ISSN 0556-7807

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 93 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 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° 93 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1990

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE N° 93 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1990

SOMMAIRE

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 5-16

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AU CP

Structure et incidence sur les acquisitions des élèves

par Marie DURU-BELLAT
et Christine LEROY-AUDOIN

Cet article présente les résultats d'une analyse du volet « pratiques pédagogiques » du panel d'élèves engagé en 1979 par le ministère de l'Education nationale. Les données de base sont les pratiques pédagogiques (objectifs poursuivis, procédures mises en œuvre, critères d'évaluation) déclarées par les maîtres du cours préparatoire. Dans un premier temps, on s'est intéressé à la manière dont se structurent ces pratiques ; deux typologies alternatives ont été construites, opposant des maîtres « experts » à des maîtres « animateurs », pour la première, et, pour la seconde, des maîtres « différenciateurs » et « non différenciateurs ». On a ensuite cherché à caractériser les maîtres mettant en œuvre telle ou telle type de pratiques, et ce dans tel ou tel contexte scolaire (cours simple ou double, tonalité sociale du public). Enfin, l'impact de ces types de pratiques en termes d'acquisitions des élèves a été évalué. Il apparaît quantitativement faible, ce qui tient sans doute pour partie aux données de base. Pour autant, les résultats invitent à poursuivre l'analyse empirique des effets, sur les élèves, de la formation initiale des maîtres, et des pratiques pédagogiques différenciées.

Dans le champ de la sociologie de l'éducation, les phénomènes de réussite et d'échec scolaire occupent une place tout à fait centrale. Dans le contexte français, la majorité des travaux se situent jusqu'alors à un niveau d'analyse macro-sociologique, laissant souvent aux acteurs l'impression d'un déterminisme fort, dominé par l'origine sociale de l'élève. L'évolution actuelle de la sociologie de l'éducation amène de plus en plus à s'interroger sur les processus qui produisent les régularités observées au niveau macro-sociologique — on parle de la « fabrication » de l'échec ou de l'excellence scolaires —, et dans cette perspective, il est clair que les pratiques à l'œuvre au niveau de la classe deviennent l'objet d'une attention privilégiée.

Ce courant de recherche, dont il serait excessif de dire qu'il est complètement nouveau, connaît actuellement un regain de vitalité, dans des perspectives variées, depuis des analyses externes et dépouillées cherchant à isoler, puis à expliquer, des « effets maîtres » (Mingat, 1984), à partir du constat d'écarts non négligeables et durables dans les acquis d'élèves comparables scolarisés avec des maîtres différents, jusqu'à des recherches plus qualitatives tentant de cerner des différenciations dans les pratiques effectives, en fonction des caractéristiques sociales du public d'élèves (Isambert-Jamati, 1990), en passant par des recherches centrées sur l'évaluation précise de l'impact, susceptible d'être socialement diversifié, de pratiques ou d'innovations pédagogiques particulières (Langouët, 1982).

I. - DU CONTEXTE THÉORIQUE AUX CONTRAINTES TECHNIQUES, LA DÉFINITION DE LA DÉMARCHE

La problématique retenue dans cette recherche s'est constituée à la fois par rapport aux résultats déjà produits dans ce domaine, et en intégrant les contraintes inhérentes aux données qui ont servi de point de départ. Il s'agit en effet d'une exploitation secondaire (à la demande de la direction de l'Evaluation et de la Prospective) de données rassemblées à l'occasion du « panel » d'élèves engagé en 1979 sur des élèves de cours préparatoire, données comportant entre autres un volet qualitatif important et pratiquement inexploité relatif aux pratiques pédagogiques que les maîtres déclaraient mettre en œuvre dans leur classe.

Cette enquête du ministère avait deux objectifs principaux : apprécier, d'une part, dans quelle mesure les objectifs pédagogiques fixés au niveau du cours préparatoire étaient atteints, et d'autre part décrire les pédagogies mises en œuvre par les maîtres à ce niveau de la scolarité. Il y avait donc sans doute, en filigrane, l'idée que ces pratiques pédagogiques étaient susceptibles de participer à la genèse des acquis mesurés par ailleurs, idée qui peut paraître triviale, mais qui est très peu souvent testée sur une base empirique dans le contexte français.

En ce qui concerne les acquisition des élèves, des épreuves standardisées de connaissance en français et en mathématiques, établies à partir des objectifs officiels, ont été utilisées. Ce type de test « papier-crayon » comporte des limites qu'il convient d'avoir à l'esprit : d'une part, certains objectifs ne peuvent être évalués (tous ceux concernant la langue orale, ou encore les problèmes de construction et de géométrie), et d'autre part certaines capacités — et non des moindres — sont de fait incorporées à l'évaluation ; ainsi en est-il des capacités d'abstraction, puisque, contrairement aux situations quotidiennes, le recours à la manipulation n'est pas possible.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, un questionnaire a été proposé aux maîtres, structuré en trois parties : une notice individuelle, un descriptif de l'organisation générale de la classe, et enfin une partie consacrée aux champs disciplinaires (français et mathématiques). Parmi les problèmes inhérents à ce type de données, il convient d'insister sur celui, très classique, de l'écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. Recourir au questionnaire pour décrire les pratiques pédagogiques suppose que l'on considère les comportements verbaux recueillis comme des indicateurs fiables des comportements effectivement mis en œuvre dans la classe. Il s'agit à l'évidence d'une hypothèse forte, et on imagine que des écarts importants sont prévisibles, notamment par souci de désirabilité sociale — les réponses tendant à se conformer à la norme ou aux attentes supposées de l'enquêteur —, écarts susceptibles en outre de varier sensiblement en fonction de certaines caractéristiques individuelles des maîtres.

De plus, on a affaire en l'occurrence à un « scénario de l'activité projetée, autrement dit un fil conducteur, une ligne stratégique » (Perrenoud, 1983). Rien n'assure que ces règles d'action seront suivies à la lettre ; dès lors qu'il y a dans toute situation éducative une part d'interactions, le maître s'écarte plus ou moins du « plan » prévu. La principale limitation de cette recherche vient donc de ce qu'elle se fonde sur une pédagogie « pensée » — intentions et projets déclarés —, et non sur une pédagogie vécue — interactions maîtres-élèves effectives —.

Au-delà des limites propres au matériel de base, une seconde source de difficultés consiste à préciser et structurer les interrogations adressées à une masse de données tout à fait imposante mais recueillie semble-t-il avec une logique du type « ça peut toujours servir »... Pour ce faire, « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie », qui indiquerait notamment les éléments du contexte pédagogique susceptibles d'exercer un impact sur les acquisitions des élèves. Si on se réfère aux travaux d'inspiration piagétienne (Lautrey, 1980, Drevillon, 1980), on accordera une attention particulière au type de structuration des situations éducatives dans lesquelles évolue l'élève. Théoriquement, l'environnement le plus propice au développement opératoire de l'enfant est celui qui offre à la fois des régularités (permettant les processus d'assimilation, au sens piagétien), et suffisamment de perturbations (sources de ré-équilibration), environnement que Lautrey qualifie de souplement structuré. Toujours dans une perspective piagétienne, on pourra chercher, à l'instar de Drevillon à caractériser les pratiques pédagogiques selon la part d'activité exploratoire et expérimentale laissée à l'élève, et aussi par l'étendue de la palette des situations qui lui sont proposées. Notons enfin, dans une perspective davantage psychosociale, que les contacts entre élèves peuvent également constituer une source de « perturbations » (cf. la notion de « conflit sociocognitif ») bénéfique pour tous les élèves.

Toujours dans le souci de « cadrer » les interrogations, il était intéressant de se référer à l'importante littérature anglo-saxonne existant sur ces questions, produite, il est vrai, sur des bases en général beaucoup plus empiriques. Parmi les résultats relativement robustes, établis au niveau scolaire qui nous intéresse, et par rapport aux apprentissages de base, il apparaît qu'un programme relativement structuré et directif semble plus efficace en termes d'acquisitions. Dans ce qu'on appelle le « direct teaching », ou l'« enseignement systématique », les activités sont centrées sur les matières académiques, avec des objectifs clairs, un temps alloué de manière assez large, une couverture extensive des contenus, une évaluation favorisant de nombreuses bonnes réponses de la part des élèves, avec « feed back » immédiat du maître, l'ensemble, rappelons-le, dans un contexte de type nord américain, où la variance des comportements des maîtres est sans doute plus importante qu'en France.

Un second point, relativement important, concerne les possibilités matérielles d'apprentissage, et plus précisément le temps alloué effectivement aux apprentissage, qui est fortement corrélé avec les acquisitions. Ce qui apparaît essentiel, c'est la capacité du maître à maintenir l'élève engagé dans sa tâche, avec interaction effective avec le matériel d'instruction, ce qui permet la maximisation du temps actif d'apprentissage. Contentons-nous d'évoquer un troisième aspect de l'enseignement, relativement bien connu, dont on sait qu'il joue sur le niveau d'acquisition, ce sont les « effets d'attente » des maîtres.

Tous ces résultats qui se dégagent des travaux anglo-saxons s'inscrivent dans le cadre de ce que l'on a appelé le paradigme « processus-produit » : sont au centre de l'analyse des relations entre ce que l'on peut voir et entendre en classe d'une part, et d'autre part les connaissances, ou les savoir-faire manifestés par les élèves. On pose que certaines de ces relations sont assez régulières pour être identifiées (et d'ailleurs utilisées pour former les maîtres et améliorer l'enseignement). En d'au-

tres termes, l'objectif est bien de dégager un ensemble de lois stables, régissant les relations entre les pratiques et leurs effets, lois valables quelles que soient les particularités du contexte, des enseignants et des élèves.

La « faisabilité » et la pertinence d'un tel objectif sont largement contestées par tout un courant de chercheurs, posant que l'on ne peut « désituer » dans l'espace et le temps les processus éducatifs, ni les « dépersonnaliser ». La recherche de lois apparaît alors comme une gageure, puisque « la nature même d'une pratique comme celle de l'éducation est que tout y est toujours différent », en d'autres termes qu'il n'est pas possible, dans ce domaine de « reproduire les mêmes effets à partir des mêmes causes, dans les mêmes conditions » (Blouet-Chapiro, Ferry, 1984). Il est clair que ces propos s'inscrivent dans le cadre d'un tout autre paradigme, qu'il sera intéressant d'évaluer sur la base des recherches ainsi produites. Au-delà de notre conviction quant à l'intérêt euristique d'une recherche de régularités, l'affirmation de l'impossibilité de toute généralisation signant à notre sens l'arrêt de mort de toute prétention à une recherche scientifique, les données dont nous disposions invitaient à rester dans le cadre du paradigme processus-produit, tout en étant vigilantes et conscientes de ses limites.

Parmi celles-ci, il y a la généralisabilité problématique des résultats, dont il faut analyser l'inscription dans tel ou tel contexte. En effet, quelle que soit leur orientation théorique, tous les résultats produits par la recherche montrent qu'une même méthode est susceptible d'effets diversifiés selon les caractéristiques des élèves (niveau initial notamment, mais aussi caractéristiques sociales), et aussi selon le contexte d'enseignement. Il y a aussi la « pente » naturelle de ce paradigme, à considérer d'une part que c'est le maître qui constitue le vecteur déterminant de l'apprentissage, et, d'autre part, amène à privilégier la fréquence des comportements, dont on fait l'hypothèse qu'elle en détermine les effets. Or il est clair que les phénomènes de causalité peuvent être à double sens, et que certaines relations ne sont sans doute pas linéaires, des effets de saturation et/ou des effets de seuil étant prévisibles (un comportement pédagogique, la pratique d'encouragements par exemple, pouvant être efficace à petite dose et inefficace au-delà d'un certain seuil).

Enfin, il nous semble incontournable, avec toujours à l'esprit les limites de l'entreprise, d'accepter de construire une représentation stylisée du réel, permettant de mieux en dégager les grandes lignes de force. En l'occurrence, nous avons estimé nécessaire de construire une variable résumant le « traitement » pédagogique auquel les élèves semblaient exposés, vu les déclarations des maîtres. Notre objectif a donc été de remobiliser les informations disponibles, afin de tenter de répondre à deux types d'interrogation : d'une part, analyser l'ensemble des pratiques qui apparaissent pertinentes, au vu des résultats existants, afin d'examiner comment elles se structurent et notamment s'il apparaît possible de dégager quelques types de pratiques ; d'autre part, rapprocher ces pratiques des acquisitions réalisées en fin de cours préparatoire par les élèves qui y ont été exposés.

II. - COMMENT SE STRUCTURENT LES PRATIQUES ?

Nous ne donnerons pas ici d'éléments descriptifs sur les diverses pratiques considérées (le lecteur se reportera au rapport complet disponible à l'IREDU), prises isolément. Ont été prises en compte, sous le terme global de « pratique » (déclarée), des éléments aussi variés que la gestion du temps et de l'espace dans la classe (notamment son caractère plus ou moins structuré), l'organisation du travail (constitution de groupes de niveau par exemple), les objectifs déclarés prioritaires (utilisés ici comme substitut à une appréhension des effets d'attente), les procédés pédagogiques mis en œuvre (lus notamment sous l'angle de la plus ou moins grande directivité), et enfin les critères d'évaluation et quelques pratiques ponctuelles comme l'usage de récompenses (ceci sur une population de 363 maîtres). Parmi les variables pouvant caractériser le contexte de l'enseignement, nous avons retenu notamment la variable « type de cours » (simple, double, multiple), et construit une variable « tonalité sociale » de la classe (forte majorité d'enfants d'ouvriers par exemple). Notons que la prise en compte de la taille de la classe n'a pas été possible pour des raisons inhérentes aux données.

Un premier constat est l'observation de pratiques du même type, chez les maîtres, quel que soit le champ disciplinaire, français ou mathématiques. Ainsi, le maître qui constitue des groupes de niveaux le fera dans les deux domaines, de même que celui qui s'avère directif le sera également dans ces deux matières. On retrouve, de manière peut-être plus fondamentale, la même homogénéité entre les objectifs déclarés comme prioritaires : les maîtres valorisant les objectifs académiques classiques le font dans les deux champs disciplinaires ; concrètement, on valorise parallèlement l'orthographe et le calcul, ou au contraire l'expression et les capacités de raisonnement.

D'autres constats, attestant d'associations entre objectifs, procédés mis en œuvre, et pratiques d'évaluation, invitaient à rechercher, toujours dans une perspective descriptive, mais de manière plus globale, les lignes de force structurant l'ensemble de ces opinions et comportements déclarés, et, pour ce faire, des analyses de correspondance ont été réalisées.

Il ressort de ces analyses que l'on peut effectivement caractériser les pratiques selon les diverses dimensions

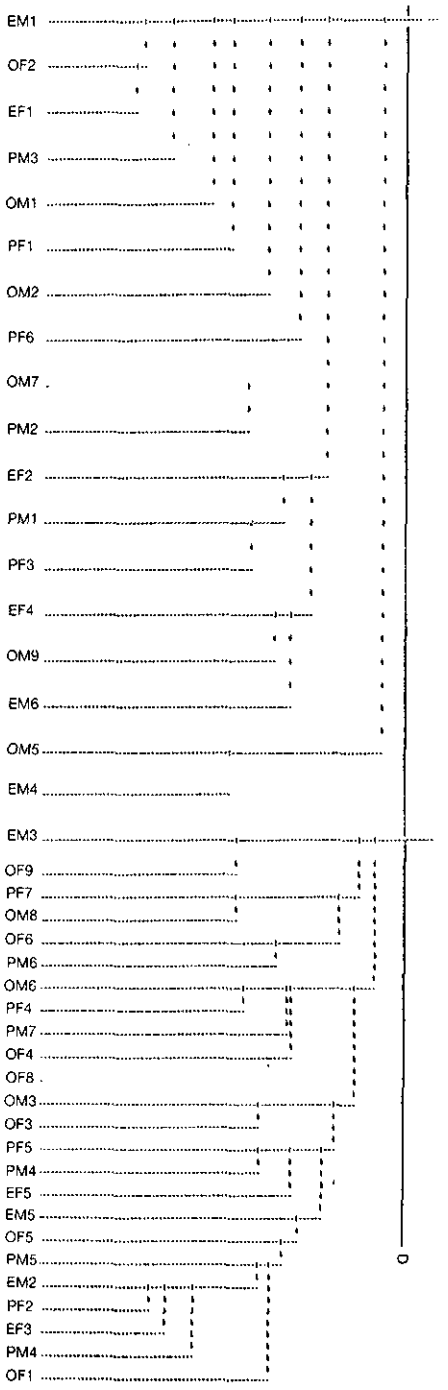
qui ressortent des travaux que nous avons présentés précédemment : il s'agit notamment de la directivité de l'enseignement, du caractère plus ou moins « académique » des objectifs déclarés et poursuivis, du degré d'« imposition » du maître et de la plus ou moins grande souplesse d'organisation des activités. Ces diverses facettes des pratiques mises en œuvre s'organisent selon certaines proximités, et correspondent à des caractéristiques bien précises des maîtres. Nous avons cherché à systématiser davantage l'étude de ces proximités par la réalisation d'une typologie de pratiques, qui répondait, en outre, au souci de disposer d'une variable synthétique résumant le « traitement pédagogique » auquel l'élève était exposé.

La méthode utilisée ici est celle de la classification ascendante hiérarchique. Découlant du même principe que l'analyse des correspondances, cette méthode est dite ascendante dans le sens où l'on part du plus grand nombre de classes (autant de classes que de points), pour opérer des regroupements successifs (classes de moins en moins nombreuses mais contenant de plus en plus de points) avant de n'aboutir plus qu'à une seule classe, regroupant alors tous les points. Les classes restreintes rassemblent donc peu d'individus se ressemblant beaucoup, alors que les classes plus englobantes, sont plus lâches de ce point de vue. Le principe d'un tel système s'illustre parfaitement bien, sous la forme d'arbre : à la base de cet arbre, on trouve tous les individus à classer, auxquels aboutissent des branches se raccordant entre elles par des nœuds ; à ces nœuds arrivent de nouvelles branches et le principe se répète jusqu'au sommet. Ces nœuds successifs de plus en plus hauts témoignent de classes de plus en plus englobantes et il sera nécessaire de choisir un niveau de partition, en « coupant » l'arbre par une droite horizontale ; ce choix sera fonction bien sûr de la stratégie de recherche adoptée.

Une première typologie (diagramme 1) a été réalisée à partir des variables relatives aux objectifs, procédés et critères d'évaluation déclarés par les maîtres.

Se regroupent, sur la gauche, les maîtres qui valorisent des objectifs relativement « classiques » et les apprentissages de base, apprendre à lire (OF2), et apprendre à compter (OM2, OM5, OM9).
Au niveau des méthodes, ils utilisent des supports pédagogiques plutôt traditionnels tel que le manuel de lecture (PF1), ou divers supports écrits (PF3), et se montrent directifs au cours de l'activité, soit parce qu'ils « démontrent » (PM1), soit parce qu'ils insufflent un rythme ou un contenu soutenu à la tâche à réaliser (PM2, PM3, PF3). Leurs critères d'évaluation enfin, privilégient les aspects formels comme l'« exactitude », la « rapidité », la « précision » ou l'« aisance » (EM1, EM6, EM4, EF1). En mathé-

Diagramme 1



matiques comme en français, c'est la correction qui prévaut, avec le souci d'estimer précisément les difficultés (EF2).

Nous avons retenu l'« étiquette » d'**experts** pour caractériser ces maîtres, qui s'avèrent soucieux d'un apprentissage correct par leurs élèves, des mécanismes de base (déchiffrage, calcul), et qui, pour ce faire, organisent les activités avec un certain dirigisme.

S'opposent à ces maîtres « experts », des maîtres qui valorisent des objectifs plus généraux « de climat et style de vie » (pour reprendre les termes mêmes des textes officiels), nécessaires aussi bien à la formation de l'esprit qu'à la prolongation ultérieure des études : il s'agit notamment de l'apprentissage du travail en groupe (OM8), de l'esprit de recherche (OM6) et des capacités de raisonnement (0M4, OF4) et d'expression (OM3, OF6, OF5), tout ceci aussi bien à travers l'enseignement des mathématiques que celui du français. Ici, l'expression et le raisonnement priment. Pour ce qui est des méthodes, le maître va être celui qui propose (PM6, PM5) et amène les enfants à travailler en groupe et à échanger (PF5) en participant éventuellement à leur activité (PM4), ou celui qui part des apports de l'élève (PF2), même non prévus (PM7) ; ceci amène donc également à travailler sur un mode pluridisciplinaire (PF4). En ce qui concerne les critères d'évaluation, l'expression orale est très valorisée (EF5), ainsi que la compréhension (EF3) et la justesse du raisonnement, en elle-même (EM2), ou via l'utilisation de schémas (EM3).

On a donc ici affaire, semble-t-il, à un maître que l'on peut « étiqueter » « **animateur** », qui est là pour proposer des activités et stimuler les capacités de raisonnement et d'expression des enfants. Les interactions entre élèves sont fortement encouragées, de même que l'on croit au pouvoir éducatif des activités à caractère ludique.

Il est apparu intéressant d'examiner le « profil » des maîtres des deux types opposés, ainsi que celui de leurs classes.

Si l'on observe d'abord la répartition selon le sexe des maîtres, il apparaît que tous les hommes sont de type experts (mais ils sont minoritaires) alors que les maîtres de type « animateurs » sont tous des femmes. Si aucune relation nette entre type de pratique et âge n'est décelable, on note que les maîtres les moins expérimentés sont un peu plus représentés chez les « animateurs ». Autre variable liée aux deux précédentes, la formation, qui introduit un clivage très net entre les maîtres ayant bénéficié d'une formation initiale, qui sont en majorité « animateurs », et ceux qui ont été envoyés directement sur le « terrain », tous « experts ». Ceci renvoie très certainement aux contenus de formation à l'œuvre à l'Ecole Normale.

Notons enfin que parmi les variables caractérisant le contexte d'enseignement, le fait d'enseigner dans un cours multiple exerce un impact significatif sur la probabilité d'adopter telle ou telle modalité de la typologie (on est plus souvent « animateur » dans ces classes), ainsi que la tonalité sociale de la classe : l'exercice dans une classe à forte tonalité populaire diminue la probabilité d'adopter une pédagogie de type expert (1).

Une deuxième typologie (non représentée ici) a été construite à partir d'un nombre plus limité de variables concernant essentiellement les modalités concrètes de travail (groupement d'élèves notamment), les pratiques horaires et les habitudes en matière de récompenses. Diverses raisons à cela : d'une part, ces variables étaient apparues contribuer fortement à la détermination des axes factoriels dans les analyses de correspondance, et d'autre part, on pouvait faire l'hypothèse qu'elles étaient moins entachées d'erreur de « mesure » que les précédentes (dans la mesure où elles portaient sur des comportements bien précis, et non plus sur des principes ou des procédés pédagogiques sans doute un peu flous, vu la manière dont les questions étaient posées).

Effectivement, une typologie assez nette se dégage : elle permet d'opposer les maîtres qui n'organisent jamais de groupes de niveaux ni de procédures d'individualisation, à ceux qui y ont recours de façon systématique.

Les premiers déclarent donc adopter une pédagogie non différenciée, et ce quelle que soit la discipline enseignée. Les seconds affirment au contraire pratiquer systématiquement une pédagogie différenciée, qui les conduit à la fois à constituer des groupes de niveaux et à individualiser leur enseignement, là encore en mathématiques et en français ; notons en outre que ces maîtres déclarent minorer les horaires officiels de ces deux disciplines. Soulignons qu'entre ces deux types extrêmes, on observe à l'évidence un ensemble de maîtres aux pratiques moins caractérisées qui ne semblent pas être régies par des principes aussi tranchés.

En ce qui concerne les enseignants mettant en œuvre les modalités de cette typologie, la variable la plus significative concerne la formation reçue : les maîtres passés par l'Ecole Normale déclarent majoritairement différencier leurs pratiques, soit parce que cela renvoie à des contenus de formation réellement appliqués, soit parce que l'on est convaincu que la différenciation est en soi une bonne chose, à mettre en œuvre, ou a déclarer... A l'inverse, ceux qui n'ont pas bénéficié de formation initiale, soit ne différencient effectivement pas, soit ont moins conscience du caractère « désirable » du fait de déclarer mettre en œuvre une telle pratique.

Pour ce qui est des caractéristiques de la classe, on note que la charge d'un cours double est significative-

ment associée à une pédagogie différenciée. Par ailleurs, les pratiques non différenciées apparaissent un peu plus fréquentes dans les classes à dominante ouvrière, alors que les pratiques différenciées se rencontrent plus souvent dans les classes fréquentées majoritairement par des élèves de milieux aisés.

Au terme de cette description des pratiques déclarées par les maîtres, soulignons que dans la perspective qui est la nôtre aucun des types de pratiques n'est doté a priori d'une valeur normative particulière. C'est du côté des élèves et des acquis qu'ils réalisent que nous chercherons, dans un second temps, des éléments susceptibles de fonder un jugement.

III. - QUELLE INCIDENCE SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES ?

La question de l'incidence effective de telle ou telle pratique pédagogique sur les acquisitions des élèves ne pose pas seulement des problèmes épistémologiques... En effet, l'efficacité d'une pratique (ou d'un maître) n'est pas un concept directement observable. Ce que l'on observe, sous forme de performances, c'est la résultante d'un processus de transformation, à partir d'un niveau initial, chez des élèves dotés d'un certain nombre de caractéristiques personnelles, scolarisés dans tel contexte, et exposés à tel ensemble de pratique (2).

Nous avons donc cherché à isoler l'impact des pratiques, notamment des caractéristiques personnelles des élèves, qui marquent par ailleurs fortement les apprentissages, et ce grâce à des modèles d'analyses multivariés. Plus précisément, il a fallu tout d'abord construire un modèle de base, cherchant à expliquer les apprentissages réalisés en fin de CP en fonction des caractéristiques des élèves, modèle de base qui n'était pas ici au centre de la recherche, mais constituait une base incontournable pour estimer si, à caractéristiques des élèves données (ces caractéristiques de l'élève ayant ici le statut de variables de contrôle), le seul fait d'être exposé à tel ou tel type de pratique pédagogique apportait un « plus » (ou un « moins ») significatif en termes d'acquisitions. Les variables dépendantes sont le score global de l'élève (GLOBAL), ou, dans d'autres modèles, son score de français (STFM) et son score de mathématiques (STMM).

A partir de ce modèle de base (dont nous ne reprendrons pas ici les résultats, qui s'avèrent globalement conformes aux analyses comparables), ont été introduites un certain nombre de caractéristiques du contexte d'enseignement, notamment le type de cours (simple, double, triple), et la composition sociale de la classe. Le gain en termes de variance expliquée s'avère très faible (+1,1 % en mathématiques, + 0,6 % en français), par rapport au pouvoir explicatif des seules caractéristiques individuelles (31 %). La composition du cours exerce un impact positif significatif si le cours est double, quel que soit le champ disciplinaire ; s'il s'agit d'un cours multiple, cet impact positif ne s'observe plus qu'en mathématiques.

En ce qui concerne la composition sociale de la classe, elle ne s'avère significative qu'en français, où le fait d'être scolarisé dans une classe à dominante « favorisée » (au moins 40 % d'enfants de cadres moyens et supérieurs) exerce un impact positif et significatif sur les acquisitions.

Parmi les variables non significatives, on remarque que la taille de la commune d'implantation de l'école (donc son caractère rural ou urbain) et le pourcentage d'enfants étrangers dans la classe n'affectent pas les acquisitions des élèves, à origine sociale comparable. Rappelons enfin que nous n'avons pas pu prendre en compte l'effectif de la classe, puisque dans le fichier de travail définitif, de nombreux élèves pour lesquels on ne disposait pas de toutes les informations ont été éliminés ; la taille de la classe observée alors ne correspondait plus du tout à la réalité.

Dans une troisième « famille » de modèles, les caractéristiques des maîtres ont été introduites, les modèles se présentant donc sous la forme GLOBAL = f (CI des élèves, caractéristiques de classe, caractéristiques des maîtres).

La prise en compte des caractéristiques du maître n'améliore que faiblement le pouvoir explicatif du modèle, qui passe de 31,5 à 33,4 %. Ce gain est du même ordre de grandeur pour ce qui est des acquisitions en mathématiques (+ 2 %), et il est légèrement plus ténu en français (+ 1,6 %). C'est dire que ce type de variables (ou du moins celles disponibles dans cette enquête) ne sont que très faiblement associées aux acquisitions des élèves. Néanmoins, certaines d'entre elles exercent un impact significatif.

Notons d'abord que la variable « sexe de l'enseignant » n'a pas d'effet, quel que soit le champ disciplinaire. L'âge en revanche exerce un impact, impact plus important en mathématiques qu'en français : par rapport aux maîtres de moins de 30 ans, les maîtres les plus âgés apparaissent significativement plus efficaces. Le coefficient le plus élevé se rencontre dans la tranche d'âge 30-40 ans, quelle que soit la discipline : l'impact de cette variable n'est donc pas linéaire puisqu'il semble y avoir un optimum, l'efficacité « s'amoindrissant » par la suite. Un second modèle introduit à la place de l'âge la variable « ancienneté du maître ». Comme la précédente, cette variable exerce un impact, et sur le score global, et sur les scores de français et de mathématiques, mais avec là

aussi, apparition d'un optimum dans la tranche d'ancienneté 15-19 ans (3).

En ce qui concerne la variable formation initiale, on observe qu'une formation à l'Ecole Normale n'a pas d'impact positif sur le niveau de réussite globale des élèves : au contraire, les modèles attestent, en français comme en mathématiques, d'un impact négatif et significatif de cette formation. Notons enfin que le fait d'avoir suivi des études supérieures s'avère négatif en terme d'efficacité, dans les deux disciplines.

Ce n'est qu'après avoir pris en compte l'impact des caractéristiques individuelles des élèves et des caractéristiques du contexte de scolarisation, que l'on peut tenter d'isoler l'impact éventuel des pratiques pédagogiques auxquelles les enfants ont été exposés. Les travaux existants sur ce sujet (et présentés précédemment) laissent à penser ce sont des « patterns » ou palettes de pratiques, *et non tel ou tel comportement pédagogique isolé, qui* sont susceptibles d'exercer une influence sur les niveaux d'acquisitions des élèves. Néanmoins, il se dégage de plusieurs recherches que l'importance du temps effectivement alloué aux *apprentissages peut en elle-même exercer* un certain impact. Nous avons cherché dans cette perspective, si les pratiques horaires des maîtres étaient associées significativement aux performances de leurs élèves.

On observe dans un premier temps que le pouvoir explicatif des modèles prenant en compte les pratiques horaires des enseignants (le fait de déclarer des horaires conformes, supérieurs ou inférieurs aux horaires officiels) s'accroît de 0,7 % pour les mathématiques et de 0,3 % pour le français. C'est assez faible, et notamment en français où la variation des pratiques horaires déclarées (plus ou moins de temps alloué à cette matière) ne s'avère pas exercer d'impact significatif sur les acquisitions des élèves, sachant que 54 % des maîtres déclarent pourtant majorer les horaires officiels. En mathématiques *en revanche, minorer ces mêmes horaires est associé*, pour les élèves, à des performances significativement moins bonnes (−0,52 %) alors que consacrer davantage de temps à cette discipline n'apporte rien de plus par *rapport au respect de l'horaire officiel.*

Cet impact différencié selon la matière s'explique vraisemblablement par le fait que l'apprentissage de la lecture, et plus généralement du français, peut se réaliser de manière diffuse tout au long du temps scolaire (toute activité engendre des situations de lecture), entraînant alors pour le maître une difficulté à évaluer précisément sa pratique horaire ; l'apprentissage des mathématiques serait lui plus spécifique, et reposerait donc davantage sur des activités pédagogiques bien définies dans le temps.

Hormis cette interrogation particulière sur les pratiques horaires, nous avons mené l'analyse de l'impact de *pratiques pédagogiques plus « organisées » ; nous avons* notamment tenté de dégager l'impact éventuel des types de pratiques les plus tranchés, définis dans la partie précédente.

Examinons en premier lieu l'impact de la typologie opposant les « experts » aux « animateurs ». Les résultats moyens aux tests font apparaître de légères différences, toujours en faveur des élèves dont les maîtres ont des pratiques de type « expert ». Les différences de scores moyens sont de 3/4 de point pour le score global, et elles sont un peu plus marquées en français qu'en mathématiques. Il est clair que cette comparaison n'est pas suffisante pour affirmer le caractère *particulièrement* efficace de ce type de pratique. En effet, nous avons vu que les pratiques n'étaient pas mises en œuvre de manière aléatoire selon les caractéristiques moyennes du public *d'élèves et les caractéristiques personnelles des maîtres*, autant de facteurs associés significativement aux performances réalisées. Nous avons notamment dégagé que la probabilité pour le maître d'être de type « expert » était significativement associée à certaines de ses caractéristiques individuelles d'une part (au fait d'être un homme de ne pas avoir bénéficié de formation initiale) et à certaines des caractéristiques de classe d'autre part (notamment au fait d'exercer dans une classe à public majoritairement favorisé).

Les modèles prenant en compte tous ces éléments, et bien sûr la typologie « experts/animateurs » (tableau 1, *voir page suivante), montrent une fois de plus l'impact* limité de cette typologie puisque le gain, en terme de variance expliquée, est quasiment nul. C'est dire, et l'analyse des coefficients le confirme, que toutes choses égales par ailleurs, les *modalités de cette typologie ne* jouent que très peu sur les acquisitions des élèves. Seul un léger impact significatif et positif en français est observé : avoir un maître « expert » accroît de +0,28 le score des élèves, toutes choses égales par ailleurs.

Nous avons néanmoins cherché si cette absence d'effet sur l'ensemble de la population ne pouvait pas occulter des effets différenciés selon la tonalité sociale du public d'élèves. Nous avons donc réestimé ces modèles en segmentant la population en trois groupes (public majoritairement d'origine sociale favorisée, public majoritairement d'origine sociale modeste et public plus diversi*fié). Là encore et pour aucun des trois groupes, la typolo*gie ne joue significativement.

Si donc les tableaux font apparaître de meilleures performances chez les élèves ayant bénéficié d'une pédagogie de type « expert », c'est sans doute au moins pour partie du fait d'un effet de composition, les maîtres mettant en œuvre cette modalité efficace, étant par ailleurs

Tableau 1

Variables		Score global		Mathématiques		Français	
de référence	**active**	**coefficient**	**significativité**	**coefficient**	**significativité**	**coefficient**	**significativité**
garçon	fille	0,06	ns	– 0,04	ns	0,23	*
français	*étranger*	– 0,59	***	– 0,54	***	– 0,57	***
père employé	père cadre père ouvrier	0,45 – 0,34	*** **	0,38 – 0,34	** **	0,49 – 0,27	*** **
âge d'entrée au CP « à l'heure », 6 derniers mois de l'année	1 an d'avance à l'heure, 6 premiers mois 1 an de retard	0,54 0,49 0,38	ns *** ns	0,54 0,50 – 0,04	ns *** ns	0,45 0,40 1,01	ns *** **
pas de soutien	soutien en français soutien en mathématiques soutien français et maths	– 1,46 – 0,82 – 2,41	*** * ***	– 1,19 – 1,08 – 2,13	*** ** ***	– 1,66 – 0,27 – 2,46	*** ns ***
cours simple	cours double cours multiple	0,65 0,41	* ns	0,66 0,83	* **	0,54 – 0,32	ns ns
	pourcentage d'étrangers	– 0,002	ns	– 0,003	ns	– 0,001	ns
tonalité sociale : « autre »	dominante « ouvriers »	– 0,09	ns	– 0,001	ns	– 0,23	*
âge du maître : moins de 30 ans	*plus de 40 ans* entre 30 et 40 ans	0,60 0,69	*** ***	0,65 0,70	*** ***	0,42 0,57	** ***
pas de formation initiale	*Ecole Normale* stage de 3 mois	– 0,31 0,24	** ns	– 0,23 0,45	ns ns	– 0,38 – 0,13	*** ns
pas d'études sup.	études supérieures	– 0,78	***	– 0,76	**	– 0,68	***
pédagogie non typée	type « expert » type « animateur »	0,20 – 0,22	ns ns	0,14 – 0,11	ns ns	0,28 – 0,35	** ns
Constante		9,88	***	9,82	***	10,17	***
Pourcentage de variance expliquée		33,4		28,6		35,4	

dotés de caractéristiques (individuelles mais aussi « professionnelles ») en moyenne associées à de meilleures acquisitions des élèves (4).

Examinons en second lieu l'impact de la typologie opposant les maîtres « différenciateurs » aux « non-différenciateurs ». Rappelons qu'elle oppose les maîtres pratiquant systématiquement l'individualisation et/ou des groupes de niveaux, à ceux n'y ayant jamais recours. Les résultats moyens des élèves ne font apparaître aucune différence selon les pratiques de leurs maîtres. L'absence d'effet des différentes modalités de cette typologie demande néanmoins à être confirmée par la prise en compte des caractéristiques des élèves et des maîtres. De nouveau, des modèles introduisant ces diverses variables et la typologie ont été construits.

Globalement, l'ajout de la variable typologie au modèle de « base » n'accroît que très faiblement le pouvoir explicatif (+ 0,6 %). Par contre, la modalité « non différenciateur » apparaît cette fois comme exerçant un impact significatif et positif sur le score global (+ 0,44) ; les élèves dont les maîtres ont des pratiques « frontales » se distinguent donc significativement, en termes d'acquisitions, de ceux dont les maîtres ont des pratiques, soit moins typées, soit « différenciatrices ». En outre, on observe que cette tendance à une meilleure efficacité est plus marquée en mathématiques qu'en français, puisque les coefficients sont respectivement de + 0,47 et + 0,30.

L'absence de signification de cette typologie quand on ne tient pas compte des caractéristiques des élèves et *des maîtres, se comprend mieux dans la mesure où la*

modalité « type frontal » est mise en œuvre plus souvent avec des publics dont les performances sont en moyenne moins bonnes (tonalité populaire dominante).

Enfin, nous avons cherché si ces lignes de force étaient vraies quelle que soit la tonalité sociale du public d'élèves. On observe alors que cette meilleure efficacité des pratiques « non différenciées » vaut uniquement dans les classes à forte tonalité ouvrière, où elle est du même coup beaucoup plus nette que dans l'ensemble de la population (le coefficient passe de 0,44 à 0,60) ; ceci est particulièrement marqué en mathématiques où le coefficient est de 0,70. Dans les classes à public majoritairement favorisé en revanche, cette typologie n'exerce pas d'impact significatif. On retrouve ici une tendance conforme aux travaux existants sur cette question, qui montrent qu'en moyenne, l'impact des pratiques pédagogiques est plus marqué sur les élèves les plus faibles ou dotés de caractéristiques associées en général à de moins bonnes performances (élèves de milieux défavorisés notamment).

Revenons, au terme de cette analyse modélisée, sur cet effet négatif, que l'on peut juger surprenant, de la formation en Ecole Normale, en termes d'acquisitions des élèves. On note dans les modèles que la prise en compte du type de pratique pédagogique mis en œuvre entraîne une légère baisse du coefficient attaché à la modalité « Ecole Normale », qui ne cesse pas, pour autant d'être significatif. C'est dire qu'une partie de l'effet négatif observé vient du fait que les maîtres ainsi formés ont par ailleurs tendance à mettre en œuvre plus souvent les types de pratiques (« animateur », et surtout « différenciateur ») qui s'avèrent par ailleurs les moins efficaces.

En toute hypothèse, cette tendance à une moindre efficacité des maîtres formés à l'EN mériterait d'être analysée spécifiquement sur des bases plus solides, ainsi d'ailleurs que le caractère décevant, en termes d'acquisitions, des pratiques différenciatrices par ailleurs très « au goût du jour ».

CONCLUSIONS

Au terme de cette recherche, rappelons les grandes questions qui se posaient et voyons quel type de réponses nous avons pu (ou n'avons pas pu) y apporter.

En ce qui concerne la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les maîtres de Cours Préparatoire, l'analyse a permis de dégager certaines dimensions structurantes, que nous avons résumées par deux typologies. Il est apparu que si l'on pouvait caractériser les maîtres mettant en œuvre ces pratiques, en fonction de certaines variables socio-démographiques et « professionnelles » (notamment la formation initiale), le contexte d'enseignement est également apparu comme un élément important dans la détermination des pratiques, notamment la composition et la tonalité sociale de la classe.

Dans un second temps, l'interrogation s'est focalisée sur l'impact, en termes d'acquisitions des élèves, des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les maîtres, ce qui a amené à évaluer des modèles mettant en regard performances des élèves et un certain nombre de variables caractéristiques du maître, de l'élève et de la classe. Nous n'avons pas repris dans ce texte les résultats concernant l'impact de certaines caractéristiques socio-démographiques des élèves. Parmi les caractéristiques socio-démographiques du maître, l'âge et l'ancienneté jouent favorablement sur les performances des élèves, mais avec un optimum, tandis que la formation initiale en Ecole Normale exerce un faible impact négatif. En ce qui concerne les caractéristiques agrégées de la classe enfin, notons que la composition du cours (cours double en particulier) influe positivement sur les acquisitions, alors que le fait d'être scolarisé dans une classe à public majoritairement d'origine modeste joue plutôt négativement, mais en français uniquement.

Si ces trois types de variables rendent compte dans des proportions assez satisfaisantes des différences d'acquisitions en fin de CP (différences que l'on ne doit d'ailleurs pas imputer, en l'absence d'évaluation du niveau initial, à cette seule classe), la prise en compte des pratiques pédagogiques en revanche, entraîne un gain de variance expliquée très faible.

Remarquons néanmoins qu'une minoration des horaires officiels en mathématiques entraîne un moindre niveau d'acquisitions dans cette discipline, ce qui rejoint les résultats anglo-saxons attestant de l'importance du temps. Par ailleurs, il apparaît que le fait d'être scolarisé avec un maître de type « expert » exerce un impact positif sur les acquisitions en français de l'élève, et qu'un maître de type « non différenciateur » entraîne des acquisitions significativement meilleures, notamment quand le public d'élèves est majoritairement d'origine modeste. Au-delà des imperfections dues aux données disponibles, il semble que l'on retrouve dans cette étude la tendance souvent décelée dans les pays anglo-saxons à une meilleure efficacité des pratiques plutôt directives.

En revanche, nous ne sommes pas en mesure de dire si l'efficacité de ces types de pratiques se traduit essentiellement par un niveau moyen d'acquisitions plus élevé et/ou par une réduction de l'hétérogénéité des performances autour de ce niveau moyen : l'analyse de la dispersion des résultats n'a pu en effet être réalisée, en raison du nombre, parfois réduit, d'élèves pris en considération par classe.

Ces résultats peuvent apparaître plutôt décevants. Soulignons qu'ils ne peuvent amener, à nos yeux, à nier l'existence d'un quelconque effet des pratiques pédagogiques sur les acquisitions des élèves. En *l'occurrence*, c'est plutôt les limites de ce type d'enquête du Ministère, fondamentalement descriptive dans sa finalité, quand on cherche à mettre en relation pratiques des maîtres d'un côté, « effets » chez les élèves, de l'autre, qui apparais*sent au grand jour. Il nous semble que des interrogations* sur les effets des pratiques gagneraient à se fonder sur des analyses conçues et structurées à cette fin, sans doute sur des échantillons plus restreints, ce qui permettrait de rassembler des données qualitativement plus fiables (5). Faut-il en effet rappeler que tout ce qui précède est établi sur la base des déclarations des maîtres... Il faut également souligner que les effets de telle ou telle pratique *pédagogique peuvent apparaître dérisoires*, quantitativement, dans les études empiriques, et n'être pas dépourvus d'intérêt pratique sur le terrain, soit parce que bien que faibles en moyenne, ils sont en fait forts pour certaines catégories d'élèves, soit parce qu'ils débouchent sur des modifications très peu coûteuses à mettre en œuvre.

Cette dernière remarque n'épuise à l'évidence pas tout ce que l'on peut dire sur l'apport et le rapport de ce type de recherches avec la pratique des maîtres et les questions de formation. Il est clair que s'il est inconcevable d'espérer en tirer des recettes, la question est ouverte *de savoir si* « l'analyse des processus d'enseignement reste virtuellement porteuse d'une science de l'enseignement » (Bayer, 1986). Sans engager ici ce débat, soulignons qu'un apport minimal de ces *travaux consiste sans* doute à promouvoir une attitude expérimentale et positive (c'est-à-dire non normative) par rapport à ce qui se passe en classe, attitude amenant à chercher à tester empiriquement les convictions que l'on peut avoir de l'efficacité *de telle ou telle pratique. Ceci peut amener* à bousculer bien des idées reçues. En l'occurrence, la présente recherche amène à poser, puis à approfondir par des recherches ultérieures, la question de l'évaluation objective de l'impact de la formation des maîtres, ou encore des pratiques en matière de différenciation.

Marie DURU-BELLAT
Université de Bourgogne et IREDU

Christine LEROY-AUDOUIN
étudiante du DEA
« Evaluation des systèmes scolaires »

Notes

(1) Il est probable (mais cela mériterait d'être testé) que ces pratiques différenciées en fonction de la tonalité sociale de la classe traduisent les représentations que les maîtres se font des élèves, représentations syncrétiques où l'appartenance sociale se mêle à des critères d'aptitude (voir par exemple les analyses de Keddie) ; le bon élève, *et/ou l'élève de milieu aisé* serait perçu comme un élève avec qui on peut abstraire et formaliser, et mettre en œuvre une pédagogie académique, sans craindre de recourir à la discipline ; l'élève de milieu populaire et/ou l'élève en difficulté serait rebuté par l'abstraction et aurait besoin d'être motivé, le maître espérant y parvenir par des pratiques sollicitant plus des interactions dans la classe.

(2) Au-delà de la question de savoir si le fait de chercher à isoler ces différents « facteurs de production » est légitime, on peut remarquer que l'on sera d'autant plus porté à répondre non (et à asseoir sans difficulté cette réponse *sur des considérations* épistémologiques) que l'on n'est en général peu à même, et c'est souvent le cas dans le contexte français, de maîtriser les techniques notamment statistiques permettant de réaliser cette dissociation. On sait bien que le « choix » d'un paradigme s'explique tout autant par les savoirs-faire dont le chercheur est doté que par des justifications d'ordre intellectuel (cf. Gage, in Crahay, Lafontaine, 1986).

(3) Si l'effet de ces variables (c'est-à-dire, « toutes choses égales par ailleurs, les élèves réussissent mieux quand le maître a une *bonne expérience de cette classe ») n'est pas vraiment étonnant* surtout au niveau CP, il est plus surprenant d'y voir un effet de « saturation ». Des recherches complémentaires seraient utiles ici à une interprétation (à l'instar de celles d'Huberman sur le « cycle de vie » des enseignants) ; tout au plus peut-on faire l'hypothèse de changements d'attitude de l'enseignant en fin de carrière.

(4) Pour éclaircir ce point (sans doute important en matière de formation), nous avons construit de nouveaux modèles, identiques aux précédents, mais n'incluant pas les caractéristiques des maîtres. On observe alors que le coefficient de la modalité « expert » devient plus fort que dans le modèle précédent (0,31 contre 0,28), dans un sens positif, et toujours en français uniquement.

(5) A l'instar de celles présentées par Kempf (1990), avec néan*moins, dans ce cas, des problèmes de représentativité des* maîtres et de généralisabilité des résultats, importants quand on travaille sur de si petits effectifs.

Bibliographie

BAYER E. — « Une science de l'enseignement est-elle possible ? », in CRAHAY M. (Ed.), op.cit., 1986.

BLOUET-CHAPIRO C., FERRY G. — **Le psychosociologue dans la classe**, Dunod, 1984.

CRAHAY M. (Ed.). — **L'art et la science de l'enseignement**, Editions Labor, 1986.

CRAHAY M. — « Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, 1989.

DREVILLON J. — **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**, PUF, 1980.

ISAMBERT-JAMATI V. — **Les savoirs scolaires**, Editions Universitaires, 1990.

KEMPF M. — « Relativité de la réussite en lecture au CP », **Revue Française de Pédagogie**, n° 91, 1990.

LANGOUET G. — **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement**, PUF, 1982.

LAUTREY J. — **Classe sociale, milieu familial, intelligence**, PUF, 1980.

MILLMAN J. — **Handbook of teacher evaluation**, ed. Sage, 1987.

MINGAT A. — **Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au Cours Préparatoire**, cahier de l'IREDU n° 37, 1983.

MINGAT A. — « Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? », **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, 1984.

MINGAT A. — « Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire », **Revue Française de Pédagogie**, n° 79, 1987.

PERRENOUD P. — « La pratique pédagogique entre l'improvision réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », **Education et recherche**, n° 2, 1983.

Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle préparatoire, CNDP, 1977.

Evaluation de l'enseignement à l'école primaire, phase 1979 : cycle préparatoire, Ministère de l'Education Nationale, Direction des écoles, Services des études informatiques et statistiques, n° 790718.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 17-26

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET INTERACTIONS VERBALES DANS LA CLASSE : *Quel impact* sur les élèves de CP ?

par Pascal BRESSOUX

Cet article vise à déterminer, de façon empirique, l'influence des méthodes pédagogiques et des interactions verbales sur les performances des élèves, en fonction de la classe dans laquelle ils sont scolarisés.

L'étude concerne les élèves de cours préparatoire, et elle montre que l'impact propre de la classe sur leurs acquisitions est relativement important.

L'article souligne la nécessité de retenir une structure analytique englobant les caractéristiques socio-démographiques des élèves ainsi que leur niveau à l'entrée au CP, et également d'employer des méthodes statistiques permettant de contrôler l'impact de chacun de ces éléments.

Les résultats révèlent que les méthodes pédagogiques ne rendent compte que pour une part modérée des différences inter-classes, tandis que l'impact des interactions verbales s'avère substantiel.

L'efficacité d'un enseignant tient-elle à un « art de faire » irréductible aux seules méthodes pédagogiques qu'il emploie et que l'on peut objectivement observer (méthode de lecture, travail par groupes ou non, interactions verbales, ...), ou bien peut-on au contraire déterminer empiriquement des méthodes d'enseignement plus « efficaces » que d'autres, au-delà de la singularité de la *situation dans laquelle elles sont employées* ?

Dans la première optique, l'efficacité est inaccessible à une étude empirique externe, puisqu'elle ne se résout que dans la particularité d'une relation entre un maître donné et des élèves donnés ; elle ne peut être appréhendée alors que par une étude de type monographique, auquel cas, les résultats obtenus ne sont pas directement transférables à une autre situation.

Le présent article (1) envisage la seconde optique ; notre but est d'examiner s'il existe des différences dans les méthodes pédagogiques employées par les maîtres, et d'identifier, parmi ces différences, quelles sont celles qui entraînent des différences d'acquisitions chez les élèves de cours préparatoire.

I. - INTÉRÊT ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1) Intérêt d'une telle recherche

Il est important de noter que l'objectif recherché n'offre un intérêt que dans la mesure où l'on a pu montrer préalablement que les acquisitions des élèves varient de façon non négligeable d'un maître à l'autre.

Une méthode pour y parvenir consiste à rechercher si les acquisitions moyennes des élèves de caractéristiques données varient significativement d'une classe à l'autre. Autrement dit, existe-t-il un effet propre de la classe dans laquelle ils sont scolarisés sur les performances des élèves ?

C'est seulement si l'on a pu répondre par l'affirmative à cette question, c'est-à-dire si l'on a pu dégager un « effet-classe », que la mise en relation des caractéristiques des maîtres et de leur enseignement avec les acquisitions des élèves devient un objet intéressant de recherche. En effet, si l'on constatait que les élèves ont sensiblement les mêmes performances quelle que soit la classe dans laquelle ils sont scolarisés, alors une telle étude perdrait son intérêt, les caractéristiques du maître et de son enseignement n'entraînant que des différences négligeables.

Très peu de travaux ont été menés en France, utilisant une méthodologie suffisamment rigoureuse pour permettre de déterminer quantitativement si la classe exerce un impact propre sur les acquisitions des élèves. Nous mentionnerons toutefois une recherche menée par Alain Mingat dans le cadre d'une évaluation des zones d'éducation prioritaire (ZEP) au cours préparatoire (Mingat, 1984) : l'auteur a mis en évidence des écarts significatifs importants dans les performances des élèves à des

épreuves standardisées de mathématiques et de français, selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Ces écarts sont tels qu'« il apparaît plus important de savoir dans quelle classe est scolarisé un enfant (avec tel maître plutôt que tel autre) que de savoir que tel enfant a telle ou telle caractéristique pour connaître (comprendre, prévoir) les acquisitions qu'il fera au CP » (Mingat, 1984).

En outre, une enquête longitudinale menée auprès de ces mêmes élèves a montré le caractère durable des écarts dus à l'efficacité de l'enseignement suivi en CP, puisque les deux tiers environ de ces écarts sont encore observables en fin de CE2 (Mingat, 1987).

Les résultats ainsi obtenus sont partiels car ils ne nous renseignent pas sur les facteurs qui génèrent les différences d'acquisitions chez les élèves ; ils sont cependant fondamentaux car, montrant le fort impact de ces facteurs, ils en justifient par là-même la recherche.

2) Les données utilisées

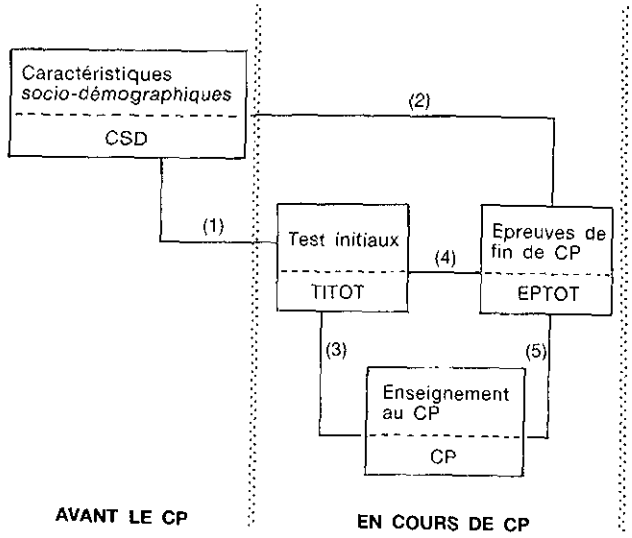
Nous avons utilisé des données recueillies dans le cadre d'une évaluation des groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP), effectuée par l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU) (à paraître). La population comprend une centaine de classes de cours préparatoire de Côte d'Or. Nous disposons de renseignements concernant certaines caractéristiques socio-démographiques des élèves (sexe, âge, fratrie, origine sociale, nationalité, ...), ainsi que leurs niveaux d'acquisitions en début et en fin d'année scolaire, mesurés par des épreuves standardisées de français, mathématiques et langage.

Nous avons adressé un questionnaire aux enseignants des classes enquêtées, nous renseignant sur leurs caractéristiques socio-démographiques (sexe, âge, ancienneté d'instituteur, ancienneté d'enseignement en CP, origine sociale, situation familiale, formation suivie, grade, ...), leurs pratiques pédagogiques (type de méthode de lecture, travail par groupes ou non, système de notation, soutien, le temps de travail donné à la maison aux élèves...), ainsi que certaines de leurs attitudes, représentations, attentes (concernant notamment les objectifs de leur enseignement, leurs rapports avec les parents d'élèves, leurs exigences vis-à-vis du travail des élèves, ...). Ce questionnaire était donc volontairement « large » et avait pour but de nous donner des renseignements assez vastes (fût-ce au prix d'une relative imprécision), car peu de travaux ont jusqu'alors mis en évidence des relations claires existant entre l'enseignement du maître et les acquisitions de ses élèves.

Cinquante-huit maîtres ont accepté de répondre au questionnaire ; nous disposons donc de renseignements concernant cinquante-huit classes, ce qui nous permet de disposer pour notre recherche de plus de 1 100 élèves du fichier initial.

De plus, voulant également bénéficier de données « in situ », nous sommes allés visiter un sous-échantillon de dix-sept maîtres dans leur classe, lors de deux leçons (2) : l'une de lecture/explication de texte, l'autre d'éveil géographique. Ces observations ont été effectuées à l'aide de la grille de Ned A. Flanders, dont l'objet est d'analyser les interactions verbales entre enseignants et élèves afin de déterminer le degré de liberté que le maître laisse à ses élèves.

3) La structure analytique retenue



De la structure analytique retenue, nous pouvons dégager les grandes catégories de variables que nous jugeons « explicatives » des acquisitions en fin de CP. Elles sont au nombre de trois (les trois flèches qui parviennent à EPTOT) :

— Les tests initiaux (TITOT) (flèche 4) : une série de tests de français, de maths et de langage.

— Les caractéristiques socio-démographiques des élèves (CSD) (flèche 2) : sexe, origine sociale, nationalité, fratrie.

— L'enseignement au CP (CP) (flèche 5), lui-même subdivisé en quatre grands types de variables :

- les caractéristiques socio-démographiques du maître : origine sociale, ancienneté, formation, grade... ;
- les interactions verbales au sein de la classe ;
- les méthodes pédagogiques : méthode de lecture, travail par groupes, soutien, ... ;

• les caractéristiques agrégées de la classe : taille, hétérogénéité, cours simple ou multiple...

Les deux premières catégories de variables ne sont pas l'objet direct de notre recherche. Il est cependant fondamental pour nous de les garder comme variables de contrôle, et de les intégrer dans les modèles statistiques (3). Ceci nous permettra de calculer l'impact des variables qui sont directement l'objet de notre recherche, pour des élèves ayant des caractéristiques socio-démographiques et des performances initiales identiques.

L'éducation se déroule dans le temps et les acquisitions des élèves résultent d'un processus cumulatif enclenché bien avant l'entrée au CP. En ce sens, pour juger de l'efficacité d'un enseignement, il ne suffit pas d'étudier les performances des élèves en fin d'année scolaire. La prise en compte, dans les modèles, du niveau initial des élèves, est fondamentale car elle permet d'absorber les différenciations entre élèves qui se sont constituées avant le CP et, par conséquent, de rendre leurs performances comparables entre elles en termes de progression en cours de CP.

Les variables d'enseignement au CP seront par contre nos variables-cibles ; c'est leur impact que nous voulons évaluer sur les épreuves de fin d'année scolaire.

Notre modèle-type est donc le suivant :

EPTOT = f (TITOT, CSD, CP)

II. - LA CLASSE CRÉE-T-ELLE DES DIFFÉRENCES ET PEUT-ON EN INFÉRER UN « EFFET-MAÎTRE » ?

1) « L'effet-classe »

Disposant de n classes, la méthode pour dégager un éventuel « effet-classe » consiste à inclure n −1 classes dans le modèle ; les n −1 classes sont les variables actives, la dernière étant celle de référence. On teste alors l'impact des variables actives sur la variable à expliquer (les résultats aux tests de fin d'année), comparativement à celle de référence.

On obtient :

$$\widehat{EPTOT} = a0 + b1CLA1 + b2CLA2 + b3CLA3 + \ldots + bn-1CLAn-1$$

(Où $\widehat{EPTOT}$ représente les acquisitions finales estimées, a0 la constante, CLA1 la classe n° 1, CLA2 la classe n° 2, etc. Le coefficient b mesure l'écart entre les variables actives et la variable de référence.)

L'estimation nous indique également quel est le pourcentage de variance expliquée (R^2) par l'ensemble des variables prises en compte dans le modèle, qui nous permet de quantifier un effet brut de l'appartenance à une classe sur les acquisitions de fin d'année.

Ce pourcentage de variance expliquée (qui est en l'occurrence de 22,4 % en français et de 28,8 % en maths) ne permet pas de déterminer l'impact propre de la classe, puisqu'il ne prend pas en compte les caractéristiques individuelles des élèves ; l'effet observé est donc largement dépendant du milieu social des élèves et de leur niveau d'acquisitions à l'entrée au CP.

Pour dégager un « effet-classe », il faut parvenir à déterminer un impact de la classe net des caractéristiques individuelles et du niveau initial des élèves, c'est-à-dire raisonner sur des élèves de caractéristiques données.

Nous avons donc estimé les deux modèles suivants :

(n° 1) EPTOT = f (TITOT, CSP)
(n° 2) EPTOT = f (TITOT, CSP, classe)

Le pourcentage de variance expliquée du modèle (n° 1) est de 42 % en français et de 41,4 % en maths. Pour le modèle (n° 2), il est respectivement de 53,1 % et de 58,7 %.

C'est dire que l'impact de la classe, à origine sociale et à niveau initial donnés, est de 11,1 % en français (53,1 − 42) et de 17,3 % en maths (58,7 − 41,4) (4).

La classe dans laquelle les enfants sont scolarisés génère bien des différences dans leurs acquisitions, qui sont importantes. Nos résultats sont donc largement en accord avec ceux d'Alain Mingat dans son enquête ZEP.

Il convient toutefois de relever que l'effet est sensiblement plus fort en maths qu'en français. Le fait d'être scolarisé dans une classe de CP plutôt que dans une autre, crée plus de différences entre les élèves en maths qu'en français.

2) L'hypothèse d'un « effet-maître »

Après avoir dégagé un impact de l'appartenance à une classe sur les acquisitions en fin d'année des élèves (« effet-classe »), que l'on peut considérer comme un « solde d'acquisitions » par classe, nous émettons l'hypothèse que ce « solde » incombe principalement au maître.

Dans le cadre de cette hypothèse, on peut donc parler d'« effet-maître » ; on va ainsi juger de l'efficacité des enseignants par les différenciations d'acquisitions des élèves en fonction de leur classe.

La question se pose alors de savoir si l'on retrouve, dans les classes où l'on progresse en moyenne davantage dans une matière, le même bénéfice dans la seconde matière. Un maître efficace en français l'est-il

également en maths, et vice-versa ? Autrement dit, peut-on parler de maîtres globalement plus efficaces en maths et en français que d'autres ?

Pour répondre à cette question, nous avons calculé une corrélation entre les coefficients b estimés pour chaque classe sur les acquisitions en français et en maths par le modèle EPTOT = f (TITOT, classe).

Les résultats montrent que les coefficients de français et de maths sont positivement corrélés à 0,42 (valeur significative au seuil de 1 %). En moyenne, les maîtres les plus efficaces en français le sont donc bien également en maths.

Il faut toutefois apporter quelques remarques concernant ces résultats : il n'existe pas d'efficacité en soi. Dans toute étude scientifique, l'efficacité ne peut résulter que d'une définition opératoire nécessitant la construction d'indicateurs quantifiables ; les nôtres sont des tests de français et de mathématiques. Nous ne pouvons prétendre « mesurer » une efficacité générale du maître au-delà de ces deux matières.

III. - ANALYSE MULTIVARIÉE DES ACQUISITIONS EN FIN DE CP

Le gain de variance expliquée par nos variables-cibles (les indices tirés de la grille de Flanders ne sont pas pris en compte dans ce modèle) est de 3,1 % en français et de 7,6 % en maths (Tableau n° 1) (5). C'est dire que ces variables, même si leur impact apparaît parfois fortement significatif, « n'expliquent » la progression des élèves (notamment en français) qu'à la marge d'un processus beaucoup plus important qui génère les différenciations inter-élèves qui s'opèrent en cours de CP. (*Seul l'impact des variables-cibles sera commenté ci-après*).

1) Les caractéristiques socio-démographiques du maître

a) Le nombre d'années d'enseignement en CP du maître :

L'ancienneté du maître en CP joue favorablement sur la progression des élèves, aussi bien en français qu'en mathématiques. Toutes choses égales par ailleurs, les *enfants progressent plus quand le maître a beaucoup* d'expérience dans ce niveau.

Des modèles estimés par ailleurs (non présentés dans le cadre de cet article) ont révélé que l'ancienneté dans la fonction d'instituteur a un impact moins fort. C'est donc le fait d'avoir enseigné dans ce niveau de classe qui est important.

b) Le grade de l'enseignant :

Le fait d'être directeur joue favorablement sur la progression des élèves en français. Ce résultat est un peu surprenant au premier abord ; il est en tout cas difficilement interprétable et appelle des recherches complémentaires.

Il faut peut-être voir là tout simplement le fait que, dans les groupes scolaires bénéficiant de plusieurs classes de même niveau, le directeur a la possibilité de choisir ses élèves.

c) La formation du maître :

On n'observe pas de différences dans les progressions des élèves selon que les maîtres ont été envoyés directement « sur le terrain » après admission sur dossier à la sortie du bac (ce type de recrutement a été très fréquent dans les années 60 où le baby-boom a nécessité un rapide gonflement des effectifs des enseignants), ou bien selon qu'ils ont suivi une formation initiale à l'Ecole Normale.

Au sein-même des Normaliens ne s'opère aucune différenciation selon la durée de la formation.

Est-ce à dire qu'il vaut mieux, dans une optique d'arbitrage coût-efficacité, envoyer directement les jeunes recrutés sur le terrain ? Il faut ici rappeler que les maîtres enquêtés ont en moyenne une assez forte ancienneté. Or les différences d'efficacité, si elles existent, entre les individus ayant suivi une formation initiale et ceux qui n'en ont pas eue, sont sans doute observables dans les premières années d'enseignement puis tendent à s'estomper au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience.

Il aurait donc été particulièrement intéressant de tester l'impact de la formation du maître sur les acquisitions des élèves, à ancienneté très faible. Or nos données ne sont pas satisfaisantes dans ce domaine.

2) Les caractéristiques de l'enseignement

a) Le type de méthode de lecture :

On constate que, par rapport aux méthodes syllabiques (**Rémi et Colette, Daniel et Valérie, ...**) toutes choses égales par ailleurs, les méthodes phonologisantes (**Le sablier, Au fil des mots, ...**) favorisent la progression des élèves de façon très significative, à la fois en français et en maths.

L'emploi d'une méthode idéo-visuelle (**Lecture en fête**) favorise légèrement les acquisitions en maths (6).

Les résultats montrent que la méthode de lecture agit sur le développement cognitif de l'élève et non pas uni-

Tableau 1

Variables		Français		Mathématiques	
de référence	**actives**	**coefficient**	**significativité**	**coefficient**	**significativité**
	tests initiaux français/maths	0,47	***	0,55	***
	tests initiaux language	0,19	***	0,13	***
père cadre, technicien, ou enseignant	père ouvrier spécialisé	– 4,14	***	– 2,82	**
	père ouvrier qualifié	– 3,91	***	– 2,12	**
	père artisan	– 1,36	ns	– 1,31	ns
	père « absent »	– 3,87	***	– 2,99	**
garçon	fille	0,50	ns	– 1,62	**
trois frère(s) ou sœur(s) et plus	ni frère, ni sœur	1,35	ns	0,11	ns
	un frère ou sœur	1,94	*	– 0,60	ns
	deux frère (s) ou sœur (s)	1,53	ns	– 1,09	ns
	fratrie inconnue	2,17	ns	0,73	ns
	ancienneté en CP du maître	0,16	***	0,20	***
directeur	adjoint	– 2,53	**	– 1,68	ns
deux ans ou trois *ans de formation*	pas de formation à l'EN	– 1,18	ns	0,39	ns
	un an de formation à l'EN	– 1,25	ns	– 0,74	ns
méthode de lecture syllabique	méthode phonologisante	2,46	***	2,24	***
	méthode idéo-visuelle	1,74	ns	2,17	*
temps de travail court à la maison	temps de travail moyen	1,01	ns	4,15	***
	temps de travail long	1,35	ns	– 4,66	***
groupes en lecture	pas de groupes en lecture	– 1,38	*	– 3,61	***
groupes en maths	pas de groupes en maths	– 1,60	**	– 1,14	ns
	hétérogénéité	15,42	***	– 7,79	ns
	taille de la classe	– 0,09	ns	0,19	ns
	pourcentage d'étrangers	0,08	*	– 0,12	***
constante		31,02	***	37,79	***
pourcentage de variance expliquée (R^2)		45,65		50,14	

quement sur les apprentissages particuliers de la lecture, et qu'ainsi elle peut avoir un effet sur d'autres matières, telles que les mathématiques.

Il serait sans aucun doute intéressant que des études soient menées afin d'examiner par quels processus des apprentissages de la lecture différents peuvent produire des différenciations dans les acquisitions des élèves.

Notre opinion (qui reste évidemment à vérifier) est que les méthodes phonologisantes ou idéo-visuelles proposent aux enfants un apprentissage moins « mécanique » que les syllabiques, et notamment que la référence systématique à des tableaux à double entrée présentant la relation phonie-graphie représente un exercice intellectuel qui peut favoriser les acquisitions cognitives des élèves.

b) Le temps de travail à la maison :

Nous avons construit trois variables, dont l'une servait de référence, les deux autres étant actives.

— Variable n° 1 (de référence) : temps de travail court (compris entre 5 et 19 minutes).

— *Variable n° 2 (active) : temps de travail moyen* (compris entre 20 et 29 minutes).

— Variable n° 3 (active) : temps de travail long (compris entre 30 minutes et une heure).

Le temps de travail n'a aucun effet en français. Il en a un par contre en maths ; par rapport à un temps de travail court, un temps de travail moyen améliore très significativement la progression des élèves. Par contre, un temps de travail long exerce un impact négatif très significatif.

Nous sommes donc en présence d'un effet de seuil. Donner plus de travail à la maison aux élèves améliore leur progression en maths, jusqu'à un certain seuil situé aux environs de 30 minutes, au-delà duquel l'effet s'inverse et devient franchement négatif.

On peut interpréter ce résultat en disant que pour des enfants aussi jeunes que ceux de CP, un travail quotidien de plus de 30 minutes après la classe peut entraîner une fatigue ou une lassitude telles qu'au bout du compte leurs acquisitions en pâtissent.

c) L'enseignement par groupes :

Le fait d'enseigner la lecture systématiquement ou fréquemment par groupes a un impact positif en français et en maths.

Le fait d'enseigner les maths par groupes a un impact positif en français. (L'impact est également positif en maths, mais il n'est pas significatif).

Si l'on considère ces résultats de façon globale, on peut émettre alors la proposition selon laquelle l'enseignement par groupes favorise les acquisitions des élèves.

3) Les caractéristiques agrégées de la classe

La prise en compte des caractéristiques agrégées de la classe nous permet de considérer le contexte dans lequel se déroule l'enseignement et donc d'attribuer une signification à chaque variable, à contexte comparable. Certes, nous ne pouvons prendre en compte tout ce qui fait la particularité d'une situation (tel n'est d'ailleurs pas notre but), cela nous permet néanmoins de relever que les effets de l'environnement ne sont pas absents de ce type d'étude.

a) L'hétérogénéité de la classe

L'hétérogénéité de la classe (mesurée par l'écart-type des résultats aux test initiaux) apparaît comme un facteur favorable à la progression des élèves en français.

Ainsi, l'opinion souvent émise selon laquelle il faudrait des classes de niveau homogène pour que les progressions des élèves soient optimisées s'avère clairement démentie par les faits.

Toutefois, l'année du CP étant la première du cursus scolaire obligatoire, on doit admettre que les différences de niveaux y sont relativement minimes ; si l'on tient compte du processus cumulatif de l'enseignement, ces différences vont s'accentuer au fil des ans. Il est ainsi possible que l'impact de l'hétérogénéité ne soit pas le même dans les années ultérieures de la scolarité, de trop grosses différences entre les élèves s'avérant un handicap (ce n'est là qu'une hypothèse) ; nous devons donc nous garder d'accorder une portée générale à nos résultats.

Il n'en demeure pas moins que l'hétérogénéité favorise très significativement la progression des élèves en français au cours du CP.

b) La taille de la classe

On n'observe aucun effet de la taille de la classe sur les acquisitions des élèves. Pourtant, le fait que plus le maître a d'élèves, moins il peut s'occuper d'eux et qu'ainsi moins ils progressent, semble une évidence (d'où la résistance de l'opinion commune à l'assimilation des résultats des recherches, pourtant convergents sur ce point).

L'élucidation de ce paradoxe tient dans l'éventail du nombre d'élèves des classes enquêtées, qu'il est nécessaire de divulguer en même temps que les résultats, car les limites de leur validité sont justement fixées par les bornes de cet éventail. Pour notre étude, on observe qu'il n'y a pas d'effet de la taille de la classe quand celle-ci est comprise entre dix-sept et vingt-huit élèves.

En effet, l'impact de la taille de la classe n'est probablement pas linéaire. Dans une fourchette qui correspond à l'éventail des effectifs par classe que l'on rencontre dans un pays tel que la France (de 10 à 35 élèves environ), la taille de la classe n'exerce pas d'impact sur les acquisitions des élèves.

Par contre, au-delà de cette fourchette (dans certains pays en voie de développement, notamment en Afrique, les classes peuvent compter de très nombreux élèves), l'effet de la taille de la classe est sans doute différent.

c) Le pourcentage d'étrangers par classe

Plus il est élevé et plus les élèves progressent en français, mais moins ils progressent en maths.

On peut attribuer l'effet positif observé en français au fait que les étrangers profitent plus de l'année de CP que les autres, probablement parce qu'elle leur permet de combler une partie du retard qu'ils avaient dans la maîtrise de la langue française.

Par contre, on observe un effet négatif en maths, qui est sans doute plus difficilement interprétable.

IV. - L'ANALYSE DE L'IMPACT DES INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE SUR LES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES

L'analyse des interactions verbales en classe a été *effectuée au travers de la grille d'observation de Ned* A. Flanders, qui oppose une influence directe (le maître impose, dirige...) à une influence indirecte (le maître encourage les initiatives des élèves, leur participation...). A partir des codages réalisés, on peut calculer dix indices qui sont tous, selon l'auteur, des indicateurs de la directivité de l'enseignant. (Pour une description précise du fonctionnement de la grille, voir Flanders, 1976).

Des indices censés mesurer la même chose doivent en toute logique être corrélés positivement entre eux ; or, les résultats des calculs de corrélation permettent de dégager trois groupes distincts d'indices. Nous avons donc créé, non pas une seule variable spécifiant le type d'interactions verbales dans la classe, mais trois : l'une caractérisant la directivité de l'enseignement, une autre l'acceptation et la louange par le maître des idées ou propositions des élèves, la dernière étant un indicateur du temps de parole des élèves.

Résultats des analyses multivariées : (Tableau n° 2) (8)

Alors que les variables caractérisant le maître, ses méthodes d'enseignement ainsi que les caractéristiques globales de la constitution de la classe, ne produisent qu'un gain de variance expliquée relativement faible (notamment en français), l'analyse des interactions verbales révèle un impact sur les acquisitions d'une assez forte ampleur. Le gain de variance expliquée est alors en effet de l'ordre de 13 %, tant en français qu'en maths.

Tableau 2

Variables		français		Mathématiques	
de référence	*actives*	*coefficient*	*significativité*	*coefficient*	*significativité*
	tests initiaux français/maths	0,54	***	0,53	***
	tests initiaux langage	0,20	***	0,13	***
	% d'enfants dont le père est cadre, enseignant ou technicien	0,17	***	– 0,13	**
	% d'étrangers	– 0,02	ns	– 0,25	***
enseignement non directif en français	directif	– 16,52	***	– 7,07	**
	moyennement directif	– 7,10	***	– 5,82	**
enseignement non directif en éveil	directif	10,23	***	6,26	*
	moyennement directif	10,75	***	4,40	*
	louange, acceptation en français	– 153,67	**	– 297,24	***
	louange, acceptation en éveil	364,29	***	16,87	ns
	% de parole des élèves en français	– 0,08	ns	0,65	***
	% de parole des élèves en éveil	0,06	ns	– 0,25	**
constante		24,99	***	37,13	***
pourcentage de variance expliquée (R^2)		55,90		59,89	

1) Le type de directivité

Le fait d'être directif, ou moyennement directif (8) lors des leçons de français joue négativement sur les acquisitions des élèves. A l'inverse, lors des leçons d'éveil, l'impact devient positif.

L'interprétation de ces résultats ne va pas sans poser de problèmes. Ils montrent en effet que l'on ne peut dégager d'impact du type de directivité du maître indépendamment de la situation qui le génère ; si bien que *l'efficacité d'un maître ne réside sans doute pas dans le* fait d'être ou de ne pas être directif quelle que soit la

leçon qu'il a à faire, mais plutôt dans sa capacité à adopter un style plus ou moins directif en fonction de la situation présente en classe.

Il peut alors apparaître intéressant de revenir un instant sur les situations observées en classe, et de se demander en quoi les leçons de français différaient de celles d'éveil.

Toutes les leçons de français qui nous ont été présentées (rappelons qu'il *s'agissait de la lecture* et de l'explication d'un texte) suivaient à peu près le même schéma, que l'on serait tenté d'appeler « classique » : enfants assis à leur table, lisant à leur tour ou répondant aux questions du maître. Au contraire, les leçons d'éveil se déroulaient généralement de façon moins « figée », avec parfois des déplacements possibles à certains moments de la part des élèves, et des supports variés pour conduire la leçon (diapositives, maquettes, ...).

Il serait sans aucun doute abusif d'inférer, à partir de *ces résultats, qu'à une situation* d'enseignement « classique » ou « figée » doit correspondre un discours non directif de la part du maître, et qu'inversement une situation beaucoup moins « classique » doit s'accompagner d'un discours directif. Notons néanmoins que dans ces différences de situations peut résider l'intérêt d'une bonne adaptabilité du discours du maître, celui-ci pouvant apparaître tantôt directif, tantôt non directif.

2) L'indice de louange, acceptation des idées des élèves

On retrouve pour cet indice un impact opposé selon qu'il a été calculé lors d'une leçon d'éveil ou lors d'une leçon de français. Le fait de louer, d'accepter les idées des élèves lors d'une leçon de français est défavorable envers les acquisitions de ceux-ci. Par contre, lors d'une leçon d'éveil, l'impact est positif sur la progression en français (il n'y a pas d'effet en maths).

Il convient ici toutefois d'émettre certaines réserves vis-à-vis de la pertinence de cet indice.

En effet, celui-ci ne nous permet pas de distinguer entre un simple acquiescement à une réponse de l'élève et une réelle reprise par le maître des idées de l'enfant, afin de les développer et de les enrichir avec l'ensemble de la classe. Cette critique a d'ailleurs été faite avant *nous par G. de Landsheere* (1976). *Un indice élevé de* louange, acceptation peut donc aussi bien résulter d'une forte fréquence de « bien », « bon », « d'accord » ... émis par le maître ponctuant ainsi les réponses des élèves, que d'une véritable construction du cours à partir des apports des élèves.

Toutes ces réserves conduisent à dire que la signification de cet indice est assez confuse ou pour le moins qu'elle manque de précision et qu'il n'a sans doute pas la même pertinence que les autres ; de ce fait, son impact est difficilement interprétable.

3) Le temps de parole global des élèves

On n'observe pas d'impact du temps de parole des élèves sur leurs acquisitions en français.

Il exerce par contre un impact en maths : plus les interventions des élèves sont fréquentes lors d'une leçon de français, plus ils progressent, et à l'inverse plus elles sont fréquentes lors d'une leçon d'éveil, moins ils progressent.

Une fois encore, on peut dire que ce n'est pas le fait d'accorder systématiquement beaucoup de temps de parole aux élèves, ou systématiquement peu de temps de parole et cela quelle que soit la matière à enseigner, qui peut déterminer l'efficacité du maître. Celle-ci résiderait *plutôt dans la capacité* à « jouer » avec ce temps de parole selon la leçon à conduire.

En résumé, en français c'est le fait que l'enseignant adopte un discours non directif et également le fait qu'il accorde beaucoup de temps de parole aux élèves qui s'avèrent favoriser *leurs acquisitions. Inversement en* éveil, un discours directif et un faible temps de parole accordé aux élèves sont des facteurs favorables à leur progression en cours d'année.

Une certaine « souplesse » dans le type de discours de l'enseignant ainsi que dans le temps de parole qu'il laisse à ses élèves en fonction de la leçon à mener apparaît donc favorable aux acquisitions des élèves.

CONCLUSION

Parmi les nombreuses lectures possibles de cette étude, la pire serait sans doute d'y voir des « recettes » pour faire progresser les élèves. Il n'existe pas de méthode pédagogique qui soit efficace en soi, en tout temps et en tout lieu ; c'est son utilisation, dans un contexte donné, qui la rend efficace ou non. Son impact tient à de multiples éléments, parmi lesquels la maîtrise qu'en a l'enseignant, son envie de l'utiliser, ... sont certainement déterminantes.

Il n'en demeure pas moins que des tendances assez claires se dégagent de nos résultats : parmi les caractéristiques du maître et les méthodes pédagogiques retenues, on observe que certaines exercent un impact fortement significatif sur les acquisitions des élèves, mais aussi que leur pouvoir explicatif est faible et qu'elles sont bien loin d'« épuiser » l'ampleur de l'« effet-maître ».

Par contre, les interactions verbales observées en classe exercent un impact relativement important, qui nous fait penser que l'efficacité d'un enseignant ne résulte pas (uniquement) d'un « art » ou d'une relation particulière non objectivable et quasi « magique », qui ne se résoudrait que dans la singularité d'une situation unique et jamais renouvelée entre un maître particulier et des élèves particuliers. Cette étude montre que l'on peut identifier empiriquement des facteurs qui favorisent les performances des élèves, mais également que l'on ne pourra progresser dans ce genre d'investigations qu'à condition d'opérer un travail plus précis et rigoureux dans la spécification des méthodes d'enseignement que celui opéré d'après des réponses à un questionnaire « large », des observations « in situ » de ce qui est réellement pratiqué en classe s'avérant alors sans doute fort utiles.

Pascal BRESSOUX
Université de Bourgogne
DEA Evaluation des systèmes éducatifs

Notes

(1) Cet article est tiré de :
Pascal BRESSOUX et Arnaud COLIN, **Pratiques pédagogiques et caractéristiques du public d'élèves**, *mémoire pour l'obtention* du DEA « Evaluation des systèmes éducatifs », sous la direction de Marie DURU-BELLAT et Alain MINGAT, Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU-CNRS), 1989, non publié.

(2) Nous avions imposé à tous les enseignants le même texte de lecture (texte parlant de la Seine), qui servait également de support pour introduire la leçon d'éveil géographique, dont nous avions imposé le thème : l'étude (sommaire) du cheminement d'un cours d'eau (thème choisi volontairement hors programme afin d'être assuré d'assister à une leçon d'acquisition).

(3) Nous avons utilisé, pour notre étude des modèles de régression linéaire.
Ils sont composés d'une variable Y à expliquer et de variables X1, X2, ..., Xn explicatives (ou supposées explicatives) de Y.
$Y = f(X1, X2, ..., Xn)$

De tels modèles sont linéaires ; ils permettent de séparer les effets des différentes variables X, tout en testant d'éventuels phénomènes d'interaction entre elles.
$Y = a0 + b1X1 + b2X2 + ... + bnXn$
Ceux-ci offrent d'énormes avantages, par rapport à de simples tableaux croisés : d'une part, ils permettent de séparer les effets liés des différentes variables, nous donnant leur effet net ; d'autre part, ils quantifient l'impact marginal, toutes choses égales par ailleurs, de chaque variable X sur la variable Y (cet impact est donné par le coefficient b) ; enfin, chaque modèle est assorti de son *pouvoir explicatif (le pourcentage* total de la variance de Y expliquée par l'ensemble des variables X incluses dans le modèle) appelé R^2.

(4) On peut également tirer de ces résultats que plus de 11 % des effets bruts de l'appartenance à une classe (22,4 – 11,1 en *français et 28,8 – 17,3 en maths) étaient en fait dus aux différentes* caractéristiques individuelles des élèves (différences de niveau générées antérieurement au CP et différences de progression en cours de CP dues à l'environnement familial).

(5) Dans les tableaux n° 1 et n° 2, l'impact de chaque variable sur les résultats de fin d'année est quantifié par un coefficient b, assorti de sa significativité, notée ns si l'impact n'est pas significatif, * s'il est significatif au seuil de 10 %, ** s'il est significatif au seuil de 5 %, *** s'il est significatif au seuil de 1 %.

(6) La classification des méthodes de lecture adoptée est celle de BASTIEN (1987).

(7) Le terme de directivité ne s'applique ici qu'aux interactions verbales, en spécifiant le degré d'initiative que le maître laisse à ses élèves. Il ne prend pas en compte l'organisation matérielle de la leçon, son déroulement ou les méthodes pédagogiques employées, pour lesquels d'autres travaux s'accordent généralement à montrer l'impact positif d'un enseignement directif. Il faut donc garder à l'esprit (et ceci est fondamental) que la directivité n'est pour nous qu'un indicateur du type de relations dans la classe et non pas du type d'activités dans la classe.

(8) Ce travail étant dans une certaine mesure exploratoire, il nous a semblé intéressant d'insérer dans un même modèle l'ensemble des variables rendant compte des interactions verbales dans la classe ; il convient toutefois de relever que le nombre de variables est relativement important comparé au nombre de degrés de liberté (nous n'avons observé que dix-sept classes « in situ »), ce qui peut introduire un léger biais dans les estimations.

Bibliographie

BASTIEN Gérard. (1987). — « Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours) », **Revue Française de Pédagogie** n° 79.

FLANDERS Ned A. (1976). — « Analyse de l'interaction et formation », in MORRISON A. et MC INTYRE D., **Psychologie sociale de l'enseignement**, Dunod.

LANDSHEERE (DE) G. (1976). — **Introduction à la recherche en éducation**, Colin.

MINGAT Alain. (1984). — « Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? », **Revue Française de Pédagogie** n° 69.

MINGAT Alain. (1987). — « Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire », **Revue Française de Pédagogie** n° 79.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 27-40

LA FEMME SAVANTE

Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation

par Nicole MOSCONI

Toute réflexion sur les relations entre scolarité et emploi féminin conduit à une énigme apparente. Les filles ont une réussite scolaire globalement supérieure à celle des garçons (au niveau de l'enseignement primaire et secondaire) et cependant la situation des femmes au niveau de l'emploi reste nettement inférieure à celle des hommes. Chacun sait aujourd'hui que, dans les services publics comme dans les entreprises privées, plus élevés sont les grades et les salaires, plus la proportion des femmes est faible (1). Ainsi donc l'égalité d'accès aux savoirs réalisée par le système scolaire n'a pas suffi à garantir aux femmes l'égalité de formation et encore moins l'égalité professionnelle.

On admet généralement que cette situation des femmes est la conséquence d'une structure sociale de pouvoir des hommes sur les femmes. Dans la mesure où il s'agit d'un pouvoir peu institutionnalisé et dont les bases juridiques s'effritent, l'idéologie joue un rôle essentiel pour le perpétuer.

Par ce terme d'idéologie, j'entends précisément, selon la définition d'O. Reboul, une pensée et un discours collectifs « servant sans le dire à légitimer, de façon apparemment rationnelle, un pouvoir » (2). Si donc on veut porter remède à cette situation, il faut analyser et remettre en question l'idéologie qui sert à l'imposer et à le légitimer. Mais comment faire cette démarche critique ?

Car O. Reboul remarque aussi que ce genre d'idéologie est le plus souvent insaisissable. En effet les idéologies que l'on repère facilement sont les idéologies qu'il appelle « sectaires » (3) : ce sont des idéologies, propres à telle ou telle minorité, qui déprécient ce qui est et prêchent le changement pour combattre le pouvoir établi et imposer le leur ; minoritaires, elles sont constamment soumises à la contradiction et donc contraintes de se structurer et de s'expliciter. Tout autre est la nature des idéologies « diffuses » : complexe de croyances largement répandues qui sert à justifier le pouvoir en place et son immobilité, qui consacre l'état de fait comme « naturel » et « inévitable », ces idéologies sont le plus souvent peu conscientes, peu explicitées et peu structurées. D'où la difficulté de les repérer.

On peut voir là une des raisons qui a longtemps permis de douter que le « sexisme » existe et soit une idéologie, alors que tout le monde s'accorde à reconnaître que le féminisme en est une. D'autre part, on peut considérer que le fait que le discours du pouvoir (le discours masculin) soit tenu aussi par ses propres victimes (les femmes) est une preuve de la « réussite » de l'idéologie sexiste.

Dès lors comment repérer et analyser le sexisme comme idéologie ? O. Reboul nous donne une indication précieuse. L'idéologie diffuse « ne s'exprime que lorsqu'elle est contestée » (4). Il s'agit donc de chercher des circonstances où la contestation a contraint l'idéologie sexiste à s'exprimer. C'est ainsi que j'ai eu l'idée de relire « Les Femmes Savantes » de Molière. Cette pièce remplit la condition énoncée, puisqu'elle est une réponse à la préciosité, ce mouvement d'émancipation intellectuelle et morale des femmes du XVIIe siècle que l'on peut qualifier de « féministe » (5), et face auquel Molière se fait le porte-parole de la majorité antiféministe « sexiste » donc (6).

Je voudrais montrer que cette pièce est un des premiers témoins de l'idéologie sexiste au sens moderne, en ce sens qu'elle produit une forme sécularisée de l'antiféminisme religieux traditionnel. Molière y exprime et y agence une structure « de croyances se rapportant à certaines idées » (7) qui gardera une grande permanence dans l'histoire ultérieure. En particulier, la référence à Molière constitue un élément très important des débats idéologiques du XIXe siècle sur l'éducation des filles et un point d'appui majeur de l'idéologie sexiste de ce temps. Ainsi la « femme savante » devient-elle cette figure honnie dont on conjure le danger par le ridicule.

I. - LES FEMMES SAVANTES DE MOLIÈRE

1. Les extrêmes et le juste milieu

1) La thèse de la pièce

On connaît le thème de la pièce qui fut jouée pour la première fois en 1672. Molière se moque de ces salons féminins qui faisaient fureur à Paris et où venaient briller philosophes et beaux-esprits. A cette époque, on n'y discute plus seulement d'impromptus galants et de romans, la « science des dames » (8) est à la mode, ainsi que des thèmes de discussion « moraux » comme l'amour, le mariage et la condition des femmes (9). Molière va partir en guerre contre cette mode en montrant une famille de la bourgeoisie parisienne où elle jette le trouble et la confusion. D'où ce qu'A. Adam a appelé un « drame bourgeois » : « deux sœurs qui se déchirent, un mari faussement énergique, une mère tyrannique, un aigrefin qui s'est introduit dans la place » (10) et qui dispute à un gentilhomme la main d'une des filles de la maison.

Il suffit de voir jouer la pièce ou de la lire pour comprendre que Molière veut nous faire partager sa sympathie pour les deux jeunes amoureux qui ne se mêlent pas de science et son antipathie pour le bel-esprit et les femmes savantes. Le porte-parole de Molière est l'« honnête homme » Clitandre qui défend pour les femmes l'idée d'un savoir modéré et modeste — position du juste milieu qui semble d'une sagesse sans âge.

Elle implique cependant la condamnation des femmes savantes, de ces femmes qui revendiquent le droit d'accéder au savoir de leur temps et qui font de cet accès un moyen de leur émancipation. Pour les commentateurs d'aujourd'hui cette position de Molière est un peu gênante et ils tentent de l'édulcorer. Molière ne condamnerait pas le savoir des femmes mais leur « pédantisme », c'est-à-dire une fausse science dont on fait de surcroît étalage (11) ; ou encore la véritable cible de Molière ne serait pas les femmes savantes mais le bel-esprit Trissotin, l'ennemi personnel de Molière (12). Mais les femmes savantes ne sont pas de fausses savantes et l'attaque contre Trissotin n'empêche pas celle dont les femmes savantes sont la cible. Le titre auquel Molière s'est finalement arrêté pour sa pièce le confirme bien : être « savante » pour une femme est un défaut au même titre que pour un homme être avare, misanthrope, hypocondriaque, tartuffe ou don juan.

En fait F. Baumal a bien montré (13) que Molière est du côté des femmes, contre les prudes et les dévots, lorsqu'elles revendiquent le droit aux « honnêtes libertés » qu'elles ont peu à peu conquises au cours du siècle (le droit à l'amour et au plaisir, le droit d'épouser l'homme aimé et de profiter de tout ce que l'ascétisme religieux avait coutume d'interdire : toilettes, fards, visites, correspondance, présents, jeux, promenades, belles assemblées et spectacles). Mais quand les femmes cherchent à conquérir un pouvoir intellectuel, seule forme de pouvoir social accessible, en ces temps de monarchie absolue, qu'elles mettent en cause le mariage et la maternité et qu'elles revendiquent l'égalité avec les hommes, « Molière combat le féminisme ardemment, violemment, avec une conviction qui atteint à l'éloquence, avec cette âpreté d'ironie à laquelle il s'élève chaque fois qu'il fustige un vice ou un travers dangereux pour l'ordre social » (14).

Aucun doute n'est donc possible. Le but de Molière est bien de s'élever contre ce mouvement de révolte que la France a connu de la part d'une très petite minorité de femmes des milieux privilégiés et contre leur revendication d'égalité des sexes à quoi revient finalement l'ambition intellectuelle qu'elles manifestent.

Il reste maintenant à comprendre comment Molière parvient à nous persuader de ce paradoxe : être « savante » serait pour une femme un défaut condamnable.

2) Le jeu des idées et des caractères

En chacun des personnages importants de la pièce, Molière a incarné une position idéologique sur la question de la « science des dames » (15). Chrysale, le père, défend l'opinion traditionnelle : la science ne convient pas aux femmes. Il s'oppose à sa femme, Philaminte, à sa fille aînée, Armande, et à sa sœur, Bélise, toutes trois championnes de la science des dames. Quant à la position moyenne, qui préconise une science limitée pour les femmes, elle est représentée conjointement par Henriette, la fille cadette, et par son « amant », le gentilhomme Clitandre.

Premier symbole : les positions extrêmes sont incarnées par un seul sexe (16), tandis que la position moyenne l'est par les deux, comme si cette dernière était seule en mesure de mettre d'accord les deux sexes, là où les positions extrêmes créent entre eux un conflit permanent.

Deuxième symbole : Molière oppose aux idées roturières du bourgeois Chrysale — idées par lesquelles il exprime son infériorité sociale — celles, aristocratiques, du gentilhomme Clitandre, formé selon l'idéal de la civilité noble (17). Selon une formule de P. Bénichou, Molière est « le champion non du bon sens bourgeois mais du bon ton aristocratique » (18). C'est ce « bon ton » qui prône contre l'obscurantisme bourgeois, mais aussi contre la revendication féministe d'une « science des dames », ce savoir modeste qu'il définit par la célèbre formule « des clartés de tout ».

Mais le trait de génie de Molière, c'est le lien qu'il établit et nous persuade d'établir entre les idées et les caractères des personnages. La sympathie ou l'antipathie que chacun nous inspire par son caractère va se communiquer par déplacement à ses idées, nous poussant irrésistiblement soit à y adhérer, soit à les rejeter.

Ainsi la faiblesse de Chrysale va rendre ridicules et contradictoires ses thèses traditionalistes, alors que la droiture et l'équilibre des jeunes amants, Clitandre et Henriettte, feront apparaître leur position comme attrayante, donc saine et mesurée. Et surtout, en donnant aux femmes savantes des caractères antipathiques et ridicules, Molière nous persuade que leurs idées le sont aussi. Bien plus, la conviction s'insinue que ce sont leurs mauvaises idées qui leur ont gâté le caractère.

Examinons de près cet agencement des idées et des caractères.

2. Les trois figures du rapport entre femme et savoir

1) Chrysale ou la crainte de la toute-puissance de la femme

Chrysale est de la veine des « barbons » de Molière, des Sganarelle et des Arnolphe. Il en a les défauts et les ridicules roturiers : naïveté, pusillanimité, égoïsme et surtout ce penchant à la tyrannie domestique si dramatiquement bafoué.

Il exprime ses idées dans la grande tirade de l'acte II, alors qu'une colère violente a levé les inhibitions qu'il éprouve ordinairement face à sa tyrannique épouse. Il invoque la sagesse de « nos pères » et signe ainsi le caractère traditionaliste de sa position.

Pour lui, aspirer à la science n'est pas « honnête » pour une femme. L'« honnêteté », c'est en effet l'obéissance aux vieux préceptes de la morale familiale et au mari qui en incarne l'autorité ; c'est de rester « à sa place » tant dans la famille que dans la société : Chrysale reproche aussi à ses femmes de vouloir imiter les grandes dames et leur rappelle qu'elles doivent rester à leur rang, roturier et médiocre. Le seul savoir « honnête » est ce savoir que symbolise la fameuse distinction entre le pourpoint et le haut-de-chausse : le savoir domestique (19). Toute aspiration intellectuelle — vouloir lire des livres, observer le ciel avec une lunette et plus encore « écrire et devenir auteurs » (20) — est une prétention ridicule qui doit être bannie. En somme, le devoir de la femme, c'est, selon une formule de P. Bénichou, « une abdication systématique de ses instincts et de son intelligence », en vue d'une « soumission absolue à l'homme » (21).

Car ce qui chagrine le plus Chrysale dans cette négligence par les femmes de sa maison de leurs devoirs domestiques, c'est l'inconfort qui en résulte pour lui :

« Et dans ce vain savoir, qu'on va chercher si loin,
On ne sait comme va mon pot, dont j'ai besoin » (22).

Le drame de Chrysale en effet, c'est ce renversement de l'ordre bourgeois de sa maison qui lui a fait perdre sa quiétude et son confort. Et le mal a pour origine sa propre femme qui se prévaut de sa science pour lui imposer des décisions absurdes, comme le renvoi de cette servante à laquelle il est attaché, et surtout le mariage de sa fille cadette avec un mauvais parti. Et, malgré quelques moments où son amour-propre se réveille et où il rêve de rétablir son autorité de chef de famille (23), il suffit que sa femme paraisse pour qu'il faiblisse aussitôt. Chez Chrysale la haine des livres est peut-être une protestation inconsciente contre l'esclavage où sa femme l'enferme.

Mais est-il seul à penser ainsi ? Molière lui-même n'est-il pas persuadé qu'un lien existe entre la science de Philaminte et son autoritarisme ? Est-ce un hasard s'il interprétait le rôle ? Chrysale n'est-il pas cette part de lui-même qui vit le savoir d'une femme comme une puissance qui le met en danger, qui lui fait courir le risque de se trouver vis-à-vis d'elle dans un rapport de totale soumission ? Peut-être est-ce cette angoisse qui conduit l'homme à projeter sur la femme savante cette image de mère toute-puissante et mauvaise. Ainsi Molière a-t-il conçu Philaminte comme cette épouse et cette mère tyrannique et en même temps se venge-t-il d'elle en faisant rire à ses dépens.

Venons-en maintenant aux femmes savantes dont Molière a fait les porte-parole fidèles des idées féministes de son temps.

2) La position féministe ou la « perversion » par le savoir

Dans l'acte III, scène 2, les femmes savantes, et en particulier Philaminte, prononcent un véritable manifeste féministe :

« Car enfin je me sens un étrange dépit
Du tort que l'on nous fait du côté de l'esprit ;
Et je veux nous venger, toutes tant que nous sommes,
De cette indigne classe où nous rangent les hommes,
De borner nos talents à des futilités
Et nous fermer la porte aux sublimes clartés » (24).

Philaminte a conscience de se battre pour toutes les femmes (« je veux nous venger, toutes tant que nous sommes »), en luttant contre cette image dévalorisante de l'esprit des femmes que les hommes imposent (ce « tort que l'on nous fait du côté de l'esprit »). Elle décrit bien ce

phénomène typique du « sexisme » qui consiste à classer, étiqueter les femmes, du seul fait de leur sexe, dans une catégorie « infamante » (« cette indigne classe où nous rangent les hommes »). Elle a une conscience nette du lien qui existe entre dignité et droit au savoir, et, par conséquent, de cet effet de dévalorisation qu'entraîne pour les femmes cette limitation de leur rôle à la coquetterie et aux mondanités et cet interdit d'accéder aux plus hautes formes du savoir.

Mais les femmes savantes ne se contentent pas de vouloir accéder, comme le disait Descartes à la « parfaite connaissance de tout ce que l'homme peut savoir » (25), leurs ambitions sont plus grandes encore : elles rêvent de faire des découvertes scientifiques (26), de fonder une Académie, en faisant mieux que Platon lui-même, qui « s'est au projet simplement arrêté » (27) et enfin de régenter tous les domaines du savoir et de la production littéraire (28), y compris la langue elle-même (29).

A travers les exagérations comiques, le message est clair : revendiquer un droit égal à celui des hommes pour l'appropriation et la production des savoirs, c'est-à-dire un droit égal au pouvoir intellectuel, est chez les femmes une prétention non seulement abusive mais folle, tant c'est une évidence partagée par tous, hommes et femmes de cette époque, que les femmes ne peuvent être ni aussi savantes ni aussi créatrices que les hommes.

Mais, dans la pièce, l'argument est d'autant plus efficace qu'il est implicite. L'habileté de Molière, c'est de ne pas avoir donné de contradicteurs véritables aux femmes savantes. Car leurs arguments auraient pu paraître moins forts qu'on le croit. La position des femmes savantes ne sera donc pas réfutée par une discussion rationnelle, mais par les conséquences. Molière va nous montrer que leur science a des effets néfastes sur leur caractère et, par là, sur leur entourage : preuve par les effets.

Philaminte, tout d'abord (30). Elle est, disent les commentateurs, orgueilleuse, tyrannique et égoïste. Elle est en somme l'inverse exact du modèle sexiste de la femme, puisque celle-ci doit être modeste, soumise et dévouée.

« Je ne veux point d'obstacle aux désirs que je montre » (31), proclame-t-elle. Elle fera donc le malheur des siens : de son époux qu'elle tyrannise ; de ses filles qu'elle éduque et marie mal, de ses domestiques envers qui elle a des exigences insensées.

Certes, on pourrait penser que la tyrannie qu'elle exerce sur sa maisonnée n'est pas liée à son goût pour la science ; mais tout dans la pièce tend à suggérer ce lien. Pour Molière, il est clair que la science est responsable de cette manie perverse de prendre toute personne comme objet de sa manipulation et de sa maîtrise ; c'est la science qui lui a donné ce mépris pour son mari ignorant et ce désir de régenter ses proches comme elle rêve de régenter le monde littéraire et savant.

Enfin suprême ironie : cette femme qui prétend imposer sa volonté à tous se laisse subjuguer et manœuvrer par cette fripouille de Trissotin qui, en flattant sa vanité d'auteur, obtiendra d'elle tout ce qu'il voudra, même sa fille en mariage. Le choix de ce pédant sans talent, dont elle découvrira bien tard l'« âme mercenaire » (32) dénonce son manque de discernement, sa faiblesse de jugement. Même dans cette femme orgueilleuse et impérieuse, Molière maintient l'image sexiste de la femme, dépendante de l'homme, quêtant son approbation et ses louanges.

Ainsi le personnage prend-il signification d'avertissement. La conviction s'insinue que le désir de savoir, l'ambition intellectuelle ne sont rien d'autre chez la femme qu'un désir de domination qui trouble l'ordre familial, comme si la science pervertissait l'épouse et la mère.

Mais la science gâte aussi la femme : les deux autres femmes savantes nous le montrent. Bélise est là avant tout pour nous faire rire (33). Elle a lu trop de romans précieux et vit sa vie comme un roman, croyant que tous les hommes sont amoureux d'elle, surtout lorsqu'ils lui affirment le contraire : délire érotomaniaque. Même si le portrait est caricatural, il montre que trop de romans et de science font perdre aux femmes le sens de la réalité.

Mais contre la science des dames et surtout contre la philosophie précieuse, voici la machine de guerre la plus rusée : le personnage d'Armande. Armande n'a pas seulement fait siennes les revendications d'égalité et de pouvoir intellectuels des précieuses, elle a aussi adopté leurs idées morales : leur revendication de liberté, leur réquisitoire contre le mariage, leur protestation contre la maternité et leur conception platonique de l'amour (34) ; et elle entend les mettre en pratique.

Dès le début de la pièce, Armande s'insurge contre le projet de mariage de sa sœur car se marier, affirme-t-elle, c'est

« Etre aux lois d'un homme en esclave asservie » (35),

et se « claquemurer aux choses du ménage » (36).

L'idéal, pour Armande, c'est au contraire de « se marier à la philosophie » (37) et de « se donner toute entière » à l'« esprit » (38). Cependant, pas plus que les Précieuses, Armande ne veut renoncer à l'amour, car, comme elle le dit à sa sœur, elle aime les « douceurs des encens » (39). Elle rêve d'un amour idéal, éthéré, sans union sexuelle, d'un « feu pur et net comme le feu céleste » (40), comme

elle le dit dans la grande scène d'explication avec Clitandre (41).

Toute la pièce va nous montrer comment, à cause de ses idées et aussi de son mauvais caractère, Armande va faire son propre malheur. Elle perdra son amant qui, lassé de sa froideur, se tournera vers sa sœur Henriette, toute prête à répondre à son amour par un sentiment moins éthéré (42) et surtout à se couler dans le moule de l'épouse soumise. Et Armande aura beau faire maintes tentatives pour tenter de reconquérir Clitandre ou du moins d'empêcher son mariage avec Henriette, elle n'y parviendra pas. Pathétique est le cri qu'elle lance à sa mère à la fin de la pièce :

« Ainsi donc à leurs vœux vous me sacrifiez ? » (43).

Quant à cette conception idéaliste de l'amour chez Armande, Molière la présente comme une affectation ridicule, *une pruderie excessive* (44). *On pourrait y voir une* rationalisation de sa frigidité et de sa phobie de la sexualité qu'elle exprime si nettement dans la première scène (45). On pourrait d'ailleurs mettre en relation chez elle ce dégoût de la sexualité génitale avec sa dépendance à l'égard de sa mère. L'attachement admiratif qu'elle lui voue et ce désir qu'elle a d'être sa réplique fidèle au plan de l'esprit, montre à quel point elle est soumise à sa maîtrise — maîtrise à laquelle à son tour elle rêve de soumettre les hommes (46).

Mais, si on peut admirer la finesse psychologique de Molière dans sa composition du personnage, il ne faut pas oublier son but qui est de ridiculiser à travers lui les conceptions précieuses. S'il a fait d'Armande cette femme orgueilleuse, jalouse, haineuse, ce personnage qui « suscite une réprobation tempérée de pitié » (47), c'est qu'il affecte de refuser aux idées féministes « le caractère sérieux et général d'une question de moralité publique » et qu'il les réduit à « une affaire de moralité privée justiciable du simple bon sens » (48).

En somme à travers ces trois personnages de femmes savantes, le spectateur se persuade que la science et la philosophie pervertissent les femmes, soit qu'elles les entraînent vers la folie et le délire (Bélise), soit qu'elles provoquent la phobie du corps et de la sexualité (Armande), soit qu'elles conduisent au sadisme et à l'autoritarisme (Philaminte).

C'est ici qu'apparaît le sexisme de Molière : il ne voit pas seulement les excès du mouvement des précieuses ; il refuse radicalement leur revendication d'un droit à la parole et au savoir, d'un *pouvoir de création intellectuelle* et linguistique ; il refuse plus encore leur critique de la moralité dominante et leurs aspirations à une transformation des relations entre les sexes.

Mais ces refus ne sont-ils pas une réaction défensive ? Le sadisme et la frigidité qu'il leur attribue ne sont-ils pas aussi l'image, réfractée par son angoisse, de la puissance qu'il leur prête ? Il faut rappeler cette remarque de La Bruyère : « A quelque cause que les hommes puissent devoir cette ignorance des femmes, ils sont heureux que les femmes, qui les dominent d'ailleurs par tant d'endroits, aient sur eux cet avantage de moins » (49). A travers le couple Philaminte-Chrysale, Molière met en scène le même imaginaire : face à une femme qui a cet « avantage de plus », l'homme va être dominé par tous les « endroits ». La science des dames est fantasmée comme *une puissance qui renverse le rapport de domination* entre les sexes.

D'où à travers les deux personnages « sympathiques » de la pièce, cette défense de l'ordre patriarcal qui assoit la domination de l'homme dans la famille et la subordination de la femme dans les domaines sexuel, social et *intellectuel*.

3) L'apologie « sexiste » du savoir modéré

En cohérence avec le modèle visé, où la femme n'a pas à théoriser, seul Clitandre fait une déclaration de principe. Henriette, elle, se contentera de l'appliquer. Ce n'est pas à elle en effet de dire ce qu'elle veut être ; elle doit se conformer à l'attente de l'homme. Or celle-ci est fort précise :

« Je consens qu'une femme ait des clartés de tout,
Mais je ne lui veux point la passion choquante
De se rendre savante afin d'être savante » (50)

Clitandre est libéral : contre les tenants de la tradition, il accepte un certain savoir chez les femmes. Mais, dans sa déclaration, est toute entière contenue la subordination féminine : c'est l'homme qui « consent », qui dicte ses préceptes et ses interdits et qui fixe les strictes limites du droit au savoir ; « se donner toute entière à la philosophie », comme Armande, est à ses yeux, une « passion choquante » et la femme qui y cède est avertie, elle ne sera pas aimée :

« Et les femmes docteurs ne sont point de mon goût » (51).

Le savoir qui sied à une femme est un savoir modéré, qui lui permette de tenir sa place dans une conversation mondaine sans risquer de dire une sottise, mais surtout c'est un savoir qui n'a pas sa fin en lui-même (« se rendre savante afin d'être savante »). Car si l'« honnête homme » peut vouloir pour lui un savoir désintéressé, sa femme doit toujours être rappelée à ses « devoirs » auxquels *tout, y compris le savoir, doit être subordonné. Enfin ce* savoir doit obéir aux règles du bon ton, éviter le mauvais goût de l'ostentation (52), car une femme n'est pas « à sa place » quand elle cherche à briller intellectuellement.

C'est dans cette perspective que le personnage d'Henriette se présente comme un modèle. Sur elle, les commentaires ne tarissent pas d'éloges (53) : elle est aimable, sage, modeste, de bonne humeur, gaie, saine, pleine d'énergie et de courage pour défendre son bonheur menacé. Sans doute Molière l'a-t-il voulue aussi sympathique pour mieux nous faire sentir par contraste la gravité des défauts de sa mère et de sa sœur.

Car, à leurs ambitions intellectuelles supposées démesurées, elle oppose son goût pour la vie simple et son sens pratique. On le voit dans la première scène où elle se querelle avec sa sœur, à propos de son futur mariage avec Clitandre ; en bonne bourgeoise rassurante, elle envisage un bonheur paisible, limité aux joies domestiques (54). Et à sa sœur qui exprime son dégoût des « suites » du mariage, elle rétorque :

« Et qu'est-ce qu'à mon âge on a de mieux à faire ? » (55).

Ainsi, face à l'ambition intellectuelle d'Armande, elle sera simple et naturelle ; face à son orgueil et à son arrogance, elle sera modeste et douce ; face à sa pruderie et à son idéalisme, elle apparaîtra comme réaliste, aimant la vie et ses plaisirs. Un certain idéal féminin.

Mais ce qu'Armande et sa mère lui reprochent, c'est de ne pas vouloir regarder en face la subordination qu'implique cette condition à laquelle elle aspire et de refuser ce savoir qui lui permettrait d'en prendre conscience. Henriette ne veut pas « aspirer aux clartés qui sont dans la famille » (56). Elle le dit à maintes reprises (57).

Or, il faut voir de quel prix elle paie ce refus : elle est amenée à répéter sans cesse qu'elle est ignorante et bête (58) ; opposant son esprit à celui de sa sœur, elle dit qu'il n'a pas l'« étoffe » pour faire de la philosophie (59), qu'il est « fait ... pour aller terre à terre » (60), qu'il est « faible » (61). Quand elle emprunte à sa sœur ses oppositions (entre le haut et la bas, le ciel et la terre, l'esprit et la matière), c'est toujours pour se situer du côté du « bas ». A sa mère qui lui fait reproche qu'en elle aucun esprit « ne se fait voir » (62), elle répond :

« Les doctes entretiens ne sont point mon affaire.
J'aime à vivre aisément, et dans tout ce qu'on dit
Il faut se trop peiner pour avoir de l'esprit.
C'est une ambition que je n'ai point en tête.
Je me trouve fort bien, ma mère, d'être bête » (63).

La femme que Molière nous présente en modèle est celle qui se fait une gloire de sa paresse et qui, sans être réellement bête — Henriette montre assez qu'elle ne l'est point — ne cesse de répéter qu'elle l'est. Et la complaisance qu'elle y met peut faire penser que, malgré l'ironie incontestable de son propos, elle y est quelque part prise et qu'elle y prend un malin plaisir. Ainsi la femme idéale serait celle qui affirme masochiquement son incapacité et son abaissement intellectuels.

Là encore on peut saluer l'intuition de Molière : il a saisi ce processus psychologique par lequel les femmes intègrent leur condition dominée, en particulier au plan intellectuel, et intériorisent le discours masculin qui la légitime sous forme de cette auto-dévalorisation de leurs capacités. Aussi bien le personnage d'Henriette doit-il être pour les femmes un avertissement que Molière n'avait sûrement pas voulu : se soumettre à l'ordre patriarcal, ce n'est pas seulement renoncer à savoir, c'est aussi renoncer à croire en ses capacités, c'est réprimer son désir de savoir et croire illusoirement qu'on le fait par manque de goût ou par incapacité native.

3. Ordre social et ordre psychique : le stéréotype sexiste de la femme savante

Molière a pressenti les conséquences sociales qu'aurait l'accession des femmes aux savoirs. Il a compris que l'ordre patriarcal, qui repose sur le pouvoir des hommes dans la famille et dans la société et sur la stricte division des tâches entre hommes et femmes, ne pourrait se conserver sans une inégalité dans les positions de savoir ; car les femme instruites, et plus encore les femmes créatives intellectuellement et culturellement, ne supporteraient plus la position de subordination qui leur était imposée dans la famille et le mariage ainsi que la limitation de leur rôle à la sphère familiale privée.

C'est ce pressentiment que Molière met en scène dans sa pièce. L'accession au savoir des femmes détruit l'ordre établi, moral, social et psychique. L'ordre moral, tout d'abord : la femme oublie ses « devoirs » de maîtresse de maison, épouse et mère. Elle prétend jouer des rôles « masculins » : chef de famille, auteur et docteur. Consciente de sa valeur, elle perd sa modestie, elle devient « orgueilleuse ». Dès lors l'ordre familial est détruit : la femme n'obéit plus à son mari, ni la fille à son père. Partout surgissent les conflits : entre mari et femme, entre sœurs, entre frère et sœur. De la famille, le désordre s'étend à la société : la fille aînée rate un mariage avantageux, où elle échangerait sa dot contre un titre de noblesse. La fille cadette est condamnée à épouser un homme sans fortune, sans titre et sans talent. Enfin ce désordre a des conséquences psychiques. Les femmes perdent tout jugement et se métamorphosent en furie tyrannique, en folle délirante ou en névrosée phobique. L'homme lui-même est atteint, ballotté comme un enfant entre sa réaction phallique de matamore dérisoire et son masochisme piteux de victime subjuguée.

Et Molière ne voit pas ce désordre pour ce qu'il pourrait être : la condition pour instaurer un ordre différent, une nouvelle économie des rapports sociaux entre

les sexes ; il n'en retient que l'aspect négatif. Ou si, du moins, il se risque à imaginer ce nouvel ordre, il ne parvient pas à l'imaginer comme un ordre égalitaire entre les sexes, car il est hanté par la crainte d'un renversement de la domination, où la femme tiendrait la position dominante jusque là dévolue à l'homme. C'est cette hantise que Molière met en scène dans sa pièce.

Elle est d'autant plus forte qu'elle se double de la crainte fantasmatique d'une puissance dangereuse des femmes acquise par le savoir. L'idée d'un pouvoir féminin réveille en effet une angoisse archaïque inconsciente : la crainte de la mère toute-puissante, phallique, dévoratrice et castratrice (64). D'où, dans la pièce, ce tableau catastrophique d'une famille sombrant dans le désordre et la confusion par l'effet de la tyrannie d'une mère. Le dénouement a alors pour fonction à la fois de rétablir l'ordre social et d'apporter une réassurance, rétablissant les positions respectives et apaisant les craintes inconscientes.

Ainsi Molière a-t-il créé en cette figure de la « femme savante » un stéréotype d'une grande puissance. Un des thèmes centraux de l'idéologie sexiste s'y symbolise : l'interdit qui s'impose aux femmes d'accéder à tout savoir qui remettrait en cause leur subordination par rapport aux hommes et le pouvoir de ceux-ci sur elles. La « femme savante », c'est la féministe, réfractée à travers l'idéologie sexiste, cette ennemie idéologique qui revendique le droit au savoir comme moyen pour les femmes de se libérer du pouvoir masculin. Mais le combat idéologique ne peut consister à réaffirmer ce pouvoir ; on sait que celui-ci est d'autant mieux assis qu'il est plus dissimulé. D'où la tactique qui consiste à combattre le féminisme par l'arme du comique : transformer le savoir des femmes en pédantisme, dévaloriser leurs idées par leurs mauvais caractères, en faire des tyrans pour jouer des craintes masculines inconscientes. Ainsi se crée cette image repoussoir de la femme savante manquant à tous ses devoirs. Ainsi se crée surtout cette association entre femme savante et ridicule, car, comme on sait, le ridicule tue : la femme savante tue la féministe.

Mais cette figure moliéresque de la femme savante ne borne pas son efficace idéologique au XVIIe siècle, elle a été largement utilisée au XIXe siècle, lors de la mise en place de l'idéologie bourgeoise, et de son versant sexiste, comme idéologie dominante.

II. - LES « FEMMES SAVANTES » AU XIXe SIÈCLE

P. Bénichou a montré qu'il y avait eu au XIXe siècle une réinterprétation bourgeoise de Molière par laquelle la bourgeoisie triomphante se réapproprie le « bon ton » aristocratique (65). Or le thème des femmes savantes y joue un rôle essentiel. On en a un premier indice dans le nombre de représentations de la pièce au XIXe siècle : alors qu'au XVIIIe siècle, elle n'a été représentée que 353 fois à la Comédie Française, elle l'a été 743 fois au XIXe siècle.

C'est que le XIXe siècle discute beaucoup de l'éducation des filles et que, lorsque l'idéologie sexiste s'exprime sur ce thème, très fréquemment la figure de la « femme savante » ressurgit. Comme l'écrit F. Mayeur, « jamais Molière ne fut si à la mode que dans les discours sur l'enseignement féminin » (66).

Pour montrer la force idéologique de cette figure de la femme savante, je prendrai deux exemples, les écrits de Monseigneur Dupanloup et les débats de la Troisième République sur l'enseignement secondaire féminin. Ainsi je voudrais montrer que, si catholiques et républicains s'opposent sur la question de savoir qui, de l'Eglise ou de l'Etat, contrôlera l'éducation des filles, un même sexisme les rassemble où la figure de la « femme savante » remplit la même fonction de repoussoir.

1. Femmes savantes et femmes studieuses

Lorsque Monseigneur Dupanloup écrit un livre (67) pour lutter contre l'obscurantisme des couvents et des familles et défendre l'instruction des « femmes du monde », il a soin de préciser aussitôt que son but n'est pas de « faire des femmes savantes ». Ainsi est-il amené à inventer une distinction subtile entre « femmes savantes » et « femmes studieuses » (68).

On pourrait croire tout d'abord qu'il s'agit de donner du sérieux à sa thèse en écartant un terme devenu proverbial comme synonyme de femme pédante et ridicule, mais on s'aperçoit vite que la substitution de termes répond à un enjeu plus profond. Il s'agit de défendre l'instruction féminine tout en conservant une conception traditionnelle de la femme.

Selon Monseigneur Dupanloup, Molière est responsable de cette « véritable persécution » que « notre siècle » fait subir aux jeunes femmes ou jeunes filles qui ont ce « goût déclaré pour les choses de l'esprit » et qui, aux conversations futiles sur la toilette ou la cuisine, préfèrent « une conversation relevée » et ce « travail lui-même le plus nécessaire des lectures religieuses, morales, historiques et même des bonnes lectures littéraires » (69). Beaucoup de gens « qui ne réfléchissent pas » associent la femme savante au « bas-bleu » (70). Ce mot « triste » et « grossier » exprime un préjugé à dénoncer, celui qui consiste à enfermer dans le même ridicule les excès des femmes savantes prétentieuses et pédantes et le « sérieux » des « femmes studieuses ». Paradoxalement Molière est accusé d'avoir confondu les idées de Chrysale et de Clitandre.

Aussi bien ce texte porte-t-il témoignage que tel a bien été au XIXe siècle l'effet idéologique de la pièce de Molière : la peur du ridicule a poussé les femmes à renoncer à toute instruction. Mais Monseigneur Dupanloup est là pour rétablir l'équilibre. Reprenant à sa *manière la thèse de Clitandre, il va montrer que l'instruction* est indispensable à la femme des « hautes classes » pour remplir ses multiples « devoirs ». Elle est nécessaire pour préserver la foi religieuse et la moralité, car le manque d'instruction conduit, par un progrès insensible, de l'ignorance à la « futilité » et « plus tard à la licence » (71). En perdant l'habitude d'étudier et d'apprendre, les femmes se mettent à lire de la « mauvaise » littérature, dangereuse pour la foi et les mœurs (72). Certes l'instruction *n'est pas une garantie absolue de moralité, comme le* prouvent certaines femmes du XVIIIe siècle (73), mais *l'ignorance comporte des dangers plus grands encore* et seule une instruction bien conduite permet d'accéder à une moralité véritable.

> « Et ce qu'il faut observer d'ailleurs, c'est que les *plus instruites, celles qui lisent des livres sérieux,* celles qui aiment les belles et bonnes choses de l'esprit, sont les plus utiles à leur famille et sont presque toujours les plus vertueuses » (74).

C'est pourquoi, dans le chapitre sur les « principes », Monseigneur Dupanloup précise qu'il ne défend pas tant les « droits des femmes à la culture intellectuelle » que plutôt un « devoir d'étudier et de s'instruire » (75). Et c'est bien ici que se marque les limites du libéralisme de Monseigneur Dupanloup. Si la femme doit s'instruire, ce n'est nullement dans un but d'émancipation, c'est plutôt pour mieux remplir les devoirs de sa « condition » subordonnée qu'il résume clairement en affirmant : la femme « *est avant tout pour Dieu, puis pour elle-même, pour son* âme, enfin pour son mari et pour ses enfants » (76). Certes, Monseigneur Dupanloup s'insurge contre la croyance qui fait de la femme une propriété de l'homme, entièrement faite pour le servir et totalement dépendante de lui ; mais c'est pour affirmer qu'elle appartient à Dieu, figure masculine idéalisée, et sans doute, même s'il ne le dit pas, au prêtre, son représentant sur terre. La subordination est donc bien posée, d'où découlent les limites de l'étude féminine :

> « Il n'est pas question, pour celles dont je plaide aujourd'hui la cause, de conquérir, par une vie intellectuelle plus active, une sorte d'indépen*dance masculine et, si je puis l'exprimer ainsi,* une supériorité sur l'homme qui leur ferait perdre la grâce de leur nature, mais de puiser dans une large éducation, dans un état d'âme intellectuellement fortifié, cette vigueur morale qui rendrait plus solides les qualités délicates qui les distinguent, et dirigerait en l'accroissant leur puissance d'affection et de dévouement » (77).

L'activité intellectuelle ne doit pas conduire les femmes à l'« *indépendance » qualifiée de « masculine » mais* préserver la dépendance, féminine elle, qui garantit ces *qualités, si spécifiquement* « féminines » elles aussi, que sont la « grâce », l'« affection » et le « dévouement ». Et comme on l'a vu déjà chez Molière, l'homme ne peut imaginer la transformation des relations entre les sexes que sous la forme d'un renversement de la domination, la femme devenant « supérieure », comme si l'égalité était inconcevable. On comprend donc pourquoi Monseigneur Dupanloup a tenu à rejeter la « femme savante », symbole de cette indépendance, fantasmée comme une supériorité dangereuse.

On aurait pu croire alors que ses adversaires, ces Républicains de la Troisième République qui ont institué l'enseignement secondaire de jeunes filles (78), allaient la réhabiliter. Or, nous allons voir qu'il n'en est rien.

2. Molière et la Loi Camille Sée

Curieuse ironie : ces Républicains qui ont voulu, selon l'expression de Jules Ferry, que la femme « appartienne à la science » et non plus « à l'Eglise » (79) sont les mêmes qui affirment qu'ils ne veulent pas faire des « femmes savantes ». Le même refus sexiste les unit sur ce point à leurs adversaires cléricaux.

1) Les débats des Assemblées

Dans les débats sur la Loi Camille Sée à la Chambre *des Députés et au Sénat (80), ce thème revient à de* nombreuses reprises (81). L'opposition cléricale de droite, qui défend l'éducation des couvents, en fait un de ses chevaux de bataille :

> « La « femme savante » dont l'honorable rapporteur vient de tracer un très pittoresque portrait ressemble bien peu, je l'assure, à cette légendaire et sage Lucrèce qui filait la laine et soignait *son pot au feu », déclare un opposant (82).*

Et de décrire les fâcheuses conséquences de cette instruction féminine en une mise en scène dont la ressemblance avec celle de Molière n'échappe à personne : on y voit un médecin de campagne rentrant harassé de ses visites et qui « trouvera sa femme observant les *astres ou lisant un traité de haute métaphysique* et ses habits déchirés, son rôti brûlé, son pot au feu manqué ». *De son côté, un Sénateur proteste :*

> « Pour moi, le modèle de la femme ... française, même amélioré par la République, ce n'est pas la femme savante, électeur et orateur, la Louise Michel du présent et de l'avenir » (83).

Mais les orateurs partisans de la loi répondent tous qu'il s'agit là d'une accusation mensongère : « Il ne s'agit pas de faire des précieuses, des bas-bleus, des femmes savantes dans le mauvais sens du mot ! Non, loin de là ! » (84). Non que l'expression puisse avoir un autre sens que le mauvais, puisque sans cesse on lui en substitue une autre : « Ne dites pas, Messieurs, que nous voulons faire des « femmes savantes » ; nous voulons faire des femmes ayant une instruction solide » (85), ou encore, dira Jules Ferry, « des femmes qui sachent raisonner ». Si cette expression est rejetée par tous, c'est que tout le monde convient tacitement qu'elle a un sens féministe et que le féminisme, que symbolise cette figure de Louise Michel évoquée plus haut, est autant refusé par les Républicains que par les orateurs de droite. Ainsi ceux-là se rallient-ils à la position de Clitandre : « des « clartés de tout », voilà le fond de notre programme » (86).

Or, sur ce programme, ils se retrouvent avec la droite aristocratique. Le Comte de Richemont, sénateur adversaire de la loi, affirme : « Plus que personne, je pense que la femme doit avoir, comme on l'a dit si souvent, des clartés de tout » (87). Entre les Républicains et leurs adversaires cléricaux, ce n'est pas la fin qui diffère, mais les moyens : ces « clartés de tout » devront-elles être dispensées par les couvents ou par l'Etat ?

Mais que cet accord signifie bien la communauté d'une idéologie sexiste qui implique de préserver le pouvoir social masculin et la « supériorité » masculine en limitant l'accès des femmes aux savoirs, il suffit pour s'en convaincre de lire la Préface que Camille Sée a écrite pour son livre.

2) La Préface de Camille Sée

Alors qu'il montre l'importance politique et sociale de cette loi, par laquelle il s'agit d'assurer le « relèvement de la femme » afin d'« associer le sort de la femme au sort de notre jeune république » (88), il prononce certes le terme d'« égalité » :

> « C'est édifier sur le sable que de vouloir fonder des institutions qui ne reposent pas sur une égale culture des facultés intellectuelles et morales des jeunes filles et des jeunes gens » (89).

Mais ce serait se méprendre que d'y voir une déclaration féministe. Le texte prévient le contre-sens. L'« égalité » dont il s'agit, c'est, selon l'expression « spirituelle » de M. Legouvé, « l'égalité dans la différence » (90). Or, on connaîtra la véritable nature de cette égalité en examinant la position que défend Camille Sée sur les programmes que le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique a arrêtés pour cet enseignement féminin. Camille Sée s'insurge contre leur « surcharge ». Dans les lycées de garçons, écrit-il, cette surcharge est rendue nécessaire par les exigences des concours des « écoles spéciales ». Mais il n'en va pas de même pour les jeunes filles, car celles-ci « n'entreront ni à Brest, ni à saint-Cyr, ni à l'Ecole polytechnique. Elles ne serviront ni dans le génie, ni dans l'artillerie, ni dans les ponts et chaussées, ni dans les mines » (91). L'« égale culture des facultés » n'a donc pas pour finalité d'assurer l'égalité pour ce que nous appellerions aujourd'hui la formation et les débouchés professionnels. En fait cette culture ne doit assurer aucun débouché, car une profession n'est pas dans la « vocation » des femmes.

Mais elle n'assure pas non plus l'égalité d'instruction. Les membres du Conseil Supérieur avaient cru pouvoir « copier » les programmes des lycées de garçons en les « affaiblissant » un peu, limitant l'inégalité. Mais ce n'est pas assez pour Camille Sée. Il proteste contre l'importance des programmes de sciences et de droit. Pour les jeunes filles, la littérature, l'histoire, la morale et quelques « éléments » de science suffisent (92). Voici la définition républicaine de ces fameuses « clartés de tout », « compromis » entre une position cléricale obscurantiste et une position féministe. Il faut limiter l'accès au savoir des femmes pour les conformer à leur futur rôle :

> « Il y a, pour ainsi dire, un « programme féminin » à substituer à toutes ces sciences abstraites dont elles ne feront jamais aucun usage, dont il faut souhaiter qu'elles ne fassent jamais aucun usage » (93).

Ce « programme féminin » comprend l'« hygiène » et « l'économie domestique ». Et la substitution a fonction d'interdit : les jeunes filles ne doivent faire aucun usage des sciences abstraites, autrement dit elles ne doivent accéder à aucune compétence et responsabilité autres que celles que leur « nature » leur destine : la vie domestique et la maternité. Telle est bien en effet la finalité qui régule et limite l'instruction féminine. Comme l'avait dit Camille Sée dans son discours de l'Assemblée :

> « Je n'examine pas la thèse de l'introduction des femmes dans les carrières dites libérales et dans les carrières administratives. Ce n'est pas un préjugé, c'est la nature elle-même qui renferme les femmes dans le cercle de famille. Il est de leur intérêt, du nôtre, de l'intérêt de la société entière qu'elles demeurent au foyer domestique » (94).

Et pour défendre son programme spécifique, Camille Sée n'a pas craint d'invoquer l'obscurantiste Chrysale :

> « Chrysale a raison : il faut songer au pot au feu. On le dédaignait par mondanité ; il ne faut pas qu'on le dédaigne par excès de capacité. Que

gagnerions-nous au change, et que gagneraient-elles ? » (95).

L'aveu est ingénu : il faut instruire les femmes dans les strictes limites où les hommes pourraient y « gagner au change », mais pas au-delà. Trop d'instruction pour les femmes comporte un risque, que le Conseil Supérieur n'a pas bien mesuré :

> « Le Conseil Supérieur, par ses exagérations, court le risque de faire de certaines d'entre elles des hommes incomplets, qui n'auront jamais la force et le rôle d'un sexe, et qui auront perdu toutes les grâces et toutes les aptitudes de l'autre » (96).

Tous les thèmes de l'idéologie sexiste de la « femme savante » sont condensés dans cette phrase : les sciences « abstraites » sont masculines ; une femme qui y accède devient un homme ; mais cependant, étant femme, elle n'a pas les « capacités » pour y accéder ; et surtout elle ne pourra pas (on le lui interdira, ou on l'en empêchera) en faire le même usage social que l'homme, d'où cette « force » et ce « rôle » qui lui manqueront ; elle sera donc un « homme incomplet », image même de la femme dans l'idéologie sexiste ; enfin « trop » instruite, elle perdra ses « grâces » et ses « aptitudes », ces qualités qui font la femme modèle dans cette même idéologie, c'est-à-dire celle qui accepte sans rechigner sa condition infériorisée et méprisée. Maintenant le risque est conjuré (97) ; on ne craint plus que l'instruction donne aux femmes une puissance par laquelle elles tyrannisent les hommes (98). Pourtant il faut être vigilant ; trop d'instruction risquerait de faire perdre aux hommes le bénéfice qu'une instruction modérée leur fera gagner. Elle donnerait aux femmes ce goût de la liberté et de l'indépendance qui les rendraient « ingouvernables » (99) et elle ferait d'elles de dangereuses concurrentes dans la société.

On pourrait croire que ces débats sont aujourd'hui périmés et que les structures mentales et les croyances qui les sous-tendent sont dépassées. Je prétends cependant que bien de leurs thèmes se sont perpétués jusqu'à nos jours. Certes, aujourd'hui les femmes ont conquis le droit d'accéder à tous les savoirs et on peut penser que personne ne craint plus de faire des « femmes savantes ». Mais n'oublions pas que la « femme savante » ne symbolise pas seulement l'accès au savoir, mais à un savoir émancipateur qui transforme le statut social de la femme et la soustrait au pouvoir masculin. Or, les femmes d'aujourd'hui ont-elles vraiment conquis un savoir de cette sorte ? La situation socio-professionnelle de bien des femmes ne conduit-elle pas à en douter ?

Pour user d'une distinction de P. Roqueplo (100), je dirais que, si les femmes ont acquis le droit au savoir, elles n'ont pas encore vraiment conquis le droit à la compétence. La compétence, « savoir lié au pouvoir » (101) est, comme il l'écrit, une valeur centrale de notre société actuelle ; c'est un savoir qui fonde un pouvoir d'agir sur la nature et surtout sur les autres « hommes ». La société, dominée par les hommes, résiste, quand il s'agit de permettre aux femmes d'acquérir ces savoirs qui justement donnent un pouvoir sur la nature ou sur les autres. C'est ici que l'idéologie sexiste est toujours vivace : si elle ne conteste plus aux femmes le droit à une activité professionnelle, elle invoque toujours le prétexte de sa « vocation » particulière (domestique et maternelle) pour lui contester le droit aux fonctions de responsabilité et de décision et elle continue à jouer des peurs archaïques masculines de la Mère pour suggérer que, lorsque les femmes revendiquent l'égalité de formation et de débouchés professionnels, elles ne recherchent pas l'égalité entre les sexes mais la domination sur les hommes.

Nicole MOSCONI
Université Paris X Nanterre

Notes

(1) En 1985, les salaires des hommes sont dans l'ensemble supérieurs de 35 % aux salaires des femmes. Le revenu professionnel moyen d'un homme est 1,7 fois supérieur au revenu professionnel moyen d'une femme. Cet écart est d'autant plus fort que le diplôme est élevé. Cf. **Femmes en chiffres**, publication du CNIDF - INSEE, 1986, p. 52.

(2) REBOUL (O.). — **Langage et idéologie**, Paris, PUF, 1980, p. 208.

(3) REBOUL (O.). — op. cit., p. 26-27.

(4) Ibidem, p. 26.

(5) Cf. le livre de BAUMAL (F.). — **Le féminisme au temps de Molière**, Paris, La Renaissance du livre, 1933. L'auteur y montre qu'il existe au XVIIe siècle un mouvement qu'il qualifie de « féministe » dont portent témoignage de nombreux ouvrages, comme les romans de Mlle de Scudéry, celui de l'Abbé de Pure, « La Prétieuse », des lettres de Mme de Sévigné, les sermons de Bourdaloue et bien d'autres œuvres dont les comédies de Molière.

(6) En ce qui concerne la question de savoir s'il est pertinent d'appeler « féministe » ou « sexiste » ces prises de position du XVIIe siècle, je me rallie à la position de P. DARMON, qui écrit : « Peut-on dès lors parler de « féminisme » sans anachronisme ?

Car la connotation moderne du terme féministe est étrangère à la sensibilité de l'âge classique. Le mot lui-même ne fait son apparition qu'au XIXe siècle. Jusqu'au XVIIIe siècle, on parle encore de « partisans des femmes » ou de « défenseurs du sexe ». Mais, pour des raisons de commodité de langage, nous sommes bien forcés de recourir au terme moderne, non sans savoir qu'il recouvre en l'occurrence une réalité bien spécifique », **Mythologie de la femme dans l'ancienne France**, Paris, Ed. du Seuil, 1983, p. 54.

(7) ELLUL (J.). — « Le rôle médiateur de l'idéologie », in **Démythisation et idéologie**, CASTELLI (E.) (dir.), Paris, Aubier, 1973.

(8) Allusion à un texte anonyme paru à Lyon en 1662 qui s'intitulait **Apologie de la science des dames**. Plusieurs ouvrages de la même inspiration paraissent dans les années 1660 : en 1663, **Le cercle des femmes savantes**, de J. de la Forge ; en 1665, **Les dames illustres**, de Jacquette Guillaume ; en 1667, **Les avantages que les femmes peuvent recevoir de la philosophie et principalement de la morale**, de Louis de Lesclache où ce dernier fait sa publicité pour les conférences qu'il donne à Paris, spécialement pour les dames.

(9) Cf. BAUMAL (F.). — op. cit.

(10) ADAM (A.). — **Histoire de la littérature française au XVIIe siècle**, Paris, Domat, 1952, tome III, p. 395.

(11) Cf. GARAPON (R.). — **Le dernier Molière**, Paris, Société d'Edition d'Enseignement Supérieur, 1977, p. 108 ; Cf. aussi le commentaire de LECOMTE (J.), in Molière, **Les Femmes Savantes**, Nouveaux Classiques Larousse, p. 22 : « Ce que Molière prétend donc ridiculiser et condamner, ce n'est point en soi le désir de s'instruire, mais celui de vouloir tout savoir, surtout pour en tirer gloire ».

(12) C'est la thèse de R. GARAPON, op. cit., p.112. Bien davantage que contre les femmes savantes, Molière se serait acharné contre Trissotin « dont il a nettement accusé la ressemblance avec Tartuffe ». On sait que Trissotin est ce fameux Abbé Cotin qui avait attaqué Boileau, l'ami de Molière et Molière lui-même, comme comédien. Celui-ci a fait de ce prédicateur à la mode et de ce poète mondain irritable et vindicatif un imposteur qui fait de mauvais vers pour briller dans les salons et surtout pour y chasser les riches dots. Il faut noter que Molière avait d'abord songé à intituler sa pièce « Trissotin » et que les contemporains l'ont souvent désignée sous ce titre. Le fait aussi que Molière ait fait attendre pendant deux actes l'entrée du personnage, selon un procédé déjà utilisé dans le **Tartuffe**, confirme bien l'importance qu'il lui accorde. Mais la virulence de l'attaque contre Trissotin n'empêche pas celle qui vise les femmes savantes.

(13) BAUMAL (F.). — op. cit., chapitre 9.

(14) Ibidem, p. 152.

(15) Comme l'écrit A. ADAM, « chaque personnage à peu près de cette pièce possède un programme et se répand en professions de foi », op. cit., p. 392.

(16) Certes, Chrysale est soutenu à la fin par la servante Martine ; mais ce soutien que Molière lui procure tendrait plutôt à accentuer le caractère un peu rustre et borné du personnage et de ses idées. Quant aux femmes savantes, elles n'ont pour tout soutien masculin que celui de Trissotin dont le ridicule et la friponnerie ont par avance déconsidéré les opinions.

(17) P. BENICHOU note d'ailleurs que c'est un procédé habituel à Molière, déjà utilisé dans **Les Précieuses Ridicules**, que d'« embourgeoiser » les idées aristocratiques qu'il veut critiquer pour les rendre ridicules. Cf. **Morales du Grand Siècle**, Paris, Gallimard, 1948, p. 173.

(18) Ibidem, p. 173.

(19) « Former aux bonnes mœurs l'esprit de ses enfants
Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens
Et régler la dépense avec économie
Doit être son étude et sa philosophie »
(Acte II, scène 7, vers 573-576).

(20) Vers 586.

(21) BENICHOU (P.). — op. cit., p. 188.

(22) *Vers 593-594.*

(23) Comme, par exemple, à l'Acte IV, scène 5 :
« Ah ! je leur ferai voir si, pour donner la loi,
Il est dans la maison d'autre maître que moi »
(vers 1443-1444).

(24) Acte III, scène 5, vers 851-856.

(25) DESCARTES (R.), **Les Principes de la Philosophie**, Paris, Ed. de la Pléiade, p. 557.

(26) « Découvrir la nature en mille expériences » (Vers 874).

(27) Vers 847 à 850.

(28) « Nous serons par nos lois les juges des ouvrages,
Par nos lois, prose et vers, tout nous sera soumis »
(Vers 823-824).

(29) Vers 899 et vers 909 à 918.

(30) On sait que le personnage était joué par un homme (Molière lui-même) ; à cause de son âge dit-on ; mais une femme aurait-elle pu jouer un rôle aussi « viril » ?

(31) Acte II, scène 6, vers 440.

(32) Acte V, scène 4, vers 1727-1728.

(33) Molière en a sans doute trouvé le prototype dans la comédie de Desmarets de Saint Sorlin, intitulée **Les Visionnaires**. Cf. JASINSKY (R.), **Molière,** Paris, Hatier, 1969, p. 249.

(34) Cf. BAUMAL (F.). — op. cit.

(35) Acte I, scène 1, vers 43.

(36) Vers 28.

(37) Vers 44.

(38) Vers 36.

(39) Vers 102.

(40) Vers 48.

(41) Acte IV, scène 2, vers 1206, voir aussi vers 1196 et vers 1211-1212.

(42) Cette conception de l'amour-sentiment, borné au tendre et à l'estime est un peu démodée ; à sa place règne une galanterie plus enjouée et plus sensuelle. Cf. GARAPON (R.), op. cit., p.107.

(43) Acte V, scène 4, vers 1770.

(44) Comme l'écrit A. ADAM, « on devine l'exaspération de Molière, l'antipathie instinctive, l'horreur », op. cit., p. 395.

(45) Vers 9 à 14.

(46) « Armande voudrait régner sur son amant », tout comme sa mère « règne sur son mari, qui avoue trembler devant elle », *affirme P. BENICHOU, op. cit., p. 198. Clitandre l'a bien* compris qui lui en fait le reproche :

« Mais vos yeux n'ont point cru leur conquête assez belle,
J'ai souffert sous leur joug cent mépris différents,
Ils régnaient sur mon âme en superbes tyrans,
Et je me suis cherché, lassé de tant de peines,
Des vainqueurs plus humains et de moins rudes chaînes »
(Acte I, scène 2, vers 140 à 144).

(47) GARAPON (R.). — op. cit., p. 113.

(48) BAUMAL (F.). — op. cit., p. 152.

(49) LA BRUYERE, **Les Caractères**, (III, 49).

(50) Acte I, scène 3, vers 218 à 220.

(51) Vers 217.

(52) « *Et j'aime que souvent aux questions qu'on fait,*
Elle sache ignorer les choses qu'elle sait ;
De son étude enfin je veux qu'elle se cache,
Et qu'elle ait du savoir sans vouloir qu'on le sache,
Sans citer les auteurs, sans dire de grands mots,
Et clouer de l'esprit à ses moindres propos » (Vers 221-226).

Certes cette loi du « bon ton » s'impose aussi à l'honnête homme, R. GARAPON nous le rappelle, op. cit., p.127 ; mais pour une femme, ce n'est pas seulement une question de mauvais goût, c'est une question morale : rester à sa place.

(53) Seul A. ADAM a un avis contraire sur Henriette. Il la trouve « haïssable » et ajoute : « Son ironie acide, sa fausse humilité, sa vulgarité de pensée nous exaspèrent. C'est une petite vipère et il est heureux pour elle qu'Armande sa sœur soit pire encore », op. cit., p. 392.

(54) Acte I, scène 1, vers 15-18.

(55) Vers 20.

(56) Vers 40.

(57) Acte III, scène 2, vers 729-730 et vers 821-822.

(58) Sans doute peut-on voir dans ces propos, comme A. ADAM (cf. la note 53), une « fausse humilité » par laquelle elle exprime surtout sa résistance à l'influence que sa sœur et sa *mère tentent d'exercer sur elle. On voit dans la première* scène comme elle se moque des discours prétentieux et prudes de sa sœur. Il n'empêche que ce système de défense l'amène à se rabaisser sans cesse.

(59) Acte I, scène 1, vers 55-56.

(60) Vers 59.

(61) Vers 60.

(62) Acte III, scène 4, vers 1050-1051.

(63) Vers 1054-1058.

(64) Cf. le livre de MARBEAU-CLEIRENS (B.). — **Le sexe de la mère et les divergences des théories psychanalytiques**, Paris, PUF, 1987.

(65) BENICHOU (P.). — op. cit., p. 159 et sq.

(66) MAYEUR (F.). — **L'éducation des filles au XIXe siècle**, Paris, Hachette, 1979, p. 146.

(67) DUPANLOUP (Mgr), **Lettres sur l'éducation des filles ou sur les études qui conviennent aux femmes du monde**, Paris, Jules *Gervais*, 1879.

(68) Monseigneur Dupanloup intitule précisément le chapitre qu'il *consacre à Molière : « Molière : femmes savantes et femmes* studieuses », op. cit., p. 48 à 58.

(69) *DUPANLOUP (Mgr). — op. cit., p. 49 à 51.*

(70) Ibidem, p. 48.

(71) Ibidem, p. 52.

(72) *Ibidem, p. 55.*

(73) Ibidem, p. 54.

(74) Ibidem, p. 57-58.

(75) *DUPANLOUP (Mgr)*, op. cit., *Huitième lettre, Les grands prin*cipes, p. 92.

(76) Ibidem, p. 97-98.

(77) DUPANLOUP (Mgr), op. cit., Première lettre à un ami, p. 29.

(78) Loi Camille Sée, 21 décembre 1880.

(79) Cf. Jules FERRY, **Discours sur l'égalité d'éducation**, (Salle Molière, 10 avril 1870) : « Il faut choisir, citoyens : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise. »

(80) Ces débats, avec tous les textes qui se rapportent à cette loi ont été réunis par Camille Sée en un livre publié en 1884 sous le titre **Lycées et collèges de jeunes filles**, Paris Léopold *Cerf. Ce livre peut être consulté aujourd'hui à la Bibliothèque* de l'INRP, dans son édition de 1894.

(81) Le nom de *Molière est évoqué 4 fois, Chrysale est cité 3 fois,* l'expression « des clartés de tout » 3 fois et surtout le syntagme « femme savante » apparaît 7 fois.

(82) Chambre des Députés, Discours de M. BOURGEOIS. L'« honorable rapporteur » auquel il fait allusion est Camille Sée.

(83) Sénat, Discours de M. PORIQUET, op. cit., p. 361-362.

(84) Sénat, Discours de M. FERROUILLAT, p. 296.

(85) Chambre des Députés, Discours de M. CHALAMET.

(86) Chambre des Députés, Discours de M. CHALAMET.

(87) Sénat, Discours du Comte DESBASSAYNS DE RICHEMONT, p. 281.

(88) Camille SEE, op. cit., Préface, p. 52.

(89) Ibidem, p. 52.

(90) Ibidem, p. 47.

(91) Ibidem, p. 45-46.

(92) *Ibidem, p. 46.*

(93) Ibidem, p. 47.

(94) Chambre des Députés, Discours de Camille Sée.

(95) *Camille SEE*, op. cit., *Préface*, p. 48.

(96) Ibidem, p. 47.

(97) Cf. le livre de DARMON (P.), op. cit., Préface, p. 14-15, chapitre 9, « Domination bourgeoise et féminisme paternaliste » et Epilogue, « la femme pacifiée ».

(98) Cependant la formule « qui n'auront **jamais** la force et le rôle d'un sexe » ne sonne-t-elle pas encore comme la conjuration d'une menace ?

(99) Au cours des débats du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique sur les programmes de l'enseignement féminin, Jules Simon s'écrie à l'adresse de ceux qui veulent y introduire « l'étude critique des grands systèmes de morale » : « On en fera des ergoteuses, des discuteuses, des femmes ingouvernables » (cité par MAYEUR F.), **L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 1977, p. 223).

(100) ROQUEPLO (P.), **Le partage du savoir**, Paris, Ed. du Seuil, 1974.

(101) ROQUEPLO (P.), op. cit., p. 9.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 41-50

UN CAS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN FRANÇAIS

La notion de thème

par Bernard VECK, Jean-Marie FOURNIER, et Romain LANCREY-JAVAL

Nous ne nous livrerons pas ici à un exposé théorique sur la transposition didactique. Nous nous proposons seulement de montrer l'usage que l'on peut faire de ce concept pour caractériser le fonctionnement d'une discipline, en l'occurrence celle qui régit l'enseignement de la littérature dans l'enseignement français du second cycle du secondaire. Notre étude porte sur deux notions déterminantes pour cet enseignement ; il s'agit des notions de « problématique » et de « thématique ».

Toutes deux sous-tendent en principe l'organisation des listes de textes présentées par les élèves à l'oral de l'épreuve anticipée de français du Baccalauréat, et par ailleurs le mot « thème » est passé dans le vocabulaire scolaire : il n'est pas rare d'entendre des enseignants, ou des élèves, parler des « thèmes » qu'ils « font » en classe. De même, à la fin d'une introduction de composition française ou de commentaire composé, on rencontre fréquemment des annotations du genre : « vous n'annoncez pas votre problématique ». Toutes ces manifestations attestent de l'importance prise par les deux notions, dont la place et le fonctionnement demandent à être éclairés (1).

INTRODUCTION

Nous faisons, à la suite de Chevallard (2), l'hypothèse que les notions de « thème » et de « problème » prennent sens dans l'enseignement si on les analyse à d'autres niveaux de savoir, notamment en tentant de constituer leur généalogie : où, dans quel ensemble conceptuel et procédural, ces notions ont-elles cours ailleurs qu'à l'école ?

Il apparaît tout d'abord que si le concept de « problématique » est commun à un vaste ensemble de champs scientifiques, celui de « thématique », même s'il a cours ailleurs, a une identité forte dans la discipline littéraire, où *il appartient à une zone précise des savoirs de référence.* C'est donc lui que nous avons choisi d'examiner dans un premier temps de notre recherche.

Notre analyse portera sur le concept dans les savoirs de référence et dans sa version noosphérienne (Instructions Officielles et manuels) : c'est là que Chevallard situe la transposition didactique stricto sensu ; puis sur ce que génère le « thème » dans les objets d'enseignement, à partir de l'étude des listes d'oral présentées par les candidats au Baccalauréat. Nous tenterons d'établir des relations entre les trois pôles ainsi déterminés.

SAVOIRS DE RÉFÉRENCE

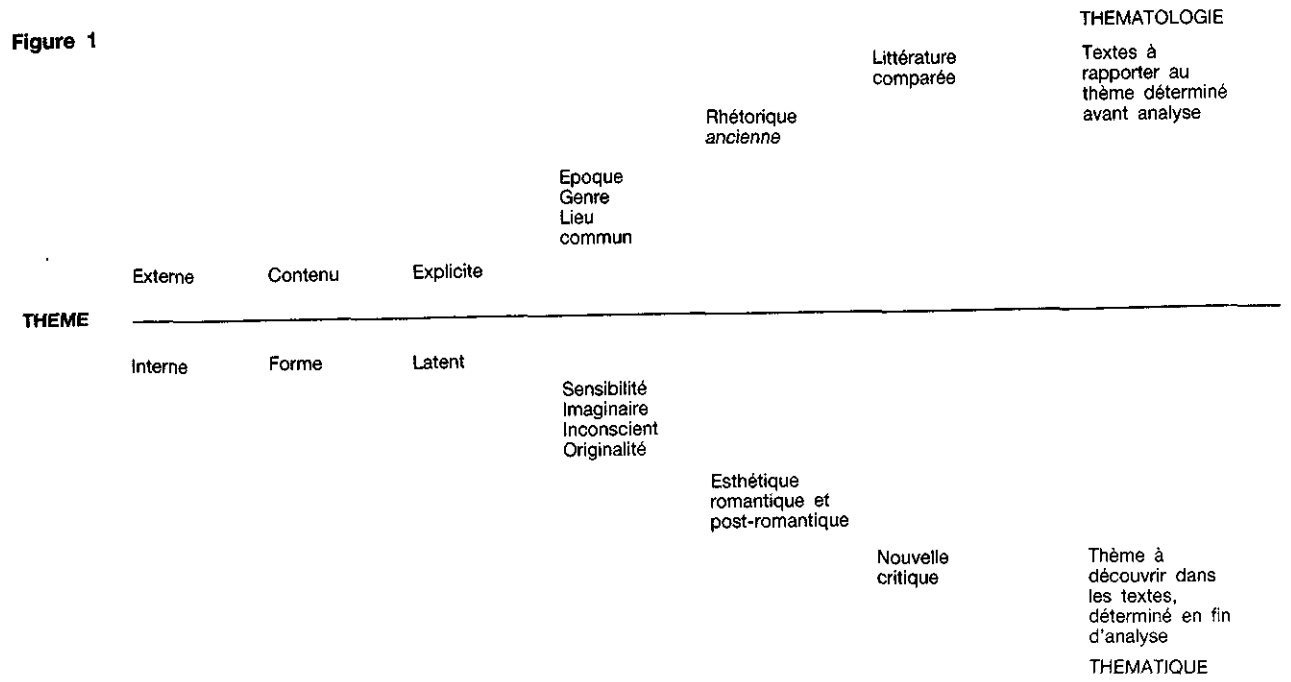
Ce qui, dans les Instructions Officielles, apparaît sous forme d'adjectif (« thématique »), renvoie au substantif « thème », qui peut prendre le sens de « ce dont on parle », auquel on préfèrera, dans le cadre de ce travail, une définition que nous empruntons à Smekens (in Méthodes du Texte, Delcroix et Hallyn dir., Bruxelles, Duculot, 1987) : le thème est « un élément textuel qui se répète à travers un texte ou un ensemble de textes ». A partir de là, selon la place et le rôle accordés au phénomène en question, deux directions se dessinent, qui révèlent deux approches différentes des textes :

1) Le thème peut être compris comme externe au texte, déterminant un contenu qui le traite explicitement, provenant d'un genre, de l'« esprit » ou de la « sensibilité » d'une époque, voire d'un lieu commun hérité des topoi de la rhétorique ancienne.

2) Une autre orientation fait du thème une manifestation, interne au texte comme un trait de style latent (il appartient alors, en termes hjelmsleviens, à la forme du contenu), d'une sensibilité, d'un imaginaire individuels : il relève en ce cas d'une esthétique romantique (et postromantique) de l'œuvre d'art (cf. figure 1, page suivante).

La première orientation peut trouver une origine emblématique dans l'analyse que fait Lessing des théâtres de Voltaire et de Shakespeare (3), comparés par *exemple à partir du traitement qu'ils présentent du thème* de la passion. Elle initie les études relevant de la littérature comparée. La seconde orientation pourrait trouver un point de départ illustre dans l'analyse proustienne de la

Figure 1



thématique des lieux élevés dans l'œuvre de Stendhal (4), et se réalise pleinement dans un certain nombre de travaux rassemblés sous le nom de « nouvelle critique » à partir des années cinquante du XXe siècle (5).

Mais c'est sans doute sur le plan méthodologique que les deux voies que nous venons d'évoquer schématiquement entraînent les conséquences les plus importantes : dans le premier cas, la thématologie rapporte des ensembles textuels à un thème déterminé **avant** l'analyse. Dans le second, la thématique pose les thèmes comme éléments à découvrir dans les textes **au terme** de l'analyse.

Le thème, dans les études savantes (universitaires), possède donc deux acceptions nettement différenciées conceptuellement et procéduralement. Comment les Instructions Officielles se situent-elles par rapport à ce clivage ?

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Nous avons travaillé sur un corpus comprenant les IO de 1983, relatives au Baccalauréat, celles de 1987 (Classe de Seconde), celles de 1988 (Classe de Première) (6).

Un souci — explicite — de « cohérence » anime les trois ensembles. La cohérence invoquée doit caractériser aussi bien la formation des maîtres, que l'enseignement et les contenus (qu'il s'agisse des textes, des œuvres, ou des groupements de textes).

Ainsi, les IO de Première (1988) précisent-elles : « L'intérêt des groupements de textes selon une cohérence thématique ou problématique est qu'ils permettent de rassembler et de mettre en relation des textes et d'éviter l'étude de fragments isolés » (7).
Ici, le « groupement des textes » réalise le principe de cohérence requis par un nouvel état de la discipline, et tend à remplacer une cohérence antérieure, organisée à partir de l'histoire littéraire : l'axe chronologique qu'elle proposait permettait en effet de relier les textes entre eux (fût-ce des « fragments isolés ») en termes de causes et de conséquences, de sources et d'influences, de pré- et de post-, l'axe biographique, pour sa part, rapportant chaque texte à un auteur, lui-même inscrit dans le temps des écoles, des genres et de l'histoire.

Avec l'émergence de nouveaux modes de lecture (lectures immanentes), des travaux de la nouvelle critique, de nouvelles revendications des associations de spécialistes (celles de l'AFEF notamment, qui a lutté tout au long des années soixante-dix pour l'étude d'œuvres inté-

grales) (8) se creuse un écart entre un enseignement de la discipline structuré par l'histoire littéraire et, d'une part, un nouvel état des savoirs fondés désormais (pour ce qu'ils ont de plus actif) sur la linguistique et les disciplines qui en dérivent, d'autre part une demande noosphérienne (des spécialistes) de promotion de l'œuvre organique comme objet d'enseignement, opposée à l'étude de « fragments isolés ».

La nouvelle orientation des études littéraires que l'on peut percevoir à la lecture des récentes Instructions Officielles est à situer dans ce contexte comme une réponse tenant compte à la fois du renouvellement des savoirs de référence et de la demande d'authenticité pédagogique.

Mais l'étude d'œuvres intégrales ne va pas sans soulever des difficultés : sur le plan didactique, les finalités patrimoniales de la discipline (donner aux élèves une idée suffisante des grands auteurs, des grandes œuvres de la littérature française) se heurtent au problème quantitatif : faut-il étudier intégralement *La Légende des Siècles* ou *l'Encyclopédie* pour initier les élèves à ces œuvres ? On ne peut dans ces cas que renoncer, ou... avoir recours aux « extraits ».

D'autre part, d'un point de vue chronogénétique, l'étude de l'œuvre intégrale risque de provoquer un piétinement qui remet en cause le moteur même de l'avancée du savoir, qui s'effectuait par le passage d'un texte à l'autre, et d'un siècle à l'autre, du XVIe au XXe, selon une progression chronologique.

Enfin, se pose le problème de l'évaluation (notamment à l'examen) des compétences de l'élève relatives à une œuvre intégrale en tant que telle, et corollairement la question des outils à transmettre pour maîtriser l'analyse d'une œuvre intégrale.

En réponse à ces difficultés, les IO maintiennent, à côté de l'étude préconisée d'œuvres intégrales, celle des extraits, et mettent en place une cohérence valable dans les deux cas.

L'histoire littéraire est bien conservée comme un cadre dans les programmes organisés par siècles et par auteurs. Mais les principes de la « lecture méthodique » remettent en cause la relation mécaniste œuvre-auteur et l'histoire est d'autre part présentée comme devant être lue dans les manifestations textuelles : on passe d'une histoire comme principe externe d'organisation et d'explication à une histoire inscrite dans les textes mêmes (qu'il s'agisse des codes culturels d'une époque ou des particularités stylistiques de l'œuvre) (9).

Face à une histoire qui change de statut dans l'enseignement de la littérature, et qui ne prétend plus jouer le rôle d'axe organisateur dominant, le principe de cohérence est assuré par la notion de thème :

• Au niveau du texte, est recommandée l'étude de l'« organisation des formes, de leur dynamisme » selon des principes de convergence et de divergence, ce qui se rapproche de la constitution des « motifs » par les études thématiques ; la lecture se définit aussi comme « exploration (...) de ce qui ne dit pas, en clair, le texte » (10), ce qui revient (au moins pour partie) à la recherche des significations latentes telle que la pratiquent encore les études thématiques (par exemple celles de J.-P. Richard).

• Au niveau de l'œuvre (intégrale), sont préconisées les « recherches thématiques ou problématiques », ce que les IO précisent par les « aspects techniques de la création » qui renvoient à la narratologie (celle, particulièrement, promue par G. Genette), et par l'« univers imaginaire » (relevant de la terminologie de J.-P. Richard), lui-même explicité en « motifs, mythes, archétypes » (11). Deux approches coexistent ici, qui ont été souvent en contradiction au niveau savant (Cf. Genette reprochant aux études thématiques, à travers Richard, de laisser échapper les structures de l'œuvre et le travail d'écriture, la « poéticité » (12) de l'œuvre).

L'œuvre, enfin, est à étudier dans sa spécificité et dans sa relation avec d'autres œuvres, françaises ou étrangères (13) : si des relations stylistiques peuvent être établies entre œuvres de langue française, seules des relations thématiques, situées au plan du signifié, peuvent permettre la mise en relation entre œuvres françaises et œuvres étrangères, même traduites.

• Au niveau des groupements de textes, la cohérence thématique n'est pas citée comme principe fédérateur, puisque les IO énumèrent à ce titre « une modalité d'écriture : les lois d'un genre ; l'évolution d'un auteur ; les rapports entre littérature, arts, civilisation (14) » ; c'est par le biais d'une mise en garde que se révèle l'importance prise de fait par l'organisation thématique des groupements de textes.

Les IO de Seconde (1987) indiquent : « le professeur s'attache à les [textes] rassembler et à les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne sont **ni factices ni arbitraires** » (nous soulignons) (15).

Les IO de Première (1988) reprennent un motif analogue : « On évite les groupements de textes autour de thèmes ou de problèmes **d'une généralité indéfinie** (nous soulignons). On peut préciser le libellé en jouant par exemple sur :

— L'extension de la notion (La guerre : héros et antihéros)

— La perspective historique (Témoignages sur la guerre de 1914-1918)

— La perspective littéraire (La guerre : de l'ironie à l'humour noir) » (16).

Il est révélateur que l'exemple soit donné à partir d'un thème, non d'un problème. Les IO révèlent le danger que peut faire courir une thématologie comprise comme principe fédérateur de textes autour des lieux communs les plus rebattus. L'usage scolaire de la notion de thème demande une étude approfondie. Mais cet usage même ne va pas sans soulever des questions didactiques importantes.

La difficulté relève de la topogénèse, et regarde les places respectives du maître et de l'élève par rapport au savoir. On peut la préciser à partir d'une hésitation des IO : celles de Seconde, citées supra, précisent que c'est « le professeur [qui] s'attache à rassembler (...) » : dans ce cas, le thème est prédéterminé par l'enseignant, selon la perspective des études thématologiques ; le rôle de l'élève consistera à vérifier la présence du thème dans les textes proposés, qu'il situera par rapport à lui.

Quant aux IO de Première, elles énoncent clairement : « Il va de soi qu'une signification n'est pas donnée ni à donner d'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte (...) (17) » ; les thèmes font partie des « significations », mais ici, la perspective est plutôt celle des études thématiques et débouche sur une méthode grâce à laquelle l'élève est amené à découvrir et à construire les thèmes qui ne seront révélés qu'au terme de l'analyse.

Une nouvelle mise en garde précise encore cette seconde orientation : « Quel que soit le principe de regroupement, ce sont des textes qu'il s'agit d'étudier et de confronter. On ne saurait donc les réduire à la fonction de documents illustrant un exposé théorique (18) »

Le retour aux textes, à leur analyse, ne peut se contenter d'un regroupement sous un titre thématique décidé avant la lecture. Que le thème soit un topos étiquetant l'éternité de la nature humaine, ou une « idée générale » réduisant la littérature à une sorte de pensée en images, la discipline court le risque d'apparaître comme philosophie au rabais ou comme résurgence d'une rhétorique éculée.

Avec la nécessité d'une cohérence se fait jour celle d'un choix entre deux acceptions du thème, dont l'enjeu ne relève pas seulement de la terminologie : il y va du statut de la discipline et de la relation au savoir : l'enseignement n'est pas le même, selon qu'il choisit une pente ou l'autre induite par le sens donné à « thème », selon qu'il amène les élèves à vérifier ou à construire.

L'importance de la notion, repérée à la lecture des IO, se confirme du côté des manuels scolaires. Alors que les Instructions sont à lire comme manifestation d'une évolution complexe (non réductible à un élément du savoir à enseigner) c'est le « thème », et ce qu'il implique, qui provoque dans les manuels les remises à jour les plus significatives.

UN MANUEL

Les manuels se situent dans la noosphère, la sphère où l'on pense le savoir à enseigner, mais se distinguent des IO et entretiennent avec ces dernières ce que l'on pourrait appeler un rapport d'interprétation. Les manuels explicitent les consignes officielles. Non pas au sens où ces dernières demanderaient à être clarifiées. Mais au sens où dans les manuels les consignes officielles, littéralement, prendront corps dans un texte qui sera pour un temps le texte du savoir. La discipline, constituée à l'état de projet dans les IO est ici organisée dans un système de notions qui fixent (provisoirement) son contenu épistémologique. La notion de thème qui nous occupe est par exemple proposée dans les IO comme un outil possible pour le travail sur les textes. Mais ce sont les manuels qui vont construire la notion et lui donner un contenu épistémologique.

Le manuel que nous avons choisi est celui qui traite des XVIe et XVIIe siècles publié aux éditions Magnard par C. Biet, J.P. Brighelli et J.L. Rispail. Ce manuel s'est voulu dès sa publication un manuel thématique. Il fut le premier à répondre aux nouvelles exigences concernant les épreuves du baccalauréat qui recommandaient que les textes ne soient plus étudiés à l'état de fragments isolés (les morceaux choisis du « Lagarde et Michard » par exemple) mais dans des groupements à « cohérence thématique ou problématique » (19). Mais sa nouveauté n'est pas seulement de mieux répondre aux nouvelles exigences concernant l'examen. Il fait des notions de **thème** et de **problématique littéraire** des notions qui vont organiser de façon nouvelle les objets d'enseignement.

Il convient au passage de remarquer que cette nouvelle organisation se fait contre l'ancienne. Dans le « Lagarde et Michard », que l'on peut considérer comme représentatif de l'état de la discipline avant les nouvelles IO de 82 et 83, les textes sont rangés selon l'ordre chronologique et sont accompagnés de ce que l'on pourrait appeler un appareil critique constitué par la biographie des auteurs et des notices sur leurs œuvres et sur les grands mouvements littéraires. La lecture d'un texte est donc conçue dans ce manuel en relation avec d'une part la vie de l'auteur et d'autre part l'histoire littéraire. On peut appeler cela des outils. Ce que le « Magnard » change c'est donc la méthode de lecture, ses enjeux et ses objectifs. Le texte n'est plus lu dans le rapport auteur-œuvre ni grâce au recours à l'histoire littéraire. le texte doit être lu désormais à travers le ou les thèmes qui le caractérisent et qu'il partage avec un groupe d'autres textes. Les notions nouvellement introduites en rempla-

cent d'autres qui avaient jusque-là dans la discipline un statut épistémologique comparable.

Le nouveau texte du savoir et ses états anciens

La nouvelle organisation du savoir ne chasse pas tout à fait l'ancienne. Il en subsiste des traces, des vestiges. C'est sans doute une des caractéristiques de notre discipline que ce « renouvellement cumulatif », si l'on peut risquer cet oxymore. Il en résulte que l'éventail des concepts disponibles témoigne de ses âges successifs.

Les chapitres du « Magnard » sont organisés autour d'un texte noyau, en regard duquel sont disposés des textes susceptibles d'éclairer le premier et de permettre son interprétation. Un texte donné est toujours inséré dans un groupe de textes ; il doit être lu en relation avec eux.

Qu'est devenu le rapport du texte à son auteur ? La notice biographique a disparu. L'opération qui a consisté à donner le texte à lire dans un contexte d'œuvres contemporaines, d'articles critiques ou de textes qui d'une façon générale « dialoguent » avec lui, s'est accompagnée d'une décontextualisation biographique. Il n'en subsiste qu'une trace écrite minimale : le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre sur la bande titre du chapitre.

La mise en perspective historique des textes n'a pas non plus tout à fait disparu. Ils sont désormais rangés par ordre alphabétique d'auteurs à l'intérieur de grands blocs qui découpent par exemple la partie XVIe siècle du manuel en trois périodes : des guerres d'Italie à l'avènement de François Ier ; le règne de François Ier ; de l'avènement d'Henri II à la mort d'Henri IV.

L'histoire littéraire a perdu ce caractère de linéarité et de régularité qui fait coïncider miraculeusement le découpage du corpus littéraire et le découpage par siècles. Il y a en effet une identité de la littérature du XVIe siècle, du XVIIe siècle etc. que chaque volume de la « collection Lagarde et Michard » s'attache à restituer et qui est **présupposée** par chacun des volumes. Le « Magnard » en revanche nous donne à lire une littérature des XVIe et XVIIe siècles jusqu'en 1661, date de la prise du pouvoir par Louis XIV, constituée en un bloc historique signifiant sur le plan littéraire. Le découpage du corpus définit des objets différents dans les deux systèmes.

La dimension historique est donc plus discrète (elle n'est plus l'axe qui gouverne la lecture), elle est aussi moins linéaire, moins régulière et à certains égards plus autonome.Les blocs signifiants sur le plan de la discipline, les moments charnières, ne sont pas ceux, en tous cas pas tous ceux, de l'histoire tout court. Ainsi à la borne historique constituée par la prise du pouvoir par Louis XIV en 1661, s'ajoute celle qui va faire sens sur le plan littéraire (la première n'étant justement que l'arrière plan de la seconde) : la naissance du mythe de Dom Juan « considéré comme le testament d'une certaine noblesse frondeuse, éprise de panache et d'indépendance, que Louis XIV va soumettre à la raison d'Etat » (20).

Le(s) fonctionnement (s) de la notion dans le manuel

La notion de thème apparaît à plusieurs niveaux de la structure du manuel.

- Elle peut fonder ou justifier le rapprochement de textes différents dans un même chapitre (écrits par des auteurs à des époques ou dans des langues différentes). Le thème tend par là à devenir à la fois le fondement de la méthode de lecture qui devient du coup comparative (cf. dans le domaine savant la littérature comparée) et l'unité minimale du savoir disciplinaire (« aujourd'hui nous allons étudier le thème de la femme dans **Les Fleurs du Mal** de Charles Baudelaire... ») contre le morceau choisi dans l'état de la discipline représenté par le « Lagarde et Michard ».

- Elle peut introduire le questionnement.
Un groupement de textes autour des **Stances au sommeil** de Desportes est introduit par le titre : écriture/insomnie. Le thème est alors un peu plus que le lieu de la comparaison des textes entre eux, il est aussi celui de leur problématisation.

- L'index thématique.
C'est l'aspect essentiel du dispositif. On trouve à la fin du volume un index des thèmes genres et mouvements « très complet » (21). Cet index établit des connexions différentes et surtout plus nombreuses que celles qui sont proposées dans les chapitres. Nous avons tenté de donner dans ce qui suit le schéma d'un trajet possible à partir du thème **éducation** qui figure dans l'index du volume XVIe-XVIIe. Ce schéma entend « réaliser » le manuel, révéler un aspect de sa structure, montrer de quelle image de la discipline est porteur le système des notions qu'il met en œuvre. Même s'il est sans doute vrai que son utilisation réelle en classe ne correspond pas à ce que nous allons représenter.

L'entrée **éducation** renvoie à un certain nombre de textes qui de leur côté sont dispersés dans des chapitres eux-mêmes (comme nous l'avons vu plus haut) constitutifs d'unités thématiques.

1. Montaigne :
   a) Des coches. III, 6 → **récits de voyages**
   b) I, 23 « En ce monde des Indes nouvelles.. » → ***récits de voyages***
   c) Au lecteur
   d) De la vanité. III, 9 → **parler de soi**

e) I, 25 « A la mode de quoi nous sommes instruits... »

f) De l'institution des enfants. I, 26.

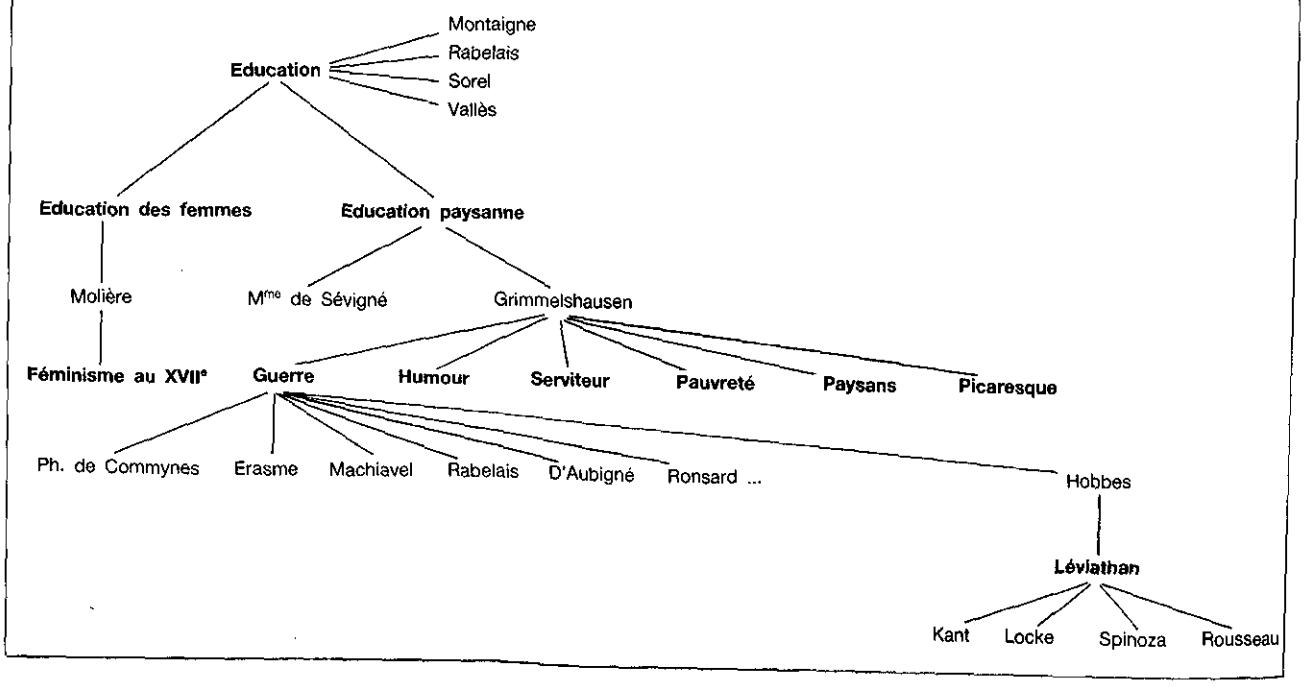
2. Rabelais : Gargantua. chap. 57. Comment était réglée la vie des Thélémites → ***le rêve utopique***
3. Thomas More : L'Utopie. livre 2nd → **le rêve utopique**
4. Charles Sorel : Histoire comique de Francion. 4e livre. « Figurez-vous de voir entrer Francion en classe- ... sans vous en reprendre. »
5. Jules Vallès : L'insurgé. Chap I.

A quoi s'ajoutent deux sous-thèmes : **éducation de la femme** et **éducation paysanne**. Lesquels à leur tour contiennent des textes évidemment, mais peuvent également se diviser en de nouveaux sous-thèmes (**femme-auteur, femme menacée, femme précieuse et féministe**...).

Le système de relations arborescentes que nous voyons s'amorcer se poursuit virtuellement bien au-delà. Chaque texte à n'importe quel niveau du groupement thématique peut être appelé par d'autres thèmes qui figurent dans l'index. Un parcours exhaustif des réseaux qui se tissent de cette façon est à peu près impossible. Il est en effet possible virtuellement de mettre en contact à quelque degré tous les textes du corpus. On a tenté de donner une petite idée de ce fonctionnement avec la figure n° 2. Nous n'indiquons à chaque niveau de l'arbre que quelques pistes parmi l'ensemble de celles qui virtuellement pourraient être suivies.

Ce type d'organisation ne répond pas seulement à un souci de commodité pédagogique, permettant par exemple au professeur de varier les groupements thématiques qu'il propose chaque année à l'étude. Le manuel, considéré sous cet angle, affirme une image du monde littéraire qui rejoint en gros celle de la bibliothèque borgésienne (22). Mais sur le plan des notions, qui nous intéresse d'abord ici, tout se passe comme si l'instrument de ces relations s'annulait progressivement au fur et à mesure que le réseau gagne en étendue. Que reste-t-il du thème en tant que lieu de comparaison et outil d'analyse lorsqu'il nous a fait voyager de l'**éducation** (Rabelais, Montaigne, etc.) au **Léviathan** (Kant, Locke, Tocqueville, etc.) via **éducation paysanne** et **guerre** et une dizaine d'auteurs du XIVe au XIXe siècles ? La notion s'effondre sur elle-même à mesure qu'elle se déploie et s'annule dans l'excès de sa puissance.

Figure 2 : Un trajet possible (inachevé)



DU SAVOIR À ENSEIGNER AU SAVOIR ENSEIGNÉ : LE « THÈME » DANS LES LISTES D'ORAL DU BACCALAURÉAT DE FRANÇAIS

Les ambiguïtés du « thème » dans le savoir de référence, les diverses interprétations qu'il autorise dans le savoir à enseigner, cette richesse qui peut s'avérer fragilité, se retrouvent dans les pratiques d'enseignement. Les effets de la transposition didactique peuvent s'observer très précisément dans des conditions décisives, celles où le savoir scolaire se présente tout apprêté, dans les circonstances de l'évaluation.

L'épreuve anticipée de français du Baccalauréat, à la fin de l'année de Première, exige que les candidats arrivent à l'oral en proposant une liste de groupements de textes, rassemblées par « thèmes », selon les Instructions de 1981. Le thème est conçu comme « adjuvant à la lecture » et « motif de confrontation ».

Quelle compétence, dans ces conditions, est exigible des candidats ? Qu'évalue-t-on exactement ici ? Quel est l'état du thème, pratiquement, dans le savoir enseigné ?

Pour tenter une première approche de l'objet, nous nous sommes fondés sur l'étude d'une trentaine de listes collectées depuis les années 1985-1986 à Paris et en région parisienne.

Le thème (après transposition) révèle ses hésitations.

Précisons que cette première enquête ne prétend à aucune valeur statistique : il ne s'agit pas de donner une image nationale, ni même académique. C'est une sorte de premier constat et simplement l'ébauche d'une recherche à son commencement.

Trois axes se dégagent, qui interrogent, à la lumière de ces listes, la localisation des thèmes, leur datation et enfin leur nature, à travers une typologie rapide et provisoire.

Tout d'abord, où se trouvent ces thèmes dans les listes étudiées ? Il est intéressant de relire les intitulés : leur formulation même est éclairante.

Le terme lui-même est rare dans les listes les plus récentes, dans lesquelles le mot « groupement de textes », plus neutre, apparaît plus souvent : évolution conforme aux prescriptions des IO, qui après avoir mis en place le « thème » (1981), évoquent plus généralement le « groupement » en 1986, en affectant comme on l'a vu ce groupement d'une « cohérence thématique ou problématique » ; il faut cependant remarquer que subsiste dans les listes une concurrence entre deux appellations issues l'une et l'autre du savoir à enseigner sous forme nominale et sous forme adjectivale ; la notion est donnée tantôt comme substantif (« thème commun aux textes », « variations sur un thème », « analyse des thèmes », « thèmes étudiés », « thèmes abordés »), tantôt comme adjectif (« étude thématique », « groupement thématique »).

L'enjeu de cette dénomination n'est pas si mince : du côté du substantif se trouve une conception des textes comme réservoirs de thèmes ; dans un rapport de contenu à contenant, le thème hanterait le texte — sans du reste le caractériser — puisque les thèmes sont présentés comme « communs à plusieurs textes ». Il y aurait ici simple variation sur un objet immuable, comme en témoignent largement un certain nombre de listes qui, sous l'intitulé général « l'homme », par exemple, déclinent une litanie métaphysique : « l'homme et les vertus », « l'homme et la nature », etc. On aura reconnu ici le thème entendu comme topos.

Du côté du qualificatif, le signifié est moins clair. Des intitulés comme « étude thématique » ou « groupement thématique » — conformes à la lettre des dernières IO, semblent faire signe vers la thématique plutôt que vers la thématologie. Le thème se constituerait ici dans l'acte de lecture. Mais l'adjectif est peut-être simple relationnel et l'analyse thématique ne renverrait alors qu'à l'analyse d'un thème, hypothèse vers laquelle des sous-titres comme « étude thématique : la femme », semblent nous orienter. Outre la fréquence moindre de cette deuxième appellation, il faut donc noter ici son ambiguïté dans la transposition éventuelle d'un savoir de référence.

Il en résulte une contradiction dans la saisie historique de ces thèmes. Du côté du topos, il est clair que les listes se situent « sub specie aeternitatis ».

Deuxième question qui nous intéresse donc : quand se trouvent ces thèmes ? Pour une grande partie d'entre eux, la réponse de l'intemporalité ne fait pas de doute. Les intitulés mêmes en font foi : « la nature humaine », « la mort », ou, plus explicitement encore : « thèmes poétiques permanents : amour, fuite du temps, etc. »

Mais un certain nombre de recoupements nous permettent de voir qu'il faut nuancer cette transhistoricité. Il y a bel et bien correspondance entre certains thèmes et certains siècles, ce que précisément tentait de déjouer le manuel étudié supra.

L'éducation, par exemple, est un thème obligé du XVIe siècle et permet de faire une incursion au XVIIIe, par dessus le XVIIe, considéré comme non pertinent. En revanche, la passion et la mort joindraient plutôt les XVIe et XVIIe siècles ; le bonheur s'attacherait au XVIIIe siècle (siècle où l'on ne meurt plus, du moins dans certaines listes du Bac...), le voyage et la ville seraient l'apanage du XIXe siècle, etc.

A ces correspondances séculaires s'ajoutent des relations de genres : la fuite du temps est un thème poétique, l'initiation d'un jeune homme est un thème romanesque, *le déguisement est un thème théâtral...*

Au vu des listes examinées, il y a une relative prévisi*bilité des thèmes* — beaucoup plus forte assurément que dans le manuel étudié. La thématique entretient une double relation étroite à la sécularité et à la poétique des *grands genres (poésie, roman, théâtre)*, mais la correspondance formelle s'arrête là.

Ces thèmes exercent semble-t-il une fonction de relais, c'est-à-dire à la fois de reprise et de remplace*ment.*

Reprise des divisions *classiques des manuels et* anthologies, répartis par siècles et par grands genres. Mais aussi remplacement, puisque la sous-division des *œuvres et des auteurs, comme dans le manuel étudié*, disparaît ici, au risque parfois d'un écrasement chronologique, si nul critère formel n'intervient plus : qu'est-ce qui *distingue la fuite du temps chez Ronsard et chez Apolli*naire ? Rien, au vu des listes seules.

Le thème fonctionnerait ici comme principe de classement — qualité spécifique d'un siècle —, et comme *principe de sélection : au vieux critère de qualité (excel*lence d'une œuvre, d'un auteur et représentativité d'un extrait : « Tout Flaubert est là »), succèderait un critère de *forte charge thématique, d'acmè imaginaire (« Tout le* thème de l'ennui est là »).

Cela pose encore le problème de la littérarité de ces thèmes : ces thèmes appartiennent-ils vraiment à un *savoir d'ordre littéraire ? Quelle est leur nature exacte ?*

On peut tenter à ce propos une typologie succincte des thèmes recensés, qui entrent massivement dans trois catégories :

- Une catégorie historique, juridique et politique constituée en notions renvoyant à la vie de la cité » : la loi, le droit, la démocratie, la tolérance, la guerre, etc.

- Une catégorie philosophique et métaphysique, qui fait un peu de la littérature une pensée (une sous-pen*sée ?) en images : l'espace, le temps, la mémoire, le* souvenir, la mort, la religion, etc.

- Une catégorie psychologique et sociologique, la plus fournie, largement constituée par des lieux communs : la femme, la jeunesse, la vieillesse, le voyage, la ville, la solitude, etc.

Les IO de 1981 insistent sur le refus de transformer le cours de français en « cours de psychologie, de sociolo*gie ou d'idéologie ». Il faut pourtant constater que les* trois catégories que nous venons de recenser invitent plutôt les élèves à une réflexion de l'ordre de l'éducation civique, d'une vulgate *philosophique, voire d'un dialogue* à la manière de Bouvard et Pécuchet, faute de problématisation plus précise.

Les suggestions des IO sur l'épopée, la nature du comique, l'usage de l'ironie, la pratique de la polémique *ou la satire, par exemple,* sont peu retenues dans les listes examinées.

Les mises en place d'une poétique autre que celle des grands genres fédérateurs (pratique de la description *romanesque, par exemple) sont quasi absentes.* Les repères des mouvements ou des écoles (baroque, classique, romantique, surréaliste) sont désormais inexistants, *en quoi le thème a en effet massivement succédé à* l'histoire littéraire. Enfin des problématiques modernes (du type marxiste ou freudien) sur la « relation maître-servi*teur » ou sur « la passion » ne sont guère visibles.*

Les conclusions que suggère cette brève étude sont proches de celles qu'à suscitées l'étude du manuel.

Dans les listes de Baccalauréat étudiées, l'usage du thème a été conçu au départ dans une visée exhaustive : l'instrument permet à la fois de retrouver l'histoire littéraire (par l'indexation séculaire de certains thèmes) et la poétique (par la relation établie entre un imaginaire et des formes.

Mais, de fait, au lieu d'unifier la discipline — dans l'articulation de ses différents savoirs —, le thème risque plutôt de la dissoudre.

Du maximalisme de départ (l'ambition de retrouver toutes les strates du savoir littéraire) on aboutit à un minimalisme (évacuation de tous les savoirs).

*Ce point d'arrivée pourrait correspondre à deux exi*gences faibles de l'examen :

- Faire tenir ensemble des textes divers (le thème est alors un ciment plus ou moins efficace).

- Fournir au candidat un sujet de conversation, faire *en sorte qu'il ait quelque chose à dire à l'examinateur* concernant la jeunesse, la femme, la fuite du temps (le thème est alors outil de communication). Mais, dans ce *renvoi au sens commun, que reste-t-il de la discipline ?*

CONCLUSION

L'étude de la transposition didactique, en amont, et du résultat de l'enseignement, en aval, nous a permis d'observer comment une notion, introduite à la place (ou à côté ?) de notions plus anciennes dans le système

scolaire, tend à occuper une place différente et à remplir d'autres fonctions que celles qui étaient les siennes dans son lieu d'origine, compte tenu des contraintes spécifiques qu'elle rencontre en pénétrant dans le système didactique : ici, l'histoire littéraire, qui constituait en quelque sorte l'épine dorsale de l'enseignement de la littérature, transmet sa fonction de cohérence à l'organisation thématique qui la remplace ; le thème devient ainsi une notion pratique qui change de sens en franchissant le seuil de l'école ; d'outil épistémologique, le thème devient *moyen de regroupement et court le risque de ne pas* supporter une telle conversion, de voler en éclats et de *s'annuler, de devenir*, en perdant sens, un objet passe-partout.

Bernard VECK,
Jean-Marie FOURNIER,
Romain LANCREY-JAVAL
INRP, Paris
Département de Didactiques
Equipe Français Second Cycle.

Notes

(1) *Cet article reproduit un exposé prononcé lors de la journée didactique du 16 décembre 1989, organisée par l'Université Paris VII, le CNAM et l'INRP. Il constitue une première approche qui sera développée au cours d'une recherche que nous entreprenons à l'INRP (DP1, EFR2) : « Analyse de la notion de problématique et de sa place dans l'enseignement littéraire ».*

(2) Cf. Y. CHEVALLARD, **La Transposition didactique**, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

(3) G.E. LESSING ; **Hamburgische Dramaturgie**, in Werke, Zürich, Stauffacher, 1965, T. IV, p. 64-70 et 81-82.

(4) M. PROUST ; **A la Recherche du Temps perdu**, Paris, Gallimard, « La Pléiade », 1954, t. III, p. 377.

(5) Sous ce titre général, on retient particulièrement les travaux critiques suivants :

— G. POULET ; **Etudes sur le Temps humain**, Paris, Plon, 1950-1968.

— J.-P. RICHARD ; **Poésie et Profondeur**, Paris, Seuil, 1955 ; **L'Univers imaginaire de Mallarmé**, Paris, Seuil, 1961 ; **Onze Etudes sur la Poésie moderne**, Paris, Seuil, 1964 ; **Paysage de Chateaubriand**, Paris, Seuil, 1967 ; **Proust et le Monde sensible**, Paris, Seuil, 1974.

— J. ROUSSET ; **La Littérature de l'Age baroque en France, Circé et le Paon**, Paris, Corti, 1953 ; **Forme et Signification, Essais sur les Structures littéraires de Corneille à Claudel**, Paris, Corti, 1962 ; **L'Intérieur et l'Extérieur, Essai sur la Poésie et le Théâtre au XVIIe siècle**, Paris, Corti, 1968 ; **Leurs Yeux se rencontrèrent, La Scène de première Vue dans le Roman**, Paris, Corti, 1984.

Ces diverses approches thématiques trouvent un précurseur en G. Bachelard.

(6) Les IO de Seconde, Première et Terminale sont rassemblées dans une brochure (n° 001F6057), Paris, CNDP, 1988. Elles ont été rééditées dans la brochure n° 001F6141 en 1989.
Nous nous référerons ci-après à l'édition de 1988.
Les IO définissant l'épreuve de français au Baccalauréat ont été *publiées au BO n° 27 du 7 juillet 1983.*

(7) IO, op. cit., p. 29.

(8) On se reportera sur ce point à la collection de la revue de l'Association Française des enseignants de Français : **Le Français Aujourd'hui.**

(9) IO, op. cit., p. 16 : « C'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire. En interrogeant la représentation et l'interprétation explicites ou implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience ».

(10) IO, op. cit., p. 18.

(11) IO, op. cit., p. 30.

(12) G. GENETTE ; « Bonheur de Mallarmé ? » in **Figures**, Paris, Seuil, 1966, p. 91-100, et notamment p. 93 : « (...) cette lecture si précieuse et si enrichissante n'est pas sans provoquer en même temps une sorte de déception dont on donnerait une idée brutale et sans doute excessive en disant que dans ce tableau de l'imagination mallarméenne quelque chose se dérobe ou manque à apparaître, qui est la poésie, ou plus précisément le travail poétique de Mallarmé (...) ».

(13) IO, op. cit., p. 30-31.

(14) IO, op. cit., p. 30.

(15) IO, op. cit., p. 17.

(16) IO, op. cit., p. 30.

(17) IO, op. cit., p. 31.

(18) IO, op. cit., p. 30.

(19) Cf Instructions officielles 1983, p. 17.

(20) C. BIET, J.-P. BRIGHELLI, J.-L. RISPAIL ; **XVIe XVIIe**, Paris, Magnard, 1987, p. 4.

(21) Ibid p.5. On peut se demander comment il est possible d'évoquer cette exhaustivité et ce qu'elle signifie. Qu'est-ce qu'un ensemble de thèmes complet ? On remarquera par ailleurs que la notion de thème est ici sur le même plan qu'une notion formelle, la notion de genre et qu'une notion d'histoire littéraire, la notion de mouvement.

(20) C. BIET, J.-P. BRIGHELLI, J.-L. RISPAIL ; **XVIe XVIIe**, Paris, Magnard, 1987, p. 4.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 51-62

A LA RECHERCHE D'UNE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR MODÉLISER LA MATIÈRE DANS SES DIFFÉRENTS ÉTATS

par Claudine LARCHER, Alain CHOMAT, Martine MEHEUT

Les démarches de modélisation, très importantes pour les physiciens, ne sont pas souvent prises en considération dans l'enseignement. Ce travail vise à développer de telles démarches au collège. Le domaine de connaissances est celui des différents états de la matière, domaine dans lequel de nombreux cursus scolaires introduisent des modèles. Nous discuterons les conditions pédagogiques qui nous sont apparues nécessaires pour que cette modélisation de la matière puisse être prise en charge par les élèves. Nous préciserons les activités des élèves et leurs acquisitions.

I — INTRODUCTION

Dans son effort pour rendre intelligible le monde qui l'entoure, le physicien construit et utilise des modèles. Cette activité de modélisation nécessite tout d'abord de repérer et d'analyser des faits en en donnant des descripteurs ; cette première étape rend prévisible la réapparition de ces faits et permet de les classer en phénomènes, de les théoriser. A cette première étape qui débouche sur une description phénoménologique du monde, le physicien peut en associer une autre qui consiste à simuler un ensemble de phénomènes à l'aide d'un modèle ayant une fonction figurative et qui est alors un « instrument d'intelligibilité » (S. Bachelard, 1979) de ces phénomènes.

Il en est ainsi des modèles particulaires de la matière qui permettent de simuler, à l'aide d'un ensemble d'objets évoqués qu'on appelle « particules », définies par les propriétés qu'on leur attribue (indéformabilité par exemple), tout un ensemble de phénomènes ayant trait à la transformation perceptible de la matière : transformations dites physiques telles que la dilatation ou la fusion, et transformations dites chimiques dans lesquelles il y a modification de la nature des substances.

Le concept de particule tel qu'il est contruit par les physiciens est très fécond puisqu'il permet, dans un cadre théorique unique, de rendre compte de phénomènes très différents ; mais cette fécondité découle de sa complexité même s'il met en jeu des principes d'invariance simples ; il n'est pas appréhendable d'emblée. Cette richesse a cependant incité de nombreux pays à introduire une modélisation particulaire de la matière dès les premières années d'enseignement ; citons les curricula Danois (Ask Nature), Ecossais (Science for the 70's), Anglais (Revised Nuffield Chemistry), Polonais (Introduction Course) et Israélien (Structure de la Matière) mis en place entre 1975 et 1978, et l'actuel programme français. Suivant les pays, l'accent a été mis principalement soit sur le modèle lui-même considéré comme utile à faire connaître, soit sur la modélisation considérée comme démarche relevant de l'activité du physicien.

Selon ce choix, la stratégie pédagogique est plus ou moins inductive, le modèle particulaire mis en jeu plus ou moins élaboré, plus ou moins proche de celui du physicien, et l'ensemble des phénomènes modélisés plus ou moins vaste.

Notre choix était non pas de faire connaître un modèle préélaboré et très performant, mais plutôt de développer chez l'apprenant une structure cognitive lui permettant de pratiquer des activités de modélisation. Notre objectif consistait à mettre au point une stratégie pédagogique permettant aux élèves de collège de construire un modèle.

Nous préciserons tout d'abord quels aspects épistémologiques des modèles nous avons pris en compte. Nous indiquerons ensuite quelques éléments de l'analyse de cursus d'enseignements sur lesquels nous nous sommes appuyés pour proposer une séquence d'enseignement. Nous exposerons alors les choix faits pour élaborer cette séquence d'enseignement ; nous analyserons les activités proposées aux élèves et leurs productions. Nous montrerons ainsi la construction progressive par les élèves d'un modèle particulaire limité dans son utilisation mais assurant une fonction unificatrice d'un ensemble de phénomènes.

Cette analyse et l'évaluation des élèves en fin de séquence, quant à leur appropriation du modèle construit en classe et de sa gestion, permettront d'évaluer la faisabilité de cet enseignement de la modélisation.

I.1. Aspects épistémologiques des modèles pris en compte

Nous avons fait l'hypothèse que c'est en donnant un point de vue unificateur sur un ensemble de phénomènes que le modèle jouera son rôle d'instrument d'intelligibilité.

L'ensemble des phénomènes que l'on cherche à faire comprendre aux élèves, c'est-à-dire entre lesquels on veut faire établir des liens à l'aide du modèle, constitue le **champ de référence** : dans ce champ, le modèle a une fonction d'interprétation de certaines propriétés des systèmes considérés. Pour assurer cette fonction le modèle devra être « (...) assez simple pour être saisi dans son ensemble par notre esprit et pourtant semblable à l'univers en ceci que, tout au moins de façon grossière, ses propriétés et celles de l'univers se correspondent comme se correspondraient les phrases écrites en deux langues différentes » (J. Perrin, 1903). Un aspect de la modélisation est donc la mise en relation de deux niveaux de description d'un référent, le passage de l'une à l'autre de ces descriptions nécessite des règles de correspondance parfois nommées « dictionnaire » ; nous les appellerons plutôt avec Walliser (1979) « relations sémantiques » puisqu'elles assurent la signification du modèle.

On attribue parfois un caractère « théorique » au modèle et un caractère « empirique » à la description préalable déjà acceptée pour le référent et que l'on cherche à traduire à l'aide du modèle. Cette opposition théorique/empirique doit être nuancée : les descriptions phénoménologiques des systèmes que l'on cherche à modéliser sont déjà des constructions, le résultat de conceptualisations antérieures. « A mon avis, nous ne pourrons prononcer une seule phrase qui traduise en réalité un pur fait d'expérience ; les mots les plus simples comme jaune, doux, amer (...) qui ne semblent indiquer que de simples sensations expriment déjà des concepts qui ont été formés par abstraction à partir de multiples faits d'expérience » (Boltzmann, cité par Bachelard, 1979). De plus, le caractère théorique d'un modèle évolue au cours du temps, « quel que soit le modèle théorique que l'on considère, on peut toujours essayer de mettre en évidence des niveaux explicatifs plus profonds, dont on pourrait le faire découler (...) tout modèle, d'un niveau explicatif donné tend, par sa simple vulgarisation et son renforcement par l'expérience, à apparaître comme quasi-descriptif au bout d'un certain temps » (Walliser, 1977).

Le modèle lui-même a un caractère **autonome** indépendant d'un référent : les propriétés de l'ensemble d'objets, pour nous les particules, qui constitue le modèle peuvent en effet permettre de « raconter des histoires » sans signification par rapport à un « réel » ; les propriétés internes au modèle, indépendamment de leur signification, seront dites « syntaxiques ». Le système et son modèle ne sont pas strictement isomorphes et S. Bachelard (1979) note qu'« il est parfois difficile de déterminer quelle est l'influence des caractères propres au modèle et quelles sont les limites de leur intervention » et que « ceci a un rôle positif dans la modélisation, qu'elle est au moins source de questions ».

Pour donner un caractère **figuratif** concret à ce modèle on peut en faire des représentations iconiques (dessins). La distinction entre les particules et les représentations qu'on en fait introduit des problèmes relatifs à la modélisation : plusieurs symboles d'une même particule peuvent en effet être proposés. Le caractère figuratif du modèle introduit des propriétés formelles, sans correspondance dans le système figuré.

Si on s'interroge maintenant sur la validité des modèles proposés, les questions pertinentes ne sont pas celles de l'objectivité ou de la vérité d'un modèle mais celles de sa cohérence logique, de son caractère explicatif et prédictif (Delattre, 1979). Un modèle sera d'autant plus utile que son domaine de validité est étendu, c'est-à-dire qu'il permettra d'expliquer un ensemble plus large de phénomènes et de faire des prévisions lors de l'extension du champ de référence ; son caractère économique apparaîtra alors. Mais un modèle simple pourra être utile à condition que la cohérence entre les propriétés syntaxiques introduites et les propriétés du système que l'on cherche à modéliser soit assurée par l'explicitation des relations sémantiques et que le champ de référence soit cerné avec précision.

1.2. A la recherche d'une stratégie pédagogique

Pour mettre au point une stratégie pédagogique permettant aux élèves de pratiquer des activités de modélisation nous avons analysé d'une part des cursus d'enseignement axés sur la modélisation et qui préconisent une démarche très inductive et d'autre part le programme français plus axé sur le modèle et beaucoup plus dogmatique.

1.2.a) Cursus axés sur la modélisation

Ces cursus ont opté pour une stratégie totalement inductive à partir d'observations expérimentales. Ils s'appuient sur les travaux de Piaget (1968) qui concluent à la construction de schémas atomistiques par les sujets au stade formel parallèlement à l'affirmation de la conservation de la matière. Ainsi, pour le Scottish Integrated

Science Course « les élèves font des expériences à partir desquelles ils arriveront à la conclusion que la matière est particulaire » (Mee, 1971).

A partir de différents travaux, on peut repérer quelles sont les difficultés qui découlent de ces démarches inductivistes mais aussi dégager quels en sont les apports.

On peut constater avec Mitchell (1982) qu'il est en fait utopique de faire élaborer des modèles particulaires par les élèves simplement à partir d'une activité expérimentale. Des essais de création de conflits cognitifs par confrontation de l'élève à différentes situations (Nussbaum et Novick, 1982) ont été envisagés ; il s'agissait de faire percevoir par l'élève une contradiction entre sa connaissance préalable et les faits auquels on le confronte. En fait les élèves se satisfont de descriptions non particulaires et ces situations ne semblent pas donner lieu à l'instauration de conflits.

Par ailleurs, si certaines situations, la dissolution par exemple, favorisent une description en termes de petits morceaux (Piaget, 1968 ; Pfundt, 1981) ceux-ci conservent à l'échelle individuelle les propriétés observées pour l'ensemble de la matière : particules qui brûlent dans la combustion, qui gonflent dans la dilatation par exemple (Meheut, 1982 ; Brook et al., 1984). Les élèves attribuent aux particules une variabilité de propriétés tout à fait contraire à la fonction prévisionnelle d'un modèle (Halbwachs, 1973 ; O'Neil, 1972) ; pour prévoir il faut que les propriétés ne soient pas soumises à des variations incontrôlées.

Quand on mesure en termes de propriétés l'écart entre les petites parties proposées par les élèves dans certaines situations et les particules avec lesquelles on voudrait construire un modèle, il apparaît qu'un changement radical de point de vue doit être effectué par les élèves. On donnera comme exemple une description de la dilatation par les élèves, « les particules gonflent », confrontée à celle donnée à l'aide d'un modèle particulaire, « les distances moyennes entre les particules indéformables augmentent ».

Ces démarches inductives ont eu l'intérêt de faire connaître les représentations spontanées que peuvent se construire les élèves à partir du mot particule ; elles nous ont permis de mettre en évidence l'importance du caractère hypothétique de l'existence et des propriétés des particules sans lequel on ne peut parler de validation du modèle ; c'est ce caractère hypothétique qui permet les modifications des propriétés des particules et l'adaptation du modèle en construction, contrôlé par la démarche de validation.

1.2.b) Cursus axé sur le modèle

Le programme français comporte la présentation réaliste de l'ensemble des différentes particules qui constituent les « objets » du modèle du physicien.

Ce point de vue réaliste est contradictoire avec la notion de modèle, représentation construite pour rendre compte de faits observés ; « il occulte complètement le rôle de l'hypothèse et de l'information théorique » (Bartholy, 1978).

Le champ de référence est très vaste : structure des métaux, courant électrique, électrochimie. Les propriétés de chaque particule sont énoncées de façon dogmatique lors de la présentation de la modélisation d'un phénomène particulier, mais sans qu'une cohérence soit assurée entre les propriétés d'une même particule dans différents phénomènes ; les descriptions microscopiques proposées sont partielles, ne mettant en jeu que certaines particules dans chacun des phénomènes modélisés. Les généralisations des propriétés des particules ou au contraire la restriction à un champ de référence précis n'étant pas nettement explicitées, ces descriptions paraissent parfois incohérentes. Ces remarques montrent la difficulté à fournir des interprétations satisfaisantes des différentes situations de référence envisagées par le programme, l'élève ne pouvant disposer à l'issue de cette étude d'un modèle doté d'un pouvoir explicatif en tant que structure adaptée à l'ensemble des phénomènes. En fait, si un modèle particulaire peut effectivement rendre compte de l'ensemble des phénomènes proposés, ce modèle qui inclut différents types de particules, sécables ou non sécables suivant le champ de référence considéré, qui nécessite les notions d'énergie et d'interaction, n'est pas accessible actuellement aux élèves de collège. Le modèle proposé et les représentations qui en sont données ne jouent pas alors un rôle explicatif, « le modèle qui donne à voir ne donne à voir qu'à l'initié qui connaît le support conceptuel qui justifie ce modèle » (Bachelard, 1979).

Par ailleurs, certains phénomènes, électrochimiques par exemple, sont nouveaux pour les élèves qui doivent apprendre en même temps à les décrire phénoménologiquement et à l'aide du modèle. Ces deux niveaux de description sont souvent mal différenciés dans les manuels qui utilisent parfois dans une même phrase des termes qui relèvent de chacun de ces niveaux. On peut craindre que cette ambiguïté n'aide pas les élèves à acquérir le concept de modélisation ; une distinction très nette entre ces deux descriptions nous a semblé plus propice à l'introduction de démarches de modélisation, une description préalable à la modélisation devant être fournie par les élèves.

L'étude des manuels a également porté sur les représentations symboliques des différentes particules ; elles sont très variées non seulement d'un manuel à l'autre mais aussi d'un chapitre à l'autre dans un même manuel (atome en représentation planétaire, en bille dure ou lié à d'autres atomes dans des représentations compactes ou éclatées par exemple). La plupart de ces schémas ne sont pas commentés, les informations qu'ils véhiculent ne sont pas explicitées et il n'y a donc pas ou peu de justification du choix de l'une ou l'autre des représentations d'une même particule, ce choix étant d'ailleurs parfois inadéquat.

1.2.c) Choix pour élaborer une stratégie pédagogique

Les analyses précédentes nous ont permis de faire des choix sur le modèle et le champ de référence et de mettre au point une stratégie pédagogique permettant d'envisager des activités de modélisation avec des élèves de collège.

Convaincus de l'utopie d'une démarche totalement inductive à partir de la simple observation des faits expérimentaux, nous avons décidé de donner aux élèves comme base de travail un axiome : « on peut se représenter un gaz comme un ensemble de particules ayant les propriétés suivantes : une particule ne se coupe pas, ne se déforme pas, garde les mêmes dimensions, garde la même masse ». Cet axiome assurant une invariance non discutable peut être considéré comme le « germe » d'un modèle à construire.

Les élèves ne disposant pas des notions d'énergie et d'interaction, le modèle qu'ils pourront construire sera notablement différent de celui du physicien. Il implique un seul degré d'élémentarité des particules et ne pourra donc fonctionner que sur un champ de référence restreint aux seules transformations physiques de la matière (changements d'état, propriétés de la matière dans ses différents états). Même dans ce champ de référence restreint, seuls certains aspects des phénomènes pourront être interprétés ; pour cela, la description que les élèves pourront donner ne sera pas intégralement conservée, une reformulation ne faisant apparaître que certains aspects leur sera présentée comme ensemble des propriétés à interpréter.

Le problème posé aux élèves est alors de construire à partir du germe une représentation unifiée de la matière dans ses différents états.

Une succession de situations leur est proposée pour permettre un enrichissement progressif du modèle et une mise à l'épreuve de la syntaxe imaginée à partir des premières situations. Les enrichissements doivent être compatibles avec l'axiome initial et cohérents sur l'ensemble des situations proposées.

L'induction porte donc sur l'enrichissement du modèle et non sur l'introduction du modèle. L'invariance des propriétés des particules elles-mêmes doit conduire les élèves à introduire une variabilité des relations entre particules (distances, organisation) pour rendre compte des variations observées et à construire des relations sémantiques liant la description phénoménologique retenue et la description mettant en jeu les particules. Cet enrichissement du modèle se fait à partir d'activités de représentations iconiques des situations successives et de la lecture de ces représentations.

II — ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Avant de proposer une séquence d'enseignement, nous avons repris en entretien et dans des questionnaires quelques-unes des situations physiques précitées, de façon à récolter un maximum d'informations (Barboux et al., 1987) sur les aspects suivants :

— quelles descriptions font spontanément les élèves de ces situations, sur quoi se focalise leur attention, ceci permettant d'évaluer l'écart entre cette représentation spontanée et les termes d'une description phénoménologique interprétables à l'aide du modèle ;

— dans quelle mesure conservent-ils la matière en nature et en masse dans les différentes transformations ;

— jusqu'où va leur idée intuitive d'une discontinuité de la matière.

Nous nous sommes également préoccupés de savoir comment les élèves utilisent les représentations iconiques et quelle lecture ils en font lorsqu'on leur en propose.

Nous avons, compte tenu de ces informations, défini un modèle particulaire, délimité et organisé un champ de référence et choisi une méthode pédagogique visant à faire pratiquer aux élèves de collège des activités de modélisation.

II.1 Modèle et champ de référence

Les situations choisies, mettant en jeu quelques propriétés de la matière dans ses différents états, constituent un champ de référence empirique qui satisfait à deux conditions essentielles : être, pour une part suffisante, un domaine de familiarité pour les élèves ; être dans un champ de validité pour le modèle que nous avons retenu.

Le choix de ce champ de référence a priori familier aux élèves a l'avantage de ne nécessiter que des particules ayant toutes la propriété d'insécabilité. Le modèle que l'on cherche à faire construire par les élèves à partir de la proposition axiomatique fournie comme germe de

modèle — particules insécables qui gardent les mêmes dimensions, la même masse — peut alors être défini de la façon suivante par sa syntaxe :

— ces particules peuvent être plus ou moins distantes les unes des autres ;

— elles peuvent être plus ou moins libres de se déplacer les unes par rapport aux autres ;

— leur organisation spatiale peut être ordonnée ou désordonnée.

Cette transposition didactique fait surtout apparaître des termes qualitatifs ; de plus, les notions d'interaction et d'énergie — sous-jacentes à la notion de liberté de mouvement des particules les unes par rapport aux autres — ne sont pas explicitées.

La succession des situations proposées a été organisée pour permettre un enrichissement progressif et une remise en cause du modèle avec un critère de cohérence :

état gazeux	compressibilité des gaz mélange de gaz diffusion d'un gaz	distances non nulles et modifiables entre particules particules différenciables, proportions significatives mobilité des particules les unes par rapport aux autres
état solide	faible compressibilité non expansibilité non fluidité	distances entre particules beaucoup plus faibles que pour les gaz manque de liberté des particules à se déplacer les unes par rapport aux autres
gaz-solide	sublimation	conservation des particules
état liquide	faible compressibilité non expansibilité fluidité	distances très faibles entre particules dans les liquides liberté réduite des particules à se déplacer les unes par rapport aux autres

II.2 Méthode pédagogique

Une lecture phénoménologique de chaque situation physique (observée ou évoquée) est demandée aux élèves ; le professeur retient alors certains éléments de cette lecture qui peuvent donner lieu à une interprétation ; les élèves sont ensuite invités à les interpréter en utilisant un mode de représentation iconique (petits dessins), le caractère élémentaire des particules (insécabilité, indéformabilité, masse invariante) ayant été introduit a priori par le professeur. Ne pouvant avoir recours à la variabilité des particules, il leur faut inférer une variabilité de relation entre particules ; ainsi peuvent-ils établir une correspondance entre la description du phénomène observé et leur représentation iconique. Des représentations proposées par les élèves sont alors discutées d'un double point de vue

— syntaxique : respect des règles propres au modèle, cohérence avec la syntaxe précédemment établie ;

— sémantique : établissement de relations de correspondance entre la description phénoménologique et la représentation en termes de particules.

C'est le travail de production et de discussion de ces représentations qui permet d'élaborer le modèle en s'appuyant sur son caractère figuratif. Les aspects signifiants ou non signifiants des symboles figuratifs peuvent aussi être discutés.

Après ces phases de production et de discussion, le professeur rassemble et éventuellement reformule les propositions des élèves. Cette étape de normalisation comporte une part de généralisation de ce qui a été proposé dans un cas. Dans certaines étapes, la reformulation a été accompagnée d'informations supplémentaires, soit pour se rapprocher d'un modèle normatif, ce qui nous est apparu par la suite inutile compte tenu de nos objectifs, soit parce que la nouvelle formulation nous paraissait intéressante à discuter dans la suite des étapes.

Enfin les élèves doivent confronter le modèle dont ils disposent à de nouvelles situations de référence, ce qui a pour résultat de le faire évoluer, de l'enrichir.

III — MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

Cette recherche a été menée, dans le cadre d'une collaboration LIRESPT-INRP, avec 14 classes de 4e réparties dans 6 établissements de la région parisienne, soit un échantillon d'environ 400 élèves. Les classes ont été choisies de niveaux variés afin d'avoir des résultats représentatifs de ce qu'on peut attendre des élèves de 4e. Le temps consacré à la séquence d'enseignement — 9 heures, soit 6 semaines — est largement plus long que ce qui est habituellement consacré aux descriptions « microscopiques » des différents phènomènes en classe de 4e.

Un protocole précis a été mis au point avec les professeurs pour assurer la faisabilité de l'enseignement proposé et pour permettre le cumul des données recueillies au cours des séances d'apprentissage. Les traces écrites des activités des élèves ont en effet été recueillies

dans toutes les classes : descriptions empiriques de phénomènes, productions de représentations iconiques, discussions de représentations et des énoncés du modèle, soit un ensemble de 400 fiches pour chaque étape de la séquence d'enseignement. Ces données sont présentées au paragraphe IV.

Dans trois classes les interventions du professeur, les *discussions de classe et les discussions de plusieurs* groupes d'élèves ont fait l'objet d'enregistrements au magnétophone.

Les questions d'évaluation proposées après la séquence d'enseignement ont été réparties en deux questionnaires, soit environ 200 élèves par questionnaire. Quelques résultats, relatifs à différents aspects de l'appropriation du modèle particulaire élaboré au cours de la séquence d'enseignement, sont présentés au paragraphe V et permettent l'évaluation de cet enseignement.

Les traitements informatiques ont été réalisés par les *services* de l'INRP.

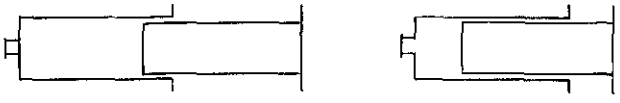
IV — ANALYSE DES ACTIVITÉS DE MODÉLISATION AU COURS DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Pour quelques étapes de la séquence de classe nous mettrons en évidence les différentes phases de travail : description phénoménologique, production de représentations *iconiques, discussion des représentations ; nous* préciserons le rôle du professeur et le rôle des élèves ainsi que l'aspect prépondérant de l'activité de modélisation *que cette étape doit permettre ; enfin nous donne*rons les résultats de l'analyse des productions de classe (fiches de travail des élèves présentées en encadré).

IV.1. A propos de la compression d'un gaz

Description phénoménologique

La situation de référence est la variation du volume d'un gaz coloré enfermé dans une seringue. L'expérience est réalisée par le professeur qui schématise ensuite au tableau la position du piston à deux moments.



Situation 1 Situation 2

Les élèves doivent indiquer par écrit et individuellement « ce qui a changé, ce qui n'a pas changé, pour la seringue, pour le gaz ». La forme de la question a pour but de conduire à une description en termes de changement de l'état de l'échantillon de gaz enfermé dans la seringue.

Les résultats :

l'expérience est décrite par plus d'un tiers des élèves en termes d'invariance de la quantité de gaz (36 %), par d'autres en termes d'invariance de la masse (12 %) ; la couleur (25 %) et la nature du gaz (10 %) sont des invariants également évoqués ;

le changement est décrit par une très forte proportion des élèves (60 %) en termes de passage à un état de « tassement ». Les autres variations évoquées sont principalement celles du volume du gaz (38 %) et de sa couleur (39 %).

Pour décrire ce phénomène, les élèves utilisent donc des grandeurs physiques telles que masse et volume et des descripteurs qualitatifs tels que la couleur, le « tassement ». On peut remarquer que la pression a été peu évoquée, malgré l'étude qui en est faite en classe de 6e. Ceci nous semble pouvoir être attribué à deux éléments de la situation didactique : d'une part la manipulation a été effectuée par l'enseignant, ce qui a supprimé toute perception directe des actions mécaniques par les élèves, d'autre part, la question était posée en termes de description *d'états d'un échantillon de gaz, ce qui a pu* éliminer certains éléments de description événementiels. En effet Sere (1985) constate que les enfants n'utilisent la *notion de pression que dans ses aspects dynamiques.*

Parmi les éléments de description proposés par les élèves lors d'une discussion générale, certains sont repris par le professeur et transcrits au tableau. Ils constituent les termes à interpréter à l'aide du modèle :

dans les deux situations
— le même gaz;
— la même quantité de gaz ;

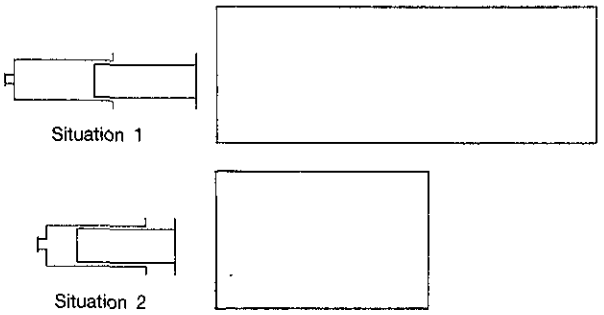
dans la situation 2
— le volume du gaz est plus petit que dans la situa*tion* 1,
— le gaz est tassé,
— le gaz peut encore se tasser.

Notons que cette dernière proposition a été ajoutée à la description des élèves qui n'envisageaient pas a priori le tassement comme un état modulable. Les descriptions en terme de couleur, non interprétables, n'ont pas été conservées.

Production d'une représentation iconique

• On peut se représenter un gaz comme un ensemble de particules trop petites pour être visibles et ayant les propriétés suivantes :
une particule ne se déforme pas,
une particule garde les mêmes dimensions,
une particule garde la même masse,
une particule ne se coupe pas.

• Représentez le gaz dans les situations 1 et 2 pour rendre compte de ce qui a été constaté.



La tâche proposée est relativement complexe puisqu'il s'agit de produire une représentation iconique de deux états pour rendre compte de la description phénoménologique, tout en respectant la proposition axiomatique du modèle particulaire. Le rapport des surfaces des cases imposées pour ces représentations traduit le rapport des volumes disponibles pour le gaz dans la seringue. La traduction de « le volume du gaz est plus petit après qu'avant », dans laquelle le terme volume, mal différencié du terme quantité, pourrait être cause de difficultés, n'est donc pas à la charge de l'élève. La fiche doit être remplie individuellement.

Les résultats

L'analyse des fiches des élèves donne les résulats suivants :

une seule forme pour toutes les particules	86 %,
même forme et même taille dans les deux cases .	84 %,
même nombre de particules dans les deux cases	23 %,
particules non jointives dans la première case	84 %,
particules non jointives dans la deuxième case ...	57 %,
particules plus serrées dans la deuxième case ...	84 %.

On constate que la syntaxe imposée (les particules ne se déforment pas, gardent les mêmes dimensions) a été respectée par un pourcentage important d'élèves, mais ceux-ci ne se limitent pas à un respect stérile ; à partir du « germe du modèle » dont ils disposent, une forte majorité d'élèves introduit, par le dessin, de nouvelles propriétés syntaxiques :

— les distances entre particules sont non nulles (4 % seulement des élèves ont découpé l'espace de représentation en tranches ou en quadrillage ; 9 % ont dessiné des particules jointives dans la case 1) ;

— les distances entre particules sont modifiables (*une minorité de 16 % des élèves n'imagine pas cette* possibilité).

Les inductions que nous avions envisagées (distances non nulles et modifiables entre particules) apparaissent donc comme possibles en situation de classe.

Les représentations proposées sont alors cohérentes avec les relations sémantiques suivantes :

1 - un seul gaz	un seul type de particules
2 - gaz plus tassé	particules plus serrées
3 - le gaz peut encore se tasser	particules non jointives dans la case 2
4 - même quantité de gaz	même nombre de particules

Ceci ne veut pas dire que ces relations sémantiques sont établies. La critique de ces représentations (étape suivante de la stratégie pédagogique) permettra de juger de cette acquisition.

Le fait que seulement 57 % des élèves aient représenté des particules non jointives dans la case 2 peut être attribué à la mauvaise appropriation de l'affirmation « le gaz peut encore se tasser » que les élèves n'ont pas proposée spontanément dans leur description du phénomène.

Relativement peu d'élèves conservent le nombre de particules. Ceci peut être dû à la mauvaise perception du caractère signifiant de la représentation sur cet aspect (ici le nombre est non signifiant mais la conservation du nombre est signifiante). Ceci peut aussi être dû à l'imprécision de la consigne « Représentez **le** gaz... » (et non « **tout** » le gaz).

Critique de représentations

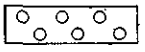
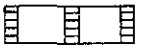
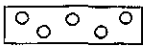
C'est une phase d'explicitation des relations sémantiques.

La situation de référence est la même. Une seconde fiche de travail est proposée aux élèves. Mais cette fois-ci elle doit être remplie après discussion en petits groupes.

Il s'agit de juger, pour trois représentations d'élèves de la classe choisies par le professeur, si ces représentations sont cohérentes avec chacun des termes de la description phénoménologique et d'argumenter ce jugement. Cette activité nécessite, pour passer d'une représentation iconique à une description verbale, une distanciation par rapport aux représentations discutées. Cette étape est très *représentative d'une* activité de modélisation. Il est alors possible d'évaluer dans quelle mesure les relations sémantiques précitées sont effectivement établies par les élèves.

• Pour l'expérience avec la seringue, cinq constatations concernant le gaz ont été faites.

Les représentations A, B, C proposées vous paraissent-elles rendre compte correctement de chaque constatation ? Répondez en mettant une croix dans la colonne CORRECTE ou INCORRECTE et précisez les raisons de votre jugement.

	Représentation A			Représentation B			Représentation C		
			Situation 1  Situation 2 			Situation 1  Situation 2 			Situation 1  Situation 2 
CONSTATATIONS	CORRECTE	INCORRECTE	RAISONS	CORRECTE	INCORRECTE	RAISONS	CORRECTE	INCORRECTE	RAISONS
On a toujours le même gaz dans les deux situations									
La quantité de gaz n'a pas changé d'une situation à l'autre									
Le gaz occupe tout le volume dans chaque situation									
Le gaz est plus tassé dans la situation 2									
Le gaz peut encore se *tasser dans la situation 2*									

Au cours de cette phase apparaît le problème de la séparation entre espace et matière. Ce problème semble avoir été résolu sans difficulté par certains élèves, à travers l'explication de l'état de plus ou moins grande compression du gaz :

— « *J'ai laissé des espaces parce que c'est pas* comprimé à fond ».

On trouve cependant certaines réticences, qui se traduisent par des propositions de choix de formes pour les particules :

— « Si on fait des carrés, on pourra bien les tasser, les serrer au maximum » ;

ou par des discussions sur la signification de l'espace *laissé libre* :

— « Là où il n'y a pas de gaz, alors c'est quoi ? »
« Il y en a toujours, du gaz. »
« Mais non, regarde là, entre, il n'y a pas de gaz. »

Les résultats :

Relation sémantique		établie par
1. *un seul gaz*	*un seul type de* particules	49 % *d'élèves*
— « Les particules sont les mêmes, c'est le même gaz »		
2. gaz plus tassé	particules plus *serrées*	38 % d'élèves
— « Oui, car les particules sont moins espacées »		
3. le gaz peut encore se tasser	particules non jointives dans la case 2	46 % d'élèves
— « Il peut encore se tasser, il reste du vide entre les particules »		
4. même quantité de gaz	même nombre de particules	50 % d'élèves
— « Incorrect, car il y a plus de particules en 1 et moins en 2 »		

Après cette étape de critique des représentations, le professeur énonce des propositions qui sont apparues comme valables et qui devront par la suite être conservées. Le germe initial est maintenant enrichi par les relations sémantiques suivantes :

— le nombre des particules représentées est caractéristique de la quantité de gaz considérée,

— l'espace entre les particules est vide,

— un seul type de particules pour un seul gaz,

— les distances entre particules sont grandes dans les gaz par rapport à la taille des particules.

Cette institutionalisation suppose une généralisation *de ce qui a été proposé à partir d'une seule situation de* référence. Elle contient ici un apport supplémentaire — distances grandes dans les gaz par rapport à la taille des particules (10 fois plus grandes) — qui est apparu par la suite non nécessaire.

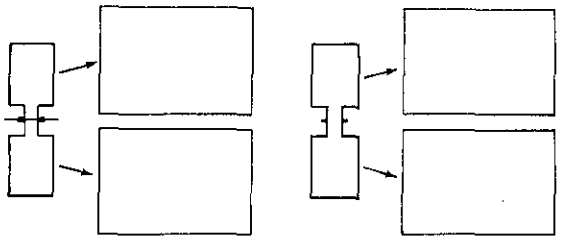
IV.2 A propos d'une diffusion gazeuse

Production d'une représentation :

C'est à la fois une phase d'utilisation du modèle mais aussi d'évolution ; la situation de référence est une diffusion d'un gaz coloré dans l'air. Ces gaz (y compris l'air comme mélange d'azote et d'oxygène) ayant été modélisés précédemment, il s'agit non seulement de représenter des états (avec l'aspect de conservation) mais aussi d'**interpréter comment** la diffusion a pu se faire. La question change. Le modèle va être enrichi, son caractère *explicatif va s'affirmer.*

Le professeur présente deux flacons, ouverture contre ouverture, séparés par une plaque de verre, l'un contenant un gaz coloré (dioxyde d'azote dont le nom n'est pas prononcé afin d'éviter, dans les représentations une confusion avec les gaz de l'air). La plaque est enlevée. Les élèves observent le mélange de l'air et du gaz coloré.

• Représentez les gaz des flacons. Précisez ce qui est représenté dans chaque cadre.



• Quelle propriété doivent avoir les particules pour rendre compte de ce qui s'est passé ?

La fiche de travail proposée est à remplir individuellement.

Les réponses des élèves sont fort satisfaisantes quant à l'utilisation du modèle. 83 % d'entre eux représentent correctement le mélange des gaz, en conservant le nombre de particules de chacun des constituants. La réponse majoritaire (40 %) à cette question est que les particules ont la possibilité de se mélanger ; un élève sur quatre (23 %) parle de déplacement, de mobilité des particules, pour « expliquer » le mélange :

— « les particules doivent être mobiles entre elles, elles doivent pouvoir être mélangées à d'autres particules » ;

— « les particules se répartissent également dans les deux bouteilles donc elles bougent » ;

— « les particules peuvent se déplacer n'importe où ».

Des représentations des élèves de la classe, choisies par le professeur, sont reproduites au tableau et discutées.

Au cours de ces phases relatives à la modélisation d'un gaz sont apparus et ont été discutés des aspects fondamentaux d'un modèle particulaire de la matière : distinction entre espace et matière, existence du vide, mobilité des particules. Le caractère aléatoire de l'agitation n'est pas apparu ; seuls les aspects « moyens » ont été exprimés par certains élèves : mouvement d'ensemble des particules vers le haut ou vers le bas. C'est le professeur qui a affirmé le caractère désordonné du mouvement des particules dans un gaz et qui a *reformulé cette affirmation en*

termes de liberté des particules à se déplacer les unes par rapport aux autres ; l'aspect aléatoire du mouvement est ici un apport dogmatique inutile, par contre la reformulation de cette mobilité en termes de liberté des particules à se déplacer les unes par rapport aux autres a été utile lors de l'étape suivante.

IV.3. Les étapes suivantes

L'étape suivante a été une phase d'évolution du modèle du fait de l'élargissement du champ de référence à l'état solide.

La tâche proposée aux élèves est dans ce cas de discuter la validité des propositions qui ont été énoncées pour modéliser l'état gazeux et de proposer d'éventuelles modifications pour que le modèle puisse rendre compte aussi des propriétés de la matière à l'état solide.

La moitié environ des élèves envisage dans un solide des particules peu espacées, l'argument principal (16 %) étant la faible compressibilité des solides, « la compressibilité n'étant pas grande, les particules sont donc peu espacées » ; mais nombreux sont ceux qui proposent des particules en contact, « il y a très peu de vide, ça fait comme si elles étaient collées » ; enfin 45 % des élèves supposent l'existence de liens entre particules, « elles ne peuvent pas se déplacer car elles sont liées les unes aux autres », ou d'interaction « les particules s'attirent mutuellement et forment un tout ».

Les élèves ont ensuite interprété la sublimation de cristaux d'iode (deux états, gazeux et cristallin, d'un même corps). La dernière étape a envisagé l'extension du champ de référence à l'état liquide de façon à disposer finalement d'un modèle pour les trois états de la matière.

Sur les deux critères de différenciation apparus pour distinguer solide, liquide et gaz (distances plus ou moins grandes, liberté plus ou moins grande) le liquide apparaît pour les élèves très proche du solide pour le premier critère (« distances très petites », 61 % avec un argument de faible compressibilité) mais plus proche du gaz pour le second critère, un élève sur quatre seulement souhaite modifier pour les liquides la proposition énoncée pour les gaz : « les particules ne sont pas liées, elles sont libres de se déplacer les unes par rapport aux autres ».

V — BILAN ET PERSPECTIVES

Il s'agit d'un travail fortement impliqué dans l'institution scolaire par la composition de l'équipe de recherche et par les situations d'observation choisies. Cette forte implication comporte des difficultés : perturbation de la situation d'enseignement par l'observation, contraintes relatives aux conditions d'observation, contraintes temporelles pour la mise au point et la répétition d'expérimentations. Cette implication permet cependant un ajustement pragmatique des propositions pédagogiques aux possiblités cognitives des élèves et aux conditions de fonctionnement de l'institution scolaire.

Les informations recueillies au cours de ce travail peuvent contribuer à éclairer les choix relatifs à l'enseignement de démarches de modélisation de la matière au début du cycle secondaire (13-14 ans). Les éclairages apportés concernent le choix d'un modèle et d'un champ de référence dans lequel il peut fonctionner, le choix d'une stratégie pédagogique permettant des activités d'élaboration et d'utilisation d'un modèle par les élèves et quelques aspects de l'appropriation du modèle par les élèves dans le cadre de cette démarche.

Dans le champ de référence restreint envisagé, les élèves ont, au cours des séances, développé des activités qui nous paraissent constitutives de la démarche de modélisation ; ils ont :

— proposé des interprétations de quelques phénomènes physiques dans le cadre d'un modèle particulaire ;

— proposé et discuté des règles de correspondance entre description empirique de ces phénomènes et description à l'aide du modèle ;

— validé le modèle proposé par sa cohérence interne.

Individuellement, lors de l'évaluation finale, si un modèle particulaire ne semble pas leur être indispensable pour expliquer les phénomènes proposés, ils sont quand même un sur deux à avoir repris la variabilité des distances interparticulaires, utilisée pour modéliser la variation de volume d'un gaz dans une compression, pour rendre compte de la dilatation d'un liquide. L'homogénéisation des points de vue sur un ensemble de phénomènes semble donc avoir nettement progressé. Notons également que environ 10 % des élèves ont été capables de faire un pas de plus dans l'élaboration du modèle en le faisant évoluer : rendre signifiante la taille des particules et prévoir un critère de sélectivité d'une membrane.

Par ailleurs, il apparaît que le corps pur s'est vu définir comme constitué d'un seul type de particules par 95 % des élèves alors que, avant enseignement, le terme de corps pur ne renvoyait à aucune définition chimique ; la conservation de la masse est affirmée par plus de 90 % des élèves — légère progression — mais la conservation du nombre de particules n'est utilisée comme argument que par environ un élève sur quatre.

Les modèles construits par les élèves sont interprétatifs, nous l'avons dit, essentiellement d'aspects qualitatifs et quantitatifs de conservation dans des transformations

physiques telles que compression, dilatation, mélange et changement de phase ; en dehors de ces aspects de conservation, ils sont peu prédictifs. En particulier, ils ne permettent pas de simuler un phénomène puisqu'ils ne donnent aucune information sur les variations des grandeurs non conservées. Des possibilités de simulation à l'aide de modèles particulaires supposent des aspects cinétiques et énergétiques.

En ce qui concerne les aspects cinétiques, nous avons pu constater que la plupart des élèves introduisent dans leurs descriptions des verbes de mouvement qui compensent le caractère statique des représentations iconiques utilisées. Il semble cependant utile de développer des représentations possédant des aspects cinétiques manipulables par les élèves. Dans cette perspective un film a été réalisé montrant une simulation dynamique des différents états de la matière. Un logiciel interactif est en cours de réalisation pour permettre une utilisation d'un modèle cinétique par les élèves. Nous nous proposons d'étudier les activités de modélisation supplémentaires rendues possibles par l'introduction de tels aspects cinétiques ; en particulier le champ de référence des phénomènes modélisés pourrait être étendu aux phénomènes liés à la pression.

Claudine LARCHER,
Alain CHOMAT,
Martine MEHEUT
LIRESPT, Paris VII et IX, INRP

Bibliographie

S. BACHELARD, 1979, Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles, **Actes du colloque : Elaboration et justification des modèles**, 1, 3-19.

M. BARBOUX, A. CHOMAT, C. LARCHER, M. MEHEUT, 1987, **Modèle particulaire et activités de modélisation en classe de 4°**, Rapport de fin de recherche, LIRESPT-INRP.

M.C. BARTHOLY, J.P. DESPIN, G. GRANDPIERRE, 1978 ; **La science, épistémologie générale.** Magnard, Paris, 383 p.

A. BROOK, H. BRIGGS, R. DRIVER, 1984 ; **Aspects of secondary Student's Understanding of the particulate nature of matter**, The University of Leeds.

F. HALBWACHS, 1973 ; Histoire de l'explication en physique, **L'explication dans les sciences**, Flammarion, Paris, 72-119.

A.J. MEE, P. BOYD, D. RITCHIE, 1971 ; **Science for the 70's, Teacher's Guide**, 1, Heinemann Educational Books Ltd, London, 208 p.

M. MEHEUT, 1982 ; Thèse de 3° cycle, Université Paris VII.

A.C. MITCHELL, S. NOVICK, 1982 ; Learning difficulties associated with the particular theory of matter in the Scottish Intefrated Science Course, **European Journal of Science Education**, 4, 429-440.

J. NUSSBAUM, S. NOVICK, 1982 ; Alternative frameworks, conceptual conflict and accomodation : toward a principled teaching strategy. **Instructional Science**, 11, 183-200.

O'NEIL, 1972 ; **Faits et théories**, A. Colin éd. Paris, 300 p.

J. PERRIN, 1903 ; **Traité de Chimie Physique. Les principes.** Gauthier Villards, p IX.

H. PFUNDT, 1981 ; The final in the division process of the firsty building block. Pre-instructional conceptions about the structure of substances, **Chimical Didactica**, 7, 75-94.

J. PIAGET, B. INHELDER, 1968 ; De la conservation à l'atomisme. **Le développement des quantités physiques chez l'enfant.** Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 81-140.

B. WALLISER, 1977 ; **Systèmes et modèles**, Ed. du Seuil, Paris.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 63-74

CORRESPONDANCES SOCIALES ET SCOLAIRES : DE LA COMMUNICATION EN COLLÈGE (1)

par Thérèse BINSSE et Jacques HEDOUX

> « *Selon les textes, la famille et l'école sont censés collaborer harmonieusement, pour le plus grand bien de l'enfant. Leur dialogue devrait être permanent, ouvert, constructif. La réalité est plus nuancée. Le dialogue est parfois difficile voire inexistant. Il est surtout inégal et fragile* ».
> Montandon C., Perrenoud Ph., 1987, p. 9.

La sociologie française de l'éducation, autour des années 1975, s'est préoccupée d'entrer dans la « boîte noire scolaire », classe ou établissement, pour saisir différents processus socio-pédagogiques contribuant aux réussites et échecs scolaires. Pour fonder cette démarche, les chercheurs devaient rompre avec des approches structuralistes sans acteurs sociaux et refuser corrélativement de s'en tenir à la description d'interactions singulières, nouées in situ, par des acteurs sans histoires sociales.

Inscrite dans ce champ socio-pédagogique particulier, l'étude des usages différentiels des carnets de correspondance dans un collège à recrutement populaire porte sur la communication écrite, instituée, entre enseignants et familles. Par une approche quantitative doublée d'observations de type ethnographique, on démontre que les informations les plus opératoires sont destinées aux « bons élèves » et qu'il y a sous-information quantitative et qualitative des familles et élèves en difficulté. Secondairement, ***à titre d'hypothèse*** *à vérifier sur des échantillons plus importants, on souligne que les enseignants usent de façon différentielle, selon leurs trajectoires sociales, professionnelles et leurs rapports au collège, des carnets de correspondance.*

Des auteurs et des équipes sont confrontés, chacun à leur manière, aux difficultés théoriques, méthodologiques, techniques, posées par l'étude des processus « ordinaires » de la sélection sociale à l'école. Ici, les références théoriques sont empruntées aux travaux de Peter Berger et de Thomas Luckmann (1986) et, plus largement, aux courants dits néo-marxistes qui tentent d'articuler déterminations sociétales, conditionnements institutionnels ou organisationnels et stratégies situées, orientées et interactives d'acteurs individuels ou collectifs. En écho à ces difficultés théoriques et méthodologiques, J.L. Derouet note, à propos de l'étude des établissements scolaires : « *Ce qui manque en fait (...) c'est une théorie de la construction du social qui permette de passer de l'échelle des situations à celles de la formation sociale intermédiaire que constitue l'établissement* » (1987, p. 104) et qui permette, ajouterions-nous, de passer de l'établissement au système éducatif et à la totalité sociale par l'étude des médiations et des jeux corrélatifs d'acteurs.

Ces difficultés théoriques et méthodologiques n'ont pas freiné heureusement l'engagement de recherches sur différents processus socio-pédagogiques différenciateurs. Citons, à titre d'exemples :

- L'acquisition plus ou moins rapide au sein de l'école et de la famille des normes et règles de la socialisation scolaire qui facilite ou retarde l'apprentissage du métier d'élève, condition de l'excellence scolaire (Ph. Perrenoud 1984) ;
- Le jeu des représentations, des attentes (P. Marc, 1984, a) des distances et connivences sociales et culturelles entre enseignants et élèves et leurs effets sur la structure des échanges verbaux (R. Sirota, 1983) et non verbaux (D. Zimmermann, 1982) dans le groupe classe à l'école élémentaire mais aussi sur la sélection des contenus enseignés (V. Isambert Jamati, 1984). Pour une synthèse de la production anglo-saxonne sur cet aspect confère J.C. Forquin, 1989 ;
- Le poids du préjugé social de l'enseignant en matière de décision de redoublement (P. Marc, 1984, b), de punitions (B. Douet, 1987), d'évaluation (J.P. Pourtois et al. 1978) etc.

Les pistes de recherches socio-pédagogiques sont à la fois nombreuses, ponctuelles et inspirées par différents cadres de références théoriques.

L'étude dont il fait état s'inscrit dans le champ de recherches sur les relations parents-enseignants-élèves. L'accès des parents aux informations « stratégiques » est

profondément inégalitaire et S. Mollo-Bouvier (1986) et J.M. Quelroz (1981) ont évoqué la **désinformation** dont sont victimes les familles et élèves d'origine populaire. Dans une approche plus interactionniste et constructiviste, Ph. Perrenoud et C. Montandon (1987) analysent les *difficultés de la communication entre enseignants et* parents en situant les élèves comme messagers et comme message dans un chapitre intitulé le « go-between ».

Le cadre de la recherche : un collège populaire

Créé en 1969, le collège X a comme horizon un embranchement d'autoroute et des boulevards extérieurs. Ainsi coupé des quartiers populaires où il recrute, le collège X perd aussi au fil des ans ses « meilleurs élèves ». Les stratégies familiales d'évitement (A. Léger, M. Tripier, 1986) et corrélativement les stratégies professorales de fuite (A. Léger, 1983) sont aujourd'hui à l'œuvre avec les conséquences que l'on sait.

Au moment de l'étude, le collège accueillait ses élèves dans des classes homogènes de niveaux qui reconstituaient dans le non-dit les ex-filières de type I, II, III, supprimées en 1977 par la loi Haby.

L'objet de la recherche : les carnets de correspondance

Au collège X, les carnets de correspondance ont été conçus pour être un moyen privilégié de communication, de liaison, entre l'administration de l'établissement, les enseignants, les familles, les élèves.

L'administration y fait inscrire, par l'intermédiaire des professeurs principaux, les informations concernant la vie générale du collège (décisions du conseil d'administration, dates et objet des réunions enseignants-parents), les enseignants y précisent leurs demandes pédagogiques (matériel), leurs calendriers et modes de travail (dates des compositions par exemple) et informent les familles des résultats scolaires, des alertes, des avertissements ou sanctions suscités par le travail ou la conduite en classe. Fréquemment les parents d'élèves sont invités à manifester, par une signature, qu'ils ont pris connaissance de ces différents messages et il leur est possible de faire part de leurs remarques, de demander ou de fournir des explications. Pour les élèves, le carnet de correspondance est requis pour quitter l'établissement (absence d'un professeur), pour entrer en classe suite à une absence, à un retard, etc.

Informations standardisées et informations personnalisées, *supposées connues de tous les « partenaires »*, sont déposées dans ce carnet qui porte trace de l'activité scolaire quotidienne et des rapports noués entre familles, enseignants, élèves et administration de l'établissement (2). *Moyen de communication le carnet de correspondance* est donc à disposition des enseignants et des parents. Pour ces acteurs, il constitue un espace de choix au double sens du terme : s'en servir ou non, y porter ou non tel ou tel type d'information sachant que l'élève, dans *cette communication, est à la fois* messager et objet du message.

Hypothèses de recherche

Espace de choix, le recours au carnet de correspondance est conditionné par les contraintes de la situation de communication scolaire et par les caractéristiques sociales des acteurs impliqués (enseignants, parents) et concernés (élèves).

Par l'existence de groupes homogènes de niveau, les enseignants s'adressent à des élèves scolairement et socialement hiérarchisés et on a supposé que la quantité et surtout la qualité des messages transmis reflètent sans l'infléchir cette hiérarchisation qui serait aussi au principe *de l'affectation des enseignants dans les différentes filières.*

Dès lors qu'elle porte globalement sur l'ensemble des informations transmises par les enseignants à leurs élèves de telle ou telle classe de niveau, cette première hypothèse ignore le fait qu'à contraintes institutionnelles (le même collège) et pédagogiques (les mêmes élèves) similaires les enseignants peuvent user différemment du carnet de correspondance. On a alors supposé que la quantité et la qualité des messages transmis dépendaient aussi des origines sociales, des modes d'accès au professorat et des rapports qu'entretenaient les enseignants au collège X et à son public populaire.

Construction de l'échantillon et techniques de recherches

Vérifier ces hypothèses impliquait de rapporter le contenu des carnets de correspondance aux caractéristiques sociales des élèves et des enseignants. Afin de limiter le travail empirique on a d'abord retenu les classes de 5e et de 3e. A ces paliers d'orientation, l'information communiquée aux familles est en effet susceptible d'éclairer des choix qui engagent le devenir scolaire et social des enfants. Parmi les treize classes de 5e et de 3e que comporte le collège X on a sélectionné, après analyse des caractéristiques sociales et scolaires des élèves, quatre classes de 5e sur huit et trois classes de 3e sur cinq soit aux extrêmes les classes « d'excellence » (5e et 3e A), « d'exclusion » (5e G et H, 3e E) et, en position « moyenne » les classes de 5e D et de 3e C.

Pour 121 élèves de 5e et de 3e ainsi retenus et leurs 33 professeurs on a mis en œuvre trois techniques de recherche.

L'étude des caractéristiques sociales et scolaires des élèves a requis la construction d'un fichier intégrant des informations administratives éparses.

Pour les enseignants, on a eu recours à un questionnaire portant sur les trajectoires sociales, les itinéraires professionnels, les difficultés d'exercice du métier, les usages du carnet de correspondance et plus largement les relations nouées avec les familles.

Relevés fin mars 1986, les carnets de correspondance ont fait l'objet d'une analyse de contenu où l'on distinguait les communications collège-parents et parents-collège, les informations générales et les messages individualisés (cf. annexe n° 1). Le système de codage utilisé permettait de croiser constamment ces trois types de sources.

Ces techniques d'objectivation n'ont pu être mises en œuvre et leurs résultats mis en perspective, que par l'intime connaissance qu'avait, comme acteur à la fois distancié et impliqué, l'un des co-auteurs.

LES ACTEURS DE LA COMMUNICATION SCOLAIRE : DIFFÉRENCIATION ET HIÉRARCHISATIONS SOCIALES

Le choix (3), dès l'entrée en sixième, d'une structure homogène de niveau conditionne l'affectation des élèves et secondairement celle des enseignants dans une stricte hiérarchie sociale et scolaire.

Les élèves de 5e : caractéristiques scolaires et sociales en 1985-1986

Les élèves de 5e A (24) ont 7 fois sur 10 suivi une scolarité exempte de redoublements. Bons élèves, souvent germanistes (1re langue vivante), ils relèvent de l'ex-type I réservé aux enfants « aptes » à suivre des études longues. En fin d'année 80 % d'entre eux seront orientés vers la 4e A (2 langues vivantes) qui ouvre l'accès au lycée classique et moderne. 16 %, orientés vers une 4e où l'on n'enseigne qu'une langue vivante, seront de fait « rétrogradés » et « pré-programmés » pour une orientation en LP en fin de 3e.

Les élèves de 5e D (20) ont redoublé une fois (8/10) ou deux fois (1/10) et par cette scolarité « moyenne », s'inscrivent dans l'indétermination relative de l'ex-type II. En fin d'année 35 % quitteront le collège pour le LP, 25 % redoubleront et 40 % intégreront une classe de 4e menant, avec une langue vivante, vers le BEP.

Les élèves de 5e G (16) et H (16) ont redoublé une fois (3/10), deux fois et plus (6/10) et cette scolarité « difficile » les situe dans l'ex-type III. Rassemblés dans des groupes à effectifs réduits (GER) ils quitteront en fin d'année le collège pour le LP (6/10) ou redoubleront pour la xe fois.

Redoublements antérieurs, langues vivantes, décisions d'orientation en fin de 5e se conjuguent pour sceller le devenir scolaire de ces élèves. La sélection, qui préside en 6e à l'organisation des classes homogènes de niveau, conduit plus fréquemment en fin de 5e à des « déclassements » qu'à des « reclassements ». Sans préjuger des orientations ultérieures des redoublants, 16 % des élèves de 5e A quittent la filière d'« excellence », 35 % des élèves de 5e D quittent le collège tandis que 6 % seulement des élèves de 5e G et H accèdent à une 4e susceptible de les conduire en fin de 3e vers le BEP.

Cette hiérarchisation scolaire recouvre et recoupe **une hiérarchisation sociale**.

Quels que soient les indicateurs choisis pour caractériser sociologiquement les élèves de 5e du collège X on relève, de la 5e A à la 5e H, une dégradation continue des situations et conditions sociales d'existence.

Relevons à titre d'exemple quelques données clefs touchant à la composition de la cellule familiale, aux taux d'activité des parents et aux professions exercées.

Le nombre d'élèves vivant seuls avec leur mère, le père étant décédé, inconnu ou parti, varie considérablement : 16,7 % (5e A), 25 % (5e D), 19 % (5e G), 62,5 % (5e H). Ces familles, monoparentales ou non, sont aussi plus ou moins nombreuses et les élèves de 5e A, D, G, H, ont respectivement en moyenne 1,6 ; 3,8 ; 5,1 ; 6,5 frères et sœurs. La taille des fratries recoupe partiellement la nationalité des pères nés dans un pays du Maghreb. Leur nombre croît de la 5e A à la 5e H de 16,7 % à 44 %.

Les taux d'activité des pères et des mères et le type de profession qu'ils exercent éclairent et redoublent ces premières indications.

Les taux d'activité des pères évoluent comme suit : 5e A = 80 % ; 5e D = 60 % ; 5e G = 46 %. Quant aux 16 élèves de la 5e H, seuls 5 (31 %) d'entre eux ont à la fois un père présent au foyer et actif.

Les taux d'activité des mères sont plus éloquents encore : 5e A = 54 % ; 5e D = 40 % ; 5e G = 18,8 % ; 5e H = 6,2 %.

Pour les professions exercées par ces pères et mères nulle surprise là encore pour autant qu'on ait pu les connaître avec précision (4). En 5e A, les pères sont cadres moyens ou supérieurs (55 %), employés (25 %) tandis que ceux des élèves de 5e D, G, H, sont surtout ouvriers ou personnels de service (78 %, 83 %, 80 %).

L'affectation des professeurs dans les différentes filières

Le corps enseignant du collège X tel qu'il ressort des 30 questionnaires dépouillés paraît à première vue équilibré. On y compte autant d'hommes que de femmes, de fils et filles d'ouvriers et d'employés que de fils ou filles de cadres moyens et supérieurs, d'agrégés et de certifiés (43 %) que de PEGC (47 %). Un enseignant sur deux a souhaité initialement être nommé au collège et un sur *deux avait déposé au moment de l'enquête une demande* de mutation.

Cette image recouvre toutefois des différenciations importantes selon l'âge, le sexe, le statut. Globalement les femmes, PEGC, âgées (45 ans et plus), rarement titulaires d'une licence d'enseignement (1/3), anciennes dans le collège et ne souhaitant pas le quitter, s'opposent aux hommes, certifiés, agrégés, jeunes, récemment nommés contre leur gré dans un établissement qu'ils souhaitent quitter.

Au sein de ce corps enseignant ainsi brièvement caractérisé comment s'opèrent les affectations dans les différentes sections (5) et filières I, II, III ?

Pour mener cette étude on a construit un indice dichotomique en attribuant à chaque section une note 1 ou 0. Ainsi les 6e et 5e A, B et C, les 4e et 3e A et B s'opposent, comme sections scolairement « cotées », à toutes les autres sections. Un professeur qui intervient par exemple en 6e A (notée 1), en 4e B (notée 1), en 3e E et 5e H toutes deux notées 0 totalise deux points et réalise pour les quatre sections où il enseigne un score d'« excellence professorale » de 2/4 soit 0,5. Ce faisant les scores de chaque professeur sont compris entre 0, aucune intervention dans les « bonnes » sections, et 1 s'il enseigne exclusivement dans celles-ci (6).

Le calcul de la moyenne (0,468), de l'écart type (0,142) a permis de distribuer les enseignants en sept puis en trois classes statistiques. Les classes 1 (0 à 0,426), 2 (0,426 à 0,568), 3 (0,568 à 1) finalement retenues comportent respectivement 12, 7, 11 enseignants. Cette démarche conduit au tableau n° 1 ci-dessous.

Si l'on ne peut prétendre ici faute d'effectifs suffisants à la preuve statistique, les chiffres ci-dessus suggèrent que les professeurs intervenant majoritairement dans les « bonnes » sections ou les divisions « difficiles » sont socialement différenciés et ce au-delà des distinctions induites par les grades (2 certifiés-agrégés sur 12 enseignants de classe 1, contre 7 sur 11 de classe 3).

Si l'on s'en tient aux extrêmes, les enseignants des classes 1 et 3 s'opposent quasiment terme à terme pour les variables examinées.

Tableau 1

Répartition des enseignants selon le « prestige » des sections où ils enseignent. Croisement selon le grade, le sexe, l'ancienneté, les demandes de mutation, l'origine sociale et la pente de la trajectoire sociale (effectifs)

Classes	1	2	3	Total
Grade				
Certifié-agrégé	2	4	7	13
PEGC	7	3	4	14
Autre (MA, AE)	3	0	0	3
Total	12	7	11	30
Moyenne d'âge				
Hommes	31,7	35,5	40,6	
Femmes	50,5	52,0	45,0	
Ancienneté				
Hommes	4,8	4,0	13,2	
Femmes	14,3	12,3	9,8	
Demandes de mutation				
Hommes	5/6	4/4	1/5	
Femmes	1/6	2/3	2/6	
Ensemble	6/12	6/7	3/11	
Origines sociales				
Ouvriers	6	2	0	8
Employés, cadres moyens	1	1	5	7
Cadres sup., Prof. libé.	5	3	3	11
Artisans-commerçants	0	1	2	3
Total	12	7	10	29
Trajectoires sociales				
Ascendante	7	5	7	19
Stable	1	0	3	4
Descendante	4	2	0	6
Total	12	7	10	29

Ainsi les enseignants hommes de la classe 1 sont jeunes (m = 31,7 ans), peu anciens dans le collège (4,8 ans) et 5 sur 6 d'entre eux demandent leur mutation. Ils s'opposent en cela aux six enseignantes femmes de cette même classe 1 qui sont âgées (m = 50,5 ans), anciennes dans l'établissement (14,3 ans) et peu désireuses de quitter le collège (une seule demande de mutation).

Les enseignants hommes de la classe 3 sont eux plus âgés (m = 40,6 ans), plus anciens (13,2 ans), plus stables (une demande de mutation pour cinq professeurs) que leurs homologues masculins de classe 1 et ils travaillent avec des femmes qui diffèrent elles aussi de leurs collègues de classe 1. Les six enseignantes de la classe 3 sont en effet plus jeunes (m = 45 ans), moins anciennes dans le collège (9,8 ans), un peu plus souvent désireuses de quitter l'établissement (deux demandes de mutation).

Les enseignants des classes 1 et 3 apparaissent donc bien différents. Aux clivages hommes/femmes selon l'âge, l'ancienneté, les demandes de mutation, qui prési-

dent à la composition des enseignants de classe 1 on peut opposer l'homogénéité, sur ces mêmes critères, des enseignants de classe 3.

L'examen des origines et trajectoires sociales de ces enseignants accentue cette impression.

Ainsi les enseignants de classe 1 sont soit d'origine ouvrière (6) soit issus de familles de cadres supérieurs et de professions libérales et si sept d'entre eux sont en mobilité sociale ascendante, quatre autres peuvent être considérés par leur mobilité descendante en situation de déclassement.

A ces clivages internes des enseignants de classe 1 correspond une homogénéité, certes relative, des enseignants de classe 3 qui sont 8 fois sur 10 issus des catégories cadres moyens ou supérieurs et en mobilité sociale ascendante (n = 7) ou stable (n = 3).

Si la majorité des professeurs d'origine ouvrière (6 sur 8) enseignent dans les sections socialement et scolairement discriminées, on notera qu'on y trouve aussi la majorité des enseignants socialement déclassés (4 sur 6) et que l'on ne trouve aucun enseignant ayant en classe 3 les mêmes caractéristiques.

Aux sections « faibles » un corps enseignant clivé, aux sections « fortes » un corps enseignant relativement homogène. La division sociale et scolaire qui préside à la répartition des élèves produirait aussi, mais sur d'autres bases, à partir d'autres médiations (7), une division sociale et scolaire des enseignants.

LES CARNETS DE CORRESPONDANCE DES CLASSES DE CINQUIÈME : INFORMATION SÉLECTIVE ET SÉLECTIONNANTE

C'est dans le cadre d'une hiérarchie sociale et scolaire reconstituée par les classes homogènes de niveau que s'instaure la communication pédagogique à travers les carnets de correspondance. L'analyse de contenu de ces carnets conduit à classer le « discours professoral » en trois rubriques :

- les informations collectives concernant la vie scolaire en général, décisions prises le plus souvent en conseil d'établissement, que la direction du collège communique aux familles par le relais du professeur principal ;
- les informations liées à l'enseignement, soit les explicitations (matériel, contrôles) du travail scolaire ;
- les messages individualisés des enseignants sur le travail et le comportement des élèves et les réponses éventuelles des familles exprimées en terme d'accord ou de contestation.

Ces deux dernières rubriques relèvent de l'initiative personnelle des professeurs.

A partir de ce matériau, on peut traiter trois questions clés :

- comment les parents sont-ils informés de la vie scolaire en général ?
- comment le carnet de correspondance facilite-t-il ou non l'apprentissage, contrôlable par les parents, du « métier d'élève » ?
- que dit-on, et comment, aux parents des conduites et du travail scolaire de leurs enfants ?

L'information collective et ses dérives

Pour l'étude de la transmission des informations administratives, on a choisi quatre messages relevant de la vie scolaire. On ne retient ici que les invitations des parents d'élèves aux réunions du premier et du deuxième trimestre.

L'importance de ces deux réunions, dès lors qu'il s'agit d'orientation, s'impose à l'évidence. Si celle d'octobre fait figure de diagnostic, celle de février annonce déjà la décision finale. En précisant le jour et l'heure de la réunion, le professeur principal est prié d'insister auprès des parents d'élèves sur l'intérêt de ces rencontres. L'information minimale a-t-elle été communiquée ?

Information communiquée	5 A	5 D	5 G	5 H
Première réunion	24/24	16/20	14/16	13/16
Deuxième réunion	24/24	15/20	0/16	0/16

La majorité des familles ont été informées de la première réunion, mais comment le furent-elles ? Prenons les cas extrêmes de la 5e A et de la 5e H.

Le professeur principal de la 5e A ne se contente pas d'un bref message. Il s'adresse aux parents par lettre polycopiée : « *Monsieur, Madame* », il les « *prie* » de venir à cette réunion où ils pourront, « *avec les professeurs voir ensemble le travail de la classe* », « *dialoguer et faire part de leurs remarques* ». Parents, partenaires égaux des enseignants, sont invités à participer au « *bon déroulement de cette nouvelle année scolaire* ». Avenir radieux ! On peut compter sur leur présence. Tous viendront.

En 5e H, l'information se limitera à l'indication toute administrative du jour et de l'heure de la réunion, sans formule d'invitation et sans insistance. Deux familles se présenteront.

A cette première information différenciée et différenciatrice, s'ajoutera ultérieurement le poids de la non-information. Les familles de 5e G et H ne seront pas

averties par le carnet de correspondance des réunions de février.

Si ces familles n'ont pas été informées d'une autre *manière, alors se fermeront* pour elles des possibilités de comprendre et d'intervenir dans le processus d'orientation.

Les informations liées à l'enseignement

Si l'étude précédente révélait la dégradation à la fois *quantitative et qualitative d'une information au départ* indifférenciée, l'analyse des informations liées à l'enseignement renforce ce phénomène. Elles est révélatrice de ce qui passe, dans les carnets de correspondance, du métier d'élève. Que donne-t-on comme points de repères, comme règles du jeu pédagogique, globalement ou par matière ? Qui le fait et pour qui ?

Quel souci de l'information en 5e A de la part de l'ensemble des professeurs ! Le professeur d'histoire géographie, pour éviter les confusions dues à sa bivalence, précise pour l'année l'organisation de ses cours, assurant ainsi une meilleure gestion du travail et du cartable. Le professeur de langue vivante annonce ses interrogations et soumet les résultats obtenus à la signature des parents.

Pour éviter une éventuelle surcharge en période de composition, les professeurs de A planifient leurs contrôles et en informent les familles. Les carnets de correspondance des élèves de A, recouverts et signés, attestent d'allers et retours attentifs et réguliers entre le collège et la famille, dans un cartable bien rangé. Ils témoignent d'un sens aigu de dialogue, de transparence, pour la réussite scolaire d'élèves « favorisés ».

Entre la classe A et les classes D, G, H, c'est d'un côté le plein et de l'autre le vide. On n'y relève plus l'intervention concertée d'une équipe de professeurs mais des interventions, des appels isolés.

En 5e D, un seul professeur informe sur sa matière. Ce collègue interviendra quatre fois dans tous les carnets. Il fournit des méthodes de travail, conseille de refaire chaque devoir surveillé à la maison, soumet les copies à la signature des parents. Dans cette classe déjà *en difficulté, une seule voix conseille, aide à mieux* réussir.

En 5e G, deux professeurs insistent sur leurs besoins en matériel. L'essentiel est écrit au tableau, la copie apparaîtra dans les carnets, non exempte de fautes, mais organisée et lisible. C'est l'exigence première pour élèves à la traîne qui n'ont jamais su gérer un cartable. C'est le reflet d'une vie scolaire faite de classeurs oubliés, de livres qui manquent, de travail non fait.

Autre voix isolée en 5e H, celle d'un professeur qui, pour rattraper un enseignement qui lui échappe, multiplie ses interventions dans des carnets de correspondance obtenus de haute lutte dans le désordre des vies et du *fourre-tout du sac en plastique. Ses exigences de classeurs* à jour, de leçons à apprendre, de contrôles signés prennent, dans le contexte strident et tumultueux de la 5e H, une apparence surréaliste.

En A, les interventions des professeurs se sont unies, multipliées pour apporter des renseignements sur leur matière. Elèves et familles auront reçu le maximum d'informations dans le cadre d'une relation d'aide et dans le jeu des affinités sociales.

Dans les trois autres classes, l'information, ilotique et flottante, n'encourage guère la compréhension du fonctionnement du collège et des règles du jeu scolaire.

Les messages individualisés : alertes pédagogiques et sanctions

Les interventions des enseignants dans les sept classes de l'échantillon sont, à deux exceptions près, négatives et méritent bien le terme d'« alerte ». Le contact *est recherché avec les familles lorsqu'il y a difficultés.* Mais les alertes ont leurs nuances et, selon leur gravité et intensité, elles peuvent se classer comme suit (cf annexe 1) :

- appréciation positive (1),
- demande de rendez-vous, ouverture au dialogue (2),
- alerte pédagogique sans menace de sanction (3),
- alerte pédagogique avec menace de sanction (4),
- alerte pédagogique avec sanction (5).

On dispose ainsi de cinq types d'intervention et on a comptabilisé, pour chaque discipline enseignée, la distri*bution, selon ces cinq catégories, des messages indivi*dualisés des enseignants (tableau 2).

La rupture dans la communication, déjà flagrante entre la 5e A et la 5e D, n'autorise pas ici la comparaison des classes extrêmes. Reprenons ces données quantitatives en les resituant dans les contextes et « climats » de *chaque division.*

En 5e A la majorité des enseignants se manifeste dans les carnets et y pratique en général le même type d'intervention. Quand on alerte en A, on menace de punition. Un élève de A est supposé être un bon élève et s'il « flanche », le rappel à l'ordre est rapide. On menace mais on punit surtout. On n'accepte pas un *« travail insuffisant »*, une *« leçon à peine sue »* encore moins *« un devoir non fait »* ou une *« leçon non apprise »*.

Tableau 2
Les messages particuliers des enseignants selon les disciplines et les sections où ils enseignent

Disciplines	5e A (n = 24)						5e D (n = 20)					
	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T
Français	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Mathématiques	0	1	0	0	2	3	0	0	1	5	5	11
Histoire-géographie	0	0	1	2	3	6	0	1	2	0	7	10
Langue vivante	0	0	0	3	11	14	0	0	0	0	3	3
Sciences naturelles	0	0	0	3	20	23						
Sciences physiques	0	0	0	0	4	4						
EMT	0	0	0	3	2	5						
Total	0	1	1	11	42	55	0	1	3	6	15	25
	5e G (n = 16)						5e H (n = 16)					
	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T
Français	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Mathématiques	0	0	0	0	5	5	2	6	5	0	10	23
Histoire-géographie	0	0	0	0	1	1	0	6	1	0	25	32
Langue vivante	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	7	8
Sciences naturelles	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	6	11
Sciences physiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	12
EPS	0	0	0	0	2	2						
Total	0	0	0	0	11	11	2	12	9	3	60	86

Dès le début de l'année, familles et élèves prennent les dimensions des exigences tant au point de vue du travail que des comportements scolaires attendus. Au total les alertes accompagnées de menaces ou de sanctions concernent, selon les exigences établies, le travail scolaire (70 %) et, plus rarement (30 %) les comportements en classe soit, pour l'essentiel, l'insouciance bavarde. Mais de simplement *« rigolarde »* en histoire, *l'attitude peut devenir « insolente » en EPS. C'est la jauge* d'une discipline qui n'est pas payante. Alors on ose !

S'il y a accord tacite sur ces exigences, les parents cependant n'acceptent pas aveuglément. On interroge si les règles du jeu perdent de leur transparence : *« Pouvez-vous me faire connaître le motif de la punition de W ? »*. *On accuse si elles apparaissent faussées : « Z me précise que le travail à faire a été donné alors que toute la classe était déjà sortie. Y aurait-il un problème d'organisation ? »* Si dans cette classe « bien gardée » des parents contestent parfois, ils savent surtout appporter appui et collaboration :

« Je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour veiller à ce que M fasse son travail. »

« Je vous remercie de vous soucier du travail de mon fils et de m'en informer. Je souhaite que notre collaboration soit fructueuse. »

En 5e A le dialogue existe entre partenaires égaux. Il est dans le discours, il est aussi dans la vigilance aiguë des professeurs comme dans l'attention des familles. De part et d'autre, c'est la même exigence de réussite scolaire dans les règles d'un jeu connu et partagé. Adapté à leurs demandes depuis la maternelle (E. Plaisance, 1986) et le cours préparatoire, le système scolaire continuera à bien servir ces élèves et leurs familles.

Alors que la 5e D accueille des enfants en difficultés scolaires, les interventions professorales portent plus vigoureusement sur la discipline et beaucoup plus faiblement *qu'en 5e A sur le travail. La rupture s'achève par le* fait que deux professeurs portent seuls la quasi-totalité des messages enseignants. Le premier est seul à parler travail. Dans un processus gradué, il alerte, menace, punit, avec mesure et insistance. Son collègue punit de suite car l'indiscipline ne relève plus du simple bavardage ou de l'attitude *« rigolarde »*. Ce n'est pas l'insolence qui gêne mais la *« grossièreté »* qui peut atteindre le superlatif absolu de *« l'extrême vulgarité »*. Et le recours à l'alerte sans menace, dans une démarche à rebours, devient le constat sans issue *« d'une attitude grossière profondément affligeante »*.

Est-ce une communication à sens unique ? De rares parents s'expriment encore mais leurs interventions sont

des pans de leur vie difficile bien éloignés des préoccupations scolaires des parents de 5e A. Au professeur qui réclame « le cahier non encore acheté le 17 octobre », « Monsieur, je n'ai pas beaucoup de ressources et je préfère donner à manger à mes enfants d'abord puis quand j'aurai les moyens, j'achèterai le cahier. »

A celui qui est ignorant on dit ses urgences. Un message interroge avec force le fonctionnement du collège : *« S est souvent présent à la maison pour cause d'absence de professeur. Que penser ? »* Pendant deux trimestres la classe de 5e D fut privée d'un professeur de langue.

La classe de 5e G additionne toutes les difficultés. C'est la classe où l'on compte le plus de pères chômeurs ou invalides, où les élèves accumulent des retards d'un an, deux ans et plus. C'est aussi la classe la moins informée. Les garçons *« sont à tenir »*. L'un en rébellion la plus complète, passera une année d'exclusion en exclusion.

L'extrême faiblesse de la classe semble tuer toute dynamique de communication. On intervient moitié moins qu'en 5e D et le seul mode d'intervention est la sanction. A deux exceptions près, on n'y parle plus de travail. La quasi totalité des messages concerne le comportement. On punit sans alerte préalable, selon une formule laconique *« pour indiscipline »*.

Il n'existe aucune intervention de parents. Faut-il s'en étonner ?

La **classe de 5e H** est constituée d'élèves « difficiles », d'abord « cas sociaux » avant d'être « cas scolaires ». On y trouve moins de retards lourds qu'en 5e G, mais dix élèves sur seize vivent avec des mères seules qui ont à « gérer » des familles de 7 à 13 enfants. Les carnets de correspondance donnent un reflet du vécu paroxystique et provocant de ce groupe à effectif réduit. Ils sont loin cependant de témoigner de toutes les « alertes chaudes » traitées au vif du quotidien. Il reste que les 103 interventions relevées en 5e H représentent la moitié du nombre total des interventions analysées dans l'ensemble des carnets de correspondance de 5e.

Comme en 5e A, la majorité des professeurs se mobilise, mais 90 % des interventions concernent l'attitude, le comportement de l'élève. C'est au travers des messages enseignants que « transpirent » les difficultés de cette division, que se dessine le profil de ces jeunes en situation de rejet qui n'acceptent aucune règle de vie collective scolaire ; il ou elle :

- *« parle sans arrêt pendant le cours »* (n = 14) ;
- *« se déplace dans la classe sans autorisation »* (n = 12) ;
- *« ne fait rien, s'amuse »* (n = 11) ;
- *« lance des bouts de craie sur ses camarades »* (n = 11) ;
- *« n'a pas son matériel »* (n = 11) ;
- *« est grossier, insulte, dit des injures »* (n = 10) ;
- *« court, s'amuse dans les couloirs »* (n = 10) ;
- *« arrive en retard au cours* (de 10 à 15 minutes) *»* (n = 9)
- *« crie, hurle »* (n = 8).

On alerte rarement pour un seul motif ; l'intervention cumule, le plus souvent, deux à trois écarts de conduite. Mais eu égard au maëlstrom quotidien, la communication peut sur certains points être considérée comme exemplaire.

C'est la seule classe où l'on demande la collaboration des familles : *« Comment pouvons-nous faire pour que S soit calme et plus polie en classe ? »* où l'on *« propose aux parents qui le souhaitent de faire prendre un rendez-vous par leur enfant »*, où l'on insiste sur le *« je suis à votre disposition »*.

Aucun parent ne répond à ce discret appel. Quelques mères « débordées », à qui ce pouvoir échappe, écrivent *« il faut punir »*.

On punit effectivement beaucoup mais après avoir expliqué, alerté, menacé. On intervient, dans un énoncé simple pour être compris, associant dans l'intervention, le comportement et le travail :

« J.F. doit être bien calme et travailler » ;
« J.F. n'a pas été correct ni travailleur aujourd'hui » ;
« J.F. n'a pas fait son travail. Il viendra donc en retenue ».

Par volonté d'apaisement, d'apprentissage du respect de soi et d'autrui, par peur aussi de se laisser entraîner dans une spirale de fureurs et de cris, les professeurs de cette division ont modulé et pensé leur façon de dire.

Ainsi, dans les classes de 5e, la communication scolaire, quelle que soit la catégorie du discours, est sélective et sélectionnante.

Entre les deux classes extrêmes, c'est la dégradation et l'appauvrissement de l'information, c'est la rupture flagrante du message enseignant même si la 5e H semble faire partiellement exception.

Le symptôme le plus frappant n'est-il pas dans l'opposition travail/comportement des interventions ? Si 70 % des alertes en A concernent le travail scolaire, 90 % en H relèvent de l'indiscipline.

Les classes homogènes de niveau qui recoupent des disparités sociales engendreraient donc une relation collège/famille reproductrice d'inégalités. Elles peuvent aussi entraîner des procédures compensatoires, des « adapta-

tions » au public dans une relation d'aide. Ce sont là des marges de manœuvre possibles de l'enseignant pour une pratique conçue comme espace de choix.

REMARQUES FINALES : LES MODES D'INTERVENTIONS DES PROFESSEURS DANS LES CARNETS DE CORRESPONDANCE

On a établi que l'organisation de groupes homogènes de niveau conduisait à une stricte hiérarchie sociale et scolaire et que les enseignants majoritairement affectés aux sections « difficiles » se différenciaient nettement de leurs collègues intervenant dans les « bonnes » sections.

On a relevé que le contenu des carnets de correspondance des classes de 5e reflétait ces hiérarchisations scolaires et sociales. L'information correcte, explicitée, les marques de la vigilance professorale, les incitations à l'effort soutenu, le strict contrôle des résultats, les « connivences » entre professeurs et familles — non exemptes de tiraillements — sont destinées aux élèves de 5e A. En 5e G et H l'information transmise est approximative, incomplète, parfois péremptoire et les messages individualisés, alertes et le plus souvent sanctions directes, non explicitées, concernent non le travail scolaire mais les comportements en classe. Hormis quelques réactions isolées, révoltées ou « dépassées » par les événements, les parents restent muets. On a pu noter malgré tout que quelques professeurs tentaient d'apporter aux familles de ces élèves des informations précises, voire encourageantes.

On revient donc ici, au titre de remarques finales (8) sur l'hypothèse selon laquelle les interventions des professeurs dans les carnets de correspondance dépendraient de leurs trajectoires sociales, de leurs itinéraires professionnels et de leurs rapports au collège X et à son public « populaire ».

Dès lors que les interventions dans les carnets de correspondance sont liées aux disciplines enseignées et que les professeurs des matières dites « secondaires » interviennent peu, on a restreint cette étude conclusive aux 19 professeurs de « matières principales » (français, mathématiques, langues vivantes) des classes de 5e et de 3e.

Si l'on s'en tient aux messages individualisés, cinq professeurs sont restés silencieux, six sont uniquement intervenus pour menacer ou punir, huit autres ont mêlé en proportion variable conseils au travail scolaire, demandes d'aide ou de conciliation avec les parents, alertes accompagnées ou non de menaces de sanctions.

L'on peut ainsi dégager trois grands modes d'usage des carnets de correspondance : la non intervention, l'intervention « répressive » et l'intervention que nous qualifions de « mixte », faite de conseils, de conciliations et de menaces.

Si on croise ces trois modes d'intervention avec certaines caractéristiques sociales des enseignants, on obtient des indications pour persévérer dans ce type de recherche (J. Hédoux, 1988).

Si, pour simplifier une fois encore l'exposé, on oppose les enseignants qui se manifestent seulement par des interventions « mixtes » ou « répressives », on ne constate entre eux aucune différence selon le sexe ou l'âge. Ils se distingueraient par contre par leur statut, leur ancienneté et leur rapport au collège et à sa clientèle « populaire ».

A titre indicatif on relève en effet :

Interventions	mixtes	répressives	non-intervention
PEGC	6	1	3
Certifiés, agrégés, AE ..	2	5	2
Ancienneté moyenne ...	13,9 ans	6,8 ans	5,2 ans
Nomination voulue	7/8	1/6	3/5
Mutation demandée	2/8	4/6	3/5

Cette répartition suggère l'importance que peut avoir le choix initial et confirmé de l'établissement d'exercice (A. Léger, 1983) sur les rapports aux élèves. Si on examine les origines et trajectoires sociales de ces enseignants, on constate que ceux qui ne sont intervenus que de façon « répressive » sont 5 fois sur 6 fils ou filles de cadres moyens ou supérieurs et que leur trajectoire sociale est aussi 5 fois sur 6 stable ou descendante. Les enseignants qui ont mêlé conseils, conciliations et menaces sont fils ou filles d'ouvriers (n = 3), de petits artisans ou commerçants (n = 2) ou de cadres supérieurs (n = 2) et, cinq fois sur sept, ils sont aussi en mobilité sociale ascendante.

Même limitée à ces quelques indicateurs synthétiques, cette exploration de l'usage professoral d'un espace de choix permet de penser que les décisions quotidiennes des enseignants d'un même établissement sont doublement conditionnées.

On a pu établir à nouveau (V. Isambert-Jamati, 1984) que les caractéristiques sociales et scolaires des élèves, en ce qu'elles définissent pour les enseignants leurs conditions concrètes d'exercice du métier, conditionnent leurs interventions et jugements au jour le jour. Les professeurs, malgré ce que l'on en dit parfois, « s'adaptent » à leurs publics. Adaptation parfois distante, désabusée, dévalorisante, elle peut être aussi adaptation dynamique,

progressiste. S'il est assez logique que les professeurs réagissent au « climat » de la classe et aux situations de travail qui sont les leurs, il n'en reste pas moins vrai, comme on a pu le souligner précédemment, que leurs réactions ne sont pas homogènes. A situations similaires ou identiques correspondent des « choix » différents.

Difficile à fonder ici, les décisions du quotidien dépendraient également des trajectoires sociales des enseignants et de ce qui en découle dans leurs rapports à leur profession et aux établissements « populaires ».

Au terme de cette recherche limitée, on peut penser que l'hypothèse globale de l'homologie structurale entre les situations et conditions sociales des enseignés et des enseignants (P. Bourdieu, 1984) n'est guère vérifiée pour les enseignants affectés aux sections « difficiles » du collège X qui nous sont apparus clivés en deux sous-groupes opposés selon l'âge, le statut, la trajectoire sociale et le rapport à l'établissement.

L'hypothèse tout aussi globale selon laquelle l'existence de proximités sociales entre enseignants et enseignés favoriserait les enfants des classes populaires correspondrait par contre mieux aux indications fragmentaires que l'on a pu réunir sur les recours différenciés aux carnets de correspondances.

Thérèse BINSSE,
principale adjointe de collège

Jacques HEDOUX
maître de conférences
à l'UFR des Sciences de l'éducation
et des pratiques de formation
Université de Lille III
mars 1990

ANNEXE N° 1

Grille d'analyse de contenu des carnets de correspondance

A. COLLEGE - PARENTS

A.1. Organisation pédagogique générale

A.1.1. Vie scolaire en général

A.1.1.1. Usage des locaux collectifs

A.1.1.2. Suppression de la cantine

A.1.1.3. Réunions parents-enseignants

A.1.1.4. Informations C.I.O.

A.1.1.5. Informations spécifiques niveaux 5e et 3e

A.1.2. Communications liées à l'enseignement

A.1.2.1. Achat de matériels propres à une discipline

A.1.2.2. Informations liées à l'enseignement : planning matières, prévision des contrôles, aides pédagogiques

A.1.2.3. Planning des compositions trimestrielles

A.2. Messages particuliers

A.2.1. Enseignants

A.2.1.1. Demande de rendez-vous sans raison fournie

A.2.1.2. Demande de rendez-vous avec raison fournie

A.2.1.3. Alerte pédagogique sans menace de sanction

A.2.1.4. Alerte pédagogique avec menace de sanction directe (punition) ou indirecte (orientation vers le BEP)

A.2.1.5. Alerte pédagogique avec demande de collaboration des parents

A.2.1.6. Information d'une punition : individuelle, collective

A.2.1.7. Information d'une punition et convocation des parents

A.2.2. Personnel non enseignant

A.2.2.1. Administration : information et convocation parents

A.2.2.2. CE/SE : Information et punition

B. PARENTS - COLLEGE

B.1. **Réponses à**

B.1.1. Réponse personnalisée pour les réunions (cf. A.1.1.3.)

B.1.2. Réponse pour achat de matériel (cf. A.1.2.1.) : pas le temps (B.1.2.1.), pas d'argent (B.1.2.2.)

B.1.3. Réponse à rendez-vous (cf. A.2.1.2.)
Accord sans (B.1.3.1.), avec (B.1.3.2.) contestation.
Refus sans (B.1.3.3.), avec (B.1.3.4.) explication.

B.1.4. Réponse aux alertes avec menace de sanction (A.2.1.4.)
Accord (B.1.4.), accord et collaboration (B.1.4.2.), contestation (B.1.4.3.), refus (B.1.4.4.)

B.1.5. *Réponse aux alertes pédagogiques accompagnées* de demandes de collaboration : oui (B.1.5.1.) ; non (B.1.5.2.) ; difficile (B.1.5.3).

B.2. **Initiatives**

B.2.1. Demande d'information financière ou à incidence financière

B.2.2. Motifs d'absence ou de retard : maladie de l'enfant (B.2.2.1.), problèmes familiaux (B.2.2.2.), convenances personnelles (B.2.2.3.)

B.2.3. Demandes d'autorisation d'absences :

B.2.3.1. pour convenance personnelle

B.2.3.2. pour quitter le collège (absence d'un professeur)

Notes

(1) L'article synthétise une recherche menée en sciences de l'éducation et publiée dans les Cahiers d'études du CUEEP, n° 8, Lille, Septembre 1987, 147 p.

(2) Organe privilégié de communication, le carnet de correspondance n'est pas le seul moyen d'information utilisé au collège X. Les contacts directs (téléphoniques ou non) entre administration, enseignants et parents d'élèves sont fréquents en particulier en cas d'« urgence ». Dans l'étude on ne cerne donc que la communication écrite, instituée.

(3) « Choix » inscrit au sein de fortes contraintes. Le collège X recrute majoritairement en milieu populaire et ne dispose pas assez de « bons élèves » pour faire le pari d'une « hétérogénéité dynamique » (M. Cherkhaoui, 1974, 1979). Si l'administration du collège ne maintient pas une filière d'« excellence » identifiée comme telle et reconnue par ses résultats (orientation en fin de troisième vers des lycées classiques et modernes lillois) les familles de cadres déserteront l'établissement contribuant par là à son déclassement social et scolaire.

(4) En usant de différentes sources d'information dont les fiches de renseignements établies par les professeurs principaux en début d'année scolaire, on a remarqué que les élèves communiquaient en proportion variable les indications demandées. Que ce soit par ignorance ou par résistance, on note que la profession du père a été fournie respectivement par 100 % des élèves de 5e A, 60 % des élèves de 5e D, 46 % des élèves de 5eG et 83 % des élèves de 5e H.

(5) Pour éviter des confusions entre les termes de classe sociale, de classe statistique, de classe scolaire on parle ici de section ou de division pour désigner la répartition des élèves en classes homogènes de niveau.

(6) La probabilité d'intervenir ou non dans les « bonnes » sections peut varier selon les disciplines enseignées. Ainsi les professeurs d'allemand, de russe, de latin, interviendront nécessairement dans les sections de type A ou B. Inversement les enseignants de biologie, de sciences physiques, d'EPS, d'EMT, d'arts plastiques, devront nécessairement s'adresser, dès lors qu'ils enseignent dans un grand nombre de sections (entre 11 et 17), aux différents types d'élèves du collège. Cette donnée institutionnelle biaise partiellement les résultats de l'indice.

(7) Leur étude n'est pas au centre de cet article. On en reste ici à l'examen des caractéristiques sociales des acteurs appelés à communiquer par l'intermédiaire du carnet de correspondance.

(8) On peut suggérer et non prouver, attirer l'attention sans pouvoir argumenter compte tenu du faible nombre de professeurs concernés et des conditions spécifiques de la recherche.

Index des auteurs cités

P. BERGER, T. LUCKMANN, **La construction sociale de la réalité**, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986, 288 p. (Penguin Books, Harmondsworth, 1966)

J.M. BERTHELOT, **Le piège scolaire** ; Paris, PUF, 1983, 297 p.

P. BOURDIEU, **Homo academicus** ; Paris, Editions de Minuit, 1984, 302 p.

M. CHERKHAOUI, J.K. LINDSEY, « Le poids du nombre dans la réussite scolaire » ; Paris, **Revue française de sociologie**, n° XV-2, 1974, p. 201-215.

M. CHERKHAOUI, **Les paradoxes de la réussite scolaire** ; Paris, PUF, 1979, 224 p.

J.L. DEROUET, « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique » ; Paris, **Revue Française de Pédagogie,** n° 78, janvier-mars 1987, p. 86-108.

J.L. DEROUET, « Peut-on évaluer le fonctionnement d'un établissement scolaire ? L'apport de l'ethnologie et son articulation avec la statistique » ; **Pour,** N° 107, juin-août 1986, p. 95-98.

B. DOUET, **Discipline et punitions à l'école** ; Paris, PUF, 1987, 214 p.

J.C. FORQUIN, **Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques ;** Bruxelles, De Boeck, 1989, 247 p.

J. HEDOUX ; « Les enseignants du second degré en France : études typologiques. Notes pour des recherches sur les enseignants et la division sociale. » Paris, INRP, **Recherche et Formation**, N° 4, 1988, p. 37-50.

V. ISAMBERT-JAMATI, « Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui » ; Paris, **La Pensée**, n° 190, novembre-décembre 1976, p. 17-32.

V. ISAMBERT-JAMATI, ***Culture technique* et critique sociale à l'école élémentaire** ; Paris, PUF, 1984, 156 p.

A. LEGER ; **Les enseignants du secondaire** ; Paris, PUF, 1983, 256 p.

A. LEGER, M. TRIPIER, **Fuir ou construire l'école populaire** ; Paris, Les Méridiens, Klincksieck, 1986, 206 p.

P. MARC (a), **Autour de la notion pédagogique d'attente** ; Berne, Francfort-s-Main, Nancy, New York, Peter Lang, 1984, 235 p.

P. MARC (b), **Quand juge le maître : attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves** ; Cousset (Suisse) Editions Delval, 1984, 176 p.

S. MOLLO-BOUVIER, **La sélection implicite à l'école** ; Paris, PUF, 1986, 322 p.

Ph. PERRENOUD, **La fabrication de l'excellence scolaire** ; Genève, Paris, Librairie Droz, 1984, 326 p.

Ph. PERRENOUD, C. MONTANDON, **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?**, Berne, Francfort-s-Main, New York, Peter Lang, 1987, 233 p.

E. PLAISANCE, **L'enfant, la maternelle, la société** ; Paris, PUF, 1986, 206 p.

J.P. POURTOIS et al, « Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? » ; Paris, **Revue Française de Pédagogie**, n° 44, juillet-septembre 1978, p. 34-47.

J.M. de QUEIROZ, **La désorientation scolaire. Sur le rapport social des familles populaires urbaines à la scolarisation**. Thèse de IIIe cycle, 1981.

R. SIROTA, **L'école primaire au quotidien** ; Paris, Université de Paris V, thèse de IIIe cycle, décembre 1983, 275 p.

D. ZIMMERMANN, **La sélection non verbale à l'école** ; Paris, ESF, 1982, 159 p.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 75-100

NOTE DE SYNTHÈSE

Lire dans une langue étrangère : approche cognitive

Les évolutions théoriques relatives à l'analyse des activités de lecture ont conduit, notamment dans les années 70, à mettre l'accent sur le versant « compréhension » de ces activités : la lecture est alors conçue comme construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs (Goodman, 1971 ; Smith, 1971). Cette évolution a eu des conséquences importantes et positives sur l'analyse des activités de lecture en langue étrangère (LE) et sur la conception de pratiques pédagogiques visant à leur exercice spécifique (Moirand, 1979 ; Vigner, 1980) : l'écrit est ainsi passé du rôle d'**outil** d'apprentissage (souvent privilégié, d'ailleurs, dans les méthodes traditionnelles), au rôle d'**objet** d'apprentissage, notamment dans le cadre de l'approche fonctionnelle en didactique (Lehman, 1980). Vigner insiste ainsi sur l'intérêt d'exercices portant sur l'utilisation efficace que peut faire le lecteur des « facteurs de reconnaissance qui organisent, structurent l'activité de compréhension » (1980, pp. 140-141) : indicateurs sémiologiques externes (disposition, découpage, typographie...) ; éléments périgraphiques (titre, auteur, table, mots-clés, index, résumé...) ; éléments non linguistiques (photographies, dessins) ; indicateurs de genre (conventions rhétoriques, macro-structure textuelle, contraintes discursives...) ; indicateurs intertextuels (citations, références bibliographiques...) ; discours d'accompagnement assurant au texte une certaine redondance (présentation, préface, résumé...) ; facteurs de cohérence assurant la continuité thématique (anaphores...).

Cette perspective, qui peut recouvrir cependant des approches assez variées, présente l'intérêt majeur de considérer la lecture comme une activité de compréhension (et non de déchiffrage), et l'activité de compréhension comme devant être prise en compte au niveau du texte (et non des phrases). Elle a pu cependant, comme l'analyse en a été faite (cf. Sprenger-Charolles, 1989) à propos de la langue maternelle (LM), conduire à des ambiguïtés relatives à l'exercice de la lecture : il ne suffit pas de viser l'objectif « lire pour comprendre » dans le cadre d'activités pédagogiques pour que cet objectif se trouve réalisé. Un tel objectif ne se trouve réalisé qu'à travers la mise en œuvre d'un grand nombre de processus, de nature variée, plus ou moins complexes, et, pour beaucoup d'entre eux, inaccessibles à l'intuition du lecteur. On admet ainsi actuellement que ces processus ne se trouvent pas « installés » de manière naturelle du seul fait de la mise en œuvre d'une activité de lecture. Ils doivent donc faire l'objet d'une analyse spécifique, ce qui est un des buts poursuivis par la psychologie cognitive, et servir de repère dans l'analyse des déficits éventuels des acquisitions relatives à la lecture (Lecocq, 1989 ; Sprenger-Charolles, 1989 ; Rieben, 1989 ; cf. aussi Rieben et Perfetti, 1989). Nous chercherons ici à montrer que les caractéristiques de la lecture en LE peuvent être mieux comprises à travers une analyse des déficits éventuels, dans la situation LE, de certains des processus fondamentaux en jeu dans l'activité de lecture.

Une telle analyse ne peut être comprise qu'en référence aux théories interactives de la lecture. La perspective de Goodman (1971) par exemple, point de départ de beaucoup de travaux en ce domaine, met l'accent sur trois hypothèses de base :

— la lecture suppose la présence d'un *objectif*, d'un *projet global* ;

— comme tout processus de perception, la lecture implique des stratégies anticipatrices, liées à des attentes ;

— il en découle une phase nécessaire de vérification des prévisions ainsi faites, donc une interaction, sans doute fréquente, entre des hypothèses et des données.

Si l'on raisonne ainsi en termes de prévisions, rien n'empêche de considérer que certains types de prévisions puissent être faites en dehors même de toute prise d'information proprement textuelle. L'origine d'un texte, le statut attribué à sa lecture

et l'objectif qui lui est assigné, son titre, etc., sont des indices qui aboutissent à l'élaboration de prévisions, fondées sur des connaissances préalables, c'est-à-dire sur un ensemble d'informations culturelles, pragmatiques, linguistiques, activées sous *l'effet de ces indices* (traitements « haut-bas »). Le texte n'est alors qu'une source d'informations parmi d'autres, et les traitements réalisés au niveau du texte lui-même peuvent dépendre des informations ainsi activées.

Les théories « haut-bas » postulent donc que les indices les plus efficaces pour traiter un texte sont en priorité des indices de haut niveau : structuration sémantique, modèle syntactico-sémantique de *la langue, connaissance du contenu de référence* et des caractéristiques liées au genre du texte. Cependant, mettre l'accent sur ces indices, hypothèse indispensable pour remettre en cause la lecture « déchiffrage », ne doit pas masquer le rôle des indices de faible niveau, graphémiques ou syntaxiques par exemple. Les bons lecteurs ne sont pas ceux qui négligent ces indices au profit *des niveaux supérieurs : ils sont* tout aussi capables — et même plus que les mauvais lecteurs — de traiter ces niveaux si cela est utile pour confirmer certaines prédictions (cf. Lesgold et Perfetti, 1978 ; Just et Carpenter, 1980). C'est dire que les traitements de « bas niveau » jouent aussi un rôle essentiel dans le fonctionnement de l'ensemble du système. Il semble même qu'un des déficits les plus importants des mauvais lecteurs ou des lecteurs débutants concerne des compétences du bas de la hiérarchie : reconnaissance des mots, repérage des syllabes. Leurs connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles, pragmatiques sont suffisantes, alors que le traitement *des lettres et des mots qu'ils peuvent réaliser sont peu efficaces.* Ceci expliquerait en particulier que se produisent souvent chez les jeunes lecteurs des erreurs de substitution acceptables sémantiquement mais inexplicables d'un point de vue graphémique.

On voit ainsi que l'efficacité de la lecture tient sans doute surtout à la possibilité d'interaction entre les différents niveaux, à la convergence de processus « haut-bas » et « bas-haut » (Perfetti, 1981-82). Une telle hypothèse implique un fonctionnement coordonné des différentes compétences liées à la lecture. Assurer simultanément le fonctionnement efficace de chacun des niveaux de traitement, et le fonctionnement efficace de la coordination de ces niveaux, ne va pas sans poser problème si l'on admet *une limitation des capacités de traitement. Nous verrons que ce fonctionnement* coordonné semble poser des problèmes particuliers en situation de LE.

L'idée que l'ensemble des processus soient orientés vers la production du sens, c'est-à-dire vers le plus haut degré d'intégration possible, est liée en effet à une contrainte essentielle : cette intégration maximale doit permettre de restreindre la charge de la mémoire de travail en cours de traitement, la mémorisation littérale d'un matériel verbal étant plus coûteuse que sa mémorisation sémantique (cf. les notions de « base de texte » et de « macrostructure » dans Kintsch et Van Dijk, 1975,1978). Dès lors, il est capital de pouvoir disposer d'indices efficaces (typographiques, syntaxiques, textuels) permettant de repérer les endroits où un recodage est possible pour aboutir *à une intégration sémantique optimale de ce qui est lu. On peut* d'ailleurs envisager que des intégrations transitoires soient effectuées, à différents niveaux, selon les contraintes imposées par la segmentation syntaxique ou sémantique du texte, ce qui impose alors un repérage rapide de cette segmentation (cf. Noizet, 1980 ; Pynte, 1983).

On comprend mieux ainsi que l'efficience des niveaux inférieurs du système soit différenciatrice de l'efficacité de la lecture : lire suppose de pouvoir faire appel à différentes compétences, et surtout de gérer aisément le passage d'un niveau de compétence à un autre ; si un niveau fonctionnel demande une attention active trop soutenue, l'achèvement du but qui lui est assigné se fera au détriment du fonctionnement global *du système. Si l'on admet en effet* que ce système a une capacité globale limitée, la gestion de la part d'attention assignée aux différentes compo-

santes de l'activité de lecture est sans doute un facteur essentiel de son efficacité. C'est en ce sens que l'automatisation de certains processus peut être le garant de cette efficacité : les bons lecteurs sont ceux qui peuvent mettre en œuvre des processus de bas niveau sans qu'une part d'attention importante leur soit assignée (automatisation), et donc sans que le fonctionnement de ces processus ne soit un handicap pour l'achèvement des objectifs interprétatifs des niveaux supérieurs (La Berge et Samuels, 1974). L'hypothèse d'interaction entre les différents niveaux impliqués prend ici tout son sens. La vérification graphémique ou syntaxique de prédictions sémantiques engage en effet une double contrainte : passer à un niveau de traitement inférieur au plan de l'intégration sémantique ; effectuer ce traitement inférieur en maintenant l'objectif du traitement supérieur en cours. L'automaticité peut alors être conçue comme la possibilité de traiter quelque chose à un niveau donné, alors que l'attention active est portée sur un autre traitement à un autre niveau.

En d'autres termes, l'importance que nous accorderons ici à l'étude de certains processus de bas niveau tient à l'hypothèse centrale, que nous chercherons à défendre à travers un ensemble de résultats empiriques, que les problèmes de compréhension qu'on peut observer pour certains lecteurs en LE ne relèvent pas forcément du déficit de processus de haut niveau, mais peuvent être la répercussion d'un déficit d'automatisation de certains processus de bas niveau. Même « cachés », des processus très automatisés conservent une réalité psychologique, et peuvent *redevenir des contraintes importantes dans certaines situations, notamment des* situations particulièrement coûteuses au plan cognitif, ce qui est le cas lors de l'utilisation d'une LE.

I. - LE FONCTIONNEMENT DES PROCESSUS AUTOMATISÉS

Les processus de bas niveau, fortement automatisés, qui sont mis en œuvre dans les activités cognitives complexes, présentent principalement trois caractéristiques : ils sont exécutés rapidement ; leur mise en œuvre est peu coûteuse en *ressources cognitives ; ils ne mobilisent pas l'attention du sujet.* Nous examinerons, pour chacune de ces caractéristiques, un ensemble de recherches tendant à montrer que des processus clairement automatisés dans la lecture en LM voient leur degré d'automatisation remis en cause lorsqu'il s'agit de lire dans une LE, ou même dans une langue non-dominante en situation de bilinguisme.

On sait que la performance dans les activités verbales complexes est fortement reliée à l'efficacité dans un certain nombre d'opérations fondamentales de manipulation des symboles du langage (Hunt, Lunneborg et Lewis, 1975 ; Hunt, 1980 ; cf. aussi Gaonac'h, 1990 a) : repérage d'un élément dans un ensemble ; utilisation rapide de liens sémantiques ; mémorisation de suites de signes, etc. *Il s'agit là d'opérations* très automatisées en LM : leur rôle dans les activités de langage, inféré par relation statistique, n'est pas apparent dans le fonctionnement de ces activités. Il apparaît cependant lorsqu'on compare langue dominante (LD)/langue non dominante (LND) dans les situations de quasi-bilinguisme (pour l'anglais et le français au Canada par exemple) : alors que l'utilisation courante de chacune des deux langues ne pose pas problème dans la plupart des cas, une d'entre elles peut s'avérer moins efficace en situation contraignante (vitesse de lecture par exemple) ; cette efficience moindre semble pouvoir être expliquée par des déficits dans la mise en œuvre de processus *fondamentaux* tels que ceux décrits par Hunt.

1. La vitesse d'exécution des processus

Un premier argument en faveur d'une telle thèse est relatif aux caractéristiques spécifiques *des mouvements et fixations oculaires durant la lecture en LE. Oller et*

Tullius (1973) ont comparé à ce propos la lecture de textes anglais par des locuteurs adultes natifs (NS), et la lecture de ces textes par différentes populations d'adultes apprenant l'anglais, selon la situation d'apprentissage, institutionnelle (« foreign language » : FL) ou naturelle (« second language » : SL). Pour ce qui concerne le nombre de points de fixation, les différences restent dans l'ensemble assez faibles. Les NS ont des performances meilleures que les apprenants SL, mais de manière non significative. Les sujets SL font moins de régressions que les sujets FL. Le nombre de régressions effectuées durant le cours de la lecture ne présente pratiquement pas de différences d'une population à l'autre. L'essentiel des différences observées tient à la durée moyenne des points de fixation : les sujets NS ont des durées de fixation plus courtes, et c'est la seule mesure pour laquelle ces sujets ont toujours des performances meilleures que celles de tous les autres groupes de sujets, entre lesquels il n'existe pratiquement pas de différence.

S'agissant, dans cette expérience, de lecteurs adultes, on peut penser que les mécanismes fondamentaux de la lecture sont bien maîtrisés, et facilement transférés dans une LE : la gestion efficace des points de fixation ne présente pas de difficulté majeure dans cette nouvelle situation. Mais ce qui est caractéristique, c'est que les traitements réalisés pendant les fixations oculaires sont plus lents en LE.

Certes, la recherche d'Oller et Tullius ne montre pas que ce sont, dans tous les cas, des processus identiques qui sont mis en œuvre : rien ne prouve que la vitesse soit en elle-même la seule variable pertinente. Mais plusieurs autres recherches, dont nous allons rendre compte, montrent que le facteur temps est bien un élément décisif quant au mode de fonctionnement de ces processus. Il apparaît en effet que si le temps de traitement le permet, les processus sont identiques en LM et en LE.

Les recherches de Favreau et collaborateurs présentent l'intérêt de porter sur des bilingues canadiens « parfaits » (anglais/français), c'est-à-dire équilibrés quant aux performances linguistiques dans l'une et l'autre langue. Une des caractéristiques fréquentes de ces bilingues est de présenter néanmoins des déficits légers et souvent mal décelables dans l'une des deux langues : la vitesse de lecture, par exemple, est plus élevée dans une des deux langues, bien qu'elle se situe, pour l'un et l'autre cas, dans des limites de valeurs moyennes. On peut alors envisager de repérer de manière relativement pure les caractéristiques cognitives qui peuvent être à l'origine de ce déficit, d'autant que la possibilité de travailler dans l'une et l'autre langue avec les mêmes sujets permet de contrôler les différences interindividuelles.

Favreau, Komoda et Segalowitz (1980) partent de l'observation que, chez les sujets bilingues, les difficultés de lecture dans la LND ne sont pas toujours dues à des insuffisances des connaissances syntaxiques ou lexicales : on sait en particulier qu'on peut rencontrer ces difficultés chez des sujets dont la compréhension est bonne et identique dans les deux langues. L'hypothèse de ces auteurs est que les difficultés spécifiques de la lecture tiennent à l'insuffisance des connaissances (implicites) concernant certains traits caractéristiques de la langue écrite, notamment certaines régularités susceptibles de faciliter les processus de lecture : tout n'est pas « utile » dans un texte, et ce qui détermine l'efficacité de la lecture serait la capacité à repérer rapidement les informations pertinentes, c'est-à-dire à utiliser au mieux les informations recueillies pendant la durée de chaque point de fixation. L'expérience porte précisément sur l'utilisation des redondances orthographiques : on sait que c'est un critère qui départage les bons des mauvais lecteurs en LM (cf. Johnston et Mc Clelland, 1973). La tâche consiste ici à repérer la présence d'une lettre déterminée, dans un « mot » présenté au sujet au moyen d'un tachistoscope. Les mots ainsi présentés étaient, selon les cas :

— des mots existant effectivement dans la langue (anglais ou français) ;
— des anagrammes de ces mots ;
— des « mots » construits, à partir des mots réels utilisés par ailleurs, en ne

conservant qu'une seule des lettres du mot, les autres lettres étant remplacées par des esperluètes.

La tâche de repérage porte sur un stimulus où les lettres du mot présenté par ailleurs sont remplacés par des tirets. Deux lettres sont placées, l'une au-dessus, l'autre au-dessous d'un des tirets : une de ces deux lettres est celle qui est effectivement présente à cette position dans le mot, et la tâche du sujet est de choisir la bonne réponse parmi ces deux lettres. Si les lettres-cibles sont présentées après le mot-cible (procédure « post-indicée »), la situation « mots réels » aboutit à un taux d'erreur très faible au regard des deux autres situations. Par contre, si les lettres-cibles sont présentées avant le mot-cible (procédure « pré-indicée »), cet avantage est annulé, et c'est la troisième condition qui devient la plus précise. Dans le premier cas en effet, la contrainte de mémoire trouve avantage à la possibilité d'utiliser le mot présenté comme un ensemble structuré, notamment grâce aux redondances orthographiques. Dans le second cas, le repérage peut se faire uniquement grâce à des indices graphémiques liés aux lettres isolées et non à leur structure d'ensemble.

L'hypothèse de Favreau et al. est que l'avantage de la condition « mot » en situation post-indicée disparaît en LND, faute d'une utilisation efficace des redondances orthographiques. Cette hypothèse est vérifiée : dans la situation pré-indicée les résultats sont identiques pour les deux langues ; dans la situation post-indicée, les scores sont sensiblement identiques pour les trois matériaux quand les sujets travaillent dans leur LND (le français) ; en LD (l'anglais), la supériorité des mots réels est très nette. Mais l'hypothèse ne tient que pour des temps de présentation courts. Si le temps de présentation est déterminé pour permettre un taux très important d'identification correcte des mots et des lettres, le profil des résultats devient identique dans les deux langues. Plus précisément, on peut déterminer pour chacune des deux langues des temps de présentation juste suffisants pour que les scores soient identiques dans les deux cas. Favreau, Komoda et Segalowitz en concluent que les résultats obtenus avec des temps courts ne démontrent pas l'**incapacité** des sujets à utiliser les redondances orthographiques de la LND, mais l'**inefficacité** de cette utilisation. Les connaissances adéquates sont présentes, mais plus difficiles à mettre en œuvre. S'agissant de sujets par ailleurs tout à fait comparables quant à leurs scores de compréhension orale et écrite, les difficultés mises en évidence par Favreau et al. sont bien spécifiques d'une capacité précise : celle de lire **rapidement** en LND, la lecture en français étant pour ces sujets de 33 % plus lente que la lecture en anglais.

La spécificité de ce phénomène au domaine de la lecture n'est pas certaine. Favreau et Segalowitz (1982) ont montré en effet que la vitesse optimale d'écoute d'un texte lu rapidement (mesurée grâce à un dispositif permettant au sujet de modifier la vitesse d'un enregistrement sans en modifier la hauteur tonale), est nettement plus faible pour la LND de sujets bilingues, bien que les performances de compréhension restent comparables, à vitesse normale, dans l'une et l'autre langues. Il se peut néanmoins que les processus impliqués dans la lecture et dans la compréhension orale ne soient pas strictement identiques. La vitesse de lecture et la vitesse optimale d'écoute sont en corrélation significative, mais ces corrélations sont loin d'être parfaites : elles sont de l'ordre de .40 à .60. On peut penser en particulier que les difficultés de l'écoute d'un texte lu rapidement peuvent être liées à la lenteur du traitement des redondances phonologiques dans la LND, alors que les difficultés en lecture seraient liées au traitement des redondances orthographiques. Quoi qu'il en soit, la caractéristique commune des deux situations étudiées est la sensibilité aux **contraintes temporelles** pesant sur les traitements à réaliser.

C'est là sans doute une caractéristique fondamentale — et générale — du fonctionnement en LE. Il s'agit d'une dimension dont beaucoup d'auteurs ont tenté

de rendre compte en faisant appel aux notions de **contrôle** et d'**automatisation**. Favreau et Segalowitz analysent en ces termes les résultats d'une autre expérience (1983). Ces résultats permettent aussi de renforcer les interprétations selon lesquelles les difficultés de lecture en LE proviendraient d'une plus grande dépendance par rapport aux données littérales du texte.

De nombreux travaux montrent que, dans le domaine de la lecture, certaines opérations peuvent être automatisées (cf. par exemple Underwood, 1979). C'est le cas en particulier dans tous les phénomènes de « préparation » perceptive **(priming)** : on présente un mot (M1) dans des conditions subliminales (pendant un temps insuffisant pour être perçu de manière consciente, ou, en vision périphérique, pendant un temps insuffisant pour qu'un mouvement de l'œil puisse ramener le mot présenté en vision fovéale) ; on présente ensuite un autre mot (M2) dans des conditions normales, et on en mesure le temps de réaction de reconnaissance. On peut montrer ainsi que ce temps de réaction est plus court lorsqu'une relation sémantique existe entre les mots M1 et M2. Il semblerait donc que le mot M1, bien que non identifié, ait bénéficié d'un traitement automatisé, c'est-à-dire sans possibilité d'attention active de la part du sujet, et que ce traitement ait été cependant suffisamment élaboré pour atteindre un niveau sémantique. De tels automatismes sont probablement essentiels à une gestion efficace des mouvements oculaires. Il n'y a pas en fait, en lecture, de fixation de toutes les syllabes ni même de tous les mots, et on sait que la lecture efficace est liée à la possibilité de cibler de manière prioritaire les éléments les plus pertinents (importants sémantiquement, ou critiques du point de vue de la segmentation). Les mouvements oculaires doivent donc, de manière apparemment paradoxale, aboutir à la fixation d'éléments jugés pertinents **avant** même que ces éléments aient été réellement « traités ». Il est alors logique d'invoquer différents niveaux de traitement : certains servent au ciblage ; ils opèrent en vision périphérique et sont sans doute peu coûteux du point de vue de l'attention active qu'ils nécessitent ; d'autres, plus coûteux, ont pour objectif un degré d'intégration sémantique plus élevé (cf. O'Regan et Levy-Schoen, 1978).

L'expérience de Favreau et Segalowitz (1983) reprend un paradigme expérimental étudié par Neely (1977). Il s'agit d'une tâche de décision lexicale (décider si une suite de lettres constitue ou non un mot) dans laquelle, pour certains sujets, une facilitation sémantique était apportée par la présentation préalable de la catégorie sémantique du mot-cible : par exemple la présentation du nom d'un oiseau était précédée de la présentation du mot BIRD (condition 1). A l'inverse, pour d'autres sujets, le mot-cible était précédé du nom d'une catégorie sémantique sans lien avec lui (condition 2). Les sujets étaient prévenus, par la consigne, de l'existence ou de l'absence d'une liaison entre catégorie et items présentés. Mais, de manière imprévisible pour eux, certains items ne respectaient pas ces contraintes : on avait alors des mots non reliés sémantiquement dans la condition 1, et des mots reliés sémantiquement dans la condition 2. Certains mots étaient donc « attendus » (A), lorsqu'il s'agissait de mots reliés sémantiquement pour les sujets de la condition 1, ou de mots non reliés pour les sujets de la condition 2. D'autres mots, à l'inverse, étaient « non attendus » (NA), à savoir les mots non reliés pour la condition 1, les mots reliés pour la condition 2. On faisait varier également le temps séparant la présentation du mot-amorce et la présentation du mot-cible (long/court), et on mesurait le temps mis par le sujet pour prendre une décision par rapport au mot-cible, temps que l'on pouvait comparer à celui obtenu dans une situation contrôle, sans préparation.

Les résultats montrent que, pour l'intervalle de présentation long, c'est la variable « attente » qui est pertinente : les mots A sont identifiés plus vite que les mots NA (la situation contrôle étant intermédiaire), que ce soit en condition 1 ou en condition 2. Par contre, pour des intervalles de temps courts, c'est toujours la variable « relation sémantique » qui est pertinente : la préparation due à la présenta-

tion de la catégorie sémantique du mot-cible (condition 1) a toujours un effet positif, que cette préparation soit attendue ou non. Ces résultats sont interprétés en supposant que la nature du traitement réalisé par les sujets dépend de manière étroite du temps accordé à celui-ci :

— en vitesse lente, il s'agirait d'un traitement « **contrôlé** » : le laps de temps entre les deux mots permet d'accorder suffisamment d'attention au développement d'une stratégie qui tient compte de la tâche définie par la consigne expérimentale ;

— en vitesse rapide, il s'agirait d'un traitement « **automatisé** », indépendant d'une stratégie explicite, mais lié aux contraintes exercées par les caractéristiques prégnantes du matériel, ici la valeur sémantique des éléments.

On sait que certaines difficultés de lecture en LM tiennent à l'insuffisance des traitements automatisés (Stanovich, West et Feeman, 1981). Favreau et Segalowitz supposent que ce sont des difficultés du même ordre qui surgissent lorsque, chez des bilingues, une des deux langues n'est pas parfaitement maîtrisée. Ils ont comparé des bilingues ayant les mêmes capacités de lecture en anglais et en français (B +), et des bilingues ayant des capacités inférieures dans une des deux langues (B −). Ils ont observé que les variables « attente » et « relation sémantique » jouent de la même façon pour les deux langues chez les bilingues B +. Mais chez les bilingues B −, le traitement automatisé en vitesse rapide (effet de la variable « relation sémantique ») est absent ou considérablement amoindri quand ils travaillent dans leur LND ; par contre, l'effet de l'une et l'autre variables est conservé dans leur LD.

Il faut rappeler que cette recherche porte sur des sujets dont le bilinguisme est totalement équilibré, à l'exception, pour certains (B −), de la vitesse de lecture dans une langue, et non du taux de compréhension dans cette langue (par ailleurs parfaitement maîtrisée au plan linguistique). Les différences observées peuvent donc être attribuées avec une certaine vraisemblance à une capacité spécifique de « lecture efficace », alors même que les autres compétences linguistiques (expression écrite et orale, compréhension orale, lecture courante) sont parfaitement maîtrisés chez tous les sujets.

On peut conclure de cet ensemble de recherches qu'il existe des déficits, en LE ou en LND, dans la mise en œuvre d'un certain nombre de processus liés à la manipulation des symboles du langage : ces déficits semblent correspondre surtout à une moins bonne automatisation de ces processus. Il en découle en particulier un allongement des temps de traitement. Les processus évoqués ici ne sont donc pas impossibles, mais plus coûteux, à mettre en œuvre en LND. Dans beaucoup de cas, la performance globale manifeste peut ainsi être identique en LD et en LND, mais le *coût cognitif correspondant est plus important pour cette dernière.*

2. Le coût cognitif des processus mis en œuvre

Si l'importance d'un travail physique peut être estimée de manière relativement objective dans beaucoup de cas simples (on peut prendre en compte le poids soulevé, la distance parcourue...), une telle estimation est difficile lorsqu'il s'agit d'activités mentales. Il est pourtant évident, pour chacun de nous, que certaines activités mentales sont plus « lourdes » que d'autres, ce qui peut être attesté par quelques indices comportementaux : la durée pendant laquelle une activité peut être maintenue de manière efficace ; la baisse d'efficacité d'une activité quand elle est *mise en œuvre dans une situation difficile (bruit par exemple) ; la fatigue résultant* d'une activité, telle qu'elle peut apparaître à travers l'efficacité d'une tâche subséquente ; le degré d'attention requise pour la mise en œuvre d'une activité, tel qu'on peut l'estimer à travers la réussite dans une autre tâche simultanée. Beaucoup de travaux montrent que l'utilisation d'une LE ou d'une LND est une activité mentale particulièrement coûteuse, y compris pour des apprenants de niveau avancé voire pour des quasi-bilingues.

Dans une expérience rapportée par Dornic (1979), les sujets devaient effectuer une recherche dans un ensemble de nombres de 2 chiffres présentés visuellement. Selon les cas, la présentation était faite soit par des symboles numériques, soit par des mots correspondant à ces symboles. Il s'agissait pour les sujets de rechercher dans cet ensemble, 1, 2 ou 3 nombres-cibles présentés auparavant par oral : ces cibles devaient donc être maintenues en mémoire durant toute l'activité de recherche. L'effet de cette charge en mémoire (figure 1) est important : le temps de recherche est en certains cas multiplié par 5, et cet accroissement est plus important en LND. De plus, la différence entre LD et LND est plus importante quand le sujet traite des symboles numériques que lorsqu'il traite les mots correspondant : on peut penser que les symboles numériques activent de manière préférentielle une représentation verbale dans la LD du sujet (en raison d'une meilleure automatisation des codes verbaux correspondant), ce qui est particulièrement défavorable dans la situation où les cibles ont été présentées en LND.

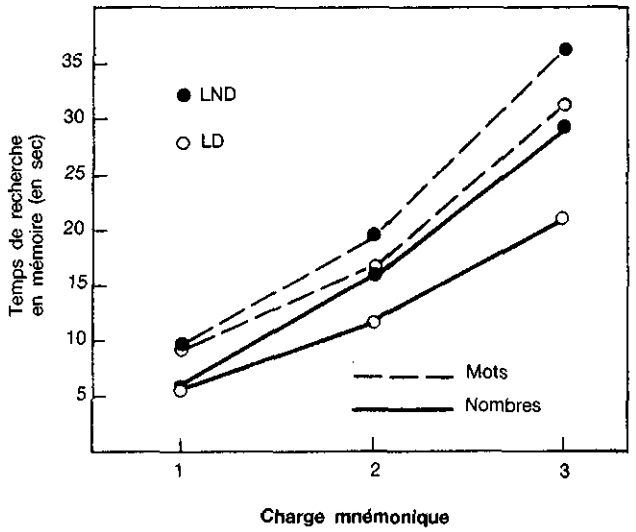


Figure 1
Temps de recherche en mémoire en fonction de la charge mnémonique (nombre de cibles simultanées), pour des nombres de 2 chiffres, et pour des mots représentant ces nombres, en langue dominante (LD) et non-dominante (LND) (d'après Dornic, 1979).

La tâche secondaire est une technique classique pour l'étude du coût cognitif. Dans une expérience de Dornic (1980 a) par exemple, le sujet doit réaliser simultanément

a) une tâche principale de répétition mentale : il doit mémoriser une série de mots non reliés, tout en comptant à rebours à partir d'un nombre de 3 chiffres. On fait varier le nombre de mots à mémoriser, leur fréquence dans la langue, leur prononçabilité, ainsi que la valeur du nombre à soustraire à chaque pas du compte à rebours : ces facteurs déterminent la complexité de la tâche principale (cf. figure 2). Cette tâche est réalisée, selon les cas, en LD ou en LND ;

b) une tâche secondaire, qui exige de détecter des modifications dans l'environnement lumineux de la pièce où se déroule l'expérience : toute modification de ce type doit être indiquée par le sujet en appuyant sur un bouton.

On mesure la performance dans les deux tâches, principale et secondaire, ainsi qu'une estimation, faite par le sujet, de l'effort requis pour réaliser cette épreuve (cf. figure 2). On ne note aucune différence entre LD et LND pour ce qui concerne la tâche principale. Par contre, la performance dans la tâche secondaire (non linguistique) se détériore rapidement quand la complexité de la tâche principale s'accroît, mais ceci surtout en LND. Parallèlement, le sentiment subjectif d'effort mental s'accroît fortement en ce cas.

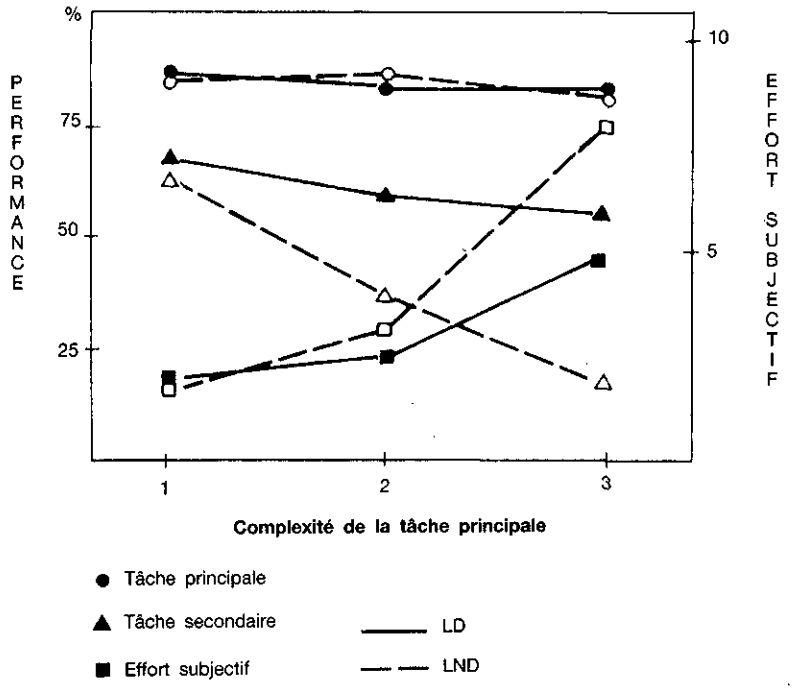


Figure 2
Performances relatives dans les tâches principale et secondaire, et effort subjectif, en fonction de la complexité de la tâche principale, *en langue dominante* (LD) et *non-dominante* (LND) (d'après Dornic, 1980 a)

On peut aussi montrer que les effets d'un bruit ambiant dépendent du degré de dominance de la langue utilisée (Dornic, 1980 b). C'est le cas, par exemple, dans une tâche mettant en cause un effet d'interférence pro-active. On présente 3 mots, dont on demande le rappel après un délai de 20 secondes rempli par une autre tâche verbale. La performance est quasi-parfaite au départ (cf. figure 3), mais se détériore rapidement si on effectue plusieurs essais du même type avec des mots différents : il se produit alors des confusions entre les mots appartenant à ces différents essais (interférence pro-active). Mais si on effectue ainsi 3 essais dans la LD des sujets,

puis un essai dans la LND, l'effet d'interférence est largement effacé par le changement de langue au 4e essai, ce qui conduit à une amélioration de la performance. Toutefois, cette amélioration ne se produit que pour les sujets bilingues les mieux « équilibrés » quant à l'utilisation des deux langues. Mais la comparaison des situations « silence » et « bruit » (l'ensemble de la tâche est réalisé, en ce cas, avec un fort bruit ambiant) montre que la différence entre bilingues « équilibrés » et « non équilibrés » n'est apparente que dans la situation « silence ». On peut ainsi considérer que l'équilibre entre les deux langues n'est toujours que relatif : en situation difficile, les bilingues « équilibrés » se comportent en pratique de la même façon que les bilingues non-équilibrés.

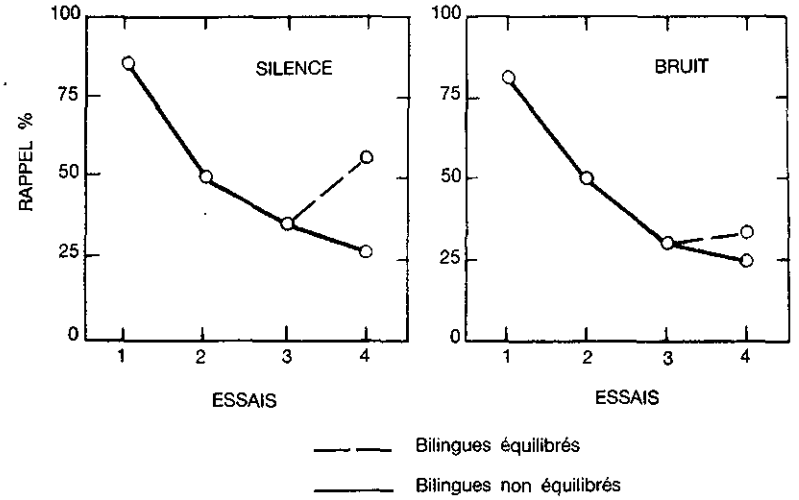


Figure 3
Pourcentage de rappel des mots présentés, en fonction des essais successifs, dans le silence et avec un bruit ambiant. On a représenté séparément, au 4e essai, la performance de sujets bilingues équilibrés et non-équilibrés (d'après Dornic, 1980 b).

La persistance des effets d'interférence pro-active peut être expliquée ici par la tendance à traduire — explicitement ou implicitement — les items à mémoriser de la LND vers la LD : du point de vue de l'activité mentale des sujets, le changement de langue entre les essais 3 et 4 ne serait donc pas effectif. Cette tendance se manifeste ainsi :

— en toute situation pour les bilingues non-équilibrés ;
— en situation de bruit pour les bilingues équilibrés.

On peut en conclure que le bruit a ici pour effet d'augmenter la dominance d'une des deux langues, même dans le cas d'un équilibre apparent. Ce résultat peut être rapproché de la tendance générale, en situation de stress, à donner la priorité aux aspects principaux de la tâche, ou considérés comme tels par le sujet (Gaonac'h, 1990 a).

Si les expériences qui viennent d'être décrites ne concernent pas directement la lecture, les processus concernés sont vraisemblablement proches de beaucoup des

processus fondamentaux liés à la manipulation des symboles du langage : accès en mémoire, codage verbal, maintien en mémoire... On peut donc en retirer que ces processus, même bien maîtrisés, peuvent être plus coûteux pour le sujet dans certaines situations. Si ce coût a sans doute des conséquences globales (fatigue), il peut en découler aussi un certain nombre de conséquences qualitatives : il semble en effet que le coût spécifique de certaines opérations en situation de LE, ou le coût global de leur mise en œuvre coordonnée, puisse induire des stratégies spécifiques dans la mise en œuvre des activités de langage en LE, et notamment une répartition spécifique des ressources cognitives affectées aux différents processus qui entrent en jeu dans une activité complexe.

3. L'attention portée aux différents aspects de la tâche

Le poids respectif des différents processus mis en œuvre pour la réalisation d'une activité complexe peut varier d'une situation à l'autre : la segmentation du discours, par exemple, peut s'appuyer sur des indices syntaxiques ou/et sur des indices prosodiques, et ceci avec un poids variable (Wingfield et Butterworth, 1984) ; face à une langue inconnue, le rôle des indices syntaxiques devient nul : c'est alors surtout l'intonation (plus que les pauses) qui est pertinente (Henderson et Nelms, 1980). De plus, certains processus sont, par nature, plus à même d'être automatisés : l'activation du sens face à une suite de lettres formant un mot connu, par exemple, constitue un phénomène sans doute « irrépressible » (non soumis à un contrôle de la part du sujet). D'autres processus, par contre, sont mis en œuvre sous la dépendance de stratégies : face à un texte, le lecteur peut adopter, selon les cas, une stratégie de compréhension fondée sur la signification (en vue d'un test de compréhension globale), ou une stratégie de mémorisation fondée sur la forme (en vue d'un rappel littéral).

Si l'on admet que le système cognitif qui met en œuvre et gère l'ensemble de ces processus a, en tout état de cause, une capacité de traitement limitée, un des problèmes majeurs qui semble se poser, est celui du choix, à chaque moment du fonctionnement du système, des opérations prioritaires eu égard à la réalisation de la tâche globale. Il s'agit là d'un problème de distribution de l'attention : dans la réalisation d'une tâche complexe, la distribution de l'attention sur les différents aspects de cette tâche non seulement **peut** varier d'un moment à l'autre selon les besoins de la tâche, mais nous considérons ici qu'elle **doit** varier, pour tenir compte : de contraintes internes (déroulement du discours et de son traitement ; réussite ou échec de traitements intermédiaires), et de contraintes externes (objectifs de la tâche ; réaction de l'interlocuteur ; conditions environnementales...).

L'hypothèse générale qui peut servir de cadre aux résultats analysés ci-après est donc qu'une attention prioritaire est accordée, à chaque moment de la réalisation d'une tâche, aux aspects les plus pertinents de cette tâche, ou à ceux qui apparaissent tels au sujet en raison de ses représentations relatives aux caractéristiques de la tâche. Le coût important de certaines opérations conduit, nous l'avons vu, à un coût global plus élevé des activités de langage en situation de LE. Nous tenterons maintenant de montrer que l'état de saturation ou quasi-saturation qui résulte de cette situation rend particulièrement cruciaux les problèmes d'allocation des ressources cognitives, et peut induire des stratégies d'allocation prioritaire des ressources cognitives à des aspects qui apparaissent immédiatement utiles, mais qui peuvent s'avérer à terme peu efficaces. En effet, dans les activités de langage en LE (y compris pour des sujets de niveau avancé), le degré d'attention porté aux différents aspects de l'activité n'est pas identique à ce qu'on peut observer en LM : on note, de manière générale, une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation de processus de « bas niveau » (aspects phonétiques, syntaxiques...) par rapport aux aspects sémantiques de la tâche. En d'autres termes, les ressources cognitives

mises en œuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas.

Hatch, Polin et Part (in Hatch, 1974) ont utilisé, en LE, une procédure classiquement utilisée en LM pour repérer les éléments du texte sur lesquels les lecteurs portent en priorité leur attention. Il s'agit d'une épreuve de « barrage », où l'on demande au sujet de rayer d'un trait, le plus rapidement possible, toutes les occurrences d'une lettre déterminée. On sait qu'en LM cette tâche n'est pas facile à réaliser correctement, beaucoup d'occurrences étant omises en raison de caractéristiques *sémantiques, syntaxiques ou phonologiques* des mots composant le texte (Corcoran, 1966) ; sont omises notamment les lettres situées dans des syllabes non accentuées, ainsi que les lettres situées dans les mots fonctionnels, exprimant des relations grammaticales (prépositions, articles, conjonctions...), alors qu'il n'y a pas d'oubli dans les mots significatifs. Les sujets apprenant une LE, lorsqu'ils réalisent cette tâche dans la langue-cible, font peu d'erreurs, et tendent à cocher toutes les occurrences de la lettre désignée, quel que soit son « statut » dans la phrase.

Un tel résultat permet de penser que le traitement des mots fonctionnels, fortement automatisé en LM au profit d'une attention prioritaire accordée au traitement des mots de contenu, requiert en LE une attention tout aussi importante que *celle qui est accordée aux mots de contenu.* On peut ainsi penser qu'il existe une tendance, chez les sujets non natifs, à affecter des ressources cognitives identiques à tous les aspects de la tâche qu'ils réalisent, alors que pour des natifs il y a « gestion » de ces ressources en fonction de *l'organisation fonctionnelle de la tâche.*

On sait aussi qu'à la suite de la lecture d'un texte en LM, il y a le plus souvent *oubli de la forme littérale de ce qui vient d'être lu, au profit d'une mémorisation de la* signification. On peut noter, par exemple, des fausses reconnaissances si on présente des paraphrases de segments effectivement présentés. Les fausses reconnaissances de ce type ne se produisent toutefois pas lorsqu'on teste la mémorisation des tout derniers segments présentés. Lorsqu'on réalise de telles épreuves en LE, même pour des apprenants de niveau avancé (cf. McLaughlin, Rossman et McLeod, 1983), la mémorisation des formes littérales reste relativement bonne, y compris pour les phrases situées plus haut dans le texte. On peut donc penser que les processus *d'« effacement » des aspects littéraux du texte au profit de la signification sont moins* efficaces en situation de LE. Ce phénomène n'implique pas, ici, une mauvaise compréhension du texte (il s'agit d'apprenants avancés) : il semble s'agir plutôt d'une conservation parallèle des aspects littéraux et des aspects sémantiques. Le « produit final » (la compréhension) peut être en définitive de bonne qualité, mais obtenu sans doute dans des conditions plus difficiles, le maintien des aspects littéraux pouvant conduire à une certaine surcharge.

Plusieurs recherches tentent de détecter, à travers différentes techniques, l'usage que les lecteurs font des différents types d'indices disponibles dans un texte.

Ainsi, dans une tâche de reconnaissance lexicale (décider si un mot appartient ou non à une liste présentée auparavant), Henning (1974) a montré que les erreurs faites par des élèves de niveau moyen dans une LE tiennent plutôt à des confusions d'ordre phonétique (bien que ces élèves connaissent le vocabulaire concerné) ; les erreurs faites par les élèves de niveau avancé sont de plus en plus liées à des confusions d'ordre sémantique, mais restent partiellement liées à des confusions *phonétiques, ce qui n'est pas le cas pour des locuteurs natifs. Ces erreurs sont* considérées ici comme l'indice que les traitements prioritaires réalisés par les sujets se fondent dans le premier cas sur les caractéristiques phonétiques du matériel, dans le deuxième cas sur leurs caractéristiques sémantiques.

Dans une recherche de Cziko (1978), on mesure le temps de lecture de trois types de textes : des textes significatifs normaux (N) ; des textes anormaux au plan

sémantique, mais construits sur la base des mêmes contraintes syntaxiques que les textes normaux (A) ; des textes construits au hasard, sans contraintes syntaxiques ni sémantiques (H). Les sujets sont soit des locuteurs natifs, soit des élèves de trois niveaux : débutant, intermédiaire, avancé, dans la langue-cible étudiée. On montre que :

— pour tous les sujets, les textes A sont lus plus vite que les textes H, ce qui est la preuve d'une utilisation des contraintes syntaxiques ;

— pour les sujets natifs et apprenants avancés uniquement, les textes N sont lus plus vite que les textes A : seuls ces sujets sont sensibles à la fois aux contraintes syntaxiques et sémantiques.

Ce n'est donc qu'à partir d'un certain degré de maîtrise de la langue que les composantes sémantiques — qui devraient être, en tout état de cause, l'indice primordial sur lequel se fonde l'activité de lecture — ont un effet sur l'efficacité de la lecture.

Dans une autre recherche (1980), c'est en recueillant les erreurs faites lors d'une lecture orale que Cziko tente de détecter les stratégies effectivement utilisées par les lecteurs. Trois mesures peuvent être principalement utilisées

— G : les erreurs de substitution qui sont proches du texte au plan graphémique ;

— S : les erreurs de substitution qui respectent les contraintes syntaxiques et sémantiques du texte lu ;

— O : les suppressions ou insertions.

Si l'on admet que tout lecteur doit se fonder sur des indices multiples pour que sa lecture soit efficace, les erreurs ainsi relevées doivent pouvoir rendre compte d'une utilisation préférentielle d'indices graphémiques (erreurs G) ou d'indices contextuels (erreurs S ou O). Les textes présentés sont en français, et les sujets, étudiants, sont

— INT : des anglophones ayant subi un apprentissage scolaire du français pendant 6 ans (groupe « intermédiaire ») ;

— AV : des anglophones ayant bénéficié pendant 6 ans d'un programme d'immersion en français (groupe « avancé ») ;

— NS : des francophones natifs.

Les résultats montrent que les étudiants du groupe INT utilisent beaucoup les informations graphémiques (82 % d'erreurs G contre 64 % pour les NS) ; la faible proportion de suppressions et d'insertions (5 % contre 20 % pour les NS) laisse supposer que ces lecteurs restent très proches du texte au cours de leur lecture : ils utilisent d'ailleurs assez peu les contraintes contextuelles (51 % contre 70 % pour les NS). Les étudiants AV restent assez sensibles aux contraintes graphémiques (76 %), mais se rapprochent notablement des étudiants NS pour ce qui concerne les contraintes contextuelles (67 %).

Les expériences de Clarke (1979) posent le problème des différents types de compétence en jeu dans la lecture en termes de transfert LM - LE. Deux mesures sont effectuées pour estimer l'efficacité de la lecture de sujets hispanophones dans leur LM et en anglais (il s'agissait de débutants soumis depuis plusieurs semaines à un apprentissage intensif).

1. La première mesure est fondée sur les réponses à un test « à trous ». De manière générale, il existe dans cette épreuve une bonne corrélation entre lecture en LM et lecture en LE. Mais l'analyse qualitative des réponses montre l'existence de différences notables entre les deux langues lorsqu'on s'intéresse de manière spécifique aux items pour lesquels la réponse n'est pas immédiate :

— en espagnol, la différence entre bons et mauvais lecteurs tient pour l'essentiel

à l'utilisation respective des indices syntaxiques et sémantiques : les bons lecteurs remplissent les « blancs » en produisant des réponses qui respectent les contraintes sémantiques, même si ces réponses violent les contraintes syntaxiques ; les mauvais lecteurs sont nettement plus sensibles aux contraintes syntaxiques ;

— en anglais, la différence entre bons lecteurs et mauvais lecteurs est faible quant à l'utilisation des indices sémantiques, et nulle quant à l'utilisation des indices syntaxiques.

2. La seconde mesure porte, comme dans la seconde recherche de Cziko, sur les erreurs faites en lecture orale. Globalement, les bons lecteurs font moins d'erreurs que les mauvais lecteurs, et les corrections spontanées qu'ils réalisent montrent qu'ils sont plus sensibles aux conséquences sémantiques de leurs erreurs. Là aussi, le profil des résultats est différent en LM et en LE :

— en espagnol, le pourcentage d'erreurs susceptibles de gêner la compréhension est nettement plus important chez les mauvais lecteurs, alors que les erreurs n'ayant de conséquences qu'au niveau de la syntaxe sont en quantité égale chez les bons et mauvais lecteurs ;

— en anglais, les différences entre bons et mauvais lecteurs sont relativement faibles, et tiennent tout autant au respect des contraintes syntaxiques qu'à celui des contraintes sémantiques.

Lorsqu'on s'intéresse à des indices de ce type, il est souvent frappant d'observer que la différence liée à la langue (LE/LM) reste toujours forte, quel que soit le niveau dans la LE. Ainsi McLeod et McLaughlin (1986) notent que les erreurs faites en lecture à haute voix respectent, dans 79 % des cas, la signification du texte lorsqu'il s'agit de la LM des sujets. En LE, cette proportion n'est que de 20 % chez les débutants, mais ne dépasse pas 29 % chez des apprenants de niveau avancé. Ces derniers ont des performances de compréhension nettement meilleures, et font globalement moins d'erreurs que les débutants, mais la nature des erreurs faites montre que les processus mis en œuvre restent différents de ceux des lecteurs natifs.

De manière générale, on peut retirer de ces résultats l'idée que le niveau de langue n'a pas sur l'efficacité de la lecture qu'un effet mécanique, de « non compréhension » de certains éléments du texte. Il a aussi pour conséquence d'empêcher le transfert, de la LM à la LE, de certaines compétences spécifiques de la lecture, qui pourtant pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau, même pour les bons lecteurs en LM, ce qui explique l'atténuation, en LE, des différences entre bons et mauvais lecteurs ; tous les lecteurs, en LE, tendent à faire appel à des stratégies de niveau inférieur (cf. aussi des analyses du même type à propos de la compréhension orale : Chaudron et Richards, 1986 ; et de la production écrite : Scarcella, 1984 ; Jones et Tetroe, 1987 ; voir aussi Gaonac'h, 1990 b).

Il s'agit ici de phénomènes observables y compris pour des sujets d'un niveau tel dans la LE que le traitement sémantique de la langue-cible ne pose pas de problème majeur : l'attention plus grande portée à la forme n'exclut pas une bonne compréhension du texte. On rejoint ainsi la problématique du « coût cognitif », qui est notre préoccupation majeure ici. Le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que ce n'est le cas en LM, surtout si la situation présente des contraintes, notamment temporelles, importantes. Cette situation n'a pour conséquence, dans beaucoup de cas, qu'un coût cognitif globalement plus élevé de la situation LE. Mais, en certains cas, ce coût plus important et cette répartition spécifique des ressources cognitives peuvent avoir des répercussions négatives sur le fonctionnement de l'ensemble des processus impliqués dans les activités de langage : il apparaît en particulier que la

mise en œuvre de certains processus de haut niveau peut être gênée en situation de LE, y compris lorsqu'il s'agit de processus suffisamment généraux pour que leur transfert d'une langue à l'autre ne soit pas en soi problématique. C'est là l'objet de la seconde partie de cet exposé.

II. - LA RÉALISATION DES OPÉRATIONS DE HAUT NIVEAU

Les processus de haut niveau en jeu dans les activités de lecture (utilisation du contexte, référence à une structure textuelle typique, etc.) semblent a priori aisément transférables d'une langue à l'autre, et un tel transfert semble intuitivement particulièrement utile pour compenser d'éventuels déficits des processus de bas niveau, plus spécifiques de chaque langue et donc dépendants du degré de maîtrise de la langue-cible. Il n'en est rien : un certain nombre de compétences spécifiques de la lecture, bien installées en LM et qui semblent a priori universelles (tout au moins dans le cadre culturel de la plupart des langues occidentales), ne sont pas nécessairement utilisées lorsqu'il s'agit de lire en LE, et de nombreux travaux montrent que le rôle de tels indices « de haut niveau » est moins important en LE qu'en LM (cf., pour des revues récentes : Barnitz, 1986 ; Bensoussan, 1986 ; et, en français, Carrell, 1990). Ceci peut sembler quelque peu paradoxal, mais peut s'expliquer par les caractéristiques globales du système, tel que nous l'avons analysé jusqu'ici.

1. Connaissances relatives au contenu des textes

L'expérience de Johnson (1981) visait à estimer l'effet respectif de la complexité linguistique (lexicale et syntaxique) d'un texte, et de l'origine culturelle de ce texte. Des sujets américains et des iraniens apprenant l'anglais lisent, en anglais, un récit populaire américain et un récit populaire iranien, soit dans leur version originale, soit dans une version simplifiée au plan lexical et syntaxique. On observe que, pour les apprenants iraniens, la complexité lexicale et syntaxique du texte lu a peu d'effet sur les scores de rappel et de compréhension. Par contre, la familiarité avec la culture de référence de ce texte a un effet très important : les scores sont nettement moins bons pour le récit populaire américain, quelle que soit la forme sous laquelle il est présenté. Johnson insiste sur le fait que cet effet semble particulièrement important lorsque les connaissances linguistiques des étudiants sont relativement faibles.

Le rôle du contexte dans la compréhension de la LM écrite a fait l'objet d'une série de travaux réalisés par Bransford et ses collaborateurs (cf. Bransford et Johnson, 1972). C'est en s'inspirant de ces travaux que Carrell (1983) a cherché à tester, pour une LE :

— le rôle des indications données au lecteur sur le contenu du texte (« contexte ») ;

— le rôle du degré selon lequel les items lexicaux permettent de repérer aisément le contenu du texte en cours de traitement (« transparence ») ;

— le degré de familiarité du lecteur avec le champ couvert par le texte (« familiarité »).

Dans l'expérience de Carrell, la variable « contexte » est relative à la présence/absence d'un titre et d'une image précédant le texte ; ces indices sont supposés définir le domaine sémantique du texte, et donc faciliter le traitement « haut-bas ». La variable « transparence » est relative à la présence/absence d'indices textuels clairement spécifiques des contenus couverts par le texte ; il s'agit d'items lexicaux dont la présence doit faciliter les phases de validation des hypothèses interprétatives, autrement dit les traitements « bas-haut » impliqués dans la construction du sens. La variable « familiarité » est reliée au contenu des deux textes utilisés : situation courante ou insolite (les textes sont ceux utilisés par Bransford et Johnson, 1973).

L'étude est menée de la même façon sur des anglophones natifs (NS) et sur des étrangers étudiant l'anglais, classés en deux niveaux : intermédiaire (INT) et avancé (AV). L'effet des différentes variables est estimé d'une part sur le rappel du texte présenté, d'autre part sur un jugement de difficulté des textes, émis par les lecteurs eux-mêmes.

Le profil des résultats est très différent, selon qu'il s'agit pour les lecteurs de leur LM ou d'une LE :

— pour les NS, les trois variables étudiées ont un effet (sans interaction entre elles) : le contexte et la transparence ont un effet positif ; la troisième variable joue en général au profit du texte « non familier », ce qui peut s'expliquer par un effet de surprise lié à l'originalité du texte (effet peut-être dû aux conditions spécifiques de l'expérience) ;

— pour les INT, aucune des variables étudiées n'a d'effet ;

— *pour les AV, seule la variable « familiarité » joue un rôle, dans les mêmes* conditions que pour les NS.

Par ailleurs, l'examen des jugements subjectifs de difficulté des textes démontre une perception très défaillante de la part des sujets INT et AV : il n'existe pour eux, contrairement aux NS, aucune corrélation entre les jugements émis par chaque individu et les scores de rappel correspondant.

L'intérêt de cette recherche est de démontrer l'existence d'un problème qui semble relativement crucial : certains processus, dont on connaît classiquement la fonction dans la lecture en LM, sont tout simplement **absents** dans les activités de lecture en LE. Même chez les apprenants avancés, des processus considérés comme fondamentaux, dans le traitement de l'écrit, ne peuvent être attestés, et le seul effet démontré, celui lié à la familiarité, peut être attribué à des caractéristiques de la compréhension beaucoup plus générales que celles qui sont impliquées dans l'activité de lecture. Pour la catégorie de sujets étudiée ici, la lecture en LE semble donc liée surtout aux aspects littéraux du texte : la référence au cadre sémantique, au repérage d'indices textuels induisant un contexte, y semblent en pratique inefficaces.

Un raisonnement du même type peut être tenu à propos de certaines analyses faites sur les tests de lecture : dans quelle mesure la réussite à ces tests peut-elle être liée aux connaissances générales qu'a le lecteur sur le thème de ce qu'il a lu ? Perkins et Jones (1985) ont montré l'existence de variations assez importantes, selon les tests et selon les items de ces tests, mais ont mis en évidence une grande sensibilité de la plupart des tests à l'effet de l'arrière-plan culturel : c'est ainsi que les scores **sans lecture** peuvent représenter de 75 à 87 % des scores obtenus **après lecture**. D'autres travaux (Connor et Read, 1978, par exemple) ont montré cependant qu'il existe des tests moins sensibles aux effets de contexte, en particulier dans le cas de la lecture en LE, pour laquelle les scores sans lecture sont en général à peine supérieurs à ce qui peut être obtenu par le seul effet du hasard.

Ces résultats doivent cependant être nuancés. On sait d'abord que les conditions du test de compréhension peuvent modifier considérablement les performances. Ainsi Lee (1986 a, b) a pu obtenir des effets liés aux facteurs manipulés par Carrell en faisant passer le test de compréhension dans la LM des sujets et non dans la langue-cible. Par ailleurs, nous verrons par la suite que l'utilisation du contexte peut faire l'objet d'un entraînement spécifique, ce qui montre bien qu'il ne s'agit pas d'une impossibilité fondamentale de se référer au contexte lorsqu'on travaille en LE, mais vraisemblablement d'un effet secondaire de certaines caractéristiques cognitives liées à la situation d'utilisation d'une LE.

2. Connaissances relatives à la structure des textes

Les connaissances préalables susceptibles d'avoir un effet sur la lecture d'un texte ont jusqu'ici été abordées sous leur aspect « contenu ». Un autre aspect de ces connaissances concerne les structures formelles, rhétoriques, organisationnelles relatives aux *différents types de texte qui peuvent se présenter : de nombreux travaux* sur la compréhension, le rappel, la production de textes permettent de penser que les utilisateurs du langage acquièrent et maîtrisent d'importantes connaissances sur les caractéristiques structurales des textes de différents genres (récits, textes scientifiques, articles de journaux...) et sur l'inscription de ces structures au travers du langage (cf. Mandler, 1978,1981-82 ; Denhière, 1984 ; Fayol, 1985).

Plusieurs recherches de Carrell (cf. notamment Carrell et Eisterhold, 1983 ; Carrell, 1984) montrent l'effet négatif de la violation de la structure rhétorique sur la compréhension d'un texte. Il s'agit de comparer deux situations : dans l'une on présente un récit simple, bien structuré selon un ordre canonique largement répandu (exposition, complication, résolution, conclusion) ; dans l'autre sont utilisés les mêmes éléments sémantiques dans un ordre violant délibérément la structure du récit.

L'expérience de Carrell (1984), par exemple, reprend le paradigme expérimental de Mandler (1978), utilisé pour étudier la compréhension et la mémorisation de récits en LM. Mandler analyse un récit en le décomposant en une « exposition » (relatant essentiellement des « états ») et une « structure événementielle », qui comprend un certain nombre d'« épisodes », connectés entre eux par des liens causaux ou temporels, selon les règles spécifiques d'une « grammaire de récit ». Chaque épisode est constitué d'un « début », d'un « développement » et d'une « fin ». Le développement se décompose en « réaction » et « but », qui lui-même est composé d'une « tentative » et d'une « issue » (Mandler et Johnson, 1977). Les travaux de Mandler portent sur le double rôle de telles structures : elles aident le lecteur à organiser les propositions au fur et à mesure qu'elles se présentent lors de la lecture (encodage du texte) ; elles procurent au sujet une séquence temporo-causale type à l'intérieur de laquelle des contenus spécifiques peuvent être replacés (recouvrement du texte).

Carrell utilise un matériel en anglais issu de trois récits simples : exposition + deux épisodes successifs connectés temporellement (condition « standard ») ; chacun de ces récits est manipulé par enchevêtrement des deux épisodes qui le composent : début épisode 1, début épisode 2, réaction 1, réaction 2, tentative 1, tentative 2, etc. (condition « enchevêtrée »). Les résultats portent sur le taux et l'ordre de rappel des trois récits 24 heures après leur présentation à des sujets adultes de différentes nationalités (niveau « intermédiaire » en anglais LE). On observe que :

— le nombre de récits rappelés (présence minimale d'un épisode) et le nombre moyen d'épisodes rappelés sont sensiblement identiques dans les deux situations ;

— le nombre moyen d'éléments rappelés à l'intérieur de chaque épisode est significativement supérieur pour les récits standards ;

— le rappel des récits standards suit de très près l'ordre de présentation ; pour les récits enchevêtrés, les sujets tendent à établir, lors du rappel, un ordre plus proche de l'ordre canonique que de celui du récit présenté.

Les profils des résultats sont très proches dans le cas de la lecture en LE, étudié par Carrell, et dans celui de la lecture en LM étudié par Mandler. Cependant, les adultes apprenant l'anglais LE présentent deux particularités :

— le rappel des récits enchevêtrés est moins bon que dans le cas des locuteurs natifs adultes ; il se rapproche plutôt des rappels de sujets de 10 ou 12 ans (il est supérieur, cependant, au rappel d'enfants plus jeunes) ;

— les effets liés au caractère saillant de certains éléments (début, fin des épisodes) sont plus importants en LE.

Carrell explique ces différences en termes de compétition entre les contraintes liées aux caractéristiques particulières des récits enchevêtrés, et les contraintes liées aux difficultés proprement linguistiques des lecteurs en LE : « La difficulté accrue à retrouver l'information narrative des récits enchevêtrés peut correspondre à une moins grande flexibilité des processus de recouvrement chez les apprenants de LE, par rapport aux adultes en LE de Mandler. [...] Ceci peut aussi être dû à des confusions se produisant au moment de l'encodage du matériel présenté de manière inusitée. Les adultes natifs n'ont pas besoin de consacrer beaucoup d'effort à l'encodage linguistique, et peuvent donc consacrer plus d'effort à encoder les récits *enchevêtrés selon une structure canonique, en deux épisodes séparés*, assortis d'un algorithme d'enchevêtrement. Les lecteurs non natifs, qui doivent consacrer plus d'effort au codage linguistique, ne peuvent consacrer qu'un moindre effort au classement des éléments enchevêtrés selon un schéma canonique » (Carrell, 1984, p. 104, notre traduction). La perspective ainsi développée par Carrell est très proche de celle que nous présentons ici en termes d'attention affectée aux différentes contraintes de la tâche : ce ne sont pas, dans les différentes situations évoquées, les mêmes composantes des capacités cognitives qui sont sollicitées.

3. Le contexte dans les exercices de lecture

On sait, de manière générale, que les performances de lecture peuvent être améliorées par un entraînement préalable relatif aux contenus qui font l'objet d'exercice de lecture, notamment lorsqu'il s'agit de contenus culturellement marqués (Floyd et Carrell, 1987 ; voir aussi Carrell, 1990).

Adams (1982) a étudié un aspect particulier de la compréhension en lecture, aspect effectivement crucial dans le cas d'une LE : le « devinement » de la signification de mots inconnus ou peu familiers. Dans l'expérience de Adams, certains mots techniques des textes présentés étaient remplacés par des mots artificiels à consonance française (les sujets étant des anglophones apprenant le français). La variable étudiée était la présence/absence, au début du texte, d'une phrase définissant le contenu de ce texte (par exemple : « *This passage is about playing tennis* »). Cette phrase était considérée comme susceptible d'activer un « script » relatif au contenu du texte : par script, on entend ici (cf. Fayol et Monteil, 1988) une structure cognitive qu'on a élaborée et stockée en mémoire, et qui porte sur la séquence d'événements, relativement stéréotypée, spécifique d'une certaine situation, d'un certain contexte. La présence d'une telle phrase est supposée faciliter la « mise en contexte » de l'activité de lecture. Le critère étudié dans l'expérience de Adams était la reconnaissance ultérieure des mots techniques utilisés dans le texte. L'analyse des résultats démontre un important effet positif de la présence d'un « activateur de script ». Cette expérience démontre donc que les effets de contexte ne peuvent être considérés comme nuls en LE, mais qu'ils portent peut-être sur des variables plus spécifiques, ici par exemple le traitement du vocabulaire inconnu. Déterminer la nature de ces variables conduirait à préciser le rôle que peuvent jouer des exercices spécifiques de lecture dans la classe de LE.

Hudson (1982) a comparé trois modalités de « préparation » à la lecture d'un texte

— PRE (« prereading ») : présentation de documents visuels et de questions, relatifs au thème du texte ;

— VOC (« vocabulary ») : présentation d'une liste de mots relatifs au thème du texte, suivie d'une discussion ;

— RT (« read-test ») : première lecture du texte, suivie de questions de compréhension, avant seconde lecture donnant lieu au test de compréhension proprement dit.

Le profil des résultats est très différent selon le niveau linguistique des lecteurs :

— pour les étudiants débutants ou de niveau intermédiaire, les scores de compréhension sont plus élevés dans la situation PRE ; il n'y a pas de différence entre VOC et RT ;

— pour les étudiants avancés, c'est la situation RT qui est la plus favorable. Hudson en conclut que, dans tous les cas, une préparation liée au contenu du texte a un effet positif, ce qui confirme bien — ainsi que nous l'avons vu plus haut — que le niveau de langue n'est pas en soi le seul déterminant des performances de lecture. Ce qui semble différencier les apprenants avancés des autres, c'est la capacité à utiliser une première lecture du texte pour percevoir — et ensuite utiliser — des stratégies efficaces. Les débutants et les « intermédiaires » sont plus sensibles à l'apport d'informations extra-linguistiques, et pour eux les informations textualisées (RT) n'apportent rien de plus que des données linguistiques non textualisées (VOC). Le handicap lié au niveau de langue peut donc être surmonté, avec l'objectif d'utiliser des indices de niveau supérieur, mais ceci ne peut être réalisé de la même façon selon le degré de ce handicap.

Ces résultats sont confirmés par ceux de Johnson (1982), qui teste le rappel et la compréhension de textes anglais lus par des apprenants étrangers de niveau avancé. Elle fait varier à la fois le degré initial de familiarité avec le contenu du texte, et l'apport d'explications lexicales avant ou pendant la lecture. On montre ainsi que la familiarité est un facteur qui améliore très nettement les performances, notamment pour ce qui concerne le rappel des éléments assurant l'organisation et la cohésion du texte. Les explications lexicales ont par contre peu d'influence. Elles ont même en certains cas un effet négatif, notamment lorsque le lecteur peut en disposer pendant le cours de sa lecture. Johnson explique ce dernier résultat en termes d'attitudes de la part des sujets, qui adopteraient en ce cas un mode de lecture « mot à mot », au détriment de la compréhension générale du texte.

Certaines pratiques pédagogiques peuvent donc, avec plus ou moins de succès, favoriser l'utilisation du contexte, et donc conduire le lecteur à accorder plus de poids aux indices de haut niveau. Cependant, la situation pédagogique ne semble pas toujours favorable de ce point de vue. Certaines caractéristiques des textes qui servent de support aux activités pédagogiques semblent même déclencher l'effet inverse.

4. L'effet des caractéristiques du texte

Nous avons pu montrer (Gaonac'h et Lahmiti-Riou, 1989) que l'utilisation de textes « simplifiés » à fin pédagogique peut conduire à des stratégies de lecture spécifiques : des tests de compréhension et des épreuves de reconnaissance permettent de penser que les traitements micro-structuraux sont alors avantagés au détriment des traitements macro-structuraux. C'est le cas notamment lorsqu'on travaille avec des textes simplifiés au plan syntaxique : phrases courtes, propositions indépendantes, ce qui induit un traitement « pas à pas » au détriment des activités d'intégration sémantique.

Plusieurs recherches montrent l'importance que peuvent avoir les connecteurs présents dans un texte sur les caractéristiques du traitement de l'ensemble du texte. On sait par exemple (Geva et Ryan, 1985) que l'absence de connecteurs peut, en certains cas, favoriser la lecture, tout au moins chez des adultes bons lecteurs en LM. On interprète ce phénomène par la nécessité, en l'absence de connecteurs, d'inférer la structure du texte à partir d'un traitement approfondi de son contenu. Un tel traitement est coûteux (ce qui peut conduire à un ralentissement de la lecture), mais a des effets bénéfiques sur la compréhension du texte.

De même, Geva, Klaiman et Mikulincer (1986) ont comparé deux versions d'un même texte : explicite (présence de conjonctions assurant la liaison entre les éléments du texte) et implicite (pas de conjonctions). La compréhension, testée sur des sujets en LE, est ici à peu près identique dans les deux cas, et même un peu meilleure pour la version implicite chez les apprenants de niveau avancé, ce qui est également interprété comme le résultat d'une lecture plus attentive. Mais le résultat le plus intéressant ici concerne l'effet de la mise en valeur des conjonctions (caractères gras) : elle favorise la compréhension pour les apprenants avancés ; elle la gêne pour les apprenants de niveau intermédiaire. Il est vraisemblable que l'insistance sur les conjonctions conduit ces derniers à donner la priorité à des traitements locaux, ce qu'on peut rapprocher de l'effet négatif de certaines explications lexicales (cf. les résultats de Johnson ci-dessus).

Nous avons tenté de mettre en évidence le rôle de marques discursives du même type dans la lecture d'un texte argumentatif (Gaonac'h, 1990 c). Il s'agissait d'un texte en espagnol, composé de deux parties présentant des points de vue opposés sur une même question. Selon les cas, ces deux parties étaient ou non séparées par un alinéa ; la seconde partie commençait ou non par un connecteur spécifique (« *Sin embargo* »). On mesurait le temps de lecture de chaque phrase du texte. Les résultats montrent que la répartition des temps de lecture dans le second paragraphe varie beaucoup selon qu'il s'agit de lecteurs natifs, ou de francophones étudiant l'espagnol (de niveau avancé). En LM, l'absence de connecteur a pour conséquence un allongement des temps de lecture au début de la seconde partie du texte, mais aussi une diminution des temps de lecture sur le reste du texte (surtout lorsqu'un alinéa marque physiquement l'existence de deux parties). Le coût initial de la présence du connecteur a donc des effets bénéfiques pour la lecture du reste du texte. En situation de LE par contre, les temps de lecture sont plus élevés en l'absence de connecteur, quelle que soit la situation, et restent plus élevés tout au long de la lecture du second paragraphe (bien que la compréhension des éléments du texte soit correcte). La lecture du texte se fait alors sans doute beaucoup plus « pas à pas » qu'en LM. Chaque élément est traité de manière relativement indépendante, sans que ces traitements soient intégrés dans une stratégie de traitement de l'ensemble du texte. D'où une relative stabilité des stratégies attentionnelles à travers les situations.

5. Le mode d'utilisation des processus de haut niveau

Il apparaît indispensable d'insister encore une fois sur le fait que les processus de haut niveau ne sont évidemment pas absents des activités de lecture en LE. C'est leurs conditions d'utilisation qui semblent perturbées du fait des particularités de la situation, et la thèse que nous cherchons à défendre est que ces processus ne remplissent pas les mêmes fonctions dans tous les cas, notamment lorsqu'ils devraient être mis en œuvre de manière interactive par rapport à des processus d'autres niveaux.

Dans l'expérience de Jonz (1987), les sujets devaient lire des textes dont certains mots avaient été enlevés : il pouvait s'agir de connecteurs, ou de mots pris au hasard. La gêne ainsi causée est plus forte en LE qu'en LM, surtout lorsque ce sont des connecteurs qui sont enlevés. Mais on montre aussi qu'une lecture préalable du texte peut constituer une compensation importante, et que cette compensation est beaucoup plus forte en LE qu'en LM.

L'interprétation de Jonz est que l'accès aux liens cohésifs est plus faible en LE lorsque ces liens ne sont pas présents (ce qui est cohérent avec nos interprétations générales : accès faible aux processus de haut niveau), mais que l'utilisation réelle de ces liens est beaucoup plus forte si une première lecture les a explicités. Les

processus de haut niveau sont donc alors bien mis en œuvre, mais cette mise en œuvre reste dépendante des données textuelles. En l'absence de données relatives à la cohésion par contre, les lecteurs en LE sont moins capables qu'en LM de mettre en œuvre des processus haut-bas susceptibles de compenser cette absence.

Kozminski et Graetz (1986) ont relevé, à propos de la lecture d'un texte visant à en effectuer le résumé, la présence simultanée, en situation LE, d'un surcroît d'activités de bas niveau, et d'un surcroît d'opérations macro-structurales. La recherche visait principalement à analyser les activités d'étude d'un texte en vue de son résumé (soulignement, marquages, notes...). En LE, les sujets réalisent globalement moins d'activités de ce type qu'en LM, mais les activités mises en œuvre portent plus sur des mots isolés (soulignement) que sur des parties du texte. De manière apparemment contradictoire, ils réalisent aussi, lorsqu'ils résument effectivement le texte lu, davantage d'opérations macro-structurales (généralisations, combinaisons). Mais ces aspects du résumé sont peu en accord avec les activités d'étude mises en œuvre auparavant, et sont jugés de mauvaise qualité par des experts.

On voit ici que les lecteurs en LE mettent effectivement en œuvre des opérations de haut niveau, mais qu'elles sont sans doute mal reliées à l'ensemble des autres opérations présentes dans l'activité de lecture : autrement dit, le niveau d'interactivité entre les différents processus mis en œuvre reste faible. Le lecteur en LE, comme le mauvais lecteur en LM, n'est pas celui qui évite, par exemple, tout effet de contexte : il se peut même que les effets de contexte soient plus grands (tendance au « devinement »), mais la difficulté pour ces lecteurs semble être d'assurer simultanément un contrôle aux niveaux plus bas du système, sans doute parce que, comme nous l'avons vu, ces niveaux ne fonctionnent pas de manière efficace. Le bon lecteur est, au contraire, celui qui peut simultanément mettre en œuvre des connaissances contextuelles, et utiliser de manière efficace ses compétences linguistiques.

CONCLUSION

Les phénomènes mentionnés ci-dessus ont, en général, été observés sur des sujets d'un niveau tel dans la LE que les traitements sémantiques, lexicaux, syntaxiques de la langue-cible ne posent pas de problème majeur : une bonne compréhension des éléments du texte est le plus souvent assurée. La nature des difficultés rencontrées semble devoir être cherchée ailleurs.

Le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que dans le cas d'une LM. Il s'agit souvent de processus de bas niveaux, qui sont relativement spécifiques dans chaque langue (utilisation des redondances orthographiques, accès lexical, traitements syntaxiques, maintien en mémoire...). Cette situation n'a pour conséquence, dans beaucoup de cas, qu'un coût cognitif globalement plus élevé de la situation LE. Mais, en certains cas, ce coût plus important et cette répartition spécifique des ressources cognitives peuvent avoir des répercussions négatives sur le fonctionnement de l'ensemble des processus impliqués dans les activités de langage : il apparaît en particulier que la mise en œuvre de certains processus de haut niveau peut être gênée en situation de LE, y compris lorsqu'il s'agit de processus suffisamment généraux pour que leur transfert d'une langue à l'autre ne soit pas en soi problématique.

Il n'est pas nécessairement néfaste que des variations apparaissent dans les stratégies effectivement mises en œuvre pour réaliser une activité donnée : on sait que beaucoup d'activités cognitives peuvent être réalisées avec une certaine variété dans les processus mis en œuvre ou dans leur articulation (cf. la notion de processus vicariants : Reuchlin, 1978). Mais certaines stratégies peuvent s'avérer néfastes si

certains processus importants sont « court-circuités ». Il semble que ce puisse être le cas de certains processus de haut niveau. La réalisation des objectifs de l'activité de langage peut être alors notablement perturbée :

— si la nature même de la tâche nécessite un recours important à de tels processus ;

— si les contraintes de la tâche (temporelles notamment) ne permettent pas que les ressources cognitives soient accaparées par des processus encore peu automatisés.

Il s'avère en réalité que ces perturbations ne se traduisent pas toujours par l'absence d'opérations de haut niveau. Il peut se faire que des processus de haut niveau soient mis en œuvre sans qu'ils soient réellement pertinents par rapport à l'objectif de la tâche, ou sans qu'ils soient réellement coordonnés avec l'ensemble des autres processus impliqués. Les difficultés ne sont donc pas liées essentiellement à l'absence de processus de haut niveau, mais plutôt à une mauvaise articulation entre l'ensemble des processus impliqués dans l'activité de lecture.

Il y a là un certain paradoxe : la maîtrise insuffisante de la langue-cible devrait conduire l'élève à chercher à la compenser en se fondant sur des indices de haut niveau ; mais il apparaît que ceux-ci ne peuvent être mis réellement en œuvre de manière efficace que s'ils sont supportés par une bonne maîtrise linguistique, assurant un fonctionnement bien automatisé des processus de bas niveau. Le problème revient alors à se demander quel est le biais susceptible de permettre de vaincre ce paradoxe. Comme dans toute situation cognitive complexe, la réponse n'est sans doute pas unique. Les implications didactiques des travaux utilisés dans cet exposé n'ont pas été notre préoccupation majeure. Trois pistes nous paraissent cependant pouvoir découler des points de vue défendus ici :

1. Le rôle des automatismes dans le fonctionnement des activités de langage mérite sans doute qu'on porte plus d'attention au degré de familiarisation avec certaines caractéristiques fondamentales de la langue : redondances graphémiques, orthographiques, etc. La notion d'automatisme prend alors une signification tout autre que ce qui a pu être mis en avant dans le cadre des théories behavioristes (voir Gaonac'h, 1987) : il ne s'agit plus de fonder l'apprentissage de la langue dans son ensemble sur quelques structures fondamentales, mais d'exercer des mécanismes grâce auxquels, entre autres, les activités de langage considérées dans leur globalité doivent pouvoir fonctionner de manière efficace.

2. La mise en œuvre des processus de haut niveau, a priori transférables d'une langue à l'autre, ne va pas de soi. Ils semblent pouvoir bénéficier d'exercices spécifiques en LE : l'approche communicative a clairement permis le développement de telles pratiques pédagogiques (Moirand, 1982). Ce point de vue conduit aussi à s'interroger sur l'articulation entre l'exercice de différents aspects des activités de langage, grammatical et communicatif par exemple. En tout état de cause, il semble bien nécessaire que soient réexploitées, dans le cadre de la langue-cible, des connaissances et des structures d'action pourtant bien maîtrisées dans le cadre de la LM de l'élève.

3. La progression des apprentissages peut être définie selon différents critères. Un de ceux-ci, peu pris en compte jusqu'à présent, pourrait être, si l'on admet les raisonnements développés ici, le coût cognitif global des activités engagées. Ce point de vue conduirait, par exemple, à faire croître progressivement les contraintes cognitives liées à une même activité de langage, pour conduire l'élève à réduire le coût lié aux aspects linguistiques de sa réalisation au profit d'aspects non proprement linguistiques : « économiser » ses ressources en situation de LE ferait ainsi l'objet d'un exercice spécifique.

La notion d'aide devrait, de ce point de vue, faire l'objet d'un examen attentif. On peut en effet imaginer différentes formes d'« assistance » à la lecture en LE, notamment grâce à l'utilisation de l'outil informatique ; encore faut-il pouvoir définir avec précision la nature de l'aide apportée, non seulement du point de vue linguistique (fonctionnement de la langue), mais aussi et surtout du point de vue des conséquences sur les caractéristiques des opérations cognitives effectivement mises en œuvre lorsqu'une activité cognitive complexe bénéficie d'une telle aide : une « aide » peut constituer un « substitut » (elle évite à l'élève d'avoir à réaliser de manière autonome certaines opérations), ou au contraire une occasion supplémentaire de focaliser l'attention de l'élève sur certains aspects de la tâche. L'analyse des pratiques pédagogiques sous cet angle peut sans doute tirer parti de l'analyse cognitive des activités de lecture : nous espérons avoir participé ici au développement d'un tel courant.

Daniel GAONAC'H
Laboratoire de psychologie du langage
(CNRS-URA n° 666)
Université de Poitiers

Références

ADAMS S.J. (1982). — Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary : enhancing second language reading skills, **The Modern Language Journal**, 66, 155-159.

BARNITZ J.G. (1986). — Toward understanding the effects of cross-cultural schemata and discourse structure on second language reading comprehension, **Journal of Reading Behavior**, 18, 95-116.

BENSOUSSAN M. (1986). — Beyond vocabulary : pragmatic factors in reading comprehension — Culture, convention, coherence and cohesion, **Foreign Language Annals**, 19, 399-407.

BRANSFORD J.D., JOHNSON M.K. (1972). — Contextual prerequisites for understanding : some investigations of comprehension and recall, **Journal of verbal Learning and verbal Behavior**, 11, 717-726.

BRANSFORD J.D., JOHNSON M.K. (1973). — Considerations of some problems of comprehension. In W.G. CHASE (Ed.), **Visual information processing**, New York, Academic Press.

CARRELL P.L. (1983). — Three components of background knowledge in reading comprehension, **Language Learning**, 33, 183-207.

CARRELL P.L. (1984). — Evidence of a formal schema in second language comprehension, **Language Learning**, 34, 87-112.

CARRELL P.L. (1990). — Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. GAONAC'H (Ed.), **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive**, Paris, Hachette (Le Français dans le Monde : recherches et applications).

CARRELL P.L., EISTERHOLD J.C. (1983). — Schema theory and ESL reading pedagogy, **TESOL Quarterly**, 17, 553-573.

CHAUDRON C., RICHARDS, J.C. (1986). — The effects of discourse markers on the comprehension of lectures, **Applied Linguistics**, 7, 113-127.

CLARKE M.A. (1979). — Reading in Spanish and English : evidence from adult ESL students, **Language Learning**, 29, 121-150.

CONNOR U., READ C. (1978). — Passage dependency in ESL reading comprehension tests, **Language Learning**, 28, 149-157.

CORCORAN D.W. (1966). — An acoustic factor in letter cancellation, **Nature**, 210, 39-43.

CZIKO G.A. (1978). — Differences in first- and second-language reading : the use of syntactic, semantic and discourse constraints, **The Canadian Modern Language Review**, 34, 473-489.

CZIKO G.A. (1980). — Language competence and reading strategies : a comparison of first- and second-language oral reading errors, **Language Learning**, 30, 101-116.

DENHIERE G. (1984). — **Il était une fois... : compréhension et souvenir de récits**, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DORNIC S. (1979). — Information processing and bilingualism, **Psychological Research**, 40, 329-348.

DORNIC S. (1980 a). — Language dominance, spare capacity and perceived efforts in bilinguals, **Ergonomics**, 23, 369-377.

DORNIC S. (1980 b). — Noise and language dominance, In J.V. TOBIAS, G. JANSEN et W.D. WARD (Eds.), **Noise as a public health problem**. Rockville, The American Speech Language-Hearing Association.

FAVREAU M., KOMODA M.K., SEGALOWITZ N. (1980). — Second language reading : implications *of the word superiority effect in skilled bilinguals*, **Canadian Journal of Psychology**, 4, 370-381.

FAVREAU M., SEGALOWITZ N.S. (1982). — Second language reading in fluent bilinguals, **Applied Psycholinguistics**, 3, 329-341.

FAVREAU M., SEGALOWITZ N.S. (1983). — Automatic and controlled processes in the first- and second-language reading of fluent bilinguals, **Memory and Cognition**, 11, 565-574.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

FAYOL M., MONTEIL J.M. (1988). — The notion of script : from general to developmental and social psychology, **European Bulletin of Cognitive Psychology**, 8, 335-361.

FLOYD P., CARRELL P.L. (1987). — Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata, **Language Learning**, 37, 89-108.

GAONAC'H D. (1987). — **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**, Paris, Hatier (collection Langues et Apprentissage des Langues).

GAONAC'H D. (1990 a). — La mémoire : variabilités inter- et intra-individuelles, In M. REUCHLIN, J. LAUTREY, C. MARENDAZ et T. OHLMANN (Eds.), **Cognition : l'individuel et l'universel**, Paris, Presses Universitaires de France.

GAONAC'H D. (1990 b). — Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. GAONAC'H (Ed.), **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive**, Paris, Hachette (Le Français dans le Monde : recherches et applications).

GAONAC'H D. (1990 c). — The use of discourse markers in first- and second-language reading, *Barcelona, International Pragmatics Conference.*

GAONAC'H D., LAHMITI-RIOU N. (1989). — Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère : activités de compréhension et caractéristiques du texte, In J.M. MONTEIL et M. FAYOL (Eds.), **La psychologie scientifique et ses applications**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

GEVA E., KLAIMAN R., MIKULINCER M. (1986). — When can adults second language learners process cohesive ties in college textbooks, San Francisco, AREA.

GEVA E., RYAN E.B. (1985). — Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers, **Journal of Reading Behavior**, 17, 331-346.

GOODMAN K.S. (1971). — Psycholinguistic universals in the reading process, In P. PIMSLEUR et T. QUINN (Eds.), **The psychology of second language learning,** Cambridge, Harvard University Press.

HATCH E. (1974). — Research on reading a second language, **Journal of Reading Behavior**, 6, 53-61.

HENDERSON A.I., NELMS S. (1980). — Relative salience of intonation fall and pause as cues to the perceptual segmentation of speech in an unfamiliar language, **Journal of Psycholinguistic Research**, 9, 147-159.

HENNING G.H. (1974). — Remembering foreign language vocabulary : acoustic and semantic parameters, **Language Learning**, 23, 185-196.

HUDSON T. (1982). — The effects of induced schemata on the « short-circuit » in L2 reading : non-decoding factors in L2 reading performance, **Language Learning**, 32, 1-31.

HUNT E. (1980). — The foundations of verbal comprehension, In R.E. SNOW, P.A. FEDERICO et W.E. MONTAGUE (Eds.), **Aptitude, learning and instruction** (vol. 1), Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum.

HUNT E., LUNNEBORG C., LEWIS J. (1975). — What does it mean to be high verbal ? **Cognitive Psychology**, 7, 194-227.

JOHNSON P. (1981). — Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text, **TESOL Quarterly**, 15, 169-181.

JOHNSON P. (1982). — Effects on reading comprehension of building background knowledge, **TESOL Quarterly**, 16, 503-516.

JOHNSTON J.C., McCLELLAND J.L. (1973). — Visual factors in word perception, **Perception and Psychophysics**, 14, 365-370.

JONES S., TETROE J. (1987). — Composing in a second language, In A. MATSUHASHI (Ed.), **Writing in real time : modelling production processes**, Norwood, Ablex.

JONZ J. (1987). — Textual cohesion and second-language comprehension, **Language Learning**, 37, 409-438.

JUST M.A., CARPENTER P.A. (1980). — A theory of reading : from eye fixations to comprehension, **Psychological Review**, 87, 329-354.

KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1975). — Comment on rappelle et on résume des histoires, **Langage**, 9, 98-116.

KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1978). — Towards a model of text comprehension and production, **Psychological Review**, 85, 363-394 (Traduction française : Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes, in DENHIÈRE 1984).

KOZMINSKI E., GRAETZ N. (1986). — First vs second language comprehension : some evidence from text summarizing, **Journal of Research in Reading**, 9, 3-21.

LA BERGE D., SAMUELS S. (1974). — Toward a theory of automatic information processing in reading, **Cognitive Psychology**, 6, 292-323.

LECOCQ P. (1989). — A propos de la dyslexie développementale. In J.M. MONTEIL et M. FAYOL (Eds.), **La psychologie scientifique et ses applications**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LEE J.F. (1986 a). — Background knowledge and L2 reading, **The Modern Language Journal**, 70, 350-354.

LEE J.F. (1986 b). — On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension, **Studies in second Language Acquisition**, 8, 201-212.

LEHMAN (1980). — Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. In R. GALISSON (Ed.), **Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : remembrement de la pensée méthodologique**, Paris, CLE International.

LESGOLD A.M., PERFETTI C.A. (1978). — Interactive processes in reading comprehension, **Discourse Processes**, 1, 323-336.

MANDLER J.M. (1978). — A code in the node : the use of story schemata in retrieval, **Discourse Processes**, 1, 14-35.

MANDLER J.M. (1981-82). — Recherches récentes sur les grammaires de récit. In J.F. LE NY et W. KINTSCH (Eds.), **Langage et compréhension**, N° spécial, **Bulletin de Psychologie**, 35, 705-716.

MANDLER J.M., JOHNSON N.S. (1977). — Remembrance of things parsed. Story structure and recall, **Cognitive Psychology**, 9, 111-151 (Traduction française : A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel, in DENHIÈRE, 1984).

McLAUGHLIN B., ROSSMAN T., McLEOD B. (1983). — Second language learning : an information-processing perspective, **Language Learning**, 33, 135-158.

McLEOD B., McLAUGHLIN B. (1986). — Restructuring or automaticuty ? Reading in a second language, **Language Learning**, 36, 109-123.

MOIRAND S. (1979). — **Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère**, Paris, CLE International.

MOIRAND S. (1982). — **Enseigner à communiquer en langue étrangère**, Paris, Hachette.

NEELY J.H. (1977). — Semantic priming and retrieval from lexical memory : role of the inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention, **Journal of Experimental Psychology : General**, 106, 226-254.

NOIZET G. (1980). — **De la perception à la compréhension du langage. Un modèle psycholinguistique du locuteur**, Paris, PUF.

O'REGAN K., LEVY-SCHOEN, A. (1978), Les mouvements des yeux au cours de la lecture, **L'Année Psychologique**, 78, 459-492.

OLLER J.W. J'., TULLIUS J. (1973). — Reading skills of non-native speakers of english. **International Review of Applied Psycholinguistics**, 11, 69-80.

PERFETTI C.A. (1981-82). — Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. In J.F. LE NY et W. KINTSCH (Eds.), **Langage et compréhension**, N° spécial, **Bulletin de Psychologie**, 35, 571-578.

PERKINS K., JONES B. (1985). — Measuring passage contribution in ESL reading comprehension, **TESOL Quarterly**, 19, 137-155.

PYNTE J. (1983). — **Lire, identifier, comprendre**, Lille, Presses Universitaires de Lille.

REUCHLIN M. (1978). — Processus vicariants et différences individuelles, **Journal de Psychologie Normale et pathologique**, 75, 133-145.

RIEBEN L. (1989). — Analyse cognitive des *difficultés d'apprentissage dans la lecture*, **Psychologie Française**, 34, 263-270.

RIEBEN L., PERFETTI C. (Eds.) (1989). — **L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

SCARCELLA R.C. (1984). — How writers orient their readers in expository essays : a comparative study of native and non-native english writers, **TESOL Quarterly**, 18, 671-689.

SMITH F. (1971). — **Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read**, New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1989). — L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycho-linguistique, **Revue Française de Pédagogie**, 87, 77-106.

STANOVICH K.E., WEST R., FEEMAN D. (1981). — A longitudinal study of sentence context effects in second-grade children : tests of an interactive-compensatory model, **Journal of Experimental Child Psychology**, 32, 185-199.

UNDERWOOD G. (1979). — Memory systems and the reading processes, In M.M. GRUNEBERG et P.E. MORRIS (Eds.), **Applied problems in memory**, New York, Academic Press.

VIGNER G. (1980). — **Didactique fonctionnelle du français**, Paris, Hachette.

WINGFIELD A., BUTTERWORTH B. (1984), Running memory for sentences and parts of sentences : *syntactic parsing as control function in working memory, In H. BOUMA et D.G.* BOUWHUIS, **Attention and Performance** (vol. 10), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 101-130

NOTES CRITIQUES

BARON (Georges-Louis). — **L'informatique, discipline scolaire ?**. — Paris : PUF, 1989. — 230 p. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

G.L. Baron, nous dit G. Langouet dans la préface de ce livre a été l'un de ces jeunes professeurs de mathématiques qui ont introduit l'informatique au lycée. Mais il est aussi docteur en sciences de l'éducation, chercheur confirmé de l'INRP et enfin chargé d'études au ministère de l'Education nationale « dans le secteur des innovations pédagogiques en matière de technologies nouvelles ». Ceci explique la dimension exceptionnelle de sa quête sur les « origines » et son savoir multiforme sur une question ardue : l'informatique au lycée.

Reste que l'ouvrage est difficile. Je propose, à la fin de ce compte-rendu, une lecture particulière pour les lecteurs peu familiarisés avec les problèmes que soulèvent son enseignement.

Plus précisément, de quoi s'agit-il ? G.L. Baron traite de la « constitution de l'informatique comme discipline scolaire ». Il précise qu'il a voulu « mettre en évidence la façon dont s'est constitué, en réponse à une demande sociale, un nouveau corps de savoir enseigné (l'informatique), ainsi que les effets induits, tant sur les agents chargés de veiller à son inculcation que sur les élèves qui l'apprennent ». Il confronte cette idée à la constitution du champ informatique proprement dit qui s'est réalisé « lors de l'émergence d'un corpus de savoir savant connu et reconnu et de la montée d'un phénomène d'imposition de l'informatique sur un corps social pris un moment en défaut ».

En fait, Baron nous offre beaucoup plus qu'il ne dit. En l'espace de 200 pages, il nous fait assister à la naissance (difficile !) de l'informatique pédagogique, puis à son développement jusqu'à aujourd'hui, où elle semble avoir atteint l'âge de raison. Dans les dernières pages, il attire notre attention sur l'intelligence artificielle, — plus virtuelle que réelle selon J. Arsac — qui se prépare peut-être à renouveler, pour son compte, le processus de séparation qui survint jadis entre l'informatique (qui ne s'appelait pas encore ainsi) et les mathématiques.

Ami lecteur, si les dieux de l'informatique sont avec vous ils feront en sorte que votre main rencontre l'ouvrage, si vous ne le connaissez déjà, que J. Arsac consacre aux **Machines à penser** (Seuil 1987). Lisez-le avant ou après celui de Baron. Vous ne le regretterez pas ! Grâce à ces deux ouvrages vous aurez une vue claire de l'informatique en tant que science et en tant que discipline. Vous serez en mesure d'apprécier comme il convient les excès des médias et du marketing !

Mais laissons G.L. Baron dérouler pour nous l'écheveau de ce qu'il appelle « ses repères ».

Il nous fait d'abord assister à « la naissance d'un corpus de savoir savant ». Il étudie le « mouvement préalable qui conduit à la reconnaissance sociale » d'un tel savoir savant, « à partir duquel peut s'opérer la transposition didactique qui mène à un savoir enseigné ». L'informatique, en ce temps là (1960 !) nous dit-il, est une discipline empirique, « de service », « banlieue pauvre des mathématiques ».

Peu à peu, les théories partielles, les productions savantes aux marges des disciplines traditionnelles (particulièrement les mathématiques), sont perçues comme originales et légitimes par quelques professeurs/chercheurs de l'enseignement supérieur qui les réunissent en un corps de savoirs spécifiques qui méritent « d'être inculqué et donc reproduit ». Signe, selon Bourdieu, que les conditions d'admission au statut de science, sont réunies. Ce n'est qu'à partir de 1967 avec la réforme Fouchet, que l'Université ouvre une, puis deux maîtrises d'informatique. On observe que le nombre des diplômés croît régulièrement en même temps que le nombre des Universités qui les délivre.

L'évolution des savoirs universitaires est rapide : ainsi, la notion d'algorithmique s'éclaire, les langages tendent à devenir indépendants des machines. La crise des logiciels conduit à l'idée d'une production automatisée de ceux-ci.

Il faut garder présent à l'esprit le fait que ces différents éléments interagissent entre eux et se développent dans le contexte du monde industriel. Les produits informatiques se banalisent en modifiant profondément la structure des qualifications professionnelles et, par conséquent, **des formations qui y conduisent**.

G.L. Baron s'attache ensuite à montrer la facette pédagogique de l'informatique. Il s'interroge pour savoir si il faut la considérer comme « **objet** », « **outil** », « **auxiliaire** » ou « **méthode de pensée** » et entreprend de nous montrer un certain « **cheminement conceptuel** ». Mais celui-ci, bien que lié au développement de la Science Informatique, ne se confond pas avec elle. Il entre, bon gré mal gré, dans le champ pédagogique qui, en France, est soumis à des pressions politiques, économiques, corporatives, etc. Au début, nous dit Baron, il y a eu constitution d'« un concept global et relativement flou d'informatique pédagogique ». Puis, est née une Autorité pédagogique qui a statué sur le bon usage de l'informatique dans l'enseignement. C'est vers 1980 que la dichotomie « informatique comme outil d'enseignement » et « informatique objet d'enseignement » s'est cristallisée. Il ne faut surtout pas oublier de la confronter à l'apparition de structures éducatives nouvelles (l'enseignement secondaire technique, l'ouverture des IUT), avec le développement des semi-conducteurs et le choix d'une politique d'indépendance à l'égard des Etats-Unis.

G.L. Baron distingue trois phases dans la génèse de l'informatique scolaire : la phase d'« expérimentation » (60/70), la phase de « fondation » (70/80) et enfin la phase d'« expansion » (à partir de 80). Ce qui frappera probablement le lecteur, c'est la dissonance existant dès le début, entre les choix du secondaire et du primaire tandis que le technique, dissident de la première heure, colle très vite aux applications. Toujours est-il qu'à travers des avatars divers, la formation des professeurs se fait. Et que les pouvoirs politiques successifs décident que l'informatique pédagogique, dans le secondaire classique, sera enseignée par des professeurs des **disciplines traditionnelles** ayant reçu une **formation complémentaire « lourde » en informatique**. Qu'en est-il en 85, à la veille du plan IPT ? Il y a d'un côté la quasi discipline informatique qui n'a pas encore son autonomie et de l'autre l'Enseignement Assisté par Ordinateurs, sous des formes diverses, avec souvent une référence plus ou moins explicite à l'enseignement programmé des « origines ». Je n'en dirai pas plus afin de laisser au lecteur le plaisir de découvrir avec l'aide de l'auteur ce qu'il faut entendre exactement par « objet d'enseignement » et « outil d'enseignement ». Je préfère souligner un élément moins connu. Celui de l'influence de la « communauté des anciens formés lourds » qui a joué sur les décisions ministérielles mais aussi sur les traductions « locales » (académiques voire départementales). Ces « anciens » ont souvent assumé des responsabilités importantes. L'institution — le moment passé — semble les avoir oubliés.

Enfin, G.L. Baron, après nous y avoir soigneusement préparé, traite, au fond, le thème de l'informatique en tant que discipline scolaire. Pour préciser cette notion assez vague, l'auteur pose les questions suivantes : Où commence une discipline ? Que recouvre ce mot ? Le sens qu'il recouvre est-il stable ou varie-t-il en fonction de son lieu d'application ?

Pour répondre, G.L. Baron, comme dans les parties précédentes nous offre des « repères » historiques. Il se livre à une étude fine des besoins de formation en informatique en traitant à part le cas de l'enseignement technique. Le chapitre VII retiendra sans doute l'attention des enseignants qui conçoivent « l'informatique » comme discipline de formation générale. L'auteur montre comment elle s'installe parmi les autres disciplines du second degré, alors même qu'elle ne possède pas les « attributs requis pour être reconnue comme telle ».

Au début de son histoire, l'informatique au lycée se préoccupe plus des méthodes que des contenus (idée de « discipline de service »). Puis, elle se laisse tenter « par l'élitisme ». Elle met alors davantage l'accent sur la transmission de savoirs savants plutôt que sur l'appropriation de compétences par les élèves. Parallèlement la clientèle scolaire se développe : elle passe de 700 élèves pour 12 lycées en 81/82 à près de 17 000 pour 25 lycées en 86/87 avec une nette prédominance des sections scientifiques en première et terminale. En même temps, le recrutement des professeurs s'accroît en se diversifiant. Aux vagues majoritaires de mathématiques succèdent des « spécialistes » d'autres disciplines y compris techniques et industrielles.

Mais la confiance des usagers ne sera acquise que lorsque des textes ouvriront **l'option informatique** dans les lycées.

Les niveaux de qualification des professeurs enseignant dans les établissements (85/87) méritent notre attention : 54 % ont bénéficié d'un stage « lourd » (assimilé dans les textes à une formation de second cycle « informatique »), 11 % sont titulaires d'un diplôme universitaire, 9 % ont un équivalent tandis que 26 % sont autodidactes. Les regards qu'on porte sur ces chiffres peuvent être évidemment très différents. Baron, quant à lui considère que le stage long est une très bonne référence. D'autres, estimeront que la masse horaire et l'absence d'évaluation stricte prêtent le flanc à la critique. Mais il s'agit là d'opinions et l'auteur se garde bien de trancher.

A noter encore l'existence de tableaux extrêmement intéressants donnant des indications sur les **représentations des élèves de terminale** (83/84), l'évolution des effectifs de l'option informatique, la répartition des élèves... en première et terminale, les effectifs des enseignants par « vague » et par discipline (83). Pour finir, G.L. Baron nous offre une bibliographie complète.

Pour conclure, je dirai que cet ouvrage de qualité devrait intéresser les enseignants des lycées mais aussi des collèges et de nombreux parents. J'engage ces derniers, s'ils sont peu familiers avec les structures éducatives et l'informatique, à entrer dans la pensée de Baron par la préface de G. Langouet. En trois pages, celui-ci cadre le sujet et ébauche ses prolongements. Qu'ils aillent ensuite à la conclusion. Ils pourront alors revenir à l'introduction et poursuivre normalement.

Après avoir lu l'ouvrage de G.L. Baron, on ne peut s'empêcher de souhaiter qu'il nous dise ce qui **s'est effectivement enseigné et comment**. Et, pourquoi pas qu'il nous montre les effets sur les modes de raisonnement. Je gage que les lecteurs du présent ouvrage renoueraient bien volontiers avec lui à cette occasion.

Jack REMORIQUET
Institut Universitaire
de Technologie, Mulhouse

CHARTIER (Anne-Marie), HEBRARD (Jean). — **Discours sur la lecture 1880-1980**. — Paris : Bibliothèque publique d'information. — Centre Georges Pompidou. 1989 — 525 p. — *(Etudes et recherches)*.

Ce livre est né d'une commande de la direction du Livre et de la lecture du ministère de la Culture au Service des Etudes et de la recherche de la Bibliothèque publique d'information. Commande heureuse qui a eu pour effet la réalisation de nombreuses études monographiques par une quinzaine de chercheurs ; lesquelles

études — retravaillées — ont abouti à une sorte de « Somme » sur le sujet que l'on doit avant tout à Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, tous deux chercheurs au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP qui, après l'excellent travail d'André Chervel et Danielle Manesse sur la dictée paru lui aussi en 1989, brille de mille feux cette année.

Le premier mérite de ce livre est de donner à voir que la lecture et ses enjeux ne vont pas de soi, subissent des évolutions voire des inversions ; « *Voici bien le premier paradoxe : au moment où l'analphabétisme n'est pas encore vaincu dans les campagnes et les faubourgs, où les nouveaux lecteurs du XIXe siècle découvrent avec labeur ou délice les usages de l'imprimé, qu'il soit livre ou journal, une déploration emporte la plume de ceux que soucie la lecture du peuple. « Ils lisent trop », « ils lisent n'importe quoi », « ils ont la rage de lire », telles sont les inquiétudes portées par cet événement sans pareil : l'irrésistible entrée en lecture d'une société toute entière* ». Peu de lecture semblait déjà trop. Un siècle plus tard « davantage de lecture ne semble plus rien ». Jusque dans les années 50 qui voient la montée en puissance des loisirs liés à l'image, on pensait en effet que trop de lecture pouvait nuire.

Le second mérite de ce livre est d'explorer les discours et les positions sur la lecture dans trois directions complémentaires mais différenciées : les discours d'Eglise, d'Ecole, des bibliothécaires.

— « **Discours d'Eglise** » (« le discours épiscopal » ; « les curés et les œuvres de presse » ; « l'abbé Bethléem et son Guide général des lectures » ; « la presse catholique pour la jeunesse de l'entre-deux guerres 1980 »). En 1860, la part des ouvrages religieux représente 20 % de la production du livre en France. L'Eglise se donne un devoir d'ingérence dans les lectures de ses fidèles. Le développement de la scolarisation et de la lecture à la fin du siècle désarment un clergé que son attitude défensive condamne à ne plus guère être entendu. L'Eglise ne résiste pas à « l'irrésistible montée de la vogue romanesque ». Dans l'entre-deux guerres elle s'engage elle-même sur le terrain jusque-là combattu ; une presse catholique destinée à la jeunesse naît et se développe rapidement. Mais à partir des années 60 commence le reflux.

— « **Discours des bibliothécaires** » (« genèse des conceptions républicaines sur la lecture publique », « naissance d'une profession : les bibliothécaires de l'ABF » ; « la saga des bibliobus : le livre à l'assaut des campagnes » ; « le temps de la lecture publique »). Instruments importants de la « conquête républicaine » à la fin du XIXe, les bibliothèques se défont difficilement de leur passé militant. « Entre le conservateur ou le bibliothécaire qui connaissent leurs livres, le pédagogue du primaire qui connaît les enfants et leur famille et le militant de la lecture qui connaît son réseau de lecteurs, la lecture publique n'a encore ni territoire propre ni usage normé ». Progressivement un nouveau métier prend corps : celui du bibliothécaire, centré sur des compétences et non plus le bénévolat militant. S'impose alors un modèle « moderne » de lecture, fondé sur le plaisir, la diversité des supports, l'ouverture aux autres médias.

— **Discours d'Ecole** (« la leçon des textes officiels » ; « entre le ministre et l'instituteur, les discours pédagogiques intermédiaires » ; « crise de l'école, crises de la lecture »). Selon Jean Hébrard, les fins aujourd'hui assignées à la lecture apparaissent tardivement dans les discours qui concernent l'école et le lycée. L'ère de la lecture scolaire commence au dernier tiers du XIXe. Dans le secondaire, la lecture est l'enjeu explicite des conflits entre partisans et adversaires de la rhétorique, entre ceux qui défendent la lecture latine et ceux qui désirent introduire la littérature française dans la culture des élites. Dans l'école primaire, l'apprentissage de la lecture doit permettre la lecture de « bons textes » aptes à pourvoir à l'éducation morale, voire à l'endoctrinement politique du peuple. Ces orientations officielles et

programmatiques sont passées au crible de trois enquêtes : les deux premières appréhendent les façons de dire et de promouvoir les pédagogies de la lecture de la Belle époque (à l'école normale de Chartres ; dans le Bulletin départemental du Pas-de-Calais) ; la troisième porte sur les manuels scolaires et leurs appareils pédagogiques.

En définitive, selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *« la position de la lecture a changé dans l'espace public : concurrencés par de nouveaux médias, le livre et la lecture sont depuis 1960 des valeurs refuges consensuelles [...] Dans cette nouvelle conjoncture, le système scolaire [...] se voit très rapidement pénétré par le modèle « moderne » de la lecture, celui qui a été forgé par les bibliothécaires. Mais ce modèle ne peut s'installer dans l'école sans être aussitôt scolarisé, c'est-à-dire repris dans des dispositifs techniques de formation [...] Dans l'école, c'en est fini de la clôture du corpus des « classiques » ; la liste des textes habilités à être lus devient en droit indéfinie, même si le temps imparti oblige à des choix élastiques et perpétue souvent sous des habillages didactiques, variés, les anciennes pratiques (morceaux choisis, lectures courantes et lectures expliquées). »*

Ce livre foisonnant, polyphonique, riche, n'est pas dépourvu de méthode et d'interrogations épistémologiques, heureuses et fécondes. Cette recherche collective a pris le parti (qui se révèle pertinent) de travailler sur des séries discursives homogènes, d'être attentif aussi bien aux cohérences textuelles qu'aux différences contextuelles (chaque discours, en effet, est situé et module ses thèmes en fonction de ses destinataires et de ses adversaires). *« Aux démarches qui privilégient les parentés thématiques ou visent à reconstruire en un discours commun l'idéologie d'un temps, on a préféré le travail sur des gisements documentaires délimités, tenus pour pertinents (sans espoir d'exhaustivité), saisis dans leurs discordances et écarts mais aussi dans leur dynamique conflictuelle ».*

Un parti pris original, intéressant mais quelque peu problématique, a régi l'étude sur les textes officiels d'Ecole. Un découpage thématique qui distingue, sans les opposer, les deux problèmes posés par la lecture à l'école (d'une part son apprentissage, d'autre part son usage comme discipline centrale du processus de formation) a été privilégié en dépit de la reconnaissance de l'opposition sociologique et culturelle entre primaire et secondaire. *« Les textes officiels qui régentent une discipline scolaire comme la lecture paraissent ne devoir se laisser lire qu'à partir d'un découpage qui évite les oppositions institutionnelles (primaire voire secondaire) comme les ruptures temporelles ».* Cette orientation donne certes à voir des réalités qui n'auraient pu être appréhendées autrement. Mais on ne peut se défaire de la pensée que d'autres voies d'investigations pertinentes auraient pu être empruntées (nul n'étant tenu à une exhaustivité impraticable, cela laisse heureusement à d'autres des perspectives de recherches complémentaires).

Les auteurs de ce livre (d'une très grande richesse et d'une haute tenue méthodologique et conceptuelle) se sont d'ailleurs explicitement défendus d'être exhaustifs et ont même balisé quelques ouvertures pour des recherches à venir. On peut espérer, avec eux, qu'« au moment d'ajouter un livre aux livres et un discours aux discours, les quelques lecteurs qui restent » trouveront au fil de ces pages « de quoi réfléchir leurs expériences singulières, héritiers qu'ils sont, même à leur insu, d'un siècle d'efforts pour parler les moyens et les fins de la lecture ».

Claude LELIEVRE
Université Paris V

COOMBS (Philip H.). — **La crise mondiale de l'éducation**. — Bruxelles, Paris : De Boeck-Université, Editions Universitaires, 1989. — 374 p.

Ce livre présente, en 1989, la version française de l'ouvrage paru en 1985 sous le titre **The World Crisis in Education. The View from the Eighties**, lui-même faisant suite à un ouvrage plus ancien (paru en 1968), **La crise mondiale de l'éducation : *analyse de systèmes***. Il entend présenter une évaluation des grandes tendances et évolutions, ainsi que des principaux problèmes à venir, de l'éducation dans les différentes parties du monde. Mais il se veut aussi un réexamen des thèses proposées dans les années 60, thèses perçues comme pessimistes dans un contexte où le développement de l'éducation et le développement en général étaient considérés a priori avec optimisme. L'auteur y dénonçait une logique de l'expansion linéaire de systèmes de plus en plus voués à une inadaptation croissante, tant par rapport à l'évolution des connaissances, que celle des besoins du monde du travail ou encore qu'à celle d'un public d'élèves de plus en plus diversifié. Aujourd'hui, P. Coombs revient rétrospectivement sur cette « crise » dénoncée en 1968 — s'agissait-il d'une fausse alerte, a-t-elle été jugulée, s'est-elle aggravée ? —, et met en œuvre le même type d'interrogations pour la décennie 70.

L'auteur s'appuie sur une somme imposante d'informations, émanant en général d'organisations internationales (UNESCO, IIPE — Institut international de planification de l'éducation —, Banque mondiale, OCDE...), et d'organisations plus « régionales », ou encore de colloques et séminaires ; on peut regretter qu'il s'agisse pratiquement toujours de sources « officielles » ou administratives, et très peu souvent de travaux de recherche. Ceci annonce un livre se situant à un niveau aussi agrégé que les statistiques sur lesquelles il se fonde... C'est dire qu'on va y trouver des analyses relativement générales, descriptives, voire spéculatives, sans que le souci d'administration de la preuve ne se manifeste clairement.

Contentons-nous ici de souligner certains des points discutés dans cet ouvrage, qui introduisent bien aux thématiques de la planification de l'éducation, telle qu'elle est pensée dans les institutions internationales. Tout d'abord, l'articulation entre les *théories du développement dominantes et les politiques éducatives préconisées :* l'auteur analyse le passage d'un couple industrialisation-expansion et développement des « ressources humaines » dans les années de croissance économique de l'après guerre, à un souci plus fort pour l'équité et le développement social (même si in fine l'objectif final d'efficacité économique reste prévalent), lui-même articulé avec une *conception de l'éducation plus large, intégrant l'éducation non formelle, l'éducation* permanente, prônant des innovations décentralisées et proches des besoins locaux.

Autre thème, évoqué dans divers chapitres, celui du caractère simpliste des modèles purement quantitatifs du développement de l'éducation ; l'auteur dénonce l'inadaptation qualitative croissante entre un système que l'on prétend étendre tel quel à des populations de plus en plus larges (notamment dans les pays moins industrialisés). D'ores et déjà, dans ces pays, il n'apparaît pas possible de développer (voire parfois de maintenir) la scolarisation sous ses formes traditionnelles (exportées des pays occidentaux) vu les contraintes démographiques et économiques, et aussi du fait de certains effets pervers de l'éducation ainsi pensée (savoirs trop abstraits, coupés du quotidien des populations, accroissant l'exode rural et les difficultés en termes d'insertion). La réflexion repart aujourd'hui des besoins de formation des jeunes, majoritairement ruraux, et des adultes, le souci de favoriser une bonne insertion sociale devenant aussi important que les objectifs académiques centrés sur les connaissances.

C'est alors la dimension qualitative du développement de l'éducation qui devient primordiale, la qualité étant définie en termes de pertinence des contenus et des modalités de la formation par rapport aux besoins. Cette conception de la qualité

présente l'avantage d'être à l'évidence moins ethnocentrique que les visions prévalentes jusqu'alors (la qualité étant définie de manière atemporelle par rapport à des critères académiques supposés universels), mais cette « pertinence par rapport aux besoins » reste définie de manière théorique, et se prête peu aux vérifications empiriques. Certes, l'auteur énumère les composantes censées définir cette « qualité », mais en se limitant aux « inputs » (programmes, enseignants, matériel pédagogique), et sans s'interroger sur les effets sur les « apprenants », ce dont on peut s'étonner, vu la multitude de recherches empiriques de type « input-output » existant aux Etats-Unis.

Plus généralement, c'est à des changements dans les cadres de l'apprentissage que l'on assiste, avec le développement de l'éducation non formelle via l'éducation familiale (avec notamment des parents plus instruits), un certain développement de la presse (qu'il s'agisse de journaux ou de presse enfantine), et celui plus net des médias radio et télévision. Aux yeux de l'auteur, c'est en termes de « réseaux d'apprentissage permanent » qu'il convient de penser à présent l'offre éducationnelle dans un pays donné.

Parmi les autres points abordés, notons un état des lieux actuel des problèmes d'alphabétisation ou de coopération internationale en matière d'éducation. P. Coombs souligne aussi la difficulté à planifier les dépenses d'éducation (ou encore à lutter efficacement contre les inégalités face à l'éducation), du fait de la multiplicité des facteurs à prendre en compte, facteurs parfois sans rapport direct avec l'éducation. Par ailleurs, l'auteur fait preuve d'un certain pessimisme quant à l'évolution des relations formation-emploi : en l'absence de réformes, il craint un déphasage croissant, à la fois quantitatif et qualitatif entre le monde du travail et celui de l'éducation, dans le sens d'une « surproduction » de diplômés (notamment dans les pays en développement) et un accroissement du chômage des jeunes.

En conclusion, on peut dire que ce livre d'un généraliste soucieux de toujours situer les problèmes du système éducatif dans leur contexte social impressionne certes par l'éventail des questions traitées, mais laisse aussi un peu perplexe quant aux possibilités concrètes de changements, vu les inter-relations complexes qu'il décrit non sans un certain pessimisme (le thème de la crise restant toujours présent en filigranne). On peut également rester sceptique devant certaines analyses très générales, qui reposent souvent sur des convictions personnelles, sans doute fondées sur une incontestable expérience, et regretter que l'auteur mobilise si peu, à l'appui des interrogations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, les éléments empiriques qui existent pourtant dans la recherche anglo-saxonne. Cela dit, il s'agit là d'un livre qui intéressera tous ceux qui travaillent sur les comparaisons internationales ou les problèmes de politiques et de planification de l'éducation ; ce livre leur sera utile autant par sa forme (on dispose de résumés à la fin de chaque chapitre, et surtout de statistiques récentes sur toutes les questions, et elles sont variées, abordées dans le livre), que par les thèmes généraux proposés à la réflexion par un auteur extrêmement au fait de ces problèmes, mais dont on peut regretter parfois l'assurance.

Marie DURU-BELLAT
Université de Bourgogne

DONNAT (Olivier), COGNEAU (Denis). — **Les pratiques culturelles des Français 1973-1989.** — Paris : La Découverte/La Documentation française, 1990. — 285 p.

Ce livre est d'une importance **incomparable** pour tous ceux qui s'intéressent réellement à ce que l'on peut appeler le développement culturel scolaire et extrascolaire dans la société d'aujourd'hui. S'ils refusent de se payer de mots brillants, s'ils lisent tout essai sur la culture en regrettant que les discours les plus novateurs et les mieux construits ne nous apprennent pas grand'chose sur la culture complexe vécue par les différentes catégories de la population, ils seront satisfaits par l'alliance des faits et des idées dans ce livre. Que les discours analysent l'hédonisme ou la reproduction sociale, le cosmopolitisme ou le patrimoine national, qui se soucie de recourir aux sondages nécessaires pour connaître par qui et comment ces idées sont réellement traduites en pratiques culturelles dans les différents groupes sociaux ? Quand les auteurs utilisent des résultats d'enquêtes, ils ont tendance à les simplifier ou à les caricaturer dans les conclusions, sous prétexte de « théorisation »...

Le livre de Donnat et Cogneau est plein d'idées qui échappent à ce schématisme théorique. Il est fondé sur une comparaison minutieuse des résultats de trois enquêtes nationales faites dans de bonnes conditions de comparabilité en 1973, 1981 et 1989, grâce à la préoccupation scientifique du Service des études qui a réussi à être permanent malgré les vicissitudes de la politique.

Ces résultats mettent en lumière des **faits** établis le mieux possible en partant de la réponse des intéressés d'un échantillon de 3 000 à 5 000 individus représentatif de la population de plus de 15 ans. Ces faits sont placés dans des séries chronologiques qui permettent de préciser le sens de l'évolution. Il sont liés entre eux par une analyse factorielle qui fait apparaître des constellations culturelles relativement stables, à travers les pratiques et les préférences des différentes classes et catégories sociales : c'est du travail bien fait, où les idées ne sont pas creuses. Elles sont pleines de faits qui fondent la légitimité de la généralisation dans les limites d'un questionnement clair. S'il n'y a qu'un livre aujourd'hui à acheter par les responsables de la création, de la diffusion, de la participation culturelle, de l'éducation des jeunes et des adultes, c'est bien celui-là. Il contient en germe une bonne dizaine d'autres ouvrages.

Je désespère de résumer le contenu de cette œuvre dans ce court compte rendu. Je reprendrai ailleurs ce contenu, en profondeur, dans un prochain livre au cœur des nouvelles conditions d'accès volontaire à la connaissance aux différents âges de la vie. Pour traiter cette question aujourd'hui, le livre de Donnat et Cogneau est en effet incontournable.

On y trouve le point sur l'évolution de l'information, de la télévision, de la musique, du livre, des sorties et des visites, des pratiques amateurs... Puis, ces différentes pratiques sont placées dans « l'espace des loisirs » analysé en quatre dimensions fondamentales. L'univers des loisirs possible est évoqué, les pratiques « cultivées » des bacheliers sont examinées sans a priori sur « le capital culturel ». Des regroupements d'activités permettent de sortir du flou ce qui est appelé les pratiques « modernes » des jeunes : que de perspectives ouvertes sur la base d'une observation diachronique sans précédent !

Je me bornerai, en le regrettant, à relever en quelques mots quelques réflexions sur l'évolution générale des pratiques culturelles en quinze années, sur le rôle exact des diplômes dans l'accès réel à ces pratiques volontaires, enfin sur les problèmes toujours renaissants, quelles que soient les modes et l'actualité, d'une démocratie culturelle toujours tentée et jamais atteinte.

Les chiffres confirment d'abord l'évidente poussée de l'usage de l'image et du son dans les pratiques culturelles. 73 % regardent la télévision tous les jours. La

moyenne de fréquentation de la télévision était de 16 heures par semaine en 1973, elle est, en 1988, de 20 heures. Le magnétoscope est déjà dans 25 % des foyers. L'audition de musique par l'usage de cassettes a plus que doublé en 15 ans (32 % en 1988), en 1973, 8 % avaient une chaîne Hifi, en 1988, ils sont 56 %. Serait-ce la décadence de la culture annoncée par tant de prophètes du malheur de la télévision ? L'observation montre que la croissance de la pratique de la télévision ne va pas nécessairement avec la décroissance des autres pratiques culturelles. C'est plutôt un « éclectisme culturel » qui augmente. Le pourcentage de gros consommateurs de télévision (plus de 20 heures par semaine) qui visitent aussi des monuments historiques et qui lisent aussi 10 livres et plus par an par exemple, n'est que assez faiblement inférieur à la moyenne des pratiques de la population (22 et 21 %) (28 et 24 %).

Nous pouvons parler d'un réel développement culturel non seulement dans la « culture d'appartement » mais encore dans la pratique « des sorties culturelles » en tous genres : expositions d'art, spectacles de théâtre, concerts, etc. (cinéma *excepté). La réduction des pratiques de loisir à la recherche du « cocon » (coconing)* est surtout une invention de journaliste. Les collectionneurs sont plus nombreux à chercher dehors ce qui les intéressent, le « boom musical » est général à tous les âges de la vie, partout dedans, dehors, on invite et on est invité davantage ; les inscrits à une bibliothèque sont passés de 13 à 16 %, etc, etc.

Il faudrait évidemment apporter beaucoup de nuances importantes à ce tableau, en particulier chez les 15-24 ans : on constate un recul de la pratique volontaire de la lecture de livres à côté du développement de l'usage de magazines et de BD.

Contentons-nous pour finir d'évoquer la liaison complexe des « pratiques cultivées » anciennes ou modernes avec la possession d'un *diplôme scolaire égal ou* supérieur au baccalauréat. On sait depuis longtemps qu'ici les différences de revenus sont souvent moins discriminantes que les différences de diplôme scolaire. Mais tout d'abord, des jeunes en situation d'échec scolaire peuvent avoir des pratiques culturelles cultivées s'ils peuvent profiter de l'avantage d'un milieu familial (ou autre ?) cultivé. *D'autre part, entre 1973 et 1988 où le nombre des bacheliers a doublé, on ne* retrouve pas une croissance correspondante de pratiques « cultivées », résultat jugé paradoxal qu'il faudrait approfondir. Les forts lecteurs restent des minorités même chez les gens qui ont le bac et davantage (10 à 20 %). Il en est ainsi pour les choix réguliers de toutes les pratiques « cultivées ». Seulement 9 % sont assidus dans les *associations artistiques et 4 % dans les autres associations culturelles. L'avantage* certain du « capital culturel » acquis à l'école par les enfants ou les parents a néanmoins des limites sur lesquelles la réflexion aurait pu s'attarder davantage : c'est un point capital à éclaircir pour le développement d'un nouveau système d'éducation scolaire **et** extrascolaire.

Il demeure que les discours sur la démocratisation de la culture savante par l'accès plus facile aux techniques de reproduction et par la généralisation du spectacle télévisé dans toutes les conditions, est largement illusoire. L'enquête précise ce que chacun peut observer autour de lui. Certes, le nombre de ceux qui écoutent souvent de la musique classique a progressé de 7 % depuis 1973, mais parmi eux, on trouve 51 % de cadres et 16 % d'ouvriers, plus de la moitié continuent d'ignorer totalement spectacles de danse, concerts, représentations théâtrales, musique classique, expositions : c'est surtout parmi les ouvriers et les agriculteurs que le nombre est le plus réduit. L'émission sur les livres de Bernard Pivot est suivie par 68 % de cadres et 25 % d'OS.

Après dix ans de scolarité obligatoire et la télévision pour tous, les différences culturelles entre les classes ne sont plus absolues, mais elles restent toujours rebelles aux seules politiques culturelles scolaires et extrascolaires, tout en ayant

tendance à s'atténuer dans certains secteurs, à s'accentuer dans d'autres : le développement culturel évident sur quinze années reste évidemment inégal selon les différents secteurs de la structure sociale cependant elle-même moins rigide qu'autrefois.

Peut-être cette belle enquête diachronique traitée avec rigueur aurait-elle pu nous donner davantage d'informations sur la dynamique de ce développement culturel et social, ses pôles, ses genres, ses marges novatrices, ses critères, sa dialectique des ressources et des contraintes, etc., mais il eut fallu ajouter d'autres questions à celles que nous ont livré les déjà intéressantes réponses que nous avons soulignées. *Toute recherche empirique, si bien conduite soit-elle, ne peut nous livrer* que les faits qui répondent aux questions inspirées par son cadre de référence.

Les auteurs nous ont livré le plus d'informations possible compte tenu des limites de leurs cadres de références théoriques plus adaptés à l'analyse de la reproduction sociale et de l'héritage culturel du XIXe siècle et début du XXe siècle qu'à la complexité du développement culturel et social d'aujourd'hui. Tout un questionnement développementaliste reste à élaborer que permet de moins en moins une sociologie de l'échec culturel et social trop marquée par la pensée critique ou utopienne de Marx ou de Weber qui évidemment ne pouvaient pas poser les problèmes du développement culturel et social relatif d'aujourd'hui.

Joffre DUMAZEDIER
CNRS - Université René Descartes

GANTIER (Hélène). — **Etude de l'anglais et formation de la personnalité.** — Paris : Didier Erudition, 1989. — Thèse de Doctorat d'Etat, Paris III, Sorbonne Nouvelle, mai 1987, 609 p. (dactylographiées) avec bibliographie et glossaire, éditée sur microfiches.

La rencontre entre les sciences de l'éducation et les disciplines d'enseignement ne se réduit pas au dialogue souvent figé pour ne pas dire hostile avec les didactiques des disciplines. Les développements de ces dernières, dont on ne saurait trop dire l'importance, et le questionnement lié à la fois à l'apport des sciences cognitives et à l'interrogation sur les contenus, dont l'apport vient d'être renouvelé par les discussions sur les travaux de la Commission Bourdieu — Gros, laissent peut-être de côté la place du sujet concret, lié à une histoire personnelle, dans l'apprentissage. Tel est le thème de la thèse d'Hélène Gantier qui renouvelle les contenus possibles et les démarches d'une psycho-pédagogie qui semblait s'épuiser.

La thèse repose sur l'étude d'une population d'adolescents de 17 à 20 ans, partie encore au lycée, partie en première année d'études universitaires.

Elle comprend trois grandes parties.

Une première partie, extrêmement nourrie qui constitue un véritable « Etat de la question » sur la psychologie de la personnalité et qui conduit à une double réflexion sur la place de la personnalité dans le rapport que l'élève institue avec l'apprentissage d'une langue vivante et plus spécifiquement de l'anglais, mais aussi sur les effets de cet apprentissage sur la formation de la personnalité.

Cette approche présente donc une double originalité, il s'y agit non du rapport général à une langue seconde mais de celui qu'on peut avoir avec une langue déterminée, une culture spécifique, dans un champ de représentations modelé par

l'histoire, collective et individuelle. Il s'agit surtout de montrer comment le rapport à un savoir particulier modèle à son tour le rapport qu'on a à soi-même, à sa propre langue, à ses pratiques culturelles quotidiennes et donc à la formation de sa personnalité.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à une série d'entretiens et à leur analyse. Tous ces entretiens sont donc menés avec des élèves de classes préparatoires, donc encore au lycée, ou avec des étudiants de première année d'université. On pourrait considérer qu'il s'agit là d'une population très particulière, souvent favorisée et qui ne saurait fournir l'image de la population des adolescents. Mais tel n'est pas l'objet de la thèse, il ne s'agit surtout pas de s'attacher au processus d'apprentissage et aux difficultés qu'il entraîne, mais précisément de travailler le rapport au savoir, et à de nouvelles pratiques langagières chez des adolescents dont on peut considérer que l'apprentissage a été, au moins partiellement, réussi. Le biais de la population est donc parfaitement intentionnel et a précisément pour fin d'éliminer des variables non pertinentes et d'autoriser l'étude de l'articulation entre pratiques culturelles et personnalité, dans une population bien spécifiée.

La troisième partie, née des conclusions tirées des entretiens est constituée d'un questionnaire adressé à un échantillon de 435 étudiants, de la présentation des résultats et de l'analyse fine de ceux-ci. De nombreux tableaux sont proposés qui manifestent de façon précise ce que l'on savait déjà, c'est-à-dire à quel point certaines pratiques culturelles sont partagées par les adolescents, de manière relativement indépendante, de leur appartenance sociale, et de leur réussite scolaire.

La thèse d'Hélène Gantier est donc à la fois une contribution à la connaissance de la « culture des jeunes » et s'inscrit ainsi dans le prolongement de certaines recherches menées, entre autres, à l'INRP, une étude des conditions psychopédagogiques concrètes de l'apprentissage d'une langue, mais surtout une approche particulièrement rare du rôle que peut jouer un savoir bien identifié dans la structuration d'une personnalité.

Il est en effet tout à fait étrange qu'alors qu'on s'est énormément interrogé sur la place des déterminants individuels et collectifs dans un apprentissage, on se soit si peu penché sur les effets possibles de cet apprentissage, hors des tentatives de mesure des savoirs et savoir-faire qui étaient l'objet même de l'activité. L'effort pour mieux comprendre, et mieux maîtriser les conditions individuelles et sociales qui déterminent un parcours scolaire semble donc avoir curieusement abouti à une vision extrêmement sommaire des effets de ce parcours.

La recherche d'Hélène Gantier rétablit donc une dimension perdue et pose la question essentielle des apports d'un parcours scolaire dans un parcours de vie. Elle complète donc, tout en en prenant le « contre-pied », la mode actuelle des « histoires de formation » en interrogeant la façon dont notre formation contribue à modeler notre histoire. Elle le fait dans un cadre précis, sur un objet essentiel, le rapport à une langue et à une culture autre, et en s'appuyant sur une culture psychologique et pédagogique particulièrement approfondie.

On pourrait discuter à l'infini des ambiguïtés du concept de personnalité, souhaiter un échantillon de population plus varié — mais nous avons déjà répondu à cette question — proposer des modes de traitement statistiques moins classiques et débordant le seul travail sur les corrélations. Même publié sur microfiches, il s'agit d'un ouvrage à lire parce qu'il explore de nouvelles voies pour une psycho-pédagogie renouvelée.

Guy BERGER
Université Paris VIII

GRANT (Gérald). — **The World we Created at Hamilton High**. — Harvard University Press, 1988. — 285 p.

Dans le monde anglo-saxon, comme en France, il y a au moins deux manières de construire l'établissement scolaire en objet scientifique. La première, qui a été la plus représentée dans les années 70, partait des réanalyses du rapport Coleman et fondait sa démarche sur l'hypothèse d'un effet-établissement. Son origine procède d'un étonnement devant les écarts que présentent les résultats de certaines écoles par rapport aux régularités établies par la sociologie de l'éducation à partir des totalisations nationales. Tel établissement vétuste d'un quartier pauvre produit des élèves qui ne sont pas en majorité des voyous et des chômeurs ; tel autre, au recrutement plus favorisé n'obtient pas les bons résultats que l'on pourrait attendre... La recherche baptise cet écart effet-établissement et tente de le corréler à des particularités de fonctionnement, qui pourraient l'expliquer. La démarche — généralement quantitative, mais de plus en plus mixte d'intuition ethnographique et de traitements statistiques — est donc à la fois analytique et régressive. Régressive parce qu'elle part du produit pour essayer de l'expliquer à partir de traits spécifiques du fonctionnement ; analytique parce qu'elle isole des variables et cherche à corréler les performances des élèves à des caractéristiques organisationnelles : le style de leadership du chef d'établissement, l'image que les enseignants ont de leurs élèves, le climat de l'établissement... Cette approche a produit des travaux remarquables, depuis l'enquête de la Phi Delta Kappa sur les écoles urbaines « qui réussissent » jusqu'à celle dirigée par Rutter, qui a réorganisé le domaine d'une manière qui n'a pas été remise en cause depuis une dizaine d'années (1). On peut cependant s'interroger sur cette méthode, sur le statut qu'elle donne à l'établissement et, plus largement, au local : elle se fonde sur les modèles constitués à partir des totalisations nationales et demande en quelque sorte au local de se justifier de n'être pas la simple projection dans le particulier des modèles généraux. L'effet-établissement c'est le « résidu » qui reste inexpliqué par la sociologie de la société globale. Attitude un peu surprenante car, techniquement comme historiquement, il nous semble que l'on a fabriqué du national en totalisant du local... Ce « résidu » n'est peut-être que ce que les techniques de totalisation ont laissé tomber et c'est alors ces techniques qu'il faudrait interroger plus que le local...

Cette approche reste vivace et productive : elle s'adapte en particulier très bien à la problématique de l'« école efficace » que la demande politique a imposée aux Etats-Unis. Elle est partout contrebalancée par d'autres, plus attentives à la globalité de l'établissement. En France, ce domaine se développe surtout dans le prolongement de la sociologie des organisations, dont on peut voir les progrès qu'elle a accomplis dans son adaptation à l'étude du fonctionnement des établissements scolaires en comparant le travail déjà ancien de Dominique Paty (1) à celui que vient de réaliser une équipe de sociologues de l'Ecole Polytechnique avec Robert Ballion (2). Aux Etats-Unis, ces études se réfèrent à une autre tradition, clairement anthropologique. Des anthropologues de l'éducation étudient les établissements comme d'autres le village ou la tribu, c'est-à-dire comme une entité sociale dont ils veulent saisir le fonctionnement, les hiérarchies, les symboles, les valeurs... Cette tradition s'enracine assez loin : elle peut se référer aux travaux de R. Benedict et de M. Mead sur l'école dans leur propre pays, elle peut surtout se référer aux travaux de G. Spindler, qui, dès 1954, a réuni une conférence à Stanford sur le thème « Anthropology and Education », puis a publié deux recueils d'articles et une revue sous ce titre. Assez curieusement à son origine ce courant s'est peu intéressé à l'établissement scolaire. Entre les travaux qui portaient sur la classe et même sur la leçon et ceux qui, comme ceux d'Ogbu (1), portent plus sur les rapports entre l'école et la ville ou le quartier, l'établissement scolaire se trouvait un peu écrasé. Depuis le début des années 80, on peut citer les études de Stephen Ball en Angleterre ou de Sarah Lawrence Lightfoot aux Etats-Unis (3), mais ils sont, au total, peu nombreux.

C'est dire l'intérêt du livre de Gérald Grant. Il s'inscrit totalement dans cette tradition, et en même temps, il en montre l'évolution. Il s'inscrit totalement dans la tradition de l'anthropologie américaine par ses références culturalistes : pour lui, ce qui définit un établissement, c'est son *« ethos »* et ce qui définit un bon établissement, c'est un *« ethos positif fort »*. Depuis ses origines, l'anthropologie de l'école américaine est en effet fascinée par le problème de la socialisation, au double et dialectique sens de transmission des valeurs d'une génération à une autre et d'émergence de valeurs communes entre des enfants issus de communautés différentes. Préoccupations effectivement essentielles dans une société multiraciale et multiculturelle. Préoccupations qui préservent en outre les études de cas de tout localisme. Le titre de la chaire de Gérald Grant à la Syracuse University est sur ce point éloquent « Cultural Fondation of Education and Sociology ». S'il présente l'histoire d'un établissement, c'est pour nous parler de problèmes culturels et politiques fondamentaux, qui concernent l'ensemble du processus de socialisation.

S'il se réfère à une tradition, ce livre illustre aussi les évolutions de la recherche américaine sur l'éducation. Dans les années 60 et 70, la recherche avait pour but d'évaluer les effets des politiques sociales des présidences démocrates et spécialement des pédagogies de compensation sur les élèves issus de milieux défavorisés. Le bon établissement était, pour reprendre une formule d'époque, celui qui « luttait contre l'échec scolaire » et son succès s'évaluait à sa capacité à intégrer les exclus — indiens, noirs, portoricains... — et à réduire les inégalités. Cette orientation avait été abandonnée dès la fin des années 70, avant même que l'ère reaganienne et le rapport *« Nation at Risk »* (1983) appellent à la mobilisation pour l'excellence. Comme le livre de Sarah Lawrence Lightfoot, cet ouvrage est le produit indirect d'un programme lancé en 1979 par le National Institute of Education dont le but était de savoir « ce qui fait une bonne école » sans mettre dans cette question trop de préoccupations sociales. Le travail de Gérald Grant tranche cependant totalement sur les études inspirées de la problématique de l'« école efficace » et qui traitent du rendement scolaire comme d'une question purement technique, détachée de toute référence politique ou morale. La contribution de l'école au bien public reste la question centrale, mais cette définition du bien public a évolué. Il ne s'agit plus, ou plus seulement, d'intégrer les minorités dans une communauté américaine qui existe fortement par ailleurs, mais d'analyser et de maîtriser un état d'incertitude sur les valeurs qui met en cause la survie de cette communauté. *« Il y a une profonde confusion à l'heure actuelle en Amérique sur le rôle de l'école dans la formation du caractère. Un individualisme corrosif dévore le cœur même de l'entreprise d'éducation. Les maîtres sont incertains sur les fondements de leur autorité morale, les parents s'organisent en groupes d'intérêts spécifiques, les élèves sont entraînés à devenir des consommateurs habiles et des plaideurs intelligents. Nous sommes dans l'incertitude sur la manière de donner forme à ce que Michaël Walzer appelle notre programme pour la survie sociale : « l'éducation exprime ce qui est peut-être notre volonté la plus profonde : continuer, aller de l'avant, persister face au temps »*.

Le livre se propose donc d'analyser cette incertitude et, en reprenant un vieux concept de l'interactionisme d'observer comment les individus négocient entre eux une *« nouvelle définition culturelle de la situation »*. La « définition de la situation » est ce qui permet aux personnes de mettre en ordre les événements qui leur surviennent, de leur donner un sens et de les intégrer à un projet. Par là, l'anthropologie de l'éducation débouche sur des préoccupations qui étaient plutôt celles de l'anthropologie politique : comment les individus s'accordent-ils entre eux sur un certain nombre de principes qui vont réguler leurs rapports de manière à transformer une agglomération d'individus sans ordre en une Cité gouvernée par des principes légitimes. Sensible à ce problème, Gérald Grant, selon nous, ne fait que la moitié du chemin.

On voit cependant l'évolution de la problématique aussi bien par rapport à une interrogation sur l'effet-établissement que par rapport à une anthropologie de l'école classique. Cela implique une évolution méthodologique, qui est sans doute l'apport le plus original du livre. Du point de vue de la définition de l'objet d'abord. Il ne s'agit plus d'études structurales d'une situation ou d'un établissement supposé toujours identique ; l'établissement est plongé dans l'histoire, il a lui-même une histoire, depuis son ouverture en 1953, qui est longuement narrée et fait l'objet de la première partie de l'ouvrage : « biographie d'une école ». Cela fournit bien sûr un arrière plan historique à l'analyse de l'*ethos* d'établissement qui fait l'objet de la seconde partie, mais cela permet surtout de prendre en écharpe, à partir du cas de Hamilton High, trente ans de la vie de la société américaine et de son école. Cette biographie est en effet organisée en quatre phases, qui éveillent toutes un écho chez les lecteurs français. Les années 1953-1965 sont celles d'une école sûre d'elle-même, jouissant de la confiance d'une communauté locale homogène de parents de la middle class américaine. Tous partagent, plus ou moins consciemment, un certain nombre de préjugés racistes et de classe et l'école développe sans complexes ni questions une politique de Public School d'élite. La déconstruction du vieux monde commence en 1966, avec la déségrégation et l'entrée des élèves noirs. C'est jusqu'en 1970 une période de critique radicale de la Public School, dénoncée comme raciste et inégalitaire. Les parents perdent confiance dans l'établissement et la violence se développe à l'intérieur. Le découpage des deux phases suivantes est à la fois très original et très éclairant. Les enseignants caractérisent la période 1971-1979 par un graffiti qui fleurissait alors sur les murs et définissait ainsi l'établissement : « *Zoo : do not feed the teachers* ». C'est une période où les élèves semblent plus sûrs de leurs valeurs que les professeurs. Les élèves contestent avec succès la discipline scolaire tandis que les enseignants doutent d'eux-mêmes et que plusieurs d'entre eux « craquent ». La confusion est accrue à Hamilton High par la nomination d'un nouveau Principal, ancien militant du mouvement des droits des étudiants : pris entre ses convictions et les devoirs de sa charge, il multiplie les signaux contradictoires. Mais cette confusion est créatrice. Face à l'incertitude, les individus développent des capacités interprétatives nouvelles, leur engagement dans le social est fort et les enseignants évoquent avec nostalgie les « superbes élèves » qu'ils ont eu à cette époque. Ces tensions s'apaisent au début des années 80, laissant place à un établissement à « *faible ethos positif* » : l'intégration des élèves en difficultés et des non anglophones met en évidence l'impossibilité pour les enseignants de s'adresser à une communauté, la vie scolaire s'est pacifiée et leur situation professionnelle est mieux garantie mais ils ont l'impression de travailler dans un système bureaucratique sur lequel ils n'ont aucune prise, les parents n'ont pas retrouvé la confiance dans l'école. Cependant, personne ne souhaite revenir à la situation des années 50 car chacun admet qu'en dépit de sa faible cohérence morale et culturelle l'établissement des années 80 garantit plus de justice, plus d'égalité, un meilleur traitement des élèves issus des couches populaires et une meilleure protection des droits des enseignants. Le problème qui reste insoluble est celui de l'engagement des acteurs dans le social ou, pour reprendre le terme que Gérald Grant emprunte à la sociologie politique, leur mobilisation. Nous y reviendrons.

Cette évolution de l'objet s'accompagne d'une évolution de la méthode de recueil de l'information. Jusqu'à présent l'anthropologie de l'école n'avait pas jugé utile de spécifier son approche : elle transportait dans le domaine de l'école américaine les routines d'observations qui avaient été mises au point pour l'observation d'autres communautés, dans d'autres sociétés, mais ne jugeait pas utile de les expliquer ni de les spécifier. Position de plus en plus difficile car on ne peut tenir comme totalement négligeable la proximité culturelle qui existe entre les chercheurs et les informateurs lorsqu'il s'agit, par exemple, de professeurs de l'enseignement secondaire. Ceux-ci partagent le même univers de références que l'anthropologue et

sont au moins avertis des résultats et des méthodes des sciences sociales. Le mieux est d'expliciter cette connivence, et de la travailler pour mieux la maîtriser. Cela impose des dispositifs particuliers, dont une des formes — spécifique mais certes pas unique — est de former les acteurs de terrain pour qu'ils sachent **récupérer leur expérience**, la relativiser et la transmettre au chercheur. C'est ce à quoi aboutit Gérald Grant.

Il avait pratiqué une observation externe mais de longue durée en séjournant à Hamilton High, en 1979, 80 et 81, avec un collègue anthropologue. Il avait en outre utilisé le mémoire d'un étudiant qui avait travaillé sur l'établissement en 1971-72. Il y revient en 1984-85, en observation participante puisque, avec deux enseignants de l'établissement, il donne à des élèves volontaires un cours d'anthropologie urbaine, destiné à les former pour qu'ils deviennent les anthropologues de leur établissement : ce sont eux, en particulier qui ont fait l'enquête nécessaire pour retrouver l'histoire de l'école. Enfin, en 1986-87, Gérald Grant soumet aux enseignants et à l'administration de l'école une première version de son rapport, précisant avec leur aide cette notion d'*ethos* d'établissement qui était devenue centrale. Rencontre qui les a amené à concevoir une transformation de l'établissement, de manière à le doter d'un *ethos positif fort*. On a donc là un travail d'aller et de retour très pensé entre les intuitions du terrain et les conceptualisations des professionnels avec un corps d'enquêteurs impliqués spécifiquement formés qui n'est pas sans évoquer le dispositif que nous avons mis au point avec le Groupe d'Etudes Sociologiques de l'INRP (4).

La seconde partie aborde, toujours à partir de l'exemple de Hamilton High un problème général, qui est celui de l'*ethos* d'établissement et du moyen de susciter cet *ethos positif fort* que Grant considère comme la condition de la réussite. Cette notion constitue l'apport central du livre sur le plan théorique et il faut bien sûr l'interroger : qu'apporte-t-elle de nouveau, en particulier par rapport à la notion antérieure de climat d'établissement ? Nous avons déjà dit que cette notion répond à une évidence empirique mais qu'elle nous parait trop tautologique pour faire progresser la recherche : l'établissement se caractérise par son climat, le climat exprime l'identité de l'établissement... On est là dans le pur nominalisme (1). Gérald Grant revient à plusieurs reprises sur la définition de l'*ethos*, sans jamais la formuler complètement. En fait, sa définition oscille entre deux pôles : le premier est cette évidence empirique du climat, l'autre toucherait plus à la science politique et ne séparerait pas cette caractéristique de l'établissement des enjeux globaux de l'éducation. La question centrale que Grant tire de l'histoire d'Hamilton High concerne l'ensemble du système éducatif des pays développés : privilège de classe, sélection et accord sur une tradition religieuse sont-ils, comme dans une école privée d'élite dont l'exemple a été étudié, les conditions indispensables à la réalisation de cet *ethos positif fort* ? Un type d'école bureaucratique et de médiocre niveau est-il le prix à payer pour les progrès réalisés sous un autre angle (déségrégation, ouverture aux classes populaires...) ? Il est clair que dans ce cas la notion d'*ethos* exprime un accord politique sur les buts et les valeurs de l'éducation qui assure la cohérence de l'établissement. Dans sa partie historique, Grant utilise beaucoup le terme de mobilisation : il est très proche à la fois des analyses de Hirschman sur l'engagement des individus dans le social (5) et de la définition de l'établissement en termes de mobilisation des ressources que nous avons nous-mêmes proposée (6). La construction de l'établissement scolaire repose sur une mobilisation et l'*ethos* est cet accord sur une définition du bien commun qui fait tenir ensemble ressources et individus.

L'usage du terme *ethos* balance entre ces deux pôles, appartenant à des registres différents, sans jamais se fixer, ni même sans en expliciter les contradictions qui pourraient être des complémentarités. Cela explique sans doute que les recommandations sur lesquelles débouche l'ouvrage, concernant l'autonomie des établissements et des enseignants, nous laissent une impression d'inaboutissement.

Contre les néo-libéraux actuels, Grant maintient l'idée d'un rôle fort de l'Etat, ayant pour but d'assurer l'égalité d'éducation. Il appert clairement dans l'histoire d'Hamilton High que seul le centre pouvait démanteler un consensus local qui était le reflet des préjugés de race et de classe et imposer les réformes égalitaires. Il appert aussi qu'une bureaucratie centralisée ne peut produire de bonnes écoles ni surtout susciter cet engagement des individus dans le social qui parait nécessaire. Grant en conclut à un partage des tâches entre trois instances, l'Etat, les établissements et une profession enseignante plus fortement organisée. Il préconise en particulier une élévation du niveau de recrutement des enseignants, un relèvement de leurs rémunérations et la définition de profils de carrière plus valorisants. Conclusion qui peut stimuler notre réflexion car si, en France, nous connaissons certains aspects de ce programme — autonomie des établissements, revalorisation financière du métier d'enseignant — la décentralisation et le projet d'établissement se présentent parfois comme des machines de guerre destinées à briser la rigidité des solidarités nationales, solidarités de grade, de discipline, solidarités syndicales... qui organisent la profession enseignante. Il y a dans cette proposition d'une profession enseignante indépendante de l'Etat, dont l'autonomie serait garante de la permanence de certaines valeurs, une idée qui n'est pas sans rappeler celle d'une « corporation enseignante » avancée par les Compagnons de l'Université Nouvelle et qui serait peut-être à réexaminer.

On reste cependant sur sa faim quant au partage précis des tâches entre les trois instances. L'exemple qui est présenté en conclusion de l'ouvrage, où l'on voit l'administration et les enseignants de Hamilton High tenter de reconstruire cet *ethos positif fort* de l'établissement par la mise en place d'une gestion participative est sympathique mais peu convainquant. De même que la notion d'*ethos* oscille entre une définition empiriste du climat de l'établissement et une définition politique de l'accord local, de même ces recommandations finales oscillent entre des considérations sur la nécessité de reconstituer l'autorité intellectuelle et morale de l'école et des recettes pour impliquer les maîtres dans la vie de l'établissement. L'articulation entre le particulier et le général, ou si l'on veut, entre le niveau micro et le niveau macro ne semble pas suffisamment pensée.

Cette incertitude nous semble tenir à deux insuffisances de l'analyse. La première est surtout théorique : quel que soit le sens que l'on donne au terme *ethos*, définir l'établissement par son *ethos* c'est s'enfermer dans une perspective trop étroitement culturaliste. Certes, la culture d'un établissement est une chose importante, mais un établissement ce n'est pas seulement un état d'esprit, c'est aussi une organisation qui a construit ses enjeux, où les choses — les bâtiments, les équipements ... — offrent leur résistance propre aux projets humains, c'est une administration prise dans une réglementation nationale, une collectivité politique où les accords locaux mettent en jeu les conceptions les plus générales de l'école et de l'éducation, c'est une communauté humaine où se tissent des liens d'amitié et d'inimitié... Les notions d'*ethos*, de culture englobent trop rapidement cela dans une totalité un peu désincarnée. Il faut sans doute mieux prendre en compte ces différentes dimensions dans leur spécificité pour rendre compte du fonctionnement d'un établissement scolaire.

La seconde insuffisance concerne l'analyse historique. On comprend mal comment l'établissement est passé d'une période — entre 1971 et 1979 — où l'incertitude était créatrice, à une autre — 1980-1985 — où la même incertitude est démobilisatrice. C'est que là l'histoire des établissements scolaires devrait s'appuyer sur une histoire de la société critique qui non seulement n'est pas écrite, mais dont la nécessité n'est même pas posée. L'école a été un des sujets les plus travaillés par la culture critique, entre 1965 et 1975. Dans un premier temps, l'éclatement des anciens « ça va de soi » et des routines d'enseignement qu'ils sous-tendaient a eu un effet de libération des initiatives mais très vite, ces initiatives se sont dénoncées

entre elles et l'on est entré dans un tourbillon, où il est apparu que toute proposition de justice sur l'école, tout innovation pédagogique pouvait être dénoncée. A quoi bon alors les tenter ? L'émergence de plusieurs principes, tous justes d'une certaine manière, mais totalement inconciliables entre eux, crée une impossibilité de choix telle que le retrait — l'exit pour reprendre la formule de Hirschman — devient la meilleure solution. Tout devient égal à tout et il n'y a pas de raison de s'engager d'un côté plus que d'un autre : reste alors la seule défense des intérêts personnels, qui s'accommode fort bien d'un engagement social limité. Prêcher, comme le fait Grant, un retour aux valeurs restera lettre morte tant que l'on ne procédera pas à un cadrage de la culture critique qui permette non de la réfuter mais de la maîtriser et de l'adapter aux situations quotidiennes. Si tous les points de vue de justice sont, au niveau des principes, d'égale dignité, tous ne sont pas également pertinents pour traiter la situation d'un établissement en particulier. Il y a là un travail de casuistique à réaliser, qui entrerait tout à fait dans un programme d'anthropologie culturelle comme celui que propose Grant. Certes, le détour peut paraître long pour réaliser les conditions de l'accord à l'échelle d'un établissement scolaire ; il nous paraît cependant indispensable.

Le livre de Gérald Grant nous montre donc un chemin extrêmement stimulant d'un rapprochement, dans les études des questions d'éducation, entre l'anthropologie culturaliste et l'anthropologie politique. S'il ne va pas tout à fait au bout de sa démarche, du moins pouvons-nous lui emboîter le pas.

Jean-Louis DEROUET
INRP, Paris

---

(1) *On trouvera les références et une présentation plus complète de ces ouvrages dans* l'étude bibliographique que nous avons publiée dans un précédent numéro de la Revue : « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique ». **Revue Française de Pédagogie**, n° 78, 1987.

(2) R. BALLION, D. BAYARD, P. MAYER **Contribution à l'étude des établissements scolaires : monographies de trois lycées**. Ecole Polytechnique, Centre de recherche en Gestion, 1989. On trouvera un résumé des principales thèses du rapport dans le n° 22 (janvier-mars 1990) de la revue **Education et Formations**, Evaluer les collèges et les lycées : études et outils.

(3) Ces deux ouvrages ont fait l'objet de comptes-rendus dans la **Revue Française de Pédagogie**. Stephen Ball : **Beachside comprehensive. A Case of Secondary Schooling**, Cambridge, 1981, dans le n° 65 de 1983 ; Sarah Lawrence Lightfoot, **The Good High School : Portraits of Character and Culture**, New-York, 1983, dans le n° 78 de 1987.

(4) Des enseignants sociologues de leur établissement ? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement de l'établissement scolaire. **Revue Française de Pédagogie**, n° 72, 1986.

(5) Albert O. HIRSCHMAN **Schifting Involvements : Private Interest and Public Action**, Princeton University Press, 1982.

(6) Désaccords et arrangements dans les collèges. **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, 1988.

HOUSSAYE (Jean). — **Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants.** — Paris : La Documentation Française, 1989. —160 p.

Un peu insolite dans la production actuelle d'ouvrages pédagogiques, ce livre mérite de retenir l'attention. Par son intérêt tout d'abord : Jean Houssaye a réussi à retracer d'une façon concise, la riche histoire des colonies de vacances (rebaptisées « centres » de vacances il y a 25 ans) en soulignant leur évolution, en évoquant les problèmes qui se sont posés à une institution pédagogique plus que centenaire et qui s'est développée sans caractère d'obligation, sans investissements financiers considérables, sans l'appui d'un corps professionnel : et c'est en cela même que l'histoire et l'évolution des colonies de vacances, prises en elles-mêmes, posent à tout spécialiste des sciences de l'éducation, une série de questions dont l'originalité, la singularité sont patentes et propres à susciter des comparaisons fructueuses. La pédagogie comparée s'entend, bien sûr, des correspondances qui s'établissent, entre institutions de même nature dans des pays, dans des contextes culturels différents. Mais il serait passionnant d'établir une pédagogie comparée entre institutions éducatives à vocation diverses, à l'intérieur d'une même communauté nationale : institutions scolaires, mais aussi centres de vacances, mouvements de jeunesse, patronages, maisons de jeunes, centres sociaux, centres internationaux, organismes de voyages de jeunes, centres linguistiques à l'étranger... j'en oublie sans doute. Ces institutions si différentes entre elles (quant à leur mode d'organisation, leur budget, leurs objectifs et leurs prétentions, la considération dont elles jouissent...) ont en commun d'exister dans les mêmes années, sinon aux mêmes heures ou aux mêmes saisons, de croiser parfois une partie de leurs personnels (des enseignants sont aussi, parfois, des animateurs ou des directeurs) et, ce n'est pas la moindre chose, de s'adresser aux mêmes enfants, aux mêmes adolescents.

Ce programme de recherches peut très bien s'ouvrir par les colonies de vacances et l'ouvrage de Jean Houssaye constitue un bon instrument de travail. Sa bibliographie montre qu'il a lu à peu près tout ce qui s'est écrit sur le sujet — et il l'a d'autant mieux assimilé qu'il pratique, depuis longtemps, la colonie de vacances comme colon, d'abord, puis comme moniteur, directeur, instructeur. Il montre bien comment des initiatives isolées, de caractère privé, mais la plupart du temps mises en œuvre par des personnes jouant un rôle dans des collectivités d'ordre religieux, municipal, associatif, enseignant etc., comment ces initiatives, répondant à des besoins — d'abord d'ordre sanitaire et social et bien vite éducatif — ont revêtu des formes diverses, puis se sont assez vite normalisées, sans rien perdre de l'originalité de leurs conceptions. On n'est pas parti — comme dans le cas de l'école — d'un modèle unique, ancien, mais l'on a inventé, expérimenté, avec souplesse et réalisme. Sans négliger la détermination et l'obstination des créateurs, des pionniers (et l'histoire montre qu'il y en eut à plusieurs générations) le mouvement crût d'année en année car il répondait à des besoins certains.

L'apogée de ce vaste mouvement a été atteint dans les dix années qui ont suivi la seconde guerre mondiale. Il est intéressant de constater, avec Jean Houssaye, que, dans les années 50, les différentes fédérations de centres de vacances se retrouvèrent, sans l'avoir cherché, sur des positions pédagogiques analogues : la colonie de vacances, sans renier son caractère sanitaire et social, se donnait pour objectif de répondre aux besoins de développement de l'enfant dans un milieu de vacances et de loisirs, conçu et aménagé à cette fin. L'éducation nouvelle, que l'école française avait boudé dans son ensemble, prenait pied dans les centres de vacances. Ainsi, l'esprit de Maria Montessori et de Cousinet, de Decroly et de Freinet, qui n'avait pas pénétré dans les écoles normales, fut diffusé dans les stages de formation qui rassembleraient chaque année des dizaines de milliers de jeunes de 18 ans. Cette diffusion — à dose modeste si l'on se rappelle les sept journées des

stages — *n'en* a pas moins constitué un événement pédagogique dont *il est difficile* d'apprécier les effets.

Je souhaite que le travail de Jean Houssaye *attire l'attention sur ces phénomènes* qui, malgré un notable reflux, continuent de vivre sur leur lancée. L'intérêt des parents, des enseignants, des gouvernants est sans doute aujourd'hui concentré sur la réussite scolaire, la formation-clé d'un avenir professionnel. Est-il pour autant raisonnable de négliger les besoins de loisirs des enfants et des jeunes ? Sans doute, les enfants d'aujourd'hui partent, beaucoup plus qu'autrefois, en vacances avec leurs parents, mais il est clair que des besoins de loisirs collectifs se posent toujours, dans des conditions différentes. A la suite de ce « livre des colos », il faudrait envisager un second volume qui analyserait la situation actuelle des centres de vacances pour enfants : est-on sûr qu'il n'y a plus de besoins d'ordre social, d'ordre sanitaire, d'ordre éducatif — je préciserai même : d'ordre psychologique, *d'ordre spirituel ? Peut-être que les besoins actuels postulent des réponses quelque* peu renouvelées. Ce travail d'enquête et d'analyse, conduirait à un effort de réflexion et éventuellement, à redéfinir une politique de la jeunesse qui ne saurait se confondre avec une politique des sports.

Louis RAILLON

MALANDAIN (Claude). — **Scolarité et développement de la personnalité.** — Rouen : PUS de l'Université de Rouen, 1989. — 186 p. — (N° 153).

Le livre part d'une interrogation sur l'influence de l'école dans le développement personnel de l'enfant, quelle que soit l'origine familiale de celui-ci. Quelles satisfactions, quelles angoisses orientent le comportement de l'élève et l'amènent à s'investir ou non dans un projet scolaire, telles sont les questions que se pose l'auteur.

Celui-ci manifeste le souci de connaître la vie de l'écolier, en suivant une cohorte d'enfants de la maternelle au CP et en observant des élèves en situation d'échec en 6e. C'est une approche clinique qui veut remonter au sens des conduites et voir ce qui facilite ou qui contrarie le développement, une étude suivie des obstacles qui *s'opposent à la croissance individuelle.*

Cl. Malandain pose le problème des difficultés scolaires des enfants non en termes de déficits instrumentaux ou de défauts d'apprentissage, mais sous l'angle du symptôme, *« expression d'une souffrance, résultat de mécomptes des relations de l'enfant avec son environnement »*, l'échec s'inscrivant dans une dynamique conflic*tuelle des relations familiales, des liens d'identification notamment.*

L'auteur souligne qu'actuellement la pédagogie contemporaine se tourne vers *des modèles cognitifs de l'apprentissage* et délaisse l'analyse des résistances psychologiques d'origine affective. Il les aborde dans le cadre de la théorie psychanalytique.

Son but est de mettre en évidence, par observation des enfants, les moments significatifs où les facteurs personnels se révèlent dans le travail scolaire. Il étudie des cas de difficulté d'adaptation *à l'école. Déjà, à l'école maternelle, l'enfant* apprend à subordonner son activité à une règle, et à établir de nouveaux liens fondés non sur la parenté, mais sur la communauté d'âge. Dans l'apprentissage du travail scolaire, l'enfant *« doit pouvoir se représenter la réalité, même lorsqu'elle ne donne pas satisfaction au fantasme... L'activité intellectuelle doit passer du service de la pulsion à celui du code »*.

Comme l'observation a porté sur la section des petits et la section des grands, pendant une année scolaire dans deux classes, Cl. Malandain présente des études de cas, rattachés à des problèmes fondamentaux : se définir, par rapport à l'autre sexe ; accéder à la communication centrée sur l'utilisation de signes, etc.

L'auteur ne s'en tient pas à la présentation de cas. Il relève et analyse les propos spontanés des enfants d'école maternelle, par groupes de deux ou trois. Au cours préparatoire (quatre CP ont été suivis pendant une année scolaire) il enregistre les incidents dans le déroulement de la classe. Même s'il se centre sur quelques élèves, il n'oublie pas de considérer la classe comme un système en fonctionnement.

Les conditions affectives pour que l'enfant accède aux apprentissages au Cours Préparatoire font l'objet d'une analyse. L'enfant doit accepter « *l'intervention de l'adulte comme une aide et non comme une intrusion* », reconnaître en l'adulte un modèle qui possède ce qu'il n'a pas encore. Une nouvelle forme de relation au maître s'instaure au CP par rapport à l'école maternelle, sur la base de l'identification. Si l'élève investit dans le savoir, c'est pour pouvoir remplacer un jour l'adulte. Ce qui caractérise la vie fantasmatique du CP c'est l'union idéale de l'enfant et de la mère, qui veut nourrir avant tout.

Au centre du titre figure une utilisation judicieuse du Scéno-test de Von Staabs. L'épreuve, qui utilise comme matériel des animaux, des personnages, des éléments naturels, des objets usuels, des éléments géométriques, permet de voir comment l'enfant organise l'espace, choisit et met les personnages, les éléments en relation. L'analyse des protocoles conduit Cl. Malandain à caractériser les enfants en échec scolaire, à des degrés plus ou moins forts. Grâce au scénario imaginé par l'élève, à la mise en scène des personnages dans le Scéno-test, il peut étudier les modalités de résolution du conflit œdipien de l'enfant, et les mettre en rapport avec son comportement en classe à l'égard de l'instituteur.

L'auteur apporte une contribution à la validation de l'épreuve, utilisée comme moyen de diagnostic, avec un échantillon de 58 enfants (CP, CE 2, CM 1). Il a même conçu un programme de cotation pour travailler sur micro-ordinateur.

Il fait une analyse statistique de résultats obtenus, ce qui lui permet d'établir une comparaison, garçons-filles, et de tracer l'évolution en fonction de l'âge. Constatant que les protocoles des filles de 6 ans présentent des caractéristiques que les garçons ne manifestent que vers 8 ans, que les différences s'atténuent vers 11-12 ans, il émet une hypothèse intéressante, celle de l'homogénéisation des résultats sous l'effet de la pression scolaire. Celle-ci « *valorise et rend nécessaires les qualités que les filles manifestent plus spontanément que les garçons en raison de particularités de personnalité et non de la précocité de leur développement* ». L'adaptation scolaire demanderait au garçon un travail plus douloureux de renoncement et de deuil.

Cl. Malandain a su combiner une investigative contrôlée, au moyen d'une épreuve projective, avec une observation clinique des conduites en classe, sans oublier de dégager des constantes statistiques.

De plus, il a le souci de suivre le déroulement de la scolarité de l'enfant.

Le chapitre VII de l'ouvrage est consacré aux problèmes scolaires que rencontrent les élèves de 6e et à une expérience de pédagogie clinique dans deux classes de sixième accueillant des élèves signalés être en situation d'échec ou de difficulté psychologique dans les classes primaires. La collaboration entre le professeur de français d'une classe et le psychologue a permis de consacrer une des heures de français, pendant une douzaine de semaines, à la rédaction d'un roman, **le roman de deux orphelins.**

Ce thème que les élèves ont choisi, les amène à réinventer leur naissance et leur famille, dans une situation comparable à celle d'une psychothérapie de groupe, en exprimant leurs désirs et leurs angoisses. Au cours des séances, on observe une évolution positive, tant dans le comportement en classe que dans les scènes imaginées et écrites.

« Pour qu'un travail pédagogique utile puisse s'instaurer, différentes conditions sont nécessaires dans la nature des liens imaginaires qui unissent les enseignants aux élèves et les élèves entre eux. Les enseignants, substituts des parents, doivent être vécus comme secourables et légitimes. Les élèves doivent se vivre solidairement comme des frères et sœurs partageant une identité commune ».

Une deuxième expérience de création de roman, avec un autre groupe d'élèves l'année suivante, montre le problème des enfants en rapport avec l'image paternelle, qui ne vient pas renforcer leur Moi et qui, au contraire, apparaît un obstacle. On constate que le groupe évolue, mais s'intègre moins bien que le premier groupe dans la situation scolaire.

L'auteur fait une synthèse claire des écrits de Freud et des travaux de psychanalystes d'enfants afin de montrer comment, pendant la période de latence, de 6 à 11-12 ans, l'échec scolaire peut être le résultat de conflits inconscients et comment le travail scolaire réussi constitue un dépassement de ces conflits par sublimation, à un moment où évoluent les relations d'objet et l'investissement narcissique. A la période de latence, l'enfant cherche à ressembler au modèle parental, au lieu de prendre sa place, ce qui devient la source de l'estime de soi et de l'envie d'apprendre. Au début de l'adolescence, en classe de 6e, l'enfant doit établir un nouveau rapport à un savoir plus abstrait. Son *« activité intellectuelle retrouve la valeur de satisfaction de la curiosité sexuelle, renvoyant de ce fait aux interrogations et incertitudes concernant la naissance et la mort. D'où la fascination ou l'angoisse que peuvent susciter certaines des matières au programme : la préhistoire ou, en mathématiques, les notions d'infini ».*

Dans un dernier chapitre, Cl. Malandain aborde les itinéraires scolaires d'adolescents, tels que ceux-ci les retracent au cours d'entretiens (élèves de classes terminales et étudiants de psychologie). Même si l'analyse aurait eu avantage à tirer parti des théories de la formation de l'identité de l'adolescent et de l'image de soi, présentée avec clarté au début du chapitre, certains éclairages sont pénétrants. L'échec ou la réussite scolaire de l'enfant est replacé dans le cadre de la relation à son père, selon le niveau culturel de celui-ci, en termes d'identification ou, au contraire, de rejet du désir des parents, dans la conquête de son identité.

Cl. Malandain a voulu couvrir l'ensemble de la scolarité pour mieux cerner l'objet de la psychologie clinique scolaire : étudier *« par quels mécanismes et selon quelles conditions la scolarité peut avoir une valeur positive pour l'enfant, quelles que soient ses difficultés psychologiques, et les solutions de compromis qu'il ait trouvées aux conflits infantiles ».*

Bien que l'auteur opte pour la théorie psychanalytique, il ne réduit jamais la présentation théorique des problèmes scolaires à la psychanalyse. Il fait appel aux théories du développement (Piaget, Wallon), de l'apprentissage, de la psychologie sociale, avec le souci de montrer la complexité.

La thèse de Cl. Malandain est centrée sur la construction de la personne au fur et à mesure des étapes de la scolarité. Construction qui appelle un va et vient entre ce qui est vécu dans la famille et ce qui est vécu dans l'école.

Cela explique le souci qu'a l'auteur, dans les premiers chapitres, de montrer comment les conditions institutionnelles et pédagogiques de fonctionnement de l'école introduisent des modalités psychologiques spécifiques.

Il le fait, par une perspective historique. L'instauration d'un système de fonctionnement de la collectivité, avec J.B. de La Salle, sur un plan symbolique distinct de l'espace religieux, mais en articulation avec lui, a permis d'intégrer les forces dynamiques, conscientes et inconscientes, qui habitent l'enfant. Il place l'école de Jules Ferry dans cette lignée, plus que dans la lignée de l'école mutuelle qui, « *en désacralisant l'autorité, désacralise en même temps le savoir qui fonde cette autorité* ». Le maître devient médiateur entre l'enfant et les modèles d'humanité, et initiateur. Enfin l'éducation nouvelle vise à créer des situations susceptibles de répondre aux besoins de croissance de l'enfant. L'auteur accorde une place particulière à Claparède, qui illustre la démarche d'une psychologie au service de l'éducation, et à Freinet, qui fonde psychologiquement le travail scolaire sur l'identification : « *la valeur du travail réside dans le fait qu'il abolit la distance entre l'enfant et l'adulte* ».

Si Cl. Malandain mène cette réflexion dès le début de sa thèse, car ce livre provient d'une thèse soutenue à l'Université de Paris V, sous la direction du Professeur Roland Doron, c'est dans le but de mieux cerner les conditions psychosociales que rencontre l'enfant à l'école, et de les mettre en relation avec les conflits internes de celui-ci. Il cherche à voir comment l'école, par ses mécanismes de fonctionnement, aide l'enfant à les résoudre. Dans certains cas les conflits inconscients rendent l'apprentissage impossible. Dans la majorité des cas, ils peuvent être sublimés en conquête du savoir.

Dans la conclusion, Cl. Malandain souligne que la pédagogie devrait prendre en considération « *le fait que les objets de connaissance ne sont pas neutres affectivement, qu'ils ont une fonction dans l'élaboration des conflits, et que, selon le cas, leur manipulation peut avoir des effets apaisants ou au contraire donner lieu à la formation de symptômes* ». Il souhaite que les enseignants soient aidés dans cette entreprise par une formation psychologique et par le soutien d'une équipe où interviendrait un psychologue clinicien.

L'ouvrage de Cl. Malandain a le grand mérite de présenter les théories, psychanalytique notamment, qui permettent d'aborder l'analyse de l'échec ou de la réussite de l'élève à l'école, autrement qu'en termes d'apprentissage cognitif. De plus il utilise l'observation, l'investigation clinique pour en apporter des preuves, tout au long de la croissance de l'enfant. La présentation qu'il en fait est claire et persuasive. Tout lecteur sera convaincu que c'est dans la rencontre de l'affectif et du cognitif que se joue l'avenir scolaire de l'enfant.

Marcel POSTIC
Université de Nantes

MOSCONI (Nicole). — **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?** — Paris : PUF, 1989. — 281 p. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Dans cet ouvrage, N. Mosconi présente les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves et d'enseignants de lycées sur le vécu de la mixité. Le matériel est constitué de discours, recueillis par entretiens semi-directifs pour ce qui est des enseignants (au nombre de 24), par des voies plus variées pour ce qui est des élèves, en général sans la présence des enseignants, mais toujours dans le cadre scolaire : entretiens individuels ou à deux (16 élèves dont 12 filles), ou collectifs, par demi-classes ou classes entières (72 élèves dont 52 garçons) ; en outre, un questionnaire écrit comportant des questions ouvertes de type « préfères-tu être élève dans une classe mixte ou non mixte » ont été administrés dans quatre classes de 2° (deux

2° « indifférenciées » et deux classes non mixtes de 2° technique). Si l'essentiel de l'ouvrage est consacré à l'interprétation de ces discours, une première partie rappelle dans quel contexte idéologique et social la mixité s'est progressivement instaurée. Signalons aussi qu'une bibliographie très complète clôt cet ouvrage, dont il faut souligner l'originalité du thème.

A travers cette quête de la signification vécue de la mixité, l'auteur entend défendre une thèse, qui apparaît dès la première partie : comme l'indique le titre, la mixité est un faux semblant. En effet « *la mixité scolaire, si elle repose sur le principe formel d'un droit égal des deux sexes à l'éducation, ne le réalise pas toujours sous la forme d'une éducation à l'égalité des rapports entre eux, mais bien souvent sous la forme d'un « égal » apprentissage pour chacun de sa position réelle... C'est qu'en effet, pour réaliser une égalisation véritable, la mixité scolaire souffre d'un défaut fondamental : l'égalité s'y réalise sous la forme de droits égaux conférés aux individus, sans prise en compte de la réalité collective de la domination sociale du sexe masculin sur le sexe féminin...* ». Thèse intéressante certes, traduisant une optique plutôt macro-sociologique, mais qui reste bien sûr à démontrer. L'analyse des données présentées dans l'ouvrage va-t-elle le permettre, qui traduit une approche très psychologisante, et va reposer entièrement sur une interprétation de discours « fabriqués » dans un contexte bien particulier ?

Ce décalage prévisible, entre thèse et méthode peut rendre a priori sceptique, et d'autant plus que très vite apparaissent un certain nombre de problèmes de méthode, qui, comme toujours, vont bien au-delà de simples problèmes techniques.

Le premier est la capacité de ce type de méthode, à aller au-delà de l'observation de stéréotypes et de modèles sociaux très classiques, capacité que N. Mosconi ne met pas en question : « *à travers les représentations que les enseignants se font des filles et des garçons, n'expriment-ils pas, outre l'influence qu'exercent sur eux les représentations sociales du féminin et du masculin, quelque chose de la manière dont ils assument leur propre identité sexuelle ?* ». Peut-être, mais pour véritablement vérifier cette thèse, il faudrait observer, sur un nombre beaucoup plus important de *cas, les variations du discours (des stéréotypes exprimés), et rapporter ces variations* à une mesure (?) de l'identité sexuelle des professeurs. En outre, on peut se limiter à l'observation d'un nombre très limité de cas (comme le font souvent les psychologues) que quand on pense saisir des phénomènes universels, fondamentaux, qui ne varieraient qu'en degré et non en nature. Or, nous y reviendrons, toutes ces représentations sont vraisemblablement très liées au contexte.

Autre problème, le niveau scolaire sur lequel elle a choisi de travailler : le « niveau 2° ». Ce choix apparaît comme maladroit pour plusieurs raisons, qui toutes affectent la portée des résultats. Tout d'abord, du fait de décalages de « maturité » entre garçons et filles, classiquement observés à cet âge, et évoqués d'ailleurs par *l'auteur. Du fait aussi qu'à* ce niveau, les seules classes non mixtes sont les 2° techniques, en l'occurrence masculines. On peut regretter que l'échantillon ne comprenne pas des classes non mixtes de filles (ce qui eut été aisé au niveau 1° avec les 1° A ou G), car du même coup, quand on parle des classes non mixtes, on ne parle en fait que des classes de garçons ; la non-mixité serait-elle vécue pareillement dans les deux sexes ? En outre, ces classes non mixtes de 2° techniques regroupent un public relativement typé en termes d'origine sociale ; or on sait que la définition du masculin et du féminin varie selon les catégories sociales.

D'une manière plus générale, le questionnement impose la problématique de la comparaison mixité/non mixité à des élèves qui ne l'on pas vécu, ce qui ne peut *manquer* d'affecter les réponses, dans un domaine chargé en « désirabilité sociale » (il faut avoir l'air « de son temps »).

Au-delà (mais tout à fait dans le prolongement) de ces problèmes qui tiennent à la façon dont le travail empirique a été conçu et mis en œuvre, il nous semble que toute la démarche interprétative proposée gagnerait à davantage de recul et de contextualisation.

Dans le cadre d'une lecture psychanalytique, qui est celui mis en œuvre par N. Mosconi, on peut s'étonner du peu d'interrogation sur cette situation (de transfert ?) où ont été produits les discours : tout ceci a été dit à tel moment et à telle personne, qui l'interprète. Or l'interprète, fût-il analysé, est-il (elle) libre de toute projection (et même si une part du travail d'interprétation a été faite en groupe)... Le lecteur ne peut s'empêcher de penser que des conclusions toutes différentes (même en restant dans ce cadre d'interprétation) eussent pu être proposées, et ce d'autant plus que ce type de cadre s'y prête (puisqu'on peut aussi bien « expliquer » que les classes mixtes sont un bon objet quand on les aime, un mauvais quand on ne les aime pas...). Toujours est-il qu'on ne peut se dispenser d'une interrogation sur les conditions de l'énonciation.

Mais plus fondamentalement, *c'est la question de l'adéquation des concepts de* la psychanalyse à l'analyse des institutions qui se trouve, à nos yeux, posée. Car tous ces discours sont surdéterminés, et là encore, il faut s'interroger sur les conditions de production de ce qui est dit. Ceci vaut à des niveaux différents. On peut tout d'abord s'étonner de ne trouver, dans un travail sur des représentations, aucune référence aux travaux de psychologie sociale cognitive sur la perception d'autrui, les stéréotypes de sexe (comme ceux de Hurtig et Pichevin). On peut aussi s'interroger sur l'incidence, toujours quant à la genèse des représentations exprimées, du contexte scolaire, caractérisé notamment par un certain « degré » de mixité. Or des travaux comme ceux de Luria montrent que certains comportements étiquetés comme féminins ou masculins n'apparaissent que dans des groupes mixtes (et disparaissent dans des groupes non mixtes).

Ce contexte scolaire est également marqué par une inégale valorisation des filières, non sans rapport avec leur degré de mixité. Il serait en outre intéressant de prendre en compte les différences dans le prestige attaché aux différents niveaux de formation (tout ceci fonctionne-t-il différemment dans le supérieur, ou dans le primaire ?). Par exemple, s'il est vrai que la situation de l'enseignante face à des garçons rend plus difficile l'occultation de la structure réelle du pouvoir pédagogique par le mythe de l'autorité naturelle, il serait intéressant de voir si il en va autrement dans le primaire, où l'image de la maîtresse serait plus maternelle (et non « masculin neutre » comme au lycée).

Enfin, la prise en compte du contexte social global n'a sans doute pas un caractère accessoire. Dans un contexte social marqué par l'asymétrie entre les sexes, on peut estimer qu'il n'y a pas besoin d'interprétations « psy » (invoquant masochisme ou déni de la féminité) pour comprendre que les femmes recherchent des « identifications masculines », ou critiquent les classes de filles.

Il reste enfin la question, qui ne nous semble pas a priori secondaire de savoir si de fait les professeurs « traitent » différemment les élèves garçons et filles. Il aurait été intéressant d'évoquer ici les études portant sur des interactions réelles. On est déçu de ne pas voir poser la question de l'impact de ces représentations sur les interactions réelles dans le milieu scolaire. Tout ceci a-t-il un rapport avec ce que la littérature anglo-saxonne nous apprend des pratiques pédagogiques subtilement différenciées selon le sexe des élèves, non sans incidence en termes de réussite scolaire ?

Quelques réflexions, pour finir, sur les conclusions. Nous ne sommes guère compétentes pour discuter de la valeur des interprétations psychanalytiques (au

demeurant souvent peu hardies comme il sied à ce cadre de référence : classes mixtes et non mixtes peuvent *« être à la fois sources de malaise et de conflits, et en même temps d'enrichissement et de plaisirs »*), ou sur l'élaboration théorique sur les significations de la mixité, présentée en fin d'ouvrage : *« la mixité serait idéalisée d'une part parce qu'elle fonctionne comme masque et comme défense contre l'homosexualité latente de la relation pédagogique, et d'autre part parce qu'elle réaliserait, à travers ce déni de différence des sexes, le rêve d'un être bisexué, total »*. Toute la question n'est-elle pas, comme l'auteur le dit elle-même, de savoir si *« cette structure du groupe en général et du groupe-classe en particulier est, comme le croient Freud et Anzieu, une nécessité d'essence, inhérente à tout groupe ou si elle n'est pas plutôt simplement une nécessité historique liée au « phénomène autorité » et à la structure patriarcale de la société »*, ou, plus largement, *si « ces données externes réelles (asymétrie entre les sexes) constituent des éléments dont l'influence est déterminante sinon dans l'éveil du moins dans la cristallisation de ces structures inconscientes conflictuelles et sur les comportements qu'elles déterminent, en particulier sur ces positions différentes à l'égard de l'autorité ? »*. Ces interrogations, elles nous semblent valables pour tout ce cadre interprétatif !

Toujours est-il qu'en fin d'ouvrage, on retrouve des accents plus sociologiques, davantage centrés sur la thèse posée au départ. L'auteur, qui cherche une articulation avec les éléments d'interprétation élaborés dans le cadre psychanalytique, présente alors le système actuel de mixité comme un compromis entre « modèle patriarcal » et « modèle égalitaire ». Plutôt que de compromis, ne faut-il pas plutôt parler (comme elle le suggère d'ailleurs elle-même) de l'« autonomie relative » du système éducatif, censé fonctionner sur un mode universel, coupé des relations d'inégalités entre les sexes (ou sociales), pour mieux les légitimer. Il eût sans doute été fécond d'exploiter plus systématiquement le parallèle avec les inégalités sociales : en fait, la norme d'excellence, le modèle moral implicite, qu'elle décrit en termes de « masculin neutre » apparaissent bien conformes au mode de fonctionnement du sexe dominant. Si les comportements réels avaient été étudiés, on aurait sans doute observé (à l'instar des analyses anglo-saxonnes) que même si officiellement il y a *négation de la différence des sexes* (tous les élèves sont égaux), dans la pratique, les interactions effectives reflètent l'asymétrie entre les sexes, avec pour résultats des profils diversifiés en termes de réussite et d'orientation scolaires, qui viennent légitimer les différences de « destin social ».

A ce point réapparaît fortement une autre thèse, jamais explicitée comme telle, et certes sous-jacente au cadre de référence adopté, celle de l'existence, entre les sexes d'une « définitive différence » et d'un « irréductible conflit », liés à des « natures » différentes. Dans cette perspective, on retrouve alors l'éternel débat sur l'égalité dans la différence, et l'auteur ne doute pas que *« la neutralisation sexuelle découle de cette impossibilité de concevoir une autre différence que celle qui crée inégalité et injustice »*. A l'évidence, on peut questionner cette thèse, et s'interroger sur ce qu'elle présente comme une « solution » pour l'école, à savoir l'« affirmation de l'identité propre de chaque sexe ». Car ne peut-on pas se demander ce qu'auraient à gagner, très concrètement, les filles d'un enseignement qui prendrait en compte les différences de sexe (lesquelles, celles définies par les stéréotypes dominants ou l'orthodoxie psychanalytique ?)...

Marie DURU-BELLAT
Anne-Marie GOGUEL
Université de Dijon, IREDU

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. OCDE. — **Les écoles et la qualité** : Un rapport international. — Paris : OCDE, 1989. — 155 p.

Avec la publication de ce nouveau rapport international, l'OCDE produit un document du plus haut intérêt qui complète et actualise avec bonheur le rapport de 1983 intitulé « L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société ». Il s'agit d'une revue de questions très documentée et d'une lecture agréable sur les problèmes qui se posent actuellement d'une façon générale au sujet de l'enseignement dans les pays développés.

L'exigence de qualité, faisant suite à ou accompagnant des critiques nombreuses sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, apparaît aujourd'hui comme une constante des prises de position politiques sur l'école. Cette exigence a pris le relai de celles, omniprésentes au cours des années soixante et soixante-dix, quant à la démocratisation en vue d'une élévation générale du niveau intellectuel et technique des populations. La prolongation des scolarités obligatoires, la généralisation des systèmes éducatifs unifiés en vue de la réduction des ségrégations scolaires et, partant, des développements économiques apparaissent aujourd'hui comme le grand espoir des deux décennies précédentes. Des efforts financiers considérables ont accompagné ces développements plus quantitatifs que qualitatifs.

La période actuelle se veut plus réaliste. La compétition économique conduit à mettre l'accent sur l'importance de l'école comme instrument du développement mais également à considérer l'investissement dans l'éducation comme relevant d'une estimation plus exigeante de rentabilité. Les ressources financières sont considérées comme limitées et ne souffrant aucun gaspillage. C'est pourquoi, dans les discours politiques du moins, l'exigence de qualité remplace l'exigence d'égalité et de démocratisation. L'école n'échappe pas aux mouvements d'opinion sur la compétitivité.

Or de ce point de vue, les systèmes éducatifs apparaissent peu adaptés. Il y a trop d'échecs scolaires et les niveaux atteints ne répondent pas aux exigences de la technique et de l'économie. Il convient donc aujourd'hui de s'interroger sur les conditions d'une meilleure rentabilité.

Le grand mérite des auteurs, MM. John Lowe et David Istance a été de prendre quelque distance par rapport à cette attitude strictement économique pour montrer que le problème de la qualité des écoles présente finalement, sous d'autres termes, celui antérieurement affiché de la démocratisation. L'effort pour améliorer la qualité de l'enseignement n'est pas neuf. Les études ne manquent pas, ni les innovations au cours des trente dernières années inspirées par cet objectif général. S'appuyant sur ces études nombreuses auxquelles ils se réfèrent avec précision, ils nous offrent dans ce rapport une synthèse remarquable des différentes politiques éducatives possibles en soulignant avec prudence celles qui leur paraissent les plus efficaces à la fois en considération du développement économique et de la démocratisation. Ils mettent d'emblée en lumière l'ambiguïté de cette notion de qualité dans la mesure où elle peut recouvrir des préoccupations strictement cognitives ou au contraire plus générales, comportant la formation affective et sociale des citoyens d'une démocratie. Dans cette perspective générale, le « niveau de l'enseignement » apparaît lui-même ambigu et objet de controverses tant ce niveau est lié aux instruments qui prétendent le mesurer et aux objectifs que l'on cherche à atteindre ? En réalité cette étude comparative porte sur l'adéquation des systèmes éducatifs actuels aux besoins généraux de sociétés en profonde mutation. C'est pourquoi la réflexion qu'ils conduisent dépasse très largement le seul terrain de la rentabilité économique.

De ce point de vue, les auteurs abordent de façon précise et concise tous les problèmes posés par les politiques éducatives actuelles en s'inspirant d'une abondante documentation internationale, tant et si bien que le rapport qu'ils nous livrent

en 154 pages constitue un précis indispensable pour aborder l'étude de ces politiques.

Il est impossible d'entrer dans le détail d'un texte aussi dense. Le seul énoncé des chapitres abordés suffira à en montrer la richesse ; les programmes d'études : leur élaboration, leur application et leur évaluation ; le rôle essentiel du maître, ses fonctions nouvelles, sa formation ; l'organisation des écoles, leurs tailles, les emplois du temps, les durées, la direction et l'administration... ; la notation, l'évaluation et le suivi ; les ressources matérielles et leur rapport à la qualité. L'ensemble de ces thèmes est abordé de façon comparative et dans la perspective d'une recherche de la qualité.

Un seul regret : la documentation est presque entièrement anglo-saxonne. On se consolera en pensant que c'est là, pour nous français, un moyen de mieux connaître des travaux qu'on ignore trop souvent faute d'un accès facile, linguistiquement et matériellement, aux sources utilisées.

Louis Legrand
professeur émérite
Université Louis Pasteur, Strasbourg

TESTU (François). — **Chronopsychologie et rythmes scolaires**. — Paris : Masson, 1989. — 120 p.

On sait aujourd'hui que la plupart des organismes vivants présentent une rythmicité. Cette connaissance n'est devenue possible qu'à partir du moment où la science avait réussi à mesurer et à maîtriser le temps : jusque-là l'homme était exclusivement soumis aux cycles externes du monde physique ; pendant longtemps il n'a pu appréhender sa rythmicité interne, physiologique et psychologique. C'est à la fin du XIXe siècle que le temps a obtenu un « statut de facteur biologique » (Macar, 1980).

Les études réalisées dans le cadre de la chronobiologie — étude quantitative des *« mécanismes détaillés de la structure temporelle biologique des êtres vivants »* (p. 10, Halberg, 1979) ont permis de constater que les fluctuations sont modulées par des variables d'ordre psychologique. L'examen des variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève — *domaine de recherche de l'auteur* — relève de la chronopsychologie. Ce champ d'études est encore relativement nouveau ; jusqu'à présent, c'est surtout l'activité de l'adulte sur son lieu de travail qui a été explorée.

Dans un premier chapitre, l'auteur passe en revue les principaux travaux de chronobiologie ; ceux-ci ont mis en évidence le fait que les rythmes biologiques sont endogènes et qu'ils font partie du patrimoine héréditaire ; ils persistent, avec une modification de leur période, en l'absence de signaux ou d'informations temporelles. Il existe cependant des synchroniseurs, qui sont, selon la définition de Reinberg (1982), des *« facteurs dont les variations périodiques sont susceptibles de modifier la période et/ou la phase d'un rythme biologique »* (p. 20) ; le même auteur écrit également que *« le synchroniseur prépondérant chez l'homme est essentiellement de nature socio-écologique. C'est l'alternance d'activité à la lumière et de repos à l'obscurité, liée aux conditions de notre vie sociale »* (p. 20).

Dès la fin du XIXe siècle, des correspondances avaient été observées entre les meilleures performances et les températures corporelles les plus élevées. Kleitman (1949) a cependant été le premier à avoir réellement mis en relation les indices

physiologiques et psychologiques ; il estime que la plupart des courbes circadiennes de performances sont similaires à celles de la température et que les pics se déplacent selon les individus. Bien qu'un parallélisme strict ne soit observé que pour certains profils, la théorie du lien température-performance a influencé beaucoup de recherches.

Dans les années soixante-dix, c'est surtout Colquhoun qui a utilisé le concept de « arousal » pour rendre compte de l'élévation simultanée de la température et de la performance au cours de la journée. F. Testu préfère le terme d'« activation » qui correspond plus précisément à un accroissement de l'activité du système nerveux central. L'étude de la corrélation activation générale — éveil comportemental est complexe : la plupart des comportements sont perturbés lorsqu'elle est trop élevée. Mais, quoique l'activation générale ne puisse être le seul facteur explicatif de la rythmicité circadienne de l'activité humaine et notamment de l'activité intellectuelle, ce modèle semble apporter une contribution importante à la compréhension du phénomène.

Selon P. Fraisse, la chronopsychologie a pour but « d'étudier les changements du comportement pour eux-mêmes ». Après de nombreuses recherches sur le terrain concernant surtout l'adulte sur son lieu de travail, d'autres effectuées en laboratoire ont tenté de cerner de plus près la diversité des réactions observées en fonction de la personnalité des individus, des conditions d'exécution et de la nature de la tâche, du rythme circadien de la température. Un chapitre entier (p. 33-60) est consacré à l'historique des travaux les plus marquants dans ce domaine : ils portent sur les fluctuations périodiques de la vigilance, l'adaptation au travail posté, l'influence des différences individuelles (sujets du matin-sujets du soir, introversion-extraversion), les conditions d'exécution de la tâche et la nature (perceptivo-motrice ou mentale) de celle-ci. De nombreuses études ont également été consacrées aux fluctuations circadiennes de performances mnémoniques : la plupart témoignent en faveur d'une conception dualiste de la mémoire. Des relations existent également entre les variations journalières des performances et la nature du système de traitement de l'information.

Les deux derniers chapitres du livre sont consacrés à la chronobiologie de l'enfant et aux variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève. L'auteur présente d'abord des travaux qui permettent de mieux connaître les rythmes physiologiques de l'élève et leur ontogenèse : d'ultradienne à la naissance, la rythmicité physiologique de l'enfant devient circadienne après quelques semaines ; elle semble, de plus, fortement liée au rythme prépondérant de l'alternance veille-sommeil. Mais il existe des différences inter-individuelles dans l'âge d'acquisition du rythme veille-sommeil « mature » (une seule période de sommeil nocturne alternant avec une seule période d'éveil diurne), ainsi que dans la durée des sommeils nocturne et diurne (sieste) et dans les horaires.

Une large place est accordée aux travaux de Montagner et de ses collaborateurs sur l'évolution hebdomadaire du rythme veille-sommeil et des facteurs qui l'influencent, sur les liens entre l'élimination des 17-hydroxycorticostéroïdes urinaires et divers agents « stressants » ou certaines structures comportementales (d'apaisement ou d'agression) ; des fluctuations journalières et hebdomadaires ont également été observées à propos de ce phénomène ; enfin, les courbes *circadiennes d'élimination* des 17-OHCS peuvent être désynchronisées certains jours, notamment le lundi.

Le dernier chapitre traite des variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève qui constitue le domaine de recherche personnel de l'auteur. Jusqu'à présent il n'a guère été possible d'établir un profil aussi fiable dans ce domaine que dans d'autres ; les facteurs susceptibles d'intervenir sont trop complexes et multiples et les performances intellectuelles de la journée ne peuvent être mesurées avec la

même précision que les variations physiologiques. Le choix des épreuves, d'une part, et l'apprentissage inhérent à la répétition des passations, d'autre part, sont deux exemples de problèmes expérimentaux difficiles à résoudre. Si les tests destinés à mesurer les aptitudes, les connaissances ou les composantes de la personnalité sont nombreux, les épreuves permettant d'analyser les variations de l'activité intellectuelle sont pratiquement inexistantes à l'heure actuelle.

Après un bref rappel des quelques travaux réalisés antérieurement dans ce domaine, l'auteur expose ses propres recherches. Une première expérience réalisée en 1975, porte sur 36 sujets âgés de 14 à 16 ans, élèves d'une section d'éducation spécialisée. Deux épreuves psychotechniques sont utilisées : additionner entre eux les neuf premiers nombres présentés dans un carré à double entrée et barrer des nombres de trois chiffres parmi d'autres à deux, quatre ou cinq chiffres. Les profils journaliers révèlent l'existence de deux moments de faibles performances, l'un à 8 h 30, l'autre à 13 h 45 et deux pics, l'un à 11 h 45, l'autre à 15 h 15. Les scores moyens hebdomadaires ne montrent une différence significative que pour les barrages de nombres, les résultats en matière d'additions restant constants au cours de la semaine.

Ces fluctuations journalières de l'activité intellectuelle se constatent aussi bien pour les tâches psychométriques que pour les épreuves scolaires ; on note même des différences dans le choix des stratégies de résolution de problèmes. Une loi générale peut être formulée ainsi : après un « creux » au cours de la première heure de classe (entre 8 et 9 heures), le niveau de performance s'améliore jusqu'en fin de matinée où se situe un pic (entre 11 h et 12 h) ; il diminue ensuite après le déjeuner, puis s'élève à nouveau, plus ou moins selon l'âge, au cours de la journée. Les travaux de F. Testu mettent également en évidence des fluctuations hebdomadaires *et des interactions jour-heure : les élèves sont plus ou moins performants selon les* jours de la semaine scolaire et leurs résultats fluctuent différemment au cours de la journée. Les élèves réalisent leurs meilleures performances le jeudi ou le vendredi matin, et les moins bonnes le lundi où l'on constate un phénomène de désynchronisation. Mais de nombreuses variables de situation et de personnalité, ou encore l'âge, peuvent modifier ou même faire disparaître cette rythmicité.

Des facteurs de différenciation inter-individuelle ont été observés chez des adultes. Pour l'enfant, on dispose à ce jour d'études précises seulement dans le *domaine du style cognitif dépendance* — indépendance à l'égard du champ ; il semblerait que les « dépendants » montrent plus de fluctuations que les « indépendants ». Le niveau scolaire compris comme degré d'efficience influe également : plus il est élevé, moins il y a de fluctuations.

Enfin, l'influence de facteurs tels que les conditions d'exécution de la tâche, la nature de celle-ci, sa difficulté, l'habitude ou la familiarité qu'en a le sujet, le niveau de maîtrise auquel il est parvenu ont également fait l'objet de travaux. Pour cette dernière variable, par exemple, il semble bien que les performances fluctuent au début de l'apprentissage et qu'elles restent stables lorsqu'il est achevé.

A la fin de son livre, l'auteur propose une théorie explicative des variations journalières des performances mentales en faisant appel au modèle de traitement de l'information. Deux types de mécanismes entrent en jeu : d'une part, des processus contrôlés (*traitements lents, sériels de capacité limitée, avec une focalisation de* l'attention sur la tâche) et, d'autre part, des processus automatiques (traitements rapides qui peuvent intervenir simultanément et qui n'exigent pas de contrôle actif du sujet) ; les fluctuations seraient associées à l'utilisation prépondérante de l'un ou de l'autre de ces mécanismes qui dépendent par ailleurs également du degré de maîtrise de la tâche. Mais, pour expliquer la spécificité des profils observés et pour interpréter l'évolution journalière des performances d'élèves appliquant l'une ou l'autre de

ces formes de traitement de l'information, il faut faire intervenir en plus les concepts d'activation générale et d'effort fourni par *le sujet*.

L'ouvrage comporte ainsi à la fois une mise au point sur les travaux réalisés dans le domaine de la chronopsychologie et un exposé des recherches personnelles de l'auteur sur les fluctuations journalières et hebdomadaires des performances intellectuelles des élèves ; les résultats obtenus l'autorisent à suggérer de possibles aménagements du travail scolaire. Ce livre est sans aucun doute de la plus grande utilité aussi bien pour les enseignants et pour les parents que pour les responsables de l'Education nationale.

Marie-Madeleine BRAUN-LAMESCH
Limoges

N° 93 octobre-novembre-décembre 1990, 131-134

ACTUALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Manifestations récentes

Colloque international francophone : Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir ; Alençon, 24-26 mai 1990.

Ce colloque de l'Association Internationale de Pédagogige Expérimentale de Langue Française (AIPELF), *auquel 120 enseignants et chercheurs, venus de huit* pays, ont participé, s'est tenu à Alençon, du 24 au 26 mai 1990.

Les organisateurs de ce colloque, au premier rang desquels Jacques Ardoino et Gaston Mialaret, tant par le lieu choisi pour réunir ce colloque, que par son organisa*tion et son contenu, lançaient un triple défi :*

— réunir un colloque international, placé sous les hauts patronages de Robert Chapuis, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale et de Roger Bambuck, secrétaire d'Etat chargé de la Jeunesse et des Sports, de manière effectivement décentralisée, à Alençon, grâce à la collaboration de Orne-Animation, dirigé par Georges Bertin ;

— sur le plan organisationnel, par le privilège systématiquement accordé aux débats d'une part : les communications, envoyées à tous les participants avant le début du colloque, ont pu être discutées sans qu'il ait été besoin que leurs auteurs les présentent à nouveau ; par la gageure, d'autre part, finalement tenue et fort réussie, de remettre aux participants, médusés, les actes rendant compte à la fois des communications, des discussions dans les ateliers et des débats publics, quelques heures seulement après la fin du colloque proprement dit ;

— *sur le contenu du colloque enfin, dans la mesure où l'AIPELF se donnait là un* thème d'études résolument plus large que ceux auxquels son orientation expérimentaliste aurait pu faire penser qu'elle se cantonnât, en prenant en compte cette fois les nouvelles formes de recherche apparues depuis plusieurs années dans le champ de l'éducation.

Les débats ont été organisés selon trois ateliers, librement choisis par les participants, et les communications groupées autour de ces trois axes.

Le premier, animé par Jacques Ardoino, se proposait, par la confrontation d'approches, de méthodes et d'interrogations épistémologiques diverses, de mieux articuler les dimensions psychiques et sociales dans l'étude des situations et des pratiques éducatives. De larges débats, non dénués parfois de vivacité, ont eu lieu sur les nouvelles postures de recherche, moins dominées par les approches expérimentalistes ou quantitatives, voire en rupture avec les modèles jusqu'alors dominants dans la recherche en éducation, et qui s'efforcent d'articuler des approches nécessairement hétérogènes.

Le deuxième atelier, animé par Gaston Mialaret, sans exclure l'examen de certaines approches théoriques ou méthodologiques, s'est principalement intéressé aux pratiques éducatives elles-mêmes, aux processus d'éducation, tant initiale que continue. Leur étude nécessite la prise en compte de différents aspects des phénomènes éducatifs, et exige une démarche dynamique qui mette en perspective les diverses relations, affectives, cognitives et sociales, obligatoirement présentes dans toute situation éducative.

Le troisième atelier de travail, animé par Guy Berger, était orienté vers l'Europe et vers l'éducation interculturelle. Ses réflexions étaient particulièrement bienvenues au moment où l'Europe connaît les bouleversements sociaux et politiques que l'on sait. Trois idées-force l'ont traversé :

1) l'impossibilité de prévoir, dans le champ anthropo-social comme dans les champs sociaux et politiques, parce qu'on a à faire à des sujets caractérisés par leur pouvoir de négatricité ;

2) la prise en compte, dans les processus éducatifs, des dimensions temporelles et historiques n'implique nullement qu'il faille les réduire aux modèles de la planification et de la gestion ;

3) la nécessité de dégager l'éducation d'une conception purement instrumentaliste, qu'elle soit conçue en termes économiques, technologiques ou sur le plan juridico-moral de la citoyenneté.

Enfin, il est à noter que l'ensemble de ces communications et de ces débats sont mis à la disposition d'un public plus large, d'enseignants et de chercheurs notamment, sous la forme d'un ouvrage, édité par les éditions Matrice/Andsha, intitulé **Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir**. *Il est possible de se le procurer* (200 francs français) auprès de l'Andsha, 2 rue Chauchat, 75009 Paris, ou auprès de Matrice, 71 rue de Camélias, 91270 Vigneux.

Alain COULON
Université Paris VIII

Classroom practices in elementary school (1st grade)

DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOIN C. — Classroom practices in the first grade of the elementary school.

This paper presents some results of an analysis of classroom practices, from the survey initiated in 1979 by the French Ministry of Education. Data are pedagogical practices (educational goals and methods, criteria of evaluation) declared by teachers of the first grade of the elementary school. First, the way those practices are structurated has been studied ; two alternative typological analysis have been conducted, the first leads to oppose « experts » teachers to « animators » ones, the second « differentiating » teachers to « non differentiating » ones. Then, we characterize the teachers who prove to be typical in those ways, and the context in which they are working (multilevel classes, social background of pupils...). At last, the impact of those practices up on pupils' achievement has been estimated. It proves to be weak, may be because of the data used here. But the results incite to go on studying, on empirical basis, the impact of teacher formation and of differentiated practices.

BRESSOUX P. — Pedagogical practices and verbal interactions in the classroom (elementary 1st grade).

This paper aims at determining, in an empirical way, the influence of pedagogical practices and verbal interactions on the performances of pupils according to the different classrooms they attend.

The survey concerns grade one in primary schooling, and it shows that the impact of the classroom is proving relatively important.

It stresses the necessity of building an analytical framework including the social characteristics of pupils and their level when entering into primary schooling, and also to use statistical methods allowing to control the impact of each of these elements.

The results show that the effect of pedagogical practices is on the whole moderate, but the effect of verbal interactions is substantial.

■

MOSCONI N. — Highbrow woman : a figure of the sexist ideology in history of education.

Equal access to knoweldge provided by the educational system has been unable to secure training equality and a fortiori occupational equality for women. Discrimination is the consequence of a social structure which allots power to men only. Insofar as this power is little institutionalized and submitted to the decay of its legal bases, ideology plays a fundamental part in its survival.

VECK B., FOURNIER J.-M., LANCRAY-JAVAL R. — A case of didactical transposition in French litterature : the notion of theme.

The authors treat of the use of this concept to characterize the functionning of such a matter as the teaching of French litterature in the secondary cycle of the French school system.

LARCHER Cl., CHOMAT A., MEHEUT M. — The research of a pedagogical strategy to modelize metter at different states.

The processes of modelling, which are so important in scientific activity, are rarely considered in teaching. This paper aims at developping such processes at the middle school on a domain for which models are usually introduced in many curricula the *different states of matter. The modelling activities and also the* conditions of learning will be described. The assessment of the pupil's acquisitions will be presented ?

BINSSE T. and HEDOUX J. — Correspondance between teachers and parents regarding academic schooling and pastoral care.

The study of differing styles of use of the school correspondance book in a working class area secondary school deals with communication between school and homes which belongs to a special socio-educational field. The author's investigation reveals that the most precise and useful informations are provided to the best pupils while families and pupils at risk are underinformed. From this statement he draws the hypothesis that teachers make an unequal use of school correspondance books.

TARIFS
(valables jusqu'au 31 juillet 1991)

Abonnement annuel (4 numéros)
France ..... **170 F TTC**
Etranger ..... **200 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **46 FF**

Rédaction et diffusion : **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 Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP, sauf pour les libraires, les TOM-DOM, la Corse et les abonnements par voie aérienne.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP, Service des Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.

Imp. Nat. 0.069-004-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

Le directeur de la publication : F. Dugast