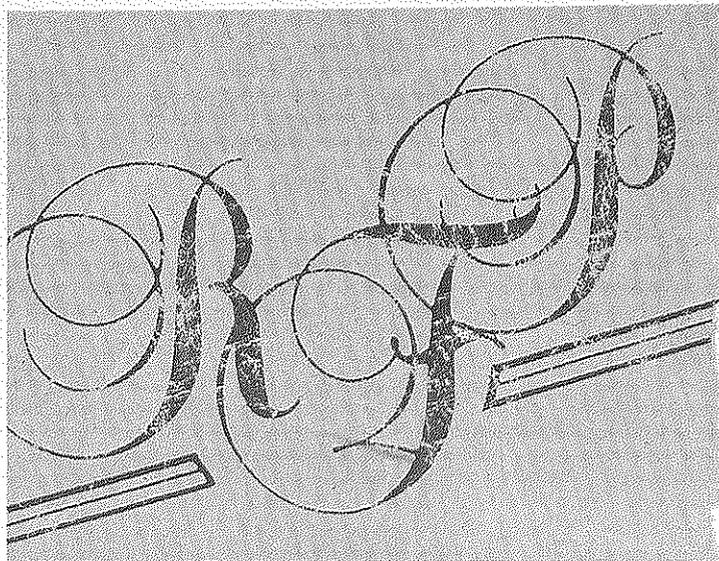


N° 107 - AVRIL - MAI - JUIN 1994



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 Paris I. 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. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRlich, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. 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 émérite 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. Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. 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 émérite 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. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Berlin, Allemagne. 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'Éducation
doit entretenir.*

Gaston Berger

*"L'Homme moderne et son
éducation."*





ARTICLES

Evaluation du système éducatif

- Claude Thélot* – L'évaluation du système éducatif français p. 5
- Bernard Ernst* – Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul p. 29
- Nathalie Serra et Michèle Thauvel-Richard* – Acquisition des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques p. 43
- Eliane Fijalkow et Jacques Fijalkow* – Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2 p. 63

**

- Jean-Claude Manderscheid* – Education à la santé p. 81
- Serge Fauché* – La Psychomotricité p. 97
- Henri Terral* – La Psychopédagogie : une discipline vagabonde p. 109

*

**

NOTE DE SYNTHÈSE

- M. Altet* – Comment interagissent enseignant et élèves en classe p. 123

NOTES CRITIQUES

- A. Coulon* – Ethnométhodologie et éducation (J.-C. Filloux) p. 141
- F. Danvers* – 700 mots-clefs pour l'Éducation – 500 ouvrages recensés (J. Guichard) p. 144
- H. Desmet et J.-P. Pourtois* – Prédire, comprendre la trajectoire scolaire (P. Dickes) p. 146
- M. Duru-Bellat et A. Mingat* – Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif (G. Langouët) p. 149
- M. Fayol et al.* – Psychologie cognitive de la lecture (B. Lété) p. 150
- J.-C. Filloux et J. Maisonneuve* – Anthologie des sciences de l'homme (J. Ardoino) p. 153
- D. Glasman et al.* – L'École réinventée ? Le Partenariat dans les ZEP (A. Chambon) p. 154
- B. Lahire* – Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire (E. Bautier) p. 157
- A. de Peretti* – Controverses en éducation (L. Legrand) p. 160
- A. Robert* – Système éducatif et réforme (C. Nique) p. 162
- D. et P. Stagnara* – L'Éducation affective et sexuelle en milieu scolaire (C. de Peretti) p. 163
- B. Troyna et R. Hatcher* – Racism in children's lives, a study of mainly-white primary schools (M. Proux) p. 164



L'évaluation du système éducatif français

Claude Thélot

L'évaluation est désormais au cœur des systèmes éducatifs des pays développés : soit au niveau global (quels sont le coût, le fonctionnement et les résultats de l'École ?), soit à des niveaux intermédiaires (quelles sont les inégalités régionales ?), soit au niveau des établissements (quelle est la valeur ajoutée d'un lycée et comment l'évaluer ?), soit enfin dans les classes (pour fournir des outils aux enseignants de façon à individualiser au maximum leurs pratiques pédagogiques). A ces différents niveaux, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale a apporté depuis quelques années des contributions substantielles, sur lesquelles on s'appuie pour présenter ici l'état actuel du système éducatif français. A l'évaluation de cet état, s'ajoute l'évaluation régulière d'expérimentations et innovations pédagogiques qui sont conduites dans le système ; cette évaluation est bien entendu utile à la décision politique. Aux différents niveaux, du ministre aux enseignants, se constitue ainsi progressivement une « culture de l'évaluation » dans le système éducatif français, principal levier de son amélioration.

Évaluer est une préoccupation récente dans le système éducatif français. Mis à part quelques travaux de recherche (INETOP, INRP, ...), c'est au cours des années 80 que cette préoccupation surgit et depuis 6 ou 7 ans qu'elle s'affirme avec force. Elle est née sous la pression conjuguée de plusieurs facteurs. D'abord, et ceci dans tous les pays, les systèmes éducatifs coûtent cher ; même si en proportion du PIB ce n'est guère plus qu'il y a quinze ou vingt ans, il est devenu nécessaire, en ces temps où l'État doit être plus svelte et plus efficace, de mettre en regard de ces coûts les résultats du système, c'est-à-dire de rendre compte. La demande d'évaluation est devenue très forte, en même temps que la société française jugeait l'investissement éducatif de plus en plus nécessaire et que beaucoup d'acteurs, désormais, interviennent à côté de l'État, dans le

système. Les collectivités territoriales, les ménages, les entreprises sont devenus à la fois des financeurs, des partenaires et des usagers — souvent, et à juste titre, exigeants. Le pilotage du système éducatif, depuis les lois de décentralisation et le mouvement de déconcentration au sein de l'État, a cessé de reposer principalement sur des moyens que l'État distribue, pour être davantage lié aux besoins de ces multiples usagers. À un pilotage centralisé, où l'offre joue un rôle majeur, se substitue progressivement un pilotage décentralisé et déconcentré reposant partiellement sur la demande infranationale. L'évaluation en est un outil fondamental : au niveau central (que « vaut » le système éducatif français ?), intermédiaire (comment se situent les diverses académies ?) ou au niveau des lieux d'éducation eux-mêmes, l'établissement et la classe : évaluer un

collège, un lycée aide à le piloter et est demandé par les familles comme en témoigne le succès du numéro du **Monde de l'Éducation** publiant les résultats de chaque lycée au bac ; dans la classe elle-même enfin et pour l'enseignant, pouvoir évaluer est un facteur important d'amélioration.

Outil fondamental du pilotage, l'évaluation n'est pourtant pas le seul : la connaissance du système éducatif — ses tendances, ses évolutions, ... — la prospective à court, moyen ou long terme sur ce système sont également nécessaires. L'intuition du Ministre R. Monory créant la Direction de l'Évaluation et de la Prospective début 1987, et lui confiant ces trois outils du pilotage — connaissance, évaluation, prospective — était profonde et fut féconde. Nombre de pays étrangers envient cette structure et sa maîtrise sur les trois domaines, qui s'étayaient et s'améliorent ainsi l'un l'autre. Encore doit-on, au seuil de cet article, souligner que ces trois missions doivent s'exercer à la fois :

— de façon interne, pour conseiller le Ministre, informer la structure, fournir des outils aux acteurs du système ;

— et de façon externe, en direction de l'opinion pour favoriser l'émergence d'une connaissance précise et de « bons » débats publics sur l'école.

Dans la typologie des paradigmes récemment proposée par de Ketele [1], la conception actuelle de l'évaluation du système éducatif en France relève de deux d'entre eux : elle est au service de la décision dans le système éducatif, et elle en constitue un processus de régulation.

L'effort principal au cours des dernières années a porté sur deux dimensions : évaluer l'état du système et des unités d'enseignement, fournir des outils d'évaluation aux acteurs pour qu'ils s'en servent comme levier d'action. Je vais m'attacher à ces deux aspects majeurs dans les deux premières parties de cet article, puis dans une troisième partie aborder la dimension, complémentaire, des études et des évaluations de politique éducative, avant de conclure brièvement sur l'idée de « **culture d'évaluation** ».

ÉVALUER LE SYSTÈME ET LES UNITÉS ÉDUCATIFS

Le schéma conceptuel sur lequel repose l'évaluation du système et des unités éducatifs est

standard et plus descriptif qu'explicatif. D'abord le système, ou l'établissement, est dans un **environnement** dont il faut tenir compte pour l'évaluer. Ensuite l'évaluation repose sur trois volets : le **coût** du système ; son fonctionnement ou, ce qui revient au même, les **services** qu'il offre ; les **résultats** qu'il obtient.

Rapporter :

— le fonctionnement au coût, c'est parler de l'« efficience » du système (ou de l'établissement, ...);

— les résultats au fonctionnement, c'est parler de l'« efficacité » ;

— les résultats au coûts, c'est parler du « rendement ».

Tant pour le système éducatif global, qu'au niveau intermédiaire — académie, département, ... — qu'au niveau de l'établissement scolaire (ou universitaire), des indicateurs d'environnement, de coût, de services offerts, de résultats constituent la panoplie à partir de laquelle un « squelette » d'évaluation peut être établi. Pourquoi simplement un squelette ? Pour, fondamentalement, deux raisons.

Autant il est important et nécessaire d'évaluer, autant il faut affirmer avec force qu'une évaluation, quelle qu'elle soit, ne sera jamais qu'une approximation. Ceci est la première raison pour laquelle j'emploie le mot « squelette » : avec des indicateurs, quantitatifs ou qualitatifs, d'évaluation d'une académie, ou d'un collège, par exemple, on ne vise qu'à une appréciation du premier ordre, qui doit ensuite être confirmée, approfondie, enrichie, infléchie par des démarches complémentaires où les acteurs interviendront directement. Les Inspections générales, en particulier, peuvent, conformément à la mission que leur a confiée la loi d'orientation, exercer cette fonction d'évaluation approfondie complémentaire.

La deuxième raison tient au mode actuel de pilotage du système éducatif qui donne toute sa place à la notion de projet. L'article 18 de la loi d'orientation le prévoit explicitement pour les établissements, et nombre d'académies en élaborent un. Qui dit projet dit nécessairement évaluation pour partie spécifique. On ne saurait évaluer uniquement de façon standard, par des indicateurs communs, une unité qui s'est donné un projet particulier. L'évaluation doit être mixte : le sque-

lette standard et général, nécessaire parce que chaque unité appartient à un système éducatif national, doit être complété par un volet particulier adapté au projet spécifique de l'unité.

Ces considérations générales étant avancées, il peut être utile de rappeler quelques éléments concrets sur le coût, le fonctionnement et les résultats de notre système éducatif.

Le coût du système éducatif

Le coût global, consenti par l'ensemble de la société française — État, collectivités territoriales, entreprises, ménages — à son École a été, en 1992, de 461 milliards de francs, c'est-à-dire 8 050 F par habitant, ou 28 100 F par élève ou étudiant ou encore 6,6 % du PIB [2]. Est-ce peu, est-ce beaucoup ? Au-delà du jugement absolu, la réponse à cette question est facilitée par deux aspects importants que toute évaluation devrait permettre : l'évolution dans le temps, les comparaisons internationales. 6,6 % du PIB est une proportion moyenne en référence aux pays développés [3] et, depuis 20 ans, le coût de l'éducation a toujours été compris, en France, entre 6,3 % et 6,8 %, ce qui signifie que sa croissance a été assez proche de celle de la richesse nationale (légèrement supérieure en fait). Et, de fait, depuis 1974, le coût de l'éducation — ou la dépense pour l'éducation, ce qui revient au même — a crû, une fois écartée l'inflation c'est-à-dire en francs constants, de 2,6 % par an. Ceci est considérable, puisque cela signifie qu'elle double en moins de 30 ans (27 exactement).

Disposer d'indicateurs corrects du coût suppose l'élaboration d'un compte de l'éducation fiable où soient retracés l'ensemble des flux financiers. Tel est le cas en France où un tel compte, satellite de la Comptabilité Nationale, est établi pour chaque année depuis 1974. À un niveau infranational, le coût de l'éducation est très divers par académie ou établissement. Ainsi, à titre d'exemple, en 1991 la dépense du Ministère de l'Éducation nationale par élève variait, autour d'une moyenne (en métropole) de 18 300 F, de 16 200 F (Pays de la Loire), à 21 500 F (Limousin), soit une variation de plus de 30 % entre ces académies extrêmes. L'ancienneté et le grade des enseignants et, à un degré moindre, les frais d'internat expliquent ces différences [4]. Dans un esprit voisin, la contribution des collectivités locales n'est pas partout identique.

La montée des collectivités locales dans le financement de l'éducation est d'ailleurs sensible depuis les lois de décentralisation qui leur ont confié construction, entretien et équipement des bâtiments : elles assurent aujourd'hui 18 % du coût global, contre 14 % seulement il y a quinze ans. Cependant le poids de l'État, en légère décline, reste majoritaire (66 %). La socialisation du coût, de façon générale, est très marquée et croissante : 9 % seulement du coût de l'éducation est à la charge directe des familles (une fois déduites les bourses). Les ampleurs respectives du financement par l'impôt et de l'accès à l'enseignement du supérieur des diverses catégories sociales devraient être comparées de façon approfondie pour apprécier dans quelle mesure ce financement très socialisé est ou non redistributif.

Dans tous les pays développés, le coût par élève est croissant avec les ordres d'enseignement. Ce qui caractérise la France, c'est l'étroitesse de l'échelle : le coût d'un étudiant est seulement 2,2 fois plus élevé que celui d'un élève du primaire. Ce rapport était de 3 en 1974, il vaut, par exemple, 2,4 en Allemagne et 2,8 aux États-Unis. Ceci traduit la faiblesse de la dépense que la France consacre au supérieur : en dépit des efforts notables de ces toutes dernières années (budget de l'État, contribution des collectivités, plan Université 2000), la progression de la dépense dans le supérieur n'a fait qu'accompagner la croissance très rapide du nombre d'étudiants : nous avons dépensé, en 1992, 41 000 F par étudiant, un peu plus mais pas beaucoup plus qu'il y a vingt ans (38 000 F en 1975, en francs de 1992, soit + 0,4 % par an).

Si au lieu d'évaluer le coût, une année donnée, d'un élève typique (écolier, collégien, lycéen, ...) on essaie d'apprécier le coût d'une scolarité complète, la perspective change : à partir du coût actuel des quinze années qui vont de la maternelle à la dernière année du lycée (optique « transversale ») on peut estimer le coût de « production » d'un bachelier n'ayant jamais redoublé (carrière scolaire « longitudinale ») : 392 000 F. Il y a vingt ans, ce même coût s'élevait à 275 000 F, soit une croissance de 2 % par an en francs constants. À partir de ce type d'estimation, un BTS coûte moins qu'un DUT, du moins si l'on raisonne sans redoublement. Au contraire, un étudiant ayant un BTS après avoir redoublé un fois en collège ou en lycée aura coûté davantage qu'un étudiant ayant eu le DUT sans redoubler.

Les services offerts

Les services offerts par le système éducatif ou une académie, ou un établissement avec cette ressource constituent la deuxième dimension de l'évaluation. Par exemple, la France, pour un coût donné, scolarise davantage de jeunes que les autres pays : le système éducatif français est plus économe que les autres ou, pour reprendre l'expression proposée ci-dessus, plus « efficient ». C'est caractéristique en rapprochant France et Allemagne [3, 5] : l'Allemagne consacre à la formation initiale une part plus faible de sa richesse que la France (5,4 % contre 6 % du PIB), mais le coût par élève y est presque un tiers plus élevé. C'est dans le second degré que l'écart est le plus notable, traduisant peut-être en partie le coût spécifique du système dual (en tout cas ce coût par adolescent tient bien entendu compte de ce que cela représente pour les entreprises allemandes, et qui est beaucoup plus élevé en Allemagne qu'en France).

Une des caractéristiques majeures de l'École française est, comme l'on sait, l'importance qu'elle donne au préélémentaire : tous les enfants de 3 ans sont désormais scolarisés (c'était un objectif de la loi d'orientation), 35 % de ceux de 2 ans (ce qui représente plus de la moitié de ceux qui ont effectivement 2 ans lors de la rentrée), ce qui ne se voit nulle part ailleurs (bien que la Belgique et la Nouvelle-Zélande scolarisent aussi leurs enfants de façon très précoce). D'ailleurs, autre signe de l'importance que nous donnons au préélémentaire, le coût global en est élevé, ce qui est naturel puisqu'il concerne beaucoup d'enfants ; le coût par élève est, lui aussi, plus élevé que dans certains pays (l'Allemagne ou la Belgique, par exemple) où il s'agit davantage de « jardin d'enfants » que d'« école ».

Pour résumer ces différents aspects de la scolarisation, il est utile de calculer une **espérance de scolarisation** estimant, comme l'espérance de vie à la naissance l'estime pour la longévité, le temps moyen (fictif puisqu'il s'agit d'un indice « transversal ») que passera dans le système éducatif un enfant qui y entre aujourd'hui.

L'espérance de scolarisation est actuellement de 18,3 années, en augmentation sensible depuis 10 ans. Ainsi, des ressources croissantes ont permis un allongement de la scolarité. Mais celle-ci a moins crû que celles-là, ce qui fait conclure à une baisse de l'efficacité de l'école française au cours

des années quatre-vingt : les ressources par élève ont augmenté de 1,4 % par an depuis 10 ans, et l'espérance de scolarisation seulement de 1 % par an. Si l'on préfère, une année de scolarisation coûte plus, en moyenne aujourd'hui qu'il y a dix ans. Ceci ne doit pas surprendre : l'allongement de la scolarisation résulte, pour l'essentiel, de l'ouverture du lycée, et du supérieur, à beaucoup plus d'élèves qu'auparavant : lycée de masse (61 % d'une génération accède maintenant au niveau IV), voire supérieur de masse (tous les bacheliers généraux, 83 % des bacheliers technologiques et de l'ordre de 30 % des bacheliers professionnels continuent dans l'enseignement supérieur). Or, le coût de ces ordres d'enseignement est plus élevé que celui des autres.

Les résultats du système éducatif

Le concept d'efficacité, qui rapproche coût et services offerts, a cependant un intérêt limité car ces services n'ont pas leur légitimité en eux-mêmes : on ne scolarise pas pour scolariser, on ne fournit pas au lycéen moyen 1 087 heures (théoriques) de cours par an pour le plaisir. Ces services sont offerts pour atteindre certains résultats. La troisième dimension de l'évaluation — la plus importante à mes yeux, mais aussi la plus récente et la plus difficile à approcher — a trait aux résultats du système éducatif.

Qui dit résultats dit objectifs : on n'évalue pas un établissement scolaire, un système global sur des résultats sans savoir à quels objectifs rattacher ces résultats. La réflexion, en France, sur les objectifs du système éducatif est à la fois trop et pas assez développée : elle l'est trop, en ce sens que nulle part ailleurs dans le monde on ne s'interroge autant, aussi souvent et en des termes aussi généraux sur ce que doit réussir l'école ; elle ne l'est pas assez, en ce sens que la réflexion, pour être consensuelle, reste trop abstraite, trop générale pour servir réellement de guide aux acteurs. Il n'est pas sûr qu'on puisse, en fait, spécifier avec le détail et la hiérarchie voulus les objectifs du système : d'où une interprétation possible de l'idée de projet — projet d'établissement, d'académie — qui laisse aux acteurs locaux le soin de cette spécification, d'une spécification qui leur soit adaptée, au sein du cadre général seul susceptible d'être défini centralement. Ce cadre est constitué de quatre dimensions, trois objectifs et une exigence que le système éducatif doit satisfaire :

- transmettre une culture, des savoirs ;
- préparer à la vie professionnelle, avec ce que cela suppose de savoir-faire, voire de savoir-être ;
- former le futur citoyen et, ainsi, contribuer à la construction et à l'identité du pays ;
- favoriser, entre élèves, la plus grande équité possible.

Chacune de ces quatre lignes générales mériterait de longs développements qui ne sont pas de mise ici. Il suffit de reconnaître que les résultats du système éducatif doivent s'évaluer à l'aune de ces trois objectifs et de cette exigence d'équité.

Ceci implique d'abord l'intérêt et la nécessité d'évaluer les acquis, cognitifs ou non, des élèves : évaluer dans l'absolu (que savent-ils ?) ce qui est difficile, évaluer de façon comparative dans le temps, ce qui risque de privilégier des connaissances pérennes, ou traditionnelles, ou de base, au détriment de celles qui ont trait à des domaines neufs, évaluer de façon comparable entre pays ce qui pose des questions redoutables quant aux protocoles à construire.

Les évaluations comparatives, dans le temps ou entre pays, sont assez rares. J'en ai fait un recensement [6], duquel on retire l'impression que les acquis cognitifs des élèves français sont bons et croissants : meilleurs, en moyenne en orthographe (du moins qu'il y a 120 ans), meilleurs qu'ailleurs en lecture en particulier à la fin du collège, bien placés à 13 ans en mathématiques, plus modestement en sciences ou en géographie, ne progressant guère ces dernières années en langue vivante écrite, ayant bien progressé depuis 13 ans (1980-1993) en mathématiques à l'entrée en 6^e, davantage en géométrie qu'en calcul, ayant peu progressé en français (et même légèrement régressé en orthographe) (cf. B. Ernst ci-après). Voilà les traits principaux du bilan. Il est très satisfaisant quoique certaines dimensions ne soient pas mesurées (oral, arts, ...), quoique d'autres puissent et doivent être améliorées (notamment en sciences). Les tests du Ministère de la Défense le confirment en montrant les progrès du niveau général des jeunes hommes depuis vingt ans : en moyenne, il s'est élevé de 21,5 %. À noter que cette augmentation du niveau général se voit en particulier parmi l'élite scolaire, c'est-à-dire les meilleurs élèves (agrégés, docteurs, élèves d'une grande école). Ceci est peu souligné, puisqu'au contraire la plainte sur la baisse du niveau porte souvent, implicitement, sur cette élite, mais réel. J'ai d'ail-

leurs engagé des travaux sur les copies et épreuves de certains grands concours depuis trente ou quarante ans lorsqu'elles étaient inchangées — agrégations, École Polytechnique, École des Chartes, concours général, ... — pour repérer les dimensions dans lesquelles a progressé et celles dans lesquelles a régressé le « niveau scolaire de l'élite scolaire ».

Au cours de leur scolarité maintenant et non plus au cours du temps, les élèves progressent, contrairement à ce qu'on entend parfois et, à la réflexion, c'est heureux. Ainsi durant leurs premières années de collège, les élèves, en moyenne, maîtrisent mieux le français et les mathématiques (mais le progrès sur la maîtrise des opérations est faible en raison, sans doute, d'un usage excessif de la calculatrice [8]). Même constat si l'on étend l'observation à tout le collège. De même, et sans qu'on s'y attarde ici puisque M. Thauriel-Richard et N. Serra le développent, les acquis en français comme en mathématiques au cours du CE2 s'accroissent : sur l'ensemble de ces deux disciplines et à partir du même protocole le progrès est en moyenne de l'ordre de 25 %, ce qui est soutenu.

À côté des comparaisons dans le temps, dans l'espace et au cours d'une scolarité, il est nécessaire d'évaluer de façon absolue. Dans quelle mesure est atteint, par exemple, l'objectif — légitime — de maîtrise de la lecture, du calcul, de l'écriture ou, plus généralement, des compétences de base ? Ici, l'évaluation a souffert jusqu'à une date récente d'un manque de nomenclatures pertinentes et simples dans lesquelles interpréter ce que signifie savoir lire ou non, écrire ou non, calculer ou non, etc. La DEP a donc, avec l'aide de l'Inspection générale et des Directions pédagogiques, mis sur pied des grilles de lecture qui soient des compromis entre une complexité excessive qu'affectent trop souvent les experts (« vous savez, savoir lire est très difficile à définir et à mesurer ») et un schématisme lui aussi excessif qu'affecte tout ou partie de l'opinion (x % ne savent pas lire, $(1 - x)$ % savent lire, l'illettrisme a telle ampleur, se répand, etc.). C'est l'objet de l'article de B. Ernst où l'on voit, par exemple, que 12 % des enfants entrent en sixième sans avoir les « compétences de base » en lecture (c'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas bien les mots et les phrases), soit un sur neuf, ce qui est beaucoup mais moins que ce qu'on entend parfois ; ou encore que 17 % n'ont pas les « compétences de base » en calcul (c'est-à-dire qu'il n'utilisent pas parfaitement les entiers et ne

connaissent pas parfaitement les règles sur les décimaux), ce qui, là encore, est trop et doit, en particulier, conduire les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques.

Professionalisation des études

Il n'y a guère d'indice direct à partir duquel apprécier si l'école prépare bien, mieux ou moins bien qu'autrefois ou qu'ailleurs, à la vie professionnelle. Quelques éléments méritent d'être signalés, par exemple une petite baisse, en début de collège (mais peut-être rattrapée par la suite) de la « technologie du travail intellectuel » (organisation du travail, stratégie de travail, ...), domaine utile non seulement à l'acquisition de savoir mais aussi dans la vie professionnelle ultérieure [8] ; plus précisément la baisse est visible chez les garçons, inexistante chez les filles. Face aux qualités et compétences que demandent les employeurs (privés et publics d'ailleurs) au futur salarié et qu'ils souhaitent donc que l'école, pour une part, fasse acquérir — adaptabilité, créativité, travail en équipe, compétence technique, ... —, ne disposer que de la mesure de cette baisse, c'est maigre. Force est donc, pour évaluer la capacité de l'école à préparer à la vie professionnelle, de recourir à des indices indirects. Trois peuvent être très rapidement évoqués : la protection contre le chômage, le lien entre le diplôme et le salaire, l'impact de la formation de la main-d'oeuvre sur la productivité de l'économie et des entreprises françaises.

Le diplôme protège du chômage, chacun le sait ; ce qu'on sait moins, peut-être, c'est qu'il en protège plus qu'il y a quinze ans. En ce sens, le diplôme s'est revalorisé, et non dévalorisé. Et la récente dégradation de la situation des cadres et des diplômés du supérieur ne doit pas faire oublier cette vérité d'évidence : la crise, le chômage frappent d'abord et surtout, depuis 15-20 ans, les salariés non et peu formés, non et peu qualifiés. Le diplôme est un rempart plus efficace qu'autrefois : par exemple, l'écart entre taux de chômage des diplômés du supérieur et des non-diplômés s'élargit : parmi les jeunes, il est passé, en vingt ans, de 3 points à 27 points (si l'on préfère raisonner non sur la différence mais sur le rapport des taux de chômage, la conclusion est identique : en 1973, les jeunes non-diplômés étaient 2,5 fois plus au chômage que les jeunes diplômés du supérieur ; aujourd'hui 3,2 fois plus).

La formation est donc aujourd'hui, à l'aune du chômage, un investissement plus rentable qu'autrefois, ce que les Français ont parfaitement compris (identifiant d'ailleurs, et de façon excessive, accroissement de formation et poursuite d'études initiales). Les jeunes qui sortent sans qualification sont beaucoup moins nombreux qu'il y a vingt ans (88 000 contre 224 000 en 1973) mais sont, en fait, beaucoup plus handicapés qu'au début des années soixante-dix.

L'ampleur du chômage des jeunes ne saurait être attribuée, de façon exclusive ni sans doute même principale, à l'état actuel du système éducatif : elle résulte d'abord de la faiblesse de la croissance, de la compétitivité de l'économie française (liée, il est vrai, à la formation que les salariés ont reçue, donc aux performances passées du système éducatif), des comportements des acteurs (employeurs, salariés en place, syndicats...) sur le marché du travail. Mais le système éducatif porte une part de responsabilité, avec le système productif, en ce sens que le sas entre l'école et l'emploi ne fonctionne pas bien, pas assez bien, pas aussi bien qu'en Allemagne (au moins ex-fédérale), et ceci en dépit de progrès notables depuis dix ou douze ans. D'où l'importance capitale de l'alternance, sous contrat de travail comme sous statut scolaire, certes parce qu'elle reconnaît l'employeur comme lieu de formation (y compris l'employeur public, insuffisamment mis à contribution, mais où, désormais, des jeunes devraient pouvoir obtenir un contrat d'apprentissage), mais surtout parce qu'elle organise ce sas. Il ne faut guère chercher ailleurs la meilleure insertion dans l'emploi des apprentis, à diplôme et spécialité égaux, que celle des élèves issus des lycées professionnels [9].

Avec un autre étalon, les salaires liés aux études et non plus l'évitement du chômage, l'investissement éducatif était au milieu des années quatre-vingt moins rentable qu'en 1970 : certes, aujourd'hui comme hier, plus les études ont été longues, plus, en moyenne, le salaire est élevé. Mais ce surcroît est moins important qu'il y a vingt ans : une année supplémentaire d'études avait un « rendement » de l'ordre de 12 % pour la génération née en 1950, il n'est plus que de l'ordre de 10 % pour la génération née en 1965 [10]. Ceci provient directement de la politique menée en faveur des bas salaires et notamment du SMIC, au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Lorsque l'éventail des salaires se resserre, la rentabilité des études, mesurée en

termes de salaire, se réduit. Si l'on met de côté cette politique en faveur des bas salaires, l'affaiblissement de la rentabilité salariale des études diminue d'un tiers.

Le troisième indice indirect des résultats en termes de préparation à la vie active n'est pas individuel — risque de chômage, gain salarial — mais collectif : les gains de productivité apparente du travail dans l'économie française sont pour partie dus à l'élévation de la qualification des salariés : depuis vingt ans la valeur ajoutée par actif occupé augmente, selon les périodes de 2,1 % à 3,7 % par an et l'impact, sur ces taux, de la hausse de la qualification de la main-d'oeuvre a pu être estimé à 0,6 % par an [11], soit entre le sixième et le quart du taux de croissance de la productivité. De tous les facteurs ayant un effet sur la croissance de la productivité apparente du travail, la hausse de la qualification est, avec le volume du capital, le plus important.

Au niveau des entreprises, la relation est d'ailleurs visible entre leur productivité et la qualification de leur main-d'oeuvre. Il est par exemple possible de déduire des rapports de productivité marginale de différentes catégories de salariés [12] : en moyenne les ingénieurs et cadres techniques seraient de 3 fois à 3,5 fois plus productifs, selon les entreprises, que l'ensemble ouvriers et employés non qualifiés ; les cadres commerciaux le seraient de 1,5 à 2,5 fois plus ; l'ensemble des ouvriers et employés qualifiés le serait de 1,4 à 1,7 fois plus. Bien que beaucoup d'ingénieurs et surtout de cadres commerciaux soient autodidactes, bien que beaucoup d'employés et ouvriers soient qualifiés non parce qu'ils sont plus formés scolairement que les autres, mais parce qu'ils ont acquis cette qualification en travaillant, ces écarts importants de productivité illustrent à nouveau, de façon indirecte et partielle, le rôle de la formation en moyenne plus élevée chez ces salariés que chez les employés ou ouvriers non qualifiés.

Culture civique

Évaluer dans quelle mesure le troisième objectif — former le futur citoyen — est atteint est, en l'état actuel des instruments, quasiment impossible. Il y a là un champ de recherches et d'études à explorer, puis à transformer en protocoles d'évaluation opérationnels. Tout au plus peut-on souligner

— qu'au début du collège la « culture civique » des jeunes paraît encore faible [8] ;

— et qu'en matière de connaissances civiques ou institutionnelles stricto sensu, les jeunes en savent moins que leurs aînés [13], même s'ils semblent mieux maîtriser le vocabulaire politique que les jeunes de'il y a 15-20 ans [14].

Ces divers éléments, très lacunaires, ne suffisent manifestement pas à apprécier la culture, les connaissances et les comportements civiques des jeunes, et encore moins la contribution particulière éventuelle de l'école à cette maîtrise.

Réduction des inégalités scolaires

L'exigence d'égalité des chances court à travers toute l'histoire de l'École française, transversale aux trois grands objectifs auxquels les résultats précédents ont été rapportés. (Ceci ne se voit d'ailleurs pas avec la même force dans d'autres systèmes éducatifs, notamment anglo-saxons). D'où la nécessité de compléter l'évaluation des résultats du système éducatif par un bref aperçu sur l'évolution des inégalités devant l'École. La principale conclusion ne fait pas de doute : elles se sont réduites. Le mouvement peut se voir à travers les différentes dimensions dans lesquelles des mesures sont disponibles.

D'abord les inégalités géographiques [4]. Aujourd'hui, par exemple, le niveau général des conscrits des diverses régions de France est moins différent qu'il y a dix ans. Assez souvent, cette réduction des inégalités géographiques de résultats s'est accompagnée d'une réduction des écarts entre moyens consacrés à l'éducation (c'est en particulier sensible entre les départements d'outre-mer et les académies de métropole). Parfois, cependant, les écarts de moyens se sont creusés, précisément pour obtenir une réduction des inégalités de résultats. La décennie quatre-vingt est en effet celle où équité et égalité ou, pour mieux dire, égalité de moyens et égalité de résultats ont cessé de s'identifier. Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP), par exemple, ont reçu davantage de moyens pour compenser le fait d'être dans un environnement défavorable à la réussite scolaire. De même, récemment, les recteurs des régions où la structure sociale ne favorise pas les chances de réussite scolaire et où, de fait, cette dernière est un peu faible ont reçu davantage de moyens [15].

Au niveau individuel maintenant, les écarts de connaissances ou d'acquis entre élèves sont aujourd'hui beaucoup plus faibles qu'il y a quelques années ou décennies. Ceci est sensible, à nouveau, parmi les conscrits. Mais ceci se voit également sur des connaissances purement scolaires. Il suffit de rappeler, par exemple, que sur la dictée de Fénelon les adolescents se « ressemblent » plus aujourd'hui que vers 1875 : il y a, à la fois, moins de jeunes qui font très peu de fautes et moins de jeunes qui font énormément de fautes [6, 16]. Le caractère « homogénéisateur » de l'École sur longue période se voit ici nettement.

Enfin, il est intéressant d'apprécier l'évolution des inégalités sociales devant l'École. À nouveau, c'est toujours à la même double conclusion que l'on est conduit. D'abord, elles se sont réduites au cours des dernières années ; ensuite, elles n'ont pas disparu et, tout en s'étant parfois déplacées, sont encore visibles.

La réduction des inégalités sociales devant l'École se voit de multiples manières (pour une analyse d'ensemble, voir [17]). Ainsi, l'accès au baccalauréat est-il beaucoup moins concentré sur les enfants issus du haut de la structure sociale. Au début des années soixante, les enfants d'ouvriers qui étaient entrés en sixième (à une époque où ce n'était pas la règle puisqu'environ un tiers des enfants y entraient) étaient 12 % à obtenir le baccalauréat ; les enfants de cadres et d'enseignants 55 %. Vingt ans après, ce sont le quart des enfants d'ouvriers et les trois quarts des enfants de cadres et d'enseignants qui y parvenaient. La réduction de l'écart est donc sensible — quelle que soit la façon dont, à partir de ces proportions, on le mesure. Et encore l'apprécie-t-on avant les effets du lycée de masse : aujourd'hui, les enfants d'ouvriers ont beaucoup plus de chances d'obtenir le bac qu'il y a seulement dix ans. La réduction des inégalités s'est alors poursuivie, comme on peut le voir, par exemple, sur le seul bac C cette fois-ci : aujourd'hui, les enfants de cadres et d'enseignants ont environ huit fois plus de chances d'obtenir le bac C que les enfants d'ouvriers (ce qui est élevé), mais il y a une dizaine d'années ils en avaient de l'ordre de quinze fois plus [18]. L'analyse est analogue, s'agissant de l'accès à l'Université : compte tenu de leur importance respective dans la société française, les enfants d'ouvriers ont six fois moins de chances d'accéder à l'Université que les enfants de cadres et d'enseignants. Mais il y a trente ans, ils en avaient quarante fois moins [19].

L'éducation de masse se traduit par définition par un fort développement de l'accès à des filières et des niveaux d'éducation de jeunes issus de milieux qui autrefois n'y avaient pas ou guère accès. Au-delà de cet effet, en quelque sorte mécanique parce que sans être négligeable il est l'expression même de la démocratisation des études, peut-on déceler des inflexions plus marquées ? Posée autrement, la question est la suivante : la réduction des inégalités, indiscutable, n'est-elle que la conséquence de l'enseignement de masse, ou va-t-elle au-delà ? Question difficile, car la réponse dépend en partie des instruments de mesure. Mais il semble bien qu'il faille conclure par la première branche de l'alternative. C'est d'abord parce que l'enseignement s'est démocratisé que l'accès à des diplômes autrefois à peu près inconnus dans les classes populaires est devenu, sinon la règle, du moins fréquent ; et c'est à travers ce mouvement et grâce à lui que les inégalités sociales devant l'École, qui restent fortes, se sont réduites, ce n'est pas en l'amplifiant [20].

L'École favorise la mobilité sociale ascendante, et c'est d'ailleurs une des fonctions qui lui est assignée : au-delà de la stricte réduction des inégalités scolaires, il importe, en effet, qu'elle participe au renouvellement des élites. La mobilité sociale dans notre société s'est accrue par rapport à ce qu'elle était avant-guerre. Ceci est pour une large part dû au développement économique et social lui-même. La réflexion est ici la même que pour la réduction des inégalités scolaires : la majeure partie des évolutions est « structurelle » en ce sens qu'elle dérive de la croissance et des évolutions de notre société, bien que de génération en génération la circulation dans la structure sociale se soit accrue un peu au-delà de ce qu'exigeait le développement économique et social. Dans cet accroissement de la mobilité sociale, l'École joue bien entendu un rôle essentiel, même si, avec le même diplôme, on n'occupe pas la même position sociale selon le milieu dont on vient [21].

L'évolution du « rendement » du système éducatif

Résumons les lignes précédentes en poussant à son terme le souci de fournir des ordres de grandeur à partir desquels des approfondissements sont possibles (et nécessaires) : face à l'évolution

Tableau 1. — **Éléments pour une appréciation de l'évolution du « rendement » de l'Ecole**

	Début de période (milieu des années soixante-dix)	Fin de période (début des années quatre-vingt-dix)	Taux de croissance annuel moyen ou variation annuelle moyenne
Indices de coût du système éducatif			
● Coût moyen par élève (francs de 1992)	19 494 (1974)	28 100 (1992)	2,1 %
● Coût moyen par habitant (francs de 1992)	5 576 (1976)	8 050 (1992)	2,1 %
● Coût d'un bachelier (francs de 1992)	275 000 environ (1974)	392 000 (1992)	2,0 %
Indices de résultats du système éducatif			
● <i>Acquis des élèves</i>			
A1 : Niveau général des conscrits	60,8 sur 110 (1971)	73,9 sur 110 (1992)	0,9 %
A2 : Proportion d'une génération atteignant au moins le niveau du CAP ou du BEP	71 % (1974)	93,6 % (1992)	1,3 point (ou 1,5 %)
A3 : Proportion d'une génération ayant le bac	23,7 % (1974)	51,2 % (1992)	1,5 point (ou 4,4 %)
(Moyenne simple des trois taux d'évolution A1, A2, A3)			(2,2 %)
● <i>Effets de la professionnalisation des études</i>			
P1 : Différence ou rapport entre le taux d'emploi des jeunes (J) et le taux d'emploi général (T)	1974 : 93,6 % (J) - 97,2 % (T) = - 3,6 points (ou rapport : 0,963)	1991 : 81,7 % (J) - 90,6 % (T) = - 8,9 points (ou rapport : 0,902)	- 0,3 point (T) (ou - 0,4 %)
P2 : Différence ou rapport entre le taux d'emploi des jeunes diplômés (D) et celui des jeunes non diplômés (ND)	1974 : 95,7 % (D) - 93,3 % (ND) = + 2,4 points (ou rapport : 1,026)	1991 : 85,0 % (D) - 71,6 % (ND) = + 13,4 points (ou rapport : 1,187)	+ 0,7 point (ou 0,9 %)
P3 : Taux de croissance annuel moyen de la valeur ajoutée (ou de la productivité du travail) dû à l'augmentation de la qualification des actifs			+ 0,6 %
P4 : Baisse annuelle (de 1970 à 1985) du bonus de salaire résultant d'une année d'étude en plus			- 0,1 point (ou - 1 %)
(Moyenne simple des quatre taux d'évolution P1 à P4)			(0,0 %)
● <i>Formation du futur citoyen</i>			
C1 : Proportion de jeunes maîtrisant bien le vocabulaire politique	33 % (1975)	53 % (1989)	1,4 point (ou 3,4 %)
<i>Synthèses</i>			
Moyenne simple des huit taux d'évolution	—	—	1,3 %
Moyenne simple des trois taux les plus significatifs (A1, P2, P3)	—	—	0,8 %

Lecture : Sur le moyen-long terme (de 1974 à 1992), le coût moyen par élève a crû, en francs constants, de 2,1 % par an. Ceci veut dire qu'il double en un tiers de siècle.

du coût du système éducatif, mettons dans le tableau 1 (tiré de [13]) des éléments sur les résultats, mesurés à l'aune des trois objectifs assignés précédemment à notre système éducatif.

L'évolution du coût est, mesurée de diverses façons, de l'ordre de 2 % par an depuis vingt ans.

Quel est l'ordre de grandeur de l'évolution des résultats ?

Selon le premier objectif de l'Ecole, le niveau général des conscrits a crû de 0,9 % par an en moyenne depuis vingt ans. Ceci est une mesure minimale, car les connaissances des filles, non

comptées dans cet indicateur, ont crû plus vite. Si l'on tient compte de deux taux d'accès importants (accès à un niveau minimum de qualification, accès d'une génération au baccalauréat), la croissance des connaissances apparaît plus forte (respectivement 1,5 % et 4,4 % par an). Mais cette introduction est discutable puisque conduire les élèves à un niveau peut ne pas être considéré exactement comme un objectif et qu'il n'est pas sûr que les bacheliers d'aujourd'hui aient le même stock de connaissances que ceux d'hier (notons cependant que les éléments tirés des tests du ministère de la Défense vont dans ce sens puisque le niveau général des conscrits ayant le bac, sans avoir de diplôme du supérieur, est quasiment constant sur dix ans et que celui des bacheliers qui ont fait des études supérieures est plus élevé). Au total, s'agissant de la transmission des connaissances, la croissance est visible à travers les quelques indices dont on dispose et elle est peut-être comprise entre 0,9 % et 2,2 % par an : significative, mais sans doute inférieure à celle du coût par tête.

Selon le deuxième objectif, l'évolution de longue période peut également être approchée par quelques indices. La baisse du taux d'emploi depuis 1974 a été plus forte parmi les jeunes que dans l'ensemble de la population : ceci illustre bien la dégradation relative de leur position et est pour une part imputable à des défauts du système éducatif. À l'opposé, la baisse de ce même indicateur a été plus sensible pour les non-diplômés que pour les diplômés, ce qui est à mettre au crédit de l'École. De même, l'accroissement de la qualification de la main-d'oeuvre est responsable d'une croissance du PIB (ou du PIB par actif occupé) de 0,6 % par an. En revanche, la rentabilité individuelle des études, mesurée en termes de salaire, a légèrement diminué (- 1 % par an). Au total, la contribution de l'École, au titre de la professionnalisation des études, peut donc être approchée diversement ; à retenir une moyenne des indicateurs proposés ici, le progrès serait très faible, certainement inférieur à la croissance des ressources que le pays a consacrées à l'École.

Enfin sur la formation du citoyen, les indices sont encore plus maigres. Les jeunes paraissent connaître beaucoup mieux qu'autrefois le vocabulaire politique et civique, mais d'abord ce n'est pas exclusivement imputable au système éducatif, ensuite cela ne garantit pas nécessairement que le futur citoyen soit mieux formé (même si vont aussi

éventuellement dans ce sens la reconnaissance et l'usage de droits lycéens).

Au total, en se fondant sur les huit indices retenus (et s'ils ont été retenus plutôt que d'autres, notamment s'agissant du marché du travail, c'est parce qu'ils ont paru plus significatifs), le progrès des résultats de l'École pourrait être estimé à 1,3 % par an depuis quinze ans. En se limitant aux trois indices les plus « sérieux » car approchant au moins mal et l'idée d'objectif et la contribution de l'École, le progrès est estimé à 0,8 % l'an. Ceci fournit peut-être une fourchette à partir de laquelle on conclut que les résultats de l'École auraient moins progressé que les ressources mises par le pays à sa disposition. Ainsi, non seulement le rythme de progrès des résultats n'aurait pas été à la hauteur de l'accroissement des attentes en direction de l'École, mais il n'aurait pas été non plus suffisant pour empêcher une dégradation du « rendement » du système (au sens de relation entre résultats et coûts).

Conclusion qui doit faire réfléchir, même s'il n'est pas nécessaire de souligner sa fragilité. Citons en effet quelques raisons de cette fragilité : incertitude des mesures, illégitimité partielle de la démarche (mais elle n'est rien d'autre, comme toute évaluation, qu'une approximation), absence de prise en compte des progrès dans la réduction des inégalités devant l'École (ce qui rehausserait quelque peu le bilan). Une dernière réflexion peut être faite, identique à celle qui a été formulée à propos de l'efficacité : n'est-il pas, au fond, normal qu'à se développer, le système éducatif entre dans des zones de rendement décroissant, l'obtention de résultats étant plus difficile (pour un coût donné) au lycée qu'à l'école élémentaire ?

Même s'il n'est peut-être pas à la hauteur de la progression des efforts consentis, le bilan de l'École est positif : ses résultats s'améliorent, elle remplit mieux, ou moins mal, les objectifs qui lui ont été assignés. Mais cela ne doit pas aveugler : en dépit de sa relative réussite, notre système éducatif est confronté à quelques questions très difficiles, en particulier à l'existence de plusieurs dizaines de milliers de jeunes démunis, à l'issue de leur scolarité, de formation, de qualification, et, peut-être au-delà, de capacité d'insertion économique et sociale. Deux fois et demie moins nombreux qu'autrefois, leur situation est pourtant plus difficile en raison des exigences accrues de la compétitivité des économies et des sociétés. Incontestablement, l'attention à l'échec scolaire

doit être prioritaire, encore plus prioritaire qu'au cours des dernières années.

La valeur ajoutée par l'École

Dès qu'on quitte le système global pour essayer d'évaluer des unités d'enseignement on ne saurait se contenter de résultats. Il faut, au moins, les rapporter de façon explicite à l'environnement.

Une bonne façon de faire consiste à définir et à mesurer le concept de valeur ajoutée par l'unité d'enseignement. Par exemple, un collège reçoit en 6^e des élèves vivant dans certaines conditions (environnement social), ayant eu déjà une carrière scolaire (certains sont en avance, d'autre accusent déjà des retards importants) et disposant d'un bagage scolaire et intellectuel (tel que, par exemple, la DEP le mesure lors de l'évaluation de masse à l'entrée en 6^e, du moins pour le français et les mathématiques). Ce qu'il importe d'évaluer, c'est la valeur que le collège va ajouter à ces enfants. Valeur qui, bien entendu, doit être rapportée aux objectifs généraux du système éducatif et au projet dont ce collège s'est doté.

Il est assez difficile et malcommode, même après avoir développé ce concept de valeur ajoutée — ce que je ne fais pas ici —, de le mesurer en suivant des cohortes d'élèves. D'abord parce que, comme toute mesure longitudinale, cette mesure serait en retard sur l'événement puisqu'il faut attendre que toute la cohorte ait parcouru le collège, ou le lycée, ou le lycée professionnel. Or un retard de quelques années est excessif quand on sait la vitesse avec laquelle un établissement peut se modifier (ne serait-ce qu'après un changement de principal ou de proviseur). Ensuite les mouvements d'élèves entre établissements sont nombreux, beaucoup plus qu'on ne croit d'ordinaire ; or ils réduisent la pertinence du suivi de la cohorte, car à quel établissement affecter la valeur acquise par un collégien qui a fait deux ou trois collèges ?

D'où l'intérêt d'user d'une autre moyen que le suivi de cohorte pour évaluer la valeur ajoutée par un établissement. À la fin de la scolarité délivrée par l'établissement, on mesure le niveau des élèves par une procédure quelconque (évaluation spécifique ou réussite à un examen). Les élèves de cet établissement ont, rappelons-le, un certain profil : par exemple ils sont plutôt de telle origine sociale, plutôt en avance, à l'heure, ou en retard (d'autres caractéristiques peuvent être retenues,

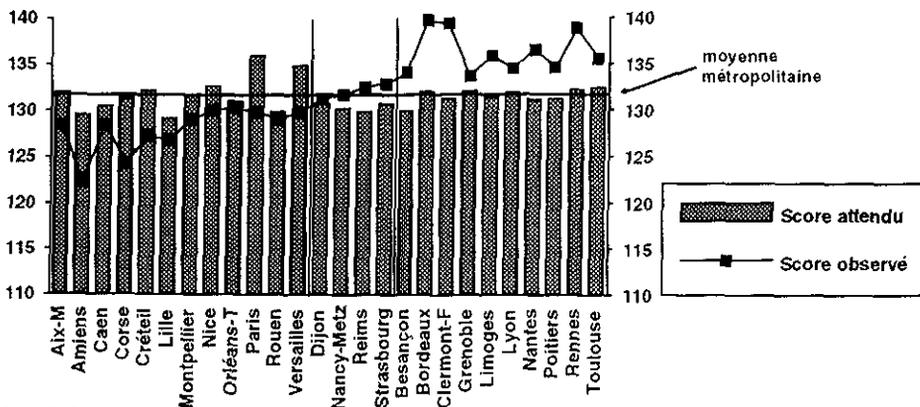
mais ce sont les deux plus importantes). On calcule alors ce que devrait être le niveau moyen final des élèves si, dans cet établissement, les élèves de chaque profil réussissent comme la moyenne des élèves de ce profil en France. On compare alors le niveau moyen effectif avec ce niveau théorique. Si la différence est positive, les élèves de cet établissement réussissent en moyenne mieux que ce que leur profil suppose et l'établissement peut être crédité d'une bonne valeur ajoutée ; au contraire, si le niveau moyen observé est inférieur au niveau théorique, l'établissement n'ajoute pas une valeur aussi grande qu'ailleurs, puisque ses élèves réussissent moins bien que ceux qui, ayant les mêmes caractéristiques, apprennent ailleurs. Un lycée peut avoir de bons résultats et une mauvaise valeur ajoutée : cas typique d'un lycée dont l'environnement social et culturel est très favorable à la réussite scolaire et où les résultats ne sont pas, compte tenu de cet environnement, exceptionnels. À l'inverse, un taux de réussite au bac médiocre peut, en fait, recouvrir une forte valeur ajoutée.

À l'heure actuelle, une telle approche de la valeur ajoutée, lycée par lycée, n'est pas disponible (elle devrait l'être au printemps 1994) (2). Mais elle a été retenue pour des unités plus vastes, en particulier les académies (graphique I, tiré de [4]). Il est alors particulièrement intéressant de repérer des académies où les acquis sont plus faibles que ce qu'ils devraient être compte tenu de leur structure sociale (cas typiques : académies de Paris et de Versailles) et d'autres où c'est le contraire qui prévaut (académies de Bordeaux, Limoges, Clermont-Ferrand, Rennes, Nantes, Besançon). Naturellement cette mesure de la valeur ajoutée d'une académie peut être faite à différents moments importants du système scolaire : aux débuts d'une carrière scolaire mais aussi lorsqu'elle est bien avancée, par exemple sur le taux d'accès au niveau du baccalauréat. À nouveau, la proportion d'une génération qui, aujourd'hui, accède à ce niveau n'est pas nécessairement conforme, dans une académie donnée, à ce que sa structure sociale laisserait attendre : l'accès au bac est plus important qu'attendu (c'est-à-dire que la valeur ajoutée, mesurée ainsi, est grande) en particulier en Bretagne, dans le Limousin, en Lorraine ; il est en revanche plus faible qu'attendu (la valeur ajoutée est donc, mesurée ainsi, faible voire négative) en Alsace, en Languedoc-Roussillon, en Aquitaine (graphique II, tiré [4]). Ainsi l'Alsace est l'exemple type d'une région où l'enseignement technique et

Graphique I. — Scores moyens observé et attendu en français et mathématiques confondus, à l'entrée au CE2 et à l'entrée en 6^e par académie

Effets de la structure sociale

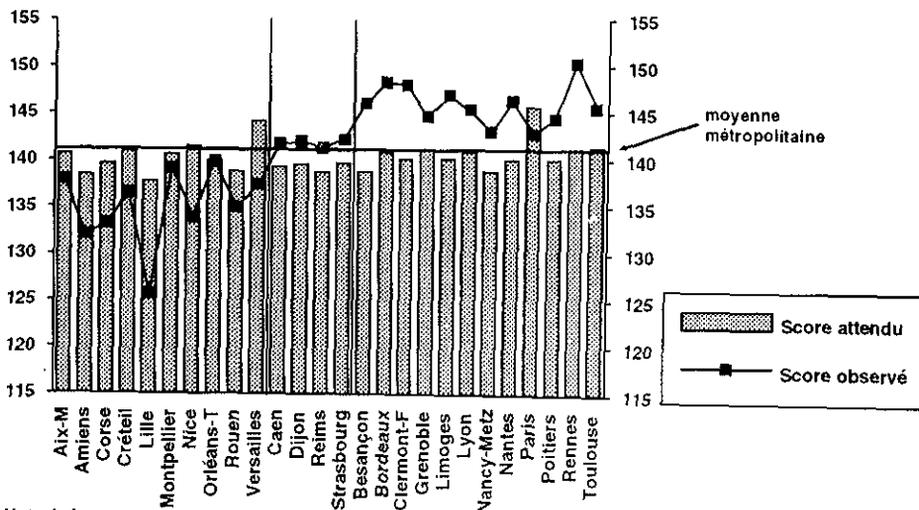
Comparaison des scores académiques observés, et attendus, compte tenu de la structure sociale CE2 (mathématiques + français - 1992)



Note de lecture :

- . les académies du groupe de gauche du graphique, d'Aix-Marseille à Versailles, réalisent des performances globales significativement plus faibles que la moyenne métropolitaine ;
- . les académies du groupe du centre du graphique, de Dijon à Strasbourg, réalisent des performances globales équivalentes à la moyenne métropolitaine ;
- . les académies du groupe de droite du graphique, de Besançon à Toulouse, réalisent des performances globales significativement plus fortes que la moyenne métropolitaine.

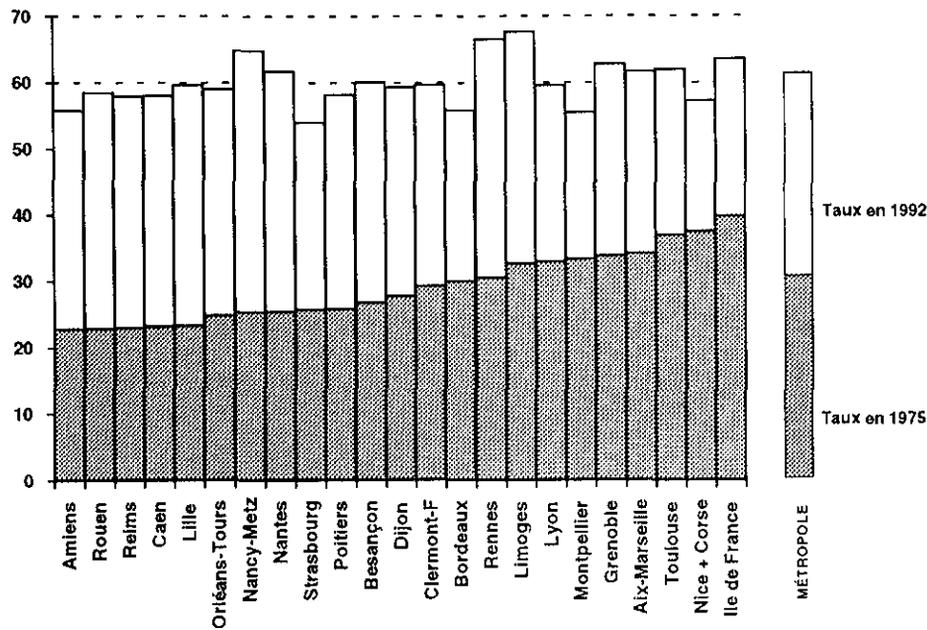
6^{ème} (mathématiques + français - 1992)



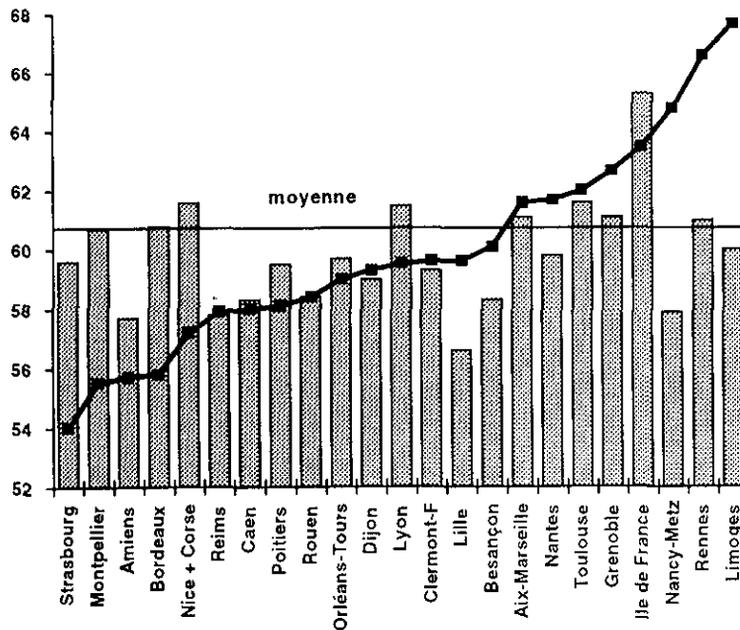
Note de lecture :

- . les académies du groupe de gauche du graphique, d'Aix-Marseille à Versailles, réalisent des performances globales significativement plus faibles que la moyenne métropolitaine ;
- . les académies du groupe du centre du graphique, de Caen à Strasbourg, réalisent des performances globales équivalentes à la moyenne métropolitaine ;
- . les académies du groupe de droite du graphique, de Besançon à Toulouse, réalisent des performances globales significativement plus fortes que la moyenne métropolitaine.

Évolution du taux d'accès au baccalauréat de 1975 à 1992

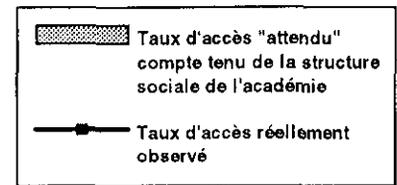


Taux d'accès en 1992 : effet de la structure sociale



LECTURE : Si les jeunes de l'académie de Strasbourg parvenaient au baccalauréat dans les proportions relevées nationalement dans les différentes catégories sociales, le taux d'accès régional serait de 59,6 % contre 60,6 %, moyenne de la métropole : cet écart mesure le « désavantage » lié à la structure sociale académique. Le taux réellement observé à Strasbourg en 1992 se situe en dessous de cette valeur « attendue », puisqu'il s'établit à 54 %.

Ce graphique figure, avec un commentaire spécifique, dans l'État de l'École publié en octobre 1993.



* C'est-à-dire proportion d'une génération y accédant.

professionnel court a une forte légitimité (y compris par l'apprentissage) de sorte qu'assez peu — moins que ce qu'on attend — de jeunes parviennent au niveau du bac, même si ceux qui y parviennent, « sélectionnés » par conséquent, sont très souvent reçus : chaque année, le **taux de succès** au bac des jeunes Alsaciens est élevé, voire le plus élevé, mais ceci s'accompagne d'un **taux d'accès** faible.

Comparer la valeur ajoutée « au début » (CE2 ou 6^e) et « à la fin » du second degré (accès au bac) est alors particulièrement instructif. Il y a des académies — Nord-Pas-de-Calais, par exemple — où les acquis des jeunes élèves sont inférieurs à ce que leur structure sociale laisserait attendre, mais où l'accès au bac est plus élevé. On peut voir là, sans doute, le signe d'une confiance accordée à l'école (du côté de la demande sociale) — confiance redoublée, peut-être, de l'effet pervers des difficultés économiques de la région — et d'une politique éducative volontariste (du côté de l'offre). L'académie de Bordeaux présente le profil inverse : la plus grande réussite qu'attendu aux évaluations s'accompagne ici d'un faible accès au baccalauréat compte tenu de sa structure sociale. À nouveau, c'est soit la demande sociale, soit la politique éducative, soit les deux qu'il faut interroger devant ce décalage. En particulier, l'Aquitaine, comme la plupart des régions du sud du pays (académies de Montpellier et Nice notamment) n'a pas su ou voulu ou pu prendre le virage des baccalauréats technologiques et professionnels, de sorte que ces régions, souvent bien placées il y a quinze-vingt ans, sont aujourd'hui à la traîne dans le classement selon le taux d'accès au bac.

L'ÉVALUATION COMME OUTIL D'AMÉLIORATION DES PRATIQUES

L'amorce de réflexion contenue dans les lignes précédentes illustre bien une fonction fondamentale de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement dans le système éducatif : non seulement donner à notre société les éléments objectifs d'un débat sur l'École, qui devrait ainsi devenir plus rationnel et plus fécond, mais aussi servir d'aliment à la réflexion des acteurs sur leurs propres actions et pratiques dans le système. Les recteurs, les inspecteurs d'académies, les membres des corps d'inspection, les chefs d'établisse-

ment et, finalement et surtout, les enseignants doivent et peuvent s'interroger : pourquoi les acquis des élèves ne sont-ils pas, dans mon académie, mon établissement, ma classe, ce qu'ils « devraient », ce qu'ils sont ailleurs (même en tenant compte de l'environnement, d'où l'intérêt de raisonner en termes de valeur ajoutée) ? Quelles sont les voies par lesquelles des progrès seraient envisageables ? Quelles sont les modifications qu'il serait utile que j'apporte à mes pratiques ? C'est en ce sens que, comme je l'écrivais au début de cet article, l'évaluation contribue à la régulation du système éducatif : favorisant la prise de conscience des résultats des actions de chacun, mettant une certaine distance entre l'activité quotidienne et l'atteinte des objectifs, elle devient un outil, un levier sur quoi le changement peut prendre appui : non seulement les instructions, circulaires ou même les grandes décisions politiques, qu'elles émanent du Ministre et de son Cabinet, des directions d'administration centrale, des recteurs, des inspecteurs d'académie ; mais surtout, plus profondément, les changements dans la vie quotidienne, dans les établissements, dans les classes, spontanés, sans instruction, reflet de la diffusion d'une culture de l'évaluation sur laquelle je reviendrai.

C'est ici que les **évaluations diagnostiques de masse**, qui constituent une des grandes originalités et nouveautés du système éducatif français au cours de ces dernières années, prennent toute leur valeur.

Ce n'est pas, bien entendu, pour mesurer de façon globale les acquis des élèves que nous conduisons les évaluations de masse de CE2, de 6^e, de seconde (générale et professionnelle) : des mesures sur échantillons d'élèves suffiraient. Si ces évaluations sont exhaustives, c'est-à-dire concernant tous les élèves c'est d'abord pour aider les enseignants à repérer les acquis et les lacunes de chacun, et, à partir de là, à adapter leurs pratiques pédagogiques en les individualisant au maximum. Être un outil de repérage et donc une source d'amélioration en aidant à faire face à l'hétérogénéité, croissante, des élèves, telle est l'ambition première des évaluations de masse. Ambition seconde, aider les familles (pour les jeunes élèves) ou les élèves eux-mêmes dans le cadre de leur projet personnel (pour les lycéens) à faire le point sur ces acquis et lacunes, et enrichir le dialogue entre élèves et familles d'une part, enseignants d'autre part.

En ce sens, ces opérations tirent leur légitimité de leur aval, de ce qu'elles permettent de faire : aident-elles à remédier aux difficultés des élèves, favorisent-elles, en seconde, la définition des modules — c'est-à-dire des enseignements et des élèves à qui donner ces enseignements —, c'est à cette aune que, finalement, elles doivent être jugées.

Il n'est sans doute pas nécessaire de décrire en détail ces opérations qui existent chaque année depuis 1989 (en CE2 et en 6^e) ou depuis 1992 (seconde générale, seconde professionnelle) (pour une telle description, cf. [13]). Je vais me borner à en souligner quelques traits majeurs.

Un premier aspect marque bien le côté « outil » ou « levier » des évaluations de masse : elles sont directement articulées à la politique éducative, puisqu'elles ont été décidées lors de rénovations et qu'elles se situent en début de cycle. C'est dans le cadre de la nouvelle politique de l'école, pour accompagner la mise en place des cycles, que l'évaluation CE2/6^e est décidée en 1989. De même, l'évaluation de seconde générale et professionnelle est un des volets importants de la rénovation pédagogique des lycées, entrée en vigueur en seconde à la rentrée 1992. L'évaluation de seconde est d'ailleurs directement liée aux modules [22], puisque son objectif essentiel et explicite est d'aider les enseignants à bâtir ceux du premier trimestre de l'année scolaire. Elle est d'ailleurs, pour ce motif, concentrée sur les disciplines modulaires : français, mathématiques, première langue vivante (anglais, allemand et, grâce à des initiatives académiques, espagnol, portugais, arabe), histoire-géographie en seconde générale ; sciences et techniques industrielles, et économie et gestion en seconde professionnelle, auxquelles on a ajouté le français et les mathématiques. La qualité de l'articulation entre évaluation et modules est un des étalons auxquels il convient d'évaluer... l'évaluation. De cette optique résolument instrumentale découle le fait de conduire les évaluations de masse en début d'année, le plus près possible du début : toute confusion avec un examen est alors exclue, ou devrait l'être, dans l'esprit de chacun — enseignants, élèves, parents, ... — et la double conception de cette évaluation, **diagnostique** et **formative**, se dégage avec clarté.

Le protocole sur lequel repose l'évaluation — c'est une deuxième considération — doit être irréprochable et pertinent.

Irréprochable parce que c'est une condition minimale et nécessaire pour convaincre les enseignants de l'intérêt et de l'utilité de l'opération et, au-delà, pour qu'ils s'en inspirent, en cours d'année, dans leurs pratiques : reprendre tout ou partie des exercices du protocole, en bâtir d'autres plus ou moins dérivés, etc., puisqu'on sait que ce réglage de l'enseignement par l'évaluation est un des facteurs de son efficacité.

Pertinent, c'est-à-dire articulé aux objectifs du cycle au début duquel l'évaluation prend place : cycle des approfondissements (pour celle de CE2), cycle d'observation (pour celle de 6^e), cycle de détermination (pour celle de seconde générale et professionnelle). Loin d'être d'abord un bilan des connaissances acquises grâce aux années antérieures, l'évaluation diagnostique, qui se veut ouverte sur l'avenir, est structurée par les objectifs du cycle qui s'ouvre. Le même état d'esprit conduit à privilégier, notamment en seconde, les compétences aux connaissances. Il s'agit bien, à travers les disciplines modulaires et dans la perspective des remèdes qui devront être apportés dans le cadre des modules, de mettre en évidence lacunes et acquis en « technologie du travail intellectuel ». La construction du protocole se déroule alors ainsi : sélection, à partir des référentiels du cycle — c'est particulièrement vrai de la seconde générale et professionnelle —, des capacités générales que l'on cherche à évaluer, spécification de ces capacités générales en compétences plus précises, déclinaison de ces dernières en composantes évaluables. On trouvera deux exemples de ce triptyque dans les tableaux 2 et 3 : il s'agit des capacités, compétences et composantes retenues pour l'évaluation de la rentrée 1994 en français en seconde générale, et en mathématiques en seconde professionnelle. En mathématiques, le champ d'application — tableaux et graphiques, travaux numériques et algébriques, travaux géométriques — est en plus précisé. Dans les deux cas, l'accent mis sur les capacités et compétences transversales plutôt que sur les connaissances stricto sensu (s'informer, structurer, comprendre un texte argumentatif, ...) est clair. À partir de tels tableaux d'objectifs ainsi structurés en trois volets, on crée la dernière étape du protocole, c'est-à-dire les exercices eux-mêmes articulés aux composantes évaluables.

Ce processus d'élaboration, capacités-compétences-composantes-exercices, s'effectue, sous la responsabilité de la DEP, par des groupes de

Tableau 2. — Tableau des capacités et des compétences évaluées en septembre 1994 en français
Enseignement général

Capacités	Compétences	Composantes évaluées	Numéro de l'item	
Réaliser un message écrit	Produire un texte <i>lisible</i>	Savoir présenter matériellement	Mettre la ponctuation	37
			Marquer les paragraphes	38
		Respecter le code linguistique	Recourir à des constructions correctes	39
			Employer un vocabulaire approprié	40
	Produire un texte cohérent	Introduire et conclure	Faire une entrée en matière	41
			Achever explicitement le texte	42
		Assurer la logique du discours	Eviter les digressions	43
			Enchaîner les propos	44
	Produire un texte <i>pertinent</i>	Respecter les consignes	Prendre en compte le libellé	45
			Répondre à la question posée	46
		Argumenter	Produire des arguments pertinents	47
			Fournir des exemples adaptés	48
Comprendre un texte narratif	Observer	Identifier des traits morphologiques et syntaxiques	19	
		Identifier le sens de mots appartenant au vocabulaire courant ou abstrait	20	
		Identifier des marques de désignation des personnages	21	
		Identifier des marques de temps et/ou de lieu	22	
		Identifier des procédés de style	23	
	Mettre en relation	Etablir un relevé ordonné de traits morphologiques et syntaxiques	24	
Etablir un relevé ordonné d'ensembles lexicaux		25		
Etablir un système des personnages		26/26 bis		
Etablir un relevé ordonné des marques de temps et/ou de lieu		27/27 bis		
Etablir un relevé ordonné des procédés de style	28			
Construire un sens	Construire un sens	Interpréter les spécificités morphologiques et syntaxiques	29	
		Interpréter des ensembles lexicaux	30	
		Interpréter le système des personnages	31/31 bis	
		Interpréter l'organisation temporelle et/ou spatiale	32/32 bis	
		Interpréter des procédés de style	33	
		Proposer une interprétation d'ensemble	34-35	
Comprendre un texte argumentatif	Observer	Identifier des traits morphologiques et syntaxiques	1	
		Identifier le sens de mots appartenant au vocabulaire courant ou abstrait	2	
		Prendre en compte l'organisation matérielle	3	
		Identifier le thème du texte	4	
		Identifier des connexions logiques	5	
		Identifier des procédés de style	6	
	Mettre en relation	Mettre en relation	Dégager des traits morphologiques et syntaxiques significatifs	7
			Dégager des ensembles lexicaux significatifs	8
			Dégager des éléments du problème posé	9-10
			Dégager des arguments	11
			Dégager l'agencement des connexions logiques	12
			Dégager la valeur argumentaire des procédés de style	13
	Construire un sens	Construire un sens	Expliciter le système d'énonciation	14
			Expliciter le schéma argumentatif	15
			Expliciter la thèse	16-17
			Prendre position sur la thèse	18

Ministère de l'Education nationale - Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP).

Tableau 3. — Tableau des capacités, compétences et supports évalués en septembre 1994 en mathématiques
Enseignement professionnel

Capacités	Compétences mises en œuvre	Composantes évaluées	Tableaux et graphiques	Travaux numériques et algébriques	Travaux géométriques
S'INFORMER (analyser)	<ul style="list-style-type: none"> ● Rechercher l'information ● Organiser l'information 	<ul style="list-style-type: none"> — Recenser des informations — Consulter une source de documentation — Repérer une figure, un modèle, une fonction — Désigner des éléments (vocabulaire de base) — Traduire des symboles, des consignes, des observations — Différencier abscisse et ordonnée sur un graphique — Différencier les données du problème de la question posée — Classer des éléments en fonction de critères donnés — Sélectionner et restituer les connaissances adaptées au sujet — Comparer une situation à des modèles connus — Utiliser des symboles et des signes — Remplacer une lettre par un nombre — Annoter une figure à l'aide de signes et de symboles 			
RÉALISER	<ul style="list-style-type: none"> ● Choisir ● Traiter ● Exécuter 	<ul style="list-style-type: none"> — Décider de la méthode ou de l'outil adaptés à une résolution (observables à travers les productions fournies) — Identifier une figure géométrique (définition ou propriété caractéristique) — Mettre en œuvre une méthode, une formule, une technique — Transformer une formule — Calculer la valeur numérique d'une expression littérale — Résoudre une équation — Construire un graphique — Compléter un tableau, un graphique — Exécuter un calcul, une mesure, une construction géométrique, un graphique — Exploiter un graphique : lecture de coordonnées 			
APPRÉCIER	<ul style="list-style-type: none"> ● Contrôler ● Valider ● Critiquer 	<ul style="list-style-type: none"> — Contrôler la vraisemblance d'un résultat — Contrôler un ordre de grandeur — Vérifier l'exactitude d'un résultat — Constater la conformité à un modèle — Justifier un résultat à partir d'éléments donnés — Rejeter ou accepter un résultat — Prouver qu'un résultat est juste ou faux en fournissant des arguments (propriétés, définitions, cohérence) — Prendre une décision à partir de résultats obtenus 			
RENDRE COMPTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Présenter ● Structurer 	<ul style="list-style-type: none"> — Présenter un résultat sous la forme demandée : tableau, tracé, graphique, formulation d'un résultat dans un langage correct — Présenter les résultats avec soin et lisibilité — Présenter un résultat en cohérence avec le problème posé (ordre de grandeur, unités) — Décrire l'enchaînement des différentes étapes d'une construction géométrique ou d'un calcul 			

Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP).

travail fonctionnant toute l'année, composés notamment de membres de corps d'inspection (inspecteur généraux, IPR-IA, IEN) et d'enseignants, renouvelés assez régulièrement pour éviter la routine, pour bénéficier de la façon la plus large possible des capacités et initiatives en ce domaine, enfin pour élargir progressivement le cercle des « initiés ». Groupes de travail nationaux, académiques, par discipline, proposent ainsi en permanence des exercices, des épreuves, et le protocole final résulte d'une sélection assez sévère. L'abondance des propositions et la qualité de la sélection faite par les groupes nationaux aboutissent à un protocole de grande qualité, perfectible néanmoins, et exprimant à la fois les exigences, les attentes et les conceptions de la « ligne » pédagogique (enseignants et inspecteurs) du ministère.

Ces évaluations, pour être utiles dans les classes, dans les établissements, doivent être exploitées. Au protocole est alors attaché, et c'est un maillon important, difficile à optimiser mais où il a fallu faire preuve d'imagination — sans que ce soit encore parfait à l'heure actuelle — un ensemble d'outils d'exploitation constitué de divers éléments. D'abord définir les « items » attachés à chaque exercice, c'est-à-dire les prises d'information liées à l'exercice. Ceci peut être conceptuellement difficile (quelles informations est-il pertinent de retenir pour évaluer la compréhension d'un texte français ?) et, difficile ou non, requiert de trouver un bon compromis entre prendre beaucoup d'informations pour avoir le diagnostic le plus riche possible et peu d'informations pour minimiser le travail des enseignants qui, pour une part au moins (en seconde les élèves y participent tout naturellement), auront à le faire. En particulier il est souvent insuffisant et frustrant de ne retenir qu'un item binaire a réussi / a échoué dans l'exercice ; repérer le type d'erreur (raisonnement ou numérique, en mathématiques ; ou grammatical ou logique en compréhension) est évidemment plus riche, plus utile aussi pour l'enseignant au regard même des objectifs de l'évaluation : ceci est lié au statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Depuis deux ans, nous réduisons la charge des enseignants (d'environ le quart chaque année), en essayant de conserver le maximum de richesse à la prise d'informations.

Une fois l'information prise, il faut la saisir et la traiter, et ici ont été peu à peu réalisés de grands progrès en matière de logiciel fourni aux enseignants pour analyser les résultats. Décrire le profil

d'un élève, d'un groupe, d'une classe ; repérer les élèves qui se ressemblent sur telle ou telle compétence ou croisement de compétences, soit qu'ils aient des atouts voisins, soit qu'ils aient le même genre de lacunes ; constituer des sous-groupes homogènes dans telle capacité ou combinaison de capacités (par exemple comprenant bien une langue étrangère à l'oral, mais ayant de faibles compétences linguistiques), tout ceci aide le jeune ou sa famille à faire le point, aide l'enseignant à mieux connaître sa classe (et, au-delà, chacun de ses élèves), à bâtir des modules, à travailler avec ses collègues, aide la communauté éducative à connaître ses élèves, en particulier ceux qui entrent dans l'établissement en 6^e ou en seconde et donc peut aider à réfléchir au projet d'établissement. Des analyses manuelles sont évidemment possibles, et sont encore faites dans un certain nombre de cas, mais l'utilisation du logiciel mis à disposition sur le micro-ordinateur de l'établissement est bien entendu beaucoup plus riche. Secondairement, ceci aide nombre d'enseignants à vaincre une réserve ou une hostilité à l'encontre de la micro-informatique, dès lors qu'ils sont conscients de l'intérêt **pédagogique** des questions que le logiciel permet de formuler et des réponses qu'il suggère. Ces réponses et, plus généralement, l'interprétation des items, des erreurs ou réussites des élèves, sont enrichies grâce aux commentaires contenus dans le cahier de l'enseignant. De plus en plus tournés vers l'action et la « remédiation » pédagogiques, ces commentaires sont destinés aux enseignants, bien sûr, mais peuvent aussi servir dans le cadre des formations qui leur sont dispensées (soit dans les IUFM, soit par les MAFPEN).

Quel impact ont ces évaluations de masse, quelle utilisation les enseignants et chefs d'établissement en font-ils, bref quelle évaluation de l'évaluation peut-on avancer ? Voici un quatrième aspect intéressant à aborder. Pour aller immédiatement à la synthèse, cinq profils d'enseignants du premier degré ou du collège se dégagent, qu'il est possible de regrouper en trois types [23] :

— 40 % des enseignants sont convaincus ou adhérents, ils ont une attitude positive : l'évaluation sert dans l'établissement, ils la jugent indispensable, il s'en servent, etc. ;

— 28 % sont indécis, estimant que l'évaluation a peu d'impact sur les pratiques, bien qu'ils la jugent utile pour mieux prendre en compte les difficultés des élèves ;

— 32 % sont sceptiques ou conservateurs, jugeant souvent que c'est inutile, lourd, coûteux, etc.

D'une façon générale, les instituteurs sont plus favorables à l'opération que les professeurs de français et mathématiques de 6^e, et ils s'appuient davantage dessus.

En seconde, la première évaluation a donné lieu à des appréciations encourageantes [24] : si 41 % des professeurs s'expriment négativement, la majorité soit est partagée (29 %) soit estime l'opération positive (26 %). Les professeurs de français furent les plus réservés ou les plus sceptiques, les professeurs de langues et d'histoire-géographie les plus satisfaits, estimant que cette évaluation a été utile pour eux et pour leurs élèves. La seconde édition, celle de la rentrée 1993, est évaluée encore plus positivement.

Une autre illustration des comportements nouveaux que font naître ces évaluations s'appuie non plus sur les déclarations des enseignants mais sur les résultats des élèves. L'évaluation menée en 1989 à l'entrée au CE2 a montré que les élèves étaient d'un niveau assez modeste en géométrie. La simple mise en évidence de ce résultat, qui n'a été accompagnée d'aucune instruction ou circulaire de l'administration centrale, a permis aux instituteurs de prendre conscience que le niveau en géométrie était faible. L'année suivante, dans la même opération et avec des items comparables, le niveau des élèves en géométrie avait augmenté.

Enfin, cinquième observation, la logique de l'outil nous a conduit, au-delà des évaluations de masse, à créer et à diffuser auprès de chaque enseignant une banque **d'items**, c'est-à-dire un ensemble d'exercices articulés là encore aux objectifs de chaque cycle, que l'enseignant est libre d'utiliser, au cours de l'année, à son gré. Comme pour les évaluations de masse, chaque exercice est accompagné de commentaires favorisant son interprétation et son utilisation — plus précisément favorisant l'interprétation des erreurs *qui peuvent être faites et des conséquences à en tirer*. D'une façon générale, les concepteurs de la banque ont pour préoccupation de « fournir, grâce aux informations tirées des exercices qu'ils proposent, une aide dans la réponse ou les réponses qu'il est possible d'apporter aux difficultés des élèves » [25].

On voit bien la logique instrumentale de l'évaluation poussée à son terme : est mis à disposi-

tion de chaque enseignant un ensemble d'outils, en libre service, qu'il peut utiliser ou non, dont il peut s'inspirer ou non pour élaborer ses propres instruments. De telles banques ont été diffusées au printemps 1992 en français et en mathématiques, adaptées aux trois cycles de l'école primaire [26]. Sont diffusées au printemps et à l'automne 1994 les banques en français et en mathématiques pour le cycle d'observation (c'est-à-dire les deux premières années du collège) et en sciences et histoire pour les trois cycles du primaire. Ainsi se réalise petit à petit une grande nouveauté : le ministère de l'Éducation nationale fournit des outils aux enseignants avec l'ambition explicite de les aider et, par là-même, il indique implicitement ce qu'il attend d'eux. Car tant les évaluations de masse que la banque ont pour fonction, du moins pour effet, de faire sentir les objectifs de l'École et les attentes concrètes formulées à l'égard des élèves (et donc des enseignants). C'est en entendant, sur cassette, les exercices de compréhension orale en anglais et en allemand en début de seconde générale que certains professeurs ont pris conscience de certaines exigences. C'est en voyant les protocoles de 6^e et de seconde que certains instituteurs de CM2 et certains professeurs de troisième générale ou technologique respectivement comprennent mieux ce qu'on attend en aval. Le risque de bachotage est faible car, chaque année, les exercices changent, même si le tableau des capacités-compétences-composantes est très stable. Au demeurant, si l'enseignement était, pour une part, réglé sur ce tableau, loin d'y déplorer un bachotage négatif, il faudrait s'en réjouir puisque ce tableau est articulé sur les objectifs de la fin du cycle ultérieur et que l'on sait que l'explication des attentes et objectifs, de la part des enseignants, est un facteur important de la réussite scolaire des élèves.

ÉTUDES ET ÉVALUATIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

Entre l'évaluation des systèmes et unités d'enseignement, synthétique certes mais descriptive, et la fourniture d'outils opérationnels, une troisième dimension, logique et objet de soins particuliers de la Direction, doit, pour achever cet article, être présentée. Il s'agit des études que nous conduisons ou finançons à des équipes uni-

versitaires, des centres de recherche ou des sociétés de service — études dont certaines sont structurées en évaluation de politiques, innovations ou expérimentations éducatives.

La Direction, en réalisant et finançant des études, s'efforce de jouer pleinement son rôle d'**intermédiaire**. Intermédiaire, d'abord, entre le monde de la recherche et celui de la politique : ces études, qui aident à interpréter les données et constatations, doivent ainsi alimenter la réflexion du Ministre et de son Cabinet. Autrement dit, soit directement, soit par le truchement de courtes synthèses faites par la DEP et articulées aux préoccupations du moment — illustration de la fonction d'intermédiaire — les études sur le système et la politique éducatifs doivent revêtir une certaine utilité en plus de leur qualité scientifique intrinsèque.

Intermédiaire, ensuite, entre l'intérieur et l'extérieur du système éducatif : comme direction d'administration centrale, la DEP est bien entendu d'abord au service du Ministre et du ministère. Mais elle doit aussi informer et alimenter la réflexion de l'opinion. D'où un système de publications, dont j'ai déjà cité quelques titres, couvrant le spectre des informations brèves (**Notes d'Information**, hebdomadaires) aux analyses et études (revue **Éducation et Formations** et ses dossiers, trimestrielle) et aux ouvrages de synthèse (**L'État de l'École, Géographie de l'École, Repères et références statistiques**), et largement diffusées et commercialisées.

Les thèmes d'études sont très divers, résultant à la fois d'occasions inopinées et d'une programmation explicite dans le programme annuel de la Direction, établi et diffusé lors de chaque automne. Citons quelques exemples.

À l'heure actuelle, une certaine attention est consacrée aux **pratiques pédagogiques dans les classes**. L'article M. Thauré-Richard et N. Serra fournit quelques éléments issus de déclarations de pratiques d'instituteurs de CE2 et les relie aux progrès de leurs élèves en français et mathématiques. Au-delà de ces déclarations, la DEP a demandé à quatre équipes universitaires d'**observer** les pratiques effectives auprès de certains de ces instituteurs (volontaires). Dans le même esprit, l'article de J. Fijalkow sur les typologies de déclarations des pratiques d'apprentissage de la lecture provient d'une étude qu'il a conduite à la demande de la Direction. L'intérêt scientifique de

ces investigations ne fait aucun doute : si l'**« effet-maître »** joue un rôle essentiel [27, 28, 29], il convient d'en apprécier les modalités, tentatives trop peu fréquentes jusqu'à maintenant en France, et ceci même si la plupart des études anglo-saxonnes sur le sujet en montrent la complexité. Mais, outre cet intérêt scientifique, voici la seconde raison pour laquelle la DEP effectue et finance ce genre de recherches : elles devraient aider à bâtir une politique de formation (initiale et, surtout, continue) des enseignants. Comme l'a indiqué le Ministre à plusieurs reprises, si l'on parvient à dégager des pratiques efficaces (au moins sous certaines conditions, d'environnement social notamment), et si elles s'avèrent au moins en partie transférables (c'est-à-dire non strictement incorporées au maître qui les utilise), la construction des programmes, des stages et modules de formation devrait s'en trouver enrichie. La fonction intermédiaire entre recherche et politique trouve ici une première illustration.

La demande que la DEP adresse au monde de la recherche peut être structurée en **appel d'offres**. Nous en avons lancé deux au cours des trois dernières années, renouant ainsi avec une procédure certes classique mais un peu abandonnée par le ministère. « L'investissement éducatif et son efficacité », lancé en 1991, voulait inciter à réfléchir sur l'École autrement qu'en termes de coûts. Une quinzaine de projets ont été retenus — dont certains proposés par l'INRP — sur environ 70 propositions (sur cette procédure, cf. [30]). Ils arrivent à échéance actuellement. À dominante économique (croissance endogène, rentabilité dans différents pays, ...), sociale (insertion, trajectoires scolaires et sociales, ...) ou didactique (acquis des élèves, ...), ils analysent et, parfois, quantifient différentes dimensions de cette efficacité. Une synthèse de ces travaux devrait voir le jour en 1994. L'appel d'offres, lancé avec la MIRE (*Mission Interministérielle Recherche-Expérimentation* du Ministère du Travail) au printemps 1993 « L'éducation des enfants et des adolescents, un enjeu pour les familles, les institutions éducatives et les réseaux sociaux » a eu, lui aussi, un succès considérable puisqu'environ 130 offres nous sont parvenues ; une vingtaine ont été retenues qui donneront lieu à des travaux dans les trois ans à venir. La question cruciale de l'échec scolaire, en particulier, sera ainsi éclairée par différentes approches.

Les priorités de l'action ministérielle conduisent à entreprendre et diffuser des ensembles d'études

coordonnées, soit régulièrement soit sous forme de dossier approfondi ponctuel. Les résultats des évaluations de masse de CE2 et 6^e sont ainsi publiés tous les ans (cf. pour le dernier [31]), de même que des scénarios d'évolution à long terme de notre système éducatif desquels on tire l'expression des besoins annuels en nouveaux enseignants des premier et second degrés (cf. pour le dernier [32]).

De façon plus ponctuelle, la réunion des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture fut l'occasion, à la demande du Ministre J. Lang, fin 92-début 93, d'une étude très remarquable sur la lecture où, pour la première fois, les deux versants — celui de la lecture comme culture et loisirs et celui de la lecture comme apprentissage et activité scolaires — étaient réunis [33]. Les matériaux de cette analyse étaient soit des données existantes réanalysées, soit des données originales car résultant d'une enquête quantitative et d'investigations qualitatives spécifiques confiées à deux sociétés de service. À côté des centres universitaires ou de recherche en effet, passer des commandes à des sociétés de service capables de réaliser en peu de temps des études fondées et pertinentes se révèle fructueux. Aujourd'hui, les priorités du Ministre ont conduit à diffuser récemment, pour éclairer la réflexion sur le collège, un dossier fourni et original sur les élèves en difficulté [34] et à préparer un dossier sur les enseignants (cette publication a eu lieu au premier trimestre 1994 : Éducation et formations n° 37, spécial « Connaissance des enseignants »).

Dans certains cas, ces études se présentent, en réalité, comme des évaluations de politiques ou expérimentations éducatives explicites. Elles sont alors conduites soit à l'initiative de la Direction, soit sur la demande expresse du Ministre. Assez souvent, le Ministre passe d'ailleurs une commande et aux Inspections générales (IGEN et IGAEN) et à la DEP ; les évaluations qui en résultent sont souvent complémentaires. Prenons, rapidement et pour achever ce petit tour d'horizon, trois exemples.

L'enseignement précoce des langues vivantes est une expérience de très grande ampleur puisqu'il touche aujourd'hui 38 % des élèves de CM2. Le Ministre L. Jospin (et, à nouveau, le Ministre F. Bayrou tout récemment) a demandé à l'Inspection générale et à la DEP d'évaluer ses effets. Le bilan est nuancé, voire réservé [35, 36]. Par exemple, selon l'Inspection générale, « l'expérimentation

a montré que l'enseignement d'initiation remplit avec succès sa fonction d'éveil, mais n'améliore qu'assez peu dans le strict domaine linguistique les connaissances et les savoir-faire des élèves » ; sur un autre aspect, le transfert, le jugement de la DEP est également négatif : « on constate que, toutes choses égales d'ailleurs, l'enseignement précoce des langues vivantes n'a aucune influence sur les performances en français et en mathématiques ». Doit-on, peut-on, arrêter une telle expérimentation au vu de ces jugements ? Cette question entraînerait trop loin : autant l'évaluation de politiques et expérimentations éducatives doit entrer dans la décision (arrêt, extension, généralisation, avec ou sans modifications, ...), autant elle ne saurait, bien entendu, en être le seul élément.

L'évaluation de la politique conduite dans les ZEP est un second exemple. À nouveau les Inspections générales (les deux cette fois-ci, de façon commune) et la DEP ont établi un bilan [37, 38]. À le résumer schématiquement, on peut dire que, dans des contextes sociaux et économiques qui se sont accusés, les établissements situés en ZEP n'ont certes pas rattrapé les autres, mais ils ne s'en sont pas non plus éloignés : d'où l'impression, qui mériterait peut-être d'être approfondie (un article à paraître dans la RFP est réservé à cet égard [39]), d'une certaine efficacité des moyens spécifiques, non négligeables, accordés à ces établissements. Cela étant, une certaine proportion (10 % à 15 %) des ZEP ne paraissent pas ou guère « justifiées » : d'où l'intérêt qu'il y aurait à poursuivre cette politique mais en modifiant légèrement la carte des ZEP. À nouveau, cette décision, lorsqu'elle a été prise, n'a bien entendu pas reposé sur ce seul constat.

Enfin, la semaine de quatre jours est un troisième exemple éclairant : le Ministre F. Bayrou en a demandé une évaluation. Nous sommes en train d'y travailler ; elle sera rendue publique au printemps 1994. Des études précédentes menées dans le cadre de l'évaluation interministérielle des politiques publiques ont montré que l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant avait un effet quasi nul sur les acquis immédiats des élèves en français et mathématiques, mais qu'il était associé à un plaisir légèrement plus grand d'aller à l'école (porteur d'acquis futurs plus importants ?) et, peut-être, à une certaine réduction des différences entre élèves. Tout ceci est assez ténu, et il est possible qu'en matière de semaine de quatre

jours, la conclusion soit analogue. La faiblesse éventuelle des effets risque de conduire alors à des décisions où le poids de l'évaluation sera modeste (3).

CONCLUSION : POUR UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION

Les premières tentatives pour mesurer les acquis des élèves datent (recherche mise à part) de la fin des années soixante-dix, l'existence d'un compte de l'Éducation en bonne et due forme, de la fin des années quatre-vingt, les évaluations de masse sont apparues en 1989 (CE2 et sixième) et 1992 (seconde générale et seconde professionnelle), la publication d'indicateurs synthétiques sur l'état de l'École date de 1992 également, des indicateurs d'évaluation des établissements du second degré ont vu le jour en 1994. Sur un plan organisationnel, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (c'est d'ailleurs la seule direction d'administration centrale qui ait le mot « évaluation » dans son titre) existe depuis le début 1987, les Inspections générales se sont vu confier des missions générales d'évaluation par la loi d'orientation de 1989.

En somme, la préoccupation d'évaluation du système éducatif est récente : elle date de cinq à dix ans. La fécondité de cette démarche saute aux yeux : outils, connaissance, réflexion se sont,

pêle-mêle, développés, affinés, enrichis. L'évaluation n'a pourtant de légitimité que par ce qu'elle permet, par ce qui la suit, par ce qui est en aval : amélioration des pratiques des enseignants dans les classes, meilleure conduite du changement dans le système, meilleure appréciation par la société française de son École, et, par là, débats publics à la fois plus sereins, plus fondés et moins stériles, etc. La réflexion de chacun doit s'en trouver alimentée, pour progresser dans son action ; une meilleure connaissance de ce que font d'autres (d'autres établissements, d'autres systèmes éducatifs, etc.) dans des circonstances et des environnements comparables, et l'émulation qui en résulte, sont une deuxième source de progrès. Au-delà de ces voies d'influence diffuses, une certaine liaison, souple, entre évaluation et politique doit aider cette dernière, aux différents niveaux où elle s'exerce, à être plus adaptée, plus efficace.

Résumons d'un mot ces différentes dimensions, qui, sans être identiques, se rattachent cependant toutes à une même orientation générale : il faut favoriser, dans notre système éducatif, une « culture de l'évaluation », c'est-à-dire l'émergence d'un état d'esprit, d'habitudes, de réflexes même, grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites pour, en retour, infléchir ces dernières si nécessaires. Alors, l'évaluation sera l'un des leviers les plus puissants à partir duquel, dans les années prochaines, la réussite de l'École s'amplifiera.

NOTE

(1) Je remercie Bernard Ernst, Michel Euriat, Jean Férole et Claudine Peretti pour les améliorations que leur lecture d'une première version de ce texte a permis d'apporter.

(2) Elle ne l'était pas au moment de la rédaction de cet article. Lors de la correction des épreuves elle l'est : la valeur ajoutée de chaque lycée figure dans **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 41, juin 1994.

(3) Au moment de la relecture des épreuves, cette évaluation est publiée. Cf. **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 37. L'effet de la semaine de 4 jours sur les progrès des élèves en français et mathématiques est, toutes choses égales d'ailleurs, neutre : ni positif, ni négatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] J.-M. de KETELE. — « L'évaluation conjuguée en paradigmes », **Revue Française de Pédagogie**, n° 103, Institut national de recherche pédagogique (INRP), avril-mai-juin 1993.
- [2] C. BLANC, N. ILDIS, C. RAGOUCY. — « Le coût de l'éducation en 1992 », **Note d'information**, n° 93-28, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, juin 1993.
- [3] **Regards sur l'éducation**, OCDE, première livraison, novembre 1992 ; deuxième, décembre 1993.
- [4] **Géographie de l'école**, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, première livraison, février 1993 ; deuxième livraison, février 1994.
- [5] **L'état de l'École**, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, première livraison, février 1992 ; deuxième, novembre 1992 ; troisième, octobre 1993.
- [6] C. THÉLOT. — « Que sait-on des connaissances des élèves ? », **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 17, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, octobre 1992.
- [7] M. COLMANT, D. TRANCART. — « L'évolution des acquis des élèves en français et en mathématiques durant leurs deux premières années de collège », **Note d'information**, n° 93-37, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, septembre 1993.
- [8] A. GRISAY. — « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 32, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, novembre 1993.
- [9] F. LE BRIS. — « L'initiation des jeunes à la sortie des lycées professionnels et d'apprentissage », **Note d'information**, n° 93-15, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, avril 1993.
- [10] C. BAUDELLOT, M. GLAUDE. — « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », **Économie et Statistique**, n° 225, INSEE, octobre 1989.
- [11] M. FLEURBAEY, P. JOLY. — « La reprise de la productivité à la fin des années quatre-vingt n'est-elle qu'apparente ? », **Économie et Statistique**, « La productivité », n° spécial 237-238, INSEE, novembre-décembre 1990.
- [12] P. SEVESTRE. — « Qualification de la main-d'œuvre et productivité du travail », **Économie et Statistique**, « La productivité », n° spécial 237-238, INSEE, novembre-décembre 1990.
- [13] C. THÉLOT. — **L'évaluation du système éducatif**, Nathan, Collection Fac, 1993.
- [14] A. PERCHERON. — « Au miroir grossissant de la jeunesse », in Faire la politique, **Autrement**, Série Mutations, mai 1991.
- [15] M. EURIAT. — « Au service de l'égalité des chances, des outils pour une répartition inégale des moyens », **Administration et éducation**, n° 58, Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), avril-juin 1993.
- [16] A. CHERVEL, D. MANESSE. — **La dictée. Les Français et l'orthographe**, Calman-Lévy et INRP, 1987.
- [17] G. LANGOUËT. — « Les années 80-90 : quelle démocratisation ? » **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 1, Institut national du travail et de l'orientation professionnelle, mars 1993.
- [18] M. CASABIANCA, M. THAUREL-RICHARD, P. ESQUIEU. — « Notre école vue du bac », **Éducation et Formations**, n° 35, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, avril-juin 1993.
- [19] V. ROULLIN-LEFEBVRE, P. ESQUIEU. — « L'origine sociale des étudiants (1960-1990) », **Note d'information**, n° 92-39, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, octobre 1992.
- [20] M. DURU-BELLAT, A. MINGAT. — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**, Presses universitaires de France, Collection « l'Éducateur », 1993.
- [21] C. THÉLOT. — **Tel père, tel fils ? Origine familiale et position sociale**, Dunod, 1982.
- [22] D. RAULIN, J.-C. PASSEGAND. — « Les modules. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée », **Hachette-éducation et CNDP**, 1993.
- [23] J. CHAUVET. — « L'opinion des enseignants sur l'évaluation CE2-6^e », **Note d'information**, n° 91-49, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, décembre 1991.
- [24] C. DESSUS, B. GOSSOT. — « L'opinion des enseignants sur l'évaluation en classe de seconde à la rentrée 1992 », **Note d'information** n° 93-24, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, mai 1993.
- [25] M. DELFAU, M. FLORET, M.-J. HOUSSIN. — « Une aide aux élèves en difficulté : l'évaluation diagnostique et prospective », **Éducation et Formations**, n° spécial « Les élèves en difficulté au collège », Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, novembre 1993.
- [26] C. ROCÈS, J. ROCHE, S. THÉVENET. — **Aide à l'évaluation des élèves**, 3 tomes (cycles des apprentissages premiers, des apprentissages fondamentaux, des approfondissements), Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, printemps 1992.
- [27] A. MINGAT. — « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille, de l'école », **Revue française de Pédagogie**, n° 95, 1991.
- [28] M. DURU-BELLAT, C. AUDOUIN-LEROY. — « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP », **Éducation et Formations**, n° 26, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, janvier-mars 1991.

- [29] P. BRESSOUX. — « Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Étude portant sur le CE2 », **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, à paraître.
- [30] F. OEUVRARD. — « L'investissement éducatif et son efficacité. Bilan de l'appel d'offres du Ministère de l'Éducation nationale ». **Études expérimentales en formation continue**, Documentation française, n° 94, mars-avril 1992.
- [31] « Évaluation CE2-6° de septembre 1993. Principaux résultats », **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 33, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, janvier 1994.
- [32] « 1992-2001 : développement du système éducatif », **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 27, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, juin 1993.
- [33] F. DE SINGLY. — « Les jeunes et la lecture », et « Matériaux sur la lecture des jeunes », **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n°s 24 et 25, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, janvier 1993.
- [34] « Les élèves en difficulté au collège », **Éducation et Formations**, n° 36, spécial, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, novembre 1993.
- [35] M. GIRY-COISSARD, A. BRIZARD. — « Bilan de l'expérimentation des langues vivantes à l'école primaire », **Note d'information**, n° 92-37, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, septembre 1992.
- [36] J. FAVARD, A. GRÉMY. — « L'Enseignement des langues vivantes à l'école primaire (1991-1992) ». **Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale**.
- [37] « L'évaluation des zones d'éducation prioritaire. Description, typologie, fonctionnement, résultats », **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, n° 14, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale, septembre 1992.
- [38] F. BEST, A. HENRY. — « Les zones d'éducation prioritaire (1991-1992) ». **Rapport des Inspections générales**.
- [39] D. MEURET. — Article à paraître dans la **Revue française de Pédagogie**.

Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul

Bernard Ernst

Comment les performances des élèves à l'entrée au collège ont-elles évolué depuis le début des années quatre-vingt ? C'est à cette question, au cœur du débat actuel sur le système éducatif français, que la première partie du présent article apporte des éléments de réponse. Ainsi, en treize ans (1980-1993), les performances des élèves entrant en sixième ont nettement progressé en mathématiques (+ 5 %), notamment en géométrie. Ce dernier résultat confirme une tendance observée à d'autres niveaux de la scolarité, en particulier en fin de troisième générale sur la période 1984-1990. En français, les performances sont à un niveau comparable à celui de 1980 (+ 1 %) avec une légère régression en orthographe. Quant à la dispersion des résultats, elle est la même à treize ans d'intervalle pour le français. En revanche, elle s'est légèrement accrue en mathématiques : les 10 % des élèves les plus faibles réalisent, en moyenne, les mêmes performances en 1980 et en 1993, mais les 10 % les plus forts sont meilleurs qu'en 1980.

Comment caractériser de façon simple, pertinente et utile, différents niveaux de compétences en lecture et en calcul ? C'est à cette autre question que la deuxième partie du présent article apporte une réponse. En effet, un triptyque novateur — compétences de base, compétences approfondies, compétences remarquables — vient d'être défini par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, l'Inspection Générale et les directions pédagogiques. Il permet d'avoir une vue synthétique des acquis des élèves en lecture et en calcul. Ainsi, par exemple, cinq élèves sur six entrent en sixième en maîtrisant au moins les compétences de base en calcul. Cette proportion s'élève à près de 90 % pour la lecture.

Depuis près de 15 ans, la mesure des connaissances des élèves et, à un degré moindre, celle de leurs méthodes de travail, s'est faite plus précise, plus fréquente, plus instructive. Un des objectifs de l'école étant de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être aussi, il importe — et ceci est reconnu de plus en plus souvent comme nécessaire — d'évaluer dans quelle mesure elle atteint cet objectif.

L'évaluation nationale à l'entrée au CE2 et en 6^e, évaluation de masse mise en place pour la

première fois en septembre 1989 et reconduite annuellement depuis, apporte des éléments d'informations extrêmement riches sur ce que savent et savent faire les élèves en français et en mathématiques à ces deux moments-clés du cursus scolaire que sont le début du cycle des approfondissements et le début du cycle d'observation.

Les deux évaluations les plus récentes réalisées dans ce domaine, celles de 1992 et 1993, apportent un éclairage nouveau et permettent de répon-

dre à deux questions au cœur du débat actuel sur le système éducatif français :

— Comment les performances des élèves à l'entrée au collège ont-elles évolué depuis le début des années quatre-vingt ; en d'autres termes, la démocratisation de l'enseignement s'est-elle faite au détriment de sa qualité ?

— Quelle est la proportion d'élèves qui ne savent pas lire à l'entrée au collège ; et d'une manière plus générale, quelle est la part d'une génération qui ne maîtrise pas les compétences de base au début de l'enseignement secondaire ?

C'est à ces deux questions que cet article apporte des éléments de réponse étayés par les résultats chiffrés les plus récents établis par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation nationale.

ÉVOLUTION DES PERFORMANCES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES A L'ENTRÉE EN 6^e ENTRE 1980 ET 1993

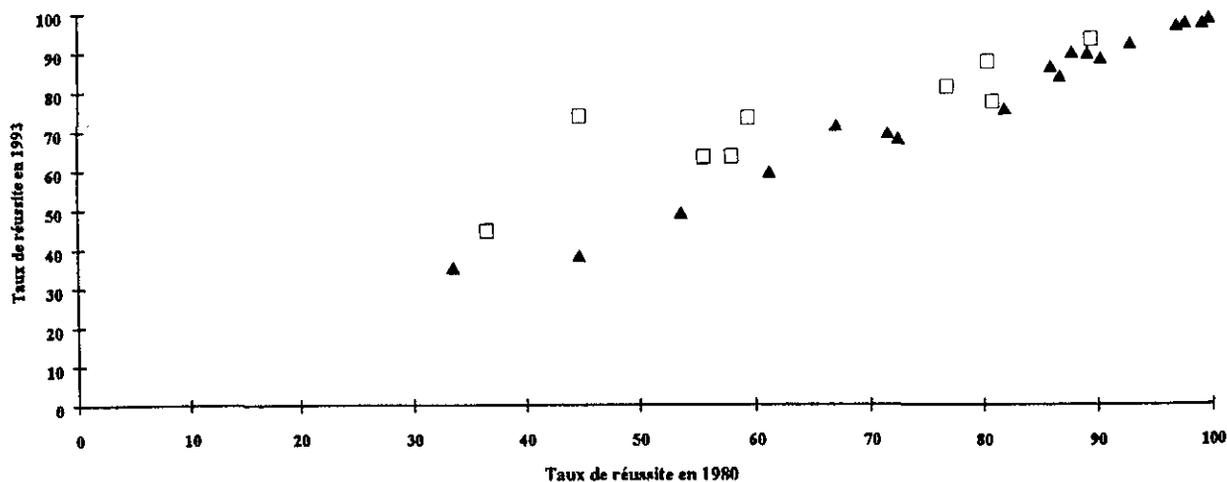
Évaluer de façon comparative dans le temps les acquis cognitifs des élèves n'est pas nouveau. Des éléments récents ont déjà fait l'objet de publications [1, 2]. Pour ce qui concerne les per-

formances des élèves à l'entrée au collège, les seules évolutions temporelles dont nous disposions actuellement couvraient une courte période 1990-1992 [3]. Or, la particularité de l'évaluation à l'entrée en 6^e de septembre 1993 consistait en la reprise d'exercices déjà proposés à ce même niveau en septembre 1980. L'examen minutieux des exercices proposés cette année-là et notamment leur adéquation avec les programmes en vigueur en 1993, nous ont conduits à retenir, dans le protocole de 1980, quatre exercices de français, soit 27 items, et sept exercices de mathématiques, soit 23 items. Le reste des protocoles de 1993 était composé d'exercices nouveaux proposés, comme c'est le cas chaque année, par des équipes académiques [4].

Afin d'établir des comparaisons fiables entre ces deux années 1980 et 1993, les énoncés des exercices, les conditions de passation et les modalités de codage sont rigoureusement les mêmes.

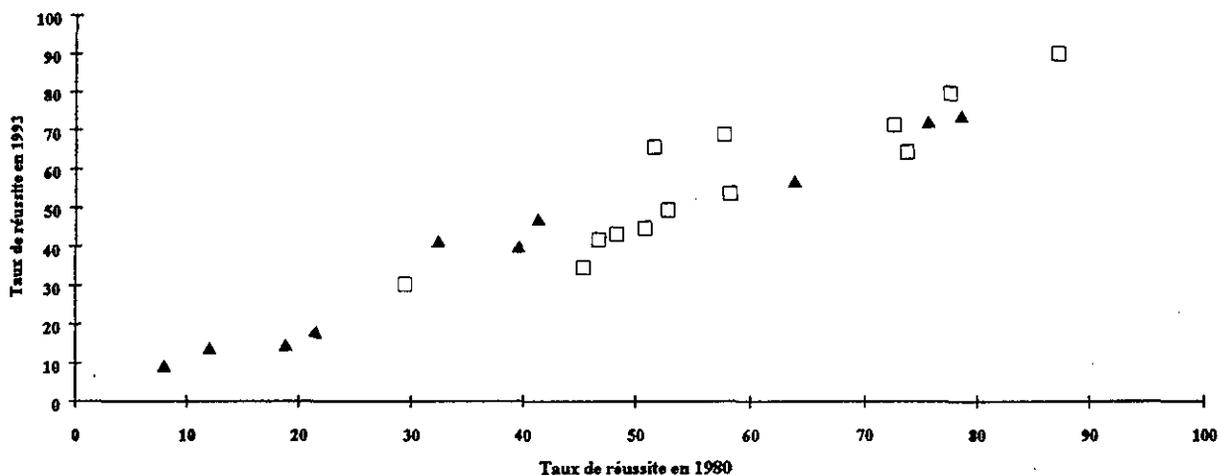
En français, les exercices se répartissent en deux catégories : d'une part ceux relatifs à la compréhension d'un texte — qu'il s'agisse d'en saisir l'essentiel, de construire des informations à partir de celui-ci ou de produire des phrases en utilisant des déterminants —, et d'autre part, la dictée d'un texte de 18 mots ou groupes de mots. En mathématiques, les exercices communs aux

Graphique 1. — Nuage de points des taux de réussite aux items communs de français en 1980 et 1993



Légende : items de dictée - items de compréhension.

Graphique 2. — Nuage de points des taux de réussite aux items communs de mathématiques en 1980 et 1993



Légende : items de géométrie - items de calcul.

deux années 1980 et 1993 concernent deux domaines : la géométrie et le calcul.

Pour dresser un premier constat sur l'évolution des taux de réussite à 13 ans d'intervalle, on se reportera aux nuages de points (graphiques 1 et 2) qui positionnent les items en fonction de leurs taux de réussite observés en 1980 et en 1993. On notera alors, qu'à l'exception de quelques items de français qui ont été nettement mieux réussis en 1993, les taux de réussite enregistrés pour les autres items sont très voisins.

En 1980, comme en 1993, les résultats ont été obtenus à partir d'échantillons représentatifs d'élèves. Pour tenir compte des aléas de mesure dus aux fluctuations d'échantillonnage, le recours à des tests de comparaison — au seuil de 5 % — a été nécessaire (Cf. annexes 1 et 2).

De ce travail, il ressort que :

- sur les 27 items de français, on enregistre :
 - une progression des résultats pour 9 items, dont 8 dans le domaine de la compréhension,
 - une stabilisation des résultats pour 3 items,
 - une diminution des résultats pour 15 items, dont 14 pour la dictée ;
- sur les 23 items de mathématiques, on enregistre :
 - une progression des résultats pour 8 items, 4 en calcul et 4 géométrie,
 - une stabilisation des résultats pour 3 items,

– une diminution des résultats pour 12 items, 7 en calcul et 5 en géométrie.

La traduction de ces informations très fines en terme de score de réussite, obtenu par sommation des bonnes réponses, permet d'obtenir une vue plus synthétique. Ainsi, globalement, les performances des élèves ont augmenté de 1 % en français et de 5 % en mathématiques entre 1980 et 1993 (tableau 1).

Quant à la dispersion des résultats — mesurée ici en rapprochant le score moyen des 10 % des élèves les plus forts de celui des 10 % les plus faibles —, elle est la même à 13 ans d'intervalle pour le français. En revanche, en mathématiques, la dispersion s'est légèrement accrue : les 10 % des élèves les plus faibles réalisent, en moyenne, les mêmes performances en 1980 et en 1993, mais, les 10 % les plus forts sont meilleurs qu'il y a 13 ans (19,4 sur 23 en 1993 contre 18,6 en 1980). Par ailleurs, l'indicateur retenu fait apparaître une dispersion des résultats beaucoup plus marquée en mathématiques (rapport des extrêmes voisin de 6) qu'en français (rapport voisin de 2). A noter enfin que les 10 % des élèves les plus faibles en mathématiques enregistrent un score nul aux items de géométrie pour les deux années (tableau 2).

En français, l'augmentation de 11,4 % des performances en compréhension provient pour la

Tableau 1. — Evolution des scores moyens de réussite aux items communs de 1980 à 1993

		Evaluation 1980	Evaluation 1993	Evolution 1993/1980 (%)
Français	Compréhension (sur 9)	5,8	6,5	11,4 % (**)
	Dictée (sur 18)	14,1	13,6	- 3,2 % (**)
	Score global (sur 27)	19,9	20,1	1,0 % (*)
Mathématiques	Calcul (sur 13)	7,3	7,5	2,7 % (**)
	Géométrie (sur 10)	3,6	4,0	10,6 % (**)
	Score global (sur 23)	10,9	11,5	5,3 % (**)

Lecture : En 1980, les élèves ont réussi en moyenne 5,8 items de compréhension sur 9.

En 1993, ce taux moyen de réussite est de 6,5 items, soit une progression de 11,4 %.

(**) Test de comparaison significatif à 1 %.

(*) Test de comparaison significatif à 5 %.

Tableau 2. — Scores moyens des groupes extrêmes en 1980 et 1993

		10 % les plus faibles		10 % les plus forts	
		Evaluation 1980	Evaluation 1993	Evaluation 1980	Evaluation 1993
Français	Compréhension (sur 9)	2,4	2,4	9,0	9,0
	Dictée (sur 18)	8,9	8,5	17,9	17,3
	Score global (sur 27)	12,2	11,9	25,6	25,6
Mathématiques	Calcul (sur 13)	2,3	2,2	12,4	12,4
	Géométrie (sur 10)	0,0	0,0	8,1	8,7
	Score global (sur 23)	3,0	2,9	18,6	19,4

Note : Les scores moyens des groupes extrêmes ont été calculés indépendamment pour chacune des rubriques. Ainsi, les 10 % des élèves les plus faibles en compréhension ne sont pas exactement les mêmes que les 10 % les plus faibles en dictée. Au total, les 10 % des élèves les plus faibles ne sont pas non plus exactement les mêmes qu'en compréhension et/ou en dictée. Ceci explique que la somme des scores partiels ne soit pas égale au score global.

majeure partie d'une nette amélioration de la compréhension explicite et implicite d'un texte : le taux de réussite a augmenté de près de 10 points pour les items qui, en 1980, avaient été mal réussis par les élèves. Dans l'exercice qui consistait à compléter des phrases en utilisant des déterminants, chaque item a vu son taux de réussite croître significativement entre 1980 et 1993, sauf en ce qui concerne l'utilisation du déterminant démonstratif *Cet* ou *Cette* au début de la phrase « ... après-midi-là, ... ».

Le deuxième type d'exercice repris de 1980 était celui de la dictée suivante : « *Les gamins se sont certainement perdus ; s'ils n'ont pas encore*

retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison ». Le codage, identique pour les deux années, est par conséquent celui établi en 1980, c'est-à-dire que chacun des 18 mots ou groupes de mots de cette dictée a été codé de façon à distinguer cinq cas de figures : réponse exacte, faute(s) d'ordre lexical, faute(s) d'ordre grammatical, cumul des fautes d'ordre lexical et grammatical, absence de réponse.

Ce type de codage ne permet donc pas de calculer le « nombre de fautes », mais conduit à raisonner en nombre de mots ou groupes de mots correctement orthographiés ou non.

Par rapport à 1980, la proportion de bonnes réponses (groupes nominaux et verbaux correctement orthographiés) est restée stable ou a diminué pour 17 des 18 éléments de cette dictée. Seul le participe passé « fatigués » a été mieux orthographié en 1993. Dans ce cas, l'augmentation du nombre de réponses correctes provient d'une diminution du pourcentage de réponses cumulant les erreurs lexicales et grammaticales, les proportions de réponses avec faute(s) uniquement lexicale(s) ou faute(s) uniquement grammaticale(s) étant restées stables.

La baisse des taux de réussite à la majorité des items de cette dictée engendre une diminution du nombre moyen de mots ou groupes de mots correctement orthographiés : 13,6 en 1993 contre 14,1 en 1980. En 1980, 17 % des élèves avaient correctement orthographié 17 ou 18 mots ou groupes de mots. En 1993, ce pourcentage passe à 13 %. A l'autre extrémité, 5 % des élèves de 1980 contre 7 % de ceux de 1993 ont commis au moins une erreur sur 9 éléments ou plus de la dictée (graphique 3).

La chute des résultats à cette dictée depuis 1980 s'explique essentiellement par une nette augmentation des erreurs grammaticales liées aux règles d'accord du participe passé (en 1993, 29 %

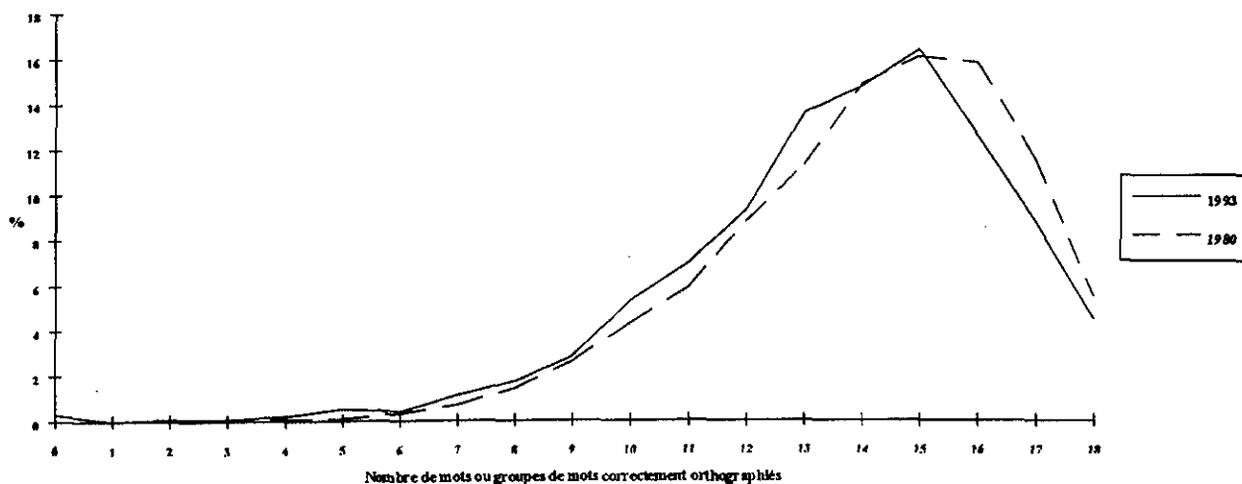
des élèves ont commis ce type d'erreur sur « per-dus », contre 22 % en 1980) et à l'utilisation d'un infinitif après un verbe conjugué (en 1993, 56 % des élèves ont commis ce type d'erreur sur « arriver », contre 44 % en 1980).

En mathématiques, l'amélioration de près de 3 % du score partiel de calcul provient de la nette progression des taux de réussite aux items portant sur la comparaison de nombres : de trois points en plus pour la comparaison de deux entiers (90,8 % en 1993 contre 87,2 % en 1980) à quinze points pour la comparaison de deux décimaux (66,4 % en 1993 contre 51,7 % en 1980).

En revanche, qu'il s'agisse d'effectuer des soustractions ou bien d'appliquer les règles de la numération décimale, les taux de réussite de 1993 sont au même niveau ou plus faibles que ceux de 1980 : on note une chute de l'ordre de 4 points lorsqu'il s'agit de diviser un entier par 100 et une chute de 8 points pour la multiplication d'un entier par 10×10 . En 1993, comme en 1980, moins d'un élève sur trois a su diviser par 10 un nombre décimal inférieur à 1.

L'amélioration des résultats est plus nette en géométrie : de 1980 à 1993, on enregistre une augmentation de plus de 10 % des performances des élèves dans ce domaine.

Graphique 3. — Répartition des élèves selon le nombre de mots ou groupes de mots correctement orthographiés



Lecture : En 1993, 13,7 % des élèves ont orthographié 13 groupes de mots (sur 18). En 1980, ce pourcentage était de 11,4 %. Le décalage vers la gauche de la courbe de 1993 par rapport à celle de 1980 illustre une légère diminution des compétences orthographiques des élèves sur cette dictée.

Même si en 1993 seulement 4 élèves sur 10 ont su formuler le calcul de l'aire d'un champ rectangulaire, on enregistre une hausse de près de 30 % du taux de réussite, puisqu'en 1980 trois élèves sur 10 avaient su mettre en œuvre cette formule. Il en va de même pour le calcul d'un périmètre. Dans les deux cas, on notera en outre la nette diminution entre 1980 et 1993 du taux de non-réponses ainsi que celle du taux de réponses « interverties » (utilisation de la formule du périmètre pour calculer l'aire et inversement).

En ce qui concerne le résultat final du calcul, on ne note aucun changement dans l'utilisation de l'unité de mesure pour l'aire (mentionnée par 4 élèves sur 10). En revanche pour le périmètre, on enregistre une stagnation du pourcentage de réponses exactes (unité comprise) et une baisse du pourcentage de réponses partiellement justes (sans unité).

Enfin, lorsqu'il s'agit d'associer aire et surface, périmètre et contour, on enregistre une baisse de 3 à 4 points des taux de réussite compensée par une hausse du même ordre de grandeur des taux de non-réponses.

Un dernier exercice de géométrie, jugé extrêmement difficile par les professeurs de mathématiques, consistait à encadrer une aire sur un quadrillage. Il s'agissait dans un premier temps, en suivant les lignes du quadrillage, de délimiter la surface minimale contenant un polygone donné et la surface maximale contenue dans ce même polygone. Il s'agissait ensuite de donner l'aire délimitée par les deux contours extérieurs et intérieurs ainsi tracés.

Par rapport à 1980, les résultats ont chuté pour ce qui concerne le tracé des contours (2 items), mais ont progressé quant il s'agit d'évaluer l'aire délimitée par ces contours (2 items). Notons que ce bilan équilibré se réalise à un niveau de réussite qui reste très faible : en 1993, moins d'un élève sur cinq a su délimiter correctement sur le quadrillage un polygone donné, les pourcentages étant de 4 points inférieurs à ceux constatés en 1980. Moins d'un élève sur dix a su évaluer l'aire d'un polygone tracé sur fond de quadrillage. À noter également dans cet exercice la nette diminution du taux de non-réponses depuis 1980 : à chaque item, ce pourcentage était systématiquement supérieur à 50 % en 1980 et dépassait 70 % dans la deuxième partie de l'exercice, tandis qu'en 1993, ce pourcentage s'échelonne de 27 % à 47 %.

En conclusion à cette première partie, on retiendra qu'en 13 ans (1980-1993) les performances des élèves de 6^e ont progressé, peu en français (+ 1 %), et même légèrement régressé en orthographe et ont nettement progressé en mathématiques (+ 5 %), notamment en géométrie. Ce dernier résultat confirme une tendance observée à d'autres niveaux de la scolarité, en particulier en fin de 3^e générale sur la période 1984-1990 [1].

LES NIVEAUX DE LECTURE ET DE CALCUL À L'ENTRÉE EN 6^e

Les résultats des évaluations d'acquis d'élèves se traduisaient jusqu'à présent soit en termes « macroscopiques » — le score moyen de réussite en français ou en mathématiques —, soit en termes « microscopiques » — le taux de réussite à tel ou tel item. Dans un cas comme dans l'autre, c'est l'exercice, l'épreuve, la discipline qui étaient privilégiés dans cette approche. Or, ces évaluations de masse ont comme finalité première de repérer les points forts et les points faibles des élèves.

Dans ce cas, quelles conclusions centrées sur l'élève peut-on tirer d'un score de français de 65 sur 100 ou bien d'un taux de réussite de 51 % à un item portant sur le calcul d'une aire ? Somme toute assez peu de choses utilisables, opérationnelles pour l'enseignant, le formateur, l'inspecteur, le décideur ou tout autre acteur ou partenaire du système éducatif.

Il convenait donc de bâtir un niveau intermédiaire entre le macro-score et le micro-item, c'est-à-dire de mettre sur pied une nomenclature des compétences des élèves qui soit à la fois maîtrisable, fondée sur des normes et des exigences théoriques et articulée sur les évaluations conduites par la DEP. Ce travail vient d'être réalisé par la DEP, dans les domaines de la lecture en français et du calcul pour les mathématiques, avec l'aide de l'Inspection générale des lettres et celle des mathématiques et des directions pédagogiques du ministère.

Quelques mots tout d'abord sur la méthode utilisée pour bâtir la nomenclature des niveaux de lecture à l'entrée en 6^e, puisqu'elle fut la première à être élaborée et dont les éléments ont été rendus publics en octobre 1993 [5].

Ce sont les épreuves de l'évaluation de septembre 1992 qui ont été utilisées comme base de travail. La première étape a consisté à identifier l'ensemble des items entrant dans le champ de la lecture, soit au total 50 items. Ces items ont ensuite été répartis en trois groupes, chaque groupe correspondant à un bloc de compétences. Nous obtenons ainsi une nomenclature hiérarchisée en 3 postes (Cf. annexe 3) :

- compétences de base : saisir l'information explicite de l'écrit ;
- compétences approfondies : reconstituer l'organisation de l'explicite ;
- compétences remarquables : découvrir l'implicite.

Pour chacune des trois compétences, on a ensuite défini un seuil de réussite qui représente le nombre d'items auxquels un élève aura dû répondre correctement pour maîtriser la compétence concernée. Conformément aux règles scientifiques en ce domaine, ce seuil a été fixé à 75 % du nombre des items constituant cette compétence.

Ainsi, un élève de 6^e maîtrise les compétences de base s'il a répondu correctement à au moins 6 items sur les 8 qui constituent ce bloc. Ce même élève maîtrisera les compétences dites approfondies s'il a répondu à au moins 27 des 37 items de ce deuxième bloc *et* à au moins 6 items sur les 8 du premier bloc (compétences de base). Pour le troisième bloc de compétences, la démarche est analogue : on dira qu'un élève maîtrisera ces compétences dites remarquables s'il maîtrise les compétences de base *et* les compétences approfondies *et* s'il a répondu correctement à au moins 4 items sur les 5 qui constituent ce dernier bloc.

Pour les mathématiques, un travail analogue vient d'être réalisé pour le calcul. Tout d'abord, le repérage des items de l'évaluation à l'entrée en 6^e de septembre 1992 entrant dans le champ du calcul, puis la répartition des 61 items ainsi repérés dans une nomenclature en trois postes (Cf. annexe 4) :

- compétences de base : connaître et utiliser les entiers — connaître les règles élémentaires sur les décimaux ;
- compétences approfondies : maîtriser les entiers — connaître et utiliser les décimaux — résoudre des problèmes simples ;

— compétences remarquables : résoudre des problèmes nécessitant l'organisation d'une démarche — justifier une réponse.

Le nombre d'items composant chacun des blocs a ensuite permis de fixer le seuil de réussite en appliquant, comme pour la lecture, la règle des trois quarts.

Cet ensemble de règles ainsi établi, et ce, comme nous venons de le voir, de manière analogue pour la lecture et le calcul, permet d'affecter chaque élève dans un des quatre niveaux suivants :

- ne maîtrise pas les compétences de base ;
- maîtrise les compétences de base uniquement ;
- maîtrise les compétences approfondies (y compris les compétences de base) ;
- maîtrise les compétences remarquables, soit l'ensemble des compétences.

Voilà pour la méthode, passons maintenant aux résultats. Nous venons de le voir, la nomenclature des compétences en 3 postes permet de répartir les élèves en 4 niveaux pour la lecture et 4 niveaux de le calcul.

Les résultats qui sont présentés ici ont été calculés sur les élèves de 6^e de l'échantillon représentatif au niveau national, ayant passé l'ensemble de l'épreuve de français et l'ensemble de l'épreuve de mathématiques en septembre 1992, soit environ 2 000 élèves (tableau 3).

Tableau 3. — Répartition des élèves de 6^e selon les niveaux de lecture et de calcul - Septembre 1992

%

Niveaux	Lecture	Calcul
Ne maîtrisent pas les compétences de base	11,5	17,4
Maîtrisent les compétences de base uniquement	23,7	40,5
Maîtrisent les compétences approfondies	45,3	26,2
Maîtrisent les compétences remarquables	19,5	15,9
TOTAL	100,0	100,0

En septembre 1992, en entrant en 6^e, un peu plus d'un élève sur 10 ne maîtrise pas les compé-

tences de base en lecture permettant de saisir l'information explicite d'un écrit.

Un peu plus de deux élèves sur dix ne maîtrisent pas plus que ces compétences de base. Entre 4 et 5 élèves sur 10 savent reconstituer l'organisation de l'explicite (compétences approfondies) et environ deux élèves sur 10 comprennent l'implicite d'un texte (compétences remarquables).

Pour le domaine du calcul en mathématiques, pour la même rentrée 1992, les élèves de 6^e se répartissent de façon légèrement différente dans les 4 niveaux (tableau 3). Ainsi, près de 2 élèves sur 10 ne maîtrisent pas les compétences de base, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante des entiers ni des règles élémentaires sur les décimaux.

Quatre élèves sur 10 ne maîtrisent que les compétences de base. Un quart des élèves maîtrisent les entiers, connaissent et utilisent les décimaux et savent résoudre des problèmes simples (compétences approfondies). Enfin, près de 16 % des élèves de 6^e maîtrisent l'ensemble des compétences en calcul : ils sont notamment aptes à résoudre des problèmes nécessitant l'organisation d'une démarche et de justifier une réponse.

Puisque les élèves ont passé l'épreuve de français et celle de mathématiques, il paraît naturel de croiser les nomenclatures précédentes pour obtenir la répartition des élèves selon leurs niveaux en lecture et en calcul (tableau 4).

Un peu moins de 5 % des élèves sont au dessous des compétences de base en lecture et en

calcul. On se trouve donc en deça des 10 % des élèves qui sont définis comme étant « en grande difficulté » au début du collège en septembre 1989 [6]. À l'autre extrémité, ils sont 7 % à maîtriser l'ensemble des compétences dans ces deux mêmes domaines. Ces résultats montrent également que le niveau des élèves est sensiblement équivalent dans les deux domaines. En effet, si l'on s'en tient à la proportion d'élèves portée sur la diagonale du tableau ci-dessous, 39 % des élèves de 6^e ont un niveau identique — dans notre nomenclature — en lecture et en calcul. Si l'on élargit cette diagonale, en incluant les élèves dont les niveaux en lecture et en calcul diffèrent d'une unité, cette proportion passe à 91 % ; en d'autres termes, 9 élèves sur 10 ont, en lecture et en calcul, des niveaux identiques ou très proches.

Pour terminer, caractérisons à grands traits les élèves des 2 groupes extrêmes dans cette nomenclature, c'est-à-dire montrons en quoi les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base et ceux qui maîtrisent l'ensemble des compétences se distinguent de par leurs caractéristiques socio-démographiques. Les résultats auxquels nous aboutissons ne sont pas nouveaux : l'origine sociale et l'âge, fortement corrélés d'un point de vue structurel, sont les facteurs les plus discriminants [2, 7].

Les enfants d'ouvriers représentent la moitié des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base aussi bien en lecture qu'en calcul. Cette proportion chute au fur et à mesure que l'on gravit les échelons de la nomenclature : ils ne représentent plus que 17 % des élèves qui maîtrisent l'ensemble des compétences. A l'inverse,

Tableau 4. — Répartition des élèves de 6^e selon leurs niveaux en lecture et en calcul - Septembre 1992

Lecture	Calcul	0	1	2	3	Total (%)
0		4,9	5,5	0,7	0,4	11,5
1		7,9	11,8	2,6	1,4	23,7
2		3,7	19,4	15,2	7,0	45,3
3		0,9	3,8	7,7	7,1	19,5
TOTAL		17,4	40,5	26,2	15,9	100,0

Légende : 0 = ne maîtrisent pas les compétences de base.
 1 = maîtrisent les compétences de base uniquement.
 2 = maîtrisent les compétences approfondies.
 3 = maîtrisent les compétences remarquables.

dans ce niveau le plus élevé des compétences, on compte 30 % d'enfants de cadres, contre 5 % parmi les élèves du niveau le plus bas, c'est-à-dire ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base.

Quant à « l'âge scolaire », on compte 90 % d'élèves à l'heure ou en avance parmi ceux qui maîtrisent l'ensemble des compétences. Ce taux décroît progressivement à chacun des niveaux inférieurs et conduit au partage suivant pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base : 4 sur 10 sont à l'heure et 6 sur 10 sont en retard.

Enfin, en ce qui concerne la comparaison des performances garçons-filles, ces résultats montrent que la supériorité des filles en français [7] s'explique par leur sous-représentation dans les deux niveaux inférieurs de la lecture : elles sont 35 % à ne pas maîtriser les compétences de base et 45 % à ne maîtriser que celles-ci. En mathématiques, l'égalité des performances entre les deux sexes se retrouve à chacun des 4 niveaux de la

nomenclature de calcul où le partage garçons-filles est sensiblement le même.

Il aurait été riche d'enseignements d'appliquer cette nomenclature des compétences à des années antérieures à 1992 pour établir des comparaisons dans le temps. Or, ces évaluations mises en place avant 1992 n'ont pas été construites selon un protocole qui présente un nombre suffisant d'items entrant dans cette nomenclature. En revanche, en ce qui concerne les évaluations à venir, les protocoles seront construits de manière à mesurer, dans cette nomenclature pertinente, les compétences des élèves.

Puisqu'il s'agit de conclure en termes prospectifs, signalons que ce travail qui représente une avancée importante dans le domaine de l'évaluation des élèves sera étendu à d'autres domaines du français, l'écriture par exemple, des mathématiques avec la géométrie mais aussi au champ non-cognitif. Nous devrions ainsi, par ce genre de démarches, permettre de mieux structurer le débat public.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] C. THÉLOT. — « Que sait-on des connaissances des élèves ? », **Les Dossiers Education et Formations**, n° 17, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, octobre 1992.
- [2] B. ERNST. — « Les élèves bons en lecture et en mathématiques, moyens en sciences », **La Société française, Données sociales 1993**, INSEE.
- [3] Evaluation CE2-6^e, Résultats nationaux - septembre 1992, **Les Dossiers Education et Formations**, n° 21, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, décembre 1992.
- [4] B. ERNST, C. THÉLOT. — « Les connaissances des élèves : disparités sociales et outil de mesure », Colloque de l'INRP, mai 1993.
- [5] Note interne DEP 10 n° 93-320, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, octobre 1993.
- [6] « Les élèves en difficulté au collège », **numéro spécial Education et Formations**, n° 36, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, octobre 1993.
- [7] A. BRIZARD. — « Disparités socio-démographiques des connaissances des élèves » in **Les Dossiers Education et Formations**, n° 31, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, août 1993.

ANNEXE 1
Taux de réussite aux items communs de français en 1980 et 1993 (*)

	Evaluation 1980	Evaluation 1993	Evaluation 1993/1980
Compréhension			
Saisir l'essentiel d'un texte	36,4 %	44,1 %	+
Capacité de dégager du texte une information implicite			
1. affirmation fausse	76,6 %	79,9 %	+
2. affirmation fausse	59,2 %	72,2 %	+
3. affirmation vraie	89,4 %	91,9 %	+
Produire des phrases en utilisant des déterminants			
1. UNE semaine	44,5 %	72,7 %	+
2. MA (ou NOTRE) grand-mère	80,2 %	86,0 %	+
3. CET/CETTE après-midi	80,7 %	75,9 %	-
4. TOUTES les corbeilles	57,9 %	62,3 %	+
5. DE/PLUSIEURS belles rangées	55,4 %	62,1 %	+
Dictée			
Les gamins	85,8 %	84,4 %	-
se	87,8 %	88,3 %	=
sont	97,4 %	95,6 %	-
certainement	61,0 %	58,2 %	-
perdus	72,1 %	67,4 %	-
s'ils	71,4 %	68,3 %	-
n'ont pas	86,4 %	82,1 %	-
encore	89,9 %	87,5 %	-
retrouvé	33,5 %	34,5 %	=
leur chemin	81,5 %	74,5 %	-
nous	99,4 %	97,7 %	-
les	98,9 %	96,1 %	-
verrons	53,4 %	47,8 %	-
arriver	44,2 %	37,3 %	-
très	88,9 %	88,4 %	=
fatigués	66,9 %	70,2 %	+
à	92,7 %	90,5 %	-
la maison	97,9 %	96,0 %	-

(*) Les taux de réussite sont calculés sur l'ensemble des élèves de l'échantillon, y compris ceux qui n'ont pas répondu. Cela revient à considérer que ces derniers ont donné une réponse fausse.

Légende : + Augmentation significative entre 1980 et 1993.
= Pas d'évolution significative entre 1980 et 1993.
- Diminution significative entre 1980 et 1993.

ANNEXE 2
Taux de réussite aux items communs de mathématiques en 1980 et 1993 (*)

	Evaluation 1980	Evaluation 1993	Evaluation 1993/1980
Calcul			
Effectuer une soustraction à trous	58,2 %	54,3 %	-
Comparer deux nombres			
6987 et 6879	87,2 %	90,8 %	+
0,51 et 0,072	57,7 %	70,0 %	+
1,015 et 1,05	51,7 %	66,4 %	+
Appliquer les règles de la numération décimale			
222,2 - 100	72,6 %	72,1 %	=
3320*10*10	73,7 %	65,5 %	-
54,60*1000	50,8 %	44,8 %	-
8006 : 100	46,7 %	42,5 %	-
0,1034 : 10	29,4 %	30,5 %	=
Choix d'un modèle multiplicatif			
Résultat	45,5 %	35,2 %	-
Démarche	77,5 %	80,5 %	+
Choix d'un modèle soustractif			
Résultat	48,3 %	43,7 %	-
Démarche	52,8 %	49,8 %	-
Géométrie			
Evaluer une aire ou un périmètre			
Formuler l'aire	32,2 %	41,6 %	+
Exprimer cette aire	39,6 %	40,4 %	=
Associer aire et surface	75,6 %	72,8 %	-
Formuler le périmètre	41,2 %	47,5 %	+
Exprimer ce périmètre	63,9 %	57,6 %	-
Associer périmètre et contour	78,4 %	74,4 %	-
Comparaison d'aires			
Délimiter le contour extérieur d'un polygone	18,8 %	14,8 %	-
Délimiter le contour intérieur d'un polygone	21,3 %	17,9 %	-
Evaluer l'aire délimitée par le contour extérieur	8,1 %	9,3 %	+
Evaluer l'aire délimitée du contour intérieur	12,0 %	13,7 %	+

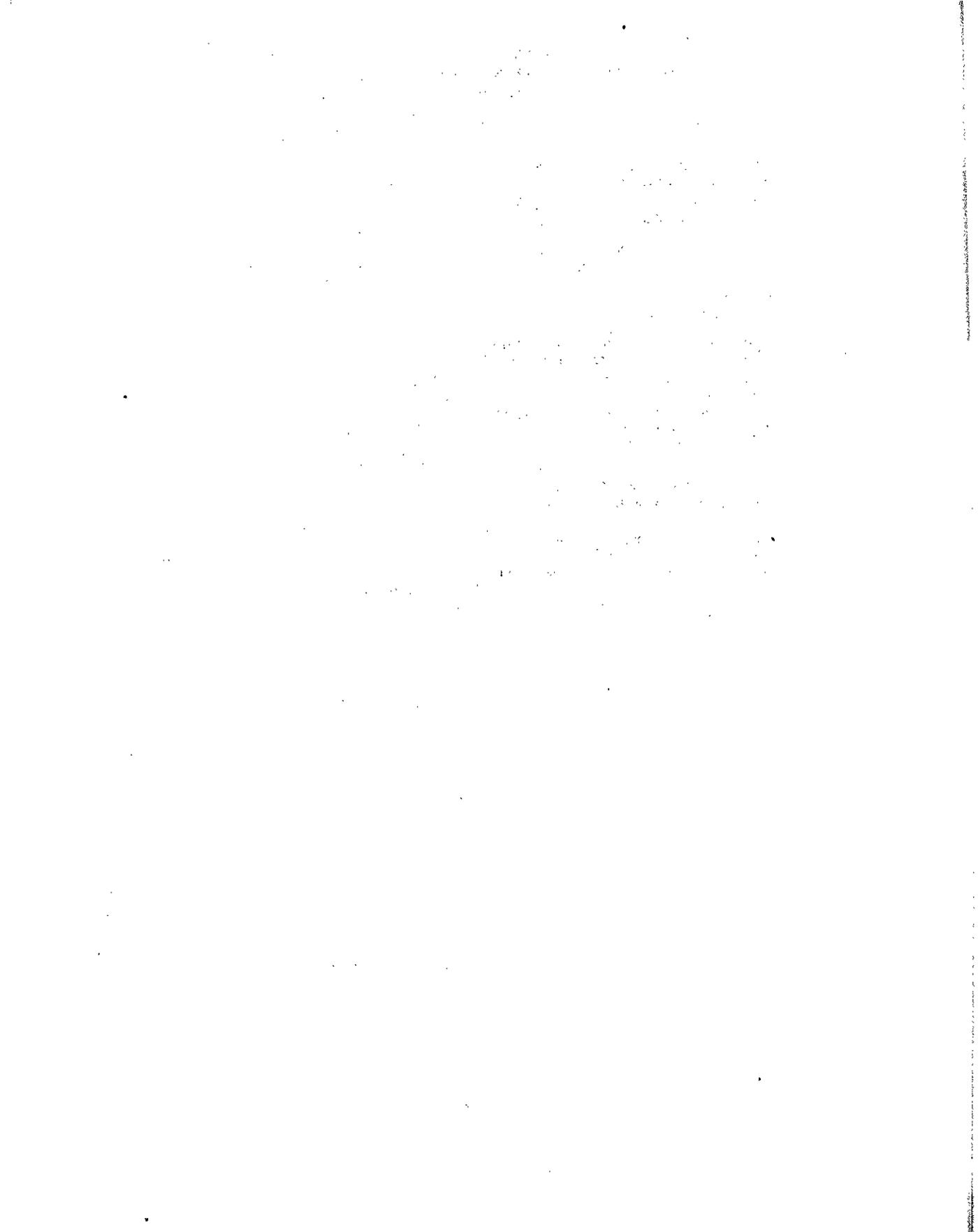
Légende : + Augmentation significative entre 1980 et 1993.
 = Pas d'évolution significative entre 1980 et 1993.
 - Diminution significative entre 1980 et 1993.

ANNEXE 3
Nomenclature des compétences en « lecture »
Evaluation 1992 - Niveau 6°

Compétences	Items 1992	Seuil de réussite
1. Compétences de base : Saisir l'information explicite de l'écrit		6 items
1.1. Comprendre de qui (de quoi) on parle	11, 12	2 items
1.2. Tirer des informations ponctuelles d'un écrit	6, 7, 8, 9	3 items
1.3. Maîtriser l'ordre alphabétique	85, 86	2 items
2. Compétences approfondies : Reconstituer l'organisation de l'explicite		27 items
2.1. Retrouver les enchaînements de l'écrit		16 items
2.1.1. l'enchaînement logique de causalité	1, 2, 3, 4, 5	4 items
2.1.2. l'enchaînement technologique	87	1 item
2.1.3. l'enchaînement référentiel	64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84	12 items
2.2. Maîtriser les règles principales du code écrit		6 items
2.2.1. les accords	89	1 item
2.2.2. les types de phrases	61, 62, 63, 74	3 items
2.2.3. les formes verbales	53, 54, 55	3 items
2.3. Utiliser les ressources du contexte		6 items
2.3.1. Déjouer les effets de la polysémie	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	6 items
3. Compétences remarquables : Découvrir l'implicite d'un texte		4 items
3.1. Mettre en relation deux informations	10	1 item
3.2. Dégager le présupposé d'un énoncé	16, 23	2 items
3.3. Dégager du contexte le sens d'un mot inconnu	43, 44	2 items

ANNEXE 4
Nomenclature des compétences en « calcul »
Evaluation 1992 - Niveau 6°

Compétences	Items 1992	Seuil de réussite
1. Compétences de base : connaître et utiliser les entiers ; Connaître les règles élémentaires sur les décimaux		20 items
1.1. Lire et écrire des nombres entiers	38, 39, 40, 41, 42	4 items
1.2. Comparer, ranger des nombres entiers et utiliser les signes correspondants	33, 35, 47, 48, 49, 50	5 items
1.3. Mettre en œuvre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction, de la multiplication simple et de la division sur les entiers	19, 20, 24, 64, 67, 68	5 items
1.4. Choisir et exécuter des opérations sur les entiers	11, 12, 26, 27	3 items
1.5. Effectuer des travaux élémentaires sur les décimaux	30, 32, 69, 70, 73	4 items
2. Compétences approfondies : Maîtriser les entiers ; Connaître et utiliser les décimaux ; Résoudre des problèmes simples ..		18 items
2.1. Lire, interpréter l'écriture décimale d'un nombre	43, 44, 45, 46	3 items
2.2. Comparer, ranger des décimaux	31, 34, 36, 37	3 items
2.3. Mettre en œuvre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction, de la multiplication sur les décimaux ...	13, 21, 22, 23, 65, 71, 72, 74	6 items
2.4. Réaliser des travaux numériques faisant appel à l'analyse d'une situation	9, 14, 58, 59, 60, 61, 62, 116	6 items
3. Compétences remarquables : Résoudre des problèmes nécessitant l'organisation d'une démarche : justifier une réponse		6 items
3.1. Résoudre un problème de proportionnalité ou réaliser un travail complexe sur les entiers	15, 51, 53, 66	3 items
3.2. Justifier le choix ou le rejet d'une solution donnée à un problème	6, 99-100, 101-102, 103-104	3 items



Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques

Nathalie Serra
et Michèle Thauvel-Richard

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche dont l'objectif est de mettre en évidence les facteurs influant sur les acquisitions et les progrès en français et en mathématiques des élèves en CE2. Il s'appuie sur une évaluation menée dans les classes de CE2 en juin 1993 sur deux échantillons de 200 écoles (7 000 élèves au total). L'évaluation nationale de début de CE2 passée en septembre 1992 a permis de mesurer le niveau initial des élèves, en fin d'année les élèves du premier échantillon ont repassé ces mêmes épreuves, ceux du deuxième ont passé un protocole de fin de CE2 construit selon la même méthodologie. Les résultats des élèves sont notamment mis en relation avec leurs caractéristiques individuelles, leur scolarité antérieure et les pratiques pédagogiques de leur maître. Il est montré que le niveau initial a un très fort impact sur la progression des élèves, en particulier dans le premier échantillon, où il masque alors les effets des caractéristiques individuelles et scolaires des élèves. Des types de pédagogie déclarée distincts ont également été mis en évidence, mais les pratiques déclarées ont peu d'impact, toutes choses égales par ailleurs, sur la variabilité des réussites des élèves. Ces résultats issus d'une phase exploratoire devront être approfondis et la deuxième phase de l'étude, qui conduit en 1994 des laboratoires universitaires à observer dans leur classe des instituteurs volontaires de cet échantillon, permettra d'enrichir ces conclusions.

UN OBJECTIF DE L'ÉVALUATION : UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale a pour mission de développer la connaissance du système éducatif, ce qui la conduit non seulement à étudier son fonctionnement mais aussi à évaluer ses performances.

Ainsi, l'un de ses objectifs est de mesurer l'efficacité du système dans différents contextes. Il ne

s'agit alors pas seulement de décrire les savoirs des élèves à un niveau donné, mais aussi de mettre en évidence les facteurs qui peuvent influencer sur ces acquisitions et dans quelle mesure ils influent. Si le rôle essentiel du milieu socio-économique et culturel sur la réussite scolaire des élèves a souvent été étudié, on dispose en France de moins d'informations sur l'effet que peuvent avoir la classe, l'école, et l'enseignant, à travers ses méthodes et ses pratiques.

Mieux connaître le système éducatif c'est viser à améliorer ses performances, en particulier, dans le cas de l'effet maître, en jouant sur la formation.

La recherche menée ici s'inscrit dans ce cadre. Elle tente de saisir la manière dont des élèves de CE2 ont tiré profit de leur année dans ce cours en mettant en relation leurs résultats avec différentes composantes :

- caractéristiques individuelles et scolarité de l'élève,
- environnement scolaire (classe et école),
- caractéristiques individuelles et pratiques pédagogiques déclarées de l'enseignant.

Cette étude a débuté en mai 1993, les données ont été recueillies en juin 1993. Aussi, cet article propose quelques exemples d'analyses et présente les premiers résultats obtenus, mais ne prétend pas répondre à toutes les questions que le lecteur peut se poser sur les effets des facteurs scolaires et non scolaires sur la réussite des élèves de CE2. Une phase qualitative complémentaire sera conduite en 1994 par des laboratoires universitaires auprès d'enseignants volontaires de l'échantillon. Elle visera à approfondir l'étude grâce à l'observation des situations et des pratiques.

LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION : DEUX PROTOCOLES, DEUX OBJECTIFS

Deux échantillons de 200 écoles, soit un total de 534 classes de CE2, ont été tirés aléatoirement sur la base de critères géographiques. Les deux échantillons d'écoles ont été tirés de la même façon et ont donc la même structure. La méthode du tirage à deux degrés a été adoptée, avec les départements en unités primaires et les écoles en unités secondaires.

Une stratification des écoles selon le type de commune (rurale ou urbaine) et l'appartenance à une Zone d'Education Prioritaire a ensuite été effectuée. Dans chacune des quatre strates, 50 écoles par échantillon ont été tirées aléatoirement.

Dans chaque école toutes les classes de CE2 ont été interrogées.

Le protocole utilisé s'appuie sur l'évaluation nationale en français et en mathématiques passée en septembre 1992, qui a permis d'évaluer le niveau de départ des élèves. Elle comporte 87 items de français et 73 items de mathématiques. Les élèves du premier échantillon ont

repassé ces mêmes épreuves en fin d'année, ceux du deuxième échantillon ont passé des épreuves de fin de CE2 construites par la DEP selon la même méthodologie, composées de 118 items de français et de 55 items de mathématiques.

Le choix de disposer de deux échantillons a été dicté par la volonté de pouvoir observer, selon les différents contextes, d'une part si les acquis observés en début d'année se sont maintenus et si les faiblesses ont pu être corrigées, d'autre part si les objectifs fixés au niveau du CE2 ont été atteints.

Cette différence de nature des instruments conduit bien sûr à traiter les deux échantillons séparément, les progressions ne pouvant pas, par construction, être comparables.

Des fiches élèves recueillant quelques caractéristiques individuelles (sexe, âge, nationalité, profession des parents...) et les scores obtenus en début et en fin d'année ont été adressées à chaque classe de CE2.

Les enseignants ont également été sollicités : un questionnaire leur a été adressé portant sur leurs caractéristiques socio-démographiques et professionnelles ainsi que sur les pratiques pédagogiques qu'ils ont adoptées durant l'année scolaire. Quelques renseignements sur la classe et l'école leur ont également été demandés.

UN INDICE NATIONAL : LES PROGRESSIONS MOYENNES

Les taux de retour ont été bons : seules 12 écoles dans le premier échantillon et 14 dans le deuxième ne nous ont rien retourné. Quelques élèves n'ont pas pu être pris en compte dans les traitements car leur fiche n'était pas complète, d'autre part pour 15 classes de l'échantillon 1 et 25 classes de l'échantillon 2 nous disposons des fiches élèves mais pas du questionnaire enseignant.

Ainsi, 225 classes dans le premier échantillon (2 679 élèves) et 219 dans le deuxième (2 595 élèves) ont finalement été prises en compte.

Les scores (ramenés à 100 pour des raisons de comparabilité) obtenus aux épreuves initiales et finales en lecture, en français, en mathématiques, et un score global français + mathématiques (sur

100) ont été calculés et ont permis d'estimer des « progressions » moyennes nationales dans les

deux échantillons (voir encadré méthodologique ci-dessous).

MÉTHODOLOGIE

Progressions et progressions moyennes

La « progression » peut être évaluée de différentes façons. On distingue notamment la progression absolue et la progression relative :

— La progression absolue représente l'écart net enregistré entre deux scores. Elle est calculée par différence algébrique entre le score final et le score initial :

$$P_{\text{abs}} = S_i^F - S_i^D \quad \text{où } P_{\text{abs}} \text{ est la progression absolue d'un élève } i, \\ S_i^F \text{ est le score final d'un élève } i \\ \text{et } S_i^D \text{ le score initial d'un élève } i.$$

— La progression relative s'attache à décrire la progression relativement au niveau initial. Elle s'obtient en faisant le rapport entre la progression absolue (ou le score final) et le score initial :

$$P_{\text{rel}} = \left(\frac{S_i^F - S_i^D}{S_i^D} \right) \quad \text{ou} \quad P_{\text{rel}} = \frac{S_i^F}{S_i^D}$$

La « progression moyenne » englobe deux aspects : elle peut être évaluée à partir de la progression des scores moyens (progression des moyennes) ou de la moyenne des progressions. En effet, ces deux notions aboutissent au même résultat dans le cas des progressions absolues, mais pas dans le cas des progressions relatives :

$$\text{Prog. abs. des moyennes} = \overline{S^F} - \overline{S^D}$$

$$= \frac{1}{n} \sum_i S_i^F - \frac{1}{n} \sum_i S_i^D \\ = \frac{1}{n} \sum_i (S_i^F - S_i^D) = \text{moyenne des prog. abs.}$$

$$\text{Prog. rel. des moyennes} = \frac{\overline{S^F} - \overline{S^D}}{\overline{S^D}} = \frac{\frac{1}{n} \sum_i S_i^F - \frac{1}{n} \sum_i S_i^D}{\frac{1}{n} \sum_i S_i^D} = \frac{\sum_i S_i^F - \sum_i S_i^D}{\sum_i S_i^D}$$

$$\text{Moyenne des prog. rel.} = \frac{1}{n} \sum_i \left(\frac{S_i^F - S_i^D}{S_i^D} \right)$$

Notons que si la progression relative des moyennes peut être évaluée à partir de la progression absolue moyenne,

$$\text{Prog. rel. des moyennes} = \frac{\overline{S^F} - \overline{S^D}}{\overline{S^D}} = \frac{\text{progression absolue moyenne}}{\text{score moyen initial}}$$

on ne peut pas se ramener à la moyenne des progressions relatives à partir de la progression absolue moyenne.

Un autre indice d'évolution peut être obtenu en divisant la progression absolue par l'écart-type du score initial. Il exprime alors la progression moyenne en part d'écart-type.

Les résultats nationaux ont été présentés, dans les deux échantillons, selon ces quatre indices : progression absolue moyenne, progression relative des moyennes, moyenne des progressions relatives et progression en part d'écart-type. Pour ne pas alourdir la lecture, dans la suite de cet article seules les progressions absolues sont détaillées. Le terme de progression devra s'entendre comme « progression absolue ».

Les progressions moyennes sont bien sûr très différentes selon l'échantillon considéré, comme le montre le tableau suivant :

		Français (épreuves sur 100)	Dont Lecture (épreuves sur 100)	Mathéma- tiques (épreuves sur 100)	Global (épreuves sur 100)
Echantillon avec le protocole 1	Moyenne du score initial	67,3 (1)	66,5	67,1	67,2
	Ecart-type du score initial	13,6	17,4	16,5	14,1
	Progression absolue moyenne (points)	14,1	15,8	18,3	16,2
	Progression absolue moyenne divisée par l'écart-type initial (σ)	1,0	0,90	1,11	1,15
	Progression relative des moyennes (%)	20,1	23,8	27,2	24,1
	Moyenne des progressions relatives (%)	24,5	34,2	33,9	28,0
Echantillon avec le protocole 2	Moyenne du score initial	65,8	65,2	65,8	65,8
	Ecart-type du score initial	14,1	18,0	16,9	14,4
	Progression absolue moyenne (points)	- 0,2	3,5	- 0,8	- 0,5
	Progression absolue moyenne divisée par l'écart-type initial (σ)	- 0,01	0,19	- 0,04	- 0,03
	Progression relative des moyennes (%)	- 0,3	5,3	- 1,3	- 0,8
	Moyenne des progressions relatives (%)	0,4	11,2	1,6	- 0,2

Dans le premier échantillon, on mesure effectivement la progression réalisée par les élèves, puisque le même protocole a été utilisé en début et en fin d'année. Elle est en moyenne de 16,2 points, traduisant un score final moyen supérieur de plus d'un écart-type à celui observé en début d'année, plus forte en mathématiques qu'en français. La progression relative est de 24,1 % ou 28 % en moyenne selon la mesure considérée.

Dans le deuxième échantillon, il s'agit plus d'un écart que d'une progression, les épreuves utilisées en début et en fin d'année étant différentes. L'écart observé, quelle que soit la mesure utilisée, traduit le fait que les élèves ont obtenu un score moyen dans le cadre du protocole de fin d'année

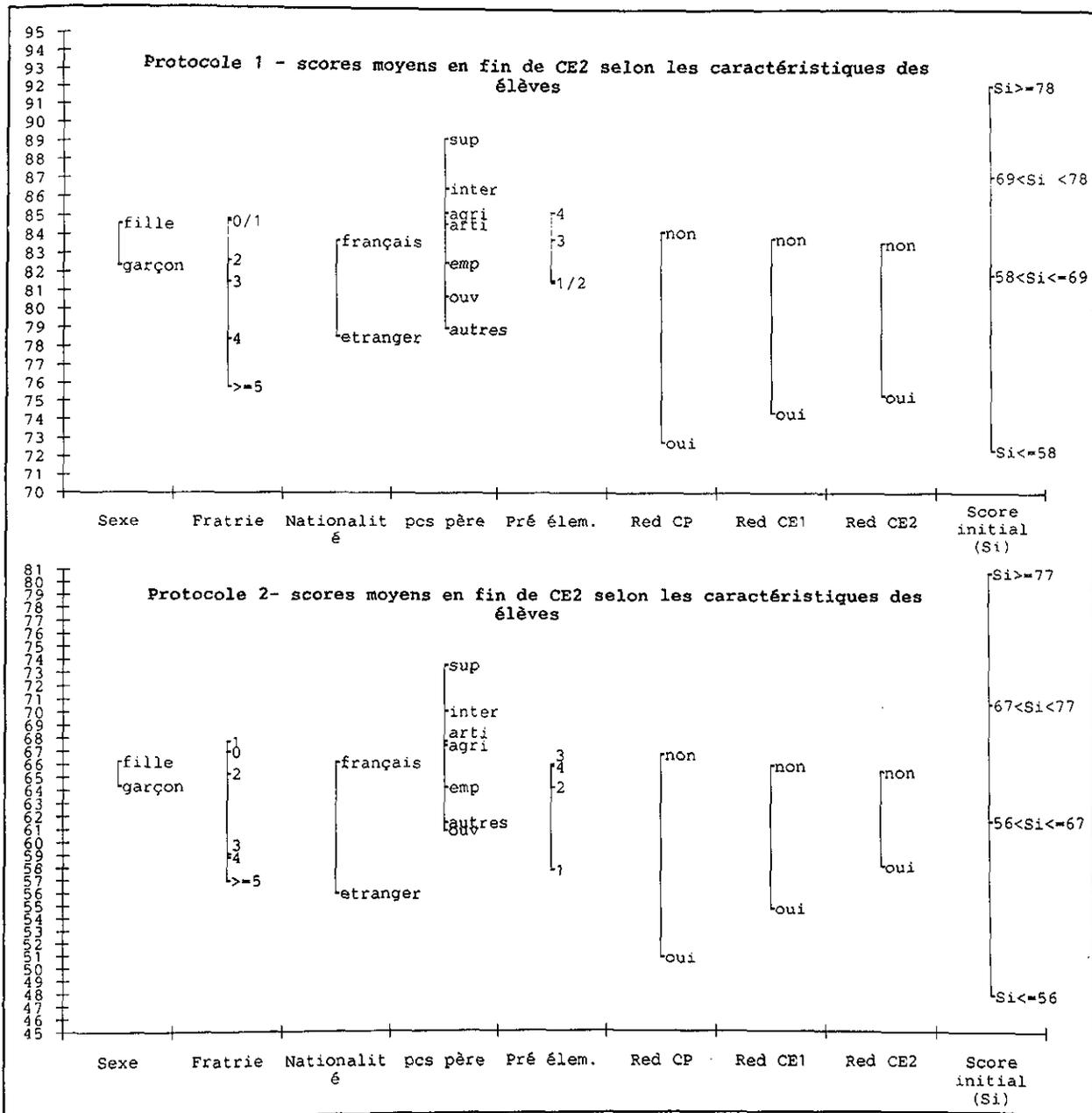
proche de celui qu'ils avaient obtenu dans le cadre du protocole de début d'année. Ils se situent donc en début et en fin d'année à peu près au même niveau relatif de chaque protocole. La progression moyenne des élèves est donc proche de celle des objectifs.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES RÉSULTATS : L'IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Ces moyennes nationales varient fortement si on les examine selon les caractéristiques individuelles des élèves. Mais avant de commenter les progressions, il nous apparaît opportun d'apporter

un éclairage sur les résultats obtenus en début et fin de CE2 en fonction de ces critères. La répartition de ces deux scores étant semblable, les gra-

phiques suivants ne présentent que les différences observées sur le score final dans les deux échantillons :



Note de lecture : Le score initial a été découpé en quartiles. Dans le premier échantillon, les 25 % d'élèves qui avaient le score initial le plus faible (58 points ou moins) obtiennent en moyenne un score final de 72 points. Les 25 % qui avaient le score initial le plus fort (78 points ou plus) obtiennent un score final moyen de 92 points. L'écart entre ces deux moyennes s'élève à 20 points.

Avant de détailler les variations enregistrées, notons qu'elles sont dans l'ensemble conformes à ce que d'autres études ont pu mettre en évidence notamment, au sein de la DEP, celle menée par P. BRESSOUX sur les acquisitions en lecture [1], ou celle présentant les résultats complémentaires de l'évaluation nationale de début de CE2 [2].

L'examen de ces graphiques met en évidence la forte influence du redoublement (l'écart est très important, d'autant plus que ces variables n'ont que deux modalités), plus particulièrement celui du CP, et de l'origine sociale des élèves sur le score final. Bien que d'une autre nature, le niveau initial est aussi un facteur extrêmement important. Le coefficient de corrélation entre le niveau initial et le niveau final est égal à 0,78 dans le premier échantillon et à 0,81 dans le deuxième.

Les enfants qui ont redoublé obtiennent des scores beaucoup plus faibles que les autres, constat d'autant plus net que le redoublement intervient tôt dans la scolarité. Selon la seule caractéristique du redoublement du CP, on note un écart de plus de 15 points entre le score moyen des redoublants et celui des non redoublants.

L'origine sociale déterminée à partir de la catégorie socioprofessionnelle du père engendre aussi des différences : les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (incluant les professeurs certifiés et agrégés) enregistrent les meilleurs scores. Ils sont suivis par ceux des professions intermédiaires (incluant les maîtres auxiliaires, les PEGC et les instituteurs). Les enfants de milieu défavorisé, ouvriers ou « autres », se retrouvent à l'opposé. Plus de 10 points séparent les extrêmes.

La ventilation des scores moyens selon la taille de la fratrie amène à distinguer deux grandes catégories : on observe peu de différence entre les résultats des enfants de famille peu nombreuse, au-delà de 3 enfants, le score décroît plus nettement avec la taille de la fratrie.

La nationalité est aussi source de variation. Les élèves français obtiennent de meilleurs résultats, les écarts observés sont comparables à ceux de la taille de la fratrie dans le deuxième échantillon, mais plus faibles dans le premier.

Les filles réussissent légèrement mieux que les garçons, en moyenne deux points de plus.

La distinction de la durée de scolarisation en préélémentaire fait apparaître aussi quelques différences. De manière générale, les enfants ayant fréquenté plus longtemps l'école maternelle obtiennent des scores plus élevés.

Ces quelques résultats descriptifs soulignent l'importance des caractéristiques individuelles, tant socio-démographiques que scolaires, dans la réussite des élèves.

Mais ils doivent être considérés avec prudence car étudier les variables indépendamment les unes des autres masque les liaisons importantes qui peuvent exister entre certaines d'entre elles et les effets de structure ; on ne peut expliquer un écart de réussite par une seule caractéristique si celle-ci dépend de plusieurs autres. Par exemple, une relation possible entre la taille de la fratrie, la nationalité et l'origine sociale doit amener à croiser ces variables et à isoler leurs effets avant d'interpréter leur impact respectif sur la réussite des élèves. De même, niveau initial et caractéristiques individuelles ne sont pas indépendants.

La dernière partie de cet article est consacrée à l'étude de différents modèles explicatifs du score final. Elle permet de répondre à ces préoccupations car la modélisation met en évidence l'effet de chaque variable « toutes choses égales par ailleurs », c'est à dire « toutes autres variables du modèle égales par ailleurs ».

Du fait de la nature différente des deux protocoles d'évaluation de fin de CE2 chacun apporte un éclairage différent sur la progression. Les progressions arithmétiques moyennes et leur dispersion selon les caractéristiques individuelles (socio-démographiques et scolaires) sont présentées dans le tableau suivant :

	Échantillon 1		Échantillon 2	
	Écart absolu moyen	Écart-type	Écart absolu moyen	Écart-type
Caractéristiques socio-démographiques				
CSP du père				
agriculteur	13,9	8,1	- 1,3	8,5
artisan	16,5	10,1	0,5	9,1
cadres supérieurs et professions intellectuelles supérieures (y compris professeurs agrégés et certifiés)	13,9	7,2	0,3	7,6
professions intermédiaires (y compris instituteurs, PEGC et MA)	14,6	7,8	- 0,6	8,8
employés	15,2	9,4	- 0,4	9,5
ouvriers	17,4	9,0	- 0,8	9,7
autres	19,9	9,3	- 0,7	8,9
Sexe *				
garçons	16,2	9,3	- 0,5	9,3
filles	16,1	8,5	- 0,6	9,1
Nationalité				
française	15,9	8,8	- 0,5	9,0
étrangère	20,5	8,7	- 0,8	10,5
Fratrie				
0 frère ou sœur	16,7	9,6	0,2	8,3
1 frère ou sœur	15,4	8,8	- 0,4	8,7
2 frères ou sœurs	16,4	8,3	- 0,6	9,5
3 frères ou sœurs	17,5	9,6	- 0,8	10,4
4 frères ou sœurs et plus	19,9	9,0	- 1,2	9,6
Cursus scolaire				
redoublement CP				
oui	18,9	9,7	- 3,6	9,1
non	16,0	8,8	- 0,2	9,1
redoublement CE1				
oui	15,8	8,8	- 4,9	9,6
non	16,2	8,9	- 0,3	9,1
redoublement CE2				
oui	15,9	7,8	- 3,4	9,7
non	16,2	8,9	- 0,5	9,1
Durée de la scolarisation préélémentaire				
1 an	17,6	9,2	- 7,2	8,9
2 ans	17,1	10,4	- 0,8	9,2
3 ans	16,5	8,8	0,1	9,2
4 ans	14,3	8,0	- 1,6	8,1
Niveau initial				
10 % les plus faibles	27	10,6	2,5	10,2
10 % les plus forts	6,2	3,9	- 2,6	5,7
25 % les plus faibles	24,5	9,3	1,5	10,1
25 % les plus forts	8,7	4,6	- 2,1	6,6
ENSEMBLE	16,2	8,9	- 0,5	9,2

* Note de lecture : Dans le premier protocole, les filles enregistrent une progression moyenne de 16,1 points entre le début et la fin du CE2. La dispersion de cette variation, mesurée par l'écart-type, est de 8,5.

LA PROGRESSION DANS LE PREMIER ÉCHANTILLON : IMPORTANCE ASSEZ NETTE DU NIVEAU INITIAL

En moyenne, le score initial calculé sur 100 s'élève à 67 points. Le score final atteint 83 points, ce qui correspond à une progression de 16 points. Un quart des élèves améliore son score de plus de 20 points, un autre quart a une progression inférieure à 13 points.

Dans ce premier échantillon, où le protocole utilisé mesure des compétences de niveau CE1, quels sont les élèves en situation de plus forte progression au cours du CE2 ?

Considérons les 10 % d'élèves les meilleurs en début d'année (score initial moyen de 88 points), leur score final moyen s'élève à 94 points. Ils progressent en moyenne de 6,2 points. A l'opposé les 10 % d'élèves les plus faibles partant d'un score initial moyen de 40 points enregistrent une progression moyenne de 27 points, soit 4 fois plus que celles des meilleurs élèves. Le coefficient de corrélation entre le score initial et la progression est égal à $-0,69$.

Ainsi, les plus fortes progressions arithmétiques sont obtenues par les élèves les plus faibles en début d'année. Dans ce protocole, les progressions moyennes des élèves sont donc corrélées négativement avec le niveau initial, qui est lié, comme le score final, aux caractéristiques individuelles des élèves.

Ainsi, l'étude des progressions, après partition par caractéristique sociale et scolaire, fait apparaître l'importance du redoublement : les plus grandes progressions moyennes sont enregistrées par les enfants qui ont redoublé, notamment ceux qui ont redoublé le CP progressent en moyenne de 19 points.

Le classement des progressions selon la catégorie socioprofessionnelle du père est l'inverse de celui obtenu en classant les scores finaux selon ce même critère : les enfants de milieu défavorisé progressent plus (20 points en moyenne) que ceux de milieu favorisé (14 points en moyenne pour les enfants de cadres supérieurs et assimilés).

Ainsi, de manière générale, les plus fortes progressions sont enregistrées par les élèves ayant le plus faible niveau initial, notamment ceux de milieu défavorisé, ayant redoublé ou vivant dans une famille nombreuse.

Il faut cependant rappeler que la partition de la population ne permet pas de distinguer les effets de chaque variable. Etant donnée l'importance du niveau initial, si les autres caractéristiques individuelles des élèves sont elles aussi différenciatrices, elles peuvent être masquées par ce phénomène. Le deuxième protocole peut alors nous apporter des éléments de réponse.

LA PROGRESSION DANS LE DEUXIÈME ÉCHANTILLON : IMPORTANCE RELATIVE DE L'ORIGINE SOCIALE ET SCOLAIRE

Les épreuves d'évaluation mesurent, dans le deuxième échantillon, des acquis de niveau différent et ne sont pas liées intrinsèquement entre elles. Les épreuves de début évaluent des compétences de CE1, celles de fin évaluent des compétences de CE2 et ne sont donc pas de même nature par construction.

Même si les élèves les plus faibles en début d'année progressent plus (2,5 points en moyenne pour les 10 % les plus faibles) que les autres ($-2,6$ points pour les 10 % les plus forts), le niveau initial, primordial dans le premier échantillon, est moins important dans le deuxième (le coefficient de corrélation entre le score initial et la progression est égal à $-0,17$). Les effets de seuil sont donc aussi perceptibles dans cet échantillon, mais ils ne masquent pas l'impact des caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

Ainsi, si le sexe et la nationalité ne sont pas des variables discriminantes, on remarque une différence de progression moyenne selon l'origine sociale et surtout le cursus scolaire :

- les élèves en retard progressent nettement moins que les autres,
- les élèves de milieu favorisé progressent plus que ceux de milieu défavorisé,
- les enfants de famille nombreuse progressent moins que les autres.

LES ENSEIGNANTS INTERROGÉS : CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Étant donné la problématique de notre étude, après avoir mis en évidence l'impact de caractéristiques socio-démographiques et scolaires des

élèves sur leur progression, nous avons été amenées à analyser les réponses des enseignants au questionnaire qui leur était adressé. Les effets des caractéristiques de l'élève et de leur maître pourront ensuite être mesurés en contrôlant leur impact respectif.

90 % des instituteurs interrogés exercent à temps plein. 61 % ont reçu une formation initiale à l'Ecole Normale. 40 % ont suivi des études supérieures autres que la formation d'instituteur avant de prendre leurs fonctions. La formation continue en français a concerné plus de 60 % des maîtres au cours de leur carrière, 50 % en mathématiques, et 35 % ont suivi un ou plusieurs stages au cours de la présente année.

L'ancienneté dans la fonction d'instituteur varie de 1 à 39 ans (21 ans en moyenne), l'ancienneté sur le poste actuel de 1 à 34 ans (10 ans en moyenne), et le nombre d'années d'enseignement en CE2 s'échelonne de 1 à 35 ans (plus de 10 ans en moyenne). Ces variables sont bien sûr liées à l'âge : les instituteurs interrogés ont entre 23 et 59 ans, avec une forte proportion entre 40 et 50 ans (plus de la moitié d'entre eux) d'où un âge moyen de 43 ans. Les plus jeunes instituteurs (moins de 45 ans) ont majoritairement reçu une formation initiale à l'Ecole Normale, contrairement aux plus âgés.

38 % des classes des deux échantillons sont à cours unique, 34 % à cours double, 28 % ont trois cours ou plus. Le plus souvent les élèves de CE2 sont alors avec ceux de CE1 ou de CM1.

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES : PAS DE DOMINANTE

55 % des instituteurs déclarent pratiquer la pédagogie par groupes en français, mais 40 % assez peu fréquemment : 1 ou 2 heures par semaine. Le plus souvent, les groupes sont constitués en fonction des compétences des élèves et ils réalisent des tâches différentes. Au sein des groupes, l'instituteur propose aux élèves un travail commun auquel tous participent.

L'individualisation de l'enseignement en français est assez peu développée, puisque 66 % des instituteurs interrogés déclarent proposer le plus souvent possible le même travail à tous leurs élèves dans cette matière. Les autres adoptent

une pratique d'aide individualisée selon les besoins des élèves, plutôt qu'une différenciation au niveau des exercices ou une progression différenciée selon les élèves.

En mathématiques, les attitudes sont proches : 50 % des instituteurs ne pratiquent pas de pédagogie de groupes, 35 % y consacrent 1 ou 2 heures par semaine. Les groupes, constitués en fonction des compétences des élèves qui coopèrent pour faire un travail commun, réalisent des tâches différentes.

L'individualisation de l'enseignement en mathématiques est plus fréquente qu'en français (42 %), elle se concrétise également par une aide différenciée selon les besoins des élèves.

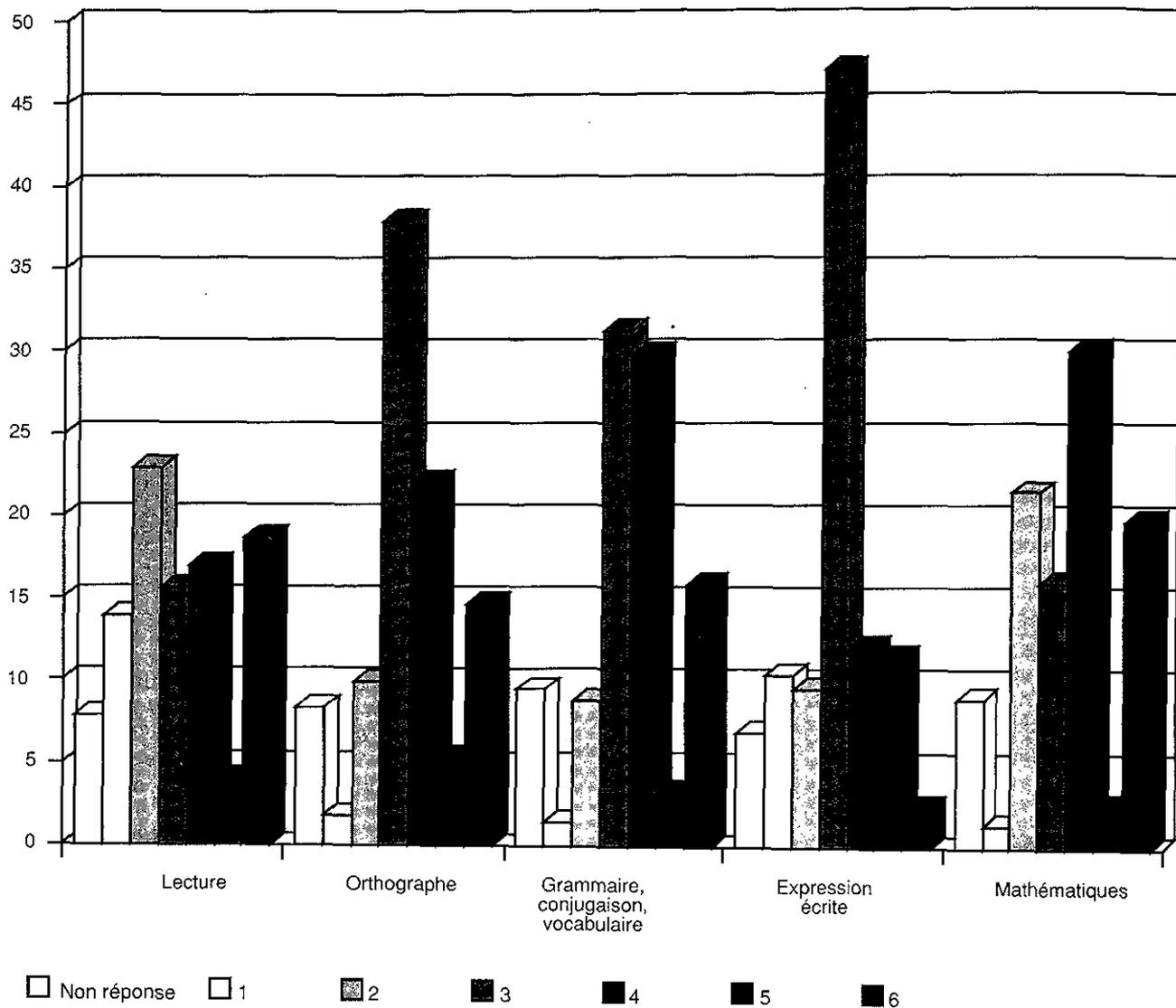
37 % des instituteurs pratiquent des décloisonnements avec d'autres classes (2), le plus souvent en arts plastiques, en musique, en EPS et en français. Toutes disciplines confondues, ils déclarent y consacrer entre 1 et 3 heures par semaine, dont une heure par semaine en français. Ces décloisonnements sont réguliers pour 76 % d'entre eux.

Des échanges de service avec d'autres classes ne sont pratiqués que par 28 % des instituteurs, le plus souvent en arts plastiques, musique et EPS. Ils ont lieu le plus souvent régulièrement, avec une fréquence d'une heure par semaine.

Les instituteurs étaient invités à préciser le mode de correction qu'ils privilégiaient dans les exercices d'application de plusieurs disciplines, parmi les 6 modes proposés :

1. les erreurs sont rectifiées par vous-même
2. les erreurs sont pointées par vous-même puis l'élève les rectifie sans aide
3. les erreurs sont pointées par vous-même puis l'élève les rectifie à l'aide de documents (dictionnaire, manuel...)
4. les erreurs sont pointées par vous-même puis l'élève les rectifie d'après le corrigé
5. dans un premier temps, les erreurs ne sont pas pointées et l'élève les recherche et les rectifie à l'aide de documents
6. dans un premier temps, les erreurs ne sont pas pointées et l'élève les recherche et les rectifie lui-même d'après le corrigé.

Le graphique suivant présente la répartition (en %) des modes choisis selon les disciplines :



Le maître, dans toutes les disciplines, corrige très rarement lui-même les erreurs, mais le plus souvent il les pointe avant de laisser l'élève les rectifier. Cependant, des différences apparaissent selon les disciplines. Ainsi, en lecture et en mathématiques les modes de correction sont assez variables selon les instituteurs, avec une petite préférence pour le pointage des erreurs par le maître et leur correction par les élèves, sans aide en lecture mais d'après le corrigé en mathématiques.

En orthographe, en grammaire, en conjugaison et en vocabulaire, deux modes de correction dominent : le pointage des erreurs est fait par le maître puis l'élève les rectifie soit à l'aide de documents (modalité la plus choisie, surtout en orthographe), soit d'après le corrigé.

Enfin, en expression écrite, les maîtres, en majorité, déclarent préférer pointer les erreurs et laisser les élèves les rectifier à l'aide de documents.

Les maîtres ont également été interrogés sur le

travail à la maison qu'ils donnent à leurs élèves, en terme de fréquence par type de travail (en nombre de jours par semaine, de 0 à 5) et de temps moyen nécessaire à sa réalisation (il ne peut s'agir évidemment que d'une estimation, d'autant plus qu'il peut varier d'un élève à l'autre).

Ils déclarent donner pour le travail à la maison, en moyenne par semaine, 3,4 jours de la lecture à faire, 3,2 jours des leçons à apprendre, 2,8 jours du travail écrit et 1,2 jours des recherches à faire.

Selon les instituteurs, la réalisation du travail qu'ils donnent aux élèves à faire à la maison nécessite, par élève et par jour de classe, entre 10 et 75 minutes (avec une forte proportion à 30 minutes et une moyenne de 32 minutes).

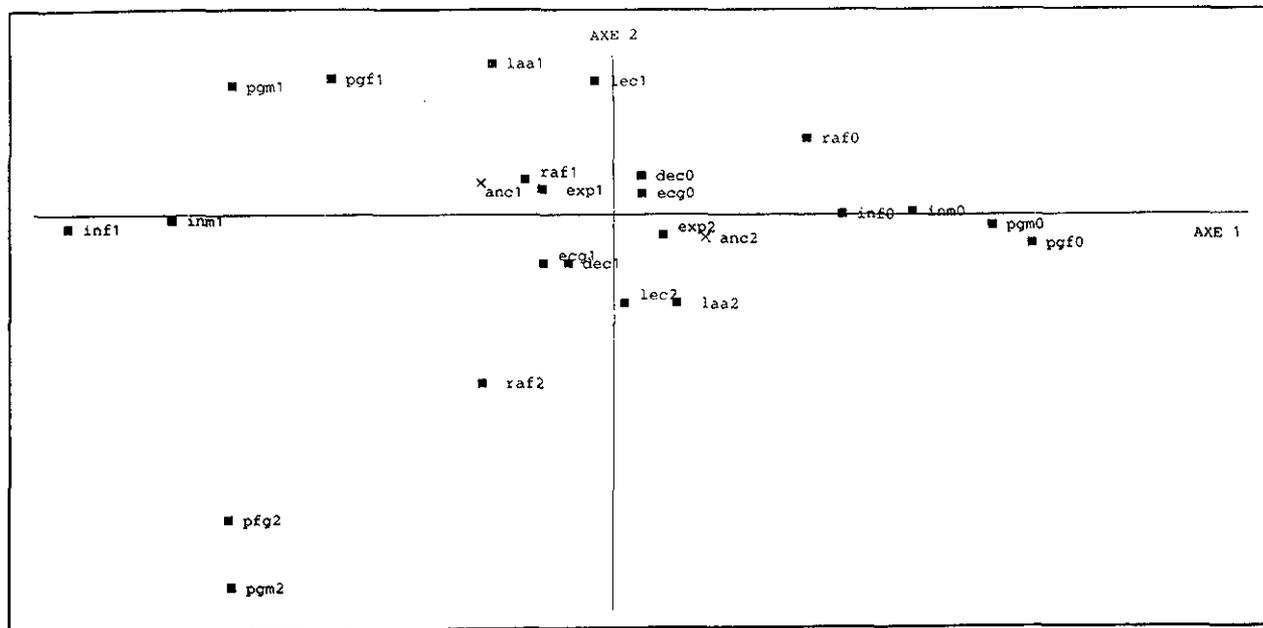
UNE ANALYSE MULTIVARIÉE : ÉMERGENCE DE GROUPES DE MAÎTRES DISTINCTS

Ce panorama des différentes pratiques pédagogiques, considérées indépendamment les unes

des autres, n'apporte qu'une information fragmentaire. Il paraît en effet nécessaire de compléter cette description des méthodes utilisées en prenant en compte simultanément plusieurs de ces variables qui peuvent être liées.

Pour cela, une analyse des correspondances multiples a été effectuée sur les variables correspondant aux différentes pratiques pédagogiques décrites plus haut. Cette méthode, en structurant l'ensemble de l'information issue de plusieurs questions, permet une analyse des proximités entre variables et fait ainsi apparaître des profils de réponses. Certains regroupements ont été faits, car cette technique nécessite d'avoir des modalités de poids équivalents. Quelques variables, de type signalétique, ont ensuite été projetées sur ce nuage en éléments supplémentaires (ancienneté dans la fonction, dans le poste, formation initiale à l'Ecole Normale, nombre de cours dans la classe, strate, tonalité sociale de la classe).

Le graphique suivant est la représentation de la projection du nuage des variables dans le plan du premier et du deuxième axe factoriel :



Le premier axe, qui représente 21 % de l'inertie totale du nuage, oppose fortement deux types de pédagogie déclarée, donc deux groupes de maîtres :

À gauche de l'axe, ceux qui déclarent pratiquer, plus ou moins fréquemment, la pédagogie par groupes en français et en mathématiques. Cette pédagogie apparaît de plus très liée à l'individuali-

Codage des variables de l'analyse

	Code	Variable
Pédagogie de groupes	pgf0	pas de pédagogie de groupes en français
	pgf1	1 ou 2 heures par semaine de pédagogie de groupes en français
	pgf2	plus de 2 heures par semaine de pédagogie de groupes en français
	pgm0	pas de pédagogie de groupes en mathématiques
	pgm1	1 ou 2 heures par semaine de pédagogie de groupes en mathématiques
	pgm2	plus de 2 heures par semaine de pédagogie de groupes en mathématiques
Individualisation de l'enseignement	inf0	pas d'individualisation de l'enseignement en français
	inf1	individualisation de l'enseignement en français
	inm0	pas d'individualisation de l'enseignement en mathématiques
	inm1	individualisation de l'enseignement en mathématiques
Décloisonnements	dec0	pas de découloisonnements
	dec1	décloisonnements
Echanges de services	ecg0	pas d'échanges de services
	ecg1	échanges de services
Travail donné à faire à la maison	lec1	lecture donnée 1 ou 2 jours par semaine
	lec2	lecture donnée plus de 2 jours par semaine
	laa1	leçons à apprendre 1 ou 2 jours par semaine
	laa2	leçons à apprendre plus de 2 jours par semaine
	exp1	expression écrite donnée 1 ou 2 jours par semaine
	exp2	expression écrite donnée plus de 2 jours par semaine
	raf0	pas de recherches à faire à la maison
	raf1	recherches à faire à la maison 1 jour par semaine
	raf2	recherches à faire à la maison plus d'un jour par semaine
Ancienneté	anc1	moins de 20 ans d'ancienneté dans la fonction
	anc2	plus de 20 ans d'ancienneté dans la fonction

sation de l'enseignement, dans les deux disciplines également.

À droite, les maîtres qui déclarent ne jamais pratiquer de pédagogie par groupes, ni en français ni en mathématiques, et enseigner le plus souvent, dans ces deux disciplines, à l'ensemble de la classe. Ils sont plus nombreux que les autres à déclarer ne pas donner de recherches à faire à la maison à leurs élèves.

La seule variable supplémentaire liée à ces oppositions est la variable représentant l'ancienneté dans la fonction d'instituteur. Il est ainsi intéressant de constater que les maîtres ayant plus de 20 ans d'ancienneté déclarent pratiquer, en moyenne, moins que les autres la pédagogie par groupes et individualiser moins leur enseignement.

Sur le deuxième axe, qui représente 15 % de l'inertie totale, la fréquence avec laquelle la péda-

gogie de groupes est pratiquée, dans les deux disciplines, intervient et semble liée avec la fréquence du travail donné à faire à la maison en lecture et des leçons à apprendre. Ainsi, s'opposent :

— En haut de l'axe ceux qui déclarent pratiquer la pédagogie de groupes une ou deux heures par semaine et donner moins de trois jours par semaine de la lecture à faire ou des leçons à apprendre à leurs élèves.

— En bas de l'axe ceux qui déclarent pratiquer plus de deux heures par semaine de pédagogie par groupes et donner de la lecture et des leçons à apprendre trois jours par semaine et plus. Ces maîtres sont également plus nombreux à donner plus de deux fois par semaine des recherches à faire à la maison.

Le retour aux données permet de préciser ces constats :

— Homogénéité des pratiques déclarées dans les deux disciplines :

75 % des instituteurs qui pratiquent la pédagogie par groupes en français le font aussi en

mathématiques. De même, 81 % de ceux qui n'en pratiquent pas en français n'en pratiquent pas non plus en mathématiques.

84 % des instituteurs qui individualisent leur enseignement en français le font aussi en mathématiques, 72 % de ceux qui proposent le plus souvent le même travail à l'ensemble de leurs élèves en français le font aussi en mathématiques.

— Proximité des pratiques de pédagogie de groupes et d'individualisation de l'enseignement :

L'individualisation de l'enseignement en français est pratiquée par 40 % des instituteurs qui déclarent faire de la pédagogie par groupes, contre seulement 17 % des autres.

De même en mathématiques, l'individualisation est pratiquée par 51 % des maîtres qui font de la pédagogie par groupes et par 29 % des autres.

— Lien entre ancienneté dans la fonction et pratiques déclarées :

La pédagogie par groupes et l'individualisation de l'enseignement sont, dans les deux disciplines, des méthodes que les instituteurs les plus jeunes déclarent pratiquer plus que les anciens :

	Moins de 20 ans d'ancienneté	20 ans et plus d'ancienneté
pas de pédagogie par groupes en français	32,5 *	51,7
1 ou 2 heures de pédagogie par groupes en français	53,3	33
plus de 2 heures de pédagogie par groupes en français	14,2	15,3
pas de pédagogie par groupes en mathématiques	40,2	55,9
1 ou 2 heures de pédagogie par groupes en mathématiques	48,2	32,2
plus de 2 heures de pédagogie par groupes en mathématiques	11,6	11,8
individualisation de l'enseignement en français	39,3	25,2
individualisation de l'enseignement en mathématiques	51,9	35,7

* Note de lecture : 32,5 % des maîtres ayant moins de 20 ans d'ancienneté déclarent ne pas pratiquer de pédagogie par groupes, contre 51,7 % de ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

	Pédagogie par groupes en français		Pédagogie par groupes en mathématiques	
	1 ou 2 heures par semaine	plus de 2 heures par semaine	1 ou 2 heures par semaine	plus de 2 heures par semaine
lecture	3,14 *	3,79	3,47	3,57
leçons à apprendre	3,05	3,24	2,89	3,62
recherches à faire	1,16	1,19	1,18	1,42

* Note de lecture : Les enseignants qui déclarent pratiquer 1 ou 2 heures de pédagogie par groupes en français disent donner, en moyenne, 3,14 jours par semaine de la lecture à faire à la maison, contre 3,79 pour ceux qui déclarent en pratiquer plus de 2 heures par semaine.

— Lien entre fréquence de la pédagogie de groupes et travail donné à faire à la maison :

Le tableau suivant présente le nombre moyen de jours par semaine où du travail est donné à faire à la maison selon la fréquence de la pédagogie par groupes :

En moyenne, les maîtres qui pratiquent plus de 2 heures de pédagogie par groupes en français ou en mathématiques donnent donc un peu plus fréquemment du travail à faire à la maison à leurs élèves que les autres.

Les autres plans ne seront pas détaillés ici, mais il faut tout de même noter que sur le troisième axe (13 % de l'inertie), intervient la proximité entre les pratiques de décloisonnements et d'échanges de services. Deux points supplémentaires s'étirent légèrement sur cet axe, traduisant le fait que ces méthodes semblent moins pratiquées dans les écoles rurales n'appartenant pas à une zone d'éducation prioritaire, et, ce qui est lié, dans les classes d'au moins trois cours.

MODÉLISATION : LIEN ENTRE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Au terme de cette description des pratiques déclarées par les maîtres, dans la problématique qui est la nôtre, il nous importe de rechercher si une pédagogie favorise une progression des élèves plus qu'une autre. Nous sommes encore en phase exploratoire. Avant la mise en œuvre de modèles intégrant les pratiques pédagogiques, nous avons d'abord construit un modèle prenant en compte les caractéristiques socio démographiques et scolaires de l'élève. Ceci nous permet de contrôler autant que possible ce qui dépend de ces caractéristiques dans la progression et de dégager l'effet net des variables relatives aux enseignants. L'utilisation de modèles multivariés nous permet de raisonner toutes choses égales par ailleurs. Ceci s'entend bien entendu comme « toutes variables incluses dans le modèle égales par ailleurs ». Il se peut toujours qu'il existe derrière une variable explicative mise en avant, une autre variable susceptible de modifier les résultats obtenus.

Concernant les enseignants, nous avons introduit les variables dont l'importance a été mise en évidence dans l'analyse des correspondances

multiples. Ainsi, l'ancienneté dans la fonction qui permet de caractériser son expérience et la pratique conjuguée d'une pédagogie de groupe en français et en mathématiques ont été retenues.

Afin d'estimer le pouvoir explicatif des différents groupes de variables, et de mesurer leur effet sur la progression nous avons réalisé toute une série de modèles (cf tableau page suivante).

La démarche adoptée est inspirée de celle menée par A. MINGAT sur les facteurs influençant la réussite en fin de CP [3].

Les trois premiers modèles ne prennent en compte que les caractéristiques individuelles des élèves. Ils représentent donc l'impact total de ces variables sur le score final, indépendamment du score initial. Le quatrième modèle explique le score final en fonction du niveau initial seul. Dans les autres modèles, ont été rajoutées diverses caractéristiques. Ils permettent ainsi d'évaluer leur impact sur le score final à score initial égal, donc d'évaluer leur effet net sur les acquisitions enregistrées pendant l'année de CE2 uniquement.

1 - Analyse de la variance : importance du niveau initial

Le niveau final des élèves dépend largement de leurs acquisitions à l'entrée au CE2. Le modèle n° 4 qui teste l'effet du score initial sur le score final révèle un impact très significatif, puisqu'en moyenne le score initial explique plus de 60 % de la variance du score final. Il n'en demeure pas moins que près de 40 % de la variance reste inexpliquée, montrant que d'autres facteurs ont influé durant l'année scolaire sur les acquisitions des élèves.

L'origine sociale a un pouvoir explicatif du même ordre (15 et 12,8 %) que la scolarité antérieure (13,4 et 11,8 %). L'introduction de ces deux types de variables dans un modèle (n° 3) permet d'expliquer environ 20 % de la variabilité des acquis des élèves en fin d'année, soit 3 fois moins que le niveau initial à lui seul.

L'impact spécifique des caractéristiques socio-démographiques et scolaires sur la progression des élèves pendant l'année du CE2 est relativement faible. Il peut être évalué par différence entre les pouvoirs explicatifs des modèles n° 4 et 7 : moins de 2 % d'écart. L'impact des caractéristiques des élèves est donc nettement plus fort si

**Pourcentage de variance expliquée par différents modèles explicatifs
des résultats des élèves aux épreuves de fin de CE2**

Modèle	Variables explicatives (1)	% de variance expliquée	
		Echantillon 1	Echantillon 2
1	CSD	15,0	12,8
2	SCOL	13,4	11,8
3	CSD SCOL	23,3	19,2
4	début	62,1	64,4
5	début CSD	62,4	64,4
6	début SCOL	64,1	64,6
7	début CSD SCOL	64,4	66
8	début ENS	62,1	64,6
9	début PEDAGO	62,3	65,2
10	début ENS PEDAGO	62,3	65,6
11	début CSD SCOL ENS PEDAGO	64,8	67,3

(1) Définition des variables explicatives :

CSD = caractéristiques socio-démographiques des élèves : catégorie socioprofessionnelle du père, sexe, nationalité et fratrie.

SCOL = caractéristiques scolaires des élèves : temps passé en préélémentaire, redoublement CP, CE1, CE2.

DÉBUT = score initial global (français/50 + mathématiques/50).

FIN = score final global (français/50 + mathématiques/50).

ENS = ancienneté dans la fonction de l'enseignant.

PEDAGO = pédagogie de groupe déclarée en français et mathématiques.

l'on ne contrôle pas le score initial (20 %). Il semble donc que le niveau initial absorbe une grande part de l'effet de l'origine sociale et de la scolarité antérieure et « résume » bien ce qui s'est passé avant l'entrée au CE2. La majeure partie des différenciations mises en évidence ici étaient déjà constituées avant le début de l'année de CE2, période exogène à notre étude qui inclut les facteurs individuels et les effets école et maître relatifs aux classes antérieures.

Au vu de ces résultats, il nous est apparu intéressant de mesurer de manière analogue l'impact des pratiques déclarées des enseignants sur la progression de leurs élèves, donc à niveau initial égal.

L'ancienneté de l'enseignant n'apporte pas de pouvoir explicatif sur la variabilité des acquisitions au CE2. L'introduction du type de pédagogie déclarée en français et en mathématiques améliore très légèrement le pouvoir explicatif du modèle dans le deuxième échantillon seulement où le protocole utilisé visait à évaluer les acquis du CE2.

L'introduction des deux caractéristiques des enseignants retenues ici (modèle n° 10) apporte un

très faible gain dans l'explication de la variabilité des acquis au CE2, mais le gain apporté par l'introduction des caractéristiques des élèves (modèle n° 7) n'est que peu supérieur.

Notons que même en incluant toutes les variables élèves et enseignants, plus de 30 % de la variance n'est pas expliquée par le modèle. D'autres facteurs, non retenus ou dont nous ne disposons pas, ont donc une influence non négligeable sur les acquis des élèves en fin de CE2.

Le dernier modèle incluant toutes les caractéristiques élève et enseignant est présenté pour chaque échantillon dans les tableaux 1 et 2, pages suivantes. Il permet de quantifier l'impact de chaque variable sur le score moyen final et de l'analyser toutes choses égales par ailleurs.

2 - Relation entre niveau initial et progrès ou niveau final

Le modèle est linéaire sur les niveaux initial et final eux-mêmes, ce qui revient à relier linéairement le progrès absolu au niveau initial (voir encadré). Plus le niveau initial est élevé, plus la progression est faible, cette constatation est notable

Tableau 1. — Modèle présentant l'impact de l'ensemble des caractéristiques des élèves et des maîtres sur la réussite aux épreuves de fin de CE2 en 1993

ÉCHANTILLON 1

Variables		Épreuves fin CE2	
de référence	actives	coefficient	t (1)
	épreuves de début CE2	0,55	49,5 ***
Père cadre ou de profession intellectuelle supérieure	Père agriculteur	- 0,87	- 1,0 NS
	Père artisan, commerçant, Chef d'entreprise	0,26	0,4 NS
	Père de profession intermédiaire	- 0,41	- 0,7 NS
	Père employé	- 0,89	- 1,4 NS
	Père ouvrier	- 0,42	- 0,7 NS
	Père « autre »	0,43	0,6 NS
Fille	Garçon	- 0,73	- 2,6 ***
Nationalité française	Nationalité étrangère	- 0,17	- 0,3 NS
1 frère ou sœur	0 frère ou sœur	0,28	0,5 NS
	2 frères ou sœurs	0,11	0,3 NS
	3 frères ou sœurs et plus	- 0,02	- 0,1 NS
Pas de redoublement CP	redoublement CP	- 3,36	- 6,7 ***
Pas de redoublement CE1	redoublement CE1	- 2,31	- 3,8 ***
Pas de redoublement CE2	redoublement CE2	- 4,30	- 5,3 ***
Scolarisation à 2 ans	scolarisation à 3 ans et plus	- 0,08	- 0,3 NS
Ancienneté dans la fonction d'instituteur comprise entre 21 et 30 ans	ancienneté inférieure ou égale à 10 ans	- 1,70	- 4,1 ***
	ancienneté comprise entre 11 et 20 ans	0,03	0,1 NS
	ancienneté supérieure à 30 ans	- 0,37	- 0,9 NS
Pas de pédagogie de groupes	pédagogie de groupes en français et en mathématiques	1,36	4,0 ***
	pédagogie de groupes en français ou en mathématiques	0,37	0,9 NS
Constante		47,67	43,6 ***
Pourcentage de variance expliquée		64,8 %	

Note de lecture : Un point de plus au score obtenu en début de CE2 entraîne 0,55 point de plus au score en fin de CE2. « Toutes choses égales par ailleurs » (score initial, CSP du père, sexe, nationalité, fratrie, redoublements et ancienneté du maître), un élève dont le maître déclare adopter une pédagogie de groupes en français et en mathématiques obtient 1,36 point de plus qu'un élève dont le maître déclare ne l'adopter dans aucune des deux disciplines.

(1) Significativité du t de Student :

NS : Non significatif ; * significatif au seuil de 10 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; *** significatif au seuil de 1 %.

Tableau 2. — **Modèle présentant l'impact de l'ensemble des caractéristiques des élèves et des maîtres sur la réussite aux épreuves de fin de CE2 en 1993**

ÉCHANTILLON 2

Variables		Épreuves fin CE2	
de référence	actives	coefficient	t (1)
	<i>épreuves de début CE2</i>	0,81	56,4 ***
Père cadre ou de profession intellectuelle supérieure	Père agriculteur	- 2,79	- 2,3 **
	Père artisan, commerçant, Chef d'entreprise	- 0,54	- 0,6 NS
	Père de profession intermédiaire	- 1,80	- 2,3 **
	Père employé	- 1,75	- 2,1 **
	Père ouvrier	- 1,65	- 2,3 **
	Père « autre »	- 2,57	- 2,9 ***
Fille	Garçon	- 0,09	- 0,3 NS
Nationalité française	Nationalité étrangère	0,84	1,3 NS
1 frère ou sœur	0 frère ou sœur	- 0,20	- 0,3 NS
	2 frères ou sœurs	- 0,42	- 0,9 NS
	3 frères ou sœurs et plus	- 0,74	- 1,4 NS
Pas de redoublement CP	redoublement CP	- 5,33	- 7,8 ***
Pas de redoublement CE1	redoublement CE1	- 4,34	- 5,8 ***
Pas de redoublement CE2	redoublement CE2	- 3,67	- 3,4 ***
Scolarisation à 2 ans	scolarisation à 3 ans et plus	1,06	2,1 **
Ancienneté dans la fonction d'instituteur comprise entre 21 et 30 ans	ancienneté inférieure ou égale à 10 ans	- 2,65	- 4,9 ***
	ancienneté comprise entre 11 et 20 ans	- 2,92	- 6,1 ***
	ancienneté supérieure à 30 ans	0,15	0,3 NS
Pas de pédagogie de groupes	pédagogie de groupes en français et en mathématiques	3,33	7,5 ***
	pédagogie de groupes en français ou en mathématiques	1,30	2,5 **
Constante		13,91	9,90 ***
Pourcentage de variance expliquée		67,3 %	

Note de lecture : Un point de plus au score obtenu en début de CE2 entraîne 0,81 point de plus au score en fin de CE2. « Toutes choses égales par ailleurs » (score initial, CSP du père, sexe, nationalité, fratrie, redoublements et ancienneté du maître), un élève dont le maître déclare adopter une pédagogie de groupes en français et en mathématiques obtient 3,33 points de plus qu'un élève dont le maître déclare ne l'adopter dans aucune des deux disciplines.

(1) Significativité du t de Student :

NS : Non significatif ; * significatif au seuil de 10 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; *** significatif au seuil de 1 %.

MÉTHODOLOGIE

Modélisation

La modélisation est appliquée pour expliquer les variations ou pour prévoir une donnée en fonction d'autres variables connues.

Elle aboutit, à partir de toutes les données, à une équation résumant au mieux la relation qui peut exister entre ces variables.

Dans notre cas, le score initial de chaque élève, ses caractéristiques et celles de son instituteur ont été pris en compte et résumés dans une équation du type :

$$S^F = \alpha S^D + \sum_i \beta_i X_i + Cste$$

où S^F est le score final,

S^D le score initial,

et X_i les caractéristiques prises en compte.

Ainsi, connaissant les caractéristiques (d'un élève ou de son instituteur), le score initial et la constante, cette équation permet de prévoir un score final pour chaque élève.

Plusieurs remarques peuvent être faites :

— On voit bien qu'une équation de ce type est basée sur la progression absolue plutôt que sur la progression relative. En effet, elle peut également s'écrire :

$$S^F - S^D = (\alpha - 1)S^D + \sum_i \beta_i X_i + Cste$$

— Dans le premier échantillon, $\alpha = 0,55$, dans le deuxième $\alpha = 0,81$.

On retrouve ainsi le fait que, toutes choses égales par ailleurs, le score final varie dans le même sens que le score initial, tandis que la progression décroît quand le score initial croît.

On peut de plus confirmer que la progression varie plus nettement en fonction du niveau initial dans le premier échantillon, où $(\alpha - 1) = -0,45$ que dans le deuxième où $(\alpha - 1) = -0,19$.

dans les deux échantillons mais l'ampleur du phénomène est plus nette en mesurant les progrès à partir du premier protocole qu'à partir du second.

Prenons deux élèves de mêmes caractéristiques individuelles et ayant des maîtres de même ancienneté et pratiques pédagogiques (déclarées), mais dont les niveaux initiaux sont séparés de 10 points.

Le moins bon en début de CE2 progressera de 4,5 points de plus en moyenne que l'autre dans le premier protocole, contre 1,9 points de plus seulement dans le deuxième.

Si l'on raisonne en termes de niveau final, et non de variation sur l'année, l'écart de 10 points sur le niveau initial se réduit plus en évaluant les acquis de fin de CE2 à partir du premier protocole (5,5 points en moyenne) qu'à partir du second (8,1 points).

Ainsi dans le premier échantillon la dispersion du score initial (rapport de l'écart-type à la moyenne égal à 0,21) est beaucoup plus forte que celle du score final (0,12). D'autre part, la dispersion du score final est plus importante dans le deuxième échantillon (0,24) que dans le premier (0,12).

Autrement dit, la réduction de l'écart entre élèves faibles et élèves forts est en moyenne plus importante sur les objectifs de l'année d'avant, même si on ne les enseigne pas toujours explicitement, que sur les objectifs de l'année en cours. Ceci se comprend assez aisément — le temps permet aux plus faibles, sans doute jusqu'à un certain point, de rattraper leur retard. Il est satisfaisant d'observer ce phénomène ici et de donner un ordre de grandeur de son ampleur. A noter cependant qu'un an après, tous les retards sont loin d'être comblés.

3 - L'effet des caractéristiques des élèves : influence de la scolarité antérieure

Outre le niveau initial, la variable individuelle qui engendre le plus d'écart sur le score final est le redoublement des classes antérieures : toutes choses égales par ailleurs, un élève ayant redoublé le CP obtient en moyenne 3 points de moins en fin de CE2 dans le premier échantillon et 5 points de moins dans le deuxième qu'un élève n'ayant pas redoublé cette classe. Contrairement à certaines observations, le redoublement du CP n'est pas, à niveau initial et caractéristiques donnés, un handicap significativement plus grand que le redoublement du CE1 ou du CE2.

L'influence de l'origine sociale n'est significative, toujours à niveau de début de CE2 donné, que dans le deuxième échantillon, où les enfants de père cadre ou de profession intellectuelle supérieure progressent plus que les autres. De même, l'impact positif propre de la scolarisation à deux ans n'est significatif que dans le deuxième échantillon.

Un écart significatif entre garçons et filles ne se voit que dans le premier échantillon, où les garçons progressent en moyenne moins que les filles.

Enfin, et ceci est important, nationalité et fratrie n'engendrent de différence significative sur la progression au cours du CE2 dans aucun des deux échantillons.

4 - L'effet maître : influence de l'expérience de l'enseignant et des pratiques

« Toutes choses égales par ailleurs », les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans leur fonction font, dans les deux échantillons, moins progresser leurs élèves que ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté, tranche d'ancienneté qui concentre la moitié des directeurs. Existe-t-il une relation positive entre fonction de l'enseignant et résultats des élèves ? Cela rejoindrait les résultats obtenus par P. BRESSOUX dans une étude sur les acquisitions en lecture [1].

L'impact de l'ancienneté n'est apparemment pas linéaire puisque, par exemple, les maîtres les plus expérimentés (au moins 30 ans d'ancienneté) ne font pas significativement plus progresser leurs élèves que ceux ayant une ancienneté comprise entre 21 et 30 ans. L'effet de l'ancienneté serait

donc positif jusqu'à une certaine valeur moyenne (ici, à partir des tranches retenues, 10 ou 20 ans), puis n'aurait plus d'effet, l'expérience du maître ne lui apportant plus à partir d'un certain moment. Là aussi, ce résultat revêt une certaine plausibilité.

Les résultats font apparaître également une légère différenciation entre les enseignants qui déclarent pratiquer une pédagogie de groupes et les autres. Il semble que les élèves des premiers progressent plus que les élèves des seconds, notamment si la pédagogie de groupes est pratiquée à la fois en français et en mathématiques. On peut émettre l'hypothèse que ces enseignants essaient conjointement de maximiser le temps d'apprentissage pour chaque élève tout en proposant des exercices adaptés à leur niveau.

Rappelons que les modèles prenant en compte ce type de variable montrent un impact limité puisque le gain en terme de variance est très faible. Toutes choses égales par ailleurs, les modalités de cette typologie jouent peu sur les acquisitions des élèves. Ces résultats rejoignent ceux d'une étude de même type réalisée sur les acquis en CP par C. LEROY-AUDOUIN et M. DURU-BELLAT [4].

CONCLUSION

Dans les deux échantillons, des types de pédagogie distincts ont été mis en évidence. Notamment, une opposition entre les maîtres déclarant pratiquer un enseignement individualisé et ceux adoptant au contraire une pédagogie non différenciée apparaît assez nettement. Mais les méthodes déclarées n'ont qu'un effet très limité, toutes choses égales par ailleurs, sur les écarts de réussite de leurs élèves, qui s'expliquent plutôt par leur niveau initial à l'entrée du CE2 et leur scolarité antérieure.

Disposer de deux échantillons a permis de montrer que le niveau initial n'a pas le même impact sur la progression selon le protocole utilisé. Dans le premier échantillon, basé sur des épreuves évaluant les mêmes objectifs, le niveau initial joue un rôle primordial sur les écarts de progression : les élèves en situation de plus forte progression sont ceux qui maîtrisaient mal initialement les notions évaluées. Les plus forts au départ n'ont évidemment pas la même marge de progression. Dans le

deuxième échantillon, où sont utilisées des épreuves différentes, on évalue des compétences de fin de CE2. Le niveau initial ne masque alors pas entièrement les effets des caractéristiques sociales et scolaires des élèves.

Ces premiers résultats issus d'une phase exploratoire sont à approfondir. Ils ont été obtenus à partir de méthodes corrélatives et doivent donc être interprétés avec prudence. Il est toujours possible que certaines variables statistiquement liées ne soient pas réellement celles qui agissent mais que se cachent derrière elles d'autres variables discriminantes. Il se peut de plus que le type de pédagogie déclarée n'ait pas le même effet selon les caractéristiques de la classe et son

hétérogénéité, variables qui n'ont pas été prises en compte ici. Par ailleurs, les résultats présentés le sont sur la seule base de déclarations des maîtres et chacun sait qu'il existe des différences entre la pratique et la déclaration (effet de désirabilité en fonction du questionnaire). La deuxième phase de cette étude, qui conduira en 1994 des laboratoires universitaires à observer dans leur classe des instituteurs volontaires de cet échantillon, permettra d'enrichir ces conclusions.

Enfin rappelons que l'analyse faite ici porte sur les résultats des élèves en français et en mathématiques, les autres disciplines étant ignorées et que le rôle de l'école ne se limite pas aux aspects cognitifs, seul domaine évalué dans notre étude.

NOTES

(1) Les moyennes des scores initiaux obtenues dans les deux échantillons sont significativement différentes entre elles au seuil de 1 %. Mais seules celles obtenues dans le premier échantillon en français et en mathématiques sont significativement différentes de celles obtenues à l'évaluation nationale début de CE2 de septembre 1992 (65,8 en français, 64,8 en mathématiques).

(2) Le « décloisonnement » correspond à des échanges de groupes d'élèves entre les classes : certains élèves d'une classe vont en rejoindre une autre à l'occasion d'une activité déterminée. Ce terme diffère des « échanges de service » où c'est le maître qui prend en charge une autre classe que la sienne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] P. BRESSOUX, « Les performances des écoles et des classes, le cas des acquisitions en lecture », **Les Dossiers Education et Formations**, n° 30, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, juin 1993.
- [2] DEP10, « Evaluation CE2 - 6^e de septembre 1992 - Résultats complémentaires et analyse », **Les Dossiers Education et Formations**, n° 31, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, août 1993.

- [3] A. MINGAT, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », **Revue Française de Pédagogie** n° 95, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 47 à 63, avril-mai-juin 1991.
- [4] M. DURU-BELLAT et Ch. AUDOUIN-LEROY (1991), « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP », **Education et Formations**, n° 26 p. 3 à 13, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), Ministère de l'Education nationale, août 1993.

Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux

Éliane Fijalkow
et Jacques Fijalkow

Une enquête nationale a été réalisée sur les pratiques pédagogiques au CP concernant la lecture-écriture. Un questionnaire a été envoyé à 2 500 enseignants de CP par la DEP et l'UTM, dont 1 253 sont revenus. Ce questionnaire comportait 79 questions correspondant à 399 variables (chaque question offrant plusieurs possibilités de réponses). L'analyse effectuée permet, en particulier, d'apporter des réponses objectives sur la position des enseignants entre la tradition et la modernité. Des observations directes effectuées par la suite en situation scolaire permettent de valider les réponses apportées au questionnaire.

Si les enseignants ont fait l'objet de recherches récentes (Huberman et Gather Thurler, 1991 ; Street, à paraître), peu d'entre elles portent précisément sur ce que sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture en début de scolarité obligatoire (Duru-Bellat et Leroy Audouin, 1990).

De fait, on ne dispose le plus souvent à ce propos, que d'informations partielles sur ce qui se passe effectivement dans les classes. Partielles, ces informations, constituées le plus souvent de témoignages individuels, sont également partiales. On peut entendre, en effet, les avis les plus contradictoires : alors que certains affirment que rien n'a changé dans les classes depuis des décennies, d'autres, au contraire, sont convaincus que le renouveau du débat sur la lecture qui se déroule en France depuis quelques années est dû

aux changements radicaux que les maîtres ont introduits dans leurs pratiques. S'il en est qui s'en réjouissent, tandis que d'autres s'en inquiètent, la base matérielle des réactions des uns et des autres ne dépassant guère leur sphère d'information individuelle, la validité limitée de ces opinions rend nécessaire une étude destinée à établir, de manière aussi objective que possible, ce qu'est la réalité actuelle.

C'est pour savoir ce qui se passe réellement dans les classes que nous avons donc, en accord avec le Ministère de l'Éducation nationale (1), entrepris une étude visant à apporter une information objective permettant de savoir ce que font effectivement les maîtres quand ils enseignent à lire-écrire aux enfants au CP en France aujourd'hui (2). C'est dans ce but qu'un questionnaire a

été élaboré, puis des observations effectuées dans des classes.

Nous ne tenterons pas de fournir une description exhaustive des pratiques, mais nous limiterons à tenter de savoir, par rapport aux opinions évoquées plus haut, dans quelle mesure la pédagogie de la lecture-écriture demeure inchangée et dans quelle mesure elle s'est transformée en réponse aux sollicitations dont elle a fait l'objet.

Ce travail ne vise donc, sous cet angle particulier, qu'à fournir une description aussi objective et précise que possible des pratiques pédagogiques. Pas plus qu'il ne vise l'exhaustivité, il ne se préoccupe alors d'expliquer les faits observés, ni d'évaluer leur efficacité pour les apprentissages (3).

1. L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : LES FRÉQUENCES DE RÉPONSE

1. Méthodologie

Le questionnaire comporte 79 questions correspondant à 399 variables. Le répondant a été invité, pour la plupart des questions, à choisir une réponse sur une échelle du type « jamais, quelquefois, souvent, très souvent ». Le questionnaire a été envoyé à 2 501 enseignants ; 1 253 d'entre eux ont répondu.

Dans un premier temps, la fréquence des réponses fournies à chaque question nous donnera une indication sur l'importance de la pratique visée. Dans tous les cas où la question de la grandeur des différences entre résultats pouvait prêter à discussion, le test du chi deux a été calculé afin de décider du caractère aléatoire ou non des différences observées.

Pour approfondir cette information, nous avons, dans un second temps, retenu 76 variables qui, de par leur nature, étaient susceptibles de faire apparaître des démarches pédagogiques contrastées.

2. Analyse des résultats

1. Renseignements généraux

• Les enseignants

Sexe : Dans notre échantillon, les femmes (81 %) sont plus nombreuses que les hommes

(19 %). Ce déséquilibre entre les deux sexes se manifeste également en Belgique, en Suisse et au Québec.

Les proportions observées sont voisines de celles de la population parente puisque l'on note, pour 1988-1989, 73 % de femmes enseignant en France en CP (Ministère de l'Éducation nationale, 1990, page 68).

Années d'expérience dans l'enseignement : elles varient entre **0 et 40 ans**. Le mode se situe à **20 ans** d'expérience dans l'enseignement. Les réponses les plus fréquentes sont ensuite : 22 ans et 30 ans.

Le médian se situe à 22 ans. L'échantillon apparaît donc constitué de répondants ayant une solide expérience de l'enseignement.

Années d'expérience en CP : elles varient de **0 à 35 ans**. Le mode correspond à **10 ans** d'expérience en CP et le médian à **11 ans**.

Si on met en rapport ces résultats avec ceux de la question précédente, il apparaît que l'expérience de l'enseignement des répondants est pratiquement deux fois supérieure à celle qu'ils ont du CP.

Notre échantillon est donc composé d'enseignants expérimentés, mais cette expérience n'a été acquise que pour moitié en CP.

• Les élèves

Âge en début d'année : la majorité des enseignants (62 %) note que les élèves ont de 6 ans 1 mois à 6 ans 6 mois. Les moins nombreux (1 %) disent qu'ils ont de 7 ans 1 mois à 7 ans 6 mois.

La population parente, malgré un découpage différent des âges, présente une structure analogue en 1988-1989 (Ministère de l'Éducation nationale, 1990, page 99).

Deux pays francophones ont une distribution semblable : la Belgique et le Québec.

Milieu socio-culturel : deux milieux dominant et sont presque également représentés : milieu favorisé (39 %) et milieu plutôt défavorisé (37 %). Le plus faiblement représenté est le milieu très favorisé (3 %).

II. Aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture

- *Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe ?*

En début d'année, le plus grand nombre (64 %) part des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache. En fin d'année, le point de départ est le même qu'en début d'année, mais moins massivement (53 %). Si l'on compare début et fin d'année, on constate que cette utilisation est significativement moins importante en fin d'année (chi deux = 12,36 ; $P < .01$).

Le questionnaire propose d'autres points de départ. Celui qui est choisi en second — un texte écrit par l'enseignant, dicté ou non par les élèves — est utilisé par un peu moins de la moitié des enseignants en début d'année (45 %) et en fin d'année (49 %).

Si on compare début et fin d'année pour les points de départ autres que une méthode, on constate qu'ils sont tous utilisés davantage en fin d'année. Pour certains la différence entre début et fin d'année est significative qu'il s'agisse d'un thème (chi deux = 25,69 ; $P < .01$), d'un projet plus ample à réaliser (chi deux = 65,21 ; $P < .01$) ou d'un livre de jeunesse (chi deux = 72,46 ; $P < .01$).

- *Quel que soit le moment de l'année, lorsque vous aidez individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou dans une phrase, que lui proposez-vous ?*

Un type d'aide émerge de façon importante : trouver dans les ressources de l'environnement (71 %).

Trois autres possibilités apparaissent chez plus d'un enseignant sur deux :

- regarder les lettres, les syllabes et les dire,
- sauter le mot, lire plus loin et y revenir pour l'identifier,
- relire le début de la phrase et identifier le mot.

Ces trois aides sont aussi souvent proposées les unes que les autres (chi deux = .12 ; $P > .05$).

Les autres types d'aide sont proposées par moins de 50 % des enseignants.

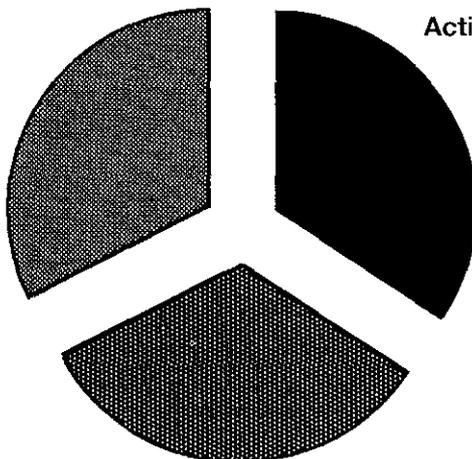
Seule l'aide invitant à recourir aux ressources de l'environnement se retrouve dans les trois autres pays francophones.

- *Quelles activités faites-vous faire à vos élèves ?*

Considérons d'abord les résultats du début de l'année et distinguons deux catégories d'activités : les activités très proposées (par plus de 50 % des enseignants) et les activités peu proposées (par moins de 50 % des enseignants).

- Dans les activités très proposées, trois activités émergent :

- comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent ;
- faire lire des étiquettes-mots ou des listes de mots (presque à égalité avec l'activité précédente : chi deux = 1,55 ; $P > .01$) ;
- reconstituer des phrases à partir de mots découpés.



Activités très proposées

■	comparer des mots des phrases pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent : 86 %
■	lire des étiquettes-mots ou des listes de mots : 83 %
■	reconstituer des phrases à partir de mots découpés : 81 %

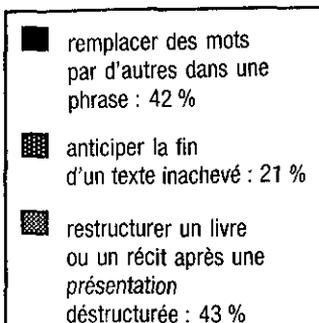
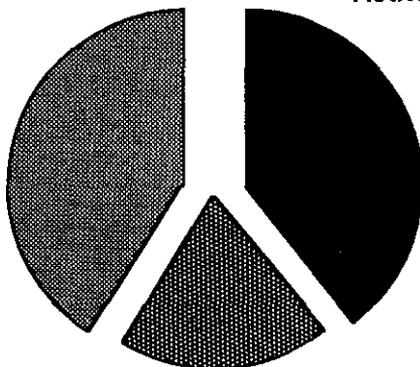
• Dans les activités peu proposées, trois émergent également :

— *anticiper la fin d'un texte inachevé* ;

— *remplacer des mots par d'autres dans une phrase (à égalité : chi deux = 0) ;*

— *restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée.*

Activités peu proposées



En début d'année, les activités les plus importantes mettent l'accent sur le mot et la phrase. Les activités sur le texte, par contre, sont très peu proposées. Il semble qu'en début d'année les unités sont travaillées sans être situées par rapport à un texte. Le travail semble se faire, alors, dans un contexte dont le plafond est la phrase.

• *Demandez-vous à vos élèves de lire à haute voix ?*

On recueille un pourcentage de réponses très élevé : la quasi totalité (97 %) des enseignants dit faire lire les élèves à haute voix.

• *Pourquoi leur demandez-vous de lire à haute voix ?*

En début d'année, les plus nombreux (87 %), disent que c'est pour *permettre de vérifier les acquis des élèves.*

En fin d'année, il y a moins d'enseignants (78 %) à donner cette réponse (chi deux = 5,76 ; $P < .01$).

Les autres cas d'utilisation proposés par le questionnaire sont choisis bien moins souvent. Certains varient peu du début à la fin de l'année :

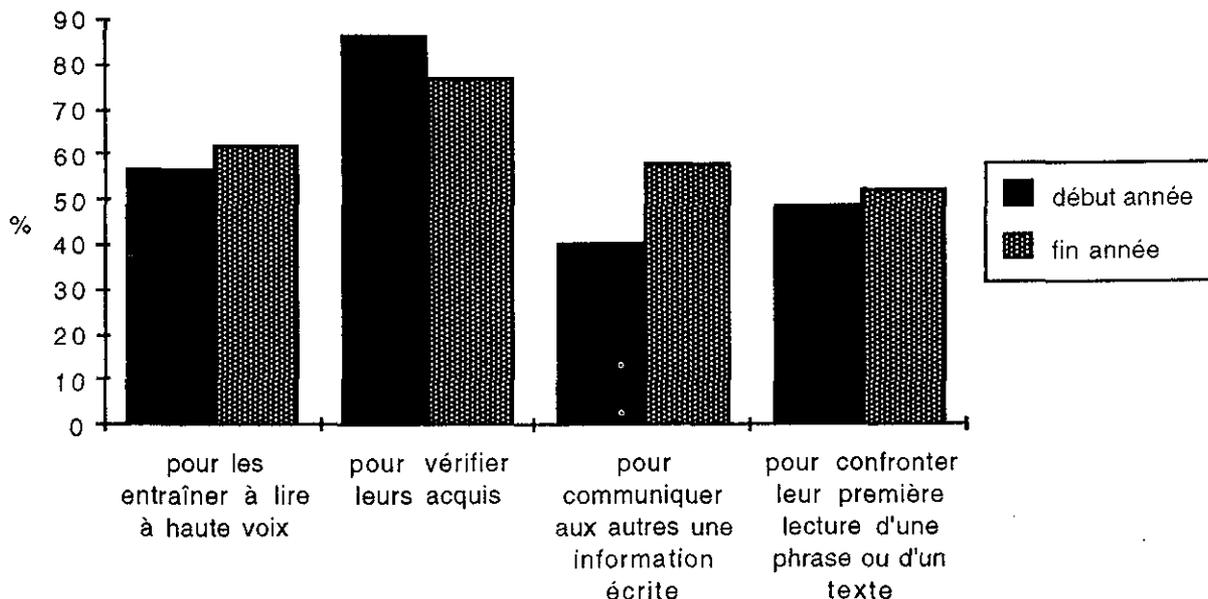
— *afin de les entraîner à lire à haute voix* (chi deux = 2,48 ; $P > .05$)

— *afin qu'ils confrontent entre eux leur première lecture d'une phrase ou d'un texte* (chi deux = 2,28 ; $P > .05$).

Dans un cas toutefois la variation est sensible :

— *afin qu'un d'entre eux communique oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas* (chi deux = 40,53 ; $P < .05$).

Les trois autres pays francophones donnent, en début comme en fin d'année, des réponses semblables.



Aux yeux des enseignants la lecture à haute voix a donc bien pour fonction principale l'évaluation des élèves. Ceci vaut surtout pour le début de l'année, d'autres moyens d'évaluation étant jugés utilisables en fin d'année.

• *Qu'est-ce qui vous paraît nécessaire pour aborder la lecture ?*

Les enseignants trouvent nécessaire avant tout que les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (96%). Presque autant (91%) (chi deux = 0 ; $P > .05$) mettent l'accent sur la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons.

On peut observer, par ailleurs, qu'une importance sensiblement égale est accordée à des énoncés qui renvoient à des démarches que l'on peut qualifier de « globale » (reconnaître globalement des mots) (82%) ou d'« idéo-visuelle » (apprendre à anticiper des mots dans une phrase) (85%).

L'importance conférée aux fonctions de l'écrit est également marquée en Belgique.

III. Aspects matériels de l'enseignement de la lecture

• *Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ?*

71 % des enseignants répondent positivement à cette question.

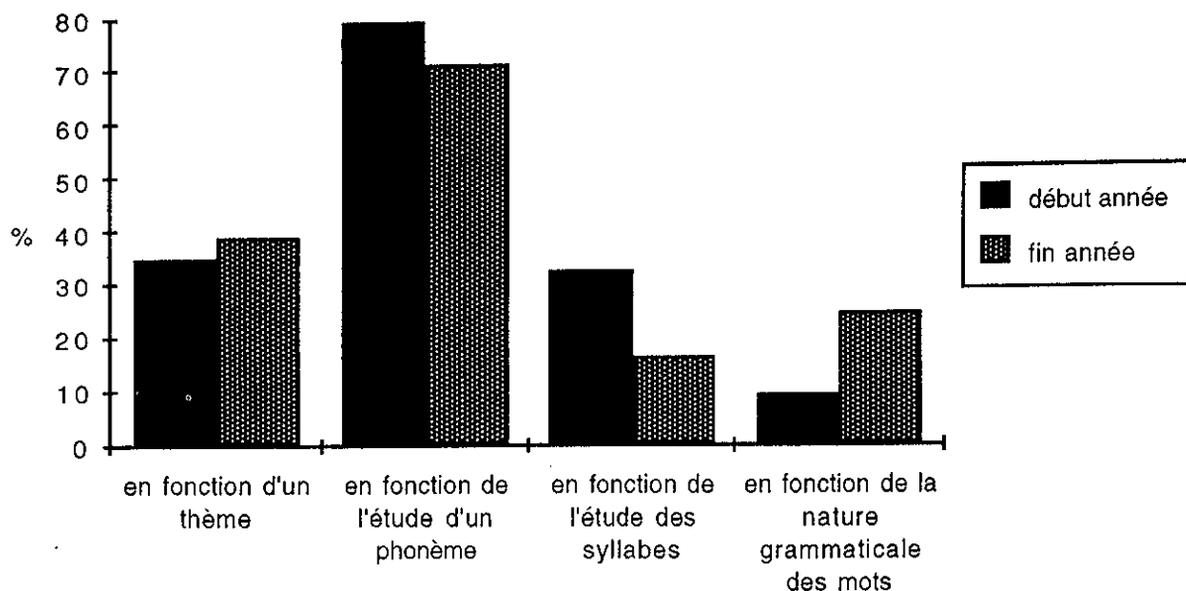
Au Québec, le pourcentage est équivalent.

• *Le matériel que vous affichez sur les murs (posters) de la classe pendant quelques semaines, en fonction de quoi est-il fait ?*

En début d'année, la majorité des enseignants (80%) affichent des posters sur lesquels est écrit un phonème étudié en classe. En fin d'année, la même tendance apparaît. Ce type d'affichage est plus important en début qu'en fin d'année (chi deux = 5,55 ; $P < .05$).

Mettre des posters sur les murs à partir d'un thème, de l'étude d'une syllabe, ou de la nature grammaticale des mots est plus rare (40%).

Deux pays, la Belgique et la Suisse, suivent le même schéma.



• *Quelle est, par semaine, la répartition du temps entre les activités signifiantes et les activités de structuration ?*

En début d'année, le plus grand nombre des enseignants (35 %) consacre 1/3 du temps à des activités signifiantes et 2/3 à des activités de structuration. Presque à égalité (33 %) (chi deux = 0 ; $P > .05$), un autre groupe dit consacrer la moitié du temps à des activités signifiantes et l'autre moitié à des activités de structuration.

En fin d'année, une formule émerge très au-dessus des autres (52 %) : 2/3 du temps accordé aux activités signifiantes et 1/3 aux activités de structuration.

Quelles différences observe-t-on entre le début et la fin de l'année ?

— la formule « 1/3 d'activités signifiantes et 2/3 de structuration » diminue considérablement en fin d'année ;

— il en est de même pour la formule « 1/2, 1/2 » ;

— par contre, la formule « 2/3, 1/3 » domine en fin d'année.

On retrouve ces résultats en Suisse et en Suisse seulement, tant en début qu'en fin d'année.

• *En classe que donnez-vous à lire aux élèves ?*

Les analyses portent, d'une part sur ce qui est le plus proposé en début et en fin d'année, d'autre part sur ce qui est le moins proposé en début et fin d'année.

• Les outils les plus proposés

En début d'année, la majorité des enseignants donnent des livres de jeunesse. Presque à égalité (chi deux = .23 ; $P > .05$) on trouve des poèmes, chansons, comptines. Un peu moins importants, mais statistiquement équivalents (chi deux = .148 ; $P > .05$), des extraits de manuel et des journaux pour enfants.

En fin d'année, les livres de jeunesse réapparaissent. Les autres outils sont également très fortement représentés avec, en plus, l'apparition d'un nouvel outil, la presse écrite.

Au Québec et en Suisse, on ne retrouve la même tendance que pour les livres de jeunesse, en début et en fin d'année.

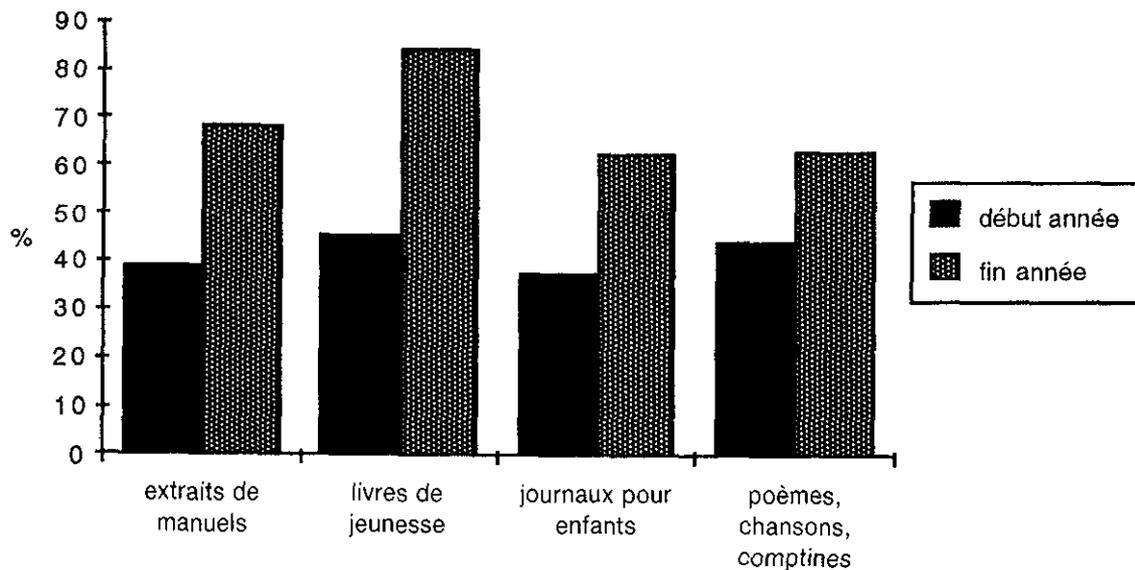
Si on compare le début et la fin d'année on constate des différences : une plus grande utilisation en fin d'année pour

— les livres de jeunesse (chi deux = 133,88 ; P < .01) ;

— les poèmes, chansons, comptines (chi deux = 44,17 ; P < .01) ;

— les extraits de manuel (chi deux = 100,6 ; P < .01) ;

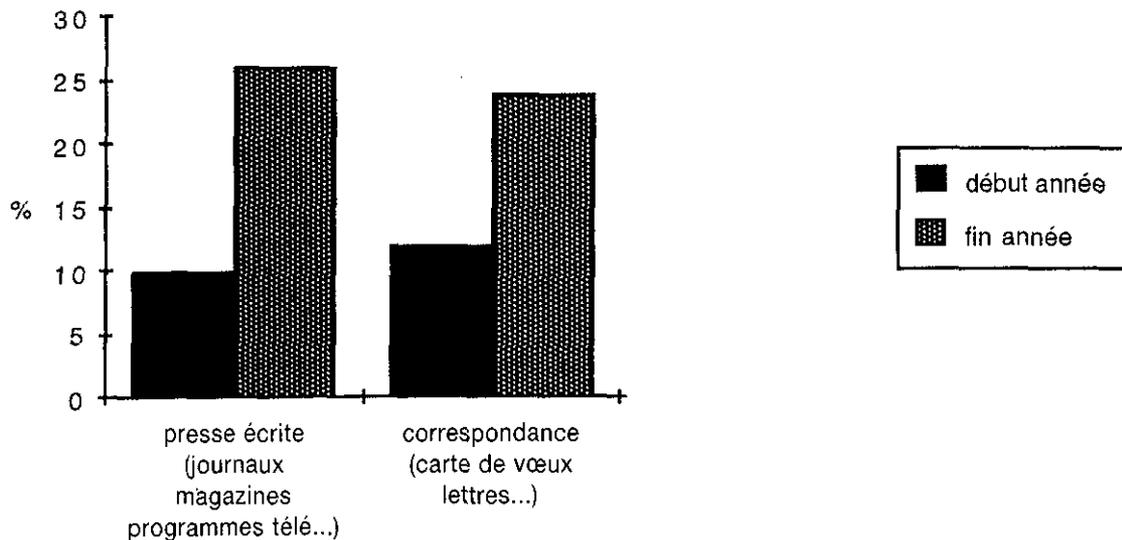
— les journaux pour enfants (chi deux = 74,56 ; p < .01).



• Les outils les moins proposés

Deux outils sont peu proposés, que ce soit en début ou fin d'année : la presse écrite et la correspondance. Leur pourcentage d'utilisation en

début d'année tourne autour de 10 %. En fin d'année, ils sont légèrement plus utilisés mais ne dépassent pas 30 % de réponses.



On constate, d'une part, que plus l'année avance, plus les enseignants proposent les outils qu'ils donnaient parcimonieusement en début d'année. Ceci revient à dire qu'ils attendent que les élèves sachent lire pour les plonger dans des activités réelles de lecture.

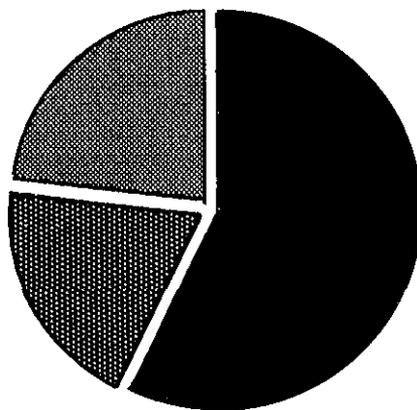
Il apparaît, d'autre part, que les outils choisis font surtout appel à l'imaginaire des enfants (livres de jeunesse, poèmes, chansons, comptines) ou à l'utilitaire scolaire (extraits de manuels). Les outils de type fonctionnel (presse écrite, dictionnaires, encyclopédies, correspondance) sont très peu proposés.

• *Quelles activités pratiquez-vous à partir de livres de jeunesse ?*

En début d'année, la lecture à haute voix par le maître des livres de jeunesse est la réponse la plus fréquente (49 %). Les autres activités sont toutes inférieures à 36 %.

La même tendance se retrouve dans les autres trois pays avec des pourcentages encore plus marqués que ceux des enseignants français.

La faiblesse des pourcentages observés laisse penser que ce type d'outil est en fait peu utilisé dans les classes en début d'année.



• *S'il y a un coin lecture dans votre classe, les élèves s'y rendent-ils ?*

• **82,9 %** des enseignants notent que les élèves vont au coin lecture.

Les trois autres pays francophones répondent positivement à cette question avec un pourcentage tout aussi écrasant.

• *Quels modes de fréquentation du coin lecture proposez-vous ?*

La réponse la plus choisie (**84,8 %**) est : « Quand ils ont fini leur activité. »

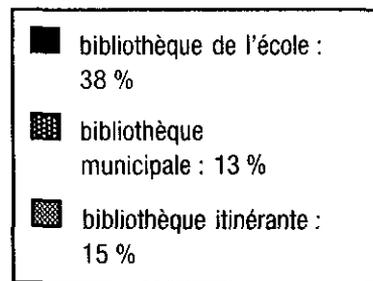
Le même mode de fréquentation apparaît au Québec, en Belgique et en Suisse.

Dans le cas le plus répandu il y a un coin lecture et il est fréquenté par les élèves, mais ils n'y ont accès que s'ils ont fini leur activité. Le risque est alors que les bons élèves aient la possibilité de l'utiliser plus souvent que les élèves lents.

• *Dans le cadre des activités scolaires vous rendez-vous avec vos élèves dans une bibliothèque ?*

La réponse positive concerne le plus souvent la bibliothèque de l'école. Quant à la bibliothèque municipale ou à la bibliothèque itinérante, elles sont aussi peu fréquentées l'une que l'autre (chi deux = 3,48 ; P = .05).

La situation est semblable au Québec et en Belgique.



La faiblesse des résultats, indépendamment du type de bibliothèque, indique que les visites en bibliothèque sont peu fréquentes. On peut penser

alors, et de façon plus générale, que les livres occupent une part limitée dans l'enseignement de la lecture.

IV. L'enseignement de l'écriture (au sens de production de texte)

• Quand pratiquez-vous des activités d'écriture ?

Le plus grand nombre mentionne que les activités d'écriture apparaissent pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture (62 %). Certains disent les pratiquer pour sensibiliser les élèves à la rédaction (51 %) ou, un peu moins nombreux, lorsque la classe en éprouve le besoin, pour communiquer, pour s'exprimer (45 %).

• Dans quelle organisation de classe les élèves ont-ils procédé pour réaliser les activités d'écriture ci-dessus ?

Dans la majorité des cas, les élèves ont écrit seuls (59 %) ; beaucoup moins souvent ils ont écrit à deux (16 %), ou en groupe (17 %) (chi

deux = .14 ; $P > .05$). Les non réponses viennent ensuite (10 et 15 % respectivement en début et en fin d'année).

• Quelles activités d'écriture avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?

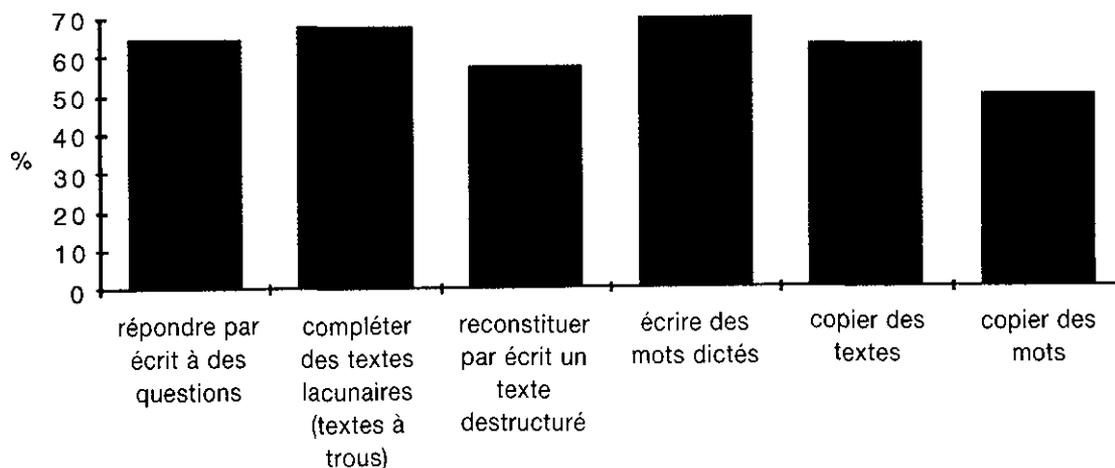
Les activités d'écriture ont été classées en deux groupes, les plus proposées (par au moins 50 % des enseignants) et les moins proposées (par moins de 50 % des enseignants).

• Les activités les plus proposées

Elles sont au nombre de six.

La plus fréquente consiste, pour les élèves, à écrire des mots dictés.

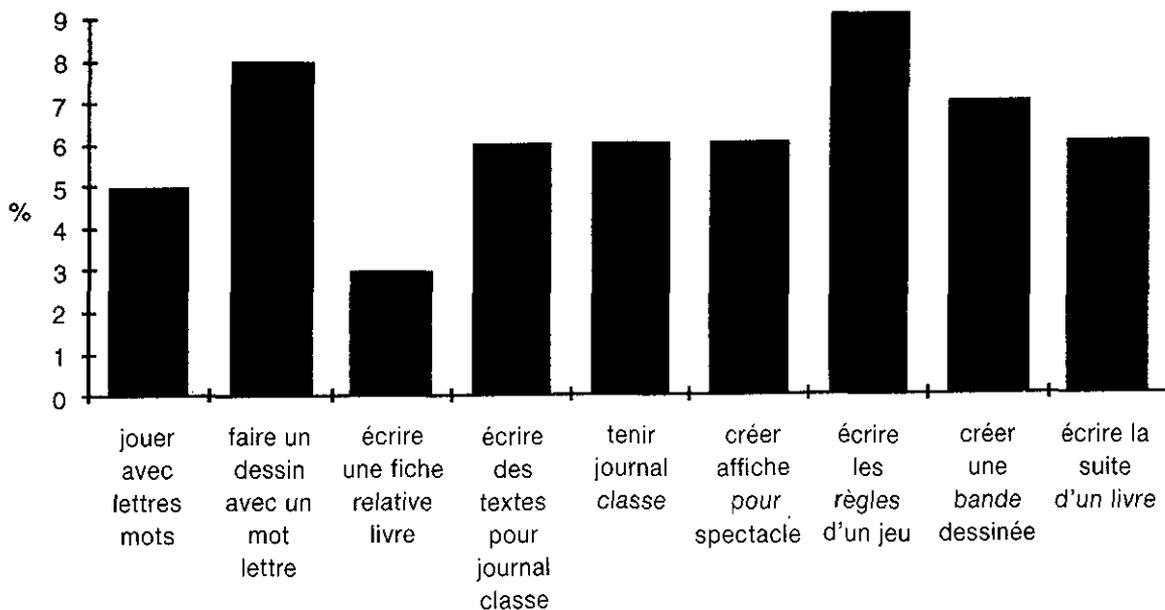
Pratiquement à égalité (chi deux = 1,36 ; $P > .01$), nous trouvons : compléter des textes lacunaires et répondre par écrit à des questions.



• Les activités les moins proposées

On en compte neuf. Elles se situent toutes en dessous de 10 %.

La moins pratiquée est l'écriture d'une fiche relative à un livre figurant dans la bibliothèque de classe.



On constate que les activités les plus proposées en écriture sont du type dictée ou copie. Ce sont des activités plutôt fermées dont la réponse attendue doit être plus ou moins conforme à une norme.

Les activités moins souvent proposées sont des activités plus ouvertes, où nulle réponse exacte ne s'impose. Ce sont des activités réelles de production écrite.

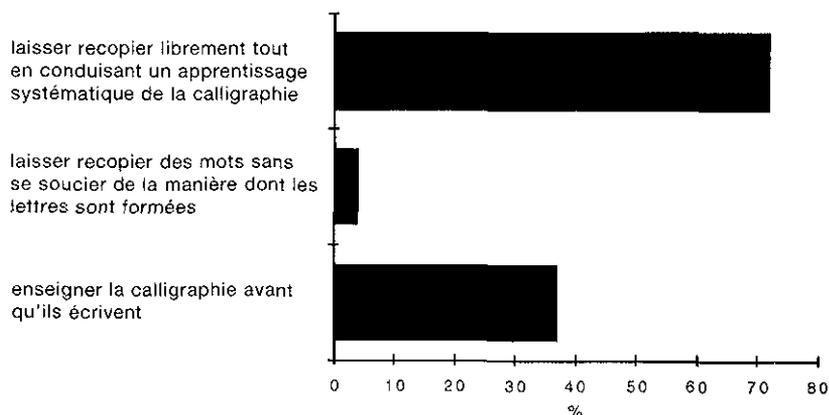
La séparation entre les activités qui sont souvent proposées et celles qui le sont peu recouvre donc respectivement les activités servant au contrôle et les véritables activités de production écrite. Cette distinction confirme que, dans la pratique majoritaire, les enfants au CP ne sont guère

producteurs de textes et écrivent essentiellement en situation de contrôle.

• *Quel statut donnez-vous à la calligraphie ?*

Le plus grand nombre (72 %) laisse, dans un premier temps, les élèves recopier librement, tout en conduisant parallèlement un apprentissage systématique de la calligraphie. Un pourcentage moins élevé (37 %) enseigne la calligraphie avant que les élèves écrivent. Pratiquement aucun enseignant (4 %) ne laisse les enfants écrire sans se soucier de la manière dont ils forment les lettres.

On retrouve la même réponse chez les enseignants suisses.



3. Image d'ensemble

En bref, l'analyse de ces réponses donne d'abord l'impression d'une certaine homogénéité pédagogique. On trouve, en effet, les mêmes activités chez tous les enseignants interrogés. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, à l'écoute d'un discours pédagogique soucieux de créativité, les pratiques différentes sont largement minoritaires. D'une classe à l'autre, l'identité l'emporte sur la différence. Le paysage pédagogique est, au fond, assez monotone.

Si, attentif à ces tendances fortes, on s'interroge alors sur leur nature, il apparaît massivement que ces activités ont peu évolué par rapport à ce qu'elles étaient hier. Les enseignants, dans leur majorité, font appel à une méthode de lecture avec le manuel qui s'y rattache.

C'est encore et toujours au mot, parfois à la phrase, que l'enseignant limite son approche de l'écrit, sans considération de ce principe fondamental de la linguistique qu'un mot ou une phrase ne sont rien si on les isole de tout contexte.

Encore plus frappante est l'absence de recherche de sens au départ de l'enseignement : des acquis doivent avoir été effectués avant que les élèves aient accès à des activités demandant une recherche de sens. De ce point de vue, le décalage est frappant entre les activités proposées en début et en fin d'année.

On note aussi combien les écrits de type fonctionnels occupent peu de place. Les enseignants favorisent plutôt les activités de type académique. Celles qui renvoient à l'environnement social dans lequel vivent les élèves sont moins prises en considération.

Le livre de jeunesse, s'il est pour certains une autre façon d'apprendre à lire, reste pour la majorité peu utilisé. De façon générale, le livre n'est guère utilisé comme support d'apprentissage. L'écriture n'est guère mieux lotie. Elle sert principalement à contrôler les acquis des élèves en lecture. On n'écrit pas pour communiquer, on écrit pour être évalué.

L'examen de la fréquence avec laquelle chaque modalité de réponse a été choisie par l'ensemble de l'échantillon nous a apporté une certaine image de la répartition statistique des pratiques dans la population. On est alors frappé par l'homogénéité et le poids que revêt la tradition dans les réponses fournies.

Toutefois, ce mode d'analyse ne nous dit rien de la façon dont les enseignants, en tant qu'individus, répondent aux questions posées. Répondent-ils plus ou moins de la même façon aux questions posées ou certaines modalités de réponse apparaissent-elles simultanément chez des enseignants différents, permettant dès lors de faire apparaître des groupes d'enseignants qui seraient différents en vertu de pratiques qu'ils privilégieraient ? Pour le savoir, les données ont été analysées d'une autre façon.

2. L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : LES GROUPES D'ENSEIGNANTS

À partir des 76 variables retenues, on a procédé à une classification hiérarchique, à une analyse factorielle des correspondances et à la création de groupes par coupure.

Cette démarche a permis de faire apparaître quatre groupes d'enseignants qui se répartissent de la façon suivante :

- groupe 1 = 339 (27 %),
- groupe 2 = 247 (20 %),
- groupe 3 = 572 (46 %),
- groupe 4 = 95 (7 %).

1. Quelle est la démarche des différents groupes dans l'enseignement de la lecture-écriture ?

• Groupes 1 et 2

Notre analyse porte, dans un premier temps, sur deux groupes, les groupes 1 et 2 sont ceux qui présentent les réponses les plus contrastées.

Sur les 76 variables considérées comme susceptibles de faire apparaître des différences de démarche pédagogique, 37 répondent effectivement à cette attente, dont 29 de manière particulièrement claire. En effet, pour chacune d'elles et dans chaque groupe, les enseignants donnent des réponses différentes.

Le groupe 1 apparaît alors regrouper des enseignants très enracinés dans des pratiques classiques : découvrir des lettres et des syllabes dans une activité de lecture, effectuer la lecture à haute voix pour vérifier les acquis, s'attacher à un manuel de lecture et aux indications qui s'y rattachent... On peut donc le considérer comme un

groupe d'enseignants « traditionnels », en dépit de l'absence de différences pour 6 variables.

Avec le groupe 2, on voit apparaître des enseignants plus centrés sur les élèves, ainsi que le préconisent les directives du Ministère. Leurs pratiques se révèlent différentes de celles des enseignants précédents : l'activité de lecture n'est plus uniquement la découverte de lettres et de syllabes comme pour les enseignants du groupe 1, mais aussi et surtout la découverte du sens. La lecture à haute voix ne sert pas à la vérification des acquis mais à la communication d'une information. Des pratiques différentes apparaissent également dans la programmation annuelle de l'enseignement de la lecture : alors que les précédents s'appuient sur une méthode et un matériel pédagogique commercial, ceux du groupe 2, au contraire, effectuent une programmation personnelle dépendant de la vie de la classe. Il en est de même dans le domaine de l'écriture. Faire écrire les élèves permet aux enseignants du groupe traditionnel de procéder à une évaluation des acquis, alors que cette activité est utilisée, dans le groupe 2, à des fins de communication. On peut alors qualifier ces enseignants de « novateurs ».

• Groupes 3 et 4

Pour identifier ces deux groupes, nous considérons 37 variables (les mêmes 29 variables qui ont permis de contraster les groupes 1 et 2, plus 8 variables qui sont parfois différenciatrices). Le fait frappant alors est que ces deux groupes ont pratiquement la même démarche (les enseignants donnent les mêmes réponses à 28 variables sur 37).

Cette démarche est plus traditionnelle (25 réponses vont dans le sens du groupe traditionnel) que novatrice (14 réponses vont dans le même sens que celles du groupe novateur). Toutefois ces deux groupes se différencient du groupe traditionnel en ce que les enseignants qui les composent injectent dans leur démarche des éléments novateurs de façon beaucoup plus importante que ce n'est le cas de ceux du groupe 1. On considèrera donc ces deux groupes comme « traditionnels-novateurs », la dominante étant indiquée par le premier qualificatif.

En effet, on peut voir les enseignants de ces deux groupes utiliser, comme ceux du groupe traditionnel, une méthode de lecture et le manuel qui s'y rattache, prendre pour base, comme le font les

enseignants du groupe traditionnel, une méthode pédagogique pour la programmation de l'apprentissage de la lecture, donner aux élèves, comme ceux du groupe traditionnel, un manuel de lecture. Mais, à ces aspects traditionnels, s'ajoutent, surtout en fin d'année, des aspects novateurs. En effet, on peut voir ces enseignants, comme ceux du groupe novateur, ne jamais faire de lecture linéaire, consacrer comme eux 50 % du temps aux activités collectives, faire lire à haute voix les élèves pour communiquer oralement une information ou encore, dans l'évaluation de la lecture, faire exécuter une petite tâche ou suivre des consignes.

Bien que, pour l'essentiel, les groupes 3 et 4 pratiquent la même pédagogie, un examen plus attentif permet de voir ce qui les différencie : le groupe 4 a tendance à être plus traditionnel que le groupe 3 (dans le groupe 4, 21 réponses sont de type traditionnel et 9 de type novateur alors que dans le groupe 3 on compte 19 réponses de type traditionnel contre 11 de type novateur).

2. Image d'ensemble

Les résultats rapportés nous montrent que, contrairement aux opinions les plus tranchées, les positions extrêmes ne sont pas les plus répandues puisque c'est, en effet, le groupe dit « traditionnel-novateur » (46 %) qui est le plus populaire en rassemblant à lui seul près de la moitié des enseignants.

On constate, par ailleurs, que les « traditionnels » apparaissent être un peu plus nombreux que les novateurs ; ils représentent, en effet, un peu plus du quart des enseignants (27 %) et les « novateurs » un enseignant sur cinq (20 %).

On peut supposer que le groupe dit « traditionnel-novateur », parti de la pédagogie traditionnelle, a adopté un certain nombre de pratiques novatrices. Le groupe 4, également « traditionnel-novateur » est dans la même situation, mais apparaît moins avancé dans sa démarche de changement.

Pour nous assurer de la validité des réponses fournies par les enseignants, nous avons voulu voir si ces réponses pouvaient être considérées comme correspondant à leurs pratiques effectives et avons donc complété l'enquête par questionnaire d'une observation directe dans les classes.

3. L'OBSERVATION DIRECTE DES PRATIQUES

1. Méthodologie

Le principe de validation retenu a consisté, sur un point limité mais central, à confronter les réponses fournies par l'observation indirecte (les déclarations des maîtres relatives à leurs pratiques pédagogiques) à celles que fournit l'observation directe (leurs comportements pédagogiques en situation scolaire). Le raisonnement est le suivant : si les pratiques indiquées en réponse au questionnaire sont corroborées par l'étude des pratiques observées *in situ*, on pourra considérer que les réponses fournies au questionnaire sont valides. Dans le cas contraire, c'est-à-dire s'il y a discordance entre les pratiques affirmées et les pratiques observées, le questionnaire ne pourra être considéré comme un outil valide de recueil des données et ses résultats devront être corrigés en conséquence.

Situation d'observation

Nous avons retenu une seule situation, celle où un enseignant aborde avec les enfants un texte qui n'a jamais fait l'objet d'un travail préalable avec eux.

On considère ce faisant, et c'est sous cet angle théorique que la recherche a été effectuée, que les interventions des enseignants pendant cette activité sont révélatrices de leur conception de l'acte de lire et sont donc susceptibles de faire apparaître les différences mises en évidence dans l'analyse des différents groupes d'enseignants.

En pratique, on a demandé à chaque enseignant de faire lire aux enfants un texte nouveau pour eux au cours d'une séance d'un quart d'heure et, au cas où les enfants étaient bien avancés dans leur apprentissage, de faire intervenir de préférence les élèves les plus faibles.

Cette dernière indication répondait à notre souci de voir comment procèdent les enseignants pour aider les enfants à lire un texte en cas de difficulté. Ce même souci nous a amené à prendre, chaque fois que possible, des classes de type ZEP.

Le recueil des données a été effectué de manière systématique de telle sorte que pour chaque unité de texte ayant fait l'objet d'interactions en vue de son identification, on dispose également

des interventions de l'enseignant et de celles des enfants.

Le questionnaire initial ayant été rempli en fin d'année scolaire, les observations en classe ont été également effectuées en fin d'année, de façon à s'assurer d'un maximum de comparabilité.

Construction de l'échantillon

Questionnaire réduit

Partant de la distinction faite antérieurement entre quatre groupes d'enseignants, nous nous sommes proposés de sélectionner un échantillon analogue, compte tenu du fait qu'il s'est avéré impossible, au moment de l'observation en classe, de retrouver les enseignants qui avaient répondu au questionnaire.

Il a donc été nécessaire de faire remplir à nouveau un questionnaire à des enseignants, mais le questionnaire initial n'étant pas utile dans sa totalité, un questionnaire réduit a été construit à partir des seules questions différenciatrices. La sélection de ces questions a été effectuée de manière très stricte, à partir de critères rigoureusement objectifs.

Composition de l'échantillon

À partir des réponses fournies au questionnaire réduit, 32 enseignants ont été retenus, environ 10 par groupe, à l'exception du groupe 4 dont la fréquence d'apparition était très faible chez les enseignants rencontrés, tout comme dans l'échantillon de départ.

Les 32 enseignants retenus présentaient un profil de réponses aussi voisin que possible de celui des enseignants des quatre groupes issus de l'analyse du questionnaire de départ. La procédure d'affectation d'un enseignant à un groupe a été effectuée à partir de critères objectifs soigneusement définis.

Au terme de cette procédure, les effectifs des quatre groupes se répartissent comme suit :

- groupe 1 : 9,
- groupe 2 : 10,
- groupe 3 : 11,
- groupe 4 : 2.

Modalités d'analyse des protocoles d'observation

Nous avons opté pour une double analyse des protocoles, qualitative et quantitative.

Analyse qualitative

L'analyse qualitative consiste à analyser chaque protocole isolément en s'attachant à repérer de quelle façon l'enseignant a organisé le quart d'heure de lecture au cours duquel nous l'avons observé (critère : organisation de la séance) et, d'autre part, à analyser comment il intervient auprès des enfants (critère : types d'interventions de l'enseignant).

Cette façon de procéder, individu par individu, fournit des indications sur ce que chaque enseignant a de singulier dans sa conception de l'acte de lire, mais aussi sur ce qu'il partage de ce point de vue avec d'autres enseignants.

Analyse quantitative

L'analyse quantitative intervient dans un second temps, sur le terrain ainsi débroussaillé, et vise à obtenir des données plus objectives. Dans cette perspective, nous avons construit une grille d'analyse des comportements pédagogiques applicable aux données. La construction d'une telle grille demande le choix d'un référent théorique relatif à l'acte de lire, de dimensions, et de critères.

Réfèrent théorique

Nous avons considéré qu'il existe actuellement trois types de modèles relatifs à l'acte de lire. Le premier modèle considère la maîtrise du *code* comme le moyen exclusif d'accès à la lecture, « la clé » de la lecture ; le second considère que la recherche du *sens* est le moyen exclusif d'appropriation de la lecture par l'enfant ; le troisième considère, en accord avec le deuxième, que la recherche de la signification est fondamentale mais, en accord avec le premier, qu'elle peut utiliser pour ce faire tous les moyens disponibles, y compris les relations grapho-phonétiques. Nous qualifierons ce modèle d'intégratif.

• Dimensions

Chacun des protocoles a fait l'objet d'un examen attentif destiné à faire apparaître différentes dimensions susceptibles d'être abordées de manière variable suivant le modèle théorique de référence et fournissant de ce fait un critère d'appartenance à celui-ci. Douze dimensions ont été

retenues. Les dix premières dimensions concernent spécifiquement l'activité de lecture tandis que les deux dernières, tout en étant évaluées en situation de lecture, ont une portée pédagogique plus générale.

• Critères

À chacune de ces dimensions, l'observation attentive des protocoles nous a permis de repérer trois façons de procéder qui, opérationnalisant chacun des trois modèles de référence, constituent donc les trois critères recherchés : critères de type 1, 2 et 3.

La grille constituée à partir de ce modèle, de ces dimensions et de ces critères a été appliquée à chacun des 32 protocoles afin de décider à quel type de modèle de lecture il est possible de référer chaque enseignant.

Dans certains protocoles, les critères 1 et 2 sont apparus aussi fréquemment l'un que l'autre. on a considéré alors qu'aucun de ces deux modèles ne l'emportait et que l'enseignant relevait d'un type mixte, le type 4.

Procédure de validation

L'hypothèse qui guide cette analyse est qu'il y a une correspondance entre les quatre groupes issus de l'analyse des réponses au questionnaire de départ et les types construits à partir de l'analyse des comportements observés en classe. De manière plus précise, on s'attend à ce que, dans l'échantillon constitué aux fins de l'observation :

— les enseignants du groupe 1 (N = 9) présentent des réponses de type 1 :

(pédagogie traditionnelle → modèle code exclusif) ;

— les enseignants du groupe 2 (N = 10) présentent des réponses de type 2 :

(pédagogie novatrice → modèle sens exclusif ou modèle intégratif) ;

— les enseignants du groupe 3 (N = 11) présentent des réponses variées, mais plutôt de type 1 ou 4 :

(pédagogues dits « traditionnels-novateurs » → modèle code exclusif ou mixage des modèles code et sens) ;

— les enseignants du groupe 4 (N = 2), comme ceux du groupe 3, présentent des réponses variées, mais plutôt de type 1 ou 4 :

(pédagogues dits « traditionnels-novateurs » → modèle code exclusif ou mixage des modèles code et sens) ;

2. Analyse des résultats

L'application de la grille d'analyse des comportements pédagogiques à chacun des neuf enseignants considérés comme « traditionnels » par le questionnaire permet de référer chacun d'eux à un des types distingués et donc à un modèle de l'acte de lire.

- Groupe 1 (N = 9)

Le modèle 1 s'avère dominer chez les enseignants de ce groupe, à l'exception de deux enseignants qui, présentant un nombre égal de réponses aux critères de type 1 ou 2, sont donc renvoyés au type 4.

Le fait notable qu'aucun enseignant du groupe 1 ne présente un protocole de type 2 ou 3 confirme la référence très majoritaire à une représentation classique de l'acte de lire.

Cette forte concordance entre le groupe et le type est conforme à nos attentes.

- Groupe 2 (N = 10)

L'application de la grille d'analyse des comportements pédagogiques conduit à classer six enseignants dans le type 2. Les quatre autres enseignants relèvent du type 3.

L'absence de tout enseignant référé au type 1, c'est-à-dire à la représentation classique de la lecture, plaide aussi en faveur de l'hypothèse.

- Groupe 3 (N = 11)

Quatre enseignants ont un total qui nous amène à les référer au type 1.

Deux autres sont à classer dans le type 2, un dans le type 3 et trois dans le type 4.

Ces résultats demeurent conformes à nos attentes : le groupe 3 étant un groupe présentant des réponses variées, on prévoyait en effet la présence en son sein de différentes conceptions de l'acte de lire, mais plutôt de type 1 ou 4. C'est effectivement ce qui se produit puisque les réponses de type 1 ou 4 sont les réponses modales (4 réponses de type 1 et trois de type 4).

- Groupe 4

Les deux enseignants sont classés dans le type 4, ce qui correspond également aux prévisions.

En bref, groupe par groupe, on observe une solide relation entre l'appartenance à un groupe d'enseignants et la prééminence d'un type de représentation de l'acte de lire. Ce fait permet de considérer comme valides les réponses fournies au questionnaire. Il est d'autant plus intéressant à souligner qu'il est manifeste en dépit de la taille réduite du nombre d'enseignants observés. Ceci laisse penser qu'il existe une forte relation entre les pratiques pédagogiques de la lecture-écriture et le modèle de lecture qui se révèle à l'observation des comportements d'aide en cas de difficulté.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Pour avoir une information aussi objective que possible sur la façon dont les enseignants de CP conduisent l'enseignement de la lecture-écriture dans leur classe, on a procédé à une double investigation, indirecte par questionnaire, et directe par observation en classe, la seconde étant destinée à valider les conclusions de la première.

L'analyse des réponses au questionnaire a permis de dégager la fréquence des différentes pratiques et de voir comment et dans quelles proportions les enseignants se répartissent dans des groupes constitués sur la base des similitudes entre leurs réponses. L'observation en classe, basée sur le postulat que les interventions des enseignants auprès des enfants sont révélatrices de leur conception de la lecture, a été conduite sur des enseignants correspondant aux groupes mis en évidence par le questionnaire.

L'analyse de l'ensemble des résultats ainsi constitués fait apparaître que, contrairement aux opinions extrêmes concernant la pédagogie de la lecture-écriture au CP, les pratiques traditionnelles n'occupent pas la totalité du tableau et que, plus clairement encore, les pratiques nouvelles préconisées ces dernières années, sont loin de les avoir supplantées. Ce qui apparaît le plus massivement c'est, sur un fond de pratiques traditionnelles, une adoption prudente de pratiques nouvelles. En bref, les pratiques déclarées, outre le fait qu'elles sont plus homogènes qu'on ne pouvait le supposer, apparaissent plus marquées par la tradition que par le changement. Les pratiques et les ensei-

gnants qui s'inscrivent résolument en rupture avec des positions pourtant sévèrement mises en cause, demeurent minoritaires. Le changement, quand il a lieu, semble plus souvent s'opérer par une évolution progressive, consistant à ajouter des pratiques nouvelles aux pratiques classiques, que par une mutation radicale. Partant de ce constat d'une relative stabilité, on peut alors s'interroger sur les raisons de celle-ci.

Sans doute faut-il rappeler tout d'abord que l'enseignement de la lecture-écriture au CP est un secteur particulièrement sensible du système éducatif, le plus sensible peut être. Étant donné l'importance que l'ensemble de la population lui attribue, c'est assurément celui qui est le plus difficile à transformer, tant sont vives les réactions des uns et des autres. C'est une raison qui vaut, quelle que soit la nature des changements proposés.

De cette importance subjective résulte une extrême vigilance de la part des responsables du système éducatif. Ceux-ci ne peuvent nullement se démettre de quelque façon que ce soit de leurs responsabilités en la matière et laisser se développer des pratiques dont ils ne seraient pas à l'origine. De ceci résulte, de plus, que tout projet de changement doit s'inscrire dans une stratégie prudente, mettre en œuvre des moyens importants et fournir des garanties suffisantes pour avoir quelque chance d'être mené à bien. L'expérience historique montre, enfin, que les changements dans ce domaine, qu'ils aient été initiés ou non par l'institution, ne prennent corps que très lentement. La stratégie, les moyens, les garanties, le temps, constituent donc quelques uns des critères à l'aide desquels on peut tenter d'appréhender le problème posé.

Il est clair, tout d'abord, que les propositions de changement dans l'enseignement de la lecture-écriture, même si leurs porte-parole appartiennent à l'institution scolaire, n'ont jamais constitué la position officielle de celle-ci. Ces propositions n'ont pas été transformées en une politique officielle. On peut voir là la principale raison de la situation actuelle. En effet, dans un système hiérarchique comme celui de l'Éducation nationale, les pratiques existantes bénéficient d'une légitimité de fait. Nul changement de grande ampleur n'est possible sans un engagement formel de l'institution et, *a fortiori*, contre elle. À défaut de bénéficier d'une telle reconnaissance, les propositions de changement ont pu apparaître ici ou là

comme une mise en cause de l'institution et susciter des réactions de défense à différents niveaux. La raison principale de la situation actuelle nous paraît donc consister en un certain déficit de légitimité institutionnelle des propositions de changement, conférant de fait à celles-ci un statut d'opposition anti-institutionnelle qui les condamne, à court terme, à des succès limités.

Sur le plan de la stratégie, compte tenu du caractère sensible de ce secteur, la façon de présenter les idées peut parfois peser très lourd sur leur avenir. Le style contribue sans doute beaucoup au sort qui leur est réservé. Il n'est pas exclu que, dans le contexte particulièrement sensible de la lecture, le tour polémique très vite adopté en la matière ait parfois produit des effets contraires à ceux qui étaient escomptés.

Sur le plan des moyens, le fait de défendre une position non officielle limite sévèrement les possibilités dont disposent ses partisans. Elle les prive notamment des moyens dont dispose l'institution pour tenter de transformer ses choix en réalités, moyens d'autant plus nécessaires que les changements à apporter aux pratiques vont à l'encontre des habitudes. Pour aider les maîtres à affronter ces difficultés, il est indispensable, sur un plan pragmatique, de mettre à leur disposition un matériel adéquat, et sur les plans cognitif et affectif de mettre en place un dispositif d'accompagnement du changement, faute duquel l'insécurité et l'incompréhension finissent par l'emporter sur les meilleures dispositions de départ.

En ce qui concerne les garanties offertes, le débat sur la lecture-écriture a pris la forme d'une lutte idéologique interne au monde enseignant. Il n'a pas su, et le fait n'est évidemment pas exceptionnel en éducation, se transformer en débat scientifique, c'est-à-dire soumettre ses positions au verdict des faits. Des voix nombreuses et autorisées, hier comme aujourd'hui (Piaget, 1969 ; Prost, 1990 ; Simon, 1972), ont plaidé en vain pour le développement de la recherche en ce domaine. On peut penser alors que si les idées avancées avaient su s'appuyer sur des données de nature scientifique, leurs chances de succès en auraient été accrues. Le défaut de garanties contribue donc également à l'état actuel des choses.

Notons toutefois qu'une recherche comme la nôtre ne peut être considérée autrement que

comme un instantané qui donne une certaine image de la réalité en un moment donné. En éducation en général, et en lecture en particulier, les changements s'effectuent de manière plus progressive que soudaine. Les pratiques pédagogiques dont nous avons fait état sont donc suscep-

tibles d'évoluer à l'avenir, dans un sens qu'il n'est pas possible d'indiquer aujourd'hui, mais que la réplication de cette recherche permettrait alors d'évaluer.

Éliane Fijalkow et Jacques Fijalkow
EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail

NOTES

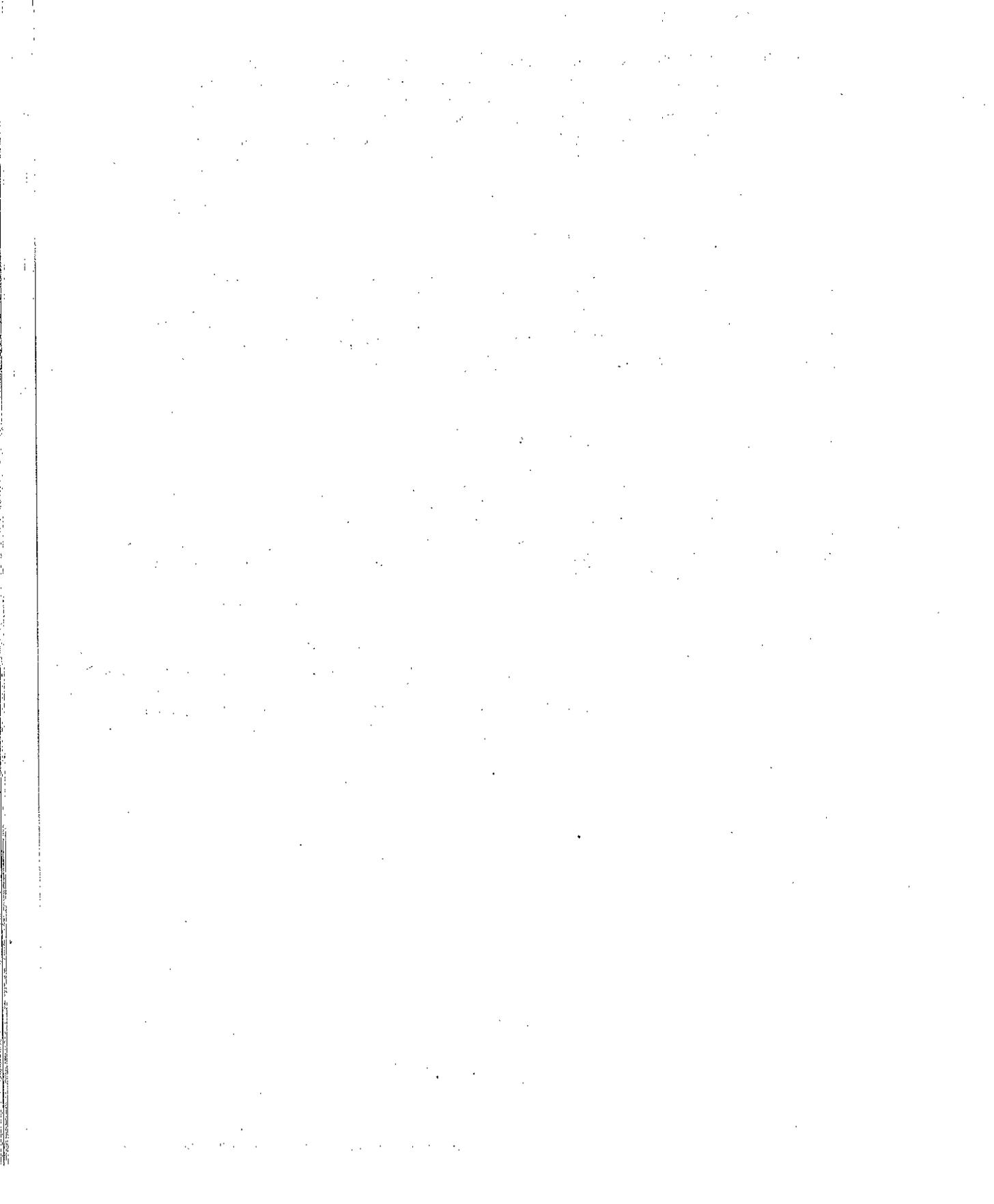
- (1) Cette recherche a fait l'objet d'une convention avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale. Les questionnaires ont été adressés par poste aux enseignants sous le double sceau du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Université de Toulouse-le-Mirail.
- (2) Dans cette même perspective, ce questionnaire a fait égale-

ment l'objet d'une passation dans trois autres pays francophones : Belgique, Suisse, Québec, ainsi qu'en Grèce. Nous utiliserons les réponses provenant des pays francophones chaque fois que la comparaison nous paraîtra justifiée.

- (3) Ce texte reprend quelques éléments des rapports qui rendent compte de cette recherche (Fijalkow E. et Fijalkow J., 1991a, 1991b ; Fijalkow J. et Fijalkow E., 1993).

BIBLIOGRAPHIE

- DURU-BELLAT M. et LEROY AUDOUIN C. (1990). — Les pratiques pédagogiques au CP : structures et indices sur les acquisitions des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 93, 5-15.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1991 a). — *Lecture-Écriture : les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1991 b). — *Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire : les Groupes d'Enseignants*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (1993). — *Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire ; observation directe*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- HUBERMAN M. et GATHER THURLER M. (1991). — *De la recherche à la pratique, éléments de base*, Berne, Peter Lang.
- PIAGET J. (1969). — *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël.
- PROST A. (1990). — *Éloge des pédagogues*, Seuil, Paris.
- SIMON J. (1972). — *La pédagogie expérimentale*, Toulouse, Privat.
- STREET B.-V. (1993). — Guest editorial, *Journal of Research in Reading*, 16, 2, 81-97.



Modèles et principes en éducation pour la santé

Jean-Claude Manderscheid

Cet article, tout d'abord, constate le peu d'intérêt que les spécialistes français des sciences de l'éducation ont accordé jusqu'à présent à l'éducation pour la santé, comparé à ce qui peut être observé dans les pays anglophones. Une raison possible de cet état de fait pourrait être une conception restrictive de la santé.

L'auteur propose donc, comme préalable, une réflexion sur les définitions de la santé et de l'éducation pour la santé. Il présente ensuite quelques modèles en éducation pour la santé qui illustrent les différentes approches possibles : l'action visant l'individu ou le groupe social, la cible étant passive ou participant à l'action.

C'est l'occasion de faire mieux connaître des modèles nord-américains tels que le « self efficacy » ou le « health belief model ». C'est aussi l'occasion de présenter un modèle original de type sociopolitique conçu lors d'une collaboration entre J.-P. Pagès et l'auteur.

En conclusion l'article donne un exemple d'utilisation de ces modèles dans une action d'éducation pour la santé réalisée dans le département de l'Hérault.

INTRODUCTION

Contrairement à ce qui peut être observé dans les pays anglo-saxons, en France les spécialistes de l'éducation se sont encore relativement peu intéressés à l'éducation pour la santé. Peut être cette situation doit-elle être attribuée à une conception étroite de la santé dans notre pays. Aussi il nous paraît difficile de parler de modèles en éducation pour la santé sans définir au préalable ce que nous mettons sous les termes de santé et d'éducation pour la santé. En effet l'interprétation des modèles ne peut prendre corps qu'à la lumière du sens que nous donnons aux mots.

Notons par ailleurs que toute définition dans ce domaine répond à un point de vue, à un parti pris, à un enjeu. Certes, elle peut être argumentée ou justifiée, mais elle n'est jamais neutre et engage son auteur. Il est donc illusoire de croire ici à une définition purement objective, car la définition dans ce cas ne fait pas que décrire ; pour être opératoire elle doit aussi donner sens à l'objet défini ; or l'objet n'a de sens que parce qu'il est perçu par un sujet.

Une recherche inconditionnelle d'« objectivité » en sciences humaines a conduit un grand nombre de nos contemporains à se dissimuler derrière des analyses purement techniques, impersonnelles, et

de ce fait à dissimuler l'essentiel derrière le contingent. On s'est ainsi souvent cantonné à la didactique pour oublier l'éducation, on s'est trop longtemps attardé sur le biologique pour ignorer le sujet.

Nous ne pouvons nous contenter de ce genre de discours pour parler de santé et d'éducation alors que l'une et l'autre touchent à des objets symboliques fondamentaux : la vie, la mort, le bonheur, le devenir, la perpétuation de l'espèce, de la culture, des valeurs du groupe, de soi.

Nous serons donc amené à choisir, discuter et en fin de compte, à proposer des définitions qui intègrent sans les cacher les valeurs qui les fondent et qui nous permettent une analyse cohérente des modèles en éducation pour la santé.

DÉFINITIONS PRÉALABLES

La santé

En 1946, dans le premier article de sa constitution, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme « *un état de complet bien-être physique, psychique et social et pas seulement l'absence de maladie et d'infirmité* ».

Cette définition a l'intérêt de rappeler que l'homme n'est pas seulement un corps physique, mais plus encore un être pensant et socialisé. Ainsi sont posées les trois dimensions fondamentales de la santé (physique, psychique et sociale) dont découleront de nombreuses autres : politique, éthique, spirituelle, environnementale, etc.

Un autre intérêt de cette définition est de parler de la santé et pas seulement de ce qu'elle n'est pas. C'est en ce sens une définition positive. Dans une réalité qui n'est pas forcément binaire, le vrai ne se réduit pas au complémentaire du faux. Ainsi le mal être n'est pas toujours reconnu comme une maladie et inversement l'infirmité n'est pas systématiquement synonyme d'invalidité.

Au delà de ces deux qualités, cette définition appelle quelques remarques, principalement sur quatre points :

- son caractère subjectif,
- son point de vue utopique,
- son aspect statique,
- sa dimension sociale.

Son caractère subjectif tient à ce que cette définition se fonde sur la notion de bien-être qui est une perception individuelle, non quantifiable et dépend d'un contexte temporel, culturel et social. La notion de bien-être nous confronte obligatoirement à un système de valeurs. C'est ce qu'exprime G. Canguilhem [12] lorsqu'il écrit « *le normal n'est pas un jugement de réalité, c'est un jugement de valeur* » et reprenant K. Jaspers, il précise « *c'est l'appréciation des patients et les idées dominantes du milieu social plus que le jugement des médecins qui détermine ce qu'on appelle maladie* ». Plus que la lésion, c'est souvent la perception de la lésion qui est traumatisante, cette lésion vécue comme une déchéance.

L'idée de santé est donc propre à chacun, liée à l'image de soi, à l'image que le sujet croit (à tort ou à raison) donner de lui aux autres.

Pour R. Dubos [19] « *il n'est pas possible de définir la santé dans l'abstrait. Ses critères diffèrent avec le milieu ainsi qu'avec les normes et l'histoire du groupe considéré. Mais surtout les critères de la santé sont fonction des aspirations et des besoins de chaque individu.* »

Il nous faut donc bien accepter cette part de subjectivité et de relativité inhérente à la santé. Au risque d'y perdre peut être en précision, nous y gagnerons à coup sûr en pertinence.

Le point de vue utopique de la définition de l'OMS se situe, d'une part dans la volonté de faire accéder à un bien-être **complet**, d'autre part dans l'objectif tacite de faire accéder **tous** les sujets à ce bien-être complet. Cet objectif fut d'ailleurs réaffirmé lors de la conférence de Alma Atta en 1976 dans le slogan « *la santé pour tous en l'an 2000* ». Cette utopie d'une vie sans conflits, ni échecs, ni souffrances, qui caractérise la plupart des projets d'après guerre émanant de l'Organisation des Nations Unies (ONU), ne doit pas être prise au pied de la lettre. Elle cristallise l'élan de générosité, l'idéal et la quête du bonheur de cette époque. Il s'agit plus d'un phare qui indique le chemin, la bonne direction à ne jamais perdre de vue, plutôt qu'un objectif à atteindre concrètement, totalement et à court terme. R. Dubos [19] souligne que « *l'utopie de la santé absolue possède un pouvoir dynamique du fait que, comme n'importe quel idéal, elle propose un but à atteindre et tend à diriger la recherche médicale vers ce but. L'espoir que la maladie puisse disparaître complètement ne devient un dangereux mirage que quand on oublie qu'il n'est pas réalisable* ».

L'aspect statique de la définition est déterminé par le terme « état ». Or beaucoup d'auteurs s'accordent pour voir dans la santé plutôt un équilibre dynamique, une capacité de l'homme à s'adapter à son environnement, à supporter les agressions de ce dernier. Pour illustrer cela, I. Gordon [1] écrit que « *l'homme et l'humanité sont perpétuellement en lutte : contre des microbes, contre une belle-mère impossible, contre les chauffards pris de boisson ou contre les rayonnements cosmiques venus de l'espace infini... Le caractère positif de la santé ne réside pas dans un certain état mais bien dans cette lutte, cet effort pour atteindre un but qui, étant parfait, est hors de notre portée* ». Il faut bien comprendre que cet équilibre recherché, lieu de confrontation de forces antagonistes et changeantes, est instable, remis en cause à chaque instant. Dans ses mémoires, G. Thibon [42] se souvient que s'inquiétant de la santé d'une voisine malade (c'était au début du siècle en milieu paysan), le mari lui répondit « *aujourd'hui, elle est vertueuse* », et G. Thibon de remarquer que ce paysan retrouvait intuitivement l'étymologie du mot vertu, c'est à dire *virtus* voulant dire force.

Pour R. Dubos cette dynamique est d'autant plus nécessaire que le milieu est changeant et il remarque que « *dans une large mesure, les maladies qui caractérisent les sociétés très urbanisées et industrialisées sont les manifestations des effets des forces nouvelles, émanant du milieu, auquel l'homme n'a pas eu la possibilité de s'adapter* ».

Il faut noter ainsi que cet équilibre qu'est la santé, ne se définit pas à un instant donné, mais dans le temps, dans la durée. En effet l'équilibre d'un moment dépend très largement des situations antérieures. En matière de santé nous pouvons parler de capitalisation des ressources de la vie quotidienne ou, à l'inverse, de leur dilapidation par des comportements et des pratiques inadaptées.

La dimension sociale de la santé qui est évoquée dans la définition par la notion de bien être social, mérite d'être soulignée et précisée sur au moins trois points.

1) **La santé d'un sujet est liée à la santé de la collectivité dans laquelle il vit.** Par exemple la diffusion d'une épidémie ou la persistance d'une endémie est directement liée à l'importance du « réservoir de virus » [2], ce réservoir de virus étant le plus souvent l'ensemble des sujets conta-

minés. Ce phénomène est parfaitement illustré par la progression exponentielle de l'épidémie du sida à ses débuts.

2) **L'individu conçoit la santé à travers un modèle social de celle-ci.** Le mot embonpoint ne vient-il pas de l'expression « en bon point », en bonne situation, en bonne position (sous-entendue sociale), proposée au XVI^e siècle par Clément Marot [15] ? Mais les déesses de Rubens ne constituent plus aujourd'hui un modèle de santé. R. Dubos [19] fait remarquer à ce propos qu'il « *est stupéfiant de penser que, dans la plupart des pays de l'Europe méridionale, il s'est produit une sélection de l'hyperthyroïdisme aux XVI^e et XVII^e siècles par le simple fait que cette maladie y passait alors pour rendre les jeunes femmes plus séduisantes* ».

3) **La santé d'un sujet dépend largement du contexte social.** La croissance actuelle du chômage, la précarité sont autant de freins à la santé et ce par des mécanismes multiples :

— la diminution de l'accessibilité aux structures de soins et le manque d'hygiène ;

— l'émergence de besoins plus fondamentaux, plus urgents, plus immédiats : manger, dormir, se protéger du froid ; le capital santé à long terme n'est alors plus une priorité ;

— la désinsertion sociale et l'isolement physique et moral, sources de dépression.

Les nouveaux modes de vie entraînant des modifications des structures familiales posent le problème de l'isolement des sujets et en particulier des personnes âgées.

Pour résumer je dirais que *la santé est :*

- la **capacité** qu'a le sujet de mettre en valeur sans les dilapider, des ressources physiques, intellectuelles et affectives,

- pour **s'adapter constamment à un milieu agressif et changeant,**

- de sorte à **pouvoir vivre de façon autonome et socialement intégrée,**

- aussi **efficacement, aussi pleinement et aussi longtemps que possible,**

- dans des situations successives proches de **l'équilibre, où la gêne et la souffrance physique et mentale sont minimales ou tout au moins supportables,**

- et où le **plaisir de vivre** est suffisant pour rendre l'existence acceptable, sinon agréable.

L'éducation pour la santé

Tout d'abord il faut distinguer l'éducation pour la santé de la **promotion** de la santé ou de la **prévention** en général.

La prévention utilise trois types de moyens :

— des **démarches légales** qui consistent en lois, décrets et règlements imposant aux citoyens un cadre supposé favoriser la santé directement ou indirectement ;

— des **moyens techniques** comme les vaccins, l'assainissement des lieux habités, le traitement des eaux, etc. ;

— l'**incitation des citoyens** à adopter des comportements propres à favoriser leur santé.

L'éducation pour la santé se situe dans cette approche incitative, sans pour autant en utiliser *obligatoirement tous les moyens*.

Parmi les nombreuses définitions de l'éducation pour la santé, nous avons retenu comme point de départ à notre réflexion celle de L. Green [22] pour qui « *l'éducation pour la santé est toute combinaison d'expériences d'apprentissage conçue pour faciliter des adaptations volontaires du comportement conduisant à la santé* ».

A. Rochon [37] commente cette définition en soulignant l'importance de chaque mot. Nous reprenons à notre compte et complétons ce commentaire :

— **combinaison** indique l'importance de la complémentarité des approches éducatives ;

— **expérience d'apprentissage** insiste sur la nécessité d'une pédagogie active permettant l'intégration, la réappropriation des éléments cognitifs (connaissances) affectifs (attitudes et valeurs) et psychomoteurs (habilités) favorisant la réalisation d'un comportement ;

— **conçue** indique la nécessité d'une réflexion préalable, si possible fondée sur une méthode, des principes, des modèles théoriques déjà éprouvés ;

— **faciliter** situe le rôle de l'éducateur dans sa fonction de guide qui doit respecter la personnalité du sujet éduqué, voire favoriser son accession à l'autonomie, à l'autodétermination ;

— **adaptation** montre qu'il ne s'agit pas de proposer des solutions toutes faites, mais de donner des outils au sujet pour l'aider à trouver une approche qui tienne compte de sa personnalité, de sa situation, de sa culture, de son histoire ;

— **volontaire** renforce l'idée d'autonomie et d'autodétermination, clé de voûte de tout processus véritablement éducatif ;

— **comportement conduisant à la santé** fixe l'objectif de l'éducation pour la santé : la santé grâce à certains comportements.

J. Bury [11] fait une classification des définitions de l'éducation pour la santé en fonction des méthodes sous-jacentes. Il en distingue trois grands types :

- celles se fondant sur une information se voulant neutre et faisant appel uniquement à la raison, au « bon sens » du sujet ;

- celles correspondant à des approches suggestives, visant la modification systématique et planifiée des comportements des individus et des groupes à leur insu ;

- celles enfin se réclamant d'un idéal éducatif et visant la motivation et la participation pour entraîner un comportement volontaire adapté.

La définition de L. Green que nous avons choisie se situe tout à fait dans l'approche éducative. De notre point de vue, l'éducation pour la santé est avant tout de l'éducation et à bien y regarder l'éducation générale bien pensée est déjà de l'éducation à la santé dans la mesure où elle participe à l'épanouissement du sujet, à son accession à l'autonomie, à son intégration sociale.

L'approche informative a fait la preuve de ses limites, d'une part parce qu'une information n'est jamais vraiment neutre, du simple fait d'être choisie plutôt qu'une autre, d'autre part parce que nous savons bien que la plupart de nos comportements ne sont pas la conséquence ou l'aboutissement d'une argumentation totalement rationnelle et consciente. Avec J. Bury, il faut se rendre à l'évidence, les gens informés ne changent pas nécessairement leur comportement face à la santé.

À l'opposé, l'approche suggestive ne fait pas appel au raisonnement conscient de la part du sujet. À l'instar de la publicité elle exploite au contraire, à l'insu du sujet, les mécanismes inconscients de prise de décision. Cette approche qui n'est pas éloignée de la manipulation, n'est pas sans soulever des interrogations sur le plan éthique.

Parmi ces approches, l'éducation pour la santé doit emprunter la voie étroite entre la part de liberté nécessaire pour faire l'apprentissage de

l'autonomie, et la contrainte des valeurs fixant les limites de cette autonomie. Mais les frontières ne sont pas franches et l'éducateur doit toujours se garder d'un risque de dérive d'un côté ou de l'autre. Idéal difficile, peut être utopique, parfois compliqué par des contextes sociaux particuliers.

L'absence de la dimension sociale est à notre avis la seule lacune majeure de la définition de L. Green. L'éducateur ne doit pas perdre de vue que le sujet éduqué est un sujet social et que sa santé perçue ou réelle est largement tributaire du milieu dans lequel il évolue, des contingences sociales et politiques.

Pour notre part nous dirons que ***l'éducation pour la santé est :***

— *l'ensemble élaboré et cohérent des interventions sur le **sujet** et sur le **groupe** ;*

— *qui doivent aider le sujet à **vouloir, pouvoir et savoir** ;*

— *choisir et adopter de façon **responsable, libre et éclairée** ;*

— *des attitudes et des comportements propres à favoriser sa santé et celle du groupe.*

C'est à la lumière de ces définitions, à travers la grille de lecture qu'elles nous proposent, que nous allons maintenant examiner quelques modèles en éducations pour la santé, en nous référant pour une bonne part à des sources anglo-saxonnes encore mal connues en France.

LES MODÈLES ET PRINCIPES

Nous avons établi une classification reposant sur deux critères :

- la nature de la cible : le sujet ou le groupe,
- le rôle de la cible : plus ou moins actif.

Nous présenterons d'abord des approches que nous qualifierons d'individuelles, dans la mesure où l'objet d'étude est l'individu, même si celui-ci est parfois replacé dans un contexte social. Dans un deuxième temps, nous envisagerons des approches que nous appellerons sociales et politiques du fait qu'elles s'intéressent à des groupes, à leur structure, à leur fonctionnement. Cette distinction entre individuel et social revient en fait à aborder les problèmes à un niveau qui peut être soit intra, soit interindividuel ou intrasituationnel. Au sein de chacun de ces deux premiers groupes,

nous distinguerons des modèles « passifs » et des modèles « participatifs ».

L'approche individuelle de l'éducation pour la santé

Selon la théorie de la soumission librement consentie proposée par J.-L. Beauvois et R.-V. Joule [6] l'action précède la pensée, alors que dans le « *Health Belief Model* » [3] par exemple le traitement de l'information et des contenus symboliques est supposé précéder et déterminer l'action. Nous parlerons par la suite d'approche « action-pensée » pour désigner celle où l'action précède la pensée et d'approche « pensée-action » pour désigner celles où la pensée précède l'action.

L'approche action-pensée ou la théorie de la soumission librement consentie

J.-L. Beauvois et R.-V. Joule [5], [6], [25] constatent que les méthodes informatives faisant appel au raisonnement et au bon sens ne sont pas les plus efficaces pour influencer autrui dans ses choix, ses opinions, ses comportements. Ils en concluent que les choix, les opinions ne sont pas prédéterminés par les idées, mais par les actions. Telle est l'hypothèse fondamentale sur laquelle repose la théorie de l'engagement.

J.-L. Beauvois et R.-V. Joule citent plusieurs auteurs américains ayant expérimenté et établi la théorie de l'engagement [5]. Selon cette théorie, un individu ayant accepté d'émettre un comportement en opposition avec ses opinions et attitudes, pour peu qu'il ait le sentiment de l'avoir fait librement, sera beaucoup plus enclin à reproduire ce comportement ou un comportement allant dans le même sens sans que personne ne le lui demande. L'explication d'une telle réaction doit être recherchée dans le concept de justification et dans la théorie de la dissonance cognitive. Disons très schématiquement que si le sujet a émis le comportement sans contrainte perçue (absence de forte menace ou de forte récompense), c'est-à-dire sans justification externe de son comportement, alors il devra trouver cette justification en lui-même (justification interne). Si de plus le comportement réalisé par le sujet est en désaccord avec ses idées, ses opinions et attitudes, ce dernier éprouvera un sentiment d'inconfort psycho-affectif qui le conduira à modifier ses opinions et attitudes pour les mettre en accord avec ce

comportement émis. C'est la théorie de la dissonance cognitive.

Partant de là, J.-L. Beauvois et R.-V. Joule proposent la stratégie qui consiste à amener le sujet à émettre le comportement souhaité, en le mettant d'abord en situation de réaliser un premier acte peu coûteux et qu'il ne peut donc pas refuser. Ce premier acte cependant engage le sujet et le conduit vers d'autres actes de plus en plus coûteux, de plus en plus engageants qui aboutissent au comportement attendu.

Si la théorie de l'engagement, à travers des techniques comme celles du « pied dans la porte » ou de l'« amorçage » ainsi que le concept de « soumission librement consentie », a souvent fait la preuve de son efficacité, une question n'en reste pas moins posée, surtout dans notre culture occidentale, celle de la liberté. Où s'arrête l'éducation, où commence la manipulation ? Le débat est ouvert. J.-L. Beauvois et R.-V. Joule [6] remarquent à ce propos que, premièrement la soumission librement consentie peut dans de nombreuses circonstances être avantageusement substituée à l'exercice de l'autorité, deuxièmement la suspicion qu'elle éveille provient de ce que les sujets expérimentaux « déclarés libres » se comportent exactement comme ceux qui ne le sont pas. Si cette suspicion fondée sur de telles raisons est justifiée, les auteurs nous invitent à observer les fonctionnements sociaux et à réfléchir sur ce qui distingue le comportement de citoyens dits libres, par rapport à celui de ceux qui ne le sont pas.

L'approche « pensée-action » dans les modèles nord américains

La « social cognitive theory » et le concept de « self-efficacy »

La théorie de l'apprentissage social (*Social Learning Theory*) de A. Bandura [4], affinée par l'auteur lui-même et renommée Théorie de la pensée sociale (*Social Cognitive Theory*) [3], puis reprise par V.-J. Strecher [39] et I.-M. Rosenstock [38] constitue un outil permettant de prévoir l'orientation des changements de comportements de santé et leur stabilité dans le temps. C'est le concept de « self-efficacy ». Partant de ce concept, ces derniers auteurs ont proposé des méthodes permettant de modifier les pratiques de santé.

Le « *self-efficacy* » se fonde sur l'hypothèse que le comportement est déterminé par les attentes (*expectancies, expectations*) et les incitations (*incentives*).

Les **attentes** que l'on peut aussi considérer comme des perceptions ou des croyances sont de deux types : celles relatives à l'effet du comportement (*outcome expectations*) et celles relatives à ses propres capacités à réaliser le comportement (*efficacy expectations*).

Les « **outcome expectations** » sont constituées par l'ensemble des croyances qu'a le sujet sur les conséquences possibles de ses comportements. Par exemple on peut croire ou non que le fait d'avoir une activité physique ou de faire du sport protège plus ou moins de l'infarctus du myocarde.

Les « **efficacy expectations** » (qui donnent leur nom au concept de « *self-efficacy* ») représentent la confiance que l'individu met dans ses capacités à réaliser le comportement souhaité pour parvenir à l'effet désiré. Par exemple le fait de penser qu'on est capable de suivre un régime hypocalorique conditionne fortement la décision d'entreprendre et le fait de poursuivre ce régime.

Il faut bien insister sur le fait que, plus que les aptitudes réelles du sujet et les conséquences réelles d'un comportement, ce sont surtout les perceptions que le sujet en a qui importent. Il faut noter aussi que dans l'esprit des auteurs, la perception qu'a le sujet de ses propres aptitudes à faire, n'est pas lié à sa personnalité, à ses traits de caractère, mais à la nature perçue du comportement spécifique à réaliser, au contexte particulier dans lequel il se trouve. Cela signifie que les « *outcome expectations* » et « *efficacy expectations* » ne sont pas constantes pour un sujet, mais varient avec la situation et le type de comportement à réaliser.

Les **incitations** correspondent ici à la valeur accordée à un objet particulier ou à un effet qui peut être l'état de santé, l'apparence physique, l'approbation de l'entourage, etc. Les incitations sont liées à cet objet, non en lui-même, mais à travers l'interprétation qu'en fait le sujet, à travers la compréhension qu'il en a et la valeur qu'il lui accorde.

Ayant mis en évidence le rôle fondamental que joue le « je crois que je suis capable de » dans la réalisation effective d'un comportement, V.-J. Strecher [39] envisage les moyens de déve-

lopper cette confiance dans ses propres capacités.

Fidèle à la théorie de l'apprentissage social dont il est issu, le concept de « *self-efficacy* » correspond bien à un **apprentissage** et dépend donc des informations qui l'alimentent. Deux choses importent alors, les sources de ces informations (V.-J. Strecher en cite quatre) et les processus à travers lesquels le sujet apprécie ces informations (V.-J. Strecher en décompte trois).

• Les sources d'information

L'expérience personnelle est la source d'informations qui affecte le plus la « croyance qu'on est capable de faire ». L'atteinte d'un objectif après avoir surmonté des difficultés qui apparaissaient effrayantes, est le meilleur moyen de renforcer la confiance en soi. D'où l'idée d'une succession d'expériences au cours desquels le sujet maîtrise des comportements de plus en plus difficiles à obtenir.

L'expérience des autres, bien qu'à un degré moindre, peut renforcer la confiance dans ses aptitudes à faire. « Si lui a été capable de s'arrêter de fumer, c'est que c'est possible et je dois pouvoir y arriver moi aussi. »

La persuasion verbale comme stimulant de la confiance en soi est bien connu des éducateurs qui exhortent leurs patients à persévérer dans leur effort. Cette exhortation n'a d'ailleurs pas la même force selon le statut relationnel et affectif que le sujet attribue à celui qui l'émet.

L'état physiologique du sujet, tel que celui-ci le perçoit, peut influencer de façon circonstancielle la confiance qu'il a en ses propres capacités. La fatigue, la douleur, un stress générateur d'angoisse peuvent être interprétés par le sujet comme un signe d'incapacité physique.

• L'appréciation des informations

L'effet des informations sur le niveau de confiance en soi est modulé par plusieurs processus.

L'auto-observation sélective (*selective self-monitoring*) peut amener le sujet à focaliser son attention sur les aspects soit positifs soit négatifs des résultats de sa tentative.

La pondération de l'information peut être liée à l'image que le sujet a de lui et celle qu'il a de celui qui émet le message.

Dans le second cas, ce peut être par exemple le degré de crédibilité qu'il accorde à la personne qui l'exhorte à cesser de fumer.

Le processus d'attribution enfin caractérise le fait que le sujet attribue ou non le résultat d'une tentative d'action à ses propres compétences ou au hasard. A. Bandura [2] fait remarquer que si le processus d'attribution agit sur la confiance dans ses capacités, la réciproque peut être aussi vraie. Il donne l'exemple d'une personne qui aurait une très haute idée de ses capacités et qui face à un échec occasionnel, attribuerait ce dernier au hasard ou à des circonstances particulières et passagères sans remettre en cause la perception qu'elle a de ses compétences.

Le « Health belief model »

Le « *modèle des croyances relatives à la santé* » (pour reprendre la traduction proposée par G. Godin [20]) a été formulé dans sa forme originale par G.-M. Hochbaum [24] en 1958. Il a ensuite été développé et affiné par I.-M. Rosenstock, V.-J. Strecher et M.-H. Becker [8] [7]. Il est très imprégné des « *value-expectancy theories* » dont nous avons parlées plus haut. Ce modèle qui avait pour objectif primitif d'expliquer les raisons du choix des personnes, de participer ou non à des campagnes de dépistage médical repose sur l'hypothèse qu'un comportement positif d'un individu par rapport à sa santé est lié à la présence simultanée de trois classes de paramètres.

1) Le sujet doit se sentir concerné par sa santé et considérer celle-ci comme une composante importante de sa vie.

2) Le sujet doit être convaincu (*to believe*) qu'il est vulnérable et exposé à de sérieux problèmes de santé, ou à des séquelles diverses. Ce type de croyance peut être désigné comme la perception d'une menace pour sa propre santé.

3) Le sujet doit croire que l'adoption du comportement préconisé est susceptible de réduire la menace perçue et ce à un coût estimé acceptable. Ce coût estimé subjectivement par le sujet ne consiste pas seulement en un coût financier mais comporte aussi (et surtout) les difficultés perçues que le sujet doit surmonter pour réaliser le comportement souhaité. En fait tout se passerait comme si la croyance du sujet en l'efficacité du comportement pour réduire la menace, était pondérée par une évaluation plus ou moins

Tableau 1. — Correspondances entre les concepts de la « *Social cognitive theory* » et ceux du « *Health belief model* »

<i>Social cognitive theory</i>	<i>Health belief model</i>
Les incitations. Valeur accordée par le sujet à la santé, l'apparence personnelle, etc. (<i>Incentive</i>)	La motivation en matière de santé.
Les croyances sur les interrelations entre événements environnementaux en rapport avec la santé. (<i>Environmental expectancies</i>).	La perception de sa propre vulnérabilité et de la gravité de la maladie ou de ses séquelles. Perception de la « menace ».
Les croyances sur les effets potentiels d'un comportement mais sans notion de coût ou de difficulté à surmonter dans la « <i>social cognitive theory</i> ». (<i>Outcome expectations</i>).	La perception des bénéfices éventuels d'un comportement, pondérée par le coût ou les difficultés à surmonter pour réaliser ce comportement.
Les croyances sur ses propres capacités à réaliser un comportement donné. (<i>Self-efficacy expectations</i>).	Pas d'équivalent dans le « <i>health belief model</i> » sinon dans la perception des difficultés à surmonter.

consciente, des difficultés, des avantages et des inconvénients de ce comportement.

Nous pouvons constater après d'autres auteurs [30] que la « *social cognitive theory* » de A. Bandura et le « *health belief model* » ont beaucoup de points communs que nous mettons en correspondance dans le tableau 1.

Quelques autres modèles et concepts cognitivistes

Le « *locus of control* » [18] correspond à la perception qu'a le sujet de l'origine, de la cause, d'un état de santé. Le sujet peut penser que son état de santé dépend de lui et donc situer le « *lieu de contrôle* » de cet état de santé dans son propre comportement. Le « *locus of control* » sera alors dit interne. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si le sujet pense que son comportement ne peut en rien changer sa santé, le « *locus of control* » sera dit externe (extérieur au sujet).

Le « *self estim* » n'est pas à proprement parler un modèle mais un concept qui correspond à l'image positive que le sujet peut avoir de lui-même. Sans être identifiable au « *self efficacy* », il y est tout de même étroitement associé. Il peut être assimilé à l'une des causes du processus de pondération des informations que nous avons vu plus haut dans le cadre de l'appréciation des informations comme élément intervenant, avec la nature de la source d'information, sur le développement des « *efficacy expectations* ».

Nous citerons simplement pour mémoire trois autres théories qui entrent dans le cadre de cette approche cognitiviste de l'éducation pour la santé.

La **théorie de l'action raisonnée** (*theory of reasoned action*) de I. Ajzen et M. Fishbein [5].

La **théorie des comportements interpersonnels** (*interpersonal behavior theory*) de H.-C. Triandis [6].

La **théorie du comportement planifié** (*planned behavior theory*) qui est une amélioration de la théorie de l'action raisonnée par I. Ajzen lui-même [7].

L'approche participative individuelle

Jusqu'à-là et dans la plus pure tradition de la psychologie expérimentale, l'individu a été considéré comme « **objet** » de réflexion, d'analyse, de même que le corps est objet d'étude pour l'anatomiste et le physiologiste. De ce fait le chercheur se place toujours sur un autre plan que son « objet d'étude », comme si l'un était « plus pensant » que l'autre. C'est pour donner à l'individu sa complète dimension de sujet susceptible de s'autodéterminer et de se prendre en charge, qu'un certain nombre d'auteurs ont proposé une *approche participative*. C'est ainsi que N.-M. Clark [14] propose une assistance dans l'apprentissage de la santé qui consiste à aider le sujet à imaginer des stratégies permettant d'améliorer les trois processus de l'autorégulation qui sont :

1) **auto-observation** à travers laquelle le sujet parvient à apprécier par lui-même son comporte-

ment, les réactions de son corps, l'effet de son environnement ;

2) **autojugement** qui lui permet d'utiliser les résultats de son observation pour apprécier personnellement les situations et les problèmes qu'il rencontre ;

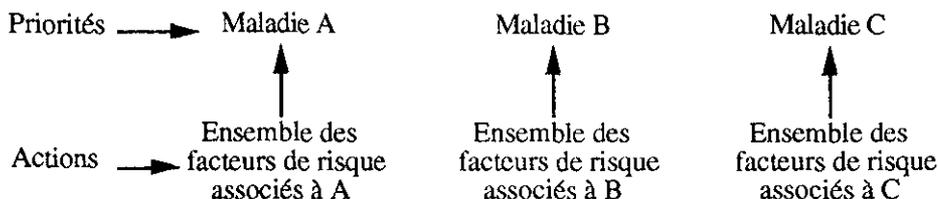
3) **autoréaction** qui est la réponse personnelle du sujet en fonction de l'autoobservation et l'autojugement.

A. Tannahill [41] résume assez bien l'évolution historique des différentes approches en éducation pour la santé en distinguant trois étapes :

1) **L'éducation pour la santé orientée selon les pathologies** définit des priorités en termes de maladies particulières à chacune desquelles correspond une action spécifique orientée vers l'ensemble des facteurs de risques associés, chaque facteur de risque nécessitant un changement de comportement. Le programme vise ici une conséquence : la maladie.

Par exemple, une action visant à diminuer les cancers s'attaquera au tabagisme, aux régimes alimentaires, aux pollutions, etc. comme l'indique la figure 1.

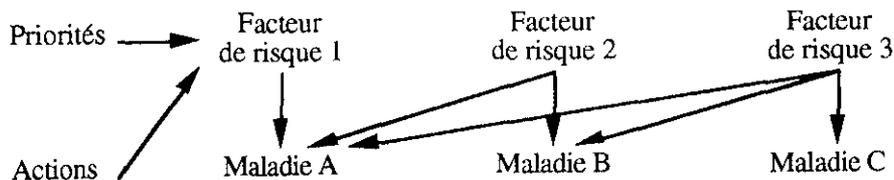
Figure 1. — Éducation pour la santé orientée selon les pathologie



2) **L'éducation pour la santé orientée selon les facteurs de risque** vise à éliminer des facteurs de risque particuliers (par exemple le tabagisme) pouvant favoriser l'apparition de plusieurs maladies

(cancers, maladies respiratoires et cardio-vasculaires). Le programme dans ce cas vise une cause : le facteur de risque comme le montre la figure 2.

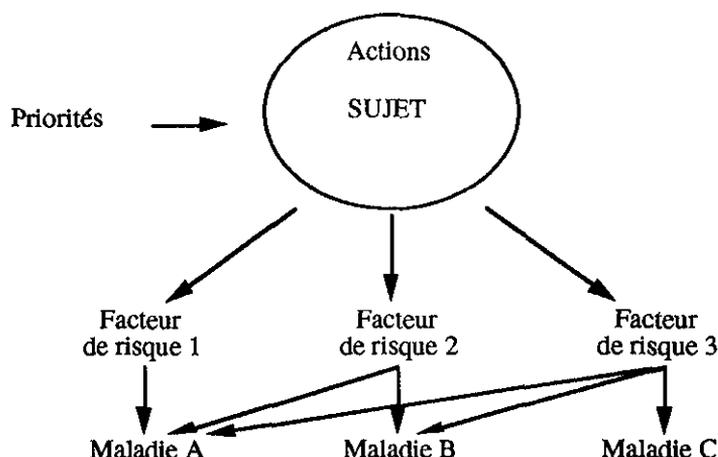
Figure 2. — Éducation pour la santé orientée selon les facteurs de risque



3) **L'éducation pour la santé orientée vers la santé** se fixe pour priorité non plus les maladies ou les facteurs de risque mais le sujet lui-même,

sa santé, son bien-être et le lieu où l'on peut l'atteindre. Cette stratégie est illustrée par la figure 3.

Figure 3. — Éducation pour la santé orientée vers le sujet



Le sujet passe alors du statut de cible souvent passive du programme de santé au statut d'acteur de sa propre santé. Par exemple pour lutter contre le tabagisme et l'alcoolisme des jeunes, plutôt que de tenir aux enfants et aux adolescents un discours « préventif » et le plus souvent « moralisateur » au mauvais sens du terme, ne vaudrait-il pas mieux apprendre à ces jeunes à comprendre les processus d'influence de la publicité, à observer le mécanisme des relations sociales au sein d'un groupe, d'une bande, et en particulier le phénomène de pression des pairs par lequel ils sont conduits parfois à réaliser des actes qu'ils n'avaient pas souhaités, à analyser ce à quoi tient le désir, le plaisir, le bien-être. Il ne s'agirait pas là de faire des cours théoriques complexes, mais d'amener le sujet à expérimenter des choses simples, puis à débattre librement avec ses pairs tout autant qu'avec les adultes. L'enfant, l'adolescent aurait ainsi les matériaux et les outils lui permettant de construire sa personnalité et de forger ses représentations sur des bases aussi personnelles et saines [8] que possible.

Une telle éducation pour la santé n'est plus orientée vers une pléthore de maladies (les cancers, les maladies respiratoires, le sida, etc.) ni même vers une multitude de facteurs de risques (le tabac, l'alcool, le soleil, la pollution, etc.) qui conduit à multiplier les actions et à provoquer une

inflation dramatique des programmes scolaires. Elle s'adresse au contraire directement au sujet pour lui parler de lui, des autres et lui apprendre (pratiquement) à comprendre et dans une certaine mesure à maîtriser son corps, ses désirs, les effets de son environnement. Force est de constater alors qu'une telle éducation pour la santé ne peut être dissociée de l'éducation du « citoyen », de l'éducation tout simplement. Notons que la participation n'est pas une fin en soi, elle doit être considérée comme un élément indispensable au processus d'apprentissage de l'autonomie. Une telle éducation cultive la motivation du sujet dont J. André [1] nous rappelle qu'elle se nourrit des messages de reconnaissance et de réassurance. Cette éducation repose donc sur la confiance a priori que l'on exprime au sujet.

Nous devons cependant prendre conscience des questions que cette nouvelle approche soulève.

Tout d'abord l'adulte et plus précisément l'éducateur, celui qui est « investi » du savoir, perd une bonne part de son pouvoir. En effet, il ne lui appartient plus de dicter les comportements, les objectifs à atteindre. Il a pour nouvelle mission d'aider le sujet à analyser une situation, à s'auto-déterminer et à agir. Cela conduit à redéfinir les rôles et les responsabilités de chacun, ce qui peut

parfois créer une situation inconfortable intellectuellement et psychologiquement. L'éducateur doit **négoçier**, il n'a plus le confort intellectuel qu'offrait l'inamovibilité rassurante d'un standard érigé en vérité première, ni le confort psychologique d'une autorité incontestable. La deuxième conséquence d'une telle approche de l'éducation pour la santé porte sur l'évaluation de celle-ci, dans la mesure où les objectifs en termes de comportements ne sont plus préalablement et définitivement fixés, mais s'imposent au cours de l'action. En effet, à la différence de l'approche par la « soumission librement consentie », l'« autonomie » du sujet, supposé être par ailleurs « éclairé », peut le conduire à des choix de comportements qui ne sont pas forcément ceux auxquels avait pensé l'initiateur du programme. Quant aux objectifs éducationnels vrais (capacité d'autodétermination, d'autoprise en charge) leur appréciation n'est pas évidente et n'a pas forcément une expression homogène d'un sujet à l'autre, d'un groupe à l'autre.

L'approche sociale et politique de l'éducation pour la santé

Au cours des années 80, les chercheurs se sont de plus en plus inquiétés de replacer le sujet dans son environnement, et en particulier dans son environnement social. On s'aperçoit alors que l'intention d'agir d'un sujet n'est pas seulement liée à sa perception du problème de santé et de ses capacités à faire (ou liée à ses actes antérieurs pour la théorie de l'engagement). Cette intention d'agir est aussi liée à la perception des autres. Les modèles de H.-C. Triandis ou de I. Ajzen et M. Fishbein évoqués plus haut comportent déjà des « déterminants sociaux » de l'intention d'agir. Mais au cours des années cette dimension s'impose de plus en plus. Par exemple, M.-W. Kersell et J.-H. Milsum [28], après avoir présenté les différents modèles alors connus dont le « *health belief model* », proposent leur propre modèle qui « tente d'intégrer la dimension de l'environnement socioculturel » faisant partie des « conditions (de l'incitation à faire) liées aux antécédents externes » par opposition aux « conditions liées aux antécédents personnels ».

Ils introduisent aussi « la perception de l'influence sociale et la perception des facteurs environnementaux » qu'ils classent dans les « conditions socio-psychologiques ». Dans le même sens, E.-P. Bettinghaus [9] introduit dans son modèle la notion de « pression sociale » alors

que T.-E. Dieldman [18] propose une batterie de questions permettant d'évaluer la susceptibilité du sujet à la pression des pairs.

Comme l'exprime M. Minkler [33] par un jeu de mots, les programmes d'éducation pour la santé ont mis l'accent sur la responsabilité de l'individu (*responsability*) en oubliant sa capacité à répondre (*response-ability*). Or M. Minkler à la suite de S.-L. Syme [40] et de G.-A. Kaplan [26] fait remarquer que la classe sociale est un facteur de risque important de maladie, peut être le plus important. De même pour J.-P. Deschamps [16], « l'éducation pour la santé a trop longtemps mis l'accent sur la modification des comportements individuels souhaités, là où les problèmes de santé avaient une dimension profondément culturelle et sociale ». Aussi, écrit-il par ailleurs [17], « il s'agit dès lors de faire de l'éducation pour la santé un outil de changement social et non plus seulement un moyen de modifier des comportements ». Cela nous conduit à penser, qu'au moins dans certains cas, l'éducation pour la santé et plus généralement la promotion de la santé doit s'adresser non à des individus mais à des groupes sociaux. Ainsi nous entrons dans l'approche sociale de l'éducation pour la santé. L'approche sociale concerne non pas un ensemble d'individus, chacun d'eux étant pris isolément, mais l'ensemble dans sa structure elle-même. Certes il importe de prendre en compte les données propres à chaque individu, mais il importe plus encore de considérer le jeu des interactions qui détermine la structure de l'ensemble : les interactions entre individus, mais aussi les interactions entre comportements.

Le soutien social et les réseaux sociaux

B.-H. Gottlieb [21] définit le soutien social (*social support*) comme ce que la société renvoie au sujet (*feedback*) à travers les contacts avec les pairs ou avec le groupe de référence (*primary group*) qui a le plus d'importance aux yeux de l'individu. Pour J. Cassel [13], la déficience de ce *feedback* en provenance du groupe de référence peut être à l'origine de la survenue d'états pathologiques. Mais il serait illusoire de penser à l'inverse que le groupe de référence dans lequel le sujet est plongé est inconditionnellement positif et bénéfique pour les comportements de ce dernier. P. Oriol [35] montre par exemple que les facteurs de risque du tabagisme des 11-16 ans résident la plupart du temps précisément dans ces groupes de référence : les parents, les frères et sœurs, les meilleurs copains et copines. Comme le font

remarquer P. Oriol [35] puis R.-S. Zimmerman [43], pour les comportements impliquant « les autres », « ces autres » doivent être impliqués dans l'intervention. L'intervention doit viser dans ce cas non plus les individus, mais le réseau social lui-même avec ses processus. Dans son analyse du mécanisme du soutien social, B.-H. Gottlieb [21] distingue trois niveaux d'approche :

1) le **niveau macrosocial** où s'organise l'intégration et la participation sociale. À ce niveau, le soutien social est apprécié à travers l'implication du sujet dans les institutions, son adhésion volontaire à des associations ;

2) le **niveau « mezzosocial »** prend en considération les liens qu'entretient le sujet avec ses pairs les plus proches et avec lesquels on peut constater une interaction régulière. Il s'agit du réseau social de proximité constitué par les personnes qui sont amenées à donner au sujet des avis, une assistance matérielle, de l'amitié, des marques d'estime, des motifs d'émotion. Ce sont ceux « qui comptent » (*signifiant others*) ;

3) le **niveau microsociale** repose sur ce qui alimente les émotions profondes : les relations avec quelques intimes. Ici la qualité du soutien social importe plus que la quantité des liens tissés. E.-P. Bettinghaus [9] cite une expérience de prévention de la conduite en état d'ivresse rapportée par H. Mendelsohn [9] et dans laquelle le message qui disait « amis, ne laissez pas des amis ivres conduire », s'appuyait sur le concept de soutien social en visant des proches et non les sujets cibles directement.

L'implication sociale et l'approche politique de l'éducation pour la santé

De même que le sujet, comme nous l'avons montré plus haut, peut être impliqué dans les choix concernant sa santé, de même un groupe social peut prendre part à l'analyse de sa propre situation de santé, à la définition des besoins, à la détermination des priorités, à l'élaboration des actions de santé. Ce que nous avons écrit plus haut sur la participation comme élément du processus d'apprentissage de l'autonomie s'applique parfaitement au groupe social. Pour J.-P. Deschamps [17] « *l'éducation pour la santé devient alors un processus à travers lequel on aide les individus et les groupes à trouver des solutions à leurs problèmes, à s'organiser pour modifier des situations sociales ou économiques dangereuses*

pour la santé ». Nous sommes là dans le champ de la santé communautaire où l'éducation pour la santé rejoint l'éducation à la conscience critique. Encore une fois, l'approche participative transforme une situation de transmission de savoir en une situation de partage de savoir où les professionnels doivent « *accepter de s'instruire du discours des usagers et accepter de n'être parfois pas indispensables* ». V.-L. Machado [29] remarque que la communauté n'échappe pas aux différenciations d'intérêts, voire aux contradictions. Les antagonismes peuvent donner lieu à des conflits ouverts ou latents, au sein du groupe ou entre le groupe et les professionnels. La gestion de ces conflits se fait alors à travers la négociation.

Dans son analyse des représentations sociales en période de crise, J.-P. Pagès [36] signale que si acteurs (autorités scientifiques ou morales, leaders politiques) et public sont en général en accord sur l'objectif (pour nous l'objectif de santé et de bien-être), la divergence d'intérêts des parties prenantes provoque un désaccord sur les moyens à mettre en œuvre pour parvenir à cet objectif. C'est alors du conflit que résulte l'équilibre « négocié » correspondant au « risque accepté ». Aussi dans son analyse, J.-P. Pagès ne considère plus l'opinion publique uniquement comme un jugement susceptible d'être modifiée par l'information ou la communication (opération à sens unique), mais comme une « *force légitimante* » dont l'acteur (le professionnel de santé, le décideur politique) est obligé de tenir compte. Dans cette approche où la psychosociologie s'intègre au politique, les conflits jouent un triple rôle social :

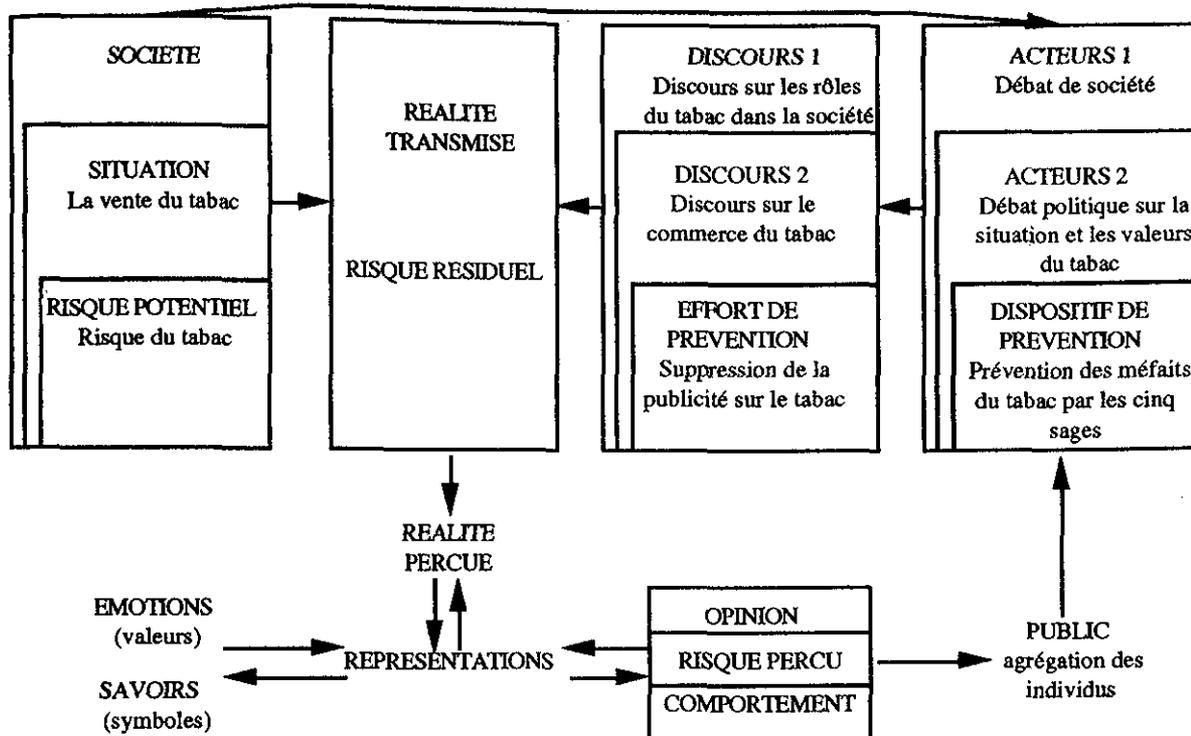
— **légitimer les grands choix** en imposant le débat entre les parties prenantes. Par exemple dans un lycée mettant en place un programme d'éducation pour la santé, ces parties prenantes pourront être l'administration, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes ;

— **harmoniser les changements institutionnels** et l'évolution des mentalités ;

— **permettre aux individus de communiquer** et ainsi d'accéder à une certaine connaissance. En effet les individus prenant position dans le débat doivent alors argumenter leur choix.

Partant du concept de « *champ* » proposé par P. Bourdieu [10] nous pouvons considérer que l'éducation pour la santé s'inscrit dans un champ (un marché) où s'ajustent une offre de la part des acteurs et une demande de la part du public.

Figure 4. — Action préventive et relation acteurs-public



Ainsi acteurs et public en interaction, participent à une construction : celle du risque perçu et de sa gestion. S'inspirant de S. Moscovici [34] et C. Herzlich [23], J.-P. Pagès montre alors comment l'individu participe, en prenant position, à la construction de ses propres représentations.

Une réflexion conduite en commun avec J.-P. Pagès nous a conduit à l'élaboration d'un modèle s'appuyant sur les théories de ce dernier pour expliquer les mécanismes sociaux et politiques associés à la mise en œuvre d'une action de santé publique. Nous avons illustré ce modèle par la figure 4 dans le cas particulier de la prévention du tabagisme.

Prenant en compte une situation donnée (médicale, économique, sociétale) les acteurs (leaders d'opinion) font des propositions ou émettent des discours à travers lesquels ils transmettent une certaine réalité. Cette réalité, combinée à une lecture particulière de la situation précitée, génère chez le sujet une réalité perçue qui participe, avec ses émotions et ses savoirs, à la construction de

ses représentations. À partir de ces représentations, le sujet émet :

- une **opinion** constituée par le discours qu'il tient sur le tabac dans la société ;
- un **discours sur la perception** qu'il a du risque que représente le tabac pour la société. Ce risque doit être distingué de celui que le sujet perçoit pour lui-même et qui est ici intégré aux émotions ;
- un **comportement** en relation avec le tabac (consommation ou non) qui est pour le sujet une façon, entre autres, de s'exprimer.

Ces trois éléments qui constituent globalement la prise de position sociale du sujet vis à vis du problème, à leur tour rétroagissent sur les représentations. Sous la pression sociale le sujet est obligé de justifier ses choix. C'est précisément cette rétroaction sur les représentations soulignée par J.-P. Pagès qui donne au schéma son caractère constructiviste.

L'agrégation des sujets constitue le public dont l'opinion va influencer les acteurs pour ainsi

fermer la boucle. Mais l'expérience montre que très souvent cette boucle est en fait une hélice qui place le problème successivement à trois niveaux.

Dans le cas particulier du tabac, au premier niveau, les acteurs représentant le dispositif de prévention sont les cinq « sages » qui conseillent le ministre de la Santé et obtiennent l'effort de prévention qu'est la suppression de la publicité sur le tabac. Le risque potentiel du tabac (toutes les pathologies qui peuvent en découler) est ramené au risque résiduel, le nombre de cancers des bronches par exemple. Cette première intervention entraîne un débat et l'expression d'une opinion au niveau du public.

Cette opinion publique provoque à son tour un débat politique sur la situation et les valeurs « doit-on supprimer le tabac ? ». Les acteurs à ce deuxième niveau sont ceux directement concernés par le tabac : le ministère de la Santé, le ministère du Budget, la SEITA, les représentants des producteurs de tabac... Le discours porte sur le commerce du tabac. Le danger est maintenant la situation liée à la vente (ou à la non vente) du tabac.

Dans ce débat, le risque perçu du tabac est un enjeu : les acteurs qui s'opposent à la consommation du tabac ont intérêt à ce que le risque perçu soit important pour pouvoir s'appuyer sur le public dans la controverse qui les oppose aux acteurs produisant le tabac ou favorisant sa consommation. C'est ainsi que, de producteur de la position sur le tabac, le risque perçu, devient produit de celle-ci. Certains anglo-saxons appellent ce phénomène l'amplification du risque [27].

Au troisième niveau nous accédons à un débat de société dans lequel le conflit lié au tabac est replacé dans l'ensemble des conflits et où tous les leaders d'opinion peuvent intervenir. Les discours émis portent sur les rôles du tabac dans la société.

Poussés au devant de la scène par l'opinion, ces acteurs marquent de leur sceau leurs discours qui sont de véritables « prêt à penser » (prise de position avec son argumentation) qu'ils offrent à travers les médias au public. C'est ainsi qu'à travers les acteurs se tissent des liens entre les prises de position des individus du public dans les grands débats de société. Nous ne sommes plus dans le registre des réalités techniques mais dans celui des symboles et des valeurs.

Dans ce processus « politique » on comprend que la génération du débat est liée à l'intérêt du public et à la pression qu'il exerce sur les acteurs. C'est la raison pour laquelle il est difficile d'apporter une solution aux problèmes de santé qui ne mobilisent pas l'opinion. Seules les évolutions de la perception du tabac dans le public ont permis de voir les récentes décisions politiques en matière de prévention (loi sur la suppression de la publicité). Ce qui importe en fait, n'est pas tant la réalité correspondant au risque résiduel, que les canaux par lesquels sont transmis cette réalité et la réalité perçue qui en découle. Nous voyons bien que dans ce schéma, les représentations jouent le rôle clé. Aussi à ce niveau, le but d'une action d'éducation pour la santé est bien d'atteindre celles-ci.

CONCLUSION : DES MODÈLES À L'ACTION

Les modèles, surtout dans le domaine de l'éducation pour la santé, ne constituent pas des recettes toutes faites qu'il suffit de reproduire pour s'assurer du succès. Chaque situation est particulière et réclame une action adaptée. Les modèles, qui ont un rôle heuristique, sont alors utiles pour alimenter la réflexion préalable à toute conception d'un projet éducatif. Mais ils peuvent aussi éclairer l'analyse que l'on fait des effets d'une action.

Dans le cadre de la prévention du sida nous avons conçu et mis en œuvre durant l'année scolaire 1988-1989 une action expérimentale d'éducation pour la santé dans la moitié des lycées classiques et lycées professionnels du département de l'Hérault. Les autres établissements nous ont servi de témoins pour l'évaluation.

Notre constat (que nous nuancerions aujourd'hui) était alors que les jeunes lycéens savaient quasiment tous comment se transmet le virus du sida, mais pour la plupart, ils disaient ne pas être concernés et en conséquence ne prenaient aucune précaution. Notre objectif dès lors fut de les amener à s'interroger et à débattre sur les deux grands problèmes liés à cette maladie : les risques de contamination et le danger de la ségrégation. La conception de notre action s'est fondée à la fois sur le modèle participatif individuel et sur le modèle sociopolitique.

Pour créer une dynamique d'interrogation chez les jeunes, dans chaque établissement retenu nous avons proposé à un groupe de lycéens de concevoir et réaliser un film vidéo de 5 à 10 minutes sur le sida. Ils devaient dans un second temps présenter leur film à leurs camarades et organiser des discussions autour de celui-ci. Nous ne sommes pas intervenus personnellement. Nous n'avons pas proposé et encore moins imposé de solutions préventives. Nous avons simplement mis à la disposition des jeunes l'ensemble des connaissances alors disponibles (bibliothèque et vidéothèque itinérante).

Des volontaires de l'équipe éducative (enseignants, conseillers d'éducation, infirmières, etc.) de chaque lycée impliqué ont été formés avec l'aide du Centre Régional de Documentation Pédagogique et de la Mission Académique pour pouvoir encadrer les jeunes réalisateurs et acteurs. Le projet qui était placé sous la responsabilité des chefs d'établissement avait fait l'objet de plusieurs réunions de concertation avec les associations de parents d'élèves, les responsables de l'Inspection d'Académie et du Rectorat ainsi qu'avec un conseiller technique du Ministre de l'Éducation nationale de l'époque (acteurs du modèle sociopolitique).

Nous avons déjà largement décrit [32] [31] cette action ainsi que les résultats de son évaluation. Nous pouvons dire que cette action a été efficace principalement sur deux points :

— les jeunes des lycées impliqués ont modifié significativement plus leurs comportements sexuels dans un sens préventif que les jeunes des lycées témoins. Mais ce qui est le plus remarquable c'est que ces modifications n'ont pas été uniformes ; elles ont varié en fonction des types d'établissements (lycées professionnels et lycées

classiques), c'est-à-dire en fonction du milieu socioculturel. Les élèves des lycées professionnels ont augmenté leur utilisation des préservatifs tandis que ceux des lycées classiques ont retardé l'âge des premiers rapports. Ces types de modifications, que nous n'avions pas demandé, correspondent en fait à un choix individuel de la population cible dans le cadre d'une action véritablement éducative et non directive ;

— la dynamique d'interrogation que nous avons ainsi provoqué ne s'est pas arrêtée au thème du sida. Il s'est avéré que les jeunes des lycées ayant participé à l'action se sont posés des questions sur d'autres grands thèmes qui font l'objet d'un débat dans la société, comme par exemple la couche d'ozone, le nucléaire, etc.

Nous constatons donc qu'il est tout à fait possible d'éduquer efficacement pour une meilleure santé sans pour autant avoir recours à des pratiques de manipulation à l'instar des publicitaires et des spécialistes des techniques de ventes. L'éducation pour la santé (tout comme l'éducation en général) se distingue du « marketing de santé » sur trois points :

- elle recherche l'intérêt exclusif du sujet et du groupe visé ;
- elle fait *a priori* confiance au sujet ;
- elle tente d'éveiller chez le sujet le sens des responsabilités.

C'est en ce sens que les sciences de l'éducation et les sciences de la santé (dont la médecine) se rejoignent, car au delà du fait que ce sont des disciplines de recherche, ce sont aussi et surtout des disciplines d'actions vers les individus et les groupes. Aussi elles ne peuvent se concevoir en dehors d'un ensemble de règles éthiques et en dehors du respect total de l'être humain.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] ANDRE J. (1992). — À l'origine, la relation humaine. *Cahiers pédagogiques*, 300, pp. 14-19.
- [2] BANDURA A. (1984). — Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cog Ther Res*, 8, 231-255.
- [3] BANDURA A. (1977). — *Social Foundation of Thought and Action*. Englewood Cliffs : Pentice Hall.
- [4] BANDURA A. (1977). — *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Pentice Hall.
- [5] BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V. (1981). — Soumission et idéologies. *Psychologie de la rationalisation*. Paris, PUF, 208 p.
- [6] BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V. (1988). — Psychologie de la soumission. *La Recherche*, 19 (202), 1050-1057.
- [7] BECKER M. (1986). — The tyranny of health promotion. *Public Health Review*, 14, 15-25.
- [8] BECKER M.-H. et JOSEPH J.-G. (1988). — AIDS and behavioral change to reduce risk : a review. *Am. J. of Public Health*. Vol. 78(4) : 394 p.

- [9] BETTINGHAUS E.-P. (1986). — Health promotion and the knowledge-attitude-behavior continuum. *Preventive Medicine*, 15 : 475-491.
- [10] BOURDIEU P. (1984). — **Questions de sociologie**. Paris, Les Editions de Minuit, 277 p.
- [11] BURY J.-A. (1988). — **Éducation pour la santé, Concepts, enjeux, planifications**. Savoir et santé. Bruxelles, De Boeck, 235 p.
- [12] CANGUILHEM G. (1979). — **Le normal et le pathologique**. Paris, PUF, 224 p.
- [13] CASTEL R. (1986). — Éducation préventive et conduites risquées. In *Colloque de Dourdan*, 21-22 mars 1985 : **Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé**. Paris, CFES, 203-204.
- [14] CLARK N.-M. et ZIMMERMAN B.-J. (1990). — A social cognitive view of self-regulated learning about health. *Health Education Research*. Vol. 5, N° 3 : 371-379.
- [15] DAUZAT A., DUBOIS J. et MITTERAND H. (1971). — **Nouveau dictionnaire étymologique et historique**. Paris, Larousse, 805 p.
- [16] DESCHAMPS J.-P. (1985). — Analyse des besoins de santé et éducation pour la santé. In *Colloque de Dourdan*, 21-22 mars : **Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé**. Paris : CFES, 1986, 211-213.
- [17] DESCHAMPS J.-P. (1990). — Éducation pour la santé. In *La santé communautaire. Concepts/Actions/Formation*. Paris : CIE 127-132.
- [18] DIELMAN T.-E., CAMPANELLI P.-C., SHOPE J.-T. et BUTCHART A.-T. (1987). — Susceptibility to peer pressure, self-esteem, and health locus of control as correlates of adolescent substance abuse. *Health Education Quarterly*. Vol. 14 (2) : 207-221.
- [19] DUBOS R. (1973). — **L'homme face à son milieu**. In Bozzini L., Renaud M., Gaucher D. et Lambias-Wolff J. — **Médecine et société : les années 80**. Paris, Editions coopératives Albert Saint-Martin, 53-79.
- [20] GODIN G. (1991). — L'éducation pour la santé : les fondements psychosociaux de la définition des messages éducatifs. *Sciences Sociales et Santé*. Vol. IX, N° 1 : 67-94.
- [21] GOTTLIEB B.-H. (1985). — Social networks and social support : An overview of research, practice, and policy implications. *Health Education Quarterly*, 12(1), 5-22.
- [22] GREEN L.-W., KREUTER M.-W., DEEDS S.-G. et PARTRIDGE K.-B. (1980). — **Health education planning. A diagnostic approach**. Mountain View (California), Mayfield Publishing Company, 306 p.
- [23] HERZLICH C. (1972). — La représentation sociale. In Moscovici S. **Introduction à la psychologie sociale**. Paris, librairie Larousse, 303-325.
- [24] HOCHBAUM G.-M. (1958). — **Public participation in medical screening programs : A sociopsychological study**. U.S. Public service publication N° 572. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office.
- [25] JOULE R.-V. et BEAUVOIS J.-L. (1987). — **Petit traité de manipulation l'usage des honnêtes gens**. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 232 p.
- [26] KAPLAN G.-A., HAAN M., SYME L.-E., MINKLER M. et WINKLEBY M. (1987). — Socioeconomic status and health. *American Journal of Epidemiology*, 125, 989-998.
- [27] KASPERSON R.-E., REN O., SLOVIC P. et al. (1988). — The social amplification of risk : a conceptual framework. *Risk Analysis*, 8(2), 177-205.
- [28] KERSELL M.-W. et MILSUM J.-H. (1985). — A systems model of health behavior change. *Behavioral Science*. Vol. 30 : 119-126.
- [29] MACHADO V.-L., PETITGIRARD A. et BRIXI O. (1990). — Négociation. In *La santé communautaire. Concepts/Actions/Formation*. Paris, CIE, 156-158.
- [30] MAIMAN L.-A. et BECQUET M.-H. (1974). — The belief model : origins and correlates in psychological theory. *Health Education Monographs*, 2, 336-353.
- [31] MANDERSCHIED J.-C. (Décembre 1992). — Éducation pour la santé et sida. Un essai comparatif avec tirage au sort. *Hygie Revue internationale d'Éducation pour la Santé*. Vol. XI/4 : 26-33.
- [32] MANDERSCHIED J.-C. (Janvier 1992). — **Les évaluations en Éducation pour la Santé**. Thèse de Doctorat d'Université Montpellier I.
- [33] MINKLER M. (1989). — Health Education, Health Promotion and the Open Society : an historical perspective. *Health Education Quarterly*. Vol. 16(1), 17-30.
- [34] MOSCOVICI S. (1976). — **La psychanalyse : son image et son public**. Paris, PUF, 506 p.
- [35] ORIOL P., PATOIS E., GUENIN-TOSTAIN F. et KAUFFMANN F. (1988). — Facteurs de risque du tabagisme chez les jeunes de 11 à 16 ans. *Rev. Mal. Resp.* 5 : 393-400.
- [36] PAGES J.-P. (1991). — Comprendre l'opinion en période de crise : la prise en compte des représentations. In Tixier M., **La Communication de crise. Enjeux et stratégies**. Mc Graw-Hill : 204-231.
- [37] ROCHON A. (1988). — **L'éducation pour la santé. Un guide F.A.C.I.L.E. pour réaliser un projet**. Ottawa, Eds Agence d'ARC Inc., 5-15.
- [38] ROSENSTOCK I.-M., STRECHER V.-J. et BECKER M.-H. (1988). — Social Learning Theory and the Health Belief Model. *Health Education Quarterly*, Vol. 15(2) : 175-183.
- [39] STRECHER V., McEVROY De VELLIS B., BECKER M.-H., ROSENSTOCK I.-M. (1986). — The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, vol. 13(1) : 73-91.
- [40] SYME S.-L. et BERKMAN L.-F. (1976). — Social class, susceptibility and sickness. *American Journal of Epidemiology*, 104 : 1-8.
- [41] TANNAHILL A. (1990). — Health education and health promotion : planning for the 1990s. *Health Education Journal*. Vol. 49, n° 4 : 194-198.
- [42] THIBON G. (1993). — **Au soir de ma vie**. Paris, Pion, 219 p.
- [43] ZIMMERMAN R.-S., CONNOR C. (1989). — Health promotion in context : the effects of significant others on Health Behavior Change. *Health Education Quarterly*. Vol. 16(1) : 57-75.

Les paradigmes de la psychomotricité

Serge Fauché

La psychomotricité est constituée de différents tableaux épistémologiques. Sa forme inaugurale apparaît à la fin du XIX^e siècle quand Charcot, Janet et surtout Tissé définissent les principes d'action des gymnastiques de la volonté. Ce modèle sert de référence à la première rééducation psycho-motrice mise en œuvre par Pétat en 1935. Simultanément, Guilmain construit une systématique destinée aux « anormaux du caractère » en transposant dans une pratique le modèle théorique de l'intégration des conduites et des fonctions.

Après la deuxième guerre mondiale, quand la psychologie s'imisce dans tous les territoires de l'enfance, Ajuriaguerra et ses collaborateurs enrichissent le paradigme tracé par Guilmain en lui adjoignant les enseignements de la clinique des échecs scolaires. Désormais, la motricité et les acquisitions symboliques — lecture, écriture, dictée, calcul — sont envisagées dans un rapport causal. Ce schéma est l'un des piliers épistémologiques de la psychomotricité. Il est cependant battu en brèche par des pratiques intellectualistes qui se résument ainsi : toute pensée s'enracine dans les préalables de l'action. Les expériences motrices sont prétexte à la réflexion et à l'analyse. Ainsi s'apprennent l'alphabet, le vocabulaire, l'arithmétique, la géométrie, etc.

Au début des années 1970, ces deux modèles se côtoient. Mais ils sont contestés par des approches qui privilégient maintenant le travail de la relation et l'expression. Toute technique, tout exercice sont rejetés car ils entravent, dit-on, la marche vers la libération du sujet.

L'histoire de la psychomotricité est donc plurielle dans ses formes et ses destins. Ses dispositifs, parfois antinomiques, coexistent en s'opposant mais sans forcément s'exclure. Cela confère à la discipline un tracé épistémologique original.

L'avènement de la **psychomotricité** (1) peut être daté avec précision. En effet, au milieu des années 1930, Pierre Pétat, professeur d'éducation physique « spécialiste de gymnastique médicale » et Édouard Guilmain, directeur de classes de perfectionnement, définissent, chacun à sa manière,

les principes d'action des exercices du corps pour remédier à des troubles psychologiques. Pour la première fois dans l'histoire des correctifs de l'esprit sont mises en œuvre des **rééducations psycho-motrices** (2). L'expression, il est vrai, n'a pas tout à fait le même sens si l'on se réfère à la

séance inaugurale construite par Pétat traitant un cas de pithiatisme ou si l'on découvre la systématique de Guilmain, minutieux ouvrage destiné aux écoliers rebelles à toute contrainte disciplinaire.

Il faut donc étudier les clauses de cette double apparition sur la grande scène des curatelles de l'enfance et montrer leurs divergences de formes et de destins. Il s'agit d'évoquer aussi certains éléments contextuels susceptibles d'éclairer l'organisation de ces dispositifs qui n'ont en commun que l'apparence de quelques exercices.

Ainsi commence l'histoire institutionnelle de la psychomotricité dont l'épistémé est fait d'ensembles théoriques légitimant des *praxis* aux représentations curatives très contrastées. Outre les actes inauguraux de cette discipline, on peut y discerner trois moments-clés : celui des premières définitions paradigmatiques ; celui des ambitions intellectualistes ; celui enfin où l'hydre relationnel et expressif jette le trouble dans les ordonnances antérieures (Fauché, 1993). C'est le schéma de cette évolution que l'on se propose de retracer ici, en analysant les théories rééducatives inscrites dans la mouvance des figures de l'**enfance anormale** ou qui risquent de le devenir.

L'AVÈNEMENT DE LA PSYCHO-MOTRICITÉ

Une gymnastique de la volonté

1932. Dans un gymnase du lycée de Montluçon, Pétat rééduque un adolescent pithiatique. Le pithiatisme est l'autre nom donné à l'hystérie par Babinski en 1902. Cette maladie, dont l'origine est une faiblesse de la volonté, livre le sujet à l'emprise d'**auto-persuasions morbides**. Ainsi, l'adolescent est triste, timide, renfermé ; l'un de ses bras est parcouru de contractures incontrôlables. Depuis l'âge de 9 ans, il marche avec difficulté, incapable de placer correctement le pied gauche devant le droit.

Après avoir **revitalisé** l'organisme par un travail respiratoire et une gymnastique analytique douce, Pétat commence la rééducation psycho-motrice proprement dite. Il raconte : « Pour rééduquer la marche, nous nous sommes servi [...] des barres parallèles entre lesquelles il était possible au sujet de prendre appui et d'éviter les projections du tronc, tout en réapprenant, par décomposition, les éléments du pas. Après cela, la marche sur un

chemin en toile cirée, peinte de carreaux égaux, de deux couleurs alternées, permit de régulariser la longueur des pas, tout en mettant en application les nouvelles habitudes concernant l'immobilité relative du tronc acquise dans les barres » (Pétat, 1936).

Quel est l'objectif de la rééducation ? Fixer l'attention du sujet sur ses réalisations motrices et développer ainsi sa volonté pour dissiper les automatismes pathologiques. Si le pithiatique est auto-suggestible, imitateur et simulateur, le succès de l'entreprise dépend « de la volonté du professeur [qui doit] déclencher celle du malade par une suggestion globale, c'est-à-dire verbale, visuelle, motrice » (Ibid., 19). L'agencement du milieu et la persuasion du rééducateur stimulent en permanence les mouvements volontaires : c'est la preuve que la volonté, qualité nerveuse, morale et *psychologique*, étend son pouvoir sur la raison.

Du volontarisme à la psycho-motricité

D'où vient la volonté et comment peut-on la cultiver ? Telle est la question qui parcourt de nombreux traités de physiologie, de philosophie ou d'éducation tout au long du XIX^e siècle. Force physique ou morale ? La neurologie a bien senti l'origine centrale du mouvement volontaire, mais elle n'a pu trancher sur les mécanismes de transmission de la **faculté de vouloir**. Or, vers 1870, les physiologistes découvrent ces régions corticales qui, parcourues par l'électrode, déclenchent le mouvement : ce sont les **centres psychomoteurs** (Landois, 1883). Dès lors, entre le corps, l'idée et la volonté se nouent des complicités dont les représentations sont à l'origine des premières rééducations psycho-motrices.

La clinique psycho-pathologique fait preuve d'imagination pour confirmer l'hypothèse selon laquelle l'hystérie n'est qu'une abolition réversible de la « fonction volitive ». Les expériences de Charcot prennent ici valeur d'exemple.

Voici une expérience conduite par le maître de la Salpêtrière sur une hystérique en état de sommeil hypnotique : « Seuls le geste [et] l'attitude que nous imprimons au sujet lui suggèrent l'idée que nous voulons lui transmettre. Lui ferme-on par exemple les poings dans un geste agressif, on voit la tête se porter en arrière, le front, les sourcils, la racine du nez se plisser avec une expression menaçante. Approchez au contraire de sa bouche ses doigts détendus (comme dans l'acte

d'envoyer un baiser), alors les lèvres s'écartent, [la malade] sourit, toute la face prend une expression de douleur opposée à celle qu'on avait tout à l'heure » (Charcot, 1887). Mais la démonstration est plus probante encore quand il s'agit de traiter certaines paralysies hystériques : « Nous mettons à profit, dit Charcot, les mouvements volontaires [qui restent] et nous cherchons à en augmenter l'énergie par un exercice très simple. Un dynamomètre est placé dans la main des malades et on le leur fait presser de toutes leurs forces en les exhortant à augmenter progressivement dans chaque expérience le chiffre que marque l'aiguille [...]. Nous agissons ainsi, si je ne me trompe, plutôt psychologiquement. On sait que la production d'une image ou, autrement dit, d'une représentation mentale, quelque sommaire et rudimentaire qu'elle soit, est une condition préalable à l'accomplissement volontaire de ce mouvement » (Charcot, cité par Janet, 1928).

Cette gymnastique particulière pratiquée sous hypnose est l'antidote des paralysies causées par une **idée fixe d'impuissance motrice**. Elle ravive, dans le cerveau, l'image du mouvement voulu dont le dynamomètre mesure la force. Charcot, il est vrai, ne fait point explicitement allusion à l'existence de centres psycho-moteurs, mais ses propositions théoriques dialectisent les rapports du mouvement et de la pensée. À ses yeux, la volonté n'est plus seulement une qualité morale, mais une authentique vigueur psychologique, médiateur du corps et de l'esprit.

C'est dans cette filiation que P. Tissié (1894), médecin bordelais, ardent propagandiste des gymnastiques médicales et pédagogiques, et P. Janet (1901), développent les principes d'une gymnastique **médico-psychologique**. Pour traiter l'hystérie mais aussi la psychasténie, les phobies, les tics, les spasmes, les névropathies, bref, ces maladies nerveuses ou mentales qui, peu ou prou, sont imputables à une faiblesse de la volonté, il faut « assurer l'entraînement des centres psycho-moteurs par les associations multiples et répétées entre le mouvement et la pensée et entre la pensée et le mouvement » (Tissié, 1901).

La thèse volontariste s'enrichit de cette mince frange du cerveau où s'unissent l'idéation et l'ordre moteur, espace ténu grâce auquel une psychologie matérialise ses assertions. Et la rééducation psycho-motrice entreprise par Pétat est dans le droit fil de cet enseignement : non plus des suggestions sous hypnose mais une persuasion

qui nourrit le jeu dialectique des exercices du corps et d'une pensée livrée aux emprises de la volonté.

Guilmain et l'intégrationnisme

Bien différente est la systématique de Guilmain. D'abord, il ne s'agit plus d'une thérapie de la maladie mentale mais de correctifs s'adressant « aux instables, aux impulsifs, aux légers paranoïaques, et même aux jeunes délinquants, aux émotifs, aux obsédés, aux apathiques » (Guilmain, 1935). L'inventaire regroupe des catégories disparates d'**anormalité** réunies cependant par un invariant : ces enfants, **anormaux du caractère**, souffrent en même temps d'anomalies motrices. Ils échouent à l'école et sont inadaptés aux exigences de l'ordre familial et social. Délinquants avérés ou potentiels, ils relèvent d'un traitement psycho-moteur.

La rééducation agira donc sur le tonus, incarnation des éréthismes émotionnels, mais aussi sur les désordres moteurs. En effet, prenons l'exemple des délinquants et des voleurs « qui se rencontrent généralement chez des [sujets] hypertoniques, hyperactifs et maladroits » (Ibid., 70). Pour ramener ces enfants-là dans les normes de la sagesse et de la bonne conduite, il faut amender leur caractère en commençant par en modifier l'expression la plus immédiate et la plus accessible : la motricité et ses supports toniques. Il s'agit ni plus ni moins de « reconstruire le soubassement du comportement d'un individu par la combinaison de son activité posturale, de son activité de relation et de son activité intellectuelle » (Ibid., 2).

La première étape implique un travail de posture, d'équilibre et de contrôle des mimiques visant à dissiper les dystonies. Par la construction d'automatismes, par l'effacement des syncinésies et le développement de la coordination, deuxième étape de la rééducation, on inhibe les réactions émotionnelles instinctives et archaïques, en les intégrant aux processus supérieurs de maîtrise de soi. Enfin, phase ultérieure de l'entreprise rééducative, sont inclus la rythmique, les mouvements dissymétriques, asymétriques ou contrariés qui sollicitent en permanence la réflexion et la raison.

La systématique de Guilmain applique, semble-t-il, à la lettre, cet enseignement d'Henri Wallon : « Ne pas céder aux émotions, c'est avoir acquis l'aptitude de leur opposer l'activité des sens et de l'intelligence » (Wallon, 1934). Car tel est le

modèle intégrationniste auquel Guilmain fait implicitement référence qui conçoit l'ontogenèse comme une série de maîtrises successives de l'ancien par le nouveau, du désordre par un ordre qui le transcende. Car « la structure et l'histoire du système nerveux [représentent] à travers le développement de chaque individu un remaniement profond des fonctions les plus primitives et les plus élémentaires, par celles dont l'achèvement répond à des moyens d'adaptation plus puissants, plus souples ou plus polyvalents » (Ibid., 22). Wallon réactualise le schéma jacksonien qu'il met au service de l'explication psychologique.

Certes, une perspective épistémologique pourrait interroger ici le rapport théorie-pratique. Elle remarquerait sans doute les risques de réductionnisme auxquels Guilmain a soumis la thèse wallonienne : « Monsieur Guilmain n'a-t-il pas présenté de façon trop simple et unilatérale les rapports du mouvement et de l'intelligence ? » (Wallon, 1935). Telle est, en effet, la question posée par Wallon en préface à « **Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement** ». Difficile en effet de concevoir le développement de l'enfant selon des lois où la motricité et le caractère se trouveraient dans un rapport de causalité directe et univoque. Si Wallon a fortement insisté sur la composante neurologique dans le processus ontogénétique, il n'a pas omis la dimension sociale, le jeu des échanges de l'enfant avec le monde de l'autre et des choses grâce auquel émerge la conscience et s'élabore la personnalité. Il faut donc admettre que la systématique de Guilmain a fabriqué un espace psychologique par simplification d'une dialectique complexe ramenée à un principe causal.

Mais au-delà du regard épistémologique qui appréhende les divergences entre volontarisme et intégrationnisme, attentif aux risques inhérents à l'importation des savoirs, se pose le problème des conditions qui ont favorisé l'émergence des pratiques psycho-motrices tout en freinant leur affirmation. Quels ouvrages à la fois réels et imaginaires ont contribué, à un moment donné, à la définition d'un enfant idéal et de ses fonctions futures dans la société ? D'un enfant policé par le travail rééducatif.

Résistances à l'affirmation psycho-motrice

Où Pétaat publie-t-il le compte rendu de la rééducation du jeune pithiatique ? Dans la revue **Réé-**

ducation physique créée en 1932, marque des premiers pas d'une **collaboration médico-pédagogique**. Au début des années 1930, la rencontre du médecin et du professeur d'éducation physique s'inscrit dans un vaste mouvement de médicalisation de l'enfance qui, amorcé au début du siècle, culmine dans la période d'entre-deux guerres (Fauché, Orthous, 1990). Les limites de ce territoire se situent aux franges de la médecine et de la pédagogie. C'est l'époque de la grande traque des déficiences morphologiques et physiologiques. Les thématiques hygiénistes appliquées à l'enfant scolarisé, nées dans le creuset de l'école obligatoire, s'inscrivent maintenant dans une politique de prévention de la maladie — l'alcoolisme, la tuberculose — et de ses incidences individuelles et sociales. Les médecins attendent de l'éducation physique qu'elle mette en œuvre les principes qu'ils définissent : en développant la charpente anatomique, réceptacle des organes vitaux, on assure le libre jeu des grandes fonctions. L'individu devient plus fort, plus résistant à la fatigue et aux atteintes pathologiques. L'espace rééducatif en cours d'institution est donc, en priorité, réservé aux « anormaux physiques ». Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la rééducation d'une maladie mentale soit restée confidentielle. Pétaat lui-même et tous ses pairs étaient alors occupés à des tâches autrement urgentes : revitaliser le pays en lui donnant des enfants forts.

Si le texte et les propositions de la première rééducation psycho-motrice ont un aspect insolite dans le paysage rééducatif où ils s'insèrent, la systématique de Guilmain occupe, par contre, une autre position dans l'histoire des médications de l'esprit. C'est une facette d'un dispositif de normalisation de l'enfance échappant aux règles et aux normes de la vie sociale. Clairement désignés, ses destinataires sont les marginaux de l'école et de la société, incapables de plier leurs comportements aux exigences du travail bien fait qui requiert sagesse, méthode et contrôle de soi. Sourdes inquiétudes rattachées aux formes diverses d'indiscipline qui, dès 1909, justifiaient déjà la création des classes de perfectionnement. Et depuis cette époque les enquêtes sur les « anormaux psychiques des écoles » abondent dans la littérature psychiatrique et juridique, s'accompagnant parfois de propositions curatives à base de gymnastiques. Mais dans la première moitié du XX^e siècle, ces expériences sont parcelaires, car les lieux institutionnels des réhabilitations de l'enfance en danger moral sont encore

peu importants. De telle sorte que la systématique de Guilmain demeure, elle aussi, confidentielle. Il faudra attendre la fin de la deuxième guerre mondiale pour que certains de ses principes soient repris dans des applications qui se systématisent alors.

D'UN PARADIGME À L'AUTRE

Du moteur au symbolique

Au congrès d'hygiène scolaire qui s'est réuni à Paris en Juin 1947, le docteur Launay explique les méthodes et transmet les résultats d'une enquête clinique sur les retardés scolaires. Les évaluations traditionnelles de niveau mental ont été complétées par des questionnaires auxquels ont répondu instituteurs et parents. Car pour comprendre l'origine des échecs à l'école, il ne faut plus se contenter de la brutalité de résultats livrés par des épreuves de niveaux et de développement. Il est nécessaire d'interroger le comportement de l'élève en classe, de connaître son passé et son milieu familial, de savoir l'aide qu'il trouve auprès de ses parents et de ses frères et sœurs.

Voici les conclusions de la recherche : le retard scolaire a trois origines : la déficience mentale, le raté pédagogique et la façon dont l'enfant se conduit avec les autres. (Launay, 1948). Suivent alors des recommandations pour orienter les anormaux dans des institutions adaptées au type de handicap : les **classes de perfectionnement** pour les retardés et les déficients intellectuels ; les **centres psycho-pédagogiques** ou les **cliniques psychothérapeutiques infantiles** pour les instables et les sociaux de toute nature.

Pourquoi s'arrêter sur cet épisode ? Car il est révélateur de la grande entreprise de prévention et de rééducation organisée alors à l'échelle de la France entière. Aucun des « jeunes inadaptés » répertoriés avec un luxe de détails par D. Lagache (1948) ne doit échapper au dépistage, à l'observation et à l'orientation dans des lieux spécialisés. L'entreprise mobilise tous ses experts : le psychiatre, bien sûr, mais aussi les nouveaux psychologues scolaires ou cliniciens et les éducateurs spécialisés. En ce temps de reconstruction économique, sociale et morale, la psychologie fait son entrée officielle sur les scènes pédagogiques et rééducatives.

Nous voici précisément à l'hôpital H. Rousselle où, en 1947, est créé un « service de rééducation des troubles du langage et des troubles psychomoteurs de l'enfant », sous la direction du Professeur Ajuriaguerra. Dans ce service, R. Zazzo est chargé de la coordination des études psychologiques, Mme Borel-Maisonny et N. Granjon étudient les troubles de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, tandis que G. Soubiran travaille sur la motricité. La recherche est subventionnée par l'Institut national d'hygiène. Les destinataires ? Tous ceux qui, à l'école, ont des difficultés pour apprendre.

Ce service accueille des enfants débiles et des instables, mais aussi des bégues, des tiqueurs, des apathiques, des inhibés, mais surtout, et ce sont souvent les mêmes, des dyslexiques. La dyslexie est cette « difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits [dont la conséquence] est de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre 5 et 8 ans, l'orthographe, la compréhension de textes et [plus généralement] les acquisitions scolaires par la suite » (Roudinesco et coll., 1950). Or, que font d'abord les diverses équipes de l'hôpital H. Rousselle confrontées à ce type d'inadaptation ? Elles soumettent les dyslexiques à des tests et découvrent d'étranges complications entre les sphères motrice et symbolique. Le dyslexique est maladroit pour cause de gaucherie et de méconnaissance du corps ; il est, par conséquent, inapte à structurer l'espace et à ordonner les perceptions du temps. Aussi, pour remédier à ces troubles il faut lui proposer des exercices d'adresse et de coordination, de connaissance du corps et de latéralité, de structuration spatiale et temporelle.

Voilà une figure paradigmatique de la psychomotricité à laquelle le professeur Ajuriaguerra et ses collaborateurs donneront ses lettres de noblesse. La théorie qui la légitime cherche à concilier les savoirs de la psychiatrie, de la neurologie et d'une psychologie de l'enfant. Son fondement se résume ainsi : « Au cours de l'évolution, la motilité, le schéma corporel, le langage et le comportement suivent une évolution qui est marquée par une intégration progressive des conduites et par l'apparition de conduites nouvelles qui nécessitent une certaine maturation. Un défaut de maturation à un moment donné peut entraîner une perturbation durable d'une fonction qui ne peut alors s'établir normalement. Un des principes de la rééducation consiste à agir sur ce

défaut de maturation » (Ajuriaguerra et Coll., 1950).

On comprend pourquoi les **Indications et techniques de rééducation psychomotrice** (Ajuriaguerra et Soubiran, 1959) élaborées progressivement au cours des années 1950 insistent sur la place de la relaxation. Pour des motifs certes identiques à ceux de Guilmain, après une lecture wallonienne qu'Ajuriaguerra ne désavoue point. Mais il y a plus dans les propositions de ce dernier : si le tonus demeure l'assise de la motricité, du caractère et du comportement, il devient, indirectement, prétexte à une connaissance de soi traduite par le concept de **schéma corporel**. La relaxation calme les différentes formes d'instabilité, mais elle est, en même temps, propédeutique à la **conscience de soi**, prélude aux ajustements moteurs et à la maîtrise du temps et de l'espace.

La clinique des échecs scolaires a engagé la psychomotricité dans une voie où la maîtrise et la connaissance du corps d'une part, et les acquisitions symboliques d'autre part, sont conçues dans un rapport univoque de cause à effet.

De ce paradigme, la psychomotricité ne se départira jamais tout à fait. C'est lui que l'on retrouve, teinté de volontarisme il est vrai, au cours des séances de rééducation dispensées dans les centres de rééducation physique ; lui qui est au fondement du premier diplôme de **rééducateur en psycho-motricité** délivré par la Faculté de médecine de Paris en 1961 ; lui encore qui, peu ou prou, influence la psycho-cinétique de Le Boulch (1967). Bref, sur le socle praxique et terminologique produit par la clinique de l'échec scolaire s'est bâtie une rationalité propagée dans tous les espaces institutionnels qui accueillent désormais les pratiques psychomotrices : espaces liés au Ministère de la santé — IMP, IMPRO, CAT, CMPP, etc. —, territoires de l'Éducation nationale, tels les GAPP créés en 1970.

De l'acte à la pensée

Or, cette unanimité n'a pas empêché la venue d'une autre figure psychomotrice dont les dispositifs pratiques et l'argumentation théorique diffèrent de la précédente. En vivant **corporellement** des situations dont il analyse les termes, l'élève accède aux notions et aux concepts et élabore des raisonnements. L'acte produit de la pensée : voici le paradigme intellectualiste qui s'impose au début des années 1970. Son présupposé théori-

que est parfaitement résumé par A. Lapierre : « Nous retrouvons à l'origine de toute connaissance, comme de tout comportement, une expérience corporellement vécue [...] pour aboutir à la pensée abstraite [...]. Le muscle n'est plus seulement moyen d'action mais aussi moyen de connaissance » (Lapierre, 1969).

En fait, cette orientation n'a rien de monolithique car elle présente plusieurs variantes dans la manière d'envisager l'accès à l'abstraction.

Ainsi, pour apprendre les lettres de l'alphabet à des enfants arriérés, Pick et Vayer les leur font mimer. Voici, par exemple, comment est enseigné le « i » : « [Un] bras tendu en avant et en haut, l'abaisser jusqu'au sol avec flexion des jambes et du tronc en disant "i". Se redresser, tendre vivement le bras en haut en disant "point" » (Pick, Vayer, 1971). Le vécu est, dans ce cas, duplication corporelle de la lettre. Devenue image incarnée, celle-ci n'a plus qu'à se transposer sur le plan graphique. L'action est l'épure du signe.

Différentes sont les séances de psychomotricité auxquelles sont conviés les enfants d'écoles maternelles ou de classes primaires. Réunis autour d'une table, ils empilent des cubes « les uns sur les autres », puis les retirent « les uns après les autres » apprenant ainsi à ordonner l'espace et à se situer dans le temps. D'autres accèdent aux notions fondamentales éprouvées d'abord sous forme de contrastes dans l'opposition d'actes ou de sensations. Les notions d'intensité, de grandeur, de vitesse, de relation, etc., sont vécues dans une **globalité corporelle** avant de se transférer dans des représentations symboliques (graphiques, picturales, sémantiques) (Lapierre, Aucouturier, 1974).

Les raisonnements mathématiques eux-mêmes font l'objet de préambules corporels : la géométrie — les élèves se disposent en carrés, en triangles, en rectangles, etc. — ; l'arithmétique, car toutes les actions dans l'espace et le temps sont dénombrables. Et quand la mathématique prend une tournure plus « moderne », elle suggère l'appréhension d'ensembles dont il s'agit de vivre les lois avant de les comprendre : communauté de propriétés, notions de compatibilité ou d'incompatibilité, de catégorisation, d'indépendance et d'intersection : bref toute une combinatoire expérimentée avant d'être pensée (Lapierre, 1972).

Bien entendu, devant ces propositions, la question épistémologique ne peut être éludée :

l'opération mentale est-elle simple transposition intellectuelle d'une expérience corporelle ? La psychologie répond : « Pour parvenir à un univers représentatif et ses catégories d'objets, d'espace, de temps, de causalité [...], il faut à la pensée une série de déconcentrations par rapport aux perceptions et à l'action, pour réaliser la réversibilité opératoire » (Tran-Thong, 1970). C'est dire que les pré-supposés de la psychomotricité intellectualiste — toute conceptualisation s'inscrit dans les préalables de l'action et de la sensation — relève d'une extrême simplification de l'enseignement piagétien. Pourtant, ce n'est pas sur les clauses de ce réductionnisme que l'on s'arrêtera maintenant mais sur une interrogation : pourquoi, à un moment de leur histoire, les pratiques psychomotrices se sont-elles érigées en maîtresses de l'abstraction ?

Car ceux qui promeuvent ce type de pratiques le font au nom de l'enfant en échec scolaire, mais également au nom de tous les autres, à titre préventif de l'insuccès scolaire ou, plus simplement, pour préparer et stimuler les apprentissages. C'est l'époque où sont publiées de nombreuses enquêtes qui font apparaître des proportions inquiétantes de redoublants à tous les niveaux de l'école. Et Lapierre s'interroge : « Va-t-il falloir réduire la moitié de l'effectif scolaire ? » (Lapierre, 1972). C'est en réponse à de sombres présages que s'élabore donc un paradigme psychomoteur systématisé par des professeurs d'éducation physique et des instituteurs regroupés au sein de la SFERPM (3).

Le paradigme intellectualiste répond aux inquiétudes des parents, des pédagogues et des psychologues. N'oublions pas que la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans — Réforme Berthoin, de 1959 — a mis en exergue l'inadéquation entre les logiques antérieures d'un système élitiste et les nouvelles données « égalitaires ». À l'aube des années 1970, on entend de nombreux plaidoyers en faveur d'une **pédagogie nouvelle** pour supplanter les vieilles didactiques sélectives et ségrégationnistes. Ainsi, les travaux préparatoires à la conférence de l'OCDE qui se tient à Paris du 3 au 5 juin 1970, soulignent-ils les conséquences de l'**explosion scolaire** dans la plupart des pays industrialisés : l'éducation pour tous et plus longtemps est certes louable et indispensable car elle répond à des idéaux démocratiques et à des impératifs économiques, mais elle a ses revers. Structures et pédagogies ne sont plus adaptées à cette évolution. Il est temps de réflé-

chir aux nécessaires conditions d'une transformation de l'école.

C'est dans ce cadre-là qu'il faut entendre les propositions de L. Legrand, responsable de la recherche à l'Institut pédagogique national de Paris, sur l'apprentissage des mathématiques : « La mathématique et le raisonnement doivent être vécus dans des schémas opératoires manuellement exécutés et graphiquement représentés avant de pouvoir l'être de façon formelle [...]. Les concepts scientifiques doivent être construits par essais et erreurs [...] avant d'être l'objet d'un savoir verbalisé » (Legrand, 1970). Or, le retour au vécu comme source du savoir n'est-il pas aussi le credo d'une psychomotricité ?

L'appel à ces pédagogies nouvelles a été exagéré par les mouvances de mai 1968 : « abandon du didactisme et du verbalisme » ; « rejet de l'encyclopédisme » ; « prise en compte du sujet et individualisation de l'enseignement » ; « promotion des méthodes actives », tels sont les thèmes promoteurs d'une autre façon d'enseigner, dédramatisant les processus d'apprentissage et respectant les complexités individuelles.

Voici venu le temps des « pédagogies de l'éveil » qui ne laissent point insensibles les rapporteurs de la commission ministérielle pour l'enseignement des mathématiques. En 1969, ceux-ci s'enthousiasment pour des méthodes permettant « la maîtrise d'une pensée disponible et féconde [dans la mesure] où cette matière est abordée dans une perspective expérimentale [...] largement empruntée aux disciplines d'éveil » (Commission ministérielle pour l'enseignement des mathématiques, 1969). Retour au vécu comme source du savoir : la psychomotricité ne dit pas autre chose qui, dans sa forme intellectualiste, s'intègre à l'air du temps d'une éthique pédagogique « valorisante, active, tournée vers la vie » (Duyck, 1975).

D'un paradigme psychologique au paradigme pédagogique, telle est la caractéristique de l'itinéraire psychomoteur entre 1950 et 1970. La clinique de l'écolier en échec et les ambitions d'une école libératrice et égalitaire ont, tour à tour, produit des pratiques et des théories étayées sur une croyance : le mouvement et l'action favorisent l'éclosion de la pensée, de la réflexion et du savoir.

À l'ombre de la psychiatrie, c'est un modèle très rationnel fondé sur les consciences et les

maîtrises du corps, de l'espace et du temps. Dans la mouvance des rénovateurs de l'école, domine l'espoir d'une connaissance émergeant lentement de l'acte aussitôt interrogé. Dans les deux cas, on se réclame d'une psychologie de l'enfant dont on retient, mouvement d'extrême simplification, l'idée de présence sensori-motrice dans l'avènement de la pensée et de l'abstraction.

DE LA RELATION À L'EXPRESSION

En opposition radicale avec toutes les précédentes figures, une psychomotricité s'est affirmée avec pour objectif la **libération du sujet**. Quand ce modèle s'est-il imposé ? Dans quel cadre et pour quelles raisons ? Il est difficile de répondre précisément à ces questions. Proposons, à titre indicatif, un repère temporel d'un usage commode : la fin des années soixante et plus exactement l'après-mai 68. C'est le moment en effet où de nombreuses didactiques insistent sur la nécessité d'un « travail relationnel ».

Jusque là, les pratiques psychomotrices devaient modifier quelque fonctionnement psychique par des exercices précis et des situations contrôlées. Avec la venue des thématiques relationnelles et expressives, est privilégié maintenant « ce qui se joue » entre le thérapeute et le patient, entre le pédagogue et l'élève. Le lieu psychomoteur devient espace de rencontres et d'échanges d'affects où, silencieux mais non moins opérants, dialoguent des inconscients. Le trouble psychomoteur, le désordre de la conduite et l'échec scolaire prennent valeur symptomatique : ils ne s'expliquent plus par un dysfonctionnement neuromoteur ou par les hésitations de la conscience du corps mais s'enracinent dans les avatars d'une histoire individuelle marquée du sceau de l'interdit et de la répression. La rééducation devient thérapeutique et la pédagogie curative. Sans doute est-il impossible de recenser ici toutes les facettes d'un miroir relationnel qui a fabriqué un nouveau territoire psychomoteur. On peut cependant déceler les points de rupture avec un ordre ancien et les convictions qui ont précipité les praticiens vers les espoirs de libération du sujet.

Le « travail de la relation »

Le thème relationnel a d'abord infiltré l'ordre relaxatif. Centrée jusqu'alors sur de méticuleux

quadrillages toniques destinés aux quiétudes de l'affect et à la conscience de soi, la relaxation cherche maintenant à « réintroduire dans le champ de l'expérience vécue une perception corporelle restée jusque là inconsciente, et [à] analyser peu à peu les résistances à l'obtention d'un état de détente » (Sacco, 1975).

La référence à Reich devient explicite. Les symptômes corporels résultent de la répression du désir et s'expriment dans les cuirasses musculaires et caractérielles. Il faut libérer le sujet des stases libidinales figées dans les rigidités toniques. Ainsi, celui-ci retrouvera-t-il « l'abandon nécessaire à l'expression du plaisir » (Tonella, 1977). Le travail de relaxation brise les hypertopies, signes de souffrance intérieure.

Avec la « relaxation psycho-synthonique » de Costes (1977), la visée essentielle est la restauration de l'image du corps. Dans une étape initiale, régressive, affleurent des thèmes archaïques de dislocation. Sous l'effet de la détente et du sentiment de sécurité né de l'attitude bienveillante du thérapeute, une image unifiée se reconstitue, marque d'un réinvestissement de soi. Primitivement enfoui dans les rêts de l'hypertonie, le désir affleure à la surface d'un corps rendu perméable à son inscription. La relaxation est donc à la fois condition et conséquence de la libération du désir.

N'engageons pas ici le débat sur la validité de telles procédures mais signalons cependant comment de tels dispositifs ont paru suspect aux yeux des psychanalystes, même parmi les plus enclins à admettre l'idée d'un inconscient corporisé (Sapir et coll., 1975). Soupçon de « psychanalyse sauvage » ? Il est sûr qu'en se référant à la psychanalyse, la relaxation rompt avec les lois du développement ontogénétique, les représentations d'un fonctionnement tonico-moteur, les attentes d'une psychologie fondée sur le terme corrélationnel. Elle introduit, indirectement, la question relationnelle dans la mesure où la rencontre avec le corps du patient induit un échange d'affects plus ou moins inconscients, et pose le problème de la résistance qui pourrait bien être aussi celle du relaxateur.

Mais le travail relationnel déborde largement les assiduités relaxatives. Il suppose un regard nouveau sur les attitudes du rééducateur ou du pédagogue face à l'enfant. « Acceptation totale permissive », « revalorisation », « considération positive » sont les expressions désormais usitées qui consacrent l'affect agent essentiel de toute évolution

psychologique. En effet, ce qui brise l'affirmation de la dynamique individuelle, ce n'est plus le défaut de sensations, le manque de lucidité perceptive, les lacunes dans la maîtrise du corps : ce sont les entraves d'un corps devenu messenger de l'inconscient. Si l'enfant échoue à l'école ou se comporte mal, c'est le signe d'un malaise qu'il faut lui permettre de dépasser. Le type de relation établi avec lui l'autorisera ou non à s'extraire d'un monde de contraintes liées aux jugements, aux formalismes et à la répression. Le rogérisme connaît ses heures de gloire car les attitudes éducatives ou thérapeutiques qu'il promeut sont précisément celles dont on attend les processus libérateurs. Libérer en laissant s'exprimer.

Expression et libération

Dans le polymorphisme de ses mises en scène et de ses allusions théoriques, l'expression corporelle a fabriqué le paradigme psychomoteur à la fois le plus riche et le plus troublant. Abondante littérature des comptes rendus de séances dont voici deux illustrations.

Ici, des enfants vivent « le meurtre symbolique du père » : « La bagarre avec des ballons (légers), avec des foulards, la capture avec les cerceaux, avec les cordes, le "ficelage", le duel au bâton, etc., sont des moyens pour déculpabiliser l'opposition entre l'adulte et l'enfant, autre façon de libérer la "disponibilité créatrice" » (Lapierre, Aucouturier, 1975). Là, avec J.-M. Bonange, des étudiants vivent l'expérience du « tas » : « S'entasser les uns contre les autres renvoie à deux tendances profondes [...] : une tendance régressive dans la recherche du sol, l'abandon, l'informel, et une tendance fusionnelle dans le mélange, l'immersion [où] le groupe ressent son existence sous une forme sensible éveillant des fantasmes archaïques » (Bonange, 1977).

Dans les deux cas, des allusions à une lecture psychanalytique. Tuer symboliquement le père c'est se libérer d'un surmoi trop pesant et accéder ainsi aux voies de l'autonomie et de la création ; s'entasser, c'est replonger dans un monde enfoui sous les contraintes et les conventions culturelles et sociales, c'est transgresser aussi la loi de distanciation des corps, et c'est encore retrouver le chemin d'une liberté confisquée par les conventions et les lois. Retour au paradis perdu qu'autorise le postulat commode de « régression ».

Dans la force de convictions idéologiques qui ont marqué la fin des années soixante, et par allusion à Freud, à Reich et à Marcuse, une psychomotricité a fustigé la « désincarnation de l'être » ; elle a prétendu rompre avec les chapes répressives entravant les expressions et la création. Elle n'a plus accepté l'exclusivité du « corps instrument » asservi par un système politique et économique.

Bannies les pratiques rationnelles et intellectualistes. Ce qui insiste désormais, non seulement au plan général des pédagogies mais sur celui particulier des didactiques corporelles, c'est la croyance en un principe : si la névrose est le produit de répressions individuelles et sociales, pour éviter celle-ci, éliminons celles-là. Favoriser l'expression, c'est à la fois contester un ordre social et croire en un avenir meilleur pour un sujet enfin libéré des silences pesants de l'inconscient. « Faire dire en agissant », tel est, résumé, le programme d'une psychomotricité « libératrice » qui tient en suspicion toute situation, tout exercice et tout discours chargé de les justifier.

CONCLUSION

En décrivant les principaux paradigmes de l'épistémé psychomotrice, on ne prétend pas à l'exhaustivité. Relevé de repères les plus marquants sans doute qui, cependant, permettent de saisir la complexité d'une histoire. Complexe, car au nom des correctifs psychiques, les pratiques changent de forme et de légitimités. Rien de commun en effet entre les modèles du volontarisme et les ambitions libératrices des approches relationnelles et expressives. Et toutes deux diffèrent encore des rationalités de l'intégrationnisme et des représentations intellectualistes.

La complexité tient également aux ambiguïtés qui marquent les concepts de corps et de psychisme et, *a fortiori*, les mystérieuses liaisons existant entre eux. La volonté, le caractère, l'intelligence et l'abstraction, l'inconscient enfin sont les termes visés par des pratiques corporelles qui, ici, s'apparentent à des mouvements gouvernés par la conscience, là aux inerties toniques dans lesquelles viennent mourir les hérésies émotionnelles, et, pour finir, aux actions et aux scènes informelles déclenchant un processus « libérateur ».

Mais si cette histoire est confuse, c'est égale-

ment pour raison de coexistences. En effet, il ne faut pas croire que les paradigmes se succèdent dans un jeu d'effacements définitifs. Le modèle intégrationniste n'efface pas le volontarisme. Ainsi, au cours des années cinquante et même au delà, les professeurs qui interviennent dans les centres de rééducation physique légitiment explicitement les séances de psycho-motricité par allusion au volontarisme tandis qu'implicitement ils intègrent les schémas venus de la clinique des échecs scolaires. Ils relaxent l'enfant, lui apprenant à structurer l'espace et le temps et restaurent des fonctions sur lesquelles s'édifient les symbolismes.

De la même façon, dans la mouvance de la

SFERPM, certains prônent le retour vers la créativité perdue, rejetant toute convention technique aliénante par définition, tandis que d'autres, dans les instituts médico-pédagogiques ou à l'école même, appliquent les indications psychomotrices tirées des recherches réalisées à l'Hôpital H. Rousselle. Et, au même instant, les psychoses infantiles suggèrent des pratiques qui ne s'apparentent ni aux uns ni aux autres. Autre perspective paradigmatique.

Ruptures et coexistences ont donc édicté les règles historiques de la psychomotricité, constellation dont la complexité est amplifiée par le jeu lui-même ambigu des importations conceptuelles.

NOTES

- (1) La psychomotricité est l'ensemble des pratiques et des théories ordonnées progressivement en une discipline institutionnalisée.
- (2) Jusqu'au début des années 1970 la plupart des auteurs parlent de « psycho-motricité ». A partir de cette date, le trait

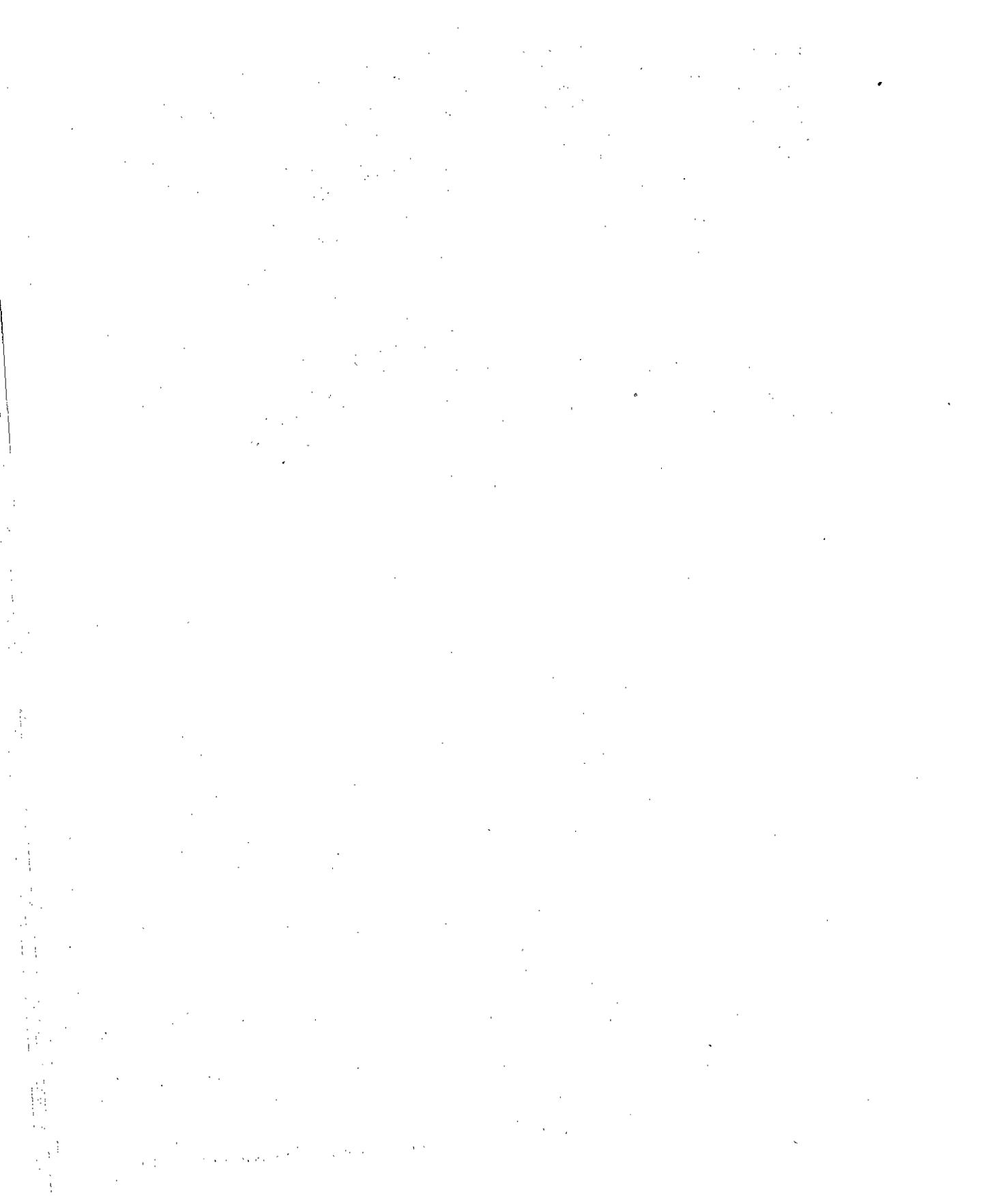
d'union disparaît pour marquer, dit-on, avec plus de force, l'unité du corps et du psychisme.

- (3) Société Française d'Education et de Rééducation Psychomotrice créée, sous cette appellation, le 15 décembre 1968.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AJURIAGUERRA J. de, DIATKINE R., CAHEN M. (1950). — Les principes de la rééducation des troubles du langage et de la psychomotricité, **Sauvegarde de l'enfance**, 78, 609.
- AJURIAGUERRA J. de, SOUBIRAN G.B. (1959). — Indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile, **La psychiatrie de l'enfant**. Vol. II. Paris : PUF.
- AJURIAGUERRA J. de (1962). — Le corps comme relation, **Revue suisse de psychologie pure et appliquée**, 21.
- BONANGE J.M. (1977). — Expression corporelle et institution, **Bulletin de la SFERPM**, 38, 34.
- CHARCOT J.M. (1887). — **Leçons sur les maladies du système nerveux**. Tome III. Paris : Delahaye et Lecrosnier, 337.
- CHARCOT J.M. — **Œuvres complètes**. Tome III. Cité par Janet (P.), 1928. Les médications psychologiques. Tome III. Les économies psychologiques. Paris : Alcan, 5-6.
- Commission ministérielle sur l'enseignement des mathématiques. 1970. Rapport des sous-commissions 3 et 4 de l'enseignement élémentaire (30 juin 1969). Extraits, **Cahiers de l'enfance inadaptée**, 4, 2.
- COSTES J.C. (1977). — Les psychothérapies de relaxation. La relaxation psycho-syntonique, **Bulletin de la SFERPM**, 37, 56.
- FAUCHE S., ORTHOUS M.H. (1990). — Les médecins et les enjeux d'une éducation physique dans la France de l'après-guerre (1920-1930). **Science et motricité**, 11, 10-23.
- FAUCHE S. (1993). — Du corps au psychisme. Histoire et épistémologie de la psychomotricité. Paris : PUF.
- GALIFRET-GRANJON N. (1951). — L'apprentissage de la lecture et ses troubles, **Enfance**, 4, 396-99.
- GUILMAIN E. (1935). — **Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement**. Paris : Foyer central d'hygiène, 86.
- JANET P. (1901). — « L'attention volontaire dans l'éducation physique », in TISSIE P. — **L'éducation physique**. — Paris : Larousse, 15-16.
- LAGACHE (D.) et coll. (1948). — Nomenclature et classification des jeunes inadaptés, **Sauvegarde de l'enfance**, 2/3/4.
- LANDOIS L. (1872). — **Traité de physiologie humaine**. Trad. Franç. 1893. Cité par VIGARELLO G. (1979). — Evolution et ambiguïté de la référence savante dans les pratiques psychomotrices, **Travaux et recherches en EPS**, 4.
- LAPIERRE A. (1969). — Editorial, **Bulletin de la SFERPM**, 13, 11-12.

- LAPIERRE A. (1972). — Psychomotricité et notions mathématiques, **Bulletin de la SFERPM**, 22, 22-36.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B. (1975). — **La symbolique du mouvement. Psychomotricité et éducation**. Paris : EPI, 82.
- LAUNAY C. (1948). — A propos d'une enquête sur les retards scolaires dans une école parisienne, **Enfance**, 2, 159-67.
- LE BOULCH J. (1967). — **L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire**. Paris : ESF.
- LEGRAND L. (1970). — L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés, **Revue Française de Pédagogie**, 11, 8.
- PETAT P. (1936). — Pithiatisme et rééducation psychomotrice. **Rééducation physique**, 10, 19.
- PICK L., VAYER P. (1961). — **Education psycho-motrice et arriération mentale. Application aux différents type d'inadaptation**. Paris : Doin, 3^e Ed., 1971, 163.
- REGIS E. (1907). — **Les anormaux psychiques des écoles**. Rapport à Monsieur le Maire de la ville de Bordeaux. Bordeaux : Gounouilhou.
- ROUDINESCO M^{me}, TRELAT J., TRELAT M^{me} (1950). — Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution, **Enfance**, 1, 1.
- SACCO F. (1975). — La psychothérapie de relaxation. **Thérapie psychomotrice**, 27, 20.
- SAPIR M. et coll. (1975). — **La relaxation : son approche psychanalytique**. Paris : Dunod.
- TISSIE P. (1894). — Un cas d'instabilité mentale avec impulsions morbides traité par la gymnastique médicale. **Archives cliniques de Bordeaux**, 5, 3^e année. Bordeaux : Féret et fils.
- TISSIE P. (1901). — « Préface » in TISSIE P. — **L'éducation physique**. Paris : Larousse, 1.
- TONELLA G. (1977). — L'approche énergétique de Reich. Les cuirasses psychiques et somatiques, **Thérapie psychomotrice**, 33, 1, 5.
- TRAN-THONG (1970). — **Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine**. Paris : Vrin, 45.
- WALLON H. (1935). — « Préface » in GUILMAIN E. — **Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement**. Paris : Foyer central d'hygiène.
- WALLON H. (1934). — **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris : PUF, 4^e ed., 1972, 91.



La psychopédagogie : une discipline vagabonde

Hervé Terral

« En guise de repère quand est arrêté le chemin »
Kobo Abe, écrivain japonais, 1924-1993.

Née dans les années 1910, la psychopédagogie a d'abord exprimé le recours de la pédagogie à la psychologie scientifique. Puis, elle a pris une expansion (polysémique) dans plusieurs domaines (formation des maîtres, enfance inadaptée...) avant de s'effacer brutalement devant la/les didactique(s) durant les années 80.

Cette trajectoire soulève deux problèmes : 1) l'exigence de rigueur conceptuelle, 2) la nécessité de théorie(s) intermédiaire(s) (« théorie pratique » durkheimienne) dans la formation.

Il en est des notions comme des étoiles : elles naissent, scintillent, s'étiolent et meurent, rayonnant encore quelque temps. Ainsi semble-t-il en aller de la psychopédagogie, hier mainte fois citée et convoquée à tout propos, aujourd'hui reléguée à l'état de vestige ou bien, cadavre dérangent, exorcisée à travers ses « dérives » (1) toujours présentes, lors même que les faits évoqués, mineurs et excentrés dans la formation des maîtres appartiennent à d'autres territoires (le travail du corps et de la voix), fortement valorisés sur un mode incantatoire par la tradition logocentrique, soucieuse de ne pas s'avouer comme telle : nul

n'ignore que cette dernière réduit volontiers l'acte pédagogique à la transmission de savoir accumulés et s'accompagne depuis toujours de techniques auxiliaires comme médiations (la voix de — son — maître). On voudra voir dans ces élaborations largement fantasmatiques l'expression d'une méconnaissance, sinon le refus de penser une discipline (2) comme construction des savoirs d'une part, comme pratique sociale d'autre part, avec son lot d'aléas, d'apories, de succès provisoires aussi. Qu'est-ce donc que la psychopédagogie et quelle est son histoire ? C'est ce que nous voudrions tenter de clarifier ici.

ÉMERGENCE ET LA CONSTRUCTION D'UNE DISCIPLINE

Discipline carrefour, la psychopédagogie l'est par son appellation même, source d'ambiguïtés, partant de tous les malentendus : M. Debesse ne parlait-il pas, en 1967, de « dialogue de mal entendants » entre psychologues et pédagogues (3), auquel font écho dans tout stage de formation (chez les formateurs comme chez les formés) les représentations respectives et cristallisées de la théorie et de la pratique, de « l'abstrait » et du « concret » — souvent ramené au connu, au compréhensible voire à l'agréable. D. Weiller, pour sa part, a pu relever l'opposition, sinon l'antagonisme, entre pédagogie et psychopédagogie : « Si je ne parle pas de psychopédagogie, c'est que je me méfie de cette "alliance de mots" : m'inspirant de Poincaré, je dirais que la psychologie devenue science humaine parle à l'indicatif, — « l'enfant marche vers 12 mois » — alors que la pédagogie parle à l'impératif voire au conditionnel et qu'elle se soucie de la façon dont vivra l'homme de demain. De cela, il ressort que la pédagogie ne saurait être considérée comme une science, qu'elle ne saurait s'appuyer exclusivement sur la psychologie... » (4).

La faiblesse intrinsèque de la psychopédagogie serait donc de cumuler en un seul terme un ensemble de contradictions qu'elle ne saurait dépasser : outre les antinomies classiques (contrainte/liberté ; technicité/incertitude...) propres à la pédagogie, outre les différences internes au champ psychologique (de quelle psychologie parle-t-on ?). Au demeurant, dans les années 70, une certaine vulgate a pu inverser les termes du rapport : à la psychologie jugée normalisante, voire policière (5), il convenait d'opposer une pédagogie du spontané créatif, de l'être révélé à lui-même dans l'instant, le tout souvent marqué du sceau de la communication paradoxale : « je t'ordonne d'être spontané ! »

La dimension axiologique de toute pédagogie — entre autres celle de la « **pédagogie moderne** » dans un espace historique borné dans notre étude par les lois Ferry — relève bien évidemment de la philosophie (quand bien même pourrait-on regretter aujourd'hui sa réduction, dans le domaine éducatif, au statut d'interrogation auxiliaire sur les fins) (6). H. Marion, dans la première de ses « **leçons de psychologie appliquée à l'éducation** » (1882), a le souci de classer la « morale ou

science des devoirs » et la « psychologie ou science de l'âme parmi « les sciences philosophiques », aux côtés de la métaphysique, « la plus élevée » d'entre elles ; il précise qu'il y a des rapports étroits entre la psychologie et la morale d'une part et la pédagogie d'autre part, définie comme « science de l'éducation ».

Vingt ans plus tard, E. Durkheim inaugure son cours sur la science de l'éducation, à la Sorbonne, et qualifie la pédagogie d'une formule demeurée célèbre, « **théorie pratique** » (7), qui trouve sens aujourd'hui encore : « *La science est tenue de chercher avec le plus de prudence possible ; elle n'est pas tenue d'aboutir en un temps donné. La pédagogie n'a pas le droit d'être patiente au même degré, car elle répond à des nécessités vitales qui ne peuvent attendre...*

Tout ce que peut et doit faire le pédagogue, c'est de réunir, le plus consciencieusement qu'il est possible, toutes les données que la science met à sa disposition, à chaque moment du temps, pour guider l'action ; et on ne peut rien lui demander de plus. »

La période, avec ses efforts de scolarisation et son parti-pris d'éducabilité, conduit donc à penser l'articulation de la psychologie naissante et de la théorie (sinon l'action même) pédagogique. Préoccupation internationale (8) : G.-S. Hall (« *Pedagogical Seminary* » 1891) ; J. Sully (« *manuel de psychologie à l'usage des enseignants* » 1896) ; F. Kemsies (*Revue de psychologie pédagogique*, 1899. Berlin — laquelle s'ouvrira à la psychanalyse en 1917) ; E. Meumann (Zurich) et A. Lay (Karlsruhe) — revue « **La pédagogie expérimentale** », 1905 etc. A. Binet illustre bien, en France, la complexité du processus, en parlant « de ces études qui ont été désignées, quelquefois avec enthousiasme, quelquefois avec dédain, en ajoutant au mot de pédagogie les qualificatifs de **Scientifique, Moderne, Expérimentale, Physiologique** ou même en formant le mot nouveau de **Pédologie**. » (Les idées modernes sur les enfants, 1911) ; il tire un bilan provisoire en conclusion (chap. 9) : « L'ancienne pédagogie, ou pour parler plus exactement, la pédagogie qui actuellement encore domine l'enseignement a eu une origine surtout empirique. C'est en enseignant que les maîtres ont fait des observations utiles... Je parlais de l'ancienne pédagogie comme d'une carriole démodée mais pouvant encore rendre service. La pédagogie (sous entendue moderne) a l'aspect d'une machine de précision, une locomotive mys-

téreuse et brillante et qui au premier aspect frappe d'admiration ; mais les pièces ne semblent pas tenir les unes aux autres, et la machine a un défaut, elle ne marche pas. » (p. 339-341).

Une série de questions se pose donc avec acuité au début du siècle :

La pédagogie est-elle la science de l'éducation, une « théorie pratique » ou bien un art du praticien.

La réponse de Durkheim, particulièrement autorisée puisque émanant du titulaire de la chaire en Sorbonne et, de surcroît, exprimée dans le **Nouveau vocabulaire pédagogique** de F. Buisson (1911), témoigne, par delà une option personnelle (théorie pratique), des enjeux tant disciplinaires qu'institutionnels : le temps n'est pas si lointain où une éminente figure de la philosophie universitaire, T. Jouffroy, qualifiait les instituteurs de « demi savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, que se font gloire de former certaines écoles normales ». (9)

La pédagogie peut-elle se constituer comme théorie (science) ? Avec quel degré d'autonomie par rapport à la psychologie, voire à la sociologie ? Dans quel héritage ? Nul n'ignore, en effet, que la constitution des classes scolaires, empruntant à la pédagogie des Jésuites et aux Collèges d'Ancien Régime, anticipe largement par exemple sur une catégorisation psychologique en termes de stades.

Le double mouvement de contextualisation des théories et de conceptualisation des pratiques est à l'œuvre, hier comme aujourd'hui (Decroly n'est pas Freinet), ce que R. Buyse résumera plus tard en distinguant pédagogie expérimentée et pédagogie expérimentale. L'accueil fait à cette dernière, à travers les programmes des Écoles Normales (18 août 1920), s'accompagne d'approbations et de réticences. À l'ouvrage princeps de M. Foucault, professeur de philosophie à la faculté des Lettres de Montpellier et collaborateur de « L'année sociologique » avant guerre (**Observations et expériences de psychologie scolaire**, Puf, 1923), pionnier en la matière, répondent les vives réserves de J. Boucher, inspecteur d'Académie (**Psychologie appliquée à l'éducation**, Delagrave, 1922) : « Que nos élèves maîtres fassent donc de la pédagogie expérimentale, qu'ils en constatent par eux-mêmes la possibilité, l'utilité et aussi les difficultés et les limites ; mais qu'ils gardent une juste mesure... Qu'ils n'oublient pas surtout que la

pédagogie expérimentale est une science qui se fait, qui reste presque toute entière à faire... » (p. 560), immense et ultime concession pour un auteur qui écrivait aux pages précédentes : « Puisqu'il s'agit ici de pédagogie c'est à dire d'un art pratique dont on prétend tirer des conséquences pratiques, il ne suffit pas d'analyser et d'étudier isolément un phénomène psychologique... En supposant même que la pédagogie de l'avenir doive être une pédagogie de laboratoire, il est certain que pour le moment cette pédagogie n'existe pas. » (p. 558-559).

Dès l'origine donc, par delà la référence ritualisée à la pratique comme garantie de sérieux et d'efficacité, la pédagogie entend trouver dans la psychologie des éléments de connaissance, dans deux directions précises : « Le travail le plus important dans la science de l'éducation doit être l'étude de toutes les lois psychologiques qui ont un rapport direct ou indirect avec l'action acquisitive de l'intelligence » (M. Bain, **Science de l'éducation**, 1879, Alcan). Cette dernière expression est d'autant plus remarquable que l'air du temps parle volontiers des « intelligences natives » (cf. T. Ribot).

« Les rapports sont tels que entre la psychologie et l'éducation en général, l'éducation morale en particulier, que dans les écoles où l'éducation morale a justement pris le premier rang, la psychologie ne peut pas ne pas être d'un continuel usage, soit qu'on se serve d'elle sans l'enseigner, soit que, mieux encore, on ne laisse échapper aucune occasion d'en répandre les données et méthode. C'est là principalement sa raison de figurer dans le programme des écoles normales » (H. Marion, Article **Psychologie** in Buisson, 1911).

Ainsi se constitue, en l'espace de quarante ans (1880-1920), un terrain de rencontres entre la pratique pédagogique, sa théorisation et psychologie, autour de deux pôles : le développement de l'intelligence d'une part, l'éducation morale d'autre — préoccupations tant de Binet que, plus tard, du jeune Piaget, du laboratoire dirigé par T. Simon éphémère collaborateur. En un mot, **L'élève devient un enfant !** D'abord subsumés sous le titre générique de « Psychologie appliquée à l'éducation », ces travaux prendront souvent l'appellation de « Psychologie pédagogique » (C. Hemon par exemple : éléments de psychologie pédagogique. Autour de 1905. À destination des EN et de... l'enseignement secondaire des jeunes filles. Delaplane éd.), voire de « Psychopédologie » (Clapa-

rède. **Psychologie de l'enfant et pédagogie**, (éd. 1924). C'est précisément à Claparède lui-même et dans le même ouvrage (éd. 1916) que L. Dintzer attribue « la première utilisation du vocable psychopédagogie ainsi défini : aspect de la pédagogie technique éducative, psychologie de l'enfant susceptible de s'adresser à ceux qui enseignent » (10). La psychologie pédagogique sera honorée de (déjà) grandes plumes (Ainsi Piaget, « **Psychologie pédagogique et mentalité enfantine** », Journal de psychologie, 1928). Elle cherchera même ses origines, de Rousseau à Kant via le philanthropisme de Basedow (R. Vauquelin, **Les origines de la psychologie pédagogique**, Alcan, 1934) : ce dernier auteur emploie indistinctement le terme « psychologie pédagogique » et « conceptions psychopédagogiques ». Le terme de psychopédagogie souvent orthographié avec un trait d'union commence à se banaliser.

D'abord sous une forme adjectivée, par exemple chez J. Bourjade (Essai d'interprétation psychopédagogique des formes enfantines de l'explication causale **chez quelques écoliers**, Alcan, 1927), puis nominale (J. Levy, **Maîtres et élèves. Essai de psycho-pédagogie affective**, Vrin, 1935). Il s'agit ici d'un travail portant sur les représentations maîtres-élèves et faisant signe vers les nombreuses recherches contemporaines, anglo-saxonnes ou françaises (cf. M. Gilly par exemple), qui relèvent, *strito sensu* (11), de la psychologie de l'éducation.

Cette implantation de la recherche psychologique dans le champ des activités proprement pédagogiques trouve aussi sa voie à travers la vulgarisation de la psychanalyse, en particulier par l'ouvrage de H. Zulliger (**La psychanalyse à l'école**, Flammarion, 1930), lequel se conclut ainsi, de façon significative : « Les vues que m'a ouvertes la psychanalyse ont déterminé une transformation de ma pratique pédagogique. J'ai dû abandonner un à un tous les nombreux procédés factices de l'ancienne pédagogie » (p. 265). On trouvera aussi des références à l'œuvre de P. Janet : ainsi chez C. Melinand (notions de **psychologie appliquée à l'éducation**, Nathan, 1923), avec hommage au Maître.

C'est dans ce renouveau des pratiques pédagogiques que R. Buyse inscrit le rôle de la nouvelle discipline intitulée psychopédagogie : « depuis les recherches de la psychogénèse (étude du tout petit enfant), de la psychologie infantile (de 3 à 7 ans) et surtout de la psychopédagogie (étude de l'écolier : **das Schulkind**), de sa capacité d'appren-

dre, de ses modes de pensée, de ses façons d'agir, de ses différences individuelles, on a ramené l'attention sur le sujet de l'éducation, alors que les didacticiens l'avaient centrée sur le maître considéré comme l'agent éducatif. » (**L'expérimentation en pédagogie**, 1935, p. 37).

La psychopédagogie semble donc émerger comme discipline relais prenant en charge, recherche et recherche-action, la rencontre entre psychologie et pédagogie, mais plus encore comme psychologie de l'éducation à proprement parler, tant sur le versant cognitif que sur le versant affectif. Cette prime enfance de la discipline se distingue aisément de sa croissance ultérieure qui ne manquera pas de poser problème pour une définition rigoureuse (cf. celle proposée par G. Mialaret, qui relève la difficulté, dans son « Que sais-je ? » (1987) : « soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques qui se réfèrent aux données de la psychologie de l'éducation ».)

Et ceci d'autant plus que la discipline nouvelle sera, via la formation des enseignants, « subordonnée aux exigences de la société » et « reflétera l'état des sciences humaines appliquées », à travers « ses tendances dualiste, biologisante ou pragmatique » (A. Léon, **Introduction à l'histoire des faits éducatifs**, 1980, p. 214).

GRANDEUR ET SERVITUDE D'UNE DISCIPLINE INSTITUÉE

Le développement de la psychopédagogie après guerre s'inscrit fortement dans les tentatives de réformes du système éducatif et dans l'essor, conjoint, de la psychologie autour de la figure tutélaire de H. Wallon (12). On ne saurait, à ce propos, être plus explicite que F. Seclet-Riou (inspectrice du Primaire, rapporteur de la commission Langevin, responsable GFEN), dénonçant l'absence de formation psychologique des enseignants du secondaire et le maintien d'une psychologie des facultés, « une psychologie d'adultes », dans les écoles normales : « La psychopédagogie que préconise la réforme Langevin-Wallon n'est pas une discipline de la laboratoire isolée de la vie... Intégrée dans une réforme pleinement démocratique de notre enseignement, elle vise à permettre à tous le maximum de développement pour que chacun puisse avoir le maximum de bonheur

et d'utilité sociale. » (**La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement**, Enfance, N° 1, 1951).

La discipline est alors conduite à une réflexion de type praxéologique et s'oriente délibérément vers des fins pratiques. Plusieurs champs s'ouvrent alors à elle.

L'enfance inadaptée et le problème de l'échec scolaire

Ces préoccupations, déjà objets des travaux de Binet, rappelons le, vont s'accompagner de la construction d'organisations spécifiques : ainsi en va-t-il du premier CMPP — *centre médico-psycho-pédagogique* — au lycée C. Bernard (1946), à l'initiative de G. Mauco et avec l'aval personnel du général de Gaulle ; plus tard (1970) des GAPP — *groupes d'aide psycho-pédagogiques*. Une conception assez largement médico-sociale pèse sur la psychopédagogie (cf. « **La psychopédagogie médico-sociale** », PUF, 1950 du D^r R. Lafon, auteur du célèbre « **Vocabulaire de psychopédagogie... et de psychiatrie de l'enfant** », PUF, 1963), partagée entre thérapie et réadaptation, psychanalyse, médecine psychiatrique et « psychologie primaire » selon G. Mauco lui-même, défenseur au demeurant d'une « révolution psychanalytique de l'éducation : la pédagogie devenue psychopédagogie » (L'évolution de la psychopédagogie, Privat, 1975, p. 15). Dans un ensemble diversifié de professions (psychiatres, psychologues, éducateurs...), l'instituteur va prendre une place pour ainsi dire réservée (aujourd'hui encore) en devenant « rééducateur psychopédagogue » (aux côtés du « rééducateur psychomotricien » et de l'orthophoniste) ou encore « psychologue scolaire ». Ce mouvement, s'il n'est pas sans racines tant françaises qu'étrangères, du laboratoire de Binet à l'école de la Grange aux Belles (1905) au travail de A. Jadouille en Belgique (1928), en passant par l'institut J.-J. Rousseau de Genève, sous la direction de Claparède (1912) — entend tirer le meilleur profit de l'expérience des maîtres ; il s'élabore dans un moment difficile, l'après-guerre, où les études universitaires en psychologie demeurent encore très lacunaires. Ce faisant, il ne va pas sans présupposés idéologiques, voire politiques et correspond à une certaine conquête sinon du pouvoir d'état tout entier, du moins de certains domaines de l'appareil scolaire en voie de formation. Il est à rattacher à la place prise par les instituteurs dans d'autres secteurs : enseignement professionnel (aux côtés des ouvriers qualifiés), classes de

transition, 1^{er} cycle du secondaire plus tard (CES). La psychopédagogie devient alors, pour un groupe social constitué, un des vecteurs de sa reconnaissance et de sa professionnalisation au sens anglo-saxon du terme, laquelle s'exprime aussi, d'une autre manière, par l'organisation syndicale SNI-PEGC.

La formation des maîtres

Deux secteurs ont été concédés à un enseignement et une formation psychopédagogiques. Concédés, en effet pour autant que cet enseignement a pu être, sinon proprement banni, du moins réduit à quelques conférences, en CPR (1952) (13), portant sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, dans une approche très médicalisée. Les territoires où la psychopédagogie a pu relativement s'épanouir ont pour caractéristiques de s'adresser aux maîtres parfois jugés les moins nobles, voire les moins légitimes (par leur statut, leurs études, leurs élèves...) et se réduisent, si l'on peut dire, aux enseignants du primaire et du technique-professionnel en charge alors de la majeure partie de la population scolarisée, formés dans des écoles spécifiques (Ecoles normales d'instituteurs, ENI ; Ecoles normales nationales d'apprentissage ENNA) ne relevant pas de l'enseignement supérieur.

Une étude particulière serait à conduire sur la place de la psychopédagogie dans ces institutions, certes voisines mais néanmoins dotées de caractères propres (l'instituteur n'est pas le maître du technique ; les ENI ont une histoire déjà centenaire, les ENNA s'instituent en 1945...). Globalement, il est permis d'affirmer que la psychopédagogie constitue, ici et là, l'armature d'un savoir professionnel d'enseignant, conçu aussi comme un ensemble de savoir-faire pratiques non limités aux « ficelles », fut-ce sous une forme modélisante (Ecoles normales ; maîtres et classes d'application...), largement corrigée (années 70) par l'introduction d'une psychologie des groupes d'inspiration rogérienne ou psychanalytique (14).

La différence essentielle, (par delà des contenus d'enseignement très proches : des méthodes actives à la pédagogie du projet, via la centration sur les objectifs et la différenciation ; la psychologie de l'enfant et de l'adolescent...), tient sans doute au rapport entretenu avec la philosophie (de l'éducation ?), mère des origines. En effet si la psychopédagogie s'affiche pleinement souveraine dans les ENNA, à travers l'influence de H. Wallon,

la figure de H. Canonge, collaborateur du précédent... et un concours de recrutement professoral *ad hoc* (psychologie, pédagogie, sociologie et épreuves professionnelles), elle semble se nicher en ENI au creux d'un enseignement relevant exclusivement du professorat de philosophie — lequel, destiné après-guerre aux nouveaux normaux préparant le baccalauréat philosophie-sciences, prend peu à peu la place des cours de morale et de pédagogie jusqu'alors prérogatives du Directeur. Sur ces terres, l'enseignement de la psychopédagogie sera l'enjeu de conflits fortement structurés : entre une référence appuyée aux sciences humaines (15) en général, aux sciences de l'éducation en particulier, d'un côté et d'un autre côté une centration philosophique prompte à dénoncer l'étroitesse des précédents points de vue, avec parfois l'appui ambivalent, sinon bienveillant d'une Inspection Générale commune aux ENI et aux ENNA (16).

Ce faisant, ce qui a nom de « psychopédagogie » semble atteindre son âge d'or, **gagnant en territoires investis ce qui est perdu en rigueur**. De psychologie de l'éducation, voire de « discipline qui utilise à des fins pédagogiques les apports de la psychologie » — en particulier pour « élaborer des programmes d'enseignement, améliorer les méthodes pédagogiques, comprendre les cas particuliers... » (N. Sillamy, **Dictionnaire de psychologie**, Bordas, 1980), la psychopédagogie devient, aux marges de la psychologie scolaire, l'instrument d'une initiation culturelle des maîtres à la psychologie et surtout la médiation requise pour une gestion optimale de la classe et des apprentissages. Ainsi pouvons nous lire le « **Psychopédagogie pratique** » de R. Torailles et alii (Instra ed 1972) ou les « **Éléments de psychopédagogie pratique** » de A. Ferre (A. Colin, 1966), très proches du terrain, dans la lignée du célèbre « **Pédagogie vécue** » de C. Charrier (1^{re} édition 1918, préfacée par F. Buisson, réédition en 1948 avec mise à jour de R. Ozouf). Nous sommes, là, conduits forts loin des préoccupations du professeur de philosophie tel que L.-L. Grateloup semble vouloir le décrire à travers l'incontournable référence à S. Weil, débutant au Puy en Velay : « Elle n'avait pas suivi des cours de "psychopédagogie" mais elle négligeait ses bas » (17). Mais n'est pas S. Weil qui veut !, l'auteur en conviendra.

Les pédagogies spéciales

De la pratique à la théorie avec retour à la pratique, tel semble être l'itinéraire obligé de la

nouvelle discipline régnante : « Partie d'observations pédagogiques, la psychopédagogie retournera vers la pédagogie, sans quoi elle n'aurait pas de raison d'être » indique J. Simon en conclusion d'une « étude psychopédagogique de l'orthographe » (**Enfance**, n° 5, 1952).

Inscrites dans la psychologie scolaire, les recherches vont alors s'orienter vers « les difficultés et la pédagogie des disciplines soit élémentaires, soit plus spéciales, telles que la lecture, l'orthographe, l'arithmétique, les mathématiques », via « l'observation expérimentale » et les « enquêtes statistiques » (H. Wallon, **Enfance**, p. 375. Trente ans d'études fécondes concernant ce qui était alors nommé « les pédagogies spéciales », c'est-à-dire les pédagogies des disciplines, se déroulent sous le sigle « psychopédagogie »).

Une recherche spécifique (au plan épistémologique comme un plan sociologique) devra être menée pour cerner l'origine, les étapes, les enjeux d'un assez rapide effacement du terme « psychopédagogie » — jusqu'à sa quasi-disparition dans ce secteur, après une brève période de cohabitation (18) — au profit du terme « didactique », traditionnellement perçu, à partir de son usage dans l'aire germanique, comme « théorie de l'enseignement » (cf. par exemple la « didactique psychologique » que le piagétien H. Aebli veut établir en lieu et place de la « didactique traditionnelle » que R. Buisson critiquait déjà en son temps (1951) (19) : on pourrait évoquer successivement une conquête de légitimité chez des universitaires disciplinaires curieux de la « chose pédagogique » et, à ce titre, toujours soupçonnés de déclassement, l'émergence de nouveaux acteurs dits « formateurs-chercheurs » de terrain, les institutions relais aux uns et aux autres (IREM, INRP, MAFPEN, **Cahiers Pédagogiques** où l'on remarque, sous la plume de L. Not, le recours au terme de « psychodidactique », sans autre explication — n° 218, 1983), l'influence, enfin, d'un ouvrage faisant rapidement figure d'ouvrage princeps, « **les fondements de l'action didactique** » de De Corte et alii (1979 pour la traduction) dont on voit mal ce qui le distingue, sur le fond, de « **l'Introduction à la psychopédagogie** » de E. Stones (1973, éd. française)...

À terme, c'est à un retournement complet du concept de didactique que nous assistons : hier théorie de l'enseignement, en premier lieu magistral, puis réflexion disciplinaire sur la transmission et surtout l'appropriation des savoirs à la lumière de Piaget, Bruner et Vygotsky retrouvé, la didacti-

que entend, chez certains auteurs, de didactique comparée, devenir didactique générale (20) — dont l'outil principal, transféré de la didactique des maths, semble être, à ce jour, la « situation-problème ». « **De l'apprentissage à l'enseignement** » titre de façon significative M. Develay (ESF, 1992) : une science nouvelle est-elle née à partir d'une recombinaison des savoirs et grâce à des nouveaux acteurs ? La question mérite au moins d'être posée dans une perspective épistémologique : sommes-nous vraiment en présence d'un nouveau paradigme et, si oui, lequel ? On ne saurait, en effet, se contenter d'une légitimité d'usage qui tendrait à remplacer « méthodologie » par un emploi confus du terme « didactique » (21)...

L'utilisation très extensive de la psychopédagogie au regard des « pédagogies spéciales » n'a pas été sans poser question : souvent, il convenait de rechercher où était la psychologie, sinon comme discipline invoquée parce qu'en fait absente ! La pédagogie comme théorisation des pratiques semblait, du moins elle, exister. Il est parfois utile aujourd'hui de se soucier de sa pérennité et de son statut... Le risque est, en effet, évident — l'élément « psycho » intégré dans le projet didacticien généraliste sous la référence majeure, sinon exclusive, au socio-constructivisme, de dissocier didactique et pédagogie en réduisant celle-ci dans la gestion de la « relation » où « elle tend à faciliter l'apprentissage à un niveau plus affectivo-social » (G. Lerbet, in **Bulletin Binet-Simon**, n° 539, 1974, p. 160) (22). Ce dont témoignent les expressions « communication pédagogique » ou « ingénierie didactique », de plus en plus répandues sans trop d'analyses mais, sans doute, avec un souci évident de distinction sociale (être didacticien peut, en effet, apparaître comme plus valorisant qu'être pédagogue, terme souvent connoté à l'univers des « primaires » et qui eut dans sa filiation, au 19^e siècle, l'étrange verbe « pédagoguer » !) On peut alors légitimement se demander avec R. Brouche si « la pédagogie ramenée (ou promue) à l'état de science appliquée, n'étant plus que l'application aux situations concrètes de la didactique (science fondamentale)... Le rêve scientifique (n') est (pas) enfin réalisé ». (In « **Le doctrinal de Sapience** », n° 4, 1978, p. 27). La Science de l'éducation serait donc, après un siècle d'errances et d'errements, en voie de constitution, sinon même déjà constituée, et pourrait donner lieu à des prescriptions fortement normatives (par exemple en IUFM) (23).

L'option scientifique, tant attachée à traquer et l'erreur et l'incertitude, devra tout d'abord s'attarder aux représentations, des élèves certes, mais aussi des enseignants, toujours entachées d'approximations, d'empirisme et de facilités, entendues comme productions d'une économie mentale au jour le jour. M. Crahay a ainsi pu remarquer l'existence de « deux niveaux de connaissances psychopédagogiques chez l'enseignant : l'un théorique et reconnu socialement serait utilisé dans l'interaction avec les chercheurs, les formateurs, les directeurs... ; l'autre, pré-conceptuel, servirait aux prises de décision pédagogique » (24). Si le premier niveau peut être aussi celui des vulgates et doxas officielles, avec leur inévitable cortège de conformisations, nous intégrons, pour notre part, dans le « pré-conceptuel » — sans y accorder *a priori* un jugement de valeur défavorable — le recours, lorsqu'il est quasi-systématique, aux manuels scolaires, à leur forme moderne (la vidéo) et aux traditions, sortes de pilotage automatique dans les classes. Nul doute que la psychopédagogie retrouve alors sa place sur ce terrain d'étude, celui des **Pratiques** enseignantes, en articulation avec les sciences humaines, psychologie et sociologie en premier lieu.

La recherche

Longtemps le terme de psychopédagogie a remplacé celui de sciences de l'éducation (lequel existait déjà : l'Institut J.-J. Rousseau de Genève était institut des sciences de l'éducation dès 1912). Ainsi, à la veille de l'entrée officielle de ces dernières dans l'Université française (1967), le Laboratoire de Pédagogie — faculté des lettres et sciences humaines de Paris — présente un bulletin spécial (n° 2, avril 1965), intitulé « **bibliographie de psychopédagogie à l'usage des enseignants chercheurs** »... très éclectique (psychosociologie, psychopathologie, formation des adultes etc.), dans un souci évident de vaste information, il est vrai. Si les sciences de l'éducation « constituent un lieu de rencontre pluri et interdisciplinaire qui a son originalité, sa spécificité » d'une part, si elles ont d'autre part « la prétention d'analyser l'ensemble des faits et situations d'éducation », ainsi qu'ont pu l'écrire J. Ardoino et G. Mialaret (25), on voit mal quelle place demeure pour une psychopédagogie extensive, la psychologie n'apparaissant plus alors comme une référence privilégiée. De ce fait, l'enseignement nouvellement reconnu entend prendre en charge la formation des professeurs de psychopédagogie des EN, fut-ce sous forme de

collaboration (26), et définit assez strictement la psychopédagogie comme théorie-pratique de l'enseignement primaire, des diverses disciplines et activités scolaires (27).

Une tentative de clarification — **une des rares !** — est opérée par A. Léon (28). D'abord en tentant de voir dans la psychopédagogie une articulation entre psychologie et pédagogie (1. La psychologie comme fondement de toute action éducative ; 2. Le fait psychologique est une production pédagogique, i.e. action en retour du pédagogique sur le psychisme), non sans réflexion sur « les fins de l'éducation » (référence à L. Dintzer (29) pour qui « la psychopédagogie est un art d'éduquer à la lumière d'une philosophie et de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ». Dans une étape ultérieure, l'auteur envisagera la psychopédagogie comme **Une des sciences de l'éducation**, « science de transfert, d'adaptation, science carrefour » entretenant avec la psychologie scientifique et « ses normes et modèles » un double rapport « d'appropriation et de contestation ». Son terrain d'étude en tant que « **psychopédagogie ouverte** » sera « les relations qui s'établissent entre les quatre pôles de la situation pédagogique : les élèves, l'enseignant, l'objet d'étude et son support et l'environnement ». (**Manuel de psychopédagogie expérimentale**, PUF, 1977, p. 13-17). Ce qu'illustrerait « l'information scolaire » (30) comme objet ou encore, plus récemment le sous chapitre « psychopédagogie de la communication en classe » dans la « **Pédagogie générale** » de G. Mialaret (1991), ou enfin les recherches consacrées à la lecture (**Bulletin de psychologie**, n° 400, 1991).

Une approche plus restrictive est proposée par G. Avanzini (31) : la psychopédagogie fait partie des sciences qui traitent « du sujet de l'éducation approché par la biologie, la psychologie, la sociologie » (aux côtés donc de la sociopédagogie...), en complément des sciences traitant idées et institutions, de la didactique tant disciplinaire que générale.

*
**

Quatre chemins ont donc, durant quarante ans environ, été empruntés par une psychopédagogie souveraine... un peu trop sans doute et, à ce titre, prisonnière des lauriers hâtivement (habilement ?) tressés par des acteurs fort divers : l'instituteur sous ses différents statuts, le médecin, le psychologue, le philosophe, le spécialiste en sciences de

l'éducation. Certaines personnes — et non des moindres — ont même fait le lien entre ces diverses catégories : que l'on songe, par exemple, à l'itinéraire de A. Léon ou de G. Mialaret.

Dès l'origine de la Communale, l'instituteur et les théoriciens de l'enseignement primaire occupent une place privilégiée : ainsi, sur les 250 membres de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 190 sont fonctionnaires de l'enseignement primaire public (84 instituteurs, 46 directeurs, 38 Professeurs École Normale, 23 inspecteurs... (32). La tâche primordiale de ces maîtres est alors de penser la scolarisation de masse et de l'organiser, tâche qui est, maintenant, celle du secondaire aussi et, déjà, celle du supérieur. Donc de penser la différence ; on dirait aujourd'hui l'hétérogénéité. Pour ce faire, la psychologie, à côté de la psychiatrie, s'affirme comme un outil irremplaçable permettant de donner sens à une réalité polymorphe, en catégorisant les sujets de l'éducation par une nosographie à une orientation pédagogique. À côté de l'anormal, de l'instable ou du paresseux, Binet propose, dans « **La description d'une cigarette** », les types descripteur, observateur, érudit, imaginaire et poétique. Une classification s'inaugure qui donnera plus tard des travaux d'inégale valeur : H. Wallon sur l'enfant turbulent, R. Hubert sur l'enfant vicieux, les caractérologies — celle de Le Senne rayonnera encore jusqu'aux années 70, A. de La Garanderie et les profils pédagogiques... Pour autant « il faut bien se dire qu'en dehors des généralités un peu vagues et sommaires sur la psychologie de l'enfant, rien ne vaut pratiquement que l'observation attentive des natures individuelles. C'est là l'*alpha* et l'*oméga* de la pédagogie concrète » (H. Marion, **Psychologie** in Buisson, 1911).

Si l'observation (des classes et des élèves) s'affiche toujours comme le *pronaos* de l'initiation des maîtres (1^{re} année d'IUFM), il est aisé de constater qu'elle rencontre, aujourd'hui comme hier, les catégories « naturelles » de l'entendement professoral, c'est à dire, ainsi qu'ont pu le formuler les théoriciens de l'attribution causale, « **la psychologie du sens commun** ». Ceci explique d'autant mieux le succès de la psychopédagogie, « forme « noble », en l'occurrence universitaire », de la pédagogie, auprès des maîtres du primaire auxquels les Écoles Normales inculquent tout à la fois « un respect religieux de la "Haute Culture" et le sentiment de leur indignité culturelle relative » (F. Muel, 1977). Cet élan sera d'autant plus assuré

qu'il s'appuiera sur une volonté d'éducabilité (cf. le succès de l'actuelle éducabilité cognitive) et s'affirmera, au fil des ans, comme un des éléments du (relatif) consensus scolaire, à travers l'égalité des droits et l'option méritocratique, particulièrement défendues par des personnels en ascension sociale mais néanmoins dotés d'un rôle d'intermédiaires, garants de l'idéal républicain.

C'est dans le même mouvement qu'il faut saisir la naissance des didactiques disciplinaires sur le terreau des « **pédagogies spéciales** » — lesquelles ont tout d'abord porté sur des objets propres au primaire : la numération, la lecture, l'orthographe... À ce titre elles ont aussi partie liée avec la psychologie, en premier lieu avec J. Piaget « recontextualisé » (33) après guerre. Peu à peu, le terrain d'étude des didactiques s'est déplacé vers l'*enseignement secondaire* — le premier cycle en particulier — où la focalisation disciplinaire est traditionnellement constitutive de l'identité professionnelle : l'ancrage de la réflexion s'opère alors à partir d'une transposition-recomposition des savoirs dits savants et ouvre l'espace à une interrogation sur les méthodologies d'enseignement, spécifiques d'abord, générales ensuite. Cette dernière tentative — cette tentation — va trouver d'autant plus d'écho (par exemple en IUFM) qu'elle se présente volontiers comme innovatrice, avec son lot de prophéties créatrices. Elle s'adresse légitimement — et on ne saurait que s'en réjouir — à un public de « nouveaux croyants », que rien ne prédisposait jusqu'ici à une rencontre avec les savoirs psychologiques mais que le développement de la scolarité va mettre au contact d'une population hétérodoxe — dont l'étrangeté (34) est à la mesure des difficultés accrues à faire la classe, un peu plus, un peu mieux.

Il ne faudrait pas toutefois surestimer les effets des connaissances psychopédagogiques ou didactiques. J.-P. Bourgeois (35) a pu mettre en évidence la prévalence de la théorie des dons dans l'explication de l'échec scolaire. De même A. Léger (36) constate, à travers la préférence professorale pour les bons lycéens, une énonciation « psychologique » : « les élèves "bourgeois" sont rarement perçus pour des élèves "bourgeois", mais avant tout comme des élèves motivés, cultivés, réceptifs à la culture scolaire ». La figure du cancre, leitmotiv de la plainte dans le lycée aristocratique, aurait-elle disparu ? Tout semble donc indiquer que les savoirs sociologiques dans le champ de l'éducation sont soit ignorés, soit

contournés — quand bien même pourrait-on noter avec J.-L. Derouet (37) une certaine pénétration des sciences sociales.

Si la sociologie naissante a pu tout autant que la psychologie porter son regard sur le fait scolaire, elle n'a pour autant donné une « sociopédagogie » de même ampleur, bien que le vocable soit apparu dans les années 70. Durkheim a bien écrit « **l'éducation morale** », P. Lapie « **L'école et les écoliers** » (1920) et le belge Rouma une « **pédagogie sociologique** » (1914), la sociologie est restée surplombante ; ainsi les ouvrages destinés aux EN après 1920 (« Nos écoles normales » dit P. Fauconnet) sont surtout des informations générales, panoramiques, voire encyclopédiques, sur l'état de la « jeune science sociale » : A. Hesse et A. Gleyse traitent en trois pages (sur 334 !) les conséquences pédagogiques de la division du travail (**Notions de sociologie appliquée à l'éducation**, 1922, Alcan), lors même que C. Bouglé (38) défend contre le ministre Berard (et dans une moindre mesure contre Bergson) l'enseignement sociologique et, plus tardivement, la « sociologie descriptive » et les monographies — pour lesquelles le corps enseignant du primaire a été très tôt mobilisé, porteur qu'il était d'une connaissance irremplaçable du milieu. Même intégrés à la formation des maîtres ultérieurement sous le nom d'anthropologie sociale, même largement diffusé (la théorie de la reproduction en premier lieu), même confondus avec la psychosociologie, les savoirs sociologiques semblent rester longtemps aux portes de la classe et constituent une sorte de point aveugle (chez les enseignants), que la psychopédagogie, *volens nolens*, et plus encore la « psychologie naïve » ont couvert de leur ombre. Qu'il s'agisse des processus d'orientation — auxquels les maîtres sont toujours confrontés —, qu'il s'agisse des représentations de la fonction enseignante : il est plus aisé, en effet, d'envisager les qualités requises en termes de « dons » — l'autorité dite naturelle du maître fait alors pendant à l'intelligence héréditaire des élèves — voire, en terme de « développement personnel » qu'en termes de capacité à s'inscrire, se conduire et se reconnaître dans les faisceau des multiples relations (élèves, enseignants, parents, administration, société) qui tissent la trame scolaire.

Au fil des ans et faute d'une clarification conceptuelle rigoureuse, une dérive s'est opérée dans le champ psychopédagogique ; non pas tant la classique « dérive psychopédagogique » elle-même, que nous évoquions en introduction mais

une dérive sémantique, le sens du mot devenant l'enjeu des représentations et des intérêts personnels ou catégoriels. Entre une conception maximaliste où la psychopédagogie se confond avec la pédagogie toute entière (figure de la synecdoque) et une disparition pure et simple (ensemble vide), sans autre analyse, la psychopédagogie peut être au minimum définie comme **discipline utilisant à des fins pédagogiques les apports de la psychologie — discipline dont l'objet privilégié d'étude sera le sujet de l'éducation** (maître et/ou élève) appréhendé dans la multiplicité des approches psychologiques (cognitive, relationnelle...) (39).

QUESTIONS OUVERTES

Suivre l'itinéraire de la psychopédagogie n'est pas recherche d'érudition gratuite mais source d'interrogations pour l'avenir. En effet les problèmes surgis, hier, dans l'entrelacs des théories et des pratiques demeurent.

Du point de vue des savoirs, la psychopédagogie a représenté un moment de la théorisation des faits éducatifs. Ce moment est daté : il porte la marque de la psychologie comme discipline conquérante, de ses avatars (cf. en 1949 déjà, la question de l'unité de la psychologie chez D. Lagache), de son éventuel éclatement entre un versant cognitif (vers les sciences cognitives) et un versant dit clinique. Nul doute que « l'invention de la psychologie moderne » (cf. G. Paicheler. L'Harmattan, 1992), comme psychologie expérimentale mais plus encore comme psychologie de la mesure — où recherche et applications se valident en miroir — a pesé en tant que manifestation possible du credo scientifique pour réguler une scolarisation accrue, partagée entre une instruction aux savoirs fondamentaux et une éducation morale sécularisée. L'époque est alors à la recomposition des savoirs. E. Durkheim n'affirmait-il pas avec conviction, dès 1888 (**Leçon inaugurale de Bordeaux**) : « la philosophie est en train de se dissocier entre deux groupes de sciences positives : la psychologie d'une part, la sociologie de l'autre ». Aussi comprendra-t-on que la psychopédagogie ait pu, surtout après 1945, porter, dans la formation des enseignants mais aussi dans la recherche universitaire la charge de ces différents savoirs — peut-être jusqu'à les déqualifier, jusqu'à se disqualifier (40). La didactique générale qui, actuellement, se veut en voie de constitution (par-

ticulièrement en lieu et place de ce qui s'est nommé psychopédagogie) semble, dès maintenant, vouée aux mêmes aventures (focalisation, expansion, prolifération, nécrose).

L'enjeu des savoirs n'est pas toutefois de s'en tenir à borner des territoires. Il est aussi celui de son adéquation au réel, voire de sa création du réel (41) — lequel les subvertit toujours par le truchement des différents acteurs. De ce point de vue, la psychopédagogie a sans doute été conduite à donner plus qu'elle ne pouvait tenir, dès lors qu'elle était investie d'une demande qui conférait tout à la fois à l'idéalité (cf. **notre citation** de F. Seglet-Riou, p. 89) et aux intérêts catégoriels bien compris.

Principalement destinée à la formation des maîtres du technique et du primaire, destinée à côtoyer en cela même *l'uomo qualunque*, elle a **crystallisé l'expérience scolaire**, dans sa banalité c'est-à-dire dans ses difficultés. Cet éloignement de la Belle Âme autorise quelques réflexions pour le présent. En premier lieu, il conviendrait de penser le pourquoi, le comment et surtout « le pourquoi du comment » de l'éducation aux yeux des différents sujets, considérés aussi dans ce qui peut fonder leur humanité commune. E. Husserl a su nous le rappeler en des temps plus tragiques : « En se diffusant sous la forme de la recherche et de l'action éducative, la philosophie exerce une action spirituelle : le trait le plus essentiel de l'attitude théorique de l'homme philosophe, c'est l'universalité typique de son attitude critique, sa résolution de n'accepter sans question aucune opinion préalable, aucune tradition... Cette volonté (...) provoque aussitôt une transformation profonde de toute la *praxis* et donc de toute la vie de la culture. » (**La crise de l'humanité européenne et la philosophie**, 1935). Une telle approche conduit à refuser toute réduction de la pratique pédagogique à un ensemble de technopédagogies ou à une « erratologie » (42) entendue comme science des erreurs. Elle invite en revanche le maître et, plus encore, l'enseignant novice à penser, de façon clinique, « les limites de son pouvoir autrement qu'en terme d'échec » (43). Tout cela suppose d'**organiser** le rapport théorie/pratique sous un autre mode que celui du clivage « schizophrénique », au sens étymologique du mot. La construction de la « professionnalité » enseignante ne saurait s'accompagner d'un univers partagé entre l'amphithéâtre ou le TD et la classe en responsabilité (modèle des ex-CPR qui n'ont, semble-t-il, jamais laissé beaucoup de traces — contrairement

aux EN — dans la mémoire de leurs anciens « usagers »). Ce que l'on sait ... depuis Kant au moins qui, réfléchissant à la distinction entre art et science (**Critique de la Faculté de Jurer** § 43.) disait de l'anatomiste hollandais P. Camper (1722-1789), auteur d'un célèbre *Traité du soulier* : « (Il) décrit très exactement comment la meilleure chaussure doit être faite mais il est assurément incapable d'en faire une. »

À l'heure où les IUFM entendent s'adresser à tous les enseignants débutants (hormis les auxiliaires et les anciens auxiliaires, « faux débutants »...), il est permis de souhaiter que puisse s'incarner l'héritage de la psychopédagogie. Sous le nom de Sciences de l'éducation, lesquelles offrent le bénéfice d'une approche pluridisciplinaire et pré-professionnalisent, au demeurant, de plus en plus, dans l'Université française, s'adressant à de nouveaux publics tout en continuant leurs tâches de formation continue et de recherche ? Leur diversité, qui est source de richesse — tout au long d'un cursus complet — devient toutefois problématique lorsqu'il s'agit de doter, en un temps imparti, de savoirs restreints mais néanmoins cohérents — suffisants en tout cas pour interpréter quelque peu le réel scolaire et

agir sur lui, un groupe important d'enseignants plus ou moins novices (44). Un corps de savoirs a existé, existe encore bel et bien et fait sens, dans la langue courante et pour de nombreux maîtres, celui de la **pédagogie**. Durkheim, avons-nous vu, la qualifiait de théorie pratique, théorie intermédiaire entre la science et l'art de la classe. La réflexion mérite d'être aujourd'hui mise en chantier, une fois encore, afin de considérer la pédagogie dans sa double dimension : théorie de la pratique et pratique de la théorie, dirions-nous, non pas miroir de l'une en l'autre et vice-versa mais éternelle re-définition et acquisition d'un métier. Ce chemin, J. Houssaye nous invite à le redécouvrir (45)... Il est à parcourir sans cesse et pas à pas, pour un projet toujours en devenir — (si l'on ne veut pas que la classe soit désertée par le pédagogue, revenu non plus au rang d'esclave antique qu'il fut mais ressuscité sous l'habit neuf du policier municipal en charge de *conduire l'enfant*, à la sortie des écoles). À ce prix, à ce prix seulement, le vagabondage étoilé de la psychopédagogie, sur des chemins de traverse, n'aura pas été vain.

Hervé Terral
IUFM Toulouse

NOTES

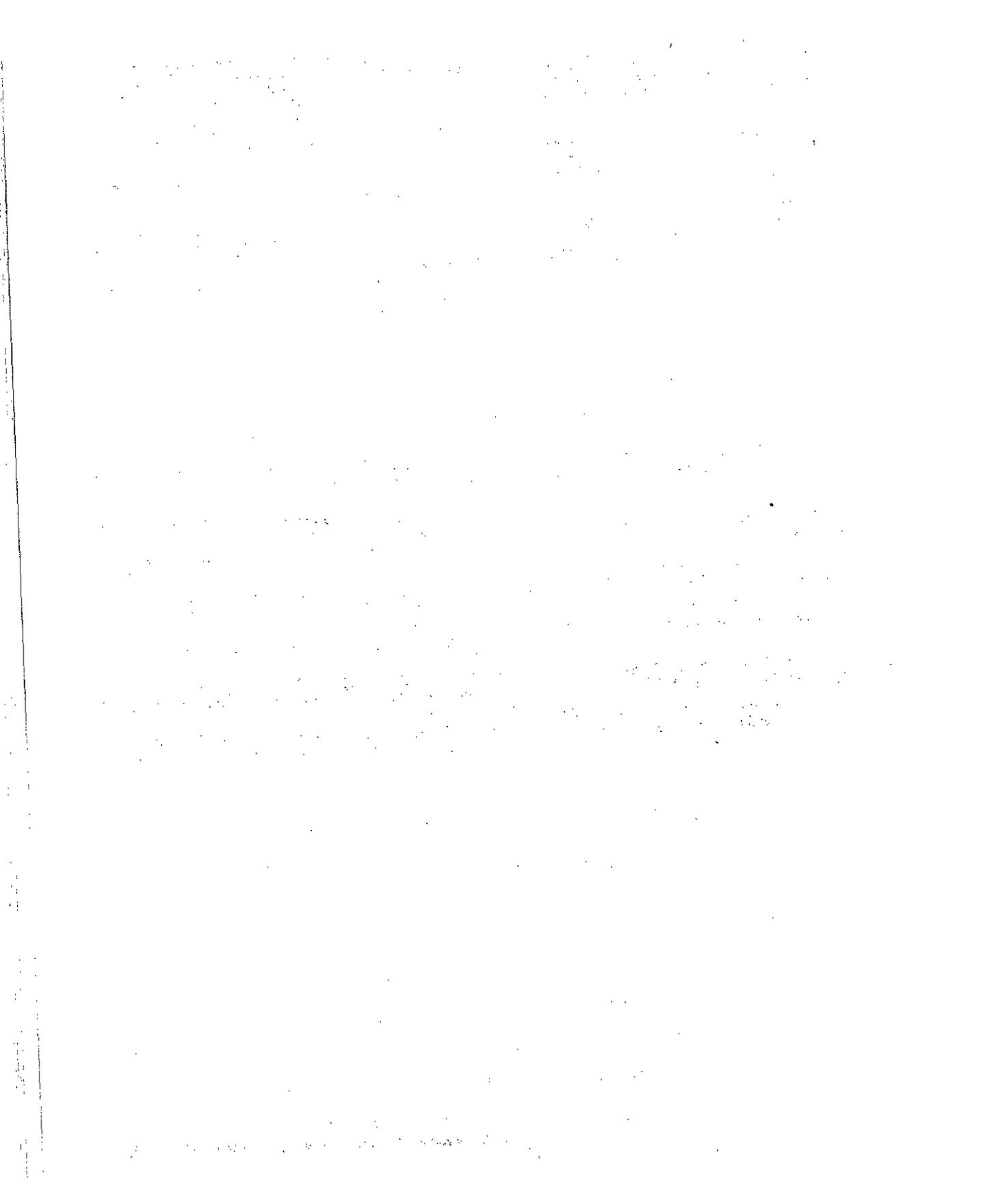
- (1) La « dérive psychopédagogie » est semblable à « l'économiste distingué » : elle va de soi ! L'expression est ainsi reprise dans le « rapport d'information sur les IUFM », **Sénat**, 1992, 62 p. Rien n'indique que les faits relevés, en particulier un langage obscur, ressortissent des praticiens d'une discipline qui, par ailleurs, n'existe officiellement plus. À l'opposé, on notera que G. Mialaret écrit : « nous affirmons que l'indispensable savoir de l'enseignant est une condition nécessaire mais non suffisante et nous disons que pour enseigner il faut être psychopédagogue ! » (**Éducation et pédagogies**, CIEP, n° 16, 1993). Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà ?
- (2) Nous employons le terme discipline au sens de théorie intermédiaire entre les « savoirs savants » et « les savoirs pratiques » — non pas au sens de discipline universitaire, scientifique (la psychologie, la sociologie...) ni au sens de discipline scolaire, ce que, toutefois, la psychopédagogie a pu être dans les écoles normales (cf. *Infra*).
- (3) M. Debesse, Pédagogue et psychologue, un dialogue de mal entendants, **Bulletin de Psychologie**, 257, XX, 1967, p. 10-15.
- (4) D. Weiller, **Psychologie et enseignement**, 1988. A. Colin-Bourrellet ; p. 5. Dans le même esprit, M.-A. Bloch a toujours écrit psycho-pédagogie en deux mots (L'idée et le terme de psycho-pédagogie. In **L'Éducation nationale**, 5-6, 1958).
- (5) Détournement de la célèbre conclusion de G. Canguilhem in « Qu'est-ce que la psychologie ? » *Revue de métaphysique et de Morale*, 1958, n° 1 (p. 12-25), reproduction in « Cahiers pour l'analyse », **Seuil**, n° 2, 1966, avec « quelques
- remarques » de R. Pages : « Quand on sort de la Sorbonne par la rue St-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon... mais si l'on va en descendant, on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police ».
- (6) Pour un recensement des diverses positions philosophiques et leur confrontation. cf. C.-H. Hadji : l'introuvable philosophie de l'éducation ? in **Bulletin Binet-Simon**, n° 611, 1987, p. 14-42.
- (7) Article publié dans la *Revue de métaphysique et de morale*, janvier 1903, repris (chap. 1) dans « **L'Éducation morale** ».
- (8) Cf. J. Moll, **La pédagogie psychanalytique**, chap. 1, Dunod, 1990.
- (9) Jouffroy ne reproche pas tant aux instituteurs de ne pas être assez savants... mais de l'être trop ! Nous étions en 1840, il est vrai... (Rapport à L'Académie des sciences morales sur les écoles normales).
- (10) L. Dintzer, « La notion de psychopédagogie », **Technique, Art, Science**, n° 177, 1964, p. 9-17.
- (11) La recherche proprement pédagogique n'en existe pas moins ; ainsi, H. Bouchet. **L'individualisation de l'enseignement**, 1933, ou R. Dottrens. **L'enseignement individualisé**, 1935.
- (12) L. Dintzer signale (art. cit.) que les chaires des psychopédagogies des ENNA nouvellement créées l'ont été par une décision ministérielle regroupant sous un même titre les lauréats de deux concours distincts : en psychologie d'une part, en pédagogie d'autre part.

- (13) « Souvenez-vous des professeurs » ont écrit nostalgiquement — lors de la naissance des IUFM et en regrettant vivement l'introduction, au moins proclamée, des sciences de l'éducation — E. Badinter, R. Debray et alii (*Le Monde* du 25.11.1990). À tout prendre, on préfère le point de vue du jeune W. Benjamin (il a alors 22 ans : « Le métier procède si peu de la science qu'il lui arrive aussi de l'exclure... On aboutit à rien de bon lorsque des instituts qui permettent d'acquérir des titres, des justifications, des possibilités de vie et de métier, se nomment lieu de science... Dans le développement de leur appareil professionnel, les sciences actuelles ont perdu cette unité originaire qu'elles devaient à l'idée de savoir, car ce savoir est devenu pour elles un mystère, sinon une fiction. » (*La vie des étudiants*, 1914, In « *Mythe et violence*. I », Denoel, 1971). On lira en écho la revendication d'une formation pédagogique chez J.-B. Piobetta (rapportant les propos de son fils, normalien supérieur et agrégé de philosophie, mort à la guerre) in « *Éducation nationale et instruction* ». *Librairie Baillière*... 1944 ! Ou encore E. Goblot, *La Barrière et le niveau*. Chap 6, 1925... et peu de rides ! cf. aussi, sur le débat de 1902, V. Isambert-Jamati, « Les savoirs scolaires », éd. Universitaires, 1990.
- (14) On remarquera que le Conseil National des Programmes souhaite, en 1993, que les futurs professeurs d'école puissent, au sortir des IUFM et dans les disciplines scientifiques et techniques, disposer d'un « bagage de prototypes et de modèles d'activités qu'ils pourront reproduire dès leur prise de fonction », *Le Monde*, 4.3.1993.
- (15) Qui n'exclut nullement un enseignement philosophique dont J. Hebrard a pu dire qu'il était « nécessaire et incontournable pour l'éducateur », (*Cahiers philosophiques*, CNDP, n° 6, 1981, p. 50.
- (16) Ainsi J. Leif, auteur de nombreux ouvrages à profil psychopédagogique, écrit néanmoins : « On peut regretter que les chaires des PEN fassent explicitement mention de l'enseignement de la psychopédagogie » in « L'enseignement de la psychologie dans la formation des maîtres », MEN, 1974. On connaît, dans une perspective de défense catégorielle, les oppositions suscitées par les recommandations de A. De Peretti (1982) en vue d'une agrégation de sciences de l'éducation ou de « méthodologie de l'enseignement » et les diatribes présentes que reflète largement le n° 15 de *Éducatifs et Pédagogies*, CIEP. sept. 92, en particulier l'article de M. Thisse-Andre : « Les fins de l'école et les sciences de l'éducation », cf. *Les réponses* in n° 16 de P. Meirieu et G. Mialaret.
- (17) In « notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie », Hachette, 1986.
- (18) Ainsi, le chapitre 17 « La didactique de l'éducation physique » in « La psychopédagogie des activités physiques et sportives », Direction P. Arnaud, Privat, 1985.
- (19) H. Marion écrivait déjà en 1893, in « L'éducation dans l'Université » (A. Colin) : « La part de l'éducation morale ainsi faite, en tant qu'indépendante de l'enseignement, restait l'enseignement lui-même, avec tout le détail de ses méthodes, ce qu'on appelle ailleurs la *Didactique* », (p. VIII.) *Didaskein*, rappelons le, signifie d'abord, en grec ancien, enseigner.
- (20) Ce n'est pas le cas, semble-t-il de R. Barra, directeur de l'IREM de Poitiers, qui dans « Enseigner les mathématiques » (In « *Le métier d'instruire* » Dir. L. Cornu. CNDP, 1991) affirme : « Je doute de l'existence d'une didactique "générale", je ne vois peut-être pas ce que peut-être la didactique des mathématiques alors que je vois très bien ce que peut-être la didactique des nombres décimaux, celle de la géométrie... » On notera aussi l'intitulé d'un ouvrage : « *Didactiques de l'orthographe* », au pluriel, de J.-P. Jaffre, INRP, Hachette, 1992.
- (21) « Les expressions "didactique de générale" et "didactique des disciplines" sont entrées dans l'usage français, nous nous y conformons » dit en substance et en regrettant le terme de « méthodologie » V. De Lansheere in « *Éducation et formation* », PUF, 1992, p. 121.
- (22) Dans la même perspective s'inscrit l'auto-présentation du département de didactiques des disciplines (Université de Paris VII), pionnier en la matière : « Entre les sciences de l'éducation qui se sont prioritairement intéressées aux conditions sociologiques et psychologiques des actes éducatifs... et les disciplines dont les spécialistes pensent qu'il suffit de bien les connaître pour bien les enseigner, il existe une énorme lacune que s'efforce de combler la relativement très récente didactique des disciplines ». (*Revue Française de Pédagogie*, n° 63, 1983 p. 103).
- (23) Cf. Les compétences définies par M. Develay in « *Cahiers pédagogiques* » n° 297, Octobre 1991, page 46 en particulier (Ex. : « connaître les concepts intégrateurs... Caractériser le champ notionnel... Traduire l'objectif notionnel en un registre de formulation... etc. » On voudra y voir l'expression d'un idéal-type.
- (24) M. Crahay. Observer, réguler, conceptualiser et échanger : 4 axes pour une formation pratique des enseignants, *Spirales, Revue de didactique et pédagogie*, n° 8, 1993.
- (25) In *Éducation et développement*, n° 128, 1978, « Les mal aimées de l'université », p. 5.
- (26) Cf. L. Marmoz, Note sur les études en sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, 1983 et, reconnaissant certain bonheur à la collaboration, F. Best. Entretien. *Recherche et formation*, n° 8, 1990.
- (27) Cf. le chapitre 10 du « Manuel bibliographique des sciences de l'éducation » de P. Juif et F. Dovero, PUF, 1968.
- (28) « Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie », in *L'année psychologique*, 1966, p. 461-474.
- (29) L. Dintzer, « La notion de psychopédagogie », article cité.
- (30) A. Léon, « Information orientation et adaptation, une approche psychopédagogique du problème ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, 1973, p. 13-17.
- (31) « Les sciences de l'éducation existent-elles ? » In *Bulletin de Binet-Simon*, n° 577, 1980, p. 601-604.
- (32) F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 60-74. cf. aussi du même auteur, même revue : « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », n° 17, 18, 1977, p. 39-61.
- (33) Cf. B. Bernstein, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales*, n° 3-4, nov. 1992, p. 20-59. Un bel exemple de recontextualisation est aussi fourni par le nouvel essor de Vygotsky, connu jusqu'aux années 70 pour son débat avec Piaget sur le langage égocentrique et, depuis, promu au rang de penseur précurseur du conflit socio-cognitif.
- (34) « *Professeurs du secondaire, un métier de classes moyennes* » a pu titrer J.-M. Chapoulié, *Maison des sciences de l'homme*, 1987.
- (35) In « Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, 1983, p. 27-39. Cf. aussi P. Marc... « Quand juge le maître », Delvaux, 1984.
- (36) In « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? », *Bulletin de psychologie*, XXXVII, n° 366, 1983, 84, p. 749-756.
- (37) In « Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, 1991, p. 65-66.
- (38) In « La sociologie française et l'éducation nationale », appendice à « *Qu'est-ce que la sociologie* », éd. 1939, Alcan : les exemples donnés (EN de Bordeaux) sont « les attitudes et réactions d'une classe à la ville et à la campagne » ou bien « le port de Bordeaux », etc.
- (39) Elle étudiera par exemple « le comportement et la réaction de l'élève devant l'enseignement qu'il reçoit, le saisissant ainsi en prise directe avec les tâches qui constituent son travail d'écolier », J. Henriot, « Les problèmes de la recherche en psychopédagogie », *Bulletin de psychologie*, XX, n° 257, 1967, p. 640-647.

- (40) Dans « L'intelligence du social », PUF, 1991, J.-M. Berthelot remarque : « En sciences sociales, les lignes d'intelligibilité de l'objet définies par les schèmes ne se réalisent que dans l'irrépressible polysémie des termes analytiques... que dans le risque permanent de substituer à la connaissance d'un objet la rhétorique d'un discours » (p. 185).
- (41) J. Muglioni, doyen de l'inspection générale de philosophie, affirme : « La meilleure façon de ne pas se tromper sur la réalité, c'est de la produire soi-même. La psychologie de l'enfant produit précisément un être artificiel qu'on peut appeler l'enfant de la psychologie... Il est remarquable d'entendre des enfants réciter par cœur des formules apprises, sans ignorer jusqu'au vocabulaire savant ("nous ne sommes pas assez motivés..."), car l'enfance et l'adolescence ne manquent jamais de renvoyer aux adultes l'image qu'ils se font d'elles ». (*La fin de l'école*, MEN, 10, 1980). Certes ! On se demandera toutefois jusqu'à quel point Binet est le créateur de l'échec scolaire ; on se demandera tout autant pourquoi ce que J. Muglioni prête à la psychologie est attribuée, en référence à son texte, par P. Raynaud... à la psychopédagogie (« L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif » in *Pouvoirs*, n° 30, 1984).
- (42) Nous empruntons le terme à J. Fiard « L'erratologie dans la caverne », *Cahier pédagogiques*, n° 303, 1992 qui voit dans la reconnaissance de l'erreur « mansuétude pour autrui et modestie pour soi-même ». Souhaitons-le !
- (43) J. Filloux, « Clinique et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, 1983, p. 13-20.
- (44) Cf. A. Robert et H. Terral : « La formation commune : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et formation*, n° 13, p. 25-45, avril 1993... Et plus généralement toute la partie de la revue consacrée aux IUFM et à la formation commune.
- (45) J. Houssaye, « Le chemin perdu du pédagogue », in *Bulletin Binet-Simon*, n° 603, 1985.

BIBLIOGRAPHIE

- Ont été retenus les textes fournissant une définition de la psychopédagogie ou donnant son contenu global.
- BLOCH M.-A. (1951). — La psycho-pédagogie. *L'éducation nationale*, 8 fév. 1951.
- BLOCH M.-A. (1958). — L'idée et le terme de psychopédagogie. *L'éducation nationale*, 5 juin 1958.
- DEMNARD D. (1981). — *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement* ; article. Psychopédagogie, J.-P. DELARGE (éd.).
- DINTZER L. (1964). — La notion de psychopédagogie. *Technique. Art. Science*, n° 177 p. 9-17.
- HENRIOT J. (1967). — Les problèmes de la recherche en psychopédagogie. *Bulletin de psychologie*, XX, n° 257. p. 640-647.
- JUIF P. et DOVERO F. (1968). — *Bibliographie des sciences de l'éducation*, particulièrement chap. X, Paris, PUF.
- LAFON A. D' (1963). — *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LEIF J. (1980). — *Problèmes de psychopédagogie*, Paris, Nathan, p. 284.
- LEON A. (1966). — Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie. *L'année psychologique*, p. 461-473.
- MIALARET G. (1987). — *La psychopédagogie*, Paris, PUF, p. 121.
- SCHROEDER C. (1972). — Ce que sont les ENNA. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, VI, p. 6-28.
- SELET-RIOU F. (1951). — La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement. *Enfance*, p. 77-91.



NOTE DE SYNTHÈSE

Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?

Marguerite Altet

Ces dernières années, les travaux issus des courants expérimentaux et psycho-pédagogiques, qui visent à mettre en évidence les variables intervenant dans les interactions pédagogiques en classe en s'appuyant sur des observations systématiques des interactions Maître-élèves dans les classes ont beaucoup évolué.

Il s'agit pour nous, dans cette note, de faire le point sur ce type de recherches pédagogiques, très nombreuses dans les pays anglo-saxons, moins développées en France (constat relevé dans le rapport de la CORESE 1993). Les premiers modèles d'analyse interactionnelle, centrés sur l'observation des conduites de l'enseignant en interaction avec les élèves, avaient simplifié l'approche des interactions en classe ; nous retracerons leur évolution vers de nouveaux modèles interactifs contextualisés, qui portent sur les diverses variables intervenant au niveau des acteurs partenaires élèves et enseignant dans l'articulation des processus d'enseignement-apprentissage, eux-mêmes situés dans le contexte de la classe. Nous donnerons quelques exemples de travaux qui s'efforcent, à l'aide de modèles intégrateurs, de prendre en compte la complexité de la situation pédagogique, dans une approche « Sciences de l'éducation », en articulant des paradigmes au carrefour de plusieurs disciplines.

Nous n'aborderons pas les travaux déjà présentés dans des notes de synthèse antérieures et concernant certaines approches disciplinaires, autres que pédagogiques, sur les interactions en classe :

— la synthèse des recherches psycholinguistiques en langue française de E. Nonnon (1986) sur les interactions verbales et le développement cognitif chez l'enfant, qui indique en quoi ces travaux « peuvent apporter un éclairage sur certains problèmes de la pratique pédagogique, comme le fonctionnement de la communication didactique et ses dysfonctionnements » :

— une présentation par R. Sirota (1987) de l'approche ethnographique de la classe en sociologie de l'éducation, qui regroupe travaux anglo-saxons de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie et de l'approche française de la micro-sociologie de la classe sur la signification des interactions scolaires en situation ;

— la tentative plus récente des travaux d'ethnopsychologie de la communication, présentée par G. Genevois (1992) courant transdisciplinaire qui analyse communication et interactions des partenaires en situations naturelles en classe ;

— la synthèse effectuée par O. Houdé et F. Wynnkammen (1992), sur les travaux de la psychologie sociale génétique, développementale et cognitive sur les interactions sociales dans le développement cognitif et l'apprentissage de l'élève en classe, interactions sociales se déroulant en classe entre élèves, interactions sociocognitives dans l'apprentissage (travaux de l'école genevoise de psychologie sociale cognitive, W. Doise, G. Mugny, (1981), A.-N. Perret-Clermont, (1988), J.-M. Monteil, (1989), recherche sur les effets des dyades symétriques ou dissymétriques et des interactions de « tutelle » sur l'apprentissage F. Wynnkammen (1990) ;

— les diverses présentations des recherches des didactiques des disciplines, exemple, la présentation de la didactique des sciences physiques par J.-L. Martinand (1992), travaux qui abordent à la fois les contenus des interactions, et leur appropriation par les élèves au cours du « contrat didactique », ou la nature des interactions dans des conditions d'apprentissage variées en mathématiques, J. Colomb et col.(1987), ou encore les travaux de J.-P. Astolfi, de M. Develay (1992) sur les apprentissages des élèves en classe à partir d'obstacles et la gestion des situations d'enseignement différenciées.

En outre, des synthèses de travaux pédagogiques ont déjà été présentées :

— l'une de P. Dupont et M. Vilain (1985) qui ont fait une « radioscopie » de la relation éducative en situant l'enseignant dans sa relation avec les élèves à travers divers courants pédagogiques,

— l'autre, de M. Crahay (1989), retraçant l'évolution des paradigmes sur le processus d'enseignement et l'apport des recherches écologiques sur les variables de contraintes de la situation pédagogique.

Nous ferons le point des travaux sur les interactions pédagogiques mises en œuvre par l'intervention de l'enseignant, par le biais du discours et de stratégies pédagogiques et par les échanges venant des élèves, travaux qui montrent comment les activités des élèves sont « transformées » et « médiatisées » par les interactions enseignant-élèves dans un contexte donné et inversement comment les stratégies des élèves et la situation déterminent les actions des enseignants.

I. - DÉLIMITATION DU CHAMP DES INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES EN CLASSE

Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocity se déroulant en classe.

Or divers facteurs, sur lesquels les recherches vont progressivement porter, caractérisent communication et interactions pédagogiques :

1) il ne s'agit pas « d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » Altet (1991) : l'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage ». C'est comme le montre M. Postic (1977), « une action dialectique organisée et orientée » dans laquelle enseignant et élèves mettent en œuvre des stratégies que certains travaux vont tenter d'identifier ;

2) il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. La classe « suppose des interactants socialement situés et caractérisés », une situation qui « se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation », (E. Marc, D. Picard, 1989). Ainsi, l'analyse du contexte et des phénomènes relationnels ancrés dans le système social de la classe est importante. Un certain nombre de travaux prennent en compte les contextes sociaux des interactions et les significations qui y sont inscrites ;

3) l'autre spécificité, c'est que les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre : « L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). Elle dégage le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe. », M. Postic (1990).

L'interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, (même si la plupart des interactions sont verbales, Amidon et Hunter, 1967) elle est non-verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement. Stone et Leavit (in N. Gage, 1963) ont montré que l'interaction pédagogique est liée aux processus sous-jacents que sont les perceptions, les attentes, les cognitions de l'enseignant, celles-ci déclenchant les actions et interactions des élèves, et, en retour, ce sont les perceptions, interprétations et attentes des élèves qui déterminent les actions des enseignants. Certaines recherches prennent en compte les opérations sous-jacentes construites au travers des interactions.

Ainsi ces travaux de recherche, essayent d'examiner les interactions mises en œuvre réciproquement par les partenaires d'une situation pédagogique. Ce sont bien les notions d'échange, de feed-back, de co-présence, de face-à-face, de stratégies mutuelles, de décisions interactives qui caractérisent le concept d'interaction (G. de Montmollin, 1977) ; c'est l'interaction comme « réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » M. Postic (1979).

Les interactions pédagogiques traduisent l'action en réciprocité du maître avec un ou des élèves dans une situation de traitement de l'information en

classe ; l'interaction est pédagogique car partie intégrante de l'intervention pédagogique de l'enseignant. Elle recouvre « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action » (Altet, 1991) à partir des réactions des élèves.

Nous essayerons de dégager l'évolution de ces recherches pédagogiques, de modèles simplifiés à la prise en compte progressive de nouveaux facteurs constitutifs de ces interactions qui permettent de restituer le fonctionnement de la situation pédagogique.

II. - LES GRILLES ET SYSTÈMES D'OBSERVATION

1. L'analyse interactionnelle

Les premières recherches américaines sur l'observation de la classe « où les chercheurs décrivent avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe en classe », (M. Crahay, 1989), correspondent en particulier au courant de l'analyse interactionnelle. Ces nombreux travaux se sont développés dans les années soixante-soixante-dix et ont porté sur les partenaires de l'interaction pédagogique, mais surtout sur les enseignants.

Les « interaction analysis » consistaient en une analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe et se sont appuyées sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant. Les chercheurs ont donc mené des observations systématiques des comportements par lesquels les enseignants communiquent leurs messages aux élèves, à partir d'instruments constitués de catégories d'observation prédéterminées servant à coder et à classer les comportements observés, à identifier les interactions observables en classe et à en permettre l'analyse. Ces grilles sont multiples : pour les recherches américaines, elles ont été analysées à trois reprises, par Simon et Boyer (1968, 1970, 1974) dans « Mirrors for behaviours » où ils ont répertoriés 79 puis 99 systèmes dont les catégories d'analyse ont recouvert huit dimensions principales : les dimensions affective, cognitive, psychomotrice, les routines, l'environnement physique, l'activité des uns et des autres, la structure sociologique et autres facteurs.

La plus connue de ces grilles est celle de Flanders, le système FIAC (1966) qui à partir d'un codage direct en classe par unité temporelle régulière, dégage l'influence « directe » ou « indirecte » des interactions pédagogiques du Maître sur les élèves en restituant l'enchaînement des comportements pour déterminer le degré de liberté que le Maître laisse à l'élève. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine typique 68 % du temps de communication vient du Maître, 20 % des élèves et 12 % se répartit entre silence et confusion.

En ce qui concerne les travaux anglais, Galton (1978), dans « British mirrors » répertorie 37 systèmes construits entre 1970 et 78 qui décrivent le climat de la classe, son organisation, le contenu cognitif ou font une analyse linguistique.

Le système du projet ORACLE de Galton, Simon et Croll (1980) ne relève pas seulement ce que fait l'enseignant mais avec qui il le fait, les résultats

relevés de façon très différente du FIAC aboutissent au constat que, dans les classes primaires observées, 60 % du temps de parole est monopolisé par l'enseignant.

En France, P. Bressoux (1990) a réutilisé le système de Flanders pour analyser l'impact des interactions verbales du maître en CP en construisant trois variables, « l'une caractérisant la directivité de l'enseignement, une autre l'acceptation et la louange par le maître des idées des élèves, la dernière étant un indicateur de temps de parole des élèves » ; il montre que les interactions verbales ont un impact, mais qu'on ne peut dégager l'impact de la directivité de l'enseignant « indépendamment de la situation qui le génère ».

L'utilisation la plus utile de ces outils a été la formation des enseignants mais au niveau de la recherche ces systèmes présentent un certain nombre de lacunes :

- les grilles sont unidirectionnelles, centrées sur les comportements de l'enseignant ; elles font comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions. Elles sous-estiment l'existence d'interactions propres aux élèves. Elles s'inscrivent dans des modèles linéaires où ce l'interaction venant de l'enseignant produit la réaction et l'apprentissage de l'élève. P. Dupont (1982), note que dans tous ces paradigmes de recherche « l'interaction maître-élève est vue un peu comme au tennis, c'est-à dire comme une action déclenchée d'un côté puis de l'autre » ; elles ne prennent pas en compte simultanément les partenaires ;

- elles sont décontextualisées, elles ignorent totalement le contexte temporel et spatial dans lesquels les données sont recueillies ;

- les catégories sont prédéterminées ;

- chaque grille ne décrit qu'une série d'interactions et actions : une étude sur l'outil de Flanders (Barr et Dresden, 1977) montre que seulement 17 % des événements interactifs sont identifiés par la grille ;

- de plus, Nuthall souligne que si ce genre d'outil permet de mieux décrire comment les Maîtres enseignent, il est difficile de « savoir clairement si les éléments observés sont importants ou non à comptabiliser » ;

- ces outils ont décrit essentiellement des comportements observables, « ce qui peut être catégorisé et mesuré », ce qui demeure très partiel et ne prend pas en compte les différentes intentions sous jacentes aux comportements ;

- centrés sur l'enseignant, ces outils analysent les réactions des élèves de façon collective, non différenciée ; c'est l'élève sujet-collectif qui réagit voire interagit ;

- quant à la dimension affective, elle reste floue et difficile à cerner par ces outils ;

- mais surtout, l'action observée est découpée, disséquée en divers comportements dans une perspective behavioriste ; ces systèmes se situent dans le paradigme de recherche processus-produit et ont développé tout un courant des travaux sur l'efficacité de l'enseignement — puisqu'on tente d'évaluer les relations entre les comportements des enseignants et les résultats des élèves. B. Rosenshine (1986) dresse un bilan de ces recherches et distingue trois périodes :

- la première a porté sur les caractéristiques et sur la personnalité de l'enseignant,

— la seconde sur les interactions maître-élèves et leur décompte, a favorisé la corrélation de leur fréquence avec des mesures de rendement,

— la troisième période dite interactive a élargi les variables prises en compte, pris en compte des unités plus larges que l'interaction et « produit encore des résultats encourageants ».

Dans un autre ouvrage sur « la recherche sur les classes » dans les pays anglo-saxons, deux auteurs américains L.-W. Anderson et R.-B. Burns (1989) présentent les différents modèles utilisés et distinguent l'évolution des travaux en trois rubriques :

— ceux sur les enseignants,

— ceux sur l'enseignement,

— et ceux sur l'instruction ou enseignement-apprentissage ; ils analysent quelques recherches représentant typiquement chacune de ces trois approches. Dans les recherches centrées sur les enseignants, on passe des travaux sur leurs caractéristiques personnelles de D. Ryans (1960), à ceux de Bussis et al. (1976) sur le « curriculum de surface » et les effets du « curriculum caché », des perceptions que l'enseignant a de l'élève sur ses interactions, à la recherche d'Ashton et Webb, (1986) sur les effets des conceptions de l'enseignement et du « sens de l'efficacité » de l'enseignant. Puis les travaux portent sur le fonctionnement cognitif des enseignants, leurs routines, leurs façons de prendre des décisions dans les interactions avec la recherche de Leinhardt et Greeno (1986) et le travail de L. Schulman (1988) sur l'impact du savoir professionnel et du raisonnement pédagogique de l'enseignant. Nous présenterons plus loin les recherches citées sur l'enseignement-apprentissage.

2. L'analyse fonctionnelle

Les travaux européens francophones sur les interactions en classe apparaissent dans les années 70.

En France, ils portent d'abord sur la communication en classe : ce sont successivement les travaux de G. Ferry, Blouet, Schapiro et coll. (1968) qui décrivent les communications entre les élèves et l'enseignant en sixième et proposent une typologie des interactions venant des deux partenaires ; les recherches issues de la psychologie sociale sur le leadership en classe de J.-C. Filloux (1970) ; les premiers travaux de psychopédagogie de la communication dans les situations de classe de G. Mialaret (1974), ceux de Fauquet et Strasfogel (1975) décrivent plusieurs niveaux de comportements de l'enseignant à partir d'outils d'observation que les auteurs utilisent dans le cadre de la formation des enseignants par CFTV pour lire les pratiques et ce qu'elles déclenchent chez les élèves.

Les recherches vont adopter ensuite une approche fonctionnelle, moins comportementale et atomisée des comportements, en regroupant les comportements par unité signifiante ou fonction.

Il s'agit d'abord, les travaux liégeois et genevois de G. De Landsheere et E. Bayer (1969) qui ouvrent l'analyse fonctionnelle des interactions pédagogiques. Dans « comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe » les auteurs présentent de façon détaillée, pour la première fois en langue française, les travaux nord-américains de M. Hughes ainsi que leur recherche qui, à partir du regroupement des actes pédagogiques en

9 fonctions remplies par l'enseignant, dégagent « un profil dominant des conduites d'enseignement ».

Puis les travaux de M. Postic (1977) qui prennent en compte l'acte pédagogique et l'intention pédagogique de l'enseignant pour interpréter les comportements regroupés en trois fonctions principales, information, encadrement, éveil. Dans cette optique, des travaux mettent en évidence la relation entre les fonctions d'information, d'organisation, d'évaluation, de stimulation, de régulation et de gestion avec ce qu'elles produisent au niveau des systèmes d'apprentissage déclenchés chez les élèves et les rendent passifs, actifs dans les interactions (M. Altet, 1985, 1991).

Trois ouvrages de synthèse présentent le courant de recherche fonctionnelle : celui de P. Dupont (1982) sur « la dynamique de la classe », l'ouvrage en « hommage à G. De Landsheere » édité à Liège par M. Crahay et De Lafontaine (1986), M. Crahay ayant poursuivi dans le laboratoire de Liège les travaux sur le processus d'enseignement et le livre de M. Postic et J.-M. De Ketele (1988) « observer les situations éducatives », qui dégagent l'évolution de cette orientation fonctionnelle. Il s'agit, d'après les auteurs, de rechercher et d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans la classe au sein des interactions pédagogiques observables mais aussi implicites, avant d'envisager « ce qui devrait être pour que l'enseignement soit efficace » (Postic-De Ketele, 1989), comme l'ont fait les premiers travaux expérimentaux sur l'efficacité de l'enseignement dont les auteurs montrent les limites en soulignant la nécessité de développer les travaux sur les différentes variables de processus enseignant et élèves et sur les variables effets.

III. - LES TRAVAUX SUR LES INTERACTIONS VERBALES

1. La prise de parole par le professeur en classe

Parmi les travaux des linguistes qui portent sur une analyse discursive des phénomènes linguistiques du discours pédagogique, les recherches sur le discours produit en classe ont apporté une nouvelle perspective dans l'analyse des interactions verbales en classe. La recherche de Bellack (1966) s'appuyant sur les thèses de Wittgenstein, considère le langage comme un jeu obéissant à certaines règles et classe les discours produits par l'enseignant et les élèves en quatre catégories discursives « les moves », mouvements de « structuration, de sollicitation, de réponse et de réaction » qui se succèdent de façon régulière et constituent des « cycles pédagogiques ». Il distingue 12 types de cycles possibles ; Bellack montre que le discours des enseignants est cyclique et trois à quatre fois supérieur à celui de tous les élèves réunis. Ce système représente une nouvelle optique fort intéressante dans l'analyse des interactions et utilise des catégories plus larges. L'interaction verbale est définie à partir de la « signification » du contenu. L'intérêt de cette approche c'est l'analyse systématique du comportement didactique et de la progression pédagogique ; ses limites se situent au niveau du codage, très lourd et de la non-prise en compte des aspects autres que linguistiques des interactions.

Savard et Toussignand (1987) reprenant les catégories de Bellack dérivent les interactions entraîneur-joueurs et présentent les comportements sous forme de « réponse-réaction » et les ajustements de la difficulté des tâches par l'entraîneur.

D'autres unités d'analyse des interactions verbales ont été utilisées par deux linguistes anglais Sinclair et Coulthard (1975). L'objet de leurs recherches, c'est l'étude du rôle discursif des énoncés. Leur unité d'analyse est « l'acte » ; leur système d'analyse comporte 22 actes (solicitation, information, direction, marqueur...) ; ces unités se combinent pour former « le mouvement », unité supérieure de 2 ou 3 actes ; une succession de mouvements constitue un « échange » ; plusieurs échanges forment une « transaction » et les transactions constituent la « leçon ». L'intérêt d'un tel système c'est de pouvoir suivre l'organisation pédagogique de la séance ; sa difficulté se situe au niveau de l'identification de la « fonction discursive » des énoncés.

Le système de B. Smith et M. Meux (1970) se propose d'analyser « la logique de l'enseignement » en analysant les « opérations logiques » des « tactiques » et les « stratégies ; l'unité d'enregistrement du discours est « l'épisode » ; il se compose de plusieurs « communications », il a une « entrée, un corps, une conclusion » ; cette approche rend bien compte du déroulement et de l'emboîtement des échanges en classe et ce terme d'épisode paraît plus adapté au dialogue scolaire que celui de séquence ; mais la limite du système de Smith et Meux, c'est qu'il n'a porté que sur l'aspect logico-cognitif des interactions.

En France les chercheurs qui ont analysé le discours scolaire ont parlé de « séquences » : F. François (1979) ; A. Florin (1991) ou de « phases » G. Rapegno (1980), analyse des séquences didactiques d'une leçon par phases.

Pour notre part, (Altet, 1991), nous avons opté pour le terme d'épisode qui nous semble mieux rendre compte de la structure de communication révélée par les échanges et types d'interactions verbales et de son aspect temporel successif, répétitif et cyclique. En définissant les épisodes à partir de la manière dont l'enseignant influe ou non sur les comportements des élèves par le mode de communication mis en œuvre, nous voulions mettre l'accent sur le peu de réciprocité des interactions dans le dialogue scolaire ainsi que la fonction jouée par ces épisodes de communication dans la progression pédagogique d'une séance.

De nombreux travaux ont été menés sur les interactions verbales et le dialogue scolaire par les courants français et anglo-saxons de recherches scientifiques, en particulier des linguistes pragmatiques. Il s'agit d'analyses très fines du discours maître-élèves : — travaux sémiologiques sur des problèmes d'argumentation (A. Greimas, 1979, O. Ducrot, 1981), — recherches sur le dialogue didactique comme L. Sprenger-Charolles (1983) qui a analysé la position « haute » du maître dans la relation pédagogique et montre que « le Maître effectue tous les actes directeurs, ceux dont la fonction dans l'interaction est de commander une réaction complémentaire chez l'interlocuteur, l'élève n'accomplissant que des actes subordonnés, c'est-à-dire des actes qui sont en rapport de dépendance avec les actes directeurs », — travaux sur l'énonciation, sur les opérations énonciatives (A. Culioli, 1983), les opérations discursives (J.-B. Grize, 1974), sur les connecteurs (A. Bouacha, 1981), sur l'énonciation de la subjectivité, l'implicite (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980) ou encore sur l'interlocution liée « aux contraintes du rituel socio-langagier, sur le rituel de la classe induit un genre didactique interrogatif dominant » P. Charaudeau (1982, 1984) (Bange, 1983), — recherches sur les stratégies linguistiques et l'importance du rôle joué par le métalangage dans les rapports Maître-élève (Calbrix C., 1989) ; — ou analyse par F. Cicurel (1992) du « texte didactique » des échanges en classe à partir du concept de

« scénarios didactiques » que les participants en classe pré-connaissent et qu'ils ont intériorisés.

E. Drull (1989) présente aussi une synthèse des travaux d'approche *socio-cognitive* développée à Varsovie autour des concepts d'attentes, de rôles complémentaires de « locus of contrôle » entre enseignant et élèves. et bien d'autres, travaux tous très riches en apports théoriques pour un pédagogue.

Mais la perspective de ces chercheurs est linguistique ; la plupart du temps les travaux sont conduits sur des études de cas, un script de dialogue scolaire analysé très finement d'un point de vue linguistique sauf dans les travaux de didactique des langues. Ainsi D. Costé (1984), analyse « les discours naturels » de la classe, C. Kramsch (1984), analysant les interactions langagières en classe de langue, compare le discours didactique au discours naturel et analyse les conséquences pratiques pour la formation des enseignants et le développement d'une pédagogie de l'interaction.

De même, la recherche de A. Florin (1989) sur les conversations scolaires à l'école maternelle articule les prises de parole et les formes de pédagogie et met aussi en évidence la prédominance de la parole du maître en Maternelle.

De multiples approches sont proposées par la psycho linguistique, la sociolinguistique et l'ethnométhodologie Une revue américaine « *Avancées dans l'analyse du discours* » comporte 34 numéros publiés de 1977 à 1988 qui présentent des « perspectives multiples d'approches du discours en classe et de la vie de la classe » J.-L. Green et J.-O. Harker (1988).

Même dans les écoles ouvertes la prise de parole de l'enseignant est encore très importante même s'il y a davantage de prise de paroles par les élèves car ils parlent entre eux, la recherche sur les classes ouvertes menée par Edwards et Furlong (1978) le montre nettement.

En France J. Colomb et coll. (1987) dégage « la très grande uniformité des pratiques » observées, la faible pénétration des méthodes dites actives » et la prédominance des interactions menées par le Maître.

Cherchant à mettre en relation les interactions verbales venant du maître et celles venant des élèves (Altet, 1985) avec des stratégies pédagogiques retenues par l'enseignant, nous avons choisi comme unité d'analyse, les unités de discours réciproques en interaction, quelles soient collectives, duelles, de groupe. Ces interactions verbales ont des significations différentes selon les contenus et les types d'information qu'elles véhiculent : les contenus conceptuels disciplinaires, les contenus logiques : connaissances et remarques procédurales en liaison avec les opérations cognitives ou les savoir-faire, les contenus régulateurs de gestion. Pour comprendre la structure des communications et les interactions, nous avons retenu une unité de discours particulière : *l'épisode* pour restituer par l'enchaînement de ces épisodes, le dialogue pédagogique finalisé.

C'est l'unité de sens de la communication qui permet de repérer l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode, à partir d'indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables qui délimitent la séquence interactionnelle, à partir de « marqueurs » (pour reprendre la formule des ethnométhodologues, A. Coulon (1988) : « les enseignants et les élèves *marquent* les frontières des séquences interactionnelles, des échanges

thématiques, par des modifications de leurs comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux ». Les analyses des séquences de classe enregistrées, nous ont permis de distinguer différents types d'épisodes qui aident à identifier le mode de communication mis en œuvre :

— *les épisodes inducteurs*, orientés et menés par l'enseignant, dominants dans le dialogue interrogatif-informatif-évaluatif ;

— *les épisodes médiateurs*, qui comprennent plusieurs échanges suivis venant des initiatives et contributions des élèves ; Ces épisodes se présentent davantage selon un mode intégratif, plus réciproque dans un processus de communication de type écoute-échange ;

— *les épisodes adaptateurs*, qui sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre dans un processus de communication utilisé est de type compréhension-adaptation (temps de parole des partenaires identique ou presque), mode interactif minoritaire dans l'enseignement qui ne se rencontre que ponctuellement dans des structures différentes du groupe-classe à 30 élèves, par exemple dans des groupes de besoins où des activités diversifiées et des remédiations individualisées, personnalisées sont mises en place.

Dans une séance d'enseignement-apprentissage, on rencontre des épisodes et modes de type différents ; nous avons montré que les choix stratégiques et les modes de communication sont interdépendants, que « le réseau institué détermine effectivement la structure des communications » comme l'avait souligné M. Postic (1990).

Le concept opératoire d'épisode nous semble aussi rendre compte des moments successifs du dialogue pédagogique finalisé. Les épisodes semblent avoir une double fonction et traduisent deux processus, l'axe de progression d'une séance et l'axe de vérification d'une séance.

Cette description du dialogue scolaire finalisé par alternance de « séquences-fin et séquences-moyen » a été menée par M. Brossard (1985) : pour lui, « l'organisation temporelle de ces séquences caractérise la stratégie globale choisie par le Maître... » et permet de voir comment les élèves parviennent à la compréhension de la leçon ».

Si ces travaux montrent bien les liens entre interactions modes de communication et stratégies pédagogiques des enseignants, ils permettent surtout de dégager des « styles ou types d'enseignants » (M. Altet et H. Peyronie, 1987), d'autres vont dégager le rôle des stratégies des élèves.

IV. - LES PROCESSUS RELATIONNELS ET STRATÉGIQUES ÉLÈVES-MAÎTRE

1. La psychologie de l'éducation

Parallèlement aux travaux pédagogiques, des travaux de psychologie de l'éducation vont se centrer sur « l'aspect relationnel » et « institutionnel » des interactions pédagogiques en prenant davantage en compte l'acteur-élève et son statut scolaire.

Alors qu'une recherche de B. Zazzo (1978) centrée sur les initiatives des interactions-élèves a relevé les indices de participation active des élèves en

classe, les travaux de M. Gilly (1980) ont surtout porté sur les représentations que maître et élèves ont l'un de l'autre dans les interactions à partir d'études différentielles pour dégager les représentations et les rôles institutionnels de chaque acteur.

De même, la technique dyadique d'observation de J.-P. Roux (1982), adapté du « dyadic system » de Good et Brophy, (1970) est une approche différentielle des interactions de chaque élève avec le maître et souligne « l'impact du statut scolaire des élèves sur la nature de leurs interactions avec l'enseignant » exemple de l'évolution des travaux.

Dans une recherche sur la réussite scolaire des élèves de l'école élémentaire, menée en partie à l'aide d'observations dans les classes, D. Lavenu (1991, 1993) se recentre sur l'observation des acteurs-élèves, analyse « la mise en scène de l'élève » et infère « des statuts pratiques » des élèves en classe, « des modes d'affirmation de soi » de l'élève au cours des interactions en classe comme indicateurs de conduite d'élève. Dans cette même recherche, L. Desquesnes (1989) précise la participation de lecteur-élève en classe en analysant les modes de vie de la classe en termes « d'autonomie et d'initiative de l'élève ».

2. Les stratégies des élèves

L'acteur-élève a aussi été analysé par d'autres travaux dégageant le rôle de son statut social dans les interactions.

La classe est un système social complexe dont les parties sont en interaction dynamique, acteurs (enseignant et élève(s)), situation, matière selon des statuts sociaux.

Dans une approche sociologique de « la fabrication de l'excellence scolaire », P. Perrenoud (1984, 1989) a dégagé les stratégies quotidiennes des élèves qui, dans les interactions en classe constituent « le métier d'élève ». À partir du réseau de communication instauré par le maître, les élèves se construisent des stratégies face au travail scolaire en fonction des tâches qui leur sont demandées dans les didactiques traditionnelles ou nouvelles mises en œuvre.

P. Perrenoud (1992) montre aussi que « toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », que parfois les interactions de l'enseignant interfèrent avec d'autres processus ou stratégies d'apprentissage de l'élève et que pour apprendre « c'est de silence et de tranquillité dont l'élève a besoin pour réorganiser sa pensée et assimiler la connaissance ». Et l'auteur propose « un travail de métacognition et de métacommunication sur l'apprentissage et l'interaction ».

Dans une autre approche, ethnographique d'Andrew Pollard (1987) sur le consensus, l'auteur repère le travail négocié entre l'enseignant et l'élève et les stratégies mutuelles qui en découlent.

La recherche de R. Sirota (1988) sur l'existence d'un réseau officiel et d'un réseau parallèle de communication en classe identifie « les règles du jeu scolaire » en situation et montre les liens entre le statut d'acteur social de l'élève et les stratégies adoptées.

Et les nombreux travaux de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie poursuivent la même investigation sur les stratégies élèves « pour faire face » cherchant à comprendre le sens de ces pratiques dans les interactions (voir « la classe désespérément pleine » que décrit R. Sirota, 1991).

V. - L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE DES PROCESSUS CONTEXTUELS

Après la prise en considération dans les interactions, des facteurs venant des élèves, ce sont les variables provenant de la situation qui vont être recherchées.

1. Les contraintes de la situation pédagogique

Dans le modèle « processus-produit » de Dunkin et Biddle (1974), le contexte était composé de variables statiques extérieures à la classe. Le courant actuel des recherches écologiques sur la classe inspiré de Bronfenbrenner (1986) a une approche holistique et dynamique du contexte et analyse les effets du contexte d'enseignement, de la situation pédagogique sur les comportements interactifs de l'enseignant et des élèves en termes de « contraintes-libertés ». Le contexte est défini comme « un lieu d'activité dans un temps d'activité ; d'activités et de règles de signification de celles-ci qui sont elles-mêmes de l'activité » (Birdwhistell, 1981).

Comme l'écrit E. Bayer (1986), « la situation pédagogique se réimpose comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement ». E. Bayer (1986) dégage les contraintes de forme « qui déterminent le canevas de communication », contraintes de fonctionnement autour de l'organisation et de la gestion pédagogique et les contraintes de programme.

V. Gengerg (1983) et E. Bayer ont mené une observation de 22 leçons de français où les fonctions remplies par les acteurs enseignant et élèves, sont identifiées selon les rôles qu'ils tiennent et les contenus traités. L'outil inspiré de celui de GUMP permet de dégager des « patterns écologiques » qui influencent les comportements interactifs.

B. Mouvet (1987, 1989), pour explorer les effets de contexte sur les comportements interactifs des maîtres et des élèves et partant du constat que « les fonctions d'enseignement ne peuvent s'étudier hors référence à la culture scolaire », a construit un instrument permettant d'analyser « les entités multidimensionnelles des contextes immédiats d'enseignement » à l'école primaire, en décrivant le travail en classe et ses règles afin d'explorer « les liaisons fonctionnelles » entre gestion du temps, organisation du travail scolaire, la structure organisationnelle, en aval les comportements interactifs du Maître et en amont les contraintes-libertés institutionnelles. »

Toujours dans l'identification de ces contraintes de situation, M. Crahay, (1990) identifie les effets des scénarios de leçon pré-construits variés. Et dans une recherche récente où il observe deux classes fonctionnant selon deux modalités d'organisation différente de classe travaillant sur ordinateur, élèves en atelier ou élève seul devant un écran. M. Crahay (1994) analyse par rapport à « l'engagement dans la tâche » des élèves, le rôle des interactions entre élèves et la place de l'enseignant ; il repère l'influence de deux paramètres : « le caractère d'intrusion » des élèves au cours du travail, les élèves interfèrent plus entre eux qu'ils n'interagissent dans les classes en ateliers, et le caractère « dans le coup » de l'enseignant (concept emprunté à Kounin) qui selon qu'il se concentre ou non sur la tâche des élèves et interagit, joue un rôle dans l'apprentissage.

2. L'impact des processus cognitifs infra-situationnels

À côté des effets de contexte, se développe un autre courant de travaux qui depuis les années 75, intègre ce qui se passe dans « la pensée des enseignants » lors de leur action en situation. Les apports des travaux anglo-saxons du paradigme de « la pensée des enseignants » ont été régulièrement présentés par F.-V. Tochon (1989, 1990, 1992) en particulier les recherches sur les prises de décision interactives. F.-V. Tochon (1989) souligne « que ce courant a donné des résultats si intéressants qu'il est actuellement en passe de supplanter les autres paradigmes de recherche sur l'enseignement ». Ce paradigme modifie l'approche classique des conduites d'enseignement et met surtout en évidence « la construction du sens » pédagogique des actions des enseignants en situation.

Ces recherches centrées sur ce que pense l'enseignant dans sa préparation et dans ses connaissances permettent de restituer le fonctionnement cognitif sous-jacent du processus enseignement en action.

Mais il s'agit de voir aussi la place des décisions prises par l'enseignant avant et pendant le déroulement des situations, processus cognitifs médiateurs. À partir de verbalisations a posteriori des enseignants observés, les auteurs E. Charlier (1989), M. Altet (1993), constatent le peu de prise en considération des interactions des élèves dans les prises de décision interactives : le schéma de la préparation prédomine.

Le 3^e « Handbook of research on education » édité par Wittrock (1986) présente l'évolution de ces différents courants et l'élargissement des variables de contexte prises en compte par ces nouveaux paradigmes pour restituer le fonctionnement des interactions et essayer d'en comprendre le sens. Vu la complexité des processus d'interactions pédagogiques, des tentatives d'articulation de travaux sur ce thème dans des modèles systémiques ou « des processus interactifs contextualisés » ont été tentés.

VII. - LES MODÈLES INTÉGRATEURS

Trois exemples de travaux récents différents et complémentaires tentent d'articuler les processus enseignement-apprentissage à partir des interactions. Ce qui caractérise la démarche de ces recherches, c'est une pluralité et une complémentarité des approches, à partir de modèles systémique ou intégrateur pour aboutir à une compréhension du fonctionnement pédagogique.

1. Le paradigme systémique : G. Lerbet (1981) a dégagé l'importance du système-personne, et la nécessité d'une approche systémique enseignement-apprentissage avec la prise en compte du « mode de pilotage » propre à chaque acteur-personne qui lui permet de développer son autonomie ; l'outil SPPA de Gouzien (1989), « Système personnel de pilotage de l'apprentissage » de l'élève, a été mis en relation avec le SPPE de l'enseignant, système personnel de pilotage de l'enseignement, ce qui permet une approche globale des personnes en interaction.

2. L'articulation du processus E-A, les processus médiateurs et situationnels, modes d'ajustement et articulation interpersonnelle : un modèle intégrateur de M. Altet (1991, 1994) :

L'articulation du processus E-A ne se situe pas seulement au niveau comportemental, elle se retrouve aussi au niveau du traitement de l'information par les différents acteurs et est de nature cognitive : opérations cognitives mobilisées par les élèves en classe ainsi que de nature socio-cognitive : relations enseignant-élèves, élèves-élèves. C'est pourquoi, si l'on veut comprendre en profondeur le processus E-A, l'analyse des processus cognitifs intermédiaires et des processus médiateurs socio-affectifs, et situationnels nous a semblé indispensable pour compléter l'analyse des comportements observables. L'analyse des séquences d'interactions pédagogiques montre le processus d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement, mis en œuvre ou non par l'enseignant et l'élève dans une situation pédagogique donnée. La spécificité de cette recherche tient dans la pluralité des variables prises en compte et leur articulation :

— variables pédagogiques, objectifs et stratégies, variables psychosociales de la communication, affectives, variables cognitives, opérations cognitives et tâches mises en œuvre par les apprenants, variables situationnelles, préparation, cadre et contraintes en classe, variables infra-situationnelles, prises de décision pré-actives et interactives. Ces variables sont traitées par une pluralité de méthodologies, observation systématique et analyse de discours, approche séquentielle et systémique, traitement quantitatif et qualitatif, analyses et synthèse, analyse descriptive et compréhensive, mais surtout par la prise en considération d'une pluralité de regards sur l'objet : à côté de l'analyse de l'observateur, nous avons recueilli les regards des sujets-acteurs — l'enseignant et les élèves objets de la recherche —, leurs représentations et leurs discours sur ce qu'ils font : à l'interprétation donnée par le chercheur, nous avons intégré le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Ceci nous semble nouveau par rapport à la tradition des recherches psycho-pédagogiques où le sujet est en général seulement objet de la recherche.

Notre analyse a eu pour objectif de repérer les ajustements ou les décalages entre les processus cognitifs et socio-affectifs mis en œuvre par les acteurs en liaison avec la stratégie pédagogique retenue. Par cette mise en relation entre mode de communication, processus cognitifs et scénario de stratégies pédagogiques, nous avons tenté d'identifier les origines des malentendus et des difficultés de ce que nous avons appelé les modes d'ajustement entre enseignant et élèves en classe, en analysant quelques épisodes réels significatifs. Nous avons proposé un modèle théorique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage dans le micro-système classe, à partir du concept d'ajustement et de « clarté cognitive », concept de clarification des contextes scolaires utilisé aussi par M. Brossard (1993) ou dans l'analyse du contrat didactique par M.-L. Schuber-Léoni (1986). L'analyse de ces ajustements et adaptation interpersonnelle montre que les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustements entre enseignant et élèves.

3. Les processus contextuels et la contextualisation par M. Bru (1991).

La recherche de M. Bru (1991) se situe dans cette évolution des paradigmes de prise en considération des variables de la situation et du contexte, et intègre l'analyse des interactions dans celle de l'action didactique.

Partant de la nécessité de rassembler des observations sur les actes réels produits en classe en un temps « T » et substituant la notion de « profil

d'action didactique » à la notion de méthode dont il a dégagé les limites, M. Bru articule trois catégories de variables :

- les variables de structuration des contenus,
- les variables processuelles qui recouvrent la dynamique du processus E-A, la répartition des initiatives, les registres de communication didactique, les modalités d'évaluation,
- les variables relatives au dispositif d'organisation et de gestion pédagogique.

Les variables processuelles analysent le rapport enseignement-apprentissage, les interactions. À partir de ces variables M. Bru a pu étudier la variabilité didactique, repérer la variété effectivement réalisée.

Pour sa part, A.-M. Jioux, (1993) pour repérer des effets de contexte, essaye d'identifier le champ d'action pédagogique des enseignants du primaire à partir de ce qu'ils écrivent sur les projets d'école et C. Vatonne-Joffroy (1993) analyse le processus de contextualisation des conduites des enseignants et mis en évidence l'existence d'organiseurs de la dialectique variation-répétition en classe par une démarche de focalisation progressive sur les effets de contexte, montrant les limites d'une conception de l'enseignant décideur.

CONCLUSION

Ainsi de l'observation des comportements et styles de l'enseignant, les recherches sur les interactions se sont élargies et ont pris en considération un nombre plus étendu de variables dépendantes, de variables processus, ainsi que des variables effets qui rendent compte de l'articulation des processus enseignement-apprentissage dans une situation, un contexte et cela dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire. Marc Bru (1991), parle du *développement des « modèles interactifs contextualisés »* et en dégage une conséquence essentielle pour la Recherche en éducation : « ainsi les variables pédagogiques et didactiques ne sont plus aujourd'hui envisagées indépendamment de leurs relations avec d'autres systèmes de variables étudiés selon des perspectives complémentaires, sociologiques, psychologiques, ethnologiques... » . C'est pourquoi, plus que la fréquence des comportements observés, c'est l'articulation, l'adéquation des comportements des acteurs qui importent actuellement aux chercheurs et une complémentarité d'approches disciplinaires est devenue indispensable pour comprendre la complexité des problèmes d'interaction pédagogique en classe (M. Altet, H. Peyronié, 1987).

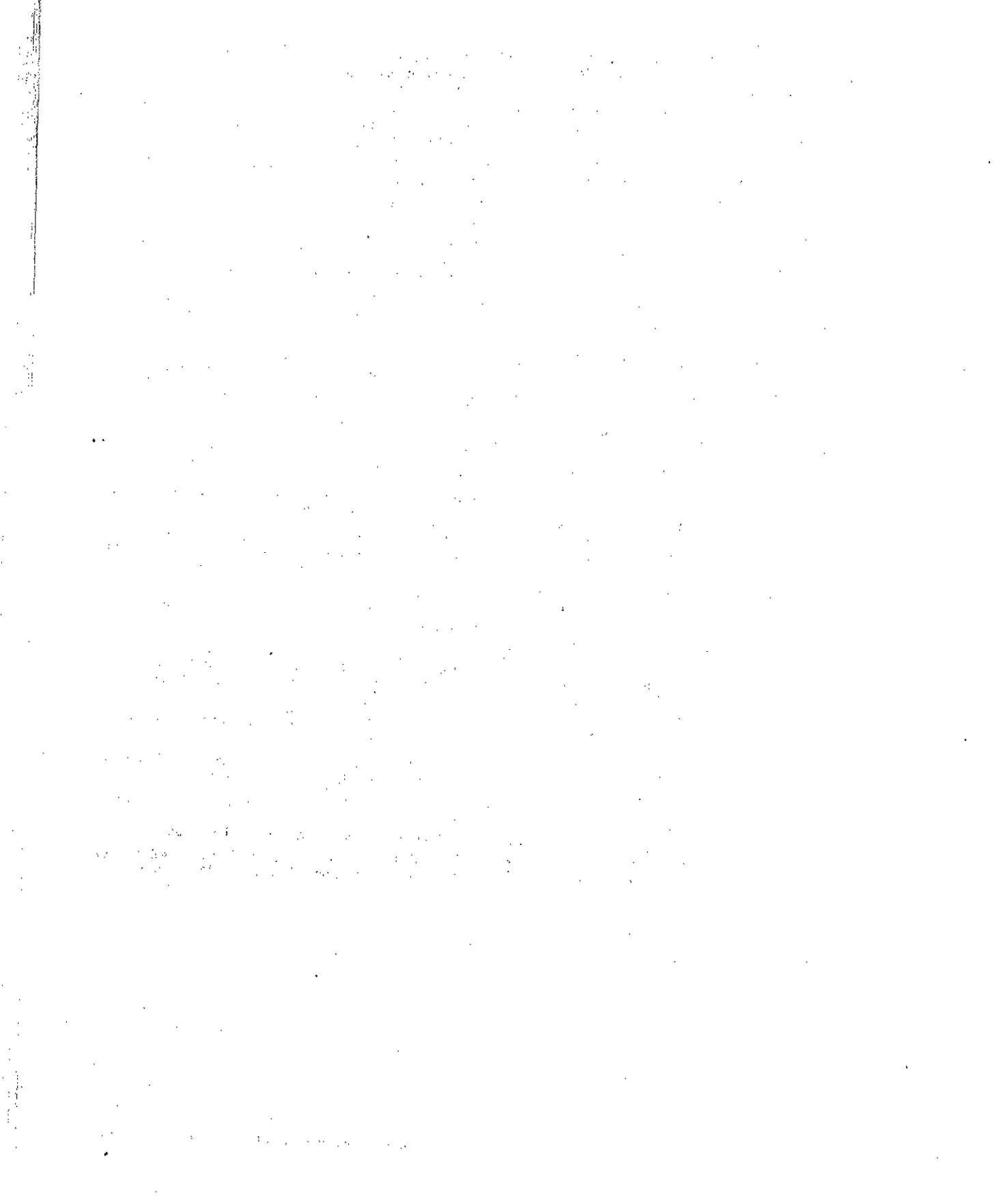
C'est le développement de ces recherches fondées sur l'observation dans les classes qui permet de construire des outils d'analyse des pratiques et situations pédagogiques utilisables en formation professionnelle d'enseignants.

Marguerite Altet
Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN D. et RYAN K. (1972). — **Le micro-enseignement**. Paris : Dunod.
- ALTET M. (1994). — **La Formation Professionnelle des Enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1992). — Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement, **Revue Les Sciences de l'Éducation**, Caen : CERSE, n° 1/2.
- ALTET M. (1979). — « Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée », **Thèse de III^e cycle**, Université de Caen.
- ALTET M. et PEYRONIE H. (1987). — Une convergence possible, Styles d'enseignement, typologies d'enseignants in **Recherches scientifiques et formation des enseignants et formateurs**, Actes VI^e congrès APELF, Caen : CERSE.
- ALTET M. (1991). — Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels, **Recherche pour l'Habilitation** dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET M. (1998). — L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement. **Revue Les Sciences de l'Éducation**, Caen : CERSE, n° 4/5.
- ALTET M. et BRITTEN D. (1983). — **Micro-enseignement et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- ANDERSON L. et BURNS R. (1989). — **Research in classrooms**. Oxford : Pergamon press.
- ARDOINO J. et MIALARET G. (1990). — « L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques », in **AFIRSE, actes Colloque**, Alençon.
- BAYER E. (1986). — « Une science de l'enseignement est-elle possible ? » in **Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'Enseignement**, Labor-Nathan 2000.
- BELLACK A. (1966). — **The language of the classroom**. New York : TCP, Columbia University.
- BRESSOUX P. (1990). — Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 93.
- BRONFENBRENNER U. (1986). — Recherche sur l'écologie du développement in **Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'Enseignement** Bruxelles : Labor-Nathan 2000.
- BROSSARD M. (1985). — Qu'est-ce que comprendre une leçon ? **Bulletin de psychologie**, n° 371.
- BROSSARD M. (1992). — Un cadre théorique pour l'analyse des situations scolaires, **Revue « Enfance »**, n° 4.
- BRU M. (1987). — Vers une théorie du système enseignement-apprentissage, **Thèse d'État**. Toulouse.
- BRU M. (1991). — **Les variations didactiques dans l'organisation des condition d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- BRU M. (1990). — Une nouvelle approche des conduites d'enseignement : les recherches sur les conduites d'apprentissage, in **Colloque AFIRSE**, Alençon.
- CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (1986). — **L'Art et la Science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor/Nathan 2000.
- CRAHAY M. (1989). — Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, **Revue Française de Pédagogie**, n° 88.
- DE LANDSHEERE G. et BAYER E. (1975). — Comment les maîtres enseignent, **Ministère de l'Éducation nationale**. Bruxelles.
- DE LANDSHEERE G. (1976). — **Introduction à la recherche en éducation**. Paris : Colin.
- DEBESSE M. et MIALARET G. (1970-1978). — **Traité des Sciences pédagogiques**. Paris : PUF, 8 tomes.
- DELAMONT S. (1983). — **Interaction in classroom**. Methuen.
- DEVELAY M. (1992). — **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DOYLE W. (1978). — Paradigms for research on teacher effectiveness in L.S. Shulman, **Review of Research in Education**, 5, 163-198.
- DOYLE W. (1986). — **Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants**, in **L'Art et la Science de l'enseignement**, ed. Crahay M., Lafontaine D. Bruxelles : Labor Education 2000.
- DUNKIN M.-J. and BIDDLE, B.-J. (1974). — **The study of teaching**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- DUPONT P. et VILAIN M. (1985). — Radioscopie de la relation éducative in **Revue Française de Pédagogie**, n° 73.
- DURU M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT A. (1991). — Mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques, in **Colloque AFIRSE**. Carcassonne.
- ESTRELA A. (1989). — Un modèle de caractérisation des situations pédagogiques, **Actes Colloque APELF**. Montréal.
- GAGE N.-L. (1986). — « Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ? » in **Hommage à De Landsheere**. Bruxelles : Labor 2000.
- GAGE N.-L. (1983). — **Editor, Handbook of research on teaching**. Chicago : Rand Mac Nally.
- GENGERG V. (1983). — **Tentative de description de différents dispositifs pédagogiques**, Université de Genève.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élèves rôles institutionnels et représentations**. Paris : PUF.
- GREEN J. et HARKER J. (1988). — **Multiple perspectives analyses of classroom discourse**, vol. XXVIII.
- GREEN J., WEADE R. et GRAHAM K. (1988). — **Lesson construction and student participation : a sociolinguistic analysis**. Ablex pub.

- HOUDE O. et WYNNIKAMMEN F. (1992). — Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels. *Revue Française de Pédagogie*, n° 98.
- HUBERMAN M. et MILES A.-M. (1984). — **Qualitative data analysis**. SAGE, Beverley Hills, (Version française, de Boeck, 1991).
- JONES R. (1980). — Le langage en milieu scolaire, aspects de l'échange Maître-élèves, **thèse de 3^e cycle**, Université Paris V.
- KEMPF M. (1990). — Relativité de la réussite en lecture au CP : pédagogies comparées, *Revue Française de Pédagogie*, n° 91.
- KLAUERT K.-J. — Framework for a theory of teaching, *Teacher and teaching education*, 1, 5, 17.
- LAVENU D. (1993). — La réussite de l'élève à l'école élémentaire, **Thèse nouveau régime**, Université de Caen.
- MEHAN H. (1979). — **Learning lessons**. Harvard : The University press.
- MIALARET G. (1987). — **La psychopédagogie**. Paris : PUF, n° 2357.
- MIALARET G. (1990). — Clôture, **Actes du Colloque AFIRSE**. Alençon.
- MIALARET G. (1991). — Psychopédagogie de la communication en classe in **Pédagogie générale**. Paris : PUF.
- MOUVET B. (1990). — Pour analyser les contextes d'enseignement : présentation et mise en perspective d'un instrument d'observation, in *Revue Scientia paedagogica experimentalis*, XXVII, 1.
- NONNON E. (1986). — Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. *Revue française de Pédagogie*, n° 74.
- NOT L. (1987). — **L'enseignement répondant**. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève : Droz. PERRENOUD P. (1992). — **La communication en classe, Se former**. Lyon.
- POSTIC M. (1977). — **Observation et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- POSTIC M. (1979). — **La relation éducative**. Paris : PUF.
- POSTIC M. et DE KETELE J.-M. (1988). — **Observer les situations éducatives**. Paris : PUF.
- POSTIC M. (1991). — De l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves en classe à la transformation des pratiques éducatives, in *Revue Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : CERSE, n° 5.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1988). — **Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines**. Bruxelles : Mardaga.
- ROUX J.-P. (1982). — Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n° 59.
- SCHON D.-A. (1983). — **The reflective practitioner**. London : Temple.
- SCHON D.-A. (1987). — **Educating the reflective practitioner**. New York : Basic Books.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). — Le contrat didactique : un cadre interprétatif, in *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol I, n° 2.
- SHULMAN L.-S. (1986). — Paradigms and research programs in the study of teaching in **Wittrock**, Macmillan.
- SIROTA R. (1987). — La classe : un ensemble désespérément vide. *Revue Française de Pédagogie*, n° 80.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- SMITH B.-O. (1961). — « A concept of teaching » in **Language and concepts in Education**. Chicago : Rand Mc Nally.
- SOULE-SUSBIELLES (1982). — Dialogue en classe. **Thèse université Paris III**.
- STUBBS M. et DELAMONT S. (1984). — **Exploration in classroom observation**, Chichester. New York : John Wiley.
- TOCHON F.-V. (1992). — À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants in *Revue Française de Pédagogie*, n° 99.
- TOCHON V.-F. (1989). — « La pensée des enseignants : un paradigme en développement » in *Revue Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*. Paris, INRP, n° 17.
- TOCHON V.-F. (1991). — **L'enseignement stratégique**. Toulouse : EUS.
- TRAVERS R.-W. (1973). — Editor, **Second Handbook of Research on Teaching**. Chicago : Rand Mac Nally.
- VATONNE-JOFFROY C. (1993). — Répétitions et variations didactiques, une dialectique contextualisée. **Thèse Doctorat nouveau régime**, Toulouse.
- WITTRICK M.-C. (1986). — Editor, **Third Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan.



NOTES CRITIQUES

COULON (Alain). — **Ethnométhodologie et éducation.**
— Paris : PUF, 1993. — 238 p. — (L'Éducateur).

On sait qu'à l'heure actuelle une « nouvelle sociologie », qui s'est essentiellement développée aux États-Unis et en Angleterre, cherche à approcher l'objet propre du sociologue, le « social », non plus seulement en termes de structures, d'institutions, de systèmes, mais au niveau des interactions entre sujets, saisies dans le quotidien, supposées construire la « réalité sociale ». Qu'il s'agisse d'approche « ethnographique » de la quotidienneté, d'interactionnisme symbolique ou d'ethnométhodologie, l'acteur social n'est pas considéré comme simplement l'agent anonyme participant de structures qui le construisent, mais d'abord un « sujet social » qui à travers les interactions avec d'autres sujets fabrique des rapports sociaux, du symbolique, un univers de vie. La notion d'« ordinaire » guide dès lors la recherche : le projet scientifique est d'abord d'observer dans un champ déterminé « les façons de faire ordinaires, que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent pour accomplir leurs actions ordinaires ». La mise en œuvre de procédures d'interaction, de stratégies, d'inventions de nouvelles formes de communication est supposée obéir à une certaine rationalité qu'il s'agit notamment de découvrir.

La nouveauté de cette perspective reste à démontrer. Ne se situe-t-elle pas dans la ligne du « behaviorisme social » de G.H. Mead, qui dans *L'esprit, le soi et la société* liait en 1934 l'éveil de la conscience à l'appréhension du rôle d'autrui, au caractère symbolique des interactions, et, plus loin encore, dans la volonté d'un Max Weber de donner comme objet de recherche au sociologue « l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement » ? Il faut référer également cette « nouvelle sociologie » à la **phénoménologie sociale** d'un Alfred Schütz qui, dès 1932, dans un ouvrage portant ce titre, se disait disciple à la fois de Husserl et de Weber, et proposait d'identifier le monde social à un « monde de la vie », espace vécu par des individus de sens commun, mettant en œuvre des *interprétations* dans leurs rapports interpersonnels quotidiens. Schütz a lui-même marqué des travaux comme ceux

d'Erving Goffman dont *La mise en scène de la vie quotidienne* (1956) se centrait sur les rituels et les cérémoniels, saisis dans les rapports quotidiens, et concevait la vie sociale comme une scène de théâtre où jouent des acteurs — au double sens du terme — mais sans metteur en scène.

Qu'il s'agisse des approches actuelles d'un Peter Woods ou d'un Harold Garfinkel, on ne peut guère parler de « renversement » ou de rupture, non seulement en raison d'une réelle filiation avec des perspectives antérieures, mais aussi parce que bien souvent cette « nouvelle » sociologie chasse sur des terres bien défrichées déjà par la psychologie sociale, voire la psychanalyse. Il est significatif que E. Goffman soit d'ordinaire considéré comme un des auteurs marquants des recherches psycho-sociologiques.

Au-delà de ces considérations épistémologiques, la question qui intéresse les sciences de l'éducation est évidemment d'explorer dans quelle mesure et de quelle manière les perspectives apportées par l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie sont susceptibles sinon de transformer la recherche en éducation, du moins de lui donner un sang nouveau.

C'est à cette question que l'ouvrage d'Alain Coulon veut répondre. Certes, des travaux se situant dans le cadre général de la « nouvelle sociologie de l'éducation » avaient déjà été recensés dans cette *Revue* par J.-C. Forquin en 1983 ; ceux relatifs à l'approche ethnographique de l'école avaient donné lieu à une Note de synthèse en 1987 ; une autre Note était consacrée par A. Coulon lui-même à l'ethnométhodologie en 1988 (1). Il manquait cependant, même si des éléments de cette Note sont repris dans le livre, un panorama complet, cohérent et surtout très informé des recherches se réclamant dans le domaine scolaire des approches spécifiques que sont non seulement l'ethnométhodologie au sens strict, mais aussi l'approche ethnographique et l'interactionnisme. L'ouvrage couvre en effet ces divers domaines, et il s'y ajoute deux chapitres relatifs aux propres travaux d'Alain Coulon.

Il convient, au départ, de ne pas faire de contre-sens sur le sens des termes « ethnographie » et « ethnométhodologie ». Lorsque, dans une perspective issue

de G.H. Mead, mais aussi d'un Marcel Mauss, Peter Woods propose d'aborder les interactions sociales dans la classe avec un regard « de style ethnographique », cela veut dire qu'il s'agit d'approcher des populations « comme des tribus étrangères avec leurs coutumes et leur culture propre », à la manière d'un ethnologue sur le terrain (2). Le terme « ethnométhodologie », utilisé par H. Garfinkel dans ses *Studies in Ethnomethodology* ne renvoie pas au regard ou à la méthode du chercheur, mais à l'objet même, tel qu'il est conceptualisé dans ses recherches les méthodes, les procédures, voire les stratégies que les individus utilisent pour mener à bien les différentes actions qu'ils accomplissent dans la quotidienneté. La sociologie devient dès lors la science de ces « ethnométhodes », telles que — par exemple — elles peuvent être perçues dans un établissement scolaire, une classe.

Un des postulats énoncés par Garfinkel est que, dans l'élaboration du « raisonnement pratique » des acteurs en interaction, ceux-ci mettent en œuvre une « rationalité » spécifique qui rend le monde quotidien intelligible. Rationalité différente de celle qu'évoquent par exemple Michel Crozier ou Raymond Boudon dans leurs travaux (3), en ce sens qu'elle n'est pas donnée *a priori* dans l'esprit du chercheur en termes d'une logique de style « scientifique », mais doit précisément être retrouvée en partant des pratiques interactives des sujets.

Alain Coulon connaît admirablement toute la littérature anglaise et américaine relative aux recherches qui peuvent être classées sous le label des **perspectives interactionnistes** (dont les ethno-recherches), et des **travaux d'inspiration ethnométhodologique** dans le domaine de l'éducation, — titre donc de deux chapitres fondamentaux du livre, apportant une moisson d'informations qu'il est évidemment difficile de résumer. Ma lecture a été guidée par cette question : quelles sont les apports nouveaux majeurs liés à ce que Alain Coulon appelle un « renversement méthodologique » ? Dans la mesure où les travaux cités se rapportent essentiellement à ce qui se passe dans la classe scolaire et son environnement, il est intéressant de se demander comment on peut les situer au niveau de la production des connaissances.

Que l'école soit le lieu de rituels, de cérémoniaux, de mises en scène, cela a été dit à maintes reprises... Que de façon générale le travail scolaire soit en particulier fonction de la nature de la relation à l'enseignant et que l'échec scolaire ne soit pas indépendant de la perception que les maîtres ont de leurs élèves ne surprend pas. Aussi bien le « groupe-classe » a déjà été l'objet d'études nombreuses (4). Si les sociologies

interactionnistes découvrent quelque chose, ce ne peut être qu'au niveau de ce que les observations du quotidien, de l'ordinaire du quotidien peut-on dire, permettent de découvrir. A lire Coulon, il semble que les ethno-recherches permettraient de mieux décrypter le sens qui est donné par les maîtres et les élèves à leurs échanges en fonction de leurs « raisonnements pratiques », d'autre part de dégager quels sont les conflits de pouvoir majeurs, enfin de mieux analyser comment fonctionne l'évaluation scolaire.

Autour des années 80, les observations de Mc Dermott et de H. Mehan montrent comment les normes sur lesquelles l'institution scolaire repose sont produites « au jour le jour » par les partenaires du processus éducatif. Aussi bien ces normes peuvent favoriser ou non l'apprentissage scolaire et Mc Dermott, reprenant des thèmes de Garfinkel, découvre que les « relations de confiance » sont nécessaires au bon fonctionnement des classes, et que la communication dans la classe est un facteur décisif de l'apprentissage : d'où l'intérêt d'analyser, pour comprendre, comment les enseignants et les élèves se situent par rapport à leur « travail ». De son côté H. Mehan — que A. Coulon présente comme une figure fondamentale de « l'ethnographie constitutive », courant important de l'ethnométhodologie — pose, après avoir vidéoscopé des leçons dans neuf classes, et capté le point de vue des « membres », l'existence d'une « machinerie sous-jacente mais non remarquée des échanges sociaux qui constitue ce qu'on appelle une leçon ». Les comportements gestuels, verbaux, sont liés à des « délimitateurs de situation » (qu'Alain Coulon nomme « marqueurs scolaires ») permettant aux acteurs de se repérer dans ces échanges. C'est dans ce contexte qu'il faut faire intervenir le concept de « compétence interactionnelle » : « un élève compétent sera celui qui saura faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ».

La production de « règles » n'est en tout état de cause pas le fait, seulement, de l'enseignant ; elle ne va pas sans conflits, négociations implicites, dans le champ de stratégies qui mettent en regard des « cultures » différentes. Non seulement les cultures spécifiques de l'enfance et des adultes, mais aussi des « contre-cultures » issues dans certains cas du rejet de la vie scolaire chez les élèves. Peter Woods étudiera dans cette optique les « incidents perturbateurs » en classe et leur sens, et P. Willis élaborera dès 1977 une théorie de la « résistance ». Bref, les interactions sont significatives — mais aussi productives — de compromis qui cependant n'effacent pas la subordination des élèves dans un rapport de domination (5).

La manière dont fonctionnent les processus d'évaluation scolaire, de sélection et d'exclusion montre le rôle important que jouent les enseignants (et aussi les « conseillers d'orientation » divers) dans ces processus. A. Coulon évoque ici les travaux classiques de Howard Becker, dans *Outsiders*, sur l'« étiquetage », dont s'inspirent tant le courant « interactionniste » que l'ethnométhodologie. Il a été « prouvé », dit A. Coulon, que la race, la prestance, l'apparence physique, ce que l'enseignant devine être la classe d'appartenance la plus probable des élèves, sont des indicateurs importants de l'évaluation scolaire (6). La plupart du temps, l'élève se conforme à l'étiquette qui lui est attribuée, ce qui crée une situation telle que, selon Mehan, les psychologues scolaires retrouvent l'« étiquette » à partir de la passation de tests. Une importance particulière doit être dans cette optique accordée aux observations d'A. Cicourel, — l'un des pères de l'ethnométhodologie avec Garfinkel — sur la prise de décisions dans le champ éducatif : comment, par exemple, est désigné le type « excellent élève ». Au-delà de la classe, au niveau même des entretiens d'orientation, on se trouve en présence « d'inégalités en train de se faire ».

On voit donc que le jeu des procédures, des stratégies mises en œuvre dans la classe et plus généralement à l'école produit un univers social où l'élève n'est que partie prenante. Reprenant la notion de compétence, les descriptions de Peter Woods montrant que la vie scolaire d'un élève est marquée par des « passages », Alain Coulon, dans les deux derniers chapitres, évoque ses propres recherches sur, non point le « devenir élève », mais le « devenir étudiant » à l'Université, — recherches ayant donné lieu à une Thèse (7).

Conduit au demeurant selon des méthodes d'enquête classiques (observation, observation participante, entretiens, journaux tenus par des étudiants), le travail d'Alain Coulon intéresse ici par les concepts d'analyse mis en jeu et l'utilisation des thèses de Garfinkel. Lorsqu'il arrive à l'Université, le problème de l'étudiant est d'abord d'y rester, de « durer » au-delà de la première année. Passer du statut d'élève au statut d'étudiant nécessite une véritable initiation, la découverte et l'appropriation d'« allants de soi », l'acquisition d'une compétence. Les notions d'affiliation, de membre, de « praticité » des règles permettent de décrire les mécanismes du processus de sélection et de classement qui distinguent ceux qui réussissent et ceux qui échouent.

Passés les temps de l'étrangeté et de l'adaptation progressive, vient le temps de l'affiliation, institution-

nelle d'abord, intellectuelle ensuite, qui situe le moment où l'étudiant a su « naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires » : il connaît alors les ethnométhodologies locales, les conditions dans lesquelles on peut transformer les instructions en actions pratiques ; il a appris comment **pratiquer** les règles, explicites, mais surtout dissimulées, à les interpréter, à déceler leur « marques ». Dans tout groupe — et cela s'applique à la classe scolaire — le devenir **membre** implique à la fois le fait de considérer « naturels » certains schèmes de conduite, une manière de langage quotidien allant de soi, et, aussi, des attitudes montrant, dit Coulon, les aspects « raisonnables » des actions ainsi que des règles à suivre.

Tel peut donc être résumé l'apport des recherches évoquées dans un livre utile, très pédagogique, qui apporte des informations sur des textes et des ouvrages anglo-saxons non traduits. Livre se voulant introductif, non exhaustif, mais susceptible de motiver des recherches dans le cadre des sciences de l'éducation.

La manière enthousiaste de présentation des « nouvelles approches » peut cependant agacer le lecteur : elle fait volontiers fi de travaux et de connaissances, souvent plus approfondies, apportées par d'autres voies. On s'étonnera d'apprendre que « les enseignants aussi bien que les chercheurs ignorent totalement ce que l'école signifie vraiment pour les enfants » (p. 92) mais que « l'étude des actions pratiques fait apparaître des phénomènes dont on ne soupçonnait même pas l'existence jusqu'aux travaux fondateurs de H. Garfinkel » (p. 169). Dans cette optique, le fait que lors de la « première classe » se construisent des rapports futurs de pouvoir entre maître et élèves est présenté comme une découverte de l'approche ethnographique. Ou encore l'idée que s'élabore dans la classe un contrat issu de négociations implicites. N'en savait-on rien avant l'ethnométhodologie ?

Il est également légitime de se demander si les méthodes de recherche utilisées pour repérer les « ethnométhodes » stratégiques ou procédurières utilisées par les acteurs dans l'espace scolaire ne font pas partie en fait de l'arsenal classique de la sociologie ou de la psychologie sociale : observation, entretiens, etc. Faut-il parler d'un « renversement de la problématique habituelle », par exemple, dans l'étude de la manière dont fonctionne le rapport aux règles dans la classe ? L'observation participante apporte certes des éléments concrets, différents de ceux issus d'entretiens. Mais la question reste entière d'approfondir ce qui se passe dans ce qu'il est convenu d'appeler la « boîte noire ».

De ce point de vue, on se demandera comment une approche voulant appréhender comme se construit du social à partir de « raisonnements pratiques » aboutit la plupart du temps à montrer comment les sujets — élèves ou étudiants — savent s'affilier, voire se conformer aux règles (explicites, implicites, ou « allant de soi »).

Ce qui conduit à s'interroger sur la dite « rationalité » des acteurs, telle que postulée non seulement par l'interactionnisme et l'ethnométhodologie, mais par toute une mouvance micro-sociologique (7). Faut-il identifier cette « rationalité » au fait que les acteurs veulent donner un sens à leur action ? Mais alors, pourquoi restreindre l'analyse de ce « sens » à l'élaboration de stratégies rationnelles, sans prise en compte de ce qui est vraiment de l'ordre de la « boîte noire » : ce qui se joue dans les interactions de la classe, par exemple, au niveau analysé depuis longtemps des transferts et des identifications ? Il n'est pas certain qu'il ne convienne de prendre au sérieux que la rationalité (ou les rationalisations) de l'acteur maître ou élève, si l'on veut « renverser » l'approche traditionnelle et structuraliste en sociologie.

La « nouvelle » sociologie de l'éducation voudrait occuper le terrain que des « sciences du sujet », telles que la psychologie sociale, la clinique des groupes, ont contribué à déchiffrer. Le livre de A. Coulon nous fait prendre conscience qu'elle se trouve devant une difficulté : vouloir à la fois aller plus loin que la sociologie classique, mais sans parvenir à être autre chose qu'une science dont l'objet reste coexistensif au parti-pris de l'analyse du quotidien, de l'hypothèse que l'« ordinaire » livre la clef du social (9). » Il n'y a de science que du caché », disait Gaston Bachelard. Qu'y a-t-il de « caché » derrière les rites, les conformités ordinaires, les ethnométhodes observées dans l'espace scolaire ? La sociologie même « nouvelle » peut-elle répondre à cette question sans référence à un sujet, fut-il social, qu'il n'est pas en sa nature d'approcher seule ?

Jean-Claude Filloux
Université Paris X

NOTES

(1) Forquin Jean-Claude, La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne », *RFP*, n° 63, 1983 ; Henriot-Van Zanten A., Derouet J.-L., Sirota Régine, Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, *RFP*, n° 78 et 80, 1987 ; Coulon A., Ethnométhodologie et éducation, n° 82, 1988.

- (2) Woods Peter, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, trad. fr. 1990, p. 26. Notons que cet ouvrage, qui groupe plusieurs textes de Woods, ne comporte aucune bibliographie relative aux auteurs cités ; mais on y trouve une « réponse » à un article de Hammersley dont on ne connaît pas le contenu. Étrange...
- (3) L'analyse « stratégique et systémique » de Michel Crozier *L'acteur et le système*, Seuil, 1977) postule un acteur qui « joue » en fonction d'une logique, « rationnel » en ce sens, sans que pour autant les choix « raisonnés » ne soient pas aussi affectifs. Raymond Boudon, plus radical, pose que pour le sociologue le sujet doit être supposé « rationnel », bien que d'une rationalité « limitée ». (*Effet pervers et ordre social*, PUF, 1977).
- (4) Nombre de ces travaux ont été recensés dans Filloux J.-C. Psychologie des groupes et étude de la classe, in Debesse M. et Mialet G., *Traité des sciences pédagogiques*, tome 6, 1974, p. 29 à 106. Citons notamment Furstenau, P., *Psychanalyse de l'école en tant qu'institution*, Paris, 1964 qui analyse les rituels de la classe ; Cantor N. *The teaching-learning process*, 1953, Hold Rinehart ; Ferry G., *La pratique du travail en groupe*, Dunod, 1970 ; Gilly M. *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, PUF, 1980 ; Sirota R. *L'école primaire au quotidien*, PUF, 1988 ; Postic M. *Observer les situations éducatives*, PUF, 1989, etc.
- (5) Le fait que « les interactions dans la classe sont souvent une lutte » (p. 74) est-il, comme le pense A. Coulon, une « découverte fondamentale » de la perspective interactionniste en éducation ? En tout état de cause il conviendrait d'aller plus loin dans l'analyse. Cf. par exemple Filloux Janine, *Du contrat pédagogique*, Dunod, 1974.
- (6) Curieusement, A. Coulon ne cite Claude Pujade-Renaud que sur son étude des voies non-verbales de la relation pédagogique, mais non sur ce qu'elle a apporté au niveau des représentations respectives que se font de leur apparence physique les partenaires en interaction : cf. *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ainsi que *Le corps de l'élève dans la classe*, ESF, 1983.
- (7) Coulon A., *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie d'étudiant*, Univ. de Paris VIII.
- (8) Cf. Derouet J.-L., Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs, *RFP*, n° 95, 1991 ; Van Haecht Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, De Boeck-Université, 1990.
- (9) Qu'en est-il du statut théorique de cette notion d'ordinaire supposée désigner un objet épistémique ? L'« ordinaire » est en opposition à l'« extraordinaire », le « non prévu » : ainsi Garfinkel oppose les « activités banales » aux « événements extraordinaires » ; le « quotidien » est supposé renvoyer à ce qui se fait et revient « tous les jours », le reste se situant en dehors des routines, des règles. Mais quels sont les critères de démarcation ? L'extraordinaire serait-il l'anormal, le non-conforme ? S'il en est ainsi, cet « ordinaire » de la sociologie se situe dans l'espace du normatif (la conformité) et dans un système de dichotomie normal/anormal, banal ou commun/exceptionnel difficile à soutenir épistémologiquement.

DANVERS (Francis). — **700 mots-clefs pour l'Éducation**. — Lille : Presses Universitaires de Lille, 1992. — 321 p.

Encore un nouveau dictionnaire de pédagogie ? Non, nous prévient immédiatement l'auteur : il s'agit plutôt « d'un guide introduisant aux Sciences de l'Éducation ».

Pourtant, la forme générale est bien celle habituelle d'un lexique ou d'un glossaire. Ainsi, la présentation en est-elle alphabétique : de « Accompagner » (« la relation d'accompagnement qui caractérise selon les cas, les liens familiaux, le soutien personnel ou l'aide professionnelle met en œuvre trois objectifs indissociables et permanents : aider, exiger, refuser ») à « ZEP » et « Zone proximale de développement ».

Quels sont donc ces « 700 mots-clefs pour l'éducation » ? Il s'agit évidemment, et avant tout, de concepts relevant des domaines de la pédagogie ou de l'éducation (Apprendre, Docimologie, Éveil, Objectif, Rythmes scolaires...) et de sciences humaines voisines, telle la psychologie (Dissonance, Stade, Style cognitif...) et la sociologie (Fonctionnalisme, Habitus, Idéotype, etc.). À ceux-ci, s'en ajoutent d'autres, issus de la philosophie (Dialectique, Idéologie, Utopie, etc.), de l'histoire et des sciences politiques (École rurale, Francophonie, Laïcité, Révolution industrielle) et de quelques autres champs encore.

Une catégorisation de ces 700 termes, en fonction des domaines de la connaissance auxquels ils appartiennent, aurait grand peine, cependant, à en épuiser le contenu de cet ouvrage. Une des spécificités de celui-ci est en effet de fournir des synthèses sur ce que l'on pourrait nommer des questions d'actualité. Ainsi, qui pourrait énoncer les dispositions du traité de Maastricht en matière d'éducation ? Le lecteur trouvera une réponse détaillée à cette question dans un long article — près de trois pages — intitulé « Europe », dont plus du quart précise ce que signifie concrètement cette déclaration du chapitre 3 du traité : « La communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et complétant leur action, tout respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif (...) ».

Une autre particularité de ce livre est d'aborder de front les questions de tous les jours, celles du grand public, celles que les spécialistes prennent soin de tenir à distance, celles enfin avec lesquelles les directeurs de nos chaînes de télévision espèrent — passé 22 heures 30 ! — obtenir des parts de marché d'audience records. Ainsi (p. 41) : La « Bosse des mathématiques » (existe-t-elle) ? Ou, encore (p. 134) qu'en est-il de « L'Hérédité de l'intelligence ? »

C'est probablement cet ancrage dans notre quotidien qui caractérise le mieux le travail de Francis Danvers. Et Patrick Bouvard, dans sa préface, ne s'y est pas trompé qui dénomme l'ouvrage : « Dictionnaire

situé dans le temps ». Ce ne sont en effet pas seulement ces problèmes d'actualité ou ces débats de tous les jours qui sont abordés à partir de notre manière de les voir aujourd'hui, mais l'ensemble des concepts et notions qui sont présentés. En cela, les « 700 mots-clefs » sont vraiment l'œuvre d'un pédagogue : il s'agit de partir de la question ou de la représentation spontanée du lecteur et de l'accompagner dans sa progression. Cela signifie, par exemple, qu'à la question de « l'Hérédité de l'intelligence », celui-ci ne trouvera pas un exposé des arguments des tenants de « l'hérédité » ou des thuriféraires du « milieu », mais une présentation dans un langage clair de la manière dont ce débat est conçu aujourd'hui : « Ce qui paraît le plus vraisemblable, c'est que le programme génétique met en place ce qu'on pourrait appeler des structures d'accueil qui permettent à l'enfant de réagir au stimuli de son milieu. C'est par une interaction constante du biologique et du culturel pendant le développement de l'enfant que peuvent mûrir et s'organiser les structures nerveuses qui sous-tendent les performances mentales. (...) ».

Le « désir » d'éduquer (à l'article « Érotisme », p. 108, on peut lire : « ce qui fonde le métier d'enseignant, le plaisir ou le désir d'enseigner est aussi fait de séduction ») est encore plus manifeste dans la seconde partie de ce livre. Celle-ci présente une décennie de recherche en Éducation — de 1981 à 1991 — en recensant 500 ouvrages, classés en trente thèmes (par exemple : l'« école élémentaire », « les travaux de sociologie » ou « la démarche de projet »).

Cette volonté pédagogique constitue un des atouts principaux de cet ouvrage qui n'en manque pas. C'est, en même temps, l'une de ses limites : il arrivera probablement au spécialiste d'un domaine déterminé de regretter que le développement d'une notion néglige les recherches conduites dans son champ sur le thème en question. On peut ainsi imaginer l'historien déçu de constater que le débat « Hérédité - Milieu », que l'on vient d'évoquer, n'ait pas été replacé dans le contexte de l'histoire des idées et des idéologies. De même, le psychologue ne trouvera pas une ligne (ni à « Apprentissage », ni à « Style ») sur les styles d'apprentissage. Les plus sévères risquent néanmoins d'être les économistes de l'éducation : à la différence des philosophes, des sociologues, et des historiens, ils n'ont pas leur rubrique dans la bibliographie raisonnée ! Est-ce une lacune ou l'indication qu'il n'y aurait eu aucune publication en langue française, au cours de ces dix dernières années, dans cette discipline ?

À ces remarques, l'auteur répondrait sans doute et fort justement que l'exhaustivité n'est pas son but et

qu'il s'agissait, pour lui, d'« expliciter certains termes en usage dans le champ éducatif ». Et cet objectif est atteint : l'ouvrage se lit avec intérêt, et on y éprouve assez fréquemment le plaisir — ô combien illusoire ! — d'imaginer que c'est cette définition synthétique et claire, qu'on a là sous les yeux, que l'on serait parvenu soi-même à formuler !

Jean Guichard
Département des sciences et techniques
de l'expression et de la communication
Université Paris III

DESMET (Hugette). & POURTOIS (Jean-Pierre). — **Prédire, comprendre la trajectoire scolaire.** — Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

Prédire le niveau scolaire atteint par de jeunes adultes (20-21 ans), à partir d'informations individuelles et familiales, recueillies 15 ans plus tôt alors qu'ils avaient 5-6 ans, voilà l'enjeu de la recherche de Desmet et Pourtois.

Il y a 15 ans, Pourtois (1979) avait fait une enquête auprès d'un échantillon de 91 enfants, de nationalité belge, fréquentant l'école maternelle d'une petite ville belge, âgés de 5-6 ans, en vue de mettre en relation les pratiques éducatives des parents (surtout la mère) et le développement de l'enfant. A ce moment, de nombreuses informations ont été recueillies auprès des enfants et de leurs familles. Les variables individuelles des enfants sont construites à partir de tests d'intelligence, de tests de rendement en lecture et d'acquisition en calcul, ainsi que d'indicateurs globaux de l'acquisition scolaire. Les variables relatives aux mères sont créées au moyen d'un test d'intelligence, de questionnaires de personnalité et d'attitudes éducatives, ainsi que d'une grille d'analyse de comportements éducatifs.

15 ans plus tard, Desmet et Pourtois (1993) retrouvent 58 sujets de l'échantillon de Pourtois (1979) qui ont accepté de collaborer à une enquête longitudinale (mais seulement 52 protocoles ont pu être finalement analysés). Avec les jeunes adultes, on a procédé à un entretien semi-directif et on a posé un questionnaire. On a également administré deux questionnaires de personnalité et pour une partie de l'échantillon on a utilisé la technique du récit de vie.

Les auteurs procèdent à des analyses quantitatives et qualitatives.

a) *L'analyse quantitative* est effectuée au moyen de la technique de l'analyse discriminante. La variable dépendante (le critère) caractérise le niveau scolaire atteint par le jeune adulte et a les modalités suivantes : 1 : niveau de l'enseignement professionnel ; 2 : niveau de l'enseignement secondaire supérieur ; 3 : niveau de l'enseignement supérieur de type court ; 4 : niveau de l'enseignement secondaire de type long. Les variables indépendantes (les prédicteurs) sont sélectionnées parmi celles de l'étude de Pourtois (1979) et s'appliquent à la situation lorsque les sujets avaient 5-7 ans. On a retenu le QI de Wechsler de l'enfant, son indice d'acquisitions scolaires en fin de première année primaire (fin du cours préparatoire), l'indice du milieu socio-économique et culturel de la famille, le QI de la mère, les pourcentages de comportements éducatifs positifs et négatifs de la mère (sur la base de la grille d'analyse comportementale), 6 facteurs de personnalité, 4 facteurs d'adaptation et 4 facteurs d'attitudes éducatives de la mère de l'enfant. La technique de l'analyse discriminante consiste à prédire au moyen des variables indépendantes l'appartenance des sujets aux modalités de la variable dépendante. En d'autres termes, on veut prédire le niveau scolaire atteint à l'âge de 20-21 ans par les variables individuelles de l'enfant et de son milieu familial. Si la liaison entre les variables indépendantes et la variable dépendante est forte, on réalisera une bonne prédiction. On peut vérifier la qualité de la prédiction au moyen de différents indices. Les auteurs utilisent principalement le pourcentage de « bien classés », c'est-à-dire qu'ils comparent l'appartenance observée des sujets par rapport aux 4 modalités du niveau scolaire atteint et l'appartenance prédite (théorique) des sujets si on tient compte des prédicteurs. Si la prédiction est parfaite le pourcentage de « bien classés » est de 100. Si la prédiction n'est pas possible ce pourcentage est négligeable. Dans leur analyse discriminante principale les auteurs trouvent cinq variables indépendantes particulièrement prédictives, à savoir le QI de l'enfant, l'adaptation familiale de la mère, son style éducatif négatif, sa tendance à l'expansivité ou à la non-expansivité et enfin les acquisitions scolaires de l'enfant à la fin du cours préparatoire. Si on ajoute d'autres variables prédictives aux cinq variables principales, on n'améliore pas la prédiction de façon notable : leur pouvoir de prédiction est négligeable, soit parce qu'elles ne sont pas en relation avec le critère, soit parce qu'elles sont fortement corrélées aux prédicteurs déjà retenus dans l'analyse et qu'elles n'apportent donc rien de spécifique à la prédiction. Avec les cinq

variables indépendantes principales les auteurs arrivent à bien classer 67 % des sujets. D'autres analyses discriminantes secondaires sont proposées. Les auteurs ont ainsi étudié :

— Les variables, émanant de la famille et de l'enfant, discriminant le mieux les trois groupes suivants : le groupe des sujets « bien classés », le groupe des sujets « mal classés fonctionnant en deça de leur niveau » et le groupe des sujets « mal classés fonctionnant au delà de leur niveau ». Les groupes ont été constitués à partir du résultat de l'analyse discriminante principale. Les auteurs arrivent à 75 % de « bien classés ».

— Les variables du milieu familial discriminant le mieux les niveaux scolaires atteints.

— Les variables familiales discriminant le mieux les niveaux intellectuels des enfants.

— Les conduites éducatives des mères discriminant le mieux les niveaux scolaires atteints.

— Les conduites éducatives discriminant le mieux les niveaux intellectuels des enfants.

— Les variables, émanant de la famille et de l'enfant, discriminant le mieux le groupe des filles du groupe des garçons.

— Les conduites éducatives des mères discriminant le mieux le groupe des filles du groupe des garçons.

b) *Les analyses qualitatives* ont été effectuées auprès des sujets sous-scolarisés et sur-scolarisés. Par l'analyse discriminante principale on a trouvé 9 sujets dont le niveau scolaire prédit était plus élevé que leur niveau scolaire atteint et 4 sujets dont le niveau scolaire atteint était supérieur à leur niveau scolaire prédit. Seulement 10 sujets ont accepté de participer à la recherche qualitative qui consistait à leur faire raconter leur histoire scolaire. On a également contacté pour la recherche qualitative huit sujets conformes à la prédiction. Trois études approfondies de cas complètent l'analyse qualitative.

Les sujets sous-scolarisés font de nombreuses attributions incontrôlables, qu'elles soient internes ou externes. Ces jeunes adultes ont une faible mobilité professionnelle (examinée sur deux générations) et les niveaux professionnels sont peu élevés dans la hiérarchie sociale. La perception que les sujets ont de l'institution scolaire est ambiguë : ils reconnaissent à l'école sa capacité de préparer à une profession, mais en contre-partie, ils la ressentent comme une contrainte. On trouve également une conception classique, traditionnelle de la famille, telle qu'elle est décrite dans les années 50.

Les sujets sur-scolarisés ont tendance à attribuer leur réussite et leur échec à une cause interne, qu'elle

soit contrôlable ou incontrôlable. Ils prennent appui sur une importante ascension socio-professionnelle. L'école est perçue comme lieu de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie. La fonction affective et émotionnelle de la famille est bien mise en évidence par ces sujets ainsi que par leurs mères.

Quand on connaît les difficultés et les coûts des études longitudinales, le travail des auteurs a le mérite d'avoir été fait. Certes, il existe d'autres études longitudinales longues, publiées en langue française, qui essaient d'expliquer le niveau scolaire atteint à l'âge adulte par des informations obtenues lors de l'enfance (comme celle de Kerger, 1988-1989). Mais la recherche des auteurs se caractérise par le fait que les prédicteurs sont recueillis tout au début de la scolarité et couvrent des domaines sensibles, rarement étudiés jusque-là. L'intérêt de la recherche est déterminé par la qualité des données recueillies par Pourtois (1979) et en particulier par l'opérationnalisation des variables se rapportant aux pratiques éducatives à partir d'enregistrements comportementaux.

Il faut également souligner la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives. Les analyses qualitatives, pratiquées à bon escient sur des sujets sélectionnés à partir de l'analyse quantitative, permettent de comprendre d'une façon approfondie le déroulement des trajectoires scolaires. Elles constituent un bon exemple pour la pratique d'une psychologie clinique « armée » par laquelle on approfondit des régularités mises en évidence par l'approche différentielle, quantitative.

Enfin, les prédictions réalisées par les auteurs sont à considérer comme fortes. Avec 75 % de « classements corrects », ils ont montré la « sur-détermination » de la trajectoire scolaire et donnent ainsi une base solide aux propositions pédagogiques et psycho-pédagogiques avec lesquelles ils achèvent leur travail.

Si le choix de l'analyse discriminante est tout à fait indiqué pour faire des prédictions, il faut cependant souligner sa faiblesse lorsqu'il s'agit d'expliquer un phénomène. Les variables retenues comme prédictives dans les analyses le sont à partir de critères purement statistiques. Des variables explicatives (dans le sens théorique) peuvent très bien être éjectées par la procédure « pas par pas » soit parce qu'elles sont fortement corrélées à d'autres qui sont retenues (mais qui ne sont pas nécessairement explicatives) ou parce que leur fidélité est moins forte.

La valeur explicative des résultats aurait été considérablement renforcée si les auteurs avaient a) modélisé

leur recherche et b) utilisé des méthodes qui auraient permis d'éprouver les modèles.

a) Dans l'analyse discriminante toutes les variables indépendantes ont le même statut. Or, il est raisonnable de supposer qu'entre les variables indépendantes, des phénomènes d'interdépendance existent. Ainsi, le niveau scolaire de l'enfant à la fin du cours préparatoire dépend des variables recueillies en maternelle et non l'inverse. Parmi les variables recueillies lorsque l'enfant avait 5-6 ans, certaines peuvent être considérées, du point de vue théorique, comme exogènes et d'autres endogènes. Ainsi on peut supposer que l'indice socio-culturel de la famille est une variable exogène : elle exerce une influence sur les pratiques éducatives qui, elles, sont endogènes. En d'autres termes, on aurait pu établir un ou des modèles de dépendance entre les variables de la recherche selon des considérations théoriques, exposées d'une façon explicite. En outre, parmi les variables de la recherche, un certain nombre de variables sont observées directement (les variables manifestes) alors que d'autres ne le sont pas (les variables latentes ou les facteurs) et sont obtenues à partir d'autres variables manifestes. En intégrant dans la modélisation cette distinction, les relations entre les différentes variables latentes auraient pu être étudiées en tenant compte des erreurs de mesure des variables latentes.

Il est vrai que si les auteurs avaient voulu concevoir des modèles et les tester, d'autres méthodes d'analyse que l'analyse discriminante auraient dû être utilisées. On peut penser au modèle LISREL de Jöreskog et Sörbom (1989) ou encore au modèle LISCOMP de Muthén (1988). Avec Liscomp on peut modéliser des variables nominales, alors que Lisrel demande des variables d'intervalle. En utilisant l'analyse discriminante, les auteurs considèrent que la variable critique (le niveau scolaire atteint) est nominale. Cependant elle est ordinale et pourrait être utilisée, sous certaines conditions, comme variable dépendante ultime dans le modèle Lisrel. C'est ainsi que Kerger (1988-1989) a procédé et a obtenu des résultats fort intéressants pour la prédiction du niveau scolaire atteint. On peut regretter que les auteurs n'aient pas tenté cette approche, d'autant plus que Pourtois (1979) avait déjà utilisé à bon escient et avec beaucoup de finesse, la méthode en pistes causales (qui fait partie de la modélisation du Lisrel) pour l'analyse de ses données en maternelle et au cours préparatoire.

On peut compléter l'évaluation du travail de Desmet et de Pourtois par quelques remarques, d'ordre secondaire.

1. On peut regretter que les auteurs ne donnent pas d'informations sur l'intensité du lien entre les variables indépendantes et leur critère. Ainsi, le coefficient Lambda de Wilks n'est pas fourni, ni pour les variables isolées, ni pour les variables composites. Pourtant, il permettrait d'évaluer le pourcentage de variance expliquée par les prédicteurs et servirait ainsi à l'évaluation des résultats.

2. Les auteurs ne présentent pas les matrices de corrélations entre les prédicteurs et les fonctions discriminantes. L'interprétation de ces matrices aurait aidé à comprendre les résultats.

3. Dans une de leurs analyses discriminantes, les auteurs régressent les prédicteurs sur des groupes, obtenus par l'analyse discriminante principale. Il s'agit là d'une régression sur les résidus. Ils auraient obtenu le même résultat, en poursuivant l'analyse discriminante suffisamment loin et en ne l'arrêtant pas au 5^e pas, comme ils l'ont fait.

4. La généralisation des résultats souffre de la nature particulière de l'échantillon utilisé dans cette recherche. Il s'agit, en fait d'un échantillon homogène, qui peut bien représenter les familles belges de la région de Mons, mais qui ne reflète guère l'hétérogénéité des situations familiales dans les grandes villes : immigrés de première et/ou de seconde génération, familles fortement favorisées et défavorisées, familles atypiques, etc. Mais une autre recherche permettrait sans doute, de conforter les régularités trouvées dans celle-ci.

Paul Dickes
Université de Nancy II

Références bibliographiques

- JÖRESKOG K.G. & SÖRBOM D. (1989) — *Lisrel 7. A guide to the program and applications*. Chicago : SPSS Inc. (2nd edition).
- KERGER L. (1988-1989). — Aspects situationnels et attributifs longitudinaux dans l'explication de la réussite scolaire, *Bulletin de psychologie*, 42, 104-113.
- MUTHÉN B.O. (1988). — *Liscomp. Analysis of linear structural equations with a comprehensive measurement model*. Mooresville : Scientific Software (2nd edition).
- POURTOIS J.-P. (1979). — *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT (Marie), MINGAT (Alain). — *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. — Paris : Presses Universitaires de France, 1993. — 192 p.

M. Duru-Bellat et A. Mingat nous ont, tout au cours des dernières années, habitués à une production scientifique à la fois abondante et de qualité dans le champ de la sociologie de l'éducation. Ce livre s'inscrit tout à fait dans cette belle continuité et présente au moins deux mérites essentiels que nous nous plaisons à souligner d'entrée : d'une part, il rassemble utilement des résultats de travaux de recherche conduits par ces deux auteurs (résultats certes déjà bien connus dans la communauté scientifique mais surtout publiés dans des revues spécialisées ou dans les *Cahiers de l'IREDU*) et portant notamment sur le fonctionnement des collèges et l'analyse des variations entre collèges, les mécanismes de l'orientation et leurs rapports avec les résultats scolaires des élèves et leurs propres caractéristiques personnelles et sociales ; d'autre part, et peut-être surtout, en tout cas pour la première fois avec cette limpidité, il explicite les démarches et les méthodes d'analyse des systèmes scolaires mises en œuvre et privilégiées par ces auteurs dans le cadre de leurs travaux, devenant du même coup, de la première à la dernière page, un irremplaçable ouvrage de méthodologie concrète (d'où l'importance des encadrés).

Le point d'appui principal de cette évaluation du fonctionnement du système éducatif (en l'occurrence du collège) est une enquête empirique longitudinale lancée en 1982-1983 auprès d'une population de 2 500 élèves de Cinquième de 17 collèges de l'Académie de Dijon suivis jusqu'en 1987, population dont les principales caractéristiques sont voisines des caractéristiques nationales moyennes. L'observation y est centrée sur l'analyse des orientations à l'issue de la classe de Cinquième (Quatrième « normale », orientations vers les enseignements techniques ou les classes pré-professionnelles de niveau, etc.), mais aussi à l'issue de la Troisième. Ont été repérées de nombreuses variables individuelles concernant les élèves : reconstitution des carrières scolaires depuis l'entrée à l'école élémentaire, déroulement de la procédure d'orientation à partir des demandes présentées par les familles, résultats scolaires et scores à des épreuves normalisées, caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge et retard scolaire, nationalité, profession du père, taille de la famille, etc.) ; mais aussi des variables de contexte concernant les établissements ou les classes : composition sociale du public, politiques de constitution des classes, structure du corps enseignant, taille des collèges, etc.

Le principe général sur lequel s'appuie la méthode de recherche proposée est clair et contenu dans le titre de l'ouvrage : pour analyser le fonctionnement de l'orientation, il s'agit de séparer ce qui relève des divers facteurs en présence, pour pouvoir mieux les articuler ensuite, par exemple de distinguer les différenciations entre élèves se générant dans le temps de l'orientation de celles qui se sont constituées tout au long de la scolarité antérieure, par exemple de distinguer ce qui relève de facteurs individuels de ce qui relève de facteurs de contexte. L'orientation est ainsi représentée comme la résultante de 4 ensembles principaux : l'offre scolaire elle-même variable selon le contexte, les variables sociodémographiques caractérisant chacun des élèves, leur valeur scolaire en Cinquième et l'expression de la demande familiale. Et, plutôt que de se limiter à la mesure de l'impact « brut » de chacun de ces facteurs, on mesurera leur impact « net », compte tenu des interactions : par exemple, les variables sociodémographiques ayant une incidence sur la valeur scolaire en Cinquième (quelles différences liées à la scolarité antérieure selon le sexe, l'âge, la profession du père, etc. ?) ou sur la demande familiale (quelles variations sociales de la demande à valeur scolaire donnée ?), on considèrera comme impact net des variables sociodémographiques sur l'orientation l'impact résiduel de ces variables ne transitant ni par la valeur scolaire ni par la demande. Ce schéma théorique et méthodologique est incontestablement intéressant, mais il ne doit pas être perdu de vue lors de la lecture des résultats, ces variables étant elles-mêmes fortement liées.

Le premier chapitre de l'ouvrage analyse les mécanismes de l'orientation et vise à l'identification des effets dus aux caractéristiques individuelles ou au contexte. Nous n'en rappellerons que les résultats nous paraissant les plus importants.

— Par rapport aux caractéristiques individuelles, l'orientation en Quatrième, pour des groupes comparables par rapport aux autres variables, est largement dépendante de la valeur scolaire définie à partir des notes obtenues, mais aussi, à notes égales, de l'âge (le bénéfice va aux plus jeunes), du sexe (bénéfice pour les garçons), de la demande des familles (qui atténue les différences) ou de l'origine sociale : par exemple, les différences concernant les chances d'accès en Quatrième des enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs sont, notent les auteurs, « sensiblement plus larges que ce à quoi on aurait dû s'attendre sur les bases des notes et de l'âge », ce qui les conduit à établir que les trois quarts de la différence de taux de passage entre ces deux catégories « ne tiennent pas à des différences en termes de résultats scolaires et d'âge ».

— Concernant les variables de contexte, après avoir relevé les disparités des poids respectifs accordés au français et aux mathématiques selon les collèges et des prises en compte très inégales de l'âge des élèves et de la demande formulée par les familles et noté les différences globales quant aux orientations en Quatrième (les taux de passage varient de 48 à 95 %), M. Duru-Bellat et A. Mingat mesurent notamment, « toutes choses égales par ailleurs », les chances des élèves en fonction de la taille de l'établissement, des caractéristiques du corps enseignant (pourcentage de PEGC), de scores à des épreuves de connaissances standardisées (comparés à la notation effectuée, ils permettent de déterminer la « sévérité » du collège) et de sa « tonalité sociologique » (pourcentage d'enfants de milieu populaire). Seule la variable « pourcentage de PEGC » n'a pas d'impact ; la « sévérité » est atténuée lors de la prise de décision d'orientation, les chances d'entrée en Quatrième sont d'autant plus fortes que l'établissement est de taille importante, mais aussi, pour des élèves comparables, lorsque celui-ci est de « tonalité sociologique » plus élevée. Enfin, analysant ces résultats, ils distinguent utilement effet d'offre et effet d'établissement puis comparent (comparaisons toujours très difficiles !) les orientations et la sélectivité sociale en France, en Italie, en Suisse et en Grande-Bretagne : le système français est plutôt moins porteur d'inégalités sociales parce que l'orientation y est plus encadrée, autrement dit, ajouterons-nous, parce que s'y rajoute moins le poids des « acteurs ».

Appuyé sur la même démarche méthodologique dissociant à nouveau les effets individuels et de contexte, le second chapitre analyse le mode de constitution des acquis scolaires ; il étudie la progression des apprentissages des élèves entre la sortie de l'école élémentaire et la fin de Cinquième (épreuves standardisées communes) et l'évaluation des acquis à ce niveau (en « expliquant » les notes scolaires par les scores obtenus aux épreuves communes). La progression n'est que modérément liée à l'âge, mais à niveaux de connaissances équivalents en entrée et à âge donné, le collège amplifie les différenciations sociales quant aux acquisitions scolaires, le contexte n'ayant que peu d'effet. Concernant l'évaluation des acquis, à niveaux de connaissances considérés comme équivalents (en fonction des scores obtenus aux épreuves standardisées), la notation des filles est supérieure à celles des garçons, celle des élèves âgés est inférieure à celle des jeunes et les enfants de cadres supérieurs obtiennent des notes supérieures à celles de tous les autres groupes sociaux ; et la notation plus « indulgente » est le fait des collèges (ou des classes) à tonalité sociologique plus populaire.

Le troisième et dernier chapitre prolonge les deux précédents en analysant les situations à l'issue de la classe de Troisième de la même cohorte (suivi longitudinal). Les conclusions sont claires : le pouvoir discriminant de la réussite scolaire, très élevé dès le CP (68,6 % des élèves jugés « bons » au CP accèdent en second cycle long dix ans plus tard contre 10 % des redoublants) s'accroît tout au long de la scolarité, mais de surcroît, à valeur scolaire égale, le bénéfice d'un redoublement n'est net que pour une faible partie des redoublants et, en Troisième, plus élevé pour les élèves de catégorie sociale élevée, les inégalités sociales d'accès en Seconde se renforcent, les « sous-orientations » étant nettement plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres supérieurs.

Clair, précis et rigoureux au plan méthodologique, ce livre ne manque cependant pas de nous interroger au plan théorique : en fait, partant d'une démarche privilégiant les variables propres aux « acteurs », et les auteurs le soulignent en conclusion, ce qui est démontré, c'est d'abord le rôle du collège dans la construction des inégalités sociales, devant les acquisitions d'une part, mais d'autre part, à acquisitions égales, devant les orientations ; et c'est aussi la permanence structurelle des inégalités sociales, malgré l'évolution des taux d'accès ; c'est enfin le déploiement des stratégies familiales différentes selon le milieu social. Pouvaient-on mieux établir que l'espace de liberté des « acteurs » renforce plus qu'il ne les réduit les inégalités structurelles ? Ainsi, l'analyse fine des effets de « marges » conduit-elle, selon nous, beaucoup plus à renforcer la thèse de la « reproduction » qu'à l'infléchir. Mais le propre d'un travail de cette qualité n'est-il pas, justement, de contribuer à l'approfondissement du débat théorique ?

Gabriel Langouët
URA 887 CNRS - Université Paris V

FAYOL (Michel), GOMBERT (Jean Émile), LECOQ (Pierre), SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), et ZAGAR (Danièle) (Éds.). — **Psychologie cognitive de la lecture**. — Paris : PUF, 1992. — (Psychologie d'aujourd'hui).

Les psychologues se sont intéressés à la lecture depuis le début du siècle mais ce n'est qu'à partir des années cinquante que l'étude de la lecture a connu des progrès importants en raison de l'essor de la psycholo-

gie cognitive. L'ouvrage présenté s'inscrit résolument dans ce courant scientifique malheureusement encore trop largement méconnu par les professionnels de l'apprentissage. L'expérimentation contrôlée y est présentée comme l'outil privilégié d'investigation des processus de pensée liés à cette activité complexe. Mais les auteurs ne se sont pas contentés de mettre en lumière les nombreuses découvertes issues de ces expérimentations. Une de leurs préoccupations a été d'établir des ponts entre les données issues de la recherche fondamentale et les possibles applications au sein d'un cycle de formation ou d'enseignement. Au fil des chapitres, le lecteur a des éléments de réponses quant à l'explication de certaines difficultés de lecture. Plus important, on lui fournit indirectement des éléments de réflexion et de critique vis à vis de certains stéréotypes populaires liés à l'apprentissage de la lecture encore très en vogue aujourd'hui.

D. Zagar (Chapitre 1) consacre un important chapitre à la description des processus cognitifs fondamentaux de la lecture qui vont de l'identification des lettres du mot à l'analyse syntaxique. Contrairement à une idée fortement répandue, lire ce n'est pas essentiellement comprendre. Pour mener à bien la compréhension d'un texte, le lecteur doit en effet traiter le mot. Pour cela, il doit élaborer et/ou activer des représentations mentales intermédiaires (orthographiques, phonologiques, morphologiques...) et les relier à son lexique mental de façon à identifier le mot.

L'auteur présente d'abord les principaux modèles de lecture ce qui permet au lecteur de se familiariser avec les principaux concepts de la psychologie cognitive. Celle-ci est l'étude des activités mentales sous-jacentes à nos perceptions, nos pensées, nos actions. A ce titre, elles ne peuvent être observées directement mais doivent être inférées à partir de ce que l'on peut observer. La psychologie cognitive considère chaque individu comme une machine à traiter de l'information. Chaque comportement est modélisé par des étapes de traitement aux travers desquelles circule l'information. Chaque étape de traitement reçoit en entrée des données issues de l'environnement, de la mémoire ou d'autres étapes de traitement et transmet, en sortie, le résultat de ses calculs aux autres étapes.

La plupart des paradigmes expérimentaux utilisés en psychologie cognitive pour l'étude de la lecture sont présentés, en particulier la technique de recueil des mouvements oculaires dont les principaux résultats sont clairement synthétisés. On y apprend en particulier que le lecteur fixe une grande partie des mots dans un texte. En effet, la quantité d'information qui peut être traitée lors d'une fixation est limitée du fait

de la réduction d'acuité visuelle de l'intérieur de la région fovéale vers la périphérie. En conséquence, l'accès à la signification d'un mot est obtenu dans une fenêtre relativement restreinte. Ce résultat pose évidemment beaucoup de problèmes théoriques à toute technique de « gymnastique » oculaire d'entraînement à la lecture rapide.

D. Zagar termine son chapitre en réhabilitant un champ d'étude trop souvent laissé pour compte en psycholinguistique celui de l'analyse syntaxique de la phrase (ou « parsing »). L'étude du type de structures syntaxiques construites par le lecteur pour guider sa compréhension n'a en effet pas fait l'objet de travaux réellement novateurs depuis ceux de Bever et Fodor exceptés ceux de Frazier et Rayner. On peut regretter l'absence d'intérêt de la part des chercheurs pour cette problématique. Il est en effet regrettable de remarquer que, dans beaucoup d'ouvrages consacrés à la lecture, l'aspect syntaxique est proprement évacué alors que l'apprentissage des règles grammaticales par l'enfant constitue une étape importante dans sa maîtrise de la langue. Cette lacune est comblée dans le présent ouvrage.

M. Fayol (Chapitre 2) aborde l'aspect de la compréhension pendant la lecture en contrastant les processus cognitifs dits automatiques — ceux qui ne demandent pas de ressources attentionnelles et qui dégagent la macrostructure du texte — de ceux contrôlés. La conception que défend l'auteur est que si les processus automatiques interviennent pour une grande part dans la compréhension, d'autres processus sont nécessaires pour réguler la prise d'information. On observe par exemple que la macrostructure d'un texte peut être extraite avec succès sans pour autant garantir la compréhension de la situation décrite. Il est donc nécessaire de postuler un niveau de traitement, sous le contrôle du sujet, qui lui permet de moduler sa prise d'information en fonction des contraintes de la tâche. L'intérêt de cette conception est qu'elle permet d'identifier certaines difficultés de compréhension comme résultant non pas d'un problème d'organisation de la base de connaissances mais comme résultant d'une trop grande « passivité » des sujets devant un texte écrit.

M. Fayol propose alors plusieurs possibilités d'améliorer la compréhension en incitant le lecteur à réguler sa prise d'information. Par exemple, en modifiant la mise en forme du texte (mise en gras des idées importantes), on peut attirer l'attention du lecteur ; ou bien, en présentant un titre, on peut favoriser l'intégration des informations. Mais la préférence de l'auteur concerne manifestement les méthodes visant à interve-

nir directement sur le lecteur bien qu'il souligne que leur impact a été peu évalué. L'enjeu est important car il s'agit ni plus ni moins « d'enseigner la compréhension » en forçant le lecteur à utiliser certaines procédures (clarifier le but par exemple) et, surtout, de lui fournir des connaissances sur les conditions d'utilisations des procédures en question (méta-connaissances). Une question reste naturellement ouverte à la fin du chapitre : celle concernant la formation des maîtres susceptibles d'enseigner de telles stratégies.

Le chapitre de J.-E. Gombert (Chapitre 3) développe le chapitre de M. Fayol. Il porte, essentiellement, sur les activités cognitives dites métalinguistiques définies par l'auteur comme étant, d'une part, les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et, d'autre part, les capacités du sujet à contrôler et planifier ses traitements linguistiques. L'auteur va s'attacher, tout au long du chapitre, à démontrer l'existence de liens entre ces capacités métalinguistiques et l'apprentissage de la lecture.

J.-E. Gombert ne tente pas de démontrer que ces liens peuvent se réduire à une relation de cause à effet entre capacités à maîtriser les éléments du langage et apprentissage de la lecture. Plus important, il développe une conception plus interactive et montre que, si la maîtrise métalinguistique peut s'avérer facilitatrice pour l'apprentissage de la lecture, en retour, cet apprentissage facilite la manipulation consciente et le contrôle délibéré de certains aspects du langage grâce, notamment, à un allègement de la charge en mémoire de travail lors des apprentissages.

La partie consacrée aux activités métaphonologiques est celle qui donne le plus de poids aux arguments de l'auteur. Celui-ci montre comment l'apprentissage de la lecture rend efficiente une compétence métaphonologique déjà présente (mais inutile avant ce moment), cette dernière constituant un pré-requis à un apprentissage efficace. Autrement dit, le fait que l'enfant soit potentiellement capable de manipuler consciemment les unités phonologiques de la parole serait susceptible d'avoir une incidence sur la réussite de son apprentissage de la lecture. Dès lors, on peut envisager de mettre en place, avant l'apprentissage de la lecture, des entraînements métaphonologiques précoces. L'enseignant et le formateur seront certainement intéressés par les pistes données aux pages 122-124 pour mettre en place de tels entraînements.

Après ces trois chapitres où les synthèses de travaux expérimentaux tiennent une grande part, suivent deux chapitres où leurs auteurs présentent leurs propres recherches.

L. Sprenger-Charolles (Chapitre 4) s'est vu confier un important chapitre sur l'apprentissage de la lecture. L'auteur a réduit judicieusement son propos aux mécanismes d'identification des mots partant du fait que « *ce n'est pas l'efficacité des mécanismes de haut niveau conduisant à la compréhension qui différencie les bons lecteurs des moins bons, mais plutôt celle des mécanismes de bas niveau permettant l'identification des mots* » (p. 142).

L. Sprenger-Charolles décrit et évalue d'abord les modèles d'apprentissage de la lecture en s'appuyant essentiellement sur les stades énoncés par Frith : à un stade de lecture logographique succède un stade alphabétique (ou l'enfant utilise les règles de correspondances graphèmes-phonèmes) puis, enfin, un stade orthographique. L'auteur fait apparaître que si ce dernier stade (ou dernière phase de développement) a reçu des validations empiriques, il n'est pas encore possible de décrire exactement comment l'enfant passe d'une lecture phonologique à une lecture orthographique.

Un des intérêts du chapitre réside dans la présentation de recherches très intelligemment conçues. Celles-ci visent d'abord à compléter, en langue française, les données issues de l'anglais (ces deux langues ayant des caractéristiques phoniques très éloignées). Ensuite, elles s'attachent à évaluer la nature des traitements cognitifs en jeu au cours de la phase logographique et lors du passage de la phase alphabétique à celle orthographique. Enfin, les travaux rapportés tentent de cerner l'impact des méthodes d'enseignement de la lecture.

L'intérêt de ces questions provoquera certainement chez le lecteur l'envie de se plonger dans l'étude des résultats rapportés. Je l'invite fortement car il y trouvera des informations qu'il pourra généraliser et/ou concrétiser si sa profession concerne les apprentissages.

Le dernier chapitre que proposent S. Casalis et P. Lecocq (Chapitre 5) concerne les difficultés d'apprentissage de la lecture. Le chapitre porte essentiellement sur les dyslexies et présente une étude comparative de bons lecteurs débutants et d'enfants dyslexiques.

L'idée de conclure l'ouvrage sur les troubles de la lecture est excellente car la recherche dans ce domaine est tout à fait complémentaire et se situe même à l'intersection des courants de recherches présentés dans les chapitres précédents. En effet, les tentatives de mise en évidence des facteurs causaux de la dyslexie ont permis d'affiner considérablement les modèles du développement de la lecture.

Les auteurs retiennent trois facteurs déterminants dans l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique, la rapidité de dénomination et d'accès au lexique et le maintien de l'information phonologique en mémoire de travail. Ils considèrent que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont liées au niveau de développement de ce qu'ils dénomment « un système de représentation et de traitement de l'information phonologique ». Ce système comprendrait les trois facteurs énoncés plus haut. S. Casalis et P. Lecocq soutiennent l'idée qu'un mauvais niveau de développement de ce système serait à l'origine de la mauvaise assimilation par enfant du principe alphabétique.

Ils présentent alors leur étude comparative. Ce travail a une double origine théorique. D'une part, il soutient la conception développée précédemment, conception qui met l'accent sur l'importance du niveau de conscience phonologique de l'enfant avant que débute son apprentissage de la langue écrite. D'autre part, le travail s'appuie sur le modèle de Seymour (1986). Sans entrer dans les détails du modèle, retenons que celui-ci part d'une analyse componentielle de la lecture. À cet effet, il décrit les troubles dyslexiques dans un cadre d'un système de traitement de l'information dans lequel certaines composantes (ou « processeur ») sont inefficaces. Les résultats obtenus vont dans le sens des hypothèses des auteurs à savoir qu'ils montrent l'importance de la maîtrise du traitement phonologique dans la mise en place d'un système cognitif efficient de traitement de l'écrit.

Peu d'ouvrages en langue française offrent aux professionnels de l'apprentissage, aux chercheurs et aux étudiants une synthèse aussi riche et rigoureuse de travaux expérimentaux portant sur la lecture. Les auteurs se sont manifestement attachés à traduire les principaux résultats en termes directement compréhensibles et utilisables par les praticiens. À cet égard, on doit espérer que l'ouvrage présenté reste une référence et qu'il constitue un prototype des ouvrages futurs.

Bernard Lété

Institut National de Recherche Pédagogique

FILLOUX (Jean-Claude) et MAISONNEUVE (Jean). — **Anthologie des sciences de l'homme.** — Paris : Dunod, 2 t., — 1991, 1993. — 778 p.

Vouloir donner à un manuel d'initiation aux sciences de l'homme (1) la forme d'une anthologie constituée déjà d'une originalité intéressante. A quelques risques

près de différences d'appréciation, toujours possibles, quant aux poids respectifs des écoles, de leurs différents représentants, et quant à la place de leurs œuvres dans l'histoire des idées, c'est l'occasion de faire appréhender par les étudiants, à travers les textes et leurs auteurs, les grandes lignes, les principales tendances caractérisant un champ épistémologique donné. Autrement dit, c'est leur donner une vue d'ensemble aussi concrète que possible. Toute intelligence d'une forme de savoir suppose effectivement sa remise en perspective. Celle-ci va constituer la culture générale du champ de connaissance, de la discipline, considérés. Cette vision d'ensemble est encore plus nécessaire quand il s'agit de sciences plurielles, pour lesquelles, en dépit de la spécialisation entraînée par l'exigence du regard scientifique, une certaine familiarité avec les disciplines frontalières reste néanmoins nécessaire. C'est bien évidemment le cas des sciences de l'homme et, plus particulièrement encore, des sciences de l'éducation (2) qui se rattachent à celles-ci. L'ouvrage de Jean-Claude Fillioux et de Jean Maisonneuve entend essentiellement répondre à ce type de besoin. En deux tomes, totalisant sept cent soixante-dix-huit pages, les principaux penseurs (retenus, ici, en raison de leur contribution à la problématique plutôt qu'en fonction de leur notoriété), illustrant, sur plus de vingt-cinq siècles, les représentations philosophiques, puis scientifiques, de l'homme individuel et social, à travers la culture occidentale, nous sont ainsi proposées. Le lecteur alternera ainsi entre les auteurs, s'exprimant à travers les passages sélectionnés de leur œuvre, et les commentaires des collaborateurs participant à l'édition du manuel. Le premier volume, entièrement dû à Jean-Claude Fillioux et à Jean Maisonneuve, couvre la période allant de l'antiquité au début du XX^e siècle, où se constituent effectivement les sciences de l'homme en tant qu'ensembles se voulant désormais affranchis de leur tutelle philosophique antérieure, et s'intitule justement « **Des précurseurs aux fondateurs** » (3). Il est utilement assorti de tableaux synoptiques. Le second, pour lequel les deux directeurs s'adjoignent un certain nombre de collaborateurs spécialisés (4), prend pour sous-titre : « **L'essor des sciences humaines** ». Il va s'attacher à mettre en évidence l'organisation et le développement de disciplines distinctes et cependant interactives, reliées entre elles (ethologie, psychologie, psychanalyse, philosophie, psychologie sociale, sciences de l'éducation, linguistique, ethnologie, sociologie...). Dans l'un comme dans l'autre, cette présentation, malgré tout économique, va s'effectuer le plus souvent avec bonheur (5). Il ne suffisait pas en effet, pour satisfaire la visée propédeutique, de se borner à la cumulation et à la juxtaposition des auteurs, des courants et des textes en limi-

tant, comme si souvent, la **théorie** à son acception la plus pauvre de **défilé**. Il fallait surtout montrer aux étudiants, pour qu'ils en prennent progressivement conscience qu'avec ces différents courants de pensée, ces paradigmes, ces méthodologies, ce sont autant de langues différentes qui doivent nécessairement être parlées pour **décrire** et prétendre **rendre compte** des réalités en cause. En même temps que les connaissances qu'un tel manuel souhaite apporter aux étudiants c'est donc le début de l'acquisition et de la constitution d'une capacité de **polyglotte** qui leur est finalement proposé. L'intelligence des sciences humaines est effectivement à ce prix. Sous les représentations et les modèles, ce sont des cosmogonies et des *weltanschauung* qui se retrouvent à l'œuvre, au cœur d'un débat autant éthique que scientifique. Pour les mêmes raisons, tout au long des pages de l'ouvrage, la question du sens est partout privilégiée. Ainsi un élan plus transversal, celui d'une *praxis*, c'est-à-dire d'une démarche dialectique, vient constamment reprendre, relier et articuler les dimensions plus instrumentales, plus *poétiques* des cloisonnements disciplinaires. Il faut savoir grès, à la fois, aux directeurs de la publication et à l'ensemble de leurs collaborateurs d'avoir su tenir cette gageure. Les textes se correspondent, parce que, d'une certaine manière, ils se parlent entre eux. En cela la perspective choisie par cet ouvrage est résolument **multiréférentielle**. Dans le domaine de la pédagogie, les enseignements universitaires en sciences de l'éducation, au niveau des DEUG et des licences, ou les UIFM, en feront naturellement leur profit mais, tout autant, les formations professionnelles initiales et continuées des travailleurs sociaux, des éducateurs spécialisés, des consultants, des intervenants et des formateurs. Pour les praticiens comme pour les chercheurs, les finalités, les valeurs, s'y retrouvent intimement associées aux processus. Plus généralement encore, il nous semble que, dans la perspective d'une éducation permanente et de l'élargissement des horizons de **l'honnête homme** du XX^e siècle, tous ceux dont les formations scolaire et universitaire n'ont pas été originellement orientées vers ces *episteme*, mais qui éprouvent maintenant le soin de s'y aventurer, gagneront également à la lecture d'un tel ouvrage.

Jacques Ardoino
Université Paris VIII

NOTES

(1) Jean-Claude Filloux et Jean Maisonneuve, **Anthologie des sciences de l'homme**, 2 T., 778 p., Dunod, Paris, 1991-1993.

- (2) Lorsque les praticiens du social réfléchissent et veulent théoriser, pour échapper à l'étroitesse de leurs modèles instrumentaux et techniques, une intelligence plus globale de leurs domaines d'action devient évidemment tout à fait fondamentale.
- (3) Outre le Moyen Age, naturellement moins fourni, dont un chapitre succinct résume les principales tendances (héritages platonicien — Augustin —, et aristotélicien — Thomas d'Aquin, Albert Le Grand, Alexandre de Halès...), une quarantaine d'écoles et de courants de pensée sont ainsi présentés et illustrés : Platon, Aristote, les stoïciens, Épicure, Machiavel, Montaigne, Bacon, Descartes, Pascal, Rousseau, Hegel, Marx, Durkheim, Bergson, Freud... Ne nous méprenons pas à partir de la grande majorité de ces noms ! Lorsque ce sont des philosophes qui se sont trouvés mis à contribution, c'est en fonction d'apports concernant effectivement l'intelligence de processus relevant ensuite des sciences humaines (théorie de la réminiscence chez Platon, psychologie de l'imagination chez Spinoza, durée et temporalité chez Bergson...). Mais réciproquement, le problème se pose, plus que jamais aujourd'hui au niveau des sciences humaines, une fois celles-ci constituées à partir de leur rupture avec la philosophie il reste encore à réhabiliter explicitement cette dernière pour leur retrouver des assises et s'interroger sur les finalités. On aurait affaire autrement à une philosophie clandestine, immergée dans les prétendues données scientifiques et d'autant plus dangereuse dans ces conditions parce qu'idéologique.
- (4) Michel Arrivé (**Linguistique**), Françoise Brelet-Foulard (**Psychologie clinique**), Jean-Pierre Bruckert (**Psychologie cognitive**), Marty Chiva (**Psychologie de l'enfant, psychologie du développement**), Jean Cuisenier (**Ethnologie**), Roland Doron (**Psychanalyse**), François Guéry (**Philosophie**), Agnès Guillot (**Ethologie**).
- (5) C'est, en effet, un art particulièrement difficile que de présenter, en quelques dizaines de pages, des problématiques, des champs épistémologiques, des écoles, des mouvements de pensée, des auteurs, à travers une articulation judicieuse des textes choisis et des commentaires qui les mettent en valeur.

GLASMAN (Dominique) et alii. — **L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP**. — Paris : L'Harmattan, 1992. — 194 p.

Un livre qui était nécessaire dans une période où de nombreux domaines de la vie sociale voient le terme de partenaire faire florès — cette démarche apparaissant comme un des modes de régulation de la crise/mutation avec laquelle notre société est aux prises. Le système Éducation nationale ne pouvait pas ne pas être concerné ; déjà à l'œuvre par exemple dans la relation à l'entreprise, l'approche partenariale est au cœur des dispositifs Zone d'éducation prioritaire.

D. Glasman et son équipe qui se sont préalablement intéressés au **Soutien scolaire hors école** (1) élargissent ici leur questionnement à l'ensemble de la problématique du partenariat dans les ZEP. Même si le recueil de données de l'enquête ne porte initialement que sur deux ZEP du département de la Loire, les travaux antérieurs comme l'intégration des résultats de nom-

breuses recherches connexes, donnent un intérêt certain à un ouvrage dont on peut dire qu'il vient à point, — en léger décalage temporel avec une première vague de publications relatives aux ZEP qui ont marqué la fin des années 1980.

Au plan épistémologique, si la prise de distance d'avec la recherche-action est posée d'emblée, il aurait été peut-être souhaitable à cette occasion de rappeler les acquis des récents travaux sur le local en sociologie de l'éducation nous pensons en particulier à l'apport d'Henriot-Van Zanten sur les ZEP précisément, qui a intégré d'une manière désormais incontournable la dimension ethnologique dans ce champ de la sociologie de l'éducation.

En tout état de cause il s'agit là d'un livre — étape, témoignant d'une connaissance très fine d'un phénomène relativement récent, sachant prendre du recul tout en restant près de l'expérience — et ainsi directement utilisable par les acteurs de terrain.

Réfléchissant donc à la fortune actuelle d'un mot, posant le contexte « d'euphémisation des conflits » dans le champ social, les auteurs relèvent à l'origine l'espoir de renouveau comme celui de décloisonnement institutionnel exprimé tant par des acteurs que par des décideurs : on ne nous cachera pas cependant au cours de l'ouvrage quelles peuvent être les infortunes de la pratique... L'interrogation qui est en effet portée fera progresser un sentiment de « complexité croissante », l'objet ZEP s'affirmant pour les chercheurs comme un « objet problématique... ». Les ZEP seraient-elles en définitive ce que chaque site veut bien en faire ? Si au sein de l'Éducation nationale, la ZEP est parfaitement définie administrativement par des établissements scolaires, au-delà c'est l'incertitude — et de relever au gré des entretiens », des élargissements, des retrécissements, des considérations inédites sur les missions de la ZEP, des revendications d'appartenance ou de participation de la part de personnes qui n'étaient pas initialement présentées comme parties prenantes... ».

Une première partie introduit une tentative de clarification sur le sens que peut prendre un mot dans un tel contexte. Sur les terrains, la recherche n'a ainsi pu déceler nulle part « de trace de ce qui pourrait ressembler à un contrat établi sur la base des objectifs que chaque partenaire cherche à atteindre et des ressources qu'il apporte dans l'opération » : il apparaît que c'est bien la **détermination de l'objet** qui est *in situ* l'enjeu propre du partenariat — puisqu'on passe d'une gestion scolaire des difficultés d'insertion ici, à une gestion sociale de l'échec scolaire là : il n'empêche que la tendance qui paraît s'affirmer, en particulier depuis la

circulaire du 1^{er} février 1990 insistant sur l'acquisition de connaissances et de méthodes de travail par les élèves, est bien de « transformer les enfants du quartier en élèves » afin d'asseoir une scolarité normale — et c'est bien là que se trouve la justification du titre de l'ouvrage.

Le souci de repérage préliminaire de l'état des choses fait apparaître des constantes et des points de contradiction systématiques : par exemple à l'intérieur de l'ensemble scolaire la difficulté principale est la mise en communication de deux segments du système les plus concernés, l'école primaire et le collège. Suivant l'appartenance du responsable ZEP, tantôt IEN tantôt Principal, les rapports qui s'établissent entre les deux niveaux d'enseignement peuvent créer des frustrations et des sentiments catégoriels de perte de pouvoir chez les enseignants...

À l'extérieur de la clôture scolaire et donc au sein de la complexité à laquelle s'intéresse l'ouvrage, le constat premier porte sur la contradiction entre des collaborations de longue durée et celles qui fonctionnent au coup par coup — et globalement, sur le mouvement constant que représente la ZEP : « la renégociation permanente, des positions, des pouvoirs, des rôles, des attributions, des champs d'intervention fait partie intégrante du partenariat » notent les auteurs. On y observe des processus de participation ou au contraire d'auto-exclusion de la part de certaines associations : ces attitudes différentielles peuvent être analysées comme la « résultante d'un réseau de forces » qui se conjuguent ou qui s'opposent suivant la conjoncture. Les auteurs observent que suivant les choix se construisent des rapports à l'école différents : les figures géométriques que dessinent les institutions en partenariat sont très diverses, allant parfois jusqu'à des formes caricaturales ; ainsi une ZEP témoigne de deux structures : un conseil de zone concernant l'EN et un autre concernant le quartier...

Ces considérations initiales appelaient la question principale : mais qui est donc partenaire ? Et comment chacun se situe-t-il dans cet ensemble ? Les travailleurs sociaux qui font ici l'objet d'une attention particulière, voient dans la ZEP une opportunité nouvelle : l'institution scolaire leur offre désormais un élargissement de leur champ d'action leur permettant d'acquérir une certaine légitimité éducative. Pour cette catégorie d'acteurs on constate la différence induite par l'éventail des institutions d'appartenance (CAF, Ville..) et par la politique propre qu'elles poursuivent localement. De ce point de vue, une différence est introduite d'avec les associations de quartier dont la caractéristique est de ne tirer leur légitimité que de la

pratique auprès des populations de leur aire d'intervention. Pour les agents de l'Éducation nationale, malgré la démarche générale de la décentralisation, la différence entre le niveau école primaire qui dépend toujours strictement de la logique administrative verticale de l'EN et celui du collège, désormais Établissement Public Local d'Enseignement est importante : dans ce dernier cas, la capacité d'initiative dans la relation avec l'environnement est réelle, et la nature des rencontres avec les pouvoirs publics locaux sera différente. Dans ce sens, le rôle des municipalités et des « politiques » n'est pas négligeable : on prend l'exemple d'une ZEP qui a démarré sur la forte impulsion du député de la circonscription.

Et les familles ? : les auteurs relèvent de la part des responsables ZEP le souhait d'une « implication réelle » comme s'il allait de soi que les familles de ces quartiers n'ont pas investi dans la scolarité de leur enfant — et même qu'elles sont incapables, faute d'une intervention éclairée venue de l'extérieur, d'éduquer leurs enfants comme il se doit. Ainsi on peut relever une contradiction : d'un côté, il leur est demandé de s'impliquer, de l'autre, il arrive que leur demande soit détournée quand celle-ci n'est pas la « bonne demande » : il faudra par exemple difficilement expliquer, qu'au sein de telle Association Éducative Péri-Scolaire on ne fera pas d'aide au devoirs...

À partir d'un éclairage historique des relations entre la famille et l'école, l'ouvrage nous montre comment par une sorte de retour du refoulé ce sont bien les familles qui peuvent apparaître dans les ZEP au détriment des parents d'élèves : les identités culturelles sont là à l'état brut alors que l'institution scolaire et ses agents ne savent parler des parents de leurs élèves que d'une façon générique : l'indifférenciation nécessaire à l'intention égalitaire de l'école entre ici en contradiction avec l'éventail culturel présent → et désormais rencontré par les enseignants : « l'état de nature » primé ici sur « l'état de culture ».

C'est à l'observation du partenariat au quotidien que se consacre la deuxième partie : la mise en œuvre du projet de zone s'avère le champ d'observation le plus riche ; première constatation : il n'existe pas de cadre préétabli pour poser les problèmes, effectuer le diagnostic microsociale ; faute de réelle méthodologie les stratégies s'élaborent « sur les clichés des uns et des autres » : ainsi les cultures d'institution et les représentations sociales jouent à plein du fait de la primauté de la pratique - immédiate, nécessaire ; les projets de ZEP paraissent témoigner en quelque sorte « d'une remontée de la réponse vers la question » : constat, fait en effet par bien des travaux : en l'état actuel des

choses, le stade du tâtonnement expérimental a-t-il jamais été dépassé dans la mise en œuvre de cette politique scolaire ou, en d'autres termes, qui a su proposer une méthodologie appropriée ? Un tableau des réticences, critiques et doléances émises est présenté : nous retiendrons le fait généralement noté que l'EN est toujours plus « courtisée que courtiseuse ».

Une tentative de périodisation des mises en œuvre partenariales peut alors être avancée : jusqu'aux années 1990 les travailleurs sociaux apparaissent comme les plus demandeurs puis une phase de reflux de leur implication directe dans le soutien scolaire s'amorce au profit des associations ; de même les enseignants paraissent aujourd'hui bénéficier des effets de la circulaire de février 1990 : leur rôle est plus assuré, du fait de la fin d'une période défensive — et on note en particulier une moindre réticence des enseignants de collège à prendre en compte ce type de démarche.

La troisième partie qui représente l'aboutissement et l'intérêt principal de l'ouvrage, démontre en définitive la nécessité pour l'analyse de remonter à l'examen des identités professionnelles à l'œuvre — et de leur évolution.

Citant par exemple à propos des instituteurs, les travaux de F. Muel-Dreyfus, les auteurs prennent à leur compte la notion « d'habitus instituteur » véritable identité sociale incluant l'identité professionnelle habitus qui paraît témoigner actuellement d'un certain flottement ; or une des caractéristiques des chantiers ZEP est bien celle du choc des diverses identités...

Un certain nombre de constantes sont rappelées : pour ce qui est de l'espace d'intervention, si l'enseignant a toujours pour référence le dedans/dehors du seuil matériel et symbolique de la clôture scolaire, le travailleur social évolue quant à lui dans l'espace du quartier et si « les frontières de l'action sont vers l'extérieur le quartier, à l'intérieur elles pénétreront parfois fort loin dans l'intimité des familles qui y résident. » Un autre clivage fondamental tient au fait que simultanément l'école participe d'un espace national...

Pour ce qui est du temps, on souligne fort justement que la part publique du travail des uns est en décalage presque total d'avec la part publique de travail des autres ; chaque profession ayant de surcroît une temporalité particulière — les enseignants disposant d'un temps long, prédécoupé en emploi du temps sur lequel ils n'ont guère de prise — les assistantes sociales par exemple travaillant à contrario pour l'essentiel dans l'urgence. L'argumentaire débouche ainsi sur l'opposi-

tion entre la **compétence spécifique** des enseignants en direction d'un **public général** et la **compétence générale** des travailleurs sociaux en direction d'un **public spécifique** : le programme représente pour les premiers un élément central, une approche plus diffuse d'aide, d'animation, d'insertion concernant les seconds. Les **profils professionnels s'inscrivent donc dans des légitimités différentes** : pour les enseignants la logique du public visé ne peut en aucun cas l'emporter sur la logique de l'institution. Enfin parmi les enseignants eux-mêmes, on fait ressortir des différences de **comportements issues de trajectoires professionnelles typiques ou atypiques** et aussi d'affiliations syndicales variées — (ou encore de leur absence) « traduisant par là des rapports différents à l'institution scolaire et au métier ». Or l'ensemble de l'ouvrage nous montre que nous sommes entrés dans une période d'« ébranlements » et de « remaniements »... Une tentative de classification des comportements des enseignants est proposée faisant ressortir trois types de manifestations : la **mobilitation** — l'établissement scolaire de la ZEP devient « un espace de réinvention du métier » — ; la **rétractation** sur les aspects les plus traditionnels de l'identité professionnelle ; — enfin la **fuite** — les tensions existantes débouchent sur une mutation professionnelle reprise d'étude ou changement de voie.

Plus frappante encore, est la sorte de mue observable chez les coordinateurs : enrichissement des tâches à travers des savoirs nouveaux d'administration mais aussi d'animation, impliquant un gain de pouvoir : une nouvelle visibilité locale leur est alors donnée. Ces mutations/transmutations n'épargnent pas au demeurant les travailleurs sociaux, les ZEP pouvant dans certains cas apparaître comme un investissement préservatoire de leur **identité professionnelle menacée**.

Enfin les auteurs débouchent sur la question du rapport au territoire : les nouveaux dispositifs transversaux supposant un engagement dans de nouveaux espaces d'intervention, paraissent justifier une certaine « désaffiliation institutionnelle ». La « légitimité d'institution », qui caractérisait l'enseignant est alors affaiblie — même si l'accord des partenaires au sein des dispositifs de concertation est souvent le fait des **professionnels qui sont en situation de conflit à l'intérieur de leurs propres institutions**.

Dans les dernières pages, souhaitant pointer quelques « conclusions pratiques », l'ouvrage insiste sur le rôle de **relai** et non de **substitut** que doit jouer le partenariat ; également sur le fait qu'une nécessité centrale s'impose : celle, pour les divers acteurs, de préciser l'**objet** pour lequel ils se retrouvent ; enfin la

temporalité des dynamiques microsociales amène à **redécouvrir l'importance des processus**.

On ne pouvait pas ne pas poser, in fine, les effets observables sur les apprentissages — qui sont assez incertains : les auteurs notent d'ailleurs « on peut se demander si les actions mises en place en partenariat, visant certaines catégories d'élèves, les plus « démunis » et les plus menacés d'échec, ne sont pas en fait selon leurs besoins utilisés d'abord par les élèves et les parents engagés sur une trajectoire d'intégration sociale et de réussite scolaire »...

L'ouvrage interroge enfin à travers l'affirmation nouvelle du local en éducation, le nouveau rapport national-local. De ce point de vue si nous partageons la conclusion de l'équipe quand elle fait ressortir que c'est désormais « l'habitant » ou « l'usager » ancré dans un espace concret qui tend à prendre la place du « citoyen implanté dans l'espace symbolique de la nation », nous ne la suivons plus quand elle se contente d'observer que le « national vacille » alors que le « local progresse à tâtons » : il semble de fait que la redéfinition en cours des systèmes d'englobement, à l'œuvre dans le champ éducatif, et en particulier la commune, la région, et, au-delà, l'Europe, soient en train de construire de nouvelles légitimités, appelées à redessiner à terme l'ensemble du champ.

Et à ce stade une question affleure : les ZEP qui restent circonscrites dans la problématique du social, n'ont pas pu prendre pleinement en compte la montée en puissance des collectivités locales ou de l'entreprise dans le domaine éducatif : sont-elles désormais le chantier partenarial pertinent à observer pour saisir ce que les auteurs appellent « le nouveau mode d'inscription de l'école dans l'espace politique » ?

André Chambon

Institut National de Recherche Pédagogique

NOTE

- (1) D. Glasman, Le soutien scolaire hors école in **Revue Française de Pédagogie**, n° 95, avril-juin 1991, (p. 31-35) ; Glasman et alli, **L'école hors l'école**, Paris, ESF, 1992.

LAHIRE (Bernard). — **Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**. — Lyon : PUL, 1993. — 310 p.

L'ouvrage du sociologue Bernard Lahire est intéressant à plus d'un titre. Il permet une avancée dans la compréhension du rôle du langage dans l'échec sco-

laire des élèves de milieu populaire et au-delà de celui de l'école dans la mise en œuvre des processus de différenciation et de dominations sociales. Le cadre théorique élaboré par B. Lahire lie étroitement la question cognitive et langagière et les formes d'exercice du pouvoir, il met en cohérence les pratiques langagières dominantes à un moment historique donné, le type de pouvoir étatique, le type de rapport au langage et au monde des différents milieux sociaux. Du point de vue épistémologique et sociologique, la démarche de B. Lahire montre la possibilité aujourd'hui (trop) rarement explorée et plus rarement encore revendiquée de fonder une articulation entre les données des travaux de la macrosociologie (de l'éducation, en particulier) et les analyses microsociologiques. Il s'agit, pour l'auteur de rendre raison des processus différentiels mis à jour par les travaux statistiques en étudiant des situations scolaires et leurs productions langagières. L'importance des analyses qualitatives, celles des interactions maître-élève en particulier, ne doit pas tromper : loin de s'inscrire dans les courants actuels de la microsociologie, B. Lahire dénonce leur absence de projet sociologique et les limites de travaux qui, non seulement, ne mettent pas l'étude des microphénomènes au service de la compréhension du général mais vont même jusqu'à empêcher l'interprétation sociologique des objets étudiés.

Les questions initiales sont celles des processus socio-historiques qui fondent les différences sociales et du sens à donner aux difficultés de langage à l'école, à l'origine de l'échec scolaire des élèves de milieu populaires. Il s'agit, par une démarche sociologique enrichie d'anthropologie (anthropologie de la connaissance et anthropologie du pouvoir) et d'histoire de comprendre ce qui est au principe des productions langagières, et, plus particulièrement, du mode de fabrication des productions scolaires.

La première étape est celle de l'étude historique des conditions du passage des cultures orales aux cultures écrites et des transformations significatives qui accompagnent le déploiement de l'écriture dans le domaine des croyances, de la constitution du pouvoir et des savoirs, celles-ci ne pouvant être étudiées que par la mise en relation des pratiques langagières et des formes de relation et de vie sociales. B. Lahire tire de cette étude les deux notions qui, par la suite, structureront ses analyses. La *forme sociale scripturale-scolaire*, forme de relations sociales tramées par des pratiques d'écritures constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde qui convertissent les schémas pratiques et les compétences culturelles diffusés en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents. Cette forme sociale s'accompagne d'une systématisation de l'ensei-

gnement et ainsi d'une socialisation durable de ses effets. La *forme sociale orale* correspond à un rapport oral-pratique au monde, à une incorporation des savoirs et donc à leur faible degré d'objectivation. Ces deux notions manifestent que le langage ne peut être réduit à une fonction purement instrumentale de communication mais qu'il doit être pensé dans ce qu'il produit de formes de cognition, de rapports au savoir, de formes de relations sociales, de rapports de pouvoir. Le rapport au monde d'un être social ne prend forme et existence que dans les pratiques langagières à travers lesquelles un groupe a organisé ses relations sociales ; de là, les différences entre les élèves issus de groupes sociaux différents, différences que l'école tout à la fois met en évidence et transforme en rapports de domination.

Après ce cadrage théorique et la présentation statistique des manifestations sociales de l'échec scolaire, l'auteur formule ses hypothèses et sa définition de l'échec scolaire et de ses causes : le problème social, cristallisé sous le nom d'« échec scolaire » est, dans des conditions institutionnelles déterminées, la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire et le rapport au monde qui l'accompagne et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde. L'« échec scolaire », qui touche prioritairement les enfants des classes populaires, provient de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, dans un rapport de domination, des formes de relations sociales scripturales et le rapport au monde qui les caractérise. C'est l'étude du processus de confrontation entre les élèves et la forme scripturale-scolaire de rapport au langage et au monde qui fait l'objet de la suite de l'ouvrage.

L'observation est l'outil méthodologique central ; une observation ethnographique longue, continue, répétée, sur trois ans, dans des classes de perfectionnement, d'adaptation et des classes élémentaires du CP au CM (un total de 200 h), observation des pratiques langagières qui organisent la vie de la classe, des pratiques enseignantes dans le domaine du langage, des principes de progressions des enseignements. Ces observations ont été combinées avec des entretiens semi-directifs (de 40 enseignants) et complétées par diverses productions scolaires d'élèves (*exercices*, textes d'élèves — plusieurs centaines —, récits oraux) et par l'analyse de manuels et des instructions officielles. Cet ensemble diversifié permet de saisir la cohérence de l'ensemble du système et de ne jamais décontextualiser les différents discours étudiés. Il est pertinent au regard de la tentative de Lahire de « saisir selon une même logique de pensée, d'une part les modalités des pratiques scolaires et ce qui est à leur

principe, d'autre part, les modalités de l'échec (qu'il appelle "résistance") à ces pratiques et ce qui est à leur principe. ».

Les analyses des pratiques scolaires et des productions des élèves portent *successivement* sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, sur l'oral, l'écriture des textes, les récits écrits et oraux. Dans chacun de ces domaines, la démarche est la même :

— analyse des pratiques et des discours enseignants (les différentes activités qui organisent la classe et les apprentissages, les jugements), des instructions officielles et des manuels du point de vue du rapport au langage, des pratiques langagières et du rapport au monde qu'ils supposent ;

— analyse des productions des élèves, y compris en situation d'interaction avec l'enseignant, du point de vue du jugement scolaire ; cette analyse est accompagnée de différentes comparaisons entre élèves (en fonction du niveau scolaire, de l'origine sociale, de la filière) ;

— analyse de ces mêmes productions et des comportements des élèves du point de vue des résistances, des détournements qu'ils mettent en œuvre, volontairement ou non pour répondre à la demande scolaire. Le terme de *résistance* indique l'interprétation que fait B. Lahire des « erreurs » des élèves (qui est là proche des théories sociologiques anglo-saxonnes dites de la résistance) ; elles sont les indices du rapport au langage et au monde lié à la culture orale-pratique d'élèves qui « ne font que » réagir à des situations, des pratiques langagières, des relations sociales scripturales-scolaires avec lesquelles ils sont en contradiction et en conflit.

Ces trois types d'analyse menés sur les différents domaines de l'univers scolaire du langage constituent une démonstration de la cohérence à chaque fois renforcée avec laquelle l'école et ses pratiques langagières instaurent et légitiment les rapports de domination qui font des enfants des milieux populaires des élèves dits « en échec », qualifiés d'« handicapés » et de « faibles », là où il n'y a que les effets du rapport socialement différencié au monde scriptural-scolaire d'utilisation du langage.

Le très grand nombre de citations du corpus permet au lecteur qui le souhaite d'effectuer son propre travail d'analyse. Du strict point de vue des difficultés des élèves de milieu populaire mises à jour par B. Lahire, celles-ci sont largement celles que les études entreprises depuis vingt ans par les psychologues ou sociologues du langage ou par les sociologues de l'éducation ont pointées (on peut d'ailleurs regretter la quasi

absence de référence à ces travaux dans l'ouvrage qui s'appuie principalement sur les recherches anglo-saxonnes). Il en est ainsi du constat central : la difficulté pour ces élèves à prendre le langage même, et la langue, comme objet d'analyse, à le saisir indépendamment des situations. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on retrouve le manque de conscience phonologique et les difficultés de découpage de la chaîne sonore et d'identification des mots en tant que tels (*unité qui n'a de sens et de pertinence qu'à l'écrit* ; dans celui de la participation de l'élève au dialogue scolaire, on retrouve cette impression d'un élève « hors jeu » qui ne comprend pas le sens du dialogue puisqu'il est interrogé sur des savoirs métalinguistiques (décrivant les résistances des élèves, Lahire parle ainsi de réappropriation contextuelle et dialogique d'énoncés grammaticaux). Les difficultés orthographiques sont les indices des difficultés à prendre une attitude réflexive à l'égard de la langue, qui s'illustrent aussi dans la gêne des élèves à considérer un texte dans son économie interne. Dans le même sens, ce qui gouverne, pour ces élèves, les productions orales et écrites, c'est l'efficacité et non la correction linguistique, l'action langagière et la contextualisation qui autorise l'implicite, un rapport éthico-pratique au monde et non esthétique, l'implication dans le discours et non l'exotopie que l'écrit scolaire exige (référence est faite ici à M. Bakhtine). Dès lors, les exigences scolaires dans l'ordre de l'expression orale, qui relèvent en fait d'un rapport scriptural au langage, ne peuvent être satisfaites. Ce sont donc les effets de ce rapport au langage qui entraînent les jugements scolaires en termes de déficit linguistique (pauvreté, banalité), quand il n'est pas pensé comme cognitif (confusion, incohérence).

Si du point de vue sociologique, B. Lahire relativise légitimement les jugements scolaires, on peut cependant se poser la question des effets d'une socialisation familiale dans une forme pratique-orale (qu'il serait d'ailleurs important d'étudier) sur le rapport au monde, au(x) savoir(s), aux apprentissages non scolaires, « indépendamment » des rapports de domination qu'ils construisent.

J'ai évoqué le regret de ne pas voir les travaux français pris comme référence ; peut-être faut-il voir dans cette absence, le signe de la perte d'actualité des débats qui ont constitué la dynamique des réflexions sociolinguistiques et de ce qui s'appelait alors la linguistique appliquée, du début des années 70. B. Lahire, en tant que sociologue, aurait sans doute pu analyser justement cette évolution de la réflexion des linguistes et de leur influence sur l'enseignement de la

langue maternelle depuis 20 ans (1). Cette démarche aurait évité les critiques qu'il adresse à *la (?)* linguistique, structurale en particulier, et qui ne sont pas toujours pertinentes : la linguistique peut se donner des critères et des objectifs propres, explicités comme tels, d'analyse de la langue qui sont ce qu'ils sont mais qui n'ont pas à être mesurés négativement à l'aune d'une forme sociale de rapport à la langue dont elle est d'ailleurs le produit sociologique. La question à débattre et la critique à faire doivent porter, me semble-t-il, sur les rapports entre les linguistes et l'école, sur les désirs de légitimité ou de scientificité qu'enseignants, auteurs, éditeurs de manuels ont cru trouver dans les travaux des linguistes. Où l'on retrouve ainsi la question des rapports de domination que l'école construit à travers le langage.

Élisabeth Bautier
Université Paris VIII

NOTE

(1) Voir F. Ropé, *Enseigner le français*, Éditions Universitaires, Paris, 1990.

PERETTI (André de). — **Controverses en éducation**. Paris : Hachette Éducation, 1993. — 380 p. — (Pédagogies pour demain : Références).

Avec ce nouveau livre, André de Peretti nous adresse une véritable somme : une revue de questions précises et complètes sur les problèmes actuels du système éducatif français et une synthèse éclairante sur son œuvre passée et sa manière personnelle d'aborder ces problèmes.

Le point de départ, comme le titre l'indique, est l'incroyable déferlement de critiques en tous genres qui, depuis le livre retentissant de Milner en 1984, ne cesse d'envahir les librairies. Ce qui caractérise cette production est la véritable passion, et parfois la haine, qui visent le système éducatif et ceux qui sont supposés en avoir inspiré l'évolution depuis 1959. André de Peretti en a été une des cibles privilégiées, comme moi-même d'ailleurs. Disons d'emblée qu'on ne trouvera dans cet ouvrage aucune défense personnelle, tout au plus parfois, avec humour, l'apparence de quelque agacement.

« Effondrement ; désastre sans précédent ; le naufrage scolaire actuel ; la fin de l'école républicaine ; l'enseignement malade de l'égalitarisme ; ratage historique ; l'enseignement toujours pire ; on liquide les profs » L'auteur nous rappelle ainsi, dès l'introduction, les thèmes de ces attaques répétées. Et son premier parti est d'essayer de comprendre. Il le fait de façon précise et documentée, en remontant dans l'histoire dès le XVI^e siècle. Par delà les particularités apparentes, il retrouve des oppositions fondamentales qu'il synthétise dans un graphe, technique d'exposition qu'il utilise fréquemment et de façon efficace. Ainsi se trouvent visualisées les oppositions entre Quiétisme et Absolutisme, Laïcisme et Cléricisme, Progressisme et Conservatisme, Scientisme et Moralisme. Ces oppositions fondamentales étayent d'autres oppositions plus apparentes : Égalitarisme versus Élitisme, Démocratie versus Légalisme, Baroque versus Classicisme etc. (p. 37). Or, ces oppositions ne recouvrent pas les oppositions traditionnelles en politique. « Les mêmes, qui se drapent dans une idéologie dite de gauche, se trouveront en passion de laïcisme et de scientisme, mais, en même temps et contradictoirement, en obsession d'élitisme et d'absolutisme ou d'identitarisme. D'autres, réputés de droite et cléricaux, se préoccuperont d'aventure, de pluralisme et d'innovations progressistes, d'égalitarisme et d'optimiste, etc. » (p. 38).

Dans cette mise à plat systématisée s'amorce ce qu'il appellera plus loin, et de façon plus fondamentale, les antinomies de l'éducation, conception sur laquelle je reviendrai plus longuement.

Pour l'instant, suivons avec notre auteur les descriptions précises, nourries de données historiques, économiques, démographiques, sociologiques, psychologiques et d'évaluations venues des Sciences de l'Éducation. L'école d'aujourd'hui a changé et l'aspiration de certains au retour à un ordre passé n'est que nostalgie. L'auteur va suivre pas à pas l'évolution historique de la société française et de son école au cours du XX^e siècle. Alors que le système éducatif explose sous la pression de la démographie et des aspirations parentales et que la technologie envahit la production, les mœurs se libéralisent et la jeunesse « échappe ». « La société française allait être prise en flagrant délit d'ambivalence à l'égard de sa jeunesse ou de ses institutions » (p. 96). Alors qu'on pousse à l'unification du système éducatif et à la prolongation de la scolarité, on maintient l'exigence de sélection et affirme la nécessité de l'échec. De Peretti voit là une preuve du ressentiment des adultes à l'égard d'une jeunesse qui les dépasse. L'exigence d'un « niveau » retrouvé ne peut s'expliquer que par ces réactions

affectives dont l'explosion de 1968 ne sera qu'un symptôme.

Vont suivre, tout naturellement, deux parties consacrées à la description précise du « niveau » contesté et de la nature et des effets des groupements dans une école de masse.

De Peretti expose ici son savoir, qui est grand, tant en ce qui concerne les aspects évaluatifs que nous apportent les études sociologiques et les Sciences de l'Éducation, qu'en ce qui concerne sa connaissance des phénomènes relationnels dans les groupes. C'est d'ailleurs, dans cette double orientation, l'intérêt majeur de ces analyses. Sans entrer dans le détail, je noterai l'explication psychologique que fait l'auteur des affirmations de baisse de niveau malgré les démentis permanents qu'apportent les études objectives. « C'est une réplique automatique, dans un psychodrame de la suffisance, qui tend à disqualifier toute réorganisation des pratiques d'enseignement, toute évolution fondée sur les résultats de recherches, toute modification aux conditions d'exercice de la profession et plus encore, toute intervention de l'opinion ou des milieux parentaux » (p. 130).

Quant au fonctionnement des établissements et à l'organisation des classes et, plus généralement, des groupements, l'auteur puise ici également aux apports des sciences quantitatives et à la connaissance qu'il a des phénomènes relationnels.

Il s'élève contre l'organisation stéréotypée monotone où il voit le vice majeur qui est l'isolement des individus, élèves et enseignants. La diversité des organisations lui paraît indispensable comme lieu d'une différenciation des rôles qui valorisent ceux qui en sont chargés. Il y a là des pages étonnantes et suggestives sur les effets d'isolement et d'indifférenciation par rapport au passé, où l'on trouve l'explication de ce désengagement de l'institution que Dubet a récemment mis au jour (p. 225 et sq.).

La fin de la quatrième partie nous achemine ainsi vers ce qui m'apparaît comme le nœud de l'argumentation et le cœur de la thèse. Les études objectives montrent la vanité des affirmations sur la « baisse du niveau », mais elles ne vont pas au fond des choses, car il s'agit de choix affectifs que le raisonnement ne saurait réduire. Or, la situation actuelle de notre société pluraliste rend absurde des prises de position passionnelles qui se nourrissent indûment de choix faits dans des **antinomies**, c'est-à-dire des oppositions irréductibles. « Il n'est plus supportable d'osciller entre des conceptions affirmées ou masquées, tantôt tournées vers l'accroissement d'un enseignement élitiste et

tantôt persévérant dans le développement d'une éducation de masse, troublée par nos dérives identitaires. Il y va de la crédibilité et, il faut bien en parler, de la progression et de la rentabilité de notre système éducatif » (p. 254). Et plus loin « il nous faut prendre acte de l'impossibilité d'imposer la primauté de la visée d'aucun pôle de structuration à satisfaire exclusivement, qu'il soit celui de la **société** ou celui de l'**individu**, celui de l'**économie** (et de la civilisation matérielle) ou celui de la **culture** (et de la science) » (p. 255). Cette affirmation s'appuie, comme de Peretti nous l'a souvent rappelé, sur la théorie cybernétique d'Ashby de la « variété requise » des réponses adaptées à tout système complexe (p. 312 et sq). Il n'y a pas à choisir : il est nécessaire à la fois d'assurer des élites et d'élever les masses. Et le meilleur moyen de le faire est de respecter cette diversité de fait en respectant les autres qui la constituent. Où l'on retrouve également l'inspiration, classique chez lui, de la pensée Rodgérienne. « Il convient de différencier, toujours davantage, à condition d'unifier par le liant indéfinissable que secrète la culture et qui tient au respect des personnes dans leurs différences, mais aussi à l'enthousiasme aux œuvres mêmes simples, amoureusement construites » (p. 379).

Le livre fermé, je ne peux me défendre de l'admiration pour la densité de ce livre et pour son inspiration. Mais je ne peux, en revanche, me résoudre à adhérer pleinement à cet optimisme foncier. Certes, la civilisation d'aujourd'hui ne peut être que pluraliste comme le répètent à l'envi les penseurs de tout horizon, Ricœur, Serres, Habermas, Morin et bien d'autres. Mais le respect même de l'autre, dans sa diversité, ne peut être que lié à un choix éthique et l'organisation précise d'un système d'enseignement ne peut éviter le choix d'une orientation **contre** toutes celles qui vont à la ségrégation ouverte ou cachée. Et c'est là aussi un choix politique qui ne découle pas seulement du souci d'un développement harmonieux du système mais, d'abord, d'une conception de l'homme et de son respect. Ce choix, de Peretti l'a fait, évidemment. Mais ce choix ne saurait éviter les antagonismes, les anathèmes et les injures de ceux qui ne l'ont point fait. Et de Peretti, qu'il le veuille ou non, aujourd'hui comme hier, demeurera, avec d'autres dont je suis, la cible de ces opposants irréductibles.

Louis Legrand
Professeur émérite de sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur — Strasbourg I

ROBERT (André). — *Système éducatif et réforme.* — Paris : Nathan, 1993. — 254 p. — (Les repères pédagogiques).

L'ouvrage qu'André Robert a consacré aux réformes scolaires qui se sont succédées depuis 1945 est passionnant à de nombreux égards. Non seulement il relate (chronologiquement) l'histoire de ces réformes, mais il met aussi en lumière les raisons politiques qui les ont motivées et les effets qu'elles ont (ou non) engendrés. Ce faisant, il s'interroge sur les continuités et les contradictions qu'il peut y avoir d'une réforme à l'autre, et s'efforce de mettre en évidence les volontés spécifiques de chaque régime politique, ainsi que les grandes tendances qui ont traversé les alternances. Bref il s'agit d'une histoire « politique » des réformes scolaires, qui aide à comprendre pourquoi des changements ont été envisagés, comment ils ont été conduits, et ce qu'ils ont réellement changé. Ce livre, rédigé de manière alerte, est donc une utile mise en perspective.

On pourrait se demander pourquoi l'auteur commence en 1945 l'examen des réformes scolaires. En réalité, cette date est heureusement choisie : elle marque le début de la transformation du dispositif scolaire que Jules Ferry avait mis en place dans les années 1880. Ce dispositif ferryste était constitué de deux « ordres », l'un pour les enfants du peuple (écoles primaires et primaires supérieures) et l'autre pour les futures élites (classes primaires des lycées, lycées et facultés). Depuis la première guerre mondiale, des voix s'élevaient régulièrement pour critiquer ce dispositif inégalitaire fait de deux filières étanches et pour réclamer une « école unique », mais ce n'est effectivement qu'à partir de 1945 que, par touches successives, le dispositif ferryste a été progressivement abandonné : les réformes entreprises à partir de cette date ont en effet, sans que cela ait toujours été voulu, contribué à remplacer les deux « ordres » par un « système éducatif » à étages (écoles, collèges, lycées, facultés). Le premier fil conducteur de l'ouvrage d'André Robert est donc la mise en système des éléments du dispositif scolaire antérieur.

Certes, cette évolution qui a abouti à un abandon progressif de ce que la Troisième République avait instauré était connue. Même si l'opinion (et notamment l'opinion enseignante) continue souvent de croire que notre Ecole est toujours celle de Jules Ferry, des historiens (comme Antoine Prost, par exemple) ont largement démontré que cette croyance est erronée. L'un des intérêts (et il n'est pas mince) de l'étude d'André Robert est de confirmer cette évolution et de montrer en quoi les réformes successives y ont contribué.

C'est ainsi qu'il rappelle que le Plan d'Alger (préparé en 1944 sous la direction de René Capitant) a esquissé les contours d'un nouveau dispositif scolaire visant l'égalité des chances et l'unification des ordres, objectifs qui seront repris et développés dans le Plan Langevin-Wallon rendu public en 1947. Mis sous l'éteignoir à cause de circonstances politiques et économiques de l'époque, ce Plan Langevin-Wallon va cependant devenir une référence « quasi-mythique » et sera, ainsi que l'écrit justement André Robert, « utilisé comme instrument de mesure de tous les autres projets, exerçant par là-même un effet paralysant que les différents lobbies éducatifs n'ont pas manqué d'exploiter pour légitimer leur refus de nombreuses réformes ». Il est vrai, en effet, que les syndicats enseignants s'y référeront pour justifier leurs thèses (quelquefois contradictoires d'ailleurs), que la gauche politique le considérera comme une référence, et la droite comme un repoussoir. Avec ce Plan les éléments du débat scolaire contemporain sont donc en place.

Viennent ensuite les nombreuses tentatives de réforme de la IV^e République (jamais abouties à cause de l'instabilité politique) puis les réformes Berthoin (1959) et Capelle-Fouchet (1963), le colloque d'Amiens (1968), la loi Edgar Faure sur le supérieur (1968), l'instauration du tiers-temps pédagogique (1969), la création des GAPP (1970), le projet de réforme Fontanet (1974), la réforme Haby (1975), les Commissions Savary (1981), l'objectif 80 % au niveau bac » (1985), la loi Jospin (1989)...

Examinant chacune de ces volontés politiques de changement, André Robert dévoile les intentions réelles, démasque les affichages politiques, s'interroge sur le dit et non-dit comme sur les influences qui agissent (à leur insu quelquefois) sur les décideurs. Il aide ainsi à comprendre les enjeux des réformes en général, et de chacune d'elles en particulier. Et il montre que l'histoire récente des politiques scolaires n'est pas linéaire, qu'elle est faite de « bifurcations », d'« hésitations », d'avancées et de reculs, et que pourtant tout ceci aboutit à fonder un nouvel équilibre scolaire. Ce qui signifie sans doute que les aléas de la vie politique ne suffisent pas à briser des élans sociaux profonds comme la volonté de démocratiser, le souci d'égalité des chances, la demande d'allongement de la scolarisation, ou la tendance à considérer l'enseignement comme un bien de consommation. André Robert montre que ces élans résistent aux alternances politiques et traversent les régimes, vraisemblablement parce qu'ils trouvent leur origine dans des évolutions

sociales ou économiques plus profondes. Le livre oblige, en tous cas, à se poser ces questions.

Cependant, la mise en évidence des ces élans sociaux et de leurs conséquences scolaires ne conduit pas l'auteur à en tirer la conclusion que les acteurs politiques n'ont aucune liberté de manœuvre et que leurs décisions ne peuvent qu'épouser ce que l'on pourrait appeler l'air du temps. Bien au contraire. André Robert souligne par exemple que la non-application de certains projets a pu modifier radicalement le cours des événements (qu'en serait-il aujourd'hui du système éducatif si le plan Langevin-Wallon avait été mis en œuvre ?). Il montre aussi que les choix idéologiques peuvent ralentir ou accélérer des évolutions, voire les faire « bifurquer » (il fait ainsi une distinction très intéressante entre les politiques scolaires qui se réfèrent au principe républicain et celles qui se réfèrent au principe libéral). L'auteur insiste également sur le fait que tel gouvernant peut s'inscrire dans un courant idéologique et prendre des décisions qui lui sont contradictoires (Chevènement au nom de la gauche, interrompant la dynamique scolaire lancée par Savary et tente de « restaurer » un ordre scolaire inspiré de Ferry). Enfin, André Robert rappelle que le fait de décider une réforme ne suffit pas à en garantir la mise en œuvre (il faudra près de 10 ans pour que la fin de la scolarité obligatoire passe dans les faits à 16 ans, et la réforme Haby créant le Collège Unique ne sera, elle, jamais vraiment généralisée).

En définitive, l'ouvrage balance sans cesse entre la mise en évidence des tendances permanentes qui traversent les régimes, celle des choix idéologiques qui conduisent à des spécificités momentanées, celle des « grippages » qui engendrent des décisions surprenantes ou incohérentes, et celle des blocages qui empêchent la mise en œuvre des principes retenus. Ces phénomènes se combinent, s'enchevêtrent, interagissent, se confortent ou se contrecarrent : ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que d'avoir montré que l'histoire politique de l'École est complexe, qu'elle doit prendre en compte tous ces phénomènes, et qu'elle ne saurait se résumer aux grands discours ministériels. Cette étude sera utile à tous ceux qui réfléchissent aux choix politiques en matière scolaire. C'est-à-dire (du moins faut-il l'espérer) à tout le monde...

Christian Nique
Université Paris V

STAGNARA (Denise) et STAGNARA (Pierre). — **L'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire** / préf. P. Meirieu. — Toulouse : Privat, 1992. — 205 p. — (Formation/Pédagogie).

Si, depuis quelques années, les problèmes posés par l'irruption du sida dans notre société ont réactualisé la nécessité de renforcer l'éducation sexuelle des adolescents dans une perspective de véritable éducation à la responsabilité, paradoxalement, les discours sur la sexualité se sont bien souvent focalisés sur la prévention du sida édulcorant une indispensable réflexion sur l'éthique et la globalité d'un tel projet éducatif.

En outre, malgré l'inondation médiatique d'images et de discours sur la sexualité, les tabous et le non-dit restent considérables. Les auteurs constatent que bien souvent encore, les enfants et les adolescents ne savent pas à qui confier leurs problèmes et leurs interrogations concernant l'amour et la sexualité ; ils soulignent également la fréquence du besoin des adolescents d'être réassurés sur la normalité de leur développement physiologique, mais aussi celle de leurs opinions ou sentiments.

Cet ouvrage relate l'expérience et la réflexion des auteurs, qui depuis plus de vingt-cinq ans, au sein de l'association « Sésame », interviennent au sein des classes (de la fin du primaire au lycée) pour répondre aux questions que les élèves se posent sur l'amour et la sexualité et leur donner l'occasion de réfléchir, d'exprimer leur point de vue et d'écouter ceux des autres afin de les aider à se construire.

Après avoir présenté la variété des questions des élèves, telles qu'elles s'expriment dans les conditions rigoureuses d'anonymat qui leur sont garanties, les auteurs décrivent de façon détaillée, explicite et argumentée leur protocole d'intervention : des premiers contacts auprès du chef d'établissement jusqu'à la restitution des comptes-rendus des évaluations aux élèves (et même à leurs parents) et aux réunions de bilan de fin d'année, ces interventions témoignent d'une démarche rigoureuse et réfléchie dans ses moindres détails. L'intervention dans la classe n'en représente qu'une étape soigneusement préparée à partir des questions et des attentes exprimées à l'avance par ses élèves. Dans un premier temps le (ou les) animateur(s) s'efforcent de répondre aussi précisément que possible aux interrogations « techniques » (anatomie physiologie...) avant d'ouvrir le débat, de rendre la parole à la classe pour aborder les questions relationnelles et affectives en s'attachant à faciliter l'expression des points de vue divers et en soulignant la responsabilité de chacun à l'égard de ses choix. La fin de la

séance est réservée à l'expression personnelle, par écrit de leurs réactions.

Tous les acteurs, équipes éducatives, parents et élèves sont associés à cette démarche et informés de son déroulement afin que chacun puisse prolonger la réflexion, le débat ou le dialogue ; une place importante est accordée à la restitution des comptes-rendus.

Cet ouvrage témoigne du respect des auteurs pour leurs partenaires jeunes et adultes et de leur réflexion sur le projet d'éducation sexuelle et affective qu'ils proposent avec un recul de vingt-cinq années de pratique. Il décrit de manière très concrète détaillée et argumentée le protocole d'intervention différenciée qu'ils mettent en œuvre. Il expose également leurs réflexions sur l'éducation sexuelle et affective et aussi leurs valeurs qui sous-tendent leurs interventions et leurs réponses dans la mesure où il leur apparaît difficile d'être totalement neutre lorsque l'on parle de relations amoureuses ou de projet de vie, le respect des autres conceptions étant bien évidemment un impératif majeur. Ce livre constitue une base de réflexion qui interpelle bien à propos les éducateurs (professionnels et parents) concernés par l'éducation affective et sexuelle des enfants et des adolescents.

Christine de Peretti
Institut National de Recherche Pédagogique

TROYNA (Barry) et HATCHER (Richard). — **Racism in children's lives, a study of mainly-white primary schools.** — Londres : Routledge, 1992.

Ce livre est le produit d'une recherche sur l'importance des représentations racistes et non racistes chez des enfants « blancs » en fin de scolarité élémentaire.

À l'origine de cette étude plusieurs articles dans la presse britannique dénonçant les pratiques de directeurs d'école qui avaient traduit en conseil de discipline des élèves coupables d'actes racistes.

Les auteurs, tous deux professeurs de sciences de l'éducation dans des universités anglaises, faisaient l'hypothèse que la multiplication des incidents racistes, l'insécurité croissante des écoles pour les enfants des minorités ne pouvaient se comprendre que par l'émergence de la notion de race dans la perception par les enfants des réalités quotidiennes et par l'irruption du racisme dans la vie des élèves et étaient sans rapport avec la présence d'une forte proportion de ressortis-

sants de minorités ethniques dans leur quartier et leur école.

L'objectif de l'étude — comprendre comment et pourquoi la « race » intervient dans la vie des élèves blancs — a imposé le choix d'une approche qualitative et donc de la méthode ethnographique.

La recherche, conduite dans deux comtés comprenant moins de 3 % de minorités ethniques, a porté sur 3 écoles et duré deux ans.

Les familles appartiennent, pour la plupart, à la classe ouvrière, avec, dans l'une des trois écoles, un fort taux de chômeurs, peu de familles appartenant à la classe moyenne et, respectivement 14 %, 17 % et 25 % d'élèves originaires des minorités.

Le deuxième chapitre — Sentiment de harcèlement ? — et le troisième — Ami ou ennemi, relations entre enfants blancs et noirs — présentent une description de la nature et de l'importance des incidents racistes dans le monde éducatif, depuis 1960 et fait un sort particulier aux « incidents raciaux » et aux « conflits inter-raciaux ». Une étude très détaillée de la littérature sur le racisme, complète la description et met ainsi en lumière : « l'absence d'explications théoriques, de précision conceptuelle, voire même de définition (du racisme), mais en revanche, « une grande confusion ne permettant pas d'élaborer une politique effective pour combattre l'explosion d'incidents racistes à l'école ».

Dans ce chapitre, Troyna et Hatcher soulignent à quel point les éducateurs sousestiment l'importance du harcèlement raciste dans la vie des élèves de couleur (— pour mémoire, on appelle « black » toute personne « non européenne » et « asiens » les personnes de « race jaune »). Ils rappellent que lors de la première vague de violence des skinheads, les directeurs des établissements des quartiers concernés ont refusé d'admettre l'existence de tendances racistes dans leurs établissements. Le racisme est à l'extérieur de l'école, ce qui peut expliquer pourquoi l'éducation multiculturelle n'abordait pas ou fort peu, le racisme ; « — le paradigme multiculturel (...) conçoit plus ou moins le racisme comme un « préjugé racial individuel » qui naît de l'ignorance. La solution est donc une pédagogie rationaliste et un curriculum empreint de pluralisme culturel pour chasser le préjugé et éduquer « l'ignorant ». Dans ce cadre, le racisme n'est ni institutionnalisé ni la norme dans la société britannique, ce qui est une aberration » (p. 13).

Une des façons de nier l'existence de tendances racistes chez les élèves consiste à dire que l'agressivité

des enfants se focalise contre les *marques distinctives*, les *rouquins*, les *gauchers*, les *gros*, etc.

Les auteurs concluent leur analyse de la littérature par cette phrase : « c'est parce qu'elles échouent à montrer à quel point les relations de pouvoir entre les citoyens britanniques noirs et blancs sont asymétriques et négligent l'importance, l'ampleur du harcèlement et de la violence que les blancs font subir aux noirs et qui traduit l'idéologie sous-tendant ces relations : le racisme, que ces définitions obscurcissent plutôt qu'elles n'éclaircissent la question scolaire » (p. 16).

Les chapitres 4 à 9 présentent la recherche proprement dite, les réponses des élèves, les réactions racistes ou anti racistes, illustrées par de larges extraits de conversations des chercheurs avec les enfants, tirillés, pour certains, entre leur désir d'égalité raciale (élèves blancs) et leurs réactions négatives, « va dans ton pays Paki ! », réactions qu'ils justifient en disant : « il m'énerve ! ». L'association entre race (noire, bien sur !) et violence est souvent renforcée (justifiée ?) par la télévision. Toutefois Troyna et Hatcher citent le cas d'une petite fille qui dénonce le racisme « *comme à la télé* » et s'indigne qu'on ait pu emprisonner Nelson Mandela, mais qui ignore ce qu'est l'apartheid, personne ne lui ayant jamais expliqué.

Le chapitre 7 — Les sources du racisme — expose le rôle de la dynamique égalitaire dans les relations entre pairs, pour ce faire les auteurs partent des arguments de J. Piaget dans « le jugement moral de l'enfant », développés par le chercheur américain J. Youniss : « de 5 à 8 ans l'activité conjointe est la base des relations entre pairs ; de 8 à 10 ans, la leçon la plus importante que les enfants apprennent de leurs pairs est que les relations sociales ne peuvent se mener sans à-coups que par la négociation d'un accord de réciprocité » (Youniss J., *Parents & Peers in Social Development*, 1980 p. 230, cité p. 151). Troyna et Hatcher, expliquent que, contrairement à Piaget, ils ne conçoivent pas le développement du jugement moral « comme une progression linéaire, la succession de stades, mais comme la construction d'un répertoire de moralité sociale, par l'interaction sociale (...). Ce répertoire est constitué de nombreux éléments, principes moraux, insight psychologique, représentations de relations, procédures d'évaluation des situations, stratégies d'interaction ; mais dans ce répertoire nous ne voyons aucune organisation hiérarchisée de principes moraux (...). Qu'un enfant adopte une position juste et bonne, dans telle ou telle situation, ne dépend pas de l'application abstraite d'un principe moral, mais de la façon dont cet enfant construit et interprète cette situation » (p. 154).

Nos auteurs ne contestent pas la théorie de Piaget sur le jugement moral, ils pensent qu'elle doit être complétée par une théorie de la construction sociale des relations sociales. Selon eux, l'égalité n'est pas le seul principe qui régit les relations entre pairs, mais que : « c'est dans la lutte permanente entre les idéologies d'égalité et de domination que les relations se font et se défont, dans les interactions sociales ».

Dans le chapitre 8, intitulé « Réponses aux incidents racistes », les auteurs insistent sur l'importance de l'attitude du chef d'établissement et du personnel enseignant et non enseignant, non seulement à l'égard des élèves, en classe, mais aussi dans le déroulement des activités non scolaires (repas, récréations, etc.).

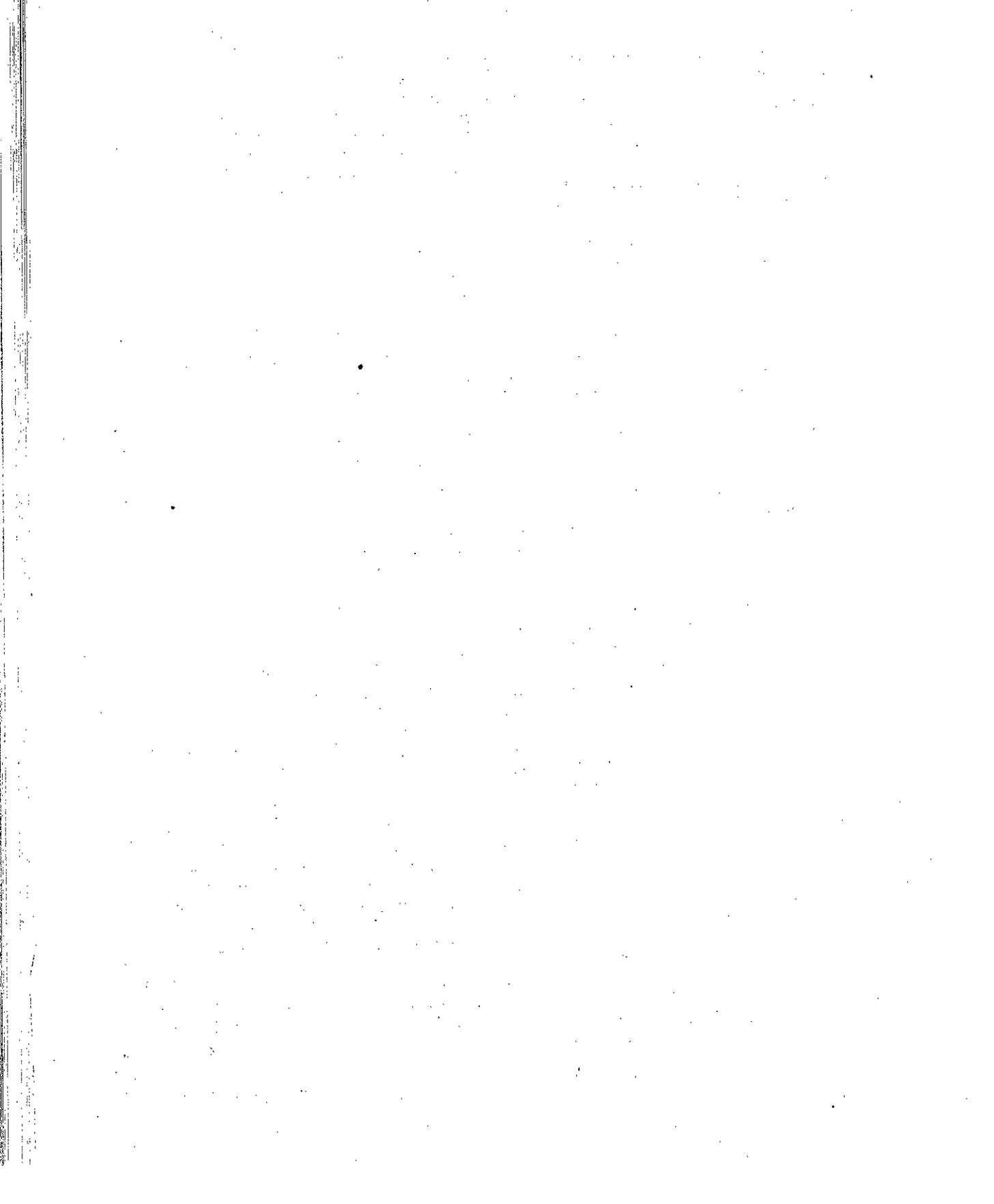
Barry Troyna et Richard Hatcher concluent leur ouvrage sur ce que peut faire l'école pour empêcher l'émergence d'actes ou d'incidents (insultes par exemple) racistes, pour sécuriser les élèves des minorités et leur permettre de faire face au harcèlement raciste ainsi que de contrôler leurs propres réactions agressives de défense. Ils estiment indispensable que le projet d'établissement, le règlement intérieur formulent explicitement l'obligation de non-racisme et la politique de l'établissement sur ce point. Ils reconnaissent, toutefois, qu'une politique éducative non raciste ne transforme pas le monde à l'extérieur de l'école. Ils regrettent l'absence dans le « national curriculum » d'initiation aux concepts de base de sociologie et d'idéologie qui permettrait aux élèves de théoriser leurs expériences et leurs conflits.

En bref, un ouvrage dense, tant en ce qui concerne les références aux recherches, hélas à part Piaget, exclusivement anglo américaines, qu'en ce qui concerne l'étude proprement dite. Certains lecteurs reprocheront peut-être à Troyna et Hatcher leur engagement antiraciste, leur fougue militante, mais il faut rendre justice à la finesse de leurs analyses et de leurs interprétations, à leur refus de toute schématisation simpliste qui dénaturerait la complexité et même l'ambiguïté des réactions des enfants. La critique qu'ils font de l'approche multiculturelle réservée aux seules écoles pluriethniques, dans lesquelles il n'y a, à la limite, aucun élève blanc, leur dénonciation des carences du curriculum national, qui devrait inclure pour tous, ce que F. Best appelle une « *éducation civile* », leur honnêteté font de ce livre un ouvrage de référence pour tous ceux qui souhaitent une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme et de l'enfant. On ne peut que regretter l'absence d'une étude similaire conduite dans les écoles françaises.

Michelle Proux

CRESAS

Institut National de Recherche Pédagogique



ARTICLES - Assessment of the educational system

Claude Thélot - Assessment of education and schools.

p. 5

Developed countries are now deeply concerned with evaluation, either at a global level (regarding school cost, management and performances) at an intermediate level (regional inequalities), at the level of schools (that is, the individual efficiency of a school, how to assess it), or inside the classrooms (to support the teachers in their individualized approach of educational practice). At these distinct levels the Department of Assessment and Prospective of the Ministry of Education has provided during the last years decisive contributions which help us to evaluate the present state of the French educational system. Besides the educational experiments and innovations are regularly assessed. At each level, from the Ministry to the teaching staff a « culture of assessment » gradually develops in the French educational system, which is a tool for improvement and decision making.

Bernard Ernst - First form pupils performances in the early 90's: trends in mathematics and French since 1980 and typologies in reading and counting.

p. 29

This paper deals with a central question in the present debate on the French educational system: the evolution of the performances of pupils starting secondary school since the early 80's. Between 1980 and 1993 a decisive progress has been observed in maths (+ 5 %) especially in geometry. The same tendency is observed at the end of the fourth form. In French, the level is almost steady, with a slight regression in spelling. In mathematics, the performances of the 10 % top level pupils are higher in 1993 than in 1980. The second part of the paper is concerned with the definition of levels of competency in reading and arithmetics, with relevant characteristics. The analysis of basic, advanced and special competencies provides a global outline of pupils acquisitions in reading and arithmetics: it appears that five pupils out of six master basic counting skills, and 90 % master basic reading skills.

Nathalie Serra et Michèle Thauvel-Richard - Pupils acquisitions in the third year of primary school and educational practices.

p. 43

The first results of research on factors having an impact on pupils acquisitions and progress in French and maths during the third year of primary school are presented here. They are based on the assessment of two samples consisting of 200 classes, with 7000 third grade pupils. The initial achievement level of these pupils had been measured at the beginning of the year 1992 with the national assessment test. At the end of the year, the pupils of the first sample took this test again, those of the second sample took another exam planned with the same methodology. Pupils results were related to their individual characteristics, their previous schooling and their teacher's educational practice. It appears that the impact of the initial level is very strong, especially in the first sample where it conceals the effects of individual and academic characteristics of pupils. Different educational practices were observed but their influence on academic success is weak. Further investigations are conducted in university laboratories in 1994 with the observation, in their classrooms, of voluntary teachers previously involved in the inquiry.

Eliane Fijalkow et Jacques Fijalkow – How French teachers teach reading and writing in the 1st grade.

p. 63

A national survey was realized on the methods of teaching reading and writing in the 1st grade. A questionnaire was sent by the Ministry of Education and the University of Toulouse-le Mirail to 2500 1st grade teachers, of which 1251 were filled out and returned. There were 89 questions tied to 399 variables (many possibilities being available for every question). The analysis of the results gives some objective information, particularly, about where French primary teachers are situated between tradition and modernity. Direct observations made in the school-rooms sometime later give validity to the verbal responses collected previously.

*

**

Jean-Claude Manderscheid – Models and principles in health education.

p. 81

Firstly, this paper points out the low interest in health education of French specialists in educational sciences, in comparison with English-speaking ones. A reason for such a situation could be a misconception of health. Therefore the author suggests a preliminary discussion about definitions of health and health education. He then presents some theoretical models in health education in order to exemplify the different available approaches: from individual to social target, from non implicated to participating target.

It is an opportunity to improve French readers' knowledge about North American models such as « self efficacy » or « health belief model ».

It is also an opportunity to present a new sociopolitical model conceived with J.-P. Pages.

The conclusion provides an example of implementation of such models with an health education action performed in the Herault department.

Serge Fauché – Paradigms of psychomotricity.

p. 97

Psychometrics appears in the last days of the 19th century when Charcot, Janet and above all Tissier set forth the principles of action of the gymnastics of the will, which will be used as a reference for the first psychomotor reeducation conducted by Petat in 1935.

The second world war, Ajuriaguerra and later his collaborators improve the systematics created by Guilmain, dealing with « character abnormality », thanks to their knowledge of scholastic underachievement. From then on, motivity and symbolic acquisitions are envisaged in a causal relation. A second model — intellectualist — appears in the early seventies, based on the idea that thought takes its roots in the premises of action. Then, new approaches favour relation and expression. The history of psychometrics is thus many-sided in its forms and destinies. Its mechanisms, at times antinomical, coexist, conflicting but not necessarily excluding one another.

Hervé Terral – The psychoeducation: a wandering discipline.

p. 109

The Psychoeducational science emerged in the 1910's, as a first resort to scientific psychology. Then it was developed in several specific fields (teacher education, maladjusted children...) before being suddenly supplanted by didactics (in the 80's).

This evolution raises two problems:

1) rigour is required in conceptual thought

2) intermediate theories are necessary for teacher training (cf. « the Durkheim's practice theory »).

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 1993 au 31 juillet 1994

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	210 F ttc
DOM	207,84 F
Guyane, TOM	205,68 F
Etranger	270 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	57 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

s o m m a i r e

ARTICLES Evaluation du système éducatif

Claude Thélot – *L'évaluation du système éducatif français*

Bernard Ernst – *Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : Evolution en Français et en Mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul*

Nathalie Serra et Michèle Thauvel-Richard – *Acquisition des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques*

Eliane Fijalkow et Jacques Fijalkow – *Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2*

*

Jean-Claude Manderscheid – *Education à la santé*

Serge Fauché – *La psychomotricité*

Henri Terral – *La psychopédagogie : une discipline vagabonde*

NOTE DE SYNTHÈSE

M. Altet – *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*

NOTES CRITIQUES