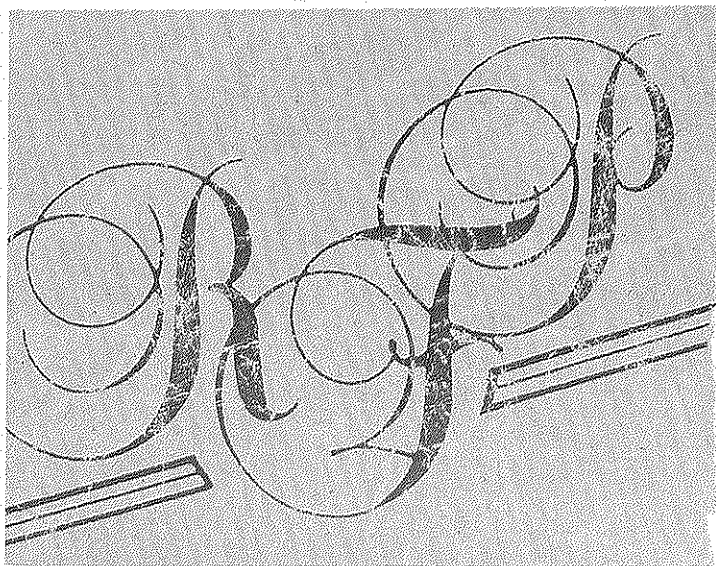


N° 103 - AVRIL-MAI-JUIN 1993



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche, C.N.R.S.. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Dijon. Stéphane EHRLICH, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Dijon. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Jean-François LE NY, professeur de psychologie, Université de Paris VIII. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X. Yves MARTIN, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Gaston MIALARET, professeur émérite de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Maurice REUCHLIN, professeur de psychologie, Université de Paris V. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche, C.N.R.S. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V. **RÉDACTEUR EN CHEF** : Jean HASSENFORDER, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT** : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** : Marie-France CARDONNA, chargée d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique. **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION** : Jean-François BOTREL, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. 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. ☎ (1).46.34.90.78.

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'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*"L'Homme moderne et son
éducation."*



ARTICLES

Didactiques

- Jean-Pierre Astolfi* – Trois paradigmes pour les recherches en didactique p. 5
Michel Tozzi – Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe p. 19
Jacqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot – Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive p. 33

*

**

- Carmel Camilleri* – Les conditions structurelles de l'interculturel p. 43
Georges Lerbet – Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation p. 51

NOTES DE SYNTHÈSE

- Jean-Marie de Ketele* – L'évaluation conjuguée en paradigmes p. 59
Jacques Riff et Marc Durand – Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives p. 81

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

- O. Reboul* – Les valeurs de l'éducation (J.-C. Forquin et D. Hameline) p. 109

Notes critiques :

- A. Davisse et C. Louveau* – Sports, école, société : la part des femmes (M. Duru-Bellat) p. 115
M. Deleau – Les origines du développement mental (S. Rayna et M. Bréauté) p. 117
M. Denis – Comenius : Une pédagogie à l'échelle de l'Europe (M. Soëtard) p. 119
J.-F. Halté – La didactique du français (G. Pastiaux-Thiriat) p. 121
O. Houdé – Catégorisation et développement cognitif (A. Biancheri) p. 123
F. Imbert – Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation (C. Blanchard-Laville) p. 125
A. Léon – Colonisation, enseignement et éducation : étude historique et comparative (C. Lelièvre) p. 127
G. Lerbet – L'école du dedans (L. Not) p. 128
M. Poulain – Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XX^e siècle... 1914-1990 (J. Hassenforder) p. 130
K. Rödler – Vergessene Alternativschulen : Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933 (C. Mouchet) p. 132
N. Thomas – Primary Education from Plowden to the 1990s (R. Ueberschlag) p. 137

Trois paradigmes pour les recherches en didactique

Jean-Pierre Astolfi

Les recherches en didactique (y compris celles de didactique des sciences) appartiennent au champ des sciences humaines. Les méthodologies qu'elles mettent en œuvre se doivent d'être adaptées à cette situation et ne peuvent s'organiser autour de la seule administration de la preuve. Mieux vaudrait, en effet, s'efforcer de distinguer des types pluriels de recherches possibles, en définissant précisément dans chaque cas la nature de leurs « objets trouvés ». Cet article caractérise ainsi trois paradigmes contrastés, respectivement dits « pragmatique » (organisé autour du possible), « herméneutique » (organisé autour du sens) et « nomothétique » (organisé autour de la preuve), sans prétendre à l'exhaustivité. Ces paradigmes n'ont pas vocation classificatoire mais fonctionnent plutôt comme grilles d'analyse ; on propose ici de les appliquer à l'évolution des recherches en didactique des sciences, conduites à l'INRP.

Quel que soit le type de recherche que l'on conduit, il est primordial de s'interroger sur la nature des résultats fiables qu'elle peut produire, sur le genre d'« objets trouvés » auxquels elle peut parvenir. La didactique n'échappe pas à cette question. Or, ce problème est trop souvent pensé sur le seul mode de l'administration de la preuve, ce qui conduit à des distorsions assez négatives. L'une d'elles consiste à « habiller » en ces termes des recherches qui n'en relèvent pas vraiment, pour tirer bénéfice de la légitimité que cela produit « spontanément ». Une variante conduit à un appui mutuel, pour les recherches participatives, entre recherche et formation : la recherche se trouverait validée par le fait qu'il donne lieu à expérimentation dans des classes réelles (comme

si c'était cela qui lui conférerait sa valeur théorique), et symétriquement, une innovation ou une action de formation se trouverait légitimée par le seul fait d'être conduite dans un cadre de recherche (comme si c'était de cela que résultait son efficacité pratique).

Plutôt que de rechercher ainsi la légitimité d'un unique paradigme, mieux vaut examiner la diversité d'acceptions que peut recouvrir cette idée de résultats « fiables » de recherches. Au lieu de l'exigence implicite : « la preuve... sinon rien », il nous semble opportun, en effet, de multiplier les références disponibles et de rechercher une diversité de rigueurs, chacune adaptée au mieux à son objet spécifique.

SUR LES TYPOLOGIES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Pour ce faire, nous avons plus particulièrement pris appui sur les distinctions notamment proposées par Gilbert de Landsheere, Jean Cardinet, Liliane Sprenger-Charolles et al. Et nous les avons reconstruites dans notre perspective propre, avec un souci de spécification aux recherches didactiques, alors que ces typologies visent à une classification plus générale des sciences de l'éducation. Nous prendrons appui, pour illustrer ce point de vue, sur les exemples de recherches en didactique des sciences que conduit l'INRP depuis les années 70 (1).

Recherches nomothétiques, recherches historiques

De Landsheere distingue deux types principaux de recherches qu'il traite de façon dissymétrique dans son *Introduction à la recherche en éducation*, ne cachant guère où vont ses préférences. Aux recherches **nomothétiques**, centrées sur l'établissement d'invariants, de règles, et qui occupent une large part de l'ouvrage, il oppose les recherches dites **historiques**, qu'il reconnaît et

auxquelles il accorde aussi valeur, mais dont il souligne très fortement les risques.

« En fait, dit-il pour cette seconde famille, il semble que la recherche pédagogique quitte ainsi peu à peu le scientisme, caractéristique des sciences peu évoluées, pour entrer dans l'ère du relativisme. Mais le danger est évident : en ouvrant de nouveau largement la porte à la subjectivité, on favorise l'essor du verbalisme, sinon de l'imposture. Aussi s'impose une vigilance de tous les instants, en particulier dans la **vérification de l'accord entre les divers observateurs** qui se livrent à l'évaluation qualitative » (De Landsheere, 1982, p. 54).

Cardinet, cité par De Landsheere pour sa contribution positive au développement de ces secondes recherches, distingue pour sa part **deux versants de la science** : le versant **nomothétique** déjà évoqué, et le versant **herméneutique** (terme que nous préférons à celui d'« historique » de l'auteur précédent), plus qualitatif, centré sur l'interprétation et la recherche de significations. Chacun de ces deux versants pouvant, selon Cardinet (1977), être mis au service d'un but spéculatif (connaître) ou praxéologique (agir), suivant le tableau suivant (Cf. Tableau 1), repris de Delorme (1982).

Tableau 1

		versant NOMOTHÉTIQUE (régularités)	versant HERMÉNEUTIQUE (signification)
Buts	connaître	Recherche MODÉLISANTE (met en évidence des lois)	Recherche INTERPRÉTATIVE (essaie de comprendre la réalité dans sa globalité)
	agir	Recherche TECHNOLOGIQUE (s'efforce de les appliquer)	Recherche DÉCISIONNELLE (vise à fonder une action qui tienne compte des divers aspects de cette réalité)

D'après Cardinet, in Delorme, 1982.

Recherches descriptives, recherches expérimentales, recherches-actions, recherches théoriques

Sprenger-Charolles et al. reconnaissent pour leur part quatre types de recherches en éducation, se distinguant aussi bien par leurs objectifs que par leurs démarches méthodologiques.

« — La **recherche descriptive**, qui a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative...). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer.

— La **recherche expérimentale**, qui se propose d'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s), à l'aide d'un schème de recherche impliquant une manipulation et un contrôle de variables. Elle vise à falsifier des prédictions — ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme une épreuve de validation des hypothèses.

— La **recherche-action**, qui permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut aussi avoir pour visée la compréhension.

— La **recherche théorique**, dont l'objectif cen-

tral est la conceptualisation, avec comme visée de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations) ou de comprendre, la démarche centrale de cette recherche est l'analyse conceptuelle. On peut noter que la recherche théorique est rarement mentionnée dans les typologies de recherches, la plupart des auteurs traitant cette question au niveau de la définition de la recherche (en général). Cet état de fait s'explique en partie par la **survalorisation des méthodologies** faisant intervenir des données empiriques, par rapport à celles qui s'appuient essentiellement sur les règles logiques du raisonnement » (Sprenger-Charolles et al., 1987, pp. 52-53).

Les auteurs résument alors ces distinctions par un tableau récapitulatif que nous reproduisons (Cf. Tableau 2).

Tableau 2

	Recherche DESCRIPTIVE	Recherche EXPÉRIMENTALE	Recherche ACTION	Recherche THÉORIQUE
démarche	observation	expérimentation	intervention	analyse conceptuelle
objectif				
description	+++			
compréhension	+		+	+
explication	+	+++		
transformation			+++	
conceptualisation				+++
faire des prédictions				+
falsifier des prédictions		+		

D'après Sprenger-Charolles et al., 1987.

Trois paradigmes pour les recherches en didactique

Nous nous proposons pour notre part, dans le champ plus spécifié de la didactique des sciences, de recombinaison les grilles de lecture précédentes et de dégager trois paradigmes de recherches, dont il existe évidemment des variantes nombreuses. Si nous employons ce terme de paradigmes, c'est pour éviter celui de typologies, car le but poursuivi n'est pas d'abord

classificatoire. Il est plutôt de faciliter l'éclairage multiple des recherches en didactique, pour en dégager les logiques, les caractéristiques dominantes et les combinatoires particulières, la même action pouvant fort bien relever de plusieurs dimensions complémentaires d'analyse.

Ces trois paradigmes peuvent être identifiés de la façon suivante :

— des recherches de **faisabilité**, qui ne semblent envisagées par les auteurs cités qu'en fonc-

tion de leur efficacité pratique au plan de l'intervention (« recherches-actions » de Sprenger-Charolles, ligne inférieure du tableau de Cardinet). Si cela se comprend, sur le plan psychosociologique et dans la lignée lewinienne, ces recherches permettent au plan didactique de dégager des savoirs identifiables, même si ce sont surtout des savoirs d'action ;

— des recherches de **signification**, lesquelles renvoient plutôt à la méthodologie « historique » de De Landsheere, au « versant herméneutique » de Cardinet, et partiellement aux recherches « théoriques » de Sprenger-Charolles ;

— des recherches de **régularités**, dont la logique est nomothétique, et qui peuvent être aussi bien descriptives qu'expérimentales.

Les buts poursuivis par ces différentes recherches ne sont pas de même nature et il nous faut maintenant les préciser davantage.

Les recherches de faisabilité

Les recherches de faisabilité sont d'abord praxéologiques. Elles visent à établir un corpus sur la base d'innovations contrôlées. Qu'il s'agisse de mettre en place des activités d'éveil scientifiques pour l'école élémentaire, de concevoir les modalités d'un enseignement scientifique intégré, de rechercher les formes possibles d'une interdisciplinarité plus générale, de développer des formes de travail autonome orientées par des apprentissages scientifiques — pour ne prendre que quelques exemples auxquels nous avons eu l'occasion de travailler — ce type de recherche prend appui de façon constitutive sur des innovations mises en place par les enseignants.

Le premier résultat de ces recherches est la constitution d'un **corpus empirique de référence**, capitalisant les différentes innovations mises en place, lesquelles auraient été très difficiles à imaginer *a priori*. Elles fournissent un **état des possibles** dans une situation didactique donnée, à un moment donné. Pendant même qu'il se constitue, ce corpus s'organise pour situer les uns par rapport aux autres les essais didactiques conduits dans les classes, et les objectifs contrastés s'en précisent. Peu à peu, s'élaborent de la sorte les typologies que produisent généralement ces recherches. Si l'on voulait les caractériser par analogie, on pourrait les rapprocher de la méthodologie des **essais techniques**.

On le voit, ces recherches de type praxéologique ne s'identifient pas à l'action elle-même, ni aux transformations du réel que leurs effets innovatifs produisent, comme le postulent certaines conceptions de la recherche action. Ces recherches **informent** les pratiques innovantes au double sens de ce mot : en y *introduisant de l'information* (grâce aux hypothèses et aux cadres théoriques initiaux — c'est en ce sens, qu'on peut parler d'innovations contrôlées —), mais aussi par une *mise en forme* (clarification des objectifs, établissement de typologies...). Sans pour autant quitter le domaine pragmatique qui est le leur. Car, comme le dit Michel Duchamp, « *l'entreprise praxéologique doit intégrer :*

— *l'analyse du processus social dans lequel est impliqué le sujet,*

— *le projet d'infléchir ce processus,*

— *l'action proprement dite (avec ses stratégies et ses acteurs),*

— *les effets de cette action »* (Duchamp, 1986).

Nous ajouterons pour notre part :

— les **anticipations pragmatiques** que l'ensemble précédent permet de conjecturer raisonnablement.

En effet, la perspective de recherche, tout en restant constitutivement liée à l'action pédagogique, s'en détache par sa visée, à la manière peut-être dont Bruno Latour décrit ce qui distingue, dans l'établissement de la carte, le natif du pays et l'explorateur.

« *Dans un célèbre passage de son journal de bord, La Pérouse relate comment ayant abordé à Sakhaline, un groupe de Chinois lui enseigne la géographie de l'île ou de la presqu'île. La Pérouse est très surpris parce que les Chinois sont parfaitement capables de dessiner sur le sable leur île en projection. Voyant que la marée efface la carte, un Chinois plus jeune prend le carnet de La Pérouse et la redessine. (...)*

(Pourtant) La Pérouse va faire quelque chose qui va créer une énorme différence entre lui et les natifs (...). Pourquoi, lui, est-il là ? Afin de ramener à Versailles un nombre suffisant de preuves qui décideront si Sakhaline est une île ou une presqu'île. Comment rapporter ces preuves ? En les inscrivant toutes dans le même langage, selon la longitude et la latitude. Ce qui, pour le natif, est l'intermédiaire consommé dans l'échange, devient pour l'au-

tre le but ultime de tout son déplacement. Un intermédiaire est devenu la seule chose digne d'être capitalisée. Si la carte est effacée, peu importe au Chinois ; mais si La Pérouse perd son carnet de bord, tout son voyage est perdu. Inversement, s'il disparaît, mais que ses notes aient pu parvenir à Versailles, son voyage se trouvera justifié » (Latour, 1985, p. 10).

Ou pour le dire encore comme Michel Serres, « *combien de pêcheurs basques, à la course à la baleine, combien de Norvégiens, de Grecs, de Phéniciens, de Bretons inconnus, avaient découvert l'Amérique et le trou vers le Pacifique, avant le savant érudit Christophe Colomb, représentant des Rois ? Ils ne l'ont pas écrit, voilà toute l'affaire* » (Serres, 1980, p. 60).

Dès lors, en quoi les connaissances produites par ces recherches sont-elles « fiables » ? Et quels sont les « objets trouvés » de ces recherches ? L'invariant réside d'abord, comme on vient de le voir, dans la capitalisation d'innovations « toutes inscrites dans le même langage », avec ce que cela produit comme **effets synoptiques**.

Mais surtout selon nous, dans l'**aspect prédictif** que présentent les résultats. Il ne s'agit évidemment pas d'une prédictibilité poppérienne assujettie à la réfutation possible, mais bien d'une prédictibilité praxéologique. Car ce qui apparaît, c'est que les possibilités innovatives ne sont pas aussi larges qu'on le dit parfois. Certains diraient même — nous ne les suivrons pas sur cette voie — que ce qu'on appelle l'innovation n'est au fond qu'un processus assez répétitif, voire cyclique. Nous dirons plutôt que, sans exclure l'émergence du neuf par la créativité pédagogique, on peut raisonnablement prétendre avoir fait, à un moment donné, dans un contexte donné, le tour d'horizon essentiel des possibles et des impossibles. On dispose alors d'une sorte de « carte légendée », laquelle constitue une source d'information dont les responsables du système éducatif pourraient mieux user pour préparer ou accompagner leurs décisions, car elle se révèle assez fiable.

Pour mieux situer cela, reprenons deux des exemples précédemment évoqués : les productions concernant les activités scientifiques d'éveil et les formes d'interdisciplinarité dans les Collèges. On se souvient que les activités d'éveil ont été mises en place, dans le cadre du « tiers temps

pédagogique », à la suite d'une prise de position de politique éducative, celle-ci ayant à l'origine un caractère très général. Ce n'est qu'assez progressivement qu'a pu être construite, sur la base des innovations didactiques introduites grâce au réseau des formateurs de maîtres, une logique des activités d'éveil ; logique articulée d'une part avec les finalités générales de l'éveil, d'autre part avec les objectifs disciplinaires de prime initiation scientifique. Cette logique, qui n'était pas donnée dès le départ, a constitué l'un des résultats de la recherche matérialisé par la succession des publications de l'INRP (Host et al., 1973, 1974, 1975, 1976, 1980), et la série des essais didactiques de référence a fourni des instruments précieux pour les maîtres. Ce qui est ici frappant, c'est qu'après quelques années, le système avait exprimé l'information disponible et devint plus répétitif. D'une certaine façon, ce qui avait été un temps activité de recherche, glissait dès lors davantage, sauf exceptions novatrices, au plan de la formation continue. On peut dire qu'à ce moment, l'essentiel des possibles était couvert, et que ce type de recherche avait donné ce qu'il pouvait donner, même s'il demeurait socialement utile de le retrouver et de le conforter. Ce qui, sur ce point, est historiquement dommageable, c'est l'extrême lenteur avec laquelle les décideurs ministériels ont repris l'information disponible pour orienter l'activité professionnelle des maîtres, désemparés par l'absence de textes officiels précis et par les féodalités de certains responsables locaux : les nouveaux textes ne sont sortis qu'à partir de 1980, soit une dizaine d'années après les premières orientations !

Le second exemple, que nous rappellerons plus brièvement, concerne le corpus d'activités interdisciplinaires en classes de Sixième, mis au point dans le cadre des Collèges expérimentaux de l'INRP (Legrand, 1983 ; Cros, 1984 ; Barré-de-Miniac et Cros, 1984). Celui-ci, établi entre 1978 et 1980, s'est révélé largement prédictif pour décrire le foisonnement d'innovations interdisciplinaires déclenché par le Rapport Legrand et la rénovation des Collèges. Autrement dit, et dans ce cas aussi, l'expérimentation préalable dans un cadre limité de recherche-action, a fourni les moyens d'anticiper les productions possibles et les problèmes à résoudre. Mais là encore, on ne peut que regretter l'indécision des responsables éducatifs et leurs trop fréquents revirements, empêchant tout approfondissement véritable des problèmes didactiques en grandeur réelle.

On voit plus clairement maintenant en quoi ce premier paradigme de recherche est à forte orientation praxéologique. On vient de souligner qu'il aboutit bien à des savoirs, c'est-à-dire à des formes particulières d'invariants, mais il s'agit d'abord de **savoirs d'action**, à ne pas amalgamer avec les savoirs « académiques », même si une action de recherche particulière peut participer de ces deux plans, simultanément mais non synchroniquement (Barbier, 1980). Gérard Malglaive et Anita Weber invitent à distinguer soigneusement « savoirs pratiques » et « savoirs théoriques ». Pour eux, si les savoirs pratiques visent la maîtrise d'une procédure d'action, les savoirs théoriques s'affranchissent des pratiques transformatrices du réel et obéissent à leur logique propre. D'un certain point de vue ils s'opposent, puisque les premiers recherchent les conditions optimales de déroulement des phénomènes et des actions, alors que les seconds se centrent sur les conditions minimales indispensables pour que ceux-ci se produisent et se déroulent avec succès.

*« C'est une profonde différence de démarche qui oppose théorie et pratique. Parce qu'elle obéit à la **logique du succès**, la pratique est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui « a marché ». Elle ne cherche pas à rendre raison et, **pour argumenter, il lui suffit de faire ses preuves**. La théorie par contre est polémique, comme disait G. Bachelard. Elle obéit à la **logique de l'échec**, de la faille, du « cheveu coupé en quatre ». Aussi est-elle grosse de toutes les remises en causes, de découvertes du « défaut de la cuirasse », de critiques. On comprend que cette différence de démarche puisse engendrer des conflits, notamment lorsque la logique de la théorie est importée sans précaution dans le domaine de la pratique » (Malglaive et Weber, 1982, p. 21).*

Bref, l'une doit faire ses preuves, l'autre rendre raison ; l'une se règle sur l'espérance raisonnée de la réussite, l'autre sur la survenue de la réfutation possible. Toutefois, aucun de ces deux types de savoirs n'est subordonné à l'autre, aucun surtout n'est hiérarchiquement supérieur à l'autre car, disent les auteurs, **tous deux sont lacunaires**. Mais ils le sont de façon assez symétrique : les savoirs pratiques parce qu'il n'est pas possible de codifier la totalité des éléments en présence, une partie restant **immanente à la réalité elle-même** (d'où la nécessité incontournable des « essais » et des savoirs empiriques) ; les savoirs théoriques parce

que les concepts supposent toujours un **prélèvement électif du réel**, parce qu'ils opèrent à la manière d'une coupe faisant loupe sur certains éléments, pour en négliger d'autres qui, pourtant, importent du point de vue de l'action.

Les recherches de signification

Les recherches de signification obéissent pour leur part à une toute autre logique. Elles ne sont pas centrées comme les précédentes sur l'élaboration du possible, mais sur l'analyse précise de séquences didactiques recueillies et (re)travaillées avec les enseignants associés. Dans ce cas, le travail consiste à dépasser le récit chronique et notionnel d'une séance pour approcher sa cohérence interne et s'efforcer de comprendre ce qui s'y joue, tant pour le maître que pour les élèves. En progressant dans l'interprétation, on voit souvent apparaître l'écart qui sépare les intentions et objectifs initiaux de l'enseignant de ses modalités réelles d'intervention, et de la perception qu'ont pu en avoir les élèves. Dans d'autres cas, elle souligne l'existence simultanée dans la classe, entre le maître et les élèves, ou entre groupes d'élèves, de logiques entrecroisées qui structurent les échanges, et donnent sens à certaines répliques que l'analyse immédiate avait considérées comme peu pertinentes, ou auxquelles elles n'avaient accordé qu'un intérêt anecdotique. On a dès lors quitté le terrain de la pragmatique pour celui de l'herméneutique qui va maintenant nous retenir.

Le travail scientifique conduit avec les enseignants consiste ici à discuter, proposer, reprendre, affiner l'interprétation d'une séquence jusqu'au moment où cette interprétation « tient » aux yeux des différents participants : acteurs de la séquence, autres enseignants, chercheurs... Dire qu'elle *tient* ne signifie pas que d'autres interprétations ne soient pas possibles moyennant un changement de cadre conceptuel ou d'hypothèses théoriques, mais plutôt que l'on a **dépassé le cadre des échanges intersubjectifs**. On se rappelle que c'était là le critère principal retenu par De Landsheere (« l'accord entre observateurs ») pour accorder valeur aux recherches dites historiques. Et, faute d'un tel accord (souvent facilité par la médiation de l'écrit et sa relecture collective), on sait bien que les discussions restent non seulement subjectives, mais surtout constamment réinitialisées comme si rien n'avait préalablement été travaillé.

Quand l'interprétation *tient*, c'est que cette relecture collective des éléments interprétatifs déjà dégagés — surtout si des personnes nouvelles s'agrègent au travail en cours d'analyse — n'en remet plus en question les fondements, mais plutôt la corrobore comme pertinente. On notera ainsi du côté de l'interprétation, un équivalent de cet effet cumulatif que nous avons noté dans les recherches de faisabilité. Comme l'explique Jean-Paul Resweber, la lecture herméneutique est ainsi **constitutive du sens qui s'élabore** :

« *C'est la configuration herméneutique provenant d'une lecture partielle et sans cesse remaniée, qui fournit la clef d'un code provisoire à inventer. (...) (Elle) vise à rendre compte de l'événement, sous le mode de l'effet de sens survenant par rupture, effraction, transgression, subversion. C'est à cette fin qu'elle s'attache à déplier le discours de l'implication du sujet dans la lecture* » (Resweber, 1988, p. 32).

« Déplier le discours de l'implication du sujet », c'est bien sous une certaine forme viser à l'objectivation sinon à l'objectivité. On retrouve ici la « structure Plicare », proposée par Michel Bataille (1983). Et cela est nécessaire au plan didactique, pour éviter de se projeter de manière personnelle dans la lecture de la séquence décryptée, comme on tend trop naturellement à le faire. Il y a donc bien là une forme de travail dont on peut reconnaître la visée rationalisante, même si elle ne relève pas de la recherche de la preuve.

« *La notion d'interprétation, dans l'acception que lui reconnaîtront les sciences de l'homme, ne peut répondre à des conditions de légitimité scientifique si on l'apprécie selon les critères d'une épistémologie des connaissances rationnelles. En un mot, la révolution épistémologique appelée par les sciences de l'homme exige que la notion d'interprétation ne soit plus dépendante d'une problématique de la vérité et de l'erreur* » (Pierre Fédida, in Encyclopaedia Universalis).

Mais d'abord d'une problématique de **l'effet de sens**. Disant cela, il faut immédiatement prévenir deux objections :

1. La première, déjà esquissée, concerne la **totalité du sens** qu'il ne faudrait pas naïvement s'imaginer approcher, ni même approchable. Par exemple, dans une analyse relative aux idées d'élèves de Sixième sur l'alimentation du Renard,

une première lecture constitutive de sens, a permis de reconnaître, par-delà la structure apparemment cohérente des échanges didactiques, plusieurs logiques entrecroisées mises en œuvre par des élèves différents, sans que la variété des conceptions en présence n'apparaisse explicitement dans les échanges verbaux ; ceux-ci fonctionnant au contraire, comme l'envers des conflits socio-cognitifs virtuellement possibles.

Mais une seconde lecture, irréductible à la première et ne la niant d'aucune façon, a permis de mettre en évidence au-delà du texte explicite des échanges, un discours latent, orienté par le caractère surdéterminé d'oralité agressive, que cette séquence sur la prédation animale était l'occasion d'activer chez les élèves et l'enseignant (Cf. le complexe de Lautréamont, décrit par Bachelard). Il est clair que d'autres lectures encore seraient possibles pour qui analyserait les données avec d'autres cadres théoriques : si bien que ce travail d'élaboration du sens est toujours nécessairement partiel.

2. Quant à la seconde objection, elle concerne le monopole du sens que ne saurait revendiquer, pour lui seul, ce second paradigme de recherche. Il est clair qu'aucun travail scientifique, quelles qu'en soient la forme et la méthode, et sauf à le caricaturer, n'est dépourvu d'une part interprétative, même s'il ne s'agit que d'un travail d'enquête de plate apparence. Bourdieu et Moscovici y ont suffisamment insisté : ce qui semble n'être qu'une simple cartographie neutre du réel reflète toujours un peu les questions posées ou les termes de l'entretien. Et ceux qui les posent ou les conduisent sont toujours orientés par quelque question théorique qu'ils espèrent éclairer.

Ce qui caractérise peut-être les recherches interprétatives c'est qu'elles ne disposent que de la **seule émergence possible d'un sens à construire**, comme résultat prévisible de recherche. Elles cherchent à rendre compte de la complexité de situations didactiques singulières, éventuellement analysées avec des grilles successives — les « miroirs multiples de la connaissance », selon l'expression de Jean Hamburger (1985) — et elles aboutissent à des *constructs*, dont la validation-réfutation porte d'abord sur la **cohérence interne**, sur la non-contradiction des éléments interprétatifs. Et aussi sur le degré d'accord des enseignants-acteurs, dont la fonction est celle d'une *vigilance épistémologique* — évitant l'application trop mécanique d'un cadre interprétatif, qui tournerait vite à l'esprit de système s'il n'était régulé.




Les recherches de régularités

Je n'insisterai guère sur le troisième paradigme proposé, dans la mesure où il est — et de loin — le plus classique et le mieux instrumenté. Dans la mesure également où ce n'est pas autour de lui que se sont principalement organisées les recherches en didactique. Nous le rappelons ici pour mémoire, et le retrouverons, de manière transversale, dans le tableau comparatif dont nous proposons maintenant d'accompagner la lecture (Cf. Tableau 3). Résumons l'essentiel :

a) Les recherches de faisabilité (de type pragmatique) visent à constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation. Elles s'organisent ainsi autour de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables.

Ce terme d'hypothèse doit ici être entendu de manière particulière : il désigne les présupposés initiaux susceptibles d'orienter les innovations, dont se trouve évaluée l'heuristique pratique. Bri-

Tableau 3

		RECHERCHES DE FAISABILITÉ (Recherches pragmatiques)	RECHERCHES DE SIGNIFICATION (Recherches herméneutiques)	RECHERCHES DE RÉGULARITÉS (Recherches nomothétiques)	
Paradigmes de recherche	objectifs visés	Constitution d'un corpus sur la base d'innovations contrôlées. Établissement de typologies.	Analyse de situations didactiques dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété de leurs niveaux d'interprétation.	Caractérisation d'éléments, de relations, de processus isolables, éventuellement reproductibles. Descriptions utilisant différentes stratégies d'observation.	Etablissement de relations causales.
	exemples prototypiques	Essais techniques.	Analyse historique ou psychanalytique.	Cartographie.	Méthode expérimentale.
	« objets trouvés »	Détermination du POSSIBLE.	Construction du SENS.	Caractérisation du RÉEL.	Administration de la PREUVE.
	signification des hypothèses de recherche	Projet de transformation à réussir. (expérimentation)	Cadre théorique à construire. (interprétation)	Catégorisation à affiner. (observation armée)	Anticipation réfutable. (expérimentation)
Effets attendus	en termes spéculatifs	ESSAIS VALIDES et leurs grilles d'analyse.	THÈSE CONSTRUITE accompagnée des exemples sur lesquels elle a fonctionné.	CONFIGURATION VÉRIFIÉE accompagnées des dispositifs répliquables qui les ont rendues possibles.	RÈGLE OU LOI ÉTABLIE
	en termes praxéologiques	Production d'outils ouverts pour éclairer et situer les pratiques d'enseignement. (effets innovatifs)	Production d'études de cas permettant de réanalyser ses propres pratiques. (effets formatifs)	(pas d'effets directs)	
Types d'interactions avec les enseignants	nature de la participation	Participation constitutive du déroulement de la recherche.	Participation permettant un contrôle de l'élaboration théorique.	Participation en tant qu'objets de (ou dans) la recherche.	
	justification d'une interaction	Constitution d'un corpus empirique de référence, difficile à imaginer a priori.	Vigilance quant aux interprétations proposées, pour éviter l'application mécanique d'une grille de lecture avec « esprit de système ».	Pas d'interaction avec les enseignants (sinon dans le cadre d'études préalables, pour sélectionner par exemple des variables pertinentes).	
	relations entre recherche (R), innovation (I), formation (F)	 <p>R stimule I. L'interaction R-I est une technique de recherche. R conçoit comme enrichissement de la géographie des possibles. Adhésion de R au projet de I ; description engagée.</p>	 <p>R prend appui sur I sans identification. L'interaction R-I est méthodologique. R conçoit F comme décentration de ses grilles personnelles de lecture. Double distance R-I, par le jeu implication/explication.</p>	 <p>R se démarque de I. R conçoit I comme une application possible, mais extérieure à sa logique. Les effets F positifs éventuels valorisent R, sans participer de sa légitimité. Distance maximale de R avec le projet de I, s'il y en a.</p>	

gitte Peterfalvi en exposait ainsi les caractéristiques à l'occasion d'une recherche de ce type :

*« Il ne s'agissait nullement de nous engager dans une procédure d'administration de la preuve par rapport à ces "hypothèses", qui par ailleurs, telles qu'elles figuraient dans le descriptif de départ, ne s'y prêtaient pas. Il s'agissait plutôt pour nous de **présupposés théoriques**, de points d'appui à une série d'innovations que nous avons comme but de mettre au point et de décrire, de raisons de penser qu'un certain nombre d'attentes pourraient vraisemblablement être satisfaites dans un certain type de situations ; présupposés issus tout à la fois d'observations diverses dans le cadre de l'école et hors de l'école, de sources extérieures au système scolaire actuel en France, et aussi de choix d'ordre idéologique, ce dont il vaut mieux éviter de se cacher (l'idée de « déhiérarchisation », par exemple, est apparue à plusieurs reprises dans le cadre de cette recherche) ; présupposés à mettre à l'épreuve de la réalité, **non pas pour les confirmer ou les infirmer, mais plutôt pour les affiner et les différencier** (certaines formulations prêtant à controverses quant à leur interprétation) et pour cerner les conditions optimales de leur réalisation »* (Peterfalvi et Adamczewski, 1985, p. 14).

b) **Les recherches de signification (de type herméneutique)** visent, elles, à analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété possible des registres interprétatifs. Elles s'organisent ainsi autour de la construction et de l'application interactives de grilles de lecture des données, traduites en « formations discursives ». Ces grilles d'analyse constituent les hypothèses qui, ici non plus, ne sont pas soumises à réfutation poppérienne, mais déterminent l'émergence originale d'une interprétation, laquelle n'a rien de mécanique, mais est à reprendre dans chaque cas de façon nouvelle pour mériter le titre de résultat de recherche.

c) Quant aux **recherches de régularités (de type nomothétique)**, elles visent une caractérisation d'éléments, de processus, de relations isolables, éventuellement répétables ; elles emploient des techniques et méthodologies dont le critère de validité est la possibilité d'une réplification des résultats (alors que le précédent paradigme de recherche concernait plutôt des actions singulières, dans leur spécificité difficilement reproduc-

tible). Les deux modalités majeures en sont, comme le rappellent les catégories de Sprenger-Charolles, la description et l'expérimentation ; si bien qu'elles s'organisent les unes autour de la caractérisation du réel, les autres autour de l'administration de la preuve. Les hypothèses y ont ici le statut plus canonique qu'elles prennent dans les méthodologies des « sciences dures ».

Les recherches en didactique des sciences de l'INRP se sont très peu situées dans ce dernier cadre théorique, mais bien plutôt, comme on va maintenant le préciser, ont évolué entre différentes modalités des deux premiers. Pourtant, il est clair qu'on se positionne toujours de quelque manière par rapport à lui, tantôt d'une manière répulsive qui peut n'être que l'envers de la fascination, tantôt d'une manière compulsive qui peut être l'indice d'une insécurité théorique. Nous avons tenté ici de prendre du champ par rapport à cette opposition de méthodes qui, pour reprendre la formule de Michel Serres, est une façon de se battre pour ne pas travailler (1980), afin de rechercher une place possible pour chaque paradigme, dès lors qu'il s'objective et positionne positivement les autres par rapport à lui. L'essentiel n'est-il pas d'approcher par une voie ou une autre cet idéal de recherche énoncé par Claude Hagège :

« Ni légèreté présomptueuse des généralisations sur quelques données anémiques, ni accumulation besogneuse de savoirs invertébrés, mais effort opiniâtre d'une pensée scientifique qui synthétise et prédit, parce qu'elle exploite à fond le terreau factuel et observe sans schèmes préformés » (à propos de l'œuvre d'André-Georges Haudricourt, in *Le Monde*, du 10 juillet 1987).

CARACTÉRISATION DE DEUX MOMENTS DE RECHERCHE PARTICIPATIVE

Les recherches en didactique des sciences de l'INRP ont été conduites, comme on l'a dit, depuis les années 70 avec un souci d'interactions fortes avec des enseignants et des formateurs de maîtres en nombre important. Malgré cette constante, dont témoignent les publications, des évolutions se sont opérées, pas toujours manifestes dans le vécu quotidien des pratiques de recherche, mais qui pourtant se dégagent lorsque l'on adopte un « regard éloigné ». Nous nous proposons ici de

reprendre les distinctions précédentes entre paradigmes de recherche, et de les utiliser pour comparer deux moments spécifiques, ou si l'on préfère, deux « coupes théoriques » pratiquées dans ces recherches à environ dix années d'intervalle.

La première de ces « coupes » correspond à des innovations que nous avons déjà commentées, relatives à la mise en place des activités d'éveil scientifiques (pour l'École élémentaire) et au développement du travail autonome en sciences (pour le Collège). La seconde a conduit à une description plus analytique — elle aussi déjà évoquée — de ce qui se joue dans les séquences scolaires de type scientifique, à partir d'enregistrements effectués par les acteurs et de l'analyse de leur décryptage conduite en interaction avec eux.

La comparaison de ces deux moments a été retenue dans la mesure où chacun est matérialisé par des publications importantes qui permettent de contrôler les interprétations et de s'assurer que l'analyse proposée ne reconstruit pas trop l'histoire. Les trois documents les plus représentatifs nous semblent être :

1a. Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire, 4 : Initiation biologique. Paris : INRP, Collection Recherches pédagogiques, 86. 1976.

1b. Formation scientifique et travail autonome. Paris : INRP, Collection Collèges ... 1985.

2. Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales. Paris : INRP, Collection Rapports de recherches. 1985.

Malgré les apparences concernant les dates de publication, les deux premiers documents (notés 1a et 1b) sont à peu près contemporains : ils ont été élaborés dans les années 1974-1976. Le troisième (document 2) correspond à des activités de recherches n'ayant abouti qu'en 1984-1985.

Le premier moment de recherche

Les recherches de cette période font suite à la nécessité d'innovations et d'expérimentations dans le système éducatif, à la suite de décisions d'ordre institutionnel. Pour l'École élémentaire, il s'est alors agi d'examiner les conditions d'une formation scientifique cohérente, dans le cadre des textes régissant le « tiers temps pédagogique » et la mise en place des activités d'éveil. Pour le Collège, le problème a consisté à mettre en place un système de travail autonome en Bio-

logie à la suite de la Circulaire ministérielle du 17 octobre 1968, modifiant les instructions officielles en vigueur.

Dans les deux cas, l'objectif de la recherche est de **partir d'un nouveau cadre institutionnel** dont seules les grandes lignes sont définies, et d'encourager des transformations pédagogiques *ad hoc* dont on se propose d'examiner ce qu'elles donnent. Il est clair que de telles transformations peuvent se faire (et se font effectivement) sans recherches, à l'initiative de forces innovatrices tant individuelles (enseignants toujours prêts à se mettre en mouvement, à repenser leurs pratiques, à s'enrichir d'échanges et de nouvelles formes de travail) que collectives (rôle des Mouvements pédagogiques par exemple). D'un certain point de vue, on peut dire que ce genre de recherches prend appui sur ces **innovations qui lui préexistent** et ne peut réussir qu'en les prenant en compte.

S'il en est bien ainsi, quel est alors le statut et la fonction de ces formes de recherche-action ? On peut proposer les éléments d'analyse suivants.

1. La recherche fournit aux « innovateurs » un cadre de travail qui **légitime** à leurs yeux, comme aux yeux de leurs collègues et des responsables hiérarchiques, des pratiques pédagogiques qui, à tort ou à raison, apparaissent en « rupture » avec les habitudes ou la tradition. Cela produit un **effet d'incitation** pour certaines personnes, en accord avec ces orientations pédagogiques, mais qui hésitaient jusque là, pour diverses raisons, à franchir le pas.

Évidemment, il y a quelque ambiguïté dans une telle légitimation. S'il est normal, dans une dynamique du changement social, que la recherche ait sa place, il se trouve que les acteurs qui s'y associent en attendent plus — ou plutôt en attendent autre chose — que ce qu'elle peut en réalité apporter. En particulier, la recherche laisse fonctionner dans ce cas un « argument d'autorité morale » qui n'est pas véritablement fondé, et qui ne pourra l'être que dans la mesure précisément où, au terme du travail, une prise de distance critique par rapport aux réalisations des acteurs et une réélaboration de leurs productions se révèle possible.

2. La recherche **systématise** les essais, les capitalise, les « met à plat », alors que l'innovation informelle conduit souvent à de perpétuels recommencements qui s'ignorent. On a suffisamment insisté plus haut sur cet établissement d'un cor-

pus du possible, caractérisant les recherches de faisabilité. Par cette fonction, la recherche-action fournit un *feed-back* utile que les décideurs emploient malheureusement trop peu, ce qui leur permettrait pourtant de s'assurer des effets et du suivi de leurs directives. Et d'abord de la possibilité qu'elles soient suivies, autrement que de façon littérale et passive, c'est-à-dire en ayant un effet réel.

3. La recherche traite les données, examine de manière comparative les différents essais réalisés. On s'aperçoit alors qu'il faut **construire collectivement les cadres d'analyse** de travaux qui ne se situent pas tous sur le même plan et qu'il faut replacer les uns par rapport aux autres. C'est ainsi que s'élaborent généralement des tableaux d'objectifs, des grilles d'analyse des styles pédagogiques, des outils d'observation du comportement des élèves... Tous ces instruments permettent d'approfondir les échanges entre innovateurs, de clarifier les termes des débats qui s'instaurent, d'éviter les fausses querelles entre sensibilités différentes. C'est souvent la recherche, par les décentrement qu'elle induit, qui aide chaque participant à **mieux comprendre pour lui-même** où sont ses propres priorités, quelle est leur hiérarchie personnelle d'objectifs...

4. La recherche aboutit à des **productions communicables**, dont l'élaboration est difficile dans la seule logique de l'action. Elle aide les enseignants à sortir du rituel « ça a marché », sans déformer ce qui a été réalisé, sans non plus s'y projeter de manière excessive. Grâce à cette **traduction de l'action**, les résultats de la recherche peuvent être exprimés dans des termes tels que les acteurs s'y reconnaissent, bien qu'une réécriture et une distance critique ait été introduites. A l'effet de décentration déjà évoqué et qui est peut-être l'une des formations à la recherche les plus efficaces, s'en ajoute ainsi un autre que l'on peut exprimer ainsi : ce type de recherches **magnifie** pour les acteurs le produit de leur action.

5. La recherche s'efforce de ne figer ni les praticiens ni les chercheurs dans un rôle pré-établi, mais au contraire encourage sans confusion des rôles, les **changements de perspectives**. Si les chercheurs sont certes, *a priori*, du côté de l'objectivité, de la description et de la rigueur, il faut pourtant dans un dispositif de recherche-action, qu'ils partagent les objectifs du projet de transformation mis en œuvre. Sans toutefois s'y identifier complètement : il leur appartient souvent

de décrire les écarts entre le réel et le projet, de rappeler l'historique d'une prise de décision, d'alerter lorsque des résultats ou lorsqu'une interprétation sont forcés pour les besoins de la démonstration, etc.

Quant aux praticiens, ils ne se cantonnent pas dans la mise au point de solutions immédiates à leurs problèmes concrets. Ils apprécient souvent, dans la recherche, une possibilité de prendre du recul, d'approfondir une formation. Cette acceptation d'apports extérieurs, de recentrages, d'orientations bibliographiques les conduit souvent, sans abandonner leur projet initial, à lire de façon nouvelle les situations de classe qu'ils ont vécues et analysées. En d'autres termes, du point de vue des acteurs, entre recherche et action, la découpe est oblique.

Le second moment de recherche

Il faut voir que ce qui vient d'être évoqué prenait tout son sens dans la perspective, assez courante il y a quinze ans, d'un « passage au développement ». Une généralisation à venir était alors pensée comme la destinée naturelle de recherches-actions à caractère prototypique. Prototypes non normatifs certes, mais dont on espérait qu'ils fournissent aux décideurs comme aux enseignants des points de repères, qu'ils évitent des errements, des pertes de temps, voire d'inutiles découragements... On peut ainsi lire cette période comme orientée par une tentative militante-rationalisante, si l'on accepte le caractère volontairement dissonant de cet appariement de mots.

C'est peut-être cette idée-là qui a le plus régressé ces dernières années, pour des raisons autant liées aux évolutions de la recherche qu'aux changements sociaux qui se sont produits, et cela peut expliquer que si des enseignants sont toujours associés en grand nombre aux recherches en didactique des sciences de l'INRP, la signification de cette association se soit quelque peu déplacée vers des recherches de signification, dont le paradigme est globalement devenu plus herméneutique que praxéologique.

En effet, si le premier moment peut être résumé dans la formule :

Établir un corpus raisonné de pratiques innovantes, accompagné de suggestions en vue d'un passage au développement ;

le second pourrait l'être par :

Analyser chaque séquence de classe et ses multiples enjeux didactiques, en associant les enseignants à toutes les phases de l'analyse.

Cette différence peut encore s'exprimer, de façon quelque peu lapidaire, par les couples d'oppositions suivants :

RECHERCHES PRAGMATIQUES	RECHERCHES HERMÉNEUTIQUES
Toutes les productions des enseignants sont reçues comme des données positives, par souci de valoriser les innovations.	Les productions des enseignants sont reçues comme des données à analyser avec eux, quitte à ce que des divergences d'interprétations soient élucidées ensemble.
Chaque travail vaut d'abord par sa visée, quelles que soient les imperfections de sa mise en œuvre. D'éventuelles imperfections sont même, du point de vue de la généralisation, un atout plus qu'un handicap, si l'on veut éviter que les exemples fournis ne fonctionnent comme modèles trop prégnants.	Chaque travail examiné l'est dans le détail et de façon intrinsèque, par l'analyse et la caractérisation fine des écarts inévitables entre projet et mise en œuvre (objectifs de l'enseignant et leur perception par les élèves, décodage différentiel de la tâche et de ses implicites, nature et fonctionnement du contrat didactique...).
La réécriture est d'abord un processus d'« information », dans son double sens d'apport d'éléments et de mise en forme. Elle consiste à situer les essais dans un cadre explicite d'hypothèses de recherche et d'action, et à les organiser en fonction des objectifs poursuivis comme des domaines couverts.	La réécriture, par ses phases successives, est d'abord une façon de construire le « regard éloigné », sous une forme telle que les différents acteurs puissent se reconnaître dans ce sens qui s'élabore. Elle constitue une sorte d'équivalent épistémologique de la corroboration classique des hypothèses.

Comme on le voit, l'aspect participatif porte moins, dans le second cas, sur la capitalisation valorisante des essais didactiques, que sur le contrôle de leur interprétation par les acteurs. Les recherches sont moins au service des enseignants pour construire avec eux ce qui manque à leurs pratiques, que des *moments de négativité* à travers lesquels ces pratiques peuvent être réanalysées. Pour le dire autrement, dans la première « coupe » opérée, la participation des enseignants est **constitutive** du travail de recherche puisque ce sont eux qui finalement élaborent les éléments du corpus innovatif. Dans la seconde, elle est d'abord **methodologique**, car on pourrait aussi bien, comme le font d'autres recherches, prélever des données didactiques dans des classes puis les analyser à l'aide de grilles, de cadres, de concepts, dont les enseignants n'ont pas à être solidaires. Ce qui nous retient de le faire, et explique ce second type de recherches participatives, c'est principalement :

a) la conscience des **abus d'interprétation** qui menacent toujours, dès que l'on interprète les pratiques à partir d'un cadre théorique préconstruit. L'interaction avec les enseignants conduit alors à une accommodation constante de ces cadres interprétatifs, en fonction de chaque situation singulière avec ses particularités irréductibles ;

b) un **souci déontologique** qui conduit à ne pas parler sur la pratique d'autrui, hors du contrôle de celui-ci. Même si cela conduit à écrire des choses assez différentes de ce qu'aurait écrit pour sa part l'acteur auto-décrivant les modalités de son action ;

c) une **logique de formation**, qui accorde au moins autant d'importance au processus de recherche qu'à son produit. Le détour par la recherche produit d'abord chez tous ceux qui en participent une modification du regard, un changement de posture intellectuelle. Une ingénierie didactique est certes utile pour instrumenter les pratiques, mais elle se réifie rapidement si elle reste extérieure au sujet qui l'applique.

On voit que le premier moment décrit établissait des liens privilégiés avec l'innovation — les effets formatifs étant non négligeables mais secondairement dérivés —, alors que le second est plus organiquement lié à la formation, étant donné le parti pris d'analyse qui l'emporte sur le désir d'action — les effets innovatifs n'étant pas supprimés mais plus indirectement induits — (se reporter au Tableau 3). Dans les deux cas, et malgré ces variantes, les enseignants associés que l'on a dit nombreux, ont constitué ce que Michel Bataille, à qui nous empruntons encore, a nommé un **chercheur collectif** :

« En se posant comme circulation entre la recherche et l'action (ni l'une, ni l'autre, ni l'entre-deux), la recherche-action trouve sa spécificité qui est de travailler à générer l'action par la recherche et la recherche par l'action, dans et par la confrontation et le questionnement de l'une par l'autre au sein du changement. **Ce sujet circulant ne peut être qu'un sujet collectif** : acteur collectif, chercheur et sujet-boucle (...)

1. accent mis sur la **complexité** : complexité des pratiques réelles nécessite d'une lecture scientifique plurielle, dialectisation du rapport théorie/pratique ;
2. accent mis sur l'**implication** : le chercheur se situe comme impliqué dans la démarche d'un sujet collectif participant à la recherche et au changement social ;
3. accent mis sur le **paradoxe** : « **garder le sens et la cohérence**, en se situant délibérément comme "pont" entre les deux ;
4. accent mis sur le **changement** ;
5. accent mis enfin sur la **qualité de sujet** de l'objet qu'il étudie, c'est-à-dire l'Autre, son semblable » (Bataille, 1981).

L'irréductible légèreté du chercheur et du maître

Ce n'est pas seulement pour le plaisir de plagier Milan Kundera que je choisis cette formule conclusive d'une *irréductible légèreté du chercheur et du maître*. C'est que cette idée d'irréductible légèreté me semble assez bien récapituler ce que j'ai cherché à illustrer quant aux relations complexes entre types de recherches. Également ce que j'ai défendu au sujet des diverses modalités de recherches participatives associant, chacune à leur manière, une dimension d'innovation et une autre de formation.

La « légèreté » du maître pourrait résider dans la situation — précisément irréductible — qui est la sienne, de ne pouvoir jamais déduire son action de principes didactiques qui lui seraient anté-

rieurs, même si ceux-ci apportent leur contribution nécessaire. Cela fonde la spécificité de sa prise de décision, laquelle l'instaure comme personne avec tout l'inconfort — mais l'inconfort positif ! — qui en résulte. C'est que cette prise de décision n'est jamais seulement une application technique : elle se présente aussi toujours comme un Geste.

La « légèreté » du chercheur lui répond de façon symétrique, également irréductible. Elle est à envisager à partir de la découpe nécessairement partielle et focalisée des problématiques didactiques, dont les visées n'échappent jamais entièrement au souci esthétisant ; dont l'objet d'étude n'est finalement jamais rigoureusement le même que celui de l'enseignant, y compris dans les cas où tous deux collaborent dans une même séquence didactique. De ce point de vue, nous l'avons dit, l'idée d'une ingénierie didactique laisse sceptique en ce qu'elle instaure une volonté plus ou moins consciente de subordination, une hiérarchie des rôles dont rien ne montre qu'elle soit vraiment fondée. Le travail du chercheur n'est jamais strictement confiné dans une recherche d'invariants ; il répond toujours aussi de quelque manière à une prise de position sur les finalités, à l'adhésion à un projet de transformation éducative. Ne pas le voir est sans doute le plus sûr moyen de succomber à des effets idéologiques non maîtrisés. Quant au travail de l'enseignant, il n'est jamais strictement confiné dans l'efficacité pratique immédiate, ni dans l'obsession de la progression pédagogique, et il y a tout à gagner aux effets formatifs qui résultent de leur participation, dans une interaction sans confusion, aux actions de recherche en didactique. Concluons, avec André de Peretti (1981) : *A quoi servirait de dénoncer, à tout bout de champ les illusions des hypothèses d'innovations pédagogiques successives, au lieu d'en mesurer la chance et d'en réduire les inconvénients avec mesure ?*

Jean-Pierre Astolfi
Université de Rouen

(1) Ce texte reprend des éléments de la note de synthèse pour l'Habilitation à diriger les recherches : *La didactique des sciences peut-elle être scientifique ? (Itinéraire de recherche ; éléments méthodologiques et épistémologiques)* soutenue à l'Université « Lumière », Lyon 2, juin 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTER Équipe de recherche (1985). — **Formation scientifique et travail autonome**. Paris : INRP, Coll. Col-
lèges...
- ASTER Équipe de recherche (1985). — **Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales**. Paris :
INRP, Coll. Rapports de recherches.
- ASTOLFI J.P., DEVELAY M. (1989). — **La didactique des sciences**. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- BACHELARD G. (1939). — **Lautréamont**. Paris : José Corti.
- BARBIER J.M. (1980). — « Analyser les démarches de recherche », in : **Éducation permanente**, 80.
- BARRÉ-DE-MINIAC C., CROS F. (1984). — **Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques**. Paris : INRP, Coll. Rapports de recherches.
- BATAILLE M. (1981). — « Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche-action », in : **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, 2-3. Université de Caen.
- BATAILLE M. (1983). — « Problématique de la complexité dans la recherche-action », in : **Dossiers de l'éducation**, 2. Université de Toulouse-Le-Mirail.
- CARDINET J. (1977). — **La coordination de l'information dans le système éducatif**, Document R.77.13. Neuchâtel : IRDP.
- CROS F. (1984). — **L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie**. Paris : INRP, Coll. Col-
lèges.
- DE LANDSHEERE G. (1982). — **Introduction à la recherche en éducation**. Paris : Armand Colin, 5^e éd.
- DELORME C. (1982). — **De l'animation pédagogique à la recherche-action**. Lyon : Chronique sociale.
- DUCHAMP M. (1986). — « Pour une praxéologie », in : **Forum**, 36.
- FÉDIDA P. (1990). — Article « Interprétation », in : **Encyclopaedia Universalis**.
- HAMBURGER J. (1985). — « Les miroirs multiples de la connaissance », in : **Le Monde**, 18 mai 1985.
- HOST V. et al. — **Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire**.
(1973) 1. Objectifs, méthodes, moyens.
(1974) 2. Première approche des problèmes écolo-
giques.
(1975) 3. Initiation physique et technologique.
(1976) 4. Initiation biologique.
(1980) 5. Démarches pédagogiques.
(1980) 6. Éléments d'évaluation.
Paris : INRDR/INRP, Coll. Recherches pédagogi-
ques, 62, 70, 74, 86, 108, 110.
- LATOUR B. (1985). — « Les "vues" de l'esprit », in : **Culture technique**, 14.
- LEGRAND L. (dir.) (1983). — **Vers un autre collège**. Paris : INRP, Coll. Recherches pédagogiques, 118.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1982). — « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », in : **Revue française de pédagogie**, 61.
- PERETTI A. de (1981). — **Du changement à l'inertie**. Paris : Dunod.
- PETERFALVI B., ADAMCZEWSKI G. (1985). — **Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves**. Paris : INRP.
- RESWEBER J.-P. (1988). — **Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique**. Paris : Cerf.
- SERRES M. (1980). — **Le passage du Nord-Ouest**. Paris : Minuit.
- SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., GAGNÉ G., ROPE F. (1987). — « Propositions pour une typologie de recherches », in : **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 11.

Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe

Michel Tozzi

Dans un contexte où se développent les didactiques disciplinaires et où se généralise l'accès à la classe terminale, on constate l'émergence de recherches en didactique de la philosophie. Or les spécialistes divergent sur la possibilité même d'une didactique de l'apprentissage du philosophe ; et quand ils s'accordent sur sa nécessité, ils proposent des orientations différentes. Il s'agit donc d'explicitier les présupposés afin de clarifier le débat. Peut-on définir didactiquement le philosophe comme une activité qui tente de problématiser, argumenter et conceptualiser notre rapport au monde, à autrui et à nous-mêmes ? Peut-on faire le pari d'un rapport heuristique entre les recherches actuelles en matière d'apprentissage scolaire d'une part, la spécificité et les finalités de la discipline philosophique d'autre part ? Quelle est la pertinence d'un modèle qui met l'accent sur l'apprentissage de « savoir-faire » réflexifs, en articulant des opérations intellectuelles à la fois spécifiques et étroitement liées dans le mouvement d'une pensée ?

L'ÉMERGENCE D'UNE QUESTION

La « question de la didactique de la philosophie » est aujourd'hui posée en France, de nombreux signes en témoignent (1). Pourquoi cette émergence nouvelle dans le paysage intellectuel français ? On peut notamment avancer deux raisons :

1 - La première c'est le **changement quantitatif et qualitatif des élèves de la classe terminale.**

Le nombre de lycéens a doublé en vingt ans. Nous sommes passés de 5 % de bacheliers d'une classe d'âge en 1950 à plus de 50 % en 1992 soit dix fois plus. C'est un bouleversement fondamental dans l'histoire de l'enseignement philosophi-

que : le passage progressif d'une matière réservée à une minorité, socialement sélectionnée par l'école à son enseignement généralisé. C'est une tâche urgente d'explorer aujourd'hui les enjeux philosophiques, politiques et didactiques de cette rupture historique d'un enseignement élitair vers « un enseignement philosophique de masse ». La démocratisation de l'accès à la terminale a en effet changé, pour nombre d'élèves, le rapport à l'institution et au savoir. Les « nouveaux lycéens », ceux qui n'accédaient pas il y a peu au second degré long, sont linguistiquement et culturellement en rupture de compréhension avec le discours philosophique traditionnel. Ne faut-il donc pas leur enseigner la philosophie « autrement » ? A. Chervel, historien des disciplines scolaires, soutient que l'enseignement d'une matière évolue soit par

changement de son public, soit par nécessité d'actualiser son contenu eu égard aux progrès de la connaissance. Or il y a une faible obsolescence du savoir philosophique ; malgré les renouvellements de la philosophie contemporaine, Platon nous interroge toujours autant. Et comme il y a en philosophie, contrairement aux disciplines scientifiques, technologiques, sportives ou artistiques, peu de pratiques sociales de références extérieures à l'école, on mesure alors d'autant l'effet majeur sur l'enseignement philosophique, de la mutation des jeunes auxquels il s'adresse désormais.

2 - La seconde raison, **c'est l'irrésistible développement**, depuis une vingtaine d'années, des **didactiques disciplinaires**. Ces recherches en didactique ont été favorisées par les réformes successives du système éducatif, qui ont bouleversé méthodes et contenus des programmes. Et elles ont pu s'étayer sur l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, l'approfondissement des théories de l'apprentissage, la réflexion sur les champs des savoirs disciplinaires. Il eut été étonnant que la philosophie, en tant que matière scolaire, quoiqu'en fin de cursus du secondaire et malgré des résistances internes, ne fût point à son tour interpellée par ces recherches.

Quel est le **panorama actuel en France sur cette question** ?

La problématique se cherche. Le paysage est contrasté, les débats animés :

— Pour les uns, les nouvelles recherches font beaucoup de bruit pour rien. C'est la condition même de possibilité d'une didactique de la philosophie qui fait problème. Car la philosophie est selon eux par elle-même didactique. Elle est sa propre pédagogie : par la tradition de pensée qu'elle véhicule, par sa vocation d'éveiller par son mouvement propre la liberté de l'esprit. Elle n'a pas à se confronter à son extérieur, à attendre de l'autre de la philosophie ce qu'elle possède elle-même. Cet apport ne pourrait au contraire que dénaturer la spécificité de son enseignement (voir sur ce point le numéro de la revue *Éducation et pédagogies* du CIEP de Sèvres sur « Les fins de l'école »).

— Pour d'autres au contraire, cette didactique est à construire. Car il ne suffit pas que la pensée apparaisse pour faire penser. Le sens du discours philosophique pour l'élève ne se réduit pas au simple déploiement conceptuel du maître, même

quand la vérité, comme dit Hegel, est la parution de l'absolu dans le discours. Le sens pour l'apprenti-philosophe émerge toujours du rapport de sa liberté à la vérité. La didactisation de l'enseignement philosophique c'est la médiatisation de cet accès.

- Mais pour certains cette nécessaire élaboration d'une didactique trouve son fondement ultime dans la philosophie elle-même, pour échapper à tout réductionnisme scientiste de la pensée, à toute subordination de la philosophie aux sciences humaines, et aux sciences de l'éducation en particulier.

- Et il y a ceux qui pensent que la philosophie, dans la mesure où elle est une matière enseignée, doit confronter les exigences proprement philosophiques de son champ disciplinaire aux recherches actuelles en matière de pédagogie et de didactique. C'est l'hypothèse de notre travail.

— Ajoutons, parce qu'il s'agit et de recherche et de philosophie, que ce pluralisme nous paraît éminemment souhaitable, et qu'il doit y avoir des lieux et des places, par exemple : Universités d'été, publications — où le débat doit se poursuivre, exigeant pour ceux qui font profession de réfléchir, mais serein pour ceux qui se réfèrent volontiers à la sagesse. En quoi consiste donc notre démarche ?

L'HYPOTHÈSE D'UNE DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER

Nous refusons le postulat proclamé de l'identité ou de l'isomorphisme de la philosophie comme discipline de recherche et de la philosophie comme matière scolaire de l'enseignement secondaire. Nous faisons l'hypothèse d'un écart important, source de dysfonctionnement, entre philosopher devant un élève et lui apprendre à philosopher, entre l'enseignement philosophique du maître et l'apprentissage du philosopher de l'élève. Et c'est dans cet espace disjoint qu'il nous semble légitime que se déploie la didactique, c'est-à-dire la réflexion sur les médiations nécessaires entre philosopher soi-même et enseigner la philosophie à d'autres, l'enseigner et l'apprendre, écouter ou lire de la philosophie et commencer à philosopher par soi-même. La didactique de la philosophie serait un effort de lucidité sur les

conditions concrètes de l'émergence d'une pensée philosophique dans un cadre scolaire.

Nous avons donc travaillé sur les interfaces nécessaires entre l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe, entre d'une part l'enseignement philosophique et les recherches de pédagogie générale, d'autre part la didactique du philosophe et les autres didactiques disciplinaires. On nous reprochera peut-être un « laxisme épistémologique ». Il nous a paru méthodologiquement heuristique de dépasser une attitude défensive, pour examiner s'il y avait de véritables nœuds de résistance, et où travaille la spécificité du champ disciplinaire de la philosophie lorsqu'elle se fait enseignement.

Nous avons relevé dans notre doctorat treize objections à l'application de la pédagogie par objectifs à l'enseignement philosophique. Mais nous avons débouché sur une « **approche des objectifs philosophiques et de leur évaluation** » plus conforme à la spécificité de cette matière, en nous appuyant sur une théorie cognitive de l'apprentissage qui présuppose elle-même une philosophie constructiviste de la connaissance.

De même la finalité de faire accéder à la raison universelle des sujets de droit nous a amené à penser la « **différenciation pédagogique** » comme nécessaire en philosophie pour tenter de répondre à l'hétérogénéité des élèves de fait auxquels nous sommes confrontés. Car s'adresser d'emblée à la raison advenue, ce serait supposé résolu le problème de l'accession à la pleine rationalité de celui qui reste un apprenti-philosophe, et ne peut s'arracher à l'empiricité de ses particularismes qu'en travaillant ses contingences par des situations didactiques adéquates.

On peut résumer ainsi nos hypothèses de travail :

1 - La philosophie comme discipline scolaire du secondaire n'a-t-elle pas pour objectif **l'apprentissage du philosophe** ? (l'approche kantienne de cette expression est pour nous un référent fondamental).

2 - Le « philosophe » comme processus de pensée ne peut-il didactiquement se décliner en trois opérations intellectuelles, à la fois spécifiques et solidaires dans le mouvement de l'esprit ?

Conceptualiser des notions, qui peut s'opérer par plusieurs voies :

- La formulation du sens implicite connoté par des images, symboles, allégories, mythes... qui évoquent ces notions. (Approche **métaphorique**).
- L'explication de leur(s) sens **langagier**. (Approche par les significations du mot qui les exprime).
- L'expression et la mise en question de leur **représentation** spontanée, par confrontation de l'apprenti-philosophe avec ses pairs, le professeur, les grands auteurs. (Approche critique de l'opinion).
- La détermination des **attributs** de leur concept. (Approche prédicative de type aristotélicien).
- L'exploration extensive de leur intelligibilité du réel à travers la polysémie de leurs **champs d'application** (qui renvoie à leur unité problématique de sens).

Problématiser une question, une notion par :

- la mise en **question** d'évidences, de conceptions ;
- la recherche sous ces questions de **problèmes** philosophiques ;
- la formulation de ces problèmes sous forme ouverte, **alternative** (mais pas forcément contradictoire) ;
- l'exploration diversifiée de **réponses possibles**.

Argumenter un doute ou une thèse, qui implique :

- le registre d'une **raison** visant la conviction **universelle** ;
- en **cohérence** avec elle-même ;
- et **hiérarchisant** pertinemment **ses raisons**.

Précisons bien que ces « objectifs-noyaux » de l'apprentissage du philosophe ne sont pas des activités formelles, mais portent sur des notions et des questions philosophiques, avec leurs dimensions épistémologiques, éthiques, métaphysiques, etc. Mais ce sont bien ces opérations intellectuelles qu'on demande aux élèves d'articuler (dissertation) ou de repérer (lecture de texte) dans des tâches scolaires complexes.

3 - Nous pensons par ailleurs qu'en tant qu'objectifs pédagogiques d'apprentissage, ces processus de pensée doivent pouvoir être **évalués**, et nous proposons qu'ils le soient de manière réelle-

ment **formative** (et pas seulement sommative et sociale), les élèves construisant et utilisant les critères de réussite et de réalisation des tâches qui leur sont proposées.

4 - Nous suggérons enfin que ces objectifs peuvent être atteints par des dispositifs **pédagogiquement différenciés**, qui tiennent compte tant des différences psychologiques ou socio-culturelles des individus que de leurs stratégies cognitives diversifiées, sans oublier la spécificité de chaque série du baccalauréat. D'où la nécessité d'une **variété méthodologique** des séquences d'apprentissage.

Ces différents points ayant été largement développés par ailleurs (2), nous voudrions plutôt dans cet article les mettre en perspective, en examinant deux points :

1 - Quels sont les présupposés de cette didactique ?

2 - Le modèle didactique proposé est-il pertinent ?

LES PRÉSUPPOSÉS DE CETTE DIDACTIQUE

Nous définissons notre élaboration didactique comme :

« Une tentative pour clarifier et optimiser les processus possibles de l'apprentissage du philosophe et de son enseignement dans le cadre d'une initiation scolaire ».

Au centre l'apprentissage de **l'élève**, et non l'enseignement du maître. L'apprentissage non de la philosophie, mais du **philosophe** comme mode de pensée. Un apprentissage **scolaire**, avec des groupes-classes et une relation éducative, dans une institution donnée, le lycée, et non une auto-didaxie. Un apprentissage qui vise une **initiation**, un niveau d'exigence donné, et non un perfectionnement ou une spécialisation. Un apprentissage qui s'adresse à des personnes linguistiquement et **culturellement très hétérogènes, des sujets de fait**, même s'il faut les faire advenir sujets de droit. Une tentative pour clarifier des **processus d'apprentissage**, avec l'appui de référents intelligibles, mais sans l'illusion de la totale transparence, car il demeure l'opacité du désir d'apprendre et le « courage des commencements ». Une tentative pour **élucider didactiquement le mode philosophique du penser**, mais sans prétendre à une modéli-

sation qui réduirait mécaniquement son incontournable complexité. Un effort **de rationalisation pour optimiser** ces processus d'apprentissage de la pensée, mais sans tomber dans le fantasme d'une maîtrise techniciste de la liberté d'apprendre.

Cette élaboration didactique se définit dans sa constitution comme un bricolage, au sens non péjoratif de Lévi-Strauss, de **finalités** éthiques, de **théories** scientifiques, de **présupposés** philosophiques et d'essais sur le **terrain**. Du fait de ce caractère mixte, ce n'est pas une science, malgré ses référents théoriques ; ni une technologie, encore moins un art, malgré sa dimension praxéologique ; ni une philosophie de l'éducation, malgré des fondements réflexifs et axiologiques. Tournée vers l'action, elle cherche une efficacité pédagogique mais s'enracine dans des valeurs. Et cette action est éclairée à la fois par des connaissances positives et une réflexion philosophique.

Reprenons ces différents points :

1 - Dans sa dimension **praxéologique** (qui concerne la pratique pédagogique), cette didactique ne peut s'élaborer hors des classes et sans les élèves. Or l'enseignement philosophique, lorsqu'il tente de se penser, se ramène presque toujours à un discours philosophique sur lui-même, dont la classe et les élèves sont curieusement absents : il ne subsiste plus comme sujet et objet du discours qu'une raison éthérée indifférenciée. On peut s'interroger sur cette occultation de tout aspect plus spécifiquement pédagogique ou sur ce déni de la réalité quotidiennement vécue. Sans avoir à convoquer le soupçon de la dissimulation idéologique d'un discours de classe ou de l'herméneutique psychanalytique de l'oralité, nous évoquerons une raison intrinsèque : la philosophie étant en occident un certain rapport de la pensée au langage, elle est par nature discours, et ne peut se penser, s'exprimer, ni s'enseigner en dehors du *logos*. Au royaume de la raison universelle, le discours est roi et il y a la tentation d'un seul dispositif didactique d'enseignement : la parole magistrale sur des notions, des problèmes, des textes. L'entendement ne s'y met pas au pluriel : l'élève a disparu dans sa singularité, tout comme le groupe-classe, puisqu'il n'y a plus que la Raison commune à tous. La didactique de l'apprentissage du philosophe, parce qu'elle est praxéologique et pas seulement théorique, sort du rapport purement philosophique où la cantonne la réflexion. Parce qu'elle se centre moins sur le discours du maître que sur l'apprentissage de

l'élève, elle se préoccupe davantage de ce qu'il faut lui **faire-faire** que de ce qu'il faut lui **dire**, donc des dispositifs d'apprentissage à mettre en œuvre. Le « **savoir-faire-philosopher — les élèves** » est alors médiatisé par des situations didactiques dont le discours du maître n'est que l'une des possibles modalités. L'essentiel est de mettre les élèves en activité philosophante. Et on s'adresse à ces apprentis « philosophes dans un collectif de classe donné, et à chacun d'entre eux, pris dans sa singularité et sa globalité, « son visage », et pas seulement — au moins au départ — à son entendement pur.

2 - En tant que praxéologique, c'est-à-dire tournée vers la pratique, orientée vers la décision, l'action, l'efficacité pédagogique, la didactique implique une dimension **axiologique**. Elle engage des valeurs par les finalités de sa *praxis*. Nous la fondons pour notre part sur une triple légitimité : sociale, philosophique et politique, pédagogique.

a) **Légitimité d'abord du chercheur comme acteur social**, qui finalise ses recherches par la demande explicite des praticiens en difficulté, cette plainte insistante des professeurs de philosophie, en particulier du technique, auxquels une solide formation disciplinaire ne peut seule tenir lieu de conduite pédagogique.

b) **Légitimité ensuite du professeur de philosophie**, qui en tant que **philosophe** se doit de faire accéder **l'humanité** de l'élève à la pensée rationnelle, et en tant que **fonctionnaire d'un État démocratique**, d'exercer l'apprenti-philosophe à la citoyenneté lucide d'une République critique.

c) **Légitimité enfin du pédagogue et du didacticien**, qui met au centre éthique de sa démarche l'apprenti-philosophe, et postule à titre d'idée régulatrice l'éducabilité philosophique de chacun de ses élèves.

3 - Praxéologique, axiologique, cette didactique puise aussi dans certains **référénts théoriques** des sciences de l'éducation : — par exemple, études de psychologie, de psycho-sociologie, de sociologie, de neuro-biologie appliquées à la situation scolaire, en particulier les apports des différentes **théories de l'apprentissage**, avec leurs conséquences sur les recherches pédagogiques (ex : Approche par objectifs, travaux docimologiques, etc.). Sont notamment interpellés des **Concepts** interdisciplinaires ou transversaux produits par les recherches de **pédagogie générale** (par exemple : objectif pédagogique, objectif-noyau, objectif-obs-

tacle, situation-problème, évaluation formatrice, différenciation, style cognitif, séquence d'apprentissage, dispositif didactique, etc.). Mais nous avons aussi interrogé l'élaboration théorique des autres **didactiques disciplinaires**.

Cet appel de la didactique du philosophe à des recherches extérieures au champ de la philosophie, à titre de « disciplines contributives », pose des problèmes de fond :

a) Celui de la réelle **scientificité de ces référénts** théoriques. Certains sont contestés par la communauté scientifique elle-même soit parce qu'il y a discussion entre chercheurs (ex. La spécialisation et l'articulation entre cerveau gauche et cerveau droit), ou débat entre pédagogues et didacticiens (Ex. « Capacités transversales ») ; soit parce que certains tenants de sciences plus « dures » ne créditent pas les recherches en éducation d'un statut scientifique. La didactique de l'apprentissage du philosophe doit donc tenir compte des débats propres à la validité de ses référénts, et doit rester **évolutive** à proportion de ses emprunts à des concepts ou théories dit « scientifiques ».

b) Mais le problème rebondit lorsque c'est la philosophie, et non plus la science, qui s'interroge sur le **statut épistémologique des sciences de l'éducation**. Pensons par exemple à l'approche criticiste de la raison éducative de Nanine Charbonnel (Cf : **Pour une critique de la raison éducative**), qui dénie à toute science de l'éducation la possibilité d'une connaissance nouménale de l'enfant ou de l'élève. La problématique reste ici ouverte, puisqu'en même temps une connaissance phénoménale peut en être élaborée, dès lors, comme l'affirme Guy Avanzini (p. 78 **introduction aux sciences de l'éducation**) que certaines conditions sont respectées : compétence méthodologique, non pré-détermination des conclusions, liberté face à l'institution, recul maximal vis-à-vis des idéologies. Tout dépend ici du primat que l'on donnera, pour parler en langage kantien, à la dialectique des concepts de la raison, ou à l'analytique des concepts de l'entendement.

c) Mais dès lors que la philosophie élabore, à travers son épistémologie des savoirs régionaux, une critique des sciences de l'éducation, elle mettra a fortiori en cause — troisième problème — **la légitimité de l'application de référénts scientifiques à une didactique de la philosophie**. Car non seulement leur statut épistémologique pourra être considéré comme douteux et cette critique est alors valable pour toute didactique disciplinaire —, mais

encore leur importation sauvage serait attentatoire au champ disciplinaire de la philosophie. Le nœud de l'argumentation est ici que la philosophie ne pourrait dans sa didactique se fonder sur autre chose qu'elle-même, puisqu'elle serait sa propre pédagogie. Demandons ici simplement aux praticiens si leur formation philosophique quoiqu'indispensable, leur semble aujourd'hui suffisante, notamment dans les séries technologiques, pour savoir comment faire philosopher les élèves. Mais remarquons, au-delà de cet argument de fait, que cette position présuppose deux affirmations discutables :

— La première, que toute didactique philosophique empruntant aux sciences de l'éducation s'y subordonne et y aliène sa spécificité disciplinaire — alors qu'il est peut-être possible de s'en approprier **critiquement** les concepts afin de mieux enseigner. Précisons sur ce point que la didactique philosophique n'est pas et ne peut être une science, ne peut pas se déduire de ou être réduite par les sciences, fussent-elles de l'éducation, en raison de ses dimensions axiologiques et praxéologiques précitées. Ceci est vrai de toute didactique disciplinaire, parce qu'il s'agit d'un sujet à qui l'on propose et non d'un objet qu'on façonne ou qu'on produit, et c'est encore plus vrai d'une didactique de la philosophie, où il s'agit de l'apprentissage de la liberté de la pensée.

— La deuxième présupposition, c'est que si la pédagogie de la philosophie est la philosophie elle-même, qu'est ce qui fonde la philosophie à se fonder comme pédagogie, sinon cette même philosophie ? Mais ceci implique que la philosophie puisse s'auto-fonder, ce qui est par excellence un problème philosophique ouvert, et non un consensus y compris chez les philosophes.

4 - Il reste que toute didactique de la philosophie — et c'est sa quatrième dimension, si elle n'est pas purement philosophique, parce que son enseignement doit prendre en compte un cadre institutionnel donné, avec ses programmes et ses examens, son statut d'enseignant, une population donnée d'élèves, etc. doit :

- interroger éthiquement les valeurs qui la fondent **axiologiquement**,
- réfléchir sur la volonté d'efficacité qui la meut **praxéologiquement**,
- expliciter les présupposés qui l'outillent **scientifiquement**.

C'est dire qu'il ne peut y avoir de didactique du philosophe qui ne soit aussi et d'abord **philosophique** par les questions **éthiques et épistémologiques** qu'elle (se) pose. Il s'agit notamment de réfléchir philosophiquement à la rencontre, dans le processus de didactisation de l'apprentissage et de l'enseignement du philosophe, de la philosophie avec des concepts venus d'ailleurs.

• A un certain niveau de réflexion, la Pédagogie par Objectifs par exemple ne permet pas d'appréhender les processus du philosophe. Mais c'est bien parce qu'elle a méthodologiquement éliminé la « boîte noire », parce qu'elle repose sur des présupposés philosophiques épiphénoménistes, comportementalistes et béhavioristes, et en tant que tels philosophiquement discutables. De même le concept de profil pédagogique (cf. A. de la Garanderie) s'il réhabilite par un certain côté l'introspection, et donc crédite la liberté du sujet d'une authenticité de sa parole, peut par ailleurs, avec l'usage non critique d'un différentialisme innéiste, enfermer cette liberté dans un naturalisme, ce qui peut être philosophiquement contesté.

• Il faut aussi travailler sur la résistance du champ conceptuel propre de la philosophie au transfert sauvage de concepts issus des autres didactiques. Par exemple la « transposition didactique » (Y. Chevallard) des mathématiciens n'a pas tel quel de sens en philosophie, où il n'y a pas de savoir consensuel, même provisoire, comme dans la communauté scientifique. De même le choix de « pratiques sociales de référence », cher aux physiciens ou technologues (J.L. Martinand) serait-il opératoire pour didactiser la philosophie, dont les pratiques hors enseignement sont peu formalisées ? Quel transfert par ailleurs peut-on faire des « registres de formulation » des biologistes (J.P. Astolfi et Aster), qui visent un niveau de compréhension et de langage, là où la philosophie cherche à modifier plutôt le rapport au langage qu'un niveau de langue. Et ainsi de suite pour chaque concept nouveau. Didactiser la philosophie n'implique pas de rejeter a priori ces concepts, mais de jauger leur pertinence sur un champ disciplinaire autre, ou d'en créer de nouveaux, comme par exemple notre triangle du philosophe, à base de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation. Tel est l'inventivité d'une démarche didactique : faire un usage appropriatif critique de concepts nomades, et créer des concepts spécifiques à son champ disciplinaire.

• Que conclure de ce bricolage didactique en quatre dimensions ? Que la didactique de la philosophie doit rester plurielle, de par la diversité des choix praxéologiques, épistémologiques, axiologiques et philosophiques possibles. Nous en proposons une des orientations. Elle fait certains choix éthiques et politiques (« Le droit à la philosophie », « l'éducabilité philosophique de tous »). Elle cherche les référents théoriques qui lui semblent les plus opératoires compte tenu de l'état actuel des connaissances scientifiques. Elle explicite les présupposés philosophiques qui lui semblent les plus didactiquement pertinents pour permettre à un élève de terminale de se prendre intellectuellement en charge : le doute méthodologique cartésien, et non doctrinal, des opinions, voie royale vers la problématisation ; l'idée kantienne, et non hégélienne, qu'on apprend moins la philosophie qu'à philosopher ; une théorie constructiviste de la connaissance, plus bachelardienne que platonicienne, cohérente avec les théories de l'apprentissage que nous convoquons. Certains feront, bien sûr d'autres choix.

LA PERTINENCE DU MODÈLE DIDACTIQUE

• Si l'on admet l'hypothèse de la possibilité d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, et si on aborde cette didactique selon la conception que nous venons d'expliciter, se pose encore le problème de la pertinence du modèle didactique construit. Prenons la modélisation didactique du philosophe que nous avons proposée (3).

1 - Nous avons isolé trois figures fondamentales du philosophe — conceptualiser, problématiser, argumenter. Peut-on ainsi **décomposer le tout complexe d'une pensée en éléments de pensée**, fractionner l'unité, la globalité et la complexité d'une démarche philosophique ? La difficulté n'est-elle pas alors indépassable d'essayer de recomposer, synthétiser ce qui a été ainsi analytiquement séparé, élémentarisé ? L'objection est philosophiquement pertinente, parce qu'on ne peut réduire la liberté de la pensée à un montage mécaniste de processus. Elle est d'ailleurs certainement valable contre toute tentative de modélisation de la pensée.

Nous répondrons que notre modélisation n'a pas la prétention de déconstruire philosophique-

ment, de décrire psychologiquement ou d'expliquer scientifiquement la pensée. Elle cherche à produire une **intelligibilité** et une **opérationnalité didactique**, c'est-à-dire une classification du philosophe accessible pour les élèves, et un support d'exercices d'apprentissage de la pensée pour les enseignants. De ce point de vue, conceptualiser, problématiser et argumenter nous semblent des processus qui, quoiqu'étroitement liés, ne peuvent être confondus, parce qu'ils n'ont pas la même finalité : la conceptualisation élabore la définition d'une notion, la problématisation ouvre sur une question ou un problème, l'argumentation bâtit l'étayage de la conviction. Ils peuvent donc être l'angle d'attaque d'exercices didactiques spécifiques. Reste qu'ils forment système dans l'acte du philosopher, qu'ils doivent donc être articulés entre eux, et c'est pourquoi nous les entrelaçons sur des tâches complexes, (dissertation, lecture de texte...), sans nous en tenir à ces exercices spécifiques.

2 - Pourquoi ces trois figures du philosophe ?

Ce « découpage » est-il pertinent dans sa déclinaison ? N'y en a-t-il pas d'autres ?

— Toute modélisation, en ce qu'elle identifie dans une réalité globale et complexe des éléments ou variables, garde un côté arbitraire, qui touche aux limites épistémologiques d'une pensée analytique, même quand elle cherche à se « systémiser ». Mais arbitraire ne veut pas dire ici sans raison, car il y a des choix dans la construction modélisante qui ont leurs critères d'intelligibilité ou d'efficacité.

— Nous avons isolé par exemple, en un premier temps, le « questionner », c'est-à-dire la démarche philosophique par laquelle on met en question, sous forme de question une affirmation, une évidence, un préjugé. Alors que « problématiser » nous semblait plus particulièrement porter sur la reprise de cette question pour la questionner elle-même, et la faire accoucher de la formulation plus philosophique d'un problème... Mais à la réflexion, ce questionnement originel nous a paru le premier moment de la problématisation, celui qui l'inaugure en ce qu'il rend douteux une certitude (nous l'avons appelé le **paradigme du problème**), et initie le cheminement philosophique. D'autres didacticiens pourraient, pourront peut-être, avec un autre découpage, construire un modèle plus didactiquement pertinent. C'est l'intérêt d'une recherche collectivement partagée.

3 - **En quoi consiste maintenant chacun de ces processus ?** leur analyse est-elle pertinente ? Il y a ici deux sous-questions :

a) Ces processus sont-ils **spécifiquement philosophiques** ?

— Car on conceptualise, problématise et argumente dans bien d'autres disciplines scolaires. Ne pourrait-ce être des savoir-faire méthodologiques, des opérations intellectuelles interdisciplinaires ? C'est un point difficile à trancher actuellement, car le concept de capacité transversale est en discussion entre pédagogues et didacticiens, ces derniers ayant tendance à soutenir qu'il n'y a de véritable compétence qu'en rapport avec un contenu disciplinaire précis. Une contribution importante pourrait être apportée par le débat entre didacticiens eux-mêmes : c'est pourquoi nous avons lancé à l'IUFM de Montpellier, une recherche sur « Didactique de la philosophie et didactique du français », pour étudier notamment les continuités et les ruptures éventuelles entre la capacité à argumenter dans ces deux champs disciplinaires.

— Nous avons fait l'hypothèse dans notre thèse que chaque processus a un aspect spécifiquement philosophique, que nous essayons de caractériser : par exemple la problématisation comme passage obligé en philosophie du processus de conceptualisation ; la nature de l'auditoire universel ou le type de hiérarchisation axiologique des arguments convoqués dans l'argumentation philosophique.... Mais les ponts didactiques de ces capacités avec d'autres disciplines restent pour nous ouverts, nous nous proposons de les explorer.

b) Comment **définir chacun de ces processus** ?

— En chercher une définition purement philosophique nous a semblé une impasse, dès lors que les philosophes ont toujours été en désaccord sur cette définition : entre la dialectique ascendante vers les idées de Platon, la détermination aristotélicienne du concept par compréhension et extension, la visée des idées claires et distinctes de Descartes, la mise en forme conceptuelle des phénomènes par les concepts de l'entendement du Kant de l'**Analytique transcendentale**, la construction par erreurs rectifiées de Bachelard, etc., il n'y a guère de points communs.

— Aussi avons nous tenté une **définition didactique**, au sens de l'intelligibilité opératoire que

nous lui avons donné plus haut. La conceptualisation nous semble ainsi possible pour les élèves par plusieurs voies : L'approche de l'herméneutique langagière, qui va de la notion comme **mot** à son ou ses sens conceptuels ; l'approche prédicative qui va de la notion comme **idée** aux attributs de son concept ; l'approche extensive qui va des **champs** d'application de la notion à sa fonction d'intelligibilité du **réel** ; l'approche représentative et conflictuelle qui va de la notion à une conception philosophique par la mise en question socio-cognitive de son **opinion** première. Nous faisons l'hypothèse que les élèves peuvent ainsi trouver des repères pour leur cheminement et les enseignants des pistes pour des exercices.

— On pourra alors se demander si une approche didactique d'un processus de pensée a encore un sens en philosophie dès lors qu'elle n'est pas elle-même intrinsèquement philosophique, seule garantie pour que la conceptualisation philosophique ait bien lieu. Et c'est pourquoi certaines entrées philosophiques dans les processus nous semblent didactiquement pertinentes, par exemple le doute méthodologique cartésien pour le paradigme du problème ou l'argumentation questionnante. La question demeurera cependant par rapport à l'élève : à quelle condition un travail sur la compréhension langagière des sens d'un mot, à quelle condition la définition prédicative d'un concept, à quelle condition une exploration de la compréhension des sens d'une notion à travers l'extension de ses champs d'application, à quelle condition la mise en question de la représentation spontanée d'une idée donneront-ils lieu à un processus de véritable conceptualisation philosophique ? Il faut qu'il y ait réellement interrogation philosophique sur le sens, herméneutique, mise en réseau et en problème de cette notion avec d'autres.

— Mais nous n'aurons jamais aucune certitude a priori attestant que la clarification du sens ne sera pas seulement une clarté langagière, et non conceptuelle, ou que la mise en question débouchera automatiquement sur une conception philosophique. La seule condition, c'est que l'apprenti-philosophe fasse lui-même la démarche, que personne ne peut faire à sa place, parce qu'il doit la faire lui-même pour accéder à l'autonomie de sa pensée. Aucun dispositif didactique, même le plus sophistiqué, ne pourra jamais servir de presse-bouton automatique d'une réflexion. Mais au moins — c'est malgré les limites de cette recherche tout son intérêt — lui aura-t-on didacti-

quement tendu la perche, montré le but. Certains en ont bien besoin.

4 - Autre point essentiel : **En quoi consiste l'articulation entre ces trois processus de pensée ?**

Chaque processus est indissolublement lié à chacun des deux autres, et c'est de l'originalité et de la force de cette articulation qu'émergent l'unité, la cohérence et la complexité d'une démarche philosophique. C'est le référent systémique qui paraît actuellement le plus opératoire pour la modéliser. On ne peut en effet conceptualiser une notion sans questionner l'essence de son concept, c'est-à-dire problématiser sa représentation par sa mise en question argumentée. On ne peut de même problématiser une question sans mettre en relation la conceptualisation de ses termes et formuler des thèses plurielles à argumenter. On ne peut enfin rigoureusement argumenter sans définir les concepts utilisés ni se repérer par rapport à des alternatives possibles à la solution d'un problème.

— D'où l'intérêt de la schématisation triangulaire, dans laquelle chaque sommet est soudé aux deux autres. Encore que cette représentation reste trop statique. Chaque processus est **objectif-noyau** du philosophe à travailler en soi par des exercices spécifiques et en même temps **outil** pour les deux autres : l'argumentation est ainsi étayage du doute problématisant, mais tout autant de la conceptualisation résolutoire au problème posé par la mise en question de la représentation première d'une notion. Et c'est cette articulation que l'on doit travailler sur des tâches complexes (Dissertation, lecture de texte par exemple) pour apprendre à philosopher, non par une combinatoire de mécanisme de pensée, mais par le sens philosophique que donne l'unité d'une pensée pensante à l'ensemble de ses moments et finalités. Il reste aux didacticiens à affiner davantage le modèle, pour qu'il rende compte plus encore de la richesse et du mouvement de la pensée.

5 - On pourra aussi se demander pourquoi notre modèle didactique du philosophe s'articule autour d'opérations intellectuelles se présentant comme « une méthodologie de la pensée philosophique », et fait l'impasse sur des façons d'être ou des contenus doctrinaux. **Pourquoi privilégier le « savoir-penser » sur le « savoir-vivre/mourir/transformer le monde », ou le « savoir philosophique » ?**

— Nous avons défini le concept d'**objectif-noyau** comme un compromis dynamique entre ce

que l'on **doit** apprendre de la discipline, parce que c'est l'essentiel, et ce que l'apprenti-philosophe **peut** en assimiler compte tenu de ses potentialités d'élève. Cette référence à l'accessibilité implique qu'un **objectif-noyau n'a de contenu que par rapport à un niveau d'exigence donné** : Conceptualiser une notion par exemple ne peut signifier la même chose pour un débutant et un agrégatif de philosophie. Il ne faut pas confondre initiation et perfectionnement.

a) Le premier objectif-noyau nous semble l'**attitude devant la vie — le savoir-être ou devenir philosophe**. Le philosophe y apparaît ici moins comme maître à penser que maître-à-agir, dans sa façon par exemple de se comporter sagement ou de vouloir transformer le monde. Et il est vrai que dans l'apprentissage de la discussion philosophique en classe, l'élève doit acquérir certaines attitudes d'ordre éthique : l'écoute de l'autre, le respect de sa parole, la maîtrise de ses propres impulsions. Mais remarquons que ces attitudes sont ordonnées par rapport à l'apprentissage de la pensée. Il ne s'agit pas de faire globalement et directement l'apprentissage d'une vie sage ou de la militance... Cette situation résulte de la coupure, dans une certaine tradition occidentale, de la pensée et de l'action, et surtout de l'institutionnalisation dans l'École de la République d'un neutralisme laïque, où s'il paraît nécessaire de socialiser l'enfant pour l'intégrer à une démocratie, il faut préserver la privauté des choix de vie de l'élève *comme personne*. On peut certes, mettre en question en tant que philosophe cette idéologie de l'institution qu'elle nous impose comme fonctionnaire. Mais nous n'avons pas approfondi dans notre travail cet objectif-noyau, dans la mesure où la légitimité de tel ou tel savoir-être philosophique ne fait pas consensus chez les philosophes eux-mêmes.

• C'est en effet, dans notre tentative d'élaboration didactique, la recherche d'un certain consensus sur l'objet de la discipline à enseigner qui nous a guidé. Consensus qui n'est pas donné, mais à construire par une vérification mutuelle entre pairs, et qui ne pourra jamais être, s'agissant de philosophie, un dogme.

b) C'est pourquoi nous n'avons pas approfondi ce qui pourrait être un deuxième objectif-noyau : **La connaissance des doctrines philosophiques**, objectif de **savoir**, et non plus de savoir-être. Certes le concept de doctrine philosophique subsume sous la diversité de ses figures historiques

l'unité de ce que Kant appelle l'idée de la philosophie, c'est-à-dire un ensemble rationnel de questions et de réponses. Mais cette idée n'est que possible, et dans la réalité se déploie le consensus introuvable d'une multiplicité divergente. C'est pourquoi on ne peut enseigner une seule philosophie (celle de son intime conviction), parce qu'elles prétendent toutes à une égale légitimité, même si chacun peut penser qu'elles ne se valent pas toutes. (Ce qui nous met d'ailleurs ici philosophiquement en accord avec le principe politique de laïcité). Les philosophes nous apprennent moins **ce qu'il faut penser** que la **manière** dont on **pourrait** s'y prendre pour penser (ce qui nous renvoie davantage qu'à un contenu à la méthode pour bien conduire sa pensée).

- En effet, on peut très bien connaître une doctrine au niveau de l'histoire des idées sans faire pour autant de la philosophie. Kant disait dans ce cas que même s'il y a objectivement connaissance rationnelle, il n'y a subjectivement qu'une connaissance historique. C'est-à-dire que la doctrine est connue sans être pensée. Mais une doctrine n'est philosophiquement enrichissante que si elle est re-pensée. Et c'est pourquoi on n'apprend pas la philosophie mais à philosopher.

c) Le troisième objectif-noyau nous apparaît donc central car il porte sur la philosophie non comme produit mais **processus** de pensée. Philosophe c'est un **savoir-faire intellectuel**, un mode de pensée, et c'est cet apprentissage du philosophe qui nous semble pouvoir être l'objectif commun des professeurs de philosophie, la base d'une didactique.

6 - Mais en déclinant didactiquement le philosophe sous la forme de processus de pensée, ne risquons nous pas ainsi de **distinguer artificiellement la méthode de pensée de son contenu** ? Il faut être net sur ce point : la réflexion philosophique ne tourne jamais à vide, mais se donne toujours un OBJET. Le rapport au monde, à autrui, à soi-même, l'être, la valeur, le sens, chaque philosophe le nomme dans son langage, mais dans tous les cas il s'agit de questions fondamentales. Et c'est bien dans la confrontation à ces problèmes dont l'enjeu concerne tout homme que gît le **désir de philosopher**. On ne peut donc, dans le mouvement même de la réflexion, séparer la forme de la pensée. On conceptualise toujours telle notion, on problématise telle question, on argumente toujours telle thèse, ou le doute de telle pseudo-évidence. Mais précisément, quelles que

soient la notion ou la question abordée, il demeure l'exigence philosophique de conceptualiser, problématiser et argumenter comme la colonne vertébrale de la réflexion en acte. Il faut donc clarifier cette exigence en terme de compétences exigibles, et donc donner à l'élève des repères pour effectuer ces démarches.

- D'où l'intérêt d'une modélisation didactique pour penser cet apprentissage philosophique dans le cadre d'un enseignement. D'ailleurs cette modélisation existe toujours, ne serait ce que comme pédagogie implicite à une pratique scolaire donnée. La logique expositive présuppose ainsi une conception de la vision de l'évidence provoquée par un ordre des raisons, etc. Si notre modélisation se centre davantage sur les démarches intellectuelles que sur le champ de la réflexion, c'est non pour couper la pensée de son objet, ce qui serait un contresens philosophique, mais parce qu'elles nous semblent transversales aux différents champs convoqués (épistémologie, éthique, etc.).

VERS UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER ? UN DÉFI A LA PENSÉE COMPLEXE

- L'apprentissage du philosophe, parce qu'il est **DÉSIR** de savoir et **LIBERTÉ DE L'ESPRIT** (voilà à dessein des expressions à connotation diverse), excède les tentatives de rationalisation, les modèles théoriques, les cadres didactiques qui cherchent à l'expliquer ou l'étayer. De même que, politiquement tributaire de l'institution éducative, il excède celle-ci par sa finalité critique. Et pourtant il n'existerait pas, comme pratique massive organisée, sans son institutionnalisation scolaire. Et c'est dans cette stricte mesure ou la philosophie est discipline d'enseignement qu'elle doit, comme telle, et à l'instar des autres, se didactiser.

- L'expérience de certaines classes l'atteste, les théories actuelles de l'apprentissage font cette hypothèse, toute théorie constructiviste de la connaissance le présuppose : il ne suffit pas que la pensée du maître apparaisse pour qu'elle fasse penser l'élève, il ne suffit pas du seul **savoir** disciplinaire pour **savoir-enseigner**, et plus encore pour **savoir-faire-apprendre**. Le **savoir-philosophe** du professeur, premier, nécessaire, ne suffit pas tou-

jours à **savoir-faire apprendre-à philosopher** les élèves. L'agrégation n'est que, dans l'imaginaire, le passeport pour susciter le désir et la capacité de philosopher d'un jeune de F de nos banlieues.

Un professeur de philosophie n'est pas aujourd'hui seulement quelqu'un qui philosophe, mais quelqu'un — et ce n'est pas forcément superposable — qui doit savoir faire apprendre à philosopher. C'est un métier. Pour devenir un véritable **professionnel de l'apprentissage du philosophe**, il faut clarifier les compétences nécessaires, c'est-à-dire poser à la fois courageusement et lucidement le problème d'un **référentiel de formation**. Il implique d'abord la capacité à philosopher soi-même, c'est-à-dire la maîtrise de l'objet d'enseignement : soyons sur ce plan modeste, car maîtrise-t-on jamais le savoir philosophique, qui est plutôt désir de savoir et idée de la philosophie ? (Mais ne clôturons pas ici le débat entre Kant et Hegel...) Ce référentiel doit avoir en sus, de manière aussi incontournable, une **dimension pédagogique et didactique**, dès lors que philosopher soi-même ne suffit pas, dans des cas de plus en plus nombreux, à faire philosopher les élèves. Il y a donc des ingrédients spécifiquement pédagogiques et didactiques dans le savoir-faire-apprendre à philosopher. C'est ce qui, de notre point de vue, justifie **théoriquement** l'existence d'une épreuve **professionnelle** (dont il faut alors discuter la place et les modalités dans le cursus).

• **Contribuer à constituer l'enseignement philosophique en didactique de l'apprentissage du philosophe** devient alors un objectif. Un pari ambitieux pour cette fin de siècle et pour l'Europe. C'est un double défi :

1 - Un **défi éthique et politique** : la philosophie va-t-elle être capable de réussir la démocratisation de son enseignement ? Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement philosophique, une quasi-classe d'âge, et non plus une élite socialement sélectionnée, est convoquée à l'apprentissage du philosophe. Ce « droit à la philosophie » dans une République critique, laquelle l'institution scolaire prévoit explicitement une place dans ses programmes pour (presque) tous, qui dessine l'horizon possible d'une **demosophie** (on mesure le chemin parcouru depuis Platon) et postule à titre d'idée régulatrice « l'éducabilité philosophique de tous », trouvera-t-il les moyens

d'être réellement, et pas seulement formellement exercé ? La France pourra-t-elle donner à l'Europe de la formation l'exemple d'un apprentissage massif du philosophe ? L'une des réponses possibles (4) à ces enjeux pourrait être cette élaboration didactique, où le professeur de philosophie médiatise la relation de l'élève au philosophe, par l'intelligence des situations qui favorisent cet apprentissage.

2 - Un **défi intellectuel** : Un débat exigeant mais serein est-il possible entre les sciences de l'éducation et l'enseignement philosophique ? Nous avons pour notre part pris le risque de ce dialogue, qui nous est apparu heuristique. Tant que les recherches des premières apparaîtront scandaleuses au second, et l'argumentation du second scientifiquement et praxéologiquement obsolètes aux premières, on n'avancera guère. Pour surmonter cette aporie, nous pensons qu'il y a une nouvelle figure à inventer, qui existe déjà dans d'autres disciplines : le **didacticien en philosophie**. Il serait moins un bâtard ou un monstre hybride qu'un passeur en état de veille : Attentif à tout ce qui vient de l'autre rive, c'est-à-dire à la fois ouvert à l'autre de la philosophie, mais exigeant sur la spécificité de son champ, rigoureux sur les appropriations critiques. « Didacticien » fait aujourd'hui moins peur aux philosophes que « pédagogue » : question de recentrage sur la discipline. Mais l'expression restera-t-elle pléonastique, au sens où le didacticien en philosophie serait didacticien parce que la philosophie est en elle-même didactique ? Auquel cas didactique n'ajouterait rien à philosophie, professeur se réduirait à philosophe : il n'y a plus alors aucune transhumance dans un champ a priori aussi clôturé. Ou alors pourra-t-il être ce lieu de rencontre et de pensée jusqu'ici improbable, entre une science qui renoncerait, de par ses dimensions axiologique et praxéologique, à vouloir expulser la philosophie, et une philosophie, qui quand elle se fait enseignement, ne peut plus camper autarciquement sur son surplomb métadisciplinaire, parce qu'elle se priverait des richesses de la pensée complexe, qui ne vit que par l'interdisciplinarité.

Michel Tozzi
Professeur de Philosophie
au Lycée Technique de Narbonne
Docteur de l'Université Lumière Lyon II

- (1) Il y a de multiples indicateurs de l'émergence d'une « question de la didactique de la philosophie » en France, ces cinq dernières années :

— La référence explicite à la réflexion didactique dans le rapport Derrida Bouveresse sur l'enseignement de la philosophie (juillet 1989).

— La mise en place d'une épreuve professionnelle au concours de recrutement qui amène les IUFM à aborder explicitement dans la préparation des candidats les problèmes de la didactique disciplinaire.

— La préoccupation nouvelle, dans la formation continue des enseignants de philosophie, de problèmes spécifiquement *pédagogiques* :

- L'enseignement privé par exemple, stages des AR-PEC (ex. Marseille et Amiens). Mise en place d'un groupe de réflexion didactique au CEPEC de Lyon.

- A l'INRAP de Dijon, pour les professeurs qui enseignent la philosophie dans l'enseignement agricole public, option d'une entrée privilégiée par la didactique, après avoir essayé la formule moins convaincante de stages plus théoriques.

- Dans l'Éducation Nationale, apparition de la didactique aux trois niveaux de formation :

- Dans les MAFPEN : stages sur la pédagogie de l'enseignement philosophique à Montpellier et Toulouse ; sur « Qu'est-ce que la didactique de la philosophie » à Créteil ; sur « la Question de la didactique de la philosophie » à Nice, etc.

- *Universités d'été en 91 et 92 sur la Didactique de la philosophie.*

- Actions au Plan National de Formation en 91/92 et 92/93.

- En ce qui concerne la recherche, on voit apparaître quelques DEA, des doctorats à Nancy et Lyon II, et il y a un département « Didactique du français et de la philosophie » à l'INRP.

- Dans l'enseignement supérieur, le département de **philosophie** de Strasbourg a ouvert en 92/93 un atelier sur la didactique de la philosophie, et des DEA sur la Didactique de la philosophie vont s'y préparer.

- Les publications se multiplient :

- Au niveau des mouvements *pédagogiques* : les **Cahiers Pédagogiques** ont sorti un numéro spécial et de nombreux articles, le groupe Français d'Éducation Nouvelle un numéro de **Dialogue** et deux numéros spéciaux : **Pratiques de la Philosophie**.

- Le CNDP vient de publier « Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui » ; le CRDP de Lille prévoit 12 volumes d'une collection « L'École des philosophes » ; le CRDP de Montpellier va publier en 1993, un ouvrage sur l'analyse des notions et la lecture de textes philosophiques.

- Il y a enfin, fait significatif, l'intérêt des éditeurs pour les nouvelles recherches, en particulier HACHETTE, etc.

- (2) Nos travaux sont notamment diffusés dans :

- Des brochures de Montpellier III (Y. FUMAT — Département des Sciences de l'Éducation) : **Enseigner la philosophie aujourd'hui I (89/90) et II (90/91)** ; **Apprendre à philosopher I** (Université d'été 91) et II (UE 92) ; **88/92 : Contribution à une didactique de l'apprentissage du philosophe. Trace d'une recherche collective** 330 p. (Cette dernière est encore disponible).

- **Les Cahiers Pédagogiques**, notamment les numéros 256, 270, 277, 295, 298, 300, et ceux sur les représentations et la culture littéraire (1993).

- **Pratiques de la philosophie** n° 2, brochure du GFEN (1992).

- Un ouvrage coédité en 1992 par le CNDP et Hachette : **Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui**.

- Une interview dans le premier volume de la collection du

CRDP de Lille, « L'école des philosophes » : **La philosophie et sa pédagogie** (1991).

- **L'enseignement philosophique**. Nov.-déc. 1992. « Pour une approche par objectifs des programmes ».

- **Analyse de notions, lecture de textes**. CRDP Montpellier (à paraître fin 1993).

- On aura un aperçu global de la recherche dans la thèse soutenue en juin 1992 à Lyon II : **Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe** (480 p).

- (3) Faute de place, nous ne pourrions développer ici que la deuxième hypothèse de notre deuxième partie. Disons brièvement, pour la troisième concernant l'évaluation, que tout n'est pas évaluable en philosophie, notamment les effets de formation à long terme, et en particulier ceux qui portent sur les attitudes (ex : « Apprendre à mourir »). Quant aux exigences philosophiques d'une pensée, toute évaluation se heurtera aux limites de toute évaluation humaine (Fantasme du quantitatif et incontournable dimension herméneutique) et en particulier à celle des processus les plus complexes de la pensée, qui crévent le plafond des taxonomies habituelles, par réduction psychologisante de démarches intellectuelles à des opérations mentales.

- Ceci dit, nous ne ferons pas de l'inévaluable l'alibi paresseux de l'inenseignant. Nous partageons, en cohérence avec nos options rationalistes mais non positivistes, l'effort heuristique de rationalisation de l'action éducative, qui vise à ne considérer comme objectif pédagogique, au-delà de vagues finalités, que ce que l'on peut essayer d'évaluer. Mais l'« objet » à évaluer étant ici la pensée d'un sujet, on ne peut ramener celle-ci à un « comportement mental ». D'où notre approche par objectif non béhavioriste, mais cognitiviste, où l'individu peut « auto-évaluer » ses actes de pensée par clarification didactique d'un certain nombre de critères de réalisation et de réussite de tâches mettant en jeu des processus de pensée philosophique.

- En ce qui concerne maintenant notre quatrième hypothèse, la différenciation pédagogique des méthodes prenant en compte la diversité des apprentis-philosophes, une seule clarification. Nous considérons d'un point de vue éthique que le sujet de fait est capable d'advenir comme sujet de droit (Postulat de l'éducabilité philosophique). Ce n'est donc pas par manque de confiance dans le sujet de droit que nous considérons, (dans tous les sens du terme) le sujet de fait. Il nous faut penser la difficulté réelle à surmonter la contradiction entre l'universalité à la fois postulée et visée de la raison pensante du sujet, qui attribue à tous les individus la même nature rationnelle, et la différence, psychologique, sociologique, cognitive des sujets concrets, qui met l'accent sur la catégorie de l'autre. Pour nous l'universalité n'est pas de l'ordre d'une nature. C'est un horizon proposé à la communauté des sujets pensants, dont l'accompagnement didactique, dans le cadre d'un apprentissage scolaire, ouvre à l'éthique communicationnelle du meilleur argument. Les voies peuvent paradoxalement être diverses, qui mènent à l'universalité, dès lors qu'elle est une conquête et un ajustement. Il n'est pas trop d'une didactique pour y aider certains, précisément parce que tous ont le même « droit à la philosophie ».

- (4) Nous n'avons pas la naïveté de croire que l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe pourrait à elle seule résoudre la crise de l'enseignement philosophique. Outre qu'aucun dispositif didactique n'assure mécaniquement le *désir de philosopher*, dont l'engagement n'appartient qu'à l'apprenti-philosophe, il y a le contenu revendicatif de l'aggravation des charges de travail pour les professeurs de philosophie, notamment en terme de nombre de classes et d'effectifs, en particulier dans le technique, qui pèse lourd dans le malaise. Il y a aussi, au-delà de la spécificité disciplinaire de la crise, son enracinement dans l'interpellation au Lycée d'aujourd'hui comme institution, bien mise en évidence par la sociologie lycéenne de R. Ballion ou F. Dubet.

D'où la responsabilité du ministère en matière de vie scolaire, de réforme des programmes, de modalités des épreuves, de formation professionnelle des Maîtres... Il y a enfin le rapport critique, dans tous les sens du terme, de la philosophie à une société dominée par les paradigmes économiste et techno-scientifique.

Il faut donc relativiser la portée d'une recherche didactique par rapport au malaise sociétal de la philosophie et de son enseignement. Mais si cette recherche pouvait ouvrir le

chantier d'une contribution, même modeste, à la dimension spécifiquement pédagogique de cette crise, il y aurait alors quelques nouveaux repères pour les maîtres désorientés, et quelques médiations opportunes pour les élèves en difficulté philosophique. Ce ne serait pas inutile. Et c'est ce balisage que nous avons commencé à travailler.

P.S. : On trouvera une bibliographie approfondie dans notre thèse ou dans l'ouvrage paru au CNDP. Signalons cependant :

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Les analyses critiques du GREPH dans par exemple : **Qui a peur de la philosophie ?** Champs-Flammarion, 1977.

ROLLIN F. (1982). — **L'éveil philosophique, apprendre à philosopher**, l'UNAPEC, 277, rue Saint-Jacques, 75005 Paris.

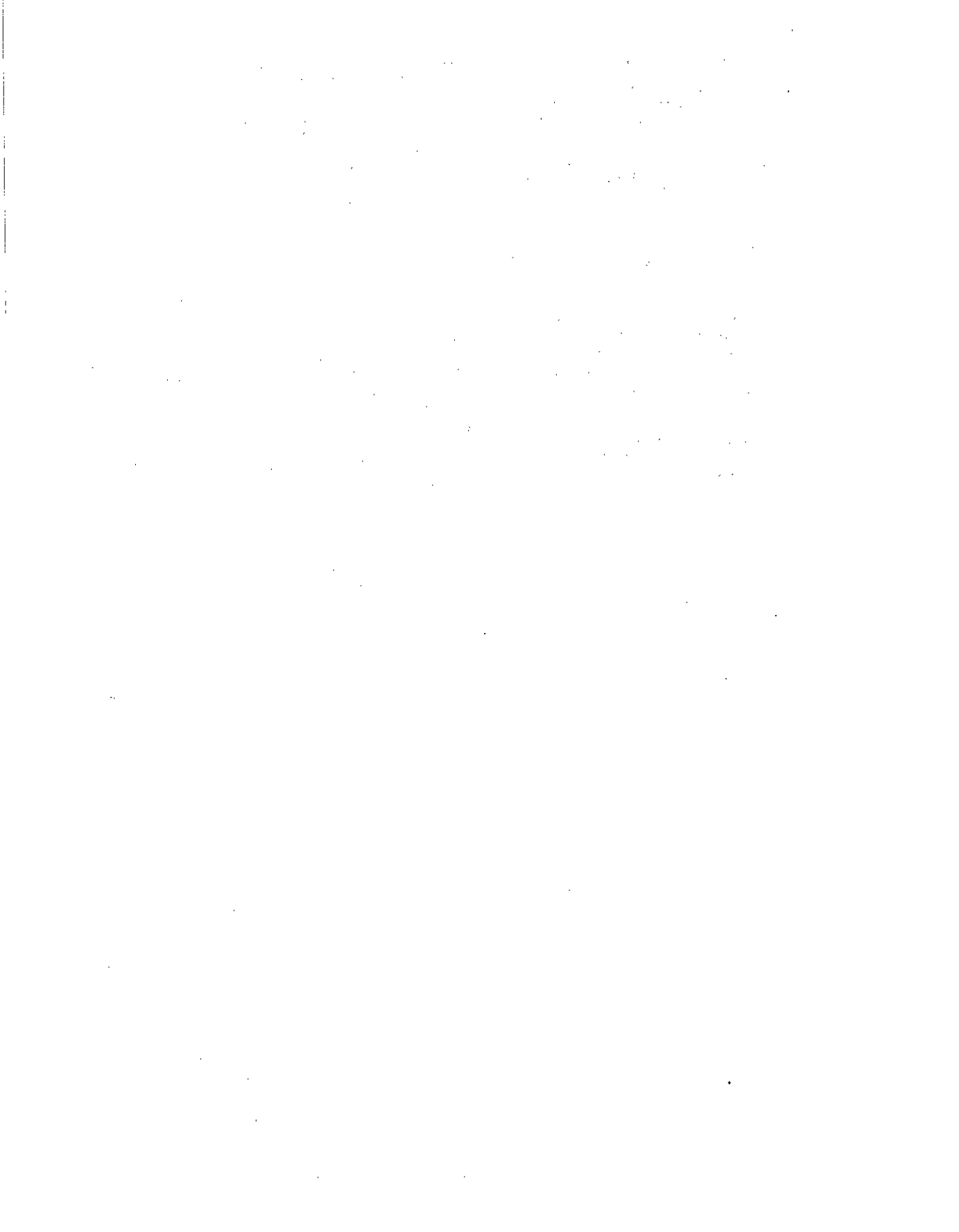
On consultera les travaux intéressants publiés dans les n^{os} de février 85, p. 74-55, déc. 85, p. 49-50, juin 86, p. 33-41 et avril 87, p. 86-87 de la **Revue de l'Enseignement philosophique** sur les critères d'évaluation de la dissertation.

COSSUTTA F. (1989). — **Éléments pour la lecture des textes philosophiques**, Paris, Bordas.

Dossier Évaluation (1989). — publié, autour de C. VINCENT (Lycée Rive Gauche, av. Baylet, 31081 Toulouse Cedex), par le Groupe recherche-formation de la MAFPEN de Toulouse.

BARANGER P. (1992). — Doctorat, **Pédagogie des conceptions**, Université de Nancy II.

La recherche actuelle de l'INRP autour de M^{me} RAFFIN. Et les articles des **Cahiers philosophiques** (INRP).



Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive

Jacqueline Marsenach
Chantal Amade-Escot

Depuis dix années environ se développent, à l'INRP et dans différentes UFRSTAPS, des recherches en didactique de l'EPS. Celles-ci ont émergé dans un contexte d'intégration de l'EPS au Ministère de l'Éducation nationale (1982). Ce contexte associé à certaines caractéristiques de la discipline — absence de programme, apprentissage par l'action des élèves, dynamique forte d'innovations organisée dans des structures de formation continue originale — a influencé les orientations de recherches. Ces dernières sont repérées, non dans un but d'exhaustivité, mais pour constituer un ensemble dont le sens général pourra, mieux que des recherches éparses, générer des réflexions et des analyses critiques.

INTRODUCTION

Les recherches en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) existent

C'est la conviction que nous avons acquise en comparant le bilan que nous avons établi en 1982 pour le rapport Carraz (1) et le repérage tenté ici, dix ans après.

En 1982, nous avons identifié huit recherches dont nous disions : « qu'elles étaient personnelles, marginales par rapport aux institutions et marginalisées par rapport au milieu scientifique universitaire ». En outre, certaines études, de l'avis même des intéressés, étaient plutôt des innovations menées à un bon niveau de distanciation que des recherches.

Actuellement il est possible de repérer un nombre important de recherches institutionnalisées à

propos duquel on peut se demander s'il ne constitue pas une masse critique. Après l'Unité de Recherches en didactique de l'EPS créée à l'INRP en 1982, d'autres équipes se sont constituées dans les Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFRSTAPS) et une option didactique des Activités Physiques et Sportives (APS) a été instituée dans le cadre du DEA : didactiques des disciplines des universités de Paris VII et Paris XI.

Cette situation rend utile, croyons nous, un recensement des orientations empruntées, d'abord pour information mais aussi pour créer les conditions d'une réflexion critique armée.

Le contexte dans lequel s'est développée la recherche en didactique de l'EPS

L'émergence de ce type de recherche s'est faite dans un contexte marqué par :

— le rôle particulièrement dynamique et organisé de la profession dans la construction de la discipline d'enseignement (grâce notamment à des structures originales de formation continue). Ce rôle est particulièrement décisif en EPS, discipline orientée comme les autres par des instructions officielles mais qui ne dispose encore pas de programmes et pour laquelle les manuels scolaires sont rares (voire inexistant) ;

— des mesures ministérielles qui, avec la création de la commission verticale et la parution de nouvelles instructions, ont incité à un vaste réexamen des pratiques d'enseignement et à des remaniements en fonction de finalités et d'objectifs renouvelés ;

— de profondes transformations du contexte universitaire. Le passage d'Unités d'Enseignement et de Recherche en EPS (UEREPS) organisées par la préparation au CAPEPS à des Unités de Formation et de Recherche en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) a provoqué une distension des liens entre profession et formation initiale, laissant place à une interface dans laquelle pouvaient trouver place des recherches en didactique. De ce fait, ces recherches sont apparues comme d'autant plus nécessaires.

La spécificité de l'EPS, discipline d'enseignement

— Le corps des savoirs à enseigner n'est pas stabilisé. Il existe, certes une littérature technique sportive significative de savoirs-experts pour reprendre une expression de S. Joshua. Mais ces savoirs-experts sont indissociables de l'expérience et des synthèses personnelles de leurs auteurs donnant un ensemble hétérogène dans lequel les divergences ne sont pas exclues.

— En raison des apprentissages instrumentaux qu'elle vise, l'EPS est une discipline dans laquelle les interventions interactives de l'enseignant sont essentielles :

- pour aider l'élève à mettre au point l'adéquation de l'action au but recherché ;

- pour « l'intéresser, moins à l'action elle-même, qu'aux objets qu'elle utilise et sur lesquels elle agit » (2), en l'occurrence l'activité corporelle elle-même que l'EPS vise à transformer.

— Dans cette perspective, l'EPS est plus une discipline éducative qu'instructive, l'importance

accordée aux objectifs généraux dans les différentes instructions le confirme.

Contexte et spécificité de l'EPS expliquent pour une grande part les caractéristiques des recherches en didactique de l'EPS :

- une grande sensibilité à ce qui se passe effectivement dans les classes ;

- la forte prise en compte du rôle de l'enseignant dans la construction des contenus enseignés ;

- un développement important des recherches visant la construction de contenus renouvelés, associées à des réflexions de plus en plus présentes sur la constitution des savoirs-experts ;

- le souci permanent d'une articulation : Recherches en didactique et Formation.

Les orientations des recherches en didactiques de l'EPS

Si l'on définit l'objet général des recherches en didactique comme « l'étude des processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves des connaissances d'une discipline » (3). On peut distinguer :

1 - Les recherches centrées sur ce double processus conçu dans sa globalité :

- les unes, dans une perspective descriptive, tentent de répondre à la question « Comment fonctionnent ces processus ? » ;

- les autres, dans une perspective de transformation, construisent des contenus d'enseignement renouvelés et évaluent leur pertinence et leur faisabilité.

2 - Les recherches qui étudient ces processus à partir d'une entrée privilégiée : l'enseignant, les élèves, le savoir. Elles se distinguent, toutefois, des recherches de type pédagogique, épistémologique et psychologique (l'utilité de ces dernières pour la didactique ne faisant aucun doute) du fait des situations investiguées proches des situations naturelles. Ces recherches poursuivent, d'autre part, l'objectif de faire des propositions pour l'enseignement. Reconnaissons toutefois que la démarcation entre les unes et les autres est souvent subtile.

3 - Les recherches, enfin qui traitent de la formation à la didactique soit pour décrire les modalités mises en œuvre, soit pour construire des contenus de formation.

LES RECHERCHES DESCRIPTIVES CENTRÉES SUR LE PROCESSUS DE TRANSMISSION PAR L'ENSEIGNANT ET D'APPROPRIATION PAR LES ÉLÈVES DE CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES

Ces recherches se sont attachées à décrire et à comprendre le fonctionnement du système didactique (4) de l'EPS dans les classes. Cette orientation, développée depuis 1983 à l'INRP postule que l'apprentissage par l'action de l'EPS sollicite l'activité adaptative des élèves mais aussi celle de l'enseignant, obligé de réguler cette activité dans l'instant.

Jusqu'alors, on ne disposait que de peu de connaissances sur cette double interaction car peu de recherches s'étaient attachées à décrire ce qui se passait, l'enseignement et la formation étant plutôt considérés comme des lieux d'application de projets construits par des experts.

Les apports sont de deux ordres :

1 - Au plan méthodologique d'abord. Suivre la vie des savoirs dans les classes exige des dispositifs complexes qui ont progressivement été mis au point. L'enseignement impose d'être saisi dans la durée (un contenu de savoir fait le plus souvent l'objet de plusieurs séquences) mais aussi dans son épaisseur. La concentration sur un moment significatif, d'un recueil de données complexes s'avère indispensable :

- ce qui est repéré dans la classe dépend de la façon dont l'enseignant a préparé la séance ;
- l'hétérogénéité des élèves doit être prise en compte ainsi que les manifestations diverses accompagnant l'action (attitudes, verbalisations).

2 - Au plan des résultats. Quelques traits caractéristiques relatifs au fonctionnement de l'enseignement de l'EPS on pu être mis en évidence :

- les contenus se transmettent essentiellement au cours des réalisations des élèves. L'enseignant observe comment les élèves se comportent dans les séquences proposées. Sur la base des informations prélevées il fait à chaque élève, groupes d'élèves ou à la classe des remarques destinées à optimiser leur adaptation (Marsenach J., Merand R., 1987). Ce fait a pour conséquence une différenciation positive de l'enseignement mais il provoque aussi un écart important entre le projet initial (éventuellement construit au moment de la planification des séances) et sa traduction

en acte. Dans cette dernière on constate notamment une extension et souvent une dilution du projet initial. Tout se passe comme si la réalisation globale de l'élève incitait l'enseignant à des interventions globales rendant dès lors caduc le projet d'une construction progressive et raisonnée des apprentissages visés. De ce point de vue, les résultats sont très proches de ceux obtenus dans des recherches désormais nombreuses conduites dans diverses disciplines et permettent d'inférer que, dans un grand nombre de situations, l'action du maître n'est pas la mise en œuvre d'un schéma codifié, d'une représentation consciente de ce qu'il convient de faire. Les situations habituelles sont souvent maîtrisées par la mise en œuvre de schèmes d'action dans une large mesure inconscients (5).

- la deuxième série de résultats concerne la démarche transpositive qui permet à l'enseignant de construire les contenus qui seront finalement enseignés. Dans l'enseignement usuel trois moments sont apparus décisifs en raison de leurs conséquences :

— le découpage élémentaire que subissent les pratiques pour être aptes à être enseignées et qui aboutit à une perte de sens pour l'élève. Cette perte de sens est, le plus souvent, la conséquence d'une rupture entre l'élément enseigné et la fonction qu'il joue dans le contexte dont il est extrait,

— une gestion des réalisations des élèves à partir d'observables macroscopiques ; la tendance est de ne repérer que des éléments isolés du mouvement et seulement les aspects les plus immédiatement visibles. Ce fait, peut-être incontournable dans la complexité de la gestion de classe, devient gênant lorsque cet observable est enseigné en tant que tel et lorsque les séquences d'enseignement sont agencées pour que les élèves le manifestent le plus rapidement possible. Cela a pour conséquence des situations artificielles à contraintes fortes, dans lesquelles ce que l'élève doit acquérir perd son sens et qui de plus, n'engagent pas un processus de transformation en profondeur de l'activité corporelle de l'élève.

LES RECHERCHES VISANT À CONSTRUIRE DES CONTENUS RENOVÉS

Ces recherches ont pour visée la transformation du fonctionnement du système didactique par la

remise en cause des contenus enseignés et la construction de contenus rénovés. Qualifiées par les didacticiens des mathématiques de recherche d'**Ingénierie Didactique**, elles posent le problème de l'action et des moyens de l'action sur le système d'enseignement. Leur logique est la conception, la réalisation, l'expérimentation et l'évaluation de séquences didactiques en classe.

La démarche d'ingénierie didactique a été bien formalisée par M. Artigue (6). Les différentes phases qu'elle préconise (analyses préalables, conception et analyse à priori, expérimentation, évaluation) constituent la colonne vertébrale des stratégies adoptées en didactique de l'EPS. Néanmoins la spécificité de la discipline a imposé des particularités :

1. La première phase d'analyses préalables s'efforce de rassembler l'ensemble des informations et connaissances nécessaires à la construction du projet. En didactique de l'EPS, l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets, l'analyse du champ de contraintes dans lequel va s'insérer la réalisation didactique projetée occupent une place importante et se déroulent sur une durée conséquente. Ces analyses ont pris la forme dans les recherches menées ou en cours :

— soit d'une recherche préalable de type *compréhensif sur le fonctionnement de l'enseignement de l'EPS* (Marsenach J. et al., 1991) ;

— soit d'une recherche bibliographique complète des ouvrages ou des articles professionnels s'exprimant sur le sujet traité (Merand R., Delhemmes R., 1988).

2. L'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement (autre moment important des analyses préalables) pose en EPS des problèmes de taille. L'EPS fonctionne à partir de références extérieures : les pratiques sociales d'activités physiques et sportives. Parmi ces dernières les pratiques compétitives de haut niveau ont donné lieu à des formalisations permettant de dégager les moyens les plus adéquats pour optimiser les performances. Pour ce faire, des experts (anciens champions ou entraîneurs qui sont les auteurs les plus fréquents de la littérature technique) « consomment de la théorie » pour tenter de comprendre ce qui se passe lorsque des pratiquants se confrontent à une activité physique et sportive. Ces productions établies dans un souci de transmission, mêlent des conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans son

recours, explicite ou non, aux théories, chaque auteur fonctionne avec des choix, des synthèses personnelles et des modes d'utilisation particuliers. Ces rationalisations sont donc indissociables des connaissances qui leur servent de référents. Elles aboutissent ainsi à des « vérités moyennes, entre théorie et doctrine, entre explication détachée des faits et implication intentionnelle » (7).

C'est dire que faire une analyse épistémologique des contenus consiste à exercer vis à vis de la littérature une vigilance qui, actuellement, emprunte les pistes suivantes :

- une analyse critique des études techniques existantes avec une tentative de démontage de leurs démarches pour atteindre leurs présupposés ;

- une modélisation renouvelée intégrant dans la mesure du possible les connaissances disponibles : savoirs-experts comme savoirs scientifiques sur l'activité physique ;

- des choix rationnels concernant les savoirs scolaires en relation avec les priorités institutionnelles.

3. La phase de conception des contenus rénovés associe dès le départ des enseignants et des mises en œuvres tâtonnées dans les conditions normales d'enseignement. Nous considérons en effet l'implication des enseignants indispensable. Experts en enseignement, ils sont porteurs de l'expérience d'un fonctionnement sous la pression des contraintes du système didactique. D'autre part la complexité des contenus de l'EPS conduit à ne proposer que des constructions hypothétiques et non des prescriptions définitives.

4. La phase d'expérimentation est conçue comme un processus de validation interne à partir d'analyses de cas impliquant des modifications successives des contenus. Son objectif est de « voir à quelles conditions un enseignement qui n'existait pas devient possible » (8)

LES RECHERCHES SUR LES CONCEPTIONS, LES DÉMARCHES ET LES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS

1. Une étude de la conception du bon élève en EPS a été conduite à partir de l'analyse de contenu de fiches d'évaluation des élèves de fin de trimestre (Marsenach J., Merand R., 1987). Cette

recherche avait pour objectif de comprendre certaines interventions des enseignants à propos des réalisations des élèves (interventions de régulation des apprentissages). Elle a mis en évidence deux facteurs particulièrement lourds dans l'appréciation portée par les enseignants : les qualités physiques présumées des élèves ; les attitudes des élèves dans leur relations sociales aux autres élèves de la classe.

2. Une analyse des démarches des enseignants pour planifier les séances et établir le bilan à posteriori a été menée en empruntant des méthodes au paradigme dit « de la pensée des enseignants » (Marsenach J., 1991). L'originalité tient au fait que ces méthodes ont été gréffées sur différents moments du fonctionnement du système didactique et reliées à l'enseignement d'un contenu déterminé. Les résultats obtenus montrent que comme dans les autres disciplines les démarches de planification empruntées par les enseignants sont profondément différentes des démarches canoniques habituellement conseillées. Les résultats les plus intéressants sont :

- ceux qui montrent que les décisions relatives aux contenus enseignés se prennent au niveau de la planification des cycles de pratiques (ensemble de 8 à 12 séances) et non au moment de la planification de la séance ;
- Ceux qui mettent en évidence, à partir de l'analyse de cas, les décalages entre les décisions de la planification et celles, en acte, prises dans le déroulement de la séance.

3. L'analyse des situations didactiques proposées par les enseignants novices a mis en évidence que les savoirs techniques et scientifiques mobilisés sont parfois obsolètes, ce qui peut apparaître comme surprenant au sortir d'une formation universitaire centrée sur les sciences et techniques des activités physiques et sportives (Amade-Escot C., 1991). Un deuxième fait mis en évidence concerne les modes d'ajustement didactiques des enseignants novices, caractérisés par leur grande hétérogénéité. L'étude empirique a permis de caractériser les « procédures de régulation didactique » utilisées par les enseignants débutants et d'identifier les caractéristiques des compétences didactiques prometteuses.

Ces résultats n'ont pas été établis par des recherches autonomes mais sont des axes d'investigation inclus dans des recherches plus larges.

4. Un dernier axe de recherches concerne les

modes de constitution des savoirs professionnels des enseignants d'EPS. Leur cadre théorique et méthodologique relève des travaux d'épistémologie de la connaissance (Leziart Y., 1984, 1989, 1991). Il concerne plus précisément l'objectivation de « l'épistémologie du professeur » d'EPS.

LES RECHERCHES SUR LES ÉLÈVES ET LES PRATIQUANTS

Les orientations de recherche sur ce pôle tentent d'élucider les questions concernant le fonctionnement des élèves face aux objets d'enseignement : structures d'accueil, conceptions, stratégies d'apprentissage. Les travaux ont porté essentiellement sur l'étude des représentations. Ces dernières peuvent être définies, en didactique, comme les modèles implicites de connaissances qui organisent les actions des sujets dans les situations d'apprentissage.

Les recherches sur les représentations des élèves et de façon élargie sur celles des sujets en situation d'apprentissage ou d'entraînement sportif ont été développées principalement par l'équipe d'analyse et de didactique des APS (ADAPS) de l'Université Paris XI (UFRSTAPS d'Orsay) sur le thème « rôle des représentations mentales et matérielles dans le processus d'acquisition des habilités motrices ».

Ces problématiques appartiennent au champ des recherches dont on connaît le développement en didactiques des sciences (expérimentales et sociales notamment). La notion centrale est celle de « conception du sujet » qui associe un état de la connaissance du sujet à un instant donné, relative à un concept donné dans une situation d'apprentissage. Ces travaux s'étaient aux travaux de l'épistémologie, de la psychologie génétique et cognitive. Ils s'en différencient toutefois dans la mesure où :

- ils prennent pour objet d'étude les situations naturelles d'enseignement ou d'entraînement des *activités physiques et sportives* ;
- les contenus ne sont pas relatifs à des concepts mais à des transformations motrices.

Ce sont les raisons pour lesquelles les recherches portent davantage, nous semble-t-il, sur les questions de représentations fonctionnelles (au sens de la psychologie du travail) et sociales (au

sens de la psychologie sociale) que sur les conceptions au sens de « connaissance implicite », comme dans les disciplines scolaires précédemment citées.

1. Les travaux les plus nombreux concernent l'étude des « conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives ». Ce thème de recherche a été exploré initialement par D. Bouthier (1988) ; il est développé aujourd'hui par des chercheurs qui étudient les effets des représentations sur les performances d'élèves ou de joueurs à différents niveaux d'expertise en rugby et en volley-ball (David B., 1989 ; Eloi S., 1989). Les méthodologies mettent en relation les réponses obtenues à des questionnaires et l'observation des performances produites. Les résultats ont permis de dresser un état descriptif des représentations et des productions motrices chez les élèves d'âge, de sexe, de niveaux d'expertises différents dans les APS scolaires.

On soulignera le fait que l'**approche fonctionnelle** des représentations cognitives semble dominante, même si l'on trouve des contributions originales sur le thème des **représentations sociales** :

— l'étude des représentations sociales des jeunes volleyeurs en relation avec le mode d'intervention des entraîneurs (Duret P., 1991) ;

— la mise en évidence des influences de la pratique sur les représentations initiales du rugby pour trois populations de sexe féminin (élèves, étudiantes, enseignantes) (David B., 1988).

2. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves peu de travaux ont été à ce jour développés. Notons, bien que la référence à la didactique ne soit pas explicite l'étude descriptive des dialogues professeur élèves dans une situation de résolution de problème en sport collectif (Le Charpentier D., 1988). L'auteur met en évidence que les univers de référence (les différentes représentations du problème entre professeur et élèves) auraient une influence sur la reconnaissance du problème par les élèves.

La question des stratégies motrices des élèves devrait dans l'avenir faire l'objet de travaux indispensables à l'avancée des connaissances pour la didactique.

Pour conclure sur ces axes de recherche il convient de noter que ces travaux ne se résument pas à l'étude des situations de transmission scolaire, mais s'élargissent à d'autres institutions de

communication des savoirs et savoirs-faire sportifs. Ils s'enracinent dans une conception élargie de la didactique comme « étude scientifique des conditions de création et de communication des savoirs » (9).

LES RECHERCHES SUR LES SAVOIRS

Ce sont des recherches épistémologiques, historiques ou transpositives visant à prendre en charge l'étude des conditions et des contextes dans lesquelles les savoirs pratiques, les savoirs techniques et les systèmes de règles relatifs aux activités physiques et sportives émergent ou évoluent. Cette visée impose de mettre en relation ces évolutions avec les savoirs scientifiques disponibles aux différentes époques.

Ces approches participent et contribuent de façon originale à élucider le fonctionnement de la **transposition didactique** (10) en EPS et plus largement dans les pratiques d'intervention en APS. En effet, les études descriptives (Cf. supra) ont mis en évidence que la **détermination des objets d'enseignement** s'effectue à partir d'une analyse des traits les plus saillants repérés dans les **pratiques sociales de référence** (11) ce qui permet de faire l'économie d'une analyse en terme de motricité mise en jeu par le sujet. L'hypothèse selon laquelle cette modalité de transposition s'étaye aux produits disponibles de littérature technique, elle-même construite à partir d'une désyncrétisation gommant la complexité de l'acte moteur, apparaît comme pertinente. L'utilisation de ces savoirs-experts renforcerait les mécanismes mis à jour lors de la phase transpositive.

Les objets des recherches visant à élucider le fonctionnement des savoirs en EPS s'organisent autour de deux pôles :

— l'étude de la **génèse des savoirs sportifs et scolaires** (théoriques et pratiques) et de leur mode de communication ;

— la **modélisation des activités physiques et sportives** en relation avec une approche technologique forte.

Ces deux axes de recherches ont pour visées :

— les premières de repérer la **génèse des discours et des savoirs-faire techniques** dans leurs relations avec les modes d'enseignement ou d'entraînement ;

— les secondes dans une perspective d'aide à l'intervention, de renouveler les savoirs pratiques et théoriques à propos des processus et des conditions de production de la performance sportive.

1. Il convient de souligner que les premières perspectives de recherche ont été ouvertes dans le cadre de travaux d'épistémologie historique :

— l'étude de la constitution des savoirs savants et techniques de la natation à Lyon au XIX^e siècle (Arnaud P., 1986) ;

— l'étude des « discours techniques » de G. Vigarello (1986) en collaboration avec J. Vives (1986). Le propos des auteurs consistait à « construire une histoire des techniques corporelles et des raisons des transformations de leur configuration ».

Ces travaux semblent devoir être réinvestis du point de vue didactique afin de comprendre comment se constituent les « savoirs-experts » dont on a souligné l'importance dans le processus de transposition. S'impose donc avec force dans la période actuelle la nécessité de comprendre la genèse des techniques corporelles, à la fois dans le contexte d'études diachroniques et synchroniques.

Cette orientation de recherche qui est en voie de développement (thèses) est susceptible dans un proche avenir d'établir des faits qui en l'état actuel des connaissances font cruellement défaut.

2. La seconde direction de recherche concerne la modélisation des activités physiques et sportives. Sa visée plus explicite d'aide à la transformation des pratiques fait que ces travaux entretiennent des relations fortes avec les recherches transpositives en didactique de la technologie. Le DEA de didactique des APS d'Orsay en fait un axe important de recherche pour les doctorants.

En ce qui concerne les principaux résultats des travaux sur la modélisation nous citerons :

— l'analyse comparative, dans une perspective de transposition didactique, des modélisations des jeux sportifs collectifs selon une conception inspirées du mécanicisme ou de la dialectique de R. Merand (1989). L'auteur montre notamment comment la conception mécaniste dominante a pour conséquence des propositions didactiques qui font l'impasse des problématiques de l'apprentissage perceptif et des déterminants cognitifs de l'action efficace ;

— une modélisation du rugby qui consiste à analyser et schématiser les mouvements déployés afin de modéliser les possibilités de transformation du rapport d'opposition (systématique des décisions tactiques en jeux). Cette modélisation a pour visée d'éclairer et d'orienter des choix d'intervention répondant aux questions de terrain « à quoi et comment former en sports collectifs ? » (Bouthier D., 1991).

Ces recherches modélisantes sont délibérément orientées vers les paradigmes des recherches technologiques irréductibles aux approches strictement scientifique. Il s'agit selon les chercheurs d'élaborer un corps de connaissance en utilisant des méthodes de validation expérimentale mais qui sont orientées a priori par les nécessités de la pratique. Cette option de recherche renouvelle de ce fait les approches scientifiques classiques des travaux en STAPS, qu'elles intègrent par ailleurs.

LES RECHERCHES SUR LA FORMATION

Ces orientations de recherches ont pour objet la didactique en tant que discipline de formation des enseignants. Ce domaine est relativement nouveau pour l'ensemble des disciplines scolaires. Seul l'INRP s'est intéressé dans un passé récent à ce type d'étude. La création des instituts universitaires de formation des maîtres donnera certainement une assise institutionnelle à des travaux épars suivant les disciplines.

Les premières recherches sur la formation des maîtres en EPS ont été développées à l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP) à la fin des années soixante dix. Les cadres théoriques et méthodologiques étaient empruntés aux travaux sur la formation d'adultes, la préoccupation didactique relativement absente des problématiques de ces recherches. Ce n'est que dans la période récente que l'on trouve des recherches portant sur la didactique de l'EPS en tant que discipline de formation. L'absence de connaissances sur le système didactique de l'EPS, explique en partie le retard observé. Deux types de recherches sur la formation à la didactique peuvent être repérées :

— celles qui orientent les contenus didactiques de la formation ;

— celles qui décrivent les modalités mises en œuvre et les effets des formations didactiques.

Leur originalité réside dans l'emprunt des cadres conceptuels et méthodologiques aux recherches sur la discipline.

1. En ce qui concerne les recherches du premier type, elles ont été principalement développées par le Groupe de Recherche en Didactique des APS de Toulouse III (UFRSTAPS). Une évaluation du processus de formation par la mise en situation de recherche des professeurs-stagiaires d'EPS a été effectuée (GRDAPS, 1992). La mise en place d'un observatoire des effets de la formation sur trois années a permis de :

- préciser les mécanismes mis en jeu par ce type de formation,
- pointer les transformations positives qu'elle rend possible,
- nuancer les effets d'une formation par la recherche sur les compétences professionnelles.

D'autre part, en raison d'une tradition de formation continuée en EPS, on trouve en ensemble de publications à destination des formateurs élaborées dans le cadre des recherches-formations des MAFPEN. Leurs caractéristiques est d'associer des enseignants de terrain à l'expérimentation de contenus selon les principes de la recherche-action. Les produits de ces travaux peuvent être catégorisés comme des théories d'action didactique qui orientent les formations initiales et continuée. Les publications de l'équipe de didactique de l'UFRAPS de Lyon I constituent les produits les plus formalisés (Revue Spirales 1986, 1987, 1990, 1991).

2. Du point de vue descriptif on trouve une recherche concernant les contenus des formations didactiques initiales et l'étude de leurs effets sur les compétences didactiques acquises au sortir de la formation (Amade-Escot C., 1991). Les résultats mettent en évidence qu'à une pluralité de modalités de formation correspond une hétérogénéité des compétences didactiques acquises. Ont été caractérisés :

- les modèles de transposition didactique sous-tendant l'activité des formateurs dans les UFRSTAPS,
- les différentes modalités (théorique ou pratique) d'entrée dans la formation didactique,
- les référents utilisés : sciences de l'éducation, théories de l'apprentissage moteur, connaissances empiriques de la didactique praticienne, résultats des recherches en didactique.

C'est dans le cadre de cette étude que l'analyse du fonctionnement de l'enseignant d'EPS novice a été effectuée comme nous l'avons développé précédemment.

CONCLUSION

Le repérage des orientations des recherches en didactique de l'EPS avait pour objectif, non d'être exhaustif (une note de synthèse pourra être tentée dans quelques années) mais de faire émerger :

- les secteurs encore peu investigués, par exemple le premier degré ;
- les orientations à développer, par exemple les travaux sur les techniques corporelles ;
- les zones d'ombre, par exemple les stratégies motrices des élèves dans des situations réelles d'enseignement et leurs modalités d'apprentissage dans les situations particulières de classe.

La délimitation du champ des recherches en didactique de l'EPS poursuivait aussi l'objectif d'alimenter la réflexion sur ses relations avec les STAPS qui fournissent les bases fondamentales de la formation universitaire des enseignants. Les connaissances et les théories élaborées dans les STAPS sont indispensables aux recherches en didactique. La sociologie des activités physiques et sportives, la neurophysiologie de l'acte moteur, la psychologie des apprentissages moteurs etc. sont autant de champs à intégrer par le didacticien posant du même coup un double problème d'accès aux connaissances et de formation à cet « électisme théorique » (12).

Mais réciproquement la prise en compte par les STAPS de l'investigation scientifique des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de l'EPS semble pouvoir contribuer à leur donner un sens et une légitimité originales en leur fournissant des thèmes et des objets de recherches pertinents par rapport aux besoins des enseignants.

Jacqueline Marsenach
Responsable de l'unité de recherches en didactique
de l'EPS, Paris INRP

Chantal Amade-Escot
Membre du Groupe de Recherche en Didactique
des Activités Physiques et Sportives.
LEMME-UFRSTAPS, Toulouse III

NOTES

- (1) R. Carraz, **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**, Paris, La documentation française, 1983.
- (2) G. Georges, **Apprendre par l'action**, Paris, PUF, 1985.
- (3) Schéma directeur de l'INRP, 1987.
- (4) Y. Chevallard, **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné**, Grenoble, La pensée sauvage, 2^e édition augmentée, 1991.
- (5) P. Perranoud, **La formation des maîtres ou l'illusion du Deus ex Machina. Conférence présentée dans le cadre des journées de réflexion sur la formation des enseignants en Suisse Romande**, Neuchâtel, 1987.
- (6) M. Artigue, **L'ingénierie didactique. Recherches en didactique des mathématiques**, vol 9/3, Grenoble, La pensée sauvage, 1990.
- (7) D. Hameline, Préface à l'ouvrage de C. PIARD. **Science et technique de l'éducation gymnique**, Paris, PUF, 1992.
- (8) J.L. Martinand, Questions actuelles de la didactique des sciences. In A. Giordan, **Psychologie génétique et didactique des sciences**, Berne, Peter Lang, 1989.
- (9) Selon la définition que lui donne G. Brousseau.
- (10) Y. Chevallard, *op. cit.*, 1991.
- (11) J.L. Martinand, Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1/2, 1987.
- (12) J.M. Monteil et M. Fayol, **La psychologie scientifique et ses applications**, Paris, Presses Universitaires, 1989.

Bibliographie des recherches didactiques citées

- AMADE-ESCOT C. (décembre 1991). — **Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles**. Thèse de doctorat STAPS, Toulouse III.
- AMADE-ESCOT C., BARRUE J.P., DUGRAND M. et TERRISSE A. (juin 1992). — **Observatoire des effets de la formation professionnelle par la recherche des enseignants d'EPS**. Étude de plusieurs groupes de professeurs-stagiaires en CPR (1988-1991). Rapport scientifique, Toulouse, GRDAPS.
- ARNAUD P. (mai 1986). — Objet culturel, objet technique, objet didactique. **Revue STAPS**, vol. 7, n° 13, p. 43-56.
- BOUTHIER D. (1988). — **Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives**. Nouvelle thèse, Paris V.
- BOUTHIER D. (1991). — **Technologie des APS. Une voie possible en STAPS**. Communication en séance plénière, Congrès de l'ACAPS, Lille, 9-11 novembre.
- Collectif de recherche en didactique (1992). — Spécial didactique. Quels savoirs en EPS ? **Revue Spirales**. CRIS UFRAPS, Lyon, n° 4.
- DAVID B. (1989). — Représentation et action. In **L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne**, Paris, Snep.
- DAVID B. (1988). — **Rugby féminin : influence de la pratique sur les représentations initiales de l'activité**. Cruise. Colloque « différencier la pédagogie en EPS », Poitiers.
- DURET P. (1991). — **Les représentations sociales du volley-ball : contribution à l'entraînement du jeune joueur**. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.
- ELOI S. (1989). — Stratégies, choix tactiques et images mentales. In **L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne**, Paris, Snep.
- GOIRAND P. et coll. (1986). — Spécial didactique. Des pratiques sociales des APS au contenu d'enseignement au collège. **Revue Spirales**, CRIS UFRAPS, Lyon., n° 1, n° 1bis 1987, n° 3 vol. 1 et 2. 1990.
- LE CHARPENTIER D. (1988). — **Représentations en situation de résolution de problème**. Cruise, Colloque « différencier la pédagogie en EPS », Poitiers.
- LEZIART Y. (1984). — Incorporation des connaissances : place et statut des documents théoriques. **Revue DIRE**, n° 11 juin, n° 12 1984, n° 13 décembre.
- LEZIART Y. (1989). — Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. **Revue DIRE**, n° 24 septembre.
- LEZIART Y. (1991). — **Théoriser les pratiques - Incorporer les connaissances**. In Actes de l'Université d'été, Grenoble, AAEPS.
- MARSENACH J. et MERAND R. (1987). — **L'évaluation formative dans les collèges**, Paris, INRP.
- MARSENACH J. et al. (1991). — **Éducation Physique et Sportive : quel enseignement ?**, Paris, INRP.
- MARSENACH J. (1991). — **Analyse des décisions des enseignants d'EPS pour planifier les décisions didactiques**. Communication en séance plénière, Congrès de l'ACAPS, Lille 9-11 novembre.
- MERAND R. et DELHEMMES R. (1988). — **Éducation à la santé : l'endurance aérobie**. Ecoles Collèges, Paris, INRP.
- MERAND R. (1989). — La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège. **Revue française de pédagogie**, n° 89 oct.-nov.-déc., p. 11-14.
- VIGARELLO G. (1986). — Les techniques corporelles et les transformations de leur configurations. **Revue STAPS**, mai, vol. 7, n° 13, p.19-22.
- VIGARELLO G. et VIVES J. (1986). — **Techniques d'hier... et d'aujourd'hui. Une histoire culturelle du sport**. Paris, co-éditeur Revue EPS/R. Laffont.

Les conditions structurelles de l'interculturel

Carmel Camilleri

Après une mise au point sur la définition et les motivations de l'interculturel, l'auteur dégage l'ensemble des conditions de base qui permettraient aux entreprises interculturelles de se construire correctement et de se maintenir : fourniture d'informations anthropologiques sur le culturel et de sciences humaines sur la perception négative d'autrui, prise de conscience du contentieux entre les porteurs de culture et éducation des attitudes envers la différence, manière d'aborder le traitement des conflits de valeurs entre partenaires et les antinomies impliquées par l'édification du groupe interculturel.

DÉFINITION

Le terme « interculturel » est communément utilisé parmi bien d'autres, en particulier celui de multi ou pluriculturel. En gros, on le trouve employé :

1. pour toutes les situations où l'on prend en compte la dimension culturelle. Alors que le mot évoque la présence d'au moins deux cultures, certains n'hésitent pas à l'appliquer aux études où l'on demeure à l'intérieur d'un seul système ;

2. le plus souvent, cependant, il apparaît pour les situations mettant en jeu au moins deux cultures différentes. Ainsi nombre de recherches dites « interculturelles » s'efforcent de préciser ce qui se passe lorsque des systèmes coexistent, qu'ils soient représentés par des individus distincts ou qu'ils s'affrontent chez le même sujet. Ou on peut tout simplement se livrer à des comparaisons entre cultures différentes ;

3. le qualificatif est aussi appliqué pour les analyses où l'on s'efforce de repérer les obstacles à la communication entre porteurs de cultures différentes, qui les empêchent de bien se comprendre. On peut noter ici quelque chose de nouveau : le souci de faciliter les **échanges** entre les systèmes et les partenaires en présence ;

4. enfin, ce désir d'instaurer la communication s'approfondissant, on voit apparaître le projet de l'aménagement de la coexistence harmonieuse entre ensembles culturels, dans le respect de leurs différences.

Pourrait-on mettre de l'ordre dans cette confusion des sens ?

1. On pourrait, à la base, parler de **psychologie culturelle** pour l'ensemble complet des études de psychologie prenant en compte la variable culture.

2. On utiliserait l'appellation **psychologie culturelle comparative** pour les cas de comparaison

entre systèmes ou éléments de systèmes culturels ou subculturels différents.

3. On réserverait le terme **multiculturel**, selon son étymologie qui réfère à la simple pluralité des éléments en jeu, aux situations de coexistence de fait entre cultures ou subcultures diverses, ainsi qu'à l'étude des effets spontanés de cette coexistence.

4. Et l'on emploierait enfin le mot **interculturel** à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître.

Ainsi ce qualificatif s'appliquerait seulement à tout effort pour construire une **articulation entre** porteurs de cultures différentes — ce qui donnerait son plein sens au préfixe « inter » — cet effort visant au minimum à prévenir les inconvénients de leur coexistence et au mieux à les faire bénéficier des avantages qui en sont attendus.

Ainsi défini, l'interculturel apparaît comme une option s'appuyant sur divers arguments que l'on peut ramasser dans les quelques catégories suivantes :

— **arguments réalistes** : le mélange ethnoculturel des sociétés, dit-on souvent, est inévitable et ira en augmentant. Dès lors « éduquer au futur » implique d'éduquer au « pluriel » selon la formule de M. Abdallah-Preteceille, le culturel étant désormais compris dans ce pluriel ;

— **scientifiques** : selon une thèse appuyée sur des observations récentes, l'enfant, l'individu en général obtiennent leur développement personnel et leurs performances optima seulement si, dans la succession de leurs apprentissages et expériences, on ménage la continuité avec le passé : c'est-à-dire, entre autres choses, avec la culture du milieu familial, spécialement celle vécue dans la relation à la mère ;

— **éthiques** : pour cette dernière raison, et aussi parce qu'il n'est pas légitime de privilégier une culture par rapport aux autres, chacun a moralement droit au maintien de la sienne et donc, comme chaque fois qu'un droit est reconnu, à l'instauration des conditions de son exercice en accord avec les exigences légitimes du « contrat social », dont je parlerai plus loin ;

— **philosophiques** : beaucoup pensent enfin que la diversité culturelle est l'expression de la richesse de l'humain se dévoilant à travers le

temps, et qu'il est donc avantageux d'en faire profiter tout le monde en ménageant l'accès de tous à cette diversité.

LE PASSAGE DU MULTICULTUREL À L'INTERCULTUREL

Quels que soient les buts que l'on assigne à l'interculturel, il faut commencer par le construire et, autant que possible, de façon durable. Et pour cela il y a intérêt à attirer l'attention des éducateurs, formateurs et autres responsables sur quelques points importants qui sont loin d'être toujours pris en considération. Ainsi beaucoup de formations ou d'actions interculturelles cherchent à établir la bonne relation entre partenaires uniquement sur les sentiments généreux, le simple discours humanitaire. Mais les conduites basées sur ce seul support sont précaires. Pour qu'elles résistent au temps, il est nécessaire d'aller bien plus loin : restructurer le système d'attitudes qui, en chacun de nous, commande notre représentation d'autrui. D'où la nécessité de plusieurs apports d'information.

Apport d'informations anthropologiques de base

Il me paraît d'abord toujours indiqué, en dépit des critiques que l'on peut faire, d'acquérir les informations correctes sur les cultures telles que décrites par les anthropologues, tout en se gardant, bien entendu, de « catégoriser » indûment en y enfermant d'emblée l'individu. En fait il s'agit d'un repérage de départ, nécessaire pour mesurer les éventuelles évolutions. L'expérience montre, d'autre part, que cela aide à éviter les erreurs graves, permet de commencer à corriger la fausse image que nous nous faisons d'autrui par méconnaissance, réduisant d'autant l'« imaginaire par ignorance » : en ce sens aller du multiculturel à l'interculturel est une longue entreprise qui mène de l'imaginaire au réel.

1. **Informations sur les contenus** des cultures des acteurs en présence, étrangers et nationaux, c'est-à-dire :

a) Sur les représentations et valeurs demeurées globalement importantes au sein de ces ensembles culturels, ce qui permet :

— de comprendre dans quel champ mental tombent les représentations et le savoir de type

occidental. Car, on ne doit pas l'oublier, celui-ci s'articule à une « formation d'accompagnement » très spécifique : le système d'attitudes et de pré-supposés de base alimentant un humanisme rationnaliste actif et conquérant, fondé sur une croyance de toute-puissance de l'homme à l'égard d'un environnement dont les limites ne sont pas déterminables à l'avance. Il implique l'idée d'un univers réductible à une « nature » présumée toujours malléable, indéfiniment transparente à une raison identifiée à un type d'opérations naguère d'application limitée (en dehors du champ du sacré), expulsant, au moins à titre de postulat pratique, toute causalité théologique ou élément surnaturel susceptibles de contrarier son fonctionnement et son projet. Il est alors évident que le « transfert » de notre science à des sujets dont le savoir s'enracine dans une formation d'accompagnement différente pourra poser des problèmes sérieux, dont l'expert ou le pédagogue européens n'auront aucune idée s'ils ignorent la configuration culturelle du partenaire ;

— d'éviter les impairs et vexations, dont le partenaire croit souvent qu'ils sont volontaires et qu'il attribue alors inmanquablement au « racisme » de leur auteur : les recherches attestent la fréquence du « pourrissement » de la relation, dès le départ, du fait de ce malentendu.

b) Sur les pratiques éducatives et types d'apprentissages familiers à ces cultures. Ce qui permet au moins de comprendre certaines résistances des jeunes issus de migrants aux apprentissages de type occidental et de ne pas les attribuer systématiquement à de la mauvaise volonté : on devine combien cette correction peut transformer la communication.

Mais cette information n'en demeure pas moins très insuffisante. Car elle ne nous empêche pas de trouver « bizarres », « choquants » nombre de traits des systèmes ainsi présentés : donc elle ne s'oppose pas à notre comportement d'évaluation et de hiérarchisation des cultures. Or la condition de base de la réalisation de l'interculturel est d'amener à considérer toutes les cultures comme légitimes, assurant ainsi la reconnaissance et le sentiment de dignité des sujets : ce qui assainit *décisivement la relation et facilite* considérablement la solution des problèmes. D'où la nécessité d'aller plus loin :

2. Apport d'informations sur la **structure** des cultures : il faut faire comprendre, à travers la

présentation des systèmes, **ce qu'est une culture**, en appuyant sur les deux apports de l'anthropologie culturelle contemporaine :

— montrer que c'est une logique qui se tire d'un modèle de départ ;

— montrer qu'un modèle, d'où procède une culture, ne peut pas être jugé à partir d'un autre. Car ce sont des **options** pour des philosophies de l'existence qui, **envisagées dans leur globalité**, échappent à la possibilité de les hiérarchiser sur la base d'une argumentation rationnelle indiscutable (1). Il n'y a pas de « modèle-étalon » des cultures.

Ces deux principes forment la base du « relativisme culturel ». Leur intérêt est évident : il devient possible, quand on a saisi les logiques issues des modèles, de comprendre intellectuellement d'autres codes culturels, de juger que chacun puisse être tenu pour légitime à partir de l'option qui le fonde, sans avoir nécessairement à les admettre pour soi si l'on est parti d'une autre option. De ce fait, on est porté à réfréner la tendance à les trouver « choquants » et la propension au jugement de valeur commence à se tarir à sa source. Le terrain est prêt pour une attitude envers les différences bien distincte de la « tolérance » au sens habituel (qui s'accommode fort bien de ce jugement), terme que je préfère remplacer ici par « légitimation ».

Pour renforcer la méfiance envers ce jugement, on pourra mettre en valeur d'autres caractéristiques de la réalité quotidienne connotée par la culture :

— il serait bon de porter l'accent sur la perspective « situationniste » : c'est-à-dire montrer comment nombre de traits culturels s'expliquent rationnellement, donc perdent leur caractère surprenant, si l'on retrace le système visé dans l'environnement où il est né et assurait l'équilibre commun. Il s'agit de présenter les cultures en situation.

C'est en même temps un bon moyen de montrer comment certaines caractéristiques du contexte contemporain corrompent les systèmes anciens, parce que ce n'est plus leur contexte d'origine : si bien qu'ils ne doivent pas être jugés d'emblée à partir de leurs dysfonctions actuelles.

— Il est aussi de bonne pédagogie de modérer l'« orgueil culturel » des partenaires, qui les amène à placer leur système au-dessus des autres, en

dégageant la perspective historique. On fera ainsi comprendre ce que l'évolution des cultures doit aux échanges et aux emprunts. Et on montrera comment des traits culturels de tels étrangers se sont trouvés ou se trouvent encore, sous des formes différentes, dans les systèmes de ceux qui les regardent de haut.

Ce qui permet d'agir :

— contre les sentiments de supériorité des nationaux ;

— contre une cause importante des sentiments d'infériorisation, de la « honte » d'eux-mêmes fréquemment éprouvés, selon nombre de témoignages, par les jeunes issus d'immigrés.

Enfin cette information sur la structure des cultures fait comprendre comment le rapport des systèmes aux types d'environnement spatio-temporels et de problèmes rend normal le changement dans les cultures et des cultures elles-mêmes dans leur ensemble, lorsque ces environnements et ces problèmes se transforment au cours des siècles. Ainsi l'on dédramatise le changement, ce qui permet de faire échec aux sentiments de trahison très souvent éprouvés par l'individu lorsque l'acculturation exerce ses effets. Ce sentiment, on le sait, l'empêche de changer comme il le souhaiterait peut-être dans la société d'accueil et de bien s'y adapter. Pis encore : il peut le conduire à s'enfermer dans son système et sa communauté d'origine, à se replier dans des mécanismes de défense tels que la sacralisation de sa culture, qui lui fait refuser toute transformation à l'intérieur de celle-ci. Cette attitude empêche tout échange, toute négociation entre partenaires de systèmes différents et, de ce fait, détruit l'interculturel.

Cela étant, cette compréhension approfondie de la dynamique de toute culture, procurée par les apports d'information anthropologique, n'est pas encore suffisante. Car elle aboutit seulement à installer dans l'esprit du sujet les bonnes dispositions intellectuelles, **d'ordre cognitif**. Mais il faut en plus que l'affectivité, alimentée par le système des attitudes profondes de la personnalité, permette à ces dispositions de se manifester sans obstacle.

Nous avons un exemple de ce genre d'attitudes profondes dans l'**hétérophobie**, complexe de représentations qui aboutissent à des réactions négatives envers tel groupe d'individus, depuis la formation de stéréotypes et préjugés mensongers

jusqu'à leur exclusion. C'est une disposition générale qui peut s'exercer à l'encontre de sujets ou groupes de sa propre société, en dehors de toute référence culturelle, car elle a ses causes spécifiques. Aussi, pour la réduire, un nouveau groupe d'informations s'avère-t-il nécessaire.

Apport d'informations des sciences humaines sur les attitudes négatives envers autrui

L'hétérophobie provient de différentes sources : souci de valorisation de son image (besoin d'une identité positive) et infériorisations, insécurisations, frustrations, culpabilisations. A quoi les cliniciens ajoutent les effets d'angoisses primitives ou d'une relation défectueuse au refoulé. Lorsque l'individu ou le groupe n'arrivent pas à supporter ces avatars de leur subjectivité, ils peuvent tenter de les supprimer en se construisant un équilibre spécial dont autrui fera principalement les frais. Cet autrui peut être n'importe quel individu ou groupe de la société. Mais s'il y a des étrangers, l'expérience montre qu'ils ont la préférence. Dans ce cas le sujet, pour effacer les sentiments pénibles qu'ils éprouve, se crispera sur son groupe national, qu'il percevra alors comme un « Nous » avec lequel il fusionnera par exclusion d'un « Eux » où il rangera l'ensemble des étrangers ou tels d'entre eux. En même temps le « Nous » sera entièrement « sanctifié » grâce à des façons variées de traiter le « Eux » qui est « démonisé » (voir les recherches de psychosociologie des groupes, en particulier celles de H. Tajfel, W. Doise, J.C. Deschamps). Signalons trois « traitements » de ce genre, qui sont seulement les plus ordinaires :

1. on peut faire de cet autrui un bouc-émissaire, en lui attribuant la responsabilité de ce qui est négatif dans le « Nous » ;

2. en le qualifiant de façon péjorative, on en fait un moyen de rehausser l'image et le statut du groupe auquel on appartient (endogroupe) et donc de soi-même : ce qui réduit les sentiments d'infériorisation ;

3. si le groupe national entretient avec l'étranger des rapports injustes (par exemple de domination, d'exploitation), il peut en résulter pour lui des sentiments culpabilisants : « négativiser » l'étranger peut servir à évacuer cette charge de culpabilité, en se persuadant qu'il « mérite » la relation inégale.

Ces conduites aboutissent, dans notre rapport à autrui, à un « imaginaire construit » (en plus de

celui dû à l'ignorance) : c'est-à-dire la structure d'images que cet ensemble pervers d'attitudes a besoin de se fabriquer pour se satisfaire.

On cherchera donc toutes les analyses de psychologie clinique et sociale informant sur les processus amenant à se servir d'autrui pour rétablir des équilibres de personnalité fragilisés. Elles sont à retenir si l'on veut se donner de vraies chances d'efficacité contre ces comportements hétérophobes : car on agira ainsi sur les facteurs spécifiques de personnalité qui les commandent en chaque individu. Autrement dit, on ne se contentera pas d'installer chez les sujets les attitudes générales **de principe** : par exemple les attitudes « humanitaires ».

Mais, outre l'information destinée à tourner l'attention sur ces facteurs de personnalité, encore serait-il précieux de faire monter ceux-ci à la conscience de chacun. Cela demanderait qu'on ne se contente pas de l'habituelle harmonie de surface, de politesse, mais qu'on facilite l'expression, entre membres des différents groupes culturels, de leurs sentiments réciproques d'étonnement, de ce qui les choque.

Ainsi apparaîtrait le **contentieux entre les porteurs des cultures**, qui dépasse de loin le problème des divergences entre les systèmes considérés en eux-mêmes et dans l'abstrait. Car les écarts entre cultures sont une chose, qui provoque des réactions à connaître et à considérer, mais ce n'est pas suffisant. Par exemple, dans l'entre-deux guerres, les immigrés polonais et italiens en France avaient une culture très proche de celle des Français : ils n'ont pourtant pas été mieux traités que les actuels immigrés du Tiers-Monde (2). Inversement les Asiatiques, actuellement, sont mieux considérés en France que les Maghrébins, alors que leurs cultures, leurs religions, sont plus éloignées. Tout cela montre bien qu'en plus des différences (culturelles ou autres), il faut considérer la tendance à s'en saisir comme d'un matériau permettant de répondre à telle frustration, de satisfaire certaines pulsions : bref, à rétablir à bon compte un équilibre personnel ou collectif menacé.

Cela dit, l'extériorisation des griefs n'est pas du tout facile à obtenir et peut provoquer des tensions multiples qu'il faut parvenir à maîtriser, sous peine d'aboutir à une situation pire que celle de départ. Cette objection oblige à envisager clairement, d'une part, le **sérieux de l'équipement** à

acquérir par les formateurs, d'autre part, le **niveau de formation interculturelle** que chacun se proposera d'atteindre en fonction des moyens, externes et internes, dont il dispose. La manière de faire ici indiquée, quand elle est réalisable, permet d'espérer les résultats les plus efficaces, et donc les plus durables. Si elle ne l'est pas, on se dira que les autres peuvent aboutir à des « sensibilisations » : favoriser des prises de conscience et répandre de bonnes dispositions, ce qui n'est pas méprisable.

Mais le formateur devrait encore disposer d'un dernier groupe d'informations, qu'il nous reste à considérer.

Informations sur les problèmes objectifs, et traitement des facteurs de tension entre nationaux et étrangers

Tous les problèmes apparaissant entre groupes nationaux et communautés étrangères ne relèvent pas des simples dispositions psychiques, ni non plus de l'imaginaire. Il en est d'objectifs, qu'on peut ranger sous trois catégories :

1. Certains n'ont rien à voir avec le culturel : les conflits de droits ou d'intérêts au niveau national. Ainsi actuellement, dans les sociétés européennes, on porte couramment des accusations contre les immigrés au sujet de leur concurrence dans le travail, du chômage, des charges sociales qu'ils imposeraient, de l'insécurité, la délinquance, etc. Dans la pratique ces accusations font l'objet de discours où les données éventuellement exactes s'enchevêtrent avec les ignorances, les stéréotypes, les déformations involontaires et volontaires.

Ici encore la mise en évidence du contentieux entre partenaires permettrait de recueillir ce discours tel qu'il est produit. Et c'est alors que des dossiers d'informations exactes permettraient de lui substituer les analyses appropriées séparant les faits de l'imaginaire. Il importerait de les connaître et de les diffuser. En particulier, dans les lieux d'éducation, ces informations pourraient être avantageusement distribuées à travers différentes disciplines (histoire, économie, éducation civique...) qui n'oublieraient pas, comme c'est habituellement le cas, de traiter des migrations, de leurs causes, modalités et conséquences.

En ce qui concerne les faits exacts permettant de reformuler les problèmes réels, il convient de

ne pas les cacher ni de les éviter (ce qui est inutile et surtout fort dangereux), mais de réfléchir à des solutions justes et impartiales, que ce soit à l'avantage des immigrés ou à celui des nationaux.

Bien entendu l'interculturel ne peut résoudre ces problèmes objectifs, dans la mesure où ils excèdent la seule dimension culturelle. Mais il aide à leur solution. En effet, grâce aux apports d'information précisés ci-dessus, il contribue à corriger les attitudes et représentations incorrectes qui les compliquent et les enveniment : ils pourront ainsi être abordés rationnellement. L'interculturel peut donc réguler la part du subjectif qui se mêle toujours aux questions les plus objectives lorsque nous les abordons. Ajoutons que si celles-ci sont évitées, l'entreprise interculturelle sera considérée (c'est déjà fait pour beaucoup) comme de l'idéalisme naïf ou démagogique, ou comme un alibi pour ne pas apporter les remèdes pertinents.

Ces considérations, enfin, font bien apparaître l'interculturel vraiment efficace comme une dimension d'une construction plus vaste qui intègre une analyse et un effort multiformes incluant les autres aspects de la vie de la cité. Car les systèmes culturels sont attachés à des individus et groupes insérés dans des structures sociales, occupant des positions inégales, entretenant des conflits d'intérêt, de pouvoir : ce qui engendre des problèmes économiques, sociaux, politiques. Les rapports à aménager, dans la pratique, se situent donc moins entre les cultures qu'entre leurs porteurs, et la science la plus pertinente n'est pas celle des cultures, mais des cultures-dans-leurs-porteurs.

2. Parmi les problèmes objectifs, il faut compter les tensions entraînées par les mœurs et coutumes différentes. Ici les problèmes ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit de façons différentes de faire du bruit, de produire des odeurs de cuisine, d'occuper les espaces dans les unités d'habitation... ou qu'on a affaire à la polygamie, l'excision des fillettes, les contraventions aux droits de l'Homme tels que nous les entendons.

Nous envisagerons longuement la question des antagonismes entre valeurs fondamentales. Mais il ne faut pas négliger les conflits mineurs de coutumes, qui entraînent des gênes au niveau local. Car la connaissance et la compréhension des cultures ne suffit pas toujours à faire disparaître les désagréments qu'elles nous causent (par

exemple la musique nocturne, l'abattage rituel de bêtes pour les fêtes religieuses...). Les solutions, en fait, se situent au niveau des politiques locales, du travail social. Et l'expérience montre qu'on réussit quand on obtient le partenariat, la participation de tous aux décisions.

3. Le dernier problème à discuter est celui de l'antagonisme des valeurs fondamentales dans un groupe. Il fait apparaître que, si la première condition de base de l'interculturel est d'assurer la légitimité des cultures, il en est une deuxième qui doit aussi être réalisée : l'acceptation du minimum de représentations/valeurs communes permettant l'émergence d'un groupe, qu'on pourrait appeler « contrat d'association » ou fondateur.

Cet accord est obligatoire pour le groupe interculturel comme pour les autres : ce qui oblige à rejeter l'attitude de certains relativistes qui voudraient faire coexister toutes les valeurs de tous les protagonistes culturels dans le même groupe. J'ai l'habitude, à ce sujet, d'évoquer l'exemple fourni par Judith Kleinfeld (3). Un enseignant américain avait découvert que, dans sa classe, une fillette inuit (« eskimo ») volait les affaires de ses camarades. Il ne voulut pas intervenir, car il pensait que cette pratique découlait des valeurs communautaires inscrites dans sa culture, ce qui aboutit à de grandes tensions dans sa classe : cette façon de pratiquer le communautaire heurtait, en effet, les valeurs des autres élèves de cultures différentes. Mais comment construire ce minimum obligatoire s'il y a un vrai conflit entre les valeurs fondamentales des protagonistes ?

Dans ce cas le relativisme n'est d'aucun secours car il ne peut fournir, par définition, aucune indication permettant de retenir telles représentations-valeurs plutôt que telles autres. Il apparaît donc que, dans le contexte du simple « culturel », c'est-à-dire d'individus et de groupes qui n'ont pas affaire les uns aux autres, le relativisme assure les conditions de légitimation des valeurs en cours dans l'humanité, et donc de la reconnaissance de ceux qui les portent, mais aucunement celles de leur mise en relation satisfaisante, qui est précisément la raison d'être de l'interculturel. Que faire dans cette situation ?

Une première possibilité est d'identifier la valeur qui est en jeu à travers les conduites conflictuelles : dans cet exemple celle de communauté / solidarité, qui apparaît à travers le comportement d'appropriation des biens d'autrui. Et il faut voir

si, en elle-même et indépendamment des moyens employés pour la réaliser dans telle culture, elle est acceptée par l'ensemble des systèmes en présence.

Si c'est le cas, on s'efforcera de trouver des comportements de réalisation admis par tous (ici des conduites autres que le « vol »). On voit ainsi que des conduites d'actualisation des valeurs qui sont possibles dans le cadre d'un groupe culturel isolé ne le sont plus nécessairement dans celui d'un groupe interculturel. Ce qui implique déjà la nécessité de prendre distance par rapport à chaque système en jeu et éventuellement de le réinterpréter : les situations interculturelles incitent à la créativité.

Mais si la valeur qui fait l'objet du débat n'est pas reconnue par l'ensemble des cultures en présence, on ne peut résoudre le conflit de cette manière. D'autre part, le relativisme ne nous aidant pas en la circonstance, cela ne peut pas se faire non plus en imposant une solution de l'extérieur. Car opter pour l'interculturel c'est opter pour le respect des consciences, qui découle du principe énoncé par E. Kant : les sujets humains doivent être traités comme des fins et non comme des moyens. Or, pour qu'ils soient traités ainsi, le conflit doit être dénoué par une solution que chacun puisse admettre en conscience.

Pour trouver cette solution, doit s'enclencher alors un mouvement inévitable dans tout groupe qui veut durer dans l'interculturalité : la confrontation sérieuse des codes en présence, des modèles et logiques d'où ils procèdent, exigeant des partenaires qu'ils accèdent à un niveau plus profond de réflexion, puisqu'il ne s'agit pas seulement de s'accorder sur les moyens de réalisation d'une valeur commune, mais de s'accorder à propos de cette valeur elle-même. C'est à cette occasion, d'ailleurs, que la plupart des partenaires découvriront ces modèles et prendront vraiment conscience de la dynamique singulière de leur culture : ce qui constitue un progrès dans la formation. S'ouvre ainsi dans ces groupes une réflexion comparative qui peut aboutir à des formations nouvelles articulant diversement les systèmes confrontés.

Mais si, malgré ces efforts, on n'obtient pas l'accord consenti de tous, le même principe du sujet à considérer comme une fin oblige à se rabattre sur ce qui se rapproche le plus de l'unanimité idéale : l'obtention de la majorité. L'inter-

culturel débouche ainsi sur les conduites démocratiques, qui sont requises dans tous les cas, y compris pour les décisions de « décentralisation » jusque dans leurs modalités les plus extrêmes : celles qui permettraient aux groupes d'une société de coexister en inscrivant dans les institutions les représentations et valeurs antagonistes sur les points fondamentaux (l'expérience seule étant susceptible de montrer jusqu'où l'on peut aller dans cette voie, qui devrait de toute façon être acceptée par la majorité).

On peut s'attendre ici à une objection : le modèle démocratique, dira-t-on, et les principes dont il procède sont des valeurs « occidentales », que l'on s'arrange une fois de plus pour placer au-dessus des autres.

Cette objection ne me paraît pas valable en l'occurrence. En effet, **dans la situation ici envisagée**, ces valeurs peuvent ne pas être choisies pour elles-mêmes, mais seulement en fonction d'une nécessité « technique » : bâtir et maintenir l'interculturel. On n'est donc pas obligé, en la circonstance, de leur attribuer une supériorité intrinsèque, et on a la liberté de les refuser si l'on accepte de s'isoler les uns des autres, c'est-à-dire de retourner à la situation du simple culturel, ou de réaliser la communication dans le contexte du multiculturel, avec ses inconvénients : en particulier la non légitimation égale et la hiérarchisation des cultures, avec ses conséquences sociales et individuelles.

REMARQUES FINALES

Pour terminer, j'attirerai l'attention sur deux points :

1. On parle souvent comme si le but de l'interculturel était uniquement de défendre les cultures au sens de les conserver telles qu'elles sont, ou « comme elles sont à l'origine » ainsi qu'on le dit abusivement, puisqu'elles ont toutes changé au cours des temps.

Effectivement, la première mission de l'interculturel est de donner aux partenaires l'équipement nécessaire pour qu'ils perçoivent leur culture comme légitime et, par là, pour qu'ils accèdent au sentiment fondamental d'être reconnus. Mais parce que plusieurs ensembles culturels doivent

cohabiter dans le même groupe, nous avons vu la nécessité de les confronter et de procéder à des échanges. Ainsi l'interculturel bien conduit oblige les individus à réfléchir sur leur culture, donc les empêche d'y rester « immergés » et les amène à prendre une attitude « émergée ». Cette prise de distance leur permet, s'ils le désirent, de transformer leur système et d'élaborer, éventuellement, leur « formule culturelle » individuelle. Ce n'est donc plus la culture comme elle se présentait dans les anciens temps, dictée par le groupe, s'imposant aux individus comme une « transcendance » : on a ici affaire à la culture en dialogue avec les autres et avec soi-même, et susceptible de se transformer en conséquence. Il se confirme donc que l'interculturel est un lieu de créativité, permettant de passer de la culture comme « produit » à la culture comme « procès ».

C'est ainsi une exigence d'apparence contradictoire que les praticiens de l'interculturel doivent surmonter : assurer le respect des cultures, mais dans le cadre d'un système d'attitudes **autorisant leur dépassement**. C'est là un mouvement dialectique dont la réussite est nécessaire : car si les cultures deviennent des sortes de corsets enfermant définitivement les individus dans des systèmes réifiés et sacralisés, ils ne pourront plus

que s'isoler les uns des autres, pétrifiés dans la « fierté » de leur système.

2. L'interculturel apparaît habituellement comme une entreprise inédite et surprenante. En fait il s'inscrit dans un mouvement qui dure en Europe depuis deux siècles, mouvement qui, parallèlement à une uniformisation sur bien des points, légitime moralement et prend en compte socialement un nombre croissant de différences : depuis les différences idéologiques, religieuses, politiques, de condition sociale, de sexe, d'âge, jusqu'à, dernièrement, celles entre bien-portants et handicapés.

Il importe de voir que ce mouvement de fond a impliqué un contrat social d'un type nouveau. Ce n'est plus l'association « totalisante », c'est-à-dire dans l'uniformisation obligatoire des représentations et des règles à suivre, mais l'association « dialectique », où l'acceptation d'un minimum d'uniformité dans les représentations/valeurs et de contraintes dans les règles à observer est la condition pour obtenir le contraire : le maximum de diversité dans les représentations/valeurs et de liberté dans les comportements.

Carmel Camilleri
Université René Descartes, Paris V

NOTES

- (1) Cf. Camilleri C., Cohen-Emerique M. (sous la dir. de), **Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**, 1989, Paris, l'Harmattan.
- (2) Cf. Lorreyte B., « Français et immigrés : des miroirs ambigus », *ibid.*, 247-272.
- (3) Kleinfeld J., « Positive stereotyping : the cultural relativist in the classroom », 1975, **Human Organisation**, 34, 3, 269-274.

Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation

Georges Lerbet

La distinction épistémologique entre théorie de la commande et théorie de l'autonomie permet de s'interroger sur la place que peut prendre celle-ci dans les sciences de l'éducation. Son développement semble combler un vide théorique et pratique entre le rôle primordial qu'y joue classiquement celle de la commande et le confinement normatif où est enfermée l'autonomie dans l'enseignement traditionnel.

Faut-il désespérer des sciences humaines et, parmi elles, des sciences de l'éducation ?

La question vaut d'être posée quand on se rappelle que leurs tentatives de connaissance de l'homme — dont celles de l'homme-apprenant — reposent classiquement sur l'idée de la pleine objectivation de l'humain rendu transparent à la science. Illusion fondamentale quand on sait qu'il n'est pas possible de clarifier des domaines de même niveau de complexité, en l'occurrence le chercheur et son objet : l'apprenant (1) ?

Cette question majeure n'est pas nouvelle. Il y a plus de deux millénaires qu'Epiménide le Crétois faisait s'interroger sur le contenu avéré de son affirmation : « Tous les Crétois sont menteurs ». Quand deux niveaux habituellement séparés (ici : le locuteur et l'énoncé) s'entrecroisent et ne sont plus distincts, que peut valoir en vérité ce qui émerge et qui témoigne de l'autonomie de l'auteur ?

Demeurés pendant longtemps à l'état de jeux de l'esprit, les « indécidables » qui sont des mani-

festations de l'autonomie et, par là, du vivant, ont pris de la consistance scientifique depuis que l'incertitude n'est plus considérée comme une composante perverse qu'il faut chercher à évacuer à tout prix. Ce n'est pas aller vite en besogne que de prétendre que la reconnaissance de l'incertitude en physique, dans un autre cadre théorique, a contribué à la libération du renouveau d'intérêt pour les problèmes d'auto-consistance et d'auto-référence. Par ailleurs, les travaux de logiciens et de mathématiciens (Gödel, Cantor, etc.) ont donné une assise conceptuelle qui les a confortés.

Depuis plusieurs décennies, les recherches (2) ont donc pu se multiplier dans cette perspective. Dans cet article, nous retiendrons celles de Varela pour leur valeur épistémologique exemplaire.

Dans la préface à l'édition française de l'un de ses ouvrages récents, Varela (3) distingue le paradigme théorique de la commande de celui de l'autonomie dans l'étude de la vie : « Ces deux thèmes, l'autonomie et la commande, écrit-il (4), se livrent à une danse incessante. L'une représente la génération, l'affirmation de sa propre

identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur. L'autre représente la consommation, les systèmes à entrées/sorties (5), l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur. Leur jeu recouvre un vaste éventail de domaines, de la génétique à la psychothérapie ». Tout en *insistant avec lui, sur la « complémentarité »* de ces deux points de vue dont l'interaction nécessaire donne du recul au scientifique, il me semble légitime, à partir de ce livre, de reconnaître la consistance de sciences de l'autonomie dans le domaine du vivant ; elles constituent l'autre versant d'un diptyque occupé en regard par celles de la commande dont une des formes les plus élaborées est la cybernétique et celle des « ingénieurs et leur théorie de la commande » (6).

I - THÉORIE DE LA COMMANDE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Il est assez facile d'identifier des pratiques à intention scientifique qui se situent dans le domaine théorique de la commande. La plupart des productions qui proviennent du courant objectiviste en sciences humaines, s'y retrouvent. En psychologie, par exemple, il y a tout ce qui a trait à l'étude directe des comportements et qui est descriptible selon la célèbre formule $R = f(S \Leftrightarrow P)$ (7). C'est aussi la théorie de la commande qui a alimenté la plus grande partie des travaux des tenants de l'éducation nouvelle et de la pédagogie scientifique (8). R. Dottrens et G. Mialaret l'ont très clairement montré. Ils ont souligné que la pédagogie expérimentale, produit d'une inflexion de la pédagogie expérimentée, avait pour objectif « l'étude des réactions (9) de l'écolier en état d'apprendre (10) ».

Depuis le texte de Dottrens et Mialaret, le fond théorique de la commande a conservé toute sa puissance. Cette puissance est telle en sciences de l'éducation, qu'il semble que les attaques dont elles sont parfois les victimes reposent sur leur assimilation à cette seule perspective (11). Pour cela, les critiques leur reprochent l'insignifiance ou l'infécondité des applications et des instrumentations issues des travaux de recherche en éducation. Un des exemples les plus frappants se trouve dans l'utilisation pédagogique que l'on a fait des recherches de Piaget en épistémologie génétique. Dans les années 70, en France, elles ont été à la base du renouvellement des pro-

grammes de l'enseignement des mathématiques. C'est en prenant appui plus particulièrement sur le concept de sujet épistémique que l'on s'est cru autorisé à mettre en œuvre tout un ensemble de démarches très abstraites supposées être accessibles au plus grand nombre. Un tel choix pédagogique reposait sur l'idée que le savoir mathématique était accessible à beaucoup d'élèves si l'on s'appuyait sur des stades de développement cognitif repérés chez un élève fictif. Didactiquement, on pensait faciliter la distribution du savoir *mathématique réductible aux informations* (12) assimilables grâce aux compétences ainsi repérées. L'échec en mathématiques devenait celui de l'élève singulier non-conforme à la norme scientifique supposée être commune. Ainsi la connaissance de l'élève à partir de l'extérieur devait-elle permettre de commander ses apprentissages. Dans cet esprit, le sens original que chacun donne au savoir en fonction des stratégies propres qu'il développe, n'avait plus aucune importance (13).

Dans les recherches actuelles, la théorie de la commande transparait quand elles aboutissent à la description différentielle de profils (d'apprentissage, d'enseignement, etc.). Elle se retrouve dans la quête limitée à celle d'algorithmes procéduraux de résolution de problèmes, de prise de décision, etc. En bref, la théorie de la commande est à l'œuvre de façon quasi exclusive quand il y a l'ambition de traiter un fait éducatif avec un modèle qui fournirait les outils de sa transparence à l'expert qui voudrait avoir totalement prise sur lui. Un expert chez qui le concept d'autonomie est absent ou euphémisé.

II - AUTONOMIE ET EMPIRISME

Si l'autonomie est souvent « oubliée » dans les sciences de l'éducation classiques, elle apparaît, surtout implicitement avec authenticité chez les auteurs qui font l'économie d'un projet de scientification de l'enseignement. A cet égard, l'ouvrage de Jacqueline de Romilly : *Ecrits sur l'enseignement* (14), est tout à fait significatif. Du point de vue qui nous intéresse ici, l'idée majeure est que l'apprentissage s'accomplit par un effort laborieux singulier fondé sur le dépassement de soi. Cette construction personnelle de l'esprit implique, de la part du maître, le respect de l'autre-apprenant et de son domaine intime et autonome de pensée.

Dans cette perspective, il est artificiel et assez vain de vouloir instituer « le contact pour le contact » avec les étudiants hors de la médiation du savoir érudit, partagé et discuté (15).

Cette vision de l'enseignement rend pour le moins évident que le savoir constitué sur l'éducation n'est pas épuisé par ce que l'on nomme les sciences de l'éducation. Chez Jacqueline de Romilly, le seul savoir sur l'éducation possible, s'exprime à travers l'expérience de la réussite personnelle (16), scolaire et magistrale. Peu importe alors que cette réussite induise une norme pédagogique pour déboucher sur une idéologie scolaire de la tradition savante. Cette tradition est celle du clan du succès scolaire et elle est érigée en règle universelle. Une règle où chacun reconnaît l'autre comme différent de soi tout en étant porté, avec lui, par la même connivence d'apprentissage. La démarche intellectuelle professorale est supposée être à la fois identique et singulière. Elle est proclamée comme étant la seule efficace et elle est reconnue dans les réussites partagées. Par la suite, cette reconnaissance devient vite implicite au point qu'elle finit par être négligée pour ne laisser d'intérêt que pour le contenu du savoir (17).

On a coutume d'appeler cette façon d'envisager l'enseignement celle de l'école traditionnelle. Le savoir savant y est au cœur du processus pédagogique. Transmis, il est assez compréhensible pour ne pas provoquer de débats sur la démarche (solitaire) de son acquisition. Seul, l'effort plus ou moins *besogneux indispensable* — et toujours noble — dans cette sorte d'artisanat intellectuel, intéresse parfois. Il conduit à la maîtrise des grandes idées prises dans les grands textes. Décryptées avec rigueur, c'est sur elles que l'élève a besoin de réfléchir après que le maître l'ait initié à ses propres démarches de réflexion. Elève, égal en devenir, quasi disciple respectueux et respecté, il s'agit de ne pas le circonvenir. Il s'agit de promouvoir sa liberté de pensée en partageant, avec raison et sensibilité, ce qui peut être pris dans un enseignement de culture.

Cette vision de la pédagogie n'a rien de trivial. Elle y place l'autonomie en filigrane. La seule erreur majeure qu'elle contient est la confusion de la démarche de ceux qui apprennent de cette façon avec une démarche supposée être universelle. Dans ces conditions, il n'y a plus de place objective pour ce que peuvent être d'autres démarches d'accès au savoir.

III - THÉORIE DE L'AUTONOMIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La réduction des sciences de l'éducation à la théorie de la commande trivialisait l'autonomie par manque d'ouverture aux singularités. Son enfermement dans les démarches classiques d'accès au savoir par quelques-uns la condamne à demeurer un implicite fortement saturé d'égocentrisme culturel (18). Malgré leur évidente opposition formelle, ces deux voies présentent des points communs certains, dont la place faible ou implicite laissée à l'autonomie n'est pas la moindre. Pour être plus précis, il faut relever une évidente communauté logique repérable de manière simplifiée sous trois rubriques :

Il y a tout d'abord un mode de raisonnement qui s'inscrit dans la logique aristotélicienne binaire la plus classique, avec exclusion du tiers, de l'accent mis sur la continuité (19) et du flou qui en résulterait.

Même si le doute méthodique là, et les nuances de la pensée ici, trouvent une place qui témoigne de la richesse de la réflexion, le tragique de la condition vivante, fondateur d'un raisonnement qui n'épuise pas les contradictions, n'est pas admis.

Enfin, la relativité de toute identité exprimée dans le caractère imparfait et double de l'auto-référenciation (à la fois en partie répétable et unique et incomplète) est supposée perverse et à rejeter.

1 - Balisages

C'est dans la mesure où, dans certains travaux, ces préventions sont moins fortes ou absentes que semble émerger une voie où les sciences de l'éducation vont à la rencontre de la théorie de l'autonomie.

Parmi les auteurs devenus classiques, j'en retiendrai trois qui fournissent des balises sur ce chemin : ce sont Piaget, Rogers et Simon.

a) Les traces piagétiennes

Les rares textes que Piaget a écrits sur sa méthode ouvrent la voie. Celui qui paraît être le plus significatif constitue l'introduction à l'un des premiers ouvrages de l'épistémologie génétique (20). Piaget y cherche à se placer du point de vue de l'enfant et à comprendre quelle est sa réalité : « Dans quelle mesure l'enfant distingue-t-il

le monde extérieur d'un monde interne ou subjectif, écrit-il (p. I), et quelles coupures fait-il entre le moi et la réalité objective ? » De cette interrogation découle une seconde ; elle concerne la causalité enfantine. Pour la comprendre, Piaget réfute la méthode des tests et la stricte observation objectiviste. Il propose une méthode clinique fondée sur l'examen du comportement et sur celui du discours de l'enfant pour dégager une cohérence à partir des croyances exprimées. Il faut, écrit-il (p. XXXIV), « accorder à toute croyance déclenchée valeur d'indice et chercher au moyen de cet indice l'orientation de l'esprit ». Cela débouche sur une interprétation pour laquelle le chercheur fera preuve « du maximum de souplesse » et aussi du « maximum de rigueur » (p. XXXI).

Si cette méthode vise à capter l'intériorité du sujet, elle n'est cependant pas fondée sur l'intuition de la réalité. Pour éviter une éventuelle confusion avec une démarche intuitionniste, Piaget fera ailleurs une critique serrée de la phénoménologie (21). Il lui reprochera notamment sa volonté d'être une méthodologie de nature exclusivement subjective. « Dire que le phénomène est intérieur à la conscience, écrit-il (22), et qu'il est primitif, immédiat, etc., n'y change rien car une donnée primitive peut être moins vraie et plus trompeuse qu'une donnée élaborée, à cause du double sens du terme de subjectif (déformant et connaissant). La croyance selon laquelle l'intuition est à la fois « contact avec l'objet » et « vraie », demande donc une double preuve et de fait et de justification normative. Or dès que l'on cherche ces preuves, l'intuition se dissout en expérience et en déduction ».

Parmi tous les autres repères piagétiens possibles, un des plus significatifs est la seconde théorie de l'équilibration.

En raison de son caractère trop étroitement réducteur à un schéma probabiliste aléatoire, la première théorie de l'équilibration n'était pas en mesure de répondre à la question de savoir pourquoi un sujet procéderait abstraitement toujours de cette manière. Cette uniformité de la démarche était d'autant moins sûre que l'accroissement en abstraction équilibrée peut signifier aussi un gain en variété des stratégies et pas forcément leur réduction à la plus probable selon le modèle des jeux aléatoires à équilibre compensé. Qui plus est, il n'est pas du tout évident que renforcer une configuration aboutisse au développement d'un système stratégique qui aurait une forme engen-

drant d'autres équilibres dont les effets pourraient être les mêmes. Derrière ces questions, on retrouvait le problème du vécu de l'expérience et, avec elle, celui de l'autonomie.

En s'interrogeant sur le rôle du vécu dans la prise de conscience et sur celui des perturbations et des contradictions dans son développement (*La prise conscience*, o.c., p. 264), Piaget fut amené à mettre l'accent sur la dissymétrie opérée au profit des affirmations par rapport aux négations et sur la corrélation du développement en conscience, des actions et des conceptualisations. Cela lui permit d'insister sur le rôle du sujet dans ses actions et sur celui des finalisations dans toute forme de progrès personnel. De sorte que la prise en compte progressive des perturbations accompagne la prise de conscience, avec la complexification corrélatrice (23) du sujet. D'extérieure et née du simple jeu presque automatique de la réduction d'aléas, la seconde forme théorique de l'équilibration fait émerger les progrès du sujet à partir de la rencontre perturbatrice de l'objet. Du même coup, dans une perspective autonomiste le sens naît par régulation de cette rencontre avec les perturbations (« ce qui fait obstacle à une assimilation, à un but »), puisque, plus globalement, « toutes les régulations sont des perturbations » (24).

b) L'expérencing rogerien

La présence des travaux de Carl Rogers à la source de la théorie de l'autonomie en éducation est des plus évidentes. Cet auteur, connu pour un modèle du développement de la personne fondé sur l'auto-référenciation, a su dégager le rôle du vécu singulier dans l'évolution globale (expérencing) vers un accroissement du pouvoir cognitif de chacun.

Dans le domaine éducatif, le texte qui fonde la reconnaissance de l'autonomie, est très connu. Présenté à un séminaire de Harvard en 1952, il contient, selon Rogers lui-même, « le suc essentiel des convictions qu'(il a) retirées de (son) expérience d'enseignant » (25).

Parmi les treize points qu'il a avancés, les plus significatifs ont trait à la vanité et à l'insignifiance de l'acte d'enseigner (26). En revanche, une grande place est faite à la singularité et à l'originalité de l'apprentissage qui peut ainsi s'entendre en auto (27). Ce qui implique — et c'est essentiel dans notre perspective — l'impertinence de vouloir épuiser la connaissance de celui qui apprend et des processus qu'il met en œuvre (28).

Le discours rogérien révèle le dessein de promouvoir une véritable prise en compte de l'intérieur du sujet puisqu'il y est souligné que la personne n'apprend que dans des champs qui sont, pour elle, *significatifs*. Cette pédagogie ne repose donc pas sur un modèle scientifique « de la commande ou de l'ordinateur », selon l'expression de F. Varela.

La théorie de l'autonomie se retrouve dans d'autres textes de Rogers. Ainsi, ailleurs (29), a-t-il mis l'accent sur « le rapport paradoxal entre l'expérience de liberté intérieure et la quête scientifique de mécanisation objectiviste de l'homme ». Il a aussi été amené à tenter de sortir de ce « profond paradoxe avec lequel nous devons apprendre à vivre » (Ibid., p. 276), en posant les jalons d'une sorte de science du flou. C'est du reste ce qu'a souligné A. de Peretti (30) qui voit, chez Rogers, la prise en compte d'une logique non-aristotélicienne « dans laquelle de la noncontradiction émerge avec le relief du paradoxe ».

c) *L'heuristique simonienne*

Les travaux de Herbert Simon ont une valeur fondamentale pour des sciences de l'éducation qui reposent sur une théorie de l'autonomie. Ils le sont à partir de plusieurs entrées.

La plus classique est celle qui concerne la décision dont cet auteur a montré qu'elle reposait sur une connaissance nécessairement imparfaite de la situation complexe à gérer et donc sur une adéquation (un « satisficing » personnel) à son endroit (31). Ces travaux ont l'avantage de permettre deux deuils qui me semblent capitaux.

Le premier deuil est celui que le sujet puisse aboutir à une maîtrise rationnelle absolue de la « réalité » qu'il appréhende. Cela revient à dire qu'il ne peut pas être pris pour un être hyperrationnel sans incomplétude, qui voit tout ce qui l'entoure et aussi lui-même.

Le second deuil est l'application du premier à la science. Rien ne nous autorise à penser que ces limitations singulières ne doivent pas être étendues au traitement des objets les plus complexes — dont l'homme (-apprenant) et les sociétés (éducatives) — quels que soient les outils les plus sophistiqués auxquels les chercheurs pourront avoir recours.

Ces limitations « simonniennes » sont très significatives quand l'auteur développe des travaux de

dimension plus spécifiquement cognitive comme c'est le cas avec *l'Information Processing System* (32). La distinction qu'il opère entre « algorithme » et « heuristique » dans les stratégies de résolution de problème est, de ce point de vue, majeure. En suivant son approche, il ressort que des heuristiques personnelles émergent de la complexité du sujet autoproduit de solution. Cela veut dire que, avant de voir le résultat final recherché, chacun avance souvent de microfinalités en micro-finalités. L'algorithme convenable et économique de résolution qui implique une mémorisation globale et fine de la situation-problème appréhendée est donc un produit d'aval du raisonnement.

Cette ouverture sur les heuristiques (33) et sur la construction personnelle du sens mis dans la résolution progressive des problèmes, rend évidente l'autonomie de chaque apprenant. Du même coup, il semble assez vain de traiter l'apprenant comme un automate et suivant des modèles mécanistes (même implicites) quelle que soit l'euphémisation sociale ou idéologique humaniste qui puisse leur être appliquée.

2 - Ouvertures

Ce bref balisage du champ de la théorie de l'autonomie appliquée aux sciences humaines aide à faire ressortir les caractéristiques qu'elle peut avoir en sciences de l'éducation.

La taille d'un article ne permet de faire émerger que quelques-unes en explorant succinctement et exemplairement, un peu de la littérature spécialisée où ils sont s'y explicitement reconnus.

Les travaux qui abordent le vaste domaine de l'auto-formation sont évidemment repérables. C'est le cas de ceux de Gaston Pineau. Depuis de nombreuses années, cet auteur s'efforce de valoriser le sens auto-produit longitudinalement par chaque sujet dans la conquête de son savoir. Ses recherches se situent dans le paradigme systémique (appréhension de la complexité) en tenant compte du rôle joué par les frontières. Théoriquement, Pineau se reconnaît dans la modélisation développée par Varela. Les concepts de clôture opérationnelle (34) et d'auto-poièse (35) y prennent donc une place centrale. Pratiquement, Pineau est de plus en plus concerné par les stratégies d'accompagnement de l'auto-formation (coformation) pour permettre à chacun de progresser dans la construction de son parcours auto-nomisant et

auto-éluçant en éclairant les points d'indécidabilité vécus comme des points d'incomplétude (36).

C'est dans le même champ paradigmatique que se situent les recherches sur le système-personne (37) et sur sa modélisation logique. Le concept de *milieu, interface du sujet et de l'environnement*, problématise une théorie de l'autonomie de la personne en montrant l'impossibilité de la décrire complètement de façon détaillée et exhaustive.

Dans une perspective plus spécifiquement éducative, le *système personnel de pilotage de l'apprentissage* (38) en continuité avec les travaux précédents et dont J.-L. Gouzien a poursuivi l'investigation en l'étudiant comparativement au *système personnel de pilotage de l'enseignement* (39) qu'il a conçu, se situe sur le même terrain paradigmatique. Nous cherchons à y investir la façon dont chaque personne peut conduire son « enaction » (40) dans ses façons d'apprendre et, parfois, aussi d'enseigner. Sur le plan pratique, le traitement des réponses que la personne donne d'elle-même, se traduit souvent par une auto-élu-cidation accrue des démarches pédagogiques quotidiennes vécues ou conduites.

IV - CONCLUSION

En 1981, Edgar Morin s'interrogeait sur la possibilité de concevoir une science de l'autonomie (41). Aujourd'hui, la multiplication des travaux donne le début d'une réponse affirmative en sciences humaines après les avancées en biologie. L'« *endocausalité* » que Morin mettait au cœur explicatif de cette sorte de science semble admise au point que serait vaine toute lecture des stratégies actuelles réduite aux déterminismes hétéro-causaux totalement descriptibles en puissance. En effet, en raison du principe d'exclusion qui fait que le vivant ne renforce que ce qui procède de lui-même tout en s'appropriant de l'environnement pour auto-produire son milieu propre, cette explicativité externe absolue devient vaine intensivement et aussi extensivement par la variété des acteurs qu'elle concerne.

Comme ailleurs, une « science de l'autonomie » semble émerger dans les sciences de l'éducation.

Elle constitue le **complémentaire** aux informations qu'apportent les travaux qui s'inspirent de la théorie de la commande.

Cette science de l'autonomie en éducation n'est pas simpliste ; elle exige le développement d'un corps de savoir non-verbaliste sur l'hyper-complexe. Ce savoir a pour ambition d'aider à la délibération autonome des partenaires de l'éducation. A côté de l'épuisement insatisfaisant des seules sciences de la commande dans des découpages illusoire ou insignifiants du pédagogique, il peut contribuer à la genèse d'organisations personnelles auto-produites toujours inachevées sans évacuer le tragique, cette infinie poursuite des contradictions sans fin.

Au moment où il n'est pas douteux que l'enseignement connaît (au moins) une crise de croissance, l'intérêt pratique de ce savoir paraît évident. Des travaux philosophiques comme ceux de Michel Serres (42) lui fournissent un référentiel du plus grand intérêt en rappelant, en particulier, la place qu'il convient de faire à l'invention pour comprendre l'apprentissage. Les recherches plus concrètes qui le supportent, font espérer l'émergence d'un authentique génie (43) éducatif fondé sur une méta-pédagogie en train de se développer. Une pédagogie de l'« après » et du « dessus ». De l'après de l'expérience première de la pratique et du dessus par la réflexion armée conceptuellement qui coiffe cette expérience. Expérience ouverte empreinte de ce flou que traduisent les paradoxes et qui sont à la base des contradictions à générer. Inépuisables.

Voilà qui peut être utile dans une école au quotidien. Ainsi, il est intéressant de revendiquer un espace éducatif qui ne se limite pas aux apports des sciences de l'éducation classiques ni aux nostalgies des discours qui ne se décentrent pas des démarches pédagogiques normatives qui ont réussi avec quelques-uns. Dans cet esprit, un regard aiguisé porté sur les difficultés à mettre en place une formation des maîtres qui soit convenable (44), mériterait donc beaucoup d'attention aux problèmes épistémologiques sous-jacents pour éviter des réponses idéologiques.

Georges Lerbet
Laboratoire des sciences de l'éducation
et de la formation (Tours)

- (1) Cette interrogation était posée en 1986 en référence au théorème d'incomplétude de Gödel, (Lerbet, **De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines**, 1986, Paris, Éd. Universitaires, p. 121) : « ... on sait que la limite de l'appréhension des contradictions — donc de leur dépassement par la recherche — **tient au décalage en abstraction entre celui qui évalue (le chercheur) et ce qu'il appréhende (l'objet d'étude)**. Or, à moins de réduire cet objet au point de le dénaturer, l'homme peut-il scientifier l'homme ? » Elle fut exprimée récemment en d'autres termes par Claude Lévi-Strauss (« *Le Monde* » du 08.X.1991, p. 2.) : « Les sciences humaines, écrit-il, ne sont des sciences que par une flatterie imposture. Elles se heurtent à une limite infranchissable, car les réalités qu'elles aspirent à connaître sont du même ordre de complexité que les moyens intellectuels qu'elles mettent en œuvre. De ce fait elles sont et seront toujours incapables de maîtriser leur objet ».
- (2) Pour ne prendre que quelques repères, il faut rappeler les travaux de Bateson (**Vers une écologie de l'esprit**, Paris, Seuil, 1977) et, plus généralement, ceux de l'école de Palo Alto, de Girard (**Des choses cachées depuis la fondation du monde**, Paris, Grasset, 1976), Atlan (**Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant**, Paris, Seuil, 1979, **A tort ou à raison. Intercritique de la science et du mythe**, Paris, Seuil, 1986, **Tout, Non, Peut-être. Education et vérité**, Paris, Seuil, 1991), Dupuy (**La trahison de l'opulence**, Paris, PUF, 1976, **L'enfer des choses**, Paris Seuil, 1979, **Ordres et désordres**, Paris, Seuil, 1982), Morin et ses ouvrages sur **La méthode**, etc.
- (3) **Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant**, Paris, Seuil, 1989.
- (4) *Ibid.*, p. 7.
- (5) L'ouverture d'un système (présence d'entrées et de sorties) est un peu trop vite assimilée aux théories de la commande. Ce que Varela pose ici, est que de tels systèmes sont souvent réduits à la lecture que l'on en fait en comparant, du dehors, les flux de sorties à ceux des entrées sans tenir compte des effets, pour le système, de ses bouclages par l'intérieur qui sont des paramètres de son autonomie.
- (6) « Je ne suis pas un "autonomiste" parti en guerre contre les ingénieurs et leur théorie de la commande, écrit Varela (*ibid.*, p.13) ; mais je tiens à dire que cette théorie, à elle seule, ne peut nous conduire qu'à une fausse compréhension des systèmes naturels, ainsi qu'à des difficultés épistémologiques et politiques importantes. Je ne dis pas ce qui est bien, je me borne à énoncer certaines solutions ».
- (7) R (réaction ou comportement) est une fonction de la situation stimulante S en interaction avec la personnalité du sujet concerné (Cf. Paul Fraïsse, « La méthode expérimentale », in **Traité de psychologie expérimentale**, sous la dir. de P. Fraïsse et J. Piaget, Paris, PUF, I, 1963, p. 75).
- (8) Dans un article déjà ancien, N. Leselbaum (« Pédagogie de l'autonomie : textes et réalités », **Les amis de Sèvres**, 1981, 1, 55-60) rattache le courant d'éducation nouvelle accompagné par les sciences de l'éducation à ce qu'elle situe du côté d'une pédagogie de l'autonomie. Sans vouloir entrer dans un débat sur ce texte, il semble possible de dire que l'autonomie dont il y est question n'exclut pas sa vision en termes de commande : comme s'il s'agissait d'une sorte d'injonction paradoxale, « Sois autonome » pourrait être proclamé par des institutions ou par leurs représentants.
- (9) Souligné par moi.
- (10) Dans leur chapitre « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel » (**Traité des sciences pédagogiques**, I, Paris, PUF, 1969, 19-73), les auteurs reprennent les concepts et les perspectives de Raymond Buyse. Ils prennent soin par ailleurs, de préciser que les sciences de l'éducation sont plus larges dans la mesure où ils y incluent la philosophie de l'éducation, les disciplines historiques et comparatives, les autres sciences humaines et leurs applications. Pour ces dernières, on connaît aussi la place qu'occupe traditionnellement la théorie de la commande.
- (11) En France et dans l'université, cette assimilation n'est pas étrangère à la difficulté de distinguer, par exemple, le psychologue qui fait des recherches d'éducation, du chercheur en sciences de l'éducation qui travaille dans une perspective psychologique.
- (12) L'information est ici entendue selon le modèle shannonien.
- (13) Sur les critiques de cette position, cf. Stella Baruk **Échec et maths**, 1973, Fabrice ou l'école des mathématiques, 1977 et **L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques**, 1985, tous parus aux Editions du Seuil à Paris. Cf. aussi Lerbet **L'école du dedans**, Paris, Hachette-éducation, chapitre VII, 1992.
- (14) Paris, Éd. de Fallois, 1991.
- (15) J. de Romilly critique le « mythe » du « contact avec les étudiants » (qui) est né non pas du nombre des étudiants mais de leur manque de maturité (p. 53). Elle souligne l'importance de « rapports strictement professionnels », entre « adultes » autour de savoirs et de connivences : « des sourires partagés et des ferveurs communes ».
- (16) « Fille, petite-fille, arrière-petite-fille de professeurs », se définit-elle elle-même (p. 32). On comprend aisément qu'elle ait été peu sensible à l'idée que des personnes n'apprennent pas comme elle le fit dans son bain culturel familial. Si son sens de l'humain lui fait plaider en faveur de l'égalité des chances dans une école démocratique, il ne lui fait voir l'exercice de l'enseignement que dans le cours tel qu'on le pratique le plus fréquemment. Elle pense donc que les élèves qui sont en difficulté s'en sortiront par la résolution « d'un problème d'encadrement et d'heures de rattrapage » (p. 14).
- (17) Dans le domaine de la culture, l'ouvrage d'Alain Finkielkraut (**La défaite de la pensée**, Paris, Gallimard, 1987) est, à cet égard, exemplaire. L'auteur soutient avec beaucoup d'élégance formelle et d'humour polémique, que tous les éléments culturels n'ont pas la même valeur pour l'esprit. Il critique sévèrement la perte de hiérarchie culturelle au nom d'une autonomie qui ne serait qu'un émiettement égalisant. Sans porter de jugement sur la pertinence de son point de vue, il est bon d'y voir une réduction des voies vers l'autonomie à ce dont est porteur le savoir intellectuel. Comme si les stratégies variées pour produire du sens et de l'esprit critique à partir de tout matériau susceptible de faire l'objet de réfutation, n'avaient pas d'intérêt.
- (18) Tout se passe alors comme si la facilité à accéder au savoir en partant du concept avant de le vivre en action, était considérée comme la règle commune. Depuis, en particulier, les travaux de Piaget sur la prise de conscience (**La prise de conscience et réussir et comprendre**, Paris, PUF, 1974), on sait que cette vision des choses est, pour le moins, trop rapide.
- (19) Les préventions de Jacqueline de Romilly à l'égard de la pensée d'Héraclite (1991, p. 222) sont, à cet égard, exemplaires : « ô Descartes, ô Kant, vous n'êtes plus à la page ! Et de ma Grèce on retient surtout Héraclite, parce qu'il dit que tout s'écoule — et parce qu'il est obscur ».
- (20) **La représentation du monde chez l'enfant**, Paris, Alcan, 1926.
- (21) **Sagesse et illusions de la philosophie**, Paris, PUF, 1968.
- (22) *Ibid.*, pp. 156-157.
- (23) Cela faisait écrire à Piaget (**Réussir et comprendre**, o.c., p. 248) : « de ce fait même, les négatives se rapprochent de régions centrales puisqu'elles se réfèrent à des mises en relations, des coordinations et souvent des inférences de plus en plus complexes ». Or cette finalisation, cette direction vers l'avenir, qui est une « nécessité au sens vectoriel

- et non pas anthropomorphique du terme » (Ibid., p. 248), était désormais prise en compte dans les processus d'équilibration du sujet. C'est une « direction sans finalisme ce qui est précisément le propre d'une équilibration », ajouta-t-il alors (Ibid., p. 248).
- (24) **L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement**, Paris, PUF, 1975, p. 24.
- (25) Cf. **Le développement de la personne**, Paris, Dunod, 1967.
- (26) « Mon expérience m'a montré que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner... Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas d'influence significative sur son comportement... ».
- (27) « Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie... » « Une autre façon d'apprendre est, pour moi, d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes, pour ainsi me rapprocher de la signification réelle (... actually...) que semble avoir mon expérience... C'est comme si je me laissais porter par ce que j'éprouve, dans une direction qui se révèle positive, vers des buts que je ne discerne qu'obscurément, tout en essayant de comprendre la signification actuelle (current meaning) de ce que j'éprouve... ».
- (28) « Cet apprentissage découvert par lui-même, cette vérité qu'il s'est appropriée et qu'il a assimilée au cours d'une expérience vécue ne peut être communiquée directement à autrui... ».
- (29) **Liberté pour apprendre ?**, Paris, Dunod, 1972, p. 274 et sqq. : « La contradiction irréductible ».
- (30) **Pensée et vérité de Carl Rogers**, Toulouse, Éd. Privat, 1974, pp. 288-290.
- (31) Cf. **Le nouveau management**, Paris, Economica, 1981, **Administration et processus de décision**, Paris, Economica, 1983, **Sciences des systèmes. Science de l'artificiel**, Paris, Dunod, 1991 et aussi les travaux de J.-L. Le Moigne (particulièrement : **Les systèmes de décision dans les organisations**, Paris, PUF, 1974, **La modélisation des systèmes complexes**, Paris, Dunod, 1991 et « Sciences de l'artificiel, sciences de la conception. Sciences de l'ingénierie, sciences des systèmes », postface à **Sciences de systèmes. Sciences de l'artificiel**, o.c.).
- (32) Il s'agit d'un modèle systémique autonome de traitement de l'information prise dans le sens d'intelligence des situations à gérer.
- (33) J.-L. Le Moigne (1991, p. 133) donne une définition du raisonnement heuristique qui traduit clairement la part d'incertitude et d'autonomie inhérente à son fonctionnement : « Une **heuristique** est un raisonnement formalisé de résolution de problème (représentable par une computation connue) dont on tient pour plausible, mais non pour certain, qu'il conduira à la détermination d'une solution satisfaisante du problème ».
- (34) Pour Varela (1991, p. 86) : « *Nous dirons d'un système autonome qu'il est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus :*
a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes et
b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent ».
- (35) Il définit (Ibid., p. 45) un système auto-poïétique de la façon suivante : (I) « *est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau ».*
- (36) Dans un article à paraître (« L'histoire de vie : nouvelles frontières bio-cognitives »), Pineau travaille un modèle de coformation ou de co-investissement en montrant le rôle dialectique du travail sur les énoncés d'histoire de vie afin de favoriser des processus de décentration.
- (37) Lerbet, **Une nouvelle voie personaliste : le système-personne**, Maurecourt, Mésonance, 1981. (Nouvelle édition complétée à paraître en 1993 aux ESF sous le titre : **Système, personne et pédagogie**).
- (38) Lerbet, **Approche systémique et production de savoir**, Paris, Ed. Universitaires, 1984. (Deuxième édition complétée, Paris, L'Harmattan, 1993).
- (39) **La variété des façons d'apprendre**, Paris, Éd. Universitaires, 1991.
- (40) Cf. Varela, **Connaitre les sciences cognitives. Tendances et perspectives**, Paris, Éd. du Seuil, 1989.
- (41) Cf. « Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? », **Cahiers Internationaux de Sociologie**, LXXI, 259-267.
- (42) Cf. **Le tiers instruit**, Paris, F. Bourin, 1991.
- (43) Dans la post-face à l'ouvrage de H.A. Simon (1991), J.-L. Le Moigne, rappelle fort justement que génie a à voir avec le « sens intérieur » (p. 205).
- (44) A cet égard, l'article de Rémy Hess « IUFM : pourquoi l'échec ? Témoignage d'un acteur », publié dans les **Cahiers pédagogiques**, est très éclairant.

NOTES DE SYNTHÈSE

L'évaluation conjuguée en paradigmes

Jean-Marie De Ketele

Dans les lignes qui suivent, le lecteur ne doit pas espérer trouver un résumé des travaux sur l'évaluation, mais bien une synthèse. Il s'agit donc d'une sélection et d'une mise ensemble d'éléments à partir d'un regard personnel porté sur un nombre relativement important de travaux menés dans le domaine de l'évaluation. Nous n'avons pas voulu mentionner tous les travaux auxquels nous avons eu accès. Bien au contraire, nous avons préféré écrire cet article en prenant une certaine hauteur, le plus souvent de mémoire, en ne consultant les documents qu'après coup à des fins de vérification ou de précision des références.

Pour articuler des éléments aussi nombreux que ceux que l'on rencontre dans les travaux sur l'évaluation, il faut choisir un point d'entrée parmi de nombreux points d'entrée possible, tout aussi pertinents que celui que nous avons choisi : tenter de dégager les paradigmes qui ont guidé une palette assez large d'auteurs. Selon Kuhn (cité par Doyle, 1986), « un paradigme est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique ». En essayant de dégager les paradigmes des travaux sur l'évaluation, nous avons conscience que nous allons opérer quelques réductionnismes : bien des auteurs ont vu leur pensée évoluer au fil du temps ; parfois même, certains auteurs ont utilisé des paradigmes différents en fonction des objets qu'ils avaient à évaluer ou selon les contraintes du contexte évaluatif. Sur ce dernier aspect, il suffirait de confronter les écrits et les pratiques réelles des experts de l'évaluation lorsqu'ils sont amenés à évaluer leurs propres étudiants ! Que l'on me pardonne donc le réductionnisme de ces lignes : il n'a d'autre prétention que d'articuler clairement quelques idées de force.

Ayant passé en revue quelques paradigmes importants à nos yeux, nous tenterons d'examiner dans quelle mesure ils peuvent se compléter — bien plus que s'opposer — dans une vision élargie de l'évaluation et quelles sont les questions qui se posent, espérant ainsi ouvrir de nouveaux horizons ou faire découvrir des horizons encore peu explorés.

QUELQUES GRANDS PARADIGMES DE L'ÉVALUATION

Le paradigme de l'intuition pragmatique

Ce paradigme est à la base de la majorité des pratiques de l'évaluation, même encore actuellement malgré le nombre important d'écrits qui les ont dénoncées et malgré le nombre important de formations qui ont tenté de les remplacer par d'autres pratiques.

L'acte évaluatif est ici un acte intuitif à bien des titres. Pas besoin de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats. L'évaluation est un acte syncrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel, dans la mesure où l'évaluateur est celui qui a mené l'apprentissage, revendique être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses élèves ou de ses étudiants, prend ses responsabilités avec conscience professionnelle.

C'est aussi un acte pragmatique fortement déterminé par les exigences du contexte. Puisque les parents demandent à être informés sur les performances de leurs enfants et qu'ils aiment voir celles-ci situées par rapport aux autres enfants de la classe ou du moins par rapport à un système de référence familial qui leur permet de supputer les chances de réussite de l'année, les enseignants utilisent un système de notes qui les dispensent de justifier les contenus précis des épreuves et qui offrent certaines apparences d'objectivité.

Puisque les contraintes de temps sont là et qu'il vaut mieux consacrer davantage de temps à l'apprentissage, les enseignants n'éprouvent guère le besoin de consacrer beaucoup de temps à la préparation des situations d'évaluation. Ayant constaté que les notes constituaient leur principale arme pour motiver leurs élèves, voire, dans certains cas, pour faire respecter la discipline, les enseignants trouvent cette forme d'évaluation bien pratique et se demandent par quoi ils pourraient bien la remplacer si on la leur enlevait.

Le visage des pratiques explicites de ce paradigme est bien celui de l'évaluation sommative, puisque la note somme un ensemble d'informations récoltées occasionnellement et intuitivement. On pourrait en conclure assez vite que la fonction première est de contribuer à la certification de la réussite des élèves. Il nous semble que c'est là une inférence trop rapide. Comme les travaux de Perrenoud (1979, 1984, 1991) l'ont bien montré, de telles pratiques ont pour fonction première la gestion sociale : gestion de la classe par le pouvoir de motivation et de sanction de la note ; gestion institutionnelle car l'enseignant peut être jugé par ses collègues ou par les administrateurs à partir des profils de notes qui seront publiques ; gestion des relations avec les parents que l'on désire tenir à l'écart de certaines formes de pression (Montandon, 1991). Dans ce cadre, la fonction de certification n'est qu'une des fonctions secondes, subordonnée à la fonction de gestion sociale.

S'il est vrai que de nombreux travaux sur l'évaluation dénoncent explicitement de telles pratiques ou tendent à vouloir les remplacer ou les faire évoluer en proposant d'autres paradigmes, on trouve cependant des arguments dans la littérature spécialisée pour défendre un tel paradigme. Citons deux lignées de travaux.

La première rassemble des recherches qui se sont penchées sur les prédicteurs de la réussite. La plupart des études montrent que les notes scolaires antérieures sont de meilleurs prédicteurs que les résultats à des tests objectifs, que ce soient des tests d'aptitude, de personnalité ou de performances scolaires standardisés.

La seconde lignée de travaux a trouvé une de ses meilleures expressions dans la communication de Weiss au colloque de l'ADMEÉ à Bruxelles en 1985 sous le titre évocateur « La subjectivité blanchie ? » (publié in De Ketele, 1986). L'auteur se pose la question de savoir si finalement l'approche intuitive et pragmatique des enseignants ne vaut pas celle de l'approche des experts de l'évaluation qui ont trop tendance à dissocier formation et évaluation, à dissocier évaluation formative et certificative — dissociation idéalement possible mais socialement improbable —, à promouvoir des conceptions qui n'en sont pas moins exemptes de biais (arbitraire dans le choix des objectifs, des critères, ...). Finalement, le paradigme sous-jacent aux pratiques de la plupart des enseignants n'en vaut-il pas bien d'autres, car il est celui du réalisme et de l'utilité sociale : les évaluations des enseignants sont des appréciations homogènes et concordantes parce que socialement déterminées ; elles distinguent les deux types d'élèves qui réussissent (l'élève actif, sociable et intelligent ; l'élève appliqué et discipliné) et les deux types d'élèves qui échouent (l'élève passif, replié sur lui-même et peu doué ; l'élève peu travailleur, dissipé et indiscipliné), comme l'ont montré de nombreux travaux de recherches (Mollo, 1970 ; Kaufman, 1976 ; Londeix, 1982 ; Gilly, 1980) ; elles pronostiquent les réussites scolaires ultérieures à court et à long terme ; elles sont modulées par des pratiques correctrices lorsque les comportements observés ne sont pas conformes aux résultats attendus, ce qui explique leur bonne validité pronostique...

Le paradigme docimologique

Le paradigme docimologique est essentiellement orienté vers par la fidélité ou la fiabilité des évaluations. Au départ, il a été surtout le fait de personnes formées à une certaine forme de pensée scientifique issue des travaux de Claude Bernard, des psychophysiciens, des travaux en psychologie expérimentale de l'apprentissage et de la pédagogie expérimentale. Piéron (1963) a été sans doute la figure la plus illustre de la première phase du mouvement docimologique, phase essentiellement critique qui a consisté à mettre en évidence les principaux biais présents dans les « examens » (d'où l'origine du terme de docimologie, science des examens). Dans une deuxième phase, on a assisté à une tentative d'explication de la production des résultats de l'évaluation et de ces biais. Les travaux de l'École d'Aix-en-Provence autour de Bonniol, Noizet et Caverni (Bonniol, 1972 ; Bonniol, Caverni et Noizet, 1972a et 1972b ; Noizet et Caverni, 1978) contestent la réduction de l'évaluation à sa dimension sommative, l'assimilation de l'évaluation aux examens, la confusion des objectifs de l'évaluation et des objectifs pédagogiques. Pour eux, l'évaluation est une activité de comparaison entre une production scolaire à évaluer et un modèle de référence, comparaison qui est influencée par des déterminants systématiques, qui, tantôt se réfèrent à des caractéristiques scolaires, tantôt à des caractéristiques de personnalité, tantôt à des caractéristiques sociales. Dans une troisième phase, on assiste à des phénomènes contradictoires. D'une part, les travaux docimologiques tendent à diminuer et la docimologie est remise en question par de nombreux auteurs (voir par exemple Dauvisis, 1988). D'autre part, on assiste à un

mouvement tendant à créer une éduométrie, c'est-à-dire une science de la mesure dans le champ des sciences de l'éducation. Ce mouvement trouve son origine dans une double contestation : la mesure dans le champ de l'éducation ne peut se résoudre par les seuls modèles psychométriques ; le concept de fidélité est trop exclusivement pensé en termes de différenciation des personnes. Lancée et développée par des auteurs bien connus par ailleurs pour leur contribution à l'évaluation formative (Cardinet, Tourneur, Allal, 1976 ; Scallon, 1981), la théorie de la généralisabilité est représentative de ce mouvement. Il s'agit d'un cadre plus englobant qui distingue quatre types de différenciation : la différenciation des élèves ou la mesure de leurs traits distinctifs (les modèles les plus classiques sont de ce type) ; la différenciation des objectifs et des domaines d'enseignement ; la différenciation des conditions d'apprentissage et des facteurs d'enseignement ; la différenciation des niveaux successifs d'un apprentissage. Selon le type de différenciation recherché, les plans d'observation et les estimations de fidélité et de marges d'erreurs sont différents. On trouvera une synthèse de cette théorie dans « Assurer la mesure » (Cardinet et Tourneur, 1985).

Même si la docimologie a vu son champ s'élargir et si les auteurs les plus récents n'assimilent pas mesure et évaluation, il n'en reste pas moins que les travaux portent presque tous sur la « note » ou la « mesure ». D'autres paradigmes vont naître et coexister parallèlement au paradigme docimologique.

Le paradigme sociologique

Ce paradigme s'inscrit dans la lignée des travaux de sociologues qui se sont intéressés au rôle que l'école jouait dans les mécanismes de reproduction sociale. Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964, 1970) considèrent l'école comme le moyen de légitimer les inégalités culturelles ; Baudelot et Establet (1971, 1975) voient l'école comme un appareil qui permet d'ajuster la structure des diplômes à la structure de classe de la société ; Boudon (1973) analyse l'école comme le lieu où s'effectuent des choix d'acteurs socialement situés, visant à maintenir ou améliorer leur position sociale d'origine.

Dans ce processus de reproduction sociale, l'évaluation joue un rôle important. Ainsi, déjà en 1966, Bourdieu écrivait : « Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. » (p. 366).

Dans son livre « *La fabrication de l'excellence scolaire* », Perrenoud (1984) montre comment l'évaluation contribue à fabriquer l'excellence, qui n'est pas une réalité intrinsèque à l'élève, mais est une représentation au même titre que la folie ou la délinquance. Ainsi, l'évaluation scolaire met en évidence certaines différences plutôt que d'autres et, à partir d'inégalités réelles identiques, elle ne fabrique pas les mêmes hiérarchies formelles. Ces mécanismes de sélection et de déformation ne sont pas simplement le fait de l'administration d'épreuves scolaires (le choix des moments de passation, le choix des questions, leur pondération, les critères de correction, l'utilisation des résultats, ...). En effet, d'une part, les évaluations formalisées ne sont

jamais indépendantes des évaluations informelles, implicites, fugitives qui se forment au gré des interactions en classe ; d'autre part, le comportement du maître est influencé par l'évaluation informelle autant que par l'évaluation formelle, en particulier lorsqu'il renvoie à chaque élève une image de sa valeur scolaire. Ainsi très curieusement, l'évaluation tend à rendre plus visible certaines différences qui existaient au départ et en même temps on observe « une certaine indifférence aux différences » (Perrenoud, 1979, p.44) de par l'application d'un enseignement indifférencié à des élèves différents, ce qui contribue à maintenir ou à accentuer les inégalités culturelles.

Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs

L'approche tylérienne

Tyler a développé une approche de l'évaluation essentiellement centrée sur les objectifs. L'évaluation consiste uniquement dans la confrontation entre une performance et des objectifs fixés. Dans cette conception, les objectifs sont déterminés au préalable par les responsables des programmes. L'évaluation a lieu au terme du processus de formation pour mettre en évidence quels élèves maîtrisent quels objectifs. L'information résultante relative aux élèves permet la certification, tandis que celle relative aux objectifs permet aux formateurs de réguler le processus de formation ou, de façon plus globale, aux responsables de réajuster les objectifs et les modalités de mise en œuvre du programme. L'application du modèle tylérien (appelé souvent en France PPO, c'est-à-dire Pédagogie Par Objectifs, ou encore TOP, c'est-à-dire Technique des Objectifs Pédagogiques) suppose huit étapes :

1. la détermination des objectifs,
2. le classement des objectifs dans un système de catégorisation (taxonomie),
3. la définition des objectifs en termes comportementaux,
4. l'établissement des situations et des conditions dans lesquelles la maîtrise des objectifs peut être démontrée,
5. l'explication des buts et des fondements de la stratégie au personnel impliqué dans les situations choisies,
6. le choix et le développement des techniques de mesure appropriées,
7. la collecte des données de performances,
8. la comparaison de celles-ci aux objectifs comportementaux.

Dans l'approche tylérienne, confiance ne sera accordée qu'aux outils pré-construits où l'opérationnalisation aura été soigneusement menée. On recourra donc, selon les objectifs, à des épreuves ou tests d'une part, à des observations critériées en situation provoquée d'autre part.

La pédagogie de la maîtrise

Développée et promue par Bloom au départ et répandue en Europe grâce aux publications de l'université de Liège (de Landsheere G., 1973, 1980 ; de Landsheere V. et G., 1978), la pédagogie de maîtrise n'est pas le simple prolongement de la conception de Tyler. Il s'agit d'un modèle bien plus riche qui doit beaucoup aux travaux de Carroll, comme l'a très bien montré Scallon (1986). Carroll (1963) a développé un modèle d'apprentissage dont le postulat

de base disait que l'élève réussirait un apprentissage déterminé dans la mesure où il consacrerait le temps qui lui était nécessaire pour apprendre la tâche. Il s'en suit que le niveau d'apprentissage d'un élève est fonction du rapport suivant : le temps « réel » consacré à la tâche par rapport au temps qui lui est nécessaire pour apprendre. Le temps nécessaire dépend lui-même de plusieurs facteurs : l'aptitude spécifique à une tâche donnée ; la capacité de comprendre l'enseignement et la qualité de l'enseignement. Quant au temps réel consacré à la tâche, il dépend essentiellement du temps mis à la disposition de l'élève et de son degré de persévérance, c'est-à-dire du temps qu'il est prêt à consacrer pour réussir la tâche.

Ces apports vont amener Bloom à développer l'idée de pédagogie de maîtrise dont les grandes lignes peuvent se résumer comme suit : préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ; préparer les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage ; enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives ; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé.

Les fondements de la pédagogie de la maîtrise vont tout naturellement conduire Bloom à distinguer trois types d'évaluation selon les moments et les fonctions de l'évaluation : pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique ; pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative ; au terme de l'apprentissage, on contrôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative. Cette triple distinction (développée dans un livre célèbre : Bloom et al., 1971) a eu beaucoup de retentissement. De nombreux auteurs l'ont précisée, corrigée (notamment l'ambiguïté du concept d'évaluation diagnostique), complétée (voir par exemple : Cardinet, 1986a ; De Ketele, 1980 ; De Ketele et Roegiers, 1993).

Dans son livre célèbre « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* » (version originale en 1976 ; version française en 1979), Bloom tente de démontrer deux hypothèses : l'historicité de l'individu étant importante pour la réussite de l'apprentissage, il est nécessaire et il suffit d'évaluer dans un premier temps les caractéristiques cognitives et affectives de départ de l'élève ; on peut modifier les caractéristiques de départ et de l'élève (prérequis et motivation), et de l'enseignant ou des deux et ces modifications permettent d'atteindre un apprentissage de plus haut niveau tant chez les individus que dans les groupes. Bloom estime même que l'on peut augmenter ce niveau jusqu'à deux sigmas, ce qui a généré une controverse non encore éteinte.

De nombreuses critiques

Tout en reconnaissant la contribution de la TOP au développement de l'évaluation, de nombreux auteurs ont mis en évidence un certain nombre de limites, voire de dangers. Ainsi, Hameline (1980) parle de « péché behavioriste » lorsqu'il critique l'exigence de formuler tous les objectifs en termes de comportements observables. De Ketele (1980) stigmatise la tentation du découpage de l'enseignement en micro-objectifs et parle de « pédagogie du saucissonnage ». Charlier (1989) et Donnay et Charlier (1991) mettent en évidence le caractère peu habituel de l'entrée par les objectifs pour les enseignants, qu'il existe d'autres points d'entrée aussi valables et que l'entrée par les objectifs requiert souvent un investissement peu compatible avec le contexte de la classe.

Mais parmi toutes les critiques qui ont été adressées au modèle tylérien et à la pédagogie de la maîtrise, nous retiendrons l'analyse de Barbier (1985). Celui-ci met en évidence la structure pyramidale des rapports de pouvoir de ces modèles : de l'extérieur, les responsables opèrent des choix fondamentaux ; à l'enseignant incombent la confrontation avec l'élève et le jugement final ; l'élève subit le « jugement d'existence » de l'enseignant, particulièrement marqué quand il s'agit du savoir-être. Les critiques ne manquent pas de fuser : accusation de totalitarisme pour les uns, accusation de système reproducteur des inégalités sociales pour les autres, accusation enfin de manquer les valeurs les plus fondamentales qui se laissent moins facilement opérationnaliser comme l'exigent ces modèles.

Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié

On doit le terme « d'évaluation formative » à Scriven (1967) qui a voulu insister sur le fait que les « erreurs » commises pendant le processus n'étaient ni répréhensibles ni des manifestations pathologiques, mais faisaient partie d'un processus normal d'apprentissage. Ainsi naissaient la distinction et l'opposition entre évaluation sommative (bilan des performances acquises au terme d'un apprentissage) et évaluation formative (évaluation menée pendant un processus d'apprentissage inachevé pour l'améliorer).

La conception de l'évaluation formative va alors se développer dans plusieurs directions. Un des mouvements les plus puissants est celui qui a été généré par le colloque de Genève en 1978 par des chercheurs suisses, belges et français (qui se sont constitués depuis lors en « Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation ») qui non seulement ont précisé le concept, mais l'ont orienté vers un paradigme de pédagogie différenciée.

Allal (in Allal, Cardinet et Perrenoud, les éditeurs des actes du colloque de Genève, publiés en 1979) affirme que toute évaluation a une fonction de régulation. Mais si l'évaluation pronostique (celle qui a lieu au début d'un cycle de formation) et l'évaluation sommative (celle qui a lieu à la fin d'une période de formation) régulent dans le sens où elles doivent assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système, par contre l'évaluation formative doit assurer que les moyens de la formation correspondent aux caractéristiques des élèves.

« Trois étapes essentielles caractérisent donc l'évaluation formative :

- le recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève ;
- l'interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève ;
- l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies. » (p. 132)

Allal a également distingué plusieurs modalités d'application de l'évaluation formative :

- la régulation ou l'évaluation formative rétroactive, c'est-à-dire celle qui consiste à marquer un temps d'arrêt dans les activités d'apprentissage pour établir un constat des objectifs déjà atteints et des objectifs non atteints, afin d'envisager les activités de remédiation pertinentes ;

- la régulation ou l'évaluation formative interactive, c'est-à-dire celle qui s'intègre dans les activités d'enseignement et d'apprentissage : le diagnostic et la guidance individualisées s'opèrent en cours de processus ;
- des modalités mixtes qui peuvent revêtir plusieurs aspects : soit une séquence d'enseignement suivie d'une évaluation formative rétroactive, suivie d'une remédiation s'accompagnant d'une évaluation formative interactive ; soit une séquence d'enseignement s'accompagnant d'une évaluation formative interactive, suivie d'une évaluation formative rétroactive, suivie d'une remédiation ; soit encore un processus continu alternant séquence d'enseignement s'accompagnant d'une évaluation formative interactive et évaluation rétroactive préparant une nouvelle séquence d'enseignement-(ré)-apprentissage.

Plus tard, et par un souci de symétrie évident, émergea également le concept d'évaluation formative proactive, celle qui a pour fonction de recueillir de l'information et de l'interpréter dans le but de préparer une nouvelle séquence d'apprentissage qui tienne compte des caractéristiques des élèves.

La distinction entre évaluation sommative et formative a amorcé un élargissement des conceptions de l'évaluation. Cardinet (1986) en a fait une excellente synthèse autour de neuf questions-clés : quels besoins ?, pour quoi évaluer ?, pour qui évaluer ?, sur quoi évaluer ?, quand évaluer ?, comment recueillir l'information ?, comment interpréter l'information ?, comment utiliser l'information ?, quels sont les problèmes en suspens ?

Au-delà du développement du concept d'évaluation formative, le colloque de Genève a eu le mérite d'amorcer une réflexion très riche autour des concepts d'enseignement différencié et de pédagogie différenciée. Cette réflexion prend son origine dans les travaux issus du paradigme sociologique (cf. supra) et a eu pour but de tenter de répondre aux constats d'inégalités sociales, à « l'indifférence face aux différences » (pour reprendre l'expression de Perrenoud), aux inégalités renforcées par les processus habituels de l'évaluation...

Si l'évaluation formative dans une perspective de différenciation est un élément majeur de la réponse à donner, elle n'en constitue pas moins qu'un élément parmi d'autres : faut-il également faire varier les objectifs pédagogiques en fonction des caractéristiques des élèves ?, faut-il au contraire imposer la maîtrise de compétences minimales identiques et différencier sur les autres compétences (voir l'analyse de de Landsheere, V., 1988) ? faut-il plutôt axer la formation sur des capacités ou compétences transversales de base identiques pour tous mais s'exerçant sur des supports variés et différenciés selon les élèves (Meirieu, 1985, 1987 ; De Ketele, 1982, 1989) ?, faut-il plutôt faire varier les méthodes et mettre l'élève face à plusieurs méthodes afin qu'il trouve celle qui lui convienne (on retrouve ici, notamment, tous ceux qui ont étudié les styles d'apprentissage comme Lamontagne, 1984 et 1987, et de La Garanderie, 1982) ?

Le modèle personnaliste de de Peretti (1981, 1991) mérite d'être signalé, car il ne se centre pas seulement sur la personne de l'élève, mais aussi sur la personne de l'enseignant, lui-même inséré dans un contexte précis avec ses contraintes et ses ressources. Un grand nombre de ses travaux a donc consisté à recueillir non seulement des outils variés (instruments d'évaluation formative, procédures, techniques et méthodes pédagogiques, dispositifs de groupements d'élèves,...), mais aussi, des référentiels et des outils d'analyse

des pratiques pédagogiques. Cette approche « multi-référentielle » et le développement d'une « ingénierie méthodologique » (selon ses propres termes) nous semblent importants dans le cadre d'un paradigme de la différenciation.

Le paradigme de l'évaluation au service de la décision

Le modèle CIPP de Stufflebeam

Le modèle de Stufflebeam est sans doute le modèle le plus mondialement connu. Contrairement au modèle tylérien, il n'est pas centré sur les objectifs mais sur la décision en situation. Le but de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer, c'est-à-dire prendre des décisions adéquates (« *not to prove, but to improve* », Stufflebeam et Shinkfield, 1985, p. 151). Et ce n'est pas simplement, selon les auteurs, en mesurant l'écart entre performances et objectifs que l'on se met en position de prendre de bonnes décisions.

Le modèle CIPP (Context, Input, Processus, Product) fut donc développé.

L'évaluation du contexte cherche à définir le contexte institutionnel, à identifier les opportunités de répondre aux besoins, à diagnostiquer les problèmes sous-tendant les besoins, à juger si les objectifs proposés permettent de répondre suffisamment aux besoins analysés. *Pour mener à bien une telle évaluation*, les évaluateurs recourent à des outils variés, tels l'analyse systémique, des enquêtes, des analyses de documents, des entretiens, des tests diagnostiques et la technique Delphi. Une telle évaluation permet de fonder les prises de décision concernant le type de situation à aménager pour la formation, les finalités et les objectifs de la formation, le type d'information à recueillir pour évaluer les résultats.

L'évaluation des inputs (ou « intrants » comme disent les québécois) permet d'identifier les capacités du système, de circonscrire les stratégies alternatives, *de prévoir les démarches à implanter et les ressources matérielles, financières et humaines nécessaires*. Les évaluations recourent à des outils, telles les réunions d'équipes, la consultation d'inventaires, des visites, des techniques de planification, des études de fiabilité, des simulations. L'évaluation permettra de fonder les prises de décision concernant le choix des ressources et des stratégies ainsi que le type d'informations à recueillir pour évaluer la façon dont la stratégie prévue a été implantée.

L'évaluation du processus vise à identifier et même prédire dans certains cas les dysfonctionnements par rapport au dispositif prévu, à fournir les *informations nécessaires pour les décisions préprogrammées* et à prendre pendant le processus de formation, enfin à enregistrer et à porter un jugement sur les événements et activités de formation. Carnets de bord, méthodes des incidents critiques, réunion d'équipes, entretiens, analyse des représentations des acteurs de la formation, analyse des productions seront les outils privilégiés d'une telle évaluation. Celle-ci permet de fonder les prises de décision concernant les étapes prévues, les modifications à entreprendre et le type d'informations à recueillir et à conserver pour l'interprétation des résultats de la formation.

L'évaluation du produit consiste à rassembler les descriptions et jugements concernant les résultats, à les mettre en relation avec les objectifs, le

contexte, les inputs et le processus, enfin à les interpréter en termes de jugement de valeur. L'évaluateur recourra à deux types d'outils, les outils préconisés par le modèle tylérien mais aussi toutes formes d'outils susceptibles de récolter les jugements des acteurs concernant les résultats de la formation. Ces deux types d'informations seront soumis à une analyse — non seulement quantitative — mais aussi qualitative. Le rapport final d'évaluation consignera les jugements de valeur en distinguant les effets positifs et négatifs par rapport aux résultats prévus, voire les résultats imprévus.

Un des grands mérites du modèle de Stufflebeam est d'être un modèle global. Mais c'est aussi sa principale limite. Le modèle est essentiellement pensé en termes d'évaluation globale des formations et non en termes d'évaluation des agents en formation, comme le font les enseignants en classe (cf. la distinction de Barbier, 1985). Cependant, bien des composantes du modèle peuvent inspirer judicieusement l'évaluation qui se déroule dans le monde microscopique de la classe.

Le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration selon De Ketele

Ce modèle répond à une double préoccupation : une application du modèle de Stufflebeam (fort large, puisque conçu au départ pour l'évaluation des programmes de formation) au cadre plus restreint de l'évaluation scolaire ; un développement de ce modèle en y intégrant le paradigme d'une pédagogie de l'intégration.

Appliqué à l'évaluation scolaire, le modèle de Stufflebeam implique que toute évaluation menée autour des apprentissages a pour fonction principale de prendre une décision d'action (« *Evaluer pour mieux agir* », selon l'expression d'Hadji, 1992), et non simplement de faire un constat, à plus forte raison un jugement. Si le processus évaluatif comprend des constats et des jugements à certaines étapes, ceux-ci n'ont de valeur qu'en tant qu'éléments concourant à la prise de décision. Nous pouvons donc résumer le processus évaluatif dans la définition suivante : « Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision. » (De Ketele, 1980 ; De Ketele et Roegiers, 1993).

Cette définition met en évidence un certain nombre d'opérations dans le processus évaluatif, dont certaines précèdent nécessairement d'autres. La première n'est certainement pas (contrairement à beaucoup de pratiques) de recueillir des informations, mais réside dans le fait qu'il faille d'abord se poser la question du « pour quoi » évaluer, c'est-à-dire la fonction de l'évaluation (« Quel type de décision serai-je amené à prendre au terme de l'évaluation ? »). Toutes les opérations suivantes seront conditionnées par la réponse à cette première question (qui peut en corollaire entraîner d'autres, comme par exemple : « pour qui ? », ...). En fonction du type de décision à fonder, l'évaluateur est amené à se poser la question des objectifs qu'il convient d'évaluer. Contrairement au modèle de Tyler, ces objectifs ne sont pas toujours et nécessairement prédéterminés, ils peuvent être révélés en cours de route ou résulter d'ajustements décidés en cours d'apprentissage. L'évaluation des objectifs suppose la définition de critères adéquats, voire

d'indicateurs lorsque cela est possible et pertinent. C'est seulement sur cette base que peuvent être choisies les situations qui permettront de recueillir l'information jugée nécessaire. Commencent alors les opérations concrètes de recueil, de traitement, d'interprétation et de synthèse de l'information qui conduiront à la prise de décision. Si ces opérations ne sont pas toujours aussi linéaires que ce bref exposé ne le laisse sous-entendre (en effet, des ajustements sont souvent jugés nécessaires qui impliquent des retours en arrière), une hiérarchie existe entre ces opérations, dans le sens que la qualité d'une opération dépend de celles qui la précèdent.

De Ketele et Roegiers (1993, chap. 2) ont développé et précisé les qualités attendues d'une évaluation autour de trois concepts fondamentaux : la pertinence, la validité et la fiabilité. La pertinence signifie que l'évaluation répond à sa fonction première. La validité suppose qu'on évalue réellement ce que l'on déclare évaluer. La fiabilité a trait à la confiance que l'on peut avoir dans les opérations effectuées.

Ces qualités peuvent être examinées à un macro- ou à un micro-niveau, autour des questions suivantes :

Macro (évaluation)	
Macro-pertinence	"Est-ce que je ne me trompe pas d'objectif ?"
Macro-validité	"Mes critères permettent-ils de vérifier ce que je déclare vouloir vérifier ?"
Micro (recueil d'informations)	
Micro-pertinence	"Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à recueillir ?"
Micro-validité	"La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir ?"
Micro-fiabilité	"La façon de recueillir l'information est-elle semblable d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre, d'un moment à l'autre ?"
Macro-fiabilité	"L'utilisation que je fais des critères est-elle la même pour tout le monde ?"
(communication)	
Pertinence	"Est-ce que je ne me trompe pas de résultats à communiquer ?"
Validité	"Est-ce que les résultats que je communique sont bien ceux que je déclare vouloir communiquer ?"
Fiabilité	"Est-ce que le décideur peut se fier à ces résultats ?"

Un des intérêts du modèle de Stufflebeam réside dans la quadruple distinction « contexte, entrées, processus, sorties » et dans l'articulation entre ces quatre composantes. A un niveau plus microscopique, la classe et même l'élève sont des systèmes ; en conséquence, cette quadruple distinction s'applique et on peut penser que pour chacune d'elle correspondent une ou plusieurs fonctions différentes de l'évaluation, telles l'évaluation des besoins, l'évaluation pronostique, l'évaluation formative, l'évaluation certificative.

Mais l'apport le plus important au modèle de Stufflebeam, appliqué au contexte de la classe, réside dans le développement d'une pédagogie de l'intégration.

La pédagogie de l'intégration est une tentative pour lutter contre une pédagogie du « saucissonnage » habituellement pratiquée dans le cadre scolaire : l'école n'est souvent qu'une juxtaposition de cubes les uns à côté des autres ou les uns au-dessus des autres ; les horaires sont des tranches de temps homogènes que l'on utilise le plus souvent indépendamment les uns des autres ; les programmes juxtaposent des disciplines les uns à côté des autres ; un programme est trop souvent une suite de chapitres indépendants ; un chapitre est lui-même souvent une suite de leçons...

Même l'évaluation n'échappe pas au piège du saucissonnage. Le terme d'évaluation sommative est révélateur. Les spécialistes de l'évaluation eux-mêmes encouragent cette tendance lorsqu'ils disent qu'une bonne évaluation est un échantillon de questions représentatives de l'univers des objectifs visés ou/et des contenus de l'apprentissage.

La pédagogie de l'intégration dit au contraire que le tout n'est pas la somme des parties. Ce n'est pas parce qu'un élève réussit toutes les questions d'un test qu'il a « compris » (prendre ensemble) et qu'il sait utiliser ce qu'il a appris dans un contexte où il ne suffit pas de juxtaposer les acquis, mais de faire des choix et de nouveaux assemblages avec les objets des apprentissages antérieurs.

C'est pourquoi nous avons introduit les nouveaux concepts d'objectifs terminal ou intermédiaire d'intégration (De Ketele, 1980, De Ketele et alii, 1989). Un objectif d'intégration possède les caractéristiques suivantes : (a) la compétence visée s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs les plus significatifs ; (b) la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, savoir-faire et savoir-être appris antérieurement ; (c) la situation d'intégration est la plus proche possible des situations naturelles auxquelles seront confrontés les élèves plus tard ; (d) la compétence est orientée vers le développement de l'autonomie et donc le « savoir-devenir ».

Préparer un cours au début de l'année réside essentiellement à se fixer un bon objectif terminal d'intégration qui comprend les apprentissages les plus importants et, à partir de là, quelques objectifs intermédiaires d'intégration qui seront des passages obligés dans la progression et dans l'apprentissage de cette compétence fondamentale qu'est le « savoir intégrer ».

Au niveau de l'évaluation, il en résulte que l'évaluation certificative finale prend comme objet l'objectif terminal d'intégration, en prenant bien soin de se définir des critères et des indicateurs minimaux par rapport à des critères et indicateurs que nous pourrions qualifier de perfectionnement.

En cours d'année, des évaluations-bilans à visée formative porteront sur les objectifs intermédiaires d'intégration et, si le besoin s'en fait sentir, des évaluations diagnostiques en profondeur porteront sur des aspects plus spécifiques de l'apprentissage (voir De Ketele et Paquay, in Allal, 1991).

Le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur selon Scriven (1967, 1983)

De Scriven, les pédagogues n'ont malheureusement retenu trop souvent que la seule distinction entre évaluation sommative et formative. L'approche de Scriven est cependant originale et innovante sur bien des points : (a) il

préfère l'évaluation en amateur (« amateur evaluation ») à l'évaluation professionnelle (« professional evaluation ») ; (b) il insiste sur l'importance d'évaluer les effets de la formation et de l'évaluation sur les « clients » ; (c) il milite pour une évaluation dégagée des objectifs (« goal free evaluation »), c'est-à-dire centrée sur tous les effets de la formation ; (d) il défend l'idée que le concept-clé de l'évaluation est le concept de jugement de valeur (et non les concepts d'objectif ou de décision) ; (e) comme seule base de jugement de valeur, il ne reconnaît que l'analyse des valeurs et des besoins des consommateurs (ce qui s'écarte très nettement de la position de Tyler et même de celle de Stufflebeam qui, s'il considère comme important dans l'évaluation du contexte la prise en compte des besoins du public-cible, reconnaît une primauté aux décideurs ; par contre, on se rapproche beaucoup plus de la pensée de Barbier, 1985) ; (f) il souligne la nécessité de comprendre (d'« illuminer ») les effets à la lumière de ce qui s'est passé dans la formation ; (g) pour lui, le jugement final consiste à comparer la valeur ou le mérite relatif des objets soumis à l'évaluation (stratégies de formation mises en œuvre, stratégies alternatives, personnes en formation, ..., selon les cas) ; (h) enfin, il prône la nécessité d'une méta-évaluation, c'est-à-dire d'une évaluation de l'évaluation par des personnes externes compétentes, si possible avant l'implantation de l'évaluation et avant la diffusion du rapport final.

Ainsi donc, le modèle de Scriven signifie que l'évaluateur doit partir l'esprit libre de tout objectif. Sa première tâche consiste à rassembler un maximum d'informations par des outils variés sur toutes les composantes du système de formation. Sa dernière tâche est de prononcer un jugement de valeur.

Mais comment passer du recueil d'informations au jugement de valeur ? Par l'analyse des besoins réels des consommateurs qui fourniront les critères du jugement de valeur (les travaux de Figari sur les référentiels vont dans ce sens).

Mais qui sont les consommateurs ? Scriven distingue deux types de consommateurs : la clientèle ou marché-cible qui recevront les personnes formées et les « utiliseront » d'une part ; les vrais consommateurs d'autre part, c'est-à-dire les récipiendaires de la formation. Dans l'analyse des besoins du marché-cible, l'évaluateur se posera des questions, telles par exemple : quelles sont les compétences et attitudes que les élèves sortant du lycée doivent posséder et sur lesquelles la communauté universitaire doit pouvoir tabler pour assurer une formation universitaire de qualité ? Quels sont les savoir-faire et les savoir-être dont les élèves-maîtres doivent faire preuve au terme de leur formation pour répondre aux exigences de la fonction enseignante telle qu'elle est vue par les chefs d'établissement, les enseignants, les parents, les élèves ?... Dans l'analyse des besoins du « consommateur vrai » qu'est l'élève de terminale, l'évaluateur tentera d'identifier les besoins réels de celui-ci (comme par exemple, un concept de soi positif, une bonne préparation au bac, ...). L'analyse des besoins du futur enseignant révélera peut-être un besoin d'être sécurisé quant à la façon de conduire sa classe... Les deux types de besoins (ceux du marché-cible et ceux du récipiendaire de la formation) ne risquent-ils pas parfois de rentrer en conflit ? Le seul élément de réponse que nous découvrons chez Scriven réside dans le fait que l'analyse des besoins doit prendre en considération les besoins « réels » et non les besoins perçus comme idéaux.

Centré sur les besoins des consommateurs, le modèle de Scriven reconnaît donc une place à l'évaluation sommative. Elle consistera par exemple à

comparer plusieurs stratégies de formation par rapport aux besoins réels de tels consommateurs ; ou elle comparera les savoir-faire et les savoir-être de plusieurs futurs enseignants par rapport aux besoins réels des écoles, voire d'une école particulière. On comprend aussi que, pour des raisons d'objectivité, Scriven défend l'idée d'un évaluateur externe pour l'évaluation sommative ou certificative.

Le paradigme de l'évaluation centrée sur le client ou paradigme de l'évaluation répondante selon Stake (1967, 1975, 1976)

L'itinéraire biographique de Stake est un itinéraire curieux et intéressant. Initialement professeur de mathématique, il présentera une thèse doctorale en psychométrie. Il devint de plus en plus sceptique vis-à-vis de la théorie classique de la mesure pour résoudre les problèmes de l'évaluation scolaire et vis-à-vis des tests en général pour comparer les stratégies différentes de formation. Il tentera alors de définir un modèle d'évaluation des curricula qui tienne compte des apports jugés positifs de Tyler, Stufflebeam et Scriven, mais qui en dépasse les limites.

S'il ne nie pas l'intérêt de comparer les résultats observés aux résultats attendus comme le voulait Tyler, il estime cela insuffisant. En effet, il déclare que les résultats attendus et même les résultats observés ne sont pas nécessairement les mêmes selon les personnes, c'est-à-dire selon les différents types de clients ou personnes impliquées dans des situations différentes de prise de décision. Il développe alors une approche centrée sur le client ou plus exactement sur les clients, car, dans toute évaluation, dira-t-il, les clients ne sont pas seulement ceux qui demandent l'évaluation, mais aussi toutes les personnes impliquées (c'est-à-dire ce qu'il appelle les « audiences »).

S'il admet avec Scriven que toute évaluation comporte un jugement de valeur, il trouve vain de porter un jugement final comparatif (et de ce fait refuse l'évaluation sommative). Pour cela, dit-il, il faudrait que le jugement puisse s'appuyer des des normes de jugement uniques. Or, les normes de jugement sont multiples. Le rôle de l'évaluateur est donc pour lui : (a) de récolter le plus objectivement possible les informations, les différentes normes de jugement et les différents jugements des différentes personnes ; (b) d'en analyser la congruence ; (c) de fournir par là une meilleure compréhension de la situation en vue de permettre aux différentes audiences de mieux comprendre et d'améliorer le processus de formation (d'où le concept d'évaluation répondante).

Stake tente alors de concilier d'une part la pensée de Stufflebeam qui insiste sur la nécessité d'évaluer le contexte, les inputs, le processus et les produits et d'autre part la pensée de Scriven, centrée sur le concept de jugement de valeur et de critères relatifs aux besoins des consommateurs. Il propose ce qu'il appelle un « format pour la collecte des données ».

Ce format comprend trois composantes. La première consiste à décrire les « fondements du programme » de formation. La seconde consiste à remplir une « matrice de description », comprenant deux colonnes (d'une part, les « intentions », c'est-à-dire ce que les différentes personnes veulent ; d'autre part, les « observations », c'est-à-dire ce que les différentes personnes perçoivent) et trois lignes (les « antécédents », c'est-à-dire les intentions et les observations avant la mise en route du programme ; les « transactions », c'est-à-dire les intentions et les observations qui se sont manifestées en

cours de processus de formation ; les « résultats », c'est-à-dire les intentions et les observations résultant de la formation). La troisième consiste à établir la « matrice de jugement », comprenant également deux colonnes (les « critères », c'est-à-dire ici ce que les personnes en formation doivent apprendre selon les différentes personnes ; les « jugements », c'est-à-dire la valeur attribuée par les différentes personnes aux composantes du programme) et également trois lignes (à nouveau les « antécédents », les « transactions » et les « résultats », mais en termes de « critères » au sens de performances à apprendre et de « jugements » au sens de valeur attribuée).

Le travail de l'évaluateur consistera donc d'abord à produire le plus honnêtement possible les informations objectives et subjectives des différentes facettes de ce format et relatives aux divers clients impliqués. Ensuite, il mènera une double analyse : une analyse en terme de congruence et une analyse en terme de contingence logique.

L'analyse en terme de congruence désigne l'analyse des accords et désaccords : (a) entre les différentes audiences ; (b) entre intentions et observations ; (c) entre critères et jugements ; (d) entre descriptions et jugements ; (e) entre fondements du programme, descriptions et jugements.

L'analyse en terme de contingence logique désigne le caractère logique du passage : (a) entre antécédents et transactions ; (b) entre transactions et résultats ; (c) entre les fondements du programme et la succession antécédents, transactions et résultats.

Enfin, les résultats de cette double analyse sont synthétisés et communiqués aux différents clients sous des formes et des langages appropriés, de telle sorte que chaque public concerné puisse apporter sa part à l'amélioration des programmes.

Avec Stufflebeam et Shinkfiels (1985, p. 66), on peut cependant reprocher au modèle de Stake de proposer des outils d'évaluation insuffisamment développés ou validés (comme, par exemple, les études de cas, les rapports contradictoires, les sociodrammes, ...), de produire une information dont la fiabilité et l'objectivité sont souvent sujettes à caution, de travailler avec des évaluateurs peu formés et souvent trop impliqués (la méta-évaluation proposée par Scriven pourrait cependant être considérée comme une parade), de fournir des conclusions souvent équivoques et contradictoires, donc souvent peu utiles, et même de travailler dans un contexte où la manipulation est facilement possible. A ces objections, nous en ajouterons une plus terre à terre : comment la rendre possible et réaliste dans le contexte de la pratique scolaire habituelle ?

Le paradigme économique

On peut situer le grand développement du paradigme économique à partir du concept de « rendement de compte » (« accountability ») lancé par le président Nixon et son administration. Des sommes considérables vont être allouées aux recherches visant à évaluer l'efficacité des systèmes d'enseignement (pensons aux recherches de l'IEA). Selon Bressoux (1993), ce mouvement s'est dessiné en réaction aux conclusions des travaux de Coleman et alii (1966) et Jencks et alii (1972) qui déclaraient que l'école n'exerce pas (ou très peu) d'effets spécifiques sur les acquisitions des élèves : celles-ci sont bien davantage déterminées par les caractéristiques individuelles des élèves

et notamment par leur origine socio-économique. Indépendamment, aux États-Unis, deux courants de recherche se sont développés dans les années 70 : l'un, dans une perspective militante, s'inscrit dans une lutte contre les inégalités sociales et étudie les effets-écoles ; l'autre étudie les répercussions de l'enseignement des maîtres sur les comportements et les acquisitions des élèves et prend donc la classe comme unité d'observation. Ces deux courants ont été relayés en France par l'Institut de Recherche en Economie de l'Éducation à Dijon (IREDU).

Au centre des préoccupations du paradigme économique se trouvent le constat de la variabilité des « acquisitions des élèves » et le désir d'identifier les déterminants de cette variance, principalement les effets liés au maître, à la classe et à l'école, une fois éliminés les effets liés aux caractéristiques individuelles, surtout celles relevant du niveau socio-économique.

Les travaux de l'IREDU se centrent principalement autour de deux variables dépendantes : l'efficacité et l'équité.

Le concept d'efficacité est lié au concept de progression des acquisitions des élèves : *un enseignant ou un programme seraient d'autant plus efficaces avec un public donné qu'il serait davantage capable de faire progresser les élèves dans un laps de temps déterminé.* Méthodologiquement parlant, cela suppose au moins deux mesures comparables dans le temps des performances acquises par les élèves. Opérationnellement parlant, l'efficacité n'est cependant pas mesurée par la simple différence arithmétique entre résultat final et résultat initial (qui ne tient pas compte des biais liés aux effets de « plafond » ou de « plancher » d'une part, et au fait que la différence arithmétique est généralement corrélée avec le pré-test d'autre part), mais est estimée à partir des résidus d'une régression du score final sur le score initial : les résidus positifs (ceux qui se situent au-dessus de la droite de régression) exprimeront une efficacité plus grande alors que les résidus négatifs (ceux qui se situent en-dessous de la droite de régression) traduiront une régression relative et donc une efficacité moins grande.

Plus philosophique ou moral, le concept d'équité est défini d'un point de vue économique comme le fait que le fossé constaté au départ entre les faibles et les forts n'augmente pas, voire même diminue. D'un point de vue statistique, cela signifie que la situation d'équité maximale théorique correspond au cas où les résultats aux épreuves finales ne dépendent pas de ceux obtenus aux épreuves initiales. Opérationnellement, les chercheurs de l'IREDU la mesurent par la pente de la régression linéaire simple du résultat final sur le résultat initial. On peut trouver une explication simple du modèle de l'IREDU dans la thèse de Bressoux (1993).

Ces deux variables dépendantes étant définies, la préoccupation des chercheurs fonctionnant avec ce paradigme est d'essayer de déterminer, « toutes choses restant égales par ailleurs », quels sont les facteurs qui influencent le plus l'efficacité et l'équité. Dans ce but, l'IREDU propose un modèle méthodologique original que nous qualifierons de « hiérarchique progressif », qui consiste à isoler d'abord la variance expliquée par les caractéristiques individuelles de l'élève (et surtout le poids des caractéristiques socio-économiques), pour ensuite isoler dans la variance non expliquée la part de variance expliquable par l'effet-maître, puis la part de l'effet-classe indépendante des effets-maîtres, enfin la part de l'effet-école indépendant des effets précédents. La part de variance une fois estimée et expliquée par un effet, les chercheurs de l'IREDU tentent de voir quelles sont les variables

qui ont tendance à composer l'effet en question, par des approches quantitatives ou qualitatives (Duru-Bellat, 1991).

Le paradigme économique est évidemment un paradigme séduisant pour les macro-décideurs qui ont la tâche et le désir de gérer au mieux les deniers de la collectivité. Les résultats des travaux de l'IREDU (Mingat, 1983, 1984, 1987, 1991 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985, 1988 ; Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990) semblent indiquer que : (a) l'effet-maître est aussi important que les effets liés aux caractéristiques individuelles de l'élève ; (b) du moins à l'école primaire, l'effet-école serait pour l'essentiel une aggrégation des effets-maîtres : l'effet spécifique de l'école serait donc faible ; (c) les attentes des maîtres vis-à-vis de leurs élèves joueraient un rôle important dans l'effet-maître ; (d) les maîtres les plus équitables sont souvent aussi les plus performants, mais d'autres cas de figure existent.

Le paradigme économique est essentiellement une macro-évaluation : c'est sa principale qualité et sa principale limite. En tant que macro-évaluation, il exige le déploiement de gros moyens (échantillons importants et minutieusement constitués, arsenal méthodologique complexe, ...). Il demande en outre des instruments de mesure valides et fiables. On ne s'étonnera donc pas que les variables dépendantes mesurées soient des acquisitions scolaires classiques (la lecture, le calcul,...). Il est d'autres variables importantes que celles-là, comme la curiosité, la créativité, l'indépendance, l'attitude vis-à-vis de l'école, l'adaptation ..., plus difficilement évaluables et qui cependant peuvent faire des différences importantes entre maîtres (cf. les 153 recherches analysées par Giaconia et Hedges, 1982) et probablement seraient davantage liés à l'effet-école.

Si le paradigme économique est, et doit rester, un modèle macro au service de la gestion éloignée (à condition qu'il soit complété par d'autres approches), il n'en contient pas moins deux concepts-clés importants également pour la gestion quotidienne de la classe : l'efficacité conçue comme le fait de faire progresser les acquisitions des élèves ; l'équité conçue comme le fait de ne pas accroître et même de diminuer l'écart qui existe au départ entre les forts et les faibles.

Le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation

Selon Allal (in Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979), la régulation est le concept central de l'évaluation, dans le sens où toute évaluation — explicitement ou implicitement — est un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation. Cela reste vrai, que l'on se place au niveau macro- ou micro-scopique.

Le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation, développé actuellement par de nombreux chercheurs, pourrait être un paradigme fédérateur, tout en permettant à des « écoles » différentes de conserver leur identité. C'est ainsi que nous pouvons interpréter la classification proposée par Bonniol, Genthon et Roger (1989). Selon eux, on peut distinguer les évaluateurs qui privilégient : (a) « le bilan et la correction des produits » (« référentiel de contrôle », selon l'expression de Figari, 1993) ; (b) « la facilitation des apprentissages » (« référentiel de compétences cognitives ») ; (c) « l'aide à la construction de l'identité individuelle et collective » (« référentiel de représentations sociales ») ; (d) « la régulation du fonctionnement individuel et collectif » (« référentiel d'interactions »), etc.

A la lecture de cette classification, on devine les fondements systémiques du paradigme de la régulation. Comme le montre Monteil (1985), la formation est un système, lui-même composé de sous-systèmes en interactions : à l'entrée, un système composé de l'environnement psychosocial ; le groupe en formation ou le système régulé ; le système supportant la formation ou système régulateur ; le produit ou le système d'application.. Toujours selon Monteil, « le paradigme systémique remet en cause deux préceptes cartésiens : la causalité (à laquelle le systémique oppose la finalité) et le réductionnisme (auquel le systémique oppose la globalité) ».

Il y a cependant de multiples façons de faire fonctionner le paradigme systémique et, à travers lui, le paradigme de la régulation. Ou bien on le fait fonctionner comme un modèle cybernétique et on se trouve dans un système fermé qui privilégie le « contrôle de qualité », sur la base d'un référentiel prédéterminé. Ou bien on le fait fonctionner de façon ouverte, « à la recherche de sens » (Ardoino et Berger, 1989), voire à la création d'un sens nouveau ». De nombreuses modalités de fonctionnements plus ou moins ouverts peuvent être envisagées, car les sous-systèmes interagissent avec des poids différents selon les lieux et les moments. En effet, comme le montre Figari (1993), les référentiels sont multiples à l'intérieur du système de formation et rentrent souvent en compétition quand ils ne s'ignorent pas : le référentiel de l'administrateur qui est un référentiel de gestion, celui de l'inspecteur qui est politique, celui du consultant ou de l'auditeur qui est d'expertise, celui du chercheur qui est scientifique, celui de l'enseignant qui est pédagogique, celui de l'élève qui lui est centré sur les représentations de la réussite et de l'échec, celui des parents centré sur un devenir, celui du chef d'établissement centré sur la gestion des ressources humaines et matérielles... Ainsi selon les cas, les approches, les lieux et les moments, la visée privilégiera tantôt la recherche de sens, tantôt l'action ; et la régulation sera tantôt davantage du contrôle, tantôt davantage une stratégie innovante.

Nous sommes donc bien dans la complexité et la mouvance. Le paradigme est prometteur car riche dans ses fondements, mais il reste encore à construire. Certes, des synthèses existent déjà. Nous pensons particulièrement aux travaux de d'Hainaut, et principalement la synthèse qu'il a publiée pour l'UNESCO « La régulation dans les systèmes éducatifs. Guide méthodologique » (1980b). Cette synthèse est une des plus complètes et des plus opérationnelles, mais elle prescrit comme point d'entrée la politique éducative dont la responsabilité incombe aux politiques ; or des points d'entrée multiples existent et qu'il convient de prendre en compte et d'articuler. Il reste donc à construire un modèle de la régulation qui, tant théoriquement qu'opérationnellement, articule la multiréférentialité et puisse prendre en compte différents degrés d'ouverture ou de fermeture du système dans ses différents niveaux macro-, méso- et micro-scopiques.

En guise de conclusion provisoire : l'évaluation à la question, l'évaluation en question(s)

Avec son équipe du CEPEC, Delorme publiait en 1987 un livre au titre évocateur « L'évaluation en questions ». Dans cette conclusion, nous pourrions aussi mettre en évidence un certain nombre de questions que pose l'état actuel des travaux sur l'évaluation ; mais nous pourrions aussi les soumettre à la question et au pouvoir des juges et, peut-être, les remettre en question !

Dans certains pays, l'évaluation est de plus en plus souvent assignée en justice. Dans son livre « Faire réussir. Faire échouer », Viviane De Landsheere (1988) raconte le procès retentissant qui a opposé en 1977 dix étudiants noirs au Département de l'Éducation de Floride. Ils s'étaient vu refuser un certificat d'alphabétisation fonctionnelle au terme de l'enseignement secondaire après avoir été soumis à trois reprises à un test de compétences minimales. 20 % d'élèves noirs étaient dans ce cas, pour seulement 1,9 % d'élèves blancs. Sur cette base, ils intentèrent avec succès une action en justice pour violation du droit constitutionnel de tous les citoyens à jouir d'une « égalité de traitement ». Un passage du jugement rendu par les juges est particulièrement éloquent :

« 1. Les élèves doivent être informés des objectifs spécifiques sur lesquels le test (ou l'examen) décidant de l'attribution du diplôme portera. Cette information doit être donnée au moment où l'enseignement porte sur ces objectifs.

2. Le curriculum proposé aux élèves doit comprendre l'enseignement correspondant aux objectifs couverts par l'examen.

3. L'acquisition des habiletés est un processus cumulatif. L'enseignement donné aux élèves doit se faire en séquences rationnelles et ordonnées permettant d'acquérir la compétence au cours d'un processus de développement approprié.

4. La quantité de temps consacré à l'enseignement d'une habileté ou d'une unité de connaissances particulières est importante.

5. Le moment où l'enseignement se fait aux élèves est important. Non seulement ils doivent se voir enseigner une habileté pendant un temps suffisant, mais ils doivent aussi recevoir un enseignement ou faire une révision des enseignements antérieurs juste avant l'administration du test.

6. Le processus d'enseignement doit comprendre un mécanisme permettant de vérifier si les objectifs poursuivis sont effectivement atteints par les élèves, car l'enseignement et l'apprentissage ne se succèdent pas toujours immédiatement.

7. Les élèves doivent se voir proposer un enseignement de rattrapage s'ils n'ont pas maîtrisé minimalement une compétence. »

(De Landsheere, 1988, p. 222)

Ce jugement est éloquent à plus d'un titre. Il met en évidence la responsabilité civile du formateur et de l'évaluateur (« accountability »). Mais il importe de noter ici que le jugement se base sur le paradigme rationnel de la pédagogie de maîtrise (cf. supra), certes dominant à l'époque dans l'intelligentsia des experts américains en pédagogie. Il serait intéressant d'imaginer d'autres procès qui se fonderaient sur d'autres paradigmes, comme le paradigme docimologique (exemple : la contestation de la note donnée au bac par des correcteurs différents !) ou comme le paradigme de la régulation (exemple : l'accusation d'une régulation insuffisante à l'intérieur d'un établissement scolaire !)... On voit ici le poids des référentiels à la base des paradigmes.

Dans les paradigmes que nous avons passés en revue, on assiste à des conceptions de l'évaluation qui offrent des degrés d'élargissement différents. Ainsi, le paradigme intuitif ou celui de la pédagogie de maîtrise ou celui de l'évaluation formative sont nettement plus étroits que ceux de Stufflebeam, de Scriven ou de Stake. On peut se demander si un système de formation n'est pas caractérisé par un ensemble de paradigmes (et donc de référentiels) plus

ou moins indépendants et si un des problèmes majeurs pour les travaux à venir n'est pas de les articuler théoriquement et opérationnellement. Comme nous l'avons souligné déjà, le paradigme de la régulation nous semble une voie intéressante pour répondre à cette question. Certaines pistes ont été ébauchées dans les ateliers, notamment celui sur « L'évaluation des apprentissages scolaires », que le réseau francophone « Recherche en Education et Formation » a tenu à Sherbrooke en octobre 1992 (les actes paraîtront en 1993).

Mais au terme de cette synthèse (forcément partielle et partiale), nous voudrions penser aux praticiens de l'évaluation et à tous ceux qui sont confrontés aux exigences de la pratique (les nombreux formateurs-chercheurs d'institutions, telles les MAFPEN, l'INRP, l'INRAP, le CEPEC, ..., les associations d'enseignants...). Il ne faudrait pas oublier leurs préoccupations et leurs apports. Pour leur rendre hommage, je voudrais rapporter ce qu'une enseignante disait au terme d'une formation à l'évaluation : « Appliquée à la lettre, l'évaluation telle qu'il (l'animateur de la formation) la préconise requiert une énergie, une disponibilité, une puissance de travail, une imagination en même temps qu'une rigueur logique assez peu communes ! Je m'essouffle rien qu'à lire ces écrits qui ne provoquent pas toujours sur moi l'effet stimulant souhaité par l'auteur. Il m'arrive de me sentir accablée. Faut-il vraiment faire tout cela pour évaluer valablement ? Devant l'énormité de la tâche, la tentation me vient de laisser tomber les bras ou de prêter une oreille bienveillante aux chants de sirène de Rogers. » Mais l'enseignante se reprend et ajoute : « Le mauvais esprit que je suis ne peut se défendre d'une idée gênante : Et si l'attitude de Rogers était une dérobade ? Une démission ? Les rapports humains sont tellement plus agréables quand on peut dispenser de juger !... Ne le dit-il pas lui-même ? (...) A la différence de Rogers, je crois beaucoup à la paresse naturelle de l'homme ! S'il n'est pas confronté à des épreuves, je doute qu'il devienne naturellement **chercheur actif**. » (Moussiaux, mémoire inédit).

Les experts en évaluation, le plus souvent, « enseignent » l'évaluation à leurs étudiants. Puissent-ils interroger leur pratique évaluative et éviter la tentation schizophrénique qui consiste à faire des écrits et des pratiques deux mondes différents !

Jean-Marie De Ketele
Université de Louvain

Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Louvain-la-Neuve (Belgique)

Bibliographie

- ALLAL P. (1991). — **Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants**. Bruxelles, De Boeck.
- ALLAL A., CARDINET J. et PERRENOUD P. (Ed.) (1979). — **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne, Peter Lang.
- ARDOINO J. et BERGER G. (1986). — L'évaluation, comme interprétation, **Pour**, 107, Toulouse, Privat.
- ARDOINO J. et BERGER G. (1989). — **D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes**. Paris, Andsha-Matrice.
- ARDOINO J. et BERGER G. (1989b). — Fondements de l'évaluation et démarche critique, **Bulletin de l'AECSE**, 6, pp. 3-11.
- BARBIER J.M. (1985). — **L'évaluation en formation**. Paris, PUF.

- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1971). — **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1975). — **L'école primaire divisée**. Paris, Maspéro.
- BLOOM B.S., et al. (1971). — **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New-York, Mac Graw Hill.
- BLOOM B.S. (1979). — **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**. Bruxelles, Labor; Paris, Nathan.
- BLOOM B.S. (1976). — **Human characteristics and School Learning**. New-York, Mac Graw Hill.
- BONNIOL J.J. (1972). — **Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires. Etude de quelques-uns de leurs déterminants**. Aix-en-Provence, Université de Provence, thèse de doctorat.
- BONNIOL J.J. (1988). — Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?, **Bulletin de l'ADME**, 88 (3), Craponne.
- BONNIOL J.J., CAVERNI J.P. et NOIZET G. (1972a). — Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires, **Cahiers de Psychologie**, 15, pp. 93-104.
- BONNIOL J.J., CAVERNI J.P., et NOIZET G. (1972b). — Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent, **Cahiers de Psychologie**, 15, pp. 83-92.
- BONNIOL J.J., GENTHON M., ROGER M. (1989). — L'évaluation en psychologie, **Bulletin de l'AECSE**, 6, pp. 12-18.
- BOUDON R. (1973). — **L'inégalité des chances**. Paris, Armand Colin, 3^e édition.
- BOURDIEU P. (1966). — L'école conservatrice - L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, **Revue Française de Sociologie**, 3, pp. 325-347.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1964). — **Les héritiers**. Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). — **La reproduction**. Paris, Ed. de Minuit.
- BRESSOUX P. (1993). — **Les effets des écoles et les classes sur l'apprentissage de la lecture**. Dijon, thèse inédite.
- CARDINET J., TOURNEUR Y. et ALLAL L. (1976). — The symmetry of generalizability theory: application to educational measurement, **Journal of Educational Measurement**, 4 (18), pp. 183-204, et 4 (19), pp. 331-332.
- CARDINET J. (1986a). — **Pour apprécier le travail des élèves**. Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1986b). — **Evaluation scolaire et pratique**. Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1984). — Evaluer sans juger, **Revue Française de Pédagogie**, 88, Paris, INRP.
- CARDINET J. et TOURNEUR Y. (1985). — **Assurer la mesure**. Berne, Peter Lang.
- CARROLL J.B. (1963). — A model of school learning, **Teachers College Record**, 64 (8), 723-733.
- CHARLIER E. (1989). — **Planifier un cours, c'est prendre des décisions**. Bruxelles, De Boeck.
- CHEVALLARD Y. (1985). — **La transposition didactique**. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1990). — Evaluation, véridiction, objectivation, in COLOMB J. — **L'évaluation en révolution**, Paris, INRP, 13-36.
- COLEMAN J.S. et al. (1966). — **Egalité of Educational Opportunity**, Washington, Government Printing Office.
- DAUVISIS M.C. (1988). — La formation à l'évaluation: tendances et questions ouvertes, in GATHERTHURLER M. et PERRENOUD P. (Ed.), **Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres?**, **Cahiers des SRS**, 26, 14-17.
- DE KETELE J.M. (1980). — **Observer pour éduquer**. Berne, Peter Lang.
- DE KETELE J.M. (1982). — Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, **Humanités Chrétiennes**, 26 (4), 294-306.
- DE KETELE J.M. (Ed) (1986). — **L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?** Bruxelles, de Boeck.
- DE KETELE J.M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P. et THOMAS J. (1989). — **Le guide du formateur**. Bruxelles, De Boeck.
- DE KETELE J.M. et ROEGIERIS X. (1993). — **Méthodologie du recueil d'informations**. Fondements des méthodes d'observation, les questionnaires d'interviews et d'études de documents, Bruxelles, de Boeck.
- DE LANDSHEERE V. (1988). — **Faire réussir - Faire échouer**. Paris, PUF.
- DE LANDSHEERE V. et DE LANDSHEERE G. (1975). — **Définir les objectifs en éducation**. Liège, Georges Thone.
- DE LANDSHEERE G. (1973, 1980) (5^e éd.). — **Evaluation continue et examens - Précis de docimologie**. Paris, Nathan; Bruxelles, Ludor.
- DELORME C. (Ed.) (1987). — **L'évaluation en questions**. Paris, ESF.
- DELORME C. et coll. (1986). — **Guide méthodologique pour l'évaluation des PAE**. Grenoble, CRDP.
- DEROUET J.L. (Sid.). — **L'évaluation des établissements scolaires**. AECSE: L'établissement, 139-165.
- DONNAY J. et CHARLIER E. (1991). — **Comprendre des situations de formation**. Bruxelles, De Boeck.
- DOYLE W. (1986). — Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (Ed.). — **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles, Labor. 435-481.
- DURU-BELLAT M., et MINGAT A. (1985). — De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège, **Cahiers de l'IREDU**, 42, Dijon.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988). — Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte « fait des différences », **Revue Française de Pédagogie**, 29 (4), 649-666.
- DURU-BELLAT M. et LEROY-AUDOUIN C. (1990). — Les pratiques pédagogiques au CP: structure et incidence sur les acquis des élèves, **Revue Française de Pédagogie**, 93, 5-15.
- FAVRE B. et MONTANDON C. (1989). — **Les parents dans l'école**. Genève, Service de la recherche sociologique. 30.
- FIGARI G. (Ed.) (1988). — **Dispositif et méthodes de**

- formation à la conception et à l'évaluation des PAE.** Grenoble, Université de Grenoble II.
- FIGARI G. (1993). — **Quel référentiel.** Grenoble, Dépt des Sciences de l'Éducation. Manuscrit soumis à publication.
- GIACONIA R. et HEDGES L.V. (1982). — Identifying Features of Effective Open Education, **Review of Educational Research**, 52 (4), 579-602.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élève - Rôles institutionnels et représentations.** Paris, PUF.
- HADJI C. (1992). — **L'évaluation des actions éducatives.** Paris, PUF.
- HAMELINE D. (1980). — **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.** Paris, ESF (2^e éd.).
- HAINAUT L. (d') (1980a). — **Des fins aux objectifs de l'éducation,** Paris-Bruxelles, Nathan-Labor.
- HAINAUT L. (d') (1980b). — **La régulation dans les systèmes éducatifs.** Guide méthodologique, UNESCO, 33.
- KAUFMAN J.P. (1976). — La perception des élèves par des enseignants : comparaison des résultats fournis par deux méthodes d'analyse, **Bulletin de Psychologie**, 326 (30), 30-45.
- JENCKS C. et al. (1972). — **Inequality : A Reassessment of Family and Schooling in America.** New York, Booc Books.
- LA GARANDERIE A. (de) (1982). — **Pédagogie des moyens d'apprendre - Les enseignants face aux profils pédagogiques.** Paris, Centurion.
- LAMONTAGNE C. (1984). — **Vers une pratique du profil d'apprentissage.** Saint-Hubert (Qc), Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.
- LAMONTAGNE C. (1987). — **Test pour détermination du style d'apprentissage.** Saint-Hubert (Qc), Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.
- LONDEIX H. (1982). — Structure fonctionnelle de l'opinion des professeurs sur leurs élèves, **L'orientation scolaire et professionnelle**, 11, 169-190.
- MEIRIEU P. (1985). — **L'école, mode d'emploi.** Paris, ESF.
- MEIRIEU P. (1987). — **Apprendre, oui, mais comment ?** Paris, ESF.
- MEURET D. (1990). — Les méthodes d'analyse des établissements scolaires et leur usage pour l'évaluation, **Éducation et Formation**, 22, 3-5.
- MINGAT A. (1983). — Évaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire en cours, Préparation, **Cahiers de l'IREDU**, 37, Dijon.
- MINGAT A. (1984). — Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? **Revue Française de Pédagogie**, 69, 49-62.
- MINGAT A. (1987). — Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire, **Revue Française de Pédagogie**, 79, 5-14.
- MINGAT A. (1991). — Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, **Revue Française La Pédagogie**, 95, 47-63.
- MOLLO S. (1970). — **L'école dans la société.** Paris, Dunod.
- MONTANDON C. (1991). — **L'école dans la vie des familles.** Genève, Service de la recherche sociologique, 32, 3.
- MONTEIL J.M. (1985). — **Dynamique sociale et synthèse de formation.** Paris, UNMFREO.
- MONTEIL J.M. (1989). — **Éduquer et former - Perspectives psychosociales.** Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MORIN E. (1977). — **La méthode.** Paris, Seuil.
- NOIZET G. et CAVERNI J.P. (1978). — **Psychologie de l'évaluation scolaire.** Paris, PUF.
- NUNZIATI G. (1990). — Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, **Cahiers Pédagogiques**, 280.
- PERRETI A. (de) (1991). — **Organiser des formations.** Paris, Hachette.
- PERRETI A. (de) et al. (1981). — **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.** Paris, INRP.
- PERRETI A. (de) (1985). — Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée, **Les Amis de Sèvres**, 1, Sèvres, CIEP.
- PERRENOUD P. (1979). — Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la mesure dans un enseignement différencié, in ALLAL L., CARDINET J. et PERRENOUD P. — **L'évaluation formative dans un enseignement différencié.** Berne, Peter Lang.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire.** Genève-Paris, Librairie Droz.
- PERRENOUD P. (1991). — Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, **Mesure et évaluation en éducation**, 4 (13), 49-81.
- PIÉRON H. (1963). — **Examens et docimologie.** Paris, PUF.
- SCALLON G. (1981). — **La construction d'un test diagnostique selon des facettes.** Québec, Université de Laval (monopolisée en mesure et évaluation).
- SCALLON G. (1986). — **L'évaluation formative des apprentissages.** Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- SCRIVEN M. (1967). — The methodology of evaluation, in **Perspectives of curriculum evaluation.** Chicago, Rand Mac Nally, 39-83.
- SCRIVEN M. (1983). — Evaluation Ideologies, in MADAUS G.F., SCRIVEN M. et STUFFLEBEAM D.L. — **Evaluation Models.** Boston, Kluwer Nijhoff.
- STAKE R.G. (1967). — The countenance of educational Evaluation, **Teachers College Record**, 68, 523-540.
- STAKE R.E., (1975). — **Evaluating the Arts in Education a responsive Approach.** Columbus, Merril.
- STAKE R.E. (1976). — A Theoretical Statement of responsive Evaluation, **Studies in Educational Evaluation**, 2, 19-22.
- STUFFLEBEAM S.L. et al. (1980). — **L'évaluation en éducation et la prise de décision.** Ottawa, NHP.
- STUFFLEBEAM S.L. et SHINKFIELD A.J. (1985). — **Systematic Evaluation.** Boston, Kluwen et Nijhoff Publishing.
- WEISS J. (1986). — La subjectivité blanchie ? in DE KETELÉ J.M. (Ed.). — **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive.** Bruxelles, De Boeck.

Planification et décision chez les enseignants

Bilan à partir des études en éducation
physique et sportive, analyses et perspectives

Jacques Riff, Marc Durand

La tâche de l'enseignant est complexe, difficile, singulière, insaisissable. L'atteinte des objectifs éducatifs en partie imposés, suppose la maîtrise d'habiletés diverses et affiniées.

Cette revue de la littérature est consacrée à une analyse du travail de l'enseignant à partir de la distinction opérée par Jackson (1968) entre deux phases bien différenciées de son activité. L'une, dite **interactive**, correspond au moment où il est en contact avec ses élèves : il s'agit de la leçon proprement dite. L'autre, qualifiée de **pré** ou **post active** suivant qu'elle se déroule avant ou après la séance, correspond selon l'expression de Yinger (1986) au « monde de la classe vide ». Cette distinction nous semble une entrée heuristique dans cette réflexion sur l'activité d'enseignement. Elle rend possible un regroupement cohérent des recherches et une réflexion synthétique. De surcroît, elle permet de dépasser une dichotomie plus formelle qu'efficace entre pédagogie et didactique, dichotomie qui, particulièrement en éducation physique et sportive (et en France), redouble des positionnements épistémologiques et idéologiques que nous n'avons pas pour ambition d'aborder (1).

Notre intention n'est pas non plus de procéder à une analyse historique ou critique des travaux et méthodes en analyse de l'enseignement, d'autres auteurs s'y étant astreints (Doyle, 1986a ; Shulman, 1986) dont notamment Silverman (1991) pour l'éducation physique. Notre objectif est d'établir un bilan des recherches descriptives sur ce sujet qui adoptent, pour l'essentiel, le paradigme de la **pensée des enseignants** (teachers' thinking) et une lecture critique des modèles plus ou moins explicites qui servent de référence pour l'analyse du travail des enseignants et leur formation.

Afin de situer le courant de recherche sur la pensée des enseignants une rapide référence au courant qui l'a précédé, le paradigme **processus-produit** est nécessaire. Jusqu'à un passé récent, les recherches ont tenté d'identifier les comportements d'enseignants associés à la réussite pédagogique mesurée sur la base des progrès des élèves. L'enseignement était conçu comme une activité dirigée vers les élèves et finalisée par leurs progrès. Les études portaient sur les liaisons (corrélationnelles) entre des variables de processus — les comportements de l'enseignant — et des variables de produit — les progrès des élèves —, ces derniers le plus souvent évalués grâce à des tests standardisés. Ce paradigme **processus-produit**, s'il a permis d'identifier cer-

tains aspects importants du travail des enseignants efficaces (Brophy & Good, 1986 ; Piéron, 1988, 1990), est loin d'avoir atteint ses objectifs : les quelques résultats obtenus contrastent avec la quantité et l'envergure des études menées.

On connaît mieux aujourd'hui les limites d'une telle approche qui s'appuie sur une série d'hypothèses pour le moins discutées.

1) Elle envisage le maître comme l'unique, sinon la plus importante des variables influençant l'apprentissage des élèves ; or l'on sait qu'il ne représente qu'une variable parmi d'autres associées au progrès des élèves (Wang, Haertel & Walberg, 1990) et aux interactions en classe (Ryans, 1963 ; Snow, 1968).

2) Les conduites pédagogiques auraient une influence directe sur les résultats des élèves ; or, la nature corrélationnelle des liaisons interdit une telle interprétation (Mitchell, 1969), d'ailleurs démentie par les études montrant que les comportements des enseignants se transforment en réaction aux comportements des élèves et suggérant l'existence de processus d'influence réciproques (Sherman & Cormier, 1974).

3) Ce paradigme accorde un statut privilégié à deux modalités comportementales : la **fréquence** et la **stabilité**. L'hypothèse est que la fréquence d'un comportement détermine ses effets, ce qui revient souvent à postuler que « plus égale mieux » (Doyle, 1986a). Cette hypothèse n'est guère confirmée par les recherches qui indiquent que de nombreuses relations sont de caractère non linéaire et mettent en évidence l'existence d'une fréquence optimale (Brophy & Good, 1986). On peut d'ailleurs supposer que des comportements peu fréquents peuvent jouer un rôle de première importance dans la compétence enseignante. Enfin, on observe une forte variabilité intra-individuelle même chez les enseignants « chevronnés » en éducation physique et sportive (Schempp, 1987) et dans les autres disciplines scolaires (Crahay, 1988a, 1990 ; Tochon, 1991 ; Zahorik, 1990).

En somme, les recherches comportementales ont échoué dans leur tentative pour identifier un ensemble de lois régissant la relation processus-produit qui soient résistantes au contexte. Cet échec est dû à une vision simplificatrice du processus d'enseignement, et à un idéal implicite du « bon enseignant » en termes comportementaux, dont la pertinence serait indépendante du contexte. A un autre niveau, ces recherches posent le problème du rapport entre la compétence de l'enseignant et la mesure des progrès à partir de performances d'élèves évaluées par des tests standardisés. Au delà des critiques qui portent sur la difficulté de mesurer l'apprentissage, il faut noter qu'une telle procédure engendre un double risque : *comparer des enseignants qui n'adoptent pas les mêmes objectifs et mesurer chez les élèves, des compétences étrangères aux objectifs poursuivis par le maître* (Doyle, 1986a).

Ce paradigme de recherche a évolué en incluant progressivement des données relatives aux comportements des élèves, à leurs caractéristiques et au contexte (Tousignant, 1990). Selon cette perspective, l'objet de la recherche n'est pas de répertorier les comportements spécifiques aux « enseignants à succès », mais d'identifier les conditions d'apprentissage les plus efficaces dans le contexte naturel d'enseignement des activités physiques. En éducation physique et sportive, ces nouvelles approches ont permis de souligner l'importance de la notion de temps d'apprentissage et de mettre au point des systèmes destinés à l'évaluer (Siedentop, Tousignant, & Parker, 1982).

Parallèlement, sur la base des critiques formulées à l'encontre du courant comportementaliste, l'étude des processus d'enseignement s'est orientée, à partir des années 1970, vers la description et la modélisation de l'activité cognitive des enseignants. Ce nouveau corps de recherches s'appuie sur un postulat : les comportements des enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent (Shavelson & Stern, 1981). On regroupe sous le vocable **pensée**, des processus variés : réflexion, résolution de problème, décision, analyse, jugement, etc. Mais les chercheurs ont en commun de considérer comme centraux l'acquisition des connaissances par les enseignants et le contexte de leur utilisation (Clark, 1986).

Au sein de ce paradigme, un secteur de recherche important s'intéresse aux différences entre enseignants **novices** (ou **débutants**) et **experts**. La vogue que connaît actuellement ce dernier terme, hérité des recherches en psychologie cognitive et en intelligence artificielle (Caverni, 1988a) n'est pas synonyme de consensus. Il recouvre, particulièrement dans le domaine de l'enseignement, une variété de présupposés qui offre un large espace de conflits relatifs notamment au problème de la définition de l'expertise enseignante et se traduit pour le chercheur par des options lors de la sélection des experts (voir Tochon, 1990a pour une réflexion plus complète sur ce sujet). En ce qui nous concerne nous avons choisi de conserver le terme d'expert lorsque l'étude relatée comportait des critères précis et spécifiés. Dans les autres cas, nous qualifions les enseignants d'**expérimentés**.

La prééminence de ce paradigme qui bénéficie des avancées de la recherche relative à l'analyse des activités expertes (Berliner, 1986 ; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987 ; Tochon, 1989a, 1990a) a déterminé un déplacement de l'intérêt des chercheurs, des comportements vers les cognitions des enseignants et un recours à des méthodes nouvelles : il ne s'agit plus de quantifier des comportements observables, mais de rendre compte de processus cognitifs par définition inobservables que l'on est contraint d'inférer (Caverni, 1988b).

Au sein de ce secteur de recherche qui connaît un essor important à l'heure actuelle en Amérique du nord et dans certains pays d'Europe (Allemagne, Angleterre, Belgique) la France fait preuve d'une présence discrète. Pourtant, les résultats disponibles dès à présent sont de nature, sinon à modifier, du moins à interroger la manière actuelle de concevoir l'enseignement et l'apprentissage en milieu scolaire et la formation des professeurs (Cf. Durand, Riff & Cadopi, 1992 concernant l'éducation physique et sportive).

Cette revue est organisée en trois parties. La première est consacrée aux études portant sur l'activité des enseignants hors interaction, suivie d'une discussion des modèles ou des conceptualisations qu'elles alimentent. La seconde présente les recherches, résultats et modélisations relatives à l'activité de *l'enseignant pendant l'interaction*. La troisième propose des éléments de réflexion pour une conception générale de l'activité d'enseignement et envisage les conditions d'utilisation de cette conception dans les stratégies de formation des enseignants.

I. - L'ACTIVITÉ DE PLANIFICATION

Parler de planification dans le domaine de l'enseignement peut paraître paradoxal tant l'environnement est incertain, conduisant l'enseignant à

s'adapter en permanence au contexte particulier de la situation présente (Yinger, 1987). Pourtant, les cursus de formation des enseignants accordent systématiquement une place importante à la planification. Si le terme de **planification** est utilisé parfois dans le domaine de l'éducation physique et sportive (en France) pour désigner la programmation annuelle des activités physiques et sportives dans les établissements scolaires, dans la réflexion qui suit, nous lui conférons une acception plus large : il caractérise l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir. Nous synthétisons les résultats des recherches avant d'envisager les modèles proposés pour rendre compte de cette activité.

1. Les investigations portant sur la planification

Sont successivement revus les travaux relatifs aux types, à la durée et aux formes de planifications, puis les recherches qui envisagent la planification comme une activité de décision.

1.1. Types, durées et formes de planifications

A partir d'investigations écologiques chez les instituteurs expérimentés, Yinger (1977) ainsi que Clark et Yinger (1977) montrent que les planifications portent sur des aspects variés : une tranche horaire, une journée, une semaine, un mois, un semestre et une année, à partir d'un découpage diversifié des contenus enseignés : un cycle d'activité, une séance ou une tâche d'apprentissage. La planification des séquences au sein de la leçon est jugée par les enseignants comme la plus importante. Elle précède dans le classement qu'ils établissent les planifications hebdomadaires et quotidiennes. De surcroît, les enseignants ne citent que dans 7 % des cas la planification de la leçon parmi les trois plus importantes, alors que c'est sur ce type de planification que porte la quasi-totalité des études (Clark & Peterson, 1986).

Il n'est pas facile d'obtenir des renseignements sur le temps consacré par chaque enseignant à la planification : aucune législation ou directive officielle ne régit cette activité. Par contre les normes socio-institutionnelles incitent à considérer comme souhaitable une planification longue et laborieuse. Les rares recherches publiées livrent des résultats contrastés : certains enseignants préparent leurs séances longtemps à l'avance, d'autres s'y prennent « au dernier moment » et n'y consacrent que quelques minutes avant la leçon ou même dans leur voiture pendant le trajet du domicile vers l'établissement (Piéron, 1988). Yinger (1977) observe un investissement important des instituteurs, qu'il évalue à plus de 20h par semaine. Varstala, Telama, Pauku, et Heikinaro-Johansson (1985) notent qu'en moyenne, pour les 117 enseignants d'éducation physique et sportive qu'ils ont étudiés et interrogés, les femmes passent 15 mn et les hommes 9 mn à préparer une leçon. La nature de l'activité physique a une incidence sur la durée de la préparation, plus conséquente en gymnastique (18 mn) qu'en football ou en hockey (7 mn).

Traditionnellement, une trace écrite est considérée comme le produit ou la preuve d'une activité de planification. En fait, une étude menée par Kneer (1986) sur un échantillon de 128 enseignants en éducation physique et sportive montre que 70 % d'entre eux ne rédigent pas de plan de séance.

Plus d'un sur deux se justifie en évoquant l'inutilité de ces écrits et la perte de temps qu'ils occasionnent. De même, Placek (1984) constate que deux des quatre enseignants qu'il a suivis pendant plusieurs semaines, n'écrivent jamais de *plans de leçon*. Les mêmes observations ont été faites dans d'autres disciplines d'enseignement (McCutcheon, 1980 ; Morine-Dershimer, 1977).

Ces observations inquiètent certains chercheurs qui se demandent si enseigner l'éducation physique et sportive n'est pas, en certaines circonstances ou chez certains enseignants, une activité d'improvisation totale (Piéron, 1988). Un tel raisonnement s'appuie sur le postulat implicite qu'une préparation ou planification aboutit nécessairement à un document écrit, et assimile par conséquent l'activité cognitive de planification à son expression écrite. En fait, rien ne démontre qu'un enseignant qui n'a pas de préparation écrite pour sa leçon n'a rien planifié, ou, symétriquement, qu'une préparation écrite soit l'organisateur réel et exclusif de la séance. Lorsqu'elle existe, la préparation écrite ne reflète jamais la totalité de la planification (Morine-Dershimer, 1978-1979) : elle se réduit souvent à quelques mots-clés ou schéma-types auxquels tout un contexte mental est relié. Les informations qu'elle contient sont intégrées au sein de structures de planification plus fonctionnelles appelées « **images de leçon** ». Cette production imagée joue un rôle important, que confirme la tendance générale observée chez les enseignants expérimentés à décrire leurs choix de planification en termes spatiaux ou visuels (Housner & Griffey, 1985).

Des travaux plus systématiques, centrés cette fois sur les processus de planification et non leur résultat apportent un éclairage complémentaire.

1.2. La planification comme activité de décision

Ces recherches permettent d'identifier de façon plus intime les objectifs des planifications, les informations susceptibles d'influencer les décisions et la nature des choix opérés.

Taylor (1970) a étudié la préparation de cours de 261 enseignants de littérature, de sciences et de géographie. Il montre que les choix concernent en priorité le contexte d'enseignement, puis la conception des situations d'apprentissage susceptibles d'impliquer et d'intéresser les élèves et enfin, les buts que l'enseignant ambitionne d'atteindre. De façon convergente, quatre autres études montrent que la planification n'a pas pour objectif prioritaire l'apprentissage des élèves.

Zahorik (1975) a demandé à 194 enseignants de lister leurs décisions de planification et d'indiquer l'ordre dans lequel elles ont été prises. Il les a ensuite regroupées en catégories : objectif, contenu, activité des élèves, matériel, diagnostic, évaluation, instruction et organisation. Cet auteur observe que 81 % des enseignants prennent des décisions concernant l'activité des élèves, 51 % concernant le contexte et seulement 28 % les objectifs.

Dans une recherche avec des enseignants d'éducation physique et sportive à l'école primaire, Placek (1983) montre que la participation et l'implication des élèves sont les objectifs à partir desquels les enseignants planifient. La principale fonction de la planification est d'aboutir à un choix d'activités qui maintiennent l'enfant **occupé, content et calme** (busy, happy and good).

Recourant à la technique consistant à demander aux enseignants de **penser à voix haute** durant la planification, Peterson et Clark (1978) créent une situation artificielle de préparation de séances fictives. Ils observent que 1) la plus grande proportion du temps de planification est passée à concevoir et organiser le contenu à enseigner, 2) les efforts portent ensuite sur les activités et les procédures d'apprentissage, 3) la partie la moins conséquente est consacrée à la détermination des objectifs.

A l'aide d'une technique similaire, Housner et Griffey (1985) ont comparé des élèves professeurs qui n'ont pas encore reçu de formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive à des enseignants expérimentés. Tous étaient informés qu'ils avaient à préparer une séance de football et une autre de basket-ball pour quatre élèves, et qu'ils devaient les faire progresser dans ces activités. Ils pouvaient obtenir plus d'informations (sur le niveau des élèves, le matériel disponible, etc) sur simple demande à l'expérimentateur. Les enseignants expérimentés demandent près du double de renseignements que les débutants. La différence la plus importante concerne les informations ayant trait aux conditions matérielles : 5 des 8 enseignants expérimentés ont questionné l'expérimentateur pour avoir une idée précise des conditions matérielles de leur intervention avant de commencer leur planification, alors qu'aucun débutant ne l'a fait. En ce qui concerne les décisions de planification, il y a peu de différences entre les deux groupes à propos de la gestion pédagogique de la classe, sauf pour les décisions dites d'adaptation : les enseignants expérimentés sont capables d'envisager à l'avance des situations alternatives et de se préparer à y faire face. Par contre, l'examen des « procédures d'instruction » révèle un fonctionnement fort différencié dans ces deux échantillons : 117 décisions contre 63 chez les débutants. Enfin, à l'inverse des débutants, les enseignants expérimentés n'hésitent pas à utiliser le matériel pédagogique selon des modalités originales étrangères à sa destination première.

Selon Housner et Griffey (1985), la planification a davantage pour objet la conception ou la sélection d'activités et de tâches d'apprentissage, que l'analyse et l'opérationnalisation des objectifs. Les tâches sont choisies pour leur capacité à engendrer la coopération des élèves et non en fonction de leur pertinence au plan de l'apprentissage. Cette même idée est défendue par Doyle (1983) pour qui les enseignants choisissent habituellement des tâches qui correspondent à une prise de risque minimale : ils évitent ainsi de provoquer des réactions et des ruptures susceptibles de mettre fin à la coopération des élèves ou de réduire leur participation.

En définitive, ces travaux descriptifs livrent des résultats assez convergents : les enseignants — même experts — passent peu de temps à planifier leurs séances, n'utilisent que modérément les mémoires externes (cahiers, agendas...), et anticipent plus volontiers les tâches d'apprentissage et leurs séquences sous forme d'images mentales anticipatrices. L'analyse des procédures révèle qu'ils se préoccupent peu d'objectifs d'apprentissage, s'efforçant de choisir des tâches susceptibles de maintenir les élèves en activité et d'entretenir un climat de coopération sans conflit. Les enseignants chevronnés se révèlent capables d'anticiper plus systématiquement et supplément les conséquences de leurs choix.

2. Les modèles de la planification

Parallèlement aux études qui tentent de décrire l'activité de planification des enseignants, il existe des modèles utilisés notamment en formation. Ces

modèles renvoient, de façon plus ou moins explicite, à une conception linéaire et rationnelle.

2.1. Les modèles linéaires

Le plus ancien est inspiré de la logique de la production industrielle. Il est l'œuvre de Tyler (1950) et présente une conception de l'activité de planification en quatre étapes : 1) **la détermination d'objectifs d'apprentissage** (formulate learning objectives), 2) **des contenus à enseigner** (select appropriate learning experiences), 3) **l'organisation des conditions d'apprentissage** (organize the learning environment), 4) **la détermination de procédures d'évaluation** (determine evaluation). Selon Goc-Karp et Zakrajsek (1987), ce modèle a servi de référence dominante pour la formation des enseignants aux États-Unis. En témoigne la revue, faite par ces auteurs, d'ouvrages consacrés aux méthodes d'enseignement de l'éducation physique. Selon nous, l'on pourrait aisément identifier le même modèle sous-jacent dans les traités d'éducation physique en France (Hébrard, 1986 ; Marsenach, 1991 par exemple). Chacun décrit et préconise un processus de planification qui débute par la détermination de finalités et s'achève par une étape d'évaluation. Entre ces deux phases, on retrouve dans un ordre qui peut varier : le choix des contenus enseignés, des méthodes, et la gestion des aspects organisationnels.

Dans cette même étude, Goc-Karp et Zakrajsek analysent la conception qui guide les formateurs. Les données recueillies auprès de 95 professeurs exerçant dans les universités américaines révèlent une très grande similitude entre les principes enseignés aux futurs enseignants et le modèle de Tyler.

Il existe donc une sorte de consensus : il faudrait d'une part préparer totalement et par écrit ses séances, et d'autre part dériver logiquement les contenus des séances à partir d'une analyse rationnelle des objectifs pédagogiques et de leur opérationnalisation, pour aboutir ensuite, à des tâches d'apprentissage et enfin à des procédures d'évaluation.

Ces modèles au sein desquels les objectifs ou finalités précèdent et déterminent le choix des moyens pour les atteindre ont été qualifiés de **modèles fins-moyens** par Zahorik (1975). Deux critiques essentielles peuvent leur être adressées. La première est que le processus de planification décrit par Tyler constitue une modélisation n'ayant que peu de rapports avec le fonctionnement réel des enseignants tel que les résultats des recherches descriptives le présentent. Goc-Karp et Zakrajsek (1987) montrent par exemple que chez les enseignants expérimentés, la phase de définition des objectifs, si elle est effectivement présente, n'est pas considérée par eux comme la plus importante et ne se produit pas chronologiquement en premier. La seconde est que le consensus en faveur de ce modèle n'offre pas de garantie quant à sa validité comme organisateur effectif des séances. En effet, un certain nombre d'études qui comparent ce qui est concrètement enseigné et ce qui est prescrit ou planifié, aboutissent à sa remise en cause (Clark & Peterson, 1986 ; Zahorik, 1975) : les planifications formelles, logiques, rationnelles sont nécessairement aménagées et modifiées pendant l'interaction.

2.2. Décalage entre les conceptualisations de l'enseignement et les résultats de la recherche

Un décalage existe entre les résultats des travaux de recherche d'une part, les conceptualisations des « théoriciens » de l'éducation en général, de

l'EPS en particulier et les résultats des travaux de recherche, d'autre part. Ce décalage est lié à des contradictions portant sur au moins quatre points : le rôle, la forme, la nature et les objectifs de la planification.

Rôle de la planification

Selon la conception classique, la phase dominante de l'activité de l'enseignant est celle de conception et de préparation de ce qui va être fait : tout peut être décidé par anticipation et les séances apparaissent comme le lieu d'application de plans presque immuables préparés à l'avance (Tochon, 1989a). L'enseignant, en quelque sorte, applique ce qui est préparé. Le courant de la pédagogie par objectifs a intégré cette phase comme prépondérante et l'on retrouve dans le « courant de la didactique de l'éducation physique » en France, une préoccupation similaire. Pour être moins exclusifs, les auteurs n'en attribuent pas moins une valence extrêmement forte à l'activité de l'enseignant en dehors de la séance. Les notions de transposition didactique, de conception des situations d'apprentissage, d'élaboration de contenus d'enseignement qui sont au premier plan, témoignent de la permanence de cette attitude projective. Cette relation supposée forte entre ce que l'enseignant prépare (la conception et l'anticipation) et ce qu'il fait (l'action elle-même) est également manifeste dans les procédures d'évaluation des enseignants, ainsi que dans certaines épreuves de qualification professionnelle (l'épreuve dite de « la leçon » aux agrégations internes et externes d'EPS est une des manifestations claires de ce postulat).

A l'inverse, les études descriptives montrent qu'un enseignant est amené à réviser ses plans, à s'adapter, à improviser ou modifier le cours de la séance en fonction des événements. Il y est contraint non parce que ses planifications sont insuffisantes ou lacunaires, mais en raison du caractère par essence incertain et imprévisible de l'environnement dans lequel il évolue. Si bien que le statut de la planification dans l'activité d'enseignement s'en trouve notablement minoré, au moins dans la forme préconisée. Il reste cependant important de l'avis des enseignants eux-mêmes, qui perçoivent la planification comme un moyen 1) de répondre à des besoins personnels immédiats : réduire l'incertitude et l'anxiété, prendre confiance, se mettre en sécurité, ne pas avoir de trous de mémoire, 2) d'accroître son efficacité, 3) de se libérer l'esprit pendant l'interaction (Clark & Yinger, 1979).

Forme de la planification

Il est indéniable qu'une activité anticipatrice de planification a lieu, mais qui, notamment chez les experts, ne prend pas la forme qu'on lui assigne classiquement. Ainsi, les traces écrites ne sont pas privilégiées par les experts qui s'appuient sur des images mentales anticipatrices. Par ailleurs, les plans de séances ne revêtent pas l'aspect formel, quasi-rituel qu'on préconise habituellement, mais consistent soit en des cadres généraux ou en grandes tendances de la leçon, soit en des préparations spécifiques portant sur des points que l'enseignant a l'impression de ne pas pouvoir résoudre ou concevoir en situation.

Nature de la planification

La troisième contradiction porte sur la nature des processus de planification. Il est préconisé de procéder de façon logique, déductive, à partir d'une analyse des objectifs éducatifs, par un procès rationnel d'opérationnalisation,

pour aboutir à des objectifs de plus en plus régionaux ou locaux et enfin aux tâches d'apprentissage. A l'inverse, l'étude du fonctionnement réel des enseignants révèle qu'ils procèdent de manière beaucoup moins logique et, pourrait-on dire, par essence anarchique. Leur activité est irréductible à toute formalisation : ils font certains choix concernant leur séance sans connaître les conditions d'enseignement, sans envisager l'ensemble des éléments susceptibles d'intervenir, souvent même à partir d'un cheminement qui semble erratique et n'est pas organisé à partir d'objectifs précis.

Les objectifs de la planification

La dernière contradiction porte sur les objectifs ou les fonctions réellement assignés à cette activité anticipatrice. Les recherches montrent que le maintien des élèves en activité est prédominant dans le processus de planification dont la fonction est d'obtenir l'adhésion aux contenus proposés. A l'opposé, les modèles mettent l'accent sur l'activité en direction de l'apprentissage des élèves et leurs progrès.

Ces contradictions sont si fortes que Shulman (1986 p. 24) a pu écrire : ce « ... contraste entre les pratiques actuelles et les principes normatifs de planification largement adoptés par les théoriciens de l'enseignement, constituent une accusation sérieuse à l'encontre des conceptions traditionnelles de la formation des enseignants. S'il est tellement souhaitable de planifier sur la base d'objectifs d'apprentissage, pourquoi personne ne le fait-il ? » (2).

Nous reviendrons sur ces contradictions apparentes dans la troisième partie de cette réflexion, après avoir analysé les travaux relatifs à l'enseignement dans l'interaction.

II. - L'ENSEIGNEMENT DANS L'INTERACTION

La phase d'interaction correspond à la séance proprement dite. Les études tentent de mieux comprendre comment les enseignants pensent et choisissent de poursuivre, d'adapter ou de modifier leur conduite de la séance. Centrées sur la pensée de l'enseignant ces études se sont initialement fondées sur le postulat selon lequel l'enseignant est un décideur et l'enseignement une succession de décisions (Charlier & Donnay, 1987 ; Moston & Ashworth, 1986). La plus claire, sinon la plus ancienne des prises de position à cet égard est fournie par Shavelson (1973, p. 144) : « Tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision, soit consciente, soit inconsciente de l'enseignant après qu'il ait opéré un traitement complexe de l'information disponible. » 2), ce qui conduit à caractériser l'enseignement comme une *habileté cognitive déterminant* des comportements dont l'efficacité est fonction de la pertinence des opérations cognitives sous-jacentes. Une approche comparable est développée par Bertsch (1987) concernant l'enseignement des activités physiques et sportives.

En accord avec cette conception, l'enseignant a comme tâche essentielle de choisir afin de les mettre en œuvre, des procédures (méthodes d'enseignement, types d'action, tâches d'apprentissage, etc.) en accord avec des conditions (niveau d'habileté des élèves, motivation, etc) dans le but d'atteindre avec un maximum d'efficacité les objectifs d'apprentissage.

La phase de planification et celle d'interaction ont des caractéristiques différentes. Au travail solitaire qui caractérise l'activité de planification, s'oppose une situation où l'enseignant se retrouve à nouveau seul mais face à de nombreux élèves et contraint d'agir sous pression temporelle. Les méthodes adoptées pour l'étude de la planification (pensée à voix haute) sont difficilement généralisables dans la mesure où il est malaisé de faire verbaliser les enseignants pendant la classe et où l'accès aux processus cognitifs mis en jeu par le maître n'est pas immédiat. L'une des façons de lever cette difficulté est d'utiliser la technique du **rappel stimulé** (stimulated recall) qui consiste à interroger l'enseignant à partir de l'enregistrement (audio ou vidéo) de sa séance. L'idée de base est qu'un individu est capable de « revivre » une situation particulière avec beaucoup de précision si elle lui est présentée avec un grand nombre de stimuli constitutifs de la situation originale (Calderhead, 1981). Le **rappel stimulé** est employé depuis longtemps avec des élèves (Bloom, 1953), mais son utilisation dans le domaine de l'enseignement est due à Shulman et ses collaborateurs de Stanford dès 1974 (Clark, Snow, & Shavelson, 1976). Méthode quasi-exclusive des études sur la pensée des enseignants dans l'interaction, sa validité a été le plus souvent soulignée en référence au nombre de chercheurs l'ayant utilisée et à leur réputation, davantage qu'à un examen de la relation entre les processus cognitifs effectivement mis en jeu par les enseignants et leurs verbalisations (Yinger, 1986). Clark et Peterson (1986), qui ont passé en revue la plupart de ces études, montrent que les modalités de **rappel stimulé** varient selon les auteurs quant à la durée des séquences (de trois minutes à la séance entière), aux modalités de choix de séquences (effectué par l'enseignant, l'expérimentateur ou les deux), et à la nature des questions (très précises dans le cas d'un entretien structuré ou très larges lors d'un entretien de type clinique).

Il convient donc d'adopter une attitude vigilante à la lecture des résultats de recherche, dans la mesure où ces questions d'ordre méthodologique demeurent posées.

1. L'activité de décision pendant les leçons

Quelles que soient les disciplines scolaires dans lesquelles les études ont été menées, elles convergent largement et reposent sur des modélisations très générales.

1.1. Les modélisations de l'enseignant dans l'interaction

L'un des premiers modèles systématiques est dû à Shavelson (1976). Cet auteur suppose que les enseignants décident en fonction :

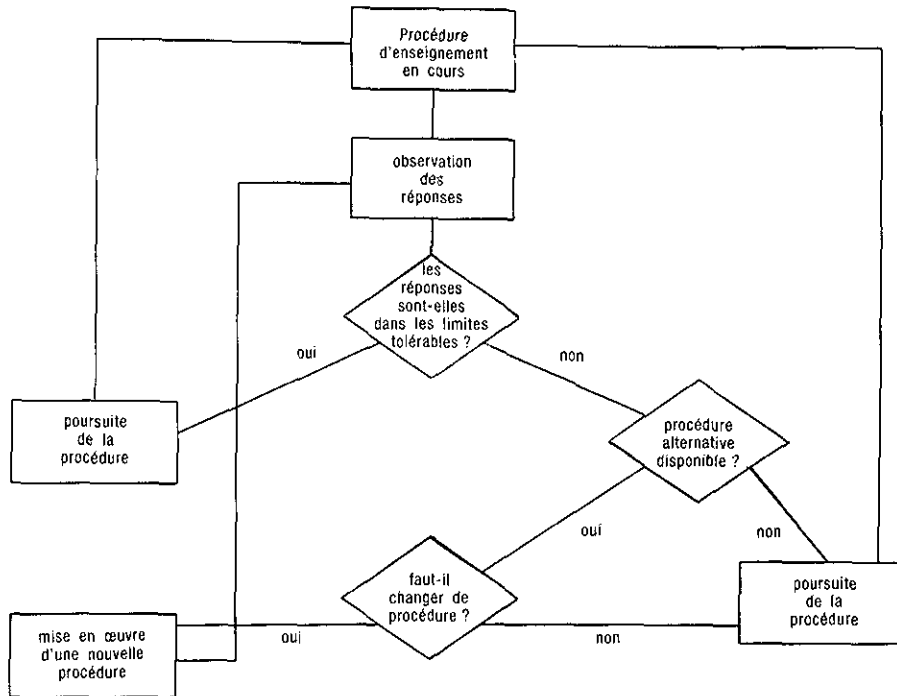
- des actions d'enseignement possibles ;
- des antécédents (ou éléments du contexte d'ordinaire non contrôlés par eux, tels que les caractéristiques des élèves, les programmes, etc.) ;
- des conséquences (il s'agit des apprentissages réalisés par les élèves à la suite des procédures mises en place) ;
- de l'utilité perçue des actions alternatives ;
- des buts ou objectifs.

Ce modèle, directement inspiré des théories probabilistes de la décision et de la théorie des jeux, a très tôt montré ses limites car il décrit des processus trop complexes et formels que les données empiriques invalident

systématiquement : il n'est pas possible de décider en tenant compte de toutes les variables suggérées par Shavelson.

Plus proche du fonctionnement réel des enseignants, un autre modèle a été élaboré par Peterson et Clark (1978). S'inspirant du travail de Snow (1972), ces auteurs décrivent la pensée des maîtres comme un processus cyclique ou récursif dont le point de départ est l'observation du comportement des élèves, évalué à partir d'une norme d'acceptabilité (figure 1).

Figure 1. — Modèle de décision des enseignants au cours de l'interaction avec les élèves ; d'après Peterson et Clark (1978)



La décision est envisagée sur la base de choix dichotomiques : poursuivre la procédure engagée ou chercher en mémoire d'autres procédures plus adaptées (à noter que nous traduisons le mot anglais « strategy » non par « stratégie » mais par « procédure » qui nous semble mieux adapté, Cf. Doron & Parot, 1991). Si l'enseignant opte pour la seconde possibilité, il peut malgré tout être contraint de poursuivre sa procédure initiale faute de posséder dans son répertoire une réponse alternative adaptée. S'il dispose d'une alternative praticable, il peut choisir de modifier le déroulement de sa leçon. Il peut encore ignorer cette possibilité et persévérer dans la voie initiale. En définitive, ce modèle identifie quatre trajectoires potentielles :

— première trajectoire : l'enseignant juge les comportements des élèves et les événements de la classe comme se situant dans les limites tolérables ;

- deuxième trajectoire : l'enseignant juge les comportements intolérables mais ne dispose pas d'autres procédures disponibles dans son répertoire ;
- troisième trajectoire : une procédure alternative est disponible mais l'enseignant choisit de ne pas l'utiliser ;
- quatrième trajectoire : l'enseignant met effectivement en œuvre une nouvelle procédure.

Ce modèle a généré un certain nombre de recherches. En éducation physique et sportive, Sherman (1983) fait la synthèse de trois études (DiCicco, Housner, & Sherman, 1981 ; Sherman, 1981 ; Taheri, 1982) qui tentent de différencier des enseignants débutants et expérimentés au cours de l'enseignement de l'appui tendu renversé en gymnastique. Les résultats sont analysés sur la base des fréquences absolue et relative des différentes trajectoires. Ils montrent que les enseignants expérimentés et les novices ont tendance à poursuivre la procédure en cours plutôt que de changer, mais que cette tendance est plus accentuée chez les enseignants expérimentés. Lorsque les réponses des élèves sont jugées hors des limites tolérables, les enseignants expérimentés se montrent plus patients et envisagent plus volontiers une action retardée qu'une action immédiate. Les résultats dans leur ensemble montrent que lorsque les réponses des élèves sont jugées hors des limites tolérables, les expérimentés ont deux types de réactions : soit ils retardent leur décision en laissant la situation évoluer, soit ils procèdent à des ajustements immédiats. Au contraire, les enseignants débutants semblent plus hésitants et se répartissent plus uniformément sur les trajectoires ; néanmoins, ils se voient plus souvent contraints de poursuivre leur action faute de procédures alternatives.

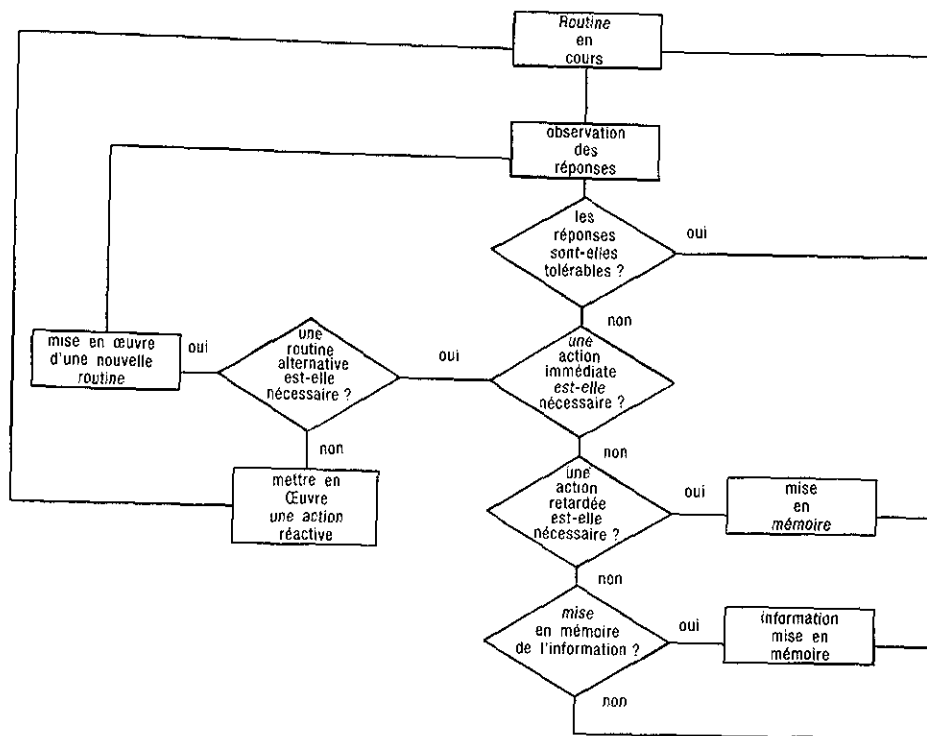
Les recherches menées dans les autres disciplines apportent des résultats convergents : Peterson et Clark (1978) par exemple, ont catégorisé les modalités de décision de 12 enseignants. La plus grande part de leurs verbalisations (61 à 71 %) concerne la première trajectoire. Généralement, les enseignants poursuivent la procédure qui est en cours et considèrent les réponses des élèves comme acceptables. Les modifications apportées à la séance sont fréquemment des ajustements qui ne remettent pas en cause l'économie générale de la séance. Lorsqu'un changement radical doit être effectué, les enseignants expérimentés se montrent plus rapides.

Un modèle un peu différent basé sur les travaux de Joyce (1978-1979), Peterson et Clark (1978), Shavelson (1976) et Snow (1972) est proposé par Shavelson et Stern (1981) (figure 2).

Comme Peterson et Clark (1978), ces auteurs considèrent que le processus de décision débute par l'observation des réponses des élèves et un jugement en fonction d'une norme d'acceptabilité. Les deux modèles se différencient cependant sur deux points. Shavelson et Stern intègrent la possibilité pour l'enseignant de mettre en œuvre soit une réaction immédiate, soit une réaction différée. Mais leur principal apport est de baser leur modèle sur l'hypothèse que l'enseignement dans l'interaction peut être caractérisé comme la mise en œuvre de routines, c'est-à-dire des procédures automatisées et lancées ou déclenchées comme des sous-programmes au cours de l'interaction.

Cette notion de « routine d'enseignement », sur laquelle nous reviendrons, apparaît également dans les études qui s'intéressent à la fréquence des décisions prises par les enseignants au cours de l'interaction.

Figure 2. — **Modèle de décision des enseignants au cours de l'interaction avec les élèves ; d'après Shavelson et Stern (1981)**



1.2. Des faits en contradiction avec les modèles

La notion de décision est entendue comme un choix conscient entre des **alternatives d'actions possibles** (Clark & Peterson, 1986). Il existe un accord entre les chercheurs sur la composante consciente d'une décision (Yinger, 1986) considérée comme souhaitable, l'argument étant que toute forme de pensée autre qu'une délibération consciente entre des alternatives conduit au forfait et à une performance moindre (Farr & Brown, 1971). Par contre, la littérature rend compte d'importantes discussions pour savoir dans quelle mesure l'existence d'un choix entre différentes options (au moins deux, c'est-à-dire une alternative) constitue une condition **sine qua non** pour parler de décision. Pour certains, une décision se définit comme un choix conscient survenant lorsqu'une alternative est présente : changer la procédure en cours ou bien la poursuivre (Sutcliffe & Whitfield, 1979). Pour d'autres tels que Marland (1977), on ne peut parler de décision que si les trois conditions suivantes sont remplies : 1) l'enseignant considère explicitement des alternatives, 2) il opère une sélection et s'engage dans une procédure alternative, 3) il suit ce choix dans le déroulement de la séance. Cet auteur distingue une autre catégorie de comportements qu'il qualifie d'**actes prémédités** (deliberate act) lorsqu'un enseignant éprouve le besoin d'agir ou de changer la procédure en cours, mais n'envisage qu'une solution ; Shroyer (1981), quant à lui, parle d'**action élue** (elective action).

On peut considérer qu'il y a aujourd'hui accord entre les chercheurs pour définir de manière plus large une décision comme un choix délibéré de mettre en œuvre une action spécifique (Clark & Peterson, 1986). Les recherches qui adoptent cette définition et qui tentent de quantifier les décisions montrent que les enseignants décident peu. Pendant une séance, le nombre moyen de décisions effectives oscille entre 6.9 ou 9.6 (Marland, 1977) et 13.9 (Morine & Valance, 1976). Malgré les différences de méthode, les résultats convergent sur une fréquence de 1 décision toutes les 2 minutes environ (Clark & Peterson, 1986). Cette fréquence est moins importante chez les experts que chez les novices, ce qui suggère que l'acquisition d'expertise corrèle négativement avec le nombre de décisions prises en cours de séance (Warner, 1987). Pour Doyle (1986a) cette tendance à poursuivre ce qui a été préparé s'explique : le plan de séance choisi parmi ceux dont le maître dispose sur la base de ses expériences antérieures est jugé le meilleur possible. La décision de changer de procédure est donc assortie chez eux de risques et d'imprévus.

Marland (1977) montre que sur une moyenne de 28.3 décisions, l'enseignant fait référence à la considération d'une ou plusieurs procédures alternatives dans seulement 24 % des cas. Ces résultats qui ont surpris les chercheurs dans un premier temps, ont eu pour conséquence l'abandon des idées initiales quant au mode de pensée des enseignants. Ils mettent surtout en évidence l'existence de routines (Kagan, 1988) et un fonctionnement habituel apparenté au « pilotage automatique » de la classe (Shavelson & Stern, 1981). Les enseignants déroulent des programmes connus sans faire référence à des alternatives, ou sans volonté de changer leur façon de faire. Les experts apparaissent le plus souvent comme « conservateurs » et réticents face au changement. Ils ne remettent pas en cause l'économie générale de leur séance mais procèdent par ajustements locaux. Ils ont organisé leurs connaissances sous forme de schémas, de « patterns » efficaces dont ils usent pour appréhender la situation et activer la réaction adaptée, sur un mode très automatisé, immédiat et peu coûteux. Lorsqu'ils le jugent nécessaire, ils adoptent une autre procédure sans faire référence à des alternatives.

Ces résultats ont conduit à mettre en cause la validité de la métaphore de l'enseignant décideur pour caractériser la pensée des enseignants au cours de l'interaction avec les élèves.

2. L'enseignant décideur : un paradigme dépassé

Pour Yinger (1986), la métaphore de l'enseignant décideur est par essence inductrice d'erreur parce qu'elle est une caractérisation restrictive. La mise en cause progressive du paradigme de l'enseignant décideur s'est opérée selon quatre axes : il empêche d'étudier l'essentiel de l'activité de l'enseignant, il établit une hiérarchie implicite entre les diverses catégories de processus, il instaure une « norme de rationalité », il induit une analyse de l'enseignement comme activité de réaction à des incidents.

Pour Clark et Peterson (1986), 25 % seulement des verbalisations rétrospectives des enseignants renvoient à des décisions conscientes. Qu'advient-il entre chaque décision et en quoi consiste le reste de l'activité ? En fait, une caractérisation plus fidèle des processus cognitifs au cours de l'interaction nécessite de décrire le contenu des activités dénommées « comportements de l'enseignant en classe » dans le modèle de Peterson et Clark, et « routine d'enseignement en cours » dans celui de Shavelson et Stern, qui sont quantitativement plus importants.

Cette centration sur l'activité décisionnelle au détriment d'autres processus conduit à l'instauration d'une hiérarchie des processus cognitifs de l'enseignant. Les processus conscients, délibérés, réfléchis sont considérés comme plus nobles, au détriment de processus moins conscients, plus spontanés ou automatisés et ayant un caractère d'**impénétrabilité cognitive** (Charlier & Donnay, 1987 ; Yinger & Villar, 1986). L'idée selon laquelle l'enseignement serait en grande partie une activité « implicite » (Tochon, 1989b), au même titre que les autres activités expertes (Cf. par exemple Berry & Broadbent, 1988 ; Leplat, 1988 ; Reber, 1989) n'est pas en soi une idée dévalorisante de la compétence enseignante.

La hiérarchie précédemment évoquée est renforcée par l'existence d'une « **norme de rationalité** » qui incite les enseignants dans leurs réponses, mais aussi les chercheurs à mettre l'accent sur les comportements logiques, rationnels, mathématisables (Doyle, 1983). Dans l'article où il présente une modélisation « mathématique », qui se révélera totalement inadéquate pour décrire les décisions des enseignants, Shavelson (1976) avertit le lecteur que cette caractérisation attribue probablement plus de rationalité à ces processus qu'ils n'en ont en réalité et qu'il s'agit davantage de développer un modèle « prescriptif » (ce qui devrait être) qu'un modèle « descriptif » (ce qui est). Cette remarque illustre parfaitement l'association qui est faite entre des processus de pensée rationnels, conscients et la compétence enseignante.

S'ajoute à cela une réserve supplémentaire tenant à la nature même des situations étudiées. Initialement conçus au sein de ce paradigme de recherche comme l'essence de l'enseignement dans l'interaction, les processus décisionnels ne sont pas remis en cause dans leur existence (il n'y a pas de doute possible concernant l'existence de décisions chez l'enseignant) mais sur leur validité pour refléter la nature de la pensée interactive.

Les modèles de la décision sont donc des modèles qui doivent être considérés comme proches du mode de pensée des enseignants en situation atypique, en situation d'incident : l'origine d'une décision est le moment où les événements de la classe s'éloignent d'une norme « d'acceptabilité ». Il est possible de caractériser l'enseignement comme une succession d'épisodes typiques, habituels, normaux et d'épisodes de classe atypiques, correspondant à des incidents ou à des dysfonctionnements (Berliner, 1988). D'autres perspectives de recherche que les modèles de la décision décrivent l'enseignant comme agissant selon des normes de typicalité. Une voie de recherche prometteuse consiste à objectiver les situations de classe perçues par les enseignants comme étant problématiques. C'est dans cette perspective que certains travaux ont été menés (Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988 ; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987 ; Treutlein, Janalik & Hanke, 1989). Les résultats mettent en évidence l'importance du « sens » attribué aux événements de la classe : une même situation pouvant donner lieu à des interprétations et des réactions diverses.

Ces critiques à l'encontre d'une caractérisation de l'enseignement interactif exclusivement en termes décisionnels, se sont accompagnées d'une remise en cause sévère de la technique du **rappel stimulé** comme moyen destiné à investiguer les pensées dans l'action (Yinger, 1986). En effet, le postulat sur lequel repose cette méthode est que l'enseignant a conscience de ses actes et qu'il peut les rapporter. La question se pose alors de l'exhaustivité et de l'exactitude de ces prises de conscience : l'enseignant peut-il tout décrire à haute voix et peut-il le faire avec une précision telle

qu'on puisse considérer ses commentaires comme un accès fiable à ses processus cognitifs ? Cette méthode postule que seule l'information en cours de traitement, cognitivement contrôlée, permet d'obtenir des verbalisations valides (Ericsson & Simon, 1984), ce qui apporte une restriction considérable à l'étude du fonctionnement cognitif des enseignants. Dans la mesure où les sources de contrôle et la nature de ce contrôle des comportements peuvent être diverses, on doit considérer que seule la partie sous contrôle représentatif très abstrait est susceptible d'être décrite par l'acteur. En revanche, toute une gamme d'actions demeure dans ce que Leroi-Gourhan (1964) appelle « **pénombre de la conscience** ».

III. - ESSAI DE CONCEPTUALISATION

Jackson (1968), un des précurseurs dans l'étude des processus cognitifs mobilisés pendant les séances, note l'existence d'un contraste entre la complexité de l'environnement dans lequel les enseignants agissent, et la simplicité de leur mode de pensée. Cette remarque extrêmement juste est de nature à fournir une explication raisonnable aux résultats des recherches. Nous nous efforçons d'identifier dans un premier temps la nature de la difficulté de cette tâche avant d'analyser les modalités d'adaptation de l'enseignant à cette complexité.

1. Complexité de l'activité d'enseignement

L'activité de l'enseignant peut être décomposée en deux tâches de nature différente. La tâche de planification se déroule sans contrainte temporelle mais consiste en une activité cognitive **sous hypothèse** ; la tâche d'interaction a lieu en contact avec la réalité mais en condition de **crise temporelle**.

1.1. Complexité de la planification

La difficulté de la planification tient plus précisément à ce que cette pensée sous hypothèse 1) se déploie sur la base d'une anticipation, 2) porte sur des événements peu prévisibles, 3) à partir d'informations incomplètes, (4) en direction d'objectifs lointains et mal définis.

La nature même de l'activité planificatrice est d'être anticipatrice, c'est-à-dire de s'établir sur des prévisions, des pronostics. En matière d'enseignement, la situation est d'autant plus complexe que cette planification est multiple et concerne des horizons temporels d'échelle variable : la séance, le cycle, l'année, le cursus, etc.

Les événements qui doivent être planifiés sont incertains. Le déroulement d'une séance par exemple, est le type même d'événement difficile à prévoir dans la mesure où les centres de décisions sont nombreux (chaque élève constitue une source d'incertitude), où ces événements sont de nature sociale (ce qui sous-entend la possibilité d'effets d'interaction, de dérive collective, etc), et où la prévision doit porter sur une transformation des acteurs (essentiellement l'apprentissage).

Les informations dont dispose l'enseignant sont incomplètes : par rapport aux situations de résolution de problèmes logiques, il est clair qu'ici le maître dispose d'une gamme d'informations lacunaires, souvent erronées — notam-

ment sur les élèves — qui limitent la pertinence de ses plans (Durand & Riff, 1991).

Enfin, les objectifs mêmes de cette activité de planification sont mal définis (comme c'est d'ailleurs toujours le cas dans les activités de conception) : ils sont multiples, très généraux, souvent abstraits (on notera à ce propos que la tâche est d'autant plus complexe en éducation physique qu'il s'agit d'une discipline scolaire sans programme, à la recherche d'une définition consensuelle de ses contenus (Hébrard, 1986, 1992 ; Pineau, 1990).

1.2. Complexité de l'interaction

La complexité de cette tâche tient à ce que les actions du maître doivent être déclenchées 1) rapidement, 2) face à un milieu à la fois très informatif et très incertain, 3) de manière publique, 4) qu'elles peuvent être extrêmement variées, 5) et doivent tenir compte de « l'histoire » de la classe.

La crise temporelle est évidente pour qui prend en responsabilité une classe pour la première fois : l'enseignant n'a pas le temps d'envisager longuement une gamme de procédures et leurs conséquences, les situations appellent généralement des réponses rapides. Certaines recherches montrent qu'il existe un rythme dans l'activité de la classe, une sorte de « flux » d'actions optimum. Toute une gamme d'actions des enseignants s'expliquent par leur volonté de préserver ce timing (par exemple poser des questions aux élèves qui appellent des réponses simples et rapides) afin de ne pas perdre le contrôle de la classe (Arlin, 1979 ; Kounin, 1970).

Le milieu social que constitue une classe est à la fois incertain (chaque élève est en lui-même une source de variabilité et d'imprévisibilité), et très informatif dans la mesure où les multiples événements qui se produisent sont susceptibles d'être perçus, analysés, interprétés, et servir de base à l'action de l'enseignant. Cette multiplicité et la profusion d'informations à laquelle il est confronté contribuent à rendre cet environnement difficile à analyser et décrypter.

Le caractère public de cette activité — l'enseignant agit sous le regard de ses élèves, mais aussi indirectement des collègues, des parents, de l'administration — (Lortie, 1975) est source de difficulté dans la mesure où, comme nous le verrons, cela contribue à ajouter des objectifs supplémentaires dans la situation.

Enfin, la classe a accumulé une série d'expériences au cours de l'année, produisant des routines et des normes communes qui font qu'une décision prise isolément doit tenir compte du contexte plus large de ce vécu collectif (Doyle, 1986b).

1.3. Une tâche insoluble et contradictoire

Si les théories de la décision s'appliquent aisément aux conduites à but unique, l'enseignement ne fait pas partie de cette catégorie : les buts sont multiples et les enseignants sont souvent amenés à faire des choix en ménageant des impératifs divers (Charlier, 1989). De surcroît, ces buts sont souvent contradictoires, plaçant l'enseignant face à des **dilemmes insurmontables**. Leur origine se situe dans les contradictions essentielles entre les buts fixés à l'école (Dreuben, 1970). Berlak et Berlak (1981) ont développé une

taxonomie de ces conflits relatifs au rôle ambigu joué par l'école dans le champ social : elle doit simultanément satisfaire les besoins des élèves et les normes des adultes, assurer la transmission d'une culture et le dépassement de cette culture, rechercher l'égalité pour tous et l'excellence scolaire, etc. Ces contradictions se répercutent au niveau de la conduite quotidienne de la classe. Or ces problèmes n'ont pas de solution optimale et l'enseignant n'est pas seulement confronté au choix des moyens pour atteindre un but désiré ; il est amené à adopter différentes stratégies privilégiant ponctuellement un objectif au détriment d'un autre (Lampert, 1986).

Deux exemples illustreront ce propos. Lorsqu'un enseignant observe un élève en difficulté, il a le choix entre intervenir pour l'aider ou ne pas intervenir. Dans le premier cas, il a un impact (en principe) positif sur la compétence de cet élève, mais un effet négatif sur son sentiment de compétence (si l'enseignant l'aide, c'est qu'il est incompetent) ; dans le second, il préserve le sentiment de compétence de l'élève en ne faisant rien pour lui, mais entretient chez lui une faible compétence (Graham & Barker, 1990).

A un autre niveau, une recherche réalisée dans notre laboratoire montre que les enseignants débutants se donnent trois types de sous-buts : **contrôler ou diriger la classe, motiver les élèves et les faire apprendre**. Or ces sous-buts peuvent être contradictoires : par exemple une intervention en direction de l'apprentissage de l'élève risque de le démotiver et de faire perdre à l'enseignant débutant le contrôle de la situation (Martinez, 1992). L'existence de ces contradictions, probablement liées au caractère contraint et obligatoire de l'activité scolaire, a conduit certains chercheurs à considérer l'activité d'enseignement comme « impossible ». Cet aspect est minimisé par les recherches dans la mesure où, lorsque les enseignants évoquent leurs pensées et leurs actions, ils obéissent à une norme sociale valorisant la rationalité et la constance (Festinger, 1964). Ils ont tendance à masquer les aspects conflictuels et sont réticents à admettre que l'action décidée est en contradiction avec une autre action précédemment mise en œuvre (Lampert, 1986).

2. La rationalité limitée dans le traitement des situations complexes

Dans ce contexte complexe et contradictoire, comment les enseignants peuvent-ils agir efficacement ? Jackson (1968) défendait l'idée que, face à la complexité des événements, un dispositif de pensée simple revêt une valeur fonctionnelle importante. Selon cet auteur, ceci se traduit par une conception simplifiée des liens de causalité entre phénomènes et une compréhension intuitive plutôt que rationnelle des événements qui surviennent au cours de la séance. Cette idée de simplification pour agir efficacement est confirmée par un certain nombre d'études et le fait de planifier une intervention est un moyen pour l'enseignant d'accroître son efficacité dans un temps limité en simplifiant ses procédures (Yinger, 1977).

Un cadre conceptuel heuristique est fourni par Simon (1975, 1990). Selon cet auteur, les individus sont dans leur vie quotidienne confrontés à des problèmes dont la taille et la complexité dépassent largement leurs possibilités de calcul. Ils se trouvent dans l'impossibilité de raisonner selon le principe de l'optimalité qui implique de choisir, sur la base d'un calcul des coûts et bénéfices complexe, parmi l'ensemble des alternatives possibles, la procédure à laquelle est associée la plus grande utilité. Un mode de pensée totalement rationnel dans ces tâches professionnelles, qui verrait un individu

capable de décisions logiques et optimales en réponse aux contingences de l'environnement est impossible. Simon ne défend pas pour autant la perspective a-rationnelle (ou irrationnelle) qui présente l'individu comme dominé par ses affects, ses émotions ou ses instincts. Selon lui, l'individu a la volonté d'agir rationnellement, mais ses limites intrinsèques en tant que processeur d'informations l'amènent à adopter des stratégies. En premier lieu, il élabore un schéma mental simplifié de la réalité (Newell & Simon, 1972) au sein duquel il se comporte rationnellement. D'autre part, étant donné l'impossibilité où il se trouve de considérer l'ensemble des alternatives, il en consulte un nombre réduit de façon heuristique ou par essai et erreur, et interrompt sa recherche pour adopter la première solution « **globalement acceptable** ». Enfin, se retrouvant devant un problème similaire l'individu a tendance à répéter ce qui marche et à l'automatiser.

Transposé au domaine de l'enseignement, le principe de rationalité limitée est pertinent pour expliquer les comportements des enseignants (Clark & Peterson, 1986 ; Lee & Porter, 1987). Il a donné lieu à des études systématiques en ce qui concerne les attentes des enseignants et le traitement différentiel des élèves et a abouti à un changement d'attitude des chercheurs.

Ayant cessé de critiquer les enseignants et de les accuser d'irrationalité, voire de laxisme, ils en viennent à considérer cette forme de pensée comme un élément déterminant de l'efficacité professionnelle (Clark, 1986). Les maîtres ne sont plus désavoués parce que leur démarche est plus intuitive que logique, et certains auteurs reconnaissent désormais qu'une pensée strictement logique n'est pas le moyen le plus approprié pour résoudre les problèmes rencontrés en classe. Au contraire, les théories intimes simplificatrices (Simon, 1990), les croyances (Durand & Riff, 1991) et « explications du monde contradictoires » (Roth, 1984), qui sont autant de façons de penser peu consistantes, s'adaptent plutôt bien aux caractéristiques de la classe.

3. Vers une conception synthétique à partir des routines d'enseignement

De façon caricaturale, l'analyse aboutit à la distinction entre deux types de fonctionnement que l'on retrouve dans toutes les recherches relatives à l'expertise : l'un automatisé, fluide, économique mais peu conscient et difficilement verbalisable ; l'autre raisonné, délibéré, mais discontinu, coûteux et lent (Berliner, 1988). Cette distinction permet d'expliquer l'essentiel des résultats évoqués précédemment. Elle fournit d'autre part un cadre explicatif qui intègre l'activité de planification de l'enseignement et résout un certain nombre des contradictions qui sont apparues au fil de l'analyse.

3.1. Routine et interaction

Les modèles traditionnels de la décision sont des modèles algorithmiques qui prennent la forme d'arbres de décisions où les pensées sont représentées comme des choix et où les choix sont dichotomiques. Cette conceptualisation est une assimilation de la pensée humaine au fonctionnement d'un ordinateur qui procéderait par inférence à l'intérieur d'un « espace problème » défini par la tâche (Newell & Simon, 1972).

Il est probablement erroné 1) d'assimiler le fonctionnement du maître à une logique binaire, 2) d'assimiler la tâche d'enseignement exclusivement à une situation de résolution de problème. Une des caractéristiques d'un haut niveau de compétence est que des composantes de l'action sont mises en

œuvre avec peu d'effort parce qu'elles se sont automatisées au cours de la pratique. Bloom (1986) a mené une étude de grande envergure sur l'importance des procédures automatiques chez des experts dans différents domaines. Des individus ayant acquis une habileté exceptionnelle, et qui ont une pratique de 25 à 50 heures par semaine dans leur spécialité, développent un haut niveau d'automatisme. Dire d'un individu qu'il a un fonctionnement automatisé revient à considérer que le contrôle de ses comportements diffère de celui du débutant, et que l'unité comportementale de base n'est pas une action consécutive à une décision rationnelle et suivie d'une évaluation systématique, mais l'activation déclenchée d'une routine dont les effets sont jugés acceptables ou non. Ce type de fonctionnement automatisé est avantageux : les routines nécessitent peu d'effort pour être mises en œuvre efficacement et cette économie permet de préserver les ressources de traitement de l'information en réduisant le coût attentionnel des tâches (Navon & Gopher, 1979).

Appliquée au domaine de l'enseignement, la notion de routine et d'automatisme peut **a priori** être associée à l'idée négative de comportement stéréotypé. Envisagée au singulier, la routine caractérise dans le langage courant, l'enseignant qui s'investit peu dans son travail, ne fait pas d'effort, ne se remet pas en cause et adopte des procédures répétitives. Cependant, cette accusation de stéréotypie ne tient pas si l'on considère que les enseignants expérimentés possèdent un large répertoire de procédures routinisées qu'ils utilisent selon les circonstances, et qui leur permet d'être créatifs en utilisant les routines appropriées (Leinhardt & Greeno, 1986).

Concernant l'absence d'effort, il en va de l'enseignement comme des autres habiletés : l'expertise va de pair avec une diminution de la charge mentale et physique nécessaire à la production de la performance. Les enseignants expérimentés ont acquis un mode de fonctionnement économique, peu coûteux, qu'il serait vain de dénigrer au nom d'un ne sait quelle morale de l'effort.

L'interaction en classe est une activité d'adaptation des plans aux contingences de la classe, qui demande parfois de la création (Sherman, 1983). Pour l'expert, la métaphore qui décrit le mieux son travail est celle de l'improvisation (Yinger, 1987). Cette création qui s'appuie sur un large répertoire d'actions routinisées (une « improvisation bien planifiée » selon l'expression de Tochon, 1990b) lui permet de se dégager du contenu et de centrer son attention sur certains aspects imprévisibles de la tâche.

3.2. Routines et planification

Les routines jouent également un rôle important dans l'activité de planification des enseignants expérimentés. Clark et Yinger (1987) définissent la planification comme une succession de décisions relatives à la sélection, l'organisation et la sériation des routines. Planifier l'enseignement revient alors à une activité de sélection dans un répertoire de routines et à une réflexion relative à leur mise en œuvre. Une telle organisation en mémoire n'existe pas chez le débutant qui possède peu ou pas de routines. Son activité de planification consiste en l'élaboration de procédures beaucoup plus réfléchies, envisagées successivement et non intégrées dans un ensemble fonctionnel.

En fait l'activité de planification ne se résout pas à un éternel recommencement. Un certain nombre d'invariants sont établis très tôt dans le déroule-

ment de l'année, qui peuvent être spécifiques à une classe. Dans une étude menée avec des instituteurs, Clark et Elmore (1979) montrent que certaines règles de fonctionnement sont établies au cours des quatre premières séances, *persistent par la suite pour servir de cadre au sein duquel les enseignants planifient certains aspects particuliers de leur activité* (Buckley & Cooper, 1978).

Lors de la phase d'élaboration des routines, certaines préoccupations des enseignants telles que leurs objectifs ou les apprentissages qu'ils veulent développer apparaissent de façon explicite. Par la suite, la routinisation de cette procédure, l'intégration de ses composantes voire même l'oubli de sa logique au cours des répétitions les conduisent à en réduire la complexité en la fixant en mémoire sous la forme d'une image ou d'un scénario. De ce fait, certaines préoccupations qui ont présidé à l'élaboration de la routine (comme l'apprentissage par exemple), peuvent ne plus figurer de façon explicite comme critère de décision lors de la phase de planification. Ceci peut être interprété comme un témoin de l'existence de routines pour un enseignant expérimenté, *routines qui transcendent les spécificités des leçons* (Charlier & Donnay, 1987). Dans le même ordre d'idée, Morine-Dershimer (1978-1979) fait l'hypothèse que même si les enseignants ne verbalisent pas les objectifs des activités, ces derniers figurent néanmoins de façon implicite dans la routine et sont intégrés en une procédure largement réinvestissable. Les enseignants semblent ne pas suivre un raisonnement analytique au sein duquel une réflexion sur les fins (objectifs) précède la détermination des moyens, mais semblent fonctionner sur la base de procédures qui intègrent ces deux aspects. L'étude des routines des enseignants en est à ses débuts et une des tâches des chercheurs sera d'approfondir cette analyse en dépassant le simple répertoire des routines d'organisation du travail scolaire.

4. Recherche et formation

En somme, l'analyse aboutit à une opposition entre deux « portrait-types » de l'enseignant : l'un s'appuyant sur des procédures automatisées, fluides, économiques, et peu conscientisées, l'autre ayant des actions raisonnées, délibérées, discontinues, coûteuses et lentes ; l'un étant en accord avec les données d'observation, l'autre faisant office de modèle guidant les formations et les évaluations dans les épreuves « professionnelles » des concours de recrutement des enseignants du secondaire français (CAPES et agrégations).

L'efficacité de ces formations et de ces évaluations est questionable. Ainsi, pour Tochon (1989b), ces modèles sont certes critiquables en raison de leur incapacité à décrire la réalité, mais peuvent même constituer un obstacle au développement de la compétence professionnelle des enseignants. Dans le même ordre d'idée, nous avons observé que la formation reçue par des enseignants d'éducation physique débutants les empêche d'analyser avec lucidité et perspicacité les difficultés qu'ils rencontrent dans l'interaction avec les élèves (Riff, Cadopi & Durand, 1992), et par conséquent de développer les *compétences pour les résoudre*. Leur formation les amène à analyser tous les événements de la classe par rapport à un système basé sur la concordance entre les objectifs qu'ils se fixent et les tâches qu'ils conçoivent, négligeant tous les autres aspects de la situation d'enseignement. Cette centration sur les objectifs conçus comme éléments de base et organisateurs des pensées des enseignants, les empêchent en certaines circonstances d'agir efficace-

ment (on peut noter à cet égard la difficulté des enseignants en formation à se fixer des objectifs opérationnels et l'adoption de la stratégie consistant à raisonner en terme d'activité avant d'envisager les objectifs).

Ce décalage est **a priori** étonnant dans la mesure où la plupart des recherches sur la pensée des enseignants livrent des résultats assez « triviaux » qui, de façon plus ou moins explicite, sont connus des enseignants et des formateurs (Clark & Lampert, 1986). Pourquoi les formations sont elles aussi imperméables aux résultats de la recherche ?

Nous pensons que cette résistance n'est pas le fruit du hasard, et nous l'analysons d'un point de vue sociologique et épistémologique.

L'objectif des chercheurs en analyse de l'enseignement est de produire des faits et des théories susceptibles de décrire et d'expliquer les comportements des enseignants et des élèves. Que les résultats des recherches soient utilisables au plan de la formation des maîtres n'entre pas dans leurs préoccupations les plus immédiates, ou du moins n'interfère pas avec les processus de recherche (Cf. l'analyse de Crahay, 1988b sur l'articulation des approches descriptives et prescriptives).

A l'inverse, les « théoriciens de l'éducation » ont souvent un statut institutionnel de formateur et de ce fait, adoptent une visée prescriptive très marquée (au sens donné à ce terme par Avanzini, 1992). Les connaissances ont pour eux une finalité appliquée : il faut fournir des réponses aux questions qui se posent aux enseignants, dans un souci d'optimisation, d'innovation et d'amélioration des pratiques. Enfin, ces acteurs sociaux ont souvent une préoccupation militante visant à défendre et promouvoir l'enseignement et donc à proposer de cette discipline scolaire une image positive, de sérieux et d'utilité sociale. Les modélisations proposées par le courant très actif de la didactique en éducation physique constituent une illustration exemplaire de ce phénomène (Marsenach, 1991).

Au plan épistémologique, les connaissances issues des recherches descriptives apparaissent difficilement formulables d'un point de vue prescriptif : faut-il apprendre aux enseignants débutants le fonctionnement des enseignants expérimentés ? En fait, il faut bien admettre que si les recherches apportent quelques lumières quant au fonctionnement de l'expert, en revanche, on ne sait que peu de choses sur la façon dont on devient expert.

Les exigences de la formation sont un autre aspect déterminant dans la situation actuelle. Elles ont besoin de modèles pour fonctionner et les modélisations fondées sur l'idée de rationalité totale ont le mérite d'être claires. En revanche, les données issues des études descriptives sont plus difficilement formalisables et exploitables, les modélisations s'appuient nécessairement sur une décontextualisation et ces études insistent sur l'adaptation au contexte de la classe, c'est-à-dire sur la dimension écologique de la compétence enseignante (Tochon, 1992).

Une possibilité pour dépasser cette opposition consiste à articuler le modèle traditionnel avec un modèle qualifié de **stratégique**, plus en accord avec le fonctionnement réel des pédagogues experts (Tochon, 1990c, 1991). Ce nouveau modèle accorde une place prépondérante au contexte de la classe et à l'adaptation de l'enseignant à ce contexte. Il s'émancipe du modèle par objectif parce qu'il met l'accent sur l'interaction, considère l'enseignement comme un mouvement adaptatif spontané mais bien préparé

reposant sur des connaissances intériorisées. Il est fondé sur des buts clairs formulés non en terme de comportements observables et évaluables, mais en terme d'activité de l'élève. Ce modèle est fondé sur des organisateurs stratégiques plus souples que les objectifs, qui répondent mieux aux contraintes de la tâche d'enseignement, mais moins bien aux nécessités d'une évaluation externe de l'activité de l'enseignant (Tochon, 1990c). Adopter un tel modèle général revient à concevoir la formation des enseignants comme la formation *d'individus possédant différents registres de connaissances, capables de sélectionner et d'activer des habiletés construites et coordonnées par rapport à des fluctuations de contexte à la fois imprévisibles mais souplement anticipées.*

Enfin, le débat peut porter sur la destination ou les objectifs assignés à *la production de connaissances relatives à l'enseignement.* Certains chercheurs s'appuient sur une certaine forme de pragmatisme, considérant que la vérité ou l'efficacité sont à rechercher chez les experts et que la connaissance du mode de fonctionnement des individus ayant acquis une grande efficacité, constitue en soi un corps de connaissances normatives. A l'inverse, une attitude plus distante à l'égard des réalisations concrètes revient à considérer que la source de l'efficacité réside dans une démarche systématique de recherche et de théorisation a priori, la validation et l'exploitation des connaissances ainsi produites est alors secondaire et renvoyée à des expérimentations pédagogiques ultérieures. En ce qui nous concerne, nous pensons qu'une formation efficace ne peut se passer ni des résultats de la recherche, *ni des modélisations sans lesquelles ces résultats demeurent des accumulations de faits dépourvus de portée pragmatique.* Les conceptualisations à partir des notions « simoniennes » d'analyse de la tâche, de rationalité limitée, de sciences de la conception, ainsi que les concepts issus de l'analyse contextuelle sont de nature, nous semble-t-il, à poser les bases d'un corps de connaissances scientifiques exploitables au plan des formations.

Jacques Riff, Marc Durand
Centre d'Optimisation de la Performance Motrice
Université Montpellier I

Les auteurs remercient Marielle Tousignant (Université de Laval à Québec, Canada) et François Tochon (Université de Sherbrooke, Canada) pour leurs commentaires et suggestions après relecture de la version initiale de l'article.

Merci à Marielle Cadopi, Paul Henry Fagot et Marc Le Foulser (Université de Montpellier I) qui ont accepté de relire les versions successives en apportant leurs critiques.

NOTES

- (1) Il est à noter que Tochon (1992) propose une définition de la didactique et de la pédagogie sur la base de cette distinction temporelle
- (2) C'est nous qui traduisons.

Références

- ARLIN M. (1979). — Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. **American Educational Research Journal**, 1, 42-56.
- AVANZINI G. (1992). — **Introduction aux sciences de l'éducation** (2^e édition). Toulouse, Privat.
- BERLAK A. et BERLAK H. (1981). — **Dilemmas of schooling: Teaching and social change**. London, Methuen.
- BERLINER D.C. (1986). — In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**, aug.-sept., 5-13.
- BERLINER D.C. (1988, février). — **The development of expertise in pedagogy**. *Communication au colloque de l'American Association of College for Teacher Education*, New-Orleans.
- BERRY D.C. et BROADBENT D.E. (1988). — Interactive tasks and the implicit-explicit. **British Journal of Educational Psychology**, 79, 251-272.
- BERTSCH J. (1987). — Pour une approche cognitiviste de l'enseignement des activités physiques et sportives. In M. LAURENT et P. THERME (Eds.), **L'enfant par son corps** (pp. 199-228). Paris, Actio.
- BLOOM B. (1953). — Thought processes in lectures and discussions. **Journal of General Education**, 7, 160-169.
- BLOOM B. (1986). — Automaticity. **Educational Leadership**, Feb., 70-77.
- BROPHY J.E. et GOOD T.L. (1986). — Teacher behavior and student achievement. In M.C. WITTRICK (Ed.), **Third handbook of research on teaching** (pp. 328-392), New York, Macmillan.
- BUCKLEY P.K. et COOPER J.M. (1978). — **An ethnographic account study of an elementary school teacher's establishment and maintenance of group norms**. Paper presented at the Annual Congress of the American Educational Research Association, Toronto.
- CALDERHEAD J. (1981). — Stimulated recall: A method for research on teaching. **British Journal of Educational Psychology**, 51, 211-217.
- CALDERHEAD J. (1987). — *Introduction*. In J. CALDERHEAD (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (pp. 1-20), London, Cassell.
- CARTER K., CUSHING K., SABERS D., STEIN P. et BERLINER D. (1988). — Expert-Novice differences in perceiving and processing visual classroom information. **Journal of Teacher Education**, mai-juin, 25-31.
- CARTER K., SABERS D., CUSHING K., PINNEGAR S. et BERLINER D. (1987). — Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, 3, 147-157.
- CAVERNI J.P. (1988a). — Psychologie de l'expertise: éléments d'introduction. **Psychologie Française**, 33, 114-124.
- CAVERNI J.P. (1988b). — La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. In J.P. CAVERNI (Ed.), **Psychologie cognitive, modèles et méthodes** (pp. 253-273). Grenoble: PUG.
- CHARLIER E. (1989). — **Planifier un cours c'est prendre des décisions**. Bruxelles, De Boeck.
- CHARLIER E. et DONNAY J. (1987). — Un enseignant: un décideur. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, 24, 193-223.
- CLARK C.M. (1986). — Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. BEN-PERETZ, R. BROMME et R. HALKES (Eds.), **Advances of research on teacher thinking** (pp. 7-20). Lisse, ISATT and Swets & Zeitlinger.
- CLARK C.M. et ELMORE J.L. (1979). — **Teacher planning in the first weeks of school** (Research series no 55). East Lansing, Institute of Research on Teaching, Michigan State University.
- CLARK C.M. et LAMPERT M. (1985). — **What knowledge is of most worth to teachers? Insights from studies of teacher thinking**. (Occasional Paper No. 86). East Lansing, Institute of Research on Teaching, Michigan State University.
- CLARK C.M. et PETERSON P.L. (1986). — Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), **Third handbook of research on teaching** (pp. 255-298). New York, Mac Millan.
- CLARK C.M., SNOW R.E. et SHAVELSON R.J. (1976). — Three experiments on learning to teach. **Journal of Teacher Education**, 27, 174-180.
- CLARK C.M. et YINGER R.J. (1977). — Research on teacher thinking. **Curriculum Inquiry**, 7, 4, 279-294.
- CLARK C.M. et YINGER R.J. (1979). — **Three studies of teacher planning**. (Research Series no 55). East Lansing, Institute of Research on Teaching, Michigan State University.
- CLARK C.M. et YINGER R.J. (1987). — Teacher Planning. In J. CALDERHEAD (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (pp. 84-103), Londres, Cassell.
- CRAHAY M. (1988a). — Stability and variability of teaching behavior: A case study. **Teaching and Teacher Education**, 4, 289-363.
- CRAHAY M. (1988b). — **Le statut épistémologique de la recherche en éducation: un débat inachevé**. Notes de cours non publiées, Université de Liège.
- CRAHAY M. (1990, octobre). — **Variability of a teacher's behaviors across two teaching situations**. Communication au colloque de Fribourg.
- DI CICCO G., HOUSNER L.D. et SHERMAN M.A. (1981, décembre). — **Expert Novice differences in planning and teaching physical education**. Annual meeting of the Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Pittsburgh.
- DORON R. et PAROT F. (1991). — **Dictionnaire de psychologie**. Paris, PUF.
- DOYLE W. (1983). — Academic work. **Review of Educational Research**, 2, 159-199.

- DOYLE W. (1986a). — Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481), Bruxelles, Labor.
- DOYLE W. (1986b). — Classroom organization and management. In M.C. WITTRICK (Ed.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 392-431), New York, Macmillan.
- DREUBEN R. (1970). — *The nature of teaching : Schools and the work of teachers*. Glenview, Scot-Foresman.
- DURAND M. et RIFF J. (1991). — Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves. In J.P. FAMOSE, P. FLEURANCE et Y. TOUCHARD (Eds.), *L'apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 175-199), Paris, Editions Revue EPS.
- DURAND M., RIFF J. et CADOPPI M. (1992). — *Rationalité limitée des enseignants : les formations questionnées*. Communication au colloque de l'Association Francophone de Recherche en Activités Physiques et Sportives : « Technologie des APS : Quelles formations ? », Strasbourg, sous presse.
- ERICSSON K.A. et SIMON H.A. (1984). — *Protocol analysis. Verbal reports as data*. London, MIT Press.
- FARR R. et BROWN V.L. (1971). — Evaluation and decision making. *Reading Teacher*, 24, 341-348.
- FESTINGER L. (1964). — *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford, Stanford University Press.
- GOC-KARP G. et ZAKRAJSEK D.B. (1987). — Planning for learning : Theory into practice ? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377-392.
- GRAHAM S. et BARKER G.P. (1990). — The down side of help : an attributional development analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 1, 7-14.
- HÉBRARD A. (1986). — *L'éducation physique : Réflexions et perspectives*. Paris, Éditions AFRAPS et Revue EPS.
- HÉBRARD A. (1992). — *Rapport du Groupe Technique Disciplinaire EPS*. Présentation au Conseil National des Programmes. Paris.
- HOUSNER L.D. et GRIFFEY D.C. (1985). — Teacher cognitions : Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- JACKSON P. (1968). — *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- JOYCE B.R. (1978-1979). — Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3, 66-77.
- KAGAN D.M. (1988). — Teaching as clinical problem solving : A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, 58, 482-505.
- KNEER M. (1986). — Descriptions of physical education instructional theory/practice gap in the secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 91-106.
- KOUNIN J.S. (1970). — *Discipline and group management in classrooms*. New-York, Holt, Rinehart & Winston.
- LAMPERT M. (1986). — Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas. In M. BEN-PERETZ, R. BROMME and R. HALKES (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (pp. 70-83). Lisse, ISATT and Swets & Zeitlinger.
- LEE O. et PORTER A.C. (1987). — *Teacher Expectations in the middle school science : The bounded rationality of teachers*. Communication présentée au colloque de l'American Educational Research Association, Whashington, DC.
- LEINHARDT G. et GREENO J.G. (1986). — The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- LEPLAT J. (1988). — Les habiletés cognitives dans le travail. In P. PERRUCHET (Ed.), *Les automatismes cognitifs* (pp. 139-172), Bruxelles, Mardaga.
- LEROI-GOURHAN A. (1964). — *Le geste et la parole, I, Technique et langage*. Paris, Albin Michel.
- LORTIE D.C. (1975). — *School-teacher*. Chicago, University of Chicago Press.
- MARLAND P.W. (1977). — *A study of teachers' interactive thoughts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- MARSENACH J. (1991). — *Éducation Physique et sportive, quel enseignement ?* Paris, INRP.
- MARTINEZ C. (1993). — *Microgenèse de la compétence pédagogique d'étudiants en STAPS*. Thèse de doctorat de l'université de Montpellier I non publiée.
- McCUTCHEON G. (1980). — How do elementary school teachers plan ? The nature of planning and the influence on it. *Elementary School Journal*, 81, 4-23.
- MITCHELL J.V. (1969). — Education's challenge to psychology : The prediction of behavior from person-environment interactions. *Review of Educational Research*, 39, 695-721.
- MORINE-DERSHIMER G. (1977). — *What's a plan ? Stated and unstated plans for lesson*. Communication au colloque annuel de l'AERA, New-York, avril.
- MORINE-DERSHIMER G. (1978-1979). — Planning and classroom reality : An in depth look. *Educational Research Quarterly*, 3, 83-99.
- MORINE-DERSHIMER G. et VALLANCE E. (1976). — *Teacher planning*. Beginning Teacher Evaluation Study, Special Report C. San Francisco, C.A., Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- MOSSTON M. et ASHWORTH S. (1986). — *Teaching physical education*. Columbus, Merrill.
- NAVON D. et GOPHER D. (1979). — On the economy of the human-processing system. *Psychological Review*, 86, 214-255.
- NEWELL A. et SIMON H.A. (1972). — *Human problem solving*. New York, Englewood Cliff.
- PETERSON P.L. et CLARK C.M. (1978). — Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.

- PIÉRON M. (1988). — **Enseignement des activités physiques et sportives, observations et recherches.** Liège, Presses Universitaires de Liège.
- PIÉRON M. (1990). — Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement des activités physiques et sportives. In M. LIRETTE, C. PARE, J. DUSSERAULT et M. PIÉRON (Eds.), **Intervention en éducation physique et en entraînement : bilan et perspectives** (pp. 9-23). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PINEAU C. (1990). — **Introduction à une didactique de l'Éducation Physique.** Paris, Éditions Revue EPS.
- PLACEK J.H. (1983). — *Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good?* In T. TEMPLIN et J. OLSON (Eds.), **Teaching in physical education** (pp. 46-56). Champaign: Human Kinetics.
- PLACEK J.H. (1984). — *A multi-case of teacher planning in physical education.* **Journal of Teaching in Physical Education**, 2, 91-106.
- REBER A.S. (1989). — Implicit learning and tacit knowledge. **Journal of Experimental Psychology**, 3, 219-235.
- RIFF J., CADOPPI M. et DURAND M. (sous presse). — **Analyse des difficultés pendant l'interaction chez des enseignants d'EPS débutants et expérimentés.** Actes de colloque de Strasbourg: « Technologie des APS ».
- ROTH K. (1984). — Using lesson observations to improve science teaching and curriculum materials. In L.W. ANDERSON (Ed.), **Observing science classrooms: Perspectives from research and practice.** Yearbook of the Association for the Education of Teachers in Science. Columbus: ERIC.
- RYANS D.G. (1963). — *Teacher behavior theory and research: Implication for teacher education.* **Journal of Teacher Education**, 14, 274-293.
- SCHEMPP P. (1987). — Behavioral stability in physical education: A one-year time-series analysis. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 3, 382-387.
- SHAVELSON R.J. (1973). — What is the basic teaching skill? **The Journal of Teacher Education**, 14, 144-151.
- SHAVELSON R.J. (1976). — Teacher's decision making, in N.L. GAGE (Ed.), **The psychology of teaching methods.** Chicago, University of Chicago Press.
- SHAVELSON R.J. et STERN P. (1981). — *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior.* **Review of Educational Research**, 51, 455-498.
- SHERMAN M.A. (1981). — **Teacher thinking in physical education: A cognitive view of clinical expertise.** Annual meeting of the Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Pittsburgh.
- SHERMAN M.A. (1983). — Pedagogical cognitions in physical education: Differences between expert and novice teachers. In T. TEMPLIN et J.K. OLSON (Eds.), **Teaching physical education** (pp. 19-34). Champaign, Human Kinetics.
- SHERMAN T.M. et CORMIER W.H. (1974). — An investigation of the influence of student behavior on teacher behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 7, 11-21.
- SHROYER J.C. (1981). — **Critical moments in the teaching of mathematics: What makes teaching difficult?** Unpublished doctoral dissertation. East Lansing, Michigan State University.
- SHULMAN L.S. (1986). — Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. WITTRICK (Ed.), **Third handbook of research on teaching** (pp. 3-36). New York, Macmillan.
- SIEDENTOP D., TOUSIGNANT, M. et PARKER H. (1982). — **Academic Learning Time in Physical Education.** Columbus, Ohio State University.
- SILVERMAN S. (1991). — Research on teaching in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 62, 352-364.
- SIMON H.A. (1975). — **Models of thoughts.** New Haven, York University Press.
- SIMON H.A. (1990). — Invariants of human behavior. **Annual Review of Psychology**, 41, 1-19.
- SNOW R. E. (1968). — Brunswikian approaches to research on teaching. **American Educational Research Journal**, 5, 475-489.
- SNOW R.E. (1972). — **A model of teacher training system: An overview.** (R & D memorandum No. 92) Stanford University, School of Education, Center for Research & Development in Teaching. (ERIC service de reproduction de documents No. ED 066437.)
- SUTCLIFFE J. et WHITFIELD R. (1979). — Classroom-based teaching decisions. In J. EGGLESTON (Ed.), **Teacher decision-making in the classroom: A collection of papers.** London, Routledge & Kegan.
- TAHERI M.A. (1982). — **Analysis of expertise in planning and interactive decision making among health fitness teacher.** Unpublished doctoral dissertation, Pittsburg, University of Pittsburgh.
- TAYLOR P.H. (1970). — **How teachers plan their courses.** Slough, Berkshire, National Fondation for Educational Research.
- TOCHON F.V. (1989a). — « La pensée des enseignants »: Un paradigme en développement. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 17, 75-97.
- TOCHON F.V. (1989b). — **Trois épistémologies du bon enseignant.** Conférence Université Montpellier I.
- TOCHON F.V. (1990a). — Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. **Mesure et Évaluation en Éducation**, 2, 57-81.
- TOCHON F.V. (1990b). — **L'improvisation bien planifiée: De la base de connaissances pédagogiques à son application.** Contenu et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française (pp. 951-958).
- TOCHON F.V. (1990c). — Didactique stratégique du français au secondaire. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 2, 239-254.
- TOCHON F.V. (1991). — **L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance**

- dans la pensée des enseignants. Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- TOCHON F.V. (1992). — EPS interroge : François Tochon. *Revue Éducation Physique et Sport*, 235, 9-16.
- TOUSIGNANT M. (1990). — Réactions à la présentation de Maurice Piéron : « Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement des activités physiques et sportives ». In M. LIRETTE, C. PARÉ, J. DUSSEREAULT et M. PIÉRON (Eds.), *Intervention en éducation physique et en entraînement : bilan et perspectives* (pp. 23-27). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TREUTLEIN G., JANALIK H. et HANKE U. (1989). — *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln*. Köln, Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- TYLER R.W. (1950). — *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- VARSTALA V., TELAMA R., PAUKKU P. et HEIKINARO-JOHANSSON P. (1985). — An observational study on teacher ball games in school physical education lessons. In : *Teaching Team Sports International Congress* (pp. 310-316). Rome : Scuola dello Sport.
- WANG M.C., HAERTEL G.D. et WALBERG H.J. (1990). — What influences learning ? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 1, 30-43.
- WARNER D.R. (1987). — *An exploratory study to identify the distinctive features of experienced teachers thinking about teaching*. Unpublished doctoral dissertation, New South : University of New-England.
- YINGER R.J. (1977). — A study of teacher planning : Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3, 66-77.
- YINGER R.J. (1986). — Examining thought in action : A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2, 263-282.
- YINGER R.J. (1987). — Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 3, 293-318.
- YINGER R.J. et VILLAR L.M. (1986, juin). — *Studies of teachers' thoughts in action*. Communication at the Congress of the International Study Association for Teachers' Thinking, Louvain.
- ZAHORIK J.A. (1975). — Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.
- ZAHORIK J.A. (1990). — Stability and flexibility in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 69-80.

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

REBOUL (Olivier). — *Les valeurs de l'éducation*. — Paris : PUF, 1992. — 254 p. — (Coll. Premier cycle).

NOTE DE LA RÉDACTION

Quels sont les fondements de l'éducation ? En écrivant un livre sur les valeurs, Olivier REBOUL réfléchit sur l'essentiel. Déjà, dans un numéro précédent de la revue (N° 97, octobre-décembre 1991), il nous communiquait un article sur une question majeure : « Nos valeurs sont-elles universelles ? ». Plusieurs livres d'Olivier REBOUL ont fait l'objet d'une note critique dans la Revue Française de Pédagogie. En 1990, son livre sur la philosophie de l'éducation donnait lieu à un double point de vue. Aujourd'hui, en ouvrant le débat sur son dernier ouvrage concernant « les valeurs de l'éducation », nous voulons à la fois marquer l'importance de la question et honorer la mémoire d'un collègue récemment décédé. Son œuvre est d'importance.

Édité dans la collection « Premier Cycle » des PUF, le dernier ouvrage d'Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, nous fait retrouver les qualités de clarté et de lisibilité que l'on avait pu apprécier dans les ouvrages précédents, en particulier dans *La philosophie de l'éducation* (PUF, 1989 : cf. le double compte rendu paru dans la RFP, n° 90, 1990). Le philosophe s'adresse à ses contemporains dans un langage simple, qui exclut la coquetterie et le jargon et ne décourage personne. Mais ce jeu de phrases courtes, incisives, entrecoupées de questions, cette vivacité du propos, cette manière alerte et comme joyeuse d'avancer, cette écriture « directe », qui recourt souvent à l'expression « en première personne », tout cela est le fait d'un auteur. A travers les livres d'Olivier Reboul *quelqu'un* nous parle : une voix, sincère et singulière, qui porte

témoignage d'une recherche de sens et de vérité profondément originale, étrangère aux séductions et aux obsessions des modes, mais de ce fait même d'autant plus universelle, d'autant plus capable de nous atteindre et de nous retenir, et de servir d'argument contre le silence qui absorbe toute vie.

Dernier ouvrage, œuvre ultime. Si *Les valeurs de l'éducation* s'inscrivent bien évidemment dans la continuité des travaux antérieurs d'Olivier Reboul, elles ont aussi, du fait des circonstances personnelles dramatiques auxquelles il est fait explicitement allusion dans le chapitre sur la lecture, valeur de testament intellectuel. Cet ouvrage au contenu quelque peu hétérogène et à la rédaction parfois « brusquée », qui a été écrit (au moins pour certains chapitres) dans un contexte d'urgence, est en même temps sans doute le plus profond et le plus personnel d'Olivier Reboul, celui où l'inspiration humaniste se déploie de la manière la plus large et la plus libre, en un subtil et parfois surprenant dialogue entre rationalité et spiritualité, culture philosophique « laïque » et culture biblique.

Qu'est-ce qu'une valeur ? Quel rapport y a-t-il entre valeur et rationalité, valeur et liberté, valeur et désir, valeur et sacré ? En quel sens peut-on parler d'un système ou d'une hiérarchie des valeurs ? Y a-t-il des valeurs universelles, transculturellement identifiables ? Quelle peut être la place d'une réflexion sur les valeurs dans la théorie de l'éducation ? L'école peut-elle, doit-elle enseigner des valeurs ? Y a-t-il des valeurs typiquement scolaires ? Et que faut-il entendre au juste par « valeurs de l'éducation » ? C'est le grand mérite du livre d'Olivier Reboul de nous aider à réfléchir sur de telles questions, à coup sûr fondamentales mais qui n'occupent trop souvent aujourd'hui qu'une place mineure dans la littérature de recherche sur l'éducation.

Reconnaissons d'abord que la valeur n'existe pas comme une chose, comme un objet du monde empiriquement saisissable. La valeur, nous dit Olivier Reboul, est « cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme une fin, comme ce qui est non seulement désiré mais désirable ; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui

l'entrave » (p. 15). Phénoménologiquement, l'expérience du valoir est irréductible à l'expérience de l'être. Un monde ontologiquement « plein », où l'être **suffirait**, ne laisserait aucune place à l'expérience (c'est-à-dire à l'espérance) de la valeur. La valeur suppose toujours **autre chose**. D'où l'idée de *peine* qui accompagne normalement l'idée du valoir, ou de substitution sacrificielle. On dira que telle ou telle fin, telle ou telle activité **valent la peine**. Entendons par là qu'elles méritent qu'on leur consacre du temps, des efforts, toutes sortes de ressources que l'on aurait pu ou que l'on pourrait toujours employer autrement. Ce qui **vaut la peine** exige sacrifice. Mais encore faut-il que la chose sacrifiée ait elle-même une valeur. Si ce que je perds ne vaut rien, quel peut être le prix de ce que je gagne ? C'est toujours par rapport à d'autres valeurs que se définit, que s'évalue une valeur. D'où la question de savoir si certaines valeurs peuvent être considérées comme « objectivement » préférables à d'autres, s'il existe une hiérarchie des valeurs capable de fournir à nos choix pratiques des critères consistants de justification. Olivier Reboul nous propose, en s'appuyant en partie sur la théorie éthique de Max Scheler, une telle hiérarchisation, qui comprend successivement les valeurs hédonistes (le plaisir, la satisfaction immédiate des désirs), l'intérêt individuel, l'intérêt collectif, les valeurs humaines universalistes (de type intellectuel, éthique, esthétique), les valeurs liées au salut (celles véhiculées par exemple par les grandes religions et certaines grandes métaphysiques, et qui se situent au-delà de l'humain, au-delà de la mort). Une distinction est proposée également entre valeurs abstraites (*le vrai, le juste*) et valeurs concrètes, ou singulières (*ma famille, cette œuvre d'art*), étant entendu que l'accès aux valeurs abstraites se fait plus facilement par la voie négative (par l'expérience de l'injustice par exemple) que de manière directe.

La question de la compatibilité mutuelle des grandes valeurs universalistes fait l'objet d'un excellent chapitre (suivi d'un autre qui est également très intéressant, mais qui reprend une contribution parue dans le n° 97 de la RFP, sur le thème de l'universalité des valeurs). Pour l'intellectuel humaniste et rationaliste, connaître, comprendre sont évidemment des fins humaines inconditionnellement désirables, donc des valeurs fondamentales pour l'éducation. Mais les valeurs morales sont d'une autre nature, irréductibles aux grandeurs intellectuelles. Notre école repose en grande partie sur le postulat qu'en rendant les gens plus instruits on les rendra moralement meilleurs. L'expérience nous montre cependant que ce sont là deux choses tout à fait différentes : l'une peut assez bien aller sans l'autre. La théorie du « développement moral » de Kohlberg, pré-

sentée dans un chapitre ultérieur de l'ouvrage intitulé « L'adulte : mythe ou réalité ? », pêche ainsi, selon Olivier Reboul, par un certain excès d'optimisme intellectueliste : une pédagogie morale fondée sur la discussion de « dilemmes moraux » risque d'être « plus propre à former des avocats habiles que des adultes autonomes » (p. 153). De cette incommensurabilité entre les valeurs morales et les valeurs intellectuelles, certains croient pouvoir conclure que toute morale est irrationnelle et que l'enseignement de la morale n'a pas sa place au sein d'une école vraiment laïque. A cela Olivier Reboul répond que toute morale est laïque par essence, que les vertus qu'on appelait autrefois « cardinales » (sagesse, courage, maîtrise de soi, justice) sont universelles et n'ont besoin d'aucune caution religieuse et que l'école publique n'a donc aucune raison de renoncer à l'enseignement de la morale, dès lors que cet enseignement n'est pas conçu comme un endoctrinement.

De la même façon, Olivier Reboul souligne l'irréductibilité des valeurs esthétiques aux valeurs morales. Le plaisir esthétique jaillit de la pure apparence, et la beauté d'une œuvre est totalement indépendante de la « moralité » de son contenu. L'expérience esthétique est vécue comme un don, une gratification que l'on reçoit sans avoir à la mériter. Au contraire l'expérience morale s'apparente à une dette dont on n'a jamais fini de s'acquitter, et qui appelle l'effort et le sacrifice de soi. C'est pourquoi certains moralistes manifestent une réelle méfiance à l'égard de l'art. Olivier Reboul évoque à ce propos les jugements pour le moins sévères de Durkheim, qui accusait la culture esthétique de détourner les individus du monde réel et du « sérieux » de la vie morale, et rappelle les critiques bien connues de Rousseau contre les **Fables** de La Fontaine. Mais c'est, souligne-t-il, ignorer la vraie fonction, ou du moins une fonction essentielle de l'art, qui est d'illuminer le réel beaucoup plus que de le fuir, par des moyens il est vrai différents de ceux de la connaissance discursive. Ainsi l'éducation esthétique doit trouver sa place à l'école, au même titre que l'éducation intellectuelle et que l'éducation morale, mais sur d'autres bases et en vue d'autres fins. L'admiration est sans doute son but et son ressort spécifiques. Encore faut-il préciser qu'il n'est pas au pouvoir de l'enseignant de **faire aimer**. Tout au plus peut-il apprendre à l'élève à mieux voir et à mieux entendre, ce qui est déjà beaucoup.

La discussion à propos des thèses de Durkheim et de Piaget sur l'éducation morale constitue à coup sûr un autre « moment fort » de l'ouvrage. Ici se manifeste une longue familiarité avec deux auteurs essentiels, l'un et l'autre admirés dans ce qu'ils ont de fort,

et dans leur incompatibilité même. La clef de cette double lecture est certainement la question du sacré. Olivier Reboul cite la formule de Gouhier à propos d'Auguste Comte : « la sociologie est la science de ce qui remplace Dieu ». De même Durkheim veut retrouver par la voie positive de la sociologie ce que les religions révélées contenaient de vrai, mais de façon masquée, à savoir la transcendance de l'être social par rapport à l'être individuel. Mais de quel être social s'agit-il ? Pour Durkheim, la nation constitue sans doute la collectivité concrète la plus large à laquelle l'éducation puisse attacher l'enfant. Mais « l'amour sacré de la patrie » ne devrait-il pas être subordonné à une fin plus haute, qui est l'humanité ? Pour Olivier Reboul comme pour Durkheim, il est vrai que l'éducation ne peut se passer de sacré. Mais, comme le souligne le dernier chapitre de l'ouvrage, « l'homme seul est sacré pour l'homme », et non pas la société. Cette référence au sacré rapproche cependant Olivier Reboul davantage de Durkheim que de Piaget. Il adresse des critiques en quelque sorte symétriques à ces deux auteurs, mais la balance n'est égale qu'en apparence. Piaget opposant la morale de l'autonomie à la morale de l'hétéronomie paraît sans doute plus « moderne », plus « scientifique » dans ses justifications, plus « pédagogue » et plus « libérateur » que Durkheim. Et cependant la lecture proposée par Olivier Reboul fait mieux ressortir la profondeur de Durkheim, malgré la distance qui le sépare du sociologue. Piaget refuse de faire du maître d'école un prêtre laïque, un porte-parole des grandes idées morales de son temps, comme le veut Durkheim, et préfère le voir dans un rôle de collaboration avec l'enfant, voire de camaraderie. Mais peut-on tirer une pédagogie d'observations (même géniales) sur le jeu et les relations entre enfants ? La situation de jeu est-elle responsable aux apprentissages scolaires ? Et même si le groupe de joueurs fonctionne de manière « démocratique », autonome et juste, qu'en sera-t-il vis-à-vis des autres enfants, de ceux qui ne jouent pas ou ne font pas partie de la même équipe ou de la même « bande » ? Chez Piaget, l'autorité, la transcendance, le sacré disparaissent au profit d'une conception qui se veut purement rationnelle, on devrait dire purement « profane » de la morale et de la culture. Mais peut-on ainsi échapper au sacré ? Piaget ne sacralise-t-il pas le groupe enfantin, contribuant ainsi à répandre un nouveau mythe ?

Le sacré et la raison : la conjonction de ces deux termes est au cœur de la pensée d'Olivier Reboul et constitue sans doute le message profond qui nous est délivré par *Les valeurs de l'éducation*. Le très beau chapitre sur la lecture, qui ouvre la première partie du

livre, constitue sans doute la meilleure illustration de cette conjonction apparemment paradoxale. C'est vrai que la communication écrite a partie liée avec la rationalité, l'esprit critique, la possibilité d'un contrôle public du discours et d'un partage universel du savoir. La communication orale possède des qualités inégalables de saveur et de convivialité, mais elle fixe la pensée, assujettit l'auditeur, subordonne la transmission de la culture aux aléas de la mémoire. Au contraire la communication écrite permet de prendre plus de distance à l'égard du message et ouvre davantage d'espace à la pensée. C'est pourquoi Alain considérait l'école non pas d'abord comme le lieu où on suit des cours, mais comme le lieu où on lit des livres, où toutes les leçons sont d'abord des leçons de lecture. Mais la lecture, activité éminemment rationnelle, comporte aussi un aspect sacré, parce qu'elle exige l'attention (cette « prière naturelle de l'âme », selon l'expression de Malebranche), le respect de la lettre, et parce qu'elle est sous-tendue aussi par une espérance, une incessante attente de sens. Ainsi la lecture n'est pas seulement une compétence de nature « instrumentale », un moyen d'information, c'est un mode spécifique, inépuisablement riche, de relation avec le monde, c'est, pourrait-on dire, une « forme de vie », incommensurable à toutes les autres et irremplaçable. « Il n'est plus possible d'« être au monde » sans les livres », écrit Danièle Sallenave (*Le don des morts*, Gallimard, 1991, p. 73). Ayant perdu du fait de sa maladie le pouvoir de lire, Olivier Reboul nous apporte une confirmation (qui est aussi un témoignage dramatique, dans la sobriété même de sa présentation) de cette importance vitale de la lecture, « ce sens souverain du monde » (p. 27), cette valeur aussi précieuse que la perle dont parle l'Évangile (Matthieu, XIII, 45), à laquelle il se dit prêt à tout sacrifier.

Le don que nous fait Olivier Reboul de ce dernier livre nous place devant le nécessaire et l'essentiel. La limpidité légère des phrases que nous adresse celui qui s'en va est une forme supérieure de courage. Mais la profondeur de la pensée ménage en même temps la part de l'ombre, la part de l'énigme. On trouve en exergue cette phrase d'Alain : « Ce qui est humain, c'est que le sacré passe avant l'utile ». Ce qui est humain, c'est qu'on se souvienne de l'homme, c'est qu'on commémore l'homme. Ce qui est humain, c'est que celui qui s'en va reste à jamais notre prochain, notre contemporain.

Jean-Claude Forquin
INRP

C'est une étrange expérience d'apprendre que, le jour même où l'on entreprend le compte rendu d'un ouvrage, l'auteur est entré en agonie et que, selon toute vraisemblance, il sera mort quand on en bouclera la dernière ligne. L'an passé, à la même époque, j'annotais le travail d'un étudiant, mû par la perspective d'une fructueuse interaction : j'ignorais qu'il était décédé subitement. Je dialoguais avec un mort dans les marges de la copie. Si je fais ce rapprochement, c'est, bien sûr, que, dans l'un et l'autre cas, l'affection se mêlait à la tâche intellectuelle. Mais c'est aussi que, lorsqu'on rédige un compte rendu d'ouvrage, le premier interlocuteur à l'égard duquel on se situe, c'est bien d'abord l'auteur. Et Olivier Reboul ne sera pas là pour lire ce que je pense de son dernier livre. On pourrait imaginer y gagner une moindre partialité. Mais le pathétique d'un drame ne cesse pas son effet avec la disparition du héros. Comment traiter de cet ouvrage en feignant d'ignorer que l'auteur en faisait délibérément ses *ultima verba* ? Reboul l'a rédigé, en parfaite connaissance de la gravité de son état, informé sur l'échéance, dans une condition assumée de *moriturus* nous adressant son dernier salut.

Ce petit traité des valeurs est ainsi l'œuvre d'un homme en train de se familiariser, dans le temps même de cette écriture, avec la perspective de sa mort annoncée et observant jour après jour dans sa propre existence la perte progressive de ce qui, pour un intellectuel, *vaut* précisément toute peine : lire, écrire, échanger des pensées. Œuvrant sur les valeurs de l'éducation, Olivier Reboul assurait dans le même temps sa propre et ultime éducation aux valeurs, disposant, au cours de l'interaction lutteuse avec l'interlocutrice dernière, de cette étonnante ressource que constitue la connaissance du délai et de son caractère inéluctable.

Même s'il n'est pas d'usage de transformer un compte rendu d'ouvrage en notice nécrologique, encore moins en oraison funèbre, il m'aurait paru inconvenant de ne pas souligner avant toute autre chose la cohérence entre le propos tenu, la manière de le tenir, et la manière d'achever là en même temps son existence.

Cohérence de l'humanisme

Reboul se montre cohérent avec l'humanisme délibéré dont toute son œuvre est marquée : quand on connaît l'histoire, cet ouvrage frappe d'emblée par l'absence de tout pathos. Le ton de cet homme qui meurt est celui de la dignité enjouée. Même quand, pour illustrer la valeur de la lecture, il évoque « un

cas personnel d'alexie » (p. 26), le témoignage est dépourvu d'enflure. La description est alerte, gaie presque. Elle dit la souffrance et la privation avec une pudeur qui ne tente pas d'apitoyer et laisse le lecteur s'instruire.

Parler d'humanisme ici, c'est dire que la destinée singulière de l'individu Reboul ne constitue pas l'horizon de ce livre. L'auteur s'adonne à l'interlocution humaine dans sa grande ampleur universaliste, morts et vivants sur pied d'égalité. A cette interlocution, le livre apporte une contribution ponctuelle qui vaut par cette ponctualité même, au double sens exquis de ce terme : désigner ce qui n'est qu'un point dans un espace ; qualifier ce qui advient *in tempore opportuno*. Et là, Reboul nous montre à l'œuvre sa conviction, il « réalise » que le temps de l'agonie **propre** demeure un temps opportun pour la part à prendre à l'entreprise **commune**, comme si de rien n'était. On pense au propos prêté au jeune Louis de Gonzague par ses hagiographes. « S'il vous fallait apprendre, lui demande-t-on, que vous allez mourir brusquement, dans quelques minutes, au milieu de votre récréation, n'iriez-vous pas vous jeter à genoux, toute opération cessante, sur le carreau de la chapelle ? ». « Je continuerais à jouer, répond le saint ». Reboul aussi a continué à jouer. Il a joué le jeu humain, ce jeu qui est à la fois le sien propre et pas le sien.

Et c'est bien cette appropriation-désappropriation qui fait à ses yeux la valeur vraiment humaine : Reboul donne valeur à sa **singulière** agonie en inscrivant la dernière entreprise intellectuelle qu'elle rend possible dans le travail **pluriel** des hommes en train de penser leur humanité. On ne peut penser effectivement l'humanité qu'en s'y inscrivant, mort comprise. Et l'éducation n'est rien d'autre que l'apprentissage de l'humanité.

La hâte d'écrire

Cette définition « humaniste » peuple tout le livre de Reboul. Elle l'amène évidemment à rencontrer et à traiter, soit longuement, soit succinctement, les problèmes que la position humaniste soulève : incompatibilité des valeurs esthétiques et des valeurs éthiques, relativité des valeurs aux cultures et aux époques, statut équivoque de l'universalité, nécessaire interprétation « casuiste » des valeurs morales réputées communes, intimidation intellectuelle exercée par les « anti-humanismes » contemporains, de Nietzsche à Freud et à Foucault.

Les réponses que Reboul apporte pourront parfois paraître un peu sommaires, voire simplistes. On sent

le livre vite fait et l'auteur, en peine, hélas, de le relire lui-même. D'où quelques redites et des affirmations hâtives qu'il aurait certainement mieux balancées si le temps lui avait été consenti. Mais cette hâte n'a pas que des mauvais côtés. Elle confère à l'ouvrage une alacrité de ton, qui, jointe à la clarté habituelle d'*écriture de Reboul*, permet entre l'auteur et le lecteur une « accroche » vive et stimulante, même quand on reste sur sa faim.

Le pari de Reboul est de conjuguer une double démarche : énoncer une conviction, dans un langage direct qui ne s'embarrasse ni de contorsions intellectuelles ni d'effets de style mais à travers lequel sont fournies les « raisons » qui étayaient cette conviction ; se refuser à imposer cette conviction par d'autres moyens que de s'expliquer à son propos.

Ajoutons que l'ouvrage n'est pas une contribution aux débats entre experts, ces gens qui parlent d'« éthique » à cause du tabou qui les paralyse face au terme honni de « morale » (cf. p. 94). Le livre paraît dans une collection destinée aux étudiants de 1^{er} cycle. Et ces derniers ont sans doute aujourd'hui grand besoin, non qu'on les intimide ni qu'on les séduise, mais, tout bonnement, qu'on leur « enseigne la morale ».

Plaidoyer pour l'explication

Reprenant la formule à Durkheim tout en en corrigeant ce qu'il y trouve de scientisme et d'intellectualisme (p. 106), Reboul fait l'apologie de l'**explication**. « Enseigner la morale, ce n'est pas la prêcher, ce n'est pas l'inculquer : c'est l'expliquer ». Prêcher est inefficace ; inculquer est trop efficace. Expliquer demeure la seule voie pour un enseignement, « étant admis que l'école a déjà donné à ses élèves l'habitude et le sentiment de la règle ». Habitude, sentiment, explication : la trilogie de l'accès aux valeurs est durkheimienne. Mais elle est tout autant piagétienne, transcendant l'opposition entre les deux fondations de la morale qu'effectuent au début du siècle le sociologue et le psychologue et que Reboul évoque longuement (chap. VI : L'éducation morale et l'autonomie).

J'ajouterai que déjà Henri Marion (1882), avant Durkheim et Piaget, incitait les normaliennes de Fontenay-aux-Roses à penser cette conjonction qu'il faut quasiment dire « miraculeuse » parce qu'encourant un triple risque : l'habitude, au risque de la mécanisation ; le sentiment, au risque de l'effusion ; l'explication, au risque de l'intellectualisme. Déjà Marion présentait avec lucidité qu'exposée à ces risques, la « leçon de morale » à l'école primaire se transformerait en sa propre et affligeante caricature...

Pourtant, c'est bien un « donneur de leçon » pour lequel Reboul cherche à plaider, mais un « donneur de leçon » qui précisément **n'en soit pas un** et s'avère, dès lors, le maître attendu et reconnu. La figure de Nathan, apostrophant David, le roi assassin, la figure de Jésus, silencieux près de la femme adultère de l'Évangile, fournissent à Reboul deux références contrastées où s'accomplit à ses yeux le miracle de la leçon. Dans l'un et l'autre cas, l'accès aux valeurs se fait par une « mise en marche » initiatique : « à chacun de croire qu'il y a quand même une éducation, une parole créatrice de courage et d'humour qui peut déboucher sur un "Va !" » (p. 138). Et dès lors la clôture sur la faute, se fait ouverture sur un renouveau de l'existence.

Une lecture laïque de la Bible ?

L'un des moindres intérêts de ce livre n'est pas l'usage explicite qu'il fait de la Bible. Il y a là une option qui revêt encore quelque chose d'insolite... Mais à l'heure où se cherche une manière d'entretenir ce bien culturel commun dans la mémoire et la pensée des générations déchristianisées, cet usage me semble mériter le qualificatif de **laïque** : Reboul commente librement les passages ; il le fait en son nom propre, non comme un clerc patenté pour le commentaire. Les péricopes ne sont pas érigées là en fragments d'une Parole révéralée comme porteuse exclusive du vrai. L'usage qu'en fait l'auteur confirme par la pratique deux valeurs que Reboul repère en toute existence qualifiable de morale : le respect du patrimoine humain, l'exercice du jugement (cf. chap. VIII). Il n'est pas inutile de souligner que c'est à Alain que Reboul fait le plus appel pour « autoriser » ses propres commentaires des Écritures.

Référence au sacré : comprendre et croire

Et c'est dans la fidélité à Alain que Reboul se refuse catégoriquement à expliquer les valeurs autrement que par la référence au sacré. Il rappelle d'ailleurs comment Durkheim a plaidé pour une sacralisation de la société dont Dieu n'est jamais que le prêtre-nom. Or sacralisation peut se révéler idolâtrie. Elle peut aussi ne l'être aucunement.

Comprendre et croire sont deux attitudes complémentaires, écrit Reboul. Le rhétoricien qu'il est sait bien qu'on ne peut se passer de métaphore. Mais, pour lui, cela tient au rapport mutuellement fondateur du discours et de l'action : pas de mise en route **qui vaille la peine** sans la présence quintuple du symbole qui fait voir, rassemble, fait agir, fait sentir et donne à

penser (cf. chap. IX : le symbole, langage des valeurs).

L'auteur de *L'Endoctrinement* (1977) serait bien le dernier à ne pas mesurer les immenses risques de façonnement collectif qu'encourt le maniement des symboles. Un « sacré » de fausse conscience n'est-il pas toujours à l'horizon d'une société qui « érige » ses symboles en signes tangibles tout autant qu'intangibles de son identité et de son droit à la violence sur les humains, cette violence fût-elle « symbolique », comme le disaient en leur temps Bourdieu et Passeron ? Pour Reboul, le risque le plus grand tient à ce que l'on laisse les symboles « inéduqués » (p. 218).

Le sacré a donc à voir intrinsèquement avec l'éducation. Et l'éducation avec le sacré. Dans son dernier chapitre, qui se ressent, malgré tout, un peu trop de la hâte à finir qui presse l'auteur, Reboul tente de lever les équivoques : il souhaite que son discours ne soit pas confondu avec une forme du « retour du religieux », encore moins avec une tentative d'abaissement de la raison. Le sacré est à comprendre afin qu'on puisse, comme on dit familièrement, « s'y retrouver ». Et deux termes permettent d'appréhender le sacré : le sacrifice et le sacrilège.

Le sacrilège et le sacrifice

Que, dans une société sécularisée, le sacrilège ne fasse plus l'objet des rigueurs du bras séculier, il y a là, pour Reboul, un progrès de la liberté des personnes. Mais à la condition qu'elles-mêmes soient considérées comme la résidence du sacré dont les « choses » sont désormais désinvesties. Toute personne vaut absolument. Et la hiérarchie des valeurs trouve son dernier mot dans le mutuel respect auquel sont appelées les personnes humaines.

Il y a donc toujours du sacrilège possible. C'est même le sentiment du sacrilège, quand effectivement la personne humaine est bafouée, qui révèle la présence du sacré. Et la critique elle-même, y compris le jugement de condamnation, ne sont légitimes que parce qu'ils sont l'œuvre de l'intelligence portant attention « religieuse » à l'objet (pp. 24-25). Avant même de se révolter à la lecture de *Mein Kampf*, et pour pouvoir faire de cette révolte une valeur, il faut auparavant avoir fait taire toutes ses objections et ne garder qu'une seule question : que me dit-il ?

Ce sursis à l'indignation, que Reboul prend comme exemple pour fonder le caractère « sacré » de la lecture, de toute lecture, indique bien que l'éducation aux valeurs est un exercice ascétique par essence. Si la

valeur se définit comme « ce qui vaut la peine », le choix éducatif se résoudra toujours inmanquablement par le fait qu'on lui sacrifie toujours quelque chose. Pas de valeur sans sacrifice d'une autre valeur potentielle. Certes, il importe de bien entendre la dénonciation contemporaine de la tendance psychopathologique présente dans l'« esprit de sacrifice » et sa célébration. Reboul ne plaide pas pour le masochisme. Il se contente de renvoyer à l'expérience quotidienne et à l'acception usuelle du mot « sacrifice » : après tout, en cette veille de Noël, je « sacrifie » une détente familiale légitime pour rédiger ce compte rendu dans la solitude. Mais cette solitude est peuplée, interactive, jouisseuse même. Je « sacrifie » un bien à un bien. Et s'il y a réellement perte, dont autrui proche peut me tenir rigueur, il y a effectivement gain, dont autrui lointain aura peut-être quelque profit. L'éducation aux valeurs, c'est le discernement de ce qui, hic et nunc, vaut le mieux. Elle se confond avec l'apprentissage par chacun, à l'intérieur d'un cadre social et culturel donné, en même temps que sur fond d'humanité constante, de sa propre hiérarchie des valeurs.

Ainsi « le sacrifice moral crée le monde intelligible des valeurs ». C'est à GUSDORF que Reboul emprunte cette citation. Et rien là d'étonnant : l'humaniste appelle l'humaniste. Il l'illustre lui-même par un délicieux commentaire de la parabole évangélique de la perle de grand prix pour l'achat de laquelle un marchand « sacrifie » tout ce qu'il a. Et il conclut : « le postulat de toute éducation est qu'il y a quelque part une perle de grand prix, ou mieux "sans prix", qui exige, mais aussi qui "vaut la peine" qu'on lui consacre son temps, ses efforts, en un mot soi-même » (p. 32).

Un discours inopportun ?

Je ne sais comment sera reçu ce discours. L'apologie du « sacrifice » n'a pas aujourd'hui la meilleure presse. Autant ce que Reboul écrit là me paraît relever du simple constat des aléas de la vie quotidienne et des conduites somme toutes banales de nos contemporains qui sacrifient et se sacrifient comme le faisaient leurs devanciers, autant la fondation doctrinale de la hiérarchie des valeurs sur le socle du sacrifice gênera le discours hédoniste dominant. Il y a un refus très sain d'un propos doloriste, en particulier sur l'éducation. Et il y a une pudeur très louable à ne pas faire état de la peine que l'on prend pour tant de choses, y compris celles dont on attend le plus de plaisir. Le « désirable » appelle à sacrifier. C'est tout bête, mais presque inavouable. Reste à savoir sacrifier quoi à quoi, et aux dépens de qui ? Là encore, Reboul fait l'éloge du

discernement grâce auquel le sacré se délivre de tout fanatisme (p. 238) et joue son rôle de conférer du sens dans « une culture fondée à la fois sur le croire et sur le comprendre » (id.).

Comment conclure ce compte rendu sinon en l'« ouvrant » sur le dernier alinéa de ce livre qui laisse, — et c'est tant mieux —, un goût d'inachevé ? « L'enfant, le jeune, l'homme qui s'éduque (le s' étant le signe d'une éducation active et supérieure) découvre qu'il a cru renoncer à bien des jouissances, donner beaucoup de temps, beaucoup d'efforts, beaucoup de soi, et qu'en fait le sacrifice n'en était pas un. Car ce qu'il a reçu à la fin du parcours, que dis-je : reçu du parcours, est une telle joie et une telle lumière que tout ce qu'il a cru donner pour l'obtenir n'était, en fin de compte, rien ».

Voilà des *ultima verba* qu'il serait indécent de ne pas saluer avec gratitude et dont nul ne pourra dire de l'auteur qu'il ne sait pas de quoi il parle.

Daniel Hameline
Université de Genève

DAVISSE (A.) et LOUVEAU (C.). — **Sports, école, société : la part des femmes.** — Joinville-le-Pont : Actio, 1991.

Contrairement à ce que pourrait laisser à penser son titre, ce livre n'intéressera pas seulement les spécialistes du sport... ou des femmes... A notre sens, il participe à la fois d'une sociologie des rapports sociaux entre les sexes et d'une sociologie de la réussite scolaire, ce qui n'est pas si fréquent. D'une sociologie des rapports sociaux de sexe tout d'abord, par l'analyse précise de la manière dont les pratiques sportives sont appropriées différemment par les femmes et par les hommes, pratiques qui sont des modes de rapports au corps et plus généralement au monde. Ceci éclaire les rapports entre sexes dans la société, et la « nature » de la masculinité et de la féminité. Le champ sportif devrait donc constituer un analyseur performant, puisque s'y met en jeu un corps incarné et sexué : « le sport est, par excellence, le lieu d'expression d'un sexuel socialement incorporé ».

Dans une première partie, C. Louveau rassemble des données statistiques et historiques sur la place des femmes et des hommes dans les pratiques physiques et sportives, et le moindre investissement des femmes dans le sport apparaît patent. Pourquoi ? Le manque

de temps libre joue sans doute un rôle, mais n'explique pas tout, puisque ce sont les femmes actives qui pratiquent le plus. Il faut vraisemblablement invoquer plutôt la difficulté à prendre du temps pour soi, pour quelque chose d'aussi gratuit que le sport. Mais l'auteur juge encore plus fondamentales les différences dans le rapport au corps, avec l'hypothèse que « dans le sport comme dans la vie », l'investissement dans une activité physique et les sports « masculins » ou « féminins » correspondent à ce qui est considéré comme convenable pour les deux sexes (et informent donc sur les normes contemporaines de la féminité/masculinité)... A cet égard, la « division du travail sportif », est un reflet de la division du travail entre les sexes.

Ceci apparaît nettement quand les femmes s'emparent de sports « physiques » (par opposition à des sports plus intellectuels), et se mesurent à l'homme sur le terrain de son ultime caractéristique, la force et le courage physique ; elles dérogent ainsi à la « nature » et remettent en cause la « virilité ». Ceci n'est pas vrai pour tous les sports où l'engagement physique est important (les longues distances en natation ou le ski de fond sont féminisés), mais pose problème surtout pour ceux « qui participent constitutivement » de l'identité masculine : sports de combat ou sports constituant des lieux de sociabilité masculine (pelote basque, rugby...). L'accès des femmes à ce type de pratique serait alors vécu comme une menace pour l'identité masculine, comme c'est le cas dans certains secteurs de la vie professionnelle ou de la vie politique, de nombreux pans de ces analyses étant transférables à l'étude de la féminisation de certaines professions, ou des difficultés de l'insertion des filles dans des filières traditionnellement masculines. Dans un contexte où l'individualisme est la valeur suprême et où la mixité s'étend, n'y a-t-il pas aux yeux de certains une évolution rampante et inquiétante vers l'androgynie ? La mixité des pratiques sportives accentuerait d'autant plus cette inquiétude que par la pratique, les corps des sportives se rapprochent de ceux des sportifs, et que sur le plan des performances, il y a des recouvrements entre les sexes, les sportives de haut niveau dépassant souvent la masse des pratiquants hommes « tout venant ». Au lieu de la franche dichotomie hommes/femmes, c'est un troublant continuum qui apparaît !

Faire pareil, à la rigueur, mais être pareil... La question du sport est là : peut-on être pareil et jusqu'où ? En s'aventurant hors de leurs « sentiers battus », les femmes brouilleraient leur image, « elles changeraient de sexe ipso facto, perception changeante avec le temps à la mesure de la divulgation des prati-

ques elles-mêmes ». Autrement dit, « le sport est un lieu où s'exacerbent particulièrement les résistances, les craintes ou les inquiétudes, on perçoit bien que n'est jamais autant posé le problème de la ressemblance voire de la confusion entre hommes et femmes ».

Du même coup, il semble que « plus que toute autre pratique sociale, les pratiques sportives demeurent aujourd'hui le lieu où doivent s'inscrire des différences strictement délimitées entre hommes et femmes, où doivent se donner à voir une masculinité et une féminité dessinées par les critères les plus classiques, l'une et l'autre devant être aussi distinctes que distinguées... Ce n'est sans doute pas un hasard si les homosexuels sont fortement rejetés dans le milieu sportif. Le sport réclame de « vraies » femmes et de « vrais » hommes au sens le plus classique : tout se passe même comme s'il n'était acceptable qu'à cette condition, ... comme s'il était le lieu de la préservation de spécificités irréductibles. Car au bout du compte, il semble que s'y pose bien moins la question de l'égalité entre hommes et femmes que celle de ce qui les distingue, de ce qui doit, *sine qua non*, les distinguer.

Et par rapport à cette masculinité et cette féminité des plus traditionnelles qui doivent les distinguer, l'analyse du reflet que donnent les médias des sportifs et des sportives est éclairant : celles-ci ne sont pas décrites pour ce qu'elles font mais avant tout pour leur apparence, leur féminité ; comme si les femmes sportives (qui pourraient, passées les pratiques de grâce et d'esthétique, être tentées de faire passer le fonctionnel avant l'esthétique) n'appartenaient pas à l'imaginaire du regard masculin, et entraient en contradiction avec l'archétype univoque de la féminité. Les femmes restent avant tout objets pour autrui (l'essentiel étant le regard que les hommes portent sur elles), et non des sujets agissants...

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, A. Davaisse reprend cette question tout à fait centrale de la genèse des identités et des différenciations observées chez les adultes (dans la 1^{re} partie). L'objectif est d'élucider comment se construisent ces identités de sexe, en suivant l'évolution des écarts entre garçons et filles en matière de pratiques sportives. Qu'il s'agisse des pratiques effectives ou des sports rêvés, l'écart entre les sexes s'accroît à l'adolescence ; elle note aussi qu'il est plus important dans les catégories sociales « modestes », ce qui renvoie aux propos quelque peu optimistes et qui demanderaient une étude plus approfondie sur la moindre différenciation des rôles de sexe dans les milieux aisés, que tenait C. Louveau dans la première partie. Elle s'interroge ensuite sur l'origine

des différences, avec un examen très (trop) rapide des « possibles du corps » ; elle souligne la tendance à réduction des écarts entre les sexes, et conclut que si les filles s'investissent moins dans les APS à l'adolescence, ce n'est pas faute de moyens mais de motivation. D'où le recours à des explications d'un autre ordre : mais aucune référence n'est faite aux travaux des psychologues sociaux (comme Hurtig et Pichevin ou Lorenzi-Cioldi), comme si les « explications » des psychologues et des psychanalystes s'imposaient d'elles-mêmes sur un tel sujet.

Rappelant les symptômes des troubles de l'image de soi et du corps qui apparaissent à l'adolescence (les filles se disent fatiguées beaucoup plus souvent que les garçons, elles souffrent davantage de troubles psychosomatiques, notamment de dépression), elle invoque un « hiatus » entre les représentations que les adolescentes ont d'elles-mêmes et les voies d'investissement physique, selon qu'elles sont, ou non, perçues comme compatibles avec les projets d'usage de soi, et notamment les formes reconnues de la séduction féminine fort prégnantes à cet âge. Plus concrètement, les APS appartiennent au registre « actif » et sont donc favorables à l'identification masculine. Pour A. Davaisse, il semble clair que l'opposition actif/passif et le besoin de séduire (et le fait qu'on devient femme essentiellement... dans le regard des hommes) renvoient à la sexualité et sont donc donnés. L'identification aux rôles sexués d'adulte est donc la « clef des différences »...

L'auteur prône pourtant une culture physique pour tous, soulignant le rôle de l'école dans la réduction des différences entre sexes (si on laisse faire les « goûts spontanés » des jeunes, ces différences ne peuvent que se creuser). L'objectif central de l'enseignement des APS est bien de favoriser une pratique sportive ultérieure (augmenter les chances qu'ait une personne d'être « physiquement active », « agrandir les possibilités d'usage de soi »). Mais comment concilier cet objectif d'une formation pour tous et le « respect des différences » ? Les discussions touchent par là au débat très classique sur les fonctions de l'école, autour de la tension entre émancipation et reproduction, et sur les racines de l'échec scolaire. Reprenant la notion de « rapport au savoir » de B. Charlot, A. Davaisse souligne que « la prise en compte des résultats des filles interroge l'EPS de la même manière que l'étude de l'activité réelle des élèves en échec scolaire devrait interpellier d'autres disciplines sur leur contenu ». Si l'on veut que les filles ne soient pas à l'EPS ce que sont les enfants d'ouvriers au Français, il faut s'interroger sur le sens que peuvent revêtir pour elles les

APS, sur les raisons que tel ou telle trouvent (ou non) à s'investir dans telle activité.

Mais si l'auteur rejette les explications fixistes par les dons et privilégie le rapport à la culture, elle n'hésite pas à invoquer une sexualité a-temporelle qui expliquerait, pour les filles, le hiatus entre savoirs proposés et identité sexuée... D'où une impression ambiguë, entre un discours qui semble favorable à une ouverture des possibles, pour les filles, et un butoir non questionné (alors qu'il peut apparaître aussi « culturel » que... tout le reste), la sexualité. Pour ne pas toucher à la construction actuelle de la sexualité, normée par la psychanalyse, il faut tout faire pour maintenir des différences entre les sexes, sans pointer le prix à payer, par les filles, de ce qui n'est pas seulement une différence mais une asymétrie (et dont atteste leur malaise particulièrement aigu lors de l'adolescence).

La discussion sur l'opportunité de la mixité illustre bien cette ambiguïté. A. Davisse défend sans ambages la mixité en ce qu'elle battrait en brèche « les stéréotypes d'une hiérarchie sexiste mais aussi ce fantasme androgyne cultivant l'illusion qu'il suffirait de proposer aux filles et aux garçons de faire pareil pour qu'ils deviennent pareils. Les pratiques mixtes donnent à voir que la dissymétrie sexuelle est moins superficielle que ne le laissaient à penser ces bonnes intentions des années 60 ». Le lecteur ici s'interroge : dans l'état actuel des relations entre les sexes (où féminin et masculin ne sont pas dans une situation symétrique), quelle peut être la résultante de cette mixité des pratiques sportives « donnant à voir la dissymétrie sexuelle », si ce n'est enfoncer les filles dans leur actuelle (et construite) infériorité physique ?

Certes, on plaide pour la « réhabilitation » de sports « féminins » comme la danse, la gymnastique, les jeux de raquettes et les activités aquatiques... Mais ne peut-on être femme et ne pas être attirée spécialement par ces sports, et, plus largement, vouloir s'épanouir « toutes directions » en matière sportive, quel que soit le regard des hommes ? Les auteurs n'ont pas l'air d'envisager une telle éventualité, ni que le but des cours d'EPS puisse être de libérer les filles de ces interdits qui les limitent et de leur apprendre à choisir la forme d'expression sportive qui les tente. Si l'on reconnaît que « les filles ont vraiment un monde à gagner à venir au contact des éléments plus virils de la culture sportive », les ambitions pédagogiques peuvent être jugées bien timides : « permettre au « tendre » de conserver ses charmes, tout en l'aidant à s'approprier un peu de la vitalité du « rude »...

En conclusion, alors même que cet ouvrage pourrait apparaître comme ouvrant des horizons pour les femmes, on peut regretter qu'il reste profondément borné par les modèles de sexe existants, dont il ne conteste pas l'asymétrie. Que les femmes soient vouées à la séduction et à l'esthétique, les hommes à la force fonctionnelle et à l'esprit d'entreprendre ne semble pas poser problème, de même que l'assignation de comportements sur la seule base du sexe... Les auteurs semblent déplorer que les modèles se brouillent, et estimer trop lourd le prix d'une évolution vers un *procès égalitaire*. Rejetant l'androgynat, prônant après tant d'autres « l'égalité dans la différence », et trouvant dans les évolutions actuelles des « signes » comme quoi pas plus les femmes que les hommes ne veulent finalement « renoncer aux privilèges de sa différence », elles concluent : « nous devons croire qu'existent des dispositions tant mentales que corporelles, qui seraient spécifiquement masculines... certains traits ou certaines pratiques sont trop constamment liées aux hommes pour certains, aux femmes pour d'autres, ils sont l'objet de trop de résistances aux changements pour que les différences qui les affectent ne paraissent pas irréductibles ».

Dans ce contexte, il est clair que le sport ne joue pas une fonction anodine : « alors que le social — qui se féminise, se tertiarise et s'intellectualise — mixte ici ou là les genres, les pratiques sportives pourraient se poser en lieu de cet enjeu essentiel : que perdure la différence qui les fait se rencontrer ». Quelles que soient les réactions que suscite ce livre passionnant, il est certain que ce type de conclusion laisse perplexe sur la portée des recommandations d'« ouvertures pédagogiques » proposées par ses auteurs...

Marie Duru-Bellat
Université de Dijon

DELEAU (Michel). — **Les origines du développement mental : communication et symboles dans la première enfance.** — Paris : Armand Colin, 1990. — 191 p. — (Coll. U. psychologie).

Dans cet ouvrage centré sur les régulations sémiotiques de l'activité, Michel Deleau offre une plaidoirie, savamment conduite, en faveur de la constitution sociale du développement mental. Sa démonstration s'inscrit dans la démarche de la psychologie du déve-

loppement qui reconnaît la spécificité des activités sémiotiques et s'attache à préciser leur filiation. Cependant, c'est en faisant appel à des conceptualisations récentes, bâties par les sciences du langage, que l'auteur en vient à poser la thèse de l'origine dialogique de ces activités.

Au cours de la première partie, cette thèse ressort de l'analyse, nouvelle, des célèbres controverses qui ont opposé Piaget, Wallon et Vygotsky, conduisant Michel Deleau à faire résider le principal « obstacle épistémologique » dans la notion même de fonction symbolique. Axée sur la liaison signifiant-signifié de par son ancrage dans l'optique saussurienne, cette notion néglige les caractéristiques propres du rapport interlocutif qui sont, aujourd'hui, au premier plan des analyses pragmatiques et que l'auteur présente en détail et avec clarté au lecteur non spécialiste. Du déplacement de l'accent de la représentation vers la communication se dégage, ainsi, l'hypothèse explicative selon laquelle les activités sémiotiques s'enracinent dans les échanges précoces du bébé avec les adultes de son entourage. Plus précisément, les interactions dialogiques qui permettent la convergence nécessaire au déclenchement d'un processus de co-construction de contextes communs, indispensables à l'établissement de toute communication.

C'est à la validation empirique, directe et indirecte, de cette thèse qu'est consacrée la suite du livre. Elle conforte les théories de la nature sociale du développement humain, en précisant les explications générales de Wallon et confirmant l'importance de l'expressivité, en renforçant la valeur formatrice, pour Vygotsky, de l'asymétrie initiale, ou en revalorisant l'œuvre, méconnue, de G. Mead. La vigueur de l'argumentation tient à un riche étayage sur la convergence de données, multiples et issues de domaines extrêmement variés, qui nous apprennent beaucoup et permettent de cerner de plus près la genèse des activités sémiotiques, langagières ou non langagières (jeu symbolique, image).

Ainsi, dans la seconde partie, l'analyse de la phénoménalité intersubjective de la première année de la vie et des débuts du langage fait apparaître un processus de bi-contextualisation qui se manifeste successivement aux trois niveaux distingués par Armengaud, avant que ces derniers ne se retrouvent emboîtés dans la pratique discursive. L'exemple des routines ludiques (jeu de coucou, de donner-prendre, etc.) montre en effet que, grâce à une dynamique de singularisation, de systématisation et de conventionalisation, le bébé et son partenaire adulte co-construisent des contextes partagés qui s'établissent d'abord au niveau situationnel (au fil des premiers mois), puis au niveau interactionnel (avant la

fin de la première année, le dixième mois semblant constituer un âge clé), et enfin au niveau interdiscursif (avec l'apparition des premières désignations et dénominations). Adossé à ces pratiques dialogiques antérieures, le langage se développe, ensuite, au sein de nouvelles routines interactives, sa fonction propositionnelle se révélant ainsi secondaire.

La filiation communicationnelle du jeu symbolique et de la figuration, traitée au cours de la troisième partie, permet à l'auteur non seulement de dégager l'analogie des premiers cheminements des diverses activités sémiotiques, mais encore de relever le rôle structurant du langage dans l'élaboration des autres conduites sémiotiques.

On sort de cet ouvrage avec une conviction consolidée de la valeur fondatrice des pratiques communicationnelles, mais aussi avec moult questions, en suspens, indiquées par l'auteur : des pistes fécondes pour la recherche, au niveau de la vérification mais aussi du défrichage sur des terrains encore mal connus (chez les enfants sourds par exemple). Ce livre apporte aux chercheurs et aux éducateurs, qui se préoccupent de l'amélioration des pratiques éducatives dans les institutions préscolaires, quantités d'indications directement appropriables sur le terrain. Relevons la revalorisation des jeux symboliques qui sont souvent considérés comme de simples copies de la réalité, voire des occasions de dévouement. En donnant aux interactions sociales un rôle constituant dans le développement mental, Michel Deleau invite à une pédagogie qui repose sur le partage des significations et le dialogue, grâce à l'organisation de contextes qui donnent du sens aux activités des enfants et au rôle pilote de l'adulte en tant que médiateur qui suscite l'adhésion et l'engagement des enfants, oriente et étaye leurs actions en fonction de l'objectif poursuivi. L'apprentissage s'inscrit alors dans un processus interactif d'acculturation. On peut regretter cependant que les échanges symétriques entre enfants n'aient pas suscité davantage de commentaires, d'autant que certains exemples cités dans l'ouvrage semblent révéler que les interactions entre pairs sont aussi source d'acquisitions nouvelles.

Un livre important qui fait progresser vers une vision plus globale du fonctionnement psychique, en dépassant les cloisonnements classiques entre émotion, cognition, socialisation.

S. Rayna et M. Bréauté
CRESAS
INRP

DENIS (M.). — **Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe.** — Berne, P. Lang, coll. Exploration, Série : « Pédagogie : histoire et pensée », 1992. — 288 p.

COMENIUS. — **La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous.** Traduction de M.-Fr. BOSQUET-FRIGOUT, D. SAGET et B. JOLIBERT. Introduction de B. JOLIBERT. — Paris : Ed. Klincksieck, 1992. — 281 p. — (Coll. Philosophie de l'éducation).

KOMENSKY (Jan Amos). — **Le labyrinthe du monde et le Paradis du cœur.** — Paris : Desclée, 1991. — 353 p.

Se passerait-il quand même quelque chose au pays des « sciences de l'éducation », tandis que s'éteignent les derniers feux de l'ardeur libertaire, et que le vol menaçant du « retour des valeurs » noircit l'horizon ? Les sciences humaines sont, dit-on, entrées en langueur, tandis qu'au fond de son tonneau, la philosophie attend le Hegel de la post-modernité...

Or voici qu'un phénomène plutôt inattendu pourrait venir secouer cette torpeur : la cote des **génies pédagogiques** est en hausse à la bourse des valeurs éducatives. Les classiques Garnier nous offrent, généreusement introduite par Tanguy L'Aminot, une nouvelle édition de l'**Emile**. Une traduction, introduite et commentée, de l'œuvre théorique majeure de Pestalozzi, **Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain**, est en préparation. Ici ou là se lancent des collections et s'élaborent des ouvrages sur les « grands pédagogues ». Et voici que nous est proposée une nouvelle traduction de la **Grande Didactique** de Comenius dans une collection de « Philosophie de l'Éducation » que Bernard Jolibert a eu l'audace lucide de lancer et qui nous a rendu déjà accessibles l'admirable **De Magistro** de Saint Augustin, le **De Pueris** d'Erasmus, en attendant d'autres monuments de la culture pédagogique.

On a certes en vue, dans toutes ces entreprises, le vaste débouché commercial que devraient constituer les nouveaux instituts de formation. Mais il n'est pas encore tout à fait sûr qu'on s'y préoccupe en priorité de culture pédagogique. Le besoin me semble venir de plus loin : peut-être une certaine lassitude des modes pédagogiques (dont on commence à pressentir qu'elles dessinent, à travers leur évolution même, les traits de la figure du pédagogue) ; sans doute aussi l'effondrement, à travers la ruine successive de ses supports politiques, d'une idéologie sociale qui portait « naturellement » le projet pédagogique, et la nécessité de le « refonder », ou tout simplement de le fonder sur une

base qui soit la sienne. On peut comprendre, dans un tel contexte, que l'intérêt se porte vers ces éducateurs qui, tout en restant bien engagés dans la pratique et dans les réalités du monde qui les environnait, mais déçus des réponses « mondaines » qu'ils y trouvaient, ont éprouvé le besoin de lever la tête vers l'Idée.

Ainsi Comenius (ou Komensky, avec l'accent sur la dernière syllabe, mais pourquoi l'inscrire sur le nom latinisé ?). Marcelle Denis décrit bien cette Europe particulièrement troublée, politiquement et théologiquement cassée, de la première moitié du XVII^e siècle, et le destin d'un homme complètement engagé dans l'histoire et dans ses détresses : fils, puis guide d'une communauté religieuse chassée de sa Bohême natale, fuyant de cache en cache, errant à travers l'Europe — la Pologne, Londres, Paris, Stockholm, Amsterdam — écrivant dans la fébrilité d'une existence menacée, manuscrits brûlés et inlassablement réécrits, et la mort qui rôde, celle qui le laisse orphelin à l'âge de dix ans, et celle — effroyable **Labyrinthe du monde** (dans une remarquable traduction de Xavier Galmiche) — qui lui arrache sa femme et ses deux enfants dans un pays ravagé par la guerre : « Nous n'avons rien pris sur nous — Tout est perdu — Rien que la Bible de Kralicé et le Labyrinthe du monde ». *Sapientiae apex, desperatio de rebus mundi...*

Et ce cri lancé vers le ciel : **éduquer**. Une intuition, un coup de génie qui se moque des échecs scolaires pour s'accrocher à l'échec humain, et l'inverser d'un coup dans le sens de ce qui **doit** être, comme Pestalozzi à Stans, comme Rousseau à la perspective de l'inéluctable faillite du monde social. Pourquoi alors un projet pédagogique, et non pas politique ou religieux ? Parce que, là où l'art politique et le message chrétien sont à ce point dévoyés que la réalité humaine n'est plus que violence, ruse et tromperie, l'Idée même d'humanité se trouve disqualifiée. L'Homme sera désormais, pour celui qui refuse de cesser d'y **croire**, ce qu'il est appelé à **devenir**, sa nature se confondra avec la façon dont il décide de **se conduire lui-même** à travers les plus simples — c'est-à-dire les moins corrompus — de ses enfants : il faudra désormais faire œuvre de **pédagogie**. L'humanité chrétienne — en cela peut-être déjà post-chrétienne — est ainsi placée devant le seul devoir qui lui incombe désormais, le devoir d'éduquer : « Ce que nous apprennent d'abord et avant tout les divines Écritures, clame Comenius, c'est qu'il n'y a sous les cieux nulle autre voie pour réformer la corruption des hommes qu'une bonne éducation de la jeunesse ».

On saura gré à Bernard Jolibert et à son équipe de nous avoir restitué la **Grande Didactique** dans sa pres-

que intégralité, d'avoir heureusement corrigé la « grave infidélité » de Piobetta qui, par un souci pratique rejoignant curieusement une certaine myopie idéologique, avait coupé de l'œuvre de Comenius, à l'usage des « écoles normales », tout ce qui sentait tant soit peu la religion : on mesure, à la lecture du texte restitué, à quel point le projet coménien s'en trouvait complètement perverti (à quand la grande thèse sur les origines piétistes de la pédagogie ?). Les références scripturaires ont été systématiquement vérifiées et portées en notes. On pourra peut-être regretter le parti pris de traduction, qui renonce à la transposition juxtalinéaire pour « proposer une traduction qui s'attache à l'esprit et surtout à l'intention éducative et philosophique du propos coménien » (p. 15). L'esprit court toujours le risque de s'établir par-dessus la lettre, et l'utilisation scientifique du texte s'en trouve du même coup compromise (on rêve d'une publication bilingue, telle que Klaus Schaller l'a réalisée avec la **Pampaedia pour le lecteur allemand**).

Mais, en attendant, qu'importe sans doute le flacon... Car l'ivresse est bien là : toute l'éducation moderne se trouve ici **in nuce**. La liste ne sera pas exhaustive : le principe d'éducabilité (ch. VI : « L'homme a besoin d'être formé pour devenir homme »), la nécessité d'ouvrir des écoles (ch. VII) où se retrouve la jeunesse des deux sexes (ch. VIII). C'est sans aucune difficulté que nous ferons nôtres des sentences telles que : « L'art d'enseigner ne requiert rien d'autre qu'un emploi du temps régulier associé à une bonne répartition des matières suivant un développement méthodique » (XIII, 14) ; « celui qui s'épuise à vouloir enseigner aux élèves selon son propre désir plutôt que suivant les capacités de ces derniers agit de manière inepte » (XVII, 34) ; « ne faire apprendre par cœur que des leçons que l'intelligence maîtrise » (XVII, 38) ; « il faut tirer le savoir, non des livres, mais du ciel, de la terre, des chênes et des hêtres » (XVIII, 28). Pédagogie de l'intérêt, pédagogie par objectifs, méthode globale, enseignement mutuel (XIX, 16 : « J'affirme qu'un seul maître pourrait conduire une classe d'une centaine d'élèves »), didactiques spéciales, organisation du système d'enseignement de la maternelle à l'université, formation permanente : rien n'est laissé au hasard dans cet « art universel de tout enseigner à tous ». Considérant Comenius comme l'un des précurseurs de l'idée génétique du développement et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement, Piaget écrivait déjà en 1957 dans une introduction à des **Pages choisies** du pédagogue tchèque publiées par l'UNESCO : « Comenius est donc de ces auteurs qu'il n'est pas nécessaire de corriger et en fait

de contredire pour les moderniser, mais seulement de traduire et de prolonger. » (reproduit dans Jean Prévoit : **L'utopie éducative. Comenius**, Ed. Belin, 1981, p. 283).

Mais le moins piquant de l'affaire n'est pas que l'ensemble du système est **entièrement déduit** : délaissant « la voie facile (sic !) qui consiste à collecter des observations empiriques suivant une méthode qu'ils (les autres) appellent **a posteriori** », Comenius « démontre l'ensemble de manière a priori, c'est-à-dire en le tirant de la nature immuable des choses... » (**Avertissement au lecteur**). Il procède, tel Socrate y engageant Ménon après l'échec de sa recherche « par le bas », selon la « méthode par hypothèse » : supposons que la nature de l'homme, et de l'homme chrétien en particulier, soit d'être éduicable — hypothèse pas trop déraisonnable si on l'observe par rapport aux animaux et, à l'autre bout de la chaîne, par rapport à Dieu —, alors il n'y a plus qu'à **penser** avec toute la rigueur qu'impose une telle démarche. Et c'est alors que l'on pourra débobiner tout le système : son organisation générale, les principes, les méthodes, les techniques, et jusqu'à la structure des manuels... C'est, après tout, une démarche aussi respectable que celle qui procède « par le bas » : l'observateur des « faits éducatifs » marcherait d'ailleurs dans la nuit si la clarté d'une hypothèse — en l'occurrence celle de l'éducabilité de l'homme — ne l'illuminait pas quelque part. Alors pourquoi s'interdire de partir de « l'hypothèse **anhypothétique** » ?

On objectera peut-être que ce néo-platonisme a vécu, que l'esprit de système, tel qu'il pouvait encore être en honneur au XVII^e siècle, n'a pas résisté à la **bourrasque critique inaugurée par Kant et qui continue** à ravager notre modernité. C'est vrai que les « un seul manuel », « une seule méthode », « une seule école », « un seul système d'enseignement » renvoient à un concept de Nature, et les **Pampédie**, **Pansophie**, **Panglottie**, **Pannuthésie**, **Pan**, etc. se réfèrent à un concept de Savoir qui, l'un comme l'autre, n'ont pas encore reçu le choc de la Liberté. On est en présence d'une utopie éducative fermée sur elle-même (savez-vous qu'avant la chute, « il existait une école dans laquelle l'homme progressait régulièrement » ?) et qui s'épuise dans la vision millénariste, le monde n'étant qu'un « passage ». Le discours humaniste et universaliste — « catholique » — le plus généreux s'inverse, selon un mécanisme bien connu, en une démarche sectaire, ici au meilleur sens du terme : qui s'efforce de souder par l'éducation une communauté menacée...

Mais l'histoire a finalement dispersé le petit troupeau, l'utopie éducative a vécu, l'éducation « natu-

relle » a fait long feu. Et pourtant, croyants ou incroyants, la **Grande Didactique** nous interpelle quelque part. Ne porte-t-elle pas témoignage de ce que l'éducation, bien qu'elle procède essentiellement « par le bas », ne peut en définitive faire l'économie d'un sens métaphysique (quand bien même le discours métaphysique « à la XVII^e siècle » serait condamné à ne jamais pouvoir se reconstituer comme tel), qu'aucun fait observable ne peut, et que la totalité des faits additionnés ne pourra jamais lui assurer ? A suivre.

Michel Soëtard
Université catholique de Lille

HALTÉ (J.-F.). — **La didactique du français.** — Paris, PUF, 1992. — 127 p. — (*Que sais-je ?* ; 2656).

S'il en était encore besoin, la parution dans la collection **Que sais-je** de la synthèse de J.-F. Halté, apporterait la preuve que la didactique du français est désormais une discipline reconnue. Ce qui ne signifie pas que les difficultés que pose la définition du domaine soient toutes résolues, ni que les polémiques qu'elle suscite soient apaisées. La fortune même du terme, lieu de toutes les ambiguïtés et récupérations, rend très utiles des mises au point comme celles-ci : définir un champ et des composantes pour la didactique, analyser l'acte d'enseigner dans sa complexité, dégager la spécificité de l'objet « français », est le seul moyen d'échapper au « modèle trop simple » (p. 6) qui oppose contenus et apprentissage et nourrit encore des conflits plus idéologiques que scientifiques...

Un rappel historique permet de voir comment le contenu de la notion s'est précisé peu à peu et comment le terme a progressivement remplacé celui de **pédagogie**, quand il s'agit d'évoquer les problèmes d'enseignement d'une matière. J.-F. Halté fait remarquer avec justesse que, paradoxalement, c'est au moment où la pédagogie connaît un essor considérable, au début des années 80, — avec l'entreprise de rénovation des collèges lancée par L. Legrand et la création des MAPPEN par le ministre Savary, — que se propage le terme de **didactique**, appliqué au français langue maternelle. Il est clair que « la préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques » (p. 8), car les entrées pédagogiques générales soulèvent nécessairement des questions sur les savoirs en jeu dans les apprentissages et transforment le questionnement des didactiques spécifiques. Ainsi est posée, et

fortement argumentée, une définition de la didactique qui met en relation contenus et savoirs avec les moyens et démarches mis en œuvre pour les transmettre (ou acquérir). Reprenant le schéma du triangle didactique d'Y. Chevillard (1984), l'auteur souligne l'aspect nécessairement systémique de la didactique : même si chaque sommet du triangle (savoirs, enseignant, élève) représente une problématique particulière, engendrant des recherches autonomes, on ne parlera de didactique que lorsque ces pôles seront articulés entre eux de façon concrète, c'est-à-dire dans une perspective d'intervention pédagogique ; la didactique est une discipline théorico-pratique, son objectif est de nature praxéologique.

On peut se demander pourquoi la réflexion sur la didactique du français langue maternelle est restée à la traîne, alors que des didactiques se constituaient en mathématiques, sciences ou français langue étrangère. Ce retard s'explique en partie par des conjonctures historiques, mais surtout par la spécificité de l'enseignement du français : le français occupe une place centrale dans le système éducatif parce qu'il est à la fois objet et moyen d'enseignement ; mais il est aussi le lieu de conflits de valeurs et d'oppositions idéologiques passionnelles, de tensions politiques intenses. Enfin, sur le plan des savoirs, il s'appuie sur des référents théoriques hétérogènes, eux-mêmes relevant des sciences humaines, réputées moins « scientifiques » que les sciences dures. On comprend dès lors que tout changement de « configuration didactique » soit laborieux et problématique.

Faut-il pour autant affirmer que la didactique est dans l'impasse et que « le champ du français est, en 1991, quasiment dans la même imprécision qu'il y a 10 ou même 20 ans » (p. 38) ? Certes, les pratiques scolaires montrent une certaine incohérence, il n'y a pas de consensus sur les finalités et l'équilibre dans la « noosphère » n'est pas rétabli, après le bouleversement apporté par la linguistique et la sociologie. Mais il ne faudrait cependant pas compter pour rien les effets sur les pratiques des avancées dans le domaine de la psychologie cognitive et de l'attention portée aux problèmes d'apprentissage ; ni passer sous silence l'évolution du discours des instructions officielles, et surtout la généralisation et l'approfondissement de la réflexion didactique — ce dont ce petit livre porte témoignage. Sur ce dernier point, on s'étonnera de ne pas voir signalée la banque DAF/DAFTEL (INRP/Université de Montréal) qui définit le champ de la didactique de la même façon que l'auteur et qui a déjà recensé et analysé plus de 3 800 recherches en didactique du français langue maternelle depuis 1970.

C'est d'autre part simplifier abusivement les choses, semble-t-il, que d'attribuer à la persistance d'une configuration traditionnelle, à laquelle se mêlent des éléments de nouveauté, les difficultés de la didactique du français. Tel qu'il est présenté ici, et sans doute parce que les contraintes d'un **Que sais-je** obligent à des raccourcis hasardeux, le débat date un peu. En fait, et c'est du reste ce qui ressort très clairement de l'analyse pertinente qui est faite de la démarche didactique, c'est l'objet lui-même — l'enseignement/apprentissage du français — qui engendre les difficultés.

Une des questions centrales de la didactique étant la scolarisation des savoirs, trois modalités de cette opération sont exposées et critiquées. La première, l'**application** didactique selon laquelle les concepts, outils et méthodes des disciplines scientifiques sont appliqués à l'enseignement, fut la démarche principale de la didactique du français dans les années 70. Son échec montre que les savoirs ne s'imposent pas par eux-mêmes et que l'oubli des deux autres pôles du triangle, l'intervention didactique et l'acquisition, entraîne de fâcheuses conséquences. Vint ensuite la **transposition** didactique, notion utilisée d'abord par M. Verret (1974) dans un contexte sociologique, puis par Y. Chevallard (1984) qui l'applique à l'enseignement des mathématiques : pour devenir objets d'enseignement, les savoirs savants passent par une série de manipulations de sélection et d'aménagements, manipulations nécessaires parce que les savoirs scolaires relèvent d'une conjoncture générale (et pas seulement de la science d'origine) qui détermine le choix des éléments à enseigner, et que d'autre part les savoirs savants doivent être simplifiés pour être utilisés en classe. L'exemple de l'utilisation dans les manuels scolaires de la théorie de la communication de Jakobson montre la fatale « dégradation » de l'objet ainsi que « l'effet terminal d'évidence » qui efface les glissements et transformations successifs, et occulte la question de l'adéquation du savoir enseigné au savoir à enseigner (pp. 51-52).

Pour J.-F. Halté, comme pour J.-L. Martinand et son équipe de didactique des sciences, le concept de transposition didactique est précieux méthodologiquement — il oblige à la « vigilance épistémologique » et à une dénaturalisation des savoirs utile pour l'action didactique. Mais il n'est pas suffisant pour construire une didactique parce qu'il privilégie la transmission des connaissances aux dépens des problèmes posés par leur acquisition. D'où, selon Martinand, la nécessité de construire des « sciences pour l'enseignement » ou sciences **impliquées**, élaborées à partir de savoirs savants, mais prenant en compte dès le départ les

impératifs didactiques. Cette démarche, satisfaisante puisqu'elle conjugue les caractéristiques propres aux savoirs et celles de l'acquisition, est-elle applicable au français ?

L'auteur ne le pense pas. Le français ne relève pas d'une science, ses référents théoriques sont multiples, son enseignement vise, non des connaissances scientifiques, mais d'abord des savoir-faire et des pratiques de l'ordre du social et du culturel. On devra donc se contenter de parler, non de « science impliquée », mais plus modestement de « l'implication des sciences dans la didactique » (p. 75). Ni subjective, ni scientifique, la didactique doit construire elle-même, en toute rigueur, mais parfois sur le mode du compromis, les matrices théoriques des matières enseignées.

Il aurait été certainement plus convaincant de nous faire assister au travail de construction ainsi défini, sur un exemple précis, plutôt que de passer en revue un certain nombre de contenus didactiques et les problématiques qui les concernent. Mais les lois du genre *commandent*. On regrettera aussi que l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, étant donné l'importance qu'il a, tant sur le plan institutionnel, par la place qu'il occupe dans les pratiques scolaires, que sur le plan du développement psychologique et culturel de l'enfant et de l'adolescent, soit réduit à la construction de la notion de genre littéraire. Il aurait mérité une discussion plus large.

Ces réserves, sur des points particuliers, n'enlèvent pas à l'ouvrage sa pertinence et sa clarté. On peut espérer qu'il aidera grandement à dissiper les confusions et les malentendus et que sa conclusion sera retenue : si la didactique est la « discipline de référence des pratiques d'enseignement », alors il y a urgente nécessité d'articuler théorie et intervention didactique, savoirs de référence et pédagogie, recherche et enseignement. Cela veut dire aussi que les enseignants ont à se faire eux-mêmes didacticiens, afin de ne pas devenir de simples applicateurs d'une didactique élaborée ailleurs.

Pouvons-nous ajouter, sans pécher par excès d'optimisme, que le processus de rapprochement semble en marche et la conjoncture favorable ?

Georgette Pastiaux-Thiriart
INRP

HOUDÉ (Olivier). — **Catégorisation et développement cognitif** / Préface de Jacqueline Bideaud. — Paris : PUF, 1992.

Dès son introduction, Olivier Houdé définit la catégorisation comme « la conduite adaptative fondamentale par laquelle les systèmes cognitifs, biologiques ou artificiels, **découpent** le réel physique ou social ». C'est dire que la catégorisation intéresse non seulement les sciences cognitives, l'épistémologie, l'intelligence artificielle, la logique, la linguistique etc. mais aussi l'enseignement et l'éducation. Et cela d'autant plus nettement qu'elle se voit abordée dans une perspective de psychologie développementale, dans cette perspective de l'« Homme en chantier » qui est celle d'une bonne et efficace pédagogie.

Ceci posé, l'auteur ne se contente pas de généralités. Il suit, d'un bout à l'autre de l'ouvrage une **ligne réflexive**, cohérente et précise, qu'il dessine en trois mouvements essentiels.

En premier lieu, il propose une indispensable mise à jour des connaissances et références du lecteur, une actualisation solidement appuyée sur les grandes réorganisations et les grands renouvellements qui, depuis les années 1980, caractérisent l'évolution des travaux sur la cognition. Il peut alors se cadrer, dans un deuxième mouvement, une contribution expérimentale très sûre, un apport scientifique à la fois théorique et concret qui présente, pour les praticiens de l'enseignement l'immense avantage de se situer au contact même des situations d'apprentissage. Ce qui lui ouvre dans sa toute dernière partie, la possibilité de définir de nouveaux cadres d'analyse qu'il nous sera possible d'utiliser en vue de la mise en place et de l'évaluation d'une **didactique** enfin conçue comme une véritable **éducation de l'intelligence**.

L'ACTUALISATION DES CONNAISSANCES ET RÉFÉRENCES DU LECTEUR

Une **référence obligée**. Il s'agit, bien entendu, d'un retour vers Piaget, vers un auteur immense et difficile en ce sens qu'il a beaucoup « assimilé » mais peu « accommodé ». M. Houdé le saisit à la source, au niveau de « cette articulation entre l'empirique et le normatif » qui constitue « le postulat inédit du constructivisme piagétien » et qui, dans le domaine de la catégorisation, se traduit par une logique des classes devenue ainsi la **structure-mère** que « teste » (selon Piaget mais pas selon Houdé) l'épreuve-princeps de la quantification de l'inclusion : « L'exemple classique en est la question posée devant dix marguerites et deux

roses... » « Y a-t-il plus de marguerites que de fleurs... » (p. 21).

Pour notre auteur ce test bien connu a précisément l'inconvénient de ne porter que sur un aspect trop spécifique (et trop formalisé) de la logique. Du même coup ce test ne définit même pas, par rapport à cet aspect, un véritable **critère de logicité**. Pourquoi ? Tout simplement parce que l'enfant peut y réussir et cependant apporter des réponses contradictoires à cette épreuve classique et à une épreuve dite « modifiée », une épreuve où l'expérimentateur transforme la question en « Peut-on faire quelque chose pour avoir plus de marguerites que de fleurs ? ». De même, l'enfant peut échouer si un écran lui masque les objets alors qu'on renouvelle l'interrogation en lui déclarant « J'enlève quelques fleurs. Peux-tu me dire maintenant s'il y a plus de marguerites que de fleurs ? »...

Soulignons au passage que ce problème, celui du « critère de réussite », est également un problème pédagogique majeur. Évaluer, par exemple, la maîtrise d'une structure intellectuelle, ce n'est pas se contenter de réponses **conformes** à la bonne réponse mais c'est exiger que la réponse **ne** puisse s'expliquer **que** par le fonctionnement de la structure à évaluer. Il faut éviter l'illusion logiciste et porter meilleure attention aux **stratégies** et aux **systèmes de représentation** divers que les sujets mettent en œuvre pour élaborer leurs réponses et qui ne correspondent pas toujours, loin s'en faut, à ceux que l'enseignant postule.

Les nouvelles approches. Mais pour être en mesure d'envelopper ces perspectives, il faut bien que le lecteur découvre et recense les instruments conceptuels que de nouvelles approches lui proposent aujourd'hui tant sur le plan théorique que sur celui de l'expérience. Ces nouvelles approches sont exposées, prises en charge et reclassées à deux niveaux : celui de l'architecture générale des contraintes fonctionnelles de la cognition (néostructuralisme) et celui, plus spécifique, des modes d'organisation de la connaissance en **mémoire permanente (cognitivisme développemental)** (p. 30). Il va de soi que ces deux niveaux présupposent un recours aux instruments fondamentaux du **cognitivisme**. Olivier Houdé les expose en quelques pages très denses : organisation tripartite des systèmes experts, contraintes fonctionnelles (mémoire, charge mentale), **modes d'organisation des connaissances** : listes, réseaux, schémas, prototypes, etc. Ces pages mettent en évidence un point de vue encore trop ignoré, celui des représentations considérées ici comme des **systèmes complexes de figuration et de calcul** que l'apprenant se construit ou dégage, à sa manière, des langages et des logiques proposés par l'enseignant et

dont la normativité ne constitue que l'un des aspects, pas toujours le plus efficace ou le plus fonctionnel.

Les nouveaux instruments. Dans le cadre néo-structuraliste Olivier Houdé nous engage à nous inspirer d'une conception modulaire de l'activité mentale, d'une perspective de résolution de problèmes, d'une référence aux structures de liaison entre symboles, d'une prise en charge systématique du « sujet dans son contexte », d'une transaction métacognitivement ouverte entre les systèmes intellectuels dont les apprenants sont déjà pourvus et leurs environnements symboliques et pragmatiques.

Dans le cadre du cognitivisme développemental nous sommes invités à tenir compte chez les sujets de la coexistence de catégories schématiques et de représentations catégorielles, de l'opposition entre les classes collectives et les classes ensemblistes ou entre les collections et les classes piagétienne. Et enfin, chez Nelson, l'auteur nous fait découvrir une **relation génétique fondamentale** qui va des **schémas d'actions en séquences** liées par une relation de contiguïté (scripts) aux **classifications logico-taxonomiques** en passant par un mécanisme commun : celui de la **substituabilité** d'un élément à un autre.

LA CONTRIBUTION EXPÉRIMENTALE

Sa spécificité. Nous savons déjà que Olivier Houdé nous a offert de nouveaux outils. Mais ces outils, il ne s'est pas contenté de les recueillir. Il les a refondus, remodelés, rendus compatibles entre eux, articulés aux hypothèses qu'ils sous-tendent aussi bien qu'aux siennes propres. Il les a confrontés à un large et minutieux travail de recherche sur le terrain, travail aussi passionnant que difficile à résumer car sa force repose tout autant sur la cohérence des idées d'ensemble que sur l'ingéniosité et l'intelligence dans la mise en relief des détails significatifs. Ces derniers relèvent tous d'une « sensibilité » dont on ne saurait dire si elle est « psychologique » ou « didactique » tant elle est à la fois l'une et l'autre à travers cette prise en charge des **processus interactifs** qui constitue aujourd'hui la grande médiation entre la recherche théorique et la pratique quotidienne.

Sur le plan expérimental Olivier Houdé a fait converger trois belles études. La première d'entre elles (enfants de 6 à 11 ans) dévoile l'alternative propre aux « schémas » par rapport aux catégories. La seconde (toujours de 6 à 11 ans) élargit l'alternative à la prise en compte des « facteurs contextuels ». La troisième, la plus étonnante, dévoile l'ensemble des effets de contexte sur des enfants très jeunes (6 ans).

Ses conclusions. Une ligne évolutive très nette se voit ainsi dessinée. Celle qui va du **contigu** (schémas ou scripts) au **substituable** (catégories) puis au **nécessaire** (classes taxonomiques). Cette ligne présente pour nous une portée très générale qui mériterait d'être étudiée dans un grand nombre de domaines de contenu (du prototype au concept, par exemple). Par rapport à elle, Olivier Houdé dégage trois niveaux : pragmatique, pragmatico-fonctionnel et optimal. Au niveau **pragmatique** le sujet est strictement dépendant de contextes particuliers mais il peut, dans leur cadre, saisir le sens des situations et effectuer sur les éléments en présence certains calculs même taxonomiques. Au **niveau optimal** il est capable de se dégager des contextes pragmatiques et d'affronter des contextes proprement normatifs (structures logiques). Au **niveau intermédiaire** il s'infléchit d'un côté ou de l'autre en fonction des tâches et des supports. **A tous les niveaux** il peut résoudre des problèmes, c'est-à-dire **intégrer sens et calcul**. Tout simplement les systèmes de rapport « calcul-sens » ne sont pas les mêmes selon les cas.

UN SYSTÈME POLYMORPHE DE CALCUL ET DE SENS

Olivier Houdé nous a finalement montré, sous une multitude de formes, que le sujet en construction placé dans son contexte, dispose de plusieurs systèmes de représentation symbolique (à travers lesquels il vise le sens des situations) et qu'il sait articuler à ces systèmes plusieurs formes de calcul qui lui permettent d'effectuer des inférences et de réaliser des combinaisons d'inférences. Son travail d'**auto-construction** est un travail de sensibilisation aux conditions de pertinence, de mise en compatibilité et peut-être de hiérarchisation de ces systèmes, **en interaction avec autrui**, de manière plus ou moins institutionnalisée. C'est ainsi qu'aux contextes proprement pragmatiques (étroitement liés aux conditions concrètes) s'articulent des contextes à caractère normatif qui définissent d'autres modalités de saisie du sens et d'autres modalités de calcul. Ces derniers contextes sont fortement dépendants de la transmission culturelle, notamment des normes linguistiques et des apprentissages scolaires.

Olivier Houdé résume tout cela de manière dynamique et prospective en nous proposant un nouveau cadre d'analyse : le « **système polymorphe de calcul et de sens** » (SPCS). Ce cadre se construit tout naturellement autour du sujet en contexte. L'auteur l'introduit ainsi (p. 173) : « La composante sujet induit trois sous-composantes : une instance de calcul, une instance d'intégration et d'attribution de sens et une instance

de contrôle. La composante contexte induit deux sous-composantes correspondant respectivement aux contextes pragmatique et normatif définis plus haut ».

Ce cadre se cristallise dans une formule qui rassemble toutes les dimensions de la conduite à évaluer, mais aussi à étayer, à comparer, à moduler... Elle s'exprimerait par :

« f(PcC, PsS, PctCT, PpP, PnN) »

où l'on retrouve dans l'ordre les cinq dimensions respectivement Calcul, Sens, Contrôle (de la tâche par le sujet), Contexte pragmatique, Contexte normatif. Ces dimensions sont accompagnées d'une estimation de leur pondération dans la tâche (coefficient C, S, CT, P et N). Cette formule doit être prise ici comme une mise en ordre des paramètres qu'il s'agit de maîtriser dans un débat interactif où, par définition, tout se trouve confus et mêlé. Elle signifie qu'une performance cognitive, scolaire ou extra-scolaire, ne peut être analysée correctement sans la prise en charge simultanée et pondérée de toutes les dimensions ici déterminées. Inutile d'en dire plus pour souligner la grande importance d'une telle formalisation. Non seulement elle se révélera capable d'inspirer de beaux programmes de recherche mais encore, par son insistance empirique à l'arrière-plan de notre conscience enseignante, elle pourra nous aider à développer, dans le détail de chaque acte éducatif, l'ensemble des conditions concrètes d'une vraie maîtrise.

Armand Biancheri

IMBERT (Francis). — **Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'Éducation** / Préface de M. Cifali. — Vigneux (Essonne) : Éditions Matrice PI, 1992. — 247 p.

Cet ouvrage — le septième ouvrage de Francis Imbert, le troisième aux éditions Matrice — reprend, dans une version légèrement remaniée, le Rapport de Synthèse qui accompagnait sa Thèse d'État sur travaux, soutenue en Sciences de l'Éducation, en 1990, sous la direction de Jacques Ardoino. Dans cette publication, l'auteur retrace son itinéraire de pensée depuis ses débuts en philosophie, dans les années soixante. Mais aussi, comme Mireille Cifali le souligne dans sa Préface, Francis Imbert, dans ce livre, « cherche inlassablement à développer ce que peut être la théorisation d'une pratique quotidienne et en

désigne les dérives possibles ». En le lisant, nous dit-elle, « nous pouvons espérer acquérir ce qu'il faudra cependant continuellement conquérir : la construction du sens de nos actions » dans l'entreprise pédagogique.

L'investigation philosophique sur les processus éducatifs que Francis Imbert a poursuivie au cours des trois dernières décennies s'enracine dans ses toutes premières études de philosophie. Nombre de ses questions actuelles trouvent leur origine dans les rencontres avec les auteurs au programme de son concours d'agrégation. Si l'on voulait résumer son parcours en quelques mots, on pourrait annoncer : « De la philosophie à la psychanalyse via la Pédagogie Institutionnelle » ; ce serait évidemment très réducteur et cela entraînerait même une mauvaise représentation du travail de recherche entrepris par Francis Imbert. En effet, même si on peut dater les rencontres nouvelles qui ont stimulé et orienté sa pensée au cours de toutes ces années, sa démarche est caractérisée par le fait que les anciens « accrochages » transférentiels ne disparaissent pas lors des rencontres nouvelles : au contraire, ils restent toujours présents et vivants. La pensée de Francis Imbert s'enrichit des apports nouveaux mais elle procède par sédimentation et les anciennes strates constituent un ferment toujours actif. D'ailleurs, Francis Imbert fait de sa démarche un élément de sa propre théorisation, lorsqu'il aborde un de ses axes centraux d'interrogation, la question du temps : « Le nouveau ne surgit pas par l'effet d'un miracle, d'une rupture absolue, il ne provient pas non plus d'une origine simple, mais se développe à partir de l'ancien — d'un donné déjà-là, d'une conjoncture, d'une préparation souterraine — et, pour cette raison en porte les marques ».

Les outils conceptuels ou méthodologiques que Francis Imbert découvre au fil de ses rencontres sont immédiatement mis à l'œuvre pour travailler encore et toujours dans le même sillon. Par exemple, Aristote était au programme de son agrégation et la veine aristotélicienne, nous dit-il, est toujours féconde pour lui vingt ans après. On ne peut manquer d'évoquer à son propos la patience du travail de l'artisan et c'est sans doute cette forme de travail qui assure la force et l'épaisseur de son propos. Par exemple encore, la lecture d'Althusser lui donne, au moment où il le découvre, des outils théoriques pour relire Marx ; ces outils lui permettent aussi de relancer le travail sur la dialectique rousseauiste ; ou encore, la Pédagogie Institutionnelle lorsqu'il la rencontre lui offre l'opportunité de travailler les concepts lacaniens dans une perspective théorico-pratique. Ainsi son intérêt rebondit d'une rencontre à l'autre et son questionnement se complexifie, s'approfondit et s'enrichit.

A travers ces quelques exemples, nous voyons se succéder les figures importantes repérables dans la trajectoire de Francis Imbert. D'ailleurs, lui-même désigne au grand jour ses « pôles » successifs « de transfert ».

Nous le voyons se nourrir des œuvres des grands anciens : Aristote déjà cité, Hegel, Marx, puis Freud. Après Lacan, vient la succession des « pères » : Jacques Ardoino, Jean Oury, Daniel Hameline, et peut-être en mineur, la succession des « parrains », Louis Althusser, Georges Devereux, Cornélius Castoriadis, Edgar Morin ; la fréquentation de leurs travaux lui apporte des « outils conceptuels » ou des confirmations d'intuition dans des moments qui apparaissent toujours opportuns dans l'après-coup. On peut voir aussi se succéder les frères, quelquefois ennemis : ceux de la Pédagogie Institutionnelle, du côté René Lourau-Georges Lapassade et du côté Fernand Oury-Aïda Vasquez ; il préférerait ne pas les voir s'éloigner les uns des autres et aimerait bien pouvoir les réconcilier, puis plus tard, Daniel Sibony, Félix Guattari... et la généalogie ne serait pas complète sans citer le plus-que-frère, Jean-Jacques Rousseau, le compagnon de route des premiers jours qu'il n'a jamais quitté — Jean-Jacques Rousseau aussi était au programme de l'agrégation cette année-là — : « Je découvrais Rousseau et ne pus plus m'en défaire ». Comme Aristote, Rousseau est encore aujourd'hui au programme quotidien de Francis Imbert. Plusieurs articles inspirés du travail sur son œuvre ont déjà paru, un livre aussi (1), un autre est en préparation... Francis Imbert reconnaît que sa réflexion pédagogique se nourrit de son travail sur l'œuvre de Rousseau et qu'à l'inverse, le travail qu'il poursuit sur l'œuvre de Rousseau est fécondé par l'avancée de sa théorisation pédagogique.

Chercheur solitaire, en dépit de la constellation de ses nombreuses figures référentes, Francis Imbert semble engagé dans un projet théorique à long terme, auquel rien ne semble pouvoir le faire renoncer tant sont profondes et sans cesse revivifiées ses convictions. En même temps, voici un chercheur engagé au quotidien dans l'accompagnement patient de pédagogues praticiens qui s'interrogent au jour le jour sur leurs actes dans leurs classes (2).

Étant donné la richesse du travail de synthèse proposé dans cet ouvrage, il est hors de question que je puisse, dans ce texte de présentation, passer en revue tous les thèmes abordés. Je souhaite seulement suggérer la tonalité de sa démarche globale de chercheur en soulignant quelques points théoriques qui me paraissent centraux dans son approche des phénomènes pédagogiques.

Une part importante de son effort théorique est consacrée à un travail de différenciation des concepts : il s'agit par exemple de distinguer le projet du programme, l'éthique de la morale, la loi de la règle, la praxis de la poiesis, la praxis de la pratique etc. Ce travail en profondeur est bien éloigné d'une visée rhétorique de simple surface. Les mots, empruntés mais aussi recréés par Francis Imbert lui servent à désigner une réalité qu'il s'efforce de nous communiquer par la chair même de son écriture.

Pour Francis Imbert, il s'agit de substituer à une visée poétique-fabricatrice de l'éducation une visée praxiste. Cette praxis pédagogique qu'il s'est employé à promouvoir dans l'ouvrage **Pour une praxis pédagogique**, serait l'art de travailler les contradictions, l'art de transformer des éléments et des positions contradictoires afin de les articuler pour inventer de nouvelles combinaisons. Si la poiesis est plutôt du côté de l'activité instrumentale de production et de fabrication entraînant une perspective de maîtrise, d'achèvement et de suppression du temps et du sens, la praxis nous conduirait plutôt du côté du « faire avec des "acteurs", des sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre ».

Toujours un souci de distinction mais en même temps de dialectisation des oppositions et contradictions. La praxis pédagogique se veut la tâche paradoxale d'élaborer le désordre, d'organiser le complexe en s'opposant aussi bien à la simple alternative qu'à la simple conjonction. Elle oppose l'imprévisibilité et la fragilité de l'action au calme et à la sécurité de la fabrication. Pour réaliser cette visée praxiste dans l'espace pédagogique, le travail de la médiation est fondamental. Sans doute, le concept de médiation est celui auquel Francis Imbert prête le plus d'attention dans cet ouvrage : il fait d'ailleurs l'objet d'un chapitre central et l'auteur affirme que « La question de la médiation, du tiers, ou encore de la loi symbolique constitue sans aucun doute » son « axe de questionnement central ».

Pour lui, la médiation « peut constituer un moyen efficace pour régler les rapports enseignant et enseignés ou encore, ceux des enseignés entre eux ». La médiation ici réfère à la mise en pratique de la loi au sens d'inscription d'une séparation qui différencie, délie et délivre le sujet, la loi qui brise l'illusion de toute-puissance des sujets en les marquant à l'ordre de la limite. La médiation tout à la fois délie et allie. « Cela revient à souligner que ce n'est pas à partir de son plein, de sa réalité subsistante et comblante que la

médiation opère mais plutôt, à partir de sa capacité à supporter du vide, ce vide qu'elle inscrit là ou il n'y avait que *plein et fermeture* ». C'est sans doute sur ce point que, tout en reprenant ouvertement les outils, théorisations et concepts de la Pédagogie Institutionnelle, il les a le mieux « taillés à sa main », selon l'expression de Fernand Oury. En tout état de cause, on peut savoir gré à Francis Imbert de rendre explicite cette théorisation et de veiller à ce que les pratiques ne restent pas sous l'emprise de théorisations implicites et non reconnues comme telles.

Vers **une clinique du pédagogique**, nous annonçons l'intitulé principal de l'ouvrage. Ce que Francis Imbert cherche à promouvoir en priorité, c'est le travail de l'enseignant sur lui-même, à travers un dispositif de formation d'une toute autre nature que ceux qui visent des apprentissages didactiques ; un dispositif où l'enseignant puisse articuler les dimensions du personnel et du professionnel et où il puisse travailler les moments de crise ; ces moments où l'effet surprise a déchiré le voile des allant-de-soi, où l'espace a quelque chance de se dégager, où des réalités nouvelles et des savoirs nouveaux risquent d'émerger, où l'ordre ancien s'effrite mais où le processus enclenché ne porte pas de terme programmable rassurant ni d'objectifs déjà arrêtés sécurisants car : « Ce n'est que tout autant que l'enseignant supporte qu'il puisse lui arriver quelque chose qu'il peut arriver quelque chose aux autres ; que du nouveau peut advenir. Ce n'est que tout autant que l'enseignant s'y laisse prendre, accepte de se partager, et, en conséquence, s'ouvre à la confrontation de ses limites, de son angoisse, de ses contradictions, qu'il pourra contribuer à ce que quelque chose de l'ordre d'une ouverture s'articule pour les autres ». Pour accompagner ce travail de l'enseignant qui ne peut aller sans souffrance, Francis Imbert ne craint pas de reprendre à son compte le modèle Balint pour animer des groupes d'enseignants et proposer un mode de formation implicite pour tenter d'éviter que l'enseignant ne procède « à coups d'hyper-interventionnisme et d'instrumentalisation des relations ». Ainsi, « du Balint, on peut attendre qu'il permette (aux pédagogues) de prendre la mesure d'une double impasse : celle d'un monde sans loi, dans lequel plus personne ne sait quelle est sa place, quelles en sont les limites ; celle enfin des mutilations propres à une perspective objectivante instrumentale qui, dans le champ éducatif-pédagogique paraît avoir pour elle de solides évidences. Cela revient à repérer l'exigence structurante d'une effective triangulation » (3).

Pour terminer, je souhaiterais dire aux lecteurs de cet ouvrage de se laisser imprégner par l'écriture de Francis Imbert, au-delà des apparences d'abstraction

théorique. Je crois que son style demande que l'on accepte de se laisser travailler par le texte et émouvoir par les mots, si l'on veut bénéficier des apports revigorants de sa pensée. En effet, Francis Imbert, dans son écriture joue avec les mots comme avec les couleurs d'un tableau impressionniste, et, dans un travail de retouches incessant, arrive à nous faire saisir le sens de son mouvement de pensée bien au-delà de la simple rhétorique conceptuelle.

Claudine Blanchard-Laville
Université de Paris X

NOTES

- (1) *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Armand Colin, 1989.
- (2) Cf. le n° 1 de la Revue *Transferts*, Revue du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, dans lequel sont relatées plusieurs « micro-monographies » de pédagogues qu'il a accompagnés sur le chemin de l'élucidation et de l'écriture de ces histoires.
- (3) Cf. son récent article à ce propos dans le numéro 23 de la Revue *Pratiques de Formation* consacrée au thème Éducation et psychanalyse et intitulé « Groupe Balint et formation des pédagogues ».

LÉON (Antoine). — *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*. — Paris : L'Harmattan, 1991. — 320 p.

L'ambition de cet ouvrage n'est pas mince puisqu'il s'agit d'analyser « le fonctionnement de l'appareil éducatif colonial dans une triple perspective thématique, historique et comparative ».

La première partie du livre est consacrée à l'étude des bases doctrinales sur lesquelles repose l'action éducative du système scolaire colonial. Les objectifs de l'enseignement colonial sont saisis essentiellement dans les textes officiels. Différents thèmes sont repris méthodiquement dans leur spécificité, sur la base de sources diversifiées et appropriées : l'image de l'élève indigène, le choix de la langue d'enseignement, la diffusion de l'idéologie coloniale.

La troisième partie de l'ouvrage repose sur une double approche comparative. Il s'agit d'une part de confronter les organisations scolaires et les contenus éducatifs de trois secteurs de l'Empire français (le Maghreb, l'Afrique subsaharienne, l'Indochine). Il

s'agit d'autre part de comparer les politiques appliquées par trois grandes puissances coloniales (l'Angleterre, la Belgique et la France) dans les mêmes zones éducatives.

On comprend que ces grandes ambitions thématiques et comparatives ne peuvent être que limitées dans le temps et dans l'espace, ou à peine esquissées dans leurs résultats effectifs. C'est ainsi que les études comparatives sont de fait bornées à l'entre-deux-guerres et centrées sur quelques aspects considérés comme essentiels (ou d'accès plus facile) : la place réservée aux langues locales, le rôle joué par les missionnaires, l'évocation de certains résultats de l'enseignement.

La deuxième partie, la plus fouillée historiquement, est consacrée aux politiques scolaires de l'Algérie coloniale. Ce choix doit sans doute à l'itinéraire personnel de l'historien Antoine Léon, mais aussi à l'importance de cette colonisation (a-typique ?) et aux drames de la décolonisation. Antoine Léon étudie successivement « la puissance de la parole (1830-1848) », « les avatars de la mixité arabe-française (1848-1880) », « les écoles spéciales pour les indigènes (1880-1919) », « les limites de la politique d'assimilation (1919-1940) », « le temps des plans et des réformes (1940-1962) ». A vrai dire, cette deuxième partie constitue le cœur même de l'étude (plus de la moitié de l'ouvrage).

Le vif intérêt que présente cette étude réside principalement dans le fait qu'elle concerne non seulement les établissements laïques ou confessionnels, créés par les colonisateurs mais aussi les moyens conçus par les colonisés pour lutter contre l'influence de ces institutions. La perspective historique retenue donne également la possibilité, comme le revendique justement Antoine Léon, « de situer chaque projet de chaque réforme dans son espace temps et d'évaluer le poids des événements externes, comme les guerres mondiales ou les crises, et internes, comme les insurrections, sur les décisions en matière d'éducation ». Enfin et surtout, Antoine Léon prend soin de montrer que ces décisions sont le résultat de conflits permanents ou temporaires dans des lieux ou instances multiples ; affrontements politico-culturels entre colonisés et colonisateurs ; oppositions entre le pouvoir civil et le pouvoir militaire ; tensions entre l'administration et le clergé.

Cette histoire multidimensionnelle, complexe mais jamais compliquée, nous éloigne heureusement des simplifications manichéennes de toute nature qui cherchent plus à plaider une cause qu'à comprendre et à expliquer. A cet égard, la tentative d'Antoine Léon

est indéniablement réussie. Elle tranche aussi bien avec les ouvrages apologétiques de la colonisation qu'avec les écrits consacrés à l'enseignement colonial qui, à partir des années 1960, prennent en général le simple contre-pied des précédents. Le pari d'Antoine Léon de refuser « les plaidoiries et les réquisitoires » sans pour autant s'interdire « d'établir un bilan des politiques scolaires appliquées » est gagné.

Le second pari, celui de « ne pas occulter la spécificité de l'enseignement colonial » en évitant de réduire la colonisation « à la simple extension, au-delà des frontières métropolitaines, d'un État-nation qui nierait les cultures autochtones et briserait les solidarités locales » n'est peut-être pas tenu jusqu'au bout. Il reposait nécessairement, comme le remarque d'ailleurs Antoine Léon lui-même, sur une appréhension fine des similitudes, des ressemblances mais aussi des singularités (et vice-versa). Mais cela était difficile dans le cadre d'un ouvrage relativement restreint ; d'autant que le cas de l'Algérie, (sans doute a-typique) y prend et de loin, la première place.

Il reste que nous sont données les prémices de cette histoire complexe et diversifiée ; ce qui n'est pas sans mérite pour un ouvrage qui ne se veut pas de l'ordre de la thèse et qui veut rencontrer — qui doit rencontrer — un large public. C'est en tout cas ce que nous lui souhaitons, car il le mérite simplement.

Claude Lelièvre
Université René-Descartes, Paris V

LERBET (Georges). — *L'école du dedans* / Préface de A. de Peretti. — Paris : Hachette - Éducation, 1992. — 189 p. — (Coll. Pédagogies pour demain - Références).

L'ouvrage de G. Lerbet est parfaitement conforme au titre de la collection dans laquelle il s'inscrit : « la pédagogie pour demain » qu'il présente est celle dans laquelle ce qu'il appelle école du dedans occupe la place et la fonction centrales. La présentation qu'il en fait et l'argumentation qui sous-tend sa proposition, contiennent de multiples références. Les unes sont tout à fait nouvelles, du moins dans le discours pédagogique habituel ; les autres, déjà plus anciennes, du moins dans les sciences humaines, à défaut de l'être en pédagogie, font l'objet de clarifications et de mises au point fort importantes. L'ensemble se construit sur une

base conceptuelle double : le concept de modèle (au sens de construction théorique) et celui de personne traité dans les perspectives de la science des systèmes.

La notion d'école du dedans procède d'une distinction essentielle et de ce qui pourrait tenir lieu d'axiome fondamental. La distinction oppose, pour mieux les articuler ensemble, un **savoir-épistémè**, et un **savoir-gnose**. Le premier est celui des médias plus ou moins savants et de la science la plus classique, formant ensemble l'école du dehors. Le second est un savoir du dedans, propre à chaque personne, et surtout constitué de champs significatifs pour elle, ce qui n'est pas toujours le cas pour le **savoir-épistémè**. L'école du dedans est créatrice d'entropie, celle du dehors est créatrice de néguentropie. L'ensemble se constitue en un **savoir-versus** dont **gnose** et **épistémè** sont les deux formes complémentaires interactives.

L'axiome est qu'il n'y a apprentissage que de l'intérieur, car la personne n'apprend que des champs significatifs pour elle, d'où l'importance d'une école du dedans, *génératrice de ces significations dans le rapport qui unit le sujet aux informations que lui propose l'école du dehors, pourvoyeuse en savoir-épistémè*.

Par rapport à celle du dehors qui enseigne, l'école du dedans se caractérise par l'auto-production de sens pour apprendre, et donc par le poids du sujet, dans tout apprentissage.

Ces notions fondamentales posées, l'important est de savoir où et comment se produit entre les deux savoirs, l'interaction qui sous-tend le développement cognitif. L'auteur l'explique au cours de ce qu'il considère lui-même comme un long détour qui renvoie à un support théorique considérable et, dans le cadre de la science des systèmes, d'un traitement analogique particulièrement rigoureux. Nous en présentons ci-dessous les éléments essentiels, dans l'ordre qui s'est révélé le plus commode pour le faire.

C'est d'abord une redéfinition de l'autonomie qui est ici traitée « comme la propriété qu'a un système de ne pas dépendre de son environnement, de s'auto-réguler et de s'auto-organiser pour s'auto-gouverner » (78). C'est sur elle que l'auteur fonde la priorité accordée à celui qui apprend, dans l'interaction entre école du dedans et école du dehors, ce qui le conduit à rappeler l'opposition entre sciences de l'autonomie et sciences de la commande.

En liaison avec le concept d'autonomie, apparaît celui de personne, et les distinctions relatives aux positions et aux rôles de première, seconde et troisième personne ; ces distinctions, nous les avons nous-

mêmes présentées dans plusieurs publications, depuis 1984, avec cependant une interversion de termes, G. Lerbet appelant première ce que nous appelons troisième personne, et vice-versa. A cela près, nos analyses sont identiques, et notre accord est total en ce qui concerne la valeur reconnue à une éducation en seconde personne. Il faut cependant souligner ici les apports originaux qu'on trouvera dans l'ouvrage de G. Lerbet lorsqu'il fait plus loin (78 à 103) un remarquable traitement systémique de la notion de personne ; ils sont de nature à susciter et éclairer d'importantes réorientations des conduites éducatives.

La prise en compte de l'autonomie du sujet requiert une clarification du concept et de la théorie de l'information. Elle fait l'objet de 25 pages où sont sobrement mais minutieusement rappelés et analysés, les rapports entre l'information et le sens, avec pour cela les grandes distinctions linguistiques, l'ambiguïté de l'information et le rôle du destinataire.

Dans les perspectives d'une pensée contemporaine passée du modèle structuraliste au modèle systémique l'auteur prend, ensuite, la science des systèmes comme cadre théorique pour l'étude de la communication. L'école du dedans entre dans la catégorie des systèmes plus ou moins ouverts sur l'environnement. L'interface par lequel elle entre en contact avec lui, constitue le milieu du sujet, et « plus un milieu est riche et vaste, plus le système est fermé et ferme, et donc moins dépendant de son environnement ». (66). L'importance de ce rapport pour l'orientation des interventions pédagogiques ne fait aucun doute. Aussi, saura-t-on gré à l'auteur de l'avoir aussi nettement formulé.

Après avoir étudié dans une quinzaine de pages qu'on ne peut résumer sans en affaiblir le contenu, les notions correspondant à cet enrichissement (complexification, organisation, autonomie et auto-réglage dans les systèmes vivants), il aborde le renouvellement théorique, désormais possible, du concept de personne qui est « au cœur de tout processus de communication » (77).

C'est l'ego (je, moi, soi) et le milieu personnel qui constituent un système-personne sous tensions, d'où l'originalité de chacun et l'irréductibilité à la personne d'autrui. Quand on évoque le dehors et le dedans, ce n'est pas à l'interne et à l'externe qu'il est fait directement allusion, mais à la personne du dedans qui n'ignore pas le milieu (propre, on l'a vu, à chaque sujet). La personne retient de l'environnement et produit de l'organisation : chacun apprend les choses à sa façon, en fonction des images qu'il s'est construites.

Pour mettre à jour la logique du système, l'auteur analyse le quaterne IDEC (Interiorisation, Décentration, Extériorisation, Centration, termes clairement définis dans le texte) fonctionnant formellement comme le quaterne INRC de Piaget. La démonstration de ces rapports et de cette analogie est difficile, mais remarquablement élucidée par l'auteur, elle est des plus intéressantes à suivre.

Après ce long détour, le développement revient aux questions fondamentales pour approfondir le concept de l'école du dedans : distinction dans l'information entre connaissance et forme, extériorité de l'information, intransmissibilité de la connaissance, rôle du savoir comme interface entre connaissance et informations dans le passage de celles-ci à celle-là, critique de la notion d'esprit-seau à remplir, remarquable étude des transformations entre la connaissance de l'enseignant et celle que l'élève restitue.

Cette analyse débouche sur une insatisfaction à l'égard des théories de la communication développées jusqu'ici. G. Lerbet leur oppose le fonctionnement symétrique de la communication personnelle et l'importance du répondant personnel constitutif de l'école du dedans. Il reprend alors l'étude comparative des signifiants, signe et symbole renvoyant respectivement aux impacts du savoir-épistémè et du savoir-gnose, et après avoir rappelé l'évolution de l'intérêt scientifique pour la notion de symbole, il souligne l'importance qu'elle a pour l'école du dedans.

A partir de l'hypothèse d'un « trou noir » de la connaissance conçu par analogie avec le « trou noir » des astrophysiciens, l'auteur présente un modèle théorique de la connaissance qui lui permet d'aborder les questions relatives à son origine, son fonctionnement, son déploiement, et, par là, le problème de l'éducabilité cognitive. Ces développements très abstraits sont d'une concision telle qu'ils ne peuvent être résumés. C'est pourquoi nous nous bornons à signaler les aspects étudiés.

Avant de conclure, l'auteur revient sur un terrain plus concret, en étudiant, chez les élèves, comme chez les professeurs, des manifestations de l'école du dedans au cours d'un enseignement des mathématiques, qui ne néglige pas cette dernière. A travers les observations qu'il rapporte, il montre la nécessité de gérer éducativement et paradoxalement, au lieu de l'exclure, l'entre-deux de l'école de dehors et de celle du dedans, contradictoires et plus ou moins tendues, mais où se joue l'apprentissage des mathématiques.

La conclusion générale tient en trois pages. Le sujet est au cœur du processus éducatif. L'investissement de

l'entre-deux, école du dehors/école du dedans, a besoin de la conjonction des sciences de la commande et de celles de l'autonomie. En effet, l'élève « ne peut se contenter de procédures régulières et économiques (...) qui sont saturées d'épistémè (...). Il va donc aussi faire jouer (...) d'autres processus qui partent d'avantage de l'intérieur de lui-même (...). Il faut, pour cela, que l'enseignement s'en donne le temps et varie ses méthodes pour les approcher » (176-177).

*
**

La présentation de l'ouvrage que nous faisons ici est loin de rendre compte de sa richesse et de la complexité de ce qu'il importe d'en retenir. Faute de place, nous n'en avons pas les moyens. Ce faisant, nous avons conscience d'en avoir appauvri la richesse scientifique ; du moins, espérons-nous avoir suscité l'envie de le lire. Qui s'engagera dans une lecture approfondie de ces développements difficiles sera soutenu tout au long par la netteté du plan, la variété des repères typographiques, la clarté des explications et des schémas, les textes d'illustrations encadrés et sur fond coloré, les notes en bas de page et un index général dont on peut seulement regretter qu'il ne sépare pas la partie onomastique et la partie thématique. La lecture achevée, il restera évidemment à explorer les significations pratiques de cette théorie. L'ouvrage suggère d'importantes hypothèses de réflexion dont les données ne peuvent manquer d'influencer la façon dont on peut instaurer, concrètement, les rapports du savoir, et ceux des personnes engagées ensemble dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Louis Not
Professeur émérite en Sciences de l'Éducation
Université de Toulouse-Le-Mirail

POULAIN (Martine) dir. — **Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XX^e siècle... 1914-1990.** — Paris : Promodis. Édition du Cercle de la Librairie, 1992. — XXII, 793 p.

Sous forme d'un ouvrage volumineux, bien présenté, bien illustré, **Les Bibliothèques au XX^e siècle, 1914-1990** terminent la série consacrée à l'histoire des bibliothèques françaises. Pourquoi en rendre compte ici ? En fait un enseignement centré sur le sujet

apprenant s'appuie sur le recours à la documentation. La lecture se développe et s'enrichit dans un environnement adéquat. Ainsi la bibliothèque est une institution éducative aux différents stades de la scolarité de l'école élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle est un pivot majeur de l'éducation permanente. Voilà pourquoi cette histoire des bibliothèques concerne directement la pédagogie.

Une idée directrice peut nous inspirer dans la lecture de cet ouvrage. Pendant la première moitié du XX^e siècle, ce secteur s'est caractérisé par un retard considérable par rapport à certains pays étrangers, particulièrement le monde anglo-saxon.

Nous avons consacré nous-même toute une étude à ce déficit (1). Au milieu du siècle, les bibliothèques publiques françaises ont un degré d'activité inférieur à celui des bibliothèques anglaises et américaines des années 1900. D'autres catégories de bibliothèques connaissent un écart analogue. Bref, nous sommes en présence d'un retard de plusieurs générations. Pourquoi ce retard ? Dans ce commentaire, nous n'entrons pas dans une analyse détaillée. En fait les bibliothèques françaises sont marquées par l'héritage de la conservation de fonds anciens et par une fréquentation réservée en conséquence à des érudits férus d'une culture littéraire et historique. L'histoire des bibliothèques françaises jusqu'aux années 1960 est donc marquée par des tentatives successives pour développer des innovations en rupture avec la culture dominante. On peut énumérer quelques-unes de ces tentatives dans le champ des bibliothèques publiques : l'œuvre d'Eugène Morel, les innovations menées après la première guerre mondiale dans le sillage de l'influence américaine, les efforts ultérieurs de l'Association pour le développement de la lecture publique en vue de présenter une conception moderne de la bibliothèque, l'action de la Direction des bibliothèques après la Seconde Guerre mondiale, l'œuvre d'un groupe de bibliothécaires rassemblés dans la section des bibliothèques publiques de l'Association des Bibliothécaires français en vue d'imposer un visage nouveau de la bibliothèque.

Le développement n'est pas homogène. Les divers secteurs concernés ne progressent pas au même moment. Leur avance n'est pas non plus régulière. Il y a des progrès, puis des arrêts.

Ainsi, les bibliothèques publiques connaissent des fortunes diverses selon les localités. Des pionniers imposent en certains lieux de belles réalisations, mais il faut attendre un plan de rénovation de la lecture publique en 1967, pour que le modèle officiel dominé

par la conservation cède la place à la conception moderne d'une bibliothèque entièrement ouverte au public. Le développement de la lecture publique en milieu rural est marqué par la création des bibliothèques centrales de prêt en 1945-1946 mais les moyens sont limités et il faudra attendre les années 1960 pour repartir en avant. Les bibliothèques universitaires se caractérisent, elles aussi, par un retard considérable. L'action de la direction des bibliothèques suscite leur essor dans les années 1960, mais la progression se ralentit ensuite et une crise avérée se déclare qui appelle les efforts actuellement mis en œuvre. Dans le domaine de l'enseignement secondaire, la création des services de documentation dans les années 1960 parallèlement à la poursuite des bibliothèques d'élèves est le fruit d'un effort volontaire et débouche sur la création des centres de documentation et d'information. Le statut du personnel correspondant ne sera promulgué que bien des années après. Au niveau de l'enseignement élémentaire, les bibliothèques-centres documentaires, apparaissent vers 1975 dans une expérience conjointe menée par l'Institut National de Recherche Pédagogique et la Joie par les livres. Elles se répandent peu à peu. Ainsi, cette histoire des bibliothèques ne montre pas une progression continue qui reposerait sur une planification régulière. Au contraire, elle nous révèle l'importance des initiatives à des niveaux bien différents. Ces initiatives sont l'œuvre de personnalités, de groupes, d'équipes administratives. Ainsi, à l'origine des CDI, un inspecteur général, Marcel Sire joue un rôle important. La Joie par les livres qui a largement irrigué tout le développement des bibliothèques enfantines est l'œuvre d'une fondation. La Bibliothèque publique d'information, ouverte en 1977, témoigne de l'action de toute une équipe appuyée en haut lieu.

Bien sûr, l'opinion publique exerce également une influence. Elle favorise des prises de conscience et la mise en œuvre de nouvelles politiques. La dernière décennie a été marquée par des transformations structurelles et par la montée des nouvelles technologies.

L'ouvrage se découpe en trois grandes périodes : 1914-1945, 1945-1975, 1975-1990. Face au sous-développement, les deux premières sont particulièrement fertiles en innovations. Elles appellent, pour leur compréhension, une analyse historique et sociologique.

En fait, c'est la période d'avant-guerre qui nous paraît l'objet du traitement le plus approfondi.

Effectivement, lorsque nous étudions l'index nominal en fin de volume, ce sont les personnalités de cette époque qui sont les plus fortement citées. La prise en compte des acteurs dans la période ultérieure est

moindre, excepté les grands administrateurs qui impulsent et reflètent le corps professionnel. Un exemple : la bibliothécaire qui a guidé l'effort innovateur de la Joie par les livres n'est pas mentionnée dans l'index final, alors que les pionnières des bibliothèques pour enfants, durant l'avant-guerre, sont bien citées. Vouloir garder une distance par rapport aux événements, l'éditrice de ce recueil a évité de s'adresser aux acteurs directs de l'histoire récente. On la comprend, mais du coup, une partie du vécu échappe à certaines contributions sans que la pertinence de celle-ci vienne être relevée par une analyse historique et sociologique. Ce sont plus des études descriptives. Pourtant, le recueil bénéficie positivement des recherches accomplies dans la période récente. Ce sont par exemple les travaux d'Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2), de Noé Richter (3), de Bernadette Seibel (4). Le maître d'œuvre de l'ouvrage : Martine Poulain, depuis peu, rédactrice en chef du *Bulletin des bibliothèques de France*, a accompli un travail considérable au service de recherche de la Bibliothèque publique d'information (5). Elle est l'auteur, dans ce recueil, de trois excellents chapitres sur la sociologie de la lecture et des lecteurs. Bref, comme sociologue, elle peut donner à cette histoire des bibliothèques une dimension qui lui aurait manqué dans un passé relativement proche.

Le développement des bibliothèques en France témoigne d'une évolution des mentalités. Peu à peu, la contribution de la lecture au développement culturel a été reconnue. Peu à peu, les aspirations à de nouvelles formes d'éducation, donnant une plus grande place au travail personnel par le recours direct au document, se sont affirmées.

Dès lors, les éducateurs et les enseignants concernés poussent au développement des bibliothèques et appuient leur progression. Mais les pesanteurs sont là aussi. L'enseignement est loin d'avoir tiré encore toutes les conséquences de l'apport des bibliothèques pour la transformation de ses méthodes.

Cependant, la mutation des institutions documentaires se poursuit. Dans certains secteurs, un effort important reste à accomplir. Et puis, tout le système est profondément irrigué et remanié par les technologies nouvelles.

Des perspectives s'ouvrent. Cet ouvrage, parce qu'il expose la genèse de la situation actuelle, est désormais la meilleure introduction pour la compréhension de la dynamique des bibliothèques françaises.

Jean Hassenforder
INRP

- (1) Hassenforder (Jean), *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX^e siècle (1850-1914)*, Paris, Cercle de la Librairie, 1967.
- (2) Chartier (Anne-Marie), Hébrard (Jean), *Discours sur la lecture 1880-1980*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 1989.
- (3) Richter (Noé), *La lecture et ses institutions, la lecture publique 1919-1989*, Plein Chant, 1989.
- (4) Seibel (Bernadette), *Au nom du livre. Analyse sociale d'une profession : les bibliothécaires*, Paris, la Documentation française, 1988.
- (5) Barbier-Bouvet (J.F.), Poulain (M.), *Publics à l'œuvre, pratiques culturelles à la Bibliothèque publique d'information du Centre Georges Pompidou*, Paris, la Documentation française, 1986.

RÖDLER (Klaus). — *Vergessene Alternativschulen : Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*. — [Ecoles alternatives oubliées : histoire et pratiques des communautés scolaires de Hambourg, 1919-1933]. — Weinheim/München : Jusenta Verlag, 1987.

Revisiter les communautés scolaires de Hambourg.

Été 1925 : un jeune enseignant français, en poste à Bar-sur-Loup, est invité par un de ses correspondants allemands à Altona et visite alors « quelques-unes des célèbres écoles de Hambourg où, à la fin de la guerre de 1914, on avait essayé de réaliser le mythe de l'école anarchiste intégrale sans autorité du maître, sans règle ni sanction. Ces écoles, bien que très confortablement installées (sic), n'apportèrent rien de positif pour aider le jeune maître à résoudre les problèmes que lui posaient sa petite école de village et, au-delà, l'école publique » (1).

Étrange jugement de Freinet qui ne saisit pas la parenté entre la *Volksschule* (2) et ce qui constituera l'une des spécificités de sa pédagogie ni même le caractère prolétarien de ce mouvement ! Cela ne sera pas le fait de l'ensemble du monde pédagogique, et les expériences des communautés scolaires de Hambourg seront très vite au centre d'un vif intérêt pour cet essai de transformation radicale de la relation pédagogique. Le premier examen critique d'ensemble consacré à cette entreprise sera publié en français, peu de temps après la fin de l'expérience, en 1936 : il s'agit de l'ouvrage d'un chercheur suisse romand, J.-R. Schmid,

Le maître-camarade et la pédagogie libertaire (3). Depuis, peu de choses ont été consacrées à ce chapitre important de la pédagogie contemporaine : rien, à ma connaissance en français, quelques travaux en allemand qui s'intéressent sur les marges aux communautés scolaires de Hambourg. Face à cette situation on ne peut que se réjouir de la parution en Allemagne d'un livre qui fait de ces communautés scolaires, ou plus exactement de l'une d'elles, l'objet de sa recherche, celui que Klaus Rödler fit paraître en 1987 *Vergessene Alternativschulen : Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933* (4).

Un combat majeur

Cet ouvrage, passionnant de bout en bout, permet de se faire une image vivante et nuancée de la pratique et des controverses en cours dans ce milieu ; pourtant, avant d'esquisser les grandes lignes du parcours de l'ouvrage, il nous faut mettre l'accent sur l'adversaire majeur contre lequel Rödler s'élève : une conception de l'histoire de la pédagogie, celle qui est calquée sur le modèle de l'**histoire des idées** et dont le parangon est le travail de Hermann Röhrs (5) sur l'École nouvelle (6). Là, on fait de ce courant « une suite d'idées, de noms et de concepts » (7), on systématise, classifie, dissèque la réalité pédagogique et, ce faisant, on la fait disparaître. Pour Rödler, à l'inverse, l'histoire de l'éducation ne se réduit pas à des héritages conceptuels, et même si les grands auteurs ont été présents, discutés à Hambourg, on ne peut en faire les pères spirituels des communautés scolaires. Ce serait ignorer le caractère spécifique du mouvement réformateur dans la ville-libre, fécondé par le mouvement d'éducation artistique (8) et par les fondateurs de la pédagogie centrée sur l'enfant, du *vom Kinde aus*. De plus, Rödler est habité par la conviction que l'histoire est faite par les acteurs humains, dans les situations les plus banales. Faire l'histoire des communautés scolaires de Hambourg, c'est donc se consacrer « à l'existence quotidienne de ces écoles et à leurs racines » (p. 16). Il s'agira de faire une histoire des pratiques pédagogiques à partir des documents qui existent encore, c'est-à-dire les témoignages des maîtres et des élèves (Rödler a retrouvé une centaine d'anciens élèves de l'école du Berlinertor qu'il a interviewés) et des controverses pédagogiques, pour autant qu'elles prennent en compte ce qui se passe dans les classes. Et il faut reconnaître que Klaus Rödler est fort bien arrivé à rendre la vie qui traversait les expériences qu'il nous décrit, grâce notamment à l'utilisation de la revue pédagogique du mouvement de l'École nouvelle à Hambourg et du journal scolaire de

l'école du Berlinertor, à laquelle il se consacre essentiellement.

L'expérience de l'école du Berlinertor

L'étude de Rödler se concentre ainsi quasi exclusivement sur l'histoire hambourgeoise de l'École nouvelle pour montrer la force de l'enracinement local de cette entreprise. On comprend donc qu'un tiers de son étude soit consacré aux discussions politiques et pédagogiques qui ont traversé le milieu des instituteurs de la ville libre jusqu'à la fin de la Grande guerre. Une tradition séculaire d'autonomie politique qui dure jusqu'en 1871, la naissance d'une classe ouvrière importante à la fin du XIX^e siècle, la conjonction des luttes de ce prolétariat naissant et des revendications des enseignants de la communale expliquent la résistance aux efforts centralistes du II^e Reich. Le débat pédagogique au sein du milieu enseignant, examiné en détail par l'auteur, est vif et peut se développer à l'intérieur des organisations professionnelles qui se dotent d'une presse importante et se sont rangées sous la bannière de l'École nouvelle. Les enseignants veulent ainsi être associés aux réformes que les autorités scolaires sont amenées à mettre en place et revendiquent l'autonomie des établissements et une pédagogie qui parte des enfants (9), la partie la plus politisée militant pour l'école unique (10). De plus, les instituteurs ont l'habitude de se ménager l'appui des associations de parents d'élèves qui sont fondées alors et qui réussissent à atteindre des publics importants sur des thèmes qui sont précisément ceux de l'école nouvelle de la ville. On peut entrer ainsi dans le vif des débats et des transformations dues au Mouvement d'éducation artistique ou à l'École active (11), grâce aux comptes rendus faits par des instituteurs de leur manière de travailler avec leurs élèves, des problèmes qu'ils rencontraient et des essais de solution qu'ils mettaient en place.

À la suite de la défaite militaire allemande de 1918, un comité d'enseignants se mit en place et proposa aux autorités scolaires des revendications pour l'essentiel tirées de la tradition de l'avant-guerre. Quatre écoles expérimentales furent créées, libérées de toutes les contraintes habituelles (plus de carte scolaire ; plus d'Instructions Officielles, ces écoles avaient toute liberté de mettre au point leur propre programme de travail... ou de ne pas en avoir ; recrutement des enseignants en fonction de leur adhésion au projet de chaque école). À partir de là, l'originalité du travail de Rödler est de montrer toute la diversité présente dans ces quatre écoles. Si notre auteur a choisi de privilégier l'établissement du Berlinertor, c'est d'abord

parce qu'il y voit l'exemple le plus conséquent d'une **alternative à une école bureaucratique** : les enseignants y tournent le dos aux préoccupations de l'école active très orientée vers la méthodologie et développent une conception de l'école comprise comme une communauté de vie (12) entre les maîtres et les parents, comme un organisme qui n'a pas d'autre fin que lui-même. On a là un thème essentiel aux écoles expérimentales de Hambourg que les enseignants du Berlinertor vont pousser à l'extrême. De plus, cette école a entre 1921 et 1933 publié presque chaque mois un journal scolaire auquel les parents participent de manière très active et qui est conservé quasi intégralement (p. 156). C'est donc à travers cette presse scolaire et celle des enseignants de l'École nouvelle de Hambourg, à travers les souvenirs des acteurs eux-mêmes que Rödler retrace la naissance et le cours de cette entreprise. Cela lui permet de mettre à part parmi les quatre écoles expérimentales la **Wendeschule**, où l'influence du Mouvement de la jeunesse (13) l'emportait sur la *tradition proprement hanséatique* des luttes de l'avant-guerre et où les conflits entre enseignants menèrent rapidement à la scission et, quelques années plus tard, en 1930, à l'abandon du statut expérimental. Cet épisode suivait l'autocritique que Zeidler, l'un des instituteurs fondateurs de cette école puis directeur élu par ses collègues pour mettre en application les principes issus de cette remise en cause, publia dans un ouvrage qui fit grand bruit, *La redécouverte des limites* (14). Pour Rödler, autant dire qu'il s'agit là d'un renégat ! A l'inverse, l'école de la **Telemannstraße** est marquée par un grand réalisme et une volonté d'avancer pas à pas. Le souci d'intégrer les parents est tout aussi fort qu'à l'école du Berlinertor, mais on ne leur laisse pas autant d'initiative et le modèle de fonctionnement est celui de la démocratie représentative et non de la démocratie directe. Par ailleurs, on a accepté de se soumettre aux programmes des autres écoles publiques, ce qui facilite le passage au lycée, pour qui veut y entrer. Enfin, les enseignants se font une notoriété par leurs recherches en méthodologie et s'inscrivent ainsi dans la droite ligne de l'école active d'avant-guerre. Quant à la dernière des écoles expérimentales, celle de **Tieloh-Süd**, elle n'apparaît pas du tout dans l'ouvrage de Rödler, l'auteur n'ayant sur elle que des informations peu nettes, et rien ne la distinguant de ce qui se faisait dans celles du Berlinertor ou de la Telemannstraße (p. 341, note 13).

Mais revenons-en à l'établissement qui constitue le sujet essentiel de cette étude. L'école du **Berlinertor** a aboli toute prescription et toute interdiction, de même que les compositions et les bulletins ; les classes rassemblant des élèves du même âge sont souvent rem-

placées par des groupes d'enfants que réunissent des affinités ou l'attrait pour l'instituteur ; certains enseignants — mais pas tous — instaurent la mixité ; il n'existe plus ni programme ni objectif d'enseignement auquel il faudrait arriver en fin de scolarité primaire : l'enseignement se fait à partir des préoccupations des élèves. Dans cette « école sans but, [dans cette] expérimentation sans plan » (p. 186), les parents jouent un rôle essentiel. Ils forment avec les enseignants différentes commissions qui prennent en charge la partie qui n'est pas spécifiquement l'enseignement, débattent de questions éducatives, cherchent des moyens de financement que la ville n'est pas en mesure d'assurer, et pèsent sur l'orientation même de l'établissement. Il semble à Rödler que près d'une centaine de parents furent actifs dans ces commissions (le nombre maximum d'élèves, atteint en 1921, est de 650, puis décroît progressivement chaque année), ce qui fait donc une proportion considérable. L'enseignement est lui aussi marqué par une grande diversité que l'on peut percevoir tant à travers les entretiens des anciens élèves qu'à travers les récits que certains enseignants ont faits eux-mêmes. Un des maîtres accorde dans le travail qu'il fait avec sa classe une très grande importance aux sciences naturelles et aux arts et met en scène un nombre impressionnant de pièces théâtrales du répertoire classique européen, un autre développe davantage le travail libre. Nous avons là, par la qualité des documents utilisés, quelques-unes des meilleures pages de cette étude. C'est enfin de façon sobre que l'auteur décrit la fin de l'expérience, en faisant état de la diminution rapide des effectifs, conséquence sans doute d'une critique que l'on faisait à l'école : certains parents trouvaient que le niveau n'était pas bon et que les apprentissages fondamentaux auraient pu trouver davantage de place dans l'enseignement. La réintroduction de la sélection par l'orientation des élèves faibles dans l'éducation spécialisée ne suffit pas à arrêter cette hémorragie, et en 1930 l'école renonce à accueillir une nouvelle classe de CP et à conserver son statut d'école expérimentale ; seules les classes existantes, qui demeurent expérimentales, seront menées au terme de leur scolarité primaire. C'est bien la fin d'une époque, et la fermeture de ces classes décrétée par le pouvoir nazi ne change rien à ce qu'il faut bien appeler un échec.

L'école du Berlinertor fut-elle antiautoritaire ?

D'une certaine façon, tout le travail de Rödler est dirigé contre l'interprétation donnée par Schmid de la pédagogie des communautés scolaires : l'historien suisse y voyait « la forme la plus poussée [des] tendances antiautoritaires et « fraternisantes » du mouve-

ment moderne en pédagogie» (15) ; c'est là qu'on peut saisir, disait-il, « avec le plus de netteté les fondements théoriques de la pédagogie libertaire ». Rödler éprouve le plus grand respect pour l'œuvre de Schmid, qui en créant « le concept de maître-camarade, a rendu tout à fait compte de la manière dont les maîtres de ces écoles concevaient leur rôle » (p. 203). Plus généralement, le travail de Schmid, si l'on en excepte le dernier chapitre consacré à l'échec de la tentative de Hambourg et à ses causes, présente « de façon nuancée une description pleine d'enseignements de cette pédagogie de la liberté » (p. 155). Deux raisons au moins cependant font que l'interprétation de Schmid doit être remise en cause : tout d'abord l'histoire de la pédagogie qu'il pratiquait était conçue sur le modèle de l'histoire des idées et surtout, malgré une sympathie manifeste pour la cause hambourgeoise, Schmid n'hésita pas à parler d'échec de la tentative libertaire. Pour argumenter sa thèse, le chercheur suisse s'appuyait essentiellement sur deux documents : *La redécouverte des limites* de Zeidler que nous avons déjà évoquée et le *Journal* de William Lottig, enseignant à l'école du Berlinertor, qui avait été prêté par Lottig en personne à Schmid et qui n'est toujours pas accessible aujourd'hui aux chercheurs, de sorte que Rödler lui-même n'a pu y avoir accès ! Et Lottig, à la différence de Zeidler, ne peut pas être considéré comme un renégat. La stratégie de notre auteur est simple : il s'agit de montrer que les spécificités des différentes écoles expérimentales sont telles qu'on ne peut pas opérer de généralisation à partir de ce qui valait pour l'une d'entre elles, que LES communautés scolaires de Hambourg n'ont jamais existé comme ensemble homogène. De ce fait, la critique de Zeidler peut être pertinente pour l'école où celui-ci exerçait, à savoir la Wendeschule, mais pas pour celle du Berlinertor, où les maîtres n'avaient jamais posé que la liberté était synonyme d'absence de contraintes, ce qui constituait le nerf de la critique de Zeidler (p. 166 et p. 336, note 69). Autrement dit, il ne faut surtout pas croire que « ces écoles suivaient un projet antiautoritaire » (p. 336, note 57).

La raison, pour Rödler, en est que l'individu, dont l'épanouissement est au cœur des préoccupations des enseignants du Berlinertor, est toujours relié à la communauté, il en est partie intégrante (p. 163). Cette liaison toujours affirmée, dont on connaît l'importance dans la pensée allemande, nous avons quelque mal à nous représenter, à la lecture de ce livre, comment elle fonctionnait effectivement dans la réalité quotidienne. De sorte qu'elle est vraisemblablement bien plus l'indice d'un problème qu'une solution clairement mise en place dans l'école du Berlinertor. Elle est en

tout cas ce qui permet à notre auteur d'affirmer qu'il n'y a ni point de vue individualiste ni abandon du point de vue propre à l'adulte ou de l'autorité personnelle des enseignants. De fait, l'impression dominante à lire Rödler est que la communauté scolaire intègre davantage les parents aux décisions concernant la marche de l'école, et pour ce qui ne relève pas directement de l'enseignement. D'ailleurs n'est-ce pas en convenir que de reconnaître que « les enfants sont peu intégrés dans l'autogestion formelle de l'école » et que pour eux « l'association aux décisions est du ressort de la vie quotidienne », au niveau de la classe (p. 215) ? Or cette « autogestion formelle », c'est l'ensemble de commissions d'enseignants et/ou de parents qui forment cette totalité vivante, le Conseil d'école (18) qui constitue la grande originalité de cet établissement. Est-il dès lors aussi assuré que la communauté permette d'échapper au point de vue individualiste, si les élèves n'y sont pas réellement intégrés ?

L'expérience de l'école du Berlinertor fut-elle un échec ?

Il existe plusieurs raisons qui peuvent inciter à parler d'échec de la tentative des communautés scolaires de Hambourg : le renoncement au statut d'école expérimentale, la chute des effectifs des écoliers inscrits, l'introduction d'ordres et d'interdictions dans les rapports entre maîtres et élèves qui pourraient sembler aller à l'encontre de la pédagogie du maître-camarade, ou encore le nombre important de départs d'enseignants qui ne restèrent que très peu de temps dans un de ces établissements, jugeant sans doute que les conditions n'étaient pas réunies pour un travail sérieux. Rödler ne parle pas du tout de ce dernier facteur (que Schmid avait signalé), mais s'arrête longuement sur les autres pour en arriver finalement à la conclusion que l'on ne peut pas parler, dans le cas de l'école du Berlinertor, d'échec de cette tentative (p. 309) ! Par quels miracles argumentatifs l'auteur peut-il en arriver à ce résultat ? Le retour à des prescriptions et des interdictions n'est pas pertinent, pour Rödler, dans le cas de l'établissement qu'il étudie, nous l'avons déjà vu plus haut (19). La chute des effectifs est retracée quasiment d'année en année : au plus haut de son succès, en 1921, l'école du Berlinertor compte 650 enfants inscrits, et à partir de là les effectifs vont fondre progressivement pour arriver en 1930, date à laquelle les enseignants décident d'abandonner leur statut d'école expérimentale et de ne plus recruter de classe de CP, à moins de 200. Et en dépit de cette chute spectaculaire, notre auteur n'y voit nullement l'indice d'un échec sur lequel il faudrait s'interroger, puisqu'il parle seulement à ce propos de « fin de

l'expérimentation » (20). Venons-en donc à ce qui pourrait constituer le dernier indice d'un échec : l'abandon de la qualité d'école expérimentale. La situation est là encore différente d'un établissement à l'autre. En 1925, l'école de la Telemannstraße se soumet aux Instructions Officielles de l'enseignement primaire, pour des raisons, dit Rödler, qui sont internes à la démarche même de l'école, marquée par un fort accent méthodologique. Mais cette soumission se fait sans abandon du statut expérimental, et en 1929, un enseignant de cette équipe peut écrire : « Nous, de l'école expérimentale » (p. 347, note 3). A l'inverse, l'école du Berlinertor renonce, elle, au statut d'école expérimentale en 1930 alors que les classes qu'elle mène jusqu'au terme de leur scolarité demeurent des classes expérimentales (p. 306). Ne doit-on pas alors reconnaître que l'école s'est proprement sabordée, avouant ainsi son échec ? D'autant que Rödler écrivait lorsqu'il présentait l'expérience de la Wendeschule, qui, après l'élection de Zeidler à sa tête, avait d'abord accepté de se soumettre partiellement, en 1924, aux Instructions Officielles, puis en 1930 avait accepté de réintégrer la carte scolaire : « Voilà qui mettait un terme à l'histoire de la Wendeschule comme école expérimentale » (p. 234). Le même argument ne devrait-il pas être utilisé dans le cas de l'école à laquelle Rödler s'est consacré ?

Spontanéisme et histoire de l'éducation

Les limites de cette recherche, nous les voyons tant dans les points que nous venons d'évoquer que dans un présupposé jamais mis en question par l'auteur et qui sous-tend la plupart de ses analyses : c'est son spontanéisme. Cela est très net lorsque Rödler commente une description faite par un enseignant de l'école du Berlinertor, des difficultés qu'il a à mettre sur pied un travail collectif avec ses élèves. Constatant que cette description date de 1925, soit après six années d'expérimentation, notre auteur s'extasie sur la « fraîcheur et l'absence de préventions » qui en ressortent, ajoutant : « On ne perçoit pas le moindre encroûtement, pas le moindre *a priori* méthodologique. On n'a pas établi de grille qu'on appliquerait au décryptage du travail scolaire ». Pourquoi vouloir refuser toute valeur aux analyses théoriques que l'on pourrait faire sur les expériences pédagogiques antérieures ? Est-on condamné à tout instant à repartir de zéro sans pouvoir amasser un savoir théorique ? La recherche même de notre auteur n'est-elle pas une volonté d'échapper à la tyrannie du présent où nous enferme le spontanéisme pédagogique et de donner une mémoire à une expérience pédagogique menacée

par l'oubli, comme l'indique le titre qu'il a choisi pour son livre ?

En dépit de ses insuffisances, l'ouvrage de Rödler en mettant en lumière les diversités existant entre les diverses écoles expérimentales de Hambourg et en s'intéressant aux pratiques pédagogiques de quelques maîtres de l'école du Berlinertor, nous permet de nous faire une image beaucoup plus nuancée et vraiment passionnante de cette réalité scolaire. Il resterait à souhaiter qu'un travail du même genre soit fait sur les trois autres écoles expérimentales et notamment sur celle de la Telemannstraße. On ne peut guère escompter que Rödler répudie ses préventions idéologiques pour mener à bien ce travail personnellement, il y a pourtant un beau champ de recherches dont on doit au minimum le remercier de l'avoir ouvert.

Claude Mouchet
IUFM d'Alsace, Colmar

NOTES

- (1) Freinet, Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris : Maspéro, 1968, p. 23.
- (2) Le terme allemand « *Volkschule* » désigne à cette époque l'école communale, mais signifie étymologiquement « école du peuple ». Cette origine devait être pleine de sens pour les maîtres-camarades.
- (3) Schmid, Jakob-Robert, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1936. Une seconde édition a été publiée en 1971 par les éditions Maspéro ; nous renvoyons dans nos citations un tirage de 1976 qui est malheureusement épuisé depuis longtemps. A quand une nouvelle édition de ce beau livre ?
- (4) Rödler, Klaus, *Vergessene Alternativschulen : Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*. [Écoles alternatives oubliées : histoire et pratiques des communautés scolaires de Hambourg, 1919-1933] Weinheim/München : Juventa Verlag, 1987.
- (5) Röhrs, Hermann, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. [L'École nouvelle. Ses origines et son histoire en Europe]. Hannover, 1980.
- (6) Nous traduisons systématiquement les termes allemands « *Reformpädagogik* » et « *Reformbewegung* » par « École nouvelle (allemande) » sans chercher à vouloir entrer dans le débat sur la spécificité de la variante germanophone par rapport à la francophone. Sur ce point on pourra se reporter à Helmchen, Jürgen, *Die Internationalität der Reformpädagogik vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*. [Le caractère international de l'École nouvelle - Du slogan à la recherche d'histoire comparée.] Oldenburg : Universität, 1987. Notamment p. 42 sq.
- (7) Rödler, *op. cit.*, p. 313, note 2.
- (8) *Kunsterziehungsbewegung*.
- (9) *Vom Kinde aus*.
- (10) *Einheitsschule*.
- (11) *Arbeitsschule*.
- (12) *Lebensgemeinschaft*.

- (13) *Jugendbewegung*.
- (14) Zeidler, Kurt, *Die Wiederentdeckung der Grenzen*, Jena : 1926. Cet ouvrage sur lequel Jeanne Moll a récemment attiré à nouveau l'attention (La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire. Paris : Dunod, 1988, pp. 137-141) n'a toujours pas été traduit en français alors qu'il a été republié sous forme de reprint en allemand il y a quelques années.
- (15) Schmid, *op. cit.*, p. 18.
- (16) *Ibid.*, p. 19.
- (17) *Gemeinschaft*.
- (18) *Schulgemeinde*.
- (19) Cf. *supra*, p. 6 *sub init.*
- (20) « *Ausklingen des Schulversuchs* », p. 347, note 5.
- (21) Rödler, *op. cit.*, p. 213 : « *Von Verkrustungen oder methodischen Festlegungen ist nichts zu spüren. Kein Raster hat sich in den Jahren gebildet, das nun auf die Arbeit angewendet würde* ».

THOMAS (Norman). — **Primary Education from Plowden to the 1990s**. — London : The Palmer Press 1990. — 187 p.

Inspecteur de Sa Majesté (HMI) depuis trente ans, Norman Thomas nous offre ici une chronique des réformes de l'enseignement primaire anglais de 1944 à 1988. La première date marque l'institution de la scolarité obligatoire (en retard d'un demi-siècle sur la France). La seconde constitue une révolution, aux yeux des Anglais, car l'Education Reform Act (REA) substitue une centralisation timide à une décentralisation extrême, qui marquait, elle, un demi-siècle d'avance sur la nôtre. Le lecteur n'échappe pas à la tentation de comparer constamment l'évolution des deux systèmes. Il constate ainsi que le gouvernement français n'a pas hésité à emprunter à nos voisins les concepts de « l'enfant au cœur du système éducatif » (Plowden 1967, Jospin 1990). Aux Anglais, nous sommes redevables également des « zones d'éducation prioritaires », de la notion de « discrimination positive » (mesures compensatoires en faveur des enfants de milieux défavorisés). L'idée d'une évaluation nationale à l'issue de cycles (key stages), est aussi une idée anglaise, s'appliquant aux élèves de 7, 11, 14 et 16 ans.

Il y a chez nous une tendance à identifier le curriculum et le programme. Le premier déborde la notion des programmes officiels tels que nous les concevons en France pour insister davantage sur l'itinéraire des élèves, leur progression, alors que, chez nous, les textes, dans un souci d'impartialité et d'uniformisation ne sont que les balises des contenus applicables à tous, à un même rythme.

L'ouvrage apporte, par ailleurs, une éloquente illustration du rôle, des travaux et de l'influence de l'inspection générale britannique dont les rapports sont publiés et commentés dans la grande presse. L'indépendance d'esprit de leurs auteurs est inconcevable chez nous où la diffusion de leurs observations a du mal à sortir d'une clandestinité culpabilisée.

On sent que Norman Thomas, en homme de terrain (il a visité des centaines d'écoles et s'est entretenu avec tous les acteurs du système) tient à tirer au clair comment naît et se développe un curriculum. Chaque partenaire (gouvernement, HMI, autorités locales, syndicats et chefs d'établissement), a une opinion assez tranchée sur ce que devrait être ce fameux curriculum. Pour en donner sa propre définition, l'auteur ne fait pas appel à l'histoire mais à la musique. Construire un curriculum, c'est inscrire sur quatre portées les opérations à mettre en harmonie :

- s'interroger sur ce que sont dans la réalité, les enfants de notre époque,
- analyser les ambitions de l'école,
- vérifier ce que les élèves apprennent réellement,
- tester ce que nous entreprenons pour faciliter notre enseignement et leur apprentissage.

En Angleterre, depuis ses origines, l'enseignement public laissait l'élaboration des programmes et des examens à l'initiative des chefs d'établissement et cette politique, inconcevable en France, a bénéficié de ce pragmatisme qui évitait que la diversité ne creuse des écarts choquants car on savait tenir compte des partenaires : Département de l'Éducation, Inspection générale, autorités locales, syndicats et associations de parents. Tout va changer avec l'arrivée de M^{me} Thatcher à la tête du ministère de l'Éducation (1970), puis du gouvernement. Fidèle à ses idées « libérales » elle va déposséder les autorités locales (LEA) de leurs pouvoirs gestionnaires pour les transférer à l'État et aux établissements. Ceux-ci pourront se détacher du réseau des écoles du Comté en demandant à être rattachés directement au ministère (opting out). Ils se verront alors accorder une autonomie budgétaire, en fonction de leurs effectifs et donc de leur capacité à affronter la concurrence.

Thomas Norman ne passe pas sous silence les profondes répercussions de cette réforme de 1988. La possibilité accordée aux établissements de sortir du giron des autorités locales se solda par quelques effets pervers : ainsi le climat d'insécurité créé par la précarité des emplois a provoqué une hémorragie dans le corps enseignant. Près de la moitié des professeurs ont

quitté l'enseignement dans l'année qui a suivi la fin de leur formation initiale.

Un des soucis de Norman Thomas est de proposer des remèdes pour ramener les fuyards au bercail. Un autre volet de son plan de sauvetage consiste à plaider en faveur d'une formation initiale plus solide. En 1987, sur 160 000 instituteurs, 16 400 seulement avaient bénéficié d'une formation en mathématiques et 22 000 en biologie. Des enseignants peu formés sont incapables de faire face à la marée montante des élèves en difficulté et pour masquer leurs échecs, ils ont recours au « harcèlement scolaire », à base de pratiques disciplinaires du siècle dernier.

L'auteur reste néanmoins confiant en l'avenir car depuis 1974 « le niveau monte ». Il prend position sur

la place que doit tenir l'éducation religieuse dans la formation mais insiste sur l'accueil à réserver aux élèves d'autres confessions : il faudrait veiller à leur donner la possibilité de suivre des cours dans d'autres établissements pourvus de professeurs de religion compétents. Il insiste sur les enseignements transversaux qui assurent une cohérence à un enseignement par objectifs qui collectionne des « leçons-passoires », c'est-à-dire sans influence sur la mémoire. Il ne souhaite pas la disparition du maître principal provoquée par la multiplication des intervenants de tous bords. Bref, une réflexion qui reste au plus près des réalités quotidiennes.

Roger Ueberschlag
IEN honoraire

Didactics

Jean-Pierre Astolfi – Three paradigms concerning didactics research. p. 5

This paper characterizes three contrasted paradigms : the pragmatic paradigm (focusing on what is possible), the hermeneutic paradigm (focusing on meaning) and the « nomothetic » paradigm (focusing on the proof). These paradigms are applied to the research development of science didactics.

Michel Tozzi – Contribution to the elaboration of didactic ways to apprenticeship of « how to philosophize » in high school. p. 19

This article makes explicit the foundations of didactic ways to apprenticeship of « how to philosophize ». It rests on the following hypothesis : there can be a rich intellectual debate in considering in parallel both the demands of philosophy – regarded as a school discipline and the fruit of research about theory and skills – which should lead to easier ways of learning in general. For the students, this means learning how to practise finding out problems, developing argumentation and drawing concepts from their own relationship to the world, to the other, to themselves, through reflexion courses of thinking in different didactic situations in high school.

Jacqueline Marsenach and Chantal Amade-Escot – Trends in physical education didactics research. p. 33

For ten years research in physical education didactics have been developed at the INRP and in some University departments (« UFRSTAPS »). Research concerning curriculum contents, academic knowledge transmission, teachers conceptions and approaches, teacher education, pupils, pupils performances. Tracking down, even uncompletely, research trends, aims at revealing fields lacking investigations, orientations to be developed.

**

Carmel Camilleri – Structural conditions for intercultural approach. p. 43

This paper reviews the definition of, and the motivations for intercultural approach. The author draws the conditions which would allow intercultural initiatives to work well : information provision about cultural data, negative perception of others, shaping the attitudes towards differences, dealing with value conflicts between partners.

Georges Lerbet – Self government sciences and educational sciences. p. 51

The epistemologic distinction between theory of command and theory of self-government leads to an interrogation about the place that may be taken by the latter. Its development seems to fill a gap – both theoretical and practical – between the major role played by the theory of command and the normative confinement where self-government remains in traditional teaching.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

AVRIL-JUIN 1993, XXXIV-2

ISBN 2-222-96582-9

Innovation et organisation :
deux légitimités en concurrence Norbert ALTER

Filles et garçons en classe :
comportement et réussite scolaire Georges FELOUZIS

Le viager, essai de définition Ferial DROSSO

NOTES CRITIQUES

L'esthétisme sceptique
dans l'histoire de la sociologie François CHAZEL

Le chômage de longue durée :
théorie et action Emmanuèle REYNAUD

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex – Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1993 : L'abonnement (4 numéros) France 310 F
Etranger 380 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
CNRS Editions, 20-22 rue Saint-Amand, 75015 Paris
Tél. : (1) 45.33.16.00 – Télex : 200 356 F
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 100 F

BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

PARIS, 9-12 AVRIL 1994

Lors de sa première édition, du 27 au 30 avril 1992, la Biennale de l'Education et de la Formation a été saluée par la participation d'un grand nombre de visiteurs et d'intervenants.

Proposant des débats sur les recherches et les innovations en matière d'éducation et de formation sous l'angle pédagogique, technique, social, culturel et politique, elle a donné lieu à 350 communications représentant à peu près toutes les tendances et accueilli près de 1 400 visiteurs, dont 10 % d'étrangers.

Fort de ce succès, l'Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et en Formation (APRIEF) organise la deuxième Biennale de l'Education et de la Formation qui se déroulera du 9 au 12 avril 1994 à l'Université Paris La Sorbonne. A cette occasion, elle vous invite, Enseignants, Chercheurs, Formateurs, Educateurs, Praticiens, à faire le point sur les recherches et les innovations dans le domaine de l'éducation et de la formation, en y participant. Vous pouvez adresser votre projet de communication dès aujourd'hui et jusqu'au 5 septembre prochain à :

Biennale de l'Education et de la Formation

Université de Paris X Bât. C 301

200, avenue de la République, 92001 NANTERRE (France)

Tél. : 33 (1) 40.97.70.73. Fax : 33 (1) 40.97.70.89

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

Du 1^{er} août 1992 au 31 juillet 1993

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	205	F ttc
Corse	205	F
DOM	202,80	F
Guyane, TOM	200,69	F
Etranger 1	265	F
Etranger 2	235	F
Le numéro (TVA 5,5 %)	56	F ttc

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79

Abonnements : (1) 46.34.90.81

Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

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

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 - MARS 1993

Gabriel LANGOUET

Les années 80-90 : quelle démocratisation ?

Catherine AGULHON

Quelle formation pour les 20 % qui n'auront pas le bac ?
Points de vue des personnels des lycées techniques et professionnels.

Pascal MALLET

L'intimité émotionnelle entre jeunes adolescents. Aspects socio-cognitifs, sociaux et conatifs.

Geneviève FOURNIER, René PELLETIER, Denis PELLETIER

Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle.

Francisco PERNIAS, Jack REMORIQUET

Réflexion pour une meilleure maîtrise des opérations de connaissances des secteurs professionnels. L'exemple de la mécanique productique dans le Haut-Rhin.

Abonnement (4 numéros par an) :

France : 230 FF - Étranger : 280 FF - Vente au numéro : 80 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS.

Chercheurs en Éducation

sous la direction de Jean Hassenforder

Ce recueil réunit trente-trois "itinéraires de recherche" présentés dans la revue *Perspectives documentaires* en éducation. A travers ces "histoires de vie" de chercheurs francophones se présente le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, avec les conditions de la production du savoir.

"Les récits évoqués par ces itinéraires [...] composent le paysage le plus vivant dressé à ce jour sur la recherche en éducation. Ils ont la densité des expériences subjectives, des situations uniques. Leur objet pourtant est collectif. Parcours personnels, ils éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements. Suggérant quelquefois le poids d'une relation filiale ou la pudeur d'une amitié, ils restituent, plus encore, la culture d'un milieu."

Georges VIGARELLO

Au fil des récits se dégagent les nouveaux champs d'investigation, le renouvellement des problématiques, les transformations des concepts, des modes d'explication, des hypothèses et des interprétations.

Chercheurs en éducation

- Un livre nécessaire pour les étudiants et les jeunes chercheurs, qui les aidera à développer leur réflexion épistémologique et à percevoir comment ils peuvent s'insérer dans le mouvement de la recherche.
- Un livre utile aux membres de la communauté scientifique en sciences de l'éducation, en leur permettant une meilleure compréhension des approches mises en œuvre dans toute leur diversité.
- Un livre qui intéressera tous ceux dont le champ de curiosité s'étend aux démarches de recherche, aux processus d'élaboration de la pensée.

L'Harmattan



1992 - 384 pages - format 16 x 24 cm - Ref : BB 023

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F
Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

ARTICLES

Didactiques

J.-P. Astolfi – *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*

M. Tozzi – *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*

J. Marsenach et C. Amade-Escot – *Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive*

*

**

C. Camilleri – *Les conditions structurelles de l'interculturel*

G. Lerbet – *Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation*

NOTES DE SYNTHÈSE

J.-M. de Ketele – *L'évaluation conjuguée en paradigmes*

J. Riff et M. Durand – *Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives*

NOTES CRITIQUES