également aux élèves des ***facilitations procédurales*** (cf. Bereiter et Scardamalia 1987), des aides externes qui devraient leur permettre de dépasser les effets régressifs de la surcharge cognitive qu'ils connaîtraient sans doute sans elles, de se représenter et de traiter le problème langagier à un niveau de complexité supérieur à celui auquel ils auraient travaillé spontanément.

A ces caractéristiques s'ajoute nécessairement, selon nous, le passage obligé par le groupe comme lieu d'émergence de conflits socio-cognitifs (cf. Doise et Mugny 1981 par ex.), ainsi que par l'objectivation épilangagière (cf. Culioli 1976, Karmiloff-Smith 1979) métaprocédurale (cf. Flavell 1985). En essayant de dire, avec leurs *mots, comment ils ont perçu et traité le problème langagier*, comment ils ont géré le conflit socio-cognitif dans le groupe, les élèves peuvent devenir des « co-investigateurs de leurs processus cognitifs » (Scardamalia et Bereiter 1983), des artisans de leur propre changement.

C'est en termes de cycle et de convergence des « *PPC* » *que nous envisageons l'intervention sur un type* de texte, et *non en termes de progression, ce qui apparaît* simple, et donc premier, du point de vue du produit (*et de l'expert*) ne l'étant pas sans doute du point de vue de l'apprenant.

Dans le contexte que nous venons de présenter à grands traits, il apparaît clairement que notre recherche *vise des objectifs essentiellement descriptifs* et que les résultats que nous enregistrons restent assez grossiers, sinon empiriques. Et en effet, il s'agit pour nous d'**étudier, au moyen d'une enquête quasi extensive, le développement du discours argumentatif et, plus précisément, de la maîtrise du texte argumentatif écrit, chez de jeunes élèves, selon qu'il y a eu ou non interventions didactiques en classe.**

III. - POPULATION, MATÉRIEL, PROCÉDURES

1) Population

Notre échantillon comprend 156 élèves, 79 garçons et 77 filles. Pour chaque grade du CE2 à la 5e, quatre groupes différents ont été contitués dès le départ avec l'aide des maîtres de façon à ce qu'ils soient aussi homogènes que possible (âge, sexe, « réussite scolaire »). Sans qu'il soit possible de prétendre à la rigueur méthodologique d'un plan « pré-test/post-test », nous avons suivi un plan expérimental « avant/après interventions didactiques », ces interventions étant réalisées en classe par *l'enseignant titulaire selon un programme* et des instructions données par nous-mêmes, avec « groupe témoin » :

	Phase A	Phase B	Phase C
Groupe « expérimental »	groupe Ex1	entraînement	groupe Ex2
Groupe « témoin »	groupe Té1		groupe Té2

Chaque groupe comprend 8 élèves (4 garçons, 4 filles) qui ont un âge normal pour le grade (soit, du CE2 à la 6e : a. m. 8 ;4, 9 ;5, 10 ;4, 11 ;11), à l'exception de la 5e (7 élèves en Té1 et Ex2, 6 en Té2, les élèves de la 5e « témoin » étant plus âgés de 8 mois en moyenne que ceux de la 5e « expérimentale »... cette homogénéité non-assurée de l'échantillon se retrouve dans les résultats de la 5e). *Ces élèves fréquentent une école publique du*

centre d'une grande ville du Nord et le collège du secteur ; *ils appartiennent en majorité à ces CSP* moyennes ou supérieures.

Entre les phases A et C, il s'est écoulé un temps variable (de quelques semaines à deux mois) selon les disponibilités variables des maîtres en cours d'année scolaire. Ce facteur (intervention massée/intervention étalée) *n'a pu être contrôlé.*

Dans la suite de l'article, nous appelons « **groupe G** » l'ensemble des élèves des groupes Ex1, Té1 et Té2 de *chaque grade, soit 24 élèves du CE2 à la 6e et 21 en 5e.*

2) Matériel et procédure d'évaluation

Lors des phases A et C de l'expérimentation, nous avons utilisé la **même** série de 6 épreuves en passation *individuelle et dans l'ordre selon lequel nous les présentons* ici, sans contre-balancement du fait de prévisibles effets d'apprentissage d'une épreuve à l'autre.

T1 : Ecrire un texte pour convaincre les fumeurs d'arrêter de fumer.

Principaux critères d'analyse : type de texte (argumentatif, explicatif, jussif, narratif) et type de composition (du collage d'arguments en un texte-liste ou texte-tas, voire un quasi tableau, à des compositions où les arguments *sont élaborés, dilatés et expansés par un « paquet de* propositions sémantiques » — et non plus simplement annoncés — et disposés selon une séquence qui assure le passage d'un nœud argumentatif à l'autre en direction de la conclusion visée).

T2 : Tri-classement et hiérarchisation à partir d'un corpus de 24 énoncés :

T2a : tri libre justifié des 6 premiers énoncés

T2b : tri provoqué des 24 énoncés (les classes « Pour/Contre/Ni pour ni contre » étant données).

T2c : hiérarchisation argumentative des énoncés « Contre ».

Principaux critères d'analyse : pour T2a il s'agit de déterminer si le classement est thématique ou argumentatif ; avec T2b et T2c, c'est la capacité à construire et à gérer des **classes argumentatives** qui est examinée par *comparaison des réponses élèves à celles d'un groupe* d'adultes « experts ».

T3 : Ecrire un texte avec un début et une fin imposés, ces deux énoncés (« alpha-oméga ») étant argumentativement anti-orientés.

Principaux critères d'analyse : pour étudier la contre-argumentation ou la concession **en texte**, nous examinons les types de gestions du problème posé : gestion « amont » par prise en compte de l'ouverture « alpha », gestion « aval » orientée vers « oméga », gestion « amont **et** aval » traitant les deux bornes imposées, en distinguant à chaque fois gestion thématique et gestion argumentative (ex : un type de réponse observée consiste à développer le contenu thématique de alpha mais sur un *mode péjoratif tel que, par défaut, l'orientation argumen*tative est favorable à oméga : nous la décrivons en termes de « gestion thématique amont-gestion argumentative aval »).

T4 : Ecrire un texte avec une conclusion finale et un contenu thématique et argumentatif imposés (arguments et contre-arguments)

Principaux critères d'analyse : *comme en T3, c'est la* contre-argumentation en texte qui est visée ici. On décrit les types de compositions, depuis le collage des énoncés donnés jusqu'aux textes qui reformulent et intègrent les énoncés dans un ensemble planifié, en passant par le recours au dialogue polémique ou le marquage systématique par connecteurs, argumentatifs ou non, du passage *d'un énoncé à un autre.*

T5 : Compléter, évaluer, produire des syllogismes :

Principaux critères d'analyse : il ne s'agit pas de reprendre les études classiques sur le développement du raisonnement syllogistique logique mais d'examiner si les élèves acceptent de rentrer dans le jeu du syllogisme (dialectique) en tant que forme « abstraite » qui pourrait *servir de base structurelle au texte argumentatif.*

T6 : Rappel d'un texte argumentatif long (22 phrases, 465 mots) lu et entendu, selon 3 modalités :

— rappel ORAL 1 : immédiatement après la présentation,

— rappel ORAL 2 : à la suite de « oral 1 », avec questions-sondes de l'adulte à l'élève,

— rappel ECRIT : l'épreuve T5 servant d'écran après les rappels oraux 1 et 2.

Principaux critères d'analyse : selon un paradigme *classique (cf. Denhière 1979 par ex.), nous avons établi,* par analyse prédicative, la liste de micro-propositions sous-jacentes au texte de l'épreuve (« base de texte incomplète » et « base de texte explicite ») pour en dégager les macro-propositions argumentatives hiérarchisées à différents niveaux d'une macro-structure sémantique argumentative complexe. Ainsi, plusieurs grilles permet*tent d'analyser quantitativement et qualitativement les dif*férents rappels (part d'information rappelée, types d'informations rappelées...).

Avec ces 6 épreuves, nous disposons de moyens d'investigation « globale » (T1, T6) et « analytique » (T2,

T5), « naturelle » (T1, T6) et « *contrainte* » (T3, T4), *en* compréhension (T3, T6, voire T5) et en production (T1, T3, T4, voire T5). Nous devrions donc pouvoir déterminer si, au cours des phases de développement de la compétence argumentative écrite, certaines relations apparaissent entre, par exemple, production et compréhension, compréhension « globale » et compréhension « analytique ».

IV. - RÉSULTATS

A) QUEL DÉVELOPPEMENT ?

L'examen des réponses des groupes « G » aux six épreuves que nous venons de décrire fait apparaître un développement continu depuis le CE2, 7-8 ans, jusqu'en 6°-5°, 12-13 ans.

Par analyse statistique en « masses » et analyse multifactorielle (2), on peut cependant essayer de repérer et de caractériser dans ce continuum un certain nombre d'étapes. En nous fondant principalement sur les performances aux épreuves de production libre (T1), de rappel (T6), de production contrainte (T3), nous distinguerons trois grandes phases comportant chacune deux « sous-étapes ».

1) la première phase (« CE2-CM1/7-9 ans ») se caractérise essentiellement par des rappels du texte argumentatif source très faibles qui ne comportent aucune des informations pivots nécessaires à une articulation argumentative même minimale, par des textes écrits librement (T1) non-argumentatifs et par une gestion fragmentaire du problème (T3). **Centralement, mais non exclusivement sans doute, ces performances faibles et concordantes nous semblent liées à la non-connaissance, à la non-maîtrise, même partielle, du texte argumentatif**. Cette hypothèse explicative nous paraît confortée par le fait que, comme nous le verrons plus loin, nos interventions didactiques auprès d'élèves réputés situés à cette première phase se traduisent chez eux par des performances comparables à celles d'élèves plus âgés.

a) Dans une **première sous-étape « 1a »** (« CE2/7-8 ans »), les indicateurs relevés pour les **rappels** (T6) (et la compréhension...) sont les plus faibles de notre population : on a au mieux une série de détails fragmentaires et ponctuels qui, au rappel écrit, ne sont pas organisés comme texte. En production **libre** (T1), les textes écrits ne sont pas argumentatifs, mais parfois explicatifs, souvent jussifs, et fortement marqués par la stratégie du « Et après ? », du traitement par données. En production **contrainte** T3, le problème « alpha-oméga » est également traité, par l'amont seul, selon la stratégie primitive de « Et après ? », sans tenir compte de l'aval conclusif « oméga ». Aux épreuves plus **analytiques** et « métalangagières »(T2), les réponses sont non-argumentatives, thématiques et peu élaborées voire « aberrantes ».

b) Une **seconde sous-étape « 1b »** (« CM1/9 ans ») se marque par une légère amélioration quantitative mais non qualitative des **rappels** (T6). Les textes écrits « **librement** (T1) restent pour partie non-argumentatifs, jussifs et produits selon la stratégie de « Et après ? » ; ils accèdent, pour une autre partie, au niveau du **discours** (vs texte) argumentatif cohésif voire cohérent par le biais de gestion « chronologique » homologue ou identique à la gestion **textuelle** narrative. Ce progrès qualitatif, obtenu par transfert d'une compétence textuelle narrative et/ou par contrôle du processus de linéarisation de la « tabularité argumentative » par un fil conducteur temporel quasi externe, semble s'accompagner d'une relative régression quantitative. Les textes **contraints** sont gérés de façon rudimentaire, par collage pur et simple des arguments/contre-arguments imposés en T4, ou encore simplifiée mais non plus primitive en T3, puisque cette fois la rédaction est pilotée par l'aval « oméga », mais par lui seul, c'est-à-dire sans réel contre-argument. Les épreuves **analytiques** sont encore massivement « non-réussies » : en T2, si le classement thématique peut être élaboré il reste non-argumentatif et, par rapport aux réponses des adultes, les écarts de classement provoqué et de hiérarchisation sont parmi les plus forts de notre corpus.

2) Dans la **deuxième grande phase** (« CM1-CM2/9-10 ans »), les rappels s'améliorent quantitativement mais surtout qualitativement, au rappel écrit du moins puisqu'y apparaissent les unités d'information nécessaires à la construction d'une articulation argumentative **minimale** (encore éloignée de la structure du texte-source, sans doute). De même en production se manifestent les premières formes rudimentaires du texte argumentatif, et, en T3, la gestion du problème alpha-oméga tend à permettre la prise en compte des deux bornes textuelles **à la fois**. **Tels apparaissent les signes d'une première maîtrise de texte argumentatif, encore trop partielle et trop rigide pour permettre de résoudre le problème de la linéarisation de l'aspect tabulaire de la donne poly-argumentative autrement que par la liste et sa variante, le dialogue.**

a) La **première sous-étape « 2a »** (« CM1-CM2/9-10 ans ») se traduit par des **rappels** (T6) quantitativement légèrement meilleurs qui, surtout, contiennent simultanément à l'écrit quelques unes des macro-informations qui peuvent constituer les linéaments d'une macro-structure argumentative en tant que telle. Les textes écrits **librement** (T1) sont légèrement plus longs qu'en phase 1 et, surtout, le nombre de « thèses » diminuant sensiblement, ils cessent d'appartenir au type jussif : on trouve des textes explicatifs cohésifs, des récits comme en « 1b » mais ici construits autour d'un **dialogue**, c'est-à-dire

d'une forme morcelée d'argumentation, comparables en cela au premier type de texte argumentatif à apparaître ici, le texte « **TATA** » (« Thèse-argument-thèse-argument) que l'on pourrait décrire comme le **collage de quelques micro-textes ou enchaînements argumentatifs**. En production **contrainte** (T3), deux nouveaux modes de traitement du problème « alpha-oméga » apparaissent : une forme d'argumentation par élimination encore primaire puisqu'elle ne traite ni alpha ni oméga et s'apparente de ce fait fortement à une stratégie (thématique) du « Tout dire » de « knowledge telling » (cf. Bereiter et Scardamalia 1987), et une forme minimale de gestion amont (thématique) **et** aval (argumentative) qui consiste à argumenter **contre** « alpha » (et par défaut seulement pour « oméga »). A l'épreuve **analytique** (T2), les classements spontanés restent non-argumentatifs mais sont thématiquement élaborés, ou relèvent de formes non-canoniques de classement argumentatif.

b) La **seconde sous-étape « 2b »** (« CM2/10 ans ») se caractérise par une assez nette amélioration quantitative des **rappels** (T6) et, surtout, par des rappels écrits qui, pour la première fois, commencent, encore partiellement, à avoir l'allure de textes argumentatifs. Les textes écrits **librement** (T1) sont également nettement plus longs que précédemment, ils comportent un plus grand nombre d'arguments et les élaborent en leur accordant un poids propositionnel plus important. Les textes produits sont de type argumentatif, mais sous une forme encore morcelée et quasi tabulaire, qu'il s'agisse de textes-listes, de textes-collages ou même de dialogues. En situation **contrainte**, T4 est réalisée par le biais du dialogue cohésif, c'est-à-dire d'une manière analogue à celle utilisée en production libre ; quant au problème « alpha-oméga » (T3), il est traité par l'amont **et** par l'aval mais sans contre-argument (pas d'argument en faveur de « alpha », i.e. pas de gestion argumentative amont). Aux épreuves **analytiques** (T2) apparaissent des formes fragmentaires de classements argumentatifs, peu justifiées, en même temps que s'améliorent sensiblement les classements provoqués et les hiérarchisations.

3) Enfin, la **troisième grande phase** (« 6°-5°/11-13 ans ») paraît se caractériser par une **maîtrise minimale du texte argumentatif en tant que structure d'ensemble complexe** qui permet de faire face à l'ensemble de nos six épreuves de façon somme toute acceptable.

a) Dans une **première sous-étape « 3a »** (« 11 ans »), les **rappels** (T6) s'améliorent quantitativement, surtout en « oral 2 » (ce qui permet de penser que la compréhension proprement dite peut être qualitativement encore meilleure que ne le laissent voir les rappels « spontanés » cf. Baudet 1988). Les textes écrits **librement** (T1) sont cette fois argumentatifs, et, à la différence de « 2b » sous des formes élaborées pour partie. En situation **contrainte**, le problème (T3) « alpha-oméga » est résolu en intégrant thématiquement **et** argumentativement les deux bornes textuelles imposées, signe d'une certaine capacité à la gestion de contre-arguments que l'on retrouve en T4 où arguments et contre-arguments s'enchaînent de manière cohésive... sans pour autant constituer un texte argumentatif. Aux épreuves **analytiques**, les choses ne changent guère (T2) en ce qui concerne le classement et la hiérarchisation, sinon la grande prudence (tactique ?) dont font preuve les enfants au classement imposé (le « ni pour ni contre » comme solution facile quand il y a hésitation ou difficulté et/ou comme indice d'une prise de conscience de la complexité ?). En revanche, en T5 le « jeu du schéma syllogistique » qui était refusé jusqu'ici par les élèves paraît cette fois nettement mieux accepté, aussi bien en « complément conclusif » qu'en évaluation d'un syllogisme formellement faux ou, surtout, en production d'après modèle d'un enchaînement syllogistique complet.

b) Dans la **seconde sous-étape « 3b »** (« 6°-5°/12-13 ans »), les performances aux **rappels** (T6) sont les meilleurs de notre corpus, tant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif, puisque apparaissent en « oral 1 » les macro-informations nécessaires à l'articulation d'un texte argumentatif et que le texte du rappel écrit peut lui-même être considéré comme un texte argumentatif, typologiquement homologue au texte source donc... mais non encore « complet » par rapport à lui. Même phénomène en T1 pour les textes écrits **librement** qui sont longs et fournis, comportent peu de « thèses » mais un grand nombre d'arguments au poids propositionnel important et même quelques contre-arguments. Ces textes relèvent encore parfois du type « liste », mais avec un système d'alinéas qui tend à les apparenter à un plan de texte sans expansion argumentative, ou ne sont que partiellement élaborés, mais ils relèvent aussi d'une double gestion qui associe linéarisation chronologique et élaboration argumentative par dilatation-expansion des arguments. En situation de production **contrainte**, les textes écrits sont structurellement réussis : ils sont argumentatifs en T4, ils manifestent en T3 une gestion argumentative amont et aval ou une argumentation par élimination qui prend en compte cette fois, thématiquement et argumentativement, alpha et oméga (signe qu'il ne s'agit plus ici d'une simple stratégie thématique du « Tout dire »). La capacité à traiter des contre-arguments dans un texte paraît donc se confirmer ici. Aux épreuves **analytiques**, si aucun trait nouveau n'apparaît quant à la manipulation syllogistique (T5) — un niveau plafond semblant être atteint à l'étape « 3a » par rapport à notre matériel —, en T2 les classements spontanés sont non-thématiques mais argumentatifs (y compris selon les formules « canoniques » des adultes compétents), de même que les classements provoqués et les hiérarchisations tendent à se rapprocher des réponses adultes.

B) QUELS EFFETS DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE ?

L'intervention a été mise en œuvre, pendant les heures de « français » et avec le groupe-classe « expérimental » entier, par les enseignants eux-mêmes, qui ont accepté de travailler, pendant un temps du moins, dans le cadre de notre problématique et selon nos instructions. Le cycle de « situations-problèmes » que nous leur avons proposé comprend : un débat oral préparé avec objectivation-régulation en cours et en fin de débat, un tri-classement de textes, l'analyse d'une « BD » argumentative (notion de point de vue et d'argument), l'écriture de textes pour réduire des « coq à l'âne », une « lecture-puzzle » sur un texte argumentatif, la construction d'argumentaires et la rédaction de textes orientés vers des conclusions différentes sur un même objet, trois exercices sur les connecteurs argumentatifs (entre phrases et en texte), la révision du brouillon de deux textes argumentatifs (cf. Darras et Brassart 1985).

Elle semble avoir produit quelques effets d'« accélération » dans ce qui paraît être le développement de la compétence argumentative écrite.

L'analyse « en masses » des performances réalisées à chacune de nos six épreuves d'évaluation et, surtout, l'analyse multifactorielle montrent que ce phénomène concerne essentiellement, voire exclusivement, les élèves du CE2 (7-8 ans) et du CM1 (9 ans). Alors que les enfants du CE2 qui n'ont pas été soumis à l'intervention didactique se situent majoritairement à l'étape « 1a », ceux qui ont connu cette intervention ont des performances qui les situent à l'étape « 1b » voire « 2a » ; au CM1, les premiers se situent majoritairement aux étapes « 1a » et « 1b », les seconds accèdent aux étapes « 2b » voire « 3 ». Au CM2, les choses sont moins nettes puisque l'accès aux étapes « 2b » voire « 3 » se marque principalement par rapport au sous-groupe « Ex1 ». Au collège, enfin, on n'enregistre pas d'évolution notable suite à l'intervention didactique : stabilisation à l'étape « 3b » en 5e (« Ex »), stabilisation à l'étape « 3b » voire régression au niveau « 2b » en 6e. Ce sont donc les élèves les plus jeunes qui profitent le mieux de l'intervention didactique que nous avons proposée.

Dans le détail, l'entraînement se traduit en T1, à l'école élémentaire, par une régression quantitative : les textes Ex2 sont plus courts que ceux des groupes Ex1 et G correspondants. Mais, ces mêmes textes comprennent également une part plus importante d'arguments (par rapport aux « thèses »), et d'arguments plus fournis et développés : ils sont ainsi qualitativement nettement meilleurs que ceux des autres groupes (moins de textes non-argumentatifs, plus de textes argumentatifs élaborés). De ce point de vue, l'intervention didactique paraît avoir accéléré le processus de **clarification typologique** qui permet aux élèves d'avoir (pré-)conscience de la réponse textuelle attendue et/ou de formuler cette réponse en s'appuyant sur une représentation plus nette du texte argumentatif.

En T6, les rappels des groupes Ex2 sont dans l'ensemble meilleurs que ceux des autres groupes, quantitativement et qualitativement. La part des détails décroît au profit des macro-propositions ; les rappels sont argumentativement structurés plus précocement que dans les autres groupes : dès le CM1 en « oral 1 », dès le CE2 en rappel « écrit ».

En T3, les groupes Ex2 du CE2 et du CM1 améliorent significativement leurs réponses par rapport aux groupes G et Ex1 correspondant (respectivement 62,5 % et 87,5 % de « réussites » en Ex2 contre 29,16 % et 41,66 % en G).

En T2, et plus particulièrement en T2a, l'effet est important et massif : dès le CE2, les élèves Ex2 proposent quasi exclusivement des classements argumentatifs (et non plus thématiques), classements qui sont également nettement plus pertinents que ceux des groupes Ex1 et G correspondants. L'intervention semble ici aussi avoir provoqué, pour le moins, un effet de clarification cognitive par rapport à la tâche, et cela, possiblement, par le biais de la clarification typologique dont nous parlions plus haut.

V. - DISCUSSION, CONCLUSION

Comment analyser ces résultats ? Quel sens et quelle portée leur donner ? Quelles conclusions en tirer ?

1) Du point de vue développemental, d'abord, un certain nombre de convergences et de « divergences » sont à souligner. Convergences entre les rappels -T6- et les productions libres -T1- d'une part, puisque, en **phase 1**, à des rappels très lacunaires centrés sur quelques détails correspondent en T1 des textes non-argumentatifs écrits selon la stratégie morcelante du « What next ? », alors que, en **phase 2**, les premières productions argumentatives apparaissent en même temps que le rappel (écrit) des éléments d'une macro-structure sémantique argumentative minimale, et qu'en **phase 3** sont produits des textes argumentatifs élaborés dans le même temps que les rappels oraux comprennent les éléments d'une structure sémantique argumentative minimale.

Ces parallélismes autorisent à avancer l'hypothèse explicative d'un développement spécifiquement textuel. Ce serait grâce à une représentation progressivement plus complète et plus claire des propriétés du texte argumentatif, sous le contrôle de cette représentation, que les sujets parviendraient progressivement à produire et à comprendre-mémoriser-restituer des textes argumentatifs écrits.

Cette hypothèse d'un niveau textuel spécifique tend à être confortée par le « retard » avec lequel les élèves parviennent à traiter les épreuves analytiques, T2a en particulier (les classements argumentatifs apparaissent en phase 2b et ne sont confirmés qu'en phase 3b). Tout se passe comme si la manipulation métalinguistique d'énoncés ou de phrases « argumentatives » isolées ne devenaient possibles qu'**après** une certaine maîtrise du texte argumentatif. Cette « antériorité » de la gestion (épi-langagière) textuelle sur la gestion (métalinguistique) des unités phrases, si elle était confirmée pour d'autres types de textes, devrait comporter un certain nombre d'implications quant à la « progressivité » des interventions didactiques.

Plus généralement, la maîtrise du texte argumentatif écrit semble être plus tardive que celle du texte narratif écrit, aussi bien en compréhension-mémorisation-rappel qu'en production (cf. Denhière 1979, Fayol 1981). Il ne faudrait cependant pas conclure que l'un est « par nature » plus complexe que l'autre. On ne peut oublier, ni négliger, le fait que le récit est et reste de très loin le texte de prédilection de l'école. Rien ne permet d'affirmer que, si le texte argumentatif était « enseigné » au même titre que le récit, ce décalage temporel persisterait. Nos propres essais d'interventions didactiques le montrent.

2) Constat important, en effet, pour la perspective didactique qui est la nôtre, il apparaît que l'enseignement peut être un facteur accélérateur du développement de la compétence argumentative écrite. Dans une optique vygotskienne, on pourrait dire que les élèves parviennent à réaliser, avec et après l'aide du maître, des performances qu'ils n'auraient pas accomplies seuls et qui se situent dans la « zone de leur proche développement (Cf. Vygotski 1985). Il est donc possible et « rentable » de **travailler** avec des jeunes enfants, dès l'école élémentaire, le texte argumentatif écrit — et sans doute, plus généralement, les divers types de textes assez nettement identifiables en fonction de leurs propriétés super-structurelles et des connaissances schématiques que nous nous en construisons —, sans attendre que ces jeunes élèves se soient construit de plus solides connaissances métalinguistiques phrastiques. Quelques « expérimentations » encore ponctuelles tendent même à montrer qu'une telle perspective est envisageable dès le cours préparatoire, sur le texte argumentatif y compris (Cf. D. Brassart et alii 1980).

L'effet d'enseignement apparaît d'autant plus fort que le niveau de départ des élèves est élémentaire ou faible. Les élèves les plus jeunes paraissent avoir « découvert », à travers la résolution des problèmes langagiers que nous leur avons proposés en classe et la confrontation-objectivation de leurs processus de résolution, l'existence d'un type de texte particulier et un certain nombre de ses caractéristiques « schématiques » proto-typiques. Inversement, dès lors que les élèves, plus âgés, disposent d'un certain nombre de connaissances, encore minimales ou déjà élaborées, préconscientes ou en partie conscientes, sur le texte argumentatif écrit, l'effet de l'intervention didactique telle que nous l'avons proposée est minime ou nul.

Ce phénomène peut s'expliquer par le matériel didactique même que nous avons construit pour l'intervention. Ce matériel était en effet, on s'en souvient, identique pour tous les niveaux, du CE2 à la 5e, et la démarche identiquement épi-langagière et non métalinguistique. Nous avions remarqué, lors de l'observation de pré-« expérimentations » en primaire, qu'un même problème langagier, une même « PPC », pouvait être proposé à des élèves d'âges et de grades différents, qui le percevaient et le résolvaient différemment, les élèves les plus âgés et des grades les plus élevés n'étant d'ailleurs pas forcément les plus à l'aise dans ces situations. Il est cependant possible que le matériel didactique que nous avons utilisé pour notre recherche, apparemment adapté pour les élèves les plus jeunes, ne le soit pas pour des élèves plus âgés ou soit perçu comme « trop simple » par eux. On peut également se demander s'il n'aurait pas convenu de proposer, particulièrement au collège, des démarches qui fassent une plus grande part à la réflexion et à l'étude métalangagières : une telle hypothèse, qui module sans les remettre fondamentalement en cause les options didactiques qui sont les nôtres, mériterait assurément d'être testée, dans le cadre d'une « pédagogie différenciée » particulièrement, sans toutefois négliger les risques d'un possible « effet Papy » voire d'un « effet Jourdain » (Cf. Brousseau 1985) que comporte cette orientation.

D'autres facteurs peuvent également expliquer l'« échec » enregistré auprès des élèves les plus âgés. D'une part, le matériel que nous utilisons pour **évaluer** la compétence argumentative écrite de nos élèves est le même du CE2 à la 5e. On perçoit les limites évidentes d'une telle procédure que nous nous sommes autorisée parce qu'elle facilitait notre travail sans doute, mais aussi, et surtout, parce que, en l'absence quasi totale de recherches et de résultats publiés sur le développement de la compétence argumentative écrite chez l'enfant, nous ne pouvions préjuger des performances qui seraient réalisées. Ce matériel pouvait être trop « difficile » pour les enfants les plus jeunes : mais ce risque est ici, apparemment, mineur puisque des « progrès » sont constatables avec l'enseignement. En revanche, le non-progrès constaté au collège, où ni l'âge ni le grade ni l'intervention didactique ne semblent avoir eu d'effet sur les performances des élèves de 6e et de 5e, peut s'expliquer par le fait que, dès la 6e, les performances à nos épreuves d'évaluation atteignent « spontanément » un niveau pla-

fond qu'il n'est pas possible de dépasser avec l'âge et/ou l'enseignement.

D'autre part, les conditions pédagogiques dans lesquelles se sont déroulées les interventions didactiques ont été relativement médiocres au CM2 et plus encore au collège où nous n'avons disposé que d'un temps court en toute fin d'année scolaire. Cette explication apparemment triviale mérite cependant d'être soulignée et prise en compte. Elle signifie en effet que si l'« ingénierie didactique », c'est-à-dire la mise au point de « situations-problème », de « Pratiques Provoquées de Communication », constitue une part importante et incontournable de la définition d'une didactique, cela ne suffit pas. L'« **effet Dienes** » que les didacticiens des mathématiques ont analysé (cf. Brousseau 1985) montre qu'un matériel didactique, aussi excellent soit-il, ne suffit pas à lui seul à provoquer des effets d'acquisition chez les élèves à qui on le propose. Il faut, en plus, qu'un **contrat didactique**, explicite ou explicitable, soit passé entre le maître et les élèves : même s'il n'est pas (ou plus ? ou pas systématiquement ?) celui qui transmet magistralement des informations sur les savoirs à des élèves qui les enregistreraient « passivement », le maître n'est pas pour autant un expérimentateur en retrait, observateur d'une situation qu'il aurait provoquée dans sa classe-laboratoire et dont il se contenterait de tenir les comptes, ni, pire encore, un garçon de laboratoire qui distribuerait aux élèves selon un ordre prescrit par une prétendue analyse du comportement à obtenir, des « fiches d'exercices » à la compréhension voire à la conception desquelles il resterait étranger. Telle est une des raisons profondes pour laquelle la didactique du français — même si elle est nécessairement interdisciplinaire et se doit de connaître les recherches menées en linguistique et en psychologie, par exemple, pour les recomposer didactiquement — ne saurait être une psycho-linguistique ou une psychologie du langage appliquée pas plus qu'elle n'a pu et ne peut être une linguistique appliquée.

Dominique BRASSART
professeur à l'Ecole Normale de Lille

Notes

(1) Formule empruntée à la didactique des mathématiques (cf. BROUSSEAU 1985, p. 281). Elle désigne un « glissement métacognitif » dans lequel le **moyen** d'enseignement (les « patates » pour les « ensembles ») devient objet d'enseignement en lui-même.

(2) Les traitements ont été réalisés par Jack Remoriquet.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM J.M. (1981), « Votez Mir Rose, achetez Giscard : analyses pragmatiques ». **Pratiques**, 30, 73-98.

(1985), « Quels types de textes ? ». **Le Français dans le Monde** 192, 39-43.

(1987a), « Textualité et séquentialité. L'exemple de la description », **Langue Française**, 74, 51-72.

(1987b), « Types de séquences textuelles élémentaires », **Pratiques**, 56, 54-79.

ADAM J.M., GOLDENSTEIN J.P. (1976), **Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes.** Paris, Larousse.

ANSCOMBRE J.C., DUCROT O. (1983), **L'argumentation dans la langue** Bruxelles, Mardaga.

BAUDET S. (1988), « Récupération de l'information sémantique en mémoire : le recouvrement des connaissances », **Journal Européen de Psychologie de l'Education** III, 2, 163-176.

BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1987), **The psychology of written composition** Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

BRASSART D. (1987), **Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique).** Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Ronéo 4 vol.

(1988a), « Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? ». **Recherches** 9 (123-164).

(1988b), « Arguments pour une didactique du texte. A propos d'un type de récit », **Recherches** 8 (5-17).

(1989), « La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrits chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents », **Journal Européen de Psychologie de l'Education** IV, 1 (51-69).

BRASSART D., DARRAS F., LEMOINE M. (1986), « Apprendre à écrire des textes au Cours Préparatoire : une didactique est possible ». **Repères** 70, 49-57.

BRASSART D., GRUWEZ C. (1983-1984), « Pour une didactique de la compétence de communication ». **Repères** 59, 9-17 et 62, 65-81.

BRASSART D., GRUWEZ C., PAGE M., PRIMEAU G. (1984) **Hétérogénéité culturelle et compétence de communication de l'école** ; Sèvres, CIEP, Dossier Pédagogique n° 6.

BRONCKART J.P. (1985), **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Neufchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

BROUSSEAU G. (1986), **Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques.** Thèse de doctorat d'état, université de Bordeaux.

CICOUREL A.V. (1979), **La sociologie cognitive**. *Paris, PUF (trad.).*

CULIOLI A. (1976), **Séminaire de DEA**, Manuscrit non publié ; université de Paris VII.

DEMAILLY L. (1981), « Quelques indications sur la production sociale des pratiques pédagogiques des enseignants de français ». **Pratiques**, numéro spécial « colloque de Cerisy », 22-33.

(1984), « Contribution à une sociologie de pratiques pédagogiques ». **Revue Française de Sociologie** XXV, 96-119.

DENHIERE G. (1979), « Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de six à douze ans ». **Bulletin de Psychologie**, XXXII, 341, 803-819.

(1982), « Schéma(s) ? Vous avez dit schéma(s) ? ». **Bulletin de Psychologie**, XXXV, 356, 717-731.

DENHIERE G., BAUDET S. (1987), « Traitement du texte », in : J.A. RONDAL et J.P. THIBAUT **Problèmes de psycholinguistiques**, 43-85, Bruxelles Mardaga.

DIJK T.A. van (1982), « Attitudes et compréhension de textes ». **Bulletin de Psychologie**, XXXV, 356 (557-569).

DIJK T.A. van, KINTSCH W. (1983), **Stratégies for discourse comprehension**. New York, Academic Press.

DOISE W., MUGNY G. (1981), **Le développement social de l'intelligence**. Paris, Inter-Editions.

ESPERET E., COIRIER P., COQUIN D., PASSERAUT J.-M. (1987), « L'implication du locuteur dans son discours : Discours argumentatifs formel et naturel ». **Argumentation** 1, 155-174.

FAYOL M. (1981), **L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de six à dix ans**. Thèse de doctorat d'état, université de Bordeaux.

(1985), **Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive**. Neufchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

(1987), « *Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit* », in : G. PIERAUT LE BONNIEC **Connaître et le dire**, 223-238, Bruxelles, Mardaga.

FLAVELL J.H. (1985), « Développement métacognitif », in : J. BIDEAUX et M. RICHELLE **Psychologie développementale. Problèmes et réalité. Hommage à P. OLERON**, 29-42, Bruxelles, Mardaga.

GHIGLIONE R. et alii (1983), « *Le contrat de communication. II.* Enjeux théoriques et expérimentaux ». **Champs Educatifs** 4.

GHIGLIONE R., DORNA A., BROMBERG M. (1984), « Dire pour persuader : de la rhétorique à la psychologie sociale ». **Bulletin de Psychologie** XXXVII, 365, 591-601.

GHIGLIONE R., MATALON B., BACRI N. (1985), **Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours**. Presses universitaires de Vincennes.

HAYES J.R., FLOWER L.S. (1980), « Identifying the organisation of writing processes », in : L.W. GREGG et E.R. STEINBERG **Cognitive processes in writting**, 3-30, Hillsdale, Lawrence *Erlbaum Ass.*

KARMILOFF-SMITH A. (1979), **A functional approach to child language**, Cambridge, CUP.

(1983), « Language acquisition as a problem-solving process ». **Papers and Reports on Child Language Development** 22, 1-22.

(1985), « Language and cognitive processes from a developmental perspective ». **Language and Cognitive Processes** *I, 1, 61-85.*

(1986), « From meta-processes to conscious acess : evidence from children's metalinguistic and repair data ». **Cognition** 23, 95-147.

LEGRAND L. (1970), « Vers une transformation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ». **Langue Française**, 6, 3-12.

(1977), ***Pour une politique démocratique de l'éducation***. *Paris*, PUF.

MEIRIEU P. (1984), **Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?** T.2.Lyon, Chronique sociale.

MOESCHLER J. (1985), **Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours.** Paris, Crédif-Hatier.

PERELMAN C. (1977), **L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation**. Paris, Vrin.

PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L. (1983), **Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique**. Editions de l'université de Bruxelles (4e édition).

PIERAUT LE BONNIEC G., VALETTE M. (1987), « Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent » in : G. PIERAUT LE BONNIEC, **Connaître et le dire**, 263-275, Bruxelles, Mardaga.

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

RESNICK L.B. (1984), « Comprehension and learning : implications for a cognitive theory of instruction », in : H.M. MANDL, N.L. STEIN et T. TRABASSO **Learning and comprehension of text**, 431-443. Hillsdale, Lauwrence Erlbaum Ass.

ROMIAN H. (1979), **Pour une pédagogie scientifique du français**. Paris, PUF.

SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1983) : « Child as co-investigator : helping children gain insight into their own mental processes », in : S.G. Paris, G.M. OLSON et H.W. STEVENSON **Learning and motivation in the classroom**, 61-82. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

SCHNEUUWLY B. (1984), Le texte discursif écrit à l'école. Genève, thèse ronéo.

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

N° 90 janvier-février-mars 1990, 43-50

ITINÉRAIRES DE JEUNES ISSUS DE SES ET D'ENP

par Nicole LANTIER
et Catherine MATHEY-PIERRE

Travaillant sur deux populations de jeunes sortis des SES et ENP d'un département de la région parisienne, à 7 ans d'intervalle (1975 et 1982), les auteurs montrent, à partir de l'étude des dossiers d'orientation, de questionnaires et d'entretiens avec ces jeunes, l'évolution suivante : les données recueillies auprès de la population de la 2e enquête amplifient les résultats de la 1ère étude.

On constate en effet une augmentation du nombre d'enfants **étrangers**, *du nombre d'élèves venant du cursus* « **normal** », *du nombre d'élèves* **jeunes**, *du nombre d'enfants dont l'efficience intellectuelle jaugée en terme de QI est* **supérieure** *à celle définie par les textes.*

La situation de la majorité de ces jeunes à la sortie de l'école est plus difficile. On observe en effet : un grand nombre de demandeurs d'emploi, une grande fréquence des situations précaires (alternance chômage/stages-jeunes/petits boulots). Mais on constate aussi une augmentation des réorientations en cursus normal (LP) surtout pour les étrangers.

L'analyse de contenu des entretiens et des questionnaires permet une approche qualitative du cursus de ces jeunes, de leurs représentations sociales, de leurs stratégies face aux institutions.

Les analyses qui suivent s'appuient sur les résultats de deux recherches (1) portant sur le devenir socio-professionnel de jeunes issus de dix-huit Sections d'Education Spécialisée et de deux Ecoles Nationales de Perfectionnement d'un département de la région parisienne (Val-de-Marne). La première recherche concernait une population de 437 jeunes nés en 1958 et ayant terminé leur scolarité entre 1974 et 1976, la deuxième, de 387 jeunes sortis des mêmes établissements en juin 1982.

Les données qui constituent notre matériau proviennent principalement de l'analyse des dossiers d'orientation, des réponses aux questionnaires adressés aux jeunes et de l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs avec certains jeunes de la population concernée (2).

Les SES et les ENP sont des établissements d'éducation spécialisée, dépendant du Ministère de l'Education Nationale.

Les Sections d'Education Spécialisée (SES) ont été créées en 1965.

Implantées dans les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), elles doivent accueillir des **déficients intellectuels légers**, (QI compris entre 65 et 80), ne présentant pas de handicaps associés graves, venant des classes de perfectionnement de l'école primaire et plus exceptionnellement des classes élémentaires, des classes de transition ou, plus récemment, des classes du premier cycle du second degré.

Le recrutement est assuré par une Commission Départementale de l'Education Spécialisée. Outre le directeur, le personnel de la SES comprend des instituteurs spécialisés (titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés) et des professeurs techniques d'enseignement professionnel.

L'organisation pédagogique des SES se fait selon deux périodes : durant les deux premières années les élèves reçoivent une formation générale ; au cours des deux (ou trois) années suivantes, à cette formation générale s'ajoute l'éducation technique complétée par des stages en entreprise.

Les Ecoles Nationales de Perfectionnement (ENP) (3)

Ces établissements sont beaucoup plus anciens que les SES puisqu'ils ont été créés sous le gouvernement de Vichy.

Leur recrutement est plus diversifié : il touche les **déficients intellectuels légers et moyens** qui sont en même temps des cas sociaux et dont la situation familiale nécessite un placement en internat, ou dont la débilité s'accompagne de certains troubles associés.

Le recrutement des élèves se fait selon les mêmes procédures que pour les SES.

Le personnel des ENP comprend un directeur, des instituteurs spécialisés, des professeurs d'éducation physique, des professeurs techniques, des éducateurs en internat, un personnel médical et social.

L'organisation pédagogique se fait, comme dans les SES, selon deux *périodes : la première de formation* générale, avant quatorze ans ; la deuxième de formation professionnelle, après quatorze ans.

Au niveau national en 1984-85, 115 545 enfants sont scolarisés en SES, 11 843 en ENP. Les effectifs des ENP augmentent légèrement et à peu près régulièrement, alors que les SES ont connu depuis leur création un développement considérable ; la population des élèves qui les fréquente a plus que décuplé : en 1970-71, les effectifs de SES étaient de 10 947, ils dépassent les 100 000 à partir de 1980-81. Actuellement, le taux des élèves scolarisés en SES est de 4,3 % par rapport aux effectifs des élèves du 1er cycle (6e à 3e + CPPN et CPA).

I. - QUI SONT CES JEUNES ?

Les jeunes constituant la population de notre première enquête étaient entrés dans la vie active dans les années 1974, 1975, ceux de la deuxième en 1982. Sept à huit ans seulement se sont écoulés entre ces deux périodes et pourtant si la comparaison montre quelques points de similitude, des différences importantes apparaissent tant sur le plan des caractéristiques des jeunes que sur le plan de leur insertion professionnelle.

• Comme auparavant, en 1982, les garçons sont surreprésentés dans cette population (58 % de l'effectif global).

• Comme *auparavant, ces jeunes sont issus massi*vement des couches les plus « défavorisées » de la société : 60,6 % d'enfants d'ouvriers (la plupart OS), 7,5 % d'enfants de personnels de service, 12 % d'enfants d'inactifs (la plupart chômeurs ou invalides). A l'inverse, on notera comme exceptionnelle la présence dans ces classes d'enfants de cadres (O,34 % de cadres supérieurs *et 3,4 % de cadres moyens).*

• Dans la première enquête, un jeune sur quatre, orienté en SES, vient d'une classe du cursus normal (pour la plupart, CM1, CM2, classes de 6e et de 5e de Collège). Cette proportion est proche de celle que l'on observait au niveau national à l'époque. Depuis 1980 ce phénomène s'est amplifié de *façon considérable : **en 1985-86, plus d'un élève de SES sur deux (57 %) vient d'une classe normale**.* On voit donc que ce type de recrutement (élèves ne venant pas des classes de perfectionnement) qui, selon les textes, n'est prévu qu'à titre exceptionnel, se banalise puisqu'il concerne maintenant plus de la moitié des élèves.

De plus, nous observons une très nette évolution pour certaines caractéristiques de cette deuxième population :

• **Ils sont plus souvent étrangers** : la proportion des élèves d'origine étrangère a doublé (de 16 à 31 %) alors que le nombre d'étrangers n'a que très peu augmenté dans les communes où sont *implantés les établissements* de notre enquête.

• **Ils sont plus jeunes** : lors de la première enquête, 44 % des jeunes avaient été orientés en SES et ENP à 11 et 12 ans. Cette proportion est actuellement de 66 % (pour les seules SES, 69 %).

• **Ils sont plus « intelligents »** : la proportion de ceux qui, selon les critères d'orientation, ont un niveau intellectuel supérieur à celui défini par les textes officiels a doublé ; un jeune sur trois a un QI supérieur à 80 et ne devrait donc pas relever de l'éducation spéciale.

Peut-on continuer à parler de débilité légère pour la majorité de ces enfants ? Mise à part une faible proportion d'enfants souffrant de handicap avéré (vraisemblablement ceux que nous retrouverons en CAT ou autres établissements spéciaux), nos résultats nous suggèrent que c'est plutôt une mauvaise insertion scolaire, le plus souvent un mauvais départ dès la première année de l'école *élémentaire, qui ont entraîné échec, découragement et* dégoût de l'école.

Les souvenirs des premières années d'écolier sont douloureux, les blessures encore vives. Le vécu de l'échec accompagné, le plus souvent, d'un sentiment d'autodévalorisation va aggraver d'année en année la distance, voire la cassure entre l'enfant et l'école, phénomène qui ira en s'accentuant quand l'enfant orienté en classe spéciale prendra conscience de son statut marginal au *sein de l'institution scolaire.*

Quand il est sorti du système scolaire, quand il cherche un travail, quand il cherche à compléter sa formation, qu'est-ce qui différencie ce jeune d'un autre jeune issu sans formation et sans diplôme des premières classes de collège ou LP ? Pas grand-chose, semble-t-il. C'est ainsi *que des représentants du CEREQ pouvaient dire en 1981,* lors des journées d'information des assistances sociales d'ENP : « La situation des jeunes issus de SES et d'ENP est très proche de celle des anciens élèves de l'enseignement préprofessionnel. »

On peut donc se demander dans quelle mesure l'évolution au niveau du *recrutement des ENP et surtout des* SES ne serait pas révélatrice d'un glissement de la fonc-

tion de ces classes spéciales qui accueillent de plus en plus d'enfants dont la spécificité n'a rien de psychopathologique.

En effet, avant la mise en place du « tronc commun », les adolescents en situation d'échec scolaire terminaient leur scolarité dans les classes de transition, puis dans les classes allégées. Or depuis la création, en 1975, de ces classes indifférenciées où tous les enfants sont censés poursuivre une scolarité identique pendant les deux premières années du second cycle, nous observons une augmentation impressionnante du nombre d'élèves orientés en SES alors que, paradoxalement, diminue l'effectif des élèves des classes de perfectionnement, classes qui à l'origine constituaient l'essentiel du flux d'entrée en SES.

Ainsi, il nous paraît tout à fait légitime de penser que les SES servent de béquilles au premier cycle, accueillant une partie des élèves dont le niveau scolaire est insuffisant, les programmes et les exigences de ces classes de 6e et 5e de Collège n'ayant par ailleurs guère changé par rapport à ce nouveau public d'élèves aux niveaux scolaires beaucoup plus hétérogènes qu'auparavant.

Ne pourrait-on envisager une réelle intégration des jeunes en difficulté scolaire au sein des collèges par la mise en place de structures de rattrapage plus souples et n'ayant pas le caractère ségrégatif et irréversible des SES ?

Il nous semble enfin plus important que jamais de dénoncer avec force le procédé qui consiste à étiqueter « débiles » des enfants dont en réalité la principale et peut-être la seule caractéristique serait, outre un échec à l'école primaire, leur appartenance aux fractions les plus défavorisées des classes populaires.

II. - L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Après avoir « été orientés » vers l'enseignement spécialisé, souvent sans même en prendre conscience, après n'avoir pu, pour la plupart, choisir leur formation professionnelle, la majorité de ces jeunes errent d'une formation à une autre, allant de stages en stages, d'un emploi à un autre, sans ligne directrice, contraints par les situations locales des marchés de la formation et du travail.

Cependant cet itinéraire décousu n'est pas le lot de tous les jeunes contactés :

Il semble que l'on puisse faire l'hypothèse de critères différents d'orientation en SES et ENP pour les Français et les étrangers. Les étrangers seraient plutôt en SES à la suite de problèmes de langue alors que les Français y seraient plus souvent pour des raisons socio-culturelles ou par suite de maladies graves, maladies ayant créé un réel handicap ou, plus souvent, un retard scolaire important.

Les données obtenues sur la situation des jeunes à la sortie de l'école pour l'échantillon total confirment cette hypothèse : 24,13 % des enfants étrangers sont orientés en LP et seulement 7,25 % des Français.

Ceci pourrait expliquer en partie la diversité des formes d'insertion professionnelle ultérieure.

Situation professionnelle à la sortie de SES

Parmi les jeunes interviewés (qui avaient donc été volontaires pour un entretien) la proportion de ceux qui suivent une formation, que ce soit en Lycée Professionnel, en Centre de Formation d'Apprentis ou en stage « jeune », est particulièrement importante (77 % alors qu'elle n'est que de 38 % dans l'échantillon total, de 45 % et de 34 % dans les populations ayant répondu aux questionnaires). De ce fait, le nombre de jeunes demandeurs d'emploi est beaucoup moins élevé.

Cependant, cette situation n'est que très provisoire puisque deux ans après la sortie, au moment de l'entretien, si le pourcentage de jeunes en LP est logiquement toujours à peu près le même (sauf un abandon), la proportion de jeunes chômeurs est beaucoup plus importante, passant de 11 % à la sortie immédiate de SES à 38 %.

La situation de stage-jeune ou d'apprenti en CFA n'a pas toujours débouché sur l'emploi. En effet, le nombre de jeunes ayant trouvé un emploi a également augmenté mais dans des proportions moindres :

Les anciens « bons élèves de SES » sont majoritairement en formation ou travaillent. Seuls trois sont demandeurs d'emploi : il s'agit de filles, dont deux Françaises et une étrangère, s'opposant aux garçons étrangers qui, eux, tous travaillent. Ainsi, plus généralement, les garçons travaillent ou sont en formation (plutôt CFA que stages « jeunes ») alors que les filles sont en formation (quatre en LP) ou demandeuses d'emploi.

Liens entre la formation professionnelle suivie et l'emploi

Ce lien est inexistant pour 72 % des 50 jeunes ayant répondu au questionnaire postal. Quant à l'ensemble des jeunes interviewés, il se divise en trois sous-groupes, du point de vue du lien formation/emploi :

- Le plus important (38 %) est constitué de ceux qui ont expérimenté deux spécialités en formation et par

l'emploi. Parmi eux, quelques-uns occupent un emploi correspondant à leur spécialité ou dans la même branche.

• Les deux autres sous-groupes (31 % chacun) sont :

— d'une part, les jeunes qui n'ont eu qu'une spécialité de formation, même s'ils l'ont suivie dans des lieux divers, et qui ont pu trouver un emploi y correspondant. La moitié d'entre eux est constituée par des jeunes qui ont poursuivi la même formation en LP qu'en SES.

— D'autre part, les jeunes qui par leur formation et/ou emploi sont *passés par au moins trois spécialités*. Parmi eux on trouve 5 apprentis (CFA), 2 jeunes qui ont travaillé immédiatement après leur sortie de SES, une jeune fille toujours scolarisée en Institut Médico-Professionnel).

Malgré cette relative homogénéité formation/emploi concernant un certain nombre de jeunes (la moitié), on ne peut en déduire grand-chose, puisque tous ces jeunes sont soit encore en formation, soit ne sont que depuis peu sur le marché du travail. On ne peut que constater (même pour une population caractérisée par l'échec scolaire) le rôle de retention scolaire comme arme contre le chômage des jeunes, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue.

— La majorité des jeunes de l'échantillon de 1982 sont nés en 1966. Cependant, 9 d'entre eux sont nés en 1963 et 1965. 8/9 ont expérimenté deux spécialités et *plus avec formation et emploi* ; ils *représentent 58 %* de cette population.

Il y a donc un effet du temps d'expérience (de formation et professionnelle) qui multiplie les chances d'avoir un cursus décousu. Ainsi, un jeune homme, après avoir suivi deux formations différentes en SES, repris l'une des deux en CFA, a occupé quatre emplois différents, sans qu'aucun corresponde à l'une de ces deux formations, emplois entrecoupés de quatre périodes de chômage. Il est actuellement dans sa cinquième période de demandeur d'emploi. Ceci entre juillet 1982 et février 1985 : il est lui-même né en 1965.

Ce sont plutôt les jeunes étrangers qui ont eu l'expérience d'une ou deux formations, les garçons ayant pu la mettre en pratique et les filles, non ; alors que les jeunes français, en particulier les filles, ont eu deux, trois ou plus de trois formations, généralement avec pratique, sans *avoir pu en exercer aucune*.

On peut faire l'hypothèse d'un réseau de connaissances plus large, plus solidaire donc plus utilisable pour les jeunes étrangers que celui de familles françaises, souvent en difficulté sociale importante.

Représentation des diplômes

La plupart des jeunes continuent à avoir l'idée de poursuivre sur la voie de la qualification. Ils sont cependant conscients des difficultés importantes qu'ils rencontrent en particulier dans les matières théoriques, ce qui fait que pour certains le projet de passer le CAP reste très flou ou n'existe que dans la tête de leurs parents.

Ainsi, bien que souvent conscients de la très relative efficacité du CAP (et même des diplômes immédiatement supérieurs, comme le BEP) dans la quête d'emploi, la plupart des jeunes n'en considèrent pas moins que c'est une des seules voies possibles (l'autre étant de trouver un emploi par relation).

D'ailleurs, 5 ans après leur sortie de SES, 9 parmi les 15 jeunes qui préparaient un CAP ou un BEP, l'ont obtenu. Sur les 27 jeunes interviewés, 9 ont le CAP complet, 3 la partie pratique et un jeune prépare un brevet de technicien.

Ainsi, avec un temps de formation plus long, tendant à se rapprocher de celui demandé par l'enseignement long, et un cursus indirect, passant par l'enseignement spécialisé, l'enseignement court et/ou la formation permanente, une partie de ces jeunes, orientés à un moment donné de leur scolarité vers un cursus officiellement créé pour « débiles légers », deviennent diplômés, tout en étant conscients, pour la plupart, d'être au bas de l'échelle de la qualification.

Formes de cursus

Répartition des périodes de travail, chômage et formation pour les 27 interviewés

On distingue plusieurs formes de cursus d'insertion qui ne sont d'ailleurs que des débuts de cursus puisque l'entretien s'est déroulé deux à trois ans seulement après la sortie de la SES. On sait qu'actuellement la période qui *s'étend entre la sortie du système éducatif et l'insertion* stable (emploi occupé depuis au moins un an) a tendance à se prolonger. Dans une étude récente, C. Baudelot (4) le confirme, en particulier pour les jeunes non diplômés : « Pour les sans-diplômes, il fallait 7 ans en 1978 et plus de 10 ans en 1985 », les jeunes filles étant plus touchées que les garçons.

Le tableau suivant résumé, pour les deux populations (interview, questionnaire) les diffférents cas de figure pour ce qui concerne les périodes écoulées depuis la sortie de l'école :

Devenir depuis la sortie de SES / Population	Emploi unique et stable obtenu au plus après 6 mois	Emploi/ chômage	*Chômage*	Stages/ *Chômage/* Travail	LEP/CFA *et Chambre* de Commerce	*Autres*	*Total*
Population questionnée	8 (16 %)	17 (34 %)	5 (10 %)	10 (20 %)	8 (16 %)	2 (4 %)	50 (100 %)
Population interviewée	5 (19 %)	6 (22 %)	—	6 (22 %)	7 (26 %)	3 (9 %)	27 (100 %)

Les 27 jeunes interviewés se répartissent donc en quatre groupes à peu près équivalents :

— 19 % ont trouvé un emploi après 6 mois de recherche maximum et l'ont conservé ;

— 22 % sont dans un cycle « petits boulots/chômage/stages » ;

— 22 % alternent entre périodes d'emploi et de chômage ;

— 26 % poursuivent leur formation en LEP.

44 % des jeunes de l'échantillon se trouvent dans un cursus décousu : lorsqu'ils ont fait plusieurs stages, ces périodes sont généralement entrecoupées de périodes de chômage.

Cette période de latence entre la sortie de l'école et l'obtention d'un emploi stable est de plus en plus longue et de plus en plus hachée. Les résultats de la première enquête montraient en effet que 86 % des jeunes trouvaient un emploi à la sortie de la SES ou de l'ENP.

Si le développement du chômage et la création concomitante des différents plans-jeunes rendent le temps de formation des jeunes non-qualifiés proche de celui des jeunes ayant suivi le cycle long, ils n'en tirent pas le même bénéfice tant au niveau de la culture générale que des diplômes et de la possibilité d'obtenir un emploi.

La recherche de travail

Le simple fait de chercher un emploi et/ou de travailler fait immédiatement prendre conscience de la dureté du marché du travail.

Au cours de leur recherche, ces jeunes font les constats du peu d'utilité de leur formation, de la déqualification, des difficultés particulières rencontrées par certaines populations, comme les immigrés ou les personnes handicapées.

Ces difficultés contribuent à une prise de conscience rapide **de la mesure des différentes formes d'emploi**, emplois d'attente, emplois de vacances, emplois demandant une qualification supérieure à la leur, un âge plus avancé, et ne pouvant être envisagés qu'à plus long terme.

Pour un certain nombre de jeunes qui ne font que commencer à chercher du travail ou qui, à force d'échecs répétés, ont perdu ou n'ont pas acquis le minimum de confiance en soi nécessaire pour se présenter devant un éventuel employeur, **leur représentation de ce que pourrait *être ou doit être la recherche de travail reste vague*, leur attitude reste hésitante.**

Si l'inscription à l'ANPE (au « chômage ») est la première étape pour tous, pour certains les autres *démarches à faire restent floues.*

Se présenter dans une entreprise constitue quelquefois une difficulté majeure : un jeune homme, formé à la menuiserie en SES, après avoir abandonné un apprentissage, faute de contrat, recherche n'importe quel travail. Il décrit les obstacles qu'il rencontre (manque de confiance en lui, hésitations, manque de relations, pas de permis de conduire, difficulté d'organisation personnelle). Cette description montre également comment le cursus professionnel peut être façonné par la saisie des opportunités : faire ou ne pas faire ce qui est utile ou efficace au bon moment, savoir profiter des occasions quand elles se présentent.

Le poids des événements individuels (maladie, décès-,disputes...) marquant les itinéraires est confirmé par de nombreux jeunes ; ils contribuent quelquefois à rendre les cursus d'insertion encore plus décousus. Tout se passe comme si *plus le milieu social est défavorisé et la famille* non insérée dans un réseau particulier, plus l'impact de ces événements sur le cursus est fort, les moyens de dépasser ces événements ou de les surmonter étant moins nombreux ou inexistants.

Le rôle du réseau de connaissances paraît essentiel. En ce sens, avoir conservé des relations proches avec la SES (personnel de la SES et/ou « collègues de SES ») est un atout dans la recherche de travail ; ceux qui gardent des contacts, s'en servent ; ceux qui n'en ont plus sont cependant souvent informés de ce qui s'est passé au collège depuis leur départ. En ce sens, le personnel de la SES (ou des stages) peut être le relais vers l'emploi ou la formation, la perche sociale nécessaire pour accéder à la culture et/ou à l'insertion, que les jeunes ne peuvent le plus souvent trouver dans leur milieu familial (5). Par ailleurs, la plupart des jeunes **utilisent tous les moyens classiques de recherche de travail**, utilisant toutes les possibilités.

Bien que **la stratégie de recherche de stage** soit considérée comme une voie possible vers l'emploi, son efficacité semble rarement validée par l'expérience des uns et des autres.

C'est sans doute pourquoi la plupart des jeunes, outre les raisons financières, privilégient, quand c'est possible, le choix de l'emploi plutôt que d'un stage, que la préparation d'un diplôme ou le service national.

D'autres stratégies, mariage, concubinage, sont adoptées par les filles lorsque la possibilité de trouver un emploi paraît trop improbable. Certaines vont jusqu'à devenir mères célibataires pour être hébergées en foyer ou pouvoir bénéficier d'aides sociales.

Les difficultés de certains jeunes **à se déplacer dans un espace inconnu**, à utiliser les moyens de transports en commun, constituent un obstacle difficile à surmonter lors de leurs recherches d'emploi ; beaucoup préfèrent travailler dans leur commune, en particulier les jeunes filles.

Le chomâge

Pendant leurs périodes de chômage, la plupart touche l'allocation minimum, sans vraiment savoir pourquoi. La connaissance de leurs droits reste floue pour beaucoup.

Lorsque ces périodes se prolongent le découragement apparaît fréquemment, allant jusqu'à faire douter de toute possibilité d'embauche.

Etre demandeur d'emploi, c'est « *rentrer dans le chômage* », « *aller au chômage* », « *retourner au chômage* ». Pour cette jeune fille, la présence du chômage est tellement forte que, dans la formulation, il prend vie : « *le chômage m'avait donné une place comme serveuse...* ».

Les stages

Les stages sont pour un nombre important de jeunes de l'échantillon une des solutions à l'absence d'emploi. Ils sont pour certains une forme de prolongation de leur scolarité ou de rattrapage scolaire, comme pour un jeune qui semble heureux de se retrouver, en stage qualifiant, mais dans une école « normale », un LP, en train de préparer un CAP.

Cependant, dans certains cas, les formes d'insertion par les stages semblent être des circuits construits au hasard, par d'autres, « eux », les personnels de l'emploi ou plutôt du chômage.

Mis à part les jeunes qui ont trouvé un emploi relativement rapidement, généralement par relations familiales ou amicales, ceux qui sont dans les cycles : petits boulots/chômage ou petits boulots/stages/chômage, semblent voguer ou « galérer » dans un univers où les personnels de l'emploi occupent une fonction importante mais qui reste floue et très éloignée, très à distance, du quotidien des jeunes ; d'une certaine façon ils s'en remettent à eux parce qu'ils représentent l'accès à un monde (marché du travail, univers culturel) sur lequel eux ne pensent et/ou ne semblent avoir que peu de prise.

« Projets professionnnels »

Lors des démarches d'orientation et d'accès à l'emploi les décisions sont prises, la plupart du temps, par d'autres (« eux », « ils ») ; aussi la question se pose de savoir dans quelle mesure il est possible de penser « choix ou projet professionnel » après avoir vécu un tel cursus.

D'ailleurs les jeunes envisagent leur avenir selon la logique de leur situation. Seul le désir d'apprendre, de passer un diplôme ou de progresser par promotion interne laisse ouvert le champ des possibles.

Par ailleurs, on constate plutôt l'absence de choix, les jeunes subissant les contraintes dues à leur non qualification professionnelle et au marché de l'emploi. Après une formation réduite et souvent non réellement choisie, quand ils ont un emploi, ils le gardent, *même s'il ne plaît pas*, et quand ils sont chômeurs, ils cherchent n'importe quoi.

Devant ce constat, on est à même de se demander s'il n'y a pas une certaine forme de gageure à vouloir utiliser une psycho-pédagogie du projet professionnel avec la partie de la population jeune pour laquelle le marché du travail est le plus restreint et tend à devenir, pendant une période de plus en plus longue de la vie de

chacun, un marché de pré-emploi, lui, en plein développement.

Un effet pervers de l'aide à la recherche d'emploi pourrait être de considérer comme étant principalement à l'origine du non-emploi de certains l'absence des « qualités » supposées nécessaires pour être employé, « qualités » dont ferait partie la nécessité d'avoir un projet professionnel.

L'étude ici présentée montre qu'une même population jeune, issue de SES et d'ENP, trouvait relativement rapidement du travail en sortant du système scolaire en 1974-75 (86,8 %) tandis qu'actuellement la « galère » prolongée est de plus en plus souvent son lot et la proportion de ceux qui ne peuvent trouver de travail augmente (près du tiers de l'échantillon). Pourtant, si les « qualités » de cette population ont changé, c'est en « plus » : on a vu qu'elle était plus « jeune » et plus « intelligente ». Comment continuer à faire des projets devant l'absence d'emplois et la nécessité constatée depuis des années de changer constamment de projet (lorsqu'on en a un) pour s'adapter aux potentialités locales des marchés de la formation et de l'emploi. ?

⁂

Entre les deux périodes (1975, 1982) où les jeunes de nos échantillons se sont présentés sur le marché du travail, le paysage économique a considérablement changé : la crise engendrant la montée du chômage touche, on le sait, plus cruellement les jeunes et en particulier les jeunes non qualifiés.

Les « Plans Jeunes » mis en place pour lutter contre ce chômage se sont succédés. Les jeunes de notre population qui n'ont pas trouvé de travail, utilisent ces dispositifs quand ils en ont la possibilité et suivent, on l'a vu, des stages divers : ils ne sont pas vraiment chômeurs, ils ne sont pas actifs non plus...

En sortant de SES et d'ENP et en se présentant sur le marché du travail, les jeunes semblent échapper au statut dévalorisant des exclus du cursus normal de l'école.

Mais, pour la plupart, c'est pour rejoindre la cohorte des marginalisés du marché de l'emploi : « jeunes en difficultés », « BNQ » (Bas niveaux de qualification), « plan 16-18 ans », « plan 18-25 ans », « CLD » (Chomeurs de longue durée), etc...

Les étiquettes changent, la stigmatisation risque de demeurer.

Nicole LANTIER
Catherine MATHEY-PIERRE
CRESAS, INRP

(1) Ce travail a donné lieu aux publications suivantes :

— LANTIER (N.), BALLION (M.), BRETON (J.), SEYDOUX (A.), *Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et d'ENP*, Rapport de Recherche INRP, n° 5, 1984.

— LANTIER (N.), BALLION (M.), MATHEY-PIERRE (C.), *Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir*, Rapport de Recherche INRP, n° 5, 1987.

(2) 100 questionnaires brefs, 50 questionnaires plus détaillés, 27 entretiens.

(3) Devenues depuis EREA (Etablissements régionaux d'enseignement adapté).

(4) BAUDELOT (C.), « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était » in *Revue Economique*, Université de Nantes, novembre 1986.

(5) On constate cependant que ce relais est de moins en moins efficace dans un contexte de développement du chômage des jeunes.

1) Education spécialisée

BALAZS (G.), Les Sections d'Education Spécialisée : une éducation sociale. *Centre d'Etudes de l'Emploi. Dossier de recherche* n17 17, 1986.

BESSON (J.-J.), **Les loisirs et l'intégration sociale des adolescents de SES.** Mémoire de diplôme, Centre National d'Education et de Formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée, Beaumont-sur-Oise, 1973-1974.

Cahiers de Beaumont (Actes du Colloque National), **Sur la formation professionnelle des jeunes en difficulté**, numéro spécial, octobre 1982.

CHEVALIER (P.), *« Les filières scolaires de l'échec » in* **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, 1986.

CHAUMON (R.), « Formation professionnelle et enseignement spécialisé » in **Les Cahiers de Beaumont**, n° 23, septembre 1983.

CHAUMON (R.), « Le directeur et les problèmes de la formation professionnelle » in **Les Cahiers de Beaumont**, n° 23, septembre 1985.

CRESAS, **Le handicap socio-culturel en question**, ESF, Paris, 1978.

CRESAS, Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée, Paris, l'Harmattan — INRP, 1984.

DE LACERDA (E.), GIRY-COISSARD (M.), CHAUMON (M.), Genèse et développement des sections d'éducation spécialisée, in **Education et Formations**, *n° 12, 1987, DEP.*

Direction de l'Evaluation et de la Prospective, **Les Sections d'Education Spécialisée**, enquête exhaustive 1985-1986. Ministère de l'Education Nationale. Document de travail n° 353.

FLEK (A.), PELLETIER (J.), « Les SES en France » in **Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée**, n° 6, 1973.

GOGOU-KAVVADIA (L), **Fonctionnement des Sections d'Education Spécialisée.** Intégration ou ségrégation. Thèse de 3° Cycle, Paris V, 1984.

HUGON (M.), *« Situation et fonction des classes de perfectionnement* dans le système d'enseignement français » in **Revue Française de Pédagogie**, n° 66, 1984.

LANTIER (N.), BALLION (M.), BRETON (A.), SEYDOUX (A.), **Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et d'ENP.** Rapports de Recherche INRP, n° 5, 1984.

MAROZI (G.), **L'organisation des classes spéciales.** Ed. ESF, 1971.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles, Rapport du Groupe de Travail : « **Sections d'Education Spécialisée des Collèges ». Document de travail n° 1.**

MUEL (F.), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 1, 1975.

PINELL (P.), ZAFIROPOULOS (M.), « La médicalisation de l'échec scolaire » in **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 24, 1978.

RÖSCH (D.), **L'orientation vers les Ecoles Nationales de Perfectionnement en 1974-1975 dans la Drôme.** Thèse de doctorat en Médecine, Paris VI, 1976.

VIAL (M.), BURGUIERE (E.), **Les institutions de l'éducation spécialisée.** INRP, Rapport de Recherche, n° 6, 1985.

VIAL (M.), LANTIER (N.), « A propos des injustices de l'intelligence » in **Psychologie Scolaire**, n° 14, septembre 1975.

VISSEAUX (E.), « Situation des SES dans le collège » in **Pour un collège démocratique.** Rapport au Ministère de l'Education Nationale présenté par *Louis LEGRAND, décembre 1982.*

2) Insertion sociale et professionnelle des jeunes

Actes du colloque « **Les jeunes et les autres** », présentés par M. PERROT, Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson, 1986.

ADEP, **Insertion sociale et professionnelle des jeunes**, Rencontres Internationales, Paris, 1983.

AMAT (F.), BISSET (S.), COMBES (M.-C.), « L'insertion dans la vie active après la scolarité obligatoire » in **Cahiers de l'observatoire national des entrées dans la vie active** n° 11, 1983.

BALAZS (G.), FAGUER (J.-P.), « Un aspect particulier du marché du travail des jeunes : les emplois proposés aux jeunes de *16 à 18 ans » in* **Cahiers du CEE**, *n° 2, 1973.*

BAUDELOT (Ch.), « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était » in **Revue Economique**, Université de Nantes, novembre 1986.

DUBAR (C.), DUBAR (E.), FEUTRIE (M.), L'autre jeunesse : des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation, Presses universitaires de Lille, 1987.

DUBET (F.), **La galère, jeunes en survie**, Fayard, 1987.

GEMINEL (P.), Les jeunes en stage « 16-18 ans » : une approche des attitudes en terme du projet, **Revue Française de sociologie,** *XXIX, 1988.*

LAGREE (J.-C.), LEW-FAI (P.), **La galère**, Ed. du CNRS, 1985.

MALGLAIVE (G.) (rapport collectif coordonné par), **Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans**, ADEP, 1985.

MARRY (C.), « Origine sociale et réseau d'insertion des jeunes ouvriers » in **Formation et Emploi**, n° 4, 1983.

MATHEY (C.), « Temps de travail, temps de chômage » in **Cahiers du CEE**, n° 15, 1977.

MEHAUT (R.), ROSE (J.), MONACO (A.), La transition professionnelle : les jeunes de 16-18 ans, Paris, L'Harmattan, 1987.

PAUL (J.-J.), « Les analyses françaises des relations formation-emploi » in **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, 1984.

PIALOUX (M.), *« Jeunesse sans avenir et travail intérimaire » in* **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 26-27, 1979.

ROSE (J.), **En quête d'emploi**, Economica, Paris, 1984.

TANGUY (L.) (sous la direction de), **L'introuvable relation formation/emploi.** La Documentation Française, Paris, 1986.

THEVENOT (L.), « Une jeunesse difficile. Les fonctions du flou et de la rigueur des classements » in **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 26-27, 1979.

VINEY (X.), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : les pièges d'une analyse statique et quelques réponses fournies par l'étude des cheminements professionnels » in **Formation et Emploi**, n° 9, 1985.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 90 janvier-février-mars 1990, 51-60

ATTITUDES DES ADOLESCENT(E)S A L'ÉGARD DE LA TECHNOLOGIE :

Une enquête internationale

par Claire TERLON

Cet article présente les résultats d'une enquête menée, à partir d'une initiative hollandaise, à l'aide d'une batterie de questionnaires produits par la collaboration internationale de participants d'une dizaine de pays. Parmi ceux-ci, certains ont un enseignement technologique comme composante des enseignements généraux dès 11-12 ans, et d'autres, prêts à en introduire un, s'interrogent sur les conditions optimales pour ce faire : au souci des premiers d'une meilleure connaissance des élèves répondent, pour les seconds, des attentes d'indications susceptibles de contribuer à une meilleure adaptation des curricula aux attentes des usagers de l'institution éducative et aux besoins de la société.

I. - LES ORIGINES DU PROJET

Dans les pays anglo-saxons et en Europe du Nord surtout, le problème du moindre intérêt des filles (par rapport aux garçons) pour la technologie et les sciences « dures » (en général) — avec ses conséquences sur des choix professionnels plus limités et un accès inégal aux métiers d'avenir — a fait l'objet d'une quantité de recherches universitaires déjà considérable : ces recherches visent à analyser les causes du phénomène et à concevoir des stratégies permettant de modifier l'environnement (scolaire et extra-scolaire) des jeunes le plus tôt possible, afin de permettre à tous un meilleur accès à la culture scientifique et technique ; il s'agit de donner à chacun toutes ses chances de développement personnel et de permettre à la société de bénéficier des compétences ainsi développées (1).

C'est dans cette perspective qu'à l'Université Technologique de Eindhoven une équipe dirigée par le professeur Jan H. Raat a lancé une investigation sur les attitudes des adolescent(e)s à l'égard de la technologie en 1983. Cette enquête a pris une dimension internationale à la suite du colloque « Girls and Science and Technology » (Londres, en avril 1985).

II. - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'outil principal d'investigation est une batterie de questionnaires de type Likert, dont les réponses font l'objet d'une analyse statistique informatisée utilisant les programmes de traitement SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (2). Ce type de questionnaires demande au sujet de situer son choix sur une échelle comportant un certain nombre d'intermédiaires entre deux attitudes opposées (les questionnaires utilisés sont présentés en Annexes 1 et 2).

Le questionnaire final a été mis au point à partir des résultats de premières versions utilisées d'abord aux Pays-Bas, puis dans une expérience-pilote étendue à une dizaine de pays représentant une diversité d'aires culturelles ; une réunion plénière des participants à Eindhoven en mars 1986 s'est efforcée de prendre en compte les nouvelles données recueillies, pour bâtir un outil d'investigation utilisable pour tous.

Les données collectées dans l'expérience pilote conduite dans 8 pays (Australie, Canada, Etats-Unis d'Amérique, Grande-Bretagne, Kenya, Nigeria, Pologne, Suède) ont conduit à d'importants remaniements du questionnaire. La rédaction des items a été revue pour éliminer : (i) des difficultés compliquant sans nécessité la formulation d'une question (doubles négations supprimées comme à l'origine probable d'incompréhensions entraînant des réponses contradictoires) ; (ii) des difficultés liées à des problèmes de traduction du hollandais en anglais (la version anglaise servant de base aux traduc-

tions pour les enquêtes en pays non-anglophones) ; (iii) des particularismes pouvant gêner une utilisation du questionnaire dans des aires culturelles très différentes : si la bicyclette peut être le support de questions permettant d'évaluer le goût et les capacités pour le bricolage d'élèves hollandais, cela est moins évident ailleurs... la question sur l'utilisation du tournevis était libellée de telle sorte que les petits Canadiens de Calgary ont pouffé de rire en croyant comprendre qu'on leur demandait s'ils avait l'habitude de prendre un cocktail très alcoolisé (« screwdriver »)... ; en demandant si c'est une bonne chose pour une fille de savoir raccorder un fil électrique à une fiche, on obtient en Australie une réponse systématiquement négative — non pas parce qu'une fille est ici réputée incapable de ce petit bricolage, mais parce que la Commission Nationale sur l'Electricité de ce pays recommande que cela soit effectué par un technicien qualifié... etc.

Cependant cette recherche — indispensable — de formulation faisant sens pour le plus grand nombre, peut aboutir à un matériel peu propice à motiver l'intérêt des enquêtés (d'où la perte en information qui en découle au moment de l'exploitation des réponses). Pour notre part, nous regrettons de n'avoir pu davantage faire prendre en considération le fait que ce questionnaire tend à faire identifier par l'enquêté la technologie au bricolage, et que les exemples sur lesquels l'adolescent doit exprimer une opinion révélatrice de son attitude à l'égard de ce qu'il pense de la technologie ont tendance à susciter un rejet (effets néfastes de la technologie, peu d'exemples concrets de technologies modernes). Sur ce dernier point nous avions suggéré, sur la base d'une investigation antérieure, d'introduire quelques questions susceptibles d'ouvrir les perspectives, de sorte que ces adolescents puissent faire appel au registre étendu de leurs connaissances informelles sur la technologie, d'origine extra-scolaire (émissions de télévision, magazines, activités pratiquées dans des clubs, etc.) : en effet, en recevant ce questionnaire en milieu scolaire, les élèves n'ont déjà que trop tendance à se focaliser sur le champ des disciplines scolaires, ce qui introduit un biais non négligeable dans les réponses (la technologie est évaluée en relation avec les disciplines connues : Enseignement manuel et technique, « Technologie », Sciences physiques...). Ainsi avions-nous suggéré d'introduire quelques propositions telles que : les techniciens et les ingénieurs peuvent réaliser des appareils qui aident les handicapés à mener une vie normale ; je suis intéressé(e) par la visite d'une usine : raffinerie de pétrole, fabrication automobile, usine de matières plastiques..., je ne sais pas assez de choses sur les satellites lancés par les fusées, etc., dont l'expérience nous avait montré qu'elles contribuaient à faire réfléchir et à produire des arguments plus riches sur le thème...).

III. - L'ENQUÊTE MENÉE EN FRANCE

Le questionnaire international (auquel une dizaine de questions a été ajoutée, avec l'assentiment du groupe de pilotage, dans l'intention de tester un certain nombre d'hypothèses concernant les origines des comportements observés) a été administré à 234 élèves de collèges de 13 ans ± 11 mois (122 filles, 112 garçons). Environ 1/3 des réponses provient d'un collège rural (Collège les Creusottes de Villeneuve-sur-Bellot, 77), 1/3 d'un collège en milieu urbain en région parisienne (Collège les Ormeaux, Fontenay-aux-Roses, 92) et 1/3 d'un collège de la banlieue lyonnaise (Collège Jean Jaurès, Villeurbanne, 69). La gamme des milieux socio-économiques et socio-culturels est représentée : les réponses aux questions permettent d'apprécier le « background » (par background nous entendons aussi bien les expériences et les connaissances acquises jusqu'ici par le sujet, que des caractéristiques de son environnement social et culturel) de l'enquêté étaient facultatives, mais les adolescents ont pratiquement tous répondu en détail à ces questions (l'anonymat était garanti), et aucun n'a refusé de répondre au questionnaire international (comme la latitude en était offerte au début de la session).

Du fait de la stricte définition de l'âge des populations retenues pour l'investigation se posait le problème des élèves un peu plus âgés de la classe : plutôt que de leur administrer un questionnaire qui ne serait pas traité statistiquement, nous avons préféré leur offrir la possibilité de s'exprimer plus librement en de courts essais thématiques, dépouillés séparément, et leur permettant de travailler en même temps que leurs camarades répondant au critère d'âge de l'étude internationale. Cette disposition a permis à chacun des collèges de faire participer à l'enquête toutes les classes de 4e de l'établissement.

IV. - LES RÉSULTATS

4.1. Les attitudes

L'analyse factorielle met en évidence 3 composantes de ces attitudes, qui contribuent à 76,2 % de la variance. Le facteur « difficulté » n'y contribue que pour 8,8 %, mais on peut remarquer que chercher à apprécier la perception que se font les élèves de la difficulté relative de la technologie par rapport à d'autres disciplines est une entreprise délicate : qu'est-ce qu'une matière « difficile » pour un étudiant ? Un élève qui est bon en mathématiques répondra différemment d'un élève faible si on l'interroge sur la « difficulté » des mathématiques...

Ces adolescent(e)s ont une perception positive de la technologie, l'attitude des garçons étant significativement plus positive (au seuil de 0,05 %) que celle des filles ; peu sont indifférents (8,6 %). Les garçons apparaissent plus intéressés par les magazines scientifiques que les filles. Environ 1 sur 2 des enquêtés souhaiterait que la technologie ait une moindre place dans les émissions de télévision (dont 62 % de filles), 1 sur 5 en souhaitant davantage (91 % sont des garçons). Feraient partie d'un club de technologie si l'école en offrait la possibilité : 27,8 % (7 sur 10 sont des garçons), 32,9 % sont indifférents, 39,4 % ne sont pas intéressés. D'égal intérêt pour l'enseignant est la distribution des réponses à l'item 31 : 21,4 % des élèves sont intéressés par une visite d'usine, contre 66,2 qui trouvent ennuyeuse cette perspective. Garçons et filles semblent partager à égalité le goût du bricolage à la maison (sans doute une analyse plus fine pourrait-elle mettre en évidence des activités différentes entre filles et garçons, comme l'ont montré des études anglaises (3) entre autres).

Cet intérêt pour la technologie au niveau extra-scolaire ne se traduit pas par un enthousiasme particulier pour un enseignement technologique institutionnel : 59,4 % ne souhaitent pas apprendre davantage de technologie à l'école, et 20,5 % n'ont pas d'opinion ; 55,2 % préféraient n'avoir pas de cours de technologie, 22,2 % n'ont pas d'opinion, contre 12,4 % d'opinions favorables au cours de technologie et 10,3 % très favorables ; l'idée qu'une option de technologie devrait être offerte par l'école, parmi les autres options, est reçue favorablement par 37,2 %, défavorablement par 13,6 %, alors que près d'un élève sur 2 n'a pas d'opinion (49,1 %) ; 33,3 % d'élèves interrogés expriment que la technologie devrait être obligatoire pour tous au collège, 44 % sont contre, 22,6 % sans opinion ; il n'y a que 16,3 % d'élèves à s'inscrire en faux contre la proposition que les cours de technologie aident à obtenir un bon métier, alors que 47,5 % sont d'accord, et 36,3 % ne savent pas : cette perception positive d'un métier technique et des études qui y conduisent est cohérente avec celle exprimée dans la plupart des essais demandés aux élèves de 14 ans et plus. De même ils sont 20,5 % à s'imaginer heureux d'avoir un métier technique ; 47 % jugent que travailler dans le secteur technologique doit être intéressant, 11,1 % seulement jugent le contraire (réponses dont la cohérence est vérifiée par la répartition des scores obtenus par l'item 42 qui recoupe le précédent).

Le sexe apparaît être la variable explicative la plus importante de toutes les variables influant sur les attitudes. L'intérêt des garçons pour la technologie est significativement plus élevé que celui manifesté par les filles. L'attitude des garçons est également plus positive que celle des filles en ce qui concerne l'appréciation des effets économiques, sociaux et politiques de la technologie. Dans l'enquête internationale, la France est un des pays où ces différences d'appréciation sont les plus faibles : parmi les 54,7 % qui jugent que la technologie a apporté plus de bonnes choses que de mauvaises se trouvent 6 garçons pour 5 filles ; les 52 % qui pensent que le monde serait plus agréable sans technologie se répartissent équitablement entre filles et garçons ; la liaison de la prospérité nationale au développement technologique est faite par 38 % des enquêtes, dont 55 % de garçons ; la technologie apparaît comme clé du futur pour 50,9 %, parmi lesquels 57 % de garçons.

Disposant de données supplémentaires par rapport à celles recherchées par le questionnaire international (cf. Annexe 1), il a été possible de chercher si des paramètres familiaux pouvaient aider à interpréter la variété d'attitudes observées à l'intérieur de chaque sexe. Les renseignements obtenus sur la position dans la fratrie, les jeux préférés, et sur les perceptions personnelles (affirmation de soi, etc.), n'ont pu être corrélés de façon significative à des attitudes spécifiques vis-à-vis de la technologie — les échantillons observés paraissent trop petits pour mettre de telles liaisons éventuellement en évidence. Plus intéressantes ici sont les données concernant la profession des parents : la profession du père est indiquée dans pratiquement tous les cas ; 61 % des mères exercent une profession.

Il semble que l'on puisse dire que les enfants dont l'un des parents a un métier technique ont une attitude qui tend à être plus positive à l'égard de la technologie, en particulier quand la mère a une telle activité. Les enfants de milieux urbain et rural ne manifestent pas des attitudes significativement différentes.

L'attitude plutôt positive à l'égard de la technologie mise en évidence chez ces adolescents, se retrouve dans les autres pays européens participant à l'enquête, de même que les différences entre filles et garçons. Pour les 5 pays de l'Europe de l'Ouest (1 424 filles, 1 803 garçons) l'intérêt des garçons pour la technologie est statistiquement supérieur à celui des filles (2,8 vs. 2,3 significatif au seuil de 0,01). Les données fournies par la Pologne montrent que garçons et filles sont plus positifs encore à l'égard de la technologie, et ce pays est le seul où les filles manifestent un plus grand intérêt pour la technologie que les garçons : il serait intéressant de chercher si une telle différence est confirmée par une enquête plus large (ici : 370 filles, 308 garçons), et dans d'autres pays de l'Est.

4.2. Les représentations

Les inter-relations entre technologie et société ne sont guère perçues par des adolescent(e)s de 13 ans : moins d'un sur 2 perçoit une telle interaction. Ce qui est

plus remarquable, c'est à quel point la technologie est perçue sans liens avec les autres sciences (les élèves un peu plus âgés s'exprimant dans le questionnaire ouvert peuvent éclairer les opinions exprimées dans le questionnaire de Lickert n° 1 (voir plus bas). Les items 2, 11, 14 suggèrent explicitement une liaison de la physique avec la technologie : 40,6 % des répondants la reconnaissent dans l'item 2 ; 38 % dans l'item 11 (la formulation négative de la question peut expliquer le nombre plus faible de bonnes réponses) ; 41,9 % dans l'item 14. Le pourcentage de « bonnes » réponses tombe à 18,8 % pour l'item 6 (pour moi la technologie et la science c'est pareil) ; 47 % expriment leur perplexité (« je ne sais pas »)... ce qui, après tout, nous paraît manifester une prudence que nous partagerions devant une telle formulation traduite de l'anglais ; il apparaît que l'EMT — éducation manuelle et technique — sert souvent de référence dans les essais, et qu'alors y est opposée la chimie, la biologie... ce qui permet de comprendre la réponse massivement négative (71 %) à la question 26 (sur une relation entre la chimie et la technologie).

Filles et garçons ont la même perception qu'une activité ou un métier techniques exigent des habiletés (« skills ») et des connaissances particulières... même si on considère volontiers qu'il est possible d'inventer de nouveaux outils sans être technicien : 73,5 % le pensent. La créativité qui peut s'exprimer dans la conception d'objets technologiques est cependant peu évidente : 18,4 % seulement de réponses positives à l'item 3, et en tous cas pas à la portée de l'enquêté (68,8 % considèrent aussi avoir peu d'occasions de concevoir des choses soi-même, item 17). L'association forte de la technologie avec la manipulation d'outils aux ordinateurs qui est faite respectivement dans 57,3 % et 71,4 % de réponses, peut sans doute expliquer que moins de 1 sur 5 des adolescent(e)s lie la technologie à l'occasion de faire des choses avec ses mains (item 27).

Les garçons reconnaissent davantage que les filles le fait que la technologie a à voir avec la matière, l'information et l'énergie : si 57,3 % des interrogés sont d'accord avec l'item 21 du questionnaire 2 (je pense que la transformation de l'énergie fait partie de la technologie), il y a 51 filles sur les 134 élèves ayant ainsi répondu (une fille a écrit en face de la question : c'est de la physique ! — ce qui peut expliquer un certain nombre de réponses négatives).

Les résultats produits par les autres pays européens sont très comparables à ceux obtenus en France : conception de la technologie un peu plus précise chez les garçons que chez les filles, absence de lien évident entre sciences et technologie. Les scores totaux obtenus dans des pays où la technologie n'est pas enseignée et ceux ayant une initiation technologique pour cette classe d'âge (Belgique, Pays-Bas), ne sont pas significativement différents : la Belgique comme la France et les Pays-Bas ont une telle initiation, le Danemark non (les scores totaux sont respectivement : 0,53 (garçons) et 0,51 (filles ; 0,51 (garçons) et 0,46 (filles) ; 0,57 (garçons) et 0,47 (filles) ; 0,54 (garçons) et 0,48 (filles). La Pologne se distingue encore avec des scores 0,62 (garçons) et 0,63 (filles).

4.3. Corrélation entre attitudes et représentations

Les résultats montrant chez les garçons une attitude plus positive que celle des filles à l'égard de la technologie et une connaissance plus précise de la technologie, suggèrent l'existence possible d'un lien entre représentations et attitudes : une meilleure représentation favorise-t-elle une attitude plus positive à l'égard de la technologie ? Un calcul de corrélation utilisant les scores totaux faits sur les questionnaires d'attitudes et de représentations montre l'existence d'une relation statistique : R = 0,35 (seuil 0,01), c'est-à-dire que 12,25 % de la variance des scores est expliquée par cette corrélation (France). Pour les Pays-Bas : R = 0,41, le Danemark : R = 0,43, la Belgique : R = 0,40, ce qui permet de considérer que 16 % environ de la variance est expliquée par cette corrélation. Ce résultat devrait engager à une recherche plus approfondie de grand intérêt pour le pédagogue.

V. - LES COMPLÉMENTS APPORTÉS PAR LES ÉLÈVES DE 14 ANS OU PLUS

Du fait de la stricte définition de l'âge (13 ans + 11 mois) de la population-cible de l'enquête internationale, il a été proposé aux autres élèves des classes de 4e enquêtées, une questionnaire « ouvert » (annexe n° 1).

5.1. Des informations recueillies concernant les acquis antécédents des enquêtés il ressort :

5.1.1. Le caractère stéréotypé (traditionnel) des jeux des deux sexes (poupées, ustensiles de cuisine miniatures, plus rarement jeux de construction pour les filles ; fusils, armes diverses, voitures et camions miniatures, jeux de construction, billes pour les garçons) et ceci quelque soit le milieu socio-économique.

5.1.2. Quel que soit le milieu, pratiquement tous les élèves déclarent que les parents les encouragent à poursuivre leurs études (à l'exception de 2 d'entre eux (sur 106) qui répondent « je ne sais pas »). Une fille (père : serveur, mère : sans profession) tient à préciser : « je pense que des parents qui n'encouragent pas leurs enfants sont des parents indifférents ».

5.1.3. De même que dans les réponses préalables du questionnaire international, une certaine distorsion est perceptible en ce qui concerne la perception de ses possibilités personnelles et la comparaison que l'on en fait avec celle des autres (on répond qu'on a confiance dans ses possibilités personnelles, et qu'on n'est pas aussi capable que les autres, ou l'inverse).

5.1.4. Seulement 9 sur 106 des enquêtés jugent qu'un métier est aussi important pour une fille que pour un garçon (l'un précise : dans mon pays, Turquie, les femmes sont à la maison ; un autre indique la même chose pour un pays du Maghreb).

5.1.5. La question 6 (les femmes devraient rester dans les métiers « féminins » comme enseignante, infirmière, secrétaire : d'accord, je ne sais pas, pas d'accord) provoque des réponses un peu plus dispersées (13,2 % : je ne sais pas, 10,5 % : d'accord). En regard des 77,3 % qui semblent juger que les options doivent être plus ouvertes, 93 % expriment et justifient leur désaccord dans l'essai sur le thème « il y a des gens qui pensent que les métiers techniques sont pour les garçons ». Qu'en pensez-vous ? ».

5.1.6. Il n'a pas été possible de mettre en relation de *façon significative* les résultats de l'analyse des essais avec des caractéristiques sociologiques de l'enfant (profession des parents, position dans la fratrie). Il n'apparaît pas non plus de différences significatives entre les enfants de milieux urbain et rural.

5.2. Le dépouillement de la partie « essais » apporte les éléments d'information suivants :

5.2.1. Les représentations en matière de technologie, de différences entre physique et technologie sont très voisines de celles mises en évidence par le questionnaire de Lickert, mais leur expression est plus riche (et exige de leur auteur un effort personnel plus grand que celui demandé par l'expression d'un accord/désaccord avec les propositions fournies). Une fille (14 ans, père ingénieur, mère secrétaire) exprime une conception largement partagée « je pense que la physique c'est quelque chose de plus intellectuel que la technologie, de plus approfondi et scientifique ». Beaucoup (*filles et garçons*) indiquent que « la physique c'est plus intellectuel, la technologie plus manuel » : un garçon (14 ans 1/2, père ingénieur, mère employée de bureau) précise « la physique est beaucoup plus basée sur des connaissances mathématiques et des calculs, la technologie plus sur la manipulation et la *construction* » ; la technologie est très souvent liée à l'usage de machines, une fille (père salarié, mère sans profession) ajoute : « dans la physique on fait de la chimie et des expériences, alors que dans la technologie on fabrique des machines, ordinateurs, et des bombes *qui ne servent à rien et cela m'énerve* ». On voit ici encore l'influence de l'initiation disciplinaire commencée dès la 6e... (garçon, 14 ans, père employé de banque, mère au foyer) : « la technologie signifie pour moi que l'on travaille sur des choses que l'on nous apprend mais (sic) qui ont de l'avenir »). Une dizaine de réponses (filles et garçons qui ont tous, sauf un, l'un ou l'autre des parents « ingénieur » ou « chercheur »), mettent en avant la notion de progrès : « la technologie signifie le progrès, la robotisation, l'informatique, surtout le progrès dans l'électronique » (garçon, 14 ans, père dessinateur industriel, mère inspecteur des impôts).

La technologie est fréquemment (pour plus d'un élève sur trois) synonyme de métier (et d'avenir professionnel assuré) : « la technologie signifie pour moi le métier, la manipulation d'outils (...) quand un élève se fait orienter vers un lycée professionnel il apprendra un métier d'avenir » (fille : 14 ans, mère aide soignante, voulant être « chirurgienne ») ; « la technologie sert à étudier sur des matériaux, des outils et à utiliser une machine, c'est un métier qu'on apprend » (fille, 15 ans, père artisan) « la technologie signifie étude des métiers, des matériaux, nous permet de savoir comment fonctionnent les appareils et d'apprendre à se servir de matériel pour plus tard » (garçon, 14 ans 1/2, père analyste-programmeur).

Au total : peu d'images négatives (par exemple, la pollution industrielle n'est jamais citée spontanément — et n'avait d'ailleurs pas retenu l'attention des élèves répondant au questionnaire international) ; liaison de la technologie à un métier (assuré, et valorisant : aucun jugement négatif n'est porté sur un métier technique). La représentation qui domine largement est très liée à la technologie des décennies précédentes, et quoique la notion d'une civilisation de l'information soit très présente dans les médias, elle n'infiltre pas les représentations traditionnelles (même chez les jeunes dont la plupart mentionnent la télévision dans les loisirs qu'il leur est demandé de décrire).

5.2.2. L'essai demandé sur le thème : « Il y a des gens qui pensent que les métiers technologiques sont pour les garçons. Qu'en pensez-vous » ? apporte un riche matériel.

Une écrasante majorité signifie son désaccord (91 sur 106). Outre les deux garçons cités plus haut (cf. 1.4.) qui souscrivent à la proposition pour des raisons explicitement culturelles, 10 autres garçons indiquent leur accord sans plus (père mécanicien d'avion, mère au foyer ; ingénieur, employée ; éboueur, mère au foyer ; agent municipal, mère au foyer ; père en chômage, mère au foyer ; artisan, employée ; père technicien, etc.). Enfin, 3 filles font partie de cette classe de répondants : « oui je suis d'accord, les filles ont autre chose à faire » (à la question

sur le métier : « oui, oui j'aurai un métier, mannequin ») ; une autre dit : « je suis d'accord car les hommes sont plus forts que les femmes » (se voit plus tard professeur de danse) ; la troisième explique « les métiers techniques sont pour les garçons parce que ce sont des métiers très durs et très dangereux ; pour les filles il leur faut des métiers plus doux, plus rassurants car les filles sont moins fortes que les garçons pour le travail, pour autre chose ils sont égaux » (parents divorcés, la profession du père, qui pourrait éclairer cette conception, n'est pas indiquée). Le petit nombre de ces répondants est remarquable, comme est remarquable la brièveté (1 ou 2 lignes) et la pauvreté de leurs arguments, par rapport aux développements produits pour justifier l'opinion qui contredit la proposition exprimée. Il est intéressant de constater que les garçons sont aussi ardents que les filles à justifier leur opinion en faveur d'un égal accès aux métiers techniques pour les deux sexes. L'un note même, en face de la question : « macho ! » (père ingénieur, mère « chercheuse au CNRS »), et une fille (14 ans) répond : « je pense que les filles sont aussi capables que les garçons... gare aux machos ! ») (père pilote de ligne, mère journaliste).

« Je suis tout à fait contre », « c'est faux ! », « c'est stupide » sont des réponses aussi fréquentes chez les garçons que chez les filles. Quelques-uns marquent qu'ils perçoivent le préjugé ou le stéréotype : « cela dépend de la mentalité des gens ; des femmes sont quelquefois plus capables que les hommes ; c'est très rare » (garçon, père technicien) ; « je pense que les garçons sont aussi habiles que les filles sur le plan technique, mais c'est sûr : les gens disent que les garçons ont plus de connaissances de la technique, et que par contre les filles elles ont plus de qualités en cuisine, mais chacun son avis » (fille, 14 ans, père agent de maîtrise, mère opératrice de saisie). La plupart cherchent seulement à justifier leur désaccord par rapport à la formulation proposée : « non, car les femmes ont autant besoin de la technologie que les hommes » (fille, 14 ans, père ingénieur, mère secrétaire) ; « je crois que les métiers techniques sont aussi bien pour les filles que pour les garçons, les filles sont aussi capables de travailler avec des machines » (fille, 15 ans, père artisan) ; « la technologie est pour les garçons comme pour les filles car elles sont aussi douées que les garçons » (garçon, 14 ans, père ingénieur), « une fille peut être plus câblée (sic) dans un métier technique qu'un garçon peut l'être (garçon, 14 ans, père éboueur), « si les métiers techniques intéressent les filles, alors pourquoi pas » (garçon, 14 ans, père ingénieur de sécurité). Certaines réponses sont plus concrètes : « je suis tout à fait contre, il y a des femmes qui peuvent faire de la mécanique, de la menuiserie et plusieurs métiers que font les hommes » (fille, 14 ans, père technicien en informatique) ; « je ne suis pas d'accord, je pense que les métiers techniques sont pour les filles comme pour les garçons, une femme peut-être mécano ou travailler sur un chantier » (garçon, 14 ans 1/2, père analyste programmeur) ; « une femme peut aussi bien réparer une voiture qu'un homme » (fille, 15 ans, père employé communal, mère dactylo) ; « une fille a les mêmes capacités qu'un garçon à part la force physique mais le travail technique ne se fait pas avec la force » ... cette fille exprime une idée intéressante : aussi bien peut-on remarquer qu'aucun garçon ne justifie par la force physique une supériorité masculine « naturelle » pour l'exercice d'un métier technique, ce qui peut attester d'une perception des conditions de travail dans ces métiers plus fine et plus d'actualité que ne le laisseraient supposer les fréquentes allusions à l'activité manuelle lorsqu'il s'agit de caractériser la technologie. L'un des rares garçons qui mentionne la force physique le fait en ces termes : « je pense que tous les métiers sont abordables que ce soit par une fille ou un garçon. Même si la force est différente, le cerveau reste le même » (garçon, 14 ans 1/2, père contremaître, mère chef de bureau). Enfin, l'humour n'est pas absent de ces réponses : « je pense que garçon ou fille on est pareils, pourquoi les filles ne pourraient pas faire des métiers techniques, on voit certains hommes qui ne savent pas planter un clou sans se taper sur les doigts... (fille, 15 ans), ou bien : « je pense que les métiers techniques c'est aussi pour les garçons » (garçon, 14 ans).

Laissons le mot de la fin à ce garçon (14 ans, père employé de banque, mère au foyer) : « Non je ne pense pas (que les métiers techniques sont pour les garçons) : car les filles sont aussi capables que les garçons de faire un métier d'homme. Et que les hommes sont aussi capables de faire un métier de femme ».

5.2.3. Ces adolescent(e)s révèlent un tempérament plus conservateur dans l'essai suivant qui leur demande de s'imaginer à 20 ans d'ici. Il leur est très difficile de se projeter dans l'avenir : au milieu d'une description de vie d'adulte surgit, chez 2 sur 5 environ, la mention de devoirs à faire, ou du temps libre du mercredi qui permet d'aller au cinéma ou de jouer au football...

En une surprenante opposition aux descriptions sociologiques des mentalités de populations certes un peu plus âgées ou aux prévisions démographiques actuelles, ces adolescent(e)s se voit marié(e)s avec plusieurs enfants : sur 106 réponses, 7 déclarent ne pas être mariés (dont une fille, qui précise qu'elle « aura sûrement un enfant »). « Non je ne suis pas mariée, non, non (...) je veux mon temps libre » (fille, 14 ans 1/2) ; « Je ne serai pas marié (je ne veux pas), pas d'enfants (je n'en veux pas), c'est énervant » (garçon, 14 ans) « Je ne serai sûrement pas marié et je n'aurai donc pas d'enfant mais je voudrais être sauveteur de haute montagne » (garçon, 14 ans). Tous les autres sont mariés, avec un enfant (1 choix sur 10), 4 enfants (1 choix sur 10), quelques-uns

indiquent seulement qu'ils ont des enfants, alors que d'autres précisent jusqu'au sexe de ces enfants.

La question du métier montre un conservatisme qui tranche d'avec l'ouverture des réponses à la proposition un peu provocante sur l'accès des filles aux métiers techniques. La dichotomie des occupations professionnelles selon le sexe se retrouve ici sous sa forme la plus traditionnelle, et les métiers évoqués sont également traditionnels (à 2 ou 3 exceptions près, sur 106 réponses, qui mentionnent des professions liées aux technologies nouvelles de l'information par exemple). Ainsi, les mêmes filles qui plaident en faveur de capacités égales à celles des garçons pour l'accès à un métier technique se retrouvent, quelques lignes plus bas, en train de se décrire infirmière (5), assistante de vétérinaire, mère au foyer, puéricultrice, pâtissière, hôtesse de l'air ou d'accueil, sage-femme, tenant une boutique, etc., pour une fille qui se veut vétérinaire (père ingénieur, mère secrétaire), une autre chirurgienne avec 3 enfants, et une qui veut « inventer de nouveaux programmes informatiques » (père agent RATP, mère nourrice) ; quant aux garçons ils sont : militaire de carrière, menuisier ébéniste (père analyste programmeur), architecte, vétérinaire, pompier, mécanicien, mécanicien d'avion comme mon père, inspecteur de police (etc.) pour un garçon qui déclare : « je serai dans un métier informatique et manuel » (sans précision), « ingénieur en informatique » (père agent EDF, mère assistante sociale).

Quant aux loisirs, ils font une grande part au sport (presque autant chez les filles que les garçons), et à la lecture (citée aussi fréquemment qu'une activité sportive) ; la télévision est très rarement évoquée, et jamais en tête des occupations de loisirs. Deux filles indiquent qu'elles prendront plaisir à faire des programmes informatiques (une hôtesse de l'air, une mère au foyer avec 4 enfants). Le garçon qui se décrit ingénieur en informatique fera « des graphiques sur ordinateur » pendant ses loisirs.

VI. - CONCLUSION

Les données recueillies nous paraissent intéressantes à plus d'un titre :

- Ces adolescent(e)s manifestent une attitude positive à l'égard de la technologie telle qu'ils se la représentent et des métiers techniques qui en découlent ; ceci pourrait conduire à une meilleure appréciation de l'enseignement technique et de ses débouchés professionnels que celle qui a prévalu longtemps dans les mentalités françaises.

- Contrairement aux résultats d'investigations menées surtout en pays anglo-saxons (4) qui montrent les garçons plus attachés que les filles aux stéréotypes en matière de compétences intellectuelles et choix professionnels distribués traditionnellement selon le sexe, les garçons n'apparaissent pas ici plus conservateurs que les filles : ils sont aussi nombreux que celles-ci à exprimer qu' « il n'y a plus de métiers masculins ou féminins », que les filles sont aussi capables d'avoir des métiers techniques, etc. même si ces garçons, essayant de se projeter dans l'avenir, décrivent pour eux-mêmes des occupations professionnelles et une vie familiale très « traditionnelle » (femme au foyer pour s'occuper des enfants).

- Même si elles manifestent un moindre intérêt pour la technologie qu'elles perçoivent de façon moins positive et moins précise que les garçons, comme l'enquête internationale l'établit de façon statistiquement significative pour tous les pays concernés, les filles affirment avec ensemble leur conviction qu'elles sont aussi capables que les garçons, qu'elles sont aussi habiles, qu'elles peuvent avoir les mêmes métiers qu'eux. Cependant il est intéressant de remarquer que cette prise de position pour elles-mêmes en tant que groupe n'entraîne pas la même affirmation de soi en termes personnels.

- Aussi bien les filles ayant répondu au questionnaire « ouvert » se voient-elles plus tard pour la plupart dans des métiers réputés « féminins »... avec un changement cependant notable par rapport à leurs mères : quasiment toutes se décrivent ayant un métier, deux seulement indiquant qu'elles resteraient à la maison (avec des enfants).

- Enfin, un intérêt pédagogique des résultats obtenus peut être une meilleure connaissance — et une meilleure prise en compte — par les enseignants de technologie au collège, des représentations des élèves, de leurs attentes, de leurs pré-conceptions (partielles, erronées parfois), des attitudes et des intérêts différents des filles et des garçons...

Claire TERLON
INRP, Paris

Références

(1) Dans le cadre de l'ATP-CNRS **Recherches sur les femmes**, une investigation concernant les recherches et des actions spécifiques engagées, en pays anglo-saxons principalement, pour un meilleur accès des filles aux études scientifiques et techniques et aux métiers correspondants, a fait l'objet d'un rapport publié sous le titre **Les filles et la culture technique,** Claire Terlon, ATP 842, décembre 1985. Une partie des résultats a été présentée dans la **Revue Française de Pédagogie** n° 72, juillet-août-septembre 1985, p. 51-60.

(2) **Statistical Package for Social Sciences**, N.H. Nie, C. Hadlai Hull, J.G. Jeakins, K. Steinbrenuner, D.H. Bent, McGrawttill, 2nd ed., 1975.

(3) En particulier, recherches réalisées dans le cadre du programme Girls, **in Science and Technology**, GIST, décrit dans l'enquête citée en (1).

(4) Un bulletin anglais publié par Equal Opportunities Commission présente un résumé de ces recherches (**EOC Research Bulletin** (6), Spring 1982, Manchester, UK.

ANNEXE 1

Questionnaire au sujet de la technologie

Dans les journaux et à la télévision, il est souvent question de technologie. Dans ce questionnaire on vous demande ce que vous pensez de la technologie : c'est votre opinion personnelle qui nous intéresse.

Ce questionnaire est **anonyme** : vous n'avez pas à donner votre nom.

Merci de bien vouloir répondre aux questions posées (ne passez pas trop longtemps sur une question : indiquez ce qui vous vient à l'esprit en lisant la question).

S'il vous plaît répondez d'abord à ces questions :

Quel est votre âge ? .....

Dans quelle classe êtes-vous ? .....

1. Etes-vous une fille ou un garçon ? .....
2. Quelle est la profession de votre père ? .....
3. Quelle est la profession de votre mère ? .....
4. Quel est le niveau d'études atteint par votre père, par votre mère (entourer le n° de la réponse choisie pour chacun) :

Père	Mère	
1	1	Ecole primaire
2	2	Collège
3	3	Lycée
4	4	Bac ?
5	5	Université (diplôme père .....) (diplôme mère .....)
6	6	Enseignement technique (diplôme père .....) (diplôme mère .....)
7	7	Je ne sais pas

5. Avez-vous d'autres frères et sœurs ?
   0 non 1 oui (entourez le n° choisi)
   Qui est l'aîné ?
   3 vous 4 un frère

6. Indiquez tous les jouets avec lesquels vous aimiez jouer quand vous étiez petit (entourez les n^os^ des réponses choisies : par exemple (7, 8) :
   1. Jeux de construction
   2. Fusils, armes diverses
   3. Trains électriques
   4. Poupées
   5. Boîtes de matériel d'expériences
   6. Ustensiles de cuisine miniatures
   7. Voitures, camions miniatures
   8. Autres : lesquels .....

7. Donnez votre opinion en entourant le n° de la réponse choisie :

1. *Mes parents m'encouragent à poursuivre mes études*...	1	2	3
2. Je tiens à mes idées et les défends même quand les autres ne sont pas d'accord	1	2	3
3. Avoir un métier est aussi important pour une fille que pour un garçon	1	2	3
4. J'ai confiance dans mes possibilités	1	2	3
5. Je suis aussi capable que les autres	1	2	3
6. Les femmes devraient rester dans les métiers « féminins » comme enseignante, infirmière, secrétaire	1	2	3

ANNEXE 2

Voulez-vous répondre en indiquant ce que vous pensez personnellement ; si la place réservée entre les questions ne vous suffit pas, vous pouvez continuer au dos de cette feuille (en reportant le n° de la question correspondante).

Qu'est-ce que le mot « technologie » signifie pour vous ?

Quelles différences y a-t-il entre physique et technologie ?

Il y a des gens qui pensent que les métiers techniques sont pour les garçons. Qu'en pensez-vous ?

Imaginez-vous dans 20 ans. Etes-vous marié(e) ? Avez-vous des enfants ? Avez-vous un métier ? (lequel). Qu'aimez-vous faire dans votre temps libre ? etc. Décrivez une de vos journées.

Vous pouvez continuer au dos de cette feuille. Merci de votre coopération.

Questionnaire n° 1

1. Quand on parle de technologie je pense surtout à des machines	1	2	3
2. Je pense que la technologie est liée à la physique	1	2	3
3. En technologie on peut rarement utiliser son imagination ...	1	2	3
4. Je pense que la technologie n'a pas grand chose à voir avec nos problèmes d'énergie	1	2	3
5. La technologie me semble être surtout une affaire d'équipements industriels	1	2	3
6. Pour moi la technologie et la science c'est pareil	1	2	3
7. Mon sentiment est que la technologie n'existe pas depuis très longtemps	1	2	3
8. En technologie on peut concevoir des choses nouvelles ...	1	2	3

9. Je pense que les ordinateurs sont de la technologie mais pas les programmes pour ordinateurs (logiciels) 1 2 3
10. La technologie est aussi vieille que l'humanité 1 2 3
11. La technologie n'utilise que rarement des éléments de physique 1 2 3
12. On peut inventer des nouveaux appareils outils... sans être un technicien 1 2 3
13. La technologie a un rôle important dans la vie des gens 1 2 3
14. Je pense que la physique utilise souvent la technologie 1 2 3
15. La technologie fait appel à l'habileté manuelle 1 2 3
16. Dans ma vie de tous les jours la technologie tient une grande place 1 2 3
17. En technologie il y a peu d'occasion où on peut concevoir des choses soi-même 1 2 3
18. La technologie est très loin de la vie quotidienne 1 2 3
19. La biologie n'a rien à voir avec la technologie 1 2 3
20. Le gouvernement peut influencer le développement et l'utilisation des technologies 1 2 3
21. Je pense que la transformation de l'énergie fait partie de la technologie 1 2 3
22. En technologie on manipule des outils 1 2 3
23. La technologie a pour but d'augmenter notre confort, de faciliter notre vie 1 2 3
24. Quand je pense à la technologie je pense surtout aux programmes des ordinateurs 1 2 3
25. La responsabilité de la technologie est seulement l'affaire des techniciens et des spécialistes 1 2 3
26. Il y a une relation entre la chimie et la technologie 1 2 3
27. En technologie il y a peu d'occasion de faire des choses avec ses mains 1 2 3
28. Fabriquer des matériaux est une part importante de la technologie 1 2 3

Questionnaire n° 2

1. Quand une découverte est annoncée j'ai aussitôt envie d'en savoir plus 1 2 3 4 5
2. La technologie est aussi difficile pour les filles que pour les garçons 1 2 3 4 5
3. La technologie est bonne pour l'avenir de mon pays 1 2 3 4 5
4. Pour comprendre quelque chose à la technologie il faut avoir fait des études difficiles 1 2 3 4 5
5. A l'école on entend beaucoup parler de technologie 1 2 3 4 5
6. Je choisirai probablement un métier dans le secteur technologique 1 2 3 4 5
7. Je voudrais en savoir plus sur les ordinateurs 1 2 3 4 5
8. Une fille peut très bien avoir un métier technique 1 2 3 4 5
9. Tout marche mieux grâce à la technologie 1 2 3 4 5
10. Il faut être très habile de ses mains pour réussir dans l'enseignement technique 1 2 3 4 5
11. Je ne souhaite pas en apprendre davantage sur la technologie, à l'école 1 2 3 4 5
12. Les métiers techniques sont dangereux 1 2 3 4 5
13. J'aime lire des magazines sur les techniques 1 2 3 4 5
14. Une fille peut très bien travailler dans un atelier de mécanique-auto (réparer des voitures dans un garage, etc.) 1 2 3 4 5
15. La technologie joue un rôle très important dans la vie, dans la société 1 2 3 4 5
16. La technologie est réservée aux gens brillants, intelligents 1 2 3 4 5
17. Les cours de technologie sont très importants 1 2 3 4 5
18. Je ne suis pas intéressé(e) par un métier technique/technologique 1 2 3 4 5
19. Il devrait y avoir moins de programmes sur la technologie à la TV et à la radio 1 2 3 4 5
20. Les garçons sont plus capables que les filles dans les activités manuelles 1 2 3 4 5
21. Tout le monde a besoin de la technologie 1 2 3 4 5
22. Il n'est pas difficile de se servir d'un ordinateur 1 2 3 4 5
23. Je préférais n'avoir pas de leçons de technologie à l'école 1 2 3 4 5
24. Je ne comprends pas comment on peut avoir envie de faire un métier technique 1 2 3 4 5
25. S'il y avait un club de technologie dans mon école, j'en ferais sûrement partie 1 2 3 4 5
26. Les filles sont tout à fait capables de faire marcher un ordinateur 1 2 3 4 5
27. La technologie a apporté plus de bonnes choses que de mauvaises 1 2 3 4 5
28. La plupart des métiers techniques demandent d'avoir de la force physique pour les exercer 1 2 3 4 5
29. La technologie des appareils de la maison n'est pas quelque chose qu'on devrait étudier en classe 1 2 3 4 5
30. Je serais heureux/heureuse d'avoir un métier technique/technologique 1 2 3 4 5
31. Je trouve ennuyeux de visiter une usine 1 2 3 4 5
32. Les garçons en savent plus que les filles en technologie 1 2 3 4 5
33. Le monde sera plus agréable à vivre sans technologie 1 2 3 4 5
34. Il faut être doué pour étudier la technologie 1 2 3 4 5
35. Je devrais avoir la possibilité à l'école de choisir une option de technologie parmi l'ensemble des matières à options 1 2 3 4 5
36. J'aimerais faire une carrière dans la technologie plus tard 1 2 3 4 5
37. Je ne suis pas intéressé(e) par la technologie 1 2 3 4 5
38. Les garçons sont plus capables que les filles d'avoir des métiers techniques 1 2 3 4 5
39. L'utilisation de la technologie par un pays le rend plus prospère 1 2 3 4 5
40. On peut étudier la technologie seulement si on est bon à la fois en maths et en physique 1 2 3 4 5
41. Ce qu'on nous dit à l'école sur la technologie est suffisant 1 2 3 4 5
42. Avoir un métier technique/technologique doit être ennuyeux 1 2 3 4 5
43. J'aime bien réparer les choses de la maison 1 2 3 4 5
44. Il devrait y avoir plus de filles dans les métiers techniques/technologiques 1 2 3 4 5
45. La technologie est responsable du développement du chômage 1 2 3 4 5
46. La technologie n'utilise pas beaucoup les mathématiques 1 2 3 4 5
47. La technologie devrait être obligatoire pour tous au collège 1 2 3 4 5
48. La plupart des métiers techniques sont ennuyeux 1 2 3 4 5
49. Je pense que les vieilles machines sont dépassées (sans intérêt) 1 2 3 4 5

50. Les filles préfèrent ne pas aller dans l'enseignement technique	1	2	3	4	5
51. Comme la technologie est une cause de pollution importante de l'environnement, on devrait limiter son utilisation	1	2	3	4	5
52. Tout le monde peut étudier la technologie	1	2	3	4	5
53. Les cours de technologie aident à obtenir un bon métier	1	2	3	4	5
54. Travailler dans le secteur technologique doit être intéressant	1	2	3	4	5
55. Avoir des activités techniques pendant ses loisirs est ennuyeux	1	2	3	4	5
56. Les filles pensent que la technologie est ennuyeuse	1	2	3	4	5
57. La technologie est la clé du futur	1	2	3	4	5
58. Tout le monde est capable d'avoir un métier technique/technologique	1	2	3	4	5
59. Un enseignement de technologie n'est pas nécessaire pour tous les élèves	1	2	3	4	5
60. Le futur est assuré quand on a un métier technique/technologique	1	2	3	4	5

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 90 janvier-février-mars 1990, 61-69

L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE AU MIROIR DU BACCALAURÉAT

par Michel JAMET

Il y a, à l'écrit, dans toutes les séries du baccalauréat général et du baccalauréat technologique, une épreuve de philosophie, affectée de coefficients variables suivant les séries. Venant après les instructions ministérielles de 1925, demeurées sans une ride malgré les années, la circulaire du 4 novembre 1977, a réaffirmé l'absolue nécessité de la dissertation philosophique, eu égard aux fins poursuivies par l'enseignement philosophique. C'est souvent de l'opinion livrée en toute ingénuité, qui apparaît dans les premières dissertations de l'année. Passe-t-on des premiers exercices à la copie de baccalauréat censée permettre d'apprécier les effets scolaires de l'enseignement philosophique, que l'on s'aperçoit, avec une inquiétude susceptible de se tranformer en malaise, que les travaux des élèves se situent souvent en-deçà de ce qui est requis pour mériter la moyenne. Faut-il tirer de l'existence de notes très basses en philosopie, de la possibilité de grands écarts de notation entre correcteurs et de notes moyennes peu élevées, la conclusion que subjectivisme et arbitraire règnent en philosophie ? On ne peut répondre à semblable question que par un examen serré des règles qui président au choix des sujets, des garanties dont s'entoure la notation au baccalauréat, et du rapport établi par les correcteurs entre la note chiffrée et l'annotation qui explicite les attendus du jugement. Réfléchir sur la notation des copies est aussi, et dans le même mouvement, s'interroger sur les causes d'échec en philosophie et ouvrir vers les recherches en cours sur les exercices d'accompagnement à la dissertation, dont témoigne l'installation récente à l'INRP d'un groupe de travail sur la didactique en philosophie, conduit par Françoise Raffin.

Un enseignement philosophique (*) est donné dans les classes terminales des lycées, dans les classes préparatoires aux grandes écoles et dans les enseignements supérieurs. Depuis 1987, année où s'est achevé le programme d'extension de l'enseignement philosophique dans les classes terminales de l'enseignement technologique, aucun élève ne se présente plus au baccalauréat sans avoir reçu pendant un an un enseignement philosophique. Il y a, à l'écrit, dans toutes les séries du baccalauréat général et du baccalauréat technologique, une épreuve de philosophie affectée de coefficients variables suivant les séries (1). Une interrogation de philosophie figure à l'oral de rattrapage (épreuves du Deuxième groupe). Il n'y a pas, dans l'esprit des responsables de l'enseignement philosophique, une philosophie pour les littéraires, une philosophie pour les scientifiques, une troisième pour les techniciens. L'enseignement philosophique ne doit pas être plus ou moins philosophique suivant les séries. Les différentes classes terminales ne se distinguent du point de vue de la philosophie que par l'horaire, plus ou moins étendu, accordé à l'enseignement philosophique. Non défloration de la philosophie avant la classe terminale, enseignement massif de la philosophie en terminale (supposant un fort contingent horaire, condition impérative de son succès) sous la forme d'une initiation à la réflexion philosophique ou aux « grands problèmes », éveil de la raison des élèves au contact de la raison en acte du professeur en train de penser, capacité professorale de celui qui a été reconnu comme philosophe lors des concours de recrutement, agrégation ou capes : ces traits, qui définissent une singularité, permettent de saisir la spécificité de l'enseignement de la philosophie, rapporté à celui des autres matières. L'évaluation de l'enseignement philosophique au baccalauréat découle, dans ses principes fondateurs, de cette conception de l'ensei-

(*) Déposé sur le titre : « **Mode d'évaluation et pratiques dans l'enseignement de la philosophie aujourd'hui** », *notre projet de* recherche sur l'enseignement philosophique a été agréé par le Conseil scientifique de l'INRP en janvier 1984. Nous reprenons dans cet article quelques-unes des analyses que nous avons présentées dans notre Rapport terminal de recherche : **L'évaluation en philosophie au baccalauréat**, *qui a été déposé* à l'INRP en mars 1988. Nous remercions Georges LAFOREST, Jean MICHEL, Pierre CASPARD, Antoine PROST, Christiane MENASSEYRE, Henri LEROUX, Anne SOURIAU, Michel MISERY, sans lesquels nous n'aurions pas eu la possibilité de *réaliser ce travail de recherche et dont les avis informés et* les critiques, toujours enrichissantes, nous ont considérablement aidé.

gnement philosophique. Qu'apprend-on, à l'occasion de cette évaluation sur les évalués et leur manière de faire de la philosophie ? Qu'apprend-on des « réalités » de l'enseignement philosophique en corrigeant le baccalauréat ? Quels effets en retour peut-on attendre sur l'enseignement philosophique des constats établis le jour de l'examen ? Telles sont quelques-unes des questions que doit légitimement se poser celui qui s'intéresse aux questions d'enseignement, c'est-à-dire, de transmission conjointe de contenus et de démarches intellectuelles.

I. - INSTRUCTIONS CONCERNANT LE CHOIX *DES SUJETS*

Trois sujets de dissertation sont proposés aux candidats jusqu'en 1966, année de l'introduction **en série A** du commentaire de texte philosophique ou « sujet-texte », en remplacement (apparent puisqu'il est dissertation philosophique en son fond) d'un sujet de dissertation. La circulaire du 29 octobre 1970 généralise cette innovation à toutes les séries du baccalauréat général.

L'arrêté du 5 décembre 1969 introduit le sujet-texte dans les séries G, en adaptant l'exercice aux particularités de l'enseignement technique : le candidat est d'abord invité à montrer qu'il a compris le texte en répondant aux questions qui portent sur celui-ci, puis à traiter un sujet en rapport avec l'un des problèmes abordés dans le texte. Deux sujets de dissertation et un sujet de commentaire sont ainsi proposés, depuis 1970 dans toutes les séries du baccalauréat général et depuis 1987 dans toutes les séries du baccalauréat technologique.

Obligeant à écarter de l'examen un certain nombre de sujets possibles, les règles de fabrication des sujets, édictées depuis 1969, apportent des restrictions à la liberté de création des sujets. Les sujets doivent pouvoir être assignés à une notion du programme de la série concernée et se présenter sous forme de question. Ils ne doivent ni reproduire littéralement les formules du programme, ni contenir des termes techniques ou des termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée. Leur traitement ne doit pas exiger des connaissances trop spécialisées. Les sujets-citations doivent être évités. Le sujet-texte doit appartenir à un auteur qui figure dans la liste des auteurs du programme et n'être pas extrait des œuvres les plus couramment expliquées en classe. Il doit poser un problème essentiel en rapport avec le programme de notions et n'exiger du candidat, ni la connaissance de la doctrine de l'auteur, ni celle de l'histoire de la philosophie. La longueur du texte doit être comprise entre dix et vingt lignes. Il ne doit pas, dans les séries technologiques, être d'un niveau d'exigence supérieur à celui que l'on peut légitimement attendre d'élèves, qui bénéficient de deux heures hebdomadaires seulement d'enseignement philosophique.

Présidée par un membre de l'enseignement supérieur, la commission d'élaboration des sujets, mise en place en octobre 1985 dans toutes les matières, réunit trois ou quatre professeurs enseignant dans la série pour laquelle ils conçoivent les sujets. L'ensemble du travail effectué en commission est soumis au Recteur, seul à décider au nom du Ministre, en dernière instance. En même temps que les sujets, la commission d'élaboration doit élaborer des « recommandations de correction ». Considérant que ces « recommandations » auraient pour effet d'altérer le caractère philosophique de l'épreuve de philosophie, l'Inspection générale de philosophie a volontairement limité la tâche des commissions d'élaboration des sujets de philosophie à la seule élaboration de ceux-ci. Mieux que dans un barême, c'est dans cet exercice du jugement que constitue le travail effectué en commission d'entente que les candidats peuvent trouver les garanties d'objectivité réclamées (2).

II. - FORME DES SUJETS

La philosophie fait son apparition en 1864 à l'épreuve écrite de la deuxième partie du baccalauréat ès-Lettres sous la forme d'une **composition française sur un sujet de philosophie** en trois heures (3). Le nouvel exercice écrit concerne la totalité des élèves qui terminent leur cycle d'études secondaires et non plus seulement, comme cela avait été jusqu'alors le cas, les meilleurs élèves des lycées subissant les épreuves du concours général ou les futurs professeurs, présentant la licence et l'agrégation. J.-P. Hédoin s'est convaincu, en étudiant les manuels de dissertation (4), que l'exercice avait connu plusieurs formes différentes. Il a distingué la « réécriture réflexive » des années 1870, la « composition adaptative » des années 1890, le « savoir préparer » puis « développer » des années 1910-1920, la « dissertation-discussion » des années 1930, « l'exercice scolaire » en trois parties des années 1950, et le commentaire de texte philosophique des années 1970.

Nous croyons possible en partant, non plus de la forme des sujets, mais de la démarche intellectuelle requise pour les traiter, de ne distinguer que deux modalités seulement de l'exercice : la **composition adaptative** sur un sujet de cours, la **dissertation de philosophie** sur un sujet de réflexion. Suscitées par une question de cours, les dissertations adaptatives « adaptent » un contenu déjà possédé (cours, lectures) à l'originalité d'une question (5). Définies par les sujets-problèmes, les dissertations philosophiques obligent l'élève à former à partir de son expérience, de sa culture littéraire, scientifique et

philosophique, un matériau pour la réflexion : on assiste à un véritable travail d'invention d'un contenu en réponse à la question posée. Est philosophique dans ce cas, non seulement ce dont il est question dans la *copie, ce à* propos de quoi se mobilise la réflexion du candidat, mais *encore la démarche de pensée qui construit*, à partir d'une question originale ou de la transformation du sujet en question, le questionnement et les éléments de connaissance qui permettront de le traiter.

Où puiser cependant le contenu nécessaire au traitement du sujet ? Jusqu'en 1925, pour le moins, la matière est donnée par le cours : l'exercice consiste à le réécrire. Après 1930, après l'apparition des sujets-discussion, puis leur remplacement par des sujets-questions ou problèmes, la matière n'est plus immédiatement disponible. De méthode d'exposition, le plan se transforme en méthode d'investigation : on s'adresse aux différentes *sources du savoir, hiérarchisées dans leur dignité philosophique* croissante. Ce qui est donné, ce sont des directions de recherche et non plus un contenu. Mieux, le contenu n'est plus fonction seulement de la qualité du cours, mais de la capacité de l'élève à convoquer en fonction du sujet donné les sources d'information et à en opérer la synthèse.

Si questions de cours il y a eu en philosophie, c'est parce que celle-ci intégrait, jusqu'à la réforme des pro*grammes de 1960, au domaine de la réflexion nombre* d'éléments du savoir positif, au risque nous semble-t-il aujourd'hui, de provoquer ou d'entretenir chez les élèves la confusion de la philosophie et de la science. C'est aussi, inversement, pourrait-on penser, parce qu'elle n'a pas ou n'a plus aujourd'hui de contenu déterminé ou de savoir défini en termes positifs comme d'autres enseignements, que la philosophie bannit les questions de cours.

III. - CONTENU DES SUJETS

L'ensemble des modifications intervenues depuis 1960 dans le programme de philosophie ne peut être réduit à un simple « dépoussiérage » des programmes. Victor Cousin avait ajouté, en 1832, au programme en trois parties de la Restauration (logique, morale, métaphysique), une quatrième partie : psychologie, qu'il concevait comme une introduction à la métaphysique. La transformation de la psychologie (6) affecte peu les programmes. *Les modifications réalisées sous forme d'ajouts*, paraissent insignifiantes quand on compare les programmes de 1880, 1902 et 1925. Les questions les plus scientifiques (notions de psychologie expérimentale, notions de psychologie pathologique) sont renvoyées en 1925 dans le programme à option. On peut croire, cependant, *qu'ont* co-existé, en proportion variée, d'une manière que seule la consultation de cours pris en note par les élèves pourrait précisément déterminer, deux psychologies d'inspiration radicalement différentes, l'ancienne psychologie *métaphysique et la nouvelle psychologie scientifique*. Le nouveau programme de philosophie, **La Connaissance** et **l'Action** prend en 1960, en ne consacrant à la psychologie aucune mention spéciale, bien que nombreuses demeurent les questions du programme qui supposent une réflexion informée des résultats de la psychologie scientifique, définitivement acte de l'émancipation d'une discipline, restée longtemps sous la tutelle de la philosophie *qui l'enseignait et multipliait les recherches dans son* domaine (7). N'était-ce pas dénaturer l'entreprise philosophique que d'enseigner, comme y encourageait le programme de 1925, les premiers éléments de la psychologie expérimentale, de la psychologie pathologique, des *sciences du langage, de la sociologie ou encore de la* psychologie de l'enfant (programme inappliqué de 1942) ? Pourquoi fallait-il attendre la quatrième et dernière partie du programme (*métaphysique et philosophie générale*) pour aborder les questions métaphysiques traditionnelles ? Semblables questions donnent la mesure du chemin parcouru depuis 1960 par l'enseignement philosophique soucieux d'éviter, en affirmant que la philosophie, *c'est d'abord la méditation de grands auteurs et l'examen* des problèmes métaphysiques traditionnels, une confusion entre science et philosophie préjudiciable à la philosophie.

Le baccalauréat faisant jurisprudence, on peut craindre, à la lecture des sujets d'examen donnés avant 1960, que la psychologie n'ait envahi le cours de philosophie au *détriment de questions métaphysiques traditionnelles*. Six sujets sur dix peuvent être assignés, en 1930, à la partie **Psychologie** du programme : celle-ci triomphe, alors, aux dépens de la morale et de la philosophie générale, réduites à la portion congrue. Nombreux sont, en effet, *parmi les sujets proposés ceux qui sont ouvertement* destinés à mobiliser un savoir psychologique et ne proposent pas seulement, comme le voudrait un enseignement réflexif, à la réflexion philosophique de s'investir, pour en dégager les problèmes, sur le terrain des sciences. On en voudra comme preuve ces sujets donnés au baccalauréat en 1925 et 1926 : « La théorie physiologique de l'émotion », « La perception de l'espace est-elle une donnée *immédiate de la conscience ou se construit-elle progressivement* ? », « Qu'entend-on par l'automatisme psychologique ? Citez et analysez quelques-uns des faits compris sous cette notion », « La perception visuelle du relief, la perception visuelle du mouvement », »Comment expliquet-on psychologiquement *les maladies de la personnalité* ? », « L'expérimentation en psychologie ». Nombre de sujets proviennent encore après 1925, nonobstant l'interdiction qui a été faite d'y recourir, du programme à option, comme en témoignent les sujets suivants : « Rôle

et valeur d'une doctrine esthétique dans un système total de philosophie » (Toulouse, juillet 1927), « Que peut-on supposer de l'origine du langage ? » (Nancy octobre 1930), « Que savez-vous de l'aphasie ? » (Toul, juillet 1931). La prépondérance des sujets de psychologie demeure écrasante dans l'après-guerre 1945. Un sujet sur deux est encore un sujet de psychologie entre 1950 et 1955.

IV. - REFLEXIONS SUR LA NOTATION DES COPIES

La circulaire du 4 novembre 1977 a réaffirmé après les instructions de 1904 et de 1925 l'absolue nécessité de la dissertation philosophique au regard des fins poursuivies par l'enseignement philosophique (8). Le Grephon a observé que le principal obstacle dont ait à triompher l'enseignement philosophique, pour être vraiment philosophique, est le « discours spontané » des lycéens (9). C'est tout autre chose que de la philosophie, mais de l'opinion livrée en toute ingénuité qui apparaît dans les premières dissertations de l'année. Entre celles-ci et la dissertation d'examen, peu de progrès semblent souvent avoir été accomplis. Souvent inférieure à 8,5/20, la note moyenne en philosophie pourrait donner la mesure de la déception des correcteurs (10).

Il est de mode d'accabler les disciplines littéraires en stigmatisant la manière « non scientifique » dont y seraient appréciés les résultats des élèves. On croit, en effet, la notation en mathématiques entièrement dépendante du barême. On ignore généralement que l'on y apprécie, en sus de la solution donnée, ce que l'heuristique déployée témoigne d'intuition de l'objet mathématique. On tolère dans les sciences, sur leur réputation d'objectivité, parce qu'on les croit soumises au barême pour la totalité de la note (et que l'on ne sait généralement pas qu'elle s'y manifeste aussi par un nombre important de points donnés) l'appréciation qualitative que l'on fait un crime aux matières littéraires de revendiquer. Faut-il tirer de l'existence de notes très basses en philosophie, de la possibilité de grands écarts de notations entre correcteurs d'une même copie de philosophie et de notes moyennes peu élevées la conclusion que le subjectivisme et l'arbitraire règnent dans la notation en philosophie ?

Un accord d'ordre qualitatif s'établit lors des commissions d'entente entre les correcteurs de philosophie. Dans ses nombreux travaux sur le baccalauréat, Anne Souriau en a complètement recensé les termes (11). Cet accord porte sur le rang assignable aux copies, mais ne se traduit pas nécessairement par la même note chiffrée. D'accord sur les attendus du jugement prononcé, — les professeurs de philosophie constatent très généralement qu'il n'existe pas entre eux de désaccord touchant les critères de notation, mais des différences dans la perception des copies —, ceux-ci ne décernent pas la même note. Unanimes pour considérer que les dissertations sans réflexion, ni construction, ni connaissances, les devoirs purement anecdotiques (qui confondent réflexion et illustration), les devoirs inintelligibles et les devoirs où aucune qualité de réflexion et de style ne rachète le contre-sens effectué sur le sujet, méritent une note très basse, les correcteurs diffèrent, cependant, dans leur appréciation chiffrée : certains, qui n'hésitent pas à mettre 0 ou 1, considèrent le 2 comme un maximum pour les très mauvaises copies, d'autres vont jusqu'à 4, d'autres encore acceptent de pousser jusqu'à 5 ou 6. Est-ce à dire que l'on pourrait, en rendant justice aux différences, l'appréciation qualitative de la copie demeurant inchangée que l'on mette 0 ou 5, ne pas ou ne plus attribuer uniformément 0 ou 1 aux très mauvaises copies ?

Il y a place, quand on considère la copie en elle-même, dans un échec global (l'élève n'a pas compris le sujet et rédige mal), pour les réussites partielles : telle idée mérite d'être retenue, tel paragraphe développe une argumentation acceptable ou est bien rédigé, etc. Le laudatif déborde le cadre de la phrase ou du paragraphe, qui en est l'occasion, pour s'étendre à la copie tout entière. Rapportée aux autres copies mauvaises, une copie mauvaise peut apparaître comme moins mauvaise ou, au contraire, plus mauvaise. Il est discutable d'affirmer, par un 0 également distribué, que plusieurs copies sont égales dans la nullité. La différence doit être marquée. Justifiable au cours de l'année scolaire parce qu'elle fonctionne comme un langage et que ses attendus peuvent être expliqués face à face, la note très basse est à l'examen une note infamante. Il ne fait pas de doute à en juger par ses réactions au 0 ou au 1, que le candidat prend le jugement rendu sur sa copie pour une opinion définitive sur la qualité de sa pensée. Parce qu'elles blessent sans profit intellectuel, les notes très basses ne devraient pas être attribuées à ceux qui se trouvent hors sujet ou ont fait un contresens sur sa signification. Il peut se trouver, en effet, de bonnes copies parmi les copies « hors sujet », c'est-à-dire, de bonnes copies dont le « hors sujet » tient au fait qu'elles proposent une compréhension du sujet, qui n'est pas celle qui vient spontanément à l'esprit du correcteur. Les notes très basses devraient être réservées aux candidats qui dissimulent leur indigence en se moquant ou qui prennent à partie le correcteur, la philosophie, l'enseignement et la société pour cacher leur échec. Il convient, dans tous les cas, de distinguer entre travail remis et noté en classe et dissertation du baccalauréat. La note témoigne au cours de l'année autant des qualités ou défauts de la copie que des attentes du professeur à l'endroit de l'élève. Pour rappeler à l'élève qu'il ne fait pas tous ses efforts ou qu'on le juge capable de progresser encore, la note chif-

frée peut être un peu plus faible en classe qu'il ne serait requis par la qualité de la copie. Inversement, le 13 utilisé en classe pour marquer la plus grande satisfaction ne doit pas être donné au baccalauréat dans un cas d'égale satisfaction. Ce serait, d'une certaine manière, manquer d'ouverture d'esprit. De même, le 14, qui est une très bonne note dans la classe, peut se révéler très décevant pour un excellent élève au baccalauréat. Corriger au baccalauréat, c'est tenir compte du destinataire, qui est le candidat et non plus l'élève, et demande que l'on emploie le langage qui convient. La nécessité de recourir à un autre lexique ne doit pas être vécue comme une dépossession. Qu'il apprécie une copie au cours de l'année ou une copie de baccalauréat, le professeur demeure d'autant plus le maître de ce qu'il a à indiquer qu'il situe mieux sa parole dans des registres différents. Le 14 ou le 15 (« Bon travail » dans l'année) peut, sans reniement de soi, se tranformer au baccalauréat chez le correcteur soucieux d'utiliser tout l'éventail de notation, en 15, 16, 17. Il ne paraît pas impossible d'affirmer que les notes supérieures à 14 ou à 16 signifient moins par rapport à la copie considérée en elle-même que par rapport à la copie considérée dans le rapport qu'elle entretient avec les autres copies du même paquet. Effet de position ou comparaison avec les autres copies peuvent expliquer une appréciation plus favorable. Que dans la pratique le 17, 18, 19, 20 soient rares, ne signifie pas que l'on ne doive noter que selon un éventail restreint allant de 2 à 11. Tout invite au baccalauréat, quand on rapporte l'examen à sa finalité sociale, à élargir l'éventail des notes au profit des candidats et, finalement, de l'enseignement philosophique, dont cela accroît l'importance dans la moyenne des candidats. Les mentions existent. Tout professeur connaît leur poids dans les décisions prises par les lycées qui disposent de classes préparatoires. Récompenser au-delà de sa stricte valeur la bonne copie est accroître les chances du candidat d'obtenir une mention.

Plusieurs correcteurs peuvent juger moyenne une copie et cependant différer assez largement dans la manière de traduire cette appréciation en note chiffrée. Les notes attribuées aux devoirs non construits, mais cependant réfléchis, paraissent, en effet, s'échelonner entre 8 et 13. Faut-il croire que l'importance relative des critères varie selon les correcteurs, alors que tous demeurent d'accord sur les mêmes critères ? D'autres désaccords se font jour à propos des copies que l'on hésite à ranger dans l'à-peine suffisant, tant elles paraissent proches du presque insuffisant. Certains correcteurs notent 7 ce que d'autres notent 9. On se porte, en effet, garant de l'élève à travers la note. Du 0 au 5, l'examinateur manifeste un refus : le candidat n'a pas mérité d'être reçu au baccalauréat. L'examinateur donne quitus en inscrivant 13 ou 14 sur la copie : l'élève a son baccalauréat. Mettre entre 7 et 11 à l'élève, qui n'a pas donné satisfaction en philosophie, n'est pas de le condamner à l'échec, mais lui permettre d'utiliser les autres matières comme bouées de sauvetage.

Est-il une ou plusieurs raisons à l'inégale appréciation chiffrée de copies qui font l'objet (en commission de barême ou, éventuellement, en commission d'harmonisation des notations) d'un même jugement qualitatif ? On alléguera que certains sont d'abord sensibles aux défauts, d'autres aux qualités et que cette sensibilité peut aussi varier avec l'expérience acquise comme professeur. On dira aussi que certains ne font pas assez de différence entre la copie d'examen et les copies corrigées en cours d'année : tout entier fondé sur cette unique copie, le jugement rendu au baccalauréat ne connaît rien du passé scolaire et philosophique du candidat. Appréciation du niveau atteint, le jugement porté au cours de l'année témoigne aussi des espérances que le professeur met dans l'élève. 13 est une bonne note en philosophie, 18 une note exceptionnelle, que l'on croit accessible en mathématiques (qui sont corrigées selon un barême). Nombreux sont les professeurs de philosophie qui estiment avoir très bien noté une copie, et ne plus pouvoir rien lui ajouter, quand ils ont mis un 14 ou un 15. On risquera l'hypothèse que la note moyenne des correcteurs en philosophie pourrait être déterminée par la note la plus haute concevable dans la discipline. Il paraît aussi possible d'affirmer que le caractère peu élevé des notes élevées en philosophie découle de la conscience propre au philosophe de l'inachèvement sous le rapport de la pensée de tous les travaux entrepris en philosophie. On peut, jugeant des pensées exprimées par rapport à la Pensée, hésiter à mettre des notes élevées. On peut, à l'inverse, affirmer son optimisme quant à la capacité philosophique des élèves de Terminales et sa foi dans l'avenir de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire, en s'évadant des habitudes de notation restreinte vers une notation plus ample utilisant tout l'éventail de notation. Parce qu'elle excède ce que la copie d'examen vaut par elle-même pour se justifier dans sa comparaison avec les autres, la très bonne note est un chant d'allégresse : elle dit que la philosophie est possible, que l'élève administre la preuve de ce possible dans sa copie, ou encore que la pensée n'est pas chose si rare qu'il faille désespérer d'en trouver trace dans les copies d'élèves. Ouverture ou rigidité d'esprit des correcteurs, plus ou moins accueillants à des modes de résolution de la question posée ou à des références qui ne sont pas les leurs, manière dont on a soi-même été noté, c'est-à-dire, notes habituelles dans la discipline, expérience des professeurs, pourraient expliquer les différences qui se manifestent entre des attendus partagés et des notations chiffrées divergentes.

Faut-il relever les moyennes ? Les avis semblent partagés, parmi les professeurs de philosophie sur la nota-

tion des mauvaises copies et sur l'appréciation générale des copies de baccalauréat. Faut-il apprécier à sa valeur *ce que l'on lit en tenant compte* dans la note de considérations extérieures à la copie ? Si l'on paraît sauver, en un premier temps, l'enseignement philosophique en sur*notant, ne le détruit-on pas radicalement*, en un deuxième temps, en surnotant, c'est-à-dire en acceptant pour de la philosophie ce que l'on sait pertinemment (avec le candi*dat souvent d'ailleurs*) n'en être pas ? Surnoter est encourager les élèves dans la voie de l'opinion et laisser croire qu'on a trouvé dans les copies une philosophie qui en est *absente*. C'est donc mentir au public, tout en se faisant le complice actif de la disparition de la philosophie. On aboutit en notant « naturellement » à des moyennes très basses (de l'ordre de 4 à 6/20). Doit-on sauver la philosophie, quelles qu'en soient les conséquences ?

Il paraît raisonnable, bien que cela n'aille pas sans déchirement, d'accepter une certaine quantité de non-philosophie, si l'on veut pouvoir mettre 18 à une dissertation que remplit Descartes. L'acceptation du non-philosophique à l'examen pourrait être le prix à payer pour qu'un enseignement philosophique soit donné à tous. On peut aussi arguer, en faveur d'un relèvement des notes, que le gain philosophique réalisé par les élèves au cours de l'année ne se mesure pas seulement au baccalauréat. Demander aux élèves plus de philosophie qu'ils n'en peuvent donner au terme d'une année d'**initiation à la philosophie** condamne aussi devant l'opinion l'enseignement philosophique, parce qu'il paraît demander quelque chose qui est impossible.

La moyenne des notes en philosophie se situe autour de 7 ou 8. Faudrait-il obtenir, par un coup de force intellectuel et moral, des correcteurs qu'ils relèvent leurs notes pour parvenir à une moyenne de 10 ? Semblable démarche se heurterait à l'opposition légitime des professeurs dont elle amputerait la liberté d'appréciation. Reconduire de paquet de copies en paquet de copies une même moyenne en invitant, par exemple, ceux qui ont une moyenne de 5 ou 6 à relever leurs notes pour parvenir à une moyenne de 7 ou 8, risquerait de fausser la correction générale en pénalisant les paquets de copies dont la moyenne n'aurait pas besoin d'être relevée. On sait, en effet, qu'une moyenne établie sur 120 copies peut considérablement chuter, s'il se trouve parmi elles 40 mauvaises copies. Ne conviendrait-il pas, avant de demander à l'examinateur de revoir ses notes, de rechercher, en s'enquérant de l'établissement d'origine des candidats, les raisons objectives qui expliquent notes et moyennes : longue absence du professeur de philosophie, suppléance par un collègue dont ce n'est pas la discipline, élèves qui ont délibérément choisi de ne pas faire de philosophie et que l'on ne saurait encourager, par une note à peine insuffisante, à croire que l'indifférence en philosophie rapporte. Entière, la souveraineté du professeur dans sa notation doit pour répondre à la vocation de l'enseignement philosophique, pluraliste par essence, se faire ouverture d'esprit à des questionnements du sujet, des manières de procéder, contenus et références, qui, tous philosophiques, ne sont pas, cependant, ceux et celles qui se proposent spontanément à l'esprit du correcteur. C'est dans la liberté de référence de l'élève philosophe que se réalise l'expression véritable de la souveraineté du professeur de philosophie quant à la notation.

La question cruciale en philosophie n'est pas celle de la plus ou moins grande sévérité, mais celle de la pertinence *des notes. Les notes chiffrées* attribuées par plusieurs correcteurs à la même copie peuvent différer. Les attendus du jugement, dont la note est la traduction *chiffrée, sont les mêmes. Ce désaccord* dans l'accord, qui se manifeste ordinairement par des écarts de notation limités, fait la fécondité des réunions d'entente. Il arrive, *toutefois, en réunion d'entente, que des notes profondé*ment divergentes, témoignent d'un désaccord profond et irréductible à première vue, sur les attendus du jugement. *Un grave dissentiment peut, en effet, se faire jour*, à propos de l'évaluation des sujets-textes, entre ceux qui sont les adeptes de la méthode d'élucidation anglo*saxonne (et auraient tendance à minorer le rôle de la* discussion critique dans l'appréciation de la copie) et ceux qui considèrent comme acceptable toute copie qui *dégage le sens global du texte et fait effort pour appré*cier, dans sa partie critique, l'intérêt et la valeur de la thèse émise.

Faut-il expliquer les notes très basses et les grands écarts de notation par des partis-pris philosophiques, peu justifiables si l'on est vraiment philosophe, c'est-à-dire, si l'on n'exclut le « n'importe quoi » que pour mieux accueillir toute pensée digne de ce nom ? Par le manque d'expérience du baccalauréat ou de la série dans laquelle on corrige, c'est-à-dire, par le fait que l'on débute dans le métier ou que l'on n'enseigne plus dans les classes terminales des lycées ? Par la volonté que l'on peut avoir d'alerter l'institution, en distribuant des notes très basses, sur la **quasi-impossibilité** où l'on se trouve d'enseigner la philosophie dans les séries du baccalauréat technologique, les élèves, les horaires, les programmes et les sujets d'examen étant ce qu'ils sont, alors que l'on considère avec elle comme **parfaitement légitime**, tout enseignement secondaire digne de ce nom se devant de comporter un enseignement philosophique, l'introduction de la philosophie dans l'enseignement technique ? Par la dissemblance des recrutements et des formations reçues avec leurs effets dans le contenu des cours et dans les attentes à l'endroit des élèves ? 2 572 professeurs de philosophie enseignaient la philosophie au lycée en 1985-1986 : 3 sur 10 étaient agrégés, 4 certifiés (un certifié sur deux est un ancien adjoint d'enseignement), 2 adjoints d'enseignement, 1 maître-auxiliaire. Certains parmi les

professeurs de philosophie ont fait de la philosophie à l'université, d'autres, qui préparent aussi au baccalauréat, ont étudié les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie ou la logique. Des professeurs de philosophie n'ont jamais eu l'occasion, comme en bénéficient institutionnellement les professeurs-stagiaires de CAPES, d'assister au cours d'un ou plusieurs collègues (conseillers pédagogiques), de s'exercer devant lui et n'ont pour tout viatique, ou, modèle magistral, quand ils abordent la carrière, que le lointain souvenir, dans le meilleur des cas, de l'enseignement philosophique qui leur a été donné en terminale A.

De la réflexion sur les responsabilités individuelles dans la notation, toujours évocables entre collègues en commissions d'entente ou d'harmonisation des notes, on passe ainsi et nécessairement, quand on recherche une explication aux notes très basses et aux grands écarts de notation, à l'évocation de celle d'un système éducatif plus soucieux de mettre des professeurs devant des élèves que de donner aux élèves les professeurs bien formés auxquels ils ont droit.

V. - QUELQUES CAUSES D'ÉCHEC EN PHILOSOPHIE

Le peu d'intérêt porté à ce qui émane de l'école, l'absence de culture préalable et d'intérêt pour la matière, l'absence d'effort produisent l'échec en philosophie, comme dans les autres matières. Sont plus particulièrement causes d'échec en philosophie les représentations fausses de la philosophie qui ont cours. L'élève peut avoir hérité d'une représentation de la philosophie (« spéculations oiseuses », « laïus incompréhensible »), qui le détourne de consentir l'effort nécessaire pour juger de la philosophie par lui-même. Il confond la philosophie avec sa négation sophistique : il assimile, influencé par les médias, la philosophie à un système d'opinions et confond être philosophe et avoir réponse à tout. Il attend de l'enseignement philosophique des réponses et non pas un secours dans ses interrogations. Est aussi cause d'échec en philosophie, comme en a fait la remarque Jean Duguet (12). Un rapport insuffisamment construit au langage. Un élève, qui ne connaîtrait pas les nuances qu'introduisent les modes de la langue et dont le champ lexical serait limité, pourrait difficilement accéder à la compréhension des auteurs et du cours. Une pratique insuffisante de la rhétorique rend difficile l'appréhension d'un cours dans son unité. Qui ne possède pas l'aisance rhétorique qui permet de saisir les parties, les tenants et les aboutissants d'un discours d'une certaine étendue, n'est pas capable d'une véritable attention et rédige par petits morceaux.

Réussit, à l'inverse, en philosophie, celui qui dispose d'un rapport élaboré au langage et sait tenir un discours où il est question du discours. Il est, aussi, celui qui comprend en quoi la philosophie fait sens dans l'univers culturel et perçoit sa différence d'avec le mythe et le savoir positif. Outre l'absence de motivation, le peu de goût pour le savoir, les représentations sophistiques de la philosophie, sont causes sérieuses d'échec en philosophie, car ils ne permettent pas à l'effort des professeurs et des élèves de produire tous ses fruits, l'insuffisance des horaires dans les séries scientifiques et techniques et la lourdeur moyenne des services d'enseignement des professeurs de philosophie. Sait-on que nombreux sont, en philosophie, les services d'enseignement, qui dépassent l'horaire maximum, qui réunissent 6 à 8 classes, donnent au professeur entre 200 et 260 élèves et exigent plus de 60 heures de travail hebdomadaire ? Nombreux sont les élèves qui ne reçoivent pas, faute de moyens suffisants et dans son intégralité, l'enseignement philosophique qui leur est dû (13).

CONCLUSION

Enseignement de couronnement des études secondaires, la philosophie est enseignée pendant un an, à tous et intégralement. Elle ne fait pas, comme le français, les mathématiques ou les langues vivantes, l'objet d'un enseignement étalé sur plusieurs années. Matière d'enseignement, la philosophie est aussitôt une matière d'examen. Cette conception de l'enseignement philosophique (pas de « défloration », même partielle, de la philosophie avant la terminale, pas d'entraînement à la conceptualisation et à la lecture de textes préparatoires à l'enseignement philosophique) est tenue par le GREPH (et par nombre de ceux qui, sans donner leur aval à ses propositions, reconnaissent le bien-fondé de ses critiques) pour responsable de l'échec de certains élèves devant la philosophie. Sous le nom d'« extension » de l'enseignement philosophique « *en amont* » *de la terminale, en seconde et en* première, le GREPH demande la création d'une véritable **propédeutique philosophique** à l'enseignement philosophique. On initierait, en seconde et en première, les élèves à *la discursivité et à la conceptualisation philosophique. La* lecture des textes et la composition philosophique, feraient, aussi, l'objet d'un apprentissage méthodique (14).

Il faut, pour faire de la philosophie, un certain niveau de savoir et de culture. Celui-ci a plus de chance de se trouver réalisé en terminale qu'en première, où l'organisation côte à côte d'un enseignement de la philosophie et d'un enseignement du français ne peut manquer de créer des confusions entre français et philosophie, entre composition française et dissertation philosophique, préjudiciables aux élèves.

Apprendre à analyser le fonctionnement d'une pensée, *à distinguer* et *à évaluer les arguments, à lire* activement et à questionner un texte, à dégager ou à construire une problématique, à mettre plusieurs problématiques en relation autour d'un problème : autant de « compétences » dont la mise en place donne le programme d'une propédeutique à la philosophie, qui consiste dans l'éveil des dispositions qui permettront à l'élève de philosopher véritablement, *si telle est son intention. Parce que les élèves* parviennent au terme de leur scolarité sans avoir acquis ces savoir-faire ou ces compétences indispensables à l'enseignement philosophique et qu'il n'y a pas d'enseignement philosophique possible sans eux et sans elles, c'est au professeur de philosophie qu'incombe en terminale le privilège de prendre en charge les « pré-requis » de son enseignement. Un véritable allégement des effectifs (à défaut, un dédoublement — sans augmentation du nombre d'élèves par classe — des classes permettant d'introduire, dans le cadre de l'horaire-élève existant en 1989, à côté des heures de cours proprement dites, d'une heure par demie-classe de travaux dirigés de philosophie où forme et contenu ne seraient pas dissociés), une *relecture des programmes* attentive, pour toute modification envisagée, à préserver l'essentielle liberté pédagogique reconnue en 1880 par la République au professeur de philosophie, un scrupule accru dans la formulation des sujets d'examen obéissant aux règles qui président de manière stricte à leur élaboration et auxquelles personne ne dérogerait si éminentes que soient ses responsabilités, *l'ardente obligation* faite à tous les professeurs de philosophie correcteurs au baccalauréat de participer aux réunions d'entente et d'harmonisation, un souci, clairement affirmé et vérifié dans le recrutement, de la qualification philosophique des professeurs de *philosophie, telles* pourraient être les premières mesures, qui n'obligent à aucun bouleversement de l'enseignement philosophique, à prendre pour lutter contre l'échec de certains élèves en philosophie.

Michel JAMET
professeur de philosophie
à Saint Quentin, Aisne

Notes

(1) Coefficients : 5 en A1 et A2 (sur 20), 5 en A3 (sur 19), 3 en B (sur 20), 2 en C et en D (sur 19), 2 en D' (sur 17), 2 en E (sur 18), 2 en G, F11 et F11', 1 dans les autres séries du baccalauréat technologique.

(2) « La commission de choix des sujets de philosophie n'a pas d'autre rôle que de les élaborer ; elle ne donne pas d'indications de correction, ni a fortiori de barèmes chiffrés. Les *commissions d'entente réunissent, lors de la remise des copies*, l'ensemble des correcteurs de chaque série, qui tous participent à un exercice réel de notation de quelques copies lues et appréciées en commun afin de s'accorder progressivement sur la notation. La correction de l'épreuve trouve ses normes dans son propre exercice ; elle ne les reçoit pas d'une commission restreinte qui serait chargée de les élaborer à l'intention des correcteurs, et qui serait invitée à se transformer en permanence téléphonique pour les leur com*muniquer pendant la durée des corrections* » (Jean Lechat, Inspecteur général de philosophie, **Note à l'attention de M. le Directeur des lycées et collèges au sujet de la Note de service du 26 décembre 1986 : Harmonisation des corrections de l'épreuve écrite de philosophie du baccalauréat**). L'enseignement philosophique demande à l'administration d'organiser, lors des corrections du baccalauréat, deux réunions distinctes : une réunion d'entente et une réunion d'harmonisation des notations, réunissant tous les professeurs de philosophie de l'académie.

(3) Règlement du 28 novembre 1864.

(4) Jean-Pierre HÉDOIN, **Eléments pour une histoire de la dissertation philosophique**, in : **Qui a peur de la philosophie ?**, Flammarion, 1977.

(5) Peuvent être légitimement considérés comme des **questions de cours** (: examen d'une notion, élaboration d'une définition, comparaison ou distinction de concepts, analyse ou description d'un fait psychologique ou moral, exposé d'une théorie, appréciation d'une doctrine, discussion de doctrines) les sujets suivants, donnés en classe de philosophie :
- « La responsabilité morale. Sa nature, ses conditions, son étendue et ses limites » (Caen, 1912),
- « Etude psychologique de la croyance : ses rapports avec le jugement » (Dijon, 1912),
- « En quoi la logique se distingue-t-elle de la science ? » (Lille, 1212),
- « *Définir la matière, l'esprit, la substance et discuter leurs* rapports » (Toulouse, 1912),
- « Comment définissez-vous la vérité » (Strasbourg, 1925),
- « Comment se forme en nous la perception de l'espace » Rennes, 1930).

On peut ranger dans la catégorie des **sujets-problèmes**, distingués des questions de cours par les **Instructions ministérielles** de 1925 :
- « En quel sens sommes-nous les auteurs de nos croyances ? » (Paris, 1937),
- « L'histoire a-t-elle un sens ? » (New York, 1951),
- « La liberté consiste-t-elle à s'affranchir de toute autorité ? » (C, D, E, 1985),
- « Faut-il aimer la certitude pour *rechercher la vérité ?* » (A, 1985).

(6) Assistant de physiologie auprès de HELMHOLZ, Wilhelm WUNDT (1832-1920) crée à Leipzig, en 1879, le premier laboratoire de psychologie expérimentale. Une *chaire de psycho-*

logie expérimentale et comparée est créée au Collège de France, en 1889, pour le philosophe et psychologue Théodule RIBOT.

(7) La licence de psychologie est créée en mai 1947.

(8) « La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique ; elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer dans un discours ordonné. Elle ne prend sa vraie signification que si elle est entièrement rédigée. Les élèves doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année » (circulaire du 4 novembre 1977).

(9) Le Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique de Fontenay (dit « Le Grephon ») a participé aux recherches menées par le GREPH et publié, en 1976, **Le discours philosophique des lycéens** (Les Cahiers de Fontenay, n° 3, ENS de Fontenay, mai 1976).

(10) La moyenne des notes obtenues à l'épreuve de philosophie dans les sections A, B, C, D, E du baccalauréat du second degré (Académie d'Amiens, **département de la Somme**, sessions de 1986) se situe entre 5,6/20 (section E) et 8,4/20 (section A3). La moyenne des notes obtenues dans les séries technologiques à l'épreuve de philosophie du Baccalauréat technologique (Académie d'Amiens, **département de la Somme**, session de 1986) va de 5,14/20 (série F3) à 7,5/20 (série G1).

(11) L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public a diffusé, en février-mars 1968, un questionnaire sur le baccalauréat. Anne SOURIAU a élaboré, en faisant la synthèse des réponses reçues, des points de vue échangés entre collègues et des travaux accomplis dans les Régionales de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, une échelle de notation en neuf niveaux, répartis en cinq groupes. Elle s'est efforcée de circonscrire en s'aidant des trois critères de la réflexion philosophique, de la construction du devoir et des connaissances philosophiques, des « zones de notation » à l'intérieur desquelles jouent, pour 1, 2 ou 3 points, les trois derniers critères énumérés : la réflexion personnelle, l'utilisation d'exemples, la qualité de la réflexion. Les résultats de l'enquête ont été publiés par Anne SOURIAU dans la Revue de l'enseignement philosophique (Anne SOURIAU, **Compte-rendu de l'enquête sur les exigences des correcteurs de philosophie au baccalauréat**, Revue de l'enseignement philosophique, 19e Année, n° 2, décembre 1969). On consultera avec profit, sur l'évaluation en philosophie au baccalauréat, les nombreux articles publiés dans la Revue de l'enseignement philosophique par Anne SOURIAU.

(12) Jean DUGUET, **La philosophie dans les classes terminales**, Les Amis de Sèvres, n° 4, **La Philosophie**, décembre 1979, 96e numéro).

(13) Christiane MENASSEYRE, IPR de philosophie, **Exposé introductif à la journée d'information et de rélexion du 1er avril 1987**, Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie d'Amiens, septembre 1987.

(14) Fidèle à l'inspiration du GREPH, le rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie installée par le ministre de l'Education nationale en décembre 1988 propose d'organiser l'enseignement philosophique en trois temps : (en première, en terminale et à l'université) et de modifier profondément l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Désireuse de permettre au débat public de s'ouvrir sur les projets ministériels, **L'Enseignement philosophique**, revue de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, a publié dans son Supplément au n° 1 de la 40e année (septembre-octobre 1989) de larges extraits du rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie, assortis de remarques critiques.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 90 janvier-février-mars 1990, 71-97

NOTES DE SYNTHÈSE

L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle

Sous-estimée ou au contraire surévaluée, donnant lieu à des jugements à l'emporte-pièce ou servant de support à une idéologie liant éducation, culture et désaliénation, l'école renvoie aux utopies sociales, à la cité idéale. De par sa nature elle est projection vers l'avenir, reflet de soi en société, et, d'une certaine manière, elle est la société, quoiqu'elle soit monofonctionnelle. Le discours sur l'institution scolaire fait par les clercs ne montre pas l'immense processus de différenciation sociale qu'elle a opéré.

Au XXe siècle, l'école est en Afrique le premier véhicule d'identification sociale : elle altère toutes les identités antérieures, dévalorise certains savoirs ancestraux, nie *les aspects extérieurs des identités, lie les classes traditionnelles d'initiation au* calendrier scolaire.. En d'autres termes, la généralisation de l'école a entraîné la société dans son mouvement, lui a imprimé son temps, son rythme, ses saisons, lui a imposé son paysage.

Dès septembre-octobre, des myriades d'enfants en uniforme kaki ou bleu donnent à la rue son aspect spécifique, sa gaieté, son exubérance : des petits commerces de beignets, d'arachides, de sucreries, de sandwiches s'ouvrent à proximité des établissements scolaires ; auparavant, les petits tailleurs se seront activés, les marchands de fournitures scolaires auront attiré la foule. L'extension de la scolarité a provoqué des flux d'élèves et relève aujourd'hui du phénomène de masse ; elle a développé autour d'elle des activités multiples qui provoquent ici l'implantation d'une usine de cahiers, là celle d'un complexe textile destiné à fournir le tissu destiné aux uniformes.

L'Afrique au sud du Sahara nous présente en un raccourci saisissant (quelquefois moins d'une soixantaine d'années) le passage d'une société fondée sur l'oralité à la société de l'écrit, à la galaxie Gutenberg. Nul n'aurait imaginé que les bacheliers en Afrique subsaharienne se compteraient chaque année par dizaine de milliers en cette fin de XXe siècle. Cette croissance des effectifs mal maîtrisée nous fait oublier qu'il y a moins de trente ans la pénurie de cadres était générale en Afrique et qu'elle entraînait une forte mobilité sociale ascensionnelle pour les cadres moyens. Qui aurait imaginé alors qu'en 1985 le Zaïre compterait 40 878 étudiants et le Congo 11 000 ! En 1960, le Congo avait envoyé dans l'enseignement supérieur français quelques étudiants afin d'y acquérir une licence... Le développement rapide des écoles, des collèges, des lycées, des universités laisse croire aux jeunes générations africaines qu'il en a toujours été ainsi, mais les débuts furent laborieux voire décevants.

Lorsque l'on s'interroge sur l'institution scolaire pour en prévoir le devenir, bien peu se tournent vers le passé proche pour comprendre la genèse et l'évolution du système éducatif, pour analyser les attentes qu'il a fait naître et les réponses administratives qui ont été données. L'institution administrative est une institution qui règne dans la durée, et ses règles la rendent peu apte aux changements brutaux ; elle tempère donc les ardeurs réformatrices, uniformise les pédagogies et stabilise ce qui aurait pu être un monde où se développe l'entropie. Cette absence de mémoire institutionnelle propre à la vie politique africaine et due à la césure coloniale (sauf en ce qui relève de la liturgie politique) conduit à proposer, à quarante ans d'intervalle, les mêmes recettes en réponse à des maux identiques.

I. - HISTOIRE DU SYSTÈME EDUCATIF

Dès la mise en place des premières structures scolaires africaines, les effets de désintégration sociale et de déruralisation que l'école provoquait furent perçus et dénoncés. Le gouverneur général Antonetti écrivait en 1925 : « Trop d'élèves chaque année quittent nos écoles avec un mince bagage — sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français dont ils ignorent parfois le sens exact, juste assez savants en un mot pour s'écarter de la terre et mépriser leurs frères restés au village, mais incapables de se servir de ce semblant d'instruction dont ils sont si puérilement fiers pour gagner leur vie. Aucun n'est capable de faire un écrivain, un dactylographe, un comptable. Ce sont trop souvent des déclassés, des mécontents, des parasites de la collectivité travailleuse » (Journal officiel de l'Afrique Equatoriale Française, 15 mai 1925, page 281). Ces propos ont plus de soixante ans ; ils pourraient cependant illustrer, toutes choses étant égales, le sort réservé à tous *les déscolarisés* des systèmes éducatifs africains, qu'ils quittent l'école à l'issue du cycle primaire, au cours du cycle secondaire ou qu'ils interrompent des études supérieures.

Nous examinerons les étapes de l'élaboration des systèmes d'enseignement en Afrique Occidentale et en Afrique Centrale et nous essaierons de montrer comment un système d'enseignement allogène, importé par le colonisateur français, a modifié en partie les rapports entre groupes sociaux que l'histoire avait lentement façonnés ; nous évoquerons l'enseignement colonial et le contre-modèle que représentait la métropole. Enseignement nouveau, l'institution scolaire ignorera le plus souvent l'éducation individuelle et collective que dispensait le groupe lignager ; nous tracerons rapidement la genèse de l'enfant du lignage et examinerons les problèmes posés par la jeunesse contemporaine, par l'imprégnation culturelle, institutionnelle et symbolique. Nous conclurons en évoquant la quête, dans tous les systèmes scolaires africains, de l'authenticité, la recherche du contrôle social perdu, la difficulté de concevoir une modernité, de mettre en place un véritable développement.

1.1. L'enseignement privé

Le sabre et le goupillon se sont souvent retrouvés côte à côte lors des explorations de l'Afrique au XIXe et au XXe siècle, ainsi que pour l'érection des premiers établissements, donnant ainsi l'illusion d'une entente et d'intérêts communs. Pour qui ne sépare pas pouvoir spirituel et pouvoir temporel, les objectifs de l'un et de l'autre ne pouvaient qu'être identiques, car, comme l'affirmait Napoléon I : « Les religieux me seront utiles en Asie, en Afrique et en Amérique... Le zèle religieux qui anime les prêtres leur fait entreprendre des travaux et braver des périls qui seraient au-dessus des forces d'un agent civil ».

Mis à la tâche dès leur arrivée sur le continent africain, religieux et religieuses vont fonder les premiers établissements scolaires. A Saint Louis du Sénégal, la célèbre capitale des **signare** (voir à ce sujet l'excellent ouvrage de J.P. Bondi **Saint Louis du Sénégal, mémoire d'un métissage**, Denoël, Paris 1987), une école mutuelle est créée par Jean Dard dès 1817. De sept enfants à son ouverture, l'établissement atteint rapidement un effectif de quatre-vingts élèves. Les écoles religieuses suivirent rapidement : école de la congrégation de Saint Joseph de Cluny pour les filles (1826), école des Frères de Ploërmel pour les garçons (1841), Collège du Sénégal (1843) : peu après vont naître des conflits entre congrégations. Plus tard, l'enseignement privé installé au Congo Français va connaître les mêmes difficultés.

La principale difficulté de toutes ces écoles allogènes résidait dans le recrutement des élèves. Pourquoi les autochtones auraient-ils envoyé un enfant à l'école de *la mission ? Alors que l'administration et les missionnaires souhaitaient attirer vers*

les écoles les enfants des notables, leurs pères étaient loin de vouloir confier leur progéniture à des étrangers. Il arrivait que le chef cédât à l'insistance des uns ou des autres, mais on découvrait souvent par la suite que le chef, au lieu d'envoyer un de ses enfants, avait confié à l'école un enfant de condition servile. Il est vrai que les écoles de fils de notables s'étaient d'abord appelées **écoles des otages**... Les premières écoles recrutèrent d'abord des orphelins, des captifs, des esclaves *rachetés sur la route des caravanes*. Ce type de recrutement faisait fuir les quelques élèves de condition libre, mais n'empêchait pas l'évasion de ceux qui avaient été rachetés. Nombre d'enfants arrivaient dans un état pitoyable et mourraient peu de temps après à la mission. Il s'agissait donc d'un recrutement incertain qui laissait mal augurer de la pérennité de cet embryon scolaire.

Le diaire tenu par les pères de la mission de Savé au Rwanda montre quelles furent les tâches des pères Blancs, missionnaires en Afrique :

« Février 1900 : ... Les malades viennent, un boiteux commence, il guérit vite, les autres malades arrivent par centaines. Nous ne réussissons pas pour le jardin, ni pour le blé, faute d'engrais, le terrain est trop maigre... »

« Avril : Nous avons admis avec nos Baganda une cinquantaine d'enfants des villages voisins qui viennent **guhakwa,** le but est de les former afin qu'ils puissent nous servir plus tard à l'évangélisation du pays. Nous pourrions en admettre un millier si nos moyens nous le permettaient. Les enfants semblent avoir une grande confiance en nous. Nous avons commencé à faire un peu d'instruction religieuse à nos enfants au moyen de Tobie, afin de ne pas éveiller les susceptibilités et les amener graduellement, à peu près sans qu'ils s'en doutent, à la véritable instruction. »

« Mai : Outre nos enfants, nous avons quelques personnes du dehors qui suivent le catéchisme assez régulièrement... Nous n'écoutons guère les braves Bahutu qui voudraient avant tout être débarrassés du joug des Batutsi ; c'est ce qu'il voient de plus palpable et ils voudraient se servir de nous pour en arriver là, mais doucement... » (cité par P. Erny in **De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda** (1900-1975), Thèse Strasbourg Lettres 1978, pages 52-53). Bâtir, planter, soigner, cathéchiser, tel semble être le programme des missions, que ce soient celles des Pères Blancs ou celles des Pères du Saint Esprit.

La croissance de l'enseignement privé fut rapide et le colonisateur éprouva bientôt le besoin de lui donner un cadre juridique. L'enseignement privé, dispensé dans les grandes langues vernaculaires ainsi qu'en français fut réglementé en 1920 en Afrique Equatoriale Française : le français devait être la langue d'enseignement, les langues africaines étaient réservées à la catéchèse. D'autre réglementations suivront, définissant les programmes, les diplômes, les personnels et l'attribution de subventions sera subordonnée à leur application. Ce n'est qu'à partir de 1945 que les effectifs de l'enseignement public attendront le niveau de ceux du privé en AEF. Si les missions protestantes en AEF n'attirent à cette date que le tiers des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé, leur importance est cependant grande dans certaines régions, comme à Lambaréné au Gabon, par exemple.

L'évolution de l'Afrique Occidentale Française fut différente, comme le montre P. Desalmand dans son ouvrage (**Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire**, CEDA, Abidjan 1983). A cela plusieurs raisons : l'AOF était formée d'un plus grand nombre de *colonies, elle comportait plusieurs royaumes* ou empires vivaces comme celui des Mossi et certaines populations étaient islamisées. L'influence du christianisme fut moindre et l'école publique devança largement l'enseignement privé. En 1941 le public scolarisait 62 500 élèves et le privé 16 500. P. Desalmand reconnaît que la marge d'erreur peut être de 25 % pour ces chiffres. Administrateurs et missionnaires

avaient tout intérêt à présenter les effectifs à leur optimum, c'est à dire au moment de la rentrée... En effet, lassés de l'école, sollicités par leurs parents pour des travaux plus utiles, les élèves « fuient ». Les variations importantes d'effectifs, saisonnières et annuelles, sont un phénomène propre à la mise en place de l'obligation scolaire, de la généralisation de l'école : la France avait elle aussi connu ces aléas. Les destins différents des ordres d'enseignement en AOF et en AEF expliquent peut-être, combinés avec d'autres facteurs propres aux nations actuelles, la scolarisation différentielle contemporaine.

Le tableau des taux de scolarisation est en effet très contrasté aujourd'hui, après 180 ans de présence scolaire pour le Sénégal, 60 ans pour d'autres pays. La consultation des tableaux généraux de l'analphabétisme en Afrique francophone permet de mettre en évidence des contrastes marqués surtout en ce qui concerne la scolarisation des filles (cf. C.J. Bretones, **Francophonie, analphabétisme et développement rural** in **Mondes et cultures,** XLIV, 4, 9, Paris novembre 1984, p. 851, & R. Guth et S. Guth **Dictionnaire de l'Enseignement en Afrique,** Librairie Intercontinentale, 1987, p. 236). Certains pays ont très peu fait pour scolariser leurs filles : 92,9 % de femmes analphabètes au Benin, 92,8 % au Burundi, 93,6 % au Sénégal. Les plus faibles taux sont affichés par le Gabon (45,4 %), le Congo (49,4 %), le Cameroun (59 %) et le Zaïre (60,6 %). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette évolution particulière de certains pays de l'Afrique Centrale. Scolarisée beaucoup plus tardivement que l'AOF, l'Afrique Equatoriale a vu se développer une concurrence entre enseignement public et enseignement privé. L'Afrique de la forêt comporte aussi de nombreuses populations matrilinéaires où la femme dispose d'une certaine puissance et d'un certain pouvoir. Ce statut privilégié des **maternels** a sans doute permis, surtout dans les écoles de mission, aux filles de croyants de devenir élèves plus tôt que dans d'autres régions du continent partiellement islamisées. La conjugaison de ces trois facteurs explique peut être les performances scolaires de ces états, à moins qu'il ne faille chercher dans l'homogénéité bantoue les raisons essentielles de cette meilleure intégration de la scolarité. Tous n'y participent pas également : les plus anciens autochtones de la forêt, les Pygmées, que l'on cherche à scolariser aujourd'hui, **fuient** l'école des grands, comme ceux-ci ont fui l'école coloniale.

1.2. L'école publique

L'enseignement public a été le moteur du système d'enseignement en AOF, il a profondément influencé celui d'AEF et a donné naissance aux institutions contemporaines de tous les pays de l'ex-empire colonial français. Pour P. Desalmand (cf. supra), la conférence de Brazzaville (1944) marque le tournant de l'enseignement en Afrique francophone. Les orientations de l'enseignement public vont être modifiées et les attentes des ressortissants africains vont changer.

La montée de l'anticléricalisme conduisit le gouvernement français à créer un enseignement public en Afrique Occidentale. Les arrêtés pris le 24 novembre 1903 mettent en place un système à trois niveaux : enseignement primaire, enseignement primaire supérieur, écoles fédérales. Quelques années plus tard, en 1911, un système identique est institué en Afrique Centrale. Les gouverneurs généraux, notamment le gouverneur Reste, en poste en AOF puis en AEF, assureront la filiation entre ces deux genèses institutionnelles.

Les établissements primaires sont de trois types : l'école rurale, l'école régionale et l'école urbaine. L'école rurale était souvent rudimentaire : elle comptait deux classes (les petits et les grands) et devait assurer l'apprentissage du français, du calcul, mais aussi celui de l'agriculture et du bricolage. Le gouverneur général Reste rappelle dans une circulaire, les plaintes répétées des enseignants : « Vos rapports trimestriels ou annuels se plaignent fréquemment de la médiocrité des écoles de

village de l'AEF... « enseignement sans valeur, donné par un moniteur ignorant... caricature d'école ». L'école régionale, qui se trouve implantée dans les chefs-lieux et les centres importants dispose en plus d'une section de moyens. L'école urbaine fonctionne « à la française et à l'indigène » : c'est dans ses classes que l'on trouvera des élèves européens ou vivant à l'européenne. Ecole de référence, elle coiffera l'édifice de l'enseignement primaire d'une colonie. Les premiers titulaires du certificat d'études, les premiers certifiés, formeront la première élite coloniale indigène. Il faudra attendre pour qu'ils commencent à faire nombre en AEF, l'année 1930 (23 admis). Trois ans plus tard ils seront 39.

L'enseignement primaire supérieur verra le jour dès 1903 au Sénégal (école Faidherbe), une école normale sera créée en 1904 à Saint Louis du Sénégal, ainsi qu'une ébauche d'enseignement professionnel (l'école Pinet Laprade qui avait pour but de former des contremaîtres et des maîtres-ouvriers).

Cet enseignement en trois niveaux, encore rudimentaire va être transformé par de nouvelles définitions de contenus, par la création d'écoles spécialisées et par l'élaboration d'un organigramme complexe. La formalisation sociale du système d'enseignement se fera en Afrique de l'Ouest sous l'impulsion de deux hommes, le gouverneur général **William Ponty** et **Georges Hardy**. Cette première réorganisation, effectuée de 1911 à 1914, aura un effet de primauté : elle va engager les réformes futures sur des voies déjà tracées et sera l'élément de référence pour organiser l'enseignement en Afrique Equatoriale Française. L'effet de primauté se caractérise par un effet d'entraînement. Toute solution trouvée dans un système va, si le même problème se pose dans un système-parent, donner lieu à une solution analogue ; elle est en quelque sorte la solution **clé en main**. La solution organisationnelle trouvée n'est pas seulement liée à l'organisation, mais elle est aussi l'émanation de la société ou de l'Etat. Nous aurons l'occasion d'évoquer la différenciation du système d'enseignement et l'effet de primauté, qui aujourd'hui encore est manifeste. Ainsi, l'abandon par la France du système des deux thèses (doctorat de troisième cycle et doctorat d'Etat) plonge les universitaires africains dans le désarroi, dans la mesure où leurs universités nationales avaient adopté la même hiérarchie des diplômes. Cette réforme française va sans doute entraîner, dans ces pays qui utilisent et reconnaissent les diplômes français, la création de listes d'aptitudes et d'habilitations.

Georges Hardy va prendre diverses mesures :

— création d'un Conseil Supérieur de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française,

— mise en place d'un corps d'inspecteurs des écoles,

— édition d'un bulletin de liaison pour rompre l'isolement des maîtres : ce sera le **Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française** (1913), qui deviendra de 1934 à 1959 **L'Education Africaine**,

— retour au sein du Gouvernement général de l'Ecole Normale de Saint Louis, de l'école Faidherbe et de l'école Pinet Laprade,

— élaboration de programmes scolaires (01.05.1914),

— mise au point de manuels.

On entend souvent dire, c'est devenu un cliché, que l'enseignement colonial était calqué sur celui de la métropole ; la meilleure preuve en serait la leçon d'histoire commençant par « **Nos ancêtres les Gaulois...** » Or, comme le montre P. Desalamand dans son ouvrage, il n'y a jamais eu dans les manuels scolaires destinés à l'Afrique de références à des ancêtres communs. Qui aurait pu imaginer dans le monde colonial de l'entre deux guerres qu'Européens et Africains eussent une filiation politique ou historique commune ? P. Desalmand pense que cette référence provien-

drait des manuels en usage dans les écoles privées africaines avant 1920, et même après. Les écoles de missions importaient leurs manuels de France et il s'agissait la plupart du temps de dons. Mais une autre explication peut venir à l'esprit : l'assimilation caricaturale représentée par les **ancêtres gaulois** peut servir d'argumentation politique à une large palette d'opinions et fonder une rumeur qui fera partie du discours anticolonial sécularisé aujourd'hui en discours national. Dans la bouche des étudiants africains nés après l'indépendance, cette référence doit rappeler l'englobement de la colonie et de la métropole en soulignant, sans le dire, l'indépendance et l'autonomie acquise. Or, comme chacun le reconnaît, et notamment le président Senghor, l'assimilation n'est pas une notion simple.

Les manuels scolaires étaient souvent élaborés à l'imitation des manuels français : le premier manuel, « **Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits noirs** », proposait le tour de l'Afrique Occidentale par deux enfants... Un second manuel, appelé le plus souvent « **Mamadou et Bineta** », rédigé par l'inspecteur A. Davesnes et publié pour la première fois en 1929, connaîtra un succès considérable aussi bien en AOF qu'en AEF puisqu'il est encore réédité de nos jours. Il permettra l'alphabétisation de générations d'Africains et rend encore aujourd'hui des services dans certains pays. Il sera le manuel par excellence, paré de toute les vertus, et notamment de celle de la réussite scolaire. L'auteur n'écrivait-il pas : « Les résultats que nous avons obtenus par cette méthode sont des plus encourageants... » *Ce ne sont pas les ancêtres* gaulois qui vont devenir les personnages communs aux africains alphabétisés, mais **Mamadou, Bineta, Fofana, Hamidou, Fatou et Mariétou**.

La réforme organisationnelle va se poursuivre : on crée des secteurs scolaires en AEF et l'on instaure des zones scolaires contrôlées par une autorité. Cette répartition de l'espace représente une volonté d'appropriation du territoire, par la création ex nihilo d'une organisation scolaire. La différenciation va se poursuivre : création d'écoles primaires supérieures, d'un enseignement professionnel, d'orphelinat de métis, d'écoles fédérales et de l'Institut français d'Afrique Noire (IFAN), première ébauche de l'étude scientifique dans les colonies d'Afrique *Occidentale. Enfin, sous* la pression du nombre, il faudra procéder à la ruralisation de l'enseignement, afin d'éviter que ne naisse une masse déclassée, aigrie, ni rurale, ni urbaine, abandonnée *par les siens. La ruralisation se fit en AOF sous l'impulsion du gouverneur général* Brévié, de 1930 à 1946. La réforme Brévié va étendre à l'ensemble de la fédération une pratique qui était apparue çà et là pendant la première guerre mondiale, surtout dans l'enseignement privé : le jardin scolaire.

« L'enseignement agricole a vraiment commencé en 1930, mais il existait déjà auparavant. Dans toutes les villes, il y avait un jardin scolaire. En 1925, nous, les tout petits, étions chargés de sillonner les quartiers de Ouaga pour ramasser les crottes de mouton, la cendre, et comme au nord on pratique beaucoup l'élevage des bœufs, nous allions dans les petits hameaux peuls pour ramasser de la bouse de vache. Nous mettions tout ce fumier dans une fosse préparée à cet effet. C'était la corvée des CP1 et des CP2, les plus petits. Les grands, du CE1 au CM, étaient chargés d'autres travaux. Ils s'occupaient de l'arrosage. Avec de petits canaris, ils arrosaient les choux, les tomates, etc. Donc, avant les réformes de 1930, 1932, 1935, nous avions déjà commencé les travaux pratiques. Quand l'enseignement agricole a été systématisé, nous étions trop petits pour nous rendre compte du changement. Nous étions, comme on dit, déjà dans le train et le jardin, l'élevage des lapins, tout ça, ce n'était pas nouveau pour nous. Madame Arnaud, professeur à l'école primaire supérieure, femme du Chef du Service de l'Enseignement, élevait des lapins, et elle avait demandé qu'on lui envoie des tout petits, pas des grands, pour apporter un peu d'herbe, des feuilles de chou, des carottes à ses lapins. Et nous, ce travail nous intéressait. Parce que nous connaissions les lapins sauvages, les lièvres, mais les lapins blancs, les lapins tachetés, c'était nouveau pour nous et nous les regardions

avec curiosité. Nous étions heureux d'avoir à faire cette corvée-là, nous autres ! Si on peut appeler ça une corvée, parce qu'à notre niveau, ce n'était pas ça du tout. On arrivait, on regardait les lapins et puis c'était tout. Au fur et à mesure que nous grandissions nous changions d'affectation donc d'affectation dans le jardin scolaire. Il y avait des sections. Au cours moyen, on arrosait, on binait, on repiquait. A partir du cours moyen, selon la taille et la nature des légumes, nous avions soit une plate-bande, soit deux à entretenir, à arroser, à désherber... Il y avait un jardinier à demeure qui s'occupait de tout. Il disait à l'un, toi tu bines cette planche, toi tu fais ceci à la planche de tomates et ainsi de suite. Les grands se constituaient par équipes avec un élève du cours moyen comme surveillant. Le maître supervisait tout cela et le directeur venait aussi de temps à autre faire un tour pour voir comment les choses se passaient. Du point de vue légumes, nous faisions tous les légumes que vous connaissez : les navets, les carottes, les oignons, les poireaux, les choux, etc. Le jardinier revendait ces produits au marché et l'argent revenait à la Mutuelle. Avec cet argent, à la fin de l'année, on achetait des livres, des livres illustrés, qui étaient donnés à la distribution des prix, de petits vêtements. Ces légumes étaient vendus pour l'approvisionnement des Européens. Les Africains n'étaient pas encore habitués à cela. Mais les tomates et les oignons étaient très prisés par les Maliens et les Sénégalais. Il s'agissait de militaires venus de Saint Louis, de Rufisque, avec la pénétration française, au temps de la pacification du pays mossi et qui étaient restés comme gardes ou comme fonctionnaires. Leurs femmes cuisinaient avec des tomates, des oignons, des aubergines violettes, et nous passions devant les maisons de ces femmes wolofou ou bambara pour vendre nos légumes » (témoignage de M. Diallo Tiémoko Amadou, recueilli par P. Desalmand in op. cit. supra)

La formation des maîtres devait aller de pair, et comme le souligne l'informateur de P. Desalmand, « ils étaient intéressés par les fermes et disaient que pour leurs vieux jours, ils pourraient en créer une, avec un verger ». C'est ce que firent, avant l'indépendance, de nombreux maîtres : certains investirent dans les plantations, d'autres dans la pisciculture ou la pêche. Il est singulier de voir que la constitution des premiers pôles d'entrepreneurs se fit, dans certains pays autours d'agents de la fonction publique ou des maîtres de l'enseignement privé.

Instituteurs, sages-femmes, médecins africains étaient tous issus des établissements de formation professionnelle supérieure. Entrer à l'école William Ponty était le rêve que faisaient la plupart des élèves des écoles primaires supérieures de l'Afrique Occidentale. Le romancier B. Dadié nous raconte ce concours d'entrée dans Climbié : « Plus d'un élève regardait sur sa feuille le résultat du travail de la gomme, hochait la tête : ses rêves s'effilochaient et dans le lointain s'éloignait l'école William Ponty ». Aoua Keita, une des premières sages-femmes du Mali, première femme député, raconte sa scolarité à l'Ecole de fille de Bamako, qui avait une seule classe d'un effectif de 32 élèves, proposées par les différents quartiers de la ville : « J'appris plus tard que j'ai commencé à fréquenter l'école le 3 octobre 1923. Pour ma mère, c'était un scandale d'envoyer une fille en classe... Le reste de l'année se passa sans incidents. A la fin de la deuxième année (du cours moyen), c'est-à-dire en juin 1928, dans cette école qui portait le nom de « l'Orphelinat des Métisses », alors que les unes se présentaient au « Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires » (CEPE), d'autres se présentaient au concours d'entrée à l'Ecole de Médecine de Dakar. Admise 4e de l'Afrique Occidentale Française et 1re du Soudan, je fis trois années de bonnes études à Dakar » (Aoua Keita, « Femme d'Afrique », **Présence Africaine**, Paris 1975, pages 25 & 27). Grâce à la fédération de l'AOF, grâce aux écoles fédérales, à l'Ecole Willam Ponty, à l'Ecole Le Dantec, à l'école vétérinaire, de nombreux jeunes africains, originaires de régions bien différentes, se rencontrèrent. Liés par des liens d'amitiés, mais aussi par l'enseignement et la formation qu'ils avaient reçus, ils furent avant l'indépendance les jeunes cadres et la nouvelle élite militante de l'Afrique francophone, après les indépendances, les premiers dirigeants de ces nouveaux

Etats. En Afrique Equatoriale Française, une ancienne école primaire supérieure, l'Ecole Edouard Renard de Brazzaville, essaiera de se hisser au même niveau que « Ponty » et de jouer le même rôle dans la formation des cadres supérieurs de la colonie. On aurait certes pu les former en France, comme le seront les boursiers, mais les résultats de cette procédure étaient décevants.

Comme le montre P. Désalmand (op. cit., page 339), il existe apparemment trois voies dans l'enseignement colonial en AOF alors qu'il n'en existe que deux dans la majeure partie de l'AEF. La première est la plus généralement répandue, c'est la voie primaire-primaire supérieure, la seconde est la voie secondaire-supérieur, qui ne pouvait être suivie que dans la mesure où existaient des petits et des grands séminaires, dans les colonies sièges des fédérations, et dans les « quatre villes » sénégalaises dont les habitants étaient citoyens français. La troisième voie, plus rare et plus localisée, partait de l'école coranique, se poursuivait par une école franco-musulmanne et pouvait s'achever à l'université Al Hazzar du Caire ou dans une université du Machrek.

La conférence de Brazzaville (30 janvier-8 février 1944) fut à l'origine de nouvelles orientations de l'enseignement colonial. Son objet était de préparer l'après-guerre et de revoir les relations entre l'Europe et l'Afrique. La conférence réaffirme solennellement, face au régime de Vichy, face aux Alliés, la souveraineté de la France sur son empire colonial. Mais elle évoque à de nombreuses reprises « l'ascension des populations africaines vers la personnalité politique ». Elle manifesta dans ses travaux la volonté d'atteindre certains objectifs dans le domaine de l'éducation. Elle recommande d'atteindre la masse des indigènes afin de leur apprendre à mieux vivre. Cet enseignement de masse doit aussi aboutir à sélectionner une élite. Pour le gouverneur général Félix Eboué, il faut donner à l'élite indigène l'occasion d'éprouver ses capacités par la création de communes indigènes. La conférence précise aussi que la scolarisation des filles doit aller de pair avec celle des garçons, « afin d'éviter un déséquilibre fatal à la société et à la famille ». Cet enseignement de masse « ne peut être entrepris et réalisé que par la création d'école dans tous les villages pouvant présenter un effectif scolaire de cinquante élèves, garçons et filles ». Il ne pourra se faire que si sont ouvertes de nouvelles écoles normales, de nouvelles écoles primaires supérieures ainsi que de nouvelles écoles professionnelles et des établissements d'enseignement spécialisé. La commission chargée des questions sociales stipule que les « professions les plus diverses doivent être progressivement réservées aux indigènes... Il est désirable que dans toutes les colonies africaines les emplois de cadre d'exécution soient le plus rapidement possible tenus par des indigènes, quel que soit leur statut personnel ». Il est rappelé qu'à compétence égale, la rémunération doit être égale entre Européens et Africains. L'intérêt de la conférence de Brazzaville réside dans l'application ultérieure de ses recommandations : l'enseignement allait se développer quantitativement et qualitativement. Les Africains vont être bien plus nombreux dans l'enseignement secondaire : ils étaient 723 en AOF de 1940 à 1945, ils seront 4 174 en 1948. La qualité de l'enseignement va devenir l'un des objectifs des élites nouvellement formées : un enseignement semblable à celui de la France sera revendiqué avec force. La distinction entre diplôme indigène et diplôme métropolitain, entre cadre indigène et cadre métropolitain ne sera plus acceptée. La subordination des uns par rapport aux autres, l'impossibilité pour les Africains d'accéder à une position supérieure vont déclencher dans les années de l'après-guerre et jusqu'aux indépendances un mouvement de revendications qui va transformer l'institution scolaire coloniale et la rendre de plus en plus comparable à sa sœur métropolitaine.

« Comme en France », telle sera la volonté de plus en plus exprimée de l'intelligentsia africaine qui par ces mots ne faisait pas preuve d'un quelconque mimétisme, mais revendiquait « l'égalité dans le statut, dans la dignité et dans les aspirations ».

Si certains textes établissaient cette similarité, leur application n'était pas toujours rapide ni aisée, ainsi que le montrent ces événements de 1945 : « Pour répondre aux revendications persistantes des syndicats d'enseignants et surtout des hommes politiques africains qui réclamaient la suppression des discriminations en matière de diplôme, le gouverneur général de l'AOF avait pris un arrêté pour réorganiser l'enseignement. Cet arrêté avait notamment mis sur le même pied l'égalité les écoles normales de Dabou, de Katibougou et William Ponty de Sébikotane. Ces trois écoles normales devaient avoir les mêmes programmes, les mêmes régimes, les mêmes statuts et les mêmes diplômes en ce qui concerne les enseignants. La préparation du baccalauréat de l'enseignement secondaire était même envisagée comme en France. A l'ouverture des classes à Katibougou, nous avions constaté que, non seulement les programmes n'avaient pas changé, mais que l'ancien régime d'école normale rurale persistait. L'emploi du temps privilégiait les travaux champêtres (21 heures hebdomadaires) au détriment des connaissances générales, du sport et de la formation professionnelle. Le régime alimentaire était mauvais pour nombre d'entre nous. Beaucoup de professeurs avaient une qualification douteuse. Un exemple typique était donné par un vieil infirmier vétérinaire, transformé en professeur de zoologie. Ce *dernier, qui avait sans doute une connaissance pratique, n'avait pas cependant une* culture suffisante pour dispenser des cours. Nous l'avions surnommé « où ça le chat grimpe », parce que, au cours d'une leçon, voulant décrire comment le chat grimpe au mur, il avait employé **où** à la place de **comment**. Les cours avec lui étaient de véritables séances récréatives » (témoignage de N'Guessan Konan-Dauré cité par P. Desalmand in op. cit. supra, pages 795 & 796).

Si les mouvements de revendication des normaliens ont quelque succès au début (amélioration du régime alimentaire, par exemple), la réaction de l'autorité, après un mois de grève, est musclée : exclusion de toute la promotion avec interdiction de travailler dans l'administration de l'AOF pendant cinq ans. « Trois jours après, nous étions en route pour nos pays respectifs. A Bobo-Dioulasso, nous devions faire une rencontre historique et salvatrice. Le candidat à la députation Félix Houphouet était en campagne électorale pour la constituante. Nous étions huit Ivoiriens, notre ami Allah Kouadio étant mort de méningite le 7 novembre, un jour avant notre exclusion. Sales, rouges de poussière et épuisés par le voyage, nous nous présentâmes au candidat député qui nous reçut aussitôt. Il nous dévisagea avec compassion. Après avoir écouté le récit de notre mésaventure, il regretta de n'être pas encore élu et donc limité dans son action, mais il promit de lutter pour notre réintégration à l'école normale. Joignant le geste à la parole, il alla lui-même à la poste envoyer un télégramme de trois cent mots à Maître Lamine Guèye, qui lui était déjà député du Sénégal. Sa générosité ne s'arrêta pas là. Il donna à chacun de nous une somme de cinq cent francs, ce qui, à l'époque, représentait une fortune » (P. Desalmand, op. cit. supra, pages *797 & 798*).

Même salaire, même statut, telles seront les aspirations des cadres africains des colonies, et tout ce qui peut indiquer une différence avec l'enseignement métropolitain sera banni : l'africanisation des programmes, la ruralisation de l'enseignement seront présentées comme des entraves à l'ascension des peuples colonisés et deviendront obsolètes. La phrase prononcée en janvier 1942 par le syndicaliste français Blanluet à l'école Clozel lors d'un stage de formation : « Notre enseignement ne doit pas tendre à faire du Noir un chevalier du porte-plume mais un cultivateur sachant parler français », non seulement choqua ses auditeurs, mais empêcha par la suite la fusion du syndicat ivoirien des instituteurs avec le syndicat français. « Quand les instituteurs français nous ont proposé la fusion, Djibo Sounkalo, notre premier secrétaire, leur a répondu, sans rappeler à Blanluet sa phrase : « Nous ne pouvons pas accepter la fusion des deux syndicats, car nos intérêts sont diamétralement opposés » (récit de M. Diallo Tiémoko Amadou recueilli par P. Desalmand in op. cit.

supra, page 799). L'existence de deux voies d'enseignement rendait plus désirable celle qui semblait offrir les débouchés les plus élevés. L'enseignement long élitiste de type métropolitain devint un objectif, une finalité, sans que l'on songeât à l'enseignement de masse et à la transformation du monde rural.

Alors que la théorie politique coloniale s'orientait vers l'association, considérant les territoires comme des entités politiques en voie d'autonomie, la politique scolaire tendait vers l'assimilation et créait des filières administratives et institutionnelles complètes : c'est ainsi que furent créées des universités, l'IFAN de Dakar en ayant été la première préfiguration. La division du travail liée à l'équivalence de diplômes va conduire les individus et les groupes les plus lettrés à exiger la similitude pour obtenir l'égalité. C'est au nom de cette valeur que l'enseignement va évoluer vers une homomorphie de plus en plus grande avec la métropole et que l'on écartera tout ce qui pouvait être considéré comme une inégalité ou une discrimination. La revendication d'égalité allait faire disparaître l'enseignement rural, renvoyant aux calendes grecques la résolution d'un problème qui allait devenir de plus en plus pressant.

En somme tout se passe comme si la division du travail et l'organisation étatique ne pouvaient se satisfaire de différents modèles. L'évolution du système d'enseignement en Afrique francophone a souvent fait croire qu'il n'était qu'un calque du système français. C'est là négliger l'œuvre d'adaptation qui avait été entreprise, la foi de ces anciens maîtres tant africains qu'européens, qui, comme les témoignages en font preuve, avaient joué le rôle de « missionnaires laïcs de l'alphabétisation ». Comme les religieux, ils savaient qu'il fallait d'abord nourrir et habiller leurs élèves avant de les instruire. Si **Mamadou** et **Binéta** prêtent aujourd'hui à sourire, comme le ferait tout manuel de cette époque, il faut bien reconnaître qu'il s'agissait d'un effort pédagogique remarquable, et que les ambitions de ce manuel étaient volontairement limitées. N'oublions pas qu'à la même époque on n'avait pas élaboré de manuels spécifiques pour les populations alsaciennes et lorraines qui venaient après un demi-siècle d'annexion allemande, de réintégrer la nation française. Il faut cependant convenir que l'esprit jacobin n'était pas absent et que l'imposition du français comme langue d'enseignement aux écoles publiques et privées a empêché, du moins dans les territoires sous domination française, toute évolution des langues africaines vers le statut de langue écrite. La question est certes beaucoup plus complexe, mais elle se prête à des études de pédagogie comparée, dans la mesure où la puissance coloniale belge notamment a suivi un tout autre chemin.

II. - LES PROBLÈMES DE NOTRE TEMPS

A long terme, avec les progrès de la scolarisation, l'extension de la francophonie peut devenir un ferment d'unité, favoriser les échanges entre pays africains, mais aussi permettre à l'ancienne métropole d'étendre son influence. La langue ne possède cependant pas de vertu politique intrinsèque ; elle n'est pas un gage de l'unité de la nation, elle n'est qu'un élément de la nationalité et de la citoyenneté. Si contrairement aux puissances européennes qui lui sont voisines, la France a une politique linguistique, celle-ci n'est peut-être que le dernier vestige impérial d'une puissance qui avait cru pouvoir associer la théorie politique de la nation et la langue. La **rationalité** de la langue française permet d'expliquer le souci de sa diffusion et de son expansion ainsi que le rôle qu'elle joue dans l'idéologie nationale. On oublie souvent ce que l'imposition d'une langue doit au pouvoir et à la classe politique. S'il est exact qu'aucune langue n'est plus logique ou plus rationnelle qu'une autre, du moins sous sa forme verbale, le rôle du politique consiste précisément à inclure dans la conscience nationale la splendeur des œuvres de la langue, son importance aux yeux du monde et la prééminence culturelle que celle-ci entraîne. La langue entre

dans le jeu du pouvoir comme affirmation, comme moyen de belligérance, mais aussi *comme participation* communautaire et sociétale. L'analyse linguistique permet certes de neutraliser l'aspect appropriatif qu'engendre la politique, mais elle ne peut cependant s'appliquer au choix des langues dans la mesure où celui-ci relève d'un arbitraire ayant sa propre autonomie. Ces choix sont d'ailleurs le plus souvent des non-choix car, à mesure qu'une langue émerge (les conditions de cette émergence *varient avec le lieu* et l'époque), nombre d'autres langues voient leur extension réduite à un espace plus petit, à une communauté moins puissante. Le monolinguisme n'est pas l'état **normal** d'une société ; toutes les sociétés sont composites de ce point de vue et les entités nationales recouvrent des peuples divers. La scolarisation, du fait de son coût élevé, impose un monolinguisme plutôt qu'un bilinguisme, *un bilinguisme* plutôt qu'un plurilinguisme.

L'Afrique du Nord se débat dans un bilinguisme scolaire atypique dans la mesure où les élèves doivent apprendre deux langues de groupe linguistiques différents, possédant deux écritures spécifiques qui nécessitent chacune une approche spatiale *différente. La complexité d'un tel système apparaît d'autant mieux que l'enseigne*ment devient un enseignement de masse. A l'évidence les deux langues, dans un tel contexte, s'appauvrissent dans leur rôle de langue de culture. Naissent alors des revendications pour l'extension de l'une, pour le maintien de l'autre. L'enseignement des disciplines scientifiques en français rend cette langue utilitaire et technique, la *spécialise et lui donne une image d'ouverture sur le monde moderne. Par opposition,* l'enseignement des disciplines littéraires en langue arabe renvoie de cette langue une image désuète : elle est propre au lyrisme, à la religion, mais impropre au monde moderne, aux sciences de l'ingénieur. Les politiques d'arabisation essaient de lutter contre cette image, et le débat est constant sur l'éradication du français et l'évolu*tion de l'arabe. La fierté nationale pousse vers la promotion de l'arabe, mais* l'environnement géopolitique, les conflits qui agitent le monde arabe, la proximité de l'Europe justifient les atermoiements. Le chemin vers le monolinguisme scolaire est quelquefois sinueux et souvent difficile, si ce n'est déchirant dans la mesure où il contribue à séparer les générations et à creuser l'écart dans la division du travail entre arabophones et *francophones, entre vrais bilingues et faux bilingues.*

2.1. La déscolarisation

Tous les Etats africains vivent un problème linguistique, qu'il s'agisse de langues orales ou de langues écrites, mais ils sont tous confrontés à un problème bien plus crucial, la déscolarisation, dont l'amplitude ne fait que croître. Nous en examinerons des exemples à partir de deux rapports publiés à neuf ans d'intervalle en Côte d'Ivoire (**Problème de l'intégration sociale des déscolarisés en milieu rural Baoulé**, Ministère de l'Education Nationale, Bouaké 1976, et **Rapport final de la Commission n° 7** (scolarisation et environnement socio-culturel). Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, Yamoussoukro 1985). Les anciens élèves qui ont été l'objet de l'enquête de 1976 vivent en milieu rural, en pays Baoulé ; ils ont quitté le système scolaire entre le CM2 et la seconde. Les villages du pays *Baoulé* subissent l'attraction de la métropole régionale, Bouaké, la seconde ville du pays ; la route Bouaké-Abidjan contribue à la capture des villages. La ville se situe telle une ombre portée, en arrière plan du vécu scolaire, des aspirations, du devenir. L'institution scolaire s'intégre dans l'imaginaire social des parents et devient l'objet d'un « sacrifice social ». L'entrée de l'enfant dans le monde scolaire coupe les liens *avec le sacré* quotidien du village ainsi qu'avec les institutions formatrices coutumières. C'est donc un véritable « don sans retour » qu'opèrent les parents en laissant leur enfant rejoindre l'institution scolaire ; or la présence des déscolarisés au village montre que le don a été incomplet, que le sacrifice n'a pas été consommé. L'intégration à l'institution scolaire a été incomplète, mais l'intégration au village l'est aussi.

Une *mère explique la situation de son fils* : « Il a fait des études, il ne peut plus rester ici, même que mon mari m'a abandonnée, il faut que l'enfant aille en ville y chercher du travail et gagner de l'argent. J'aime mieux payer des manœuvres pour mes champs, mais que lui parte en ville ! Actuellement il ne peut s'intéresser aux filles, il n'a pas de métier, ses camarades de village ont déjà des enfants. Si tu ne travailles pas, on ne te donne pas de femmes » (op. cit. page 32). Au fond, l'engagement dans l'institution scolaire est vécu comme un engagement communautaire ; la transposition d'une réalité dans l'autre est due, pour les villageois, à l'unicité du modèle, à son caractère englobant qui ne permet pas d'autres modes de vie. « Avoir fréquenté les bancs » a pour conséquence une ablation sociale qui doit être conduite à son terme et transformer « l'apprenti-lettré en lettré ». La logique de la division sociale, de la division du travail ne permet qu'une seule alternative : ou l'on est un authentique lettré, ou l'on est un paysan. Travailler la terre, comme le font les déscolarisés en attendant, est dévalorisant. 84,3 % des déscolarisés interrogés dans la région de Bouaké ont avoué travailler à la plantation de leurs parents, en précisant qu'il s'agissait d'une activité non contraignante, à temps partiel, pour bien montrer que leur implication personnelle était faible et qu'ils avaient du temps pour autre chose. Ces jeunes gens pourraient avoir leur plantation personnelle : seulement 19,13 % d'entre eux se sont engagés dans cette voie. Et pourtant les problèmes financiers sont au cœur des préoccupations du déscolarisé. Les parents, l'oncle maternel, l'aîné lui viennent en aide, mais comme l'affirment les personnes interrogées, avec de petites sommes. Le statut de lettré nécessite une certaine tenue : « On ne peut se promener avec de pauvres habits et si je n'ai pas de livres avec moi, qui peut croire que j'ai étudié ? » (op. cit. page 43). L'ostentation dans la mise en scène du support de la lecture fait partie des comportements du lettré au sein de la société villageoise. Les déscolarisés ont la hantise de perdre leur statut, mais aussi leurs connaissances et leur savoir-faire. La lecture fait partie du loisir et tout ce qui est à lire est lu. La promenade accompagne ce loisir, elle permet de maintenir le réseau de relations et de connaissances, mais elle est aussi la marque du statut d'oisif qui départage la population et laisse au paysan le labeur quotidien. Les affinités se nouent avec les écoliers, les scolarisés : « Les scolarisés sont instruits, divertissants, ils me tiennent au courant des concours. Ils sont les plus forts en français et en mathématiques... Je ne fréquente que des lettrés, ils sont propres, intelligents, ils ont l'expérience, avec eux, je peux réussir » (op. cit. page 51). L'absence de statut au sein du village, l'acquisition de l'habitus scolaire conduisent la population déscolarisée à former une catégorie particulière, agglomérée aux plus jeunes en cours de scolarité. Elle acquiert une utilité sociale dans la mesure où elle peut servir de truchement entre les villageois baoulé et des étrangers. La traduction, l'interprétation deviennent leur privilège et leur monopole. Leur dextérité dans le maniement des tables de multiplication, dans la pesée, rend ces jeunes particulièrement utiles au marché. D'autres, peu nombreux travaillent la terre avec des « manières françaises ».

Si la scolarisation a favorisé une nouvelle division du travail, le retrait du monde scolaire a consacré **par défaut** une nouvelle catégorie sociale intermédiaire entre le monde urbain et un monde rural qui voit émerger en son sein les premières aspirations à l'individualisme. La réussite, la richesse constituent la toile de fond des *préoccupations de ce groupe, mais celles-ci ne sont pas liées au village*, car la jalousie institutionnelle y règne et elles contrecarrent l'éthique Baoulé : « L'homme qui réussit, qui bâtit une maison en dur, ne vivra pas longtemps. »

Il faut donc réussir ailleurs, dans l'anonymat des villes : tel est le destin de ces enfants qui ont été scolarisés et pour lesquels la famille a tout sacrifié. L'ablation communautaire dont nous avons fait état ne constitue pas un phénomène anormal ou déviant, mais relève de la morphogénèse du groupe à fondement parental, qui, comme le montrait déjà Durkheim, agit par segmentation. La scolarisation a introduit dans les mentalités villageoises un nouveau type de segmentation, à l'instar des

procédés antérieurs. L'intégration des scolarisés au village semble aussi ardue aujourd'hui qu'aux premiers jours de l'école en Afrique. L'importance du problème a cependant cru dans des proportions inquiétantes.

Les déscolarisés deviennent les supports du secteur parallèle de l'économie, celui de la débrouille, de l'artisanat *de récupération, des micro-services urbains* (laveurs et gardiens de voiture, portefaix, etc.). Il s'est au fond développé en ville un espace d'activités fluide, non réglementé, qui compense par sa souplesse les lourdeurs de la machine économique ou la cherté de certains produits d'importation. Politiques et économistes africains espèrent, grâce à l'élasticité de ce secteur, résorber le chômage croissant d'une population déscolarisée mais aussi diplômée. Si le lecteur informel permet une insertion économique d'abord, puis sociale, il ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Son élasticité est limitée entre l'offre et la demande. Il permet d'assurer des situations de transition, il peut servir de tremplin, produire des revenus complémentaires, voire principaux, mais il gêne le commerce qui paie patente et impôts et occasionne à l'Etat un manque à gagner certain. Mais les transformations que traverse l'Afrique nécessitent, pour que s'élaborent des pratiques sociales nouvelles, que naissent des réseaux sociaux nouveaux, *des formes intermédiaires : le secteur informel est un de ces agents de la transition.*

2.2. L'institution utopique : l'Ecole du Peuple

Certains Etats sont plus radicaux. Révolution étatique oblige, ils souhaitent changer de modèle scolaire et créer une organisation neuve : l'Ecole du Peuple.

Bien qu'aujourd'hui, en République Populaire du Congo, on parle au passé du projet de l'Ecole du Peuple, celui-ci joua un rôle d'exutoire dans les années 1970. Il se présentait comme la forme harmonieuse résultant de l'idéologie révolutionnaire et permettant d'établir une continuité entre la superstructure et l'infrastructure, comme si le lien unissant l'idéologie étatique et ses organismes devait être total et univoque. Les contradictions principales et secondaires étant ainsi levées, l'Ecole du Peuple permettait de réduire toutes les frustrations ressenties dans la vie politique, culturelle et scolaire.

« A bas donc la sélection par l'échec, les compositions, les notes, les examens *multipliés à l'absurde*, à bas la dictature des directeurs d'école, des inspecteurs et autres..., à bas les écoles où le jeune enfant pourtant prometteur est emprisonné contre nature six heures par jour à sa table sous la menace de la chicotte et autres moyens de correction... » (in ETUMBA, n° 167 du 05.12.70., Brazzaville). La critique de l'école coloniale et néocoloniale fonde les différentes propositions qui seront faites ultérieurement : « Comme on le voit, tout enseignement ne saurait être dissocié des classes ni de la politique : et toute théorie visant à masquer le caractère de classe de l'éducation n'est que tromperie que tout révolutionnaire conséquent doit combattre résolument. Si tout enseignement ne peut être dissocié des classes, il va sans dire que dans nos écoles la première place doit revenir à la formation politique car comme le dit le président Mao : « C'est la politique qui commande, elle est l'âme de tout ». De plus, dans cette école, toute activité vise à transformer l'idéologie des élèves... » (in ETUMBA, n° 164, 15 — 22 octobre 1970, Brazzaville). A ce modèle univoque est opposé un *modèle présentant la même caractéristique, car la colonisation* présentait cette même consonance entre enseignement et politique : « L'impérialisme sait ce qu'il fait quand il propose la coopération » (in ETUMBA, n° 150, 4 — 11 juillet 1970, Brazzaville).

Séduisante pour celui qui cherche des explications simples, la vision sociétale est bâtie sur un schéma conduisant à l'unité. Une seule cause produit un seul effet, et la même cause entraîne le même effet dans tous les domaines d'activités, comme

si tous étaient fondés sur les mêmes finalités. J. Freund pense que « ce qui est fâcheux, c'est de ne considérer la politique que par rapport au futur, selon les seules normes du règne des fins, c'est-à-dire exclusivement sous la catégorie de l'imaginaire. Une telle attitude conduit à calomnier le présent et à oublier l'expérience du passé, mais surtout elle provoque le sectarisme et le fanatisme » (Julien Freund, **Utopie et violence**, Marcel Rivière et Cie, Paris 1978, pages 11 & 12). L'Ecole du Peuple appartient aux utopies classiques qui veulent « transformer l'homme dans son être à partir des institutions » (J. Freund, op. cit. page 120). Elle est en ce sens fondamentalement opposée à toute forme d'éducation de type parental ; c'est la raison pour laquelle l'éloignement des enfants ou la transformation de la famille sont souvent recherchés. *Les organisations de masse ont pour objectif d'assurer la* pénétration idéologique au sein du peuple et son encadrement. Mais tout n'est pas si simple : une grève à l'instigation d'un syndicat suffit à montrer le hiatus entre la consonance idéologique et la réalité scolaire quotidienne. L'analyse idéologique expliqua cette grève par « l'élan galopant des tendances réactionnaires... habilement et savamment coiffé d'un vocable marxiste ». Quatre jours plus tard le président de la République Populaire du Congo prononce Place de la liberté un discours plus nuancé ; n'y avait-t-il pas devant lui des étudiants membres des organisations de masse et originaires à la fois du Nord et du Sud du pays, ce qui ne permettait pas l'accusation d'opposition tribale. Il admet que « les revendications légitimes ont posé les problèmes fondamentaux de la révolution, les problèmes des masses et de la misère du peuple... » (M. Ngouabi, **Vers la construction d'une société socialiste en Afrique**, Présence Africaine, Paris 1975, page 273). C'est en termes bien généraux *que le président évoque le problème des bourses non payées,* mais il trouve facilement une explication grâce à la bourgeoisie bureaucratique compradore ; « Oui, ce sont eux qui administrent les établissements scolaires, qui dilapident et qui détournent les fonds, qui ne gaspillent rien sauf ce qui appartient à l'Etat ! » (M. Ngouabi, op. cit., page 277). Très habilement la revendication est inscrite dans le problème général des catégories légitimantes : les masses et le peuple ; les responsables se trouvent dans la bourgeoisie bureaucratique corrompue, mais aussi parmi les membres du Parti : « On a l'impression que les membres du Parti de chaque « école » travaillent quotidiennement en consultation auprès des éléments extérieurs, parfois combattus en séance plénière à cause de leur attitude vis-à-vis du Parti... *Assez de jouer à cache-cache, de paraître aux yeux des militants comme étant les* mieux nantis d'expérience marxiste et les seuls capables de transformer les choses » (M. Ngouabi, op. cit., page 281). Profitant de cette crise, le Président cherche à épurer les rangs des révolutionnaires professionnels afin de donner un nouveau lustre au marxisme congolais entaché de clientélisme et de tribalisme.

Dans un recueil de discours paru en 1989, André Ndinga Oba, ministre congolais de l'Education Nationale de 1977 à 1984 fait le point sur les aspirations vers l'Ecole du Peuple. Il affirme : « Il nous semblait également que les idées fécondes et généreuses qu'avaient suscitées les discussions du Colloque de l'Enseignement de 1970 n'avaient pas encore produit les effets souhaités. L'idée n'est cependant pas abandonnée, elle laisse la place à la notion d'enseignement intégré qui à l'instar de l'éducation originelle africaine engloberait tous les aspects de la vie et serait une cosmogonie où la nature et la société participeraient du même devenir » (A. Ndinga Oba, ***« L'enseignement en Afrique**, Cas du Congo »*, ***Présence Africaine**, Paris 1989*). Cette vision holistique, que connote une forte aspiration à l'unité, oublie la nature intrinsèque de l'organisation scolaire. Toute structure institutionnalisante différencie, sépare et agglomère ceux qui en sont issus. Pour exister et assurer sa permanence, elle fonde son existence sur des agents permanents : les fonctionnaires. Par leur constitution en corps, en ordres d'enseignement, ils différencient l'appareil et construisent une pyramide structurée où les modalités d'entrée, de diplômes, de qualification deviennent légales et participent de ce que le sociologue allemand Max Weber appelait la domination rationnelle légale.

2.3. L'extension institutionnelle

Il serait trop long de reprendre ce lent cheminement de la rationalisation de l'Etat, mais il ne faut pas oublier que cet ordre rationnel porte en lui les germes de l'irrationnel. Ainsi la diversification de l'enseignement pose le problème du rapprochement des différents ordres d'enseignement, de la planification, de l'amélioration des méthodes de travail. La gestion d'un appareil de cette taille (600 000 élèves au Congo en 1985, soit près d'un tiers de la population) nécessite une coordination d'une ampleur sans commune mesure avec celle des âges héroïques de la scolarisation. Confrontée aux problèmes relationnels, à la transformation de la société par l'arrivée constante sur le marché du travail de nouveaux diplômés et par l'amplification du problème des *déscolarisés, la politique scolaire en République Populaire du* Congo se caractérise actuellement par plusieurs types de priorités : d'une part établir une hiérarchie claire et travailler en équipe, exiger de la compétence de la part de ses collaborateurs, travailler avec méthode, prévoir le travail dans le temps et organiser la rentrée, connaître les problèmes de sa région, d'autre part organiser une politique cohérente de formation permanente, et faire face à la nécessité du changement, être un agent sur lequel les autorités puissent compter et apporter du savoir-faire pour mériter la confiance du Parti. Le parti continue à avoir vocation de défendre les objectifs et d'évaluer les tâches à accomplir. Le ministre A. Ndinga Oba cite quelques actes « dignes d'éloges », liés à une collaboration efficace entre le ministre de l'Education Nationale et les autres institutions du pays et notamment l'Union de la Jeunesse Socialiste Congolaise :

« — la contribution à l'instauration de la discipline, à la gestion des établissements en vue d'une action plus opérante ;

— l'encadrement appréciable des jeunes pionniers pour leur apporter une éducation morale et civique révolutionnaire ;

— l'intégration des étudiants à la vie politique du pays ;

— la participation de la jeunesse à la production dans les usines, les champs, les chantiers pendant les grandes vacances ;

— la réhabilitation de la culture nationale ;

— la transformation de la mentalité des étudiants de l'université Marien Ngouabi, hier considérée comme dévastatrice » (A. Ndinga Oba, op. cit., page 201).

Mais il reste encore des tâches qui incombent à l'Etat : « Le développement de notre pays étant basé sur l'agriculture, le nouveau système scolaire doit, au cours du cycle fondamental, assurer à tous les Congolais une éducation qui les prépare à effectuer les travaux agricoles, ce qui n'exclut nullement les études à caractère industriel et autres indispensables à la vie en société en général et à l'organisation de l'agriculture en particulier (ididem, page 206).

L'esprit de l'Ecole du Peuple souffle encore, mais le temps a fait son œuvre et, pour beaucoup, il ne s'agit plus que d'un mythe ou d'une utopie. La société vue comme une réalité englobante, ainsi que l'énonce l'idéologie marxiste-léniniste, reste la référence politique, mais elle se heurte aux *difficultés de l'action institutionnelle*, aux problèmes quotidiens de l'enseignement de masse enfin réalisé.

2.4. L'explosion universitaire

Fleuron de l'enseignement en Afrique, l'université est atteinte par la même explosion démographique que tous les autres ordres d'enseignement. P. Tegda intitule son ouvrage paru à L'Harmattan en 1988 **Enseignement supérieur en Afrique noire francophone — la catastrophe ?**. La croissance rapide et brutale des effectifs pose d'innombrables problèmes. L'université de Madagascar formée de plusieurs

établissements comptait 8 385 étudiants en 1975, 22 632 en 1980 et 38 310 en 1985. Le Zaïre a connu une évolution moins brutale : 24 853 étudiants en 1975, 28 493 en 1980 et 40 878 en 1985. En une dizaine d'années, l'université de Madagascar a vu ses effectifs multipliés par quatre alors que celle du Zaïre les a vus multipliés par un virgule huit. L'ampleur du problème est donc différente d'un état à l'autre et ceci d'autant plus que les Etats pétroliers disposent de ressources largement supérieures aux autres. Si l'on compare deux Etats comme le Congo et le Mali on s'aperçoit qu'en 1975, le Mali dépensait 2 517 dollars constants par étudiants, ce qui représentait vingt fois le PNB par tête, alors que le Congo, qui avait considérablement augmenté ses dépenses (2,8 fois) à la suite de manifestations et de grèves universitaires consacrait 6 579 dollars constants par étudiant, ce qui représentait huit fois le PNB par tête. On observera cependant un mouvement similaire dans les deux pays : l'explosion universitaire entraînera entre 1975 et 1980 une baisse du coût en dollars constant de l'étudiant congolais et de l'étudiant malien. En 1980 la République du Congo n'affectera par étudiant plus que trois fois le PNB/habitant alors que le Mali dépensera quinze parts pour atteindre huits parts en 1983. Au fond, au bout de dix ans de gestion universitaire, les Etats reviendront à des proportions comparables à celles de 1970 (mais à cette époque il n'existait que cinq universités en Afrique noire francophone), voire inférieures. Il leur était difficile de maintenir ce niveau de dépenses sans obérer gravement l'évolution économique nationale, et ce d'autant plus qu'en règle générale, la moitié de la population de ces pays a moins de 25 ans. Le fonctionnement de l'institution universitaire est très coûteux, car à des avantages pour le personnel hérités de la colonisation (logement de fonction, etc.) s'ajoute le fait que dans la plupart des pays, tous les étudiants sont boursiers (p.e. le Gabon et le Mali) ou du moins une forte majorité (85 % pour la Côte d'Ivoire et le Congo). Dans la plupart des cas la bourse est largement supérieure au salaire minimum : elle constitue de ce fait une rente, partagée le plus souvent avec la famille et incite à la facilité.

Les révoltes étudiantes prennent ainsi une tournure ambigüe : elles sont souvent motivées par des aspects matériels, par le non paiement de la bourse et la répression qui y répond entretient la lutte. Le pouvoir a alors beau jeu de rappeler que, comparés aux citoyens ordinaires, les étudiants sont des nantis. Il ne faut cependant pas en conclure que pour les étudiants l'aspect matériel prime. L'idéalisme n'est pas absent et des figures comme celles de Thomas Sankara ou de Jerry Rawlings ont un grand prestige auprès des étudiants africains, car ces hommes politiques représentent pour eux la révolution alliée à la jeunesse et à l'intégrité. La situation politique courante dans les pays africains ne permet guère l'expression des aspirations et des revendications étudiantes ; le régime de parti unique qui est de règle, sauf au Sénégal, implique un contrôle de la population étudiante grâce à des organisations de masse et de jeunesse spécialisées, fers de lance du Parti. Encadrés, sollicités par le Parti, les étudiants dénoncent les **fléaux** que connaissent les Etats africains : la corruption, la concussion, la richesse affichée de certains cadres. Celle-ci peut être très relative ; la possession par un enseignant d'une Ford Capri 1700 importée de France donna naissance, chez les étudiants en grève de l'université de Brazzaville (1971), à des libelles, à des caricatures où l'on voit un cadre à genoux devant un représentant de la CCSO (importateur Ford à Brazzaville) dire dans le phylactère : « Ne me confondez pas avec les socialistes scientifiques ». Au fond, lorsqu'ils sont en grève, les étudiants s'égarent et font preuve de duplicité, comme les accusations de l'organe du Parti Congolais du Travail, le journal ETUMBA en témoigne :

« Hélas, nous avons aussi fait grief à ces mêmes étudiants de bénéficier des taux de bourse « énormes » par la grâce pourtant de l'Etat néocolonial. En sont-ils donc vraiment responsables ? Tout au plus peut-on leur reprocher, et encore, de se complaire dans une situation privilégiée qui les tente et les abime. Par la force puissante du coût de la vie et insidieusement celle plus corruptrice des habitudes

malsaines, répandue par une bourgeoisie bureaucratique en mal d'eau de lavande. Beaucoup d'étudiants ne manquent d'ailleurs pas d'entretenir une famille, sinon des parents. Aussi, opposer artificiellement les contribuables aux étudiants est une vue d'esprit démagogique. Le milliard des étudiants comptait primitivement pour 1974. Ce chiffre tout de même important, a gravi les marches des besoins virtuels, avec une avance regrettable de deux années. Le tort n'incombe qu'indirectement à ceux des étudiants qui font les couloirs des cabinets politiques et officines administratives pour bénéficier de bourses frauduleuses... Les doléances des étudiants ont été reconnues par leur justesse. Le Président Marien Ngouabi lui-même a loué leur détermination, bien qu'il ait blâmé la procédure suivie par les élèves et étudiants congolais. La surenchère nous est certainement retombée sur les pieds. Le budget des bourses pour l'année prochaine est bien la valeur d'une unité économique de l'importance de Kinsoundi. Peut-être peut-on se faire une idée objective du nombre *d'ensembles productifs que représenteraient en un an, les indemnités diverses et* autres frais de mission qui sont une spécialité toute exclusive des cadres de la fonction publique ? Sous ce rapport aussi nous avons visé trop bas pour voir la somme d'énergie dépensée inutilement, de biens sociaux gaspillés au profit d'une clique de pingouins improductifs. Lesquels abusent grossièrement, contrairement à notre propos, visant les étudiants sur ce chapitre des « poches généreuses de nos masses populaires ». Les étudiants insatiables ? Allez voir s'ils existent. Et les avoir mis dans le panier... à salade, aux côtés des bourgeois, bureaucrates indécrottables, est évidemment un abus » (in ETUMBA n° 219, 4-11 décembre 1971, Brazzaville). Ainsi, après avoir fustigé les étudiants dans un précédent article, le Parti reprend à son compte les déclarations du Président de la République, ses accusations contre les bourgeois compradore, en suggérant que certains étudiants se situeraient eux aussi du côté des **pingouins**, animal du bestiaire politique congolais représentatif de la duplicité. Le **pingouin**, noir et blanc, vient du froid comme les néocolonialistes et les impérialistes ; il est improductif et il vit en bandes, c'est-à-dire en cliques ou en groupes de pression. Après avoir accusé une première fois les étudiants, l'auteur de l'article se rétracte en raison de l'allocution présidentielle, mais ne pouvant perdre complètement la face, il procède soit par allusion (« les étudiants insatiables ? Allez voir s'ils existent ».), en mettant en cause les étudiants congolais de l'étranger qui refusent de rentrer, soit en donnant une **volée de bois vert** aux internes des lycées et collèges qui font grève en raison de la nourriture ou qui subtilisent literie et couverts. Le processus est constant lors des grèves universitaires en Afrique : après l'indignation devant la **désobéissance** des étudiants est négociée une conciliation, au cours de laquelle on élimine les étudiants les plus gênants, soit en les emprisonnant, soit en les incorporant dans l'armée. Le ton est en général au paternalisme, et l'agitation s'achève par une transaction avec le pouvoir patrimonial. I. Touré mentionne cette relation spécifique entre le syndicat du parti unique et le pouvoir : « L'UGTI tient à réaffirmer tout haut et publiquement sa volonté de lutter par tous les moyens contre les forces déstabilisatrices et de façon générale contre les ennemis de la nation ivoirienne. A cet effet les membres du Comité Exécutif et du Comité Directeur de l'UGT assurent Son Excellence le Président Houphouet Boigny, président du PDCI-RDA de leur ferme volonté de continuer à œuvrer toujours à ses côtés pour le progrès économique, social et culturel de la Côte d'Ivoire » (L'UGTCI et le « développement harmonieux » : un syndicalisme anticonflits ? in **Politique Africaine**, 24, Karthal, Paris, décembre 1986). Dans un même ordre d'idée, mais, étant donné la gravité de la situation, avec de toutes autres conséquences, l'empereur Bokassa I s'était exprimé en patriarche devant les parents d'élèves le 20 janvier 1979, après que des émeutes aient éclaté à la suite de l'obligation faite à tous les écoliers de Centrafrique de porter l'uniforme et en raison du surcroît de dépenses imposé. L'empereur entreprend un plaidoyer pour l'uniforme : « La Côte d'Ivoire : tous les élèves portent l'uniforme ; le Gabon : tous les élèves portent l'uniforme ; le Cameroun : tous les élèves portent l'uniforme. Et alors pourquoi pas nous ?... Qui vous a dit que c'était

une brimade quand on a demandé aux élèves de porter l'uniforme ? Qui a dit que c'était une brimade ? Contraire ! Contraire ! C'est un respect *que l'on veut* attribuer aux élèves et aux étudiants » (Jean Bedel Bokassa, « Paroles impériales » et « Voix du peuple en Centrafrique », in **Politique Africaine**, I, janvier 1981, Paris, page 89). L'empereur évoque ensuite sa retraite dans son village natal où il élève les bœufs qui lui ont été donnés par le peuple qu'il remercie. Il ajoute qu'il est venu à Bangui pour faire la paix, même si son sang doit couler. Il admoneste ensuite les parents d'arrêter leurs enfants dans leur manifestation et désigne les vrais coupables ; les hommes politiques aigris, les commerçants libanais, etc. L'empereur reproche aux parents des élèves de n'être pas venu le voir au sujet du prix de l'uniforme. Le rapport avec le pouvoir est un rapport personnel : on gronde d'abord les manifestants, le chef désigne ensuite les coupables, les responsables, en général les bourgeois et les *politiciens corrompus, puis* invite les mécontents à formuler leurs griefs **en sa présence**. La répression, qui inévitablement suit, fait partie du secret et de la rumeur publique, non parce que les forces de l'ordre ne sont pas visibles, mais parce que, *dans le cadre du monopartisme politique, leur intervention ne fait guère* l'objet de commentaires publics.

III. - JEUNESSE, FAMILLE ET CONTRÔLE SOCIAL

L'imprégnation culturelle initiale, acquise au sein de la famille, ne fait jamais l'objet d'une norme institutionnelle explicite, *mais elle demeure en chacun* et *en* chaque groupe social une attente implicite, un devoir moral, une volonté de l'être. En effet, le sacrifice social qu'accomplit la communauté familiale doit trouver une finalité dans l'accomplissement de l'enfant, garant des jours heureux de la vieillesse de ses parents. Les étudiants interrogés par P. Erny ont tous mentionné de devoir moral envers leur famille : « Quand un enfant entre à l'école..., les parents lui mettent dans la tête dès la première année qu'il étudie non pour s'instruire, mais pour devenir quelqu'un. En sixième année, l'enfant attend avec inquiétude l'examen national qui va décider si oui ou non « il sera riche ». Quand les résultats du fameux examen sont communiqués, ceux qui ont réussi sont déjà classés parmi les riches de la colline et les malchanceux reviennent dans leur famille déçue. Au collège, l'élève est entretenu dans cette illusion : le luxe relatif dans lequel il vit, la protection dont il jouit, les soins dont il est l'objet, le font paraître comme un homme déjà parvenu... Les voisins parlent déjà du fils d'un tel qui est devenu Blanc et ses parents le reconnaissent *comme tel. Dans la tête du jeune homme s'est ancrée l'idée que les études* procurent une certaine garantie qui s'accroît chaque fois qu'il monte de classe ». A l'université le problème devient plus grave parce que l'on en est plus conscient. « *C'est à ce moment que nous entendons des réflexions comme celles-ci : « Je ne* voudrais pas mourrir sans posséder un véhicule ; il me faudra une maison où il y ait l'eau et l'électricité... On verra le fonctionnaire à dix heures du matin non au bureau, mais sur un chantier de construction, surveillant les maçons qui construisent la maison » (P. Erny, op. cit. tome 2, cf. supra, page 359). Pour la famille, le clan, la région, le devoir **en soi** se transforme en devoir **pour soi**, première amorce de l'individualisme dans l'interdépendance.

Bien qu'il soit extrêmement difficile, dans le contexte africain, de faire l'analyse de la parenté dans un système familial sans risquer de tomber dans une vision trop unitaire qui gommerait les différences, la plupart des spécialistes s'accordent pour donner une description qui tente de lier l'ontologie et les pratiques culturelles éducatives. L'éducation familiale est *présentée en contraste avec celle de l'école* et cette opposition amplifie sans doute nombres de phénomènes décrits et relègue à l'arrière plan de nombreuses similitudes culturelles et éducatives. Lorsque l'on compare *l'éducation du jeune enfant africain à celle de l'enfant européen, on fait comme* si l'éducation européenne était homogène, comme si les normes des types familiaux n'étaient pas trés différentes, bien qu'elles tendent à une certaine homogénéisation.

Qu'y-a-t-il de commun entre l'éducation de l'enfant des pourtours de la Méditerranée, qui reçoit des marques d'affection nombreuses et fréquentes et celle plus austère et plus autoritaire du monde germanique au sens large. Les châtiments corporels sont très inégalement distribués, mais leur influence sur l'enfant et l'adulte est pourtant considérable. Dans cette diversité des situations européenne, on pourrait trouver nombre d'analogies avec l'éducation traditionnelle africane et celle-ci perdrait, de ce fait, sa typicalité.

La différence la plus frappante entre les systèmes européens et africains est marquée par la famille à géométrie variable. Si dans tous les cas l'enfant africain vit pendant sa prime enfance une relation très étroite avec sa mère, impliquant un contact corporel et sensoriel constant, la scolarisation va conduire de nombreux enfants à pratiquer une sorte de mobilité familiale, et l'entrée au collège, l'accès au lycée seront autant d'occasions de changement de résidence et de cellule familiale. Cette mobilité peut être heureuse dans certaines circonstances, malheureuse dans d'autres. L'élève africain d'aujourd'hui connaît, au cours de sa scolarité, plusieurs types d'autorité, celle de sa famille propre, celle des pères et des mères classificatoires, celle de l'oncle maternel, celle de la tante paternelle. Dans ces différentes familles d'hébergement, il peut être traité comme le fils de la famille ou comme un domestique. Il apparaît à tous les écoliers africains qu'un tuteur, qu'un soutien est indispensable pour mener une vie scolaire normale. Or, dans la tradition, l'enfant confié l'est entièrement, sans esprit de contrôle, car la confiance familiale est à ce prix. Les souffrances qu'endurent les scolarisés, ces néocitadins, au sein des familles d'accueil les conduisent à préférer la solution de l'internat, de la bourse, et plus tard de la cité universitaire. La politique des bourses que nous avons évoquée plus haut tire son origine d'un certain nombre d'expériences vécues, mais aussi de la volonté populaire. On voit par là que bien qu'il existe un hiatus entre la culture d'origine et l'institution scolaire, dans nombre de cas s'est établi un compromis participant de la logique des deux systèmes sociaux.

Alors que l'école tend par ses institutions à créer des classes d'âges, l'éducation traditionnelle concevait trois grandes étapes de l'enfance à l'âge d'homme. La première, de la naissance au sevrage est celle de l'identification : qui est cet être venu au monde ? Son rang dans la fratrie, les circonstances de sa naissance, son aspect physique sont autant de signes qu'il s'agira d'interpréter. L'attribution du nom, plus qu'un baptême, introduit l'enfant parmi les visibles et les invisibles, dans ce qui a été et dans ce qui est. La seconde étape, du sevrage à la puberté, est celle de la fratrie, des pairs ; l'échange par les jeux permet d'intérioriser, sous une forme ludique, la culture sociétale, les attitudes, les règles de vie, les devoirs, mais aussi de s'initier aux pratiques artisanales, à celles de la pêche et de la chasse. Certaines sociétés ont mis en place une subdivision en classes d'âge, source de fraternité, de solidarité, mais aussi d'autorité. Il convient cependant de préciser que la structure en classes d'âge n'est pas générale. Les classes d'âge représentent une formation supra-parentale qui entraîne de devoirs quelquefois plus impérieux que ceux dûs à la famille. C'est une intégration horizontale entre égaux, qui commence dans certains cas dès l'âge de cinq ans et qui s'achève à la maturité. Ces sociétés d'enfants ou d'adolescents ont plus d'importance pour les garçons que pour les filles. Celles-ci sont sollicitées beaucoup plus tôt pour travailler et aider leur mère : balayer, soigner le petit frère, etc. Ces Burschengesellschaft mènent quelquefois une vie communautaire et partagent dortoirs et repas. L'école d'aujourd'hui présente une alternative à la solidarité horizontale ; les regroupements qu'elle propose (Union de la Jeunesse du Parti, enfants de Marie, etc.) donnent à ces agrégats un aspect spécifique qui dans certains cas rappelle celui des classes d'âge ou des rites pubertaires. Les bizutages ont souvent une grande influence sur les étudiants :

« — Le point positif de la période d'initiation est la solidarisation de tous les nouveaux au contact des anciens. On apprend à vivre dans la même société, au

même niveau pour éviter le complexe de richesse que pourraient étaler les enfants de richards dès la première minute.

— A première vue, on avait l'impression que le baptême n'était fait que pour embêter les gens, mais en y regardant de près, je constate qu'il a changé beaucoup de choses dans mon for intérieur. Je peux dire avec conviction qu'il m'a déchargé de cette dose de timidité qui m'imdisposait depuis toujours. Outre cela, il a fait de moi un homme capable de supporter tous les maux possibles et imaginables sans pour cela me mettre hors de moi-même. Je ne dis pas que le baptême est bon sur tous les points, mais pour moi, ça a été un coup de foudre, un changement à nul autre pareil.

— Le baptême universitaire lui avait ouvert les yeux sur la question des classes sociales qui le hantait jusque là. Au sortir de ces rites, il n'aura plus de complexe d'infériorité. En effet, les condisciples qu'il craignait aux humanités à cause de leur niveau social très élevé avaient dû subir les mêmes épreuves que lui. A partir de ce jour, il pourra entrer dans n'importe quel cercle sans complexe. Il ne songeait plus à ses origines. Il menait une autre vie. Les femmes ne l'intimidaient plus et il eut très vite fait d'effacer de son cerveau le doute qu'il avait sur sa virilité. A l'Université, il fit sa première expérience sexuelle et il réussit à découvrir, sinon complètement, du moins partiellement, ce monde féminin que lui avait caché son passé misérable ». (témoignages recueillis par P. Erny in op. cit., cf. supra, pages 374 & 375).

L'entrée dans une autre période de la vie, dans un autre cercle est marquée par un rituel, comme ce « baptême universitaire ». Dans l'éducation traditionnelle, la puberté donne lieu à des fêtes à des rites. Une formation est donnée, qui a pour but de transformer l'enfant en homme et de montrer cette transformation à la société villageoise. Ces rites montrent la mort de l'enfant et la naissance du jeune adulte. La mort est symbolisée par la parure, par la poudre de kaolin, mais aussi par la cadence du mouvement de danse, par l'immobilité des traits, par l'absence de reconnaissance par les proches du village. La renaissance se fait quelquefois dans la position fœtale, mais comme toute naissance, elle est toujours accompagnée de douleur. La pédagogie de la douleur est considérée comme profondémment humaine, car la douleur est la fidèle compagne de l'homme. Comme le montre P. Erny (**L'enfant et son milieu en Afrique Noire**, Payot, Paris 1972, pages 226 & 227) l'initiation se déroule dans un contexte émotionnel intense. Les danses qui mènent au bord de l'épuisement, les jeûnes, la douleur de la circoncision ou de l'excision conduisent l'adolescent ou l'adolescente vers la transe, l'extase, l'envoûtement collectif. Par ces moyens se crée le groupe mystico-extatique d'initiés, et la fusion dans la communion peut s'opérer. Comme le relate l'auteur, dans certaines ethnies, celle des Sara en particulier, la société toute entière participe au mouvement mystique : « Les chefs confessent leurs fautes, les dignitaires se font frapper, tout le monde se soumet à une abstinence et à des jeûnes collectifs ». Il s'agit là d'un phénomène social total où les rites de la génération sont vécus par tous et concernent le cheminement du groupe dans sa globalité. Il ne faut cependant pas imaginer que toutes les sociétés africaines possèdent ce type de rites. Ces pratiques sont absentes dans nombre de sociétés, alors que là où elles existent, elles représentent le passage nécessaire vers la vie d'homme, l'incirconcis étant considéré comme un homme impubère, comme un homme que la société n'a pas transformé. La pédagogie sociétale des rites pubertaires a été fortement altérée par l'école : les rythmes scolaires ne permettent pas cette longue période de réclusion et d'apprentissage ; en concurrence avec l'école, la pédagogie initiatique a été reléguée aux vacances scolaires. Raccourcis, simplifiés, ramenés quelquefois à un état plus juvénile ou à l'état de folklore, les rites changent de registre, s'affaiblissent, perdent de leur importance et surtout de leur signification. L'écolier en cours d'initiation supporte moins la contrainte, les brimades et la vie ascétique qu'on lui impose. L'image du guerrier qui maîtrise sa peur et sa douleur semble appartenir à une autre société, à un autre monde. On constate, dans ce qui

semblait être un des piliers de la société traditionnelle, l'apparition d'un « bricolage idéologique » où se perdent certains éléments, où d'autres sont conservés, peut-être parce que leur sens est plus magique qu'ontologique. Le savoir secret acquis par étapes a été amoindri et diminué par le livre, par l'éducation gratuite pour tous. L'éducation scolaire nécessite certes des étapes, mais, principe plus généralisant et plus universel, elle s'est imposée par la force de ses institutions, par la force de son pouvoir, mais aussi grâce à sa capacité d'englober toutes les micro-sociétés et de répondre à l'hétérogénéité sociale croissante. L'école n'a pas été le seul facteur de transformation qui a agi sur l'éducation coutumière. Les nouvelles conditions de la vie en société, le développement des transports, l'exode rural, la vie urbaine, le travail salarié ne permettent plus ces vastes rassemblements coutumiers.

Les sociétés européennes traditionnelles ont connu cette même transformation dans les fêtes et les rites, dans l'enseignement de la culture familiale et ethnique. Les contes se lisent dans les livres, ils ne sont plus racontés. L'oralité nécessite l'existence de grands groupes interdépendants : la division du travail les a considérablement réduits. Lorsque le passé s'efface ou qu'il n'a plus pour support une participation collective intense, la nostalgie d'un monde plus harmonieux s'installe. La nostalgie de ce qui a été, de la continuité temporelle et de l'unité du groupe appartient cependant à l'imaginaire collectif. Le passé n'est jamais allé sans conflits, sans subordinations et sans contraintes dont la plupart nous paraîtraient aujourd'hui intolérables. Le refuge de l'unité imaginée, de la vision globalisante et quasi-mythique relève de l'acte de défense devant un monde devenu moins interprétable et plus entropique. Pour les éducateurs qui vivent tous dans une semi-utopie, le risque est toujours grand de chercher à façonner le monde pour le rendre plus rationnel, plus éthique, plus lisible. La coaptation de l'éducation coutumière à l'éducation nationale fait partie de ces volontés de réforme, de recherche en soi. Or nous sommes là en présence de deux mondes qui appartiennent à des sphères totalement différentes. L'un relève du contact pré-verbal et verbal, de l'affectif, la relation dominante y est l'intégration dans un groupe fortement différencié où chaque membre a une place spécifique. L'autre appartient à l'organisation étatique rationnelle, fondée sur des principes généraux et légaux, qui doit tendre vers l'universel afin d'englober toutes les particularités. Le transfert de l'éducation coutumière vers l'école prendra nécessairement les formes sociales propres à cette institution. L'introduction de la culture coutumière à l'école se fait par l'intermédiaire de contes, de devinettes et de proverbes, qui permettent un apprentissage du langage, de l'écrit, de la grammaire et de l'orthographe... Cette culture semble perdre l'essentiel de sa chair dans ce genre d'exercices, mais aussi à cause de sa traduction dans la langue d'enseignement, le français. La littérature orale, traduite et devenue écrite, enseignée dans les écoles, prend donc une toute autre finalité. Les recueils de contes privilégient certaines cultures au détriment de certaines autres. La pérennisation par l'écrit devient le moteur de la différenciation culturelle que les écrivains accentuent à leur manière, en lui donnant une portée plus générale. On dit souvent que l'école doit se rapprocher de la vie, mais on oublie qu'elle est la vie... une vie institutionnelle, avec ses contraintes propres qui ne peuvent se transformer, sauf sous une forme ludique, en un lieu de vie particulier.

L'évolution des problèmes de la jeunesse africaine a été décrite avec brio par le politologue camerounais J.A. M'Bembé : il montre les stratégies qui ont été mises en œuvre lors des indépendances, les stratégies politiques qui se manifestent aujourd'hui et les destructurations qui s'opèrent. La prise en main de l'appareil d'Etat lors de la loi-cadre et au moment des indépendances était directement liée au parcours scolaire des ressortissants de ces nouveaux pays. Du fait de la singularité des détenteurs de diplômes, la relation entre fonction politique et diplôme devenait une relation nécessaire, quelle qu'ait été leur action militante ou protestataire au sein de la FEANF. Cette situation de monopole du diplôme a duré souvent plus d'une décennie, mais le niveau de diplôme est allé croissant. Après avoir recruté leurs

élites au niveau du BEPC, puis du baccalauréat, de la licence, de la maîtrise, du *doctorat de 3e cycle, la plupart de ces pays sont arrivés au terme supérieur, le* doctorat d'Etat. Cette limite supérieure reste actuellement monopolistique ou oligopolistique, car la plupart des Etats sont demandeurs en 1989 de cadres de ce type. L'accroissement de la fonction publique a permis dans un premier temps d'accueillir tout nouveau diplômé de manière honorable, voire de le promouvoir immédiatement à un poste de direction. Cette situation d'ophelimité a connu sa limite lors de sa venue *sur le marché du travail des nouveaux diplômés issus de l'explosion scolaire.* Les années 1970 ont marqué ce passage du monopole à l'oligopole, puis à la concurrence si ce n'est à la pléthore. Par exemple, en 1973, sept thèses (Etat et troisième cycle) ayant pour sujet la République Populaire du Congo avaient été soutenues, dans toutes les disciplines par des doctorants français et congolais ; quinze ans après, il en a deux cent quatre vingt sept... Dans nombre de situations, l'appréciation de J.A. Mbembe se vérifie : « L'on *semble par conséquent en voie d'entrer dans une* ère où les élites installées à la faveur de l'aggiornamento colonial se reproduisent d'elles-mêmes ». Dans tous les Etats, « l'étape de production des systèmes de domination semble être en voie d'achèvement aujourd'hui... » Plus loin l'auteur ajoute : « les universités africaines risquent alors de devenir, dans les années qui viennent, des lieux de contrôle social par excellence (J.A. Mbembe, « Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire », **Logiques Sociales**, *L'Harmattan, Paris 1985,* page 68). En effet, le pouvoir de parti unique cherche essentiellement à canaliser et à encadrer la jeunesse scolaire, ne lui laissant d'autre alternative que l'absence de « soutien » : « Certes, comme par le passé, affirme un communiqué, les résultats scolaires seront acquis par le mérite, sans discrimation aucune ; mais aucune bourse ne sera attribuée à aucun élève, à aucun étudiant ne militant pas dans le Parti, aussi bien en Côte d'Ivoire qu'à l'étranger » (in **Fraternité Hebdo** *du 30 mai 1969, cité par* J.A. Mbembe, op. cit. page 111). La main mise idéologique de l'Etat est donc très lourde et s'exerce à l'étranger grâce à des sections extra-métropolitaines du parti unique, regroupant tous les ressortissants du pays concerné. Elle offre en compensation aux zélateurs l'espoir de faire partie de l'élite, d'atteindre le niveau de vie le plus élevé, d'être à l'abri du besoin. Elle exacerbe les désirs de la jeunesse, qui voit richesse ou misère s'approcher, en fonction de leur réussite scolaire et de leur militantisme.

J.A. Mbembe en moraliste, montre la dépendance qu'a engendré l'appétit de consommation ; il va jusqu'à intituler un chapitre de son livre « Conscience alimentaire du pouvoir ? ». Il évoque, ce que chacun peut constater en passant devant les établissements scolaires de jeunes filles ou devant des établissements réputés des capitales, la relation de la sexualité et du pouvoir. Voitures de services, voitures de ministres, gardes du corps du président attendent la sortie des jeunes filles, « deuxièmes ou troisièmes bureaux » (maîtresses) des dignitaires et des hauts fonctionnaires. La prostitution scolaire, le concubinage, le droit de cuissage exercé par certains enseignants défraient la chronique dans les pays pauvres. L'ampleur des fruits de ces relations affectent aujourd'hui l'Etat. « En Côte d'Ivoire, pour la seule année scolaire 1983-84, il y a eu 900 grossesses déclarées et 300 décès pour tentative d'avortement » (déclaration faite par le ministre de l'Education Nationale lors de la réunion du 17 septembre 1984 au lycée Sainte Marie d'Abidjan de la commission 7 des Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche). Après avoir établi une liste exhaustive des causes de grossesse en milieu scolaire qui mettait en avant la désunion et la démission des parents, le relâchement de la surveillance, la situation socio-économique, le trafic d'influence des personnalités etc., la commission a proposé des sanctions pour protéger les jeunes filles mineures, le maintien de leur droit à la bourse et la perception de celle du père de l'enfant, la rescolarisation des deux adolescents dans un autre établissement si leur travail antérieur le justifie. Ces mesures peuvent paraître dérisoires, mais elles sont l'amorce d'une distinction entre l'espace privé et l'espace public, elles montrent une perception plus large des

causes et font preuve d'un souci plus grand de la réinsertion de la lycéenne mère d'un enfant. S'il est difficile pour le politique africain de résoudre les problèmes de la quotidienneté et de l'urbanisation galopante, nous voyons cependant exprimé ici *officiellement l'état de la question des avortements en milieu scolaire, de leurs* causes et une esquisse des solutions qu'il est possible d'y apporter. La mortalité des lycéennes et des collégiennes, due à des pratiques abortives, est un phénomène assez ancien, mais qui a pris de l'ampleur avec le temps et les progrès de la scolarisation des jeunes filles. Il faisait partie de la rumeur scolaire (c'est encore le cas dans certains pays), il est maintenant l'objet de mesures officielles destinées à aider les jeunes filles enceintes.

IV. - EN GUISE DE CONCLUSION

La prise de conscience des problèmes posés par la scolarisation est sans doute aujourd'hui plus aigüe qu'elle ne l'a jamais été, mais les mesures à appliquer à un enseignement de masse paraissent souvent sans effet, car elles ne touchent en général qu'un trop faible effectif et ne transforment pas l'ensemble de manière significative. La genèse des systèmes scolaires en Afrique montre que la reproduction d'un système, d'une organisation, s'opère plus efficacement dans le temps que lors de sa mise en place. On arrive en effet dans les Etats d'Afrique centrale peu peuplées à scolariser l'ensemble de la population susceptible de l'être au bout d'une soixantaine d'années (exception faite de certains groupes particuliers comme les Pygmées). Ce transfert dans la génération d'une institution montre qu'à partir d'un schéma initial, où les solutions sont trouvées de façon pragmatique, mais aussi idéologique, la seconde épure possède la hiérarchie de l'organisation et connaît l'étendue des moyens à mettre en œuvre. Cette efficacité organisationnelle, qui ne doit pas être confondue avec le rendement scolaire, se heurte à l'absence de liens sociétaux. L'institution scolaire est allogène et, n'étant pas sécrétée par la société, elle ne correspond pas aux rythmes de développement des pays et donne naissance à des finalités utopiques comme l'Ecole du Peuple et le développement par l'école. *Pendant les deux premières décennies des indépendances — et aujourd'hui encore* dans les pays où la scolarisation est faible —, l'école et l'éducation des citoyens étaient considérées comme le moteur essentiel du développement et de l'accession à la société industrielle. L'expérience a montré que l'institution scolaire ne produisait que des diplômes et qu'il n'était pas dans ses moyens de donner naissance à des emplois industriels et agricoles. L'oubli de l'état asynchrone de l'institution est fréquent : l'école ne saurait avoir les mêmes effets sociétaux qu'en Occident, car elle ne participe pas de la même société, bien que l'appareil étatique soit de même nature. La transposition d'institutions semble plus aisée dans des nations culturellement proches et ayant suivi une évolution économique semblable, comme les pays occidentaux. En Afrique l'école a été, à notre sens, la cause de nombreux bouleversements, qu'ils soient survenus dans l'ordre social, culturel ou politique. On ne peut, pour le moment, parler de reproduction sociale par l'école. L'institution scolaire a été un facteur de différenciation sociale de premier ordre, elle ne deviendra un élément de reproduction que *lorsque la transmission scolaire familiale jouera sur un effectif* important. C'est l'affaire de la seconde et de la troisième génération... L'institution a eu des effets différents dans le temps. Lorsque les effectifs de lettrés étaient peu nombreux, il s'est développé une aristocratie de l'écriture ; lorsqu'un enseignement de masse a pu être mis en place, c'est l'ampleur des laissés pour compte qui frappe ainsi que les stratégies de conservation, d'appropriation des héritiers de la culture parentale.

Suzie GUTH

Professeur de sociologie,
Université Paul Valéry,
Montpellier

Bibliographie

1. Ouvrages ou articles publiés

BALANDIER Georges, L'enfant chez les Lebou du Sénégal, in **Enfance**, 1948 (pages 285 à 303).

BRETONES C.J., Francophonie, analphabétisme et développement rural, in **Mondes et cultures**, XLIV, 4, 9, Paris, novembre 1984.

Collectif, **Problème de l'intégration sociale des déscolarisés en milieu rural Baoulé**, Ministère de l'Education Nationale, Bouaké, 1976.

Collectif, **Rapport final de la Commission n° 7** (scolarisation et environnement socio-culturel), Etats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, Yamoussoukro, 1985.

DAGUE Pierre, **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique et à Madagascar**, AUDECAM, *Abidjan*, 1970.

DESALMAND Paul, **Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire**, CEDA, Abidjan, 1983.

ERNY Pierre, Un siècle de pédagogie en Afrique Noire, in **Ethnopsychologie**, XXVII, 2 — 3, juin-sept 1972, (pages 293 à 321).

ERNY Pierre, **L'enfant et son milieu en Afrique Noire**, Payot, Paris, 1974.

ERNY Pierre, Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne, in : **Dossiers Pédagogiques**, 11 — 12, mai-août 1974, AUDECAM (pages 18 à 22).

ERNY Pierre, **L'enseignement dans les pays pauvres — modèles et propositions**, L'Harmattan, Paris, 1977 (210 pages).

ERNY Pierre, **L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire.** Naissance et première enfance, Editions de l'Ecole, Paris, 1972 (360 pages).

ERNY *Pierre*, ***Sur les sentiers de l'université***, *Autobiographies d'étudiants zaïrois.* La Pensée Universelle, Paris, 1977, (440 pages).

ERNY Pierre, **De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda**, (1900 — 1975), Thèse Strasbourg Lettres, 1978, 2 tomes.

FLIS-ZONABEND Françoise, **Lycéens de Dakar — *Essai de sociologie de l'éducation***, *Maspéro*, Paris, 1968.

GUTH Suzie, Les petits maîtres : le métier d'enseignant in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 7, 1971 (pages 11 à 26).

GUTH Suzie, Contribution à l'histoire de l'enseignement privé au Congo in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 8, 1972 (pages 57 à 80).

GUTH Suzie, Contribution à l'histoire de l'enseignement public au Congo in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 10, 1974 (pages 103 à 122).

GUTH Suzie, Niveau socioéconomique, scolarisation et attitude face à l'argent à Brazzaville in **Annales de l'Université de Brazzaville**, 11, Série AB, 1975 (pages 41 à 51).

GUTH Suzie et GUTH René, **Dictionnaire de l'enseignement en Afrique**, Librairie Intercontinentale, *Aubenas, 1987, (263 pages).*

KEITA Aoua, Femme d'Afrique, **Présence Africaine**, Paris, 1975.

KNAPEN Marie-Thérèse, **L'enfant mukongo**, Béatrice Neuwelaerts, Paris, 1962 (202 pages).

MBEMBE J.A., **Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire**, Logiques Sociales, L'Harmattan, Paris, 1985.

MOUMOUNI Abdou, **L'éducation en Afrique**, Maspero, Paris, 1964, (399 pages).

NDINGA OBA André, L'enseignement en Afrique, Cas du Congo, **Présence Africaine**, Paris, 1989.

NGOUABI Marien, Vers la construction d'une société socialiste en Afrique, **Présence Africaine**, Paris, 1975.

ORTIGUES Marie Cécile et Edmond, **Œdipe africain**, Plon, Paris, 1966, (335 pages).

RIVIERE Claude, **Classes et stratifications sociales en Afrique : le cas guinéen**, Publications de la Sorbonne, *PUF, Paris, 1976, (295 pages).*

SANOU Fernand, Politiques éducatives au Burkina Fasso, in : **Politique Africaine**, Karthala, Paris, 1987, (pages 10 à 64).

SANOU Fernand, **African universities in search of their identities :** a study of the culture of careerism at the University of Ouagadougou (Upper Volta). PhD, University of Southern California, Los Angeles, 1982, (383 pages multicopié).

TEGDA P., **Enseignement supérieur en Afrique noire francophone** — la catastrophe ? L'Harmattan, Paris, 1988.

THOMAS Louis Vincent, De l'usage de quelques tests projectifs pour la compréhension de la personnalité noire, in : **Bulletin de l'IFAN**, XXI, 1 — 2, Dakar, 1959, (pages 1 à 19).

ZEMPLENI A. & RABAIN Jacqueline, L'enfant rit ku bon. Un tableau psychopathologique traditionnel chez les Wolof et les Lebou du Sénégal, in : **Psychopathologie africaine**, 1965, (pages 329 à 441).

2. Thèses de doctorat

Ces ouvrages sont pour la plupart multigraphiés. Ils sont disponibles dans les universités où ils ont été soutenus, et l'on peut les obtenir grâce au prêt inter-bibliothèques.

ABESSOLE NDONG Benjamin, **Adapter et améliorer l'enseignement de l'anglais au Gabon par une nouvelle politique de formation**, Etudes africaines, doctorat de 3e cycle, 1982, Nancy 2.

AGBODJAN Herman, **L'attitude des élèves togolais vis-à-vis de l'enseignement du français au niveau du second degré**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1979, Caen.

AGUESSY KONE Pierrette, **L'enseignement en Afrique occidentale et centrale. Contribution à une problématique de l'enseignement primaire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1977, Paris 5.

AKA Kouadio, **Le rendement scolaire du système ivoirien**, Etude d'une des causes d'échec scolaire, le bilinguisme, (étude expérimentale sur un groupe d'enfants agni), Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1976, Caen.

ASKA Kouadio, **Le système éducatif en Côte-d'Ivoire**, (1960-1981), Fonctionnement et nouvelles orientations, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Lille 3.

ATANGANA MEBARA Jean-Marie, **Formation scolaire, formation en entreprise et marché du travail au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Paris 8.

BA Thiernoaliou, **Pratiques éducatives, mutations sociales et dynamismes villageois dans la moyenne vallée du Sénégal**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1987, Lyon 2.

BAYIHA KEND Luc, **Un exemple de déstructuration culturelle** : la décadence de la chefferie traditionnelle en Afrique Noire, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Paris 8.

BENVENISTE Annie, **La télévision au service de l'éducation rurale.** Le cas du programme d'éducation télévisuelle extra scolaire de Côte-d'Ivoire, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1978, Paris 8.

CAHI LAGO BRIZI Edouard, **Contribution à l'étude des difficultés de la pédagogie de l'enseignement en langue non maternelle** (passage de la langue maternelle à la langue française dans une école primaire publique de Côte-d'Ivoire), Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1974.

CONDE Nicodeme, **Les enseignants maliens face aux innovations éducatives :** le cas des instituteurs de Bamako, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Paris 8.

DIAGNE N'Dary, **Ecole, langues et cultures en Mauritanie**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Paris 5.

EDONGO Hubert Menye, ***Analyse de contenu du manuel officiel de lecture de français** utilisé dans* les classes de 6e de l'enseignement général au Cameroun, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Paris 5.

FADIGA Kanvaly, **Le problème de la langue et de la culture dans l'enseignement ivoirien,** Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1975, Paris 5.

FALL SECK Aminata, ***La formation des enseignants du premier degré de l'époque coloniale à nos jours au Sénégal***, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1985.

FAUCHEUX François, **L'enseignement dans la société malienne**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle ancien régime, 1973, Paris 5.

GAYE Lucien, **Enseignement de masse ou enseignement élitiste en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1977, Paris 5.

GBAYORO Zeregbe, **Culture orale et éducation : étude fonctionnelle des contes et légendes de l'Afrique de l'Ouest**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Lyon 2.

GICHURU François, **La politique de l'éducation au Kenya** et son rôle stratégique dans le développement socio-économique : contribution à une étude comparée des politiques pédagogiques en Afrique francophone et anglophone, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1981, Bordeaux 2.

GNEBA Akpale, **L'éducation traditionnelle dida face à l'acculturation**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1978, Paris 5.

GOUNOT Michèle, **Impact de l'enseignement actuel au Sénégal sur la culture traditionnelle**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1986, Paris 8.

GUTH Suzie, **La République populaire du Congo : école et société**, Sociologie, doctorat de 3e cycle, 1973, Strasbourg 2.

HARZO Christian, **Histoire et devenir social**, (étude rétrospective et prospective des manuels d'histoire utilisés en Afrique de l'Ouest), Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1979, Ehess.

HOUSSOU Moise, **Modèles pédagogiques et adaptation de l'école au milieu en Afrique**, L'expérience du Bénin, Sc. de l'éducation, doctorat d'Etat, 1985, Paris 10.

KABORE TIENDREBEOGO Alice, **L'utilisation de documents multimedia dans l'enseignement de l'histoire africaine**, *Problèmes, perspectives d'avenir, Sc. de l'éducation, doctorat de* 3e cycle, 1982, Paris 13.

KAMGNAN FOSSO Celestin, **Les problèmes soulevés par l'application pratique de la réforme de l'enseignement au Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1985, Paris 7.

KOFFI Dadier, **Pratiques éducatives, normes sociales traditionnelles et leurs incidences sur la relation enseignant-enseignés en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1980, Bordeaux 2.

KONATE Bintily, **L'impact des facteurs familiaux sur la réussite scolaire des élèves de neuvième année fondamentale du district de Bamako**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Strasbourg 2.

KONDE Yafohon, ***Langue maternelle et mécanismes opératoires chez des écoliers maliens***, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1980, Bordeaux 2.

KONE Assetou, **Education et formation féminines au Mali** : de l'exclusion scolaire à l'intégration sociale, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1987, Bordeaux 2.

KPEGLO Adzoa Dodzi, **L'influence de l'école en tant qu'élément de modernité, sur l'éducation et la vie sociale de la femme togolaise**, Sc.de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Bordeaux 2.

KUADJOUIH DJIYEHUE Kuaku Edouard, **Problèmes institutionnels et politiques de l'enseignement au Togo**, *Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1981, Paris 8.*

LATSAKA Abraham, **Politiques scolaires et stratégies concurrentielles à Madagascar de 1810 à 1910**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Lyon 2.

LOMDO Bouwissiwe, ***Formation des enseignants et changement institutionnel et social***, Contribution à la compréhension des motivations des élèves-maîtres de l'école normale des instituteurs d'Attakpamé au changement institutionnel et social au Togo, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Toulouse 2.

MABONGO Edouard, **Pour une politique rationnelle de l'éducation,** Planification de l'éducation et économie au Cameroun : le rôle primordial de l'enseignement supérieur, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1980, Paris 8.

MAMA DEBOUROU Djibril, **Les jeunes Béninois et l'enseignement supérieur**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Paris 5.

MARONE Omar, **La politique d'éducation au Sénégal depuis 1960** en relation avec la société wolof traditionnelle, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1979, Paris 8.

MBALA OWONO Rigobert, **Origine sociale et éducation au sud-Cameroun**, Sc. de l'éducation, doctorat d'état, 1986, Paris 5.

MVESSO André, **Analyse d'une tentative d'innovation en éducation** — la ruralisation de l'enseignement primaire au Cameroun, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, *1981, Paris 5.*

NJIALE Pierre Marie, **L'enseignement au Cameroun sous le mandat et la tutelle de la France :** ses idéologies et ses contradictions (1916-1960), Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, *Paris 5.*

NOUAILLE DEGORCE Brigitte, **La politique française de coopération avec les Etats africains et malgache au sud du Sahara**, (1958 — 1978), science politique, doctorat d'état, 1980, Bordeaux 1.

OBIANG Emmanuel, **L'échec scolaire au Cameroun**, Les causes : essai d'interprétation, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Strasbourg 2.

ONKAN EVAGLE Joseph, **Education traditionnelle chez les Bantu du sud-Cameroun** : fondements idéologiques et socio-politiques, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, *1980, Bordeaux 2.*

RABO Arouna, **Evolution des projets de réforme éducative au Niger** : vers une généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, *1985, Paris 8.*

SALL Hamidou, **La crise de l'enseignement supérieur au Sénégal** — les fondements économiques, politiques et pédagogiques de la crise de l'enseignement supérieur au Sénégal : rapport de l'exploitation économique et de la domination culturelle, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, *1981, Paris 5.*

SANGARE Minata, **La délinquance juvénile au Mali**, Sc. de l'éducation, Doctorat d'université, 1976, Paris.

SANON Gaston, ***L'école et mon village***, *Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1982, Strasbourg 2.*

SEMITI Ani-Jules, **Les rapports d'autorité entre les adultes et les enfants chez les Gouro en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1978.

TCHETCHE Diny Georges, **La formation des enseignants de l'école primaire face aux changements de l'enseignement dans le premier degré en Côte-d'Ivoire**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1983, Grenoble 2.

TSOUNGUI Stama-Louis, **La formation des enseignants au Cameroun**, Analyse des motivations professionnelles et suggestions pédagogiques, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1978, Caen.

TUAKLI James, **La politique scolaire de la mission de Breme au Togo** 1847-1914, histoire, doctorat de 3e cycle, 1981, Paris 12.

VANESSE Véronique, **Développement de l'enfant africain et évaluation de la réussite scolaire**, Elaboration d'une épreuve de niveau pour des écoliers d'Abidjan en fin de cycle primaire, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1984, Caen.

WADE Ibrahima, **L'évolution des fonctions de l'inspecteur de l'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1945**, Sc. de l'éducation, doctorat de 3e cycle, 1986, Paris 5.

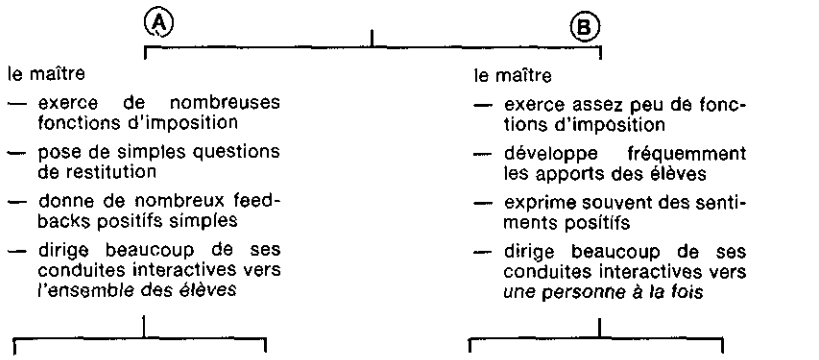
ERRATUM

CRAHAY (Marcel). — **Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?**

Une inversion des figures et schéma est apparue dans la **Note de Synthèse** de M. Crahay parue dans la précédente livraison de la **Revue Française de Pédagogie** (n° 88 de juillet 1989).

Ainsi, le schéma n° 1 qui se trouve à la p. 82 aurait dû être inséré à la p. 81 à la fin du 1er paragraphe de la partie 3. La figure n° 2 aurait dû prendre la place occupée par la figure n° 1, et la figure n° 3 ci-dessous, qui a été omise, devait prendre la place de la figure n° 2, page 85.

Figure 3



N° 90 janvier-février-mars 1990, 99-125

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

Où en est la philosophie de l'éducation ?

REBOUL (Olivier). — La philosophie de l'éducation. — Paris : PUF, 1989. — 124 p. — (Que sais-je ? n° 2441).

Comme discipline, la philosophie de l'éducation est moins développée en France que dans d'autres pays comparables comme la Grande-Bretagne (1). Le nom d'Olivier Reboul est associé dans notre pays à cette discipline, par les ouvrages qu'il a publiés au cours des années : **L'endoctrinement** *(1977),* **Qu'est-ce qu'apprendre ?** *(1980),* **Le Langage de l'éducation** *(1984).*

Aujourd'hui, il publie un livre sur la philosophie de l'éducation dans son ensemble. Pour marquer l'importance de cette discipline, nous consacrons à cet ouvrage un double point de vue, celui de Jean-Claude Forquin, sociologue, mais aussi philosophe, auteur de la récente note de synthèse sur « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne » (1), et Michel Soëtard, philosophe et historien des grands pédagogues, lui aussi auteur d'une note de synthèse concernant « L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années 1960 » (2).

Voici donc une réflexion philosophique concernant la démarche selon laquelle Olivier Reboul présente la philosophie de l'éducation.

Le point de vue de Jean-Claude FORQUIN

Voici un petit livre promis à une grande audience. **La philosophie de l'éducation**, d'Olivier Reboul, dont vient de s'enrichir la collection **Que sais-je ?**, constitue une réussite sur le plan didactique (par ses qualités de concision, de limpidité et une écriture alerte qui maintient sans cesse le lecteur en haleine) en même temps qu'une très suggestive illustration de ce que peut être en elle-même l'activité philosophique. L'auteur y traite de la philosophie de l'éducation philosophiquement, c'est-à-dire en abordant son sujet de l'intérieur. Avant toutes choses, c'est ce caractère personnel de la démarche qui frappe le lecteur, avec tous les risques que comporte le fait de penser pour son propre compte et de repartir sans cesse des commencements.

Ce n'est pas qu'Olivier Reboul (dont on connaît les études sur Kant, Nietzsche ou Alain) nie l'intérêt philosophique de l'approche historique en philosophie. La pensée philosophique, qui ne s'appuie pas sur des fondements empiriques, dispose au moins comme base de sa propre histoire et la connaissance de cette tradition est sans doute un des critères qui distinguent la théorisation philosophique d'une spéculation aberrante ou d'un ressassement trivial. Mais cette approche n'est pas, aux yeux d'Olivier Reboul, la seule méthode possible et ce n'est certainement pas celle qui prévaut dans son livre, où les références aux auteurs (surtout Platon, Aristote et Kant, sans parler des citations bibliques) restent ponctuelles. Une autre approche philosophique mentionnée par Olivier Reboul consiste à réfléchir sur les sciences, en particulier ce qu'on appelle les « sciences de l'éducation », leur nature, leurs

(1) FORQUIN (Jean-Claude). — La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne. Orientations et principaux apports depuis 1980, **Revue Française de Pédagogie**, n° 89, octobre-décembre 1989, p. 92-106.

(2) SOËTARD (Michel). — L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années 1960, **Revue Française de Pédagogie**, n° 84, juillet-septembre 1988, p. 67-81.

démarches explicatives, les savoirs positifs qu'elles produisent, etc. Cette approche reste également peu représentée dans le livre, bien qu'une discussion s'esquisse à plusieurs reprises avec les sciences sociales, en particulier dans le chapitre consacré aux institutions éducatives et dans le dernier chapitre, où l'auteur souligne, contre les tentations du positivisme et du relativisme, l'impossibilité pour l'éducation de se passer de l'idée de valeur et d'une théorie des valeurs. En fait, la démarche argumentative du livre recourt principalement à ces trois méthodes traditionnelles de la philosophie que sont l'analyse logique (ou conceptuelle), l'argument **a contrario** (qui consiste à partir de ce qui, de l'avis général, est inacceptable pour établir des définitions ou des thèses positives) et surtout la dialectique (qui consiste à opposer différentes thèses sur une question et à chercher dans la démonstration de leurs insuffisances respectives les bases d'une synthèse supérieure).

L'analyse conceptuelle convient particulièrement lorsqu'il s'agit de donner une définition de l'éducation (cf. le chapitre 2 de l'ouvrage). Elle s'appuie bien souvent sur les usages courants du langage et procède par spécification contrastive. Ainsi on n'emploie pas de manière équivalente différents termes tels que éduquer, élever, former, enseigner, instruire, informer, entraîner... Les philosophes anglo-saxons sont passés maîtres dans ce genre de cartographie lexicale. Un apport original du présent ouvrage en cette matière consiste dans l'analyse de l'idée de rigueur (cf. le chapitre 6). En éducation, la rigueur-sévérité se distingue de la rigueur-cohérence (une ambivalence qu'on retrouve dans la notion de « discipline scolaire »). Dans les deux cas se rencontre l'idée de sacrifier quelque chose d'immédiat au profit de ce qu'on estime intellectuellement ou moralement supérieur. S'il faut dénoncer les pédagogies de l'anti-rigueur, il faut aussi se méfier du mythe de la rigueur et faire preuve de rigueur à l'égard d'une notion qu'on utilise bien souvent de manière équivoque. Dans les sciences du probable ou du vraisemblable (comme sont les sciences de l'éducation), certaines formes mal comprises de la rigueur peuvent aller à l'encontre du bon sens et du sens tout court...

Une question fondamentale se pose cependant. Le propre de l'analyse conceptuelle, c'est, comme le souligne Wittgenstein, de « laisser les choses en l'état », de proposer une description logico-linguistique du monde complètement neutre et sans vertu mobilisatrice ou transformatrice. De plus, quelle part d'initiative intellectuelle reste au philosophe qui s'abrite derrière les usages du langage ordinaire ? En fait, le livre d'Olivier Reboul paraît échapper à ce genre de critique pour deux raisons. D'une part il n'est pas évident que l'analyse conceptuelle se borne à exhumer les significations endormies dans le langage, à expliciter le sens des mots. On peut dire aussi bien qu'elle se sert des mots, qu'elle joue avec eux et qu'elle joue sur eux pour à proprement parler **construire** des concepts, c'est-à-dire des réseaux systématiques de significations qui représentent des configurations radicalement nouvelles par rapport aux évidences confuses, fragmentaires, contradictoires du sens commun et du langage commun. D'autre part, il faut bien reconnaître que l'analyse conceptuelle considérée **stricto sensu** est loin de constituer le principal outil méthodologique de la réflexion d'Olivier Reboul. En fait, c'est la méthode dialectique (au sens défini précédemment, c'est-à-dire la confrontation des thèses ou des théories sur une question en vue de parvenir à une synthèse, ou du moins à une solution optimale) qui joue le rôle le plus important et le plus décisif dans son livre. Philosopher, c'est en effet poser des thèses plus encore que des concepts : des thèses, c'est-à-dire des affirmations, des argumentations, des jugements. En ce sens, ce n'est pas **la** philosophie de l'éducation que nous présente Olivier Reboul dans son livre, mais **une** philosophie de l'éducation, la sienne.

Cette philosophie, on peut, avec l'auteur lui-même, la caractériser comme étant essentiellement classique et humaniste. C'est par l'éducation seule que peut se transmettre en effet à chaque individu ce que l'humanité a mis des millénaires à

conquérir et qu'on peut bien appeler la culture. Faut-il prendre parti dans le débat entre le culturalisme sociocentrique (ceux qui assignent à l'éducation une fonction exclusive d'intégration sociale) et l'individualisme puérocentrique (ceux qui mettent l'accent sur l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant) ? Dialectiquement, Olivier Reboul surmonte l'opposition en faisant appel à un troisième terme, qui est l'humanité. La culture humaine transcende les cultures particulières, on éduque l'enfant pour en faire un membre de l'humanité. De ce point de vue, l'institution scolaire est irremplaçable, car c'est à l'école que s'apprennent, avec des savoirs rationnels sans finalité immédiatement utilitaire, les valeurs universalistes (tandis que la famille reste *avant tout « l'école du sentiment » et le milieu professionnel le dispensateur d'une* formation à courte portée).

Des deux chapitres consacrés par l'auteur aux « antinomies de la pédagogie » et à la question de l'autorité, on retiendra surtout le triple refus du dogmatisme, du spontanéisme et du technicisme. Oui, l'éducation doit transmettre des compétences ouvertes et transposables, non des savoirs figés ni des certitudes dogmatiques. Elle doit aussi favoriser le développement d'individus autonomes, qui sauront prendre les risques de la liberté, fût-ce au prix d'une rupture avec leurs prédécesseurs. Mais cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer pour autant à la mémoire culturelle et répudier les modèles pour laisser libre cours à la spontanéité créatrice de l'enfant. Car cette *spontanéité est en grande partie un leurre qui risque d'enfermer les individus dans* l'impuissance. En fait, la vraie autonomie, la vraie créativité supposent la maîtrise d'un certain nombre d'outils fondamentaux de pensée et d'expression, laquelle ne s'acquiert que par un long et méthodique apprentissage. De même on ne saurait sans dommage récuser la notion même d'autorité en éducation. La vraie question est plutôt celle de savoir quel type d'autorité favorise le plus le développement de la personne. De ce point de vue la pédagogie du modèle s'oppose en partie à la pédagogie du contrat (où prédominent des figures de l'autorité fondées sur la compétence experte et l'arbitrage). Mais, en éducation, une autorité peut-elle être purement fonctionnelle ou purement contractuelle ? En fait, souligne Olivier Reboul, la contrainte n'est pas un mal si elle amène l'individu à grandir et à mûrir.

Quels sont les caractères d'une éducation favorable au développement de la démocratie politique ? D'une part, l'école doit donner très tôt aux individus le sens de l'autodiscipline, de la coopération et du contrat. D'autre part, il faut que l'enseignement s'efforce de délivrer à tous une culture générale solide et approfondie (ce qui, reconnaît Olivier Reboul, laisse entière la question de savoir s'il vaut mieux des contenus d'enseignement identiques pour tous ou des enseignements différenciés). Enfin un enseignement « démocratique » doit se vouloir sinon « neutre », du moins « objectif », c'est-à-dire qu'il ne doit pas imposer (que ce soit par la violence ou par la manipulation) des croyances qui ne soient pas rationnellement étayables ou sur lesquelles n'existe pas de consensus culturel. Et c'est précisément pour faire obstacle aux tentations *diverses d'endoctrinement que l'Etat démocratique peut et doit* exercer un contrôle sur ce qui s'enseigne dans les écoles.

Dans le contexte actuel, le débat entre les « classiques » et les « modernes », la centration sur les contenus et la centration sur l'enfant, la pédagogie du modèle et la pédagogie du besoin se trouve modifié et surdéterminé par l'émergence d'un troisième terme, qui est l'approche « techniciste ». Il est incontestable que des techniques de type industriel peuvent contribuer à rendre la pédagogie plus efficace. Seulement les techniques ne peuvent pas tout et ne sauraient résoudre tous les problèmes. Pour Olivier Reboul le mythe « techniciste », tout comme le mythe de la rigueur, peut avoir des effets anti-éducatifs, en amenant par exemple à privilégier dans l'évaluation les objectifs les plus étroits, *les aspects les plus superficiels des* compétences, ou en faisant oublier qu'en éducation l'essentiel est le travail que

l'éduqué est amené à faire sur lui-même, lequel demeure en grande partie imprévisible et « *improgrammable* »...

Comment caractériser les orientations doctrinales et l'apport intellectuel de cette **Philosophie de l'éducation ?** Incontestablement, le livre d'Olivier Reboul apporte une contribution originale à la réflexion actuelle sur les problèmes d'éducation, une contribution qui ne relève ni du discours de constestation, ni du discours de rénovation, ni du discours de résignation, ni, en dépit de certaines apparences, du discours de conservation, car on ne trouve ici ni nostalgie ni ressentiment, mais plutôt une sorte de réactivation heureuse des thèmes essentiels de l'humanisme. Bien sûr, l'ombre d'Alain est constamment présente, mais sans rien d'intimidant ou de despotique. C'est une voix irréductiblement singulière qui s'adresse à nous, avec une simplicité non dépourvue de hardiesse, parce qu'elle repose sur une indifférence tranquille à l'égard des modes, des snobismes et des slogans. Ici le philosophe s'avance tout seul, sans masque et sans béquilles.

Jean-Claude FORQUIN
Université de Rouen

Le point de vue de Michel SOËTARD

Olivier Reboul nous offre ici en bouquet le meilleur de ses réflexions cueilli au fil de ses ouvrages, depuis cette longue étude sur Alain en laquelle son propos continue de s'enraciner. On serait naturellement tenté d'établir le lien avec la **Philosophie de l'Education** publiée en 1971 et avec sa version remaniée en 1977, mais l'auteur nous avertit lui-même que, « les temps ayant changé, ainsi que la collection, ainsi que nous-même », il lui a paru préférable d'écrire un nouvel ouvrage, en ne gardant de l'ancien que quelques passages, « sans parler de son parti pris humaniste » (p. 14).

Les temps ont changé. Au début des années soixante-dix, à une époque où le problème de l'éducation se posait avec une acuité presque insoutenable, il était urgent de développer une réflexion capable d'endiguer les nouveaux dogmatismes qui tendaient à s'instaurer sur les ruines d'une critique radicale de la réalité pédagogique. En 1977, il avait encore fallu répondre au pamphlet d'Illich appelant à une déscolarisation de la société et au démantèlement de l'école. Ces utopies ont parcouru leur course, la nature humaine et les institutions ont tenu bon, le propos humaniste trouve à nouveau des oreilles attentives : après le temps de la critique, et de la critique critique, les éducateurs sont visiblement en quête d'une synthèse raisonnable.

Le philosophe peut maintenant s'avancer, et répéter que l'œuvre d'éducation s'établit sur des antinomies, et qu'à vouloir réduire l'un des deux termes pour ne plus considérer que l'autre, on s'expose à voir celui-là se venger tôt ou tard de l'oubli où il a été tenu : le pouvoir étant ce qu'il est, chacun sait que l'anarchisme fait le lit du conservatisme. La pensée éducative se construit au point de dépassement des termes antinomiques, dans le mouvement d'une dialectique qui, précise Reboul à l'intention sans doute de cet autre batailleur de l'époque critique, Snyders, « est toujours idéaliste, du moins en éducation ; car si les oppositions sont bien réelles, la synthèse, elle, ne l'est pas. Elle est de l'ordre de l'utopie. Mais l'utopie n'est pas rien ; elle fait en un sens partie du réel, puisqu'en dénonçant implicitement les insuffisances elle contribue à le faire bouger » (p. 13).

Le pédagogue prendra un grand plaisir intellectuel à la lecture du petit ouvrage de Reboul qui, sur des chapitres où le temps a eu tendance à s'emballer, remet les

pendules à l'heure, sans cependant quitter le point de vue critique. Il demeure que, *l'ouvrage refermé, une question subsiste* : comment le pédagogue doit-il s'y prendre pour réaliser dans le concret de son action la synthèse entr'aperçue ? Car si l'antinomie se laisse penser théoriquement jusque dans son dépassement, la pratique, elle, ne peut s'en accommoder. L'action doit s'engager dans un sens ou dans un autre : si je fais acte d'autorité, la liberté disparaît ; si je laisse régner la vie, le savoir perd son pouvoir ; si je vise un objectif, j'exclus tous les autres... Je puis certes corriger l'unilatéralité de mon action par un discours compensatoire sur l'autre terme de l'antinomie, ou bien rêver la nuit de synthèse conciliante : l'action restera toujours un choix.

On répondra peut-être que c'est accorder trop d'importance à l'action en éducation, que le pédagogue est logé à même enseigne que tous les hommes d'action, qui se donnent une idée, puis s'appliquent à la mettre en œuvre, en acceptant ses déficits dans la réalité. Or, précisément, **hic jacet lepus** : en fait d'idée, le pédagogue a devant lui un individu qu'il a charge de développer dans toutes ses potentialités, *en dehors précisément de toute idée préconçue. On pourra parler d'un projet* « humaniste », mais à la condition de laisser à chacun le choix réfléchi de ce « sacré » par lequel il **se fait** homme. Et comment parvenir à cette fin, qui n'en est pas une au sens convenu du terme, sinon par une forme d'action qui trouve systématiquement son ressort dans la liberté de l'autre, elle-même vérifiable dans *une action* ?

De cela, peut-on faire, envers et contre tout, la **théorie** ? Le philosophe peut-il l'assumer, ou doit-il abandonner le terrain à ceux qui s'occupent « positivement » des réalités pédagogiques, en se contentant d'être le veilleur posté au créneau des « sciences de l'éducation », le préposé au discours critique à propos de ce qui se fait « sérieusement » ailleurs, celui que l'on vient voir rituellement pour exorciser les démons de la positivité ? Je ne puis, quant à moi, me résigner à ce rôle d'appoint. Affaire d'honneur épistémologique pour quelqu'un qui hésite encore à quitter le lin(ceul ?) de la philosophie pour revêtir le nouvel habit, qu'il trouve quand même un peu rapiécé, des sciences de l'éducation ? Affaire d'idéologie persistante chez quelqu'un qui, mauvais pédagogue en l'occurrence, porte volontiers le regard au-delà des têtes qu'il a devant lui, vers quelque point focal ?... Je dirais plus simplement : affaire de cohérence.

Le philosophe s'offre la cohérence à bon compte : hors du réel et de l'action. L'éducateur agit essentiellement, et prétend légitimement à la cohérence de son action. Cette cohérence, les « sciences de l'éducation » ne sont pas à même de la lui garantir. Comprenons-nous bien : chacun de ces savoirs, pour autant qu'il est bien maîtrisé, est parfaitement cohérent dans son ordre. Le problème naît de ce que plusieurs cohérences épistémologiques ne peuvent cohabiter dans un même champ de savoir, encore moins engendrer, par leur simple juxtaposition, une nouvelle épistémologie : elles se concurrencent forcément dans une égale prétention à occuper la totalité de ce champ. Le point de vue pris est toujours total et exclusif des autres : le psychologue fera comme si la réalité humaine obéissait tout entière au mouvement ordonné d'une **psyché** : le psychanalyste s'efforcera de tout expliquer par le mécanisme de l'inconscient ; le sociologue interprétera tout du point de vue du fait social, etc. La science ne peut fonctionner autrement. Le problème s'aiguise encore du fait que les « sciences de l'éducation » se meuvent dans l'espace des « sciences de l'homme » qui rêvent régulièrement de supplanter la philosophie dans sa prétention à dire le sens.

Suffira-t-il, pour calmer ces ardeurs hégémoniques, de pointer le doigt vers ces jugements de valeur que toute démarche scientifique, surtout si elle s'occupe de choses humaines, met forcément en œuvre ? On répondra qu'il en est sans doute

bien ainsi, mais que la science ne peut fonctionner qu'en faisant abstraction de tels jugements : au sujet d'apprécier, dans l'intimité de son cœur et dans le secret de sa conscience, mais la science n'a pas à s'en mêler. Cependant, le savoir peut-il être dissocié de ce qui lui donne sa valeur, de ce qui le rend **humain** ? Et l'éducateur, en particulier, peut-il sérieusement envisager de s'appuyer sur un savoir qui fasse abstraction du **sujet** qui en est l'objet ?

Il s'agira donc, pour celui qui n'a pas renoncé à rendre raison du projet éducatif dans sa globalité, de penser l'antinomie — celle qui fonde sans doute toutes les autres — entre le savoir pédagogique qui s'institue et le désir de l'éducable qui reste au principe de ce savoir, et de penser cette antinomie d'une façon telle qu'elle soit **praticable**. *Cela réclame à vrai dire un type de démarche qui soit — Dieu fasse* qu'Olivier Reboul pardonne ici mon sacrilège — en rupture avec le discours philosophique classique, « humaniste », comme avec son enfant dégénéré, le « discours criticiste ». En d'autres termes, que les philosophes comprendront bien : il importe de reprendre en compte la question socratique, qui est d'abord une question d'éducateur, au cœur du discours philosophique, et *d'en tirer toutes les conséquences pour* le fonctionnement de celui-ci du point de vue de l'éducation. J'aime à dire que la philosophie de l'éducation appelle une éducation de la philosophie.

On pourra reprendre dans cette recherche l'une des cinq voies tracées par Olivier Reboul dans son chapitre d'introduction, mais en incluant la philosophie elle-même dans la problématique éducative : la référence au « maître intérieur » dans le **De magistro** d'Augustin n'ouvre-t-il pas, au nom de l'éducation, une brèche salutaire dans le discours classique sur l'intersubjectivité ? Et le statut de l'Idée kantienne, en laissant le champ libre à la morale, n'appelle-t-il pas une forme d'action qui ne peut *être que d'éducation ? Sans oublier le débat de Pestalozzi avec l'idéalisme allemand,* et sa façon d'opérer une synthèse pratique par l'éducation là où Hegel engage une marche forcée vers le savoir absolu...

Puisqu'Olivier Reboul consent à ne pas limiter les approches, j'ajouterais volontiers une sixième voie, celle de ces **pédagogues historiques** qui ont agi tout en s'efforçant, avec plus ou moins de profondeur et d'obstination, de rendre compte de leur action. Ils font de la philosophie, mais les philosophes en titre ne les prennent guère au sérieux : leur discours reste, au bout du compte, philosophiquement inclassable. Ils s'appuient sur les acquis des sciences humaines, mais que l'on se garde bien de réduire la pédagogie de Montessori à une application de lois psychologiques, celle de Freinet à un prolongement des sciences sociales, celle de Neill à de la psychanalyse pédagogique ! S'ils font volontiers un bout de chemin avec les politiques sur la route du progrès, ils restent invariablement les grands désillusionnés de la politique. Ils ont des attitudes de croyant, mais hors de tout **credo**... Curieuse corporation, en définitive, qui semble rester au carrefour des voies communes du savoir, comme si elle refusait de sacrifier à l'un de ces savoirs constitués une forme de valeur qu'elle tiendrait pour **sacrée**...

Où nous rejoignons Olivier Reboul et son « parti pris humaniste ». Mais de cet humanisme peut-on faire le discours devant des pédagogues ? Cela demeure la grande question. Non qu'ils n'en soient pas convaincus, mais leur problème est, face à cet enfant qu'ils ont devant eux, de **faire** homme. C'est ce projet pratique que, sinon la philosophie de l'éducation, du moins une réflexion fondamentale sur la démarche pédagogique doit encore et toujours **comprendre**.

Michel SOËTARD
Fédération Universitaire
et Polytechnique de Lille.

Etude critique

Vers une nouvelle conception de l'évaluation ?

ARDOINO (Jacques), BERGER (Guy). — D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. — Préf. de E. Bayer, Postf. de R. Pagès. — Paris : ANDSHA, 1985. — 234 p. — (Coll. Matrice).

Le titre

Les psychosociologues remarqueront sans doute l'allusion qui est faite, dès le début du titre, à l'ouvrage de Georges Friedmann : « Le travail en miettes », dans lequel ce dernier dénonçait les méfaits du taylorisme et plaidait pour l'intégration des tâches industrielles et une prise en compte de la spécificité des opérateurs humains. D'un certain point de vue, les auteurs dénoncent, eux aussi, la taylorisation de l'évaluation à laquelle on assiste aujourd'hui, où le succès social de l'idée se transforme en mode et où le souci économique de rendement pousse à réduire la démarche évaluative à la simple construction de quelques indicateurs standardisés, formant le « tableau de bord » des institutions considérées. Puisque certains chercheurs reconnus dans le domaine des sciences de la nature semblent s'être laissé prendre au piège de leur propre méthodologie expérimentale, les auteurs s'efforcent de démontrer au contraire le caractère réducteur de toute l'entreprise de « contrôle » et la nécessité, si l'on veut donner un sens aux observations relatives à des groupes sociaux, d'utiliser une méthodologie qui respecte leur spécificité.

Pour s'opposer à ce contrôle parcellaire et du même coup trompeur, pourquoi parler d'une « évaluation en actes » ? L'expression comporte plusieurs niveaux de signification.

Initialement, les auteurs avaient choisi le singulier (»en acte », se référant ainsi implicitement à l'opposition théorie-pratique, qui elle-même renvoie à l'opposition aristotélicienne : puissance et acte. La théorie de l'évaluation que les auteurs avaient développée jusqu'ici était restée générale et abstraite. Désormais, son application pratique l'a fait passer d'un état virtuel à une réalité concrète, où elle gagne en poids et en crédibilité ce qu'elle a perdu en universalité. L'ouvrage traduit ainsi le désir inévitable de tout intellectuel de voir s'incarner le modèle dont il a rêvé, désir d'autant plus compréhensible qu'en tant que théoricien, il est justement toujours mis au défi par les praticiens : « Prouvez-nous que ce que vous demandez est réellement possible ! » — Les auteurs ont voulu passer à l'acte, pour tester leur propre théorie et prouver son applicabilité.

Dire qu'ils ont voulu montrer « ce dont ils étaient capables », par contre, serait trahir leur intention. Il ne s'agit pas du tout, dans ce livre, de modèles donnés à admirer, ni de chefs-d'œuvre de maîtres, mais bien plutôt d'exemples typiques de « commandes d'évaluation » habituelles, presque d'un échantillon aléatoire de situations qui se rencontrent journellement dans la profession. Ceci était nécessaire pour que les observations faites sur ces cas particuliers soient généralisables.

Les auteurs avaient en effet une seconde intention, de type didactique cette fois, qui rendait nécessaire cette représentativité des situations soumises à l'examen. C'était pour fournir à leurs étudiants des « études de cas documentées » qu'ils ont constitué des dossiers complets, permettant de suivre le déroulement de chaque

étude, de son début à sa conclusion. Voilà pourquoi *ces évaluations ont été mises* « en actes » (au pluriel, cette fois, au sens d'actes officiels ou notariés). Le matériel ainsi rassemblé s'offre directement à l'analyse et à la discussion qu'exigent les séminaires universitaires. Il est aussi du plus grand intérêt pour susciter des débats méthodologiques entre chercheurs.

Si l'on voit bien, à lire le détail des correspondances échangées, que les auteurs n'étaient motivés ni par la recherche d'un profit, ni par le désir de plaire à l'autorité, on peut néanmoins deviner un « malin plaisir » à faire connaître la situation dramatique des Sciences de l'Education dans l'Université française. Il ne s'agit d'ailleurs nullement pour eux de chercher une quelconque revanche, mais simplement d'exposer une situation par rapport à laquelle ils se sentent engagés (ce qui n'est nullement incompatible avec leur position d'évaluateur, selon leur conception). Cette implication personnelle des auteurs renvoie à un sens supplémentaire du titre, où « actes » prend une signification théâtrale : l'action est présentée dans son déroulement chronologique, comme la vie peut être contée « en cent actes divers ».

Le contenu

La matière de l'ouvrage s'organise en coquille autour des trois études de cas présentées, trois évaluations portant sur des départements en rapport avec les Sciences de l'Education, et rattachés aux Universités de Strasbourg, Marseille et Louvain. Une introduction générale présente au début l'optique théorique du livre, c'est-à-dire l'opposition entre évaluation et contrôle (démarches évaluatives qui correspondent à deux épistémologies différentes, si l'on suit les auteurs dans l'acception restreinte qu'ils donnent au terme « évaluation »). Des conclusions générales explicitent et justifient, à la fin, la méthodologie employée, c'est-à-dire le refus d'un contrôle qui transforme autrui en objet et le choix d'une démarche d'évaluation négociée, qui cherche au contraire à accroître sa capacité de réflexivité.

En préface de l'ouvrage, une lettre d'Edouard Bayer, ancien président de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, montre comment ce dernier a été amené à renoncer à évaluer le fonctionnement de l'Université de Paris VIII dans les termes du Comité National d'Evaluation : la réalité à analyser ne correspondait pas aux attentes de ce Comité, mais débordait de toute part le schéma a priori dans lequel ce dernier tenait à poser le problème de l'évaluation.

En postface, Robert Pagès éclaire d'un autre point de vue les trois évaluations réalisées par les auteurs, en présentant sa propre évaluation de l'Université de Paris VIII. *On peut constater que son approche se distingue de celle des auteurs, mais* aussi que ce caractère subjectif de l'évaluation est moins la preuve de sa faiblesse que la marque de sa richesse. Ce texte apporte en effet un éclairage supplémentaire sur la réalité des universités françaises, dont la pertinence est indiscutable, même s'il était illusoire d'attendre que les points de vue d'observateurs différents puissent *correspondre directement.* Ce qui fait l'accord de fond sur les *principes épistémologiques*, entre Robert Pagès et les auteurs, c'est l'idée que des observateurs différents peuvent légitimement « lire » autre chose lorsqu'ils analysent une situation, simplement parce qu'ils l'abordent sous un autre angle. Le caractère non superposable des descriptions, qui désolerait des « contrôleurs » soucieux d'objectivité et de répétabilité des observations, apparaît aux auteurs comme la *marque d'une* démarche fructueuse d'approfondissement de leur compréhension de la réalité. De toute façon, il savent que le réel est inépuisable, et qu'un accord des observateurs n'est possible que dans le micro-monde artificiellement découpé par la démarche objectivante des sciences de la nature.

Entre Préface et Postface, au cœur de l'ouvrage, chaque étude de cas comporte une analyse du contexte du Département étudié, une description du curriculum d'études qu'il offre aux étudiants, une énumération de ses autres activités de formation et de recherche, une explicitation enfin de ses difficultés, de ses problèmes et de ses projets. La conclusion fait ressortir quelques traits marquants de la situation étudiée, qui justifieraient nettement une intervention de l'autorité qui avait demandé l'évaluation.

L'ouvrage est complété par de nombreuses annexes, très utiles pour alimenter des travaux pratiques, par un lexique et par une bibliographie, qui constituent autant d'instruments de travail intéressants pour eux-mêmes.

Sans entrer dans le détail de chaque étude de cas, il faut pourtant mentionner l'opposition intéressante qui apparaît entre les deux universités françaises et l'université belge. Dans les deux premières, la lourdeur d'une administration centralisée laisse peu de marge de manœuvre pour appliquer la démarche choisie par les auteurs, d'une évaluation négociée avec toutes les personnes intéressées par une prise de conscience élargie de la situation. Dans l'université belge, l'autonomie de fonctionnement des instances du Rectorat permet d'intégrer plus facilement cette conception nouvelle de l'évaluation, qui se démarque si radicalement des procédures de contrôle habituelles. Même le conflit qui apparaît rapidement entre les conceptions de l'organisation du Rectorat et de la FOPA semble plus facile à gérer dans ce contexte de liberté relative.

La visée principale

Il n'est pas impossible que cet ouvrage donne lieu à une exploitation politique, ou en tout cas polémique, des conclusions des observateurs chargés de ces évaluations. Tous les ingrédients sont là pour qu'un incendie se déclare : l'expression du mécontentement profond des professeurs et des étudiants devant les conditions de travail qui leur sont faites, mais aussi la démonstration de l'insuffisance des moyens accordés à l'opération d'évaluation elle-même ; (d'où l'indigence de la préparation conceptuelle et matérielle des interventions que le Comité National d'Evaluation engage). Comment éviter la conclusion désabusée qu'il s'agira encore une fois d'un coup d'épée dans l'eau, ne profitant qu'aux autorités politiques qui s'en sont attribué la paternité ? Comment ne pas susciter la colère de ceux qui attendent impatiemment un changement et qui, encore une fois, seront déçus ?

Pourtant la volonté des auteurs est claire, d'éviter la mise en accusation d'un niveau particulier de l'administration. Il ne s'agit pas d'un ouvrage de circonstance, saisissant l'occasion de la création du Comité National d'Evaluation pour attaquer le Ministère ou défendre la position des Sciences de l'Education dans l'Université française. Si le thème de l'ouvrage est bien « Le cas des universités », plutôt que de telle ou telle autre institution, c'est simplement que le sujet était plus intéressant à titre de matériel expérimental, pour les étudiants en évaluation comme pour les auteurs eux-mêmes. La visée principale de l'ouvrage reste avant tout méthodologique et c'est à ce niveau surtout qu'il apporte des idées nouvelles à la communauté scientifique. Mais pour accepter l'austérité de cette recentration et en tirer profit, il faut prendre le temps de lire les études de cas en profondeur et à plusieurs niveaux, en passant sur la critique facile des premières expériences du Comité National d'Evaluation, qui ne font que révéler le besoin d'une théorie moins naïve.

Les auteurs écrivent, par exemple (page 25), « On demande d'évaluer telle ou telle unité. Par rapport à quoi ? A d'autres unités comparables ailleurs ? En France, à l'étranger ? Par rapport aux moyens dont dispose réellement l'unité ? En fonction de

la conformité à la réglementation nationale ? Pour ses capacités d'innovation ? Eu égard à ses propres projets ? Remarquons-le, de telles interrogations n'ont plus grand chose à voir avec la compétence disciplinaire d'un spécialiste en mathématique, en histoire, en grec, ou en physique nucléaire.

Les praticiens de l'approche ethnométhodologique, de l'analyse institutionnelle, de la sociologie des organisations ou de l'intervention psychosociologique seraient beaucoup mieux armés pour se confronter à ce type de tâches. Une chose est certaine, tant que ces interrogations n'ont pas été posées, sinon levées, en amont de l'entreprise d'évaluation, (...) chacun se retrouvera empêtré, piégé dans son ignorance des véritables règles du jeu ».

Est-ce à dire que le CNE devrait fixer plus rigoureusement ce par rapport à quoi il s'agit de « mettre une note » ? — Ce n'est du tout dans ce sens que les auteurs voient la solution. Ils demandent au contraire que ces questions soient « réappropriées par les différents partenaires, à travers les négociations préludant nécessairement à toute pratique bien pensée » . C'est donc plutôt à l'ensemble des personnes concernées par le bon fonctionnement de l'institution de réfléchir aux critères qui déterminent leur degré de satisfaction. (Rien n'oblige d'ailleurs les intéressés à choisir des points de repère communs).

Cette évaluation « négociée » se situe au-delà du débat entre partisans de l'hétéro- ou de l'auto-évaluation. Il est facile de démontrer l'illusion de ceux qui ne veulent se fier qu'à des critères « objectifs » externes. Toute évaluation suppose l'affirmation de valeurs, qui ne peuvent être que l'expression de « sujets » . Déjà au départ, le simple choix de points de vue particuliers pour observer la réalité est un jugement de valeur déterminant pour la suite de l'évaluation. Mais se contenter de dire que chaque sujet a son opinion propre (en privilégiant des critères « subjectifs ») ne résout pas non plus le problème de l'évaluation. La société oblige à faire des choix collectifs. Seuls le débat et l'échange d'arguments, c'est-à-dire la communication sociale, permettent d'élargir le cadre de référence dans lequel une décision doit être prise. Les études de cas montrent comment cette négociation peut être conduite.

L'épistémologie de l'évaluation négociée

La première prise de position méthodologique de ce livre est, par conséquent, de rejeter l'illusion objectiviste, d'inspiration positiviste, qui est encore l'expression même du sens commun, voire du bon sens, de nos contemporains. C'est l'idée selon laquelle un homme de science reconnu, qui a fait la preuve de sa capacité à analyser des faits pour en déduire des conclusions acceptables par ses collègues, va pouvoir examiner avec la même objectivité le fonctionnement d'une autre université, pour y déceler des dysfonctionnements et suggérer des remèdes. Le regard d'autrui est censé être plus clairvoyant que celui des intéressés eux-mêmes, par le fait même de la distance qu'un « étranger » est obligé de prendre par rapport à son objet. Mais cette confiance faite au regard impartial d'un juge extérieur, s'appuie seulement sur une tradition juridique, dont le modèle n'est pas pertinent pour une évaluation formative qui refuse d'emblée tout « acte d'accusation », puisqu'elle vise la régulation au lieu du jugement.

Un tel souci d'objectivité conduirait à tort à privilégier la méthode expérimentale, qui n'est éventuellement utilisable qu'en laboratoire par un expert chargé d'établir quelque fait précis, et inciterait à se méfier de la méthode clinique, qui est pourtant indispensable dans une enquête, lorsqu'on doit rester attentif à tous les aspects de la réalité. Qui croit réellement, par exemple, qu'un président d'université, en sollicitant une évaluation du CNE, n'a d'autre préoccupation que de connaître plus exactement le niveau de qualité du travail fourni par son institution ? N'est-ce pas plutôt

pour une série de raisons d'opportunisme politique qu'un bon président va juger stratégiquement habile de courir ce risque à ce moment particulier ? Sans doute espère-t-il que son université en tirera profit dans son inévitable compétition avec les autres institutions analogues. De la même façon, le sens des questions posées par l'évaluateur sera perçu différemment par les professeurs interrogés, selon la manière dont l'opération dans son ensemble leur aura été présentée, et aussi selon les circonstances dans lesquelles elle se déroulera. Seul un observateur conscient du dynamisme affectif que son intervention déclenche et attentif à l'écho que ses questions éveillent chez ses répondants peut avoir des chances d'interpréter correctement les réponses qu'il reçoit.

Mais l'épistémologie opposée (la position phénoménologique) est tout aussi dangereuse. Croire qu'on pourra éviter les problèmes affectifs en laissant les intéressés s'évaluer eux-mêmes relève d'une illusion symétrique de la première. En fait, chaque membre d'une institution privilégie l'aspect de la réalité que sa position lui fait observer journellement, indépendamment de son désir, qu'on peut croire sincère, de rester « objectif » . Pour dépasser le simple choc des points de vue opposés, il faut susciter un questionnement plus large, qui oblige à prendre en compte la totalité des dimensions auxquelles des partenaires différents peuvent être sensibles.

Ainsi, l'approche la plus riche pour explorer une situation et en comprendre les diverses implications est de combiner les deux approches précédentes, sous la forme d'une évaluation négociée. Car c'est bien par une négociation que peuvent être dégagés les faits les plus pertinents pour les décisions à prendre, ceux sur lesquels il importe, par conséquent, d'obtenir l'accord des observateurs. Mais c'est aussi par une négociation que l'on parviendra à interpréter ces faits, en mettant en évidence les diverses significations que les partenaires lui attribuent. Personne, en effet, n'a l'exclusivité du sens. Chaque nouveau regard enrichit les précédents. La réalité psychologique et sociale est multiple et c'est bien l'appauvrir que de croire qu'un plus grand nombre d'observateurs ne permettront que d'enserrer la « valeur vraie » dans un intervalle de confiance plus étroit. De même qu'on n'épuise pas les sens possibles d'une œuvre littéraire, ou d'un événement historique, de même on peut penser que les représentations parallèles que les membres se font de leur institution en éclairent en réalité des aspects complémentaires.

Admettre la pluralité des points de vue n'est pas accepter pour autant la confusion ou la contradiction interne. Chaque observateur doit pouvoir justifier la cohérence de ses propos. Les interprétations qu'il donne risquent au départ d'être partielles, voire partiales, et il s'agit bien d'élargir la conscience que chacun peut avoir de la réalité totale, en lui faisant apercevoir d'autres points de vue également défendables. Une phase de clarification et de validation est donc un correctif nécessaire, après celle d'expression libre, pour l'établissement des faits. Elle implique un renvoi aux intéressés de leurs formulations respectives, ce qui permet des réactions, des confrontations, la recherche d'informations supplémentaires et aussi d'interprétations complémentaires.

De l'évaluation fermée à l'évaluation ouverte

Pour conclure, cette présentation des présupposés de la méthode d'évaluation proposée dans « Une évaluation en actes » , il est intéressant de confronter cette démarche a une autre méthode évaluative (qui se veut, elle aussi, systématique et rationnelle, bien que centrée sur le contrôle) : celle de la docimologie. Leur mise en opposition fera mieux apparaître ce qui distingue le contrôle de l'évaluation (au sens des auteurs), en même temps que le parallélisme des démarches évaluatives au niveau individuel et collectif.

Contrairement à la logique des examens, l'évaluation proposée par Ardoino et Berger ne vise pas à déterminer si un résultat (pour une personne ou pour une

institution) est suffisant ou non (ce qui est l'essence même du contrôle). L'évaluation qu'ils pratiquent ne se préoccupe pas de fixer de seuil. Elle ne cherche même pas à déterminer le niveau où se situe la personne ou l'université étudiée, en la situant sur une échelle de performance, ou en la comparant à d'autres. Il ne suffit pas non plus, pour ces auteurs, de prendre en compte la multidimensionnalité des performances, en juxtaposant les critères au moyen d'un profil de résultats. Toutes ces tentatives d'extension de la docimologie font encore l'hypothèse qu'il existe une valeur vraie, et *une seule, permettant de caractériser l'objet d'étude.* Une série d'élargissements supplémentaires vont être nécessaires pour arriver à la conception de l'évaluation proposée dans leur ouvrage.

Il faut d'abord admettre, comme le fait la théorie de la généralisabilité, qu'il existe autant de valeurs vraies que d'univers de généralisation choisis par l'observateur (que l'on évalue des individus ou des institutions). Il suffit de définir un peu différemment ce qu'on a l'intention de mesurer, en choisissant d'autres conditions d'observation (en allongeant la durée du test, par exemple, dans un examen individuel) pour déterminer, pour chaque sujet, une autre valeur vraie. La valeur théorique *visée dans l'examen n'est plus alors constituée d'un point précis, mais de toute une* surface. Il s'agit en effet d'une fonction de plusieurs variables, comme le moment de l'observation, le contexte psychologique et social dans lequel est passée l'épreuve, les tâches auxquelles le sujet est confronté, les moyens qui sont mis à sa disposition, etc. Il suffit de se déplacer sur cette surface pour observer des situations où l'objectif sera atteint et d'autres où il faudra constater un échec.

Ce modèle descriptif des performances individuelles est applicable point par point à la description des performances d'organisations, dont on pourra également vérifier la réussite ou l'échec, selon la façon dont on conduira l'examen. De plus, ces surfaces ne sont pas nécessairement parallèles, qu'il s'agisse de deux individus ou de deux universités différentes, certaines personnalités ou institutions pouvant mieux réussir dans un contexte, d'autres s'adaptant mieux à un autre.

Si un modèle mathématique simple permet déjà de rendre compte d'une (et même *de plusieurs) infinité(s) de valeurs vraies pour un même objet d'étude, il faut* se rendre compte que le résultat de l'observation (le score vrai) est nécessairement comparé ensuite à des échelles de référence qui peuvent (et doivent) être multiples. En effet, on sait qu'en psychométrie le nombre de bonnes réponses à un test ne prend son sens que par rapport à la distribution des résultats obtenus dans diverses populations (d'hommes ou de femmes, d'étudiants ou de diplômés, de novices ou d'experts, etc.). Ces comparaisons successives apportent chacune une information supplémentaire, et il n'y a pas de limite au nombre de points de vue selon lesquels le même score vrai peut être envisagé. Les résultats paraîtront chaque fois différents, *sans pour autant qu'ils soient contradictoires.* De la même façon, on ne devra pas s'étonner que divers évaluateurs voient la même institution sous un œil différent. Il suffit qu'ils précisent à quelle échelle ils se réfèrent et leurs points de vue deviendront alors simplement complémentaires. Ils enrichiront la compréhension qu'on peut avoir du résultat.

Enfin, la prise en compte de modèles subjectifs de jugement, comme celui que Bonniol (1981) (1) propose pour la notation de copies par exemple, montre qu'on peut encore justifier les différences d'appréciation entre évaluateurs par une série d'autres facteurs, tenant pour beaucoup aux représentations que ces derniers se font *des normes à prendre en compte pour les groupes qu'ils envisagent. Ces mêmes* facteurs ne peuvent manquer d'influencer tout évaluateur du Comité National d'Evaluation, et la seule façon d'en tenir compte rationnellement serait justement de les

(1) BONNIOL (*Jean-Jacques*). — **Déterminants et *mécanismes des comportements d'évaluation* d'épreuves scolaires.** Bordeaux : Université de Bordeaux II, 1981. Thèse pour le doctorat d'Etat.

expliciter dans la phase initiale de « négociation » de la démarche avec tous les intéressés.

Mais il faut s'attendre à ce que ces normes évoluent au contact même de la réalité étudiée (comme l'échelle subjective des notateurs est affectée par le niveau moyen des copies qu'ils examinent). De plus, des circonstances inattendues au départ pourront faire apparaître ultérieurement le même fait sous un nouveau jour ; on pourra l'interpréter comme une réussite ou comme un échec, selon les attentes suscitées par la situation, ou les éclairages qu'apporteront les différents partenaires interrogés. Les significations subjectives pourront ainsi devenir à leur tour des variables intervenantes décisives pour l'évaluation finale.

Il semble ainsi qu'il n'y ait pas de discontinuité absolue entre le modèle docimologique et celui des auteurs. Il s'agit simplement d'accepter les élargissements successifs que la nature de l'objet d'étude oblige à apporter au modèle d'évaluation utilisé, lorsqu'on passe de la simple mesure d'un comportement individuel en situation de test à l'interprétation du fonctionnement d'un groupe social en situation réelle. Il faut prendre en compte la subjectivité des partenaires et tout ce qui en résulte. Il faut être prêt notamment à toujours remettre en cause n'importe quelle affirmation, du fait que la situation est déjà transformée dès que les sujets en prennent conscience. Il s'agit ainsi d'accepter la « réactivité » des sujets d'expérience et l'impossibilité de dissocier les rôles d'observateurs et d'observé, et donc d'évaluateurs et d'évalués. La participation des évalués à leur évaluation est ainsi finalement une condition première de la validité des résultats, au niveau individuel comme au niveau collectif.

Les objections prévisibles

Une conclusion aussi radicale ne sera pas acceptée facilement dans tous les milieux, en raison de ses implications idéologiques. On peut prévoir des résistances, aussi bien de la part des décideurs que des scientifiques.

Les premiers vont sans doute regretter que la démarche interactive proposée complique le planning de l'étude, y apportant une part d'imprévisible, avec les délais et les frais qui en résultent. Ils aimeraient standardiser et simplifier les procédures, préférant suivre l'évolution de quelques indices statistiques non-réactifs, plutôt que d'avoir à prendre en compte des points de vue subjectifs. Mais il s'agit là d'un phantasme bien connu de toute-puissance qui amène un dirigeant à rêver d'un monde où tout ce qui l'entoure lui obéirait comme une machine : rien n'est plus dangereux pour lui que de s'y complaire. Le principe de réalité doit au contraire l'amener à comprendre que la mise en route d'une évaluation n'a de sens que si les intéressés peuvent faire connaître leur point de vue critique et participer à la recherche de solutions, pour que les réorientations ultérieures prennent en compte les vrais problèmes et mobilisent l'effort de tous.

Les scientifiques seront parfois choqués de l'idée que « la vérité sur la situation » puisse être « négociée » : il est vrai qu'on ne négocie pas une théorie scientifique. Mais il faut leur rappeler la distinction entre des recherches « pour savoir » et les recherches « pour agir ». En ce qui concerne ces dernières, il est évident que des discussions sont nécessaires pour savoir quelles sont les informations les plus pertinentes pour fonder les décisions envisagées, quelles précautions doivent être prises pour recueillir ces informations et pour les interpréter, quelles valeurs sont considérées comme prioritaires par les intéressés, etc. Tenter de construire un accord des observateurs dans ce domaine pratique suppose un débat qui n'est pas fondamentalement différent du débat scientifique, vu dans son déroulement historique.

Les publics visés

Il appartient à celui qui analyse un ouvrage d'indiquer à qui le texte peut être utile, et pourquoi.

Il est évident que le livre s'adresse en premier lieu aux étudiants en Sciences de l'Education qui se forment aux techniques d'évaluation des programmes et des *innovations pédagogiques.* Sans doute les ouvrages américains sont-ils plus didactiques, en offrant souvent une marche à suivre détaillée. Mais les auteurs refuseront très certainement de programmer ainsi la démarche d'évaluation, pour respecter le besoin de négociation qu'ils ne cessent de rappeler.

Au-delà des futurs praticiens de l'évaluation, c'est aussi à la communauté scientifique que les auteurs s'adressent, et notamment aux théoriciens de l'évaluation, pratiquée aujourd'hui dans tous les domaines de l'activité humaine (médecine, services sociaux, entreprises, etc., en plus des activités éducatives elles-mêmes). Bien des modèles y fleurissent déjà, d'inspiration surtout disciplinaire.

Après les modèles expérimentaux, puis anthropologiques ou ethnologiques, on connaît aujourd'hui des approches historiques, judiciaires, comptables, etc. Le modèle d'Ardoino et Berger se situe en amont de toutes ces techniques, dans l'explicitation de ce qu'implique fondamentalement le fait de travailler avec des personnes, prises isolément ou en groupes.

Un principe directeur unique résume en effet leur approche : respecter la nature particulière des faits sur lesquels ils travaillent, qui ont cette propriété d'être vécus par des « sujets ». Les auteurs donnent à ce terme tout le poids que des millénaires de réflexion philosophique lui ont apporté. Ils visent à organiser leur pratique autour de l'exigence éthique qui en découle. Ils n'insistent donc pas sur des techniques, mais sur le sens global de l'entreprise et de chacune de ses étapes, pour l'ensemble de ceux qu'elle concerne. Leur approche offre alors un moyen de vérifier la cohérence des autres techniques qui s'offrent aux praticiens, et de faire apparaître ce qui leur manque.

En somme, il s'agit d'un cadre de pensée général, d'une option épistémologique, amenant à travailler au niveau des réalités subjectives. On peut parler d'une *approche clinique, s'appliquant à tous les niveaux, celui de la définition du problème,* du recueil des informations, comme de leur interprétation, ou de leur restitution aux intéressés.

L'apport propre d'Ardoino et Berger est de rappeler aux évaluateurs qu'ils *travaillent, de toute façon, avec des réalités humaines, susceptibles d'interprétations* indéfiniment extensibles. La capacité des « évalués » de prendre conscience de leur situation interdit alors définitivement à l'évaluateur de les réduire au statut de simples objets d'études : ils sont de toute façon « participants » au processus de l'évaluation ; finalement, ce sont eux les véritables « évaluants ». — Ardoino et Berger nous démontrent que toute approche qui n'en ferait pas son point de départ se condamnerait d'avance à l'invalidité.

Jean CARDINET
Institut Roman de Recherche
et de Documentation Pédagogique,
Neuchâtel

CHERVEL (André), MANESSE (Danièle). — La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987. — Paris, INRP/Calmann-Lévy, 1989, 290 p.

On peut dire d'entrée de jeu que c'est un livre important. Il vient à son heure, en plein débat sur l'opportunité d'une simplification de l'orthographe qui cacherait ou prendrait acte d'une baisse supposée du niveau orthographique moyen des élèves français. Il intéresse directement les praticiens, notamment en raison de l'analyse menée sur l'évolution des types de fautes relevées en 1873 et 1987. Il apporte beaucoup à l'histoire de l'éducation, non seulement en approfondissant ou modifiant certaines appréhensions de l'école, mais surtout en montrant concrètement la pertinence et la fécondité d'une démarche centrée sur l'étude de la contribution réelle de l'école à la valorisation, la diffusion voire la production de certains savoirs.

De 1873 à 1877 l'inspecteur général Beuvain dicte dans plusieurs centaines d'écoles un même texte de 83 mots. En 1987 ce texte de Fénelon est dicté à plus de 3 000 élèves dans cinquante-deux établissements, du CM2 à la troisième. Que nous apprennent sur le niveau actuel en orthographe l'enquête de 1987 et la comparaison avec les 3 114 dictées retrouvées et retenues de l'enquête de Beuvain ? « Le niveau moyen en orthographe des jeunes Français que le système scolaire livre à la société est beaucoup plus élevé aujourd'hui qu'il ne l'était en 1873... Les performances actuelles sont obtenues à moindres frais qu'il y a un siècle... On ne fait plus les mêmes fautes en 1987 qu'en 1873. Le poids relatif des fautes les plus graves, celles qui engagent la compréhension des mots et des phrases, a considérablement baissé. Inversement a augmenté le poids relatif de celles qui portent sur la grammaire et le lexique. Cela ne signifie pas pour autant que, en valeur absolue, on fasse plus de fautes de ces deux types... L'enseignement de l'orthographe, en s'étalant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, soulage l'enseignement élémentaire d'une tâche qu'il était censé assumer seul jusqu'ici. On apprend moins vite l'orthographe aujourd'hui qu'hier, c'est-à-dire que ceux qui l'apprenaient hier : mais au moins tout le monde l'apprend. Les résultats moyens obtenus par l'enquête de 1987 sont plus homogènes que ceux du siècle dernier ».

Le problème majeur posé par ce livre est de savoir si la comparaison entre les deux enquêtes a du sens et quel(s) sens. Certes les deux textes dictés sont identiques, et les fautes sont comptabilisées selon les mêmes principes ; il n'en reste pas moins (comme l'analysent longuement les auteurs eux-mêmes) que les finalités, les populations, les procédures diffèrent sensiblement d'une enquête à l'autre, ainsi que les conditions de scolarisation et d'études. Cette vive attention aux différences — qui fait le bonheur de l'historien et qui se révèle ici singulièrement féconde — est d'ailleurs l'un des grands mérites de ce livre. L'enquête de 1987 met en place un échantillon nationalement représentatif (et s'efforce de maîtriser quelques biais introduits ou possibles) : les élèves relèvent du collège et du CM2 dans le cadre d'une scolarité obligatoire effective pour tous ; il s'agit d'étudier les performances de « classes d'âge » (comportant toutes leurs composantes) selon quelques variables, et de les comparer à celles du corpus de l'enquête de Beuvain retrouvé aux Archives nationales. Mais la période 1873-1877 est antérieure à la loi sur la scolarisation obligatoire (qui ne sera vraiment effective que lorsque pourront être utilisées les possibilités de pressions offertes par le recours aux retraits d'allocations familiales, à partir de 1945) : tous les enfants ne sont pas scolarisés, et la fréquentation scolaire est plus ou moins irrégulière selon l'origine sociale, le sexe, les régions... Beuvain ne cherche d'ailleurs pas à savoir (et pour cause !) quelles sont les performances d'une ou plusieurs classes d'âge scolarisables, mais « ce que peut faire l'école primaire française lorsqu'elle est bien tenue, ou tenue normalement » : il s'agit pour lui (déjà !) de répondre à « tout un courant d'opinion qui accuse l'école de ne pas avoir rempli sa mission et en particulier de faillir à sa tâche dans les disciplines élémentaires » ; il

s'efforce d'analyser et de définir les conditions d'un bon fonctionnement de l'orthographe. Son souci n'est pas d'étalonner et d'obtenir des moyennes, mais de dégager des modèles performants et de standardiser. André Chervel et Danièle Manesse donnent de nombreux indices (qui sont autant d'approfondissements de la connaissance concrète du fonctionnement de l'école primaire en cette période) du tri effectué par Beuvain. Les « bonnes » écoles sont manifestement sur-représentées, les « *bons* » *élèves aussi* (il dicte aux élèves de la « première division », à ceux qui préparent « le concours départemental des écoles » ou qui servent déjà de moniteurs aux maîtres et s'apprêtent à devenir instituteurs) ; il n'hésite pas à retrancher de son corpus des séries entières de mauvaises copies. Dans ces conditions, la comparaison des scores globaux des deux enquêtes donne l'avantage aux élèves de « *l'échantillon* » *de Beuvain qui font sept fautes en moyenne alors que* ceux de 1987 en font huit. Mais ces résultats, comme le disent les auteurs, sont ambigus. Ils s'efforcent donc, avec une ingéniosité qui emporte pour l'essentiel l'adhésion, d'opérer un « redressement » qui puisse être calculé, pour affaiblir les « biais » introduits par le tri de Beuvain et donner quelque sens précis à la comparaison entre les deux enquêtes. Après une longue analyse, ils découvrent que *les « deux seuls éléments* pertinents et chiffrables sur lesquels peut porter le calcul sont le sexe des élèves et le nombre des maîtres des écoles ». Après le redressement (possible car mesurable) de ces deux biais-là dans le tri effectué par Beuvain, l'avantage passe nettement aux élèves de l'échantillon de 1987. Encore convient-il de prendre en compte que d'autres biais n'ont pu être maîtrisés (faute de pouvoir être calculés) : c'est pourquoi les auteurs soulignent que la correction aboutit à « un chiffre dont on ne pourra dire qu'une chose, c'est qu'il constitue une représentation encore éloignée de la réalité, mais plus voisine que le chiffre brut issu du dépouillement du corpus » (de 1873-1877). D'autres objections, certaines de sens contraires, viennent à l'esprit. Le mérite d'André Chervel et Danièle Manesse est qu'ils les posent, y répondent, et marquent des limites à leur étude. Que vaut une comparaison faite entre l'enseignement primaire des années 1876 et l'enseignement secondaire de la fin du XXe siècle ? « Mais comment faire autrement ? ». Peut-on seulement mettre sur le même plan les enfants d'aujourd'hui — tous francophones même s'ils sont d'origine immigrée — et des élèves de la France rurale encore très patoisante de 1875 ? « Il ne s'agit pas de comparer les mérites respectifs des élèves du XIXe et du XXe siècle. Il est probable que les efforts que faisait, il y a un siècle, un petit Breton connaissant à peine le français pour assimiler les règles de l'orthographe, selon les méthodes anciennes d'une pédagogie fondée presque uniquement sur la mémoire, étaient sans commune mesure avec ceux qu'on demande aujourd'hui aux élèves tout au long des huit années de leur scolarité sur lesquelles est échelonnée la didactique de l'orthographe. Mais comment mesurer ces efforts ? Quel intérêt, d'ailleurs y aurait-il à le faire ? » Il s'agit en effet, pour les auteurs, non d'établir une comparaison sur l'efficience de *l'école (et des modalités d'apprentissage en œuvre) au XIXe et XXe, mais de comparer* simplement « le niveau moyen en orthographe des jeunes Français que le système scolaire livre à la société ». Une autre limitation est regrettable mais incontournable : cette comparaison « enjambe une durée trop longue » (cinq générations !) ; mais l'état des sources ne permet pas de réduire l'écart, a fortiori de suivre des évolutions (sur des corpus permettant des études rigoureuses et fiables). Il reste à signaler un dernier mérite à ce livre remarquable : la position d'une thèse ferme sur l'émergence historique de la valorisation de l'orthographe et de son enseignement au cours du XIXe siècle : « Si la culture secondaire, c'est le latin, le couronnement de l'instruction primaire, ce sera l'orthographe... C'est au cours du Second Empire que s'opère cette prise en charge culturelle. L'instituteur y trouve aussi, une véritable promotion. Le voilà enfin détenteur d'une science, lui qui n'enseignait jusque-là que des techniques. Et cette science va fonder son pouvoir, dans les communes rurales où, de plus en plus, on fait appel à ses services pour le secrétariat de la mairie ». Voilà qui ne manque pas d'intérêt, au moment où les instituteurs se prononcent majoritairement

(avec le secrétaire général du SNI-PEGC) pour une réforme de l'orthographe (même si les syndicats naissants des instituteurs militaient déjà activement pour une « orthografe simplifiée » au début du siècle »).

Claude LELIÈVRE
Université de Paris V

DURNING (Paul), TREMBLAY (Richard F.) dir. — Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives. — Paris : Fleurus, 1988. — 317 p. (Education et Société).

Issu de l'une des rencontres annuelles (1985) d'un groupe franco-canadien de chercheurs et de praticiens (du groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale de l'enfant de l'Université de Montréal et du laboratoire des Sciences de l'Education de l'Université Paris X Nanterre), cet ouvrage collectif se veut un panorama le plus complet possible des recherches actuelles afférentes aux relations entre enfants. Il traduit la préoccupation fondamentale du groupe : Appuyer sur des *recherches théoriques des interventions visant à prévenir ou à traiter l'inadaptation* sociale d'enfants.

Les auteurs notent d'emblée que la valence et le type de fonctionnement des groupes de « pairs » dépendent de la structure sociale d'ensemble dans laquelle ils s'insèrent, et que les études sur les groupes de pairs se sont développées en même temps que les structures qui favorisent cette influence. Les résultats de ces *recherches sont donc à moduler en fonction du cadre qui leur a donné naissance.*

Les recherches théoriques et les interventions des praticiens, répondant à des préoccupations relativement dissociées, cherchent des référents communs, des articulations. La structure de l'ouvrage reflète cette préoccupation : Une première partie se propose de faire le point sur les connaissances fondamentales *sur les relations* entre enfants ; une seconde partie est consacrée aux interventions mettant en jeu des pairs, pour *le dépistage ou la remédiation de difficultés* d'adaptation ; enfin une troisième partie traite des méthodologies employées aussi bien à fin de recherche *(méthodes d'observation)* que de dépistage dans les pratiques rapportées (sociométrie et évaluation de difficultés de comportement par les pairs).

Dans la première partie, un chapitre introductif de P. La *Frenière oppose les* approches « nomothétiques » et « idiographiques » du développement social, les premières mettant l'accent *sur les régularités, les constances*, à l'inverse des secondes qui s'appliquent à mettre en évidence les particularités individuelles. Dans une *présentation modélisée*, l'auteur dessine les spécificités de l'organisation sociale des enfants en fonction de l'âge. Les articles qui suivent traitent de problèmes plus ciblés : les relations entre membres d'une fratrie (N. Reissland) ; l'imitation réciproque chez les jeunes enfants comme moyen de communication (J. Nadel et A.M. Fontaine) ; l'évolution des modalités relationnelles selon le sexe (C. Saint-Marc) ; les différences dans les performances cognitives selon le sexe et les modalités de regroupement des enfants (M. Loranger).

Ces textes offrent de très nombreuses références d'expériences et de résultats de recherches.

Dans la deuxième partie, les relations entre enfants sont considérées à des niveaux multiples. *Le rejet par les pairs* au cours de l'enfance étant un indice,

confirmé par de nombreuses études de difficultés d'adaptation ultérieures, il est important de dépister ces troubles. Selon certaines des procédures exposées, les pairs eux-mêmes peuvent intervenir de façon particulièrement efficace dans ce repérage : par la sociométrie, par le classement de leurs camarades selon des catégories de comportement. Les relations entre enfants peuvent être utilisées aussi au niveau du traitement de l'inadaptation sociale : soit dans des « ateliers d'entraînement aux habiletés interpersonnelles » où l'interaction avec des pairs bien adaptés intervient sur la « cognition sociale », c'est-à-dire sur la représentation des conduites sociales possibles ; soit par l'établissement de réseaux de relations dans le milieu naturel, visant à agir au niveau même du symptôme.

Cette problématique est exposée de façon introductive dans un article de C. Gagnon et les pratiques correspondantes sont reprises de façon détaillée par F. Vitaro et J. Charest et par R. Laurendeau.

La dernière partie, méthodologique, propose une description des outils utilisés dans les travaux précédents, éclaire de manière plus précise les perspectives adoptées et discute la validité et l'intérêt respectif des différentes méthodes.

Du point de vue des références théoriques, l'étude des relations entre pairs est, d'entrée de jeu, opposée à l'étude des relations parents-enfants : « dans l'étude des relations intrafamiliales, les théories psychanalytiques étaient dominantes, sinon incontournables, le choix des références théoriques pour l'étude des relations entre pairs apparaissait beaucoup plus ouvert ».

Il s'agit en effet, sinon de se démarquer de la psychanalyse, du moins de chercher d'autres voies. Ceci peut se discuter, lorsqu'il est question de problèmes touchant aux troubles de la personnalité, mais c'est ce qui est ici tenté. Selon les articles, on adopte, à côté des conceptions psychologiques du développement, des perspectives psycho-sociologiques, « comportementalistes », « ethologiques » (« les éthologues vont en particulier reprendre les modèles et les méthodes d'investigation coutumières dans l'étude des groupes de mammifères, en particulier des singes, pour étudier les groupes de jeunes humains »). On sent souvent, surtout dans la partie consacrée à la recherche fondamentale, un ancrage behavioriste. Mais, ces points de vues ne sont pas facilement réinvestissables tels quels dans des pratiques réelles. Les praticiens, pour leur part, ont des références plutôt psycho-sociologiques et s'appuient sur des modèles théoriques plus directement liés au type de problème qu'ils ont à traiter, comme le modèle de la compétence sociale de Dodge, inspiré des modèles de traitement de l'information, qui fournit un cadre précis à l'organisation d'activités de remédiation.

Dans les pratiques rapportées, les relations entre enfants sont mises en avant comme moyen de dépistage et de remédiation de difficultés d'insertion sociale. Une piste intéressante pourrait résider dans un élargissement de ce propos : Considérer des structures favorisant les relations entre enfants, non pas dans un but thérapeutique, mais, plus généralement, avec une visée de développement de compétences, d'ordre relationnel ou cognitif.

Brigitte PETERFALVI
Institut National de
La Recherche Pédagogique

HESS (Rémi), SAVOYE (Antoine), dir. — Perspectives de l'analyse institutionnelle. — Paris : Méridiens Klincksieck, 1988. — 280 p., 21 cm — (Analyse institutionnelle).

Les courants de pensée et d'action qui se sont manifestés en France sous l'étiquette **institutionnelle** à partir des années cinquante ou soixante ont toujours été multiples parce que issus de différents milieux (psychiatrie, enseignement, formation des adultes, travail social, recherche, militantisme politique ou culturel), dosant diversement les héritages marxiste, freudien, libertaire, les apports psycho-sociologiques, pédagogiques, sociologiques, enfin reliés à des finalités diverses (littéraires, universitaires, politiques, etc.). En dépit de l'instabilité plus ou moins délibérée des références théoriques, des options doctrinales et des pratiques de terrain, de la multiplicité des versions possibles de l'analyse institutionnelle, les courants avaient tous en commun un ancrage d'origine gauchiste ou d'extrême-gauche, une posture et une visée contestataires, le désir de coller à l'actualité politique et culturelle au sens large (ou même de tenter de la précéder). Mais si chacun dans son domaine partait d'une critique plus ou moins radicale de l'existant, cette position pouvait s'incarner dans un projet « réformiste », (par exemple la psychothérapie institutionnelle n'a jamais été une anti-psychiatrie) alors que d'autres restaient plus exclusivement centrés sur des pratiques de **dénonciation** (comme dit Michel Lobrot) des phénomènes de pouvoir ou de domination non/ou insuffisamment perçus.

Ainsi, à l'intérieur-même du courant lancé par G. Lapassade et R. Lourau l'opposition entre une conception professionnelle et une conception militante de l'intervention socianalytique a souvent été un objet de conflit ou d'oscillations (cf. par exemple le n° 62-63 de la **Revue Pour** nov.-déc. 1978). On peut penser d'ailleurs que les fondateurs, ou ceux qui les ont rejoint à Paris VIII, puissent éprouver une forte ambivalence à l'idée que l'analyse institutionnelle fasse partie des savoirs institués : comment d'un côté ne pas désirer le succès de ses ouvrages (notamment quand on est un universitaire contestataire et contesté), comment refuser de diriger des thèses sur l'AI ? (notamment quand on est responsable d'un séminaire de DEA d'analyse institutionnelle), mais en même temps comment accepter d'être du côté de l'ordre établi ? comment rester du côté de l'instituant ? L'instabilité des références, des options techniques, des objets a peut-être été en partie une tentative pour interdire ou pour échapper à l'institutionnalisation, pour vouloir être instituant sans devenir institué. Mais c'est évidemment pour moi aux dépens de l'approfondissement et finalement de l'invention d'une pensée et d'un faire neufs.

La publication du livre collectif **Perspectives de l'analyse institutionnelle** coordonné par les deux responsables de la collection « Analyse institutionnelle », R. Hess et A. Savoye, que cet ouvrage inaugure, confirme mon impression que depuis le début des années quatre-vingt, une bonne part du courant institutionnaliste en grande partie regroupé à Paris VIII accepte ou même revendique son processus d'institutionnalisation à la fois dans l'Université (cf. ce livre et cette collection) et sur le terrain (mais les praticiens de l'intervention dans les organisations issues de l'AI sont absents de ce 1er recueil).

L'ouvrage rassemble des fondateurs ou alliés de la première génération (R. Lourau, M. Lobrot, R. Fonvieille, J. Ardoino), des représentants de la génération suivante (R. Hess, R. Barbier, A. Savoye, R. Marty, P. Boumard...) et cinq moins de 40 ans, plus ou moins étudiants des précédents. Parmi ces derniers, et pour nous en tenir aux textes qui concernent d'une façon ou de l'autre la pédagogie, Elisabeth Marx raconte comment les étudiants des cours d'analyse institutionnelle de Saint-Denis s'organisent en 1987 pour obtenir des enseignants une formation professionnalisante à l'intervention et présentant un minimum de cohérence ; Anne Vaucraeyenest-Ghienne suggère à propos des établissements d'enseignement dont on découvrirait

de plus en plus l'importance en tant qu'organisation (système social local) d'orienter la socianalyse institutionnelle vers un audit participatif.

Parmi les auteurs de la génération intermédiaire Rémi Hess présente en tant que technique éducative et d'intervention « le journal institutionnel » : inviter l'étudiant à décrire au jour le jour, avec un regard de sociologue, les faits vécus par lui ou autour de lui dans l'institution dont il est membre en rapport avec l'objet qu'il a choisi d'étudier.

Enfin, parmi les fondateurs, Raymond Fonvieille, en rappellant la rencontre entre la pédagogie Freinet et la psychothérapie institutionnelle par l'intermédiaire des frères Fernand et Jean Oury résume avec beaucoup de clarté et de simplicité comment sa propre pratique d'instituteur a évolué des années quarante à la fin des années soixante. Il montre notamment comment sa conception de la pédagogie institutionnelle, en combinant attitude non-directive et institutionnalisation progressive et prudente d'un système d'autogestion conduit les élèves à chaque étape à critiquer les institutions qu'ils mettent en place ou font fonctionner et à élargir cette analyse aux institutions externes au groupe classe. Cette « pédagogie institutionnelle » comportait spontanément déjà une « analyse institutionnelle » ou tout au moins son apprentissage.

En dehors du champ pédagogique, Antoine Savoye, qui a trouvé chez Frédéric Le Play un précurseur de l'intervention sociologique, réfléchit aux rapports entre l'AI et l'histoire, à leur évolution, et il plaide pour que l'AI s'investisse dans le courant de recherches inspirées par M. Foucault. Dans le recueil on peut trouver d'ailleurs plusieurs petites études d'ordre historique : Dominique Hocquard (l'activité dramaturgique d'Alfred Binet, l'un des fondateurs de la psychométrie), Alfredo Martin (la lutte des Mères de la Place de Mai en Argentine), le témoignage de Fonvieille déjà cité. Mais en outre j'ai été frappé que tous les autres textes réunis, à la seule exception de celui de Robert Marty (consacré à la sémiotique de CS Peirce dans ses rapports au concept d'institution) évoque plus ou moins longuement le passé de l'analyse institutionnelle (ou son roman familial, comme dit Lourau). Par exemple Michel Lobrot (pour souhaiter finalement que l'AI opte clairement pour une pratique de pédagogie), Jacques Ardoino (pour montrer que l'AI doit poursuivre son évolution vers la multiréférentialité), René Lourau (pour résumer les ambivalences de l'AI à l'égard du « groupisme » et son incapacité à construire sa propre théorie des groupes), etc. Ce trait n'est pas nouveau dans les discours de l'AI, comme s'il lui fallait sans cesse vérifier par ce rituel qu'elle existe bien, qu'elle est au clair sur ses origines, sur son identité (c'est d'ailleurs bien ainsi que je procède moi-même dans cette note).

En conclusion (et puisque les responsables du livre me demandent amicalement de juger si l'AI se renouvelle, moi qui « la connaît depuis toute petite ») je dirai que ce qui est le plus neuf dans ce livre ce ne sont ni les objets, ni les problèmes c'est le ton, l'option quasi explicite de l'intégration ; le désir que l'AI constitue « une discipline », « une science sociale au paradigme **tout terrain** » (cf. p. 8, p. 154-155) n'est sans doute pas nouveau ; mais à en juger par les résultats présentés, le chemin est encore long sur cette voie. Aussi sans citer Churchill en 1940, je dirais simplement **Bonne chance** à la nouvelle collection.

Jean DUBOST
Université de Paris X

MONTEIL (Jean-Marc). — Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales. — Grenoble : *Presses Universitaires, 1989.* — 217 p. (Vies sociales 4)

Eduquer et former : *un livre de recettes de plus au service des pédagogues et* autres formateurs ? Sûrement pas. Dans la préface, Moscovici nous prévient que « la *logique, le sens commun*, et une certaine vanité normale de l'éducateur et du formateur sont quelque peu malmenés ». C'est dire que J.M. Monteil, lui-même enseignant et chercheur, ne se pose nullement en détenteur d'une Vérité que trop d'auteurs de manuels pédagogiques pensent avoir trouvée. En fait, il s'agit ici d'une approche, à mon sens tout à fait originale, des objets d'éducation et de formation abordés sous l'angle de la psychologie sociale, qui retiendra l'attention aussi bien de l'étudiant que du chercheur, de l'enseignant que du formateur, par les questions qu'elle pose ou qu'elle nous oblige à nous poser, par les problèmes abordés dans les expérimentations présentées ainsi que par les prolongements que nous devinons possibles pour peu que nous nous donnions la peine d'y réfléchir. Ne nous y trompons pas, si le style clair, imagé rend la lecture du livre facile et agréable, on se *rend très vite compte que l'on est là en possession d'un instrument de travail sans* pareil et que l'auteur nous a piégé : on va le lire, le relire, le consulter, certain d'y trouver chaque fois quelque chose de plus à méditer ou, et ce n'est pas le moindre des paradoxes, une incitation à passer à l'action !

Dans le premier chapitre, l'auteur définit les fondements de toute démarche expérimentale : *celle-là même qui préside aux diverses expérimentations dont il rend* compte dans les chapitres suivants : **intervenir** pour susciter le ou les phénomènes dignes d'intérêt ; **organiser, planifier** afin que l'analyse des faits observés débouche sur des **conclusions univoques**. S'agissant de construire des « preuves », l'auteur, en expérimentaliste averti, souligne les dangers des généralisations hâtives qui conduisent trop souvent à confondre corrélation et causalité, description et explication (l'exemple emprunté à Matalon « tabac/cancer » en est une très bonne illustration). Ces réflexions conduisent tout naturellement l'auteur à s'interroger sur les rapports entre **théorie et pratique, chercheur et praticien**. J.M. Monteil nous offre là un *véritable morceau d'anthologie* dans lequel nous devinons le sourire malicieux de celui qui se réjouit à l'idée des réactions qu'il va provoquer chez ses doctes lecteurs ! *L'argumentation est toutefois construite avec une rigueur*, une logique telles que nombreux seront les lecteurs qui adhèreront à l'idée qu'une collaboration efficace entre chercheur et praticien ne peut *se réaliser que dans « une reconnaissance* affichée de la différence entre les uns et les autres ». Détracteurs à vos plumes !

Le deuxième chapitre traite des pratiques évaluatives ; il ne manquera pas de retenir toute l'attention des *pédagogues et des chercheurs, nombreux* à s'intéresser à cette question. L'auteur donne un large aperçu des travaux réalisés dans ce domaine. De Pieron à Noizet les références sont *nombreuses et le lecteur pourra* suivre avec profit les divers points de vue et leur évolution. La distinction entre « évaluation sommative et évaluation formative » me semble du plus grand intérêt tout autant que le plaidoyer en faveur « de la bonne vieille composition trimestrielle » ! Qu'importe si on n'adhère pas à toutes les affirmations de l'auteur, le *problème* de l'évaluation est posé et bien posé, il contraint à un questionnement sur cette pratique s'il est vrai, comme l'a écrit Piéron, que « pour prédire la note d'un candidat *à un examen* il vaut mieux connaître son examinateur que le candidat lui-même ». Dans un enchaînement logique rigoureux, l'auteur est conduit à dénoncer les extrapolations *abusives faites à partir* de l'évaluation des performances et à s'intéresser aux recherches qui se donnent pour objet la compréhension des mécanismes sous-jacents et la *prévision de leurs effets*. Les **théories de l'attribution** et les **théories implicites de la personnalité** sont présentées dans une approche historique très documentée débouchant sur la *présentation des travaux les plus récents* que viennent illustrer plusieurs compte rendus d'expérimentations.

Une place particulière est faite à la discussion de la notion d'intelligence dont l'auteur nous prévient que « s'il est bon d'en être pourvu, peut-être est-il encore meilleur que l'on nous en croie doté » ! Les travaux de Deschamps et al. (82), de Bell et Perret-Clermont (85), de Goodnow (85), de Vandenplas-Holper (85)... sont autant d'incitations à reconsidérer nos interventions formatives et à relativiser les notions de réussite et d'échec scolaire. Dans la dernière partie du chapitre : « Bilan et repères pour l'action », Monteil se hasarde à formuler quelques suggestions relatives à l'évaluation et à la compréhension des comportements d'autrui. Mais ce sont surtout les différentes mises en garde adressées aux enseignants et aux formateurs que nous retiendrons : mise en garde en particulier de céder à la tentation de porter des jugements en termes de catégories morales ou de valeurs intellectuelles. Reprenant les termes de Gilly, l'auteur nous invite à faire en sorte que, pour l'apprenant, « la construction de son image ne soit pas affectée et ternie par des évaluations portées sur une catégorie et une seule de ses comportements sociaux » (Gilly, 1986).

Dans les trois derniers chapitres, la discussion psycho-pédagogique cède le pas à la réflexion psychosociale, ou plutôt l'approche psychosociale éclaire d'une lumière particulière les objets d'éducation et de formation. L'importance de l'enjeu n'a pas échappé à Moscovici qui note, dans la préface : « Si nous recherchons des changements spécifiques réels dans la politique des gouvernements et les méthodes pédagogiques que l'on peut attribuer directement à la psychologie sociale, c'est dans ces chapitres que nous en trouverons le fil conducteur ».

Le chapitre 3 traite de l'origine des comportements individuels :

— La vie en société implique pour tout individu une comparaison permanente à autrui. Cette recherche « d'exister » aux yeux des autres peut conduire à une recherche de **similitude** (cf. les travaux de Codol, de Festinger...) tout autant qu'à une recherche de la **différence** (Lemaine et Kastersztein, Fromkin...). Or, selon que la comparaison sociale s'inscrit dans un contexte de supériorité ou d'infériorité, les comportements ne seront pas identiques. Il est clair que ceci prend une dimension toute particulière dans le domaine de l'éducation où les pratiques évaluatives engendrent des inégalités alors que la compétition est une règle solidement établie.

— Le **processus de catégorisation** est présenté, aux travers de très nombreux travaux, comme un élément actif très puissant dans la construction, pour l'individu, d'un monde signifiant. Ce qui ressort de ces recherches, c'est que les catégories initialement construites tendent à persister même si, reconnues fausses, l'individu se trouve en situation de les rectifier. On comprend que l'auteur tire la sonnette d'alarme : catégoriser un enfant comme « mauvais » c'est lui assigner une place dont il aura bien du mal à sortir.

— Autre point important des rapports sociaux : la notion de **compétitivité** dont l'auteur nous dit qu'elle doit être « le champ d'application des compétences acquises et non la base de leur acquisition » et la notion de **coopération**, présentées toutes deux sous l'angle de leur influence sur les performances et l'apprentissage. Des nombreux travaux qui nous sont présentés, il ressort que, si les situations coopératives conduisent les sujets à des performances supérieures, elles doivent néanmoins offrir un espace conflictuel minimal (Nemeth et Watchler, Doise et Mugny...).

Les **changements d'attitudes et de comportements** font l'objet du quatrième chapitre. Nous retiendrons, à partir des nombreuses expérimentations qui nous sont offertes, quelques idées forces dont l'application dans la relation pédagogique nous semble de la plus haute importance :

— D'une part, les changements d'attitudes ou d'opinions n'ont pas le même statut selon qu'ils découlent d'une source majoritaire ou d'une source minoritaire : immédiats dans le premier cas, ils relèvent d'un conformisme de surface contraire-

ment aux autres dont les effets généralement différés donnent lieu à des changements effectifs (voir en particulier les travaux de Moscovici, de Hovland et Weiss...).

— D'autre part, les travaux conduits à partir de la théorie de **la dissonnance cognitive** montrent qu'après avoir contraint un individu à changer d'attitudes celui-ci est conduit à réorganiser son univers cognitif afin de rendre conforme ses attitudes et ses croyances (Festinger ; Carlsmith ; Joulé ; Beauvois ; Fredman, etc.). On notera toutefois que ce n'est pas l'importance de la menace qui a le plus d'effet sur la soumission mais bien au contraire le sentiment de liberté. Ceci conduit l'auteur à évoquer la querelle entre **pédagogie de l'engagement** et **pédagogie prescriptive** et plutôt que de prendre parti pour l'une ou pour l'autre, il souligne que ce qui compte c'est en fait « d'être bien averti de ce que l'on fait quand on prescrit ou quand on engage ». Les savoirs contenus dans ce chapitre y contribuent.

Le dernier chapitre est consacré au rapport entre « intelligence » et « social ». A partir de quelques données expérimentales, l'auteur se propose de rendre compte de l'élaboration des connaissances et de la production des performances. Les références à Piaget, à Vygotsky surtout me semblent un peu trop allusives eu égard surtout à la place accordée à d'autres travaux qui en fait en découlent et compte tenu du fait que nombre d'autres recherches contemporaines sur l'apprentissage et le développement semblent être ignorées de l'auteur ! S'il est vrai que le conflit socio-cognitif est à l'origine de progrès cognitifs réels, il n'en est certainement pas la condition nécessaire et suffisante (cf. : Beaudichon ; Bruner ; mais aussi : Blaye ; Fraysse ; Gilly ; Robert ; Winnykamen ; Verba, etc.). Pour qu'une confrontation socio-cognitive engendre un progrès cognitif, il n'est pas nécessaire qu'il y ait « centration opposée de points de vue », de nombreux travaux récents ont montré que l'on pouvait atteindre des résultats aussi performants par imitation. Pour ce qui est d'une confrontation « convenablement organisée et gérée », cela demanderait pour le moins à être explicité. Si la relation à autrui est médiatisée par la tâche à accomplir, elle se construit, à mon avis, en fonction du rapport entre le niveau cognitif de chaque partenaire et le niveau requis par la tâche elle-même ; la distance plus ou moins grande entre ces deux niveaux engendre des comportements différents. Ainsi donc, à propos des démarches pédagogiques conseillées, je ne suis pas certain que toute régulation de complaisance soit à bannir au profit d'une recherche systématique de confrontation socio-cognitive y compris entre le maître et l'élève.

Le paragraphe relatif aux « insertions sociales » me semble par contre très riche d'enseignement et ouvre la voie à de nombreuses recherches. Après avoir pris connaissance des expériences de J.M. Monteil, nul doute que tout enseignant y regardera à deux fois avant de faire passer un élève au tableau !

En conclusion, ce livre me paraît intéressant à trois points de vue :

— il ouvre des perspectives de recherches nouvelles et passionnantes ;

— il y est fait référence à de nombreux auteurs et nombre de leurs travaux sont exposés ; c'est pour les étudiants un instrument de travail très précieux ;

— il permet, à la lumière des travaux réalisés en psychologie sociale, de mieux comprendre certains comportements individuels ou de groupe et donc de les mieux dominer. L'intérêt pour les enseignants et les formateurs ne fait aucun doute.

On ne peut que recommander la lecture d'un tel ouvrage.

Jean-Claude FRAYSSE
Université de Provence

REUCHLIN (Maurice). — Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant. Appendice méthodologique de Françoise Bacher. — Paris : PUF, 1989. — 320 p. — (Psychologie d'aujourd'hui).

L'ouvrage se présente sous un double aspect. C'est d'abord une présentation critique des principales recherches conduites récemment dans le champ de la psychologie différentielle cognitive (la plupart des travaux examinés ont été publiés, aux Etats-Unis le plus souvent, postérieurement à 1980). Mais c'est aussi un ensemble de réflexions et de prises de positions sur l'évolution de la psychologie différentielle, et plus généralement sans doute sur l'évolution de la psychologie elle-même. Rassemblées sous une forme synthétique en conclusion, ces réflexions et prises de positions sont présentes tout au long du livre.

Les trois premiers chapitres concernent des secteurs du développement correspondant en gros à trois moments : les processus perceptifs et exploratoires chez les jeunes enfants, l'acquisition du langage, l'intelligence. Les deux derniers chapitres portent sur le problème hérédité-milieu : relation milieu-développement, interaction milieu-génotype dans le développement.

L'étude du traitement de l'information chez les bébés et celle de l'acquisition du langage sont des thèmes assez nouveaux en psychologie différentielle. Des résultats importants ont cependant déjà été mis en évidence. Par exemple : il existe des différences individuelles stables en matière d'habituation (atténuation de la réponse du sujet au cours de présentations successives d'un même stimulus), du moins pour une même modalité sensorielle ; il existe une corrélation notable entre cette « capacité d'habituation » évaluée dès les premiers mois et le développement cognitif mesuré quelques années plus tard au moyen de tests d'intelligence (ce résultat qui semble bien acquis est d'autant plus étonnant que la validité prédictive des **baby-tests** est nulle et que généralement les épreuves très spécifiques sont de mauvais prédicteurs de conduites globales). Pour ce qui est du langage on a mis en évidence, notamment, des styles d'acquisition : certains enfants que l'on peut qualifier de « référentiels » (ou encore « nominaux », « analytiques ») se comportent comme si la fonction du langage était de dénommer, ils privilégient les acquisitions lexicales, apprennent des mots isolément, tandis que d'autres, les « expressifs » (ou « pronominaux », « globaux ») se comportent plutôt comme si la fonction du langage était la communication, ils privilégient les acquisitions syntaxiques et apprennent davantage des phrases. Ces différences disparaissent lorsque le langage est acquis. Elles sont cependant étonnantes dans la mesure où elles semblent préfigurer des styles de personnalité qui se manifesteront ultérieurement.

Avec l'intelligence nous sommes dans le domaine classique de la psychologie différentielle. L'auteur fait le point sur les courants traditionnels. Il montre que l'usage des échelles (Brazelton, Wechsler), permet de mettre en évidence une assez bonne stabilité de l'efficience relative, avec aussi des formes particulières d'évolution individuelle. Il présente aussi l'état des recherches factorielles et plus particulièrement celles qui portent sur la différenciation des aptitudes. Ce domaine classique s'est beaucoup étendu ces dernières années avec le développement de la psychologie cognitive (piagétienne et néo-piagétienne, du traitement de l'information). Là encore des résultats importants ont été obtenus. Il semble bien par exemple que le développement cognitif n'est pas linéaire, mais résulte des interactions entre le développement d'un mode de traitement « propositionnel » (qui utilise des modèles où les relations entre éléments sont extrinsèques à la représentation, qui est aussi séquentiel et analytique) et celui d'un mode de traitement « analogique » (les relations entre éléments des modèles sont cette fois intrinsèques aux représentations). Si chaque mode de traitement est plus ou moins sollicité par les propriétés des situations les individus évoquent plus ou moins facilement l'un et l'autre. Le dévelop-

pement peut donc suivre, et suit effectivement, des voies différentes d'un individu à l'autre (J. Lautrey). Les travaux relatifs au traitement de l'information ont d'abord porté sur la variabilité dans la durée d'exécution d'opérations élémentaires. Aujourd'hui ils concernent également des variables plus complexes comme les stratégies.

Les recherches sur le problème hérédité-milieu ont également progressé. Citons, toujours à titre d'exemple, les travaux portant sur les poids respectifs des facteurs héréditaires et environnementaux à différents moments du développement, sur la répartition de la variance observée en variance commune aux membres de la famille et en variance propre à chacun, ou encore sur la recherche des composantes génétiques dans les effets « environnementaux » .

Deux phénomènes très généraux se retrouvent quelque soit le secteur de la conduite considéré : la stabilité des différences individuelles au cours d'une période de temps donnée et l'existence de processus vicariants et susceptibles d'être « choisis » préférentiellement par certains. L'analyse de ces deux grandes classes de phénomènes constitue le cœur de la psychologie différentielle.

L'examen critique de nombreuses recherches conduit à souhaiter deux évolutions. Il faut, est-il expliqué, abandonner l'étude des relations simples entre variables isolées pour s'intéresser à celle de l'organisation d'ensembles de variables, ceci parce que les conduites sont organisées en système et, manifestement, multidéterminées. Le second souhait est une marque de défiance vis-à-vis d'un cognitivisme excessif. Il semble bien que l'on ne puisse expliquer convenablement les conduites si l'on ne tient pas compte des motivations des sujets (motivation à explorer le milieu, à le maîtriser) et de la signification qu'ils attribuent aux situations.

L'examen des faits est accompagné de commentaires méthodologiques et épistémologiques. Le constat de l'inadaptation de la méthode expérimentale pour étudier les phénomènes d'organisation conduit à plaider pour un plus grand usage des méthodes multivariées (tout en soulignant certaines de leurs limites). L'appendice méthodologique dû à F. Bacher présente quelques-unes de ces méthodes. Au plan épistémologique on marque une préférence nette pour les modèles hiérarchiques qui ne privilégient pas systématiquement le déterminisme ascendant (le complexe est expliqué par le simple) au détriment du déterminisme descendant. On montre aussi comment, dans ce contexte de l'évolution de la psychologie différentielle, la distinction entre la description et l'explication devient de plus en plus relative.

Cet ouvrage qui se présente modestement comme une revue de questions est en fait un ouvrage fondamental où l'on s'interroge sur les orientations actuelles de la psychologie. Il nous incite à nous engager dans une psychologie ouverte, où point de vue général et point de vue différentiel (lorsqu'il sont l'un et l'autre pertinents) sont profondément intégrés, où l'affectivité des individus serait prise en compte, où la finalité adaptative des conduites ne serait pas négligée.

Michel HUTEAU
Institut National d'Etudes
du Travail et d'Orientation Professionnelle

SHOR (Ira). — Culture Wars. School and Society in the Conservative Restoration — 1969-1984. — *Routledge & Kegan Paul :* Boston, London and Henlay, 1986. — 238 p. — (Critical Social Thought)

Ce livre d'Ira Shor est publié dans la collection « Critical Social Thought », soit « la pensée sociale critique » dont le principal objectif est de fournir des analyses critiques « substantielles » des institutions politiques, culturelles et économiques à l'intérieur d'un cadre général progressiste, chaque volume étant centré sur un secteur significatif de la vie sociale, et l'accent mis sur les relations de domination et d'exploitation, en pointant la possibilité de modifier ces relations.

Deuxième préalable : l'auteur se situe dans la mouvance de Paulo Freire dont les travaux l'influencent — écrit-il en 1985 — depuis une décennie. On en retrouve des théories en conclusion de cet ouvrage.

Cela étant posé, le but précis de ce livre est de montrer que chacune des principales réformes scolaires tentées aux Etats-Unis entre 1969 et 1984 correspondait à un des aspects de la défense politique de « establishment », soit de la société conservatrice reposant, en particulier, sur le respect de l'autorité, à tous les niveaux *et dans tous les domaines de la vie sociale, école y compris.*

L'argument — traite en cinq chapitres correspondant à cinq périodes (les années 60, 1971-1975, 1979-1982, 1982-1984, 1983), néanmoins traitées dans la perspective de la période entière — est développé dans les trente pages du premier chapitre qui, de plus, compare la situation de cette décennie à celle des années 30 — moins difficile pour la société, aux yeux de l'auteur —. De là vient la nécessité, pour ceux qui veulent restaurer l'autorité dans tous les domaines d'imposer une diminution de toutes les ambitions à toute la population. Cette nécessité (settling for less) revient comme un leitmotiv tout au long du texte qu'il scande en mettant à chaque fois l'accent sur l'aspect alors étudié.

Chaque chapitre commence par une page de citations courtes, extraites de livres ou d'articles de presse, qui, à la fois, résument des arguments développés ensuite et donnent un éventail des opinions qui ont retenu l'attention d'I. Shor. Ce condensé idéique est utile, surtout pour le lecteur étranger. En effet, il est invité à suivre une analyse fourmillante de détails, analyse qui peut paraître exhaustive sans toutefois l'être toujours, et dans laquelle il peut parfois avoir un peu l'impression de se perdre, *malgré les sous-titres, dans la mesure où les aspects plus particulièrement traités* dans le chapitre sont référés aux autres périodes, dans une évolution non linéaire de la pensée, non cartésienne de l'exposition — malgré les apparences du plan — qui fait apparaître progressivement les nuances.

L'index fournit alors des points de repère précieux en montrant l'importance relative des notions traitées et leurs répartitions à travers le texte. Cet index présente aussi un autre intérêt : celui de passer en revue les auteurs cités, en indiquant parfois, entre les numéros des pages concernées, les thèmes traités. Mais pourquoi l'auteur donne-t-il des précisions pour les uns, — et dans un ordre différent de celui de la pagination — et uniquement les numéros des pages citées pour les autres ? Mais, à la limite, c'est du détail.

Il est beaucoup plus gênant, — et regrettable — pour l'utilisateur de ce travail important, de ne pas avoir de bibliographie : la documentation est importante. Des livres, des articles, des rapports sont cités, et parfois longuement discutés. Mais c'est seulement à travers les 35 pages de notes — reportées en fin d'ouvrage, mais rappelant également, outre les noms et numéros de chapitres, les pages concernées — *qu'on peut trouver les références bibliographiques dans des commentaires sou*vent intéressants. Un regret au sujet de la présentation bibliographique : l'auteur

sacrifie à la mode qui consiste à supprimer le nom de l'éditeur. Coquetterie d'initiés ou volonté d'éviter les pillages ? Précaution vaine dans le second cas.

Ce livre fourmillant d'idées stimulantes n'a-t-il pour intérêt que de faire mieux connaître l'histoire récente des relations entre l'école et la société aux Etats-Unis vue essentiellement à travers le prisme Freiréen ? Nous ne le pensons pas. Quasiment tous les problèmes qui y sont traités, nous concernent également, soit que notre société ait déjà eu à les affronter, soit qu'ils commencent à pointer.

Pour n'en citer que quelques-uns : les inégalités entre les classes sociales, celles de sexe et de race, le débat qualité/égalité, l'orientation vers la culture technique ou la culture classique et ses conséquences sur l'élévation du niveau scolaire du plus grand nombre, etc.

N'envisage-t-on pas de conduire, en France, 80 % d'une classe d'âge à la porte de l'université ? Les universités ne sont-elles pas, actuellement en ébullition parce que, alors que moins de la moitié des classes d'âge concernées frappe à leur porte, elles ne peuvent les accueillir ? Et les accueillir pour quoi faire ? Pour que ces jeunes se trouvent devant quelles perspectives après deux, trois, quatre ans ou plus, d'enseignement supérieur ? Il serait d'ailleurs fallacieux d'envisager globalement l'avenir professionnel et les choix d'orientation d'une promotion d'étudiants. Les origines sociales familiales jouent toujours un rôle important. Cette étude le montre pour les Etats-Unis et l'étude longitudinale d'une promotion de jeunes diplômés français (1) le suggérait également.

Il n'est certes pas question de calquer les situations, les réflexions ou les conclusions d'une étude de la situation aux Etats-Unis mais la comparaison, la réflexion, à partir de faits qui ont néanmoins un certain nombre de références communes, ne serait-ce que celle de la démocratie, — même si elles sont vécues dans des cultures dont bien des traits sont différents —, ne peuvent-elles, et éviter peut-être des erreurs et susciter, ou favoriser, l'élaboration de solutions originales ?

Reine GOLDSTEIN
Université de Rennes II

(1) R. GOLDSTEIN, **La Faculté maillon dans l'insertion professionnelle et sociale, le devenir d'une promotion de diplômés en droit dijonnais** (Enquêtes n°s 2 et 3). Travaux de la Faculté de Droit et de Sciences *Politiques, Université* de Dijon, 3, 1983, 211 + IV. — (Préambule de G. Couturier, doyen de la Faculté de Droit et de Sciences Politiques, préface de G. Vigarello, président de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education).

N° 90 janvier-février-mars 1990, 127-128

SUMMARIES

Reading

CHARTIER (A.-M.). — Reading at school : a period of crisis.

Elements of an investigation dealing with various reading practices over one hundred of years. The author thinks about the genesis of present discourse on reading and its *consumers through very contrasted speakers such as Church, State and its educa*tional and cultural institutions, books experts : teachers, librarians, publishers, etc.

BESSE (J.-M.). — The child and the construction of written language.

The studies on psychogenesis of reading and writing show that children construct specifical hypotheses regarding the written language system. What are the conceptualizations that French Kindergarden children form of written text ? The author describes four levels of conceptualization to arrive at the alphabetical hypothesis. The difficulties of learning to read can create a problem : the approach of this question can be renewed by this psychological luinguistic perspective.

CHAUVEAU (G.), ROGOVAS CHAUVEAU (E.) — Interactive processes in basic reading skills.

The analysis of some cases of novice readers shows that « basic reading skill » is a complex cognitive process requiring numerous and differing activities. Turning into a reader means in the same time « looking for the meaning » and « looking for a code ».

■

BRASSART (D.-G.). — Developing discursive skills of 8-12 year old children.

The analysis of an enquiry among 8-12 year olds reveals in an ontogenetic continuum, three major developmental stages which represent the trends towards mastering a sophisticated pattern of argumentation. These results argue for the early introduction of broadened didactics of text mastery in the school curriculum.

LANTIER (N.), MATHEY-PIERRE (C.). — Profiles of youths having left special classes vocationally oriented.

The analysis of two enquiries conducted in 1975 and 1982 among young people from *special sections of secondary and professional schools* provides a qualitative approach of their schooling, of their social representations, of their strategies facing *institutions.*

TERLON (Cl.). — Teenagers attitudes regarding technology : an international inquiry.

From the issues of an inquiry conducted in ten countries, the author concludes that some countries include technological teaching in their academic curriculum while others are ready to introduce it with careful preparation so as to adjust curricula to the consumers expectations concerning educational institutions and to the needs of the society.

JAMET (M.). — Philosophical teaching seen in the mirror of the « baccalaureat ».

It would be unfair to conclude that philosophy is the reign of the arbitrary and subjectivism directly from the fact that there are some very low grades in philosophy papers for the « baccalaureat » and great disparities between the gradings of the examiners or that average marks are not very good. Before judging further thought must be given to the choice of subjects, the guarantees taken by examiners and one

must ponder over reasons for failure in philosophy in the light of current research about the didactics of philosophy.

GUTH (S.). — The school in Frenchspeaking Africa : an institutional appropriation.

In Africa, the school institution is allogeneous, and as it was not secreted by society, it is not adapted to these countries rythm of growth. It has not the same results as in Occident, but brought forth great and numerous disorders, so that we cannot speak actually of social reproduction by the school.

N° 90 janvier-février-mars 1990, 129-132

INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE, NOTES CRITIQUES ET COMPTES RENDUS PARUS DANS LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE EN 1989

par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

NOTES DE SYNTHÈSE

CARREFOUR CHERCHEURS-PRATICIENS

NOTES CRITIQUES

TARIFS
(au 1er janvier 1990)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **170 F TTC**
Etranger ..... **200 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **46 FF**

Rédaction et spécimens : **Institut National de Recherche Pédagogique,** 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagodie.**

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.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40.25.11.87 ou 88

JANVIER-MARS 1990, XXXI-1 ISBN 2-222-96520-9

L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

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 1990 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 276 F
Etranger ..... 335 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.

Le numéro..... 88 F

SAVOIR

Education Formation

Directeur : M. le Recteur Claude DURAND-PRINBORGNE

Créé au printemps 1989, SAVOIR Education Formation a été salué par la presse spécialisée comme «s'imposant d'entrée de jeu»...

Revue trimestrielle de référence consacrée aux grands problèmes d'éducation et de formation, SAVOIR Education Formation a présenté, dans ses premiers numéros, sous les signatures les plus autorisées, des dossiers sur la décentralisation en matière d'éducation, la revalorisation de la fonction enseignante, et des articles sur la loi d'orientation sur l'éducation, l'investissement-formation, l'information sur la formation, télévision et éducation, l'enseignement au Japon, en Allemagne fédérale, en Grande-Bretagne...

Dans ses prochaines livraisons, la revue traitera de sujets comme l'Europe de l'éducation, l'apprentissage, la formation des personnels peu qualifiés, illettrisme et lecture, programmes et manuels scolaires...

En vous abonnant pour les années 1989 et 1990, vous disposerez à la fois d'études synthétiques de très haute qualité et d'une collection complète dès son origine. Vous ferez ainsi partie des responsables qui trouvent déjà Savoir Education Formation, original et nécessaire...

SAVOIR Education Formation
Une nouvelle revue SIREY
Diffusion DALLOZ

Abonnement 1989 (4 numéros)
France et DOM : 380 F - Etranger : 450 F

Abonnement 1990 (4 numéros) -
France et DOM : 395 F - Etranger : 475 F

Adresser la souscription avec le règlement à :
DALLOZ, 35 rue Tournefort,
75240 Paris cedex 05
Tél. : 1 – 40 51 54 54 - Télex : 206 446 F
Fax : 1 – 45 87 37 48

Imp. Nat. 9.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Dugast