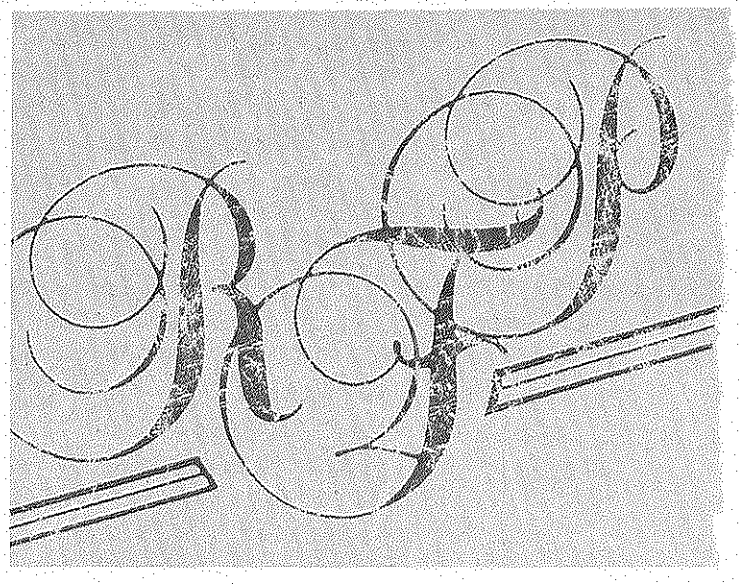
N° 112 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1995



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Didactique des sciences économiques et sociales

INRP INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1) 46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

ARTICLES

Didactique des sciences économiques et sociales

Elisabeth Chatel – Introduction p. 5

Elisabeth Chatel – Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales p. 9

Pascal Le Merrer – Les S.E.S. : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France p. 21

Alain Beitone et *Alain Legardez* – Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique p. 33

***

Bernadette Noël, Marc Romainville, José-Luis Wolf – La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation p. 47

Anh Nguyen-Xuan – Les mécanismes cognitifs d'apprentissage p. 57

Michel Vial – Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation p. 69

Christian Leray – Recherche sur les histoires de vie en formation p. 77

NOTE DE SYNTHÈSE

Bernard Sarrazy – Le contrat didactique p. 85

NOTES CRITIQUES

K. Barisnikov et *G. Petitpierre (dir.)* – Vygotsky. Défectologie et déficience mentale (J.-Y. Rochex) p. 119

R. Bautier – De la rhétorique à la communication (L. Porcher) p. 121

D. Becker, M.-E. Handman, R. Iturra (dir.) – Echec scolaire ou école en échec ? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leur pays et en France (F. Platone) p. 122

L. Collès – Littérature comparée et reconnaissance interculturelle (G.-D. Salins) p. 124

M. Fabre – Penser la formation (M. Postic) p. 126

A. Husti – Temps gagné, temps perdu dans l'enseignement (J. Dumazedier) p. 129

F. Imbert et al. – Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie institutionnelle (C. Blanchard-Laville) p. 130

A. Lamiki – De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Genevilliers (M. Lobrot) p. 132

G. Langouët – La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui (A. Mingat) p. 133

L. Porcher – Télévision, culture, éducation (G. Langouët) p. 135

R. Sue – Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux (J. Beillerot) p. 136

G. Vincent (dir.) – L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles (D. Glasman) p. 137

Introduction

Elisabeth Chatel

Ce numéro de la Revue Française de Pédagogie est le premier qui prenne pour thème la didactique des sciences économiques et sociales. Rien d'étonnant à cela, la discipline est de création récente et les travaux de recherche en didactique sont très naturellement reliés à l'existence d'un enseignement. Rappelons pour situer les choses, mais ces éléments sont développés dans l'article de Pascal Le Merrer, que la création d'un cursus universitaire d'économie autonome date seulement de 1959, quant à l'enseignement des sciences économiques et sociales en tant que tel, il est créé dans les lycées avec les sections « B », à l'occasion de la réforme Fouchet en 1966.

Mais les études et recherches portant sur l'enseignement de l'économie débutent dès l'instauration de ces formations. Ils accompagnent une préoccupation très politique du début des années 1960, relative à l'ignorance des français en matière économique. Des enquêtes du CERC (1), proches dans leurs méthodes des travaux de même nature menés par « l'*Americain economic association* », cherchent à évaluer les connaissances économiques des Français dès 1971. Elles se poursuivent au début des années 70 auprès des lycéens (2). Va s'en suivre très logiquement une interrogation sur les difficultés d'accès des enseignés au vocabulaire et aux concepts de l'économie. Cette question intéresse tant la formation initiale que la formation continue car l'initiation à l'économie est un des domaines importants de la formation continue des salariés qui se met en place au début des années 70.

Les premiers travaux sur les représentations, dans les années 70, sont une forme de réponse à cette question. On espère alors que connaître les représentations de celui qui apprend devrait indiquer ses difficultés et faciliter l'enseignement. Les travaux menés tout d'abord par Jean-Marie Albertini à l'IRPEACS-CNRS vont inaugurer les recherches sur l'enseignement de l'économie. Leur terrain est d'abord la formation continue (travaux de Maurice Parodi et Pierre Vergès) puis, dans un deuxième temps, l'enseignement secondaire.

Les années 80 inaugurent des travaux qui adoptent le qualificatif « didactique ». Ils prennent appui sur le concept de « représentation sociale »,

tel qu'il est défini par Serge Moscovici, puis Denise Jodelet. Les uns sont menés à l'INRP (3) dans l'équipe de didactique de l'histoire, géographie et des sciences sociales, les autres au CERPE de l'université d'Aix-Marseille II (4). Cependant ces travaux rencontrent progressivement les limites qui sont incluses dans leur démarche. Faire émerger les « représentations individuelles » des élèves, en produire l'agrégation par addition des fréquences des réponses obtenues à telle ou telle question met en évidence des dominantes dans le groupe classe, mais quelle est la nature de cet « agrégat » ? Quelle stabilité peut-on lui accorder ? Comment utiliser cette « représentation » supposée collective pour aider chacun des élèves à apprendre ?

La fin des années 80 ouvre une nouvelle génération de travaux en didactique de l'économie et des sciences économiques et sociales dont les articles de ce numéro de la revue française de pédagogie présentent un aperçu. La préoccupation principalement pédagogique des années antérieures, laisse place à une interrogation sur les savoirs à enseigner ce qui justifie l'appelation didactique de ces recherches. En effet il ne va pas de soi de parler d'enseigner l'économie ou plus encore des sciences économiques et sociales tant les corpus savants de référence sont divers, composites, traversés de conflits et de débats. Le concept de transposition didactique, qu'on le reprenne tout simplement ou qu'on l'interroge, est une référence commune à ces travaux qui débutent par une recherche sur l'histoire de la constitution de la discipline scolaire (5). Les recherches, dont proviennent les articles de cette livraison, s'inscrivent dans une interrogation sur l'origine, la nature des savoirs de référence (qu'ils soient dit « savants », « scientifiques » ou simplement « universitaires »), la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignement.

L'article de Pascal Le Merrer effectue un retour sur la difficile émergence de l'enseignement économique à l'université et dans le second degré au cours de ce siècle. Ce parcours montre que les contours pluri-disciplinaires donnés à l'enseignement des S.E.S. dans les lycées en 1966 faisaient écho au débat ouvert entre les économistes français sur les contenus de leur discipline dans l'après-guerre. Mais il souligne aussi, la divergence d'évolution, dans les années 70, entre les sciences économiques universitaires et les contenus de l'enseignement secondaire. Les économistes français cherchent alors à percer dans la communauté scientifique internationale et développent une économie plus abstraite, plus mathématisée moyennant l'acceptation d'un certain nombre d'hypothèses assez restrictives sur les comportements des agents économiques. L'écart se creuse entre l'enseignement universitaire et celui du second degré.

On peut s'interroger sur ce décalage et se demander si l'enseignement secondaire prend du retard sur les avancées scientifiques en économie, trahit sa relation aux savoirs scientifiques, ou si au contraire ce décalage est une façon de s'adapter aux contraintes d'enseignabilité propres à l'enseignement scolaire. D'une certaine façon les deux autres articles, bien qu'ils ne soient pas écrits en vue de répondre à cette question, suggèrent, pensons-nous, des éléments divergents de réponse.

L'article d'Elisabeth Chatel s'interroge sur les transformations de savoirs produites dans l'action d'enseigner. Plus que de transposition didactique, l'auteur préfère parler de processus de transformation de savoirs, trouvant dans ce concept une façon de se rapprocher de l'espace propre aux interactions professeur-élèves, de mieux cerner leurs activités concernant les savoirs et le fait de savoir. Résumant la démarche et les résultats d'une recherche menée à l'INRP, l'article apporte des éléments à la compréhension des processus d'enseignement, à la connaissance des contenus et méthodes effectivement pratiqués dans l'enseignement des S.E.S. Il analyse l'espace de liberté laissé aux acteurs enseignants et élèves dans la transformation de savoirs nécessaire à leur enseignabilité. Il interroge, *in fine*, la capacité de cet ensemble d'opérations à assurer l'apprentissage des élèves.

L'article d'Alain Beitone et Alain Legardez prend position pour une forme d'enseignement économique assurant « une transposition assumée » des savoirs savants. Il refuse tant l'empirisme que l'inductivisme pédagogique. La transposition de savoirs doit, selon les auteurs, prendre appui sur la reconnaissance du caractère pluri-paradigmatique des sciences économiques (6). L'affirmation de cette pluralité de paradigmes est une façon de restaurer la prééminence du critère de scientificité des savoirs à enseigner dans le cas d'un domaine scientifique traversé de fractures. S'étant ainsi assurés de la valeur épistémique des savoirs des-

tinés à l'enseignement, A. Beitone et A. Legardez, adoptent un point de vue inspiré de la conception de la transposition didactique initiée par Y. Chevallard. Ils préconisent l'élaboration de « stratégies didactiques » susceptibles tout à la fois de faciliter les apprentissages des élèves et de préserver la valeur scientifique des connaissances enseignées.

Ces trois articles ne diffèrent pas seulement par leur objet, ils adoptent des perspectives de recherche différentes.

Les premiers auteurs se veulent descriptifs et analytiques. Ils questionnent la constitution sur longue période des contenus proposés à l'enseignement scolaire et universitaire, ou interrogent sa « production » à tout moment au sein de chaque classe. Ils travaillent sur l'énigme que constitue la production de savoir par les élèves. Cette orientation de recherche permet d'aborder la question des potentialités et des limites, éventuellement institutionnelles, de l'activité didactique des enseignants, en interaction avec leurs élèves.

Les autres adoptent un point de vue prescriptif qui vise une opérationnalité plus immédiate. Se fondant sur une conception de la science économique comme science hypothético-déductive (7), ils supposent que des démarches « stratégiques » peuvent déstabiliser les « représentations » des élèves, en vue de leur faire construire des connaissances scientifiquement valides.

Ainsi les recherches actuelles en didactique des S.E.S, pour jeunes et modestes qu'elles soient, présentent une diversité qui nous paraît bien augurer de leur émergence dans le champ des didactiques des disciplines.

Elisabeth Chatel
INRP

NOTES

(1) Centre d'études sur les revenus et les coûts.

(2) Kokosowski Alain, **Documents du CERC,** n° 21, ler trimestre 1974.

(3) **Représentations des élèves et enseignement,** rapport de recherche n° 12, INRP, 1986 et **Entreprise et Représentation,** Rencontres pédagogiques, N°14, 1987.

(4) Centre d'étude et de recherche pour la pédagogie de l'économie, **Nouvelles technologies et enseignement**, 1990, document ronéoté auprès des auteurs Beitone A. Legardez A. et alii. Ce travail porte sur les représentations que les élèves se font de la monnaie. Une thèse de didactique soutenue à l'université de Strasbourg en 1989 par Emmanuel Triby porte sur **La prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des SES**.

(5) **Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire. Introduction à une réfléxion didactique**, Rapport de recherche n° 6, 1990, INRP.

(6) Notons que divers découpages au sein des sciences économiques et la possibilité même d'opérer un tel découpage font objet de débats dans la profession (voir Le Merrer 1990, Combemale 1994).

(7) Mais on peut se demander avec André Nicolaï (séminaire de DEA, Paris X, 1994), si cette conception de la scientificité des sciences sociales, inspirée de l'épistémologie poperienne, est effectivement mise en œuvre par les économistes. Elle est en tout cas questionnée par des philosophes qui, reprennant l'inspiration pragmatiste du début du siècle, refusent la dichotomie entre l'ordre des faits et celui des valeurs. On peut citer par exemple les travaux d'Hilary Putnam (**Raison, vérité et histoire**, Les éditions de Minuit, Paris, 1984) ou ceux de Nelson Goodman (**Manières de faire des mondes**, Edition Jacqueline Chambon, Nîmes, 1992).

Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales

Elisabeth Chatel

Les transformations de savoirs produites dans l'action d'enseigner font l'objet de cet article. Plus que de transposition didactique, l'auteur préfère parler de processus de transformation de savoirs, trouvant dans ce concept une façon de se rapprocher de l'espace propre aux interactions professeur-élèves, de mieux cerner leurs activités concernant les savoirs et le fait de savoir. Résumant la démarche et les résultats d'une recherche menée à l'INRP, l'article apporte des éléments à la compréhension des processus d'enseignement, à la connaissance des contenus et méthodes effectivement pratiqués dans l'enseignement des S.E.S. Il analyse l'espace de liberté laissé aux acteurs enseignants et élèves dans la transformation de savoirs nécessaire à leur enseignabilité. Il interroge, in fine, *la capacité de cet ensemble d'opérations à assurer l'apprentissage des élèves.*

Quand les professeurs enseignent, que « font-ils » ? Que « produisent-ils » ? La question importe si ce que les élèves, ce que les jeunes apprennent à l'école dépend pour une part essentielle de l'enseignement. Nous avons examiné ce moment où, entre les murs de la classe, l'enseignement, préparé auparavant, se réalise effectivement et engage l'élève à apprendre dans une certaine direction. Vygotsky (1934) montre que la médiation d'autrui aide à comprendre ou à exécuter des tâches que seul on ne pourrait mener à bien ; que celui qui maîtrise des concepts peut aider au développement de ces concepts chez celui qui ne les maîtrise pas. Nous considérons le maître selon cet angle de vue, c'est-à-dire comme celui « qui enseigne quelque chose à quelqu'un », en quelque sorte un médiateur ou un traducteur d'un savoir en direction des élèves. La question que nous posons devient alors la suivante : qu'est ce qui est enseigné aux élèves, quel en est le contenu, quel savoir résulte de cette médiation, de cette traduction ? Comment les élèves sont-ils incités, comment sont-ils engagés dans l'activité d'apprendre pour savoir ?

Notre recherche a porté sur un chapitre du programme de sciences économiques et sociales de la classe de première B : marchés et prix (1). Nous avons interrogé le contenu et la façon d'enseigner ce chapitre dans une douzaine de classes.

Nous avons choisi d'analyser ici ce que font les professeurs dans les situations d'enseignement, bien que dans la production scolaire de l'enseignement, élèves et professeurs interagissent et que l'enseignement effectif procède de cette interaction. L'activité propre des élèves n'a pas été le centre de nos investigations, mais nous l'avons prise en compte indirectement comme élément constitutif des situations d'enseignement. Nous allons présenter dans cet article la problématique de cette recherche et quelques uns de ses résultats.

PROBLÉMATIQUE

Mettant l'accent sur l'activité d'enseignement, en ce qu'elle conditionne, en interaction avec celle des élèves, la façon dont les élèves apprennent et les contenus de cet apprentissage, nous adoptons un point de vue didactique dont nous voulons préciser les contours.

Didactique et sociologie curriculaire

Notre perspective est délibérément descriptive et analytique, elle n'est pas normative. Nous développons dans ce travail une « raison sociologique » plus qu'une « raison pédagogique » au sens où ces expressions sont utilisées par Jean-Claude Forquin (1989). En effet si, comme le dit Forquin, la pensée pédagogique contemporaine est écartelée entre une lecture intérieure, se plaçant du point de vue de l'intentionnalité éducative, et une lecture extérieure, qui décrit et analyse les pratiques, nous adoptons ici une lecture extérieure. Notre expérience enseignante nous permet de connaître, de l'intérieur, cette pratique intentionnelle qui vise à « éduquer quelqu'un ». Sans oublier cette expérience ni cette visée, nous prenons une posture extérieure pour décrire et analyser l'enseignement, en tant que phénomène « situé dans le monde » (p.183) (2), tout en tentant de prendre en compte le caractère intentionnel de l'activité éducative, comme nous le ferions de n'importe qu'elle autre activité humaine. Cette posture nous rapproche du domaine de la sociologie curriculaire qui porte, quant à elle, sur les programmes d'enseignement et les choix constitutifs des savoirs enseignés à l'école. Comme elle, nous nous proposons de « **problématiser ce qui vaut habituellement comme un savoir légitime** » (Forquin 1983). Mais la sociologie anglo-saxonne du curriculum, la plus développée à notre connaissance, s'est particulièrement préoccupée du rôle des contenus de savoir dans la reproduction des inégalités sociales par l'école, lorsqu'elle cherche à élucider les enjeux sociaux des choix, de l'organisation et de la stratification des savoirs scolaires (Forquin 1984 et 1991). Notre travail ne prend pas la question de la reproduction des inégalités sociales pour point de départ. Si notre intérêt va à la transmission effective de savoirs par l'école, comme didacticien, la classe est notre terrain d'investigation privilégié, ce que les élèves apprennent reste notre question centrale. Nous interrogeons l'enseignement, dans la situation effective de son émergence, c'est à dire au sein d'une discipline, entre les murs d'une classe, dans un lieu, un contexte social et une histoire. En portant attention à la production quotidienne de savoirs enseignables, nous voulons montrer que le passage des savoirs prescrits par les programmes à l'enseignement effectif est un processus, inscrit dans des institutions, un tissu social, une histoire, réalisé par des personnes. Il a une épaisseur et mérite analyse. S'il produit un « savoir transposé », le processus de transformation lui-même donne forme à ce qui en résulte. Cette transformation préparée *ex ante*, est opérée lors de l'enseignement. C'est une action, action des professeurs, en interaction avec leurs élèves. Quand les enseignants enseignent, avec leurs élèves ils produisent quelque chose, même s'ils n'en sont pas forcément pleinement conscients, tant ils sont investis dans l'activité qu'ils mènent. Or il y a tout à la fois un cadre, des déterminations à cette action, à cette production, mais elle n'est pas non plus totalement déterminée *a priori*. Il y a une part de créativité, une part d'initiative, de choix, une marge d'interprétation dans la façon de faire et dans ce faire. C'est à la fois ce cadre et cette marge d'initiative que nous voudrions mieux cerner.

La transposition didactique et la question de la référence

Nous devons à Michel Verret (1975) puis à Yves Chevallard (1985) d'avoir mis en évidence, avec le concept de « transposition didactique », combien ce que les enseignants produisent pour et avec leurs élèves concerne les savoirs. Par le concept de transposition didactique, ces auteurs nous

montrent que l'enseignement rend nécessaire d'effectuer des choix au sein du savoir de référence, d'en modifier la forme et même la structure du fait de son mode d'exposition, de son découpage etc, afin de l'adapter à la situation d'enseignement et à sa temporalité spécifique. Le savoir, apprêté pour être enseigné, ne peut plus s'identifier purement et simplement, au savoir « savant » qu'il prend pour origine et pour référence. Mais nous qualifierons plutôt de « transformation » didactique ce qui se joue ici. La nuance n'est pas une coquetterie, elle a son sens. La métaphore de la production, qu'indique le mot « transformation » comme changement de forme, met, plus que la métaphore musicale de la transposition, l'accent sur le processus, l'action modifiante et porte l'attention sur les acteurs. Avec la métaphore de la « transposition », l'image est celle d'un changement de régime : « **Parce que le fonctionnement didactique du savoir est autre que le fonctionnement savant, parce qu'il y a deux régimes du savoir, en interrelation mais cependant non superposables** » (p.21) (3). Mais l'idée de transposition suggère aussi que cette (inter) relation est la question centrale, le « savoir savant » est la référence et avec lui l'interrogation sur la valeur épistémique du savoir enseigné. L'idée de transformation, au contraire, nous permet tout à la fois de mieux prendre en compte l'enseignement-apprentissage en tant que processus socialement situé et d'envisager son évaluation selon une pluralité de critères (épistémique, mais aussi éthique, esthétique) et de situations.

Accordons nous cependant quelques remarques préalables sur la question de la référence, déjà amplement discutée par les didacticiens. Nous pourrons ainsi la confronter aux questions posées par les choix curriculaires constitutifs des sciences économiques et sociales en tant que discipline scolaire et situer sommairement notre problématique par rapport à ces débats

Pratiques sociales de référence et objectifs-obstacles

J.-L. Martinand (1986, 1991), et avec lui d'autres didacticiens des sciences expérimentales (4), font remarquer que la définition d'un contenu d'enseignement ne se ramène pas à la simple réduction du savoir universitaire, mais suppose une réélaboration, une « implication » de la science dans l'enseignement. Cette implication doit prendre en compte des activités sociales diverses liées à des pratiques dites « de référence ».

Se référer aux « pratiques sociales » présente l'avantage d'introduire la question de l'expérience sociale dans ce débat et d'instaurer une vision moins exclusivement épistémique et cognitive de la référence. Voyons comment cela pourrait s'interpréter pour les sciences économiques et sociales. Cet enseignement est conçu pour être général, c'est à dire ni pratique ni professionnel au sens strict. En tant qu'enseignement de sciences sociales, il rencontre la difficulté de tenir compte de l'expérience sociale des élèves, de leurs « savoirs sociaux », mais aussi de s'en dégager pour aider les élèves à produire des savoirs plus objectivés et de valeur plus universelle etc. Il n'est pas évident de désigner ce que seraient les « pratiques sociales » de référence. On peut cependant convenir avec Martinand (1986) de la nécessité de tenir compte des pratiques sociales dans l'élaboration des savoirs enseignés à l'école même si, comme le dit Chevallard (1991), la référence au savoir qu'il nomme « savant », reste la source de légitimité majeure de ce qui s'enseigne à l'école, surtout dans les disciplines générales du second degré. Mais il est également intéressant de dynamiser la référence, comme le font les didacticiens des sciences expérimentales, avec la notion d'objectif-obstacle. Cette terminologie met l'accent sur le développement progressif de la connaissance et sur l'intentionnalité de l'action éducative. Notre perspective n'est pas en désaccord avec cette vision dynamique de la référence, mais notre recherche ici est de nature descriptive. Elle consiste à explorer le cadre dans lequel s'exerce l'intention d'éduquer autrui, cadre que l'enseignement effectif contribue à délimiter. Notre objectif ici n'est pas d'intervenir pour modifier ce cadre, mais d'essayer, tout d'abord, de le connaître.

Savoir(s) savant(s)

Introduire une référence plurielle aux savoirs est nécessaire si on souhaite utiliser, dans le champ de l'enseignement des sciences économiques et sociales, le concept de transposition didactique. Ceci conduit cependant à questionner ce qui est entendu par « savoir savant », au singulier ou au pluriel. Or délimiter « les savoirs savants » susceptibles de servir de référence à l'enseignement des sciences économiques et sociales ne va pas de soi. Toute construction curriculaire appelle des

choix donc des désaccords potentiels et des débats. Mais l'affaire est ici compliquée par le fait que l'enseignement économique et social dans le secondaire est lui-même une recomposition, tendant à réunir ce que l'université, tout comme la recherche, séparent le plus souvent, c'est à dire l'économie, la sociologie, des éléments de sciences politiques, d'histoire économique voire d'ethnologie. Les contenus donnés à l'enseignement des S.E.S. constituent donc une option, celle de la convergence des sciences sociales, dans un débat particulièrement épineux entre l'économie et les autres sciences sociales puisqu'il touche à l'objet même de l'économie.

Il est alors difficile de parvenir à un accord très large pour délimiter le « savoir savant » susceptible de servir de référence à l'enseignement des sciences économiques et sociales. Cette question ne trouve pas de réponse limpide, par exemple, sous la plume d'un éminent économiste, professeur au Collège de France. Edmond Malinvaud, consulté en 1989 sur le contenu à donner à l'enseignement économique à tous les niveaux tant scolaires qu'universitaires (5) : « **C'est pourquoi la connaissance des phénomènes économiques relève aussi d'une discipline nécessairement moins rigoureuse, dépassant parfois peu la pure description historique, mais soucieuse d'embrasser tous les aspects par lesquels l'économie affecte la vie des hommes et des sociétés.** » (p. 2) écrit-il dans son rapport (6). Ces propos nous invitent à prendre avec beaucoup de prudence l'expression de « savoir savant » puisque leur auteur, qui a son propre point de vue sur les contours de la science économique, considère que ce qui doit être enseigné ne relève pas nécessairement du domaine de la « pure scientificité ». « **Il conviendrait de bien séparer la partie du cours à finalité scientifique, de celle visant à l'intelligence des sociétés d'aujourd'hui** » (p. 24), écrit-il. Le critère de scientificité, tout comme les contours de l'économie elle-même, sont en débat ou du moins se prêtent à des avis divergents, dans la communauté des économistes. En conséquence il n'est guère imaginable de constituer un critère de choix de savoirs à la fois valides et susceptibles de convenir à l'enseignement, qui ne suscite pas de controverse.

La question de la référence tant « aux savoirs savants » qu'aux « pratiques sociales » est donc une question problématique pour les sciences économiques et sociales. Elle appelle une réflexion en termes d'histoire (7) et de sociologie curriculaire, complémentaire de l'approche didactique *stricto sensu.*

Transposition didactique et transformation de savoir (8)

En adoptant l'expression de transformation de savoir, plutôt que celle de transposition didactique, nous n'exprimons donc pas un désaccord sur l'existence d'une distance entre la production de savoir, dans le champ de la recherche, et la production d'enseignable, dans celui de l'enseignement. C'est le lien de verticalité simple, la position basse ainsi attribuée à la production d'enseignable, la focalisation sur la seule « noosphère » comme instance de transformation, que nous questionnons. Nous voulons, au contraire, mieux comprendre ce processus de production d'enseignable, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes tel qu'il s'opère dans la classe, alors que son cadre est apparemment déjà très circonscrit par les programmes, les manuels etc. Nous soulignons donc l'aspect actif et interactif du processus d'enseignement. La figure ternaire élève-enseignant-savoir, dessinée par Chevallard (1985) et reprise après lui par bien des didacticiens, ne nous semble pas faciliter la description de ce qui se passe lors de l'enseignement. Elle pose le savoir comme un corpus ou comme un texte avec lequel deux sortes d'acteurs, supposés invariants, entretiennent des rapports. Même si telle n'est pas son intention, elle conduit l'interrogation à se porter, de façon préférentielle, sur la comparaison entre « savoirs savants » et « savoirs enseignés », à focaliser l'attention sur la question de la « référence » et de la légitimité (9) du savoir qui s'enseigne au plan épistémique, occultant la transposition comme transformation issue de l'activité de savoir, celle des professeurs tout comme celle des élèves avec toute l'épaisseur de ce processus.

Le mot transformation indique, quant à lui, une figure de l'activité. Avec lui nous rejoignons l'usage qu'en fait Tochon (1991) lorsqu'il propose d'associer à la transposition didactique, qu'il voit comme la transformation du texte du savoir à laquelle procède l'enseignant, la transformation pédagogique qui désigne, pour lui, la transformation de ce texte lui-même dans l'activité d'ensei-

gnement en direction des élèves. Cette décomposition de l'activité d'enseignement en deux étapes ou plutôt deux dimensions, souligne la question difficile à laquelle nous nous trouvons confrontés : comment saisir, comment décrire ce qui se passe au moment de l'enseignement dès lors qu'il ne s'agit plus de comparer des textes mais de parler d'une action, mettant à contribution une pluralité d'acteurs et ayant l'apprentissage de savoirs et l'activité de savoir pour enjeu ?

La littérature anglo-saxonne sur la pensée des *enseignants aborde ce problème, notamment* Leinhardt (1986) qui distingue deux types d'activités organisées que les enseignants doivent mener conjointement : gérer les contenus et gérer la relation immédiate des élèves aux contenus. Leinhardt nomme « double agenda » ce double programme de travail. Ce que les enseignants font quand ils enseignent dépend nécessairement des élèves, d'une façon ou d'une autre. Enseigner ce n'est pas seulement préparer un cours pour telle ou telle classe dont on connaît les habitudes et les caractéristiques, c'est encore gérer, dans l'instant, la relation immédiate des élèves aux contenus enseignés. La distinction entre préoccupation des contenus et préoccupation de la relation des élèves aux contenus ne nous conduira pas à séparer, comme le fait Tochon, la dimension didactique de la dimension pédagogique car la dimension « pédagogique » nous semble profondément liée aux contenus enseignés dans l'action qui nous intéresse. La transformation de savoir, nous l'envisageons donc, en liaison avec le cours même de l'enseignement effectif, dans la classe, incluant pleinement les relations qui s'y jouent et leurs effets transformateurs sur les savoirs enseignés. Ces derniers peuvent être prévus à l'avance par l'enseignant expérimenté ou réalisés dans le feu même de l'action. Mais l'activité d'enseignement entre dans nos préoccupations parce qu'elle conditionne et contribue à produire les contenus et les contours de l'apprentissage des élèves. La transformation de savoir a donc une double temporalité – préparation et réalisation du cours – et doit être désignée sous un double aspect car elle est transformation des savoirs de référence en vue d'assurer une transformation des savoirs des élèves. Cette conception de l'activité éducative a guidé nos observations dans les classes, dans le but de mieux cerner les caractéristiques de la transformation de savoirs en S.E.S.

RÉSULTATS

Questions de méthode

La *recherche dont nous allons présenter* quelques résultats s'est effectuée, dans le courant de l'année 1992 (10). L'enquête portait sur l'enseignement du thème « marchés et prix » en classe de première B. Ce chapitre demande un certain temps, toujours plus d'une semaine de cours, de telle sorte que l'aspect un peu extraordinaire de l'enregistrement ou de la présence d'un observateur extérieur à la classe est un peu oublié au fil des jours et la classe vit plus normalement. La longueur relative de son traitement nous a permis de voir s'élaborer une démarche intellectuelle, d'observer l'enseignement de ce qui « fait un tout ». Il nous était alors possible de poser, malgré l'émiettement propre au temps scolaire, la question de la cohérence du contenu enseigné.

Nous avons recueilli des matériaux assez divers : interview des professeurs, plan de cours, décryptages complets des heures de cours, cahiers et devoirs d'élèves. Mais nous avons exploité principalement les décryptages de cours, les autres matériaux nous servant à contrôler nos interprétations de ces cours. Nous les avons analysés selon les deux directions propres à la double tâche enseignante : organiser et gérer dans le temps les contenus prescrits par les programmes, organiser et gérer la relation des élèves à ces contenus.

Nous n'avons pas cherché à établir de relation particulière entre les méthodes, les contenus d'enseignement et les caractéristiques socio-démographiques des élèves ou des professeurs. Nous pensions qu'une telle mise en relation serait bien peu pertinente sur un tout petit échantillon et qu'il n'y avait pas de raison de supposer, *a priori*, que ces catégories jouent un rôle majeur dans la question que nous voulions traiter.

L'exploitation de ces matériaux pose de très difficiles questions de méthodes, auxquelles nous *nous sommes attaqués sans pour autant être en* mesure de proposer une approche systématisée de ces problèmes. La difficulté est celle de penser l'enseignement comme une action avec d'autres.

Décrire les cours au travers des contenus effectivement enseignés

Ceci présuppose tout d'abord que ce qui se passe en cours concerne principalement les contenus enseignés. Cette hypothèse a été confirmée par une première lecture des décryptages de nos 12 cours.

Une première méthode pour connaître et décrire les savoirs enseignés a consisté à prendre appui sur les mots nouveaux définis dans le cours ou ceux dont la signification était rappelée. Cette méthode de comparaison des contenus enseignés par le corpus de « mots » à l'avantage de la simplicité, mais elle butte sur le fait que les mots et notions qui sont enseignés ne sont pas d'égale importance dans le cours. Ils entrent dans un contexte d'ensemble qui leur donne une signification. Il y a une structuration du cours autour de notions plus centrales qu'il fallait restituer. Conscients de ce point, nous avons suivi une double démarche. L'une partant des mots et notions, les recensant, tentant de les classer et de les hiérarchiser, l'autre partant des séquences de cours, vues comme des cohérences partielles centrées sur une proposition. A partir de ces propositions, qui sont des résumés de séquences de cours, nous avons pu reconstituer la trame du cours comme succession de séquences, situées dans un certain contexte intellectuel, souvent implicite. Ceci nous a permis de trouver quelle était la ou les questions centrales que chacun des cours prenait pour objet d'étude et d'en résumer l'argument. Nous avons pu ainsi repérer des glissements d'objet plus ou moins bien maîtrisés durant les cours et observer une convergence, assez générale, entre ces réalisations et les intentions que les professeurs expriment dans leur entretien.

L'étude de la relation des élèves aux contenus passe par celle des interactions dans la classe

Au delà d'une description assez classique de l'atmosphère du cours et du genre de pédagogie pratiquée par chacun des professeurs nous avons essayé d'approfondir le jeu des interactions qui passent par le dialogue.

Ici, dans une perspective pragmatique, nous cherchions à saisir ce que produit l'échange langagier. Selon Austin et Searle, « dire c'est faire ». On connaît l'exemple classique de l'énoncé « la séance est levée », où l'énoncé langagier agit sur une situation. Cet énoncé produit ce qui est dit, il lève la séance. Mais de façon parfois moins évidente, tout échange verbal fait quelque chose. En classe, comme dans les autres échanges verbaux, les protagonistes se positionnent réciproquement dans la façon de parler, leurs actes de langage traduisent ces positionnements en même temps qu'ils les produisent. Le langage ne fait pas qu'exprimer une réalité sociale qui serait préexistante à l'échange, il contribue à sa constitution. L'étude des échanges verbaux n'est pas uniquement la recherche de symptômes de positionnements réciproques. En dialoguant maître et élèves confortent leurs positions relatives les uns vis à vis des autres et vis à vis de l'objet qui les rassemble : apprendre, savoir ceci ou cela. Avec les mots ils pratiquent ce savoir, ils apprennent, leurs échanges verbaux « font » quelque chose.

Ces méthodes, bien qu'encore trop peu élaborées, donnent des résultats et ouvrent des perspectives dont nous ne pouvons pas vraiment rendre compte dans le format de cet article. Nous allons brièvement résumer quelques uns d'entre eux.

Diversité limitée des contenus enseignés et écart par rapport à la lettre du programme

Malgré l'étendue potentielle des références théoriques sur l'item marchés et prix, les contenus enseignés ne connaissent pas une infinie diversité, sans que pour autant l'on puisse dessiner ce qui serait une vulgate en la matière. Mais, curieusement, ils s'éloignent, le plus souvent, de ce qui serait une stricte interprétation de la lettre des prescriptions. En effet les commentaires associés à ce chapitre (11) du programme de première indiquent que l'étude des marchés et des prix doit se faire en liaison avec la question des entreprises et de leurs stratégies. Or la majorité des professeurs se conformant à la lecture d'un des manuels, n'étudient pas la question des marchés et des prix en liaison avec l'entreprise. Signalons cependant que l'entreprise n'est plus une question du programme de première, depuis 1982 elle est un des thèmes du programme de seconde. Les professeurs, dans la majorité des cas, construisent leur cours en posant le problème des marchés et des prix comme celui de la régulation d'ensemble de l'économie et abordent ainsi le sujet de l'intervention de l'Etat. Le débat porte alors sur la place relative à faire au marché et à l'intervention

publique en vue d'assurer une régulation socialement satisfaisante. La perspective est holiste ce qui permet de rester au même plan d'analyse que dans le reste de cette partie du programme de première et facilite la construction d'une cohérence. Il faut dire qu'en s'en tenant à la référence aux savoirs dits savants bien des solutions à ce problème de cohérence sont possibles. Elles dépendent des choix ou plutôt des façons de lire et d'interpréter les savoirs savants, comme du niveau d'abstraction auquel on situe l'enseignement, c'est à dire de la façon dont on implique ces savoirs dans l'enseignement. L'écriture du programme est elle-même une « implication » qui laisse ouverte une certaine diversité d'interprétations. Mais la majorité des professeurs de notre petit échantillon ne respecte pas la lettre des recommandations du programme de 1988, alors en vigueur. Ils font autre chose et anticipent en partie sur la rédaction des programmes de 1993. Ils ne suivent pas non plus l'analyse économique « standard » sur la question, dont certains éléments sont pourtant présents dans un des manuels. Ce ne sont donc pas absolument les programmes et les prescriptions qui définissent les contenus réellement enseignés sur ce thème, ni la théorie dominante chez les économistes. L'enseignement recompose, transforme et donne ainsi aux programmes un contenu effectif. Ce faisant, il en déborde la lettre.

Une certaine diversité dans les contenus effectivement enseignés se maintient cependant entre des cours plutôt centrés sur la question de la firme et de la concurrence sur les marchés et une interprétation plus holistique de la question orientée vers le problème de la régulation des sociétés contemporaines par le marché. Ces deux grands pôles d'interprétation s'entendent à des niveaux variés d'abstraction. La diversité recouvre donc à la fois le fait que les cours aient pour pôle des questions, des objets ou des niveaux d'abstraction assez différents et le fait que certains d'entre eux soient diversemment composites. En effet ils passent alors d'une conception à une autre, d'un niveau d'abstraction à un autre, par des glissements d'objets ou de niveau d'analyse parfois mal maîtrisés, et masqués par la référence apparente à une même question, celle du « marché ». Cependant même les cours les plus composites ou les moins maîtrisés possèdent cependant une cohérence à un certain niveau, ou disons plutôt qu'une question domine et sert, plus ou moins nettement, de fil conducteur. Enfin la diversité, que nous avons repérée, reste limitée.

Le jeu des manuels (12) et peut-être aussi l'appartenance disciplinaire nous semblent les facteurs qui favorisent une certaine convergence dans l'interprétation des programmes. En classe de première, le rôle coordinateur que peut avoir l'épreuve du baccalauréat, par les sujets qui y sont posés, est moins présent qu'en terminale. Cependant la coordination par le baccalauréat doit tout de même influer car, d'ordinaire, les professeurs qui enseignent en première exercent aussi en terminale. Les manuels sont très utilisés, mais de façons assez différentes. Certains professeurs les suivent pas à pas, d'autres s'en servent comme d'un recueil de documents. Ces manuels inspirent les professeurs et même s'ils ne sont pas en usage dans la classe, ils servent pour fournir des idées, des documents, des exercices. On retrouve dans les contenus des manuels les deux interprétations polaires du thème que nous avons cernées dans les cours. Les auteurs de manuels sont, le plus souvent, des professeurs. Leur expérience de professeurs, leur appartenance à la communauté enseignante, les met en mesure de percevoir et de rectifier en cas d'erreur, ce qui est enseignable et ce qui ne l'est pas. De telle sorte que les manuels, tout comme les sujets de baccalauréat, sont constitutifs des « usages » en vigueur dans la discipline. Ils expriment les formes habituelles d'interprétation et de traduction scolaire des savoirs et des programmes par les professeurs. Enfin, on peut penser que l'appartenance disciplinaire, comme lien à une communauté de personnes pratiquant la même activité professionnelle, partageant des idées et des valeurs, exerce, elle aussi, une influence diffuse.

Les programmes indiquent donc le thème à traiter – les échanges : marchés, formation des prix, commerce extérieur – et le cadre intellectuel de son traitement, – plutôt holiste. Les manuels, la collectivité enseignante, munie de son expérience, font l'enseignement proprement dit. Cette production du savoir enseignable se fait avant puis durant le cours, elle opère une transformation de savoirs.

Ce constat ouvre une interrogation sur la façon dont les programmes s'écrivent et comment ils évoluent, sur la façon dont se divisent les tâches entre rédacteurs de programme et rédacteurs de

manuels, tâches préalables et influentes sur le savoir qui s'enseigne. Il interroge sur les liens *entre évaluation et enseignement*, tout comme sur le rôle de l'inspection et plus largement de la noosphère, pour reprendre le terme de Chevallard (1985), sur l'évolution des programmes. Il met en doute la verticalité du lien qui s'établirait des « savoirs savants » aux « savoirs enseignés » et la vision en terme de projection descendante, il confirme la créativité de l'activité d'enseignement.

Mise en scène des contenus et activité de savoir

Quant à l'explicitation des façons d'enseigner, des façons d'établir et de gérer la mise en relation des élèves aux contenus, beaucoup reste à faire dans ce domaine, d'autant que notre investigation n'a pas porté ici sur les élèves. Nos études de cas montrent une variété des façons de faire des professeurs autour de quelques repères communs. D'un certain point de vue les styles d'enseignement dans chaque classe avec chaque professeur sont toujours singuliers, spécifiques aux situations et aux relations qui s'y établissent. Cependant cela n'interdit pas de s'interroger sur ce qui délimite de telles réalisations, toujours singulières en tant que réalisations.

Si on entre dans l'analyse des interactions dans la classe on y remarque l'omniprésence d'une forme de dialogue. Ces résultats convergent avec ceux des travaux américains sur la question (13), mais, si nous avons lu le travail de Mehan (1979) et retrouvé dans nos dialogues scolaires la structure ternaire de l'échange qu'il dégage, nous n'avons pas cherché à pousser plus loin la rencontre, préoccupés que nous étions des contenus même de l'enseignement, dimension, à notre connaissance, absente de ses travaux.

Le dialogue est le plus souvent lancé par le professeur en direction des élèves, en vue de les faire participer à son propos, de susciter leur attention ou de vérifier leur niveau de compréhension. Ce dialogue corrige pas à pas soit le propos initial du professeur soit celui des élèves, et permet ainsi une sorte de négociation, qui est aussi une adaptation mutuelle dans l'échange. Par reformulations successives les cours se rapprochent de ce que les élèves peuvent comprendre, le dialogue confère du sens au discours qui en résulte, tout en tentant d'éviter de s'éloigner de la cohérence préalablement construite par le professeur. Ce faisant le professeur peut entendre les propos tenus par les élèves, il peut les prendre en considération à un certain niveau, sans pour autant accepter, nécessairement, de dériver du fil de son cours. Voyons le sur un exemple.

Le cours porte sur la relation offre-demande-prix, longuement expliquée par le professeur.

E : *Mais si on prend le produit, par exemple, la baguette de pain, la demande est presque pratiquement la même et pourtant on a vu qu'il y a cinq ans la baguette était à 2,90 F, maintenant on est à 3,30 F, à quoi est-ce dû ?*

P : *à quoi c'est dû ? Là, cela introduit une autre variable qui est la nature du lien qui existe entre prix et demande. On peut admettre que la demande réagit au prix. Quand le prix augmente la demande baisse et inversement. Ça on va y venir tout de suite, c'est la notion d'élasticité. (...) Je prends par exemple le cas du pétrole...*

Le professeur tente ici d'utiliser le propos de l'élève pour amorcer l'étude d'une nouvelle question celle de l'élasticité. Il propose, plutôt que l'étude du pain, avancée par l'élève celle du pétrole, dont il a prévu l'étude plus développée pour une séquence ultérieure de cours. Mais il ne répond pas à la question posée. Cependant, peut-être intuitivement conscient de cela, il associe cet élève à l'échange quelques instants plus tard.

P : *Exemple type, le pain. À votre avis Michaël, c'est un bien pour lequel l'élasticité de la demande par rapport au prix est forte ou faible ?*

E : *Forte, la demande elle suit toujours l'accroissement de la population, c'est un produit vital. La demande elle ne baisse jamais. Tout le monde a besoin d'acheter du pain, je veux dire la demande augmentera suivant l'augmentation de la population.*

P : *Oui, c'est à peu près vrai, mais l'hypothèse c'est : si le prix du pain augmente de façon un peu sensible, est-ce qu'à votre avis la demande va baisser de façon un peu sensible ou pas ?*

À strictement parler la réponse de Michaël n'est pas exacte, mais ce qu'il dit n'est pas faux. Le professeur accepte sa réponse en exprimant un retrait « oui, c'est à peu près vrai ». Suivant sa propre logique de pensée il semble ne pas saisir celle de Michaël, embryonnaire mais apparente à l'analyse du décryptage. D'une réplique à l'autre Michaël est resté dans sa propre perspective, qui est celle des évolutions à moyen terme des prix et

quantités demandées. Il ne comprend pas que le professeur se situe dans le cadre d'une analyse « instantanée » des réactions de la demande aux variations de prix, donc avec une population supposée fixe de demandeurs potentiels. Dans cet exemple, le professeur ne cherche pas à pousser le raisonnement de Michaël pour le clarifier, ni à établir une relation explicite avec celui que lui-même est en train de mener, dont une des difficultés provient justement de cette hypothèse d'instantanéité des ajustements. Très probablement il n'a pas vu où était le problème de Michaël et se garde de soulever un problème qu'il ne maîtrise pas complètement. Il se contente de ne pas vraiment reprendre l'intervention, tout en ne la refusant pas brutalement. Il réitère sa question dans une formulation telle que la classe n'a plus qu'à répondre par oui ou par non, ce qu'elle fait, en chœur, de telle sorte qu'aucune incompréhension mutuelle n'apparaît clairement. Le professeur est resté fidèle à son propre cadre d'analyse temporelle, sans l'élucider à nouveau. On ne s'appesantit pas, le cours va son rythme. Il se peut que les élèves aient compris par inférence où était la difficulté, mais c'est bien peu probable. Il se peut aussi qu'un malentendu subsiste accompagné d'une compréhension très incertaine de la notion d'élasticité. L'échange à permis de gérer une difficulté sans la résoudre.

La façon de conférer du sens au discours énoncé en classe s'opère, le plus souvent, par l'établissement d'un lien au monde économique et social qui, en S.E.S., est l'objet d'étude. On essaye de lui donner vie et consistance en classe par des documents, des statistiques, des exemples, l'appel à l'expérience... Dans cet usage scolaire, le document perd son tranchant d'objet authentique. Dans la situation didactique il est choisi pour sa facilité d'accès, son contenu en cohérence avec la démarche choisie par le professeur. Il est rarement étudié pour lui-même, on tend à en oublier l'auteur, la date, les conditions d'énoncés du propos etc. Il devient pièce dans un puzzle et sert de médiation au discours sur le monde que le professeur cherche à construire et à faire saisir aux élèves. Parfois le document est outil pour des apprentissages, en tout cas il est toujours un médiateur facilitant la communication professeur-élèves dans la classe, moyen pour instrumenter et stabiliser les situations didactiques. Mais dans cet usage médiateur, il est utilisé de façon différenciée selon les professeurs qui s'en servent plus ou moins fréquemment, en laissant plus ou moins d'initiative aux élèves, en les poussant plus ou moins vers un questionnement à l'aide des documents.

Quant à l'évaluation, elle rythme l'activité scolaire. Elle permet de maintenir l'attention et la tension au travail dans la classe dans la direction souhaitée par le professeur. Elle est globalement adéquate aux contenus et aux façons d'enseigner propres à chaque classe. D'une classe à l'autre on retrouve dans l'évaluation les différences repérées au niveau des contenus enseignés et des façons de mettre les élèves en relation aux contenus.

Par delà des points communs, il y a bien des différences dans les façons de négocier le discours scolaire valide avec les élèves, d'en viser soit la reproduction soit la construction. Ces différences se traduisent continûment dans les façons de faire la classe et de conduire le travail des élèves, donc de l'évaluer, elles s'inscrivent et nous avons pu les repérer dans le dialogue scolaire (14). Le sens et le contenu de ce qui est appris vont différer, autour d'une trame commune. Ces différences, implicitement perçues par les enseignants, mais mal délimitées, entravent leurs débats professionnels et ne facilitent pas le travail en coopération entre eux. Distinguer, analyser les facteurs et les composantes de ces différences nous semble une contribution que la recherche peut apporter aux enseignants. Beaucoup reste à faire dans cette perspective. Cela supposerait une analyse plus fine des attentes des professeurs à l'égard des l'apprentissages des élèves dans la matière, mais aussi, et réciproquement, une analyse des attentes des élèves à l'égard de ce savoir, du fait d'apprendre, mais aussi vis à vis du professeur ou plus largement de l'institution scolaire.

CONCLUSION

Transformant ainsi les savoirs pour les rendre enseignables, l'enseignement contribue-t-il véritablement à l'accès des élèves aux savoirs visés ? Qu'est-ce que les élèves apprennent ? En quoi et comment leurs savoirs et leur façon de savoir se transforment-ils ? Telle est la question qui s'ouvre pour nous à l'issue de cette recherche. Notre analyse de cours, menée du point de vue de l'activité enseignante ne fournit pas d'élément décisif pour répondre à ces questions. Elle nous conduit cependant à deux remarques qui s'y rapportent.

Pour enseigner les professeurs de sciences économiques et sociales tentent, autant qu'ils le peuvent, d'établir une relation entre le discours scolaire et le monde réel, tel que les élèves le voient. Cette remarque nous permet de reprendre pour les sciences économiques et sociales le débat sur *le savoir de référence*. En pratique les « savoirs savants » servent de référence à l'enseignant de sciences économiques et sociales dans la mesure où ils lui permettent de rendre compte ou d'expliquer aux élèves des problèmes économiques et sociaux du monde qui les entoure, dans sa complexité contemporaine. Les développements analytiques ou théoriques qui ne permettent pas ce retour se révèlent quasiment inenseignables. Le défi est d'importance car les corpus de connaissances constitués ne permettent pas forcément de le relever, les professeurs, souvent aidés des manuels, ont donc à opérer une réelle traduction. Mais ils ne peuvent pas se contenter de la prévoir à l'avance, c'est dans l'instant qu'il faut, ou qu'il faudrait produire, de façon improvisée, la transformation adéquate, traductrice des connaissances savantes pour l'adapter aux connaissances et aux questions des élèves. Dans le processus de transformation de savoirs durant l'enseignement, les savoirs des élèves sont pris en compte d'une façon ou d'une autre à un degré ou à un autre. Or sur l'objet d'étude, le monde contemporain au plan économique et social, les savoirs des élèves sont constamment questionnés par leur expérience sociale directe et par l'information médiatique. Ces dernières contraignent donc les enseignants dans la médiation qu'ils effectuent. La préoccupation et la réalisation de la mise en relation des élèves aux contenus éprouvent leur enseignabilité.

Cependant, ce sera notre deuxième remarque, pour établir cette relation aux savoirs des élèves, la plupart des professeurs constituent avant et pendant la classe un discours scolaire qui leur paraît valide, tout en étant vraisemblable aux yeux des élèves. La trame du discours scolaire sert de fil conducteur aux échanges et, le plus souvent, l'évaluation est cohérente avec son contenu. Ce discours, développé et progressivement construit, permet que tiennent ensemble le groupe classe et les heures de cours successives. Si les professeurs le négocient ou le transforment à la marge, ils s'en éloignent très peu et très rarement durant l'échange qu'ils guident. De ce fait ils ne laissent qu'une autonomie restreinte dans la démarche de pensée de leurs élèves. Nous remarquons par exemple la faible part faite à une pédagogie inductive (15), pourtant recommandée dans les instructions d'origine de la discipline, la quasi absence d'une mise en œuvre d'observations effectives, du moins sur le thème de notre enquête. La relation opérée entre le discours scolaire et le monde réel, objet de son étude, est établie par le dialogue et grâce à des supports, les documents ou les exemples, qui sont faciles à insérer dans la vie d'une classe. Les cours connaissent un rythme accéléré, laissant peu de temps à une activité réflexive suscitée durant le temps de la classe. Ils conduisent rarement à laisser des interrogations ouvertes. Il ne s'agit pas véritablement d'atteindre avec les élèves une description du monde économique et social ni de s'interroger sur son fonctionnement, mais d'offrir un discours cohérent, celui du professeur, de le rendre crédible, accessible et acceptable aux élèves. Le discours du professeur peut être plus ou moins personnel, plus ou moins interrogatif, plus ou moins destiné à être partagé avec les élèves, nous l'avons dit. En tout cas, un décalage avec celui des manuels et des autres professeurs paraît peu tolérable. La vraisemblance, c'est à dire la nécessité de s'expliquer sur ce qui serait contradictoire avec l'expérience des élèves, paraît s'imposer. Les attitudes propres à la recherche et à la réflexion sont bien peu présentes en classe. On y ouvre des questions, mais on supporte rarement qu'elles ne soient pas rapidement refermées, comme si, dans la classe, toute question exigeait réponse, plus que nouvelle question. Pour le dire autrement, les professeurs semblent tout à la fois solliciter les élèves et tenter d'échapper aux conséquences de cette sollicitation. En classe ils proposent la négociation du discours qu'ils ont préparé, de façon à ce que les élèves lui confèrent du sens. Mais ils résistent aussi, dans une large mesure, à l'effet déstabilisant de cette épreuve, effet qui provient de l'éventuelle tentative des élèves pour transformer, afin de se l'approprier, le savoir qui leur est proposé.

Dans quelle mesure cette situation résulte-t-elle des contraintes institutionnelles, d'un impératif de la situation scolaire ou de l'enseignement, de la nature même de la discipline enseignée ou des façons de faire du corps enseignant de la discipline ou encore de chaque professeur en relation avec telle ou telle classe, autant de questions pour des recherches à entreprendre.

Elisabeth Chatel
INRP

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel (1989). – **La didactique des sciences,** Que sais-je ? PUF.

BROOPHY Jere and GOOD Thomas L. (1986). – **Teacher behavior and student achievement,** in Wittrock M.C. ed. The handbook of research on teaching, Mac Millan, New-York, pp. 328-375.

CHATEL Elisabeth. – ***Insertion institutionnelle et enjeux* didactiques** in Pascal Combemale ed. **Les sciences économiques et sociales. Émergence et enseignement d'une discipline,** Paris, CNDP ; Hachette, 1995, pp. 7-36.

CHATEL Elisabeth, CARON Paul, FENET-CHALAYE Catherine, LE MERRER Pascal, PASQUIER Patrick, SIMULA Luc. **Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire,** INRP ; 1990.

CHATEL Elisabeth, CARON Paul, LE MERRER Pascal, PASQUIER Patrick, RICHET Adeline, SIMULA Luc. – **Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales,** rapport de recherche INRP, à paraître en 1995.

CHEVALLARD Yves (1985) (1991) – **La transposition didactique,** La pensée sauvage, Grenoble.

FORQUIN Jean-Claude. – La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). **Revue Française de Pédagogie,** n° 63, avril-mai-juin 1983, pp. 61-79.

FORQUIN Jean-Claude. – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de Sociologie,** Vol. XXV, 2, Avril-Juin 1984.

FORQUIN Jean-Claude (1989). – **Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques,** Bruxelles-Paris, De Boeck-Université,1989.

FORQUIN Jean-Claude. – Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, ***Sociologie et société,*** vol. XXIII, printemps 1991, pp. 25-39.

LEINHART G. et GRENO J. (1986). – The cognitive skill of teaching, **Journal of education psychology,** 78 (2), pp.135-176, cité par Tochon, 1991.

MALINVAUD Edmond. (1989). – **Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'économie,** Ministère de l'éducation nationale, novembre 1989.

MARTINAND Jean-Louis. (1986). – **Connaître et transformer la matière,** Peter Lang, Berne.

MARTINAND Jean-Louis. – **Le domaine didactique en *sciences. Construction des contenus* et appropriation des connaissances,** La pensée, n° 276, 1991, pp. 51-60.

MEHAN Hugh. – **Learning lessons, social organisation in classroom,** Cambridge mass, Harvard University press, 1979.

TOCHON François. (1991) – **L'enseignement stratégique. La transformation stratégique de la connaissances dans la pensée des enseignants.** Toulouse, éditions universitaires du sud, 1991.

VERRET Michel. (1975). – ***Le temps des études,*** thèse pour le doctorat de Sociologie, 1975.

VYGOTSKY Lev S. (1934) – **Pensée et langage,** traduction française F. Sève, Messidor, 1985.

NOTES

(1) Rapport de recherche INRP, publication prévue en 1995, **Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales.**

(2) Forquin 1989.

(3) Chevallard, 1985.

(4) Astolfi et Develay, 1989.

(5) On trouve ici un paradoxe fréquent de l'enseignement des S.E.S. constamment évalué sur sa composante économique, rarement sur les autres. Cette évaluation, faite par des économistes, les plus souvent orthodoxes, d'un enseignement dissident par rapport aux canons universitaires dans sa conception même, a contribué à fragiliser institutionnellement la discipline.

(6) Malinvaud Edmond, **Rapport de la mission de *réflexion sur l'enseignement de l'économie.*** Ministère de l'éducation nationale, novembre 1989.

(7) Nous avons mené cette réflexion dans un précédent travail de recherche publié à l'INRP, rapport de recherche n° 6. Voir aussi : Elisabeth Chatel, « Insertion institutionnelle et enjeux didactiques » in Pascal Combemale éditeur. ***Les sciences économiques et sociales.* Émergence et enseignement d'une discipline,** Paris, CNDP ; Hachette, 1995, pp. 7-36.

(8) « Savoir », à la fois comme verbe et substantif.

(9) La préoccupation de légitimité est manifestement centrale dans cette approche comme le montrent à nouveau les articles suivants : G. Arsac, « **L'évolution d'une théorie didactique : l'exemple de la transposition didactique** » pp. 7-32, et Y. Chevallard, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », p. 73-112, **Recherches en didactiques des mathématiques,** vol. 12, n° 1, 1992

(10) Douze professeurs nous étaient associés, nous avons photocopié leurs notes de cours, celles des élèves et certains devoirs corrigés. Nous avons enregistré intégralement les cours sur ce thème et les entretiens que nous avons eus avec les professeurs. Cet échantillon de professeurs ne visait pas la représentativité, mais une certaine diversité conforme à celle du corps enseignant de SES, lui donnant une certaine significativité. On trouve une diversité analogue dans les caractéristiques socio-démographiques des élèves de ces douze classes de Paris ville, banlieue parisienne, grandes et petites villes de province.

(11) Supplément au B.O. n° 22, 9 juin 1988, p. 155.

(12) Il n'y a que trois manuels qui aient une certaine diffusion : – Première : **Sciences économiques et sociales,** Coll. Janine Brémond, Hatier, 1990.

– Première : **Sciences économiques et sociales. Économie et société française des années 1990,** Coll. Claude-Danielle Échaudemaison, Nathan, 1991. – Première B : **Sciences économiques et sociales,** Coll. Bernard Simler, Armand Colin, 1990.

(13) Voir Broophy and Good 1986 pour une revue de la littérature « *processus-produit* ».

(14) Pour une analyse plus détaillée voir « Dialogues en classe et savoirs enseignés », Elisabeth Chatel et Adeline Richet, **Spirales**, n° 16, 1995 (à paraître).

(15) La question de l'adhésion à la « pédagogie inductive » fait *objet d'opinions controversées* dans la profession, bien que le terme même de pédagogie inductive ne soit pas clarifié dans ce débat. Sur ce point voir notre précédent rapport de recherche, 1990.

Les S.E.S : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France

Pascal Le Merrer

L'enseignement de l'économie en France a connu un essor difficile. Il faudra attendre les années 50 pour que s'engage un processus de réformes qui conduira à l'autonomie de cette discipline au niveau universitaire. C'est dans ce contexte que naissent, dans l'enseignement secondaire, les sciences économiques et sociales, héritières de projets qui ne parviendront pas à s'imposer dans le supérieur. Il en résultera des tensions qui ne peuvent se comprendre qu'en cherchant à reconstituer la trame de cette histoire.

L'objet de cette étude n'est pas de faire une histoire de la mise en place des SES (Sciences économiques et sociales) dans l'enseignement secondaire, mais d'éclairer deux particularités de cette création. Il y a tout d'abord une ambition originale dans le projet de cet enseignement des sciences économiques et sociales (1) par rapport aux expériences passées. On peut lire dans les instructions de 1967 : « L'originalité de cet enseignement est de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales » (2). Il y a donc une volonté de créer un enseignement nouveau, qui ne peut être une simple transposition scolaire d'une discipline universitaire. L'autre dimension sur laquelle nous souhaitons porter notre attention, tient à la singularité de la situation des années 50 - 60 qui servira de cadre à la création de cette discipline. Singularité dans le contexte économique, mais aussi dans les idées qui s'imposent et dans le mouvement de réformes qui se dessine.

Pour traiter ces deux questions, nous chercherons à identifier à travers différentes périodes les problèmes rencontrés dans l'essor de l'enseignement de cette discipline, en privilégiant le niveau universitaire comme fil conducteur de notre analyse. En effet c'est dans ce cadre que se sont exprimées les positions des économistes depuis les années 1860, tout en sachant qu'ils seront en retrait au moment de la naissance des SES.

LES DÉBATS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE À TRAVERS LES EXPÉRIENCES PASSÉES

Repérons quelques étapes dans les réflexions des économistes sur l'enseignement de l'économie en France.

L'essor des années 1860-1870

C'est à l'initiative de Duruy que sera créée la première chaire d'économie politique dans une faculté de droit, à Paris en 1864. L'économie *apparaît dans l'enseignement* secondaire spécial en 1866, puis dans l'enseignement général avec la géographie économique et enfin en classe de philosophie en 1880. En 1881, des notions d'économie politique sont insérées dans le programme d'instruction morale et civique de l'enseignement primaire.

En 1882, E. Levasseur, professeur au Collège de France et au Conservatoire des arts et métiers, rédige un « résumé historique de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique en France » (3). Il dresse un tableau optimiste, faisant apparaître deux périodes : avant 1860, « l'économie politique est considérée, en dehors du cercle des économistes, comme une science dangereuse ou comme étude sans précision, peu digne du nom de science ; on ne veut pas en généraliser l'enseignement ». Dans la seconde période, cette discipline « s'impose promptement comme la conséquence d'une politique économique plus rationnelle » (p. 59). L'auteur analyse le développement de cet enseignement dans les facultés, au Collège de France, dans l'enseignement secondaire et primaire, à l'École des sciences politiques, à l'École des hautes études commerciales, dans les écoles industrielles, les associations et les cours populaires. Il évoque aussi les projets comme l'École pratique des hautes études où celui d'un enseignement des sciences administratives et économiques.

Cet optimisme d'E. Levasseur n'est pas étranger à la position centrale qu'il occupe dans les institutions d'enseignement dans les années 1870-1880 : il rédige à la demande du ministère, le programme de géographie économique pour les lycées, le programme d'économie rurale, industrielle et commerciale pour l'enseignement secondaire spécial et inspire la mise en place des notions d'économie politique dans le cadre de l'instruction morale et civique dans le primaire en 1881 (4).

On remarque une grande proximité dans les contenus et les formes de l'exposé entre les manuels destinés aux étudiants des Facultés de droit et ceux destinés aux lycées. Deux exemples illustrent cette affirmation : les **Éléments d'économie politique** (5) de Paul Beauregard, professeur à la Faculté de droit de Paris. L'économie politique est vue comme une science et un art (c'est-à-dire application de la science). Cela conduit l'auteur à combiner une présentation des lois économiques et une description de l'organisation *de la production, du commerce, du crédit*, ainsi que des types d'interventions de l'État. Autre exemple, le « Précis d'économie politique » d'E. Levasseur destiné à la classe de première pour l'enseignement secondaire moderne qui remplace l'enseignement secondaire spécial. Il présente l'économie politique comme « la science des richesses, autrement dit, la science morale qui a pour objet l'étude des lois naturelles suivant lesquelles dans l'état social, l'homme produit, échange et consomme la richesse » (p. 13, on retrouve le découpage traditionnel de J.-B. Say). Ce que cherche à réaliser E. Levasseur, c'est un développement de l'enseignement de l'économie par « le bas » (6), à partir de l'enseignement primaire et secondaire. C'est donc un travail de vulgarisation d'une science achevée, qui transmet de saines vérités et qui est organisé directement par les universitaires.

Levasseur insiste sur la place de « l'homme », c'est lui qui crée et consomme la richesse et sur la méthode fondée sur l'observation, d'où l'importance de l'histoire, de la géographie, de la statistique. A. Béchaux verra abusivement en lui le symbole d'une « École *économique française* » (7) humaine et réaliste, il représente en fait une conception de l'enseignement de l'économie.

Une crise de l'enseignement de l'économie politique

Léon Walras écrit dans un article qu'il destine à Jules Ferry : « je veux insister sur l'urgence d'une réforme de l'enseignement de l'économie politique... » (8). En 1887, la Revue d'Économie Politique (REP) est fondée par Charles Gide qui se propose de renouveler l'enseignement de l'économie politique en France (9). Enfin en 1892,

Joseph Chailley-Bert déclare : « L'économie politique traverse en France une crise... le recrutement de ses disciples est devenu malaisé et leurs œuvres ne lui font pas toujours honneur » (10).

Examinons les raisons invoquées pour expliquer cette crise. Dès 1877, la généralisation de l'enseignement de l'économie dans les Facultés de droit, enseignement qui est confié à des juristes, suscite un vif mécontentement chez les économistes libéraux français. Ainsi, J. Chailley-Bert parlera d'une perte de vitalité de « l'école française » qu'il impute en partie à « la mauvaise organisation de l'enseignement de l'économie politique en France » (11) qui privilégie la vulgarisation mais sacrifie la recherche en ne créant pas des « facultés des sciences économiques et politiques ».

Avec Léon Walras, c'est le problème des obstacles à la pénétration du marginalisme en France et la question de l'urgence de la réforme de l'enseignement supérieur qui sont posés. Les libéraux français refusent chez Walras et chez Jevons à la fois la théorie de la valeur et la méthode mathématique[12], ce qui freine toute diffusion de ces analyses en particulier à travers la revue la plus importante à cette époque : **le Journal des économistes** (13).

Une « ère nouvelle » (H. Saint-Marc, REP, 1888, N°1) commence avec Charles Gide. Jeune professeur, il publie dans le **Journal des économistes** en novembre 1881, un article intitulé : **Théorie de l'économie politique de Mr Stanley Jevons** qui symbolise une ouverture aux thèses marginalistes. Il fera rapidement figure de chef de file d'une nouvelle catégorie d'économistes : les universitaires. Pourtant, Gide ne sera pas novateur comme théoricien. Ses « **Principes d'économie politique** » qui connaîtront 26 éditions entre 1884 et 1931, défendent l'idée qu'il existe des lois en économie qu'il faut dégager en analysant : la production, la circulation, la répartition, la consommation (on retrouve encore le plan de J.-B. Say de son Traité qui a pour sous-titre : « Simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses »). En revanche il joue un rôle important dans la diffusion des idées nouvelles en économie (14).

C'est donc dans une logique de vulgarisation et de timide diffusion des nouvelles analyses que s'étaient engagés les professeurs d'économie en France à l'aube du XXe siècle. Mais cette orientation didactique se heurte à un enseignement de l'économie en régression pour ne pas dire inexistant dans le secondaire et dans le primaire (15). L'enseignement moderne avec en première un cours de droit et d'économie politique dont le programme était très proche de celui des Facultés de droit, ne connut aucun développement faute de débouché. Il ne subsista d'éléments d'économie politique dans les enseignements classiques qu'à travers le cours de morale en philosophie (16) et dans les enseignements d'histoire qui, avec le programme de 1890, faisaient une place à l'étude des peuples modernes en intégrant les dimensions sociales et économiques. Ajoutons que dans les lycées de jeunes filles, l'économie politique ou sociale est absente. C'est donc à une régression de la place de l'économie dans le secondaire à laquelle nous assistons, qui s'accompagne d'une perte d'influence des professeurs du supérieur au profit des enseignants de philosophie et d'histoire du secondaire.

Dans le supérieur, l'implantation espérée de l'économie à l'École Pratique des Hautes Études échoue, mais surtout, l'économie est cantonnée au rang de discipline auxiliaire du droit dans les Facultés, ce qui va générer trois grands types de réactions.

On a d'un côté, les économistes satisfaits du cadre institutionnel de l'enseignement de l'économie. Henri Truchy, est un exemple significatif. Il affirme : « L'économie politique se sent, dans les Facultés de droit, bien chez elle, et c'est tout à fait la maison qu'il lui fallait... » (17). Trente ans plus tard, F. Divisia, ingénieur économiste, se prononce aussi en faveur de l'union traditionnelle entre l'enseignement du droit et celui de l'économie (18). Cette position est motivée par la conviction que la faculté doit d'abord former des praticiens qui auront besoin de droit et d'économie. Cela conduit à des cours d'économie qui font une part importante à la description des cadres de l'activité économique. En contrepartie, l'analyse théorique y est très restreinte et les statistiques sont inexistantes.

La seconde position est celle des économistes qui souhaitent une réforme qui doit conduire à la séparation du droit et de l'économie, cette dernière devant s'intégrer dans la branche des « sciences sociales ». C'est la position développée par G. Pirou. Il écrit, en 1937 : « J'ai appelé de mes vœux la création de **Facultés des Sciences Sociales** où l'économie politique n'ap-

paraîtrait plus comme une discipline auxiliaire de droit, mais comme une des branches de la sociologie, et pourrait, de ce fait, prendre l'ampleur qui correspond à son importance » (19). Bertrand de Jouvenel déplore aussi que la « science économique ait grandi à leur ombre (les juristes) ; car elle s'est nécessairement calquée sur son aînée » (20) ce qui en a fait une science déductive trop éloignée des faits économiques. Pour ces auteurs, il est nécessaire de mettre en place un enseignement scientifique et pluridisciplinaire où l'économie politique serait au premier plan.

Enfin, troisième groupe, ceux qui font une critique radicale de l'économie politique française comme George-Henri Bousquet qui dénonce la décadence de l'économie politique française depuis qu'elle est enseignée dans les Facultés de droit, ce qui fait qu'elle est « tenue en piètre estime » à l'étranger (21). L'indignation de François Perroux n'est pas moins grande lorsqu'il écrit : « la recherche scientifique en matière économique est terriblement en retard en France. La préparation au concours d'agrégation est proprement ridicule. On dresse de jeunes hommes suivant des méthodes rhétoriciennes, à faire des exposés en trois partie sur des sujets qu'ils ignorent... » (22). La critique est radicale, car elle est à la fois institutionnelle (critique de l'enseignement et surtout du concours d'agrégation des facultés de droit), culturelle (manque d'intérêt pour l'abstraction chez les économistes français), politique (mauvaise organisation et pauvreté de la recherche).

On est tenté de privilégier cette dernière analyse quand on s'intéresse aux débats des économistes français face à la crise des années 30. On y parle de crise de la science économique, mais essentiellement autour de débats de doctrines entre libéralisme, néo-libéralisme, corporatisme, marxisme, néo-socialisme, dirigisme, planisme... En revanche les analyses marginaliste et néo-marginaliste sont très peu diffusées, Schumpeter, malgré les efforts de Perroux, n'est pas davantage favorisé. Il en est de même pour l'analyse keynésienne. C. Prou résume sévèrement cette situation de l'entre deux guerres : « Pour la France c'est un temps mort... la plupart des enseignants sont d'honnêtes vulgarisateurs... Il y eu donc une sorte de désert français en matière de pensée économique » (23).

Il faut nuancer cette position. En effet, la critique de C. Prou de l'enseignement et de la recherche en science économique concerne à la fois son organisation et les hommes qui s'y consacrent. Or, la génération des économistes qui arrivera dans les années 40, aura été formée par ces professeurs que C. Prou critique. Jean Marchal, par exemple, dédie en 1950 son cours d'Économie politique à Lucien Brocard et à Gaétan Pirou, « qui furent mes maîtres et qui, par leur volonté d'atteindre l'homme, un homme non mutilé et non séparé de son milieu, caractérisent bien la pensée française ». Jean Weiller et Bruno Carrier repèrent une génération d'économistes aux « idées non conformistes » avec « respectivement Antonelli, Rist, A. Aftalion, Nogaro, Simiand » (24).

Toutefois, le problème de ces économistes est qu'ils conduisent des réflexions originales dans un cadre individuel, peu ouvert sur les travaux étrangers et dont la diffusion se limite aux étudiants en doctorat ou en agrégation.

Il faut aussi ajouter l'influence des idées qui naissent dans « les Années tournantes » selon l'expression de Daniel-Rops et qui expriment une inquiétude croissante sur le destin de la civilisation occidentale de la part d'une jeune génération révoltée (Paul Nizan, Emmanuel Mounier...). Cette génération que Jean-Louis Loubet Del Bayle qualifie de « non-conformiste » (25) s'exprime à travers des mouvements, des revues, des manifestes (La Jeune Droite, L'Ordre Nouveau, **Esprit**...). La tendance de cette génération à refuser simultanément le capitalisme et le communisme la conduit à affirmer la nécessité d'une « économie au service de l'homme » (26). Les réflexions sont dominées par des thèmes comme : la place de la propriété collective et de la planification, la réglementation de la spéculation, le salaire minimum, l'indemnisation du chômage, la disparition du salariat capitaliste, la corporation, la participation des travailleurs à la gestion des entreprises, l'instauration d'un Conseil Économique. Il est intéressant de noter que ces débats inspireront autant le régime de Vichy (cf. la préparation de la Charte du travail à laquelle participa F. Perroux, les enseignements à l'École supérieure d'organisation professionnelle (27) que les mouvements de résistance (influence des militants personnalistes sur les cadres de l'École d'Uriage ou ceux du mouvement Combat...).

Ce thème d'une économie plus humaine sera très présent dans les réflexions des économistes pendant les années 40-50, illustrant ainsi une filiation étroite avec les débats intellectuels des années 30.

LES SINGULARITÉS DU CONTEXTE DE LA NAISSANCE DES SES

Le contexte économique des années d'après guerre et l'arrivée d'une nouvelle génération d'économistes favoriseront une volonté de réformer l'enseignement de l'économie dans le supérieur et le secondaire.

Reconstruction et développement de la discipline

Après 1945, s'engage un débat sur la crise de la science économique en France et la nécessité de réformer l'enseignement de cette discipline, ce qui n'est pas sans rappeler le contexte de la fin XIXe siècle.

On constate que ces critiques émanent de trois catégories : les ingénieurs économistes et hauts fonctionnaires (Alfred Sauvy et Jean Fourastié s'inquiètent de l'inutilité d'une économie politique qui ne s'appuie pas sur l'observation, Maurice Allais accuse l'abus de verbalisme), les représentants de l'école des Annales (Charles Morazé critique l'usage abusif des mathématiques, Fernand Braudel milite « pour une économie historique »), les jeunes professeurs d'économie des Facultés de droit (Jean et André Marchal pensent qu'il y a surtout une crise de l'économie politique classique) (28).

Quelque soit l'hétérogénéité des positions des auteurs que nous venons de citer, il se dégage une volonté de construire une nouvelle économie politique, moins abstraite, plus « humaine », intégrant les apports des autres sciences sociales.

La volonté de renouvellement qui s'amorce avec la création par François Perroux en janvier 1944 de l'Institut de Science Économique Appliquée, se poursuit en 1948 avec la mise sur pied de la Sixième Section de l'École des Hautes Études avec son Centre de Recherche économique dirigé par Charles Morazé. Enfin, en 1950 la **Revue Économique** est créée (29). En présentation A. Aftalion annonce : « La **Revue Économique** sera largement accueillante... Sans exclure aucune des tendances elle aura peut-être quelque préférence pour les nouvelles ». Suit un texte du Comité ou on peut lire : « un effort vigoureux devait être fourni pour donner à la pensée économique française l'occasion, non seulement de prendre sa part au travail commun, mais aussi et surtout d'affirmer son originalité propre ».

Ce premier numéro s'ouvre sur un article d'André Marchal qui trace les orientations à donner à cette nouvelle pensée économique française. Contre les « mécaniciens de l'économie », il faut faire un effort de réalisme, suivant en cela « L'École française » (B. Nogaro est présenté comme le principal représentant de cette « École »). Toutefois ce retour à l'observation ne doit pas conduire à l'empirisme, mais à l'articulation de la théorie et des statistiques avec l'économétrie et l'essor de l'histoire « institutionnelle » ou « structurale » (M. Bloch). Pour A. Marchal, « On peut donc admettre aujourd'hui que l'histoire et l'économie politique ont désormais un seul et même objet : l'étude au cours du temps, de l'activité des hommes et des sociétés humaines » (30).

Cette nouvelle « pensée économique française » empruntera de multiples voies : sociologique, historique, chrétiens humanistes, dynamique des structures, descriptive, marxiste. L'analyse structurale constituera le point d'ancrage de ces « économistes littéraires à tendances sociologiques », selon l'expression de Colette Cordebas (31), groupe qu'elle oppose aux « économistes mathématiciens à tendance économétrique ». Cette dernière repère un effort d'unification, de réalisme et d'approfondissement de l'analyse économique (idée d'une théorie de « l'économie généralisée » de F. Perroux) qui aurait permis de surmonter l'état de crise de la discipline. On a l'impression jusqu'à la fin des années soixante, que les économistes français ont un même objet d'étude : la croissance économique, mais avec une division du travail entre les universitaires « structuralistes », les économistes ingénieurs qui développent des outils de calculs économiques pour organiser cette croissance et les spécialistes de l'économie appliquée qui orientent l'intervention de l'État dans une logique keynésienne.

Cette double orientation des économistes français, pour une analyse réaliste qui intègre les sciences sociales et en faveur d'un déplacement

de l'objet d'analyse de l'équilibre des marchés vers la question du progrès économique, correspond à la situation originale d'après guerre.

Un contexte économique particulier

Le contexte de reconstruction et de modernisation de l'économie impulsé par l'État qui devient un acteur économique à part entière, génère l'essor d'un domaine que l'on peut appeler celui de l'économie appliquée avec la mise en place de la comptabilité nationale, du plan, de l'INSEE, du SEEF (32). Il va résulter de cet essor, une recomposition de la discipline avec un déclin relatif des universitaires et une forte demande de sciences sociales.

On assiste à une recomposition de la discipline avec l'arrivée des économistes dans les administrations économiques, économistes qui vont être sensibilisés aux travaux anglo-saxons qui s'inspirent des analyses keynésiennes. Les universitaires ne favoriseront pas ce mouvement. François Bloch-Lainé rappelle que pour former ces économistes : « on va créer dans les combles du Ministère des Finances le CEPE et le Comité de patronage du CEPE comprend, en dehors de votre serviteur, Claude Gruson, Clozon et Berger. Donc, le Directeur de l'enseignement supérieur en place est complice pour qu'on fasse quelque chose plutôt dans les combles du Ministère des Finances que dans les facultés dont il est responsable » (33). Avec l'ENA, le CEPE, L'école d'application de l'INSEE, le service des études économiques générales d'EDF... On assiste à un développement des formations des économistes pour les administrations et les grandes entreprises nationales en marge des Facultés.

François Fourquet pose la question : « L'université à l'écart... ou en retard ? » (34). À l'écart certainement si on s'intéresse à la fin des années quarante, on note une réticence, à introduire la pensée de Keynes, à participer à l'élaboration de la comptabilité nationale, à s'engager dans des travaux novateurs en microéconomie. En retard aussi car les universitaires manquent cruellement de moyens pour développer la recherche. L'ISEA sera le seul pôle vraiment actif. Mais au début des années cinquante, l'équipe autour de F. Perroux se désagrège, Uri rejoint Jean Monnet à Luxembourg, J. Mayer, H. Aujac, Lisle, Eliane Betout-Mossé vont au SEEF.

Une nouvelle génération d'économistes universitaires

Autre originalité, la génération des économistes qui arrive dans les années 40-50 est fortement imprégnée d'un humanisme *chrétien. C'est un* glissement important, pour une discipline dont les fondateurs en France, sont des libéraux, héritiers de la révolution avec une orientation résolument laïque.

Cette dimension chrétienne est présente chez des économistes de tendances très différentes qui va des marxistes aux libéraux en passant par « *tout le milieu du catholicisme* social qui a sa gauche (Henri Bartoli), sa droite (André Piettre) et son centre tellement occupé que je me limite à deux noms (Henri Guitton, Alain Barrère) » (35).

Il serait vain et terriblement réducteur de vouloir cataloguer les économistes français par rapport à la religion. F. Perroux, nous en donne un exemple flagrant. Dans les années 30, il est proche de Mounier. Il retrouvera cette option personnaliste et communautaire en participant à la fondation du groupe « Économie et Humanisme » à la fin de 1940 avec le père Lebret. Toutefois en économie théorique, Perroux est avant tout un libéral, tout en critiquant dans le capitalisme, la tendance à développer une économie de puissance et de guerre. Il s'inspire de Teilhard de Chardin pour réfléchir sur la construction d'une économie de paix (36). On peut parler avec Perroux, d'un archétype de l'intellectuel catholique façonné par les événements historiques des trois premiers quarts du siècle. Celui qui écrit : « **L'économie de tout l'homme et de tous les hommes** ne s'est pas laissé maîtriser par les schémas de l'économie mercantile. Le monde économique n'a jamais été et ne sera vraisemblablement jamais un réseau d'échanges onéreux. Pour l'interpréter *sans faiblesse et pour y mettre notre marque* d'hommes, nous avons à découvrir au delà de **l'économie de l'échange, l'économie de la contrainte et l'économie du don** » (37).

Ce thème d'une économie de tout l'homme est présent dans les nombreuses interventions des économistes dans le cadre des semaines sociales (38). On retrouve cette inspiration dans les principaux manuels d'économie de cette période. H. Guitton rejette la définition de l'économie politique comme « La Science des richesses » (Rossi) pour affirmer que son objet est « l'étude de l'activité des hommes vivant en société... » (39). Jean

Marchal insiste sur « le caractère humain des phénomènes économiques » en s'inspirant des travaux d'Alexis Carrel (40). Raymond Barre oppose aux conceptions mécaniste (J. Rueff) et organiste (Quesnay), « la conception humaine de l'économie politique » qui reposerait sur « une observation plus exacte des phénomènes économiques » (41).

Face à ce rejet général de la théorie économique libérale qui est dénoncé par Daniel Villey (42), les économistes universitaires français vont tenter pendant les années cinquante d'élaborer un programme de recherche qui se centre sur l'analyse des structures. Ce qui peut étonner, c'est le glissement immédiat de la recherche à l'enseignement, puisqu'en 1954 est créé à la faculté de droit de Paris, un cours de systèmes et structures économiques qui est confié à André Marchal. Il est intéressant de noter le caractère intégrateur de ce programme qui mobilise les différentes sciences sociales avec le soucis d'expliquer la réalité mais qui n'arrive pas à se constituer comme une nouvelle théorie générale.

Vers la normalisation des sciences économiques à l'université

On pouvait alors penser que l'organisation de l'enseignement et de la recherche en économie serait influencée par cette orientation, dans une période où il y avait une prise de conscience d'un retard dans le développement de l'enseignement de l'économie en France lié à un certain immobilisme des facultés de droit et des sciences économiques (43).

Henri Longchambon, Président du Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique et du Progrès technique présente en juin 1957 un rapport sur la recherche scientifique en France. Il y traite des sciences sociales qui se développent de manière éclatée dans les Facultés des sciences, de droit, des lettres. Il constate : « aujourd'hui l'ensemble des sciences sociales est devenu une réalité intellectuelle qui s'accomode mal de ces fragmentations. Leur enseignement en France en est frappé d'une certaine stérilité, même lorsqu'il est relativement large (c'est le cas de l'économie politique qui, dans les Facultés de droit, comporte 110 chaires sur un total de 478) ». Une solution proposée dans ce rapport, était la création d'une « licence de sciences sociales ».

Dans cette voie fut développée, en particulier du côté des Annales et de l'UNESCO, jusqu'au milieu des années 60, l'idée de créer une faculté des sciences sociales à côté de la faculté de droit et de la faculté de lettres où seraient regroupées la science économique, la sociologie, la science politique... Cette voie aurait marqué le triomphe de l'interdisciplinarité, mais quelle interdisciplinarité, celle de l'École pratique des Hautes Études, celle des instituts d'Études politiques, celle des économistes « humanistes » ? Aucune réponse ne s'impose, ce qui se comprend facilement si on recense les raisons avancées, pour la création de cette Faculté par ses défenseurs : nécessité d'intégrer les sciences sociales dans la culture générale, intérêt de diviser les Facultés existantes pour éviter le gigantisme, former les étudiants aux carrières de la fonction publique et aux métiers qui relèvent des « services sociaux », répondre au besoin d'outils méthodologiques communs des économistes, sociologues, anthropologues (44)...

Les économistes ne seront jamais très engagés dans ce projet d'une Faculté des sciences sociales (hormis Pirou dans les années 30), leur préférence allant à la tendance qui s'imposera très progressivement, celle de la spécialisation et de l'autonomie des sciences économiques. Le processus commence en 1954 avec la licence en droit en quatre ans avec une option économie politique après le tronc commun des deux premières années (introduction aussi des travaux pratiques obligatoires). En 1957, la Faculté de droit devient Faculté de droit et des sciences économiques. En 1959 est créée, la licence ès-science économique avec introduction ou développement des enseignements de mathématiques, statistiques, comptabilité nationale... Enfin, avec la loi d'orientation de 1968, c'est la fin des facultés qui sont remplacées par des Unités d'Enseignement et de Recherche. Pour les sciences économiques, cela signifie l'autonomie par rapport au droit, l'essor avec la multiplication des UER, une rénovation des enseignements avec une place plus importante faite aux techniques quantitatives. Il est intéressant de constater que dès 1960, un économiste comme André Piettre qui traite de « l'avenir de l'enseignement économique » (45) a conscience du processus de spécialisation qui s'engage, mais il précise : « L'académisme a ses tares ; le scientisme a les siennes ; n'évitons pas les unes pour tomber dans les autres » d'où l'idée de ne pas sacrifier les

enseignements qui abordent l'économie comme une « science humaine ». Henri Batoli, cherche aussi les moyens « d'unir la formation technicienne et la culture économique la plus générale » (46) en refusant l'idée d'une science économique « neutre » et en insistant sur l'utilité d'enseignements « *formateurs d'esprits critiques* » (philosophie des sciences, histoire de la pensée économique) et d'enseignements spécialisés adaptés aux besoins des étudiants (économie du travail, économie du développement, langues vivantes, sciences sociales...).

Pourtant ce compromis souhaité entre une formation économique scientifique et la réflexion pluridisciplinaire sur la dimension humaine de cette science ne se réalisera pas.

Ce qui marque le déclin de ce projet humaniste, c'est l'essor de la recherche universitaire en science économique, obligeant à une intégration dans la communauté scientifique internationale, ce qui orientera les économistes français vers l'*abstraction et la formalisation*.

On peut repérer un moment significatif dans la mise en place des structures de recherche avec le développement de séminaires à partir de 1966-1967 qui impulsent un travail de réflexion collectif chez de jeunes économistes. Par exemple, le séminaire « Aftalion » (47) où se réunissent autour de H. Guitton, Christian Barrère, Dominique Taddéi, Jacques Valier, Christian Morrisson,... Le séminaire « J.-B. Say » avec Daniel Pilisi, Pascal Salin, Claude Meidinger, J.-C. Milleron, Alain Wolfelsperger... Le séminaire « Goetz » avec Edith Archambault...

Le mouvement de normalisation internationale des sciences économiques en France ne s'est pas *opéré sans réticence*. Les années 1970-1976, avec une reprise du débat sur la crise de la science économique symboliseront une dernière tentative de résistance d'une partie des économistes français à ce processus de normalisation. Il est à noter que le débat se présentera immédiatement comme idéologique à travers des articles de presse. Hervé Hamon dans un article intitulé : « Que faut-il enseigner ? » (48) accuse la science économique dominante de fournir au capitalisme les représentations nécessaires pour se justifier et prône un développement de la pluridisciplinarité pour lutter contre « la mort de l'économie politique ». Jacques Attali s'interroge : « Hicks et Arrow, prix Nobel d'économie 1972 ont-ils été jugés sur leur vraie valeur ? » (49). Les articles sur « la crise de la science économique » vont se succéder jusqu'au numéro de la **Revue Économique** intitulé : « Crise de l'économie et des sciences sociales » (50).

Les sciences *économiques* et sociales dans la tourmente

Dans l'enseignement secondaire, la place des sciences sociales reste très faible après 1945, malgré l'introduction d'un programme d'initiation à la vie politique, économique et sociale et la création, en 1952 de sections « technique B » (*sciences* économiques et humaines) (51). Robert Salmon, dans un rapport du Conseil économique et social de 1963 sur l'information économique s'indigne de l'insuffisance de la formation économique des français.

La mise en place de l'enseignement de sciences économiques et sociales dans les lycées, avec la réforme des seconds cycles de M. Fouchet en 1966 est donc une innovation *majeure*. Cette discipline qui était restée marginale, voire inexistante dans notre enseignement depuis les années 1890, est introduite comme discipline principale d'une nouvelle section. Le projet a été initié par des hommes proches des Annales à un moment où l'éventualité d'une Faculté des sciences sociales devenait de plus en plus incertaine. Les réflexions du Conseil *économique et social*, *les travaux des* commissions de l'équipement scolaire du Plan, les rapports de l'UNESCO ont constitué des appuis importants pour la réalisation de ce projet. Par contre, du côté des économistes, il y a un désintérêt pour la question de l'enseignement de l'économie au lycée. Comme le rappelle Robert Goetz : « Nos facultés dans leur ensemble ont manifesté *peu d'intérêt pour la réforme de l'enseignement* secondaire, qu'il s'agisse de l'enseignement technique ou de l'enseignement classique, alors que cette réforme prédétermine la formation des élèves qui seront demain nos étudiants » (52).

Pourtant, en 1947, Charles Rist écrivait : « Je pense depuis longtemps que l'on devrait consacrer dans les cours d'histoire des classes supérieures des lycées, des écoles primaires supérieures ou des écoles normales d'instituteurs une dizaine de leçons à décrire les principaux mécanismes économiques d'une nation moderne... Les professeurs de l'enseignement secondaire auxquels je soumettais cette suggestion reconnais-

saient volontiers avec moi que l'absence de toute initiation à cette portion de la vie sociale constituait une lacune regrettable. Mais il manque pour la combler, ajoutaient-ils, le livre qui, sous une forme aussi simplifiée que possible, nous fournirait l'essentiel des faits à transmettre à nos élèves » (53). On remarque qu'un économiste, dans une position institutionnelle dominante (comme Levasseur au XIXe siècle) rédige un manuel pour un enseignement dans le secondaire qui *n'existera que vingt ans plus tard. Étonnant* aussi le contenu de ce précis qui part d'un survol de « l'économie française en mouvement » où il précise que « l'économie d'un pays est un fait social » (*il* qualifie son ouvrage de « précis de sociologie économique »). Il se veut descriptif avec des statistiques pour appuyer son propos (modification de la répartition professionnelle de la population, comparaisons avec les autres pays). Il présente aussi la circulation des marchandises, des services et des revenus en terme de circuit, il intègre les dimensions financières, internationales, dynamiques...

Nous retrouvons les influences des économistes, même si ces derniers ignorent le contenu des programmes de sciences économiques et sociales en section B, lorsque l'on étudie les programmes et instructions officielles. On peut lire dans les instructions de 1968 : « l'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de *leurs mécanismes... », on propose comme moyen* de « développer le sens de l'observation. L'observation elle-même exige d'être située et conduite. Située dans un système de « références », où le temps — essentiellement le long terme — et l'espace constituent les principales coordonnées... Cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur ». Si on regarde les indications bibliographiques, on constate que des auteurs comme Fourastié, Friedmann, Touraine, Sauvy, Nicolaï, Marchal, Mendras, Piatier, Barre, Morazé, Jeanneney, Galbraith, Albertini... sont des références obligées. On peut en déduire qu'il y a la *rencontre de multiples influences, celle des* Annales, mais aussi celle des structuralistes, celle des spécialistes de l'observation, celle des « vulgarisateurs », celle de la dimension sociologique des phénomènes économiques (54). Autant d'influences qui marquent une période dans le développement des sciences sociales en France, celle des années 50-60.

*Le problème pour cette discipline scolaire nais*sante sera d'avoir réalisé un projet, celui d'une partie des universitaires français des années 50-60, qui n'aura pu s'imposer dans le supérieur et qui sera en rupture avec la tendance des économistes des années 70-80. Cela lui vaudra des attaques répétées des économistes, déconcertés par le caractère original de l'approche des questions économiques et sociales en SES (ils dénonceront en particulier, l'interdisciplinarité et les démarches inductives). Trop novateur par rapport aux universitaires, cet enseignement est en même temps accusé de trop de conformisme par les représentants du PCF qui dénonceront son caractère bourgeois (55). Ces mouvements d'humeur *répétés développeront, chez les enseignants de* SES, l'impression durable que leur discipline est menacée.

Pour s'imposer, les sciences économiques et sociales devront aussi engager un processus de normalisation qui permettra de construire un compromis scolaire autour de trois axes :

– glisser d'une analyse des sociétés contemporaines inspirée de l'École des Annales vers des analyses basées sur l'information statistique produite par l'économie appliquée (INSEE, OCDE, CERC, Banque de France...) ;

– engager des réformes des programmes dans un sens plus économiste et moins historien ;

– enfin, s'appuyer sur la construction d'une tradition disciplinaire (mise en place pendant les années 70 de stages, de réunions pédagogiques, *de revues et d'une association des professeurs de* SES, rédaction de manuels par les professeurs de la discipline...) qui introduit une légitimité dans la distance avec les universitaires et qui nous rappelle qu'une discipline scolaire est par nature une construction originale qui s'appuie sur la mise en place d'un compromis scolaire.

Il en ressort une transformation des sciences économiques et sociales par rapport au projet initial, mais une transformation qui n'efface pas la filiation avec le dessein non abouti d'une génération d'historiens, d'économistes, de sociologues qui pensait les sciences sociales au service de « tout l'homme et de tous les hommes ».

Pascal Le Merrer
INRP

NOTES

(1) La notion de sciences sociales est régulièrement employée depuis un siècle : Henri Hauser, **L'enseignement des sciences sociales**, A. Chevalier - Marescq et cie Éditeurs, 1903. Bouglé, Aron, Picard..., **Les sciences sociales en France**, Centre d'études de politique étrangère, 1937. **L'enseignement des sciences sociales**, UNESCO, 1953...

(2) Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux, circulaire n° IV 67-446 du 12 octobre 1967.

(3) Publié au ***Journal des économistes*** *en novembre* 1882 à l'occasion du 40e anniversaire de la fondation de la Société d'économie politique, et réimprimé à la librairie Guillaumin en 1883.

(4) E. Levasseur rédige un **Petit cours d'économie politique** à l'usage de l'enseignement industriel et commercial et un ***Précis d'économie politique*** *pour la classe de première* (Hachette, 1893). Ce dernier ouvrage constituera la trame de son cours au Conservatoire. Il collabore aussi au **Cours d'instruction civique** pour le cours élémentaire et le cours moyen avec Mabilleau et Delacourtie (1883), il rédige la partie « Notions d'économie politique ».

(5) *Ouvrage conforme au programme de l'enseignement secondaire spécial du 10 août 1886*, Éditions Laroze et Forcel.

(6) Dans le N° d'août 1863 du **Journal des économistes**, E. Levasseur défend l'idée que l'on pourrait introduire un enseignement d'économie politique dans les lycées, sans boulverser les programmes, qui serait confié au professeur d'histoire.

(7) A. Béchaux, **L'école économique française**, Éditions Guillaumin - Rousseau, 1902.

(8) L. Walras (1834-1910), « De l'enseignement de l'économie politique en France », texte de mars-avril 1880, in **Mélanges d'économie politique et sociale**, Paris, Économica, 1987, p. 424.

(9) Marc Pénin parle d'un « redoutable machine de guerre » contre la forteresse libérale qui devait permettre aux jeunes économistes universitaires de mettre en doute les dogmes orthodoxes. pp. 318-319 in **L'Économie politique en France au XIXe siècle** sous la direction de Breton et M. Lutfalla, Économica, 1991.

(10) J. Chailley-Bert, « L'enseignement de l'économie politique en France », **Journal des Économistes**, Décembre 1892. Économiste libéral qui dirigera avec Léon Say la publication du **Nouveau dictionnaire d'économie politique**, Guillaumin, 1896.

(11) Op. cit., page XVI-XVII du nouveau dictionnaire....

(12) Voir les critiques de Levasseur, in L. Walras, **Mélanges d'économie politique et sociale**, Économica, 1987, p. 530.

(13) Sur le journal des économistes et la pensée libérale, voir la communicaton de G. Palmade en mai 1962 dans le **Bulletin de la société d'histoire moderne**, pp. 9 à 16.

(14) Dans le N°1 de la **Revue d'économie politique**, Ch. Gide fait une chronique des changements dans la pensée économique pendant les années 1870-1887 (pp. 72 à 90) montrant que la « vieille école » libérale est ébranlée par les socialistes, les protectionnistes, l'école historique, l'école mathématique.

(15) Cf E. Levasseur, « Résumé historique de 1882 à 1892 », Extrait du **Bulletin de la Société d'économie politique**, Guillaumin et Cie, 1893.

(16) En 1884, le chapitre intitulé : « Notions d'économie politique » est supprimé, mais on y traite encore du travail, du capital et de la propriété.

(17) H. Truchy, Président de la Société d'économie politique, « **Cours d'économie politique** », Préface à la première édition, tome 1, p. IX, Librairie de la société du recueil Sirey, 1923.

(18) F. Divisia, « Contre une *coupure entre études économiques* et études juridiques », **Revue d'économie politique**, tome LXVIII, 1953.

(19) G. Pirou, **Économie politique et facultés de droit**, Sirey, 1937, p. 48.

(20) B. *de Jouvenel*, **L'économie mondiale au XXe siècle**, PUF, 1944, p. VI.

(21) G.H. Bousquet, Professeur à la Faculté de droit d'Alger, « La production et son marché », tome III des **Instituts de science économique**, pages XI à XV de la préface, Rivière ; 1936.

(22) F. Perroux, **Le Néo-marginalisme**, pp. 6-7, Édition Domat-Montchrestien, 1941. Voir aussi, M. Allais, « **Abondance et misère** », Librairie de Médicis, p. 34.

(23) C. Prou, **Leçons introductives d'économie**, Paris, Masson, 1976, p. 149.

(24) *J. Weiller et B. Carrier*, **L'Économie non conformiste en France au XXe siècle**, Paris, PUF, 1994, p.19.

(25) A signaler que Jean Coutrot, polytechnicien, à l'origine de groupements comme, X Crise, le Centre polytechnicien d'Etudes économiques... créé en 1934 le Groupement des non-conformistes.

(26) J.-L. Loubet Del Bayle, « **Les non-conformistes des années 30, une tentative de renouvellement de la pensée politique française** », Éditions du Seuil, 1969, pp. 381 à 397.

(27) Un des dirigeants de cette École, l'économiste A. Dauphin-Meunier, publie en 1941 : « **Produire pour l'Homme** », Plon. Il y affirme : « la primauté de la personne humaine sur toutes notions et sur toutes nécessités », p. III. B. de Jouvenel, A. Sauvy, H. Culmann, H. Laufenburger, C.J. Gignoux, participeront aux activités de cette école.

(28) H. Denis, « **La crise de la pensée économique** », PUF, 1951, et A. Marchal, **La pensée économique en France depuis 1945**, Paris, PUF, 1953. H. Bartoli, « Économie et travail humain », **Esprit**, janvier 1953.

(29) La **Revue Économique** paraît avec les concours de la VIe section et de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, cette dernière était déjà parmi les membres fondateurs de l'ISEA.

(30) A. Marchal, « Économistes et historiens », **Revue Économique**, N° 1, 1950, p.13.

(31) C. Cordebas, « Quelques réflexions sur la pensée économique contemporaine », **Revue Économique**, N°2, mars/avril 1963, p. 267.

(32) Le Service des Études Économiques et Financières est créé en 1952 par Gruson.

(33) F. Bloch-Lainé, « **Le développement des sciences sociales en France au tournant des années soixante** », publication du CNRS sous la direction d'Alain Drouard, 1983, pp. 85-86. Le Centre d'études des programmes économiques est créé en 1954. Ch. Prou y organise les premiers enseignements, ensuite Malinvaud en prendra la direction.

(34) F. Fourquet, op. cit., p. 249.

(35) Cf. E. Poulat, in « Les chrétiens et l'économie », **Colloque de l'Association française d'histoire religieuse contemporaine**, Centurion, 1991, pp. 24-25.

(36) **François Perroux - Penseur de notre temps**, Presses universitaires de Nancy, 1992.

(37) F. Perroux, 39e Semaine sociale de France, « **Richesse et misère** », pp. 210-211, Éditions de la chronique sociale, 1952.

(38) Citons comme exemples, André Piettre, Maurice Byé, Robert Goetz-Girey, Henri Guitton, Jean Fourastié, Jean Marchal, Gilbert Blardone, Alain Barrère, François Bloch-Lainé, Gaston Leduc, Émile James, Jacques Delors, Jean Boissonnat.

(39) H. Guitton et P. Reboud, **Précis d'économie politique**, Paris, Dalloz, 1951, p. 4.

(40) J. Marchal, **Cours d'économie politique**, 4e édition, 1963, pp. 334 à 338.

(41) R. Barre, **Économie politique**, tome 1, 8e édition, 1969, p. 71.

(42) D. Villey cherchera à montrer que l'on peut être catholique, économiste et libéral. Voir, « L'économie de marché devant la pensée catholique », **Revue d'Économie politique,** 1954.

(43) Voir le rapport de l'UNESCO sur **Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur** de 1954. Émile James qui présente le rapport pour la France précise le caractère incomplet de l'enseignement de l'économie dans les facultés de droit (cet enseignement ne représente qu'un cinquième des programmes de première et deuxième années de licence) et déplore la dispersion des organismes d'enseignement où l'économie reste une science auxiliaire (l'Institut d'études politiques, l'Ecole pratique des hautes études, Les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce, le CNAM). Enfin, il déplore le manque d'encouragement à la recherche scientifique.

(44) Cf. « La création éventuelle de Facultés de sciences sociales », rapport présenté par Charles Morazé dans la **Revue française de sociologie**, juillet - septembre 1965, pp. 336 à 348.

(45) A. Piettre, « L'avenir de l'enseignement économique », **Revue d'économie politique**, tome LXX, 1960, pp. 85 à 95.

(46) H. Bartoli, **Grenoble Université**, N°5, 1959. Voir aussi : « les orientations possibles des études économiques », **Le Monde** du 13 février 1963.

(47) Voir **Les Cahiers d'analyse économique**, N°1 en 1968, N°2 et 3 en 1969.

(48) **Le Monde**, 5 mai 1970.

(49) **Le Monde**, 2-3 décembre 1972. Cf. les réactions à cet article de Marc Guillaume dans **le Figaro**, 24-25 mars 1973.

(50) **Revue Économique**, N°6, 1975.

(51) UNESCO, « L'enseignement des sciences sociales dans les écoles secondaires », **Rapports et documents de sciences sociales**, N°4, 1955.

(52) R. Goetz, « Bilan et perspectives des facultés de droit et des sciences économiques », **Revue de l'enseignement supérieur**, N°1, 1963, p. 26.

(53) Charles Rist, **Précis des mécanismes économiques**, avant-propos, p.1, deuxième édition, Librairie du Recueil Sirey, 1947.

(54) Cf. le chapitre 1 du rapport : **Enseigner les sciences économiques et sociales - Le projet et son histoire**, INRP, 2e édition, 1993.

(55) Claude Toulon, « Enseignement économique et nouvelle étape », **Économie et politique**, N°211, février 1972.

Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique

Alain Beitone et Alain Legardez

Les auteurs s'appuient sur le concept de transposition didactique et montrent sa fécondité pour l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une telle approche didactique refuse les oppositions stériles entre les démarches centrées sur l'élève et les démarches centrées sur les savoirs. Les savoirs ne peuvent être appropriés que s'ils s'inscrivent dans une démarche permettent à l'élève de construire son propre savoir. Mais les savoirs sont produits par des communautés scientifiques, la réflexion sur l'histoire et l'épistémologie des disciplines enseignées est donc essentielle pour la didactique. Les auteurs soulignent que les sciences sociales s'inscrivent, comme les sciences de la nature, dans une « visée scientifique ». L'affirmation de cette nécessaire scientificité ne doit pas conduire à ignorer les représentations sociales des élèves. Toute démarche didactique suppose au contraire la prise en compte des représentations afin de définir des « objectifs-obstacles » et des stratégies d'apprentissage afin de conduire les élèves à une connaissance plus pertinente des réalités économiques et sociales.

Enseigner l'économie, c'est conduire les publics en formation à la maîtrise d'un certain nombre de savoirs économiques désignés par l'institution et/ou par le formateur comme devant être enseignés (1).

La position qui sera défendue ici s'appuiera sur un constructivisme (2) « bien tempéré » et tentera de prendre au sérieux l'objectif de construction de leur savoir par les apprenants. Il nous paraît vain d'opposer une approche centrée sur le savoir et une approche centrée sur l'élève : les savoirs sont le produit d'une histoire et de l'activité de communautés scientifiques ; quant à la mission du système éducatif, elle est de conduire les apprenants à l'appropriation de connaissances, ce qui implique la prise en compte de l'élève dans toutes ses dimensions individuelles et sociales.

Pas de formation sans référence aux savoirs ; pas de formation sans prise en compte de la construction de ses propres savoirs par l'élève.

Comme dans toute autre discipline, mais sans doute avec des spécificités qu'il faudra préciser,

l'enseignant en économie est donc conduit à opérer une transposition d'un « savoir-savant » (objet de savoir), souvent fort ésotérique, en « savoir-enseigné » (objet d'enseignement) qui diffère du premier dans la forme comme dans le fond.

Cependant il lui faudra se garder de sombrer dans une vulgarisation sans prétention scientifique. La place occupée aujourd'hui par les questions économiques dans les médias et dans les débats politiques expose le formateur (souvent sous la pression des formés ou sous prétexte d'une « pédagogie inductive ») à une dérive vers une discussion de « Café du Commerce ».

L'enseignement de l'économie nécessite donc de la part du formateur une bonne maîtrise du savoir-savant et une réflexion épistémologique sur la discipline (3), faute de quoi la transposition ne résulterait pas de choix conscients mais du hasard ou de l'imitation de modèles préexistants. Mais l'enseignant en économie ne peut se contenter de réflexions sur les savoirs ; il devrait également accorder une large place à l'analyse des conceptions préalables des apprenants et aux modalités de construction de leurs savoirs.

Une telle approche globale présuppose une réflexion épistémologique et didactique spécifiques, avant de pouvoir proposer les éléments d'une stratégie didactique en économie.

LES SCIENCES ÉCONOMIQUES : UNE APPROCHE ÉPISTEMOLOGIQUE

Le fondement scientifique des savoirs enseignés est un enjeu considérable. Si un tel fondement n'existe pas, si en matière d'économie tout est affaire d'opinion ou de jugement de valeur, alors on voit mal ce qui légitime l'activité de l'enseignant et ce qui pourrait convaincre l'élève de chercher à s'approprier tel discours plutôt que tel autre. Si au contraire, comme nous le pensons, la science économique, et l'ensemble des sciences sociales, ont bien une visée scientifique, alors le formateur peut légitimement définir des savoirs à enseigner, construire des situations didactiques permettant aux élèves de s'approprier des savoirs. Il peut surtout conduire l'élève à acquérir une attitude scientifique à l'égard des phénomènes économiques.

Quelle scientificité ?

Un statut épistémologique discuté

Le statut scientifique de l'économie fait l'objet d'au moins deux positions :

- Le positivisme assimile la science économique aux sciences de la nature et en particulier au modèle de la physique classique. Cette position se trouve chez certains libéraux (V. Pareto en particulier) et chez certains marxistes orthodoxes.

- Une autre attitude consiste à mettre l'accent sur la spécificité du discours se rapportant à la réalité sociale et à contester le modèle des sciences de la nature comme archétype de la scientificité. Cette position se trouve chez des auteurs « critiques » (M.H. Dowidar, 1981, par exemple) aussi bien que chez des libéraux (F. Hayek, 1952). On peut rattacher à cette position les auteurs de la tradition française qui privilégient une approche humaniste de la science économique (A. Marchal, H. Guitton, F. Perroux...), les auteurs de l'École Historique Allemande qui contestent la prétention à l'universalité de l'économie politique ricardienne, les auteurs enfin qui veulent produire une « critique de l'économie politique » ou qui contestent la coupure entre l'analyse économique et les autres sciences sociales (A. Caillé, 1986 et 1993) (4).

On remarquera que ces deux positions ne recoupent pas les clivages traditionnels : marxistes/libéraux ou libéraux/keynésiens.

Si un tel débat existe sur le caractère scientifique de l'économie, quelle légitimité peut revendiquer un enseignement de cette discipline ?

Au premier abord, les travaux des plus marquants des épistémologues contemporains K. Popper (1934 et 1963) et T. Kuhn (1962 et 1977) aggravent ce scepticisme.

Pour Popper la « réfutabilité » constitue le critère distinctif fondamental du discours scientifique. Or il semble que les discours économiques résistent aux expériences cruciales et que chaque théoricien soit à même de produire des tests économétriques à l'appui de ses thèses.

Comme le souligne R. di Ruzza (1988), l'éthique de la connaissance que défend Popper ne peut nous laisser indifférents. Il n'est pas nécessaire d'adhérer à la philosophie politique de K. Popper pour considérer avec lui que le scientifique doit

chercher à prouver qu'il a tort, et pour en appeler à une forme de rationalisme critique contre le dogmatisme. Si un chercheur peut succomber à la tentation du prophétisme, la communauté scientifique, par les débats qui la traversent, exerce une vigilance épistémologique.

La conception de la « science normale » de Kuhn (un paradigme dominant entre deux « révolutions scientifiques »), semble par contre particulièrement inadaptée à la science économique.

Pourtant, même si l'on considère qu'il n'y a pas de « science normale » en économie et si la notion de « révolution scientifique » en sciences économiques est âprement débattue (5), il n'en est pas moins évident qu'au cours de l'histoire de la science économique des paradigmes ont été dominants et ont influencé les autres paradigmes (6).

En rapprochant ainsi des épistémologues dont les oppositions sont connues nous ne cherchons pas à sombrer dans un unanimisme de mauvais aloi. Nous voulons simplement rappeler que dans les « sciences dures » aussi les débats épistémologiques sont très vifs et que la science économique ne souffre pas d'une infirmité particulière.

On peut résumer la posture épistémologique que nous proposons à partir des trois critères de la « visée scientifique » proposés par G.G. Granger (1993, pp. 45-47) :

– la visée scientifique est « visée d'une réalité » (en ce sens on peut distinguer les « sciences de l'empirie » des disciplines formelles comme la logique ou les mathématiques) ;

– « la science vise des objets en vue de décrire et d'expliquer, non directement d'agir » ;

– la visée scientifique est caractérisée par « le souci constant de critères de validation ».

Il nous semble que ces trois critères sont valables – fût-ce de façon spécifique – pour les sciences de l'homme et de la société (donc pour la science économique) aussi bien que pour les sciences de la nature.

C'est ainsi que deux des arguments traditionnellement utilisés pour justifier une coupure radicale entre sciences de l'homme de la société et sciences de la nature ne résistent guère à l'examen :

– On dit souvent que les sciences sociales ne peuvent pas recourir à l'expérimentation ; mais la météorologie et la vulcanologie, par exemple, ne le peuvent pas davantage.

– On dit aussi qu'en matière de sciences sociales il n'y pas de séparation radicale entre le sujet et l'objet de la connaissance ; mais les développements de la physique conduisent au même problème d'interaction entre sujet et objet. L'objet de la connaissance n'est jamais donné, il est le résultat d'un processus d'objectivation qui est constitutif de la démarche scientifique.

« L'indispensable scientificité »

Il nous semble donc possible d'affirmer qu'au-delà des débats sur la spécificité des sciences sociales et de la science économique en particulier, il existe bien aujourd'hui une production de discours scientifiques. Les économistes divergent certes quant à leur système de valeurs (A. Klamer, 1988) et ces divergences ne sont pas sans effet sur leurs choix théoriques ou sur le choix de leur champ de recherche. Cependant, cette « impossible neutralité » (qui n'est pas propre aux sciences sociales) doit être conciliée avec « l'indispensable scientificité » (A. Bonnafous, 1989).

La science économique ne connaît certainement pas un progrès continu ou une succession de « révolutions » conduisant à un degré croissant de scientificité. Cependant le retour périodique des mêmes thèmes de débats s'accompagne d'un approfondissement de la connaissance économique.

Selon la formule de J. Robinson, la science économique progresse en spirales, chaque étage se construisant sur les acquis des étages inférieurs (7).

On peut alors avancer que la formation à l'économie suppose la maîtrise par les formés de ces débats épistémologiques, une maîtrise suffisante pour qu'ils puissent se prémunir contre l'idée qu'en économie tous les énoncés se valent ou que cette discipline n'est pas très sérieuse puisque des auteurs reconnus peuvent soutenir sur un même problème des opinions très différentes.

Combien de paradigmes ?

Notre choix épistémologique consiste à affirmer que l'économie est une science sociale qui voit cohabiter durablement plusieurs paradigmes (8)**, et que la tension entre ces paradigmes est un élément moteur de son dynamisme scientifique.**

La concurrence entre des « programmes de recherche » (I. Lakatos) n'est pas spécifique aux sciences sociales, mais elle y est plus visible en raison des enjeux sociaux et politiques aisément perceptibles. Il y a donc là un problème didactique particulier : il nous semble qu'on ne peut accepter, même au nom de la simplification, de n'enseigner qu'un seul paradigme.

Le point de vue « pluri-paradigmatique » que nous adoptons conduit à poser plusieurs questions : Quels sont les paradigmes à l'œuvre dans le savoir-savant ? Quelles sont les oppositions pertinentes entre les différents discours économiques ? Que faut-il en enseigner ?

Un grand clivage

Il n'est pas facile de recenser les différents paradigmes en sciences économiques. Toute analyse approfondie conduit en effet à remettre en cause les grandes classifications trop souvent admises.

Il faut souligner que le degré de complexité des débats doit être adapté au public et aux objectifs de la formation. Par ailleurs il importe d'éviter deux écueils qui découleraient d'une présentation trop rigide des différents paradigmes et de leurs oppositions :

– le premier écueil consisterait à présenter les paradigmes de façon à constituer un obstacle à des apprentissages ultérieurs qui mettront l'accent sur des oppositions plus nuancées ou des tentatives de dépassement (9).

– Le second écueil consisterait à occulter le caractère fructueux des débats, l'élève étant alors conduit soit à juxtaposer les théories de façon purement scolaire, soit à choisir une théorie « contre » d'autres, au détriment de toute réflexion critique.

Dans une première approche, on peut présenter deux matrices scientifiques qui coexistent et s'opposent en Économie, sans qu'on puisse affirmer que l'une est plus « scientifique » que l'autre, puisqu'elles ont toutes deux une visée scientifique.

L'une se fonde sur l'« individualisme méthodologique » et la logique du marché ; l'autre sur le « holisme méthodologique » et les déterminismes sociaux et économiques (10).

Les tenants de « l'individualisme méthodologique » considèrent que les faits sociaux résultent de l'agrégation des comportements individuels. Les tenants du « holisme méthodologique » pensent au contraire que les comportements individuels ne peuvent se comprendre qu'à partir de l'analyse de la totalité sociale.

On peut, par exemple, opposer les auteurs pour lesquels le système économique est fondé sur le comportement rationnel des acteurs et l'auto-régulation par le marché et les auteurs qui mettent l'accent sur les logiques structurales et les normes sociales qui déterminent les comportements économiques des agents. Dans le premier groupe on fera figurer les économistes classiques (A. Smith, D. Ricardo, J.-B. Say), les économistes néo-classiques (L. Walras, V. Pareto) et dans le second les économistes marxistes et les économistes « radicaux ».

Conduire les formés à la maîtrise de cette opposition nous semble un objectif pédagogique pertinent car ce clivage entre deux paradigmes fondamentaux recoupe de nombreux débats économiques et politiques (11).

Mais cette première approche doit être enrichie et relativisée.

Des auteurs importants ne trouvent pas place dans ce schéma. C'est le cas de J.M. Keynes qui, bien que très hostile au socialisme et au communisme, dresse un réquisitoire contre la théorie économique de son temps au nom d'une réforme du système capitaliste. C'est aussi le cas d'auteurs « hétérodoxes » comme J. Schumpeter, T. Veblen ou F. Perroux.

De plus, d'autres clivages essentiels peuvent être mis en évidence. Par exemple, les néo-classiques et les autrichiens (C. Menger, L. von Mises et F. Hayek) s'opposent sur la question de l'équilibre économique. Pour les premiers l'économie laissée au libre jeu des lois du marché tend vers un équilibre stable, pour les seconds au contraire (qui prennent en compte la production et non seulement l'échange) la situation fondée sur la libre initiative individuelle ne peut que produire des déséquilibres, et le marché est la forme d'organisation la plus efficace pour traiter l'information et l'incertitude.

Empirisme naïf ou rationalisme critique ?

Le refus de l'empirisme : un choix épistémologique

Si nous avons privilégié une approche fondée sur la présentation des paradigmes économiques c'est que nous nous situons en rupture avec la conception empiriste et inductive qui a longtemps dominé dans le domaine de la formation économique non universitaire (enseignements scolaires, formation continue) (12).

Cette conception a été exprimée avec une particulière clarté par J.-P. Courthéoux (1977) : « L'enseignement économique devrait, au niveau de l'initiation, se fonder sur des éléments très simples empruntés à la réalité et à l'expérience quotidienne. (...) Quelques observations sur le comportement d'une ménagère avisée pourraient éclairer le mécanisme de la concurrence. Ou encore diverses considérations sur le billet de banque et le chèque permettraient de passer à l'étude des phénomènes monétaires. (...) Face à certaines déviations de la science économique vers les préoccupations idéologiques ou les raffinements théoriques, il importerait de revenir à l'analyse concrète des mécanismes élémentaires. » (13).

À cette conception empiriste on peut répondre, sur le plan général, en citant K. Popper :

« L'empiriste naïf ou le partisan de la logique inductive (...) pense que nous commençons par rassembler et ordonner nos expériences et gravissons de cette manière les échelons de la science, ou, pour employer le mode d'expression formel, il pense que si nous désirons construire une science, nous devons commencer par rassembler des énoncés « protocolaires ». Pourtant, si l'on m'ordonnait : « Faites un rapport sur les expériences que vous êtes en train de faire », j'aurais du mal à obéir à cet ordre ambigu. Devrais-je rapporter que j'écris, que j'entends sonner une cloche, crier un vendeur de journaux, bourdonner un haut parleur ou devrais-je peut-être rapporter que ces bruits m'irritent ? Et à supposer même que cet ordre puisse être exécuté, jamais la collection susceptible d'être formée de cette façon, aussi riche soit-elle, ne pourra constituer une science. Une science requiert des points de vue et des problèmes théoriques. » (Popper, 1934, p. 106)

Le refus de l'inductivisme : un choix pédagogique

Ces remarques sont également valables dans le domaine pédagogique : le réel n'est pas transparent, les acteurs économiques sont dotés de représentations.

Par exemple des représentations les plus courantes identifient la monnaie à son support matériel et conduisent à considérer que la seule « vraie » monnaie est constituée des billets et des pièces (14). Si l'un des premiers objectifs d'un enseignement sur la monnaie consiste à faire comprendre la réalité et l'importance de la monnaie scripturale, on voit mal quelles « considérations sur le billet de banque » permettraient d'atteindre cet objectif.

On peut affirmer (avec G. Bachelard, 1938) que la science se construit contre l'évidence et que la facilitation des apprentissages devra prendre en compte cette réalité.

Selon la conception que nous défendons, l'enseignement économique a pour objectif essentiel de conduire les formés à la maîtrise de quelques idées forces :

– la discipline économique (comme discipline à visée scientifique) a un caractère hypothético-déductif ;

– un énoncé n'a de sens que par rapport au paradigme dans lequel il est produit ;

– les débats entre paradigmes rivaux ont valeur heuristique.

Cette conception ambitieuse de la formation économique suppose par conséquent un important travail de réflexion didactique pour élaborer des stratégies pédagogiques cohérentes, adaptées et efficaces.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE : UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE

Quel système didactique ?

Qu'est-ce que la didactique ?

L'emploi du terme « didactique » est relativement récent. De nombreux auteurs se sont employés à en préciser la définition. Nous retiendrons pour notre part le point de vue de S. Johsua et J.-J. Dupin pour qui « la didactique d'une disci-

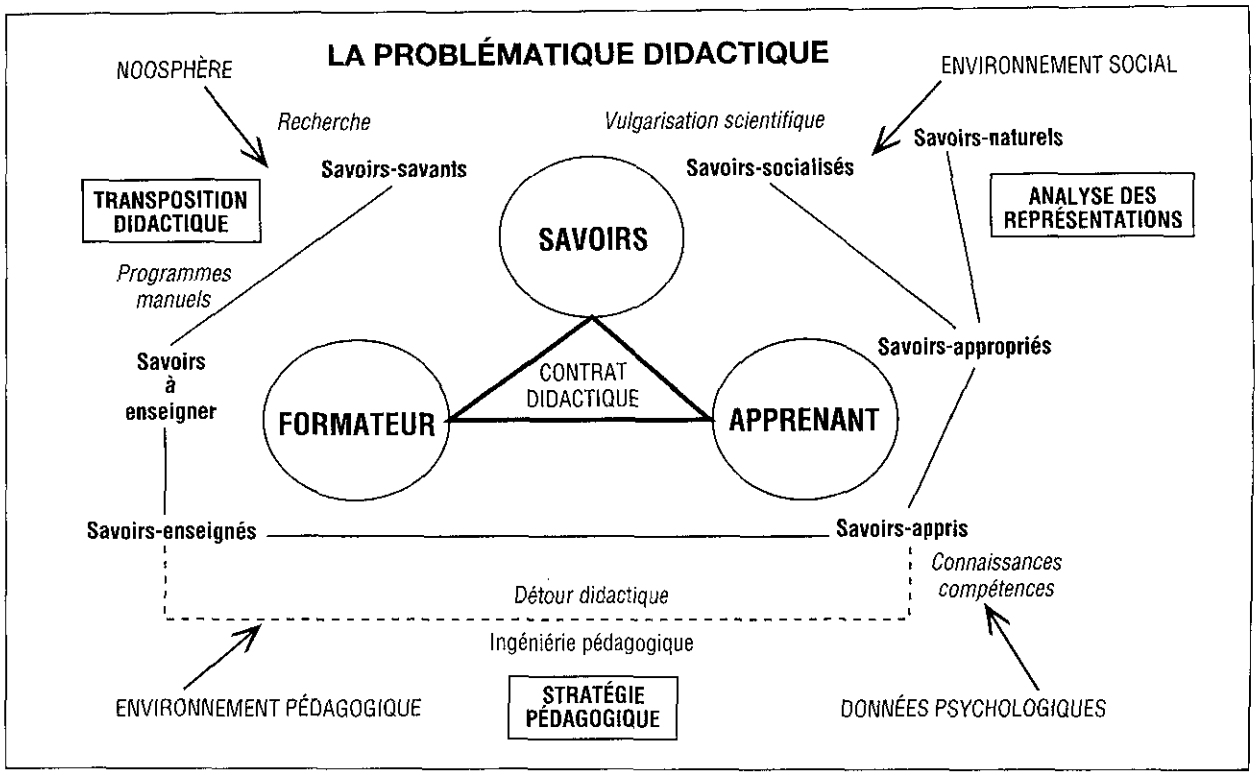
pline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. » (Johsua et Dupin, 1993, p. 2).

Quant à la recherche en didactique, elle peut alors se définir comme l'analyse des conditions de la construction des savoirs dans l'enseignement (15).

Le triangle didactique

Nous proposons (à l'instar de J. Houssaye,1994, et de nombreux didacticiens) de schématiser les interrelations dans le système didactique en partant d'un triangle : savoirs-formateur-apprenant.

Il faut préciser que ce sont les relations entre les pôles qui font système et permettent de proposer une problématique didactique en mettant en lumière des axes de réflexion et d'action.



Ce schéma met en lumière trois champs de réflexion :

– *les problèmes posés aux formateurs par le* passage des « savoirs-savants » aux « savoirs-enseignés »,

– *le repérage des obstacles aux apprentissages,*

– la nécessité de construire une stratégie didactique pour faciliter les apprentissages.

Nous pouvons alors préciser les axes d'une analyse de la construction des connaissances, (d'une problématique didactique) qui nous semblent valables aussi bien dans les sciences économiques que dans les autres sciences :

– la « **transposition didactique** » - terme emprunté à Y. Chevallard (1991) - caractérise le passage des « savoirs-savants » issus de la recherche aux « savoirs-à-enseigner » proposés par les manuels, les directives, etc., puis de ceux-ci aux « savoirs-enseignés » par les formateurs.

– L'**analyse des « représentations »** (ou des « conceptions ») s'intéresse au système complexe d'explication du réel (assemblage de prénotions et

de connaissances) dont se sont dotés tous les apprenants, ainsi qu'aux problèmes de l'ancrage des nouvelles connaissances au sein de ce système (16).

– La « **stratégie didactique** » enfin concerne le passage des « savoirs-enseignés » par les formateurs aux « savoirs-appropriés » par les apprenants ; elle passe par le « contrat didactique » (relation le plus souvent implicite entre le formateurs et le groupe des apprenants) ; cette stratégie conduit à l'acte pédagogique proprement dit qui intègre, en outre, des données d'ordre psychologique et les contraintes de l'environnement pédagogique.

Quels fondements cognitifs ?

Pour tenter de repérer les obstacles aux apprentissages et construire des stratégies didactiques efficaces dans les disciplines économiques et sociales, il nous semble nécessaire de faire appel aux spécialistes de la psychologie cognitive pour disposer d'une théorie de l'apprentissage susceptible de fonder nos choix didactiques.

Les débats qui traversent le système scolaire (y compris parmi les professeurs de Sciences Économiques et Sociales et d'Économie-Gestion) ont longtemps opposé deux types de pédagogies :

– il s'agit d'une part des « pédagogies traditionnelles » qui supposent une transmission directe des connaissances et s'appuyant sur des théories de l'« hétéro-structuration » (L. Not, 1988). L'accent est mis sur l'objet du savoir à transmettre et le formateur se donne comme objectif de transformer l'apprenant ; cette conception s'appuie, notamment, sur la tradition durkheimienne.

– D'autre part, des pédagogies centrées sur l'apprenant mettent l'accent sur l'acquisition de « savoir-faire » ; elles visent l'« auto-structuration » (L. Not) du sujet que le formateur doit (simplement !) aider à se transformer. Dans leur version extrême, ces conceptions nient l'importance des contenus : il suffit d'« apprendre à apprendre ».

Les progrès de la réflexion théorique sur les apprentissages rend cette opposition obsolète.

L'idée que les apprenants sont les propres producteurs (constructeurs) de leurs connaissances fait l'objet désormais d'un très large consensus parmi ceux qui ont travaillé sur les processus cognitifs. L. Not, par exemple, propose une théorie de l'« interstructuration » qui prend appui sur le processus d'« assimilation-accomodation » de J. Piaget. L'apprenant construit son propre savoir en interaction avec son environnement : son milieu social (au sens large) détermine largement son « savoir naturel » et son environnement pédagogique au sein duquel le formateur joue un rôle d'accompagnement.

Le modèle « allostérique » proposé par A. Giordan (1991) insiste sur les points critiques du processus d'apprentissage et repère l'existence d'idées (qu'ils nomme « conceptions ») dont il faudra tenir compte. A. Giordan propose une analogie avec la structuration des protéines (modèle allostérique) pour mettre l'accent sur la nécessaire recomposition de la « structure cognitive d'accueil » pour que des connaissances conceptuelles nouvelles puissent être intégrées au « réseau de pensée » préexistant et activer de nouveaux « sites cognitifs ». Un apprentissage (dès lors qu'il s'agit d'autre chose que d'une simple information complémentaire) doit être conçu comme un bouleversement du système de pensée d'un individu ; et une stratégie didactique sera construite en fonction des conceptions et des objectifs d'apprentissage.

Selon nous, la réflexion sur la didactique de la Science Économique et des autres Sciences Sociales peut prendre appui sur ces analyses d'inspiration constructiviste assez largement partagées par les didacticiens des sciences de la nature qui insistent notamment sur le repérage des obstacles (« représentations-obstacles ») pour produire des stratégies d'apprentissages utilisant dans la classe la démarche scientifique (construction de situations-problèmes) (17).

VERS UNE STRATÉGIE DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES

La problématique didactique que nous proposons permet de concevoir des éléments de stratégies qui peuvent faciliter la construction des apprentissages en termes de connaissances et de compétences en Économie.

Assumer la transposition didactique :

Des savoirs-savants aux savoirs-enseignés

On pourrait parler de « transpositions en cascade », *soumises chacune* aux influences d'éléments différents de la « noosphère » (18) : des savoirs-savants aux revues de différents niveaux scientifiques et aux manuels de l'enseignement *supérieur* ; *de ceux-ci* aux manuels du secondaire ; de ces derniers aux cours préparés par les formateurs... À chaque étape un « écart » se creuse qui est un indicateur de la transposition *didactique*.

– Les « **savoirs-savants** » (les objets de savoir en Économie) issus de la recherche ne sont qu'exceptionnellement proposés aux apprenants (troisièmes cycles des universités) ; dans (presque) tous les autres cas, ces savoirs subissent des transformations plus ou moins profondes.

Les « *savoirs-savants* » (« *savoirs* de référence ») subissent une série de transpositions du fait de leur « mise au niveau » des apprenants, mais aussi des difficultés qu'ont les formateurs à *accéder à la recherche et à ses produits*. C'est ainsi que les enseignants de sciences économiques et sociales des lycées n'ont qu'exceptionnellement des rapports directs avec la recherche ; *quant aux enseignants des universités*, leur domaine de recherche ne représente qu'une infime partie des programmes d'enseignement (tout au moins en premiers cycles économiques).

Y. Chevallard insiste également sur les pressions de la société et/ou de certains groupes sociaux (la « noosphère ») pour sélectionner et transformer les savoirs-savants et les « transposer » en « savoirs-à-enseigner » qui sont proposés ou imposés aux formateurs dans le cadre des manuels, programmes et directives. Dans le cas des Sciences Économiques et Sociales, le rôle de la « noosphère » a été clairement mis à jour par les études sur la naissance et l'histoire de la discipline (Chatel et alii, 1992).

Certains auteurs, s'appuyant sur les travaux d'A. Chervel (1988) avancent que les disciplines des enseignements non-universitaires ressortent plus d'une logique de « production sociale de disciplines *d'enseignement* » *que de celle d'une transposition* didactique. Cette théorie correspond peut-être à la réalité de certaines disciplines (comme la grammaire par exemple, qui a été une *discipline d'enseignement secondaire et primaire* avant d'obtenir une reconnaissance universitaire) ; nous pensons *néanmoins que les enseignements* économiques (quel qu'en soit le niveau) relèvent de la transposition didactique (19).

Ces problèmes de la transposition didactique sont parfois ignorés (pédagogie des savoir-faire), parfois niés (pédagogie de la transmission) dans la pratique des enseignements économiques.

– Les « **savoirs-à-enseigner** » subissent à leur tour l'épreuve d'une nouvelle forme de transposition qui consiste, pour le formateur, à puiser dans les savoirs proposés à l'enseignement pour préparer puis réaliser ses séquences pédagogiques. Les transformations de ces objets d'enseignement économiques sont alors dues à une adaptation au « niveau des apprenants » et/ou à des objectifs pédagogiques préalablement déterminés, voire aux options idéologiques du formateur.

Mais l'« environnement pédagogique » du groupe en formation, de l'établissement, des formés, etc. joue également un rôle essentiel, de même que l'« environnement économique et social », particulièrement prégnant pour ces disciplines qui sont constamment interpellées (par le biais de problèmes d'actualité, par exemple), et qui suscitent les questionnements des apprenants.

On passe ainsi des « *savoirs-à-enseigner* » *aux* « savoirs-enseignés », réellement, dans la pratique des classes, cours, amphis,... des enseignements économiques.

Prendre en compte les « représentations » socio-économiques

L'hypothèse *implicite des pédagogies de la* transmission est qu'il suffit d'inculquer des connaissances pour qu'elles soient acquises. Les pédagogies des savoir-faire postulent que – par une démarche inductive – les apprenants feront leurs acquisitions de compétences et de connaissances.

Contre ces deux versions de l'illusion empiriste les didacticiens considèrent que la réception de ces « savoirs-enseignés » ne vient pas combler un vide. C'est, bien au contraire, à un « trop plein » *de représentations, de « conceptions » ou de* « prénotions » que l'on est confronté (20). En effet, tous les travaux sur les représentations socio-économiques ont montré que les apprenants *ont des modes de connaissance économique et*

sociale très élaborés qui leur permettent de se situer par rapport à tout problème de ce type (21).

Par exemple, nos études sur la monnaie nous ont confirmé la préexistence d'un système dichotomique de représentations de l'économie : pour les élèves la monnaie ne sert qu'à faciliter les échanges ; elle n'a pas (ou ne doit pas avoir) d'influence sur les mécanismes de l'économie réelle. Le formateur rencontrera une forte résistance s'il a comme objectif de faire également acquérir des connaissances sur des théories monétaires intégrationnistes.

On comprend ainsi pourquoi nombre de formateurs s'étonnent de ce que des connaissances antérieurement (et apparemment) acquises paraissent avoir été « oubliées » ou « déformées ». En fait, des éléments de connaissances nouvelles ont été intégrés dans la construction mentale spécifique de chaque apprenant, mais ils ont été réélaborés pour être en cohérence avec la connaissance globale de l'environnement socio-économique.

Le passage des « savoirs-appris » aux « savoirs-appropriés » pose de nombreux problèmes d'ancrage, de concurrence entre plusieurs types de savoirs. Il est donc nécessaire de repérer ces difficultés (ces « représentations-obstacles ») puisque le risque est grand d'un rejet de « savoirs-appris » lorsqu'ils remettent trop en question le système d'explication du réel de l'apprenant. Le formateur peut alors être confronté à des « savoirs-décoratifs » qui ne sont utilisés que dans le système scolaire (en particulier à l'occasion des contrôles de connaissances).

Définir des objectifs et des contenus

Le choix des objectifs pédagogiques dépend du contexte institutionnel (programmes officiels lorsqu'ils existent), des attentes du public, du rapport du formateur aux savoirs-savants. Ils dépendent aussi du type de public (âge, origine sociale...) et de la place qu'occupe l'enseignement économique dans le cursus global des formés : on ne se fixera pas les mêmes objectifs à propos de l'enseignement de la monnaie au collège (classe de 5e), au lycée (classe de première) ou dans un enseignement universitaire ; on n'utilisera pas le même degré de formalisation avec des étudiants en sciences économiques ou avec des étudiants en langues ou en droit.

Mais, dans tous les cas, notre réflexion nous conduit à préconiser le choix d'objectifs « raisonnablement ambitieux » quant aux contenus. À défaut, en effet, on s'expose à ne délivrer qu'un *savoir pointilliste, privé de légitimité au regard du* savoir-savant. On risque surtout de ne produire qu'un savoir en miettes chez les formés, voire de renforcer des représentations erronées de la réalité économique et sociale.

Les règles de la méthode

En nous appuyant sur les réflexions épistémologiques et didactiques précédentes, il nous semble possible de retenir deux règles essentielles :

– *L'enseignant doit s'interdire de présenter comme vérité absolue une affirmation propre à un courant théorique.* L'objectif général le plus essentiel de la formation économique consiste à conduire les formés à une bonne compréhension des points de convergence et de divergence entre les divers paradigmes. La tension entre les paradigmes peut être l'occasion d'introduire le « débat scientifique dans la classe » : elle est donc une composante du processus d'apprentissage et non un obstacle.

– *L'enseignant doit prendre garde à ne pas créer ou renforcer des représentations qui feraient obstacle à la formation économique ultérieure des apprenants.*

C'est ainsi que les manuels d'histoire des classes de cinquième sont richement illustrés de monnaies anciennes, ce qui renforce la représentation substantialiste de la monnaie (relation consubstantielle entre monnaie et métal précieux) et risque d'être un obstacle à la compréhension ultérieure de la monnaie scripturale.

Savoirs décoratifs ou savoirs appropriés

On aurait tort de croire que le problème de choix de contenus pertinents ne se pose qu'au niveau de l'initiation.

Une difficulté symétrique existe pour la formation spécialisée des étudiants du premier cycle de sciences économiques. La formation est, le plus souvent, très abstraite et très formalisée ; les étudiants qui adhèrent à ce modèle universitaire (ou plus simplement qui cherchent à réussir aux examens) se plient à des exercices parfois sophistiqués, mais en général cela ne modifie guère leurs systèmes de représentations économiques. Le

savoir qu'ils acquièrent est un savoir superficiel (parfois même un « savoir-décoratif ») qui modifie peu leur vision des problèmes économiques et sociaux. Ainsi, nos enquêtes sur les représentations-connaissances en économie des étudiants des premiers cycles économiques montrent que, comme les apprenants des niveaux d'enseignement précédents, ces étudiants « oublient » et « déforment » rapidement les savoirs économiques (qui pourtant peuvent sembler acquis à l'aune de l'évaluation sommative).

Il semble que seuls les étudiants qui franchissent l'obstacle du premier cycle et poursuivent un cursus économique vont (le plus souvent) acquérir une véritable culture économique. Ils pourront ainsi accéder ultérieurement à une appropriation de savoirs dont ils percevront alors les enjeux.

Élaborer une stratégie didactique

Les problèmes posés par la transposition des « *savoirs-savants* » *en* « *savoirs-à-enseigner* » (le travail transpositif) ne pourraient être résolus que par la généralisation du statut de véritables enseignants-chercheurs (22). Dans l'immédiat, la seule solution passe par une solide formation initiale et une véritable formation permanente des enseignants.

L'analyse des représentations paraît s'imposer également comme un préalable à toute action de formation (23). Les travaux sur ces questions sont désormais suffisamment connus pour que le formateur en économie qui le souhaite puisse disposer d'instruments simples et robustes de connaissance des représentations socio-économiques.

Le formateur aura alors le choix entre deux stratégies pédagogiques. Il pourra, pour le moins, tenir compte de ce qu'il aura repéré comme représentations-obstacles des apprenants et adapter une partie de son enseignement à cette donnée préalable. Mais il pourra également choisir ses objectifs d'apprentissage à partir de ces représentations, *ce qui l'amènera à concevoir tout son* enseignement en fonction du repérage d'objectifs-obstacles et de la construction de stratégies adaptées comme celle de la (re) constitution d'un débat scientifique dans la classe. Ce second choix nous paraît le plus susceptible de mener à des apprentissages réussis en économie, mais il ne faut pas masquer la difficulté de la tâche...

La stratégie didactique

– La définition d'**objectifs pédagogiques** est facilitée dès lors que le formateur a acquis une bonne connaissance des « savoirs-savants » et des systèmes de représentations du groupe des apprenants. Si les conditions le permettent, les objectifs pourront être individualisés.

– Le **module pédagogique** est *construit* en fonction d'objectifs de contenus et de compétences ; il inclut une « ingénierie pédagogique » c'est à dire des méthodes, des outils et des auxiliaires (du tableau au vidéodisque interactif...). Le module pédagogique inclut aussi un planning prévisionnel des activités rythmé par des séquences d'évaluation.

– Le **dispositif global d'évaluation** pourrait comprendre une « évaluation diagnostique » en début de module (par des questionnaires de représentations et de connaissances, par exemple), une « évaluation sommative » en fin de module (pour apprécier l'acquisition des connais*sances et des compétences*), ainsi qu'un processus d'« évaluation formative » qui permettrait aux apprenants de se situer, périodiquement, par rapport aux objectifs du module (cette évaluation formative pouvant être individualisée).

Comme le font remarquer certains auteurs une évaluation qui se voudrait en stricte conformité *avec la théorie constructiviste des apprentissages* se voudrait « formatrice » en ce qu'elle chercherait à faire que l'apprenant soit conscient de sa démarche d'appropriation du savoir.

Enfin, il est important de prévoir une évaluation du module lui-même (« évaluation externe ») pour une utilisation ultérieure ou une confrontation *avec d'autres formateurs* (24).

Le détour didactique

La difficulté de passer des « savoirs-enseignés » aux « savoirs-appris » nécessite une réflexion sur une stratégie adaptée. Le « détour didactique » est l'un des éléments d'une stratégie fondée sur la « démarche scientifique dans la classe ».

L'hypothèse du « détour didactique » consiste à contourner l'impossible transmission directe des savoirs en procédant en trois étapes : la « déstructuration », l'apport de connaissances et la « restructuration ».

– Dans une première étape, on cherchera à déstabiliser le système des représentations de l'apprenant en le déstructurant par le biais d'une décontextualisation, en l'incitant à s'extraire partiellement du réseau de ses déterminations.

On pourra par exemple utiliser des « jeux pédagogiques » (25) qui aideront à adopter (le temps du jeu) des logiques nouvelles.

– Dans une seconde étape, le formateur profitera de la déstabilisation partielle des représentations et de l'ouverture d'esprit des apprenants en situation de constructeur de savoir pour procéder à des apports de connaissances. En particulier, il présentera les différents éclairages théoriques permettant de comprendre les configurations économiques simulées et de saisir les enjeux pratiques des débats théoriques. Il ne concevra pas les divergences théoriques comme des obstacles à la compréhension des mécanismes. Au contraire, il tentera d'utiliser la « tension » entre les propositions théoriques divergentes pour mobiliser des connaissances acquises et stimuler les dispositions de recherche de solutions.

– Une troisième étape reste néanmoins nécessaire, qui cherchera à intégrer les connaissances nouvelles au système de connaissances du réel économique. Il s'agit d'ancrer au mieux les connaissances nouvelles, de restabiliser le nouveau système de représentations-connaissances pour éviter qu'elles ne constituent que des « savoirs-appris » et des « savoirs-décoratifs », réservés principalement au système éducatif en le recontextualisant (en l'apprivoisant au système de pensée de l'apprenant).

L'efficacité de cette restructuration pourra se renforcer par l'utilisation des mêmes supports pédagogiques (audiovisuels, informatiques, documentaires,..), mais adaptés à cette phase. C'est ainsi que l'on pourra utiliser des audiovisuels informatifs et documentaires, des logiciels de type EAO, des coupures de presse, des schémas, les débats entre groupes de pairs...

Un module pédagogique sur un thème économique pourrait donc suivre une progression similaire quel que soit le niveau et le public. Ainsi, deux écueils pourraient être évités :

– pour les formations de spécialistes (26), l'écueil de l'accumulation de connaissances non assumées (souvent renforcée de formalisme abscons) qui mène à des taux d'échec insupportables ;

– pour les formations de non-spécialistes (27), celui, symétrique, d'un saupoudrage de connaissances pointillistes et/ou empiriques incapables d'assurer l'acquisition de raisonnements économiques et de compréhension de l'environnement économique.

Enseigner l'Économie suppose de rompre avec le dilemme du formateur, partagé entre l'initiation à la production des savoirs-savants (28) et une transposition non assumée se réduisant à un simple décalque des formations de « spécialistes ».

La réflexion didactique sur les spécificités de l'économie et de ses différents publics d'apprenants suppose que le formateur en économie accepte de faire le détour par un questionnement épistémologique et didactique pour construire des modules pédagogiques cohérents avec les objectifs et adaptés aux apprenants.

La difficulté est d'autant plus grande qu'aux problèmes d'ordre épistémologique se surajoutent des pressions socio-politiques dues aux statuts contradictoires des discours économiques : discours scientifiques, mais aussi discours dominants des groupes dirigeants aussi bien que discours quotidien de chaque individu.

Notre réflexion en terme de « problématique didactique » ne saurait être une panacée qui suffirait à résoudre les problèmes de l'acquisition des connaissances et des compétences en sciences économiques. Elle vise plus modestement à proposer quelques repères aux chercheurs et aux formateurs pour penser leur propre pratique au-delà de l'empirisme ambiant et en refusant tout fatalisme devant l'ampleur de la tâche.

Alain Beitone et Alain Legardez
Centre de Recherche en Pédagogie de l'Economie (CERPE),
Université Aix-Marseille 2 et IUFM d'Aix-Marseille

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES ET ARTICLES CITÉS

ALBERTINI J.-M., PARISET M. – **Jeux et initiation économique.** CNRS, Lyon, 1980.

ALBERTINI J.-M. – **La Pédagogie n'est plus ce qu'elle sera.** Seuil/CNRS, Paris, 1992.

ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. – **La didactique des sciences.** PUF, Coll. QSJ, Paris, 1989

AUTUME (A. d')., CARTELIER J. (éds) – **L'économie devient-elle une science dure ?** Economica, Paris, 1995.

BACHELARD G. – **La formation de l'esprit scientifique** Vrin, Paris, 1938.

BASSONI M., BEITONE A. – **Monnaie, théories et politiques.** Sirey, Paris, 1994.

BEITONE A., LEGARDEZ A. – « Contre l'empirisme et pour le pluralisme ». **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 308, novembre 1992.

BEITONE A., LEGARDEZ A. – « La monnaie et ses représentations. Éléments pour une stratégie didactique en Economie ». Actes du colloque. **Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres.** J. COLOMB. (ed.) – INRP, Paris, 1993.

BLAUG M. – **La méthodologie économique,** Economica, Paris, 1982.

BONNAFOUS A. – **Le siècle des ténèbres de l'économie**, Economica, Paris, 1989.

BONNIOL J.-J. – « Recherches et formations : pour une problématique de l'évaluation formative ». **Pédagogies en développement, problématiques de recherches**, De Boeck, Bruxelles, 1985.

BOURDIEU P. – **Réponses**, Seuil, Paris, 1992.

CAILLE A. – **Critique de la raison utilitaire**, La Découverte, Coll. Agalma, Paris, 1986.

CAILLE A. – **La démission des clercs**, La Découverte, Coll. Armillaire, Paris, 1993.

CHALMERS A.-F. – **Qu'est-ce que la science ?** (1976), La Découverte, Paris, 1987.

CHATEL E. et alii. – **Enseigner les SES : le projet et son histoire**, INRP, Paris, 1992.

CHEVALLARD Y. – **La transposition didactique : du savoir-savant au savoir-enseigné**, La pensée sauvage, Grenoble, 1985 (2e éd., 1991)

CHERVEL A. – « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherches ». **Histoire de l'éducation**, n° 38, 1988.

COURTHEOUX J.-P. – « Les exigences d'une pédagogie adaptée aux adolescents ». ***Les Cahiers français***, n° 179, Janv.-Fév.1977, Paris, La Documentation française.

DI RUZZA R. – **Eléments d'épistémologie pour économistes**, PUG, Grenoble, 1988.

DOWIDAR M.H. – **L'économie politique, une science sociale**, Maspéro, Paris, 1981.

GIORDAN A. – Des conceptions des élèves à un modèle d'apprentissage allostérique. P. JONNAERT (éd.) **Les didactiques : similitudes et spécificités,** Bruxelles, 1991.

GRANGER G.-G. – **La science et les sciences**, Que Sais-Je ?, PUF, Paris, 1993.

GROBOIS M., RICCO G., SIROTA R. – **Du laboratoire à la classe ; le parcours du savoir. Étude de la transpostion didactique du concept de respiration**, ADAPT, Paris, 1992.

HAYEK F. – **Scientisme et sciences sociales** (1952), Calmann-Levy, Paris, 1953, Réed., Coll. Agora, Paris, 1986.

HOUSSAYE J. *(éd.)* – **La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui**, ESF, Paris, 1994.

JOHSUA S., DUPIN J.-J. – **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**, PUF, Paris, 1993.

JONNAERT P. – **Conflit de savoirs et didactique**, De Boeck, Bruxelles, 1988.

KLAMER A. – **Entretiens avec des économistes américains**, Seuil, Paris, 1988.

KUHN T.-S. – **La structure des révolutions scientifiques**, Flammarion, Paris, 1983.

KUHN T.-S. – **La tension essentielle** (1977), Gallimard, Paris, 1990.

LAROCHELLE M., DESAUTELS J. – **Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants**. De Boeck, Bruxelles, 1992.

LATOUCHE S. – **L'occidentalisation du monde**, La Découverte, Coll. Agalma, Paris, 1989.

LEVY-GARBOUA V., MAARECK G. – « Les paradigmes monétaires : Keynes, Friedman et les autres ». **Économie Appliquée**, n° 4, 1982.

MARTINAND J.-L. – **Connaître et transformer la matière**, P. Lang, Berne, 1986.

MINGAT A., SALMONT P., WOLFESPERGER A. – **Méthodologie économique**. PUF, Paris, 1985.

NOT L. – **Les pédagogies de la connaissance**, Privat, Toulouse, 1988.

NUNZIATI G. – Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 280, 1990.

POPPER K. – **La logique de la découverte scientifique**, Payot, Paris,1984 (1re éd. française 1973 ; 1re éd. 1934).

POPPER K. – **Conjectures et réfutations : la croissance du savoir scientifique**, Payot, Paris, 1985 (1re éd. 1963).

RACHLINE F. – **De zéro à epsilon**, Archipel-First, Paris, 1991.

TESTART A. – **Essai d'épistémologie**, Bourgois, Paris, 1991.

VERGES P. – « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance » in JODELET D. : **Les représentations sociales**, PUF, Paris, 1989.

VERGES P., LEGARDEZ A., KERIGNARD Y., ALPE Y. – « L'utilisation de l'analyse des représentations socio-économiques dans les pratiques pédagogiques, l'exemple du Collège de Guillestre », **Les Cahiers Pédagogiques**, n° 312, 3/1993.

ZOUBOULAKIS M. – **La science économique à la recherche de ses fondements,** PUF, Paris, 1993.

NOTES

(1) Dans la pratique la situation est différente selon le type de public (école, collège, lycée, université, formation continue...), mais le type d'approche que nous proposons peut s'appliquer selon nous dans tous les cas. Dans cet article nous nous appuyons sur des travaux qui concernent principalement l'enseignement des sciences économiques et sociales des lycées et dans cet enseignement la dimension économique. Ce faisant nous ne négligeons pas les autres niveaux d'enseignement et les autres disciplines des sciences sociales.

(2) Dans cet article nous employons le terme « constructivisme » au sens des psychologues et des didacticiens et non dans le sens critiqué par Hayek.

(3) Pour une présentation d'ensemble des débats épistémologiques contemporains (dans lesquels s'inscrit l'épistémologie économique) on peut consulter A.F. Chalmers (1976).

(4) Ce débat est ancien comme le montre M. Zouboulakis (1993) et il continue à faire l'objet contributions importantes : A. D'Autume et J. Cartelier (1995). Un point de vue particulièrement interessant est défendu par A. Testart (1991). Cet anthropologue conteste, sur la base d'un refus du scientisme, l'opposition simpliste qui est trop souvent faite entre sciences de la nature et sciences sociales. On consultera aussi les manuels de méthodologie ou d'épistémologie économique : Blaug (1982), Mingat, Salmon et Wolfesperger (1985).

(5) Association Charles Gide pour l'étude de la pensée économique : La notion de révolution scientifique en économie, Colloque de Montpellier, 27 et 28 septembre 1985.

(6) La théorie néo-classique de la croissance (Solow) a été construite en réaction et sur la base des analyses d'inspiration keynésiennes du modèle Harrod-Domar. De même A.O. Hirschman a fortement souligné les liens entre l'émergence de l'économie du développement et le keynésianisme.

(7) Dans la théorie monétaire par exemple, les débats sont toujours très vifs. V. Lévy-Garboua et G. Maarek ont montré la persistances d'oppositions qui remontent au début du XIXe siècle en Angleterre (Banking school contre Currency school). Mais aujourd'hui aucun économiste ne reprend la version la plus naïve de l'analyse dichotomiste. Tous les courants théoriques (tous les paradigmes) s'efforcent d'« intégrer » la monnaie,.. mais à des degrés fort divers. Pour une présentation d'ensemble des théories monétaire on consultera M. Bassoni et A. Beitone (1994)

(8) Sans entrer dans la discussion relative à la définition de ce concept, nous entendrons ici par « paradigme », un ensemble de propositions conceptuelles autour desquelles se retrouve tout ou partie de la communauté scientifique.

(9) Tout en conduisant les élèves à s'approprier des oppositions pertinentes, il faut garder à l'esprit la mise en garde de P. Bourdieu contre la tentation de perpétuer et de cannoniser « des oppositions plus ou moins fictives entre des auteurs (Weber/Marx, Durkheim/Marx, etc.), entre des méthodes (quantitative/qualitative, macrosociologie/microsociologie, structure/histoire, etc.), entre des concepts, etc. » (Bourdieu, 1992, p. 219)

(10) Présenter ainsi le clivage central en sciences économiques peut être discuté. Certains auteurs proposent une autre ligne de fracture entre, d'une part la plupart des théories (y compris le marxisme et certaines théories critiques) qu'ils qualifient de « rationalistes-utilitaristes » (A. Caillé, 1986), de « productiviste-quantitativistes » (F. Rachline, 1991), « progressiste-anthropomorphe » (S. Latouche, 1989) et, d'autre part, de nouvelles approches hétérodoxes en termes de « fluence », de signes, de complexité ouverte, de systèmes réversibles... En l'état actuel de leur développement ces théories nous semblent trop peu assurées pour fonder une approche didactique. Mais il faut souligner que les choix de transposition didactique sont toujours révisables en fonction de l'évolution du savoir-savant.

(11) Il s'agit de viser la simplification sans sombrer dans la caricature, d'atteindre l'efficacité sans renoncer à l'esprit critique. Le choix des paradigmes présentés est lié au niveau d'enseignement et aux objectifs pédagogiques. On pourra ainsi présenter la théorie classique, la théorie du déséquilibre, celle des conventions ou des anticipations rationnelles...

(12) Beitone et Legardez (1992)

(13) Nous considérons ce texte comme révélateur car J.-P. Courtheoux siègeait au sein de la « Commission Fourastié » chargée d'une étude sur l'enseignement économique dans les collèges et lycées. Son article exprime dans une large mesure ce qui fut la « philosophie » de la majorité de cette commission.

(14) Beitone et Legardez (1993)

(15) Voir aussi Astolfi et Develay, (1989)

(16) Vergès (1989)

(17) Johsua et Dupin (1993) ; Larochelle et Desautels (1992) ; Grobois, Ricco et Sirota (1992).

(18) Selon Y. Chevallard (1991), sphère des acteurs sociaux qui interviennent dans le choix des savoirs à enseigner.

(19) Certains enseignants de Sciences Economiques et Sociales s'interrogent à propos des « pratiques sociales de référence » de cet enseignement. Ce concept introduit par J.L. Martinand (1986) à propos des enseignements technologiques et professionnels ne nous semble pas applicable aux S.E.S. Cette discipline n'a jamais eu comme objectif de former à des pratiques (ce n'est pas un enseignement professionnel) sa référence ne se trouve donc pas dans des pratiques, mais bien dans le savoir-savant.

(20) J.-M. Albertini a joué un rôle pionnier dans la mise en évidence du fait qu'il n'y pas d'ignorant en économie (Albertini, 1992)

(21) Vergès (1989), Beitone et Legardez (1993), Vergès et alii (1993).

(22) Est-il déraisonnable d'envisager que les enseignants du premier et du second degré participent à des recherches-actions et bénéficient de formations permettant le contact avec la recherche dans les divers domaines de leurs enseignements ?

(23) Il serait dangereux en particulier de confondre les formulations initiales des représentations avec les « vraies » représentations des formés (voir Jonnaert, 1988, en particulier pp. 54-63)

(24) Bonniol (1985), Nunziatti (1990)

(25) Albertini et Pariset (1980)

(26) Par exemple dans les facultés de sciences économiques

(27) Par exemple dans le second degré ou dans les formations non-économiques de l'enseignement supérieur (sociologie, LEA...).

(28) qui ne peut être un objectif que pour des troisièmes cycles universitaires

La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation

Bernadette Noël (1)
Marc Romainville (2)
José-Luis Wolfs (3)

Sur la base d'une grille d'analyse de la validité et de la pertinence d'un concept dans le domaine des recherches en éducation, nous proposons, dans cet article, une réflexion épistémologique sur le concept de métacognition et une analyse de ses différentes facettes. Dans une première partie, nous commencerons par rappeler brièvement l'engouement initial qu'il a suscité et les raisons possibles de celui-ci. L'affaiblissement de l'intérêt que l'on semble observer au cours de ces dernières années sera, quant à lui, mis en relation avec une trop grande généralité du concept, et ce dès ses premières définitions. Dans une seconde partie, la validité et la pertinence du concept pour les recherches en éducation seront discutées autour de 7 questions : les éléments du concept présentent-ils des traits suffisamment communs pour faire partie d'une même classe ? Peut-il être distingué de concepts proches ? Est-il « opérationnalisable » ? Articulable à d'autres concepts du même champ ? Quelle en est la valeur heuristique ? Possède-t-il une valeur explicative ? Peut-il aider à l'action pédagogique ?

CHRONIQUE D'UN ENGOUEMENT ... EN DÉCLIN

L'engouement initial

Depuis que Flavell a introduit le concept de métacognition au milieu des années 70, celui-ci a connu un engouement considérable dans des domaines variés (psychologie développementale, cognitive, ...). Les recherches en éducation ne furent pas en reste. Ainsi, à titre d'exemple, le nombre d'articles consacrés à ce sujet, répertoriés dans la banque de données E.R.I.C., a crû de manière constante de 1980 à 1987 (cf. tableau 1, adapté de Tochon, 1991, p. 36).

Diverses raisons ont sans doute favorisé cette contagion rapide. Citons d'abord celles liées à **l'évolution des recherches en éducation.** La recherche fondamentale sur la métacognition s'inscrit en effet dans le cadre du développement du *paradigme cognitiviste.* Celui-ci s'est donné pour objectif d'explorer la « boîte noire », de manière à dépasser l'analyse du seul lien Stimulus-Réponse. L'activité mentale de l'apprenant est considérée, par ce paradigme, comme un objet de recherche possible. Par ailleurs, les chercheurs se sont aussi penchés de plus en plus souvent sur *l'étude des processus supérieurs* : résolution de problèmes, compréhension de textes, ...

En particulier, ils se sont intéressés aux conditions de transfert de ces processus cognitifs supérieurs et ont mis en évidence le rôle important tenu par la métacognition. Connaître les circonstances dans lesquelles une stratégie peut s'appliquer, être capable d'évaluer correctement son efficacité semblent constituer des facteurs facilitant son maintien, voire son transfert à des tâches voisines (Glaser, 1984). Enfin, un autre parallélisme pourrait être tenté entre les recherches actuelles en didactique des sciences (Giordan et De Vecchi, 1987, Giordan et Martinan, 1986) et celles en métacognition. Dans les deux cas, une attention particulière a été accordée à l'étude des *représentations préalables* des apprenants en ce qui concerne, d'une part, les objets de savoir et, d'autre part, les mécanismes d'élaboration de ce savoir.

D'autres raisons ont trait aux **changements observés dans les pratiques éducatives et dans les objectifs qu'elles poursuivent.** Ainsi, on peut établir un parallélisme entre l'engouement pour le concept de métacognition et l'intérêt accordé aux *pratiques d'auto-évaluation*. Celles-ci mettent en effet en avant le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'évaluation : une meilleure connaissance de soi est sans doute une composante essentielle de l'auto-évaluation. Par ailleurs, on peut également noter une évolution dans les *attentes des responsables éducatifs :* Wolfs (1991) rapporte que l'hypothèse selon laquelle certaines « habiletés » ou « compétences de base » joueraient un rôle essentiel dans la réussite scolaire a conduit de nombreux auteurs à mettre au point des programmes centrés sur le développement de ces « *thinking skills* » et « *learning skills* » (cf. par exemple, Segal, 1985). Un des facteurs relevés dans la littérature comme exerçant une influence sur l'efficacité de ces programmes est la prise en compte des aspects métacognitifs de l'apprentissage (par exemple, Pressley et Levin, 1984). Autrement dit, si l'apprenant est entraîné à utiliser des techniques de traitement de l'information particulières, il doit parallèlement être encouragé à analyser, d'une part, les processus cognitifs qu'il met ainsi en œuvre dans ses propres structures mentales et, d'autre part, les bénéfices qu'il en retire en terme de résultats cognitifs (compréhension, rétention,...).

De manière plus générale enfin, on peut risquer un parallélisme entre l'émergence du métacognitif et le **mouvement général des idées,** en particulier dans le type d'explication de la performance scolaire que chaque époque a privilégié. Au début du siècle, l'accent était mis sur les aptitudes individuelles nécessaires à la réussite scolaire. De nombreux travaux étaient consacrés à la construction d'instruments permettant de les mesurer. Dans les années soixante, l'accent s'est déplacé, en Europe, vers l'environnement social comme explication prioritaire de la performance : on associe, par exemple, l'échec à un environnement socioculturel pauvre. Dans les années quatre-vingt, on assiste à un retour vers la responsabilisation personnelle et l'individualisme. Par exemple, dans les théories récentes du « self-regulated learning » (Zimmerman et Schunk, 1989), l'apprenant est considéré comme co-responsable de son apprentissage. Cette tendance est à mettre en parallèle avec un certain refus actuel des déterminismes.

Le déclin... ?

Toutefois, l'évolution récente, à partir de 1987, indiquerait plutôt une légère baisse d'intérêt pour le concept. L'absence d'unanimité auprès des chercheurs sur la portée et le sens exacts à attribuer au concept de métacognition n'est peut-être pas étrangère à la diminution sensible des références lors des dernières années. (cf. tableau 1 ci-dessous).

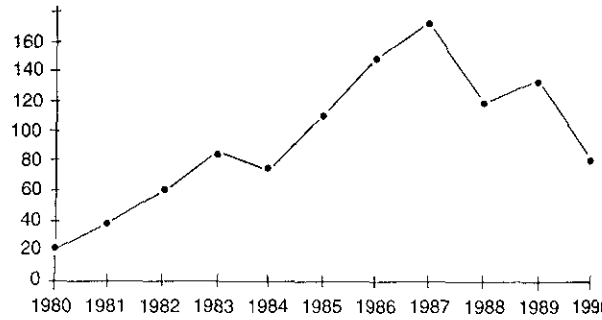


Tableau 1 : **Nombre d'articles concernant la métacognition dans E.R.I.C.**

Certains lui reprochent, en effet, une trop grande généralité ou un manque de valeur opératoire (Chartier et Lautrey, 1992 ; Brown, 1987). En particulier, une double ambiguïté fondamentale est perceptible dès les premières définitions.

Analysons, par exemple, celle qu'en propose Flavell en 1976 (p. 232), souvent considérée comme la définition princeps :

« La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret ».

Une double ambiguïté peut y être décelée. D'une part, deux phénomènes de nature différente sont englobés, à savoir la *connaissance* de sa cognition et la *régulation* de celle-ci, ce qui rendra la plupart des définitions ultérieures hétérogènes (Romainville, 1993 ; Noël, 1991). D'autre part, la définition est peu claire sur le fait de savoir si la métacognition concerne des connaissances générales, par exemple sur le fonctionnement de la mémoire, ou la prise de conscience d'événements particuliers qui se déroulent ou se sont déroulés dans ses propres structures cognitives. Nous reviendrons en détail sur ces critiques.

Faudrait-il dès lors en conclure que le concept est finalement peut pertinent ou, en tout cas, trop général pour être utile aux recherches en éducation ? Nous ne le pensons pas. En effet, nos recherches antérieures (Noël, 1991 ; Romainville, 1993 et Wolfs, 1991) nous ont montré que le concept de métacognition peut se révéler fécond, pertinent et opérationnel dans des contextes éducatifs variés (de la fin du primaire à l'enseignement supérieur). La métacognition et en particulier ses apports au champs de l'éducation devraient cependant, à nos yeux, faire l'objet d'une analyse conceptuelle approfondie. Nous en proposons une ébauche dans la suite de l'article.

VALIDITÉ ET PERTINENCE DU CONCEPT

Une réflexion épistémologique sur la pertinence et la validité d'un concept dans le domaine de l'éducation nous a amené à élaborer sept critères à partir desquels nous analyserons le concept de métacognition.

Le concept est-il analysable en ses composantes ?

Peut-on identifier les éléments constitutifs du concept, c'est-à-dire ceux qui permettent de définir en extension la classe qu'il recouvre ? Ceux-ci présentent-ils des points suffisamment communs justifiant un regroupement sous un même vocable ?

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les définitions de la métacognition sont ouvertement composites. Celle de Gombert, par exemple, est présentée explicitement en deux parties :

« Métacognition : domaine qui regroupe ; 1- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. » (Gombert, 1990 p. 27).

Une analyse détaillée d'un échantillon de définitions (Romainville, 1993) montre que la plupart d'entre elles, à l'instar de celle de Gombert, englobent tout à la fois des éléments de *connaissance de sa cognition* et des composantes de *régulation* de celle-ci. On assiste, en quelque sorte, à la fusion au sein d'un même concept de composantes déclaratives et de composantes procédurales. On pourrait se demander si ces deux composantes ne sont pas des dimensions suffisamment différentes que pour enlever toute signification globale au concept de métacognition. De plus, cette hétérogénéité conceptuelle est responsable d'un grand nombre d'ambiguïtés tant théorique qu'empirique. Nous en épinglerons deux exemples.

— Le premier a trait à la question de savoir si la métacognition est une **opération nécessairement consciente.** Si l'accent est mis sur la première partie de la définition, à savoir la connaissance de sa cognition, on ne voit pas bien comment il pourrait en être autrement : un des critères d'une connaissance est précisément son accessibilité à la conscience. En revanche, si l'attention se porte plus sur la régulation, on observe de nombreux cas où la régulation se réalise par adaptation automatisée (Wolfs, 1991). On le voit, la réponse à la question du caractère conscient de la métacognition dépend du type d'opérations métacognitives envisagées.

— Il en va de même à propos de la **relation entre la métacognition et la performance.** Cette question a été étudiée à de très nombreuses reprises : observe-t-on une relation positive entre le développement de capacités métacognitives et l'efficience cognitive ? En d'autres termes, exercer une activité réflexive sur sa cognition permet-il d'en améliorer l'efficacité ? La réponse, on s'en doute, sera également différente selon la composante de la métacognition envisagée. De nombreuses études ont en effet montré que, face à une tâche donnée, les apprenants n'activent pas nécessairement leur savoir métacognitif existant. De plus, le savoir activé ne sera pas néccessairement appliqué. Il est donc capital de savoir quel type de métacognition a été recueillie par le dispositif de recherche : la mesure de la métacognition s'en tient-elle à un relevé des *connaissances* de l'apprenant ? Si c'est le cas, comment savoir si ces connaissances ont été utilisées, en situation même d'étude, pour *réguler* son apprentissage ? Par ailleurs, la régulation, pour des tâches simples, peut être efficace sans qu'un savoir métacognitif ait été développé. Pour des tâches complexes, l'activation d'un savoir métacognitif riche et structuré peut se révéler insuffisant. Bref, ces deux composantes du concept devraient, en tout cas, être très clairement distinguées et il nous paraît nécessaire que les comptes-rendus des dispositifs de recherche précisent quel type de métacognition a été mise en relation avec quel type de performance.

En fait, dans la définition d'un concept, l'hétérogénéité en soi n'est pas gênante pour autant qu'il soit possible de définir un critère d'appartenance à une classe commune. Pour la métacognition, ce critère commun est bien qu'il s'agit d'opérations mentales sur des opérations mentales. Dans les deux aspects évoqués dans les définitions, l'étudiant met en œuvre des opérations mentales sur sa propre cognition : certaines d'entre elles produisent des connaissances (opérations mentales qui développent un savoir métacognitif sur son propre apprentissage) alors que d'autres produisent des actions (opérations mentales conscientes exercées dans le but d'agir sur son apprentissage, de le réguler). De plus, ces deux types d'opérations métacognitives interagissent : d'une part ,la régulation se base sur des explicitations (exemple : explicitation du dysfonctionnement) et d'autre part, c'est à l'occasion de tentative de régulation que les connaissances se construisent.

Le concept peut-il être distingué d'autres concepts proches ?

Est-il possible de différencier le concept de concepts voisins inscrits dans le même champ scientifique ? En *particulier, le vocable seul est-il* nouveau ? Ce qu'il représente a-t-il déjà été étudié voire étiqueté ?

Dans le cas du concept de métacognition, cette deuxième série de questions nous amène à mettre en évidence la difficulté à séparer ce qui relève du cognitif de ce qui relève du métacognitif. Par ailleurs, il faudrait aussi expliciter en quoi le concept est neuf par rapport à d'autres proposés auparavant (exemple : le concept de pensée auto-réfléchissante chez Piaget).

— La *filiation* du concept semble complexe. Le concept puise ses origines à des sources multiples en psychologie. Les phénomènes étudiés et les cadres conceptuels sont extrêmement variés (Chartier et Lautrey, 1992) : recherche de Flavell sur la métamémoire dans les années septante, Piaget et la prise de conscience (1974), Vygotsky et les origines sociales du contrôle cognitif, Sternberg et le processus de contrôle dans le traitement de l'information... Ces origines diverses expliquent également le caractère composite des définitions.

— La *distinction cognitif-métacognitif* est loin d'être toujours évidente. Ainsi Brown (1983) note avec humour que certaines stratégies de lecture qui sont appelées aujourd'hui métacognitives se voyaient simplement attribuer l'étiquette de cognitives il y a quelques années... Dans le même sens, le flou semble également régner en ce qui concerne les stratégies d'auto-questionnement (Wolfs, 1991) : toute stratégie d'auto-questionnement mérite-t-elle d'être qualifiée de métacognitive sous le seul prétexte qu'elle régule l'apprentissage ? On pourrait ainsi multiplier les exemples : l'essentiel est de constater que la frontière semble mal tracée, notamment à cause de l'hétérogénéité décrite ci-dessus des définitions mais aussi à cause de leur imprécision.

Nous réserverons, quant à nous, le terme de métacognition à *des opérations mentales exercées sur des opérations mentales.* Ce qui est spécifique à la métacognition, c'est qu'il s'agit d'une opération de second ordre, d'une *opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une autre opération mentale du même apprenant.* Dans ce

cadre, la métacognition ne serait qu'un cas particulier de la cognition, celui où l'opération mentale est exercée non pas sur un élément extérieur à l'apprenant mais sur des phénomènes mentaux internes ayant lieu ou ayant eu lieu dans ses propres structures cognitives. Dans le cas de l'auto-questionnement lors de la lecture d'un texte, par exemple, si l'apprenant se pose des questions sur la matière qu'il découvre, sur les informations qu'il traite, on décrira ces comportements comme des opérations mentales exercées sur un contenu, non sur d'autres opérations mentales. Par contre, si l'apprenant analyse ses propres comportements de lecteur (processus en cours, stratégies adoptées, ...), on parlera alors de métacognition parce que l'opération mentale est exercée sur ses propres opérations mentales de lecteur et non plus directement sur le contenu du texte.

Le concept peut-il être opérationnalisé ?

Peut-il faire l'objet d'une mesure, d'observations ? Dispose-t-on de critères précis permettant de dire que tel apprenant a exercé, dans tel contexte, une certaine métacognition sur son apprentissage et que tel autre ne s'est pas engagé dans une pareille activité ?

Ce critère repose le problème de l'accessibilité à l'observation de phénomènes internes. Analyser le savoir métacognitif d'un apprenant passe, la plupart du temps, par un relevé de rapports introspectifs : comment dit-il avoir analysé sa cognition ? Comment parle-t-il de ses stratégies d'apprentissage ? Dans ce type de recherche, on considère que les rapports introspectifs de l'apprenant sont, en eux-mêmes, des objets d'étude (Romainville, 1993). Bien sûr, la spécificité de ces objets soulève des problèmes méthodologiques particuliers. Citons notamment le problème de la représentativité de ces rapports : le savoir explicité donne-t-il une bonne image du savoir disponible ? (Romainville, 1993).

Nos recherches ont par ailleurs montré que, dans des contextes précis, des mesures fidèles de métacognition peuvent être réalisées (exemple : analyse de contenu des verbalisations métacognitives, Romainville, 1993). Dans le même sens, Mayence a établi, à partir des travaux de Noël, (Noël et Mayence, 1992) un test de mesure du jugement métacognitif comprenant 12 situations non familières, courtes et diversifiées. Ce test a été soumis à 332 élèves de 6e année primaire de divers milieux socioculturels. Cet essai a mis en évidence l'importance de la composante individuelle et des styles de métacompréhension très diversifiés, notamment optimistes, pessimistes et justes. Par ailleurs, l'étude a aussi permis de montrer l'influence nette sur les jugements métacognitifs du type de matériel et de tâche proposés.

Une autre difficulté liée à l'opérationalisation du concept est de savoir comment accéder à l'activité métacognitive **spontanée** de l'apprenant. En effet, la plupart des recherches tentent, par le biais d'interview ou de questionnaire, de provoquer des rapports introspectifs sur des activités cognitives en cours ou ayant eu lieu. L'analyse que réalise l'apprenant sur sa cognition est donc largement induite par le dispositif de recherche. Comment accéder au recours spontané à la métacognition lors d'une tâche scolaire ?

Enfin, ce critère d'opérationnalité pose également le problème de la grande diversité des dispositifs de recherche utilisés pour l'étude de la métacognition. Tantôt, il s'agit de décrire des processus en cours, tantôt d'anticiper des résultats cognitifs escomptés. Tantôt, il est demandé à l'apprenant de décrire ses stratégies, tantôt de les juger.

Face à cette situation, nous proposons de classer les opérations métacognitives du premier type (produisant des connaissances) selon trois critères : le *mode* métacognitif, le type d'*activité* mise en œuvre par l'apprenant et l'*objet* sur lequel l'activité est exercée.

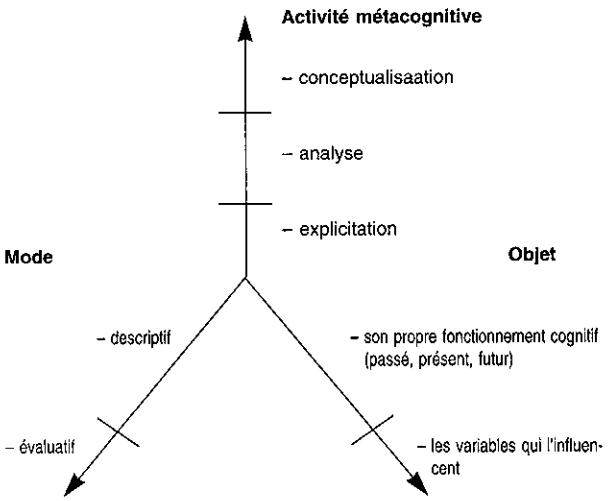


Figure 1 : **Opérations métacognitives produisant des connaissances**

— le *mode* métacognitif : l'étudiant peut s'en tenir à mettre à plat son fonctionnement cognitif, le décrire, l'analyser ou le conceptualiser sans y apporter son approbation ou sa désapprobation *(mode descriptif)*. Il peut également dépasser cette simple évocation et évaluer son fonctionnement cognitif : il prend alors position, il émet un jugement positif ou négatif *(mode évaluatif)*.

— l'*activité* métacognitive : nous proposons de distinguer trois types d'activités produisant des connaissances. Lors de l'*explicitation*, l'apprenant détaille des éléments isolés de sa cognition (par exemple, il explicite ses procédures de prises de notes, etc.) ; lors de l'*analyse*, il établit des relations entre plusieurs éléments de sa cognition (il met en relation la procédure qu'il a utilisée pour prendre note et un résultat cognitif observé) ; enfin, à l'occasion de la *conceptualisation*, l'apprenant abstrait de différentes situations analysées des règles générales applicables à plusieurs contextes (exemple : il énonce une règle selon laquelle les procédures de prise de notes dépendent du type d'information composant le message).

— l'*objet* : l'activité mentale exercée par l'apprenant peut concerner différents éléments de sa cognition. Il peut d'abord réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif : un acte cognitif passé (exemple : comment a-t-il pris note au cours précédent ?), en cours de réalisation ou futur (comment compte-t-il s'y prendre pour réactiver tel type d'informations lors d'un rappel ?). Il peut également s'interroger sur des variables qui influencent son fonctionnement cognitif (exemples : la variété de ses façons d'apprendre dans des contextes académiques différents, l'impact du fonctionnement cognitif d'autrui sur le sien).

Le concept possède-t-il une valeur heuristique ?

Le concept a-t-il apporté une vision, un éclairage nouveau ? A-t-il permis de poser de nouvelles hypothèses ? D'appréhender différemment les questions de recherche ou d'orienter l'action éducative vers de nouvelles pistes ?

De nombreuses études, intégrant dans leur cadre conceptuel la métacognition, ont permis de renouveler les modes d'approches des objets de recherche, et ce dans des domaines aussi variés que la psychologie de la mémoire, de la lecture, de la compréhension de textes, l'étude du transfert, la psychologie développementale ou encore la psychologie de l'éducation.

Par exemple, l'utilisation du concept en **psychologie développementale** a ouvert de nouvelles perspectives stimulantes (Brown, 1987). En particulier, l'attention apportée par la métacognition au rôle du contrôle conscient de l'apprenant sur son propre apprentissage a amené à étudier plus en détail les mécanismes de changement et de développement eux-mêmes (comment l'enfant réfléchit-il sur sa propre façon de résoudre la tâche proposée ? Cette réflexion l'aide-t-elle à progresser ?) plus qu'à comparer des performances d'enfants d'âges différents.

Le concept de métacognition a aussi permis de dépasser les recherches centrées sur la mise en évidence de **stratégies d'apprentissage** « efficaces » : les élèves qui réussissent se caractérisent-ils par la mise en œuvre de méthodes particulières ? Ces recherches ont fourni, le plus souvent, des résultats contradictoires et peu satisfaisants. Le concept de métacognition a fait émerger de nouvelles hypothèses (Romainville, 1993 ; Biggs, 1985) : ce serait plutôt la qualité de l'analyse, par l'apprenant, de ses propres stratégies qui serait déterminante pour améliorer l'efficacité de son apprentissage. L'explication de la variabilité des performances des élèves serait moins à chercher dans la diversité de leurs stratégies cognitives que dans les différences d'opérations métacognitives qu'ils exercent sur elles.

Le concept possède-t-il une valeur explicative ?

Nous permet-il d'augmenter la qualité des explications des phénomènes propres au champ de recherche ?

Dans les domaines de recherche cités au point précédent, le concept de métacognition a, semble-t-il, permis d'améliorer la valeur explicative des modèles disponibles.

En éducation, en particulier, la métacognition apparaît être un facteur favorable à l'apprentissage et au transfert. Ainsi, Wang (1990) conclut, au terme d'une méta-analyse, que la métacognition est, parmi les 228 facteurs considérés, celui qui semble influencer le plus positivement l'apprentissage. Dans le même sens, une étude réalisée sur des étudiants universitaires de première année a montré que les étudiants les plus perfor-

mants étaient aussi ceux qui explicitaient un savoir métacognitif plus important et, surtout, plus structuré (Romainville, 1993). Cependant, les recherches ont également montré que la mobilisation des savoirs métacognitifs face à une tâche pouvait être entravée par un certain nombre de facteurs (Bouffard-Bouchard, 1989 et Melot, 1991) : *ainsi, un sentiment d'auto-efficacité trop* faible amènerait l'apprenant à ne pas activer un savoir métacognitif pourtant existant. Autrement dit : disposer d'un savoir métacognitif n'est pas suffisant, encore faut-il l'activer, à un moment donné, face à une tâche particulière.

Par ailleurs, nous disposons actuellement de modèles détaillés permettant d'expliquer l'influence de facteurs cognitifs sur la métacognition. Ainsi, Noël (1991) a montré que la présence de préreprésentations avait tendance à favoriser une métacognition optimiste, c'est-à-dire, une surestimation de sa compréhension. D'après le même auteur, une représentation incomplète des informations à traiter aboutit également à une métacognition optimiste : l'apprenant, ne percevant qu'une partie du problème, pense trop vite pouvoir le résoudre.

Le concept a-t-il une pertinence éducative ?

Aide-t-il à l'action pédagogique ? Permet-il de définir de nouvelles pistes pour des interventions éducatives ?

La métacognition, en insistant sur le rôle de la réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage, a ouvert de nouvelles perspectives d'action et de remédiation pédagogiques. Dans le domaine du *transfert*, par exemple, faire analyser, par l'apprenant lui-même, les caractéristiques des processus cognitifs qu'il met en œuvre dans une tâche particulière est un facteur favorable à l'utilisation ultérieure de ces processus dans des tâches voisines. Dans le domaine de l'*aide méthodologique au travail personnel* de l'apprenant, les travaux sur la métacognition ont également permis de tracer de nouvelles pistes d'intervention. En effet, les aides centrées sur l'entraînement systématique à des stratégies cognitives (*exemple*, Dansereau, 1985) avaient déjà fait sentir leurs limites : coûts importants en temps, peu de transfert, etc. Parallèlement au changement de perspective évoqué au point 5, on s'est alors tourné vers des programmes visant plus à développer, chez l'apprenant, des capacités transférables d'analyse et de théorisation de ses propres stratégies (Cf. Gibbs, 1981 ; Romainville, 1994).

Le concept est-il articulé ou, du moins, articulable à d'autres concepts du même champ ?

Le concept trouve-t-il sa place dans une théorie plus générale ? L'étude de la filiation des idées montre que le concept d'abstraction réfléchissante développé par Piaget peut être considéré, à certains égards, comme l'ancêtre ou le précurseur du concept de métacognition proposé par Flavell. Cependant, alors que le concept d'abstraction réfléchissante est intégré dans l'ensemble de la théorie de Piaget et articulé à d'autres concepts du même champ, le concept de métacognition devient, chez Flavell et chez la plupart des auteurs qui l'ont suivi, un objet d'étude en soi, autonome et non articulé à une théorie plus générale du fonctionnement cognitif.

Bien que ce critère, en l'état actuel des sciences humaines, ne soit pas strictement nécessaire, il nous semble important, pour les recherches « *au bénéfice* » de l'éducation et non seulement « *sur* » l'éducation, qu'un concept s'intègre dans une vue plus générale susceptible de suggérer des actions pédagogiques nouvelles. On aurait donc besoin de synthèses théoriques plus larges, intégrant la *métacognition aux données de la psychologie du* développement de l'enfant ou encore aux modèles explicatifs actuels de la performance scolaire.

Le continuum décrit ci-dessous permet de préciser plusieurs degrés possibles d'intervention de la *métacognition dans le fonctionnement cognitif* d'un apprenant.

a. Non-intervention de la métacognition

a.1 Processus cognitifs exécutés de manière implicite ou automatisée

L'apprenant exécute, met en œuvre un ou plusieurs processus de base (exemple : décodage) sans contrôle et explicitation conscients de son activité. Il exerce ces processus de traitement de l'information sous une forme implicite ou automatisée. Pour une discussion plus approfondie sur les notions de « connaissances implicites » ou « d'automatismes », nous renvoyons le lecteur à Dulany (1983) et Gombert (1990).

Exemple (4) *: un apprenant prend note sans stratégie*

particulière, il exécute plusieurs processus les uns à la suite des autres sans organisation apparente : il note phrase par phrase, passe à la ligne, met les titres dictés, etc.

a.2 Processus organisés sous forme de routines

L'apprenant assemble différents processus dans des routines. Son activité cognitive apparaît comme organisée mais elle n'est pas pilotée, planifiée et décidée consciemment.

Exemple : un apprenant s'est composé des habitudes de prise de notes. Il exécute des comportements successifs reliés les uns aux autres. Ainsi, il met ses titres en couleur, il établit des paragraphes, etc. Cependant, il ne remet pas en cause sa manière de faire, il ne l'analyse pas.

a.3 Activité cognitive guidée

L'apprenant applique une procédure cognitive fournie de l'extérieur.

Exemple : il applique telle quelle une procédure de retranscription de ses notes qui lui aurait été communiquée par une autre personne.

b. Expérience métacognitive ponctuelle

Dans une tâche donnée, l'apprenant fait ou a fait intervenir des opérations métacognitives sur ses processus ou routines. Cette intervention de la métacognition est dite ponctuelle d'une part, parce qu'elle porte sur un micro-comportement cognitif (et non sur une stratégie) et d'autre part, parce qu'elle est constituée de réactions conscientes, hic et nunc, sans que l'apprenant sache les interpréter ou les expliquer.

Exemple : L'apprenant relit ses notes, il remarque qu'avec ce qu'il a pris comme notes, il ne parvient pas à reconstruire l'essentiel du développement réalisé par l'enseignant au cours.

c. Construction d'un savoir métacognitif

À l'occasion d'un problème, d'une rupture, d'un déséquilibre ou placé dans une situation incitative, l'apprenant se définit des stratégies ; il organise, gère consciemment et intentionnellement ses processus de traitement de l'information. L'apprenant se construit ainsi un savoir métacognitif.

c.1 Explicitation métacognitive

Dans un premier temps, l'apprenant *explicite* son fonctionnement cognitif. Il le décrit, le met à plat, en réalise un inventaire.

Exemple : à l'occasion d'une confrontation avec les notes d'un pair, l'apprenant lui décrit ses propres procédures de prise de notes. Il y repère les constantes : pour ce cours, il ne note jamais les titres, il les retranscrit après le cours à partir du polycopié ; il ne note qu'un exemple par règle ; etc.

c.2 Analyse métacognitive

Dans un second temps, l'apprenant passe à l'analyse de son fonctionnement. Par exemple, il met en relation un trait de sa prise de notes avec un élément de la situation d'apprentissage.

Exemple : l'apprenant se rend compte que c'est parce que l'exposé oral ne lui semble pas suffisamment structuré qu'il note les titres au crayon. On peut ici parler de stratégie de prise de notes vu qu'elle est le résultat d'un choix délibéré, d'une analyse de ses pratiques.

c.3 Conceptualisation métacognitive

Enfin, l'apprenant peut extraire, de ses différentes expériences d'apprentissage, des lois plus générales sur son fonctionnement cognitif.

Exemple : l'apprenant isole les faiblesses habituelles de ses prises de notes : elles semblent systématiquement moins structurées que celles d'autres apprenants. Après analyse, il se rend compte qu'il a tendance à trop vite se lancer dans la retranscription du discours oral plutôt que d'attendre de percevoir le sens de ce qui est dit.

d. Disposition métacognitive

Confronté à n'importe quelle tâche, l'apprenant a pris l'habitude, de lui-même, d'analyser ses stratégies. L'intervention d'opérations métacognitives n'est plus seulement occasionnelle mais systématique. On pourrait parler de développement d'une *attitude métacognitive*. L'apprenant se construit un savoir métacognitif général sur ses stratégies.

Exemple : l'apprenant, spontanément, se demande comment il va adapter sa prise de notes aux différents cours auxquels il est confronté. À la fin des premières prises de notes, il évalue l'efficacité de celles-ci.

*
* *

Certes, notre liste de critères n'est pas exhaustive. Par exemple, il conviendrait de s'interroger également sur la qualité des recherches qui ont tenté d'approcher empiriquement le concept : plusieurs mesures ont-elles permis un recoupement ? Plusieurs techniques de recherches ont-elles été testées ? Ces critères nous ont cependant permis d'analyser plus systématiquement la pertinence du concept de métacognition en éducation. En particulier, sa valeur *explicative, heuristique et éducative* a été mise en évidence : la métacognition semble être une composante essentielle de l'apprentissage, l'introduction du concept a ouvert de nouvelles perspectives, tout à la fois, de recherche et d'action pédagogiques. Ses faiblesses ont également été soulignées : ses limites floues, notamment par rapport au cognitif, ses composantes hétérogènes et son manque d'intégration dans des théories plus générales. Un effort de clarification s'avère nécessaire. Nous en avons proposé une première ébauche d'une part, en tentant de séparer plus clairement les opérations produisant des connaissances de celles qui visent à l'action et d'autre part, en proposant une typologie des différentes modalités d'intervention de la métacognition. Par ailleurs, une question essentielle pour l'intervention éducative reste à explorer : les opérations métacognitives peuvent-elles s'apprendre ? Comment entraîner les apprenants à analyser leur apprentissage ? Quelles situations pédagogiques les amèneront-ils à expliciter, analyser et conceptualiser leurs manières d'apprendre ?

Note

Nous tenons à remercier vivement L. D'Hainaut, D. Laveault, J.M. De Ketele et A. David-Gilbert pour leur lecture attentive et critique d'une première version de cet article. Ce travail doit aussi beaucoup à un groupe de recherche interuniversitaire comprenant, outre les trois auteurs, M. Frenay, P. Parmentier et R. Vigano.

Bernadette Noël,
Facultés Universitaires Catholiques de Mons, Belgique

Marc Romainville,
Facultés Universitaires de Namur, Belgique

José-Luis Wolfs,
Université Libre de Bruxelles, Belgique

NOTES

(1) Facultés Universitaires Catholiques de Mons, Belgique.

(2) Facultés Universitaires de Namur, Belgique.

(3) Université Libre de Bruxelles, Belgique.

(4) Même si nous avons pris nos exemples dans ce domaine, la métacognition ne se réduit pas à l'analyse, par l'apprenant, de ses méthodes, de ses manières d'apprendre des connaissances nouvelles. Exercer sa métacognition, mettre en œuvre des opérations mentales sur sa cognition, c'est aussi analyser ses procédures de résolution de problèmes, anticiper des résultats cognitifs ou encore juger de son niveau de compréhension.

BIBLIOGRAPHIE

BIGGS J.B. (1985). — « The role of metalearning in study processes », **Br J Educ Psychology,** 55, pp. 185-212.

BOUFFARD-BOUCHARD T. (1989). — « Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task », **The Journal of Social Psychology,** 130, 3, pp. 353-363.

BROWN A.L. et al. (1983). — « Learning, remembering and understanding », in MUSSEN P.H. (ed), ***Handbook of Child Psychology,*** 3, pp. 77-166.

BROWN A.L. (1987). — « Metacognition, Executive Control, Selfregulation and other more mysterious mechanisms », in WEINERT F.E. et KLUWE R.H. (eds), **Metacognition, motivation and understanding,** Hillsdale, LEA, pp. 65-116.

CHARTIER D., LAUTREY J. (1992). — « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre développement cognitif ? », **L'orientation scolaire et professionnelle,** vol. 21, 1, pp. 27-46.

DANSEREAU D.F. (1985). — « Learning strategy research », in SEGAL J.W. et al. (eds), **Thinking and learning skills,** Hillsdale, LEA, pp. 209-239.

DAVIDSON J.E., STERNBERG R.J. (1985). —« Competence and performance in *intellectual development* », in NEIMARK et al. (eds), **Moderators of competence,** Hillsdale, Erlbaum, pp. 43-76.

DULANY et al. (1983). — « A case of syntactical learning and judgment », **Journal of Experimental Psychology,** 113, pp. 541-555.

DE KETELE J.M. (1990). — « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite », **Vie pédagogique,** 66, pp. 4-8.

D'HAINAUT L. (1971). — **Des fins aux objectifs,** Paris, Nathan.

FLAVELL J.H. (1976). — « Metacognitive aspects of problem solving », in RESNICK L.B. (ed), **The nature of intelligence,** Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

FLAVELL J.H. (1987). — « Speculations about the nature and development of metacognition », in WEINERT F.E., KLUWE R.H. (eds), **Metacognition, Motivation and Understanding,** Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 21-30.

FORREST-PRESSLEY D.L. et al. (eds) (1985). — **Metacognition, cognition and human performance,** New York, Academic Press.

GIBBS G. (1981). — **Teaching Students to Learn : a Student-Centred Approach,** Milton Keynes, Open University Press.

GIORDAN A., DE VECCHI G. (1987). — **Les origines du savoir,** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

GIORDAN A., MARTINAND J.-L. (1986). — « Boire, manger, dormir... Des conceptions des apprenants à leur utilisations didactiques », Actes des huitièmes journées sur l'enseignement scientifique, Chamonix.

GLASER R. (1984). — « Education and thinking, the role of knowledge », **American Psychologist,** 39, 93-104.

GOMBERT J.E. (1990). — **Le développement métalinguistique,** Paris, P.U.F.

MELOT A.M. (1991). — « Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition », **Bulletin de psychologie,** 399, pp. 138-146.

NOEL B. (1991). — **La métacognition,** Bruxelles, De Boeck.

NOEL B., MAYENCE A.M. (1992). — « Construction et essai d'un test de jugement métacognitif », **Recherche en éducation,** 8.

PIAGET J. (1974). — **La prise de conscience,** Paris, PUF.

PINARD A. (1986). — « Prise de conscience and taking charge of ones own cognitive functioning », **Human development,** 29, pp. 341-354.

PRESSLEY M., LEVIN J.R. (eds) (1984). — **Cognitive strategy research : Psychological Foundations,** New York, Springer Verlag.

ROMAINVILLE M. (1994). — « Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes », **Recherche en éducation,** 18-19, pp. 37-55.

ROMAINVILLE M. (1993). — **Savoir parler de ses méthodes,** Bruxelles, Editions De Boeck.

SEGAL J.W. et al (eds) (1985). — **Thinking and learning skills : Relating Instruction to Research,** Hillsdale, LEA.

TOCHON F. (1991). — **L'enseignement stratégique,** Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

WANG M.C. et al. (1990). — « What influence learning ? », **Journal of Educational Research,** vol. 84, 1, pp. 30-43.

WEINERT F.E., KLUWE R.H. (eds) (1987). — **Metacognition, motivation and understanding,** London, Lawrence Erlbaum Associates.

WOLFS J.L. (1991). — **Analyse de l'anticipation de questions comme indicateur métacognitif,** Thèse de doctorat, ULB.

ZIMMERMAN B.J., SCHUNK D.H. (1989). — **Self-regulated learning and academic achievement,** New York, Springer Verlag.

Les mécanismes cognitifs d'apprentissage

Anh Nguyen-Xuan

Après un bref rappel historique, les trois principaux mécanismes d'apprentissage sont présentés dans le cadre de l'approche « traitement de l'information ». Le premier mécanisme concerne l'apprentissage des concepts à partir des exemples de concepts, le deuxième mécanisme concerne l'apprentissage des connaissances procédurale par la résolution des problèmes, le troisième mécanisme concerne l'apprentissage par analogie. Une discussion est présentée qui tente d'apporter quelques éléments de réflexion sur des questions telles que : l'apprentissage d'un nouveau domaine de connaissance, les différences entre les novices et les experts, la généralisation d'une connaissance apprise.

INTRODUCTION

Le pharmacien apprend à se servir du Minitel pour passer ses commandes ; Marie va apprendre la Géométrie en 4ème ; Paul a appris à piloter un planeur ; un médecin débutant a devant lui un long apprentissage avant de savoir faire des diagnostics sûrs ; Jean n'aura pas de difficulté à apprendre le Portugais, il connaît déjà plusieurs langues dont l'Italien et l'Espagnol. Le bon sens commun nous suggère que l'activité « apprendre » est un phénomène quasi-permanent, et qui concerne tous les niveaux de fonctionnement du système humain : moteur, perceptif, mental...

Tous ces phénomènes que le langage quotidien semble ranger dans une même catégorie d'activité mentale « apprendre » sont-ils explicables par un mécanisme unique et universel ; ou bien, faut-il, au contraire, en supposer un grand nombre ? Qu'il s'agisse d'un seul et unique mécanisme ou qu'il s'agisse de mécanismes diversifiés, leur compréhension permet d'apporter une réponse à des questions d'intérêt pédagogique évidente, telles que : Comment apprend-on un nouveau domaine de connaissance, comment passe-t-on de l'état de novice à l'état d'expert d'un domaine donné, devenir expert d'un domaine rend-il un individu plus apte à devenir expert d'un autre domaine... On peut identifier deux grande approches dans les recherches expérimentales sur l'apprentissage : l'approche associationniste née au début du siècle, et l'approche traitement de l'information symbolique, plus récente.

HISTOIRE A GRANDS TRAITS

Les premières recherches en psychologie expérimentale sur le thème de « l'apprentissage » remontent aux travaux du physiologiste russe Pavlov qui découvrait le « réflexe conditionné » chez le chien, en 1903. Voici un exemple d'expérience de conditionnement. La salivation est un réflexe qui est déclenché en présence d'une boulette de viande ; par contre, le chien ne salive pas au bruit d'un son de cloche. La viande est un « stimulus inconditionnel », ce stimulus suscite une réponse R, la salivation. On présente alors au chien une suite de couples d'événements : son de cloche et apparition de la viande. Le chien salive naturellement à cause de la présence de la viande. Au bout d'un certain temps de cet entraînement, on présente le son de cloche sans la viande : le chien salive. Le son de cloche a acquis un statut de stimulus déclenchant le réflexe de salivation, on l'appelle « stimulus conditionnel ». Le chien a ainsi appris à **associer** une réponse R à un stimulus S qui ne provoquait pas cette réponse auparavant. Les travaux de Pavlov sont d'ailleurs à l'origine de la révolution « comportementaliste », couramment appelé « le behaviorisme », lancé par l'Américain Watson en 1913, qui devenait alors le courant dominant de la psychologie scientifique américaine. Le behaviorisme rejette toute référence aux processus mentaux parce qu'ils ne sont pas observables.

Dans la même période (en fait dès 1889) le psychologue américain Thorndike, travaillant sur des rats dans des situations d'apprentissage différentes de celles de Pavlov, en arrivait aussi à proposer le mécanisme d'association S-R comme le mécanisme fondamental de sa théorie de l'apprentissage désigné sous le nom de « connectionisme ». Thorndike introduisait des concepts importants tels que le « renforcement » (l'association entre un stimulus et une réponse est renforcée par des récompenses), ou le « transfert » (avoir appris une habileté H permet de raccourcir le temps d'entraînement nécessaire à l'acquisition d'une habileté proche H').

Le paradigme de base des expériences d'apprentissage associationniste est l'apprentissage « discriminatif ». En voici un exemple chez les pigeons dont on sait qu'ils picorent lorsqu'ils sont affamés. Un pigeon affamé est mis dans une boîte dont le plancher comporte deux cercles, un rouge et un vert. Lorsque le pigeon picore le cercle rouge, il reçoit un grain. Le grain reçu joue le rôle de renforcement de l'association entre le picorage et le cercle rouge. Le pigeon apprend très vite à picorer le cercle rouge : il a discriminé entre les deux couleurs.

Bien qu'elles ne fussent pas les seules théories psychologiques de l'apprentissage, les théories du courant associationniste avaient dominé la psychologie expérimentale jusqu'à la fin des années 60. L'essor de l'approche « traitement de l'information symbolique », dont Miller, Galanter et Pribram (1960), de l'Université de Harvard, Newell et Simon (1972), de l'Université Carnegie-Mellon, sont parmi les pionniers, avait alors pour résultat un certain désintérêt des chercheurs pour la théorie associationniste. L'approche « traitement de l'information symbolique » est basée sur l'idée essentielle que la pensée consiste en manipulations de « symboles mentaux ». Un symbole mental est une représentation mentale d'un objet, d'un état du monde externe ; « manipuler » consiste à comparer, réarranger, ajouter, enlever... Cette approche fait partie du courant dit « cognitiviste » parce qu'il s'intéresse aux activités mentales complexes telles que le raisonnement et la résolution de problèmes. Notons que si le courant cognitiviste était nouveau outre-Atlantique au début des années 60, il était déjà fort ancien en Europe : l'une des figures remarquables en était le suisse Piaget, dont les premières publications en psychologie remontent à 1921. Le cognitivisme s'oppose au behaviorisme en ce qu'il considère que la psychologie doive chercher à expliquer les comportements par des activités mentales internes, et non pas se contenter de faire des constructions dont les briques de base se réduisent à des associations S-R.

L'approche cognitiviste s'intéresse à des situations d'acquisition de connaissances dans lesquelles on doit supposer de la part de l'apprenant des activités de raisonnement complexes et tendant vers un but explicite. L'outil de formalisation préféré des chercheurs de cette approche est la modélisation informatique qui représente les connaissances sous formes de règles d'inférence et de réseau de concepts. Une règle d'inférence est une connaissance qui permet de produire des informations à partir d'autres informations. Par exemple, si j'ai la règle « si une personne est âgée de moins de 12 ans, alors cette personne va à l'école » et si l'on me dit que « Marie a 11 ans », je peux inférer (à tort ou à raison) que Marie va à

l'école, sans qu'on me le dise. Un réseau de concepts est un ensemble de représentations des objets reliées entre eux par des relations. Le terme « objet » ici a un sens général, un objet peut être une situation, une idée abstraite. Par exemple, pour interpréter la règle d'inférence ci-dessus, je dois utiliser la connaissance que j'ai sur les relations entre les nombres : le concept « *nombre-12* » *est lié au concept* « *nombre-11* » par diverses relations, dont les relations « moins que » et « plus que ».

Pour conclure cette historique brossée à grands traits, on peut dire que, actuellement, la différence essentielle entre l'approche traitement de l'information symbolique et l'approche associationniste est que la première postule que la production du comportement observable R consécutif au stimulus observable S, est le résultat des opérations mentales (telles que « comparer », « inférer »...) effectuées sur des représentations de S ; alors que la seconde cherche à décrire la production de R en termes de force d'association des liens entre une configuration de stimuli simples qui composent S et une configuration de réponses simples qui composent R. Notons cependant que de tout récents travaux expérimentaux et de travaux de modélisation des processus d'apprentissage de tâches complexes montrent que les deux approches sont plus complémentaires qu'antagonistes (cf., par exemple, Lamberts, 1990).

L'APPROCHE TRAITEMENT DE L'INFORMATION : QUELQUES CONCEPTS DE BASE

Les mécanismes d'apprentissage que nous examinerons dans cet article sont vus selon le point de vue de l'approche du traitement de l'information symbolique. Nous allons, auparavant dire un mot des notions « connaissance déclarative » et « connaissance procédurale ».

On distingue couramment (en psychologie cognitive, en I.A., en neuro-science, en linguistique...) deux types de connaissances. Les connaissances « déclaratives » concernent le « savoir quoi » : c'est un savoir sur les états et les lois du monde (ou d'un domaine de connaissance donné). On les oppose aux connaissances « procédurales » qui concernent le savoir-faire, ou le « savoir comment ». Par exemple, dans le domaine de la géométrie plane, un élève de 4ème peut connaître très bien tous les théorèmes du programme de géométrie de 4ème sans savoir forcément résoudre un problème de démonstration en géométrie. La connaissance des théorèmes est une connaissance déclarative, l'habilité à résoudre des problèmes de démonstration est une connaissance procédurale. Nous verrons trois mécanismes d'apprentissage : apprentissage de concepts, apprentissage d'habiletés procédurales, apprentissage par analogie.

Dialogue :
Expérimentateur : Connais-tu beaucoup de chiens ?
Enfant : Oh oui, Gretchen et Bingo et Taco
Exp. : Est-ce que Bingo aboie ?
Enf. : Bien sûr, tu es bête, Bingo est un chien, oui ou non ?
Exp. : J'ai une chienne qui s'appelle Palov, est-ce qu'elle aboie ?
Enf. : Tu veux dire quand elle est furieuse ou quand elle a faim? Bien sûr !
Exp. : De tes chiens, quel est le plus petit quel est le plus grand chien ?
Enf. : Eh ben, Gretchen est plus grande que moi, vraiment grande, et Taco est tout petit, je peux le prendre sur mes genoux.
Exp. : Mais tu as dit que les chiens c'est grand « comme ça ».
Enf. : Et ben, oui, les chiens, c'est grand « comme ça »,
mais Gretchen est plus grande, et Taco est plus petit.

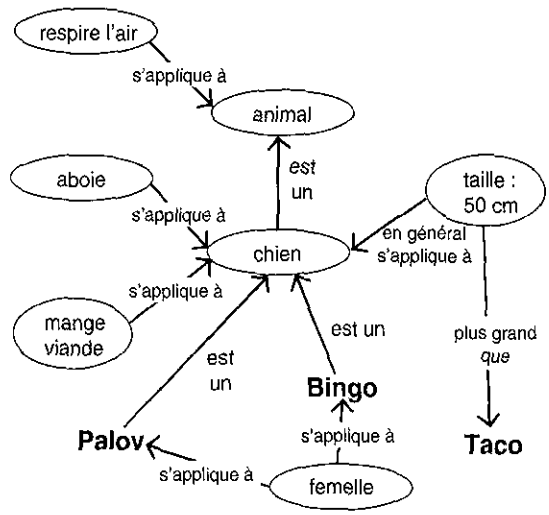


Figure 1 : Représentation d'une partie de la connaissance d'un enfant sur le concept « chien », d'après le dialogue au-dessus (d'après Lindsay & Norman).

La connaissance déclarative la plus fondamentale est celle concernant les concepts. Un concept est un symbole qui représente une classe d'objets (concrets ou abstraits) qui possèdent des propriétés communes. Par exemple, le concept « bateau » représente une multitudes d'objets qui, tout en n'étant pas identiques, possèdent un certain nombre de propriétés communes, telles que flottant sur l'eau, présentant une forme concave. Notons que pratiquement tous les mots du langage peuvent acquérir le statut de concept ; par contre, beaucoup de concepts n'ont pas de mots pour les désigner. Par ailleurs, les concepts sont organisés en des réseaux de relations. Par exemple, pour un adulte, le concept « chien » est relié au concept « mammifère » par la relation « est un exemplaire de » : un chien est un mammifère. Nous présentons dans la Figure 1 une représentation de la connaissance d'un enfant sur le concept « chien ».

L'ACQUISITION DES CONCEPTS

L'acquisition des concepts est primordiale à toute acquisition, car ils constituent les outils cognitifs les plus importants avec lesquels l'individu organise (donc perçoit) le monde. Nous allons maintenant en présenter deux mécanismes sous-jacents, tout en rappelant qu'un « mécanisme » n'est pas un comportement observable mais une construction théorique étayée par des données d'observation. Et la modélisation est une démarche permettant d'articuler les différents mécanismes qu'on évoque pour expliquer les diverses caractéristiques des phénomènes observés (Nguyen-Xuan & Grumbach, 1988).

La majorité des expériences d'apprentissage de concepts utilise le paradigme de l'apprentissage discriminatif présenté ci-dessus. Il constitue le lien de continuité entre l'approche associationniste et l'approche traitement de l'information symbolique. Cette situation d'apprentissage continue à être la plus étudiée, nous lui consacrerons donc un plus grande place que pour les autres paradigmes. D'ailleurs, certains résultats obtenus dans ces situations expérimentales peuvent être mieux « expliqués » par un modèle de type associatif qu'un modèle basé sur les manipulations de représentations symboliques. Bruner, Goodnow et Austin (1956), de l'Université de Harvard, ont été parmi les premiers psychologues à étudier (dès les années 50) l'apprentissage des concepts dans la perspective cognitiviste.

La situation d'apprentissage de concepts la plus fréquemment utilisée est la suivante : l'expérimentateur choisit un concept, un ensemble d'objets qui sont des exemples du concept (des « exemples positifs »), et un ensemble d'objets qui ne sont pas des exemples du concept (des « exemples négatifs »). Par exemple, si le concept qu'on veut faire apprendre est « véhicule à moteur », des photos représentant une automobile, une motocyclette, sont des exemples positifs du concept ; des photos représentant un vélo, une charrette conduite par des chevaux... sont des exemples négatifs. L'expérimentateur présente au sujet un exemple positif (e.g. la photo d'une automobile), en lui disant que l'objet représenté est un exemple du concept, sans évidemment dire quel est ce concept. Le sujet choisit ensuite parmi un tas de photos devant lui une photo représentant un objet et dit à l'expérimentateur si, selon lui, il s'agit d'un exemple positif ou bien s'il s'agit d'un exemple négatif du concept. L'expérimentateur lui dit alors s'il a fait un jugement correct ou non. Le sujet fait ainsi une succession d'essais. Le but à atteindre pour le sujet est d'arriver à ranger correctement l'ensemble des photos en deux tas : un tas d'exemples du concept et un tas qui ne comporte pas d'exemples du concept. Comment le sujet s'y prend-il pour y arriver ?

Dans l'apprentissage des concepts, on oppose en général deux principaux mécanismes, « l'induction de règle » et « la démarche basée sur la similarité ».

Pour présenter un exemple du mécanisme d'induction de règle, nous empruntons un matériel utilisé par Marvin Levine (1975) de l'Université de l'État de New York (cf. Figure 2). Une règle est une description des propriétés du concept telle que cette description est vraie pour tous les exemples du concept et fausse pour tous les objets qui ne sont pas des exemples du concept.

Le matériel expérimental est constitué par un ensemble de cartes portant une lettre T et une lettre X. Une lettre peut être blanche ou noire, grande ou petite, être à gauche ou être à droite par rapport à l'autre lettre. Prenons le cas d'apprentissage de concept très simple où l'ensemble des propriétés communes à tous les exemples positifs d'un concept se réduit à une seule des

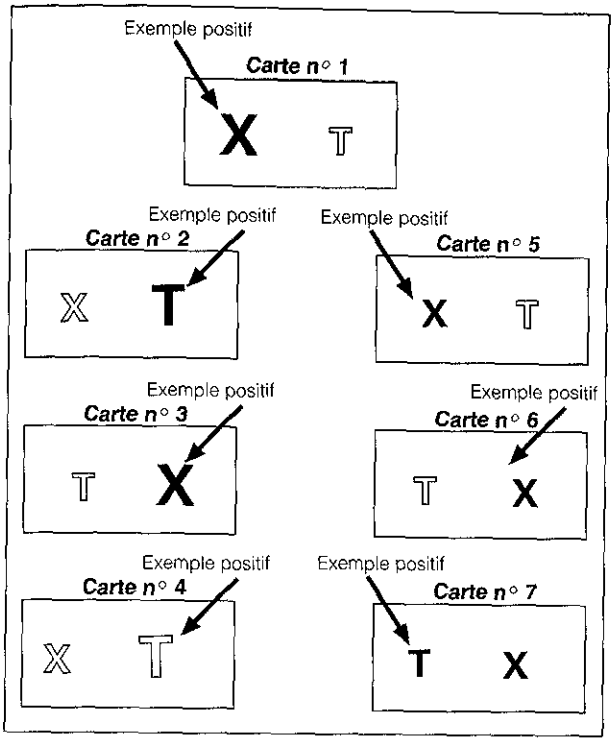


Figure 2 : les cartes de Levine pour une expérience d'apprentissage de concepts.

8 caractéristiques : blanc, noir, grand, petit, gauche, droite, X, T. On a 32 combinaisons possibles, *donc 32 cartes différentes*. Supposons que le concept que l'expérimentateur veut faire découvrir est « noir », et que le sujet est informé que le *concept est l'une des huit caractéristiques*. Ainsi, au départ, le nombre des hypothèses possibles est de 8.

L'expérimentateur montre au sujet la carte n° 1 *et désigne la lettre X comme un exemple positif* du concept (cf. figure 2). Le sujet doit choisir une carte parmi le reste des cartes et désigner l'une *des deux lettres comme exemple positif* du concept, l'expérimentateur informe alors le sujet si son choix est correct ou non. Dans la carte n° 1, *l'information selon laquelle la lettre X est un* exemple du concept réduit l'ensemble des hypothèses de 8 à 4, ce sont « grand », « X », « noir », « *gauche* ». Supposons que le sujet fait l'hypothèse que la règle est « grand ». Il va tester son hypothèse en désignant une lettre dans une carte qu'il choisit parmi les cartes restantes. Le choix que va faire le sujet dépend de sa stratégie de *test d'hypothèse. Bruner et ses collègues ont* trouvé deux principales stratégies de test d'hypothèses.

L'une des stratégies consiste à chercher à confirmer son hypothèse : *le sujet choisit un* exemple cohérent avec son hypothèse. Par exemple la lettre T de la carte n° 2. La réponse de *l'expérimentateur est « le choix est correct »*. L'information fournie par l'expérimentateur au choix de T sur la carte n° 2 n'infirme pas l'hypo*thèse du sujet, il garde donc son hypothèse* et choisit un autre exemple qui la confirme. Logiquement, il reste deux hypothèses possibles : *« grand » et « noir » : tant que le sujet choisit une* lettre caractérisée par la conjonction des deux caractéristiques « grand » et « noir », par exemple *la carte n° 3, il reçoit l'information* « c'est correct ». Or 14 sur les 32 cartes portent au moins une lettre grande et noire. Il peut donc arriver que le sujet garde l'hypothèse « grand » durant 14 essais. Si le sujet choisit une carte autre que l'une de ces 14 cartes, par exemple la lettre T de carte n° 4, l'information sera « c'est incorrect ». C'est seulement là que le sujet va changer son hypothèse...

La deuxième stratégie de test d'hypothèse *consiste à chercher à infirmer son hypothèse et à* réduire systématiquement le nombre d'hypothèses possibles. Si le sujet adopte l'hypothèse *« grand », il va considérer une carte qui a les* mêmes caractéristiques que la première, sauf celle concernant son hypothèse, i.e. la taille de X. *Il choisit donc la carte n° 5 et désigne la lettre X.* Si l'information donnée par l'expérimentateur est « c'est incorrect », l'hypothèse « grand » est la seule possible. Si la réponse est « c'est correct », le sujet peut éliminer le caractère « taille », car la taille n'est pas la même dans les deux exemples positifs. Les hypothèses possibles sont « X », « noir », « gauche ». Supposons que le sujet fait l'hypothèse que la règle est « gauche ». Le deuxième choix du sujet sera une carte ayant les mêmes caractéristiques que la carte n° 5 sauf la position de X : la carte n° 6 sur laquelle il désigne la lettre X. Si l'information est « c'est incorrect », la seule hypothèse possible est « gauche ». Si *elle est « c'est correct », le caractère « position »* est éliminé, il reste les hypothèses possibles « X » et « noir ». Si le sujet fait hypothèse que la règle est « X », *il va choisir une carte portant un T noir*, par exemple la carte n° 7, et désigne la lettre T. Si l'information est « c'est incorrect », alors l'hypo-

thèse « X » est la seule possible, si elle est « c'est correct », alors le nombre des hypothèses possibles se réduit à un : « noir ». Cette stratégie permet de trouver le concept correct avec un maximun de 3 essais.

En résumé, l'induction de règle est un processus de traitement de l'information comportant trois étapes : (i) génération d'hypothèse : construire une description ; (ii) test de l'hypothèse sur un nouvel objet ; (iii) réajustement de l'hypothèse en utilisant l'information obtenue par la réponse de l'expérimentateur.

Dans le cas d'apprentissage de concepts simples, la première stratégie de test d'hypothèse est observée chez les enfants ; les adultes emploient plus fréquemment la deuxième stratégie, plus efficace. Mais peu d'adultes l'utilisent lorsqu'il s'agit de découvrir des concepts complexes définis par une conjonction de plusieurs propriétés (par exemple : « X-grand & X-blanc & X-gauche »), car cette stratégie nécessite (comme le montre notre exemple) un raisonnement combinatoire qui devient plus difficile à manier dans le cas de concepts complexes.

La question qui se pose est alors la suivante. Les concepts que les gens apprennent dans la vie réelle sont en général des concepts complexes, et il existe des concepts pour lesquels il n'est pas possible de trouver des propriétés permettant d'en délimiter les frontières, par exemple : un tapis est-il un meuble ? De plus, ces concepts de la vie courante sont appris sans grand effort. La démarche d'induction de règle est-elle alors vraisemblable hors des situations de laboratoire ? En tout cas, serait-elle le seul mécanisme d'appentissage des concepts ? En réponse à cette question, d'autres mécanismes ont été proposés, dont « la démarche basée sur la similarité » de Medin de l'Université de l'Illinois (cf., par exemple, Nosofski, 1984). Dans cette démarche, le sujet mémorise les exemples positifs d'un concept et classe un nouvel objet rencontré comme exemple du concept sur la base de la similarité entre ce nouvel objet et les exemples connus du concepts.

Comment les exemples sont-ils mémorisés, quel est le mécanisme qui permet d'évaluer le degré de similarité entre un ensemble d'objets stockés en mémoire et un nouvel objet ? Il existe plusieurs théories sur l'organisation de la mémoire, et par conséquence plusieurs façons de définir une mesure de similarité. Nous ne pouvons pas les présenter ici. Notons seulement que les modèles qui simulent avec succès le mécanisme de similarité sont ceux basés sur les concepts associationnistes de renforcement et de modification du poids des liens entre une configuration de stimuli et une configuration de réponses (Estes, 1985, Gluck & Bower, 1988).

Peut-on alors dire, en conclusion de cette partie sur l'apprentissage des concepts, qu'il est possible de faire l'économie du mécanisme d'induction de règles, puisque le modèle de similarité semble mieux rendre compte des situations d'apprentissage dans la vie réelle ? La réponse est qu'on a besoin des deux types de mécanismes, la mise œuvre chez le sujet de l'un ou l'autre des deux mécanismes dépend de plusieurs facteurs, nous en citons deux. Le premier facteur concerne « la charge cognitive », qui a été mis en évidence par Smith et Shapiro (1989) : les sujets utilisent majoritairement la démarche d'induction de règle s'il a pour seule tâche d'apprendre un concept ; mais la démarche basée sur la similarité est majoritaire si le sujet doit, en même temps, effectuer une tâche de soustraction simple (la charge cognitive est donc plus importante). Le deuxième facteur concerne la nature du concept à apprendre. Par exemple, Mathews et al. (1989) montrent que la démarche basée sur la similarité est inefficace lorsqu'il faut découvrir des concepts qui sont des règles logiques.

L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES PROCEDURALES

L'acquisition des connaissances procédurales est un thème de recherche beaucoup moins exploré. Ce thème de recherche est issu des travaux sur la résolution de problèmes étudiés par l'approche traitement de l'information symbolique. Une connaissance procédurale est un savoir-faire, elle sert à produire un résultat. Une connaissance procédurale est donc forcément une connaissance spécifique à une classe restreinte de situations. Par exemple, la connaissance des axiomes et théorèmes de la géométrie est une connaissance déclarative générale à tout le domaine de la géométrie. Par contre, savoir construire des figures à partir des énoncés de problème est un savoir procédural limité à la classe de problèmes de construction des figures, ce savoir ne permet par de résoudre les problèmes de démonstration.

Cependant, la connaissance de certains théorèmes (donc des connaissances déclaratives) est nécessaire pour mettre au point des méthodes de construction de figure. Par exemple, le théorème des milieux « la droite qui passe par les milieux des deux côtés d'un triangle est parallèle au troisième côté » permet de trouver une façon de tracer deux droites parallèles.

John Anderson, de l'Université de Carnegie-Mellon, a mené, avec son équipe, depuis 1975, diverses expériences sur l'apprentissage des connaissances procédurales, notamment apprendre à programmer, apprendre à résoudre des problèmes de géométrie, apprendre à utiliser un traitement de texte (Anderson, 1983, Singley & Anderson, 1989). Il a montré tout d'abord qu'une connaissance procédurale s'acquiert par l'exercice : pour apprendre à programmer, il ne suffit pas d'étudier des programmes achevés et bien faits, il faut programmer. Nous savons que pour jouer aux échecs, par exemple, il ne suffit pas de lire des traités sur les échecs, il faut chercher à résoudre soi-même des problèmes d'échec. Autrement dit, tout apprentissage de connaissance procédurale doit être un apprentissage par la résolution de problèmes (Nguyen-Xuan, 1991).

Anderson a montré aussi que toute acquisition de connaissance procédurale comporte trois étapes. La première étape consiste à acquérir des connaissances déclaratives du domaine. La deuxième étape consiste à utiliser ces connaissances déclaratives pour guider la recherche de la solution des problèmes. La troisième étape est celle où le sujet a acquis un savoir-faire qui devient autonome. Comment le sujet s'y prend-il pour utiliser les connaissances déclaratives afin d'atteindre le but d'un problème ? Que veut dire un savoir-faire qui a pour origine des connaissances déclaratives et qui est devenu autonome ?

Prenons l'exemple de la construction des figures géométriques (Anderson a étudié en fait l'apprentissage de la démonstration en géométrie, mais ce cas est trop compliqué pour l'exposer en peu de mots). Supposons qu'un élève doit construire deux droites parallèles, avec une règle et un compas, et qu'il n'a jamais fait une telle construction. Pour utiliser ses connaissances déclaratives dans le domaine de la géométrie, l'élève met en œuvre des connaissances générales qui n'appartiennent pas qu'au domaine de la géométrie : une méthode de raisonnement et une règle générale « si je veux atteindre un but B et que j'ai une connaissance déclarative D qui mentionne B, alors j'essaie d'utiliser D ».

– Le théorème des milieux cité plus haut mentionne des droites parallèles, il peut donc être utile. Ce théorème mentionne comme condition préalable l'existence d'un triangle, puis la détermination des milieux de deux segments.

– Pour construire un triangle, cela ne pose pas de problème. Mais l'élève ne sait pas comment déterminer avec précision le milieu d'un segment. Il a cependant la connaissance déclarative « le centre d'un cercle est le mileu de ses diamètres » qui suggère une façon de construire des segments portant un point matériel (le centre du cercle) correspondant à leur milieu. Cette façon de faire est utilisable si l'on n'a pas la contrainte que le triangle est déjà déterminé. Pour le problème actuel (où aucun triangle n'est imposé au préalable) cette contrainte n'existe pas.

– Le théorème mentionne deux milieux de deux segments, on a donc besoin de deux cercles. La question est alors : comment placer ces cercles, doivent-ils être égaux, ou doivent-ils être inégaux. D'autres connaissances déclaratives du domaine sont alors utilisées pour répondre à ces questions...

On note que le raisonnement décrit ci-dessus a conduit l'élève à ne pas traduire pas à pas le théorème des milieux en traçant le triangle d'abord et chercher ensuite à déterminer les milieux ; que ce raisonnement consiste à partir du but qu'il veux atteindre et trouver quels sont les buts intermédiaires qu'il faut satisfaire, et les moyens d'y arriver.

L'élève a résolu le problème de construction de deux droites parallèles. S'il fait souvent des constructions de figures géométriques, il aura mis au points un certain nombres de procédures de construction pour des cas de construction qui ont des contraintes différentes. S'il utilise souvent ces procédures, elles deviennent autonomes des théorèmes sur lesquels il s'est basé pour les construire, c'est-à-dire qu'il n'a plus besoin de conduire le raisonnement ci-dessus chaque fois qu'il veut construire deux droites parallèles. Il peut même oublier les raisonnements qui lui ont permis de mettre au point ses procédures.

Ainsi, une pratique intensive a souvent pour résultat la construction des connaissances com-

pactées, que les psychologues appellent des « chunks ». Par exemple, une personne qui a l'habitude de porter une cravate possède une connaissance compactée qui lui permet de faire un nœud de cravate en pensant à autre chose ; mais la contre-partie est souvent l'impossibilité pour cette personne de décrire verbalement la suite des mouvements composant la procédure. Par contre, un novice doit réfléchir à chaque geste en termes de « pour amener ce bout ici, il faut faire comme ça ».

Pour conclure, nous voudrions ajouter ceci : si l'apprentissage d'une connaissance procédurale d'un domaine a pour condition préalable l'acquisition des connaissances déclaratives, il existe des connaissances déclaratives qui ne peuvent être acquises sans que la personne ait acquise une certaine expertise pour des connaissances procédurales du domaine. C'est par exemple le cas des « heuristiques » qui sont des connaissances sur les connaissances déclaratives qui permettent de mieux les utiliser. Par exemple, pour la géométrie, la connaissance heuristique « pour les cas où l'on doit démontrer que trois points sont alignés, les théorèmes sur les droites parallèles et sur les droites perpendiculaires sont souvent utiles » indique une direction prometteuse pour la recherche d'une démonstration.

LA CRÉATION DES CONNAISSANCES PAR ANALOGIE

Le dernier mécanisme que nous évoquons est la création des connaissances par analogie. Les recherches en Psychologie Cognitive sur le thème de l'apprentissage par analogie ont pris un grand essor seulement depuis la fin des années 70 (cf., par exemple, Goswami, 1990, Nguyen-Xuan, 1990a). L'idée de base en est qu'une connaissance nouvelle (qu'on peut appeler l'objet cible ou le domaine cible) peut être apprise en l'assimilant à une connaissance que le sujet possède déjà (qu'on peut appeler objet source ou domaine source). L'objet cible est appréhendé à partir d'une des structures de relations qui caractérise l'objet source. Cette appréhension consiste à raisonner, faire des inférences dans le domaine source et transférer les résultats obtenus dans le domaine cible. C'est une méthode d'enseignement couramment adoptée à l'école. Par exemple : l'analogie entre les parts d'un gâteau (le domaine source) et les fractions (domaine cible). Pourquoi 1/4 + 1/4 donne 1/2 ? C'est comme si l'on ajoute un quart d'un gâteau à un quart d'un gâteau : on obtient la moitié d'un gâteau.

Mais il ne faut pas oublier qu'il n'y a jamais identité stricte entre deux domaines. Dans le cas où l'on veut aider l'élève à se donner une représentation initiale de la structure conceptuelle d'un nouveau domaine, le choix (par l'enseignant) d'un domaine-source approprié joue un rôle crucial, comme le montre l'expérience suivante de Gentner et Gentner (1983), de l'Université de California, San Diego. A un premier groupe d'élèves, ces auteurs présentent le courant électrique comme l'eau coulant dans un tuyau ; une résistance est présentée comme une section rétrécie du tuyau. A un deuxième groupe d'élèves, on présente le courant électrique comme une foule dense circulant dans un couloir ; une résistance est présentée comme une porte à tourniquet. Les auteurs prédisent que les sujets à qui on a présenté l'électricité comme « l'eau dans un tuyau » considèrent le rétrécissement du tuyau comme un obstacle, par conséquent la quantité d'eau diminue avec le nombre d'obstacles. La relation saillante sera « plus d'obstacles, moins d'eau ». Cette relation sera transférée dans le domaine « courant électrique » : le sujet jugera que dans le cas où il y a deux résistances le courant électrique est moins fort que dans le cas où il n'y a qu'une résistance, même lorsque les résistances sont montées en parallèle. Par contre, pour les sujets à qui on a présenté l'électricité comme une « foule dans un couloir », la présence d'un tourniquet a pour effet de ralentir le mouvement de la foule, mais la relation saillante sera « plus d'ouvertures, plus de passage ». Cette relation sera transférée dans le domaine « courant électrique » : le sujet jugera que dans le cas où il y a deux résistances montées en parallèle le courant électrique est plus fort que s'il n'y a qu'une résistance. Les résultats vont dans le sens des prédictions.

Dans le cas où le sujet tente spontanément d'utiliser la solution d'un problème qu'il a déjà résolu pour trouver la réponse à un nouveau problème, cette solution peut être bien ou mal adaptée. Le sujet peut contrôler le degré de cohérence de la solution et, de sa propre initiative, modifier la solution pour la rendre plus adaptée (Escarabajal & Richard, 1986). Il peut aussi appli-

quer cette solution inadaptée et constater les résultats négatifs (réponse de l'environnement), ce qui le conduira à modifier la solution engendrée par analogie.

De nombreux résultats expérimentaux obtenus depuis une dizaine d'années, notamment ceux de Holyoak, de l'Université de Michigan et ses nombreux collaborateurs (Bassok, 1990, Holyoak & Thagard, 1989) convergent vers le modèle suivant du mécanisme d'acquisition des connaissances par analogie :

Une situation connue est rappelée (la situation source), ce rappel est conditionné par la façon dont le sujet se représente la situation actuelle (la situation-cible). Le sujet essaie d'appliquer à la situation-cible le raisonnement qui a été utilisé dans la situation-source. Pour ce faire, il doit établir une correspondance entre les éléments constitutifs des deux représentations qu'il a des deux problèmes, source et cible. Par exemple, faire correspondre la fraction 1/2 à la moitié d'un gâteau. Si cette correspondance est trouvée, le sujet peut appliquer le raisonnement évoqué, soit virtuellement, soit effectivement. Un réaménagement de ce raisonnement peut être tenté s'il s'avère inadapté (via un contrôle interne ou grâce aux feed-backs de l'environnement externe). Les deux processus, d'établissement des correspondances entre les représentations source et cible et de réaménagement du raisonnement, ont pour résultat une généralisation des deux représentations (Ross & Kennedy, 1990). Le sujet dispose désormais d'une situation-source plus générale, donc adaptée à un plus grand nombre de nouveaux problèmes.

CONCLUSION

Après cette présentation des principaux mécanismes d'apprentissage, nous allons tenter de proposer quelques éléments de réponse aux questions posées dans l'introduction.

Comment apprend-on un nouveau domaine de connaissance ? Tous les mécanismes d'acquisition présentés dans la section précédente supposent que le sujet doit être capable de segmenter et agréger les stimuli sensoriels de façon à identifier les informations qu'il manipulera. Cela revient à supposer qu'avant toute entreprise d'apprentissage d'un domaine, le sujet doit déjà posséder quelque connaissance (de type déclaratif) du domaine. La question est alors : comment acquiert-on cette connaissance minimale indispensable pour « démarrer » l'apprentissage d'un domaine dont on ne connaît strictement rien ?

Si l'on admet le postulat fondamental de la psychologie cognitive selon lequel tout objet est appréhendé par une représentation interne qui est une structure de relations, alors le mécanisme-candidat le plus vraisemblable, parmi les mécanismes connus, pour l'acquisition de la connaissance minimale initiale est le « transfert analogique ». Ce transfert consiste à emprunter une structure de relations qui est la représentation d'un objet d'un domaine connu pour représenter un objet du nouveau domaine dont on ne connaît rien. Par exemple, on emprunte la structure de relations entre les éléments de l'ensemble d'objets « un gâteau, les quarts de gâteau, les moitiés de gâteau... », pour établir des relations entre les objets « 1 », « 1/2 », « 1/4 »... Cet emprunt peut être spontané, plusieurs recherches, notamment sur l'apprentissage de dispositifs de commande et sur la compréhension des phénomènes physiques montrent qu'un emprunt est souvent suggéré par les mots mêmes qu'on emploie pour nommer les objets du nouveau domaine. Nous avons trouvé que parmi les gens qui n'ont jamais reçu un enseignement sur l'électricité, ou qui l'ont oublié, beaucoup pensent que l'électricité statique et l'électricité du courant fourni par l'EDF sont de nature différente : « l'électricité statique ne bouge pas, alors que la bonne électricité circule », « ce ne sont pas les mêmes électrons, ça stagne comme une mare »... (Caillot & Nguyen-Xuan, 1993).

Comment passe-t-on de l'état de novice à l'état d'expert d'un domaine donné ? Les deux principales différences qu'on trouve entre experts et novices d'un domaine concernent la mémoire des situations de problème (Egan & Schwarzt, 1979, Jeffries et al., 1981), et la méthode de raisonnement.

La plus grande capacité de mémoire observée chez les experts d'un domaine donné n'est pas due à une supériorité de la mémoire brute, dans le sens que les experts n'ont pas une capacité de mémoire supérieure pour un domaine différent, ou pour des situations étrangères à son expertise. Par exemple, les experts en échec ont une mémoire très supérieure aux novices lorsqu'il

s'agit de mémoriser la disposition des pièces sur l'échiquier, mais cette supériorité est observée seulement lorsque la disposition des pièces est « vraisemblable », i.e. elle peut représenter un état d'une vraie partie d'échec. Les experts ne sont pas supérieurs aux novices lorsqu'il faut mémoriser des échiquiers sur lesquels les pièces sont placées au hasard. Les recherches conduites à Carnegie-Mellon à partir de 1973, notamment par Chase et Simon, suggèrent que l'expert a acquis des « chunks » de configurations significatives de pièces, ce qui explique le nombre supérieur de pièces mémorisées par l'expert (Gobet, 1993).

Dans plusieurs domaines, on a montré que les novices ont tendance à chercher la solution d'un problème en conduisant un raisonnement remontant du but aux données du problème, on appelle cette démarche « méthode de recherche rétrospective » ; alors que les experts utilisent plus souvent la « méthode de recherche prospective » : ils conduisent leur raisonnement en partant des données pour aller vers le but (Larkins et al., 1980, Nguyen-Xuan, 1990b). La méthode de recherche prospective a l'avantage d'être cognitivement moins coûteuse, car elle permet de produire les états successifs de la solution (donc de se servir d'une mémoire externe telle que le papier). Mais elle nécessite que le sujet sache exactement dans quelle direction il faut conduire le raisonnement, sous peine de se perdre dans les déductions inutiles. L'expert possède ce savoir parce qu'il a déjà résolu un grand nombre de problèmes et qu'il a construit des connaissances (des heuristiques) lui permettant de conduire son raisonnement en choisissant les directions les plus prometteuses (Patel & Groen, 1986).

Enfin, on peut poser la question de savoir si le fait d'être expert d'un domaine rend-il un individu plus apte à devenir expert d'un autre domaine. La réponse à cette question nécessite qu'on définisse les frontières entre divers domaines de connaissance. Par exemple, l'Anglais et l'Espagnol sont-ils deux domaines de connaissance différents, la distance séparant ces deux langues est-elle plus grande ou plus petite que celle entre l'algèbre et la physique... Le transfert analogique qu'on a vu suggère qu'il y a bien une possibilité de transfert inter-domaine, mais il n'existe pas de recherches au niveau des experts.

Concernant le niveau de débutant, il existe un ensemble de recherches qui se proposent de faire acquérir à l'individu des « connaissances générales » dont on espère qu'elles peuvent s'appliquer ensuite à des domaines spécifiques. Par exemple, on croit que si l'on entraîne les gens à raisonner sur du matériel abstrait, ceux-ci vont acquérir une capacité de raisonnement qui peut s'appliquer à des domaines divers ; car le sujet a travaillé sur des objets abstraits ! Cette orientation de recherche fait l'impasse sur l'acquisition préalable des connaissances déclaratives de chaque domaine spécifique et la construction active des connaissances procédurales par la résolution des problèmes du domaine. Elle n'a d'ailleurs pas donné de résultats probants (Chartier et al., 1995). Des résultats modestes mais encourageants ont été obtenus dans des recherches à objectifs plus précis pour chercher, par exemple, si et comment, l'apprentissage de certains langages de programmation fait progresser les habiletés cognitives telles que la décomposition d'un problème en sous-buts, la détection d'incohérences dans un mode d'emploi (Klahr & Mc Coy Carver, 1988, Gurtner & Retschitzki, 1991). Enfin, nous mentionnerions une nouvelle direction de recherche, peut-être plus prometteuse, fondée sur l'idée que les habiletés générales transférables d'un domaine à un autre concernent plutôt des « attitudes cognitives », telles que l'habitude d'analyser son propre fonctionnement cognitif, l'habitude de chercher des analogies quand on cherche à comprendre ou à résoudre des problèmes (Brown & Kane, 1988).

Anh Nguyen-Xuan
Université de Paris 8

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, J.R. (1983). – « Acquisition of proof skills in geometry ». In R.S. Michalski, J.G. Carbonell, T.M. Mitchell (Eds), **Machine learning,** vol.1. Palo Alto, Ca. : Tioga.

BASSOK, M. (1990). – Transfer of domain-specific problem-solving procedures. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition,** 16, 522-533.

BROWN, A., KANE, M.J. (1988). – Preschool children can learn to transfer : learning to learn and learning from example. **Cognitive Psychology,** 20, 493-523.

BRUNER, J.S., GOODNOW, J., AUSTIN, G. (1956). – **A study of thinking.** New York : Wiley.

CAILLOT, M. & NGUYEN-XUAN, A. (1993). – « Adults'understanding of electricity ». In M. Caillot (Ed.). **Learning Electricity and Electronics with Advanced Educational Technology**. NATO ASI Series : Computer and Systems Sciences, vol. 115. Berlin : Pringer Verlag.

CHARTIER, D., HUTEAU, M., LAUTREY, J., LOARER, E. (1995). – **Peut-on éduquer l'intelligence ?** Berne : Peter Lang.

EGAN, D., SCHWARZT, B. (1979). – Chunking in recall of symbolic drawings. **Memory and Cognition,** 17, 147-158.

ESCARABAJAL, M. C., RICHARD, J. F. (1986). – Le transfert analogique de procédures dans l'interprétation et la résolution d'un problème d'inclusion de classes chez des adultes. **Archives de Psychologies,** 54, 39-64.

ESTES, W.K. (1985). – « Some common aspects of models for learning and memory in lower animals and man ». In L.G. Nilsson & T. Archer (Eds.), **Perspective on learning and memory.** New York : Lawrence Erlbaum Associates.

GENTNER, D., GENTNER, D. R. (1983). – « Flowing waters or teeming crowds : mental model of electricity ». In D. Gentner et A. Stevens (Eds.), **Mental Models.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.

GLUCK, M.A., BOWER, G.H. (1988). – Evaluating an adaptative network model of human learning. **Journal of memory and Language,** 27.

GOBET, F. (1993). – **Les mémoires d'un joueur d'échecs.** Fribourg : Editions Universitaires.

GOSWAMI, U. (1990). – *Analogical reasoning* : what develop ? A review of research and theories. **Child Development,** 62, 1-22.

GURTNER, J.L., RETSCHITZKI, J. (1991). – **LOGO et apprentissage**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

HOLYOAK, K., THAGARD, P.R. (1989). – « A computational model of analogical problem solving ». In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), **Similarity and analogical reasoning.** Cambridge : University Press.

JEFFRIES, R., TURNER, A.A., POLSON, P.G., ATWOOD, M.E. (1981). – « The processes involved in designing sofware ». In J.R. Anderson (Ed.), **Cognitive skills and their acquisition.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.

KLAHR, D., MC COY CARVER, S. (1988). – Cognitive objectives in LOGO debugging curriculum : instruction, learning and transfer. **Cognitive Psychology,** 20, 362-404.

LAMBERTS, K. (1990). – A hybrid model of learning to solve physics problems. **European Journal of Cognitive Psychology,** 2, 151-170

LARKINS, J., MC DERMOTT, J., SIMON, D., SIMON, H.A. (1980). – Expert and novice performance in solving physics problems. **Science,** 208, 1335-1342.

LEVINE, M. (1975). – **A cognitive theory of learning : Research on hypothesis testing.** New York : Lawrence Erlbaum Associates.

MATHEWS, R.C., BUSS, R.R., STANLEY, W.B., BLANCHARD-FIELDS, F., CHO, J.R., DRUHAN, B.D. (1989). – Role of implicit and explicit processes in learning from examples : a synergistic effect. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition,** 15, 1083-1100.

MILLER, G.A., GALANTER, E., PRIBAM, K.H. (1960). – **Plans and the structure of behavior.** New York : Holt, Rinhart and Winston.

NEWELL, A., SIMON, H.A. (1972). – **Human problem-solving.** Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

NGUYEN-XUAN, A. (1990a). – « Le raisonnement par analogie ». In J.F. Richard (Ed), **Traité de Psychologie Cognitive : Traitement de l'Information Symbolique,** vol. 2. Paris : Dunod.

NGUYEN-XUAN, A. (1990b). – « Deductive reasoning in geometry : search strategies and surface features ». In H. Mandl, E. De Corte, N.S. Bennett, H. Friedrich (eds), **Learning and Instruction : European research.** Oxford, Pergammon Press.

NGUYEN-XUAN, A. (1991). – « Effects of prior knowledge on learning to use a command device ». In A. Oliveira (Ed.), **Structures of communication and intelligent help for hypermedia courseware.** Springer Verlag.

NGUYEN-XUAN, A., GRUMBACH, A. (1988). – « Modèles informatiques de processus d'acquisition ». In J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds), **Psychologie Cognitive : modèles et méthodes**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

NOSOFSKY, R.M. (1984). – Choice similarity and the context theory of classification. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition,** 10, 104-114.

PATEL, V.L., GROEN, G. (1986). – Knowledge-based solution strategies in medical reasoning. **Cognitive Science,** 10, 91-116.

ROSS., B.H., KENNEDY, P.T. (1990). – Generalizing from the use of earlier examples in problem solving. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition,** 16, 42-55.

SINGLEY, M.K., ANDERSON, J.R. (1989). – **The transfer of cognitive skills.** Cambridge, Massachusett : Harvard University Press.

SMITH, J.D., SHAPIRO, J.H. (1989). – The occurrence of holistic categorization. **Journal of Memory and Language,** 28, 386-399.

WARD, T.B., VELA, E., HASS, S.D. (1990). – Children and adults learn family-resemblance categories analytically. **Child Development,** 61, 593-605.

Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation

Michel Vial

Au terme d'une recherche en Sciences de l'Éducation, sur deux terrains : la didactique du français et la formation à l'évaluation, l'auteur après avoir rappelé que l'auto-évaluation était avant tout définie comme un auto-guidage, propose de la concevoir comme une des virtualités actualisables dans le formatif et le bilan, les deux mondes antagonistes et complémentaires de l'évaluation, objet complexe. La didactique du français est à partir de là conçue à l'aide des principes de la Pensée complexe. L'instrumentation de l'évaluation ne sert alors qu'à assurer l'intuition. Outils et dispositifs souples ne peuvent prétendre à servir une évaluation formative que si leur fonction est privilégiée sur leur nature. La formation de formateurs comme travail sur soi devrait permettre de passer dans un continuum d'une logique et d'un paradigme à l'autre, en se repérant dans une série d'objets articulatoires et d'emblèmes propres à l'évaluation.

PRÉSENTATION

Le travail sur la formation dont il va être rendu compte ici a été réalisé à l'occasion d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (1), et participe de ces recherches dont le but est de conceptualiser une situation pour en nommer des paramètres. Le projet initial était de savoir, puisque l'auto-évaluation est une dimension inhérente à l'apprentissage, comment l'instrumenter ; comment employer les outils pour apprendre à s'auto-évaluer. Les deux terrains qui ont permis de concrétiser ce problème sont l'enseignement de la discipline Français en Collège et la formation professionnelle d'élèves instituteurs. De fait, ce travail porte sur les rapports entre les dimensions didactique, pédagogique et évaluative de la formation d'enfants ou d'adultes (2).

POSITION DU PROBLÈME

Dans le modèle systémique, l'évaluation formative « *connote tout processus de régulation, tout* dispositif d'évaluation qui vise à améliorer un fonctionnement (Stufflebeam, 1980) plutôt qu'à le

mesurer » (Bonniol, 1989). Sachant (Bonniol, 1981) que les tâches d'évaluation critérée, les activités de manipulation des critères favorisent l'apprentissage, Genthon (1984) a nettement différencié les régulation externes effectuées par l'enseignant sur le dispositif, des **régulations internes** au sujet sur ses propres stratégies (auto-régulation comme mécanisme de l'auto-évaluation). De ce fait, l'évaluation formative en tant qu'aide aux auto-régulations de celui qui apprend, peut se faire, comme l'évaluation-bilan, à n'importe quel moment du dispositif d'apprentissage. **La notion de temps n'est plus déterminante pour définir les deux fonctions de l'évaluation,** lesquelles correspondent aux deux attitudes décrites par Ardoino et Berger (1986). **La fonction formative** > attitude d'aide à la construction du sens et **la fonction bilan** > attitude de contrôle du sens ; attitudes auxquelles s'accordent les deux figures symboliques du responsable-passeur (logique formative) et du responsable-douanier (logique du bilan), (Bonniol, 1988).

On est passé, par « l'élargissement de l'évaluation » (Cardinet, 1979) d'une définition de la nature de deux évaluations, à la distinction de **deux fonctions contradictoires** assurées par l'évaluation en continuité, sans rupture (puisque portant sur le même objet : l'élève, avec les mêmes outils : les critères) (Bonniol, 1988). Dans ce contexte, « l'auto-évaluation était un processus cognitif intervenant dans l'auto-guidage de toute conduite » (Allal, 1988), une « comparaison entre un référé (l'objet à propos duquel on prend de l'information) et un référentiel (ce par rapport à quoi on juge) » (Barbier 1985), opération qui suppose l'apprentissage de « compétences d'analyse (d'auto-diagnostic) et d'ajustement (d'auto-régulation) » (Bain, 1988).

Position de départ

Si l'évaluation formative est un dispositif de « mise » en projet des acteurs par la pratique de la négociation et de la régulation continue, instrumenter l'auto-évaluation permettrait de rester dans l'évaluation formative, de la donner à vivre en évitant la dérivation qui consiste, y compris sans le savoir, à reproduire des comportements relevant de l'évaluation sommative. Mais à la condition que le formateur utilise les rôles que son poste autorise (d'arbitre, de médiateur ou de négociateur) pour résoudre les conflits provoqués par la déstabilisation nécessaire à l'acquisition (3). Donc, la négociation serait le principe de base déterminant le dispositif d'évaluation formative et l'auto-évaluation serait un élément essentiel du dispositif d'Evaluation-régulation (Bonniol, 1989 b), ce système de régulations moteur de la dynamique de formation. Le travail de recherche se propose alors de comprendre comment instrumenter l'auto-évaluation dans une telle perspective psycho-sociale.

Compte rendu du déroulement de la recherche

Une équipe d'enseignants de Français en Collège déjà formés à l'évaluation formative et « formatrice » (4), a été constituée, distribuée sur trois établissements aux publics contrastés. L'objet d'étude était l'influence des manipulations de critères de tâches d'écriture et de lecture par les élèves, sur l'organisation (planification et auto-contrôle des stratégies) de leur travail. Mais ce dispositif externe de gestion de la recherche, dans le contexte des conflits inhérents à la Rénovation des collèges, dut être abandonné. D'une part, parce que les groupes d'enseignants furent dépareillés à cause des différences d'engagement, et d'autre part, parce que deux des groupes refusèrent une tutelle expérimentale ressentie comme contradictoire aux principes d'évaluation participative que la formation continue leur avait donné. La situation devenue ingérable dans une perspective expérimentale renvoya à une réflexion générale sur les recherches dont l'objet est une pratique sociale.

Cette réflexion a été conduite à deux niveaux. Epistémologique d'abord, le débat actuel sur la notion de scientificité relié aux crises paradigmatiques, conteste le positivisme analytique au profit d'une vision globale sur le terrain d'étude. Heuristique, ensuite : la prégnance du systémisme aujourd'hui suggère un nouveau « paradigme » pour tenir cette vision globale. Deux prototypes de « syntagme de recherche » ont été analysés : la **démarche systémique** (Berbaum, 1982) et l'**approche systémique** (Lerbet, 1984). Mais le choix s'est porté, pour concevoir les faits d'éducation, sur *les* **principes de la Pensée Complexe** (dialogisme, hologramme, récursivité... : Morin, 1981-1990). Ces principes permettent d'une part, d'assumer une posture de participation du chercheur au processus de la recherche dans une visée de

compréhension des phénomènes étudiés et, d'autre part, d'étudier l'évolution d'outils « grandeur nature » produits par et pour le terrain. A été conduite alors une démarche de recherche « interprétative » qui se donne comme critère l'adéquation entre la globalité à concevoir et une méthodologie dite « par l'expérienciation » (5) dans un suivi des partenaires composant avec les aléas, la *rationalité limitée* de l'exercice professionnel, (Gillet, 1987) et non plus dans la saisie d'un plan programmé induit de l'extérieur. Le projet de recherche est donc devenu un projet de connaissance des phénomènes étudiés et non de mesure de l'efficacité de changements provoqués.

Révision des hypothèses :

Simultanément, une consultation dans un Centre de Formation d'élèves-instituteurs a apporté l'opportunité d'un élargissement du champ de l'étude de la formation d'enfants à la formation d'adultes. Ces deux terrains posent le même problème : évoluer entre la rationalisation et la dramatique (Ferry, 1970) entre la technique et l'intuition (Allal, 1983), entre objectivation et subjectivité (Weiss, 1986), entre l'instruction et l'éducation (Ardoino, 1978), entre l'acquisition du savoir et l'impulsion vers la Connaissance (Morin, 1986). Une problématique peut être alors supposée : si les mêmes outils étaient utilisables dans ces deux terrains ce serait l'indicateur qu'il s'agit dans les deux cas d'une même « matrice » : **la formation,** actualisable selon des contraintes institutionnelles particulières. La recherche sur la formation, au contraire des études centrées sur le sujet en train d'apprendre, ne peut faire fi de l'institution, quelle qu'elle soit, où s'actualisent ses objets d'études. De l'intérêt d'identifier et de mettre en relation des dimensions, des invariants de la formation comme la Didactique **(la focalisation sur les contenus de formation)**, la Pédagogie **(la gestion de l'espace et du temps contraints, dont l'andragogie n'est qu'une variante)** et l'Evaluation. Ainsi, vouloir instrumenter l'auto-évaluation conduit à repenser l'évaluation elle-même.

Par le tressage de ces trois dimensions, il a été alors possible de construire les objets de la recherche : la didactique du français et notamment la didactique de l'écrit dans une perspective de ***didactique comparée*** (Martinand, 1988), le dispositif pédagogique de « travail en projet » (HALTÉ, 1985) et l'évaluation comme objet complexe, en liens avec la Formation et dans une visée éducative, de maturation. A partir de ces objets d'étude pouvait être posé un faisceau de questionnements, dont trois hypothèses principales :

H1) Le métier d'enseignant suppose l'existence d'une « science de la complexité » aujourd'hui non reconnue, c'est un savoir évoluer dans des situations contradictoires d'alternatives impossibles. Une approche dans la mouvance ethnométhodologique (WOODS, 1990) devrait permettre de comprendre cette **culture** propre au poste professionnel de formateur.

H2) L'auto-évaluation serait un auto-contrôle de l'action se faisant (Amigues, 1982) dans un dispositif de mises en situation de transfert (Genthon, 1990) où les tâches d'apprentissage sont analysées par les partenaires de l'acte éducatif en termes de critères-repères favorisant l'orientation de leur réalisateur (Bonniol, 1981). L'outil **carte d'étude** (Vial, 1987) devrait être utilisable dans les deux terrains.

H3) L'évaluation formative dépendrait de l'actualisation qu'en font les acteurs, y compris sans le savoir, parce qu'ils fonctionnent sur un « **référant** » n'obéissant pas à une logique de synthèse rationnelle mais à une **combinatoire** qui peut toujours faire courir des risques de dérivation vers la logique de bilan (Bonniol, 1988), vers le contrôle (Ardoino & Berger, 1986). C'est l'hypothèse d'une ***dérive de logique*** : l'élan nécessaire pour mettre en place le changement emporte au delà du but voulu et conduit à la mise en circulation de valeurs inverses à celles poursuivies. Or, l'auto-évaluation devrait permettre d'éviter cette dérive et donc de rester dans une logique formative.

Deux actions de recherche ont donc été conduites, dans un esprit d'étude in vivo encore davantage que clinique, puisqu'il s'agit d'un accompagnement des partenaires, un échange alternant des temps de propositions (et non d'imposition) aux partenaires d'outils, de principes organisationnels laissés à leur discrétion et des temps de recul pour comprendre comment les partenaires s'y prennent, comment ils évoluent, comment ils réagissent : quel sens est créé. C'est donc un dispositif de recherche permettant de « faire avec » l'opacité et l'irréversibilité des situations de pratiques sociales, selon un schéma : proposition-analyse-décision de régulations puis interprétation et ce, à deux niveaux : les outils, les instruments utilisés sur les terrains et la concep-

tion que ces outils génèrent ou dont ils sont générés. Il s'agit de faire avec l'impossibilité de continuer à considérer le « niveau du contexte social (relationnel et institutionnel) dans lequel se jouent les pratiques de formation » (Berger, 1988) comme « neutre », desimbriqué du « dispositif d'intervention du formateur » et de celui de la maturation individuelle du formé.

Le trajet parcouru sur les deux terrains pendant trois années a pu être ainsi analysé l'année suivante à partir des notes consignées dans le journal de bord de la recherche, d'interview et de produits récoltés. Est apparu alors qu'un mouvement en deux périodes pour chaque terrain d'étude avait été réalisé, deux boucles montrant le passage d'un **appareillage technique** à une **instrumentation souple**. Sans le vouloir, assimilant l'auto-évaluation à l'auto-guidage et privilégiant l'analyse procédurales des tâches, dans une volonté de maîtrise ou de gestion du probable, les acteurs de la recherche ont d'abord évolué dans l'univers du contrôle : les enseignants comme les formateurs exigeant l'auto-évaluation étaient amenés à en contrôler, en guider l'exercice ; de ce fait, l'appropriation des critères, pourtant proclamée, était davantage vécue par leurs utilisateurs (élèves et élèves-instituteurs) comme une mise en application de régles de conduites, une intégration de normes. Quand cette dérive fut identifiée, les cartes d'études furent réduites pour les rendre plus maniables et l'emploi de tous les outils de contrôle rendus non obligatoires, laissés à l'auto-questionnement.

REDÉFINITION DE L'AUTO-ÉVALUATION

Ceci a permis de redéfinir la nature de l'auto-évaluation. De l'acquisition et l'exercice de procédures d'auto-contrôle, elle devient un des objets virtuels (6) d'une évaluation pensée dans le modèle du projet comme objet complexe (7). Cette virtualité peut être actualisée par les acteurs dans les deux logiques antagonistes mais complémentaires de l'Evaluation : logique de bilan et logique d'accompagnement. De ce fait, **les critères peuvent prendre deux statuts** (de balises dans l'évaluation-bilan et de repères dans le formatif) et la carte d'étude tenir deux emplois (d'ensemble de procédures à réaliser comme référentiel ou de propositions à discuter comme différentiel). Ceci permet d'articuler ces deux logiques et de ne pas en rester à une dichotomie qui ne se résoudrait que par une alternative puisque le formateur doit, par la commande institutionnelle, assumer deux fonctions : la vérification des acquis et l'aide à l'apprentissage, ce qui correspond aux deux logiques opposées de l'évaluation.

Dans un continuum, les évaluateurs, formés et formateurs, qui évoluent dans une logique de la vérification du sens établi (où l'auto-évaluation devient un auto-contrôle, dans une visée dite « référentielle » cherchant à réduire les écarts au programme donné à acquérir, écarts décrétés être des erreurs), doivent pouvoir se repérer dans le vécu de la formation pour passer à la logique de la promotion des capacités et de la fondation du sens (où **l'auto-évaluation devient un auto-questionnement** dans une visée « différentielle » qui impulse les écarts comme signe de l'appropriation des critères).

RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Concernant la didactique de l'enseignement du français :

Conception de la didactique du français :

La discipline d'enseignement « Français » peut être conçue comme un objet complexe, une **machine** (Morin, 1981) c'est-à-dire :

– **une organisation** : l'étude a mis en place les principes organisateurs permettant de mettre en systèmes des structures de cycles d'apprentissage : le dispositif de production de textes en liens avec d'autres dispositifs, comme celui d'exercice des normes langagières. La première notion avancée est celle de **dispositifs simultanés** et non plus énumérés : leur principe n'est plus la chronologie, la linéarité, ni la nature des éléments qui les composent mais leur fonction : ce qu'ils visent à construire chez l'élève. La seconde notion est celle de **réassurance des enseignants** notamment sur **la nécessaire improvisation** et contre l'idée d'une planification rigoureuse, outil de gestionnaire : une habileté enseignante, où l'anticipation prédomine, consistant à composer avec les réactions de l'autre, ce qui permet de faire évoluer les projets.

– **des interrelations** : didactiques, par les réinvestissements et l'appel des différents secteurs de la discipline quand le dispositif **en cycle,** support des apprentissages, le nécessite et pédagogiques, par la participation des élèves à la construction du dispositif. La notion produite est celle d'**objectifs d'évaluation**, pris dans les critères de réalisation de tâche et mis en rapport avec les critères globaux de la discipline pour permettre une programmation adaptable, souple mais articulée à la commande *institutionnelle.*

– une ***mise en ordre*** : c'est le rôle tenu par la focalisation didactique qui veille à l'établissement de procédures et de programme de contenus à faire acquérir. Le paramètre avancé ici est la prise en considération d'**une logique de combinatoire** et non de synthèse (une logique n'obéissant pas à la cohérence). C'est dire que cette discipline requiert, si on souhaite éviter de la réduire en voulant la réunifier, la mise en valeur d'une **didactique *opératoire*** *incluant dans sa réflexion le travail* didactique effectué dans les classes, ce qui permet d'éviter le dogmatisme didactique lié au **fabriquer,** au profit de l'**agir** (Imbert, 1990).

– En effet, cette discipline nécessite que *le désordre* soit reconnu comme valeur. La notion produite est ici celle d'**acuité aux contradictions** que permet l'attitude d'accompagnateur du cheminement de l'autre, dans une discipline à laquelle on conserve sa multiréférentialité didactique. Le trajet de la didactique dans les **processus** humains (Bonniol, 1989), ces énergies gérées et générées par les acteurs, favorise revendications, conflits, émergence de l'imprévu, voire perte et gaspillage qui sont à **prendre en *considération*** En lien avec les objectifs globaux de l'institution, de responsabilité, d'autonomie et de plasticité de l'élève, les partenaires devront reconnaître l'existence de la **Parole professionnelle** (l'inscription d'une parole singulière dans l'institution), de l'élève et de l'enseignant.

Mais qui dit **machine** dit risque de bureaucratisation en **appareil** (Morin, 1981) aussi sont proposées des stratégies pour l'éviter :

– **l'orchestration de l'improvisation** par l'analyse des tâches didactiques du point de vue de leur réalisateur, en termes de critères de réalisation, d'objectifs de transfert et d'objectif d'évaluation, guide le choix des activités.

– La pratique de **la négociation pédagogique** qui pourrait aboutir à une argumentation sans fin, est contrebalancée dans un rapport analogique au réel (un comme si), par **un jeu de rôles** dont celui de **régulateur externé** (ou médiateur pour la régulation de l'autre par l'autre), que peut tenir le *responsable de la formation.*

– **L'estimation des processus** des individus (de leur style, de leur tour de main, de leurs façons de tenir les procédures, d'y investir de l'énergie) qui pourrait aboutir à des manipulations graves peut être atténuée par leur mise en valeur par le formateur devenu **médiateur ou plus exactement *régulateur externe***. *A condition que soit* abandonnée la volonté de main mise sur l'autre au profit de choix laissés, (par exemple de choix entre être conscient ou non du contrôle effectué sur la conformité des procédures, choix entre le méta-procédural et l'épi-procédural), ce qui évite de se trouver en train de traquer le « méta-cognitif ».

Ces trois moyens convergent vers **un principe de conception de la didactique du Français,** principe aussi de la formation d'adultes ou d'enfants : distinguer l'objectif à atteindre, des principes d'organisation du dispositif, cesser de confondre les procédés de transformation avec le processus de changement. Il est nécessaire pour le formateur de faire **un travail sur soi** qui commence par le deuil de l'idée que former, c'est transformer.

Résultats en termes d'outils

Deux instruments d'auto-évaluation ont été affinés dans les deux terrains : la carte d'étude, résultat de l'analyse de la tâche (liste organisée de critères de tâche) et le dispositif-document (compte-rendu de ce qui se fait dans la classe ou le stage). Ces instruments sont régis par un principe : **ce n'est pas la nature des l'outil qui importe** mais **le statut** qu'on lui donne dans la *formation. Il n'y a pas de bons outils d'auto-évaluation* en soi. Parce qu'ils sont vécus comme **provisoires**, régulables, c'est la recherche des outils qui prime sur leur agencement. L'outil n'est qu'un moyen de travailler le sens de la formation.

Les actions de recherche ont permis de mettre à jour deux statuts possibles du même outil : **l'emploi différentiel** *pour promouvoir l'apprentissage,* pour construire les significations didactiques et

l'emploi référentiel quand on veut en vérifier l'acquisition. Ces deux statuts qu'on peut prêter aux critères permettent d'articuler les tâches dites procédurales (ou techniques) aux tâches de créativité (ou processuelles). Dans les tâches procédurales, le réalisateur du produit a pour projet l'acquisition des normes sociales ; dans les tâches processuelles, l'auteur du produit se construit par l'intermédiaire des signes qu'il manipule : **ces deux types de tâches sont critérables**, c'est **la proximité de l'utilisateur aux critères**, qui varie. Dans les tâches processuelles, le réalisateur pourra transformer les critères qu'il se donne, l'attention ne portera plus sur l'intégration des critères mais sur leur appropriation, - le critère est **objet transitionnel** (Winnicott, 1975)- *l'écart aux critères* n'est plus ipso facto une erreur, mais une trace. L'auteur a son mot à dire sur **le sens des écarts**. C'est la recherche du sens, par le questionnement sur le sens de ce qui est fait, ou de ce qui est visé, qui définit l'évaluation dans la logique formative.

Résultats concernant l'évaluation :

Si régulations et négociations sont bien les systèmes moteurs du dispositif de formation, l'**auto-évaluation n'est pas ce qui permettrait d'y développer la logique formative, pas plus que d'autres objets.** Le projet d'évaluation n'est plus de promouvoir une évaluation formative prise pour une valeur absolue mais de chercher les actualisations de l'ensemble des paradigmes, des fonctions, des critères, des régulations et des auto-évaluations pour assurer l'articulation entre formatif et bilan.

Ainsi, en ce qui concerne l'auto-contrôle favorisé par les situations de transfert (hypothèse 2), les deux actions de recherche induisent que l'auto-contrôle n'est pas la totalité de l'auto-évaluation. L'auto-contrôle n'a de sens que si on met en réseaux l'ensemble des objets régulables, c'est-à-dire si on révise avec les formés le Procès, les Produits, les Procédures, le Programme et le Projet, ce qui permet de respecter la *Praxis* des acteurs (Imbert, 1985), c'est-à-dire, si on ne ne veut pas se retrouver artisan de la parole volée aux praticiens mais si on fait de **la Parole Professionnelle l'élément de base de l'instrumental.** Alors la didactique est travaillée par l'évaluation, (la didactique ne porte pas le sens de la formation, elle a tendance à imposer des significations alors que l'évaluation suppose une problématique du sens), le dispositif d'évaluation est un dispositif de projet des acteurs, et de réussite sociale, conjuguant Instruction et Education, acquisitions de significations et construction du désir de savoir encore, de la Connaissance.

Mais la dérive de logique (hypothèse 3) est toujours possible. **Le problème de l'évaluateur n'est pas d'attendre de l'auto-évaluation des conséquences formatives**, mais d'arriver à concevoir l'évaluation comme un objet complexe, comme deux vouloirs complémentaires et antagonistes ; de transformer les rapports de force en **rapports de sens** (à condition de partir d'un sens donné vers un sens cherché).

Pour cela, *l'instrumentation permet de mettre en* circulation des **objets articulatoires**, dont la nature est d'être des possibles virtuels et inclus qui peuvent s'actualiser dans la logique formative ou dans la logique sommative et dont la fonction est de permettre de conjuguer, d'articuler, d'alterner, de passer d'une logique à l'autre.

Pour permettre à l'évaluateur d'assumer sa *posture*, d'assumer sans les réduire les antagonismes et la complémentarité des deux mondes d'**une évaluation récursive** (dont l'un est généré par l'autre qu'il génère, simultanément), il a été mis à jour **une première série de ces objets articulatoires** :

– **l'auto-évaluation** qui peut se rencontrer sous la forme d'un auto-contrôle ou d'un auto-questionnement,

– **le complexe de régulation** entre la conformisation cybernétique (l'intégration du sens donné - une régularisation) et la régulation de complexification (de divergence par rapport au référentiel pour une émergence de sens imprévu) (8),

– **le référent didactique** entre le référentiel à acquérir et le différentiel à fonder, où l'écart n'est plus d'emblée une erreur,

– **le procès de formation** entre une centration sur les produits où le critère devient balise et une centration sur les personnes professionnelles où le critère devient trace d'appropriation,

– **le critère** entre la dimension de repère procédural ou de tracé processuel.

Ces objets articulatoires peuvent devenir des points de passage privilégiés de la formation des formateurs, sachant que **l'instrumentation est**

assujettie, dès sa conception, aux fonctions qu'on en attend et qu'elle n'est qu'un détour pour assurer l'intuition. Or, c'est ce que font déjà les enseignants, les praticiens, les formateurs qui aiment leur métier : c'est bien leur science de la complexité des faits d'éducation (hypothèse 1). Ce **savoir-devenir dans les alternatives impossibles à résoudre** est une des dimensions fondamentales de leur *professionnalisation* : et si former c'est revaloriser, il serait temps de cesser de penser les pédagogues comme porteurs du manque (de temps, de savoirs, de logique... puis de formation) et de développer une politique de réassurance.

Car c'est l'évaluation qui dépend de l'actualisation qu'en font les acteurs, et pas seulement l'évaluation formative (hypothèse 3) : le référant des acteurs est déterminant et ce d'autant plus qu'il est travaillé par l'**Imaginaire.** La formation pour se comporter en évaluateur passe alors par un travail sur soi, un travail de deuil de son désir de transformation de l'autre pour arriver à se penser en formateur de formateur, en privilégiant le principe d'auto-organisation comme processus de l'auto-évaluation. Il s'agit alors pour l'enseignant, par exemple, de **parier sur les possibles** de l'élève en affirmant qu'il porte en lui-même ce qui le formera.

Pour se repérer dans cet éternel devenir, l'évaluateur peut utiliser l'ensemble des emblèmes, des **figures identificatoires** qui habitent, qu'il le veuille ou non, sa Parole professionnelle (dont l'emblême du gourou, de l'arbitre, du juge, du contrôleur, de l'interprète, du philosophe, du régulateur externé ou du sage). Donc, l'évaluateur n'est qu'une virtualité actualisable dans l'une ou *l'autre des matrices de sens : entre la construction* des significations et l'initiation au monde. Et ce, sachant que la dérive de logique aboutissant au **déni de formation** est toujours possible : mutilation, réduction et tautologie (9) menacent toujours la recherche inachevée du sens. C'est pourquoi le champ des pratiques sociales obligent à laisser du jeu, à vivre le provisoire, à « **voir dans le vide** » (10) (Kennet White, 1987), à dérouler une cohérence « impure », une logique du métissage.

Ce travail, qui veut donc contribuer à faire cesser le triste constat que faisait Ardoino (1985) : « la réalité éducative est hyper-complexe et se trouve devoir être gérée par des gens qui refusent obstinément cette complexité », ouvre des perspectives de recherches sur la formation de formateurs.

Michel Vial
Département des Sciences de l'Education,
Université de Provence, Aix-Marseille I

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L. – « Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation », **Mesure et évaluation en éducation,** 6 (5), 1983, p. 37/57.

ALLAL L. – « Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ? » Colloque **Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question (s),** ADMEE 1988.

AMIGUES R. – **Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires,** Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1982.

ARDOINO J. & BERGER, G. – « L'évaluation comme interprétation », **Pour** n° 107, 1986, p 120/127.

ARDOINO J. – « Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique », Préface à Imbert **La praxis pédagogique,** Vigneux, Matrice Editions, 1985.

ARDOINO J. – **Propos actuels sur l'éducation,** Paris, Bordas, 1978, 6e éd.

BAIN D. – Participation au Colloque **Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question (s),** ADMEE 1988.

BERBAUM J. – **Etude systémique des actions de formation,** Paris, PUF, 1982.

BERGER G. – Participation au Colloque **Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question (s),** ADMEE 1988.

BONNIOL J.-J. – **Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, Thèse pour le doctorat d'Etat,** Université de Bordeaux II, 1981.

BONNIOL J.-J. – **« Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? », Bulletin de l'ADMEE** n° 3, 1988, p. 1/6.

BONNIOL J.-J., GENTHON, M., ROGER, M. – « **L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques** », AECSE, n°6, 1989 p.12/18.

BONNIOL J.-J. – « Les racines du consultant », dans **Définir la fonction consultant dans la fonction publique,** Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, p.119/146.

BONNIOL J.-J. – « **Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative** », Communication au conseil de l'Europe : l'évaluation scolaire, 1989 b) p.1/18.

CARDINET J. – « *L'élargissement de l'évaluation* », **Education et recherche,** vol. 1, n° 1, 1979, p. 15/34.

FERRY G. – **La pratique du travail en groupe,** Paris, Dunod, 1970.

GENTHON M. – « **Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires** », Les Cahiers pédagogiques n° 281, 1990, p.12/14.

GENTHON M. – « Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage », **Collège** n° 2, 1984, p. 41/43.

GILLET P. – **Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien**, Paris, PUF, 1987.

HALTÉ J.-F. – **L'enseignement du français dans le travail en projet,** Thèse de Doctorat, Université de Besançon, 1985.

IMBERT F. – « Action et fabrication dans le champ éducatif », **Les nouvelles formes de recherches en éducation,** colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111.

IMBERT F. – **Pour une praxis pédagogique,** Vigneux, Matrice Editions, 1985.

LERBET G. – **Approche systémique et production de savoir,** Maurecourt, UNMFREO, 1984.

MARTINAND J.-L. – com. or., 1988.

MORIN E. – **La Méthode**, tome 1, la nature de la nature, *Paris, Fayard, 1981.*

MORIN E. – « **Messie, mais non** », **Arguments pour une méthode,** Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990, p. 254/268.

MORIN E. – « **Sur la définition de la complexité** », ***Science et pratiques de la complexité.*** Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris, La documentation française, 1986, p. 79/86.

STUFFLEBEAM D. – **L'évaluation en éducation et la prise de décision,** Ottawa, NHP, 1980.

VIAL M.-P. – « La carte d'étude, *un instrument d'évaluation* », **Pratiques** n° 53, 1987, p. 59/73.

VIAL M.-P. – **Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège,** Marseille, CRDP, 1987.

WEISS J. – « La subjectivité blanchie », dans De Ketele, J.-M., **L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles, De Boeck,1987, p. 93/105.

WHITE K. – **L'esprit nomade,** Paris, Grasset, 1987.

WOODS P. – **L'ethnographie de l'école,** Paris, Armand Colin, 1990.

WINNICOTT D. W. – **Objets transitionnels et phénomènes transitionnels** ; trad. fra. dans Winnicott D. W. Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1975.

NOTES

(1) Sous la direction du professeur Jean-Jacques Bonniol : « **Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée Complexe des faits d'éducation** », soutenue en 1991 à l'Université de Provence, Aix-Marseille I.

(2) Dans le cadre des travaux du C.I.R.A.D.E. (centre Interdisciplinaire de Recherches en Evaluation, Apprentissage et Didactique, Aix-en-Provence).

(3) VIAL M., « La négociation, un moment de la formation », **Les Cahiers pédagogiques,** n° 311, 1993, p. 53/55.

(4) Evaluation négociée, selon Cardinet, J. « Évaluation interne, externe ou négociée » dans **Hommage à Cardinet**, Fribourg, Delval, 1990, p.139/156.

(5) LERBET, G. ***Approche systémique et production de savoir,*** Maurecourt, UNMFREO, 1984 ; démarche proche du processus de référentialisation de Figari, cf. FIGARI, G., « Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires », Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, **Les évaluations**, PUM, 1992, p. 175/186.

(6) BAREL, Y. **Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social,** PU de Grenoble, 1989.

(7) VIAL, M. « Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation », colloque AFIRSE de Caen, **Education, Temps et sociétés,** p. 159/166, tome 2, 1993.

(8) Comme le RE de Morin (1980), à la fois susceptible de répétition, de recommencement et de renouvellement.

(9) GUIGOU, J. « Les nouveaux tautologues », **Les nouvelles formes de la recherche en éducation**, colloque AFIRSE, Paris, ANDSHA Matrice, 1990, p. 101/105.

(10) « Le plaisir de pérégriner finit par l'emporter sur le désir de *savoir (d'augmenter et de renouveler le champ du savoir)* et au bout du voyage il est beaucoup moins question de savoir que de voir dans le vide « **L'esprit nomade** », page 12.

Recherche sur les histoires de vie en formation

Christian Leray

Que ce soit à l'IUFM ou à l'Université en Sciences de l'Éducation, les enseignants sont de plus en plus confrontés à la diversité des expériences des parcours de formation des étudiants à qui ils s'adressent. Cette pluralité n'impose-t-elle pas un changement des pratiques de formation et notamment le développement, dans les groupes de travail, d'une communication favorisant la symbiose des divers apports culturels de ces étudiants ? L'utilisation des biographies ou des histoires de vie en formation ne peut-elle pas permettre d'instrumenter ce travail et notamment faciliter la prise en compte des itinéraires individuels de formation ?

DU CONSTAT DE LA DIVERSITÉ À LA PRISE EN COMPTE DES ITINÉRAIRES INDIVIDUALISÉS DE FORMATION

En tant qu'enseignants des Sciences de l'éducation, nous sommes en effet confrontés à une grande diversité d'étudiants, non seulement de diverses origines disciplinaires mais aussi à des éducateurs ayant une formation en Carrières sociales ou même à des enseignants en exercice ou en congé de formation.

De même à l'IUFM, les professionnels de la formation sont constamment confrontés à des questionnements que posent les étudiants issus de disciplines différentes, questionnements que l'on peut, au moins pour certains d'entre eux, attribuer sans ambiguïté aux confrontations et aux interpénétrations de cultures en situation de formation.

À l'IUFM, une innovation importante est la prise en compte dans la formation des étudiants des itinéraires individualisés de formation, à condition toutefois de ne pas se contenter de faire le recensement de ces itinéraires pour décider du nombre d'étudiants qui suivront un enseignement renforcé du Français ou des Mathématiques. Dans ce cas, en effet, est négligée la visée de la formation qui nous paraît devoir être la découverte ou la reconnaissance d'un « horizon per-

sonnel » et d'un « horizon social » faits de toutes les activités créatrices signifiantes mises en œuvre individuellement et collectivement. Ainsi que l'écrit Bernard Honore, « la constatation de l'inachèvement de la condition humaine donne un sens à la formation comme recherche des possibles » (1974, p. 104).

Mais comment peut-on déterminer des possibles sans prendre en compte la globalité de la personne en formation ? Ne faut-il pas l'aider à identifier ses compétences afin de lui permettre de les investir dans un projet de formation ?

Pour mettre en œuvre une telle formation on se heurte à des traditions institutionnelles basées sur une autre conception de l'acquisition des savoirs, comme s'il fallait former des étudiants se présentant « informes » du jour où ils entrent dans une institution.

Or, si la tâche difficile de l'enseignement du savoir tient aussi dans l'attention portée au travail cognitif des étudiants, les objectivations de l'enseignant-chercheur sont incomplètes quand elles se fond à plat, sans élucidation complémentaire du projet des étudiants qui oblige à travailler les définitions de situations précédemment vécues.

Les évocations du passage à l'Université dans de nombreux textes biographiques montrent bien que le savoir ne s'acquiert pas sans une mobilisation de tout ce qui a été précédemment acquis. Ainsi que l'écrit Pierre Dominicé dans son livre **L'histoire de vie comme processus de formation,** paru aux Éditions L'Harmattan (1990, p. 151) : « Produire un savoir de référence qui soit l'expression de ce que l'adulte a appris sur le monde environnant, sur les autres et sur lui-même, doit être considéré comme un des vecteurs du processus de formation, sinon porter le titre même de processus de connaissance ».

En effet, nous avons constaté que l'étudiant continue plus spontanément d'apprendre lorsqu'il sait qu'il est en mesure de participer à l'élaboration de son propre savoir grâce à l'organisation d'ateliers de biographie formative. Toutefois, il est nécessaire de déjouer certains pièges qui peuvent apparaître au cours du récit : dérives narcissiques, illusions biographiques... précédemment signalées notamment par P. Bourdieu (1986, p. 69-72) ou par J. Dumazedier (1993, p. 7). C'est en tenant compte de tous ces pièges à éviter que nous avons mis en place les ateliers de biographie formative. Mais avant de décrire et d'analyser ceux-ci, il me semble indispensable de les resituer parmi les différentes approches biographiques.

DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE À L'HISTOIRE DE VIE EN FORMATION

Ainsi que l'affirme Daniel Bertaux (1980, p. 198-225), l'Histoire de vie permet de « se placer au point d'articulation des êtres humains et des places sociales, de la culture et de la *praxis,* des rapports socio-culturels et de la dynamique historique ». Cette articulation se fait en associant l'acteur social au chercheur et marque ainsi une rupture méthodologique avec certains sociologues pour qui le sens des actions des membres d'une communauté sociale ne serait accessible qu'au sociologue professionnel, traitant ainsi l'acteur social, selon la formule de Harold Garfinkel (1967), comme « un idiot culturel qui produit la stabilité de la société en agissant conformément à des alternatives d'action préétablies et légitimes que la culture lui fournit ».

En effet, l'hypothèse sur l'intériorisation des normes sociales provoquant des conduites impensées, ne rend pas compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et gouverne les interactions sociales notamment au sein du langage. Dans l'histoire de vie, le langage ne se contente pas de traduire une réalité, il est le champ où cette réalité se constitue, d'où l'intérêt porté par les anthropologues à l'histoire de vie. Les ouvrages d'Oscar Lewis et notamment son livre **Les enfants de Sanchez** (1963) en constituent les exemples les mieux connus. De même, l'ouvrage de Maurizio Catani, **Tante Suzanne** (1982), où l'attention est notamment portée sur l'évolution des systèmes de valeurs : passage des valeurs d'un mode de vie rurale à celui basé sur une économie urbaine, correspond à ce courant ethnobiographique où le chercheur met le discours en situation dans le cadre d'un milieu socio-culturel.

Par contre, c'est en formation d'adultes que s'est développé, dans les années 80, un axe de recherche Histoire de vie et Formation animé notamment par Gaston Pineau comme le montre

son livre **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie** (1983) : l'histoire de vie ne vise plus seulement la théorisation de pratiques empiriques mais l'articulation dialectique des deux pôles pratique et théorique. L'Histoire de vie est alors une production construite à partir du regard d'un présent sur un passé au cours d'une interaction sociale entre une personne qui raconte et un interlocuteur, le plus souvent un chercheur situé institutionnellement. En effet, dans une histoire de vie en situation de formation, le récit est le produit d'une demande relevant d'une dimension institutionnelle spécifique : une Université, un Centre de Formation... Le récit étant situé dans une articulation entre passé, présent et avenir, la perspective d'un projet de vie et d'action tourné vers l'avenir est fondamentale. Gaston Pineau a replacé l'Histoire de vie dans l'autoformation et celle-ci dans le devenir des adultes notamment dans le cadre de leur formation continue. Le récit de vie est un outil propre à permettre l'autoformation entendue comme procès d'appropriation de son pouvoir de formation. Cette dynamique de la construction historique de la vie n'a rien à voir avec une contemplation narcissique du moi. Elle est production de connaissances et méthode de formation dans laquelle le langage a un rôle primordial. C'est l'un des points qu'il me semble important d'approfondir si nous voulons progresser dans l'utilisation méthodologique des histoires de vie en formation. En effet, la langue dans laquelle s'exprime le narrateur ne peut être dissociée de sa vie sociale. La langue est d'abord un fait social et les gens sont pour une part leur(s) langue(s) ; d'autre part, la langue est produite, transmise ou abandonnée par des acteurs sociaux.

Partant de là, on peut préciser le champ de l'emploi des biographies formatives par la voie des interactions langagières. Au cours du récit, il y a, en effet, interaction entre le(s) langage(s) du locuteur et le(s) langage(s) des interlocuteurs, en particulier dans le cadre institutionnel de l'Université où est souvent utilisé un langage savant spécialisé. Cette interaction a une grande importance car elle permet d'éviter l'enfermement dans les limites d'une langue. Par la médiation de ces langues, la connaissance ordinaire se trouve confrontée à la connaissance savante, ce qui produit en chaque sujet un « métissage culturel » que Michel Serres appelle la production du « Tiers-instruit » qui peut notamment permettre l'accès au métalangage (cf. ma thèse de Doctorat, 1991). J. Dumazedier (1993, p. 23) remarque aussi que « le processus d'autoformation s'exerce sur le plan linguistique : pourquoi et comment questionner les mots courants pour en déceler les ambiguïtés et les limites afin d'exprimer des connaissances plus précises que celles de tous les jours ? » C'est qu'en effet, le sujet social, dans ses interventions sur les situations complexes de la vie courante, a besoin de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'origine savante pour poser à des pratiques complexes en changement fréquent, des questions théoriques et poser aux savoirs savants des questions pratiques. J. Dumazedier parle à juste titre d'autoformation en tant que fait social de notre temps. Ses hypothèses sont inspirées par le point de vue d'une participation à une société éducative et par la création de processus nouveaux de libre expression de soi. Ces processus ne peuvent-ils pas justement être étudiés dans le cadre d'une approche sociolinguistique de l'histoire de vie qui met au centre la valeur de la personne susceptible d'orienter sa vie à partir de la prise en compte des déterminants de sa propre histoire et de leur transformation en projet existentiel socialement inscrit ?

APPROCHE BIOGRAPHIQUE FORMATIVE EN « INTERCULTURALITÉ »

Depuis deux ans, en tant que formateur à l'IUFM et enseignant en Sciences de l'Éducation, notamment dans le cadre de l'option intitulée « Interculturalité », un enseignant des Sciences de l'Éducation et moi-même avons mis en place un travail sur l'histoire de vie. Les objectifs de la formation, définis avec les étudiants, concernent notamment la découverte et reconnaissance d'un horizon personnel et social, la connaissance de soi-même et d'un savoir s'appliquant à la formation en situation interculturelle, c'est-à-dire en interrelation avec deux univers de signification vis-à-vis desquels formateurs et formés ont à se situer et à se construire.

Par situations interculturelles, nous entendons des situations dans lesquelles se rencontrent des individus et des groupes, voire des institutions, issus d'univers culturels différents. Dans notre perspective, la notion de culture ne se confond pas avec celle d'ethno-culture. Des normes, des

valeurs, des univers de significations distincts... vont particulariser des ensembles qu'on pourra repérer comme groupes culturels et à ce titre il ne faut pas oublier les cultures professionnelles différentes de certains de nos étudiants de Sciences de l'Éducation qui peuvent être tout aussi bien infirmier(ère), enseignant, animateur socioculturel etc.

Cette situation interculturelle ne peut être pleinement comprise si l'étude se centre sur le migrant seul. Au contraire, elle suppose, de la part des enseignants comme des étudiants, une réflexion sur leur propre culture, ses valeurs, ses normes, ainsi qu'une réflexion sur les théories et les modèles qui fondent les pratiques professionnelles.

Si le repérage des acquis et des compétences, couramment pratiqués en histoire de vie formative est intéressant, il nous semble insuffisant car il s'agit d'opérer une véritable démarche de décentration de ses propres modèles. Par les rapprochements sociaux et la dynamique interrelationnelle qui la supportent, l'approche des histoires de vie représente une situation de communication et de confrontation entre les différents porteurs de sens. Les savoirs que les étudiants peuvent construire se fondent à la fois sur des récits oraux et écrits : chacun tente d'identifier les processus qui lui ont permis de parvenir là où il se trouve socialement, professionnellement et/ou intellectuellement.

Dans un premier temps, les étudiants volontaires qui ont choisi cette option sont invités à mettre en « mots personnels » leur histoire de vie ou leur itinéraire de vie professionnelle. Ma thèse **Langage et autoformation** montre notamment combien il est important dans cette phase d'accueillir toute parole dans le langage habituellement utilisé. Ce n'est que dans un second temps, que nous pouvons appeler la phase communicative, qu'il y aura interaction avec d'autres langages et notamment des langages spécialisés. L'énoncé n'est pas seulement informatif mais performatif ; autrement dit le sujet de l'énonciation ne se contente pas de donner des informations, son énoncé participe de la « performance linguistique » au sens où l'entend J.L. Austin (1970) lorsqu'il montre que « dire c'est faire ». Reconnaître le statut de ce performatif est plus difficile que de prendre en compte l'informatif. Il interroge, en effet, le statut scientifique de l'interaction langagière comme facteur de connaissance et de changement.

Selon J.L. Austin, les « énoncés performatifs » doivent être distingués des « énoncés constatifs » par le fait qu'en énonçant, le locuteur n'entend pas décrire la réalité mais agir sur elle. La découverte des performatifs montre que, si la langue est une « institution sociale » — selon la doctrine de Saussure — la parole, elle aussi est régie par des conventions sociales et construit la réalité. Si P. Bourdieu, notamment dans son livre **Ce que parler veut dire,** a raison de démasquer la domination sociale à l'œuvre aussi dans le langage, peut-on pour autant ignorer la diversité des situations de langage et évacuer l'engagement individuel qui existe dans chaque acte de langage ? En effet, si l'individu se construit dans le social, il s'y construit aussi comme être singulier à travers une histoire.

UNE SITUATION DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE

La phase d'expression orale devant le groupe s'effectue généralement en trinôme ce qui permet de quitter le champ centré sur l'individu pour nous situer dans un champ d'inter-formation ou de co-formation.

En effet, celui qui fait le récit de son histoire de vie se trouve donc en position de « face à face » avec deux interlocuteurs qui peuvent lui demander des précisions sur son récit. Bref, se développe une véritable communication interculturelle, dans la mesure où elle vise à prendre en compte le fait que dans un espace social donné, en l'occurence une salle de cours, des pratiques langagières diverses coexistent mais certaines peuvent être considérées comme dominantes par rapport à d'autres. Il en résulte des difficultés d'expression au sein d'un grand groupe où la parole est souvent monopolisée par certains locuteurs.

Nous nous inscrivons donc dans une conception dynamique où la production langagière participe des relations des locuteurs dans l'interaction. Or, afin que la communication puisse s'établir, il est nécessaire de réduire le nombre d'interlocuteurs. En effet, comme l'a montré E. Goffman (1973, p. 74-75) dans ses études d'interactions en « face à face », tout discours suppose un échange, une

interaction. Tout au long du déroulement de l'échange les différents partenaires en présence ajustent leur comportement respectif grâce à des mécanismes de régulation et de synchronisation *interactionnelle*.

La situation de communication est une suite de « chassés-croisés » entre les interactants, chacun puisant dans les moyens discursifs dont il dispose pour encoder ses messages et décoder ceux des autres. Ces moyens reposent sur ce que J. Gumperz (1989) appelle des « conventions de contextualisations » qui peuvent être l'emploi de formes syntaxiques ou lexicales particulières, d'éléments paralinguistiques (intonations, pauses), de brusques changements de code au niveau de la langue *(code-switching)* ou passage rapide d'une langue à une autre, parfois à l'intérieur d'une même phrase. Tous ces phénomènes sont à rapprocher puisqu'il y a toujours interpellation du récepteur du message qui répond en fonction de sa propre identité sociale et de ses rapports avec l'émetteur.

De cette phase naît un mouvement de complémentarité des savoirs car il s'agit d'apprendre à écouter l'autre tout en l'aidant à se distancier de son objet. Par les rapprochements sociaux et la dynamique relationnelle qui la supportent, l'approche biographique formative représente une situation de communication interculturelle du fait de la confrontation entre les différents porteurs de sens.

À travers leur histoire de vie, ils ne restituent pas seulement un parcours individuel mais également l'univers social dans lequel leur expérience s'insère. L'histoire de vie les confronte non seulement à la complexité, à la richesse et à la singularité d'un parcours de formation, mais elle met également en lumière cette interdépendance de la vie d'une personne avec des contextes familiaux, sociaux et professionnels. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi : le terme « interculturel » au sens où nous l'employons introduit les notions de réciprocité dans les échanges. Toute communication interculturelle suppose que ceux qui s'y engagent reconnaissent l'autre à la fois comme semblable et comme différent. Reconnaître l'autre comme différent, c'est accepter de relativiser son propre système de valeurs ; c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes. Reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude et qu'elle n'est pas seulement un obstacle à la communication mais peut être un stimulant et un enrichissement.

Cette appropriation d'un nouvel univers de signification va nécessiter un « déplacement » du sujet d'un code culturel à l'autre. Double connaissance et déplacements qui vont amener le sujet à se situer par rapport à chacun des systèmes et à se restructurer par rapport à eux, à se découvrir et à se redécouvrir dans des composantes psychologiques et relationnelles qui, dans cette mise en questionnement des rapports aux codes, peuvent toucher à des dimensions fondamentales de la personne. Paul Ricœur, dans son livre **Soi-même comme un autre,** montre notamment qu'une personne ne peut se désigner elle-même comme l'auteur de son action qu'en la situant par rapport à celle des autres, c'est-à-dire dans un rapport d'interaction.

Ce qui est formateur aussi pour les étudiants dans cette communication interculturelle c'est qu'ils ne se contentent pas d'interroger les autres mais acceptent d'engager un questionnement construit sur eux-mêmes, sur la réciprocité et les interactions. Ce travail s'effectue aussi bien au cours de l'expression orale en groupe que lors du visionnement de la cassette audiovisuelle sur laquelle ils peuvent d'ailleurs prendre appui pour rédiger. « L'écrit prolonge le récit oral et l'enrichit d'une réflexion plus poussée », écrit à ce propos une étudiante. L'accès à un développement théorique part d'une réflexion sur sa biographie et d'une prise de conscience des différents processus de formation développés au cours de la vie. Cette méthodologie suscite la manifestation des identités, des singularités du sujet compris comme « auteur » de son histoire de vie.

Ce terme d'auteur induit le fait de créer quelque chose avec ce qui préexiste et pas seulement de faire avec le préexistant. Cette quête et ce questionnement pour se construire en tant qu'auteur permet de s'approprier son existence par la capacité à affronter le réel, les déterminismes sociaux. Ainsi, une étudiante de Sciences de l'Éducation, écrit-elle que les ruptures volontaires ou involontaires, lui ont appris à s'affirmer dans son rôle d'actrice sociale :

« Pour la première fois de ma vie, j'ai été seule, seule dans un milieu socio-professionnel étranger, inconnu. Seule pour gérer ma vie, pour l'affronter

au quotidien... », dit-elle en parlant de son choix de partir enseigner en Allemagne après l'obtention de son CAP d'institutrice en 1986. Dans cette ouverture à l'altérité culturelle se développe une dynamique de formation individualisée au cours de laquelle les déplacements qu'elle effectue dans l'espace revêtent une grande importance.

Elle écrit aussi que l'Université lui a permis de créer « une sorte d'espace intermédiaire » dont elle a pris conscience en réalisant son autobiographie. « En communiquant mes écrits aux autres, l'approche interculturelle qui en a résulté m'a permis de mieux me saisir en tant qu'individu, certes produit d'un milieu social mais inscrit aussi dans une continuelle construction de soi ».

Cette réflexivité du sujet, telle qu'on peut la saisir dans cette affirmation se déroule en interaction avec un langage spécialisé permettant de conceptualiser, d'analyser. Ce langage a été acquis à l'Université ou en interaction avec ses collègues de formation différente. Il y a donc place, dans le cadre de l'autobiographie formative, pour un travail interdisciplinaire facilitant aux étudiants l'analyse de leur récit. L'étudiant devient plus apte à construire et à échanger du sens, ce qui peut aussi entraîner un nouveau savoir-pouvoir vivre plus lucide opéré par ces activités de décentration et d'intégration ainsi qu'en témoigne par exemple l'accès au métalangage d'Ernestine, une locutrice qui parle gallo et commente, au cours de son histoire de vie, sa langue, fait des comparaisons avec le français et d'autres langues (cf. ma thèse **Langage et autoformation,** en cours d'impression aux Editions L'Harmattan).

Dans la catégorie des fonctions du langage en liaison étroite avec le développement cognitif, on peut situer sa fonction de médium privilégié des apprentissages et de l'acquisition des connaissances. La première renvoie à l'utilisation du langage pour transmettre des connaissances, la seconde est liée aux propriétés telles que celles d'assurer la catégorisation, d'expliciter les relations, de conceptualiser...

Les multiples déplacements qui assurent le fonctionnement dialectique de ce système sociolinguistique de formation créent, par les nouveaux rapports entre le sujet et sa vie, entre le sujet et les autres, le compromis entre soi et le langage. Ce processus dynamique qu'enclenche l'histoire de vie racontée aux autres explique aussi comment on peut passer de la langue ordinaire à la langue savante dans le cadre d'une conception fonctionnaliste du langage. Les interrelations sont travaillées de deux façons : par un va-et-vient entre énonciation et travail sur l'énoncé ou par une implication du locuteur et des interlocuteurs à ces deux opérations, ce qui nécessite la présence active des interlocuteurs à l'énonciation et du locuteur au travail de l'énoncé. En se mettant en **je**, le sujet met en jeu des éléments divers qu'il a intégrés au cours de son vécu dans un processus d'auto-organisation du langagier et du cognitif. Le langage ne permet pas seulement la référenciation, la dénomination, la localisation, il est aussi et simultanément action et les formes lexicales et syntaxiques qu'un locuteur utilise renvoient notamment à ses représentations de sa place sociale, de celle de ses interlocuteurs et des composantes situationnelles. Ainsi que l'ont montré B. Charlot et son équipe de recherche (1992), le rapport au savoir « s'enracine dans l'identité même de l'individu », il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir... et « c'est l'articulation des histoires singulières et des rapports sociaux... que la notion de rapport au savoir tente de penser ».

DE LA PRISE DE CONSCIENCE DES DÉTERMINISMES SOCIO-CULTURELS AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION

Ces pratiques de l'autobiographie formative sont notamment animées par un intérêt d'émancipation des déterminismes socio-culturels qui ont conditionné les premiers âges de l'éducation.

En effet, une partie importante de la population des étudiants de Sciences de l'Éducation, en particulier celle des enseignants en activité professionnelle, a vécu à une époque où l'éducation dans un milieu rural ou même bourgeois, consistait davantage à apprendre aux jeunes des modèles de conduite et de pensée pour mieux préparer leur insertion sociale, qu'à favoriser l'expression de ce qu'ils cherchaient dans l'existence et se proposaient de réaliser. La volonté de distanciation avec cette éducation reçue, le souci d'autonomie agissent comme des révélateurs de tout ce qu'il a fallu mettre de côté pour trouver son propre chemin. Ainsi, par exemple, une étudiante de maîtrise affirme-t-elle que l'éloignement spatial

de sa famille lui a permis de mener à bien sa recherche :

« Ce travail de recherche, je peux le faire car j'ai effectué un déplacement dans l'espace : je suis à Rennes, à 1 200 km de mon lieu d'attache professionnelle, familiale. Je suis totalement indépendante du contexte familial ».

L'affirmation de soi, au sens d'une autonomisation construite dans l'affrontement avec la captivité de l'environnement ressort comme processus central du cours de la vie. La volonté de se donner une place qui ne dépende pas totalement de celle que d'autres veulent vous attribuer constitue un vecteur de la biographie formative. Cependant, l'affirmation d'une « totale indépendance du contexte familial » peut justement sembler illusoire, ainsi que l'ont remarqué les deux interlocuteurs de l'étudiante. C'est là l'un des rôles majeurs de notre méthode interactive qui permet au locuteur, non seulement de prendre conscience de ses déterminismes mais aussi de développer sa réflexion afin de défendre son point de vue ou d'apporter les précisions nécessaires à sa compréhension.

L'affirmation de cette détermination face aux contraintes familiales n'est pas seulement interpersonnelle mais elle renvoie souvent à la difficulté d'appartenance sociale. En effet, comment se situer face à un milieu d'origine qui n'est plus le sien mais dont on conserve la « trame » ?

« Les valeurs transmises par mon milieu familial sont inscrites profondément en moi », écrit une étudiante marocaine. Un autre étudiant constate : « La recherche d'autonomie par rapport à ma mère a constitué un long processus qui s'est divisé en trois phases : la phase de révolte suivie d'une phase de discussions puis d'écoute ».

L'acte de langage réflexif et interactif que constitue la situation sociolinguistique de l'autobiographie formative permet au narrateur d'effectuer un retour réflexif sur les éléments/événements déterminants de sa vie en les mettant en forme. Les étudiants s'approprient les événements de leur parcours de vie en traitant leur apport et leur rapport au cours des interactions langagières. Ainsi, Marie, une étudiante a-t-elle pris conscience du sens de la maladie qu'elle avait eue à son arrivée en Allemagne après avoir entendu le récit d'une autre étudiante qui constatait notamment que « la situation douloureuse et brutale qui l'avait mise en marge de la société active avait contribué à faire ressurgir en elle une richesse intérieure qui dans le tourbillon de la vie ne se manifestait pas ».

Un événement peut notamment devenir formateur en ébranlant les racines de l'existence. Le récit de vie permet alors de prendre conscience des transactions vitales qui font qu'un événement peut se transformer en avènement de soi.

En terme d'éducation, la transaction est proche du sens étymologique du mot : aller au-delà de l'action spontanée pour rejoindre les sources et en faire des **ressources communicables et échangeables.** Si la transaction a des facettes internes psychologiques permettant d'identifier ses ressources, elle a aussi, selon Gaston Pineau « des facettes sociologiques, car il faut estimer les ressources de l'autre, négocier, établir une entente et la respecter » ; il affirme alors que son exercice et surtout sa maîtrise sont un indice important d'autoformation (1983, p. 259). À ce propos, lorsque Marie a raconté qu'elle avait décidé de faire partie d'une équipe de volley-ball pour mieux communiquer avec les Allemands, puisqu'elle n'avait jamais appris la langue allemande avant d'être nommée enseignante de français en Allemagne, c'est bien son récit de vie et les interactions langagières qui en ont résulté avec les autres étudiants, qui lui ont permis de prendre conscience du rôle de cette transaction dans le développement de son autoformation. En situation interculturelle, le récit de vie lui a alors facilité l'appropriation de ce pouvoir de mise en forme personnelle, constat qui a pu être effectué avec l'ensemble des étudiants ayant participé à ce travail d'autobiographie formative. La dimension du groupe, sa capacité analytique et critique favorise la socialisation de ce qui a été vécu et parlé. Il s'agit de laisser au groupe en formation un espace reconnu où ses membres puissent être autonomes. Les relations entre la formation par les histoires de vie qui sont un mode d'accès à une connaissance plus complète de soi et l'acquisition des connaissances que vise la société ne sont pas incompatibles. Comme l'écrit, J. Dumazedier (1993, p. 15) « Ce qui est en cause, c'est la répartition entre les parties imposées, optionnelles et libres du programme ». Peut-être que cet équilibre se réalisera lorsque l'institution prendra réellement conscience de l'importance d'aider les étudiants, notamment par les histoires de vie formative, à se construire un projet de vie dans un monde en perpétuelle mutation.

CONCLUSION

Lors de l'utilisation des récits de vie en formation, l'articulation avec le langage scientifique permettant de conceptualiser, d'analyser, se fait dans la co-construction pendant laquelle chaque étudiant observe, définit et analyse. La biographie formative permet la mise à jour simultanée de deux phénomènes : les représentations langagières et celles du savoir et de l'apprentissage (histoire scolaire), y compris dans leur interaction. Un tel travail interactif permet de rompre avec le monopole de l'analyse par l'enseignant et favorise le développement de l'autoformation.

Dans cette visée formative, nous nous démarquons de logiques instrumentales du récit de vie qui consistent à utiliser la production du narrateur comme seul matériau traité. Il s'agit, au contraire, d'opérer une jonction entre le registre de la réflexion théorique et celui du champ de pratiques, les concepts travaillés par ailleurs étant comme autant d'outils qui servent à penser les réalités sociales et humaines dans leur complexité. Le processus de construction qui en résulte étant le fruit d'interactions entre l'individu et le social. Quant à la dimension formatrice, elle prend notamment appui sur le fait que l'individu affronte des blocages, prend du recul par rapport à son projet de vie et par conséquent tente de le maîtriser.

Christian Leray
Université de Rennes 2, Haute-Bretagne

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN J.-L. (1970). – **Quand dire c'est faire,** Paris, Seuil.

BERTAUX D. (1976). – **Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie,** Paris, Cordes.

BERTAUX D. (1980). – « L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités », **Cahiers internationaux de sociologie,** LXIX, n° 2, pp. 198-225.

BOURDIEU P. (1986). – **L'Illusion biographique, Actes de la recherche en Sciences sociales,** n° 62/63, pp. 69-79.

CATANI M. (1982). – **Tante Suzanne, une histoire de vie sociale,** Paris, Librairie des Méridiens, coll. « Sociologies au quotidien ».

CHARLOT B., BAUTIER E., KOHN, ROCHEX J.-Y.(1992). – « Rapport au savoir et à l'école dans deux collèges de banlieue », **Sociétés contemporaines,** n° 11-12, pp. 119-147.

DOMINICE P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation,** Paris, Ed. L'Harmattan, col. Defi-Formation.

DUMAZEDIER J. (1980). – « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation », **Les amis de Sèvres,** n° 1, pp. 5-24.

DUMAZEDIER J., dir.(1985). – « L'autoformation », **Education permanente,** n° 78-79.

DUMAZEDIER J., LESELBAUM N. (1993). – « Émergence d'un nouveau secteur des Sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation », **Revue Française de Pédagogie,** n° 102, pp. 5-16.

DUMAZEDIER J. (1993). – « Pour une sociologie de l'autoformation permanente », **Se former + Pratiques et apprentissages de l'Éducation,** S32, pp. 1-28.

GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology,** Englewood Cliffs, Prentice Hall.

GOFFMAN E. (1973). – **La mise en scène de la vie quotidienne,** Paris, Ed. de Minuit.

GUMPERZ J. (1971). – **Language in Social Groups,** Stanford, University Press.

GUMPERZ J. (1989). – **Engagez la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle,** Paris, Ed. de Minuit.

HONORE B. *et al.* (1974). – **Formation 1, Formation 2,** Paris, Payot.

LERAY C. (1991). – **Langage et autoformation. Une histoire de vie en pays gallo,** thèse de Doctorat, sous presse col. « DÉFI-FORMATION , Ed. L'Harmattan.

LERAY C. (1993). – « Histoire de vie en formation. Les échanges de savoirs », **Actes du Colloque de l'AIPU « Pédagogie et enseignement supérieur : révolution ou illusion ? »,** Université de Nice Sophia Antipolis, pp. 200-205.

LERAY C. et LORAND E. (1995). – **Dynamique interculturelle et autoformation.** Une histoire de vie en pays gallo, Paris, L'Harmattan, 386 p. (coll. Défi-formation).

LEWIS O. (1963). – **Les enfants de Sanchez,** Paris, Gallimard.

LEWIS O. (1966). – **Pedro Martinez,** Paris, Gallimard.

PINEAU G. (1983). – **Produire sa vie : autoformation et autobiographie,** Montréal, Edilig.

PINEAU G., LEGRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie,** Que sais-je n° 2760, Ed. PUF.

RICŒUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre,** Paris, Ed. Le Seuil.

VAYER P. (1993). – **Le principe d'autonomie et l'éducation,** ESF.

NOTE DE SYNTHÈSE

Le contrat didactique

Bernard Sarrazy

« *L'élève reçoit une règle et des exemples, et le maître peut pour sa part dire qu'il* ***veut dire*** *quelque chose qui, bien que non énoncé, est transmis indirectement au moyen des exemples. Mais le maître lui aussi n'a que la règle et les exemples.* [...] *C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification dans l'esprit de quelqu'un par des moyens indirects, à travers la règle et les exemples.* »

L. Wittgenstein, **Les Cours de Cambridge 1932-1935,** 161.

Contrairement à ce qu'elle pourrait laisser croire, cette déclaration de L. Wittgenstein, ne constitue pas une introduction à un cours sur le contrat didactique.

En effet, ce concept ne fut élaboré que quarante ans plus tard par G. Brousseau. Et ce sont plutôt les trois concepts fondamentaux d'**enseignement,** d'**apprentissage** et de **signification** que Wittgenstein interrogeait alors. Ces trois notions sont aujourd'hui au centre des préoccupations des didacticiens et sont, nous le verrons, constitutives du contrat didactique.

Certains pourront considérer que nous présentons ici un essai d'épistémologie normative (au sens défini par I. Stengers, 1987, 10) ; mais il convient surtout d'y voir une tentative d'organisation, diachronique et synchronique, des usages ou des significations attribués au concept de contrat didactique. Après avoir défini le contexte épistémologique dans lequel il émergea, nous tenterons de mettre en évidence à la fois son pouvoir explicatif et sa valeur heuristique, mais aussi les remaniements – inéluctables ? – liées à l'extension de son usage dans diverses communautés. A cet égard, il conviendra de distinguer les raisons internes et externes des adaptations qui en découlent. Naissent-elles de la nécessité d'améliorer les moyens d'intelligibilité du fonctionnement des situations didactiques, ou s'agit-il seulement d'adaptations techniques, non contrôlées par la théorie, au service de certaines idéologies pédagogiques ? Les visées praxéologiques ou les tentatives de vulgarisation procèdent, selon nous, de cette dernière démarche. Elles conduisent, le plus souvent, à canoniser des concepts théoriques dans des acceptions techniques ou injonctives sans jamais interroger, ou même évoquer, la légitimité

de ces glissements sémantiques. Cet usage des productions de la didactique fondamentale (1) permet de donner l'illusion de satisfaire, à bon compte, aux exigences socio-politiques d'optimisation des pratiques d'enseignement. Derrière ces dérives conceptuelles se profilent des conceptions normalisantes et technicistes de la didactique qui sont trop hâtivement assimilées à des productions de la didactique fondamentale et critiquées, à tort, comme telles (Barra, Brauns, 1992 ; Boillot, Le Du, 1993). Cette utilisation idéologique de la didactique, à tout le moins de ses concepts, doit être soumise à un travail de recadrage épistémologique, comme nous y invite P. Clanché (1994, 231), ou de « dégraissage », pour reprendre ici l'expression de G. Brousseau (1994, 63), « afin de favoriser la communication et le positionnement de ces concepts par rapport à des résultats de domaines voisins. [Ce travail] contribuera à réduire les malentendus avec les chercheurs. » (*id.*). C'est donc d'un point de vue et d'une échelle, nécessairement partiaux, que nous nous attacherons à présenter ici ce que nous pourrions appeler une « géographie conceptuelle » du contrat didactique. Cette tâche, certes ambitieuse, nous paraît d'autant plus nécessaire que la formation des professeurs semble aujourd'hui céder à une économie conceptuelle qui tendrait à s'affranchir, par ce réductionnisme techniciste, de la complexité inhérente à toute relation didactique.

I. LES ORIGINES DU CONTRAT DIDACTIQUE

A. Le contexte empirique

Le concept de contrat didactique est introduit par G. Brousseau en 1978 comme une cause possible de l'échec électif en mathématiques (« Il s'agit d'enfants qui ont des déficits d'acquisitions, des difficultés d'apprentissage ou un manque de goût prononcés dans le domaine des mathématiques mais qui réussissent convenablement dans les autres disciplines », IREM Bordeaux, 1978, 172). Puis en 1981 G. Brousseau et J. Péres rapporteront leurs observations de l'étude d'un cas, devenu célèbre dans le champ de la didactique des mathématiques : **le cas Gaël.** Résumons rapidement le contexte de cette observation.

Gaël est un élève de huit ans et demi, il redouble son cours élémentaire première année. Dès la première séance, les chercheurs constatent son incapacité à s'engager dans un processus où la connaissance serait le produit d'une construction issue de l'interaction avec le milieu didactique. Pour Gaël, la connaissance n'a pas d'autre sens que celle d'une « activité ritualisée où l'on répète des modèles ». Ce comportement se manifeste, entre autres, par l'évocation de l'autorité pédagogique de la maîtresse : « Ce qu'on m'a appris », « ce que la maîtresse dit qu'il faut faire »..., répond-il aux demandes d'explication de ces actions. Dès lors, le but des séances suivantes consiste à provoquer chez Gaël une rupture dans sa conception d'une situation didactique. Progressivement, il entre dans le jeu et parvient à modifier son rapport à la situation en acceptant de s'engager dans le problème qui lui est dévolu. (Il s'agit d'évaluer le nombre d'objet restant dans un sac, connaissant le nombre total d'objets, et le nombre d'objets retirés du sac). Cet engagement se manifeste par des anticipations, des paris avec l'intervenant et des vérifications de ses prévisions par la méthode de la fausse position (2). Il tente de

maîtriser l'incertitude des situations proposées sans se « réfugier » derrière des algorithmes ou des procédures qu'il conviendrait d'appliquer, comme il le faisait auparavant, mais en adaptant ses connaissances aux contraintes de la situation a-didactique.

C'est dans ce contexte interactif, caractéristique de la situation didactique et défini sur la base de trois éléments – le maître, l'élève et la connaissance – que G. Brousseau définira le **contrat didactique** comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » (1980a, 127).

B. Le contexte épistémologique

Que le concept de contrat didactique soit apparu à propos d'une recherche portant sur les échecs électifs ne relève pas d'une simple coïncidence. Replacé dans la mouvance des recherches en sociologie de l'éducation de cette période, le contrat didactique marque à la fois l'affirmation de la spécificité et la pertinence de la didactique naissante ainsi qu'une rupture vis-à-vis des modèles explicatifs dominants en sociologie de l'éducation.

1. Le contrat didactique comme la marque d'une positivité

L'expression « didactique des mathématiques » apparaît en France aux environs de 1974 (3). Ce nouveau champ théorique repose sur une orientation fondamentale : l'étude des phénomènes d'enseignement/apprentissage spécifiques aux mathématiques dans le cadre des situations scolaires. Cette volonté de recentrage sur la situation et le savoir se manifeste par les recherches sur l'échec électif (Brousseau, 1980a, 1980b). D'une part, ce n'est pas l'échec global, indifférencié, que l'auteur se propose d'étudier mais l'échec spécifique aux mathématiques ; d'autre part, les causes invoquées ne sont pas identifiées comme extérieures au processus d'enseignement mais bien constitutives de celui-ci : « [Elles sont] alors à chercher dans le rapport de l'élève au savoir et aux situations didactiques et non dans ses aptitudes ou dans ses caractéristiques permanentes générales. » (*id.*, 1980a, 128). Ainsi, en application du principe du Rasoir d'Ockham, le contrat didactique permet à G. Brousseau, dès 1978, de recadrer les hypothèses « psychologisantes » de F. Pluvinage à l'égard des phénomènes de sous-compréhension dans une conception endogène de la didactique (ce fut d'ailleurs la première utilisation publique de ce concept : Cf. Brousseau, 1989a, 58). En conséquence, le contrat didactique contribue à légitimer le projet scientifique de la didactique par sa portée explicative mais aussi son projet social, puisque, contrairement aux hypothèses alors en présence (pathologisation, médicalisation (4), mise en cause de l'institution...), cette voie laisse entrevoir des modalités d'actions possibles par « la remise en cause du contrat lui-même » (1980 a, 129).

Les recherches antérieures sur le statut et le rôle des erreurs dans le processus didactique (Salin, 1976) et sur les décisions des maîtres relatives à l'ordre de présentation des notions enseignées (les dépendances didactiques) (Vinrich, 1976) contribuent à préciser les composantes du contrat et à étayer la pertinence de l'hypothèse de son rôle dans le dysfonctionnement du processus d'enseignement.

2. Le contrat didactique : ruptures et influences

Comment peut-on expliquer le passage d'une centration soit sur les facteurs exogènes (la perspective environnementale) soit sur les difficultés instrumentales de l'élève, à cette perspective interactionniste qu'introduit le contrat didactique ?

La première raison que nous invoquerons sera d'ordre épistémologique. La conception didactique sous-jacente au concept de contrat marque une rupture à l'égard du courant structuraliste et participe au mouvement de sa déconstruction dans le champ didactique. Mais aussi ce renversement de perspective peut s'expliquer par l'influence de deux courants qui émergent en France à la fin des années soixante-dix : **l'interactionnisme** et **la sociologie des organisations.** Sans pour autant s'expliquer entièrement par l'un ou l'autre de ces deux courants, nous pensons que le concept de contrat didactique procède du mouvement noologique de cette période qui préfigure un retour sur le sujet, jusqu'alors occulté par la vague structuraliste des années 60-70.

a) La rupture par rapport au structuralisme

Le structuralisme triomphe dans le milieu des années 60 ; aucun domaine n'est ignoré par cette vague qui déferla sur les sciences humaines. Ainsi, la publication par G. Brousseau d'un manuel scolaire, en 1965, témoigne de l'espoir alors investi dans les mathématiques bourbachiques. Et c'est dans cette même période que paraît, en langue française, l'ouvrage de Z.P. Diénès et M.A. Jeeves (1967) qui marquera fortement l'enseignement des mathématiques du sceau structuraliste au moment de la réforme de 1970.

Le processus psychodynamique proposé par Z.P. Diénès vise à optimiser l'enseignement des mathématiques. Il s'agit de proposer aux élèves l'analyse de situations présentées sous forme de jeux, ces situations devant contenir, et permettre de faire fonctionner, la structure que l'enseignant cherche à communiquer à ses élèves. Ainsi, affirme-t-il, « Les enfants en trouvent facilement les règles et voient les correspondances entre les jeux fondés sur des structures identiques. » (*id.*, 125). Or, l'analyse de ce processus s'arrête à cette évidence gestaltiste et aucune explication de cette prise de conscience n'est avancée. Cette visée structuraliste sera ensuite vivement critiquée par G. Brousseau (1986a, 309). En effet, observe-t-il (*id.*), si les règles du jeu correspondent aux connaissances à enseigner, comment l'élève peut-il jouer ? Soit il possède déjà ces connaissances (et l'enseignement est alors inutile), soit le maître les enseigne à l'élève (et le jeu n'a plus d'intérêt), soit enfin le fonctionnement heureux de ce processus ne peut s'expliquer que par l'existence d'un contrat didactique par lequel l'élève découvre dans le discours du maître la règle cachée dans le jeu. Mais dans tous ces cas, le procédé utilisé est indépendant de la connaissance visée. De plus, le gestaltisme *sous-jacent aux théories de Diénès entretient chez le maître l'illusion de* l'existence de mécanismes psychologiques inéluctables. Cette illusion le conduit à se déresponsabiliser de sa mission didactique et à se dégager de son contrat d'enseignement. Ce phénomène, lié à l'épistémologie du professeur, est désormais identifié sous le terme d'**effet Diénès** : « Plus le professeur serait assuré de la réussite par des effets indépendants de son investissement personnel et plus il échouerait. » (Brousseau, 1986a, 309).

b) L'influence de l'interactionnisme

La fin des années soixante-dix se caractérise par une rupture avec les paradigmes sociologiques qui se sont largement développés depuis le début de cette décennie à propos de l'échec scolaire (Plaisance, 1989). Durant cette période, deux théories explicatives de la réussite scolaire dominent : les théories dites déterministes (Bourdieu, Passeron, Bernstein) et les théories actionnalistes (Boudon). C'est dans la mouvance des critiques que ces théories suscitèrent (Forquin, 1979a, 1979b, 1980 ; Cherkaoui, 1989 ; Van Haecht, 1990) qu'émergea, dans le champ des recherches sur l'éducation, le paradigme *interactionniste*. Il opéra un changement de perspective radical en passant d'une macrosociologie centrée soit sur l'élève (Cf. l'individualisme méthodologique de Boudon par exemple) soit sur le champ scolaire (Cf. la théorie de la reproduction de Bourdieu par exemple), à une microsociologie centrée sur les interactions dans la classe (Sirota, 1987, 1988). La question qui se pose est alors d'identifier *in vivo*, les « obstacles spécifiques » (Brossard, Gayoux, 1977, 51) et les processus par lesquels l'échec ou la réussite scolaire se construisent à travers les interactions dans les situations scolaires (Brossard, 1981). Ce mouvement se développa en France dans les années 70 à partir des recherches anglo-saxonnes, notamment celles d'E. Goffman (1974, 1991) dont les travaux se situent dans la continuité de l'interactionnisme symbolique (5).

Selon Goffman, la signification d'une activité sociale n'est possible que par la médiation de « schèmes interprétatifs », de « cadres primaires » qui « permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application. » (1991, 30). Par exemple, une leçon de mathématiques va générer un certain nombre de cadres sociaux primaires qui permettront à l'acteur d'identifier « ce qui se passe » : l'exposé du professeur, le questionnement, la réprimande, etc. Généralement, ces cadres sont correctement identifiés et permettent aux individus de « garder la face » (6) et de s'engager dans l'interaction. Néanmoins, souligne Goffman, dans la vie quotidienne, l'identification d'un cadre est problématique. Il introduit alors un concept fondamental pour analyser ces cadres : le mode. Il le définit comme « un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue de sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. » (*id.*, 52). Si le professeur pose une question à un élève, alors même qu'il connaît la réponse, cette interaction ne peut se comprendre et ne peut être réussie que si les interactants la rapportent à une modalisation du cadre social primaire identifié : le questionnement scolaire. Donnons un autre exemple de modalisation dans une interaction didactique où se superposent plusieurs cadres primaires :

La séquence rapportée ci-après s'est déroulée dans un cours préparatoire au mois de mai. La maîtresse (une élève-institutrice), responsable de cette classe depuis quelques semaines, devait produire une leçon de mathématiques. Précisons aussi que cette prestation devait être l'objet d'une évaluation des « compétences pédagogiques » de cette future enseignante.

Les élèves devaient sérier dans l'ordre croissant une liste de nombres (38, 24, 49, 46, 51). Après une recherche individuelle, la maîtresse note au tableau la solution de l'exercice (cadre de la correction) et demande en désignant du doigt deux nombres au tableau :

– La maîtresse : *Pourquoi a-t-on mis 46 et 49 ?* [sous-entendu : **dans cet ordre :** « 46 puis 49 »]

– Elève A : *parce que sinon ça serait trop facile si y avait eu que les autres.*

– La maîtresse (d'un ton sec] : *ce n'est pas ce qu'on te demande !... alors ?* [à toute la classe]

– Elève A (d'un ton timide) : *je ne sais pas...*

– Elève B : *parce que 46 est plus petit que 49*

– La maîtresse : *très bien !* [elle écrit le signe « < » entre les deux nombres et poursuit sa correction].

La réponse de l'élève A n'a de sens que si elle est rapportée au fonctionnement du contrat didactique dans ses rapports avec le cadre identifié. La maîtresse se trouvait, nous l'avons dit, dans une situation d'évaluation et, comme beaucoup de débutants, redoutant un échec trop important des élèves, elle avait choisi un exercice qui, à cette période de l'année, ne présentait que peu de difficultés pour les élèves. Pour l'élève A, la question posée par la maîtresse ne pouvait avoir de sens, dans ce cadre, que si elle impliquait une réponse non triviale. Or la réponse attendue par la maîtresse (« *parce que 46 est plus petit que 49* ») ne pouvait correspondre, pour cet élève et à ce moment l'année, à l'idée qu'il avait de l'exigence implicite de l'enseignante ; d'où sa réponse « *parce que sinon ça serait trop facile si y avait eu que les autres !* » En effet, la difficulté majeure de l'exercice repose sur la présence de ces deux nombres (46, 49) ; le nombre de dizaines étant le même, l'élève doit alors prendre en compte le chiffre des unités (procédure inutile pour les autres nombres). Par sa réponse, cet élève se situe à un méta-niveau (celui de la difficulté de l'exercice), en identifiant les variables didactiques sur lesquelles la maîtresse a construit son exercice, et interprète donc la question (« *Pourquoi a-t-on mis 46 et 49 ?* ») dans son sens littéral. Or la conduite qu'il manifeste ici ne relève pas de son *métier d'élève* (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994), comme le lui rappelle la réponse de la maîtresse ! La modalisation opérée par cet élève n'est compréhensible que parce qu'il lui était inconcevable, dans le cadre identifié (la correction), que l'enseignante puisse attendre une réponse aussi banale que « 46 < 49 ». Les raisons de cette remodalisation sont alors à chercher dans le **cadre de l'évaluation de l'enseignante** et non dans le **cadre de la correction**, ce qui, en l'occurrence, n'appartenait pas à la « grammaire scolaire » de l'élève.

Dans la perspective goffmanienne, le contrat didactique pourrait être défini comme l'ensemble des modalisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique.

L'idée de contrat didactique participe à cette dynamique interactionniste. Elle a été avancée, comme nous l'avons vu, comme l'élément central dans l'explication des dysfonctionnements de la relation didactique. La démarcation, que nous avons évoquée, à l'égard des modèles déterministes et l'affirmation de cette position interactionniste apparaissent explicitement dans la définition suivante du champ de recherche : « Il nous semble intéressant de mettre à jour les différences d'interprétation entre le maître et l'élève. Il ne s'agit pas de simples malentendus passagers mais de véritables différences de « lecture » de la situation » (IREM Bordeaux, 1978, 173). Cette volonté interactionniste est réaffirmée en 1980 (1980a, 1980b) par la dénonciation de

la stérilité des explications reposant sur la mise en cause des élèves, des professeurs ou de l'institution : « [C]'est une entreprise aussi vaine que celle qui consisterait à analyser l'eau qui est sortie du seau percé pour voir en quoi elle diffère de l'eau qui est restée dans le seau. » (Brousseau, 1980a, 129).

Toutefois, il serait inexact de penser que l'analyse d'une situation d'enseignement à l'aide du contrat didactique se réduit à l'étude de sa seule dimension interactive car, pour nécessaire qu'elle soit, cette analyse est insuffisante pour rendre compte des apprentissages : il ne suffit pas de faire interagir les élèves dans un milieu a-didactique pour qu'ils s'engagent effectivement dans un processus d'apprentissage (Laborde, 1991). Pour comprendre pleinement la portée théorique du contrat didactique il faut faire appel à un second élément : l'organisation du milieu. C'est dans cette dimension de la relation didactique que l'on peut situer une seconde source d'influence : la sociologie des organisations.

c) L'influence de la sociologie des organisations

Pour rendre compte de cette influence, nous présenterons dans un premier temps un des aspects de la modélisation des situations didactiques proposée par G. Brousseau. Elle nous permettra de situer le contrat didactique à la fois dans sa dimension socio-cognitive et dans son contexte théorique « interne ». Ce rapide aperçu nous amènera à comprendre en quoi la découverte du contrat a fait émerger des concepts (incertitude, négociation, jeux,...) qui ont orienté l'auteur vers une approche systémique proche de celle qui était proposée, à cette période, en sociologie des organisations.

1) Quelques aspects de la modélisation des situations didactiques

Sous l'angle des interactions socio-cognitives, une situation didactique met en jeu trois composantes : l'élève, le maître et le milieu (7) à propos d'une connaissance que le maître cherche à communiquer à l'élève. L'enjeu et le sens de cette situation sont différents pour le maître et l'élève :

– le professeur doit en même temps gérer le paradoxe inhérent à toute situation d'enseignement (« Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir » Brousseau, 1986a, 316) et maintenir à tout prix la relation didactique, c'est-à-dire satisfaire aux exigences de son contrat d'enseignement ;

– l'élève, quant à lui, doit accepter de s'engager dans le problème posé alors même qu'il ne dispose pas de la connaissance nécessaire à sa résolution, celle-ci étant précisément l'enjeu de la situation didactique fixée par l'enseignant.

L'absence de toute intention didactique explicite dans le système avec lequel l'élève interagit (le milieu a-didactique) est une nécessité constitutive du processus didactique (sur lequel interagit le maître). En effet, le joueur (l'élève) ne saurait se satisfaire ni d'un jeu dont il connaîtrait toutes les issues (car le jeu n'existerait plus en tant que tel), ni au contraire, d'un jeu dans lequel l'élève n'entreverrait aucune issue possible (Brousseau, 1986a, 309-336 ; 1988a, 128 ; Kone, 1980). L'incertitude, liée à cette situation, constitue la condition de la **dévolution** (8) de la situation a-didactique à l'élève. Le plaisir du joueur naît justement de cette incertitude ; son intérêt procédera de sa maîtrise (Brousseau, 1991a) et de la satisfaction de pouvoir anticiper les résultats de ses actions (Margolinas, 1993). Un processus de négociation des

règles du jeu (jeux de l'élève avec le milieu a-didactique, jeux du maître avec le milieu didactique...) permettra à la relation didactique d'évoluer dans le sens de l'apprentissage.

Dans cette perspective, le contrat didactique est la fiction qui rend possible cette négociation. L'apprentissage est défini comme une adaptation à la situation. Il se manifeste par la construction d'une connaissance qui correspond à la « stratégie optimale » (la moins coûteuse et la plus efficace). Elle permet à l'élève de contrôler la situation en réduisant l'incertitude qui y était attachée ou, souligne G. Brousseau, « [d']envisager des possibilités nouvelles donc, provisoirement [d']accroître l'incertitude du joueur. » (1988a, 318). Nous pouvons reconnaître, dans cette conception de l'apprentissage, la marque manifeste de l'épistémologie constructiviste, définie par J. Piaget comme un processus « d'équilibration majorante » qui « [...] ne revient pas seulement à compenser des perturbations et à combler des lacunes, mais à ne trouver jamais que des solutions qui soulèvent de nouveaux problèmes. » (*in* Inhelder, 1977, 139).

Lors d'une conférence aux journées de l'APM prononcée en mai 1970 sous le titre « Apprentissage des structures » G. Brousseau (1972) propose une modélisation des situations didactiques (9) (dialectiques de l'action, de la formulation et de la validation). C'est à ce stade que l'on peut situer, comme il l'indique lui-même (1986a, 336), l'influence du modèle proposé en sociologie des organisations par M. Crozier et E. Friedberg (1981).

2) L'organisation

Nous évoquerons, dans ce rapide aperçu, quatre aspects fondamentaux du contrat didactique qui le rattachent à ce courant sociologique :

- la théorie des jeux comme modèle de la relation didactique ;
- la notion d'incertitude ;
- la négociation ;
- l'apprentissage comme rupture.

La théorie proposée par M. Crozier et E. Friedberg (1981) se propose de rendre compte de la possibilité de l'action organisée comme un construit social, et non comme un phénomène naturel, simple produit de l'interaction humaine. Les acteurs sociaux, face à un problème à résoudre, poursuivent des objectifs différents, voire contradictoires. Face à cette situation, la perspective d'une action organisée peut s'envisager selon deux modalités : soit par la contrainte ou la manipulation, soit par le contrat : « c'est-à-dire la négociation ou le marchandage qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite. » (*id.*, 1981, 22). Les construits d'actions collectives constituent les modes de coopération qui permettent la poursuite des buts tout en laissant la liberté d'action à l'individu. C'est par ces construits que le problème est redéfini et que s'institue alors un jeu. Comme tout jeu, plus ou moins ouvert, il comporte une marge d'incertitude que les acteurs maîtrisent inégalement, cette inégalité de maîtrise sera utilisée comme source possible de négociation. La conduite de l'acteur peut donc s'analyser « comme l'expression d'une stratégie rationnelle visant à utiliser son pouvoir au mieux pour accroître ses « gains », à travers sa participation à l'organisation. » (*ibid.*, 1981, 91). En effet, plus la marge d'incertitude contrôlée est importante, plus l'individu contrôle le jeu et peut ainsi en prévoir les issues, à condition toutefois que cette incertitude soit reconnue par la collectivité comme pertinente

pour résoudre le problème posé (ce qui, au plan didactique, justifie les dialectiques de la formulation et de la validation). De cette incertitude procédera l'instabilité et la contingence des systèmes d'action qui visent à maintenir la structure. L'apprentissage des nouveaux jeux, constitutif de cette contingence, apparaît comme l'élément central du changement. Dans cette perspective, l'apprentissage est conçu comme étant à la fois une **rupture** avec les anciens jeux cognitifs, affectifs, relationnels, institués et la **création** de nouveaux jeux « moins coûteux et plus efficaces » mais tout aussi contingents (*op. cit*, 1981, 393, 398).

Le contrat didactique témoigne à la fois de l'apport du courant systémique, qui apparaît dans la modélisation de la situation didactique, et de celui du courant interactionniste en réintroduisant le sujet par les rapports spécifiques qu'il entretient au sein du système didactique. Si le contrat didactique permet de circonscrire certains phénomènes d'enseignement et d'apporter sur eux un éclairage nouveau, il permet, en retour, d'interroger de façon nouvelle la complexité de la relation didactique. De cette interrogation surgiront de nouveaux problèmes qui justifieront des accommodations par lesquelles le concept s'enrichira.

II. L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DANS LES RECHERCHES DE G. BROUSSEAU

Cette partie ne prétend pas établir un inventaire exhaustif des usages du concept de contrat didactique mais seulement d'en saisir sa dynamique interne afin de comprendre une des raisons possibles de la pérennité de certaines interprétations.

La conception qui prévaut en 1978 est marquée par une sorte de culturalisme didactique (procédant de l'influence interactionniste) mais aussi par une certaine normativité en vertu de laquelle certains contrats seraient plus productifs que d'autres (IREM Bordeaux, 1978, 177). On peut penser que cette dernière composante s'explique davantage par la pression de contraintes externes : la didactique naissante cherchait alors à s'imposer comme un champ scientifique et devait, en conséquence, produire des moyens qui, à terme, permettraient d'apporter des réponses optimales aux problèmes posés par l'enseignement des mathématiques.

Cet aspect culturaliste apparaît dans les mécanismes générateurs du contrat : il s'élabore sur la base de la répétition des habitudes spécifiques du maître (« ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. », G. Brousseau, 1980 a, 127) et permet, en retour, à l'élève de « décoder l'activité didactique ». Le sens attribué à la situation « dépend beaucoup du résultat des actions répétées du contrat didactique, [...] il se présente donc comme la trace des exigences habituelles du maître sur une situation particulière. » (*id.*, 128). Dès lors, le contrat didactique apparaît comme le produit d'un mode spécifique de communication didactique (lié à l'épistémologie du professeur) instaurant un rapport singulier de l'élève au savoir mathématique et à la situation didactique. Cette « pensée scolaire » (IREM Bordeaux, 1978, 173) serait modifiable (et en conséquence, perfectible) comme en témoigne la question posée par G. Brousseau : « Est-ce que certains contrats didactiques n'empêcheraient

pas certains enfants d'entrer dans le processus d'apprentissage ? » (1980a)... du fait de la plus ou moins bonne articulation de ces habitudes avec les connaissances à acquérir. Certains contrats généreraient des « bruits » pouvant faire obstacle à la communication des connaissances, ce qui laisse penser qu'il existerait de « bons contrats » ou de « meilleurs contrats » qui permettraient aux élèves, et notamment aux plus faibles, de modifier leur rapport au savoir. La modification du contrat didactique serait donc une modalité de réponse possible à l'échec en mathématiques (IREM Bordeaux, 1978, 175 ; 1980a, 129).

Nombreuses sont les publications qui, aujourd'hui, dérivent de cette conception initiale. R. Charnay et M. Mante (1992, 23, 27), par exemple, proposent de remédier « aux erreurs liées aux règles du contrat didactique » (sic) en en « cassant » certaines et en aidant les élèves à s'approprier celles qu'ils ne connaissent pas. C'est le cas aussi de F. Cerquetti-Aberkane, (1992, 244), qui développe l'idée d'une transparence de la relation didactique en proposant de « définir clairement le contrat didactique entre le maître et l'élève [sic] ». Dans le même ordre d'idées, le groupe ERMEL (Colomb, 1991) suggère aux enseignants de « mettre en place le contrat » et « d'amener les élèves à prendre conscience que, dans les activités de résolution de problèmes, les attentes sont spécifiques » (*id.*, 78). Non seulement ces assertions semblent témoigner d'une confusion entre « contrat didactique » et « consigne », mais surtout « l'explication du contrat [sic] » conduit à une situation paradoxale. En effet, si « l'explication du contrat » consiste à indiquer à l'élève les « attentes spécifiques », cette explicitation évacue, du même coup, toute possibilité d'apprentissage. En effet, la situation-problème n'est plus problématique : les « attentes spécifiques » étant justement les conduites non explicitées par lesquelles devra se manifester l'usage de la connaissance visée par le maître ! Si les ruptures du contrat didactique peuvent conduire, et c'est généralement le cas, à des conventions didactiques, ne nous y trompons pas : ces dernières sont elles-mêmes soumises au fonctionnement silencieux du contrat didactique car une règle ne définit jamais les conditions de son usage, « l'explication ne finit jamais » écrit Wittgenstein (1961, 157). Une explication n'en dit pas plus que ce qu'elle dit, c'est bien là la difficulté des pédagogies classiques et la justification des situations a-didactiques.

On pourrait considérer qu'une seconde période débute dans les années 1984. Le contrat n'est plus envisagé comme le résultat d'une négociation *a priori* des rapports à la situation didactique fixant un système d'obligations réciproques, mais surgit lorsque la dévolution ne s'opère pas : « [Si l'acquisition de connaissances] ne se produit pas, s'ouvre alors un procès à l'élève qui n'a pas fait ce qu'on l'on est en droit d'attendre de lui mais aussi un procès au maître qui n'a pas fait ce à quoi il est tenu (implicitement). » (Brousseau, 1984, 3). L'apprentissage n'est plus considéré comme le résultat de la satisfaction des exigences, mêmes implicites, du contrat didactique, mais procède, au contraire, d'une rupture de celui-ci : « Apprendre implique pour lui [l'élève] refuser le contrat mais accepter la prise en charge du problème [la dévolution]. En fait, **l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures.** » (*id.*, c'est nous qui soulignons). Autrement dit, le projet social d'enseignement, qui institue l'enfant en élève, le maître en enseignant, le savoir en objet d'enseignement, repose sur l'idée d'un contrat paradoxal. Il condamnera l'enseignant à se départir, tôt ou tard, de ses obligations d'enseignement et obligera l'élève, jusqu'alors assujetti au savoir de l'enseignant, à assumer cette rupture, et à

jouir de son inconfort (Brousseau, 1986a, 333). C'est ainsi que l'élève deviendra apprenant.

Cette conception rompra radicalement avec l'idée de bons, mauvais... *contrats, qu'il s'agirait de promouvoir* pour optimiser le processus didactique. Le contrat didactique, ou plus précisément « le processus de recherche d'un contrat hypothétique » (*id.*, 301), *constitue un concept au service de la didactique* fondamentale pour analyser les phénomènes de négociation, d'émergence, de dysfonctionnement... du sens dans les situations didactiques.

Cette évolution peut s'expliquer par la prise en compte à la fois de la *contingence* des rapports humains dans la relation didactique (**l'effet Diénès** en montre la nécessité, voir *supra*, p. 4) et, de la finalité du système didactique (*permettre l'appropriation d'un savoir préexistant à la relation didactique*). C'est de ces deux dimensions, *a priori* incompatibles, que procède l'idée délicate de dévolution étroitement associée à celle du contrat.

III. CONTRAT DIDACTIQUE ET DÉVOLUTION

C'est à partir de l'asymétrie des contractants, de leur inégalité factuelle face au savoir que s'élabore la relation didactique et le contrat qui la soutient. P. Clanché (1994) interroge le contrat didactique en convoquant, fort judicieusement (10), L. Wittgenstein et G. Brousseau autour d'un double paradoxe :

– **paradoxe de la croyance :** « *Croyez moi, mais ne croyez pas*, apprenez à savoir ce que c'est que savoir [...] faites moi confiance pour ne plus avoir à *me* faire confiance mais faire confiance à *votre* raison » (Clanché, 1994, 224, se référent à Wittgenstein)

– **paradoxe de la dévolution** (11) : « *Plus le professeur* [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève *ce* que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. » (Brousseau, 1986a, 315).

Ce système de paradoxes semble fonctionner comme un piège dans lequel certains élèves tomberaient – ceux qui, comme Gaël par exemple, (voir *supra* p. 2) doutent de la pertinence de faire usage *hic et nunc* de leur propre entendement. Aussi, pour apprendre, l'élève doit-il sublimer l'inconfort des *incertitudes liées à l'incomplétude de son savoir* en acceptant de se risquer dans la recherche des moyens de cette maîtrise. Ce risque est à la fois le fondement et la condition du fonctionnement du processus enseignement/apprentissage. Si l'un des enjeux de ce risque est l'apprentissage lui-même, le risque (« perdre la face », par exemple) peut aussi enrayer ce même processus. En conséquence, c'est au pédagogue que revient le devoir de rassurer l'élève et de l'inciter à se risquer en lui montrant (et non en s'accordant sur un « contrat didactique », Przesmycky, 1994) que les erreurs ne sont pas des fautes et que la dévolution n'est pas un piège dans lequel certains d'entre eux se laisseraient prendre. Est-il déraisonnable de penser que c'est dans cette double interface, de l'enseignement avec l'apprentissage et du pédagogique avec le didactique, que se situe le **pacte protodidactique**, dont parle P. Clanché (*id.*, 227), par lequel « l'enfant apprend en croyant l'adulte » (Wittgenstein, 1976, § 160) et sans lequel la dévolution serait impossible ?

Devenir élève c'est s'approprier un **jeu de langage** particulier, et consentir à y entrer. Pour reprendre les termes de Wittgenstein, ce jeu consisterait à « prendre [s]on parti de mainte chose » (*id.*, § 344) et à admettre « qu'effectivement certaines choses ne soient pas mises en doute. [...] Si je veux que la porte tourne, il faut que les gonds soient fixes. » (*ibid.*, § 342-343). L'apprentissage est justement ce qui viendra s'actualiser dans cette frontière aux limites mal définies entre « règle et proposition empirique » (*op. cit.*, § 319). Or, certains élèves n'ont pas encore appris ce jeu et oscillent entre deux attitudes extrêmes : coller à la règle ou douter de tout.

Nous pouvons reconnaître ici le fondement des pédagogies actives. Mais aussi, l'idéal démocratique que G. Brousseau (1988b, 17) cherche à promouvoir à travers sa conception de la didactique des mathématiques (12). Rappelons-nous de ce que Rousseau écrivait dans l'***Émile*** (1966b, 215) : « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. » On pourrait considérer que J.-J. Rousseau (1966b, 101) anticipait sur la nécessité de la dévolution et la rupture du contrat didactique en substituant à l'autorité du maître la « nécessité des choses » par laquelle « le maître et l'esclave se dépravent mutuellement ». Pour le maître, il s'agit de « [maintenir] l'enfant dans la seule dépendance des choses [...] [et de n'offrir jamais] à ses volontés indiscrètes que des obstacles physiques ou des punitions qui naissent de ses actions mêmes [...] l'expérience ou l'impuissance doivent seules lui tenir lieu de loi. »

C'est, par conséquent, par la dissimulation de la volonté didactique dans le milieu a-didactique que la rupture du contrat prend tout son sens pédagogique et didactique. La nécessité de cette rupture pourrait se résumer par l'aphorisme : *Crois-moi*, dit le maître à l'élève, *ose utiliser ton propre savoir et tu apprendras* – formule qui n'est pas sans nous rappeler la devise d'E. Kant (1991, 43) : « Aie le courage de te servir de ton *propre* entendement ! »

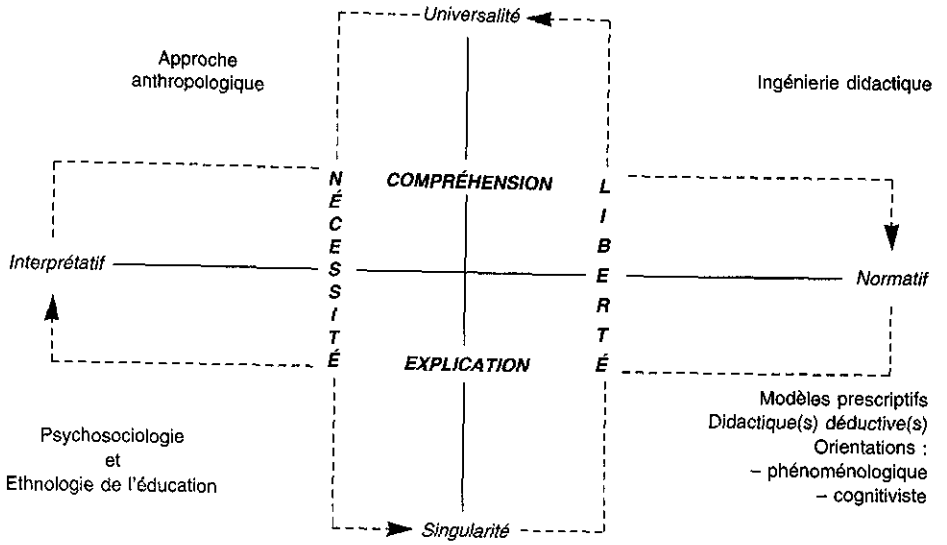
Le pédagogue affirmera plutôt « *crois-moi* », le psychosociologue dira « *ose* ». Le didacticien, lui, s'intéressera à la suite de cette maxime qui se rapporte à la relation enseigner/apprendre. Quand au philosophe, à l'instar de L. Wittgenstein et de P. Clanché (1994), il s'interrogera sur le sens des relations entre ces trois pôles : **croire, oser et savoir.**

IV. LE CONTRAT DIDACTIQUE : LES DIFFERENTES APPROCHES

Un concept ne vit que par ses usages (légitimes ou pas). Comme tout concept scientifique, le contrat didactique fut soumis au travail de la noosphère ; dès lors apparaît sa force, par sa capacité à produire du sens (ou des liens) dans (avec) des champs voisins, mais aussi sa faiblesse par les déformations liées à son vagabondage noologique. Afin d'ordonner ces champs, nous avons choisi de les situer par rapport à deux catégories d'oppositions correspondant à ce que nous pourrions désigner comme « l'ossature épistémologique » du contrat didactique définie par le double paradoxe précédemment discuté.

Nous schématiserons ces deux catégories d'opposition par la figure suivante :

Les différentes approches du contrat didactique



A. L'approche anthropologique

Dans le cadre de cette approche, le contrat didactique est souvent envisagé comme un acte symbolique fondateur par lequel l'enfant devient sujet didactique au sein de l'institution didactique (13). Dans ce domaine, les travaux d'Y. Chevallard sont les plus connus et méritent quelques commentaires.

Pour Chevallard (1988b), le « premier contrat didactique » est un contrat social dont la source se situe dans le projet social d'enseignement, et bien que l'origine de cette contractualisation n'ait jamais existé, le contrat apparaît à travers les effets qu'il engendre. C'est un « toujours-déjà-là » qui préexiste et institue la relation didactique par la réunion du maître, de l'élève et du savoir, distribuant à chacun son rôle. Dans ce rapport-là, l'enfant est assujetti aux clauses du contrat et au mécanisme de l'individuation didactique par lequel il sera interpellé en sujet didactique eu égard au caractère spécifique des injonctions didactiques (14) dont il sera le destinataire. Mais en même temps, le contrat détermine une vision particulière du monde pour chacun des contractants dont les actions n'ont de sens que dans ce cadre interprétatif (*id.*, 1988a, 12). C'est dans l'étude des rapports institutionnels et des rapports personnels au savoir, de l'élève, comme du maître, que se situent la plupart des travaux d'Y. Chevallard sur la question du contrat et que réside l'originalité de son approche.

Néanmoins, comme nous le verrons, son regard est, par certains points, comparable à celui de J. Filloux (1974) qui avait inauguré l'idée du contrat pédagogique. Elle a cherché à éclaircir les rapports entre enseignants et élèves dans le champ pédagogique par l'analyse des représentations dans (et de) la relation pédagogique. Sa recherche révèle les contradictions inhérentes à cette relation. Elle montre, à travers l'analyse des discours des enseignants et des élèves, comment s'élabore cette dynamique du paradoxe, cette « relationnalité » oscillante entre le pôle de la relation séductrice du professeur à

l'élève – quasi magique et irrationnelle – et le pôle de la rationalité définissant son projet éducatif. La relation pédagogique, unissant enseignant et enseignés, repose sur l'idée d'un double contrat. Le premier contrat, d'origine institutionnelle, détermine les statuts des enseignants et des enseignés en définissant leurs positions respectives dans la structure sociale : l'enseignant ayant le devoir d'enseigner, l'élève « d'être enseigné ». Cette clause initiale est fondatrice du statut des deux contractants : « don inconditionnel de l'enseignant et don inconditionnel de l'élève » et ne supporte aucune incertitude « ou alors c'est le professeur qui n'est pas un vrai professeur, ou c'est que l'élève n'est pas un vrai élève » (*id.*, 1974, 118). Ce contrat initial ne peut vivre que par les artifices du contrat pédagogique qui masque ce rapport de soumission-domination institué par le contrat institutionnel et qui, du même coup, écarte toute possibilité de conflit de pouvoir ou de violence. Ce contrat pédagogique « vise à régler les échanges entre deux parties prenantes en définissant pour une durée limitée un système de droits et de devoirs réciproques ; il suppose le principe d'un consentement mutuel des contractants, puisqu'il se fonde sur l'énoncé d'une règle du jeu auquel chacun doit librement se soumettre, et exclut de ce fait le principe de toute tricherie [...] [il] structure les zones de normalité et de déviance dans le champ pédagogique. » (*ibid.*, 1974, 110) Ainsi que nous l'annoncions au début de ce paragraphe, nous remarquerons l'analogie entre cette définition du contrat pédagogique et la définition suivante du contrat didactique : « [L]e contrat didactique définit les droits et les devoirs des élèves, les droits et les devoirs de l'enseignant et, par cette division des tâches, partage et limite les responsabilités de chacun. » (Chevallard, 1988a, 19).

Dans la même veine théorique que J. Filloux, mais dans une perspective plus orientée vers une réflexion épistémologique sur la didactique, C. Blanchard-Laville (1989) pose le problème de l'objectivité en cherchant à restaurer le sujet, jusqu'alors expatrié du discours didactique. Elle avance l'idée d'une surdétermination « des effets d'inconscient » sur les partenaires de la relation didactique. Ce déterminisme expliquerait le fonctionnement même du contrat didactique qui se déploierait dans la « dynamique transférentielle » et vivrait grâce aux « enjeux psychiques » des protagonistes. Ce faisant, elle s'élève contre l'utopie fantasmatique du « désir de super-maîtrise de l'acte didactique ». Les recherches sur la reproductibilité des situations (Artigue, 1988), et notamment sur le rôle de l'enseignant (Arsac, Mante, 1989), ont montré la pertinence et l'intérêt des questions qu'elle souleva.

À notre connaissance, peu de didacticiens s'engagèrent dans cette voie et ces travaux restent relativement marginalisés. Sur cette question des théories connexes, G. Brousseau souligne la nécessité de théoriser les rapports existant entre les différentes théories de l'enseignement. Or, les recherches en didactique d'orientation psychanalytique, notamment celles de C. Blanchard-Laville « ne sont pas du tout centrées sur la nature du savoir, très peu ou très mal, [estime Brousseau, 1986b, 158] [...] Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général. Il dépend étroitement des connaissances en jeu. » On ne doit pas voir là le signe d'un rejet de théories complémentaires mais plutôt la nécessité d'établir un *lien*, une conversion, entre les deux théories. Ce lien ne peut exister qu'à la condition « qu'il y ait un objet qui ait du sens dans les deux : il faut que je dise par quel objet didactique le psychisme va s'exprimer dans cette situation » (Brousseau, 1991a, 158).

Nous retrouvons ici les difficultés d'autonomisation de ce concept que

nous avons évoquées à propos de certaines zones de recouvrement entre contrat pédagogique et contrat didactique. C'est, probablement, d'une volonté de démarcation, de la nécessité d'une rupture épistémologique, qu'émergeront deux concepts dans le champ didactique : celui de métacontrat introduit par Y. Chevallard en 1988 et celui de coutume proposé par N. Balacheff, à la même période.

1. Métacontrat et coutume

a) Le concept de « métacontrat »

La perspective anthropologique, dans laquelle Y. Chevallard s'est engagé, l'a conduit à examiner ce qui, au-delà des ruptures de contrats didactiques successifs et de leurs contenus spécifiques, demeurait invariant et permettait la progression didactique. C'est ainsi qu'il fut amené à introduire la notion de métacontrat. Celle-ci désigne une structure invariante constituée par « l'ensemble des clauses qui gèrent, dans un champ donné, toute adhésion à un contrat, et qui en assure l'efficace, **quels qu'en soient les contenus particuliers** » (1988a, 58, c'est nous qui soulignons). Cette structure permettrait à l'élève de repérer et de signifier les « déplacements » du contrat didactique, les ambivalences, les polysémies... en un mot, les non-dit constitutifs du contrat didactique qui, à terme, sont vécus comme des ruptures dans la législation que celui-ci était censé promulguer. La pragmatique de l'énonciation, notamment le célèbre « principe de coopération » de Grice, fournira à Chevallard les bases d'une théorisation des implicats conversationnels à l'oeuvre dans le contrat didactique.

Selon H.P. GRICE (1979, 61), la conversation n'est possible que si les participants acceptent mutuellement un principe de coopération tel que : « [V]otre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptées de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé. »

Ce principe est précisé par un ensemble de règles regroupées en quatre catégories :

– **catégorie de quantité :** la quantité d'information doit être nécessaire et suffisante ;

– **catégorie de qualité :** « Que votre contribution soit véridique. » ;

– **catégorie de relation :** « Parlez à propos » ;

– **catégorie de modalité :** ce que l'on dit doit être clair, non ambigu.

Selon Y. Chevallard, les implicitations d'une intervention didactique peuvent confirmer ou infirmer le contrat en cours. Dans ce dernier cas, il estime que « l'élève ne trouvant pas dans le contrat l'hypothèse qui permettrait de concilier celui-ci avec l'intervention de l'enseignant par rapport à la PRP [Présomption du Respect des Règles], **doit alors conclure**, en principe, que le contrat a « bougé », ou plutôt que l'enseignant désire faire bouger le contrat [...] » (1988a, 61, c'est nous qui soulignons).

Ce point de vue appelle deux remarques. La première concernera le statut qu'il accorde aux règles de l'échange, la seconde interrogera l'utilité du concept introduit.

1. L'analyse proposée par Y. Chevallard repose sur trois postulats implicites que nous nous proposons de discuter. La « rationalité subjective » de l'élève, selon l'expression de M. Weber, nous semble être ici assimilée à celle du théoricien. En effet, rien ne nous autorise à conclure que les méta-règles définissant le principe de coopération ont un « poids » plus important que celles qui dérivent du contrat didactique. En vertu de quelle catégorie de règles l'élève pourrait-il conclure que « le contrat a bougé » ? Il faudrait faire intervenir des « méta-méta-règles » pour déterminer quelles méta-règles sont, ici et maintenant, pertinentes : celles du métacontrat ou celles du contrat didactique ? D'autre part, on n'a aucune raison de croire que l'élève agit en postulant l'invariance et l'application du principe de coopération. L'effet « **âge du capitaine** » (15) constitue ici un contre-exemple : nous pouvons parfaitement imaginer que l'élève puisse se soumettre aux clauses supposées du contrat en affirmant que le célèbre capitaine a 26 ans et penser, en même temps, que les règles afférentes au principe de coopération ne sont pas respectées (notamment les règles des catégories modalité ou relation). En des termes plus triviaux : l'élève peut très bien penser que le maître ne sait pas ce qu'il fait en demandant ce qu'il demande et pourtant se conformer à cette exigence pour ne pas avoir d'ennuis. Enfin, cette analyse repose sur le postulat de la transparence des règles en (du) jeu : l'élève et le maître fonctionneraient en permanence selon les mêmes règles et ils en partageraient une signification commune. Si tel était le cas, comment pourrions-nous expliquer les ruptures non intentionnelles du contrat didactique ? Les travaux en didactique des mathématiques d'orientation ethnographique de l'école allemande, notamment ceux de G. Krummheuer (1988), ont mis en évidence cette illusion : le maître fait comme si le cadrage (au sens de Goffman) des élèves correspondait au sien et les élèves continuent de travailler dans leur cadrage initial.

2. De la même manière qu'on ne saurait trouver un fondement légal au droit ou rationnel à la raison, le contrat didactique ne dérive pas d'un ordre contractuel (mais tiendrait au caractère sacré des personnes ou des choses qu'il réunit, Durkheim, 1969). Postuler un métacontrat conduit à assimiler la logique de l'acteur à celle du chercheur. C'est d'ailleurs de cette confusion que résulte le postulat de la normativité et de l'invariance des règles de l'échange sur lequel se fondent les modèles prescriptifs que nous aborderons par la suite. L'implicitation conversationnelle est un des traits caractéristiques de la relation didactique (« Le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque » souligne G. Brousseau, 1987b, 34). En effet, contrairement à la conversation ordinaire, la maxime de quantité ne peut constitutivement être respectée : le maître ne peut être entièrement explicite dans ses injonctions didactiques. L'implicat (ce qui est implicité) est précisément l'enjeu et le sens de la situation didactique. Celle-ci se vide de son sens dès que cet implicat devient objet du discours ou dès qu'il y est désigné par des implicitations particularisées du type : « Avez-vous entendu la réponse de X ? », « Es-tu sûr ? »,...(16)

Pour l'ensemble des raisons que nous venons d'évoquer, nous préférerons la distinction établie par N. Balacheff entre contrat didactique et coutume.

b) Le concept de « coutume »

La nécessité de distinguer contrat didactique et coutume est apparue, à N. Balacheff (1988), lors de l'étude des interactions sociales dans la construc-

tion d'une conjecture à propos de la somme des angles d'un triangle – la conception, largement répandue chez les élèves étant « Plus un triangle est grand plus la somme de ces angles est grande. » L'analyse de deux séquences, réalisées dans deux classes, fait apparaître des variations importantes dans la négociation du contrat didactique. Celles-ci sont d'abord interprétées comme la conséquence de différences dans le contrat initial (les règles du fonctionnement social étaient explicitées dans une classe et non dans l'autre). Or ces règles présentaient un « caractère législatif très général » et paraissaient relever d'un « ordre plus profond et plus permanent » que celles relevant d'un « ordre contractuel ». C'est dans ce contexte expérimental que N. Balacheff fut amené à introduire l'opposition entre société coutumière et société de droit en définissant la coutume comme « un ensemble de pratiques obligatoires, [...] de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » (*id.*, 1988, 21).

La classe est ici envisagée comme une société coutumière où la coutume, issue des pratiques sociales, organise les rapports sociaux et le fonctionnement des régulations sociales. Ainsi s'expliquerait la relative stabilité, observée dans les classes, lors de l'alternance de contrats didactiques différents, par exemple lors du passage entre une situations a-didactique et une situation d'institutionnalisation.

Ce distinguo fait ressortir à la fois la spécificité et la localité du contrat didactique et souligne l'intérêt qu'il peut y avoir à le situer dans son « biotope culturel ». En effet, ce recentrage était nécessaire eu égard aux extensions, parfois abusives, de la portée explicative du contrat didactique. Ces extensions témoignent de la difficulté, pour le didacticien, d'isoler des phénomènes dans la complexité des situations en élaguant la dimension psychosociale de ces situations. Distinguer le contrat de la coutume, ou plutôt « extirper/associer » la dimension rituelle du contrat, procède de cette volonté épistémologique. Pour nécessaire qu'elle soit dans le champ didactique, cette démarcation déplace le problème de la spécificité fondatrice du « didactique ». En effet, nous ne pensons pas, contrairement à ce que semble affirmer N. Balacheff (1988, 22), que la coutume soit spécifique du savoir enseigné. Ceci pourrait permettre d'expliquer la désuétude de ce concept dans les publications, même si celui-ci permet d'éclairer l'évolution du statut de certains objets paramathématiques (la démonstration par exemple, *id.*, 22).

B. Le contrat didactique et l'ingénierie didactique

Quelles que soient les orientations de l'ingénierie didactique, en tant que moyen d'action sur le système d'enseignement ou en tant que méthodologie de recherche, les travaux dans ce domaine proposent une modélisation des jeux, en terme de contrats formels (Brousseau, 1982, 2) des situations didactiques. La notion de contrat formel nous paraît plus adaptée que celle de contrat didactique du fait de l'exclusion des jeux du maître dans cette modélisation (Artigue, 1988, 296). Pour G. Brousseau (1989b, 12), en effet, « une bonne situation est une bonne situation, quel qu'en soit l'auteur [maîtres ou « ingénieurs didacticiens »]. » Ce point de vue est probant sous réserve que l'acteur qui met en scène cette situation corresponde à un « maître générique » susceptible de « travailler sur un texte [...] qu'il doit en principe suivre fidèlement, la "fidélité" demandée étant précisée par le "mode d'emploi" »

(Chevallard, 1988a, 68) (17). Or, les travaux réalisés sur la reproductibilité – notamment ceux de G. Brousseau (1989a) sur l'obsolescence – montrent qu'il y a là un véritable champ de recherche (Artigue, 1988 ; Catz, 1986 ; Bonami, 1986 ; Gage, 1986). Les recherches de G. Arsac et M. Mante (1989) ont permis d'établir les difficultés de la transmission d'un scénario de leçon. Aussi « bon » soit-il, sa mise en scène par l'enseignant dépend de sa gestion habituelle des leçons et, plus généralement, de l'interprétation qu'il donnera à ce scénario. En effet, le maître pourra, selon les cas, poser des questions inductrices, ignorer les arguments de certains élèves, intervenir dans le débat,... autant de choix didactiques improvisés, pas nécessairement conscients, qui, bien qu'anodins, modifient profondément la situation prévue par le chercheur. Pour des raisons similaires, P. Perrenoud (1986) affirme la nécessité de considérer la diversité des pratiques des maîtres ; faire fi de cette variété conduit inexorablement toute stratégie de changement à l'échec. De plus, les motivations des maîtres à l'exercice de ce métier sont excessivement diverses et on peut penser que peu d'entre eux accepteraient de « se retrouver aussi contraints qu'à l'usine par une « organisation scientifique du travail », des impératifs de rendement, des contrôles techniques et hiérarchiques permanents » (Perrenoud, 1988, 228). A cet égard, nous pouvons souligner la position beaucoup plus radicale de E. Bayer (1986, 503) pour qui la variété des contraintes de fonctionnement constitue une limite aux espérances de « la maîtrise rationnelle des processus d'enseignement ».

L'ensemble de ces travaux souligne l'intérêt de la prise en compte du contrat didactique comme un moyen d'intégrer les actions du maître à l'analyse didactique (Douady et col., 1987). Un exemple de cet intérêt nous est fourni par l'étude que ce que G. Brousseau désigne par « la mémoire du système didactique » (1988c, 1991b). C'est d'elle que procèdent les réponses à des questions du type : « Quelles sont les conventions qui ont été adoptées ? », « Quelles connaissances ont été institutionnalisées ? », « Dans quels types de situations ? »,... Si le maître est responsable de sa gestion, l'élève a lui aussi l'obligation de s'y référer. Autrement dit, cette mémoire est constitutive du contrat didactique par les « pressions didactiques » et les exigences qu'elle permet. Par exemple, c'est par elle que le maître débloquera ou tentera de débloquer une situation en se référant à une situation analogue mais non perçue comme telle, par les élèves. Cette mémoire est aussi mobilisée, implicitement le plus souvent, au sein des situations didactiques afin de permettre l'articulation des aspects anciens et nouveaux de la connaissance en jeu. Elle constitue une garantie tacite du maître par laquelle il peut négocier l'engagement de l'élève dans une situation d'apprentissage. Cet aspect transactionnel dans l'acquisition de certaines conventions est analysé par J. Bruner (1982) à propos des interactions entre une mère et son jeune enfant. La mère « étalonne » ses exigences sur la représentation qu'elle a du niveau de performance de son enfant. Dès qu'une conduite attendue par la mère se manifeste chez l'enfant, ne serait-ce qu'une fois, elle n'accepte plus qu'il s'en dispense, mais rares sont les fois où cette pression engendre une confrontation. Dans ce cas, la mère indique alors à son enfant (par une intonation descendante) qu'elle sait qu'il sait. Les recherches de M. Dumont et d'E. Moss (1992) soulignent l'importance de ces interactions socio-affectives sur le développement cognitif du sujet.

Ce dernier aspect nous amène à considérer la dimension psychosociologique du contrat didactique dans le cadre des interactions didactiques.

C. L'approche psychosociologique

De façon générale les recherches psychosociologiques s'attachent essentiellement à mettre en évidence les influences des représentations à la fois des pratiques sociales, du savoir et des partenaires de la relation didactique, dans la construction et la « fonction différentielle du contrat » (Schubauer-Leoni, 1986a, 1988b, 1989). Ce regard psychosocial interroge la relation didactique en articulant ces différentes positions. De façon complémentaire aux deux approches précédentes, ces recherches mettront davantage l'accent sur les processus inter et intra-individuels de l'acquisition des connaissances.

Rappelons-le, l'interactionnisme représenta, à la fin des années 70, une force théorique s'opposant aux thèses déterministes alors en vogue. Face à l'échec des programmes d'éducation compensatoire, on ne pouvait se satisfaire d'une explication de l'échec en terme de reflet des facteurs sociologiques (déficit, handicap socio-culturel) (Cf. Forquin, 1979b, 1982). Il s'agissait de comprendre par quels types de processus ces différences s'inscrivaient dans le rapport pédagogique. La relation éducative se trouva au centre des préoccupations des chercheurs dans le domaine de la psychosociologie de l'éducation comme en témoignent la parution de l'ouvrage de Postic (1979), le colloque du CRESAS de 1979 sur le thème des handicaps socio-culturels, ou encore celui de Genève, la même année, autour du concept d'évaluation formative (Allal et col., 1979). La dynamique, propre à la démarche psychosociale, entre une « logique structurelle » et une « logique actantielle », selon l'expression de S. Mollo-Bouvier (1987), était amorcée. Aux théories du déficit culturel ou linguistique se sont substituées peu à peu des problématiques centrées sur les acteurs, leurs rôles, leurs statuts ou leurs représentations (Gilly, 1980), leurs interactions (Perret-Clermont, 1981 ; Doise, Mugny, 1981), les effets des prédictions ou des attentes des enseignants (Rosenthal, Jacobson, 1971 ; Marc 1984) ou encore sur les modes différentiels de traitement pédagogique de la diversité des élèves (Perrenoud, 1982). Les difficultés scolaires sont désormais envisagées en terme de « maîtrise inégale des situations scolaires », selon l'expression de Brossard (1981), et ne sont plus conçues comme de simples effets de handicaps socio-culturel, cognitif ou linguistique.

Si le terme de contrat didactique n'était pas encore usité, nombreux étaient les cas qui relevaient de son niveau d'analyse. Ainsi, en 1981 M. Brossard remarque que certains élèves décodent avec plus de finesse les intentions du maître et présentent plus de facilité « à anticiper sur les questions du maître, à situer une activité particulière par rapport à l'ensemble des activités [...] pour d'autres au contraire ce sera la soumission aux consignes du maître, l'effort pour se conformer à ses intentions manifestes ou encore le renoncement à chercher la raison de ce que l'on fait » (*id.*, 18).

Ces lectures différentielles des situations renvoient à trois types de questions correspondant sensiblement à l'évolution des recherches :

1. Quelle est l'origine des compétences psychosociales ?

2. Est-ce que certaines situations ne sont pas inhibitrices, ou au contraire révélatrices, de l'actualisation de ces compétences psychosociales ?

3. L'activation des procédures adéquates (attendues) ne dépend-elle pas à la fois de la nature de la tâche et de la situation sociale dans laquelle elle se produit ? Plus fondamentalement, peut-on dire que les compétences psychosociales existent indépendamment de l'organisation socio-cognitive des

situations où elles se manifestent, et de la signification partagée entre les interactants de l'objet sur lequel elle porte ?

1. La première question renvoie à des facteurs explicatifs exogènes qui, pour la plupart, relèvent du domaine de la psychologie différentielle (Reuchlin, 1990a, 1990b, 1991). Les travaux sur la dépendance-indépendance à l'égard du champ (D.I.C.) suggèrent l'hypothèse selon laquelle la sensibilité aux influences sociales serait l'expression d'un style cognitif (dépendant du champ) (Witkin *et al.* 1978 ; Huteau 1987). Ces différences de styles permettraient d'expliquer, entre autres, la meilleure réussite scolaire, notamment en mathématiques, des élèves « indépendants du champ » (Testu, 1986). Les *origines de cette différenciation sont établies essentiellement sur* la base d'approches corrélationnelles (dominance hémisphérique, influence des facteurs endocriniens, appartenance sociale...). Nous pensons avec Bastien (1986) que cette théorie reste très faiblement explicative et appelle de sérieuses réserves quand à sa consistance. Enfin, les travaux de Py et Somat (1991), centrés sur la relation enseignant-élève, nous paraissent pouvoir apporter des éléments intéressants (nous pensons notamment au concept de « clairvoyance normative » (18) sur les processus d'acquisition des connaissances des règles sociales.

2. La deuxième question renvoie aux études de la correspondance entre les aspects formels des *situations sociales et les processus socio-cognitifs.* Les élèves actualisent des formes de raisonnement compatibles avec la structure sociale dans laquelle ils interagissent (Huguet *et al.*, 1992 ; Smedslund, 1977 ; Schubauer-Leoni 1986a, 1986b). Ainsi que le montre B. Dumont (1981), même dans des tâches aussi fermées que les situations de test (portant sur l'implication logique), les sujets s'appuient sur le « décor » de l'épreuve afin de produire une réponse. La connaissance qu'ils ont du contexte joue un rôle non négligeable dans la résolution afin de compenser « l'information dégradée » provenant des ambiguïtés, des présupposés du discours de l'enseignant (Politzer, 1979). Les travaux ultérieurs de Nicolet et col. (1988) invalident l'hypothèse culturaliste de Politzer selon laquelle le niveau culturel permettait à l'élève de restituer, ou non, les implicites du discours didactique. En effet, les auteurs montrèrent que la liaison entre l'origine sociale et les performances observées dans les épreuves piagétiennes peut varier en fonction des conditions de la présentation de la tâche et du type de relation. L'absence de détermination directe des facteurs sociologiques sur les facteurs cognitifs conduira les chercheurs vers une hypothèse alternative en terme de construction d'une intersubjectivité permettant alors une définition de la tâche. Dans cette perspective, pour l'élève réussir une épreuve « c'est parvenir, par une mobilisation de compétences intellectuelles, discursives et relationnelles, à découvrir quelle est la meilleure réponse parmi celles que l'adulte s'attend à recevoir » (Nicolet *et al., id.,* 89). Ces travaux, émanant pour la plupart de l'école genevoise, marquée par la tradition piagétienne, se centrèrent essentiellement sur les progrès cognitifs en négligeant les influences des représentations, et donc des significations liées à la spécificité de l'objet sur lequel portait l'activité du sujet (19).

3. Ce n'est plus le cas des recherches actuelles (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Grossen, 1991) dans le domaine de la psychologie sociale génétique : elles rejoignent de plus en plus les préoccupations des didacticiens (Adda, 1985, 1987 ; Ballacheff, Laborde, 1985, Noirfalise, 1990) en intégrant dans leur problématique :

1. le rôle du sujet dans la situation d'interaction (Drozda-Senkowska, 1992) ;

2. la nature de l'objet sur lequel porte l'interaction (Cf. les travaux déjà cités de Schubauer-Leoni *sur les mathématiques*) ;

3. le contexte général de l'interaction (défini ici comme étant le lieu physique ou symbolique où se déroule l'interaction) (Cf. les travaux de Krummheuer, 1988).

De ce point de vue, le clivage, souligné par M. Gilly (1988, 1989), entre les approches procédurales de l'école aixoise en psychologie sociale et l'approche structurale de l'école genevoise, tendrait à disparaître. En effet, les nouvelles perspectives de recherches que nous venons d'évoquer rejoignent celles de J.-C. Abric (1989) à propos de l'influence déterminante des variables contextuelles (le destinataire du problème est-il un professeur ou un étudiant ?) dans la construction d'une représentation de la situation conduisant à des mobilisations différentielles des capacités cognitives. Ces résultats convergent avec ceux de M. Brossard (1993) qui, dans le même ordre d'idée, montre que les conduites des élèves ne doivent pas être rapportées seulement à leurs particularités psychologiques mais doivent être insérées dans le contexte dans lequel elles s'actualisent. Par exemple, la proximité du « contexte d'acquisition » ou « l'enjeu attribué à la tâche » (banalisé *vs* fort) constituent des variables contextuelles fort pertinentes pour expliquer les différences de performances des élèves dans une tâche de résolution de problème.

Plus directement centrés sur le contrat didactique, les travaux de C. Andreucci, J.-P. Roux (1989) méritent quelques commentaires. Reprenant les études piagétiennes sur les décalages observés entre les réussites au plan de l'action et au plan de la formalisation, les chercheurs aixois montrent que ces décalages sont fortement liés aux variables sociales définissant la représentation de la tâche. Les élèves n'activeraient pas leurs connaissances dans une situation-problème car « les caractéristiques sociales des situations de résolution de ces problèmes ne les orientent pas sur une bonne représentation des contraintes de ces problèmes [...] les enfants confrontés à ces problèmes se soumettent aux exigences implicites d'un "contrat didactique" qui les conduisent à mobiliser des constructions cognitives de type différent pour des problèmes de "type social" différent » (*id.*, 1989, 286). Les auteurs proposent deux situations problèmes (réalisation d'un pavage complexe) selon deux modalités : l'une « pratique » et l'autre de type « scolaire ». Les résultats font apparaître une liaison entre les conditions d'actualisation des procédures et les conditions sociales des situations-problèmes. Dans la modalité scolaire, la représentation du problème apparaît étroitement liée au contrat didactique : les élèves réutilisent les procédures de résolution enseignées à l'école et instancient les algorithmes de calcul. Ainsi, les élèves apprennent socialement des procédures dont la réactivation dépend de la correspondance établie entre la situation-problème du moment et la situation sociale de mise en place de ces organisations socio-cognitives. Les auteurs suggèrent qu'une diversification des situations d'apprentissage permettrait de rendre les élèves plus à même d'établir des liens entre leurs « capacités socio-cognitives » et les « organisations cognitives » attendues par le processus d'enseignement.

Certes il y a les travaux de Schubauer-Leoni (1986a, 62) – qui avance le concept de « contrat différentiel » – ceux de Laborde, Balacheff *(op. cit.)* ou

encore ceux de Krummheuer (1988). Mais on peut être étonné que l'ensemble des travaux psychosociologiques n'aient eu qu'un faible écho parmi les didacticiens alors peu intéressés par des approches différentielles. (Doit-on voir là une volonté de démarcation vis-à-vis des approches pédagogiques ? une l'influence de la tradition piagétienne ?...) Réciproquement, la plupart des psychologues sociaux négligèrent dans leurs approches les apports des didactiques disciplinaires (nous pensons notamment à l'intérêt que pourrait représenter la théorie des situations dans l'analyse des conflits socio-cognitifs observables dans les situations de validation). Cette division perdure encore aujourd'hui, comme le regrettait Gilly (1989) à l'issue d'un colloque international réunissant didacticiens et psychologues sociaux. Néanmoins, depuis quelques années, ces frontières tendraient timidement à s'estomper comme nous avons tenté de le montrer en faisant état des évolutions des recherches dans ce domaine.

D. Le contrat didactique à travers le paradigme ethnographique

Il n'est pas aisé de classer les différentes travaux se rapportant au contrat didactique qui relèvent de ce champ théorique en raison de la multiplicité des courants existant tant dans le domaine de la sociologie de l'éducation (sociologie de la déviance, ethnosociologie, ethnométhodologie,...) que dans celui de l'ethnologie de l'éducation (ethnographie, étho-psychologie, ethnographie de la communication,...). Sans entrer dans le détail de ces différentes approches, notons qu'elles sont, pour la plupart, issues du courant de l'interactionnisme symbolique, que nous avons évoqué précédemment. Celles-ci établissent un rapport à l'objet quasi analogue consistant, selon P. Erny (1991), à « étudier les faits tels qu'ils apparaissent, pour eux-mêmes, en cherchant à les décrire, à les comprendre, à les comparer et à les expliquer, sans porter sur eux de jugement normatif et sans nécessairement penser à l'application » (20).

Complémentairement à l'approche expérimentale, l'approche ethnographique se centre sur les interprétations des acteurs afin de comprendre leur mode d'action et de relation. La classe est considérée comme un lieu dans lequel il s'agit, pour le maître et les élèves, non seulement d'enseigner ou d'apprendre mais aussi de « faire face » à la diversité des situations. Pour ce faire, l'enfant doit y apprendre son **métier d'élève** (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994). Il lui permettra non seulement de décoder les significations du jeu scolaire afin « de négocier ou de tourner les règles et les consignes » (Perrenoud, 1988, 176) mais aussi de préserver ses intérêts et de concilier ses motivations souvent contradictoires. Il cherchera par exemple à satisfaire les exigences du maître sans renier les valeurs communes de son groupe de pairs : « bien travailler » peut l'amener à être perçu comme un « bosseur », ou un « *chouchou* » (Woods, 1990, 30), mais peut aussi, du même coup, conduire le maître à augmenter ses exigences – exigences que le groupe avait, par ailleurs, réussi à réduire ou à standardiser (la longueur d'une rédaction, Doyle, 1986, 459 ; les marques d'application, la quantité de devoirs à la maison ; voire encore la négociation didactique de l'évaluation, Chevallard, 1986).

Bien que le contrat didactique n'apparaisse pas comme un moyen d'analyse explicitement désigné, il est, dans de nombreux travaux, au centre des préoccupations des chercheurs comme le montre cette réflexion de Mehan (cité par Coulon, 1988, 82) : « La participation compétente dans la commu-

nauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe, qui décident quand, avec qui, de quelle façon ils ont le droit de parler, et quand, avec qui, et de quelle façon ils peuvent agir. » A cet égard, les recherches, à dominantes ethnographiques, d'A. Marchive (1995) sur les pratiques d'entraide pédagogique entre élèves montrent que la « culture pédagogique » de la classe n'est pas sans effet sur la manière dont est vécu le contrat didactique par les élèves. D'une certaine manière, ces travaux, comme ceux de P. Perrenoud, pourraient contribuer à saisir les liens entre le climat pédagogique d'une classe, les différentes dimensions du **curriculum caché** (21) et les aspects strictement didactiques de la relation maître-élèves.

Contrairement aux approches de type processus-produit (Doyle, 1986), l'approche ethnographique conduit à considérer l'élève comme un membre actif, interprétant la culture à laquelle il participe. Aussi, les conduites des acteurs sont toujours rapportées au contexte dans lequel elles se manifestent et qu'elles contribuent, en même temps, à définir. Un autre point commun entre les différents courants, ci-dessus évoqués, qui les distingue de l'approche psychosociologique ou de l'analyse didactique, est l'intérêt manifesté pour l'étude du curriculum caché et les diversités de mise en oeuvre du curriculum prescrit dans la pratique enseignante (Perrenoud, 1988, 1994).

Par conséquent, le contrat didactique, se nourrissant de l'implicite des règles, de leurs « propriétés dormantes », selon l'expression de L. Coulon (1993, 225), ou des « allant de soi », est ici envisagé sous l'angle des effets qu'il engendre.

Face aux injonctions et décisions du maître, le but poursuivi par l'élève n'est pas nécessairement l'apprentissage même si les stratégies apparemment utilisées le laissent supposer. L'élève peut rechercher des moyens autres que ceux espérés par le maître afin de satisfaire aux exigences du travail scolaire (Perrenoud, 1994, chap. 5). C'est le cas, par exemple, de cette élève qui utilisait sa mémoire mais qui ne comprenait rien de ce qu'elle retenait (Woods, 1990, 34) ; ou encore de ces étudiants, dont parle Chevallard (1988b), pour qui les exercices n'étaient qu'un « moyen de comprendre les déclarations du professeur, lesquelles constitu [ai] ent pour eux [...] l'alpha et l'oméga du savoir [et non comme l'attendait le professeur] la manifestation d'un savoir ».

Or, nombreux sont encore aujourd'hui ceux qui pensent que les règles – que les élèves cherchent souvent à contourner, à tout le moins à négocier – ont une « praticabilité » (22) quasi univoque. Nous pensons, à l'instar de L. Wittgenstein (1965), qu'une règle ne contient pas, en elle-même, les conditions de son application. C'est précisément dans cet espace de liberté, lieu de l'intentionnalité, que la signification de la règle s'actualisera. C'est là aussi la scène privilégiée du contrat didactique sur laquelle se jouera la reconnaissance de la compétence, ou de l'incompétence, de l'élève, et du même coup, son affiliation à la communauté didactique. Dans ce processus, l'élève manifeste pratiquement sa compétence sociale et didactique à jouer avec les règles, à les adapter, à les moduler selon les problèmes et les situations. Par exemple, dans une situation d'évaluation formelle, l'élève doit, en principe, répondre aux questions qui lui sont posées aussi fidèlement que possible à ce qui a été enseigné. Ainsi, il montrera à son maître qu'il a retenu et compris ce que celui-ci cherchait à lui apprendre mais, comme nous le confiait une « excellente » élève, à l'occasion de l'un de nos entretiens de recherche : « Si on met un gros paquet de texte, il [le maître] voit qu'on a appris tout bête-

ment, comme ça... ; mais si on met exactement le détail qu'il voulait, il voit qu'on a bien compris. » C'est précisément dans la manière dont l'élève s'écartera subtilement et délibérément de la norme communément partagée (ici, « apprendre ses leçons et en rendre compte ») qu'il construira, manifestera et assurera son excellence scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrivent la plupart des travaux de P. Perrenoud sur l'excellence ou l'évaluation,... dont l'importance et l'originalité théorique ne sont plus à démontrer.

Si les recherches à dominante ethnographique ou ethnométhodologique se sont souvent vues critiquer pour leur absence d'éléments explicatifs, elles présentent toutefois l'intérêt de nuancer, ou de fournir des éléments permettant d'invalider certaines positions normatives sur le processus didactique. Aussi pensons-nous avec M.J. Dunkin (1986, 77) : « [qu']avant de se prononcer sur ce que devra être l'enseignant, il conviendrait de mieux comprendre ce qu'il est. » Les modèles didactiques et les recherches ethnographiques ne s'excluent nullement, mais sont, selon nous, tout à fait complémentaires : les premiers fournissent un statut cognitif à l'incertitude, les secondes, quant à elles, permettent d'intégrer au modèle la signification sociale et les effets de cette incertitude sur les conduites des élèves. En d'autres termes, les didacticiens cherchent à établir une causalité didactique, définie par Chevallard (1988b, 13) comme l'obligation de la didactique d'assurer un lien de cause à effet entre la pratique de l'enseignement et les indices de l'apprentissage chez l'élève. De leur côté, les ethnographes mettent en lumière les raisons, parfois cachées, des actions des élèves. Cette différence n'est pas sans nous rappeler celle établie par E. Goffman (1991, 33) entre deux catégories de règles, par exemple celles du jeu de dames et celles de la circulation routière : « Les premières permettent de comprendre l'objectif que les joueurs cherchent à atteindre, alors que les secondes ne nous disent ni où nous devons aller ni pourquoi nous devrions nous déplacer et se contentent de nous indiquer ce qu'il faut faire si l'on tient à se déplacer. » Or, dans la classe, ces deux catégories sont extrêmement liées. Même s'il est difficile d'en tracer la frontière, cette difficulté ne constitue pas un défaut : « Croire que c'est un défaut, ce serait à peu près comme si je vous disais que ma lampe de chevet n'est pas une vraie lampe parce que je suis incapable de dire avec certitude où s'arrête l'orbe de sa lumière. » (Wittgenstein, 1965). C'est ici que nous devons voir le point aveugle des modèles prescriptifs. En effet, pour nombreux que soient les travaux qui mettent en évidence les incertitudes liées aux implicitations, aucun de ces modèles ne prend en compte la fonctionnalité ou la pertinence didactique de ces implicats dans l'organisation du milieu a-didactique. Ils évacuent, *in fine*, le rôle central du contrat didactique dans le processus didactique (23). Aussi, il n'est pas surprenant que les prescripteurs passent sous silence les conduites atypiques, considérées alors comme des artefacts, des bruits non signifiants. Au mieux, ils éludent ces difficultés empiriques par une sorte d'« effet Jourdain » en les rapportant systématiquement à des cadres exogènes au lieu d'interroger la validité de leur modèle praxéologique.

En définitive, nous pensons que la complémentarité que nous évoquions à l'instant serait particulièrement adaptée pour répondre aux exigences, descriptives et explicatives, des didacticiens et des ethnographes de l'école. Elle pourrait déboucher, à terme, sur des propositions plus à même de répondre aux espérances légitimes d'amélioration de l'enseignement. Or, il semblerait que les choix réalisés dans le champ praxéologique ne paraissent pas procéder de cette volonté.

E. Le contrat didactique dans les modèles prescriptifs : l'idéologie de la transparence

> « *Que l'ultime voile tombe et le secret se livre, tout aussi compliqué que l'ensemble des barrières qui le protégeaient.* »
>
> M. Serres, 1991.

La plupart des modèles prescriptifs partagent l'idée selon laquelle le contexte peut être fixé et contrôlé de façon univoque. Celui-ci est souvent conçu comme un décor qu'il s'agirait d'organiser selon des normes déduites des productions de la recherche fondamentale, et érigées comme telles, afin d'orienter, conformément aux objectifs fixés, les conduites des acteurs de la relation éducative.

Afin d'éviter toute confusion, il convient de souligner la différence entre ces approches et ce qu'on appelle la **pédagogie du contrat.** Toutefois ces deux courants ont une préoccupation commune : l'optimisation et la rationalisation des pratiques éducatives (Burguière, 1987 ; Przesmycki, 1994). Les diversités des actions entreprises dans le cadre de la pédagogie du contrat se situent principalement au niveau de la méso-structure : contrats éducatifs locaux entre l'établissement et les collectivités locales, contractualisation entre l'établissement ou les enseignants et son environnement (les familles, par exemple). Hormis le souci d'efficacité que nous avons signalé, ces différentes actions partagent l'idée que la contractualisation contribuerait à redéfinir, sur un mode démocratique, le lien social en permettant une négociation entre les partenaires de la relation éducative.

Ce distinguo étant fait, revenons à la micro-structure, lieu d'action du contrat didactique. Le contrat y est envisagé comme un moyen d'action visant à optimiser le processus didactique, soit en réduisant l'incertitude attachée aux conduites des élèves, soit en proposant à l'enseignant des modalités d'action didactique qui permettraient « d'optimiser les effets producteurs du contrat didactique » (Robert, 1988, 36).

Pour ce qui est de la première perspective – la plus occurrente –, nous pourrions caricaturer le raisonnement sous-jacent de la manière suivante : si les difficultés scolaires sont liées à un déphasage entre les attentes implicites de l'enseignant et les conduites des élèves, il suffit d'indiquer à l'élève, sous la forme d'un contrat explicite, ce que le maître attend effectivement de lui. Ainsi, P. Meirieu (1985, 156) soutient « [qu'il] est donc indispensable de substituer ici au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend d'eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. »

Cette idée d'un contrat explicite procède d'une conception déductive de la didactique qui se réfère soit à la psychologie cognitive (Colomb, Richard, 1987 ; Guidoni, 1988 ; Descaves, 1992), soit à la phénoménologie (De La Garanderie, 1987, 1989 ; Berbaum, 1991), soit encore à des théories psychologiques ou psycho-affectives (Gagné, 1976, De Ketele, 1986). Aussi, afin d'optimiser « l'efficacité cognitive », P. Meirieu (1990) propose de gérer l'écart entre la « personnalité cognitive » du sujet et le « comportement intellectuel » attendu, par des « interventions stratégiques », similaires à celles proposées par A. de la Garanderie : « on devra l'aider à imaginer le questionnement d'autrui en lui demandant de « se mettre à sa place » ; on devra l'aider à se « parler dans sa tête » *id.*, 66) ou à ceux de G. Polya (1989) :

« As-tu déjà rencontré des problèmes de ce type ? Te souviens-tu de problèmes qui, en dépit de leur apparente différence, avaient une structure identique ? » (*ibid.*, 65).

Selon nous, cette dérive du « méta » invite à une démission de la responsabilité didactique de l'enseignant (effet Diénès, voir supra, 4). En effet, permettre à l'élève de décontextualiser ses connaissances constitue justement une des tâches du maître. Les verbes comprendre, apprendre et conceptualiser ne peuvent s'employer à l'impératif ! Ces prescriptions paradoxales ne font que surajouter des clauses – métas – au contrat didactique. On dévolue à l'élève une responsabilité sans interroger les possibilités de son exercice. Or, ce procédé ne peut fonctionner que si l'élève possède déjà la connaissance qui lui permet de résoudre le problème posé ; dans le cas contraire, seul des effets Topaze pourront conduire l'élève à établir l'analogie attendue (« Souviens toi du problème que nous avons fait... ») et le problème ne sera plus, pour l'élève, qu'une simple question de décodage linguistique et d'exécution algorithmique, mais le vrai problème, celui du sens, aura été phagocyté par « l'artifice », pour ne pas dire « le tour de passe-passe » métacognitif.

Dans le même ordre d'idée, les publications de J.-L. Paour (1988), celles de F. Cerquetti-Aberkane (1992), ou encore celles du groupe ERMEL se référant pourtant, les unes et les autres, à la conception de G. Brousseau sur le contrat didactique, proposent aux instituteurs « la mise en place du contrat » afin « d'amener les élèves à prendre conscience que, dans les activités de résolution de problèmes, les attentes sont spécifiques » (Colomb, 1991, 78). Aussi, les élèves devront-ils savoir qu'ils doivent : « chercher, réfléchir [sic] (ne pas donner la première réponse qui leur « passe par la tête ») [...] produire une solution. » Pour ce faire, les auteurs, partisans de ce guidage métacognitif, proposent une série d'activités (24), organisées en modules, largement inspirées des modèles développés en psychologie cognitive et en intelligence artificielle (Bonnet, 1986 ; Caverni, 1988 ; Richard, 1990). Ces propositions sont proches de ce que A. Nguyen-Xuan et A. Grumbach (1988, 83) désignent par « apprentissage par l'explication » (courant de l'approche symbolique en intelligence artificielle, où l'apprentissage est conçu comme la généralisation de la solution sur la base d'une résolution fructueuse). Cependant, pour poursuivre la métaphore informatique, à aucun moment n'est spécifiée la correspondance entre la fonction du moteur d'inférence (algorithme chargé de déterminer la pertinence de l'application des règles en fonction des faits et de la base de connaissance) et les modalités didactiques qui devraient permettre à l'élève de reproduire cette fonction. Or la difficulté et le sens d'une activité de résolution se situent bien à ce niveau. D'autre part, que doit indiquer l'enseignant à l'élève dans le cas d'un conflit de règles ?... Prenons l'exemple, déjà évoqué, des problèmes du type « problème du capitaine » (Cf. note 15) : Que doit faire l'élève qui **sait** des mathématiques et qui **croit** à la sincérité didactique de son maître ? Doit-il ne pas le croire et rejeter la validité de l'énoncé proposé par le maître ? Doit-il ne pas y répondre, ce qui s'oppose à l'idée même d'un bon élève ? Ou bien doit-il supposer que la défectuosité de l'énoncé ne relève pas de sa propre responsabilité mais de celle de son maître ?

Cette aporie exacerbe la contradiction jusqu'alors *cachée* dans le système des règles initiales : « aussi longtemps que je puis jouer, c'est autant de temps pendant lequel je puis jouer et tout est en règle, [...] [remarque

L. Wittgenstein, 1975, 306, 308, car] une contradiction n'est contradiction qu'à partir du moment où elle est là. [...] [et, dans ce cas,] la règle ne me dit plus rien. » Et là, l'enseignement ne peut plus rien car « Tu ne comprends pas de la règle même plus que tu ne peux en expliquer », 1983, 268). Aussi le maître ne peut assurer à l'élève la garantie d'applications toujours correctes de la règle, il peut seulement lui dire : « je peux t'enseigner comment je suis la ligne [la règle]. Je ne présuppose pas que tu la suivras comme moi-même si tu la suis » (*id.*, 335)

Les zones d'ombre ne s'éclairent pas, elles se déplacent et la question du sens disparaît devant l'apologie de l'algorithme, comme en témoigne cette remarque de Cauzinille-Marmèche (1989, 282) : « L'élève doit apprendre à patienter, à accepter de faire fonctionner ses connaissances même s'il n'en voit pas immédiatement toute la pertinence, le sens ou la finalité, voire même à être moins efficace à court terme. »

L'hypothèse « méta » repose sur le postulat selon lequel l'explicitation des clauses du contrat et leur formalisation sous formes de méta-règles permettraient à l'élève de contrôler son propre fonctionnement cognitif. Or, comme nous l'avons montré par ailleurs (Sarrazy, 1994) la transposition didactique de ces objets proto-mathématiques (25) n'est pas pertinente et conduit à un changement nul : « Plus ça change, plus c'est la même chose » (Watzlawick et al. 1975). Si l'élève doit apprendre à identifier les attentes implicites de l'enseignant, rien n'indique que cet apprentissage peut être directement l'objet d'un enseignement. Même dans le cas où l'élève répond à ses attentes, il serait faux de croire qu'il satisfait son contrat didactique : « Nous sommes [...] dans une situation qui est comparable à la situation que présuppose le Contrat Social. Nous savons qu'il n'y a pas eu de contrat effectif, mais *tout se passe comme si* un contrat de ce genre avait été passé. » (L. Wittgenstein, 1992, 190, c'est nous qui soulignons).

Aussi, l'explicitation des règles ne conduit pas à dévoiler le contrat didactique, tout au plus elle modifie ses arrière-plans en introduisant l'élève et le maître dans un autre jeu plus complexe, et inutilement plus compliqué, mais tout aussi incertain : « Avec des permissions et des interdictions, [remarque Wittgenstein, 1975, 308], je peux bien ne déterminer toujours qu'un jeu, mais jamais *le jeu*. »

V. CONCLUSION

Apprendre des mathématiques, c'est résoudre des problèmes. Mais comment les résoudre, si on n'a pas appris préalablement des mathématiques ? C'est sur cette apparente aporie que repose toute situation didactique. C'est d'elle que procèdent les deux paradoxes constitutifs du contrat didactique : le paradoxe de la dévolution, et celui de la croyance que nous avons tenté de synthétiser par l'aphorisme « *Crois-moi*, dit le maître à l'élève, *ose utiliser ton propre savoir et tu apprendras.* ». Cette dernière injonction doit rester implicite ; elle ne supporte aucune autre législation que le silence. Elle se manifestera lorsque l'élève consentira à s'engager dans le problème en acceptant de le reconnaître comme sien mais aussi en assumant la responsabilité de ses décisions. Ce qui oblige ici l'élève ce n'est pas une adhésion à un contrat didactique – même si, parfois, tout se passe pourtant comme si le maître et

l'élève s'y référaient – mais le désir de savoir. Si le désir prescrit, il ne se prescrit pas. Aussi n'y a-t-il pas de sens à forcer l'élève à adhérer au contrat. Au contraire, il s'agira, pour le maître, de créer les conditions sociales, affectives et didactiques de la rupture du contrat didactique afin d'inciter l'élève à ne s'en remettre qu'à lui-même pour construire, avec ou contre les autres, ses propres significations. Car *in fine* il lui faudra bien, un jour, poursuivre tout seul.

Incertitude et connaissance : voici les deux pôles que dialectise le contrat didactique. C'est là que résident sa force et sa faiblesse. De cette dialectique procède la dynamique du processus enseignement/apprentissage. Linéariser cette dialectique, comme le font les modèles programmatiques, ou la réduire à l'enseignement d'un métalangage conduit à nier la rupture qui unit ses deux pôles. Cette négation conduit à bannir le sujet et le savoir de la relation didactique. Certaines idéologies pédagogiques, en essayant de faire taire l'erreur, ne réussiront-elles pas qu'à faire terreur (26) en brandissant le spectre de l'échec à ceux qui ne se conformeraient pas à leur prescription ? Le maître, comme l'élève, serait condamné à réussir. Voici la duperie « diénesque » dont nous avons tenté de montrer les effets pervers par ce panorama du contrat didactique.

Bernard Sarrazy
Laboratoire des Sciences de l'Education
Université de Bordeaux II

NOTES

(1) La didactique fondamentale est définie par G. Brousseau (1988d, 15) comme « une science s'intéressant à la production et à la communication de connaissances, en précisant : dans ce que cette production et cette communication ont de spécifique des connaissances. »

(2) Cette méthode consiste à opérer sur une supposition du nombre recherché. Par exemple, s'il y a 56 objets dans le sac et qu'on en retire 22, la proposition x sera éprouvée, par cette méthode, en comptant 22 à partir de x ; le nombre obtenu par ce comptage ($x + 22$) permet de savoir si x correspond au nombre recherché ($x + 22 = 56$), s'il lui est supérieur ($x + 22 > 56$), ou inférieur ($x + 22 < 56$).

(3) Pour une introduction à son histoire et à ses concepts Cf. M. Artigue et R. Douady (1986) et M.-J. Perrin-Glorian (1994) qui propose une remarquable synthèse du développement de la didactique et de ses concepts depuis les années 60.

(4) Sur cette question, on peut consulter une publication de M. Schiff (1991) où il rend compte d'une méta-analyse de plus de 400 articles relatifs à l'échec scolaire dans le champ de la psychologie. Il montre que celui-ci est l'objet soit d'un réductionnisme instrumental excluant le sujet (approches expérimentales) soit d'une pathologisation (approches cliniques).

(5) Cette école fut inaugurée par les sociologues allemand G. Simmel (1858-1918) et américain G. H. Mead (1863-1931). Selon ce courant les situations et les institutions n'existent pas en dehors des interactions sociales : « Le comportement humain n'est pas une simple réaction à l'environnement humain mais un processus interactif de construction de cet environnement. » **Dictionnaire de la sociologie,** 1990, p. 111.

(6) E. Goffman définit la *face* « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier [...] garder la face est une condition de l'interaction et non son but. » (1974, 9 et 15).

(7) « Le milieu est un jeu ou une partie de jeu qui se comporte comme un système non finalisé », « il se comporte de telle manière que le joueur le perçoive comme un système non chaotique donc contrôlable par la connaissance. » (G. Brousseau, 1988 a, 321).

(8) « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert », (G. Brousseau, 1988 a, 325).

(9) Ce terme n'apparaîtra que plus tard ; ici Brousseau parlait de « schéma pédagogique » (1972, 429).

(10) Mise à part leur notoriété dans leurs champs respectifs, nous rappelons que l'un et l'autre eurent une expérience d'instituteur.

(11) G. Brousseau (1986a, 315 et s.) définit en fait trois autres paradoxes que nous ne développeront pas ici.

(12) Il déclara lors d'une communication à **Horizons mathématiques** : « Je suis de ceux qui croient que l'éducation mathématique [...] est nécessaire à la culture d'une société qui veut être une démocratie. » (Brousseau, 1988 b, p. 17.)

(13) Le concept d'institution est ici employé au sens webérien c'est-à-dire qu'il désigne des communautés dans lesquelles une personne participe **par naissance** et **par éducation.** « On attend d'elle qu'elle participe à l'activité communautaire et tout particulièrement qu'elle oriente son activité d'après les règlements, et en moyenne on est en droit d'attendre cela d'elle, parce que l'on estime que les individus en question sont « obligés » empiriquement de prendre part à l'activité communautaire constitutive de la communauté et qu'on y rencontre la chance qu'ils sont tenus de le faire [sic] sous la pression d'un appareil de contrainte (si douce que soit sa *forme), éventuellement même contre leur gré.* », *M. Weber, op. cit., 1992*, p. 353.

(14) **Les injonctions didactiques** sont celles par lesquelles le sujet est interpellé en tant que sujet didactique « il est tenu, en principe, pour une image singulière de l'universel » et ne peut se *soustraire à cette injonction, contrairement aux* **injonctions instrumentales** pour lesquelles le destinataire peut trouver un membre (de sa famille, de sa classe...) qui pourra se substituer à lui. Y. Chevallard, 1988 b, p. 27.

(15) Une équipe de l'IREM de Grenoble (1979) proposa, à des élèves de plusieurs classes de cours élémentaire, l'énoncé suivant : « Sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? » Ils constatèrent que 76 élèves sur 97 fournirent l'âge du capitaine en combinant les données numériques de l'énoncé. Notons que l'expression **effet « âge du capitaine »** *est née sous la plume de J. Adda (1987) pour désigner la conduite d'un élève qui calcule la* réponse d'un problème en utilisant une partie, ou la totalité, des nombres qui sont fournis dans l'énoncé alors que ce problème ne possède pas de solution numérique. Ce phénomène n'est en fait qu'un effet de rupture (ici, intentionnelle) du contrat didactique : Cf. Brousseau, 1989a, Chevallard, 1988a.

(16) Ce phénomène est identifié sous le nom d'**effet Topaze** : « l'enseignant suggère la réponse en la dissimulant sous des codages didactiques de plus en plus transparents » (Brousseau, 1986a, 289).

(17) Selon Y. Chevallard (1988a, p. 68.), c'est le cas par exemple d'un enseignant collaborant avec un didacticien dont le métier est plus proche de la *commedia sostenuta* (« basée sur un texte *littéraire écrit ») que de la commedia dell'arte (l'acteur improvise sur un texte défini)* de l'enseignant « ordinaire » [sic].

(18) La **clairvoyance** est définie comme « une connaissance [...] du caractère normatif ou contre-*normatif d'un type de comportements sociaux, ou d'un type de jugements, et d'autre part, de* la conformité ou de la non-conformité d'un comportement par rapport à ce qui est attendu par un individu possédant un certain statut. » (Py, Somat, 1991, 172)

(19) Il serait inexact « d'enfermer » les travaux de l'école genevoise dans cette tradition structuraliste. En effet, Piaget avait ouvert la voie d'une logique des significations en montrant que la construction des connaissances n'était pas indépendante des significations attribuées aux objets, à ses propriétés et aux actions que le sujet exerce sur eux. (Piaget, R. Garcia, 1987). *Nous devons aussi signaler l'ouvrage collectif qui, tout en s'inscrivant dans la continuité de la* tradition piagétienne, inaugure une approche fonctionnaliste et procédurale des microgenèses cognitives. (Inhelder, et al., 1992.) (Cf. aussi G. Vergnaud, 1981).

(20) *Sur cette question, on pourra se reporter à Genevois, 1992 ; Derouet, Henriot, 1987, Coulon,* 1993 ; Sirota, 1987.

(21) Le **curriculum caché** correspond aux apprentissages « clandestins » spécifiques d'une classe (apprendre à attendre, à évaluer les autres,...), qui ne résultent pas d'un projet pédagogique explicite. « [L] es aspects les mieux cachés du curriculum touchent moins aux valeurs et aux représentations, qu'aux **systèmes de pensée** ou à l'**habitus**. » (Perrenoud, 1984, 243)

(22) Ce concept, introduit par A. Coulon (1993, 220), désigne « [les] potentialités de mise en application, ce sont les éléments invisibles de sa mise en *œuvre concrète, ce sont ses propriétés* qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle. »

(23) On pourrait même se demander si cette prise en compte est réellement possible. Aussi souscrivons-nous *largement à la position de G. Brousseau sur cette question* : « Le didacticien est aussi désarmé devant la formation des professeurs d'école que l'économiste pour faire fortune à la bourse » (extrait d'une conférence, à notre connaissance non publiée, donnée à Agen dans le cadre d'un stage national sur le thème de la lecture des énoncés de problèmes) (27/01/1994).

(24) On trouvera quelques exemples dans : Cauzinille-Marmeche, 1989 ; Paour, 1988, p. 58 ; Colomb, 1991 ; et dans la plupart des manuels de mathématiques postérieurs à 1985, mais plus particulièrement *in* Peltier *et al.*,1995, p. 222-223.

(25) Y. Chevallard les définit comme des notions mobilisées implicitement dans le contrat didactique qui désignent la capacité de « reconnaissance de certaines occasions d'emploi des notions mathématiques », un « maniement de la dialectique ressemblance/dissemblance », (1991, 52-53).

(26) Expression que nous empruntons, en la détournant de son contexte, à D.-R. Duffour (1988, 224).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRIC J.-C., (1989). – « L'étude expérimentale des représentations sociales », *in* D. JODELET (dir.), **Les représentations sociales,** Paris : PUF, 187-203.

ADDA J., (1985). – « Pragmatique et questionnements scolaires en mathématiques », *in* M. Spoelders et al. (eds), **Discourse : Essays in educational pragmatics,** Leuven (Belgique) : Acco, 223-230.

ADDA J., (1987). – « Erreurs provoquées par les représentations », **Publication Université de Sherbrooke (Canada),** Rencontre CIEAEM, doc. ronéo., 6 p.

ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P., (Eds), (1985). – **L'évaluation formative dans un enseignement différencié,** Peter Lang, 1985, 223 p.

ANDREUCCI C., ROUX J.-P., (1989). – « Présentation pratique et numérique de problèmes de volume : une hypothèse socio-cognitive relative aux différents modes de résolution utilisés » *in* J.-M. MONTEIL, M. FAYOL (dir.), **La psychologie scientifique et ses applications,** Grenoble : PUG, p. 275-287.

ARSAC G., MANTE M., (1989). – « Le rôle du professeur : aspects pratiques et théoriques, reproductibilité », **Cahiers du Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'informatique,** Grenoble : LSD-IMAG, 79-105.

ARTIGUE M., DOUADY R., (1986). – « La didactique des mathématiques en France », **Revue Française de pédagogie,** n°76, 69-88.

ARTIGUE M., (1988). – « Ingénierie didactique », **Recherches en Didactique des Mathématiques,** vol. 9, 3, 281-308.

BALACHEFF N., LABORDE C., (1985). – « Langage symbolique et preuves dans l'enseignement mathématique : une approche sociocognitive », *in* G. MUGNY, **Psychologie sociale du développement cognitif,** Berne : Peter Lang, coll. Exploration, p. 208-223.

BALACHEFF N., (1988). – « Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques », *in* C. LABORDE (ed) **Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique,** Grenoble : La Pensée Sauvage, 15-26.

BARRA R., BRAUNS E., (1992). – « Quelques remarques sur les nouveaux postulats en pédagogie et leurs conséquences en mathématiques », **Repères IREM,** n° 7, 74-86.

BASTIEN C., (1987). – **Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant,** Paris : P.U.F., 200 p.

BAYER E., (1986). – « Une science de l'enseignement est-elle possible ? », *in* M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (dir.), **L'art et la science de l'enseignement,** Bruxelles : Labor, 483-507.

BERBAUM J., (1991). – **Développer la capacité d'apprendre,** Paris : ESF, 191 p.

BLANCHARD-LAVILLE C., (1989). – « Questions à la didactique des mathématiques », **Revue Française de Pédagogie,** INRP, n° 89, 63-70.

BOILLOT H., LE DU M., (1993). – **La pédagogie du vide :** Critique du discours pédagogique contemporain, Paris : PUF, 229 p., coll. Politique d'aujourd'hui.

BONAMI M., (1986). – « Signification d'une approche descriptive des pratiques d'évaluation en milieu scolaire », in J.-M. DE KETELE (ed.), **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?,** Bruxelles : De Boeck, 61-67.

BONNET C., HOC J.-M., TIBERGHIEN G. (dir.), (1986). – **Psychologie, intelligence artificielle et automatisme,** [traduction par J.-M. HOC], Bruxelles : Mardaga, 325 p.

BROSSARD M., GAYOUX J.-C., (1977). – « Quelques réflexions sur la notion de "handicap culturel" », **Psychologie Française,** 1977, 22, 1-2, 47-53.

BROSSARD M., (1981). – « Situations et significations : approche des situations scolaires d'interlocutions », **Revue de phonétique appliquée,** n° 57, 13-20.

BROSSARD M., WARGNIER P., (1993). – « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire », **Bulletin de psychologie,** n° 412, 703-709.

BROUSSEAU G., (1965). – **Les mathématiques du cours préparatoire,** Paris : Dunod, 61 p.

BROUSSEAU G., (1972). – « Processus de mathématisation », **La mathématique à l'école élémentaire,** Paris : APMEP, p. 428-457.

BROUSSEAU G., (1980a). – « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », **Revue de laryngologie, otologie, rhinologie,** vol. 101, 3-4, 107-131.

BROUSSEAU G., (1980b). – « L'échec et le contrat », **Recherches,** n° 41, 177-182.

BROUSSEAU G., PEREZ J., (1981). – **Le cas Gaël,** (doc. ronéo.), Université de Bordeaux I : IREM, 59 p.

BROUSSEAU G., (1982). – **A propos d'ingénierie didactique,** (doc. ronéo.), Université de Bordeaux I : IREM, 34 p.

BROUSSEAU G., (1984). – « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage », **Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet,** 11 p.

BROUSSEAU G., (1986a). – **Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques,** Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I, 481 p.

BROUSSEAU G., (1986b). – **Le jeu et l'enseignement des mathématiques,** [allocution au 59e congrès AGIEM], Bordeaux, doc. ronéo, 11 p.

BROUSSEAU G., (1987). – « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », **Etudes en didactique des mathématiques,** doc. ronéo., Université de Bordeaux I : IREM, 84 p.

BROUSSEAU G., BROUSSEAU N., (1987b). – **Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire,** Bordeaux : Université de Bordeaux I, IREM, 535 p.

BROUSSEAU G., (1988a). – « Le contrat didactique : le milieu », **Recherches en Didactique des Mathématiques,** vol. 9, 3, 309-336.

BROUSSEAU G., (1988b). – **Perspectives sur la didactique des mathématiques,** doc. ronéo, IREM de Bordeaux, 20 p.

BROUSSEAU G., (1988c). – « Traitement de la mémoire des élèves dans le contrat didactique », in C. LABORDE (ed.), **Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique,** Grenoble : La pensée sauvage.

BROUSSEAU G., (1988d). – « Didactique fondamentale », **Didactique des mathématiques et formation des maîtres,** (Actes de l'université d'été d'Olivet, juillet 1988), Bordeaux : IREM, 10-25.

BROUSSEAU G., (1989a). – « Utilité et intérêt de la didactique des mathématiques pour un professeur de collège », **Petit x,** 21, 47-68.

BROUSSEAU G., (1989b). – « La tour de Babel », **Etude en didactique des mathématiques,** Université de Bordeaux II : IREM, 17 p.

BROUSSEAU G., (1991a). – « L'enjeu dans une situation didactique », **Documents pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques,** IREM de Paris VII, 147-163.

BROUSSEAU G., CENTENO J., (1991b). – « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », **Recherches en Didactique des Mathématiques,** vol. 11, n° 2-3, 167-210.

BROUSSEAU G., (1994). – « Perspectives pour la didactique des mathématiques », *in* M. ARTIGUE et col. (eds), **Vingt ans de didactique des mathématiques en France :** Hommage à Guy BROUSSEAU et Gérard VERGNAUD, Grenoble : La Pensée Sauvage, 51-66.

BRUNER J.S., (1982). – « Contextes et formats », *in* M. DELEAU (ed.) **Langage et communication à l'âge pré-scolaire,** Presses universitaires de Rennes II, p. 13-26.

BURGUIERE E. et al., (1987). – **Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation,** Paris : L'Harmattan/INRP, 164 p., coll. CRESAS n° 6.

CATZ T., (1986). – « La diffusion des résultats de la recherche en éducation », **Revue Française de Pédagogie,** n° 77, 109-116.

CAUZINILLE-MARMECHE E., WEIL-BARAIS A., (1989). – « Quelques causes possibles d'échec en mathématiques et en sciences physiques », **Psychologie Française,** (Réussite et échecs scolaires), t. 34-4, 277-283.

CAVERNI J.-P., BASTIEN C., MENDELSOHN P., TIBERGHIEN G., (dir.), (1988). – **Psychologie cognitive, modèles et méthodes,** Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 467 p.

CERQUETTI-ABERKANE F., (1992). – **Enseigner les mathématiques à l'école,** Paris : Hachette, 253 p.

CHARNAY R., MANTE M., (1992). – « De l'analyse d'erreur en mathématiques aux dispositifs de remédiation », **Repères -IREM,** n° 7, p. 5-31.

CHERKAOUI M., (1989). – **Sociologie de l'éducation,** 2e ed., Paris : PUF, 125 p.

CHEVALLARD Y., (1986). – « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », *in* J.-M. DE KETELE (ed.), **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?,** Bruxelles : De Boeck, 30-59.

CHEVALLARD Y., (1988a). – **Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation,** (doc. ronéo.), Aix Marseille : IREM, n° 14, 92 p.

CHEVALLARD Y., (1988b). – « L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements », **Interactions didactiques,** Université de Neuchâtel, n° 9, 9-36.

CHEVALLARD Y., JOHSUA M.-A., (1991). – **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné,** Grenoble : La pensée sauvage, 240 p.

CLANCHÉ P., (1994). – « L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de WITTGENSTEIN », *in* H. HANNOUN, A.-M. DROUIN-HANS, (dir.), **Pour une philosophie de l'éducation,** CRDP de Bourgogne, 223-232.

COLOMB J., RICHARD J.-F. (dir.), (1987). – **Résolution de problèmes en mathématiques et physique,** Paris : INRP, n° 12, 281 p.

COLOMB J. (dir.), (1991). – **Apprentissages numériques et résolution de problèmes : cours préparatoire,** Paris : Hatier/INRP-ERMEL, 358 p.

COULON A., (1988). – « Ethnométhodologie et éducation », **Revue Française de Pédagogie,** n° 82, 65-101.

COULON A., (1993). – **Ethnométhodologie et éducation,** Paris : PUF, 238 p.

CRESAS, (1981). – **Le handicap socio-culturel en question,** 2e ed., Paris : ESF, 213 p.

CROZIER M., FRIEDBERG E., (1981). – **L'acteur et le système :** Les contraintes de l'action collective, Paris : Seuil, 500 p.

DE KETELE J.-M., (1986). – « L'évaluation du savoir-être », *in* J.-M. DE KETELE (ed.) **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?,** Bruxelles : De Boeck, 178-208.

DE LA GARANDERIE A., (1987). – « Les processus mentaux dans l'acte de compréhension : contribution à la psychologie et à la pédagogie de l'intuition du sens », **Bulletin Binet Simon,** n° 160, 3-29.

DE LA GARANDERIE A., (1989). – **Pédagogie des moyens d'apprendre :** les enseignants face aux profils pédagogiques », 9e ed, Paris : Centurion, 131 p.

DEROUET J.-L., HENRIOT A., (1987). – « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », **Revue Française de Pédagogie,** n° 78, 73-108.

DESCAVES A., (1992). – **Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes,** Paris : Hachette, 191 p.

Dictionnaire de la sociologie, R. BOUDON (dir.), Paris : Larousse, 1990, 237 p.

DIENES Z. P., JEEVES M.A., (1967). – **Pensée et structure,** [traduit de l'anglais par L. MAURY], Paris : OCDL, 147 p.

DOISE W., MUGNY G., (1981). – **Le développement social de l'intelligence,** Paris : InterÉditions, 199 p.

DOUADY R., ARTIGUE M., COMITI C., (1987). – « L'ingénierie didactique un instrument privilégié pour une prise en compte de la complexité d'une classe », **Actes du congrès PME XI,** Montréal : ed. J.C. BEGERON et al., p. 222-228.

DOYLE W., (1986). – « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », [traduit par G. HENRY et S. OSTERRIETH], *in* M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (dir.), **L'art et la science de l'enseignement,** Bruxelles : Labor, 435-481.

DROZDA-SENKOWSKA E., (1992). – « Qui pense le *mieux ? : les biais cognitifs dans le fonctionnement des* groupes », **Bulletin de psychologie,** n° 405, t. XLV, 264-271.

DUFFOUR D.-R., (1988). – **Le bégaiement des maîtres,** s.l. : François Bourin ed., 1988, 234 p.

DUMONT B., (1981). – « Importance des facteurs linguistiques dans la résolution de problèmes dits " logiques" portant - apparemment - sur l'implication », **Revue de Phonétique appliquée,** n° 57, 21-33.

DUMONT M., MOSS E., (1992). – « Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants », **Enfance,** n° 4, 375-404.

DUNKIN M. J., (1986). – « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement », [traduit par M. CRAHAY et A. DELHAXHE], *in* M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (dir.), **L'art et la science de l'enseignement,** Bruxelles : Labor, 39-80.

DURKHEIM E., (1969). – ***Leçons de sociologie :* Physique des mœurs et du droit,** Paris : PUF, 244 p.

ERNY P., **Ethnologie de l'éducation,** Paris : L'Harmattan, 1991, 204 p.

FILLOUX J., (1974). – ***Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail,*** Paris : Dunod, 368 p.

FORQUIN J.-C., (1979a ; 1979b ; 1980). – « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », **Revue Française de Pédagogie,** n° 48, 90-100 ; n° 49, 87-99 ; n° 51, 77-92.

FORQUIN J.-C., (1982). – « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », **Revue Française de Pédagogie,** n° 60, 51-70.

GAGE N.L., (1986). – « Comment tirer un meilleur parti des *recherches sur les processus d'enseignement ? »*, *in* M. CRAHAY, D. LAFONTAINE, (dir.), **L'art et la science de l'enseignement,** Bruxelles : Labor, 411-433.

GAGNE R.M., (1976). – **Les principes fondamentaux de l'apprentissage,** Montréal : Ed. HRW, 148p.

GENEVOIS G., (1992). – « Etho-psychologie des communications et pédagogie », **Revue Française de Pédagogie,** n° 100, 81-103.

GILLY M., (1980). – **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations,** Paris : PUF, 300 p.

GILLY M., (1988). – « Interactions entre pairs et constructions cognitives : des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique », **Journal européen de psychologie de l'éducation,** numéro spécial hors série, p. 127-138.

GILLY M., (1989). – « Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit socio-cognitif », in N. BEDNARZ, C. GARNIER (dir.), **Construction des savoirs :** obstacles & conflits, Ottawa : Les Editions Agence d'ARC, 382-389.

GILLY M., (1989). – « Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à *l'âge scolaire »*, *in G. NETCHINE-GRYNBERG (dir.),* **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant,** Paris : PUF, 201-222.

GOFFMAN E., (1974). – **Les rites d'interactions,** [traduit de l'anglais par A. KIHM], Paris : les Editions de Minuit, 230 p.

GOFFMAN E., (1991). – **Les cadres de l'expérience,** [traduit de l'américain par I. JOSEPH, M. DARTEVELLE, P. JOSEPH], Paris : Les Editions de Minuit, 573 p.

GRICE H.P., (1979). – « Logique et conversation », [trad. F. BERTHET et A. BOZON], **Communications,** n° 30, 57-72.

GUIDONI P., (1988). – « Contrat didactique et connaissance », **Interactions didactiques,** Université de Neuchâtel, n° 9, 37-42.

HUGUET P., MUGNY G., PEREZ J.A., (1992). – « Influence sociale et processus de décentration », **Bulletin de *psychologie,*** *n° 405, t. XLV, 155-182.*

HUTEAU M., (1987). – **Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ,** Presses universitaires de Lille, 273 p.

INHELDER B. et al., (1976). – ***Epistémologie génétique et* équilibration,** Paris : Delachaux et Niestlé, 142 p.

INHELDER B., CELLERIER G. et al., (1992). – **Le cheminement des découvertes de l'enfant,** Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 319 p.

IREM Bordeaux I, (1978). – « Etude de l'influence de l'interprétation des activités didactiques sur les échecs électifs de l'enfant en mathématiques » [Projet de recherche CNRS], **Enseignement élémentaires des mathématiques,** Cahier de *l'IREM* de Bordeaux I n° 18, 170-181.

IREM de Grenoble, (1980). – « Quel est l'âge du capitaine ? », **Bulletin de l'APMEP,** n° 323, 235-244.

KANT E., *(1991).* – « *Qu'est-ce que les Lumières ?* », pp. 41-51 *in* E. KANT, **Vers la paix perpétuelle.** Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?, [trad. par J.-F. POIRIER et F. PROUST], Paris : Flammarion, 206 p.

KONE F., (1980). – **Analyse des situations didactiques à l'aide de la théorie du jeu,** Mémoire de DEA de didactique des mathématiques, Université de Bordeaux I, 91 p.

KRUMMHEUER G., (1988). – « Structures microsociologiques des situations d'enseignement en mathématique », *in* C. LABORDE (ed.), **Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique,** *Grenoble :* La pensée sauvage, 41-51.

LABORDE C., (1991). – « Deux usages complémentaires de la dimension sociale dans les situations d'apprentissage en mathématiques », in C. GARNIER et al. (ed.), **Après Vygotsky et Piaget :** Perspectives sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 29-49.

MARC P., (1984). – **Autour de la notion pédagogique d'attente,** Berne : Peter Lang, 235 p.

MARCHIVE A., **L'entraide entre élèves à l'école élémentaire :** relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois, Vol. 1 et 2, Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, 1995, 573 p.

MARGOLINAS C., (1993). – **De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques,** Grenoble : La Pensée Sauvage, 256 p.

MEIRIEU P., (1985). – **L'école mode d'emploi : des « méthodes actives à la pédagogie différenciée »,** 2e ed., Paris : ESF, 1985, 174 p.

MEIRIEU P., (1990). – « Guide pour la pratique du conseil méthodologique », **Cahiers pédagogiques,** 284-285, 61-67.

MOLLO-BOUVIER S., (1987). – « De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation : ou la délimitation d'un sujet de recherche », **Revue Française de Pédagogie,** n° 78, 65-71.

NGUYEN-XUAN A., GRUMBACH A., (1988). – « Modèles informatiques de processus d'acquisition », *in* J.-P. CAVERNI et al. (dir.), **Psychologie cognitive, modèles et méthodes,** Grenoble : PUG, p. 55-86.

NICOLET M., GROSSEN M., PERRET-CLERMONT A.-N., (1988). – « Testons-nous des compétences cognitives : *contribution psychosociologique à l'analyse* de la situation de test à travers l'étude de conduites aux épreuves opératoires piagétiennes », **Revue internationale de psychologie sociale,** 1, 72-91.

NOIRFALISE R., (1990). – « Arguments pour un modèle du fonctionnement cognitif en termes de connaissances, métaconnaissances et traitement de l'expérience », **Bulletin de liaison,** Clermont Ferrand : IREM, n° 41, 29-47

PAOUR J.-L., (1988). – « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive », **Interactions didactiques,** Université de Neuchâtel, n° 8, p. 45-62.

PELTIER M.-L., BIA J., MARÉCHAL C., (1995). – **Le nouvel objectif calcul CM1,** Paris : Hatier, 223 p.

PERRENOUD P., (1982). – « De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement : L'action pédagogique et la différence », **Revue européenne des sciences sociales,** *Droz, tome XX, n° 63, p. 87-142.*

PERRENOUD P., (1984). – **La fabrication de l'excellence scolaire,** Genève : Droz, 326 p.

PERRENOUD P., (1986). – « L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspects d'une sociologie des pratiques », p. 11-29, *in* J.M. DE KETELE (ed.), **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?,** Bruxelles : De Boeck, 288 p.

PERRENOUD P., (1988). – « *La pédagogie de maîtrise :* une utopie rationaliste ? » *in* M. HUBERMAN (dir.), **Assurer la réussite des apprentissages scolaires,** Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 198-234.

PERRENOUD P., (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire,** Paris : ESF, 207 p., coll. Pédagogies.

PERRET-CLERMONT A.-N., (1981). – **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,** Berne : *Peter Lang, 243 p.*

PERRET-CLERMONT A.-N., SCHUBAUER-LÉONI M.-L., GROSSEN M., (1991). – « Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche », doc. ronéo [paru *in :* **Cahiers de psychologie,** 29, p. 17-39.]

PERRIN-GLORIAN M.-J., (1994). – « Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives », *in* M. ARTIGUE et col. (eds), **Vingt ans de didactique des mathématiques en France : Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud,** Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 97-147.

PIAGET J., GARCIA R., (1987). – **Vers une logique des significations,** Genève : Murionde, 202 p.

PLAISANCE E., (1989). – « Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation », **Psychologie Française,** t. 34-4, 229-235.

POLITZER G., (1979). – « Pour une étude de l'activité didactique de l'enseignant : analyse de la formulation de règles », **Revue Française de Pédagogie,** n° 35, 33-37.

POLYA G., (1989). – **Comment poser et résoudre un problème,** [traduit de l'américain par C. MESNAGE], 2e éd. aug., Paris : Dunod, 237 p., 1965.

POSTIC M., (1979). – **La relation éducative,** 5e ed. mise à jour, Paris : PUF, 1992, 245 p.

PRZESMYCKI H., (1994). – **La pédagogie de contrat,** Paris : Hachette, 191 p., Pédagogie pour demain.

PY J., SOMAT A., (1991). – « Normativité, *conformité et* clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire », *in* J.-L. BEAUVOIS, R.-V. JOULE, J.-M. MONTEIL, **Perspectives cognitives et conduites sociales,** T.3, Cousset : Delval, 1991, 167-193.

REUCHLIN M., BACHER F., (1990a). – **Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant,** Paris : PUF, 300 p.

REUCHLIN M., (1990b). – **Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant,** Paris : PUF, 300 p.

REUCHLIN M., (1991). – **Les différences individuelles à l'école,** Paris : PUF, 320 p.

RICHARD J.-F., (1990 a). – **Les activités mentales,** Paris : Armand Colin, 435 p.

ROBERT A., (1988). – « Une introduction à la didactique des mathématiques (*à l'usage des enseignants*) », **Cahier des didactique des mathématiques,** n° 50, Université de Paris VII : IREM, 49 p.

ROSENTHAL R., JACOBSON L.F., (1971). – **Pygmalion à l'école :** l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris : Casterman, 294 p.

ROUSSEAU J.-J., (1966a). – **Du contrat social,** [ed. par P. BURGELIN], Paris : Garnier-Flammarion, 181 p.

ROUSSEAU J.-J., (1966b). – **Emile ou de l'Éducation,** Paris : Garnier-Flammarion, 629 p.

SALIN M.-H., (1976). – **Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire,** mémoire de DEA, Bordeaux I : IREM, 36 p.

SARRAZY B., (1994). – « Peut-on formaliser les procédures de résolution des problèmes d'arithmétique à l'école élémentaire ? », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,** n° 3, 31-54.

SCHIFF M., (1991). – « La psychologie, science " handicapée" : les recherches relatives aux apprentissages », **Bulletin de psychologie,** n° 400, t. XLIV, p. 200-206.

SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1986 a). – **Maître-élève-savoir : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique,** Thèse de Doctorat de la faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève, 339 p.

SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1986 b). – « Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en Mathématiques », **Journal Européen de psychologie de l'éducation,** n° spécial, vol. **1**, 2, p. 139-153.

SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1988 b). – « Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement », **Interactions didactiques,** Université de Neuchâtel, n° 8, p. 63-75.

SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1988 c). – « Le contrat didactique une construction théorique et une connaissance pratique, **Interactions didactiques,** Université de Neuchâtel, n° 9, p. 67-81.

SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1989). – « Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif dans le champ pédagogique », *in* N. BEDNARZ, C. GARNIER (dir.) **Construction des savoirs :** Obstacles et conflits, Ottawa : Agence d'ARC, 350-363.

SEARLE J.R., (1982). – **Sens et expression :** Etudes de théorie des actes du langage, [traduction de J. PROUST], Paris : Les Editions de Minuit, 243 p.

SERRES M., (1991). – **Le Tiers-Instruit,** Gallimard (éd. F. Bourin pour la présente édition), 249 p.

SIROTA R., (1987). – « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », **Revue Française de Pédagogie,** INRP, n° 80, p. 69-97.

SIROTA R., (1988). – **L'école primaire au quotidien,** Paris : PUF, 195 p.

SIROTA R., (1993). – « Le métier d'élève », **Revue Française de Pédagogie,** INRP, n° 104, p. 85-108.

SMEDSLUND J., (1977). – « La psychologie de Piaget et la pratique », **Bulletin de psychologie,** n° 327, XXX, 364-368.

STENGERS I. (dir), (1987). – **D'une science à l'autre : des concepts nomades,** Paris : Seuil, 387 p., coll. Science ouverte.

TESTU F., (1986). – « Dépendance-indépendance à l'égard du champ, intelligence et performances verbales et non-verbales », **Bulletin de psychologie,** n° 372, t. XXXVIII, p. 901-907.

VAN HAECHT A., (1990). – **L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation,** Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 264 p.

VERGNAUD G., (1981). – « Jean PIAGET : quels enseignements pour la didactique ? », **Revue Française de Pédagogie,** n° 57, p. 7-14.

VINRICH G., (1976). – **Dépendances : cohérence et interprétation des décisions du maître relatives à l'ordre de présentation des activités mathématiques,** mémoire de DEA, Bordeaux I : IREM, 83 p.

WATZLAWICK P., et al., (1975). – **Changements, paradoxes et psychothérapie,** [traduit de l'anglais par P. FURLAN], Paris : Seuil, 1975, 190 p.

WEBER M., (1992). – **Essais sur la théorie de la science,** [traduit de l'allemand et introduit par J. FREUND], Paris : Plon, 478 p.

WITTGENSTEIN L., (1961). – **Tractatus logico-philosophicus** (Suivi des **Investigations philosophiques**), [traduit de l'allemand par P. KLOSSOWSKI], Paris : Gallimard, 364 p.

WITTGENSTEIN L., (1965). – **Le Cahier bleu et le Cahier brun : Études préliminaires aux « investigations philosophiques »,** [traduit de l'anglais par G. DURAND], Paris : Gallimard, 423 p.

WITTGENSTEIN L., (1975). – **Remarques philosophiques,** [traduit de l'allemand par R. RHEES], Paris : Gallimard, 330 p.

WITTGENSTEIN L., (1976). – **De la certitude,** [traduit de l'anglais par G. DURAND], Paris : Gallimard (pour la trad. franç.), 152 p.

WITTGENSTEIN L., (1983). – **Remarques sur les fondements des mathématiques,** [traduit de l'allemand par M.-A. LESCOURRET], Paris : Gallimard, 351 p.

WITTGENSTEIN L., (1992). – **Les Cours de Cambridge 1932-1935,** [traduit de l'anglais par E. Rigal], Mauvezin : Trans-Europ-Repress, 267 p.

WOODS P., (1990). – **L'ethnographie de l'école,** [traduit de l'anglais par P. PERTHIER et Linda LEGRAND], Paris : Armand Colin, 175 p.

WITKIN H.A., MOORE C.A., GOODENOUGH D.R., COX L.W., (1978). – « Les styles cognitifs " dépendant à l'égard du champ" et " indépendants à l'égard du champ" et leurs implications éducatives », **L'orientation scolaire et professionnelle,** vol. VII, 4, 299-349.

NOTES CRITIQUES

BARISNIKOV (Koviljka), dir. et PETITPIERRE (Geneviève), dir. — **VYGOTSKY. Défectologie et déficience mentale.** — Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1994. — 258 p. — (TDB, Textes de base en psychologie).

Sous ce titre général, sont ici traduits pour la première fois en français, six textes consacrés par Vygotsky à l'étude, théorique et clinique, du handicap ou de la déficience, instrumentale ou mentale, et aux conclusions qu'il en tire quant aux problématiques les plus fécondes et les plus efficaces concernant l'éducation des enfants déficients ou handicapés. Un tel objet d'étude a toujours représenté une part importante des préoccupations de Vygotsky, tant de ses recherches, publications et conférences, que de son activité institutionnelle, par exemple à la tête de l'Institut de Défectologie de Moscou. Les textes présentés ici, publiés entre 1927 et 1935, témoignent non seulement de cette continuité d'intérêt, mais des évolutions dans la manière dont Vygotsky a abordé la question de la déficience et du handicap. En ce sens, si l'on y retrouve la puissance anticipatrice de la pensée de Vygotsky, on ne peut pour autant les lire ou les donner à lire aujourd'hui sans une présentation et un appareil de notes qui les resituent dans le contexte scientifique et idéologique de l'époque.

Opposé aux approches unidimensionnelles et quantitatives du handicap et de la déficience, approches alors dominantes dans les pays anglo-saxons, et le plus souvent liées à des problématiques de traitement spécifique et d'éducation séparée, Vygotsky se situe parmi les tenants d'une approche holistique et qualitative : selon lui, handicap et déficience ne doivent pas être appréhendés en termes de diminution quantitative de l'intelligence ou des performances liées à telle ou telle fonction psychique, mais comme une organisation qualitativement différente de l'ensemble de la conduite du sujet handicapé ou déficient, et c'est cette organisation d'ensemble, et non la seule fonction affectée par la déficience ou le handicap, qui doit être au centre de la visée de traitement et d'éducation des sujets concernés. Ainsi pour Vygotsky, l'essentiel n'est pas seulement l'étude ou la mesure (ni même la rééducation) d'un défaut spécifique, mais celle de la manière dont un sujet et son entourage éducatif « font avec » ce défaut, celle de la spécificité du développement du sujet affecté de ce défaut, spécificité qui ne saurait se dissoudre en variantes quantitatives d'éléments isolés : « Tout comme en médecine l'importance attribuée au malade prime sur l'importance attribuée à la maladie, la défectologie accorde sa priorité à l'enfant affecté par un défaut, le défaut n'étant pas en lui-même le sujet important ».

Visant à élaborer une théorie dynamique du développement de l'enfant déficient qui ne le réduise pas au développement de fonctions psychiques séparées, dont les unes seraient entravées tandis que les autres se développeraient « normalement », Vygotsky ne pouvait manquer de rencontrer tant les théories de la vicariance des sens que celles de la (sur)compensation. Les premières insistent sur le fait que la perte ou l'affaiblissement d'une fonction sensorielle stimulent le développement d'autres fonctions qui viennent ainsi suppléer à la fonction déficiente (ainsi parle-t-on couramment du « sixième sens » des aveugles). Approche pertinente selon Vygotsky, en ce qu'« elle croit qu'aucun défaut ne se réduit à la perte isolée de la fonction, mais qu'il provoque une réorganisation radicale de l'ensemble de la personnalité et qu'il ranime les forces psychiques en leur donnant une nouvelle voie », mais qui demeure insuffisante et naïve parce que reposant sur une « ignorance des éléments sociaux et psychologiques qui interviennent dans (un) processus (de compensation) » appréhendé comme processus de nature essentiellement organique.

Pour les secondes, s'il y a processus de compensation, celui-ci passe par l'intermédiaire de ce qu'Adler, principal représentant de cette approche, nomme « sentiment d'infériorité », lequel, produit de l'affaiblissement de la position sociale du sujet concerné, devient la force dynamique principale du développement psychique. Plusieurs textes de ce recueil témoignent de l'influence exercée dès 1927 (1) par les travaux d'Adler sur la pensée de Vygotsky, mais aussi du regard critique qu'il porte sur ces travaux. Non seulement Vygotsky affirme la nécessité de distinguer l'importance ainsi attribuée aux processus de compensation des représentations mystiques de la déficience ou de la souffrance comme positives en soi, mais il se démarque de ce qu'il considère comme une vision par trop optimiste du défaut : « Si avec le défaut étaient aussi données les forces permettant de le surmonter, tout

défaut serait un bienfait. En est-il toujours ainsi ? En fait, la surcompensation est seulement une des deux issues finales possibles de ce processus, un des deux pôles du développement hypothéqué par le défaut. Le pôle opposé est la compensation manquée, le refus de la maladie, la névrose (...). Entre ces deux pôles, entre ces issues extrêmes s'échelonnent tous les degrés possibles de compensation ». Mais c'est surtout à partir du tournant des années 1920-1930 que les écrits de Vygotsky sur la défectologie attestent la transition de l'influence adlérienne à l'approche historico-culturelle du développement psychique, dont la thèse fondatrice d'une genèse sociale du psychisme et de la pensée, et les notions d'activité, de médiation et d'instrument psychologique seront les pièces maîtresses, aussi bien pour l'enfant normal que pour l'enfant déficient. Dès lors, pour Vygotsky, la force motrice principale du développement de ce dernier doit être cherchée, non pas tant dans le sentiment d'infériorité, mais plutôt dans les exigences sociales et cognitives auxquelles l'enfant est (ou non) confronté au travers de la communication, de la collaboration et de l'interaction avec autrui. En ce sens, Vygotsky insiste sur la nécessité de distinguer le défaut et ses conséquences directes concernant les fonctions élémentaires (cécité, surdi-mutité, par exemple), de leurs conséquences « secondaires » liées à ce que l'enfant déficient « a "lâché" la collectivité » et a été "lâché" par elle, « l'exclusion de la collectivité ou le développement social entravé empêch(ant) le développement des fonctions psychiques supérieures qui, quand les choses se déroulent normalement, se manifestent directement en liaison avec le développement des activités collectives de l'enfant ».

Ce sont ces « conséquences secondaires » qui doivent donc être la cible centrale de l'éducation des enfants handicapés et déficients, laquelle doit viser à être « compensation par le haut », à combler ou à prévenir le retard de développement culturel lié au "lâchage" de la collectivité, et ce, en fournissant à l'enfant des instruments psychologiques, des médiateurs culturels aptes à favoriser son développement en suppléant, autant que faire se peut, au défaut primaire et à ses conséquences directes (2). D'où les plaidoyers répétés de Vygotsky non seulement contre la tendance à regrouper entre eux les enfants affectés du même défaut, mais aussi contre une éducation spéciale insipide, aux aspirations et exigences minimalistes centrées sur l'entraînement des fonctions élémentaires et la domination quasi exclusive du concret, soit sur une visée de compensation « par le bas », éducation qui, selon ses propres termes, « suit la ligne du moindre effort », en « s'adaptant » au handicap et en « effaçant de ses matières tout ce qui exige l'effort de la pensée abstraite ».

Pour Vygotsky, l'étude du développement de l'enfant déficient ou handicapé ne saurait être séparée de celle de l'enfant « normal » et « les études comparatives doivent toujours s'astreindre à une double tâche : la détermination des lois générales et la recherche de leur expression spécifique dans les diverses variantes du développement de l'enfant » (3). Une telle tâche nécessite de penser que le développement, normal ou perturbé, n'est jamais développement indépendant de fonctions psychiques séparées, mais établissement et transformation de rapports entre les différentes fonctions. Le développement intellectuel unifie différentes fonctions, différents processus, sans pour autant les rendre identiques ni homogènes, et c'est cette unité complexe et dynamique qu'il s'agit de comprendre en pensant les rapports dont elle est tissée et leur évolution, de même qu'il s'agit de comprendre les rapports d'unité et de discordance entre affect et intellect. De ce point de vue, le texte que Vygotsky consacre presque exclusivement à la discussion critique des thèses de K. Lewin sur l'arriération mentale, texte publié en 1935, est tout à fait passionnant. L'approche dynamique de Lewin a l'immense mérite aux yeux de Vygotsky de « sortir des limites restreintes de la sphère intellectuelle », de poser la question de « l'unité des sphères intellectuelle et affective dans le développement de l'enfant débile et de l'enfant normal ». Mais elle souffre de reposer d'une part sur une conception insuffisamment complexe et dynamique du développement intellectuel, d'autre part et surtout sur une hypothèse de dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif, soit donc, au total, sur la supposition implicite que « le rapport entre l'intellect et l'affectivité est constant ». Or, pour Vygotsky, ce rapport doit être lui-même pensé comme un développement, un processus, au cours duquel ce qui était cause peut devenir effet, et inversement.

Certes, pour Vygotsky, « de même que nos actions ne naissent pas sans cause, mais sont mises en mouvement par certains processus dynamiques, besoins et motifs affectifs, de même notre pensée, toujours motivée, toujours conditionnée psychologiquement, découle toujours d'une motivation affective qui la met en mouvement et qui l'oriente. La pensée qui n'est pas motivée affectivement est impossible, comme le serait l'opération sans cause ». Mais il ajoute immédiatement que, pour autant, « la dynamique de la pensée ne reflète pas les rapports dynamiques qui dominent l'opération concrète. Si la pensée ne changeait rien dans l'opération dynamique, elle ne serait absolument pas nécessaire ». Rappel et exigence dialectique qui n'ont rien perdu de leur actualité aujourd'hui où les cloisonnements, voire l'ignorance ou les anathèmes réciproques, entre psychologie cognitive et psychologie clinique semblent se renforcer à la mesure du développement et de la spécialisation des travaux propres à chacune de ces approches.

On le voit, les textes présentés ici offrent au lecteur francophone un éclairage nouveau et précieux sur l'œuvre de Vygotsky et sur les cheminements de sa pensée. Reste malheureusement que leur traduction et le travail critique et éditorial qui l'accompagne laissent parfois à désirer. Passons sur l'absence de bibliographie ne permettant pas de savoir, sauf à se reporter à d'autres ouvrages, à quels textes, d'Adler ou de Lewin par exemple, Vygotsky fait référence. Passons encore sur l'orthographe fantaisiste de nombreux noms propres (V. Keller ou Köchler pour Wolfgang Köhler, Levin pour Lewin, pour ne prendre que deux exemples), voire même — quoique ce soit plus difficile — sur des traductions telles que « collectivisation du comportement » là où il est question de son caractère social. Mais on ne peut que déplorer l'absence de présentation et de mise en contexte de ces différents textes tant par rapport à l'œuvre de Vygotsky lui-même que par rapport aux œuvres et théories qu'il discute, de même qu'est franchement inacceptable la reprise telle quelle des notes de l'édition russe de 1983 (d'ailleurs très peu différenciées des notes dues aux traducteurs), reprise qui laisse croire, par exemple, que la réduction de l'œuvre de Freud à « un point de vue idéaliste et réactionnaire » (note 3, p. 112) est le fait de Vygotsky lui-même. Une mise en contexte et une discussion des rapports entre la pensée de Vygotsky et celle de Freud — entre autres — s'imposait pourtant (4). L'absence d'un tel travail éditorial est d'autant plus regrettable que le précédent recueil de textes de Vygotsky édité dans la même collection en 1985 était à cet égard d'une grande qualité. Reste que les textes de Vygotsky traduits en français sont trop rares et que ceux qui sont rassemblés dans ce dernier recueil sont trop stimulants pour que nous boudions notre plaisir à les lire, quitte à se reporter pour cela à l'ouvrage de Van der Veer et Valsiner.

Jean-Yves Rochex
Université Paris VIII - INRP

NOTES

(1) C'est en 1927 qu'est paru l'ouvrage d'Adler intitulé **Praxis und Theorie der Individualpsychologie,** qui a fortement influencé la pensée de Vygotsky sur la défectologie.

(2) Concernant un tel processus de compensation « par le haut », par l'activité socialement organisée, les écrits de Vygotsky concernant la défectologie témoignent d'une évolution parallèle à celle de l'ensemble de son œuvre, l'approche historico-culturelle du développement du psychisme se constituant progressivement à partir d'une pensée encore très marquée par l'influence de la réflexologie, laquelle conduisait Vygotsky, dans ses premiers textes consacrés à la défectologie, à penser la suppléance d'une fonction par une autre sur le modèle de la substitution d'une voie de formation de réflexes de niveau supérieur par une autre. Cf. sur ce point, René van der Veer et Jaan Valsiner, **Understanding Vygotsky,** Blackwell, 1991 (en particulier le chapitre 4), ainsi que le texte de la conférence que Vygotsky a prononcée à Londres en 1925, « Principles of social education for deaf and dumb children in Russia », in R. van der Veer et J. Valsiner (eds), **The Vygotsky reader,** Blackwell, 1994.

(3) On mesurera l'actualité d'un tel programme, et plus généralement de la problématique à partir de laquelle Vygotsky aborde la question de la déficience, à la lecture des textes rassemblés par Michel Deleau et Annick Weil-Barais, sous le titre **Le développement de l'enfant. Approches comparatives** (PUF, 1994), et en particulier des textes qui approchent le handicap comme « un système organisé, adaptatif et intégré, qui a sa dynamique et ses flexibilités propres » (J. Nadel, in *op. cit.*)

(4) Nous ne pouvons évidemment entreprendre une telle discussion ici. Signalons simplement qu'il nous semble qu'il y aurait à réfléchir sur les rapports possibles entre ce que Vygotsky dit de la compensation « par le haut » et de l'enfance comme « période de compensation de l'immaturité » et la théorie de l'étayage chez Freud qui, constituant la libido comme processus intersubjectif, comme écart au biologique, permet à la pensée freudienne de s'émanciper de ses attaches biologisantes et solipsistes. À cet égard les concepts de « déficience biologique positive du premier âge » et d'« impéritie » du nouveau-né, utilisés respectivement par Lacan et par Wallon, seraient sans nul doute d'un apport précieux.

BAUTIER (Roger). — **De la rhétorique à la communication.** — Grenoble : Presses de l'université de Grenoble, 1994. — 320 p.

C'est un livre de travail, de ceux qu'on lit d'abord puis qu'on consulte régulièrement pour y chercher une référence, une argumentation, des éléments de réflexion. Il embrasse un champ bien défini mais il le traite de manière large, englobant à la fois l'épaisseur historique et l'extension géographique. Il réussit le tour de force d'être en même temps panoramique et extrêmement pointu. À ce titre, il me paraît inclassable parce qu'il s'adresse aux spécialistes et à ceux qui ne le sont pas.

Le premier objectif de l'ouvrage est d'introduire à la connaissance « d'un sous-ensemble constitué par les discours tenus sur la communication par des auteurs académiques ou par leurs concurrents directs, envisagés comme des révélateurs de position souvent indissociablement scientifiques et politiques, à l'intérieur d'un champ, celui des études sur la communication » (p. 6 et 7). Le cadre est ainsi dressé et les argumentations vont dès lors se dérouler dans une impitoyable logique.

Il y a du Bourdieu, donc, au point de départ méthodologique, ou, au moins, une démarche de l'objectivation, celle qui consiste à privilégier l'observateur extérieur et à mettre entre parenthèses le vécu des acteurs. Alors commence une impressionnante transhumance qui va des Sophistes grecs à Habermas en repérant des filiations, des ruptures, des continuités et des renouvellements.

Le rapprochement, suggéré, entre les Sophistes en lutte avec Socrate, et les discours contemporains dans la langue socialement circulante, sont, par exemple, particulièrement stimulants. L'auteur aurait pu les développer davantage mais ce n'était pas son propos. Nombreux sont les travaux sur la question et ils aboutissent tous à la même conclusion : les discours contemporains du journalisme, de la publicité, de la politique, des juristes même, entrent en plein dans l'aire de pertinence de la sophistique antique.

Il s'agit bien, comme autrefois, d'avoir raison verbalement à n'importe quel prix, par n'importe quel moyen, c'est-à-dire de gagner, d'arracher la conviction même au détriment des valeurs de vérité. Il y a comme une guerre des discours dans laquelle l'enjeu est de battre l'adversaire, d'avoir raison contre lui plutôt que d'avoir raison *tout court, d'être dans le vrai. La rhétorique, dans ces* conditions, constitue l'un des vecteurs de la communication d'aujourd'hui, comme manipulation du verbe nu (sans chair...).

Une démonstration analogue peut être conduite à propos de la rhétorique moderne, celle du dix-huitième et du dix-neuvième siècles, celle qui va aider à former des citoyens (donc à construire la démocratie) et à diffuser les Lumières, notamment par le développement de l'instruction publique (où l'enseignement de la rhétorique, précisément dans la classe appelée Rhétorique, tiendra une place essentielle). En ces époques, les compétences rhétoriques s'affichent comme telles, et s'exhibent pour ce qu'elles sont (des techniques stratégiques).

Quand on entre dans l'ère des communications, sous la bannière du mot-culte « Communication », les pistes rhétoriques se brouillent parce qu'elles se masquent, d'une part, et se professionnalisent d'autre part. Lorsqu'une pratique sociale se transforme en pratique professionnelle, elle se met à obéir aux règles du secret (professionnel justement) et à cacher ses propres modalités de fonctionnement.

Mais la vieille rhétorique reste bien là, même si les rhéteurs sont nouveaux. Les règles du discours formel, ou plutôt les règles de la forme des discours, guident le monde vaste et flou de la communication contemporaine. Les apparences, dans la société médiatique, non seulement font partie de la réalité comme l'ont montré Sartre et les phénoménologues, mais tendent à réduire la réalité à elles-mêmes. Il ne faudrait pas avancer beaucoup pour pouvoir dire que désormais, la gestion des apparences constitue une part essentielle du gouvernement de soi et du gouvernement tout court.

Roger Bautier possède la qualité inestimable et rarissime d'écrire avec limpidité et de parler clairement d'enjeux très complexes. C'est certainement un choix délibéré et il est simplement juste de souligner que le résultat visé est atteint. Le lecteur partage une culture savante longuement élaborée et incorporée par l'auteur. Il y a, dans ce livre, des destinataires *multiples, et, donc, de multiples* niveaux de lecture. C'est ce qui en fait, à mes yeux, une œuvre durable, comme une sorte de point fixe (pour employer une métaphore aéronautique).

Ce dont je suis pleinement convaincu, en tout cas, c'est que la pratique de cet ouvrage sera utile à tous ceux qui sont immergés dans les sciences de l'éducation, domaine que l'auteur, en outre, connaît bien. Ce livre inclassable relève de plusieurs territoires épistémologiques, et, à coup sûr, du nôtre. Il fallait oser entreprendre cette traversée diagonale des signes et il fallait oser en raconter l'odyssée. Paris tenus.

Louis Porcher
Université de la Sorbonne-nouvelle

BECKER (D.), HANDMAN (M.E.), ITURRA (R.) (dir.) — **Échec scolaire ou école en échec ? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leurs pays et en France**. — Paris : L'Harmattan, 1994. — 238 p. — (Savoir et formation).

Ce livre résulte de la rencontre entre deux équipes de recherche travaillant dans des cadres théoriques et méthodologiques différents : une équipe d'anthropologues portugais, une équipe de psychologues et psychanalystes français. L'ouvrage rassemble des travaux conduits par chacune de ces équipes, leur point commun étant de porter sur des populations d'enfants portugais : les enfants de la classe paysanne au Portugal qui ont donné matière à une série d'études anthropologiques (première partie du livre) ; les enfants de travailleurs portugais immigrés en France, à propos desquels ont été réalisées une étude psycho-sociologique (deuxième partie de l'ouvrage) et une étude clinique (troisième partie).

Ce mode de construction a engendré un ouvrage riche bien qu'un peu composite dont l'ambition est d'éclairer l'échec scolaire que l'on rencontre dans les deux populations étudiées à partir de différentes approches des positions socio-culturelles occupées par les enfants, de leurs rapports à eux-mêmes et aux communautés auxquelles ils appartiennent, et du rapport à l'école que de tels facteurs déterminent.

L'étude anthropologique

L'étude des anthropologues s'inscrit dans une vision globale, bien explicitée par les auteurs, de l'échec scolaire

que l'on observe dans les milieux ruraux portugais. D'après les données recueillies sur la population étudiée, il apparaît que, encore récemment, la plupart des enfants de la classe paysanne portugaise ne dépassait guère le niveau de la dernière classe de l'école primaire, accumulant souvent plusieurs années de retard. (p. 103).

Saisi en tant que fait social, cet échec scolaire massif est attribué à une faillite de l'interaction qui se produit à l'école entre la culture populaire dont les enfants sont porteurs et la culture lettrée que l'école tente d'inculquer. Les auteurs pensent qu'il serait possible de faire partager à tous le savoir lettré *« si la culture érudite se donnait la peine d'écouter le savoir culturel pour le développer par écrit et le rendre explicite pour la pensée qui l'a créé. »* (p. 16). L'école permettrait ainsi aux enfants de construire le savoir lettré sur la base de l'explication de leur savoir culturel et d'une compréhension de sa signification par rapport à la structuration de la société dont le ressort profond est l'économie (modes de production et de partage des richesses).

Pour aller dans cette direction, le propos de l'étude était de mettre à jour la culture populaire, et les processus à travers lesquels les enfants se l'approprient : modalités de transmission mises en œuvre par les adultes des communautés villageoises et démarches d'apprentissage des enfants. L'étude a été réalisée dans un village du Nord du Portugal. Les analyses montrent que la culture populaire, les savoirs de la communauté paysanne, se construisent sous l'influence de deux facteurs principaux : l'activité essentiellement agricole de la population et une situation socialement et économiquement dominée que certains aspects de l'enseignement religieux et de l'enseignement scolaire tendent à justifier. Les textes montrent aussi comment les enfants assimilent la culture de leur communauté par la mise en œuvre de leur capacité à observer, à communiquer, à explorer et à expérimenter. À cet égard, le chapitre 5 : *« Le jeu ou comment passer de la subordination à l'entendement »* est particulièrement intéressant. Il met en lumière la logique à l'œuvre dans les jeux traditionnels que pratiquent les enfants et donne à voir les démarches intellectuelles et sociales de ces derniers. Ce n'est donc pas par défaut d'intelligence ni de capacité à apprendre que l'on peut expliquer l'échec scolaire de ces enfants.

L'étude psycho-sociologique

Du côté des chercheurs français, on trouve d'abord une étude psychosociologique qui a porté sur un échantillon de jeunes âgés de 11 à 19 ans. Enfants de travailleurs immigrés en France, ces jeunes ont en commun de suivre un enseignement de langue et civilisation portugaises, soit dans le cadre de l'établissement scolaire français qu'ils fréquentent, soit dans le cadre des activités promues par une association de Portugais. L'étude n'est pas directement centrée sur l'échec scolaire, même si le sujet est abordé au cours du travail. L'objectif principal est de cerner les difficultés spécifiques à la situation d'enfants de migrants quant à la construction de leur identité culturelle, préoccupation à laquelle répond la conclusion de l'article : *« Il apparaît finalement, (...) que la « deuxième génération » est (...) confrontée (...) à un problème de deuil. (...) Ces jeunes ont tous affaire à un objet perdu : le pays d'origine (et peut-être les illusions des parents). »* (p. 171).

En ce qui concerne l'échec scolaire, l'étude, d'après les auteurs eux-mêmes, pose plus de questions qu'elle n'en résout. En effet, il n'y a pas de corrélation systématique entre la fréquence de l'échec scolaire et les différentes façons dont les jeunes étudiés se situent par rapport à leur problème de double appartenance (voir p. 150). D'autre part, comme les auteurs le soulignent eux-mêmes, on remarque que le taux d'échec scolaire des enfants de l'immigration portugaise, pour être important (30 %), ne l'est cependant pas plus que celui de l'ensemble de la population scolarisée dans l'école française. Remarquons en outre que ce taux d'échec est bien moins important que celui des petits paysans scolarisés au Portugal. Ceci nous paraît mettre en lumière une différence de destin scolaire entre les enfants des villages portugais et les enfants portugais vivant en France qui mérite d'être relevée. Mais telle n'est pas la visée de l'ouvrage qui cherche les similitudes plutôt que les différences entre les diverses populations étudiées.

L'étude clinique

L'étude clinique qui occupe la troisième partie de l'ouvrage porte sur une population d'enfants de travailleurs portugais immigrés en France qui viennent consulter pour difficultés scolaires importantes dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Paris. L'étude montre qu'en lien avec les histoires individuelles des parents et les raisons particulières qui ont pu pousser ceux-ci à faire le choix de l'immigration, les enfants concernés ne parviennent pas à construire leur identité personnelle. Car un dilemme insoluble leur apparaît : s'intégrer à la culture d'accueil, notamment en réussissant à l'école, au risque de trahir leurs parents et leur culture d'origine ; ou rester « fidèles » au risque de trahir les espoirs que les parents placent en eux et les efforts qu'ils font pour leur réussite.

L'acuité et la complexité de la question pour les enfants concernés sont bien mises en évidence par l'étude. Mais ce problème est-il spécifique des enfants portugais ? N'est-il pas celui de la plupart des enfants issus des classes populaires, immigrés ou non ? Ne faut-il pas le relier aux

fonctions sociales de l'école qui lient réussite des apprentissages scolaires et accès aux situations les plus élevées dans la hiérarchie sociale ? Certains écrivains, Annie Ernaux ou Monique Romagny-Vial par exemple (1), témoignent à ce sujet, parlant du passage dans un autre monde qu'a représenté pour eux la réussite scolaire et du sentiment de trahison éprouvé par rapport aux « leurs », sentiment qui les poursuit parfois toute leur vie.

Plus spécifiques des enfants portugais sont peut-être les conduites par lesquelles certains d'entre eux manifestent leur refus de l'école : résistance passive, inhibition intellectuelle, qui déconcertent les enseignants. Les études de cas éclairent ces conduites qui semblent correspondre à des mécanismes d'auto-défense devant la difficulté rencontrée par ces enfants à *« devenir sujets de leurs propres histoires »*, selon l'expression employée par l'un des auteurs.

Quelques remarques critiques

Au total, il s'agit donc d'un ouvrage riche, qui apporte par divers biais de nombreux éléments à l'appui d'une idée très importante pour l'évolution des systèmes éducatifs : si certains enfants échouent à l'école, ce n'est pas par manque d'intelligence ni de capacités à apprendre. On a vu que les enfants des villages portugais mettent en œuvre de telles capacités pour s'approprier le savoir culturel de leur communauté. De même, les études psychologiques et psycho-sociologiques démontrent que l'échec scolaire de certains des enfants de l'immigration portugaise en France traduit non pas un manque de moyens intellectuels, mais une résistance psychologique liée à la position socio-culturelle complexe que leur confère la situation d'immigration de leurs parents.

Malgré ses qualités, l'ouvrage appelle quelques critiques. Tout d'abord, on peut reprocher à l'avant-propos de vouloir unifier de façon un peu « forcée » les différents matériaux présentés en les tirant vers une explication globalisante et un peu réductrice de l'échec scolaire des enfants portugais, que cet échec se produise au Portugal ou en France : *« Ainsi, qu'il s'agisse de petits paysans vivant dans leurs villages ou d'enfants immigrés provenant de ces villages, les travaux des anthropologues et ceux des psychanalystes aboutissent à une même constatation : les mécanismes de la pensée, lorsqu'ils sont pris dans des contradictions d'ordre intellectuel ou affectif, ou dans des injonctions paradoxales, son inhibés ou alors littéralement bloqués »* (Avant-propos, p. 10). Une telle interprétation, qui prend appui sur la théorie du « *double bind* » élaborée par G. Bateson et son équipe, assimile trop facilement les différentes situations présentées. Elle ne nous semble pertinente que pour les faits analysés par l'étude clinique qui porte sur une petite population d'enfants dont les difficultés personnelles sont suffisamment importantes pour conduire à une prise en charge thérapeutique. En revanche, en ce qui concerne les sujets étudiés dans l'étude psycho-sociologique, qui représentent beaucoup plus une population « tout-venant », les auteurs, comme nous l'avons vu, n'ont pu établir de corrélation systématique entre les difficultés d'identification culturelle et les difficultés scolaires, celles-ci ne concernant d'ailleurs que 30 % de la population étudiée. De son côté, l'étude anthropologique menée au Portugal ne met nullement en évidence, nous semble-t-il, un blocage quelconque de la pensée chez les enfants concernés. On peut s'étonner enfin que l'ouvrage ne tire aucun parti, pas même une question, du contraste pourtant saisissant entre le taux d'échec scolaire massif des enfants de la classe paysanne au Portugal et le taux d'échec beaucoup plus faible, même s'il demeure important, des enfants portugais vivant en France.

Une autre critique s'adresse aux deux études portant sur les enfants scolarisés en France. Dans ces deux parties, le fonctionnement de l'école à laquelle ces enfants sont confrontés n'est pas évoqué. La recherche d'explication de l'échec scolaire se situe tout entière du côté des enfants et de leurs familles comme si cet échec était indépendant des conditions institutionnelles et pédagogiques dans lesquelles il se produit. Ainsi on prend le risque de négliger un certain nombre de facteurs qui jouent un rôle peut-être déterminant dans de nombreux cas dans la genèse de l'échec scolaire. On se prive du même coup de la possibilité d'ouvrir des pistes aux enseignants pour la résolution, *à l'école*, de certaines difficultés rencontrées avec les enfants. Dans ce registre, une question notamment peut être posée : qu'advient-il des enfants des classes sociales dites « défavorisées », que ces enfants soient immigrés ou non, dans certains contextes pédagogiques innovants qui se préoccupent explicitement de la réussite des apprentissages par tous les enfants ?

Françoise Platone
INRP

NOTE

(1) Annie ERNAUX : **Les armoires vides**. Paris : Gallimard, 1994. Monique ROMAGNY-VIAL : **Chronique d'une parvenue**. Paris : Arcantère Éditions, 1986.

COLLÈS (Luc). — **Littérature comparée et reconnaissance interculturelle**. — Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1994. — 176 p.

Du point de vue de la didactique des langues et des cultures, où je me situe, l'ouvrage de Luc Collès est une bonne illustration des tendances interdisciplinaires de la recherche actuelle.

L'auteur pose en effet un regard anthropologique sur deux représentations culturelles fondamentales, l'espace et le temps, telles qu'elles s'expriment dans des œuvres littéraires d'origine belge, française et maghrébine.

C'est, en priorité, la perspective interculturelle qui motive le choix et l'analyse de ce corpus d'extraits littéraires, recueillis dans l'intention pédagogique de favoriser une reconnaissance mutuelle de l'identité d'adolescents, d'origine culturelle distincte, amenés à partager un programme commun d'apprentissage dans le cadre du cycle supérieur de l'enseignement secondaire.

L'ouvrage s'articule en deux parties : la première, intitulée *axiomatique,* relativement brève (40 p.), aborde, d'un point de vue didactique et théorique, la question cruciale de l'altérité dans les contacts interculturels, en classe et hors classe ; la seconde, *comparaisons interculturelles,* largement développée (136 p.), est remarquable dans son ordonnancement pédagogique.

Dans son axiomatique, Luc Collès développe une double argumentation. D'une part, il considère les difficultés d'adaptation que rencontrent les enfants issus de l'immigration. Confrontés aux normes et aux valeurs culturelles du pays d'accueil et à celles de la famille, ils ne trouvent pas toujours aisément leurs repères identitaires. D'autre part, il est indispensable, pour les enfants des autochtones, de remettre en question leurs faits de culture qui, le plus souvent, leur apparaissent comme des faits de nature tout à fait normaux et universels. Ils doivent donc prendre conscience qu'il ne s'agit que d'une construction du monde relevant de leur culture. Mais, soumis à leur crible culturel singulier, ils manquent d'outils conceptuels aptes à favoriser un relativisme nécessaire. Dans le milieu scolaire, ces deux publics d'adolescents survalorisent, chacun à sa manière, leurs comportements d'origine.

Il faut donc, selon les termes de Luc Collès, « fournir aux uns comme aux autres des outils d'analyse pour les aider à rendre moins étranges leurs comportements respectifs, à mieux prendre conscience de leur identité propre et à percevoir plus correctement l'originalité de la culture d'autrui tout en mesurant mieux les particularités et l'originalité ». (p. 8).

Or, dans les cours de langue et littérature françaises que suivent ces adolescents, Luc Collès fait remarquer que, traditionnellement, les textes étudiés appartiennent aux littératures de France et de Belgique. Quant à l'enseignant, il ne peut avoir le plus souvent que le point de vue subjectif de celui qui parle de sa propre culture. Il est donc relativement mal placé pour expliquer objectivement aux étrangers les valeurs implicitement véhiculées dans ces textes.

L'étudiant étranger peut trouver aléatoire et même dissonant, par rapport à sa propre vision du monde, ce système culturel imposé. Et pourtant, il pourrait devenir un élément moteur qui interroge d'un regard distancié les valeurs que lui présentent ces textes, à condition, évidemment, qu'il ait reçu les outils d'analyse nécessaires pour le faire. D'un autre côté, la lecture de textes littéraires du Maghreb ou issus de l'immigration initierait les jeunes autochtones au système culturel de leurs condisciples étrangers. Dans une classe mixte, il serait donc possible de porter un regard croisé sur le « capital culturel » respectif de chacun, de façon à sensibiliser les élèves à l'arbitraire des systèmes de références, ce qui faciliterait la mise en place d'une reconnaissance mutuelle.

Pour Luc Collès, il ne s'agit pas, comme on l'a trop longtemps fait dans les traditionnels cours de civilisation, de transformer l'autre en objet susceptible d'être observé et analysé ; au contraire, il est bien question d'un échange dynamique privilégiant la compréhension de l'autre, en tant que sujet.

L'objectif à atteindre est, en fait, que les deux publics concernés saisissent peu à peu « comment les autres, de l'autre côté de l'océan ou au bout du couloir, organisent leur monde de significations ».

Dès lors, Luc Collès envisage le texte littéraire comme un médiateur essentiel dans la relation avec autrui.

Il est vrai que chaque texte littéraire, qu'il soit issu d'Europe ou du Maghreb, exprime un « écart » par rapport au réel. Aussi Luc Collès propose-t-il d'éclairer cette vision particulière du monde par la lecture de documents à visée sociologique ou anthropologique, de façon à relativiser la singularité du regard des écrivains. C'est dans ces conditions que le texte littéraire, correctement contextualisé, peut constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels autres.

À partir de cette axiomatique, Luc Collès entreprend de cerner peu à peu les « universels singuliers » que sont les représentations de l'espace et du temps dans la littérature de Belgique, de France et du Maghreb. La multiplicité des regards converge vers un même thème mais confronte le lecteur à des univers culturels nettement différenciés.

La seconde partie, *Comparaisons interculturelles,* s'organise en deux chapitres : perception de l'espace, puis perception du temps.

Dans le premier chapitre, on découvre d'abord une ethnographie comparée de la notion d'espace dans les deux cultures. Puis, sont exposées, dans un mouvement ascendant, les représentations de l'espace dans la plus petite unité sociologique, la rencontre, et dans des composantes plus complexes, telles que la ville.

L'auteur attire tout particulièrement l'attention des lecteurs sur la notion de proxémie, langage silencieux qui

peut provoquer de réels dysfonctionnements dans la communication interculturelle.

Enfin, un appareil pédagogique très pertinent accompagne les textes choisis en fonction de l'espace privé, d'une part, et de l'espace public, d'autre part.

Le second chapitre, après un relevé ethnographique du facteur temps, dans les deux cultures, propose un choix de textes littéraires qui sont autant de regards sur cette donnée sociale et culturelle.

Bien sûr, dans les deux chapitres, chaque texte littéraire proposé est accompagné de son exploitation pédagogique.

Il faut souligner le sérieux de la démarche didactique qui consiste, pour chaque texte, à situer le *contexte* et à signaler l'*enjeu* interculturel de la lecture.

Les modules d'exploitation comprennent une mise en *condition,* ainsi que des repérages de marques, signes, symboles et indices susceptibles d'exprimer les modèles et les valeurs du système culturel. Une activité, intitulée *prolongements,* organise les réflexions et les débats du groupe ou propose des créations de texte sur le problème culturel abordé.

L'ouvrage de Luc Collès est doublement didactique, en ce sens qu'il offre aux enseignants les outils conceptuels indispensables pour gérer très convenablement une activité interculturelle, même si ces enseignants ne sont pas ethnologues de formation. De plus, ce modèle d'approche interculturelle leur permettra d'entreprendre l'étude comparative d'autres comportements non-verbaux susceptibles de provoquer des malentendus dans les relations interethniques.

Les quinze fiches d'exploitation accompagnant les textes littéraires sont autant d'outils pédagogiques qui guideront les élèves vers la compréhension des « universels singuliers », pour une meilleure reconnaissance de la culture d'autrui.

La bibliographie des œuvres littéraires citées est une source abondante de références, notamment pour ce qui est de la littérature maghrébine issue de l'immigration, lieu particulièrement riche en données interculturelles.

Geneviève-Dominique de Salins
UFR de Didactique du FLE
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

FABRE (Michel). — **Penser la formation**. — Paris : Presses Universitaires de France, 1994. — 274 p. — (Collection l'Éducateur).

Formation, mot devenu si courant qu'on ne s'interroge guère sur ce qu'il suppose comme engagement, responsabilité dans les choix d'action. Or toute action de formation est destinée à provoquer un changement chez une personne ou dans une organisation. C'est pourquoi Michel Fabre, dès le début de son livre, prononce un avertissement : « ce qui devient crucial pour le formateur, c'est de comprendre dans quel type de changement il faut se situer, compte tenu de la situation. Est-ce un changement à l'intérieur d'un système qui doit rester le même, ou est-ce un changement de système ? ».

L'ouvrage présente trois parties. La première analyse la diversité des pratiques de formation pour voir comment on peut dégager « un ensemble de caractères communs suffisamment repérables pour constituer quelque chose comme une problématique de formation, distincte par exemple d'une problématique d'enseignement, d'éducation. ». L'auteur mène une analyse originale, à partir de l'identification des forces qui s'exercent dans le champ pédagogique et qui déterminent trois logiques de formation : logique didactique, celle des contenus et des méthodes (former à), logique psychologique de l'évolution du formé (former par), logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels (former pour). On parle alors de formation didactique (construction de savoirs), de formation psychosociologique (développement personnel), de formation professionnelle (préparation au métier), ensemble qui constitue le triangle de la formation. Chaque formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la formation professionnelle, par exemple, articulant l'acquisition de contenus et de méthodes, et l'adaptation socio-économique.

Il existe toutefois quatre traits qui caractérisent d'une façon générale la formation : processus de changement quantitatif, car la formation induit des changements de comportements, de méthodes, de représentations ; centration sur le formé et la situation de formation ; articulation du savoir aux problèmes ; technicité et professionnalisme.

La procédure analytique de M. Fabre se caractérise par sa rigueur et sa progression méthodique. Rigueur par la démonstration — selon la logique philosophique — du caractère propre des quatre traits définissant la problématique générale de formation. Progression méthodique pour distinguer formation, éducation, instruction, enseignement, selon les critères définis et pour les replacer dans une perspective historique. La permanence des débats entre éducation et instruction depuis la période révolutionnaire, entre Condorcet et Le Peletier, relancée à la fin du 19e siècle, par Hamelin, reprise dans la deuxième moitié du 20e siècle, permet en effet à M. Fabre de cerner les enjeux et de préciser la position actuelle de l'école. La nouveauté qu'il introduit dans la caractérisation des concepts provient de la comparaison deux à deux qu'il opère systématiquement par la recherche de simili-

tudes, de rapports ou d'oppositions, afin de définir les logiques propres à chacun. Ainsi enseignement et formation se distinguent autant par les tensions internes entre les processus mis en jeu que par des clivages éthiques et épistémologiques. Mais en examinant leurs rapports, on repère les formes de pratiques intermédiaires et les évolutions possibles.

Avec la même rigueur, il analyse les choix que tout dispositif de formation opère en fonction des trois logiques et les manières d'articuler projet personnel et adaptation socio-professionnelle, acquisition de contenus et de méthodes et développement personnel d'une part, et exigences socio-professionnelles, d'autre part. Il en examine toutes les implications au niveau conceptuel (concept de maturation affective et sociale, émancipation, projet). L'entreprise que mène M. Fabre est celle d'un philosophe de l'éducation qui recherche les liens entre les pratiques de formation et ce qu'elles supposent sur le plan théorique, ceci, afin de comprendre le sens de l'action entreprise et la portée, sur les plans individuels et sociaux, des choix opérés. Ainsi arrive-t-il à saisir les éléments cachés et à dégager les structures. Il se démarque de la manière habituelle d'appréhender une formation donnée, pour offrir d'autres regards : voir comment elle a été engendrée, élucider les rapports qu'elle introduit entre les logiques de formation. De cette façon, il éclaire remarquablement les problèmes posés par la formation professionnelle des enseignants.

Dans la deuxième partie, M. Fabre cherche à « repérer les différentes problématiques philosophiques dans lesquelles se construit l'idée de formation et qui peuvent servir de pierre de touche pour penser aujourd'hui la formation. ». Le but est « de comprendre quels sont les significations et les enjeux de l'invasion du champ pédagogique par les "lieux communs" de la formation. ».

Par exemple, le discours actuel sur le changement de formation, sur forme et formation, a ses fondements lointains dans la **Physique** d'Aristote, qui « est une ontologie du changement et de la causalité ». Ainsi les catégories de changement distinguées par Aristote se retrouvent dans les types de changement envisagés d'une façon contemporaine par la formation, depuis les changements quantitatifs (de connaissances), qualitatifs (degrés de savoirs) jusqu'à la déstructuration d'un premier niveau d'organisation pour une réorganisation sur le plan supérieur (« la forme devient réforme »). De même, pour les modèles de causalité du changement : modèle technique (transformation), modèle biologique (accouchement) inspirent ceux qui cherchent à définir une méthode d'éducation et à choisir un paradigme de formation.

Cette démarche réflexive s'appuyant sur les courants philosophiques pour analyser les problématiques contemporaines de la formation garde pour fil directeur le triangle de la formation.

Le premier côté du triangle de la formation concerne les relations entre sujet et société et se rapporte à la formation comme expérience. Pour M. Fabre, c'est le problème que le romantisme allemand a porté à son plus haut niveau d'élaboration conceptuelle et narrative, dans le cadre de la théorie de la *Bildung*, visant « à faire de l'individualité une totalité harmonieuse la plus riche possible, totalité qui reste liée pour chacun à son style singulier, à son originalité », se conciliant avec les exigences générales de l'humanité. Le roman de formation, quête de soi dans le monde, est illustré par le **Wilhelm Meister** de Goethe. Hegel, dans la **Phénoménologie de l'esprit**, voit la vie comme expérience transformée en conscience et extériorisée dans des œuvres. M. Fabre, dans des notes en bas de page, fait remarquer que des auteurs contemporains en sciences de l'éducation relèvent de ce courant, même s'ils ne s'en réclament pas. Alors que l'expérience, dans la philosophie de la *Bildung* et chez Hegel, apparaît comme une quête de sens, chez John Dewey elle est considérée du point de vue pragmatique, interaction entre un organisme et son milieu, liberté d'entreprendre, rationalisation de l'action par rapport à un but (projet) selon une démarche de résolution de problème. On voit donc les racines philosophiques de la formation expérientielle d'une part et de la méthode des projets d'autre part.

Le deuxième triangle de la formation met en jeu le rapport du sujet au savoir et au formateur. La lecture de **l'Émile** de J.-J. Rousseau, menée par M. Fabre, notamment du livre III, permet de « prendre en compte l'articulation du plaisir et la réalité dans la construction du savoir, en élucidant la dissymétrie maître/élève dans une visée des médiations, en redonnant toute sa place au modèle et au rythme. ». « La formation peut se décrire comme l'ensemble des situations où l'enfant, par la médiation du maître, peut faire l'expérience de la réalité. ». On y voit bien l'origine de la pédagogie conçue comme construction de situations, avec l'action régulatrice du formateur, aussi bien dans le domaine affectif que dans le domaine cognitif. Cependant l'analyse des conditions de résolutions de problèmes montre la nécessité de rompre avec des représentations antérieures.

La formation « est toujours — en son essence — déformation, destruction puis réforme des formes de pensée et d'action déjà là, et qui font obstacle à la formulation et à la résolution de classes de problèmes d'un ordre supérieur ». Pour M. Fabre, c'est « le mérite de l'épistémologie bachelardienne de développer cette problématique de la formation/réforme dans la thématique de la psychanalyse de la connaissance ». Dans cette perspective, se former, c'est agir sur soi-même pour remettre en question des évi-

dences, lutter face aux obstacles, déconstruire et reconstruire des concepts, en bref changer de culture. M. Fabre montre comment la visée bachelardienne de la psychanalyse de la raison est méthodologique, dans le rapport au savoir, pour donner de la mobilité à la pensée. La raison est alors dynamisme « moins fondatrice que polémique, moins forme que formation », alliant rigueur et fécondité. Dans son analyse, M. Fabre n'oublie jamais les applications actuelles, par exemple l'activité de problématisation, dans l'enseignement des sciences, la mise en place de dispositifs de formation, notamment d'enseignants, fondés sur l'idée d'une formation comme réforme continuée de l'esprit.

Le troisième triangle de la formation prend en compte la nature et la fonction des savoirs investis en formation, les relations entre logique du savoir et logique d'adaptation socio-professionnelle. Les questions soulevées sont d'actualité, par le sens à donner à la formation technique et professionnelle, à la culture technique, et par le développement de la formation dans la vie quotidienne et dans la société civile. Le processus de rationalisation de la société occidentale commence avec **l'Encyclopédie**, qui prend en compte les savoirs du point de vue de leur utilité sociale et qui considère les relations théorie/pratique sous la lumière de la raison scientifique. Il est analysé par Max Weber selon trois directions dégagées par M. Fabre : une direction de « rationalisation culturelle », par « greffe des intérêts capitalistes sur le complexe technico-scientifique », une direction de « rationalisation sociale dans des mécanismes complexes de régulation relevant de la sphère juridique au sens large, comme l'instauration des professions », une troisième direction désignant « l'avènement d'un idéal de contrôle méthodique et rationnel de la vie quotidienne ».

Une fois ces problématiques constitutives dégagées, M. Fabre les interroge, dans la troisième partie, dans une triple perspective : ontologique, critique, éthique.

Quel est le fondement de l'expérience formatrice ? Pour relier la question du sens de la formation à celle du sens de l'être, il analyse la pensée de Heidegger et, à la suite, de Bernard Honoré. La formation est réappropriation de soi, engagement vers l'œuvre. Mais le monde moderne, technique, conduit à « l'oubli de l'être ». Si on analyse le concept récent d'ingénierie de la formation, on constate que l'homme risque d'être considéré comme une ressource au lieu d'être acteur. Le danger peut être cependant source de salut, quand on recherche dans cette provocation un mode de dévoilement de l'être.

L'alternative critique examine formation et histoires de vie. La démarche biographique réalise la tension maximale entre pragmatisme et herméneutique. Dans le récit de vie le sujet travaille son expérience du temps, analyse sa trajectoire sociale et examine les rapports avec son histoire ; il mène un procès d'appropriation de son propre pouvoir de formation. L'École de Francfort fait apparaître un type de savoir critique, à partir des idéologies intériorisées par les individus, par la mise à jour des intérêts sous-jacents, technique, pratique, émancipatoire, aux diverses tentatives théoriques ou pratiques. « L'enjeu est bien la fonction critique de la formation. La formation doit-elle être au service de la personne ou, au contraire, l'instrument d'un développement que la personne ne maîtriserait plus et qui ne lui appartiendrait plus ? ».

« L'interpellation éthique » « arrache le sujet à la fascination des bonnes formes instituées » et « ouvre un processus inachevable d'autonomisation » par la rencontre de l'Autre. *Praxis*, elle s'oppose donc à toute formation qui serait sur le mode de la production d'objets (*poiesis* d'Aristote) et s'attache à une action continue dans le temps du sujet sur lui-même. L'éthique fonde alors le projet du formateur et les conditions du fonctionnement de la relation pédagogique.

Ce qui est propre à la démarche de Michel Fabre, c'est l'application de son analyse de concepts fondamentaux à des débats actuels de la pédagogie et de la formation pour déceler l'ambiguïté d'une pédagogie du projet, par oubli de la visée au profit du programme, l'absence d'exigences « d'une parité de nature malgré la dissymétrie » dans le contrat. Il sollicite son lecteur au passage par des remarques percutantes, par exemple à propos de la pédagogie institutionnelle (préoccupée plus par la question du pouvoir que par le développement du pouvoir de faire). Et il éclaire, à partir des textes de Durkheim, les rapports entre science et formation, entre théorie et action pour montrer qu'accepter « de cheminer en formation, c'est s'installer dans la relation dialectique entre méthode et critique ».

En conclusion de l'ouvrage, l'auteur résume les caractéristiques de la problématique de formation en dégageant les facteurs de clivage, politique, la formation étant une courroie de transmission idéologique, épistémologique, puisqu'elle est quête de sens par-delà toute réduction technique des fins aux moyens, des finalités aux objectifs, ontologique, parce qu'on « attend de la formation la naissance à la vraie vie », éthique, quand on considère le formé comme un *alter ego* et non comme le simple produit d'un dispositif technique. Il relève enfin l'équilibre incertain entre les trois logiques de structure, selon les demandes, les intérêts, les exigences conjoncturelles.

La lecture de **Penser la formation** permet à tous ceux qui sont engagés, à des titres divers, dans la formation, de prendre du recul à l'égard de leur action pour en dégager le sens et déceler les signes de déviation par rapport à la finalité posée initialement.

D'une façon moins immédiate, cet ouvrage invite à s'interroger sur la démarche de formation : si nous avons actuellement des méthodologies pour concevoir une logique d'action et pour en suivre le développement, il nous manque l'analyse des fondements de cette action et des choix qu'elle suppose. Seule l'analyse philosophique peut retracer les cheminements des courants théoriques, les réseaux d'influence qui conduisent à opter pour tel type de discours soutenant tel type d'action.

« **Penser la formation** » apparaît comme le premier livre d'une série souhaitable de réflexions philosophiques sur l'éducation et la formation. Au lieu de mener une analyse philosophique selon une démarche déductive, ce livre conduit une réflexion sur les courants actuels, dominants en formation et en sciences de l'éducation, pour remonter aux théories qui les fondent. Entreprise de démystification, afin de déceler les ambiguïtés théoriques, les oscillations entre des paradigmes différents, et de découvrir les racines profondes, au-delà des mots. Travail de rapprochement, à partir de racines communes, afin d'éclairer la signification profonde d'un choix.

On constate que certains philosophes refusent actuellement de gérer les questions de finalités et de valeurs en éducation, et de cautionner la séparation entre contenus, moyens et fins, au nom de l'unité de la philosophie. Michel Fabre - qui a montré par une recherche expérimentale son souci de rester au contact de ce qui est vécu en formation (**L'enfant et les fables**, P.U.F., 1989), et par sa propre expérience de formateur d'enseignants - part des constructions théoriques actuelles pour en retrouver les itinéraires. À mon avis, il ouvre une nouvelle voie en philosophie de l'éducation.

Marcel Postic
Professeur émérite de Sciences de l'Éducation
Université de Nantes

HUSTI (Aniko). — **Gagner/perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs**. — Paris : INRP, 1994. — 184 p.

À la suite de sa recherche sur le « temps mobile », Aniko Husti vient de publier : **Gagner, perdre du temps dans l'enseignement.** Elle pose la question : « comment l'élève considère-t-il l'utilisation du temps dans l'enseignement en relation avec son temps personnel ? Que pense-t-il de sa propre manière d'apprendre ? » 530 collégiens et 651 lycéens, de la classe de quatrième à la classe terminale, ont participé avec l'aide de leurs professeurs à cette enquête. L'originalité de sa démarche a consisté à demander à l'élève de répondre aux questions sur l'emploi du temps : « je gagne, je perds du temps ». Cette recherche vise à mieux connaître le jugement des élèves sur l'efficacité de différentes pratiques d'enseignement, pour mieux comprendre leur manière d'apprendre et de vivre le temps à l'école et en dehors de l'école. En effet, les résultats sont riches d'enseignement.

Plus de la moitié des collégiens et lycéens estiment qu'ils perdent leur temps « quand un professeur dicte trop » ou bien quand il explique « ce qui est clair dans le livre ». Par contre, 94,8 % (un record) déclarent qu'ils ne perdent pas leur temps quand ils posent **eux-mêmes** des questions et même quand ce sont les autres élèves qui posent des questions (89,4 %). Les 3/4 des élèves estiment que « comprendre c'est quand je cherche moi-même ». 3/4 encore pensent qu'ils comprennent mieux en faisant des expériences eux-mêmes ou avec des camarades. L'explication du professeur est appréciée mais 73,8 % des élèves qui ont appris leur leçon estiment perdre leur temps « quand le professeur rappelle les cours précédents » alors que les autres qui ne l'ont pas apprise estiment que c'est un « gain de temps » (81,7 %). Il faudrait appliquer davantage un enseignement par groupes distincts ou par entraide des uns et des autres pour mieux répondre à la différence de compétences et de capacités des élèves. Par contre, c'est une quasi-unanimité qui trouve qu'il n'y a pas assez de temps à l'école pour « faire ce qui intéresse », pour « apprendre avec plaisir ».

On mesure la carence probable des pratiques scolaires dominantes dans l'apprentissage au désir et à la capacité d'autoformation permanente, pour des élèves en échec **ou** en succès scolaire, quand on relève cette réponse de près de la moitié des élèves : à la proposition « j'apprendrai plus volontiers plus tard dans ma vie », 43 % répondent « jamais » et seulement 17 % « souvent ».

L'enquête permet de nuancer l'idée répandue d'une opposition radicale entre le loisir des soirées, des week-ends ou des vacances et le travail à l'école. Certes, c'est seulement pour 2,3 % que « le temps passe généralement vite » dans le travail scolaire, tandis que dans les activités du temps libre, il en est ainsi pour 54 %, dans les activités de week-end c'est 68,7 % et le record va au temps de vacances qui passe généralement vite pour 70,2 % des élèves. Ces différences sont si énormes qu'on peut craindre qu'il y ait beaucoup d'ignorance sur les caractères fondamentaux du temps contraint dans le travail scolaire chez les partisans du « plaisir » (Dolto) ou de « la joie » (Snyders) à l'école, sans tenir compte de cette différence vécue entre le temps libre et le temps scolaire.

Pourtant, les rythmes scolaires vécus par plus de la moitié des élèves sont satisfaisants et appellent des change-

ments profonds dans les limites mêmes du travail scolaire : 59,9 % des élèves du collège ont l'impression de « perdre leur temps parfois ». Ce sentiment semble paradoxalement se renforcer à mesure que la préparation au bac se précise puisqu'au lycée il est éprouvé par davantage d'élèves (60,3 %). 17,1 % de lycéens pensent même que cette perte de temps arrive « souvent » contre 10,9 % au collège...

Et la durée du travail scolaire, comment est-elle appréciée ?

Pour la majorité (53,2 %), l'impression est souvent que l'école commence trop tôt et qu'elle finit trop tard (49,2 %). Faire les devoirs à la maison, pour 76,3 %, ce n'est « jamais du temps perdu », même si « le travail n'est pas noté » ou « même si la note ne compte pas dans la moyenne ». Quand l'enquêteur les invite à « réagir à cette phrase », « je n'apprends pas bien à la maison », les 3/4 (74,10 %) répondent que c'est faux. Par contre, ils sont à peu près autant (74,10 %) à dire qu'en travaillant chez soi « je gagne du temps et j'approfondis mes connaissances », pourquoi ? « parce que je travaille à mon rythme » (88,8 %). Les 2/3 (66,5 %) indiquent qu'ils apprennent mieux le soir que le matin ou l'après-midi. Ces résultats donnent à réfléchir en profondeur sur le rapport actuel vécu par les adolescents entre le temps libre et le temps scolaire pour l'apprentissage réel aux savoirs savants (1). Les adolescents d'aujourd'hui ne sont plus les adolescents du temps de Jules Ferry. La société n'est plus la même. Celle d'aujourd'hui exige une mobilisation constante des connaissances savantes pour vivre (diététique, organisation du travail, etc...) plus qu'il y a cent ans. Elle exige aussi un renouvellement plus fréquent et volontaire des connaissances dans le cycle de vie au hasard de l'évolution des inventions technologiques, des découvertes scientifiques, des créations artistiques, des innovations éthiques. Est-ce que la somme actuelle des apprentissages scolaires imposés y prépare vraiment la majorité des élèves ? On peut en douter.

Certes, si on équilibrait mieux le travail à l'école et à la maison, il faudrait développer des formes d'études pour certains jeunes sous-privilégiés qui ne trouvent pas chez eux les conditions d'un travail intellectuel. Mais est-ce vraiment impossible à réaliser à un moment où tend à se développer partout une « école hors école » (Glasman), où l'école s'ouvre aux « partenariats » et où le « savoir à domicile » (France Henri et Antony Kaye - 1985) entraîne une nouvelle coopération entre l'école et les médias (TV éducative, vidéocassettes, minitel, etc...).

Pour réaliser cette forme nouvelle « d'alternance » d'enseignement imposé et d'autoformation (assistée, solitaire ou mutuelle), avec l'aide des copains instruits, des *parents ou voisins les plus qualifiés et pour faire une utilisation* plus méthodique des ressources documentaires écrites ou audiovisuelles, il faudrait évidemment que le travail scolaire se modifie pour y mieux préparer les élèves. Il faudrait viser à changer ceux-ci en sujets apprenants en toute situation d'aujourd'hui et de demain, en les rendant plus capables de « s'instruire par soi-même » (Condorcet) (2). Certains enseignants attentifs à l'initiation à ce qui a été appelé « travail indépendant », puis « travail autonome », enfin « travail personnel », ont déjà montré que cette éducation-là est possible. Mais cette « expérience sociale » récente n'a concerné que 3 % d'enseignants volontaires et a été interrompue pour des raisons institutionnelles suspectes. Pourtant, l'enquête d'Aniko Husti a révélé chez les élèves eux-mêmes des tendances qui, cultivées, pourraient permettre une mutation de perspective de l'enseignement tourné davantage vers l'apprentissage au désir et à la capacité de s'autoformer avec l'aide de médiateurs et de médiations diversifiés, choisis dans l'environnement, à tous les âges.

Joffre Dumazedier

NOTES

(1) J. HASSENFORDER, C. CORIDIAN, N. LESELBAUM, Loisir et éducation in J. DUMAZEDIER, **Révolution culturelle du temps libre**, Méridiens Klincksieck, 1988.

(2) J. DUMAZEDIER et autres, **La leçon de Condorcet**, L'Harmattan, 1994.

IMBERT (Francis) et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI). — **Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle.** — Paris : ESF, 1994. — 132 p. — (Coll. Pédagogies).

Dans la ligne de son ouvrage précédent, **Vers une clinique du pédagogique**, — dont j'ai rendu compte dans le numéro 103 de cette Revue — Francis Imbert nous livre aujourd'hui une publication assez courte qui semble d'ores et déjà rencontrer les faveurs du public. Les idées avancées ne sont pas tout à fait nouvelles : Francis Imbert dispose de cette extraordinaire force qui le conduit à soutenir sa théorisation personnelle d'écrit en écrit, en restant toujours fidèle à lui-même et pourtant en consolidant chaque fois davantage sa pensée. Déjà, dans **Pour une praxis pédagogique**, son analyse des pratiques pédagogiques dans la classe, à l'école élémentaire, était déjà largement dessinée et révélait sa pertinence. Par la suite, dans son interprétation de l'Émile de Rousseau, **l'Émile ou l'interdit de jouissance, L'éducateur, le désir et la loi**, il trouvait encore à promouvoir sa vision de l'éducation.

Puis, comme s'il sentait que nous restions largement sourds à ses propos, sinon à ses propositions, le voilà qui persiste et, d'ouvrage en ouvrage, insiste pour nous faire entendre son point de vue ; avec cette nouvelle publication, je crois qu'il a gagné, car si la théorisation n'est pas nouvelle, la voilà en quelque sorte reléguée au second plan et largement éclairée, soutenue, mise à notre portée, par les récits mêmes des institutrices à qui sont arrivées ces choses-là dans leurs classes. Le livre est entièrement fabriqué à partir de vingt-cinq « petites histoires », comme Francis Imbert aime à dire, qui se sont réellement passées dans des vraies classes, avec des vraies maîtresses qui ont acquis à ses côtés la manière de raconter. Des micro-monographies, rassemblées presque à la queue leu leu, même si les commentaires interprétatifs entrecoupent les récits, cela transporte une telle densité de vécu que cela fait force de preuve. La charge émotionnelle que ces cas rapportés charrient ne peut nous laisser indifférents. Ces récits que l'on pourrait tous nommer des « récits de passages » nous transmettent une telle énergie vivante que l'on arrive à sentir, comme si on les touchait, des zones restées mortes chez des sujets vivants, à la fois chez les élèves et chez les maîtresses, en train de s'éveiller, de se dégeler et de se désenkyster. Cela ne peut manquer de produire un effet bouleversant chez le lecteur (1).

Cet « exercice », faire écrire des histoires de cas par les maîtresses d'école elles-mêmes et les travailler avec elles, Francis Imbert le conduit avec le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle pratiquement inchangé (2) depuis 1992. Il a déjà publié avec ce groupe un certain nombre de récits dans une revue qu'il a fondée et qui est intitulée **Transferts** (dont deux numéros sont parus et un troisième est en préparation). Ces récits sont travaillés dans le cadre de ce qu'il appelle un atelier de pédagogie institutionnelle. J'aimerais souligner, pour ma part — ce que d'ailleurs Francis Imbert nous livre avec honnêteté à la page 31 de son livre, mais comme en passant — que « chaque participant du groupe a suivi durant une année ou plusieurs un groupe Balint ouvert aux instituteurs depuis 1977 » et que lui-même anime. En effet, autant la pratique de la pédagogie institutionnelle, à travers l'analyse que Francis Imbert en fait (3), semble un support concret idéal pour mettre en pratique dans la classe un travail pédagogique qui permette aux enseignants de se déprendre un peu des fantasmes de maîtrise et de se dégager des fascinations narcissiques des relations duelles, autant cette pratique pourrait facilement se laisser réduire à une instrumentalisation technique qui resterait lettre morte si elle ne s'accompagnait d'un travail sur lui-même de l'enseignant. D'ailleurs, Francis Imbert nous met en garde : « *Ajoutons qu'il serait erroné de croire qu'il suffirait d'utiliser ces systèmes de médiation comme de pures et simples techniques. Car au-delà de la technique utilisée, les dispositifs de médiation ne valent que par le travail que l'enseignant et les enfants trouvent à y faire sur eux-mêmes* ». Ou encore, un peu plus loin, cet avertissement : « *La Pédagogie Institutionnelle n'accède à son sens qu'à la condition d'être envisagée comme un dispositif de formation — d'éducation — pour l'enseignant* ». Un travail qui n'a pas de fin, car, « *rien de plus fragile qu'un lieu-temps de parole. Il réclame du pédagogue de se dessaisir de bien des envies, telle celle d'une relation où l'autre n'aurait pour place que celle de l'objet comblant. Faute de quoi, la parole devient parole-miroir, parole engluée dans l'image (...)* ».

Cet ouvrage arrive en particulier à bien nous faire saisir comment les dispositifs institutionnels mis en place dans la classe se constituent en supports de médiation, à condition que l'enseignant se risque, remette sa maîtrise en jeu et assume les effets d'ouverture, à condition qu'il ne laisse pas la parole s'engourdir ou devenir une parole captive. Pour que l'institution finisse par supporter une réalité vivante, l'enseignant doit accepter de se confronter à l'imprévu, il doit se risquer à tenir la place de « passeur ».

Pour justifier la nécessité de telles pratiques scolaires, Francis Imbert estime que le problème prioritaire aujourd'hui pour l'École est celui de la socialisation des élèves et que la fonction éducative est passée, en partie, de la famille à l'école. Pour lui, cette socialisation, qu'il distingue de la moralisation aussi bien que de la normalisation, suppose « une mise en pratique de la loi », à travers l'articulation de dispositifs de médiations. Les histoires racontées dans l'ouvrage nous montrent comme « *le face à face quotidien de l'enseignant avec les élèves peut devenir autre chose qu'un rapport de forces qui dégénère en violence réciproque* ». Ainsi l'enfant « bolide » (4) pourra apprendre à vivre en société et on assistera au réveil de Narcisse.

Les quelques pages d'introduction théorique et de conclusion qui encadrent ces récits me semblent avoir acquis une qualité didactique certaine, dans le sens où j'ai l'impression que Francis Imbert a fait l'effort de nous fournir des références éclairantes sur les notions lacaniennes qu'il utilise dans ses analyses. Il a su trouver des citations extraites de textes signés par des analystes lacaniens qui apportent de réelles élucidations sur cette approche souvent opaque pour le lecteur débutant et qui manifeste ici toute sa force interprétative (5).

Le livre est organisé en regroupant les histoires selon une cohérence thématique. On pourrait se demander s'il n'y aurait pas eu intérêt à rassembler les récits d'une même maîtresse. Peut-être alors aurait-on pu davantage saisir de quel travail personnel les maîtresses se sont montrées capables. En revanche, on aurait perdu cette force

issue de l'accumulation d'histoires renvoyant aux mêmes thèmes sous des organisations manifestes différentes.

Dans les commentaires qui accompagnent les récits, le lecteur verra peut-être son attention attirée par tel ou tel fait, alors que l'accent est mis sur tout autre chose. Au fond, cela prouve bien que toute interprétation supporte une part de projection mais que l'intérêt prédominant ici réside dans le partage du travail d'élucidation avec les institutrices elles-mêmes dans cet espace de pensée et d'écriture que Francis Imbert a su imaginer et faire vivre (6).

Une des questions qui reste en suspens pour nous, bien sûr ce n'était pas l'objet de cette publication, mais nous souhaiterions la voir travaillée par des chercheurs à l'image de Francis Imbert, c'est celle de la transposition au collège de cette sorte de dispositifs de médiation. En effet, la transposition est loin d'aller de soi, en particulier parce que la question de la transmission des savoirs disciplinaires y devient plus prégnante et que le morcellement du temps et des matières enseignées ne laisse pas l'enseignant disposer du même espace-temps pour aménager les conditions didactiques. Nous ne doutons pas un seul instant que toutes les analyses théoriques restent valables, bien entendu, mais nous ne voyons pas aujourd'hui dans le concret des classes de collège se développer des propositions équivalentes réalisant une aussi belle adéquation qu'à l'école primaire entre ce type d'approche et sa mise en pratique concrète.

Quoi qu'il en soit, remercions Francis Imbert de continuer à tracer fermement son sillon et à garder sa force de conviction intacte sinon décuplée. Appuyons-nous sur son exemple pour créer à notre tour des ateliers-laboratoires favorables à l'émergence d'un espace pour sentir et pour penser, où la parole puisse être mise au travail et où une rencontre féconde et vivante puisse s'effectuer entre chercheurs et enseignants.

Claudine Blanchard-Laville
Université Paris-X Nanterre

NOTES

(1) Ou pour l'auditeur : lorsque Francis Imbert raconte lui-même ces histoires-là au cours de ses conférences, on ressent dans l'auditoire des frémissements et des vibrations qui ne trompent pas. Chez les auditeurs aussi, quelque chose est touché du côté du réveil du vivant. (Cf. sa conférence **Le réveil de Narcisse** à la Deuxième Biennale de l'Éducation et de la Formation à la Sorbonne au printemps 94).

(2) Le groupe qui a participé à cet ouvrage est constitué de : Geneviève Bédénes, Marie-Reine de Bolster, Evelyne Delacour, Arlette Dlimi, Nicole Erbani, Michèle Frossini, Sylvie Giulani, Murielle Huette.

(3) Cette analyse se situe dans le droit fil des propositions avancées par Jean Oury dans son remarquable texte-entretien qui sert de post-face à l'ouvrage « **L'année dernière, j'étais mort », signé Miloud**, dans lequel il signale notamment que *« Pour pouvoir tenir cette gageure, ça nécessite que le maître ne soit pas seul. C'est pour ça qu'il est très important qu'il y ait des groupes d'instituteurs qui se réunissent à propos, par exemple, d'une monographie. Ce n'est pas uniquement pour étudier le contenu de la monographie, mais pour pouvoir s'exprimer devant des gens qui sont dans le coup, à qui il peut parler de ce qu'il éprouve et de ce qui se passe. »*

(4) Quelle pertinence dans la métaphore pour suggérer un mécanisme d'identification projective pathologique où il s'agit d'être dans l'autre plutôt qu'avec l'autre, de se projeter avec force dans le corps de l'autre ou dans son espace mental.

(5) Ainsi, par exemple, il reprend et fouille à son tour l'analyse remarquable proposée par Marie Balmary autour de la notion de symbole dans son ouvrage si percutant et dont on aimerait qu'il ait rencontré davantage d'échos : **L'homme aux statues ; Freud et la faute cachée du père**, Grasset, 1979.

(6) Où l'on pourrait reprendre à ce propos les termes de Salomon Resnik dans son dernier et excellent ouvrage **Espace mental - Sept leçons à l'université**. Erès ; Toulouse. 1994 : *Interpréter est une médiation, ce qui signifie échanger et renvoie donc à un système de prestations où quelque chose se prête de l'un à l'autre. C'est ce que nous appelons transfert.*

LAMIKI (Ahmed). — **De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers.** — Vauchrétien : Éditions Ivan Davy, 1994. — 154 p. — (Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires).

Voilà un bon livre, essentiellement historique, sur un mouvement que beaucoup ont maintenant oublié, dans la vague d'occultation qui nous submerge, à savoir la « pédagogie institutionnelle ». Ahmed Lamiki, qui, lui, n'oublie pas, peut-être parce qu'il est d'une autre culture (maghrébine), nous rappelle les premiers balbutiements de ce grand courant qui pourrait encore alimenter une véritable rénovation de l'école. Il nous en montre la genèse qui, comme toujours, est modeste, commence avec Célestin Freinet, dont certains doivent se souvenir, quand ce dernier décide de mettre entre les mains des élèves de son école de campagne un instrument de communication privilégié, l'imprimerie. De là on passe aux crises internes du « mouvement Freinet », qui aboutissent au GTE (Groupe techniques éducatives) de R. Fonvieille et F. Oury, lequel se scindera encore entre deux tendances de la pédagogie institutionnelle, à savoir celle de F. Oury, imprégnée de freudo-marxisme, à travers J. Oury et F. Guattary, et celle qu'il appelle Lapassade-Lourau-Lobrot, beaucoup plus centrée sur l'idée d'autogestion.

C'est ce dernier qui a la préférence de l'auteur. Malheureusement, il le voit trop à travers les lunettes de G. Lapassade qui représente, dans ce courant, avec René Lourau, la tendance « globaliste », qui privilégie les structures et le changement de celles-ci et ne met pas assez l'accent, à mon sens, sur la promotion du sujet et sur la priorité qu'il possède, même par rapport aux structures. Quand par exemple, G. Lapassade propose de faire, avant toute chose, l'analyse, la critique, la remise en question du cadre dans lequel s'inscrivent les stages ou formations divers ou quand René Lourau propose une prise de

conscience de toutes les contraintes et présupposés institutionnels qui nous « traversent », ils pointent un phénomène qui est en réalité second, car il n'exerce une influence sur les « acteurs pédagogiques » que par la médiation de leur vécu et de leur histoire, laquelle est déterminée non pas par les structures qui les entourent mais par des rencontres contingentes et subjectivisées avec des courants sociaux imprévisibles.

Si on veut absolument changer les structures, il faut passer par ce vécu, qu'on le veuille ou non, et par la manière dont il se rapporte aux structures. Il faut travailler avec les sujets vivants qui ne s'occupent pas nécessairement des structures qui les entourent (même si on peut le regretter). Autrement dit la tendance non-directive, qui a une importance considérable dans ce courant, a été, à mon sens, trop négligée par A. Lamiki. Il est difficile d'être vraiment juste, vraiment lucide sur une telle idée qui prête facilement à la caricature et aux simplifications, comme en témoigne le livre paru récemment sur **les pédagogies institutionnelles**, écrit par J. Ardoino et R. Lourau. L'ouvrage de A. Lamiki n'échappe pas à cette critique.

Michel Lobrot

LANGOUËT (Gabriel). — **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. — Paris : ESF, 1994. — 186 p. — (Coll. Pédagogies).

Le livre proposé par G. Langouët concerne un sujet d'intérêt évident tant pour la sociologie de l'éducation que pour la réflexion en matière de politique éducative : la démocratisation de l'enseignement. L'ouvrage est très documenté en statistiques scolaires permettant d'appréhender l'évolution quantitative des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement et de leur répartition sociale, ainsi que des moyens en personnels enseignants mobilisés. Les données statistiques proviennent pour une part essentielle des publications de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit donc de ressources documentaires peu contestables ; ces données de base sont à la fois de nature descriptive et concernent principalement le niveau macroscopique à l'échelle agrégée nationale. On notera par ailleurs que l'analyse de la démocratisation s'arrête aux portes de l'école et que le livre n'explore pas les éventuelles conséquences des changements au sein de l'école sur l'évolution de la valeur des titres produits sur le marché du travail ; ceci constitue un choix qui est tout à fait acceptable en tant que tel, mais c'est un choix.

Il convient en premier lieu de souligner deux vertus de base de ce livre :

• Premièrement, il part de l'idée qu'il est utile, au-delà des impressions subjectives que chacun peut avoir de la démocratisation de l'enseignement, de se fonder sur des éléments de fait pour baliser le discours et éviter des arguments idéologiquement commodes mais factuellement douteux. Le risque est généralement présent lorsqu'il s'agit du sujet scolaire ; il l'est spécialement sur le thème de la démocratisation et de l'égalité des chances. À ce titre, l'ouvrage présente une utilité civique évidente pour améliorer la qualité du débat sur l'école, le rendre plus transparent et finalement plus démocratique.

• Deuxièmement, il offre sous une forme condensée et facilement accessible un nombre important de données statistiques existant spontanément de façon éparse (notes bleues et documents de travail du Ministère). Elles sont présentées de façon agréable avec une alternance de tableaux et graphiques (70 tableaux et un nombre à peu près comparable de graphiques) permettant de visualiser les évolutions dans le temps et les contrastes entre groupes. Le livre est très accessible pour un public de personnes qui doivent certes être intéressées par la chose scolaire eu égard au nombre et à l'austérité des données quantitatives, mais qui ne possèdent pas nécessairement de compétences particulières en matière de traitements statistiques sophistiqués ; sur ce plan, le livre s'adresse donc sans doute bien à la cible visée par la collection, à savoir « les enseignants, les formateurs, les animateurs, les éducateurs et les parents ».

Le livre présente le système scolaire actuel en resituant son évolution sur une période de temps relativement large puisqu'elle couvre les quarante dernières années, avec un regard naturellement plus appuyé sur la décennie des années 80. Il articule quatre éléments essentiels de l'évolution du système éducatif au niveau macro en examinant à la fois l'image et la dynamique d'ensemble et ce qui s'est passé de façon détaillée aux différents niveaux, de la maternelle à l'enseignement supérieur :

• I) Les évolutions quantitatives du système en utilisant, après A. Prost, le terme de « démographisation » pour identifier l'évolution des nombres des élèves scolarisés et des chances globales d'accès aux différents niveaux éducatifs pour une génération d'élèves. Le livre montre qu'il y a eu de façon générale un développement très considérable du système avec le moment très fort des années 60, un certain ralentissement au cours des années 70 et une reprise nette au cours de la décennie 80. Cette dernière période est aussi marquée par une certaine redistribution des enseignements au bénéfice de l'enseignement privé ; ce mouvement est surtout notable pour les classes préparatoires aux grandes écoles et les sections de techniciens supérieurs.

• II) Les évolutions dans les flux d'élèves entre classes et entre niveaux sont également examinées en détail. L'auteur montre que les redoublements, et corrélative-

ment la durée des études, ont sensiblement diminué sur la période mais qu'il ne s'agit pas d'un mouvement général ; en effet, si cela est vrai de l'école élémentaire et des deux premières années du collège, cela n'est pas vrai pour les dernières années du collège et même carrément faux pour le second cycle secondaire, où les redoublements ont eu une nette tendance à augmenter. Le livre montre aussi les conséquences de l'augmentation des effectifs dans les différents segments du système d'une part, des évolutions en matière de flux d'élèves d'autre part, sur la distribution des niveaux d'études des sortants du système éducatif et des diplômes délivrés. Ainsi la proportion des sortants du système au niveau supérieur passe-t-elle de 19,3 % en 1980 à 31,1 % en 1990, alors que celle des sortants à un niveau inférieur ou égal au CAP régresse de 62,3 % à 47,6 % sur la même période.

• III) Les évolutions des conditions d'enseignement sont également examinées en particulier en ce qui concerne l'encadrement des élèves. Globalement, et peut-être contrairement à une opinion commune, l'ouvrage montre que des améliorations très substantielles dans les moyens mobilisés ont été réalisées et ceci à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. Dans le premier degré, le rapport du nombre des élèves et des enseignants passe de 27 à 24 entre 1960 et 1980 pour atteindre 19 en 1990 ; dans le second degré, ce rapport passe de 28 en 1960 à 18 en 1970, 15 en 1980 et 13 en 1990. Cela dit, le livre examine aussi, en contraste à cette statistique concernant les moyens budgétaires, l'évolution du nombre moyen d'élèves par classe. L'image de l'évolution devient alors moins favorable puisque la taille moyenne des classes ne passe que de 28 à 22 dans l'élémentaire sur l'ensemble de la période (de 23 à 22 entre 1980 et 1990), de 28 à 24 dans le premier cycle secondaire, alors que le chiffre du second cycle secondaire est en 1990 le même que celui observé en 1960. À ces deux derniers niveaux, la taille moyenne des classes a même augmenté entre 1980 et 1990 (de 23 à 24 en premier cycle et de 28 à 31 en second cycle général). En outre, l'auteur montre que l'encadrement en personnels enseignants, qui était sensiblement meilleur dans le privé que dans le public en 1960, s'est progressivement homogénéisé entre les deux secteurs.

• IV) Les changements dans la distribution des scolarisations selon le milieu social de la famille et le sexe de l'enfant. Sur ce plan, les résultats proposés par l'auteur sont déconcertants. En effet, en examinant la démocratisation dans l'obtention du baccalauréat, il conclut « que l'amplitude de la démocratisation y est en définitive faible », alors que dans l'accès à l'Université, le commentaire est « qu'il y a incontestablement un mouvement global de démocratisation ». Considérées ensemble, ces deux propositions ont quelque chose d'incompatible dans la mesure où la poursuite d'études des bacheliers et un fait massif depuis de nombreuses années. On en vient alors à se poser des questions sur cette situation paradoxale ; deux éléments peuvent sans doute être mobilisés pour cela :

a) les données présentées dans l'enseignement supérieur concernent seulement l'Université, alors qu'on a assisté à un développement assez net des classes préparatoires de différents types avec des recrutements socialement marqués, si bien que la démocratisation relative de l'Université pourrait résulter d'un accès plus fréquent des enfants de milieux favorisés dans ces filières.

b) La seconde raison est de l'ordre de la méthode pour analyser et mesurer la démocratisation et en particulier du changement dans l'instrumentation mise en œuvre pour le faire entre les chapitres 5 et 6. En effet, dans le chapitre sur l'obtention du bac, on mesure la démocratisation à l'aune des différences de pourcentages entre deux dates, alors que dans celui sur l'Université, c'est le rapport entre ces pourcentages qui est pris en compte. Or on sait, notamment à la suite des nombreux articles parus dans la Revue Française Sociologie du milieu des années 80 (Barbut, Combessie, Florens, Gremy, Merllié, Prévot), que les résultats obtenus ne sont pas les mêmes selon l'instrumentation choisie, en particulier selon qu'on se fonde sur la différence ou le rapport de pourcentages. Compte tenu du public visé par la collection, l'auteur a sans doute pensé qu'il n'était pas utile de rentrer dans ces discussions de spécialistes, ni même de mentionner cette question méthodologique. Il est certain que cette économie est préjudiciable à la démonstration et plus globalement au message porté par le livre.

De façon globale, certains pourraient sans doute regretter que Gabriel Langouët n'ait pas élargi le champ des ses investigations, soit : 1) en examinant les relations entre les changements temporels dans la distribution des niveaux de sortie du système scolaire et ceux concernant la valeur économique et sociale des titres produits (ce qui aurait sans doute relativisé l'image produite) ou : 2) en examinant les processus actifs dans l'organisation de l'école (dont les phénomènes d'orientation) ou dans le comportement des acteurs (enseignants, décideurs politiques et familles) qui ont modelé les évolutions constatées. Je pense que fondamentalement Gabriel Langouët a eu raison de se concentrer sur cette approche externe et de présenter à un public large (les productions de chercheurs ne touchent finalement que très peu de monde) les données de base sur un domaine où l'affectif est souvent un substitut aux faits d'observation.

Alain Mingat
IREDU

PORCHER (*Louis*). — **Télévision, culture, éducation.** — Paris : Armand Colin, 1994. — 256 p. — (Cinéma et audiovisuel).

Un peu plus de vingt ans après avoir publié **L'école parallèle** (1), Louis Porcher fait un nouveau point sur les deux dinosaures qui se partagent, non sans conflits, le terrain culturel : les médias et notamment la télévision d'une part, l'institution scolaire d'autre part. Un livre très documenté et aux références multiples (on peut cependant s'étonner que la bibliographie générale n'indique pas les dates de parution des ouvrages) ; un livre qui décape et combat bien des préjugés tenaces.

L'auteur s'intéresse d'abord aux évolutions de la télévision (modifications technologiques et augmentation du nombre de chaînes, utilisation des satellites et des réseaux câblés, banalisation de l'usage des magnétoscopes, etc.) dont il rappelle les principales propriétés (ubiquité, immédiateté, brièveté, éphémérité) et le rôle qu'elle joue quant à la transformation du monde en un « village planétaire ». Il redit son impact de fréquentation, les vrais rôles de l'audimat tant décrié mais pourtant bien instrument de mesure centré sur le téléspectateur, la pluralité des choix offerts à ses publics, la culture qu'elle véhicule et les modifications des comportements culturels qu'elle entraîne. Pour L. Porcher, qui s'appuie notamment sur P. Bourdieu, c'est bien la télévision qui fournit un capital social de compensation, « le capital social de ceux qui n'en ont pas ». Certes, « la télévision n'a pas pour fonction d'éduquer, mais de distraire et d'informer » ; mais « elle éduque cependant » et « n'a pas tué les livres ». Et il n'y a pas antinomie entre la culture de masse et la culture cultivée : la télévision « ensemence le terrain sur lequel celle-ci va se développer, en création et en réception ». Comme il le montre avec justesse, la télévision « n'est pas le diable » et n'accroît ni ne réduit d'elle-même les inégalités culturelles ; « le grand secret reste le même : bien choisir ses parents ».

L'institution scolaire, « la plus vaste institution française » rappelle l'auteur, fonctionne sur un autre registre et ses visées sont d'un autre ordre : il s'agit d'abord, au long des années (formation continue incluse) et selon un rythme lent et imposé, d'une fonction de conservation (socialisation, formation du citoyen, valeurs patrimoniales), ensuite d'une fonction de formation (construction des connaissances et du savoir-apprendre, préparation à la vie sociale, intellectuelle et professionnelle, etc.). Certes, l'école conserve un rôle propre, et « reste plus puissante encore qu'une église », mais « ne saurait complètement négliger les évolutions » de la société : l'éducation est devenue plus utilitaire, les publics enseignés ont évolué et l'égalité scolaire reste une chimère... « L'institution éducative à la française devra s'adapter, céder du terrain, composer » car son monopole est terminé, face aux médias dont l'avantage est l'universalité : « les sources d'information surabondent et personne n'en est plus dépositaire ».

C'est bien le problème de la diffusion du savoir et de la culture qui est au centre de cet ouvrage. Dépositaire du savoir, l'école a cru qu'elle en était propriétaire alors qu'elle n'était que chargée de sa construction et de sa transmission. L. Porcher montre que les accusations contre sa concurrente, la télévision, constituent un véritable procès et que les « péchés capitaux » (la violence, le sexe, la publicité) qu'on lui attribue ne sont en fait que des « péchés véniels » ; pour lui, ce qui lie au contraire école et télévision, c'est l'influence culturelle qu'elles exercent l'une et l'autre : certes les territoires sont partagés, mais « leur avenir est circonscrit par la possibilité d'actions complémentaires ».

Les territoires communs aux deux institutions sont beaucoup plus nombreux qu'il n'est souvent dit : communauté des publics même si l'un est captif, diffusion de la culture littéraire, communication interculturelle, apprentissage des langues vivantes, etc. Entre les deux, il est nécessaire de développer des complémentarités auxquelles, l'une et l'autre, à terme, « sont condamnées ». L. Porcher rappelle des nécessités débattues depuis déjà trente ans : utilisation des médias circulants dans l'enseignement, introduction des technologies nouvelles (« c'était la cerise sur le gâteau, mais il n'y a jamais eu de gâteau ! »), éducation aux médias. Mais il énonce aussi avec force la nécessité d'une nouvelle formation des enseignants.

D'abord celle de spécialistes de l'éducation aux médias. *Formation résolument pluridisciplinaire supposant à la fois* : l'acquisition d'un ensemble de savoirs du domaine (droit, gestion, technologie des médias, mais aussi sociologie, psychologie et sémiologie) ; l'acquisition d'une culture permettant d'exercer adéquatement son métier (histoire, géographie, politologie, anthropologie) ; l'acquisition d'une « compétence de champ » nécessitant le contact physique avec le milieu médiatique et conduisant à une réflexion sur son fonctionnement. Il s'agit de préparer des enseignants à « équiper les élèves de l'outillage conceptuel indispensable à une fréquentation autonome » des médias et, notamment, de la télévision, de les aider à construire une « distance critique » par rapport à ces médias.

Ensuite, et pour tout enseignant sans exception, une formation initiale et continue à la communication : acquisition de la maîtrise de son propre corps, de l'espace dans lequel il évolue, capacité d'appréhender l'altérité ; apprendre à l'enseignant à repérer les effets qu'il produit, à maîtriser l'imprévisible, les « mises en jeu » pédagogiques et la communication médiatique.

Ainsi seraient sans doute créées des conditions de convergences et complémentarités plus fortes et plus concrètes entre les deux institutions dans des champs de partenariat qu'explore l'auteur et aussi multiples que l'actualité, la citoyenneté, le tiers monde, l'environnement, les droits de l'homme, la paix, la francophonie, les médias, l'école elle-même ou la culture.

Cet ouvrage, nous en sommes convaincu, fera date dans le champ des sciences de la communication et de l'éducation et devrait, en premier lieu, intéresser les formateurs et les enseignants, mais aussi les décideurs. D'une part parce qu'il rassemble des idées déjà énoncées depuis de longues années, y compris par son auteur, et qui, restées lettre morte, méritaient d'être redites, mais surtout parce qu'il les structure davantage et les organise en un véritable projet de formation ne pouvant paraître utopiste qu'à ceux qui veulent ignorer l'évolution des besoins culturels et sociaux : l'Université, et notamment les sciences de l'information et de la communication ou les sciences de l'éducation nous paraissent tout à fait capables de relever ce défi. L. Porcher nous en montre l'urgence à partir du seul exemple de projet d'une « chaîne de la connaissance » : sauf à prendre le chemin qu'il propose, même si ce chemin doit être long, ne risque-t-on pas, une fois de plus, de tendre vers une scolarisation de la télévision ou, au contraire, vers la constitution d'une chaîne supplémentaire, qui ne ferait qu'imiter les autres ?

Gabriel Langouët
Université PARIS V

NOTES

(1) L. PORCHER, **L'école parallèle,** Paris, Larousse, 1973

SUE (Roger). — **Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux.** — Paris : PUF, 1994. — 313 p. — (Le Sociologue).

Roger Sue, professeur de sciences de l'éducation (et non de sociologie, comme il est écrit à la 4e de couverture), est déjà connu pour ses travaux sur le loisir, le temps libre et la culture populaire. Il offre maintenant un ouvrage, d'une portée plus générale, sur le temps. D'affirmation clairement sociologique, le livre ne soumet cependant pas au lecteur des travaux d'enquêtes ou d'observations.

L'ouvrage est organisé en deux grandes parties. La première présente et résume *« Les conceptions sociologiques du temps »*, depuis le XIXe siècle ; et la seconde partie, intitulée *« Temps sociaux et mutations sociales »* expose la thèse proprement dite de l'auteur, à savoir que la « crise » économique actuelle est, en fait, une mutation sociale dont la composante temporelle est essentielle. Or, le temps social continue à être vécu et compris sur sa lancée antérieure, en particulier à laisser croire que le temps de travail reste le temps dominant.

Parcourons les chapitres pour découvrir le fil rouge de l'auteur, nous mesurerons mieux alors l'intérêt de son propos et les évidentes discussions qu'il peut susciter.

S'il faut renoncer à une sociologie du temps en général, ce sera pour mieux étudier les temps sociaux : *« les grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales, auxquelles elle accorde une importance particulière »* (p. 19). Aujourd'hui, on peut établir une première approche de ces grands moments : temps de travail, temps de l'éducation, temps familial et temps libre. La revue des grands auteurs montre que l'école sociologique française, celle de Durkheim, Hubert, Halbwachs et plus récemment Gurvitch, s'est directement intéressée à la multiplicité des temps sociaux. Cependant, le temps qui a été le plus étudié est bien évidemment le temps de travail : la sociologie du travail est ancienne et prestigieuse en France, avec des noms comme ceux de Friedmann et Naville. On peut lors retenir quelques caractères du temps moderne ou contemporain. Il est précis, il exprime un étalement des activités, il montre un sens de la prévision, il est orienté vers le progrès, sans oublier que le temps social est soumis à l'ordre marchand. Dans l'histoire et la sociologie du temps, quelques années plus tard, un auteur pionnier, Joffre Dumazedier, s'illustre et s'intéresse à la sociologie du loisir, mettant en avant des valeurs en émergence et faisant apparaître l'accroissement des pratiques mêmes des loisirs, première étape vers le temps libre dont la finalité apparaît être celle de la réalisation de soi. L'auteur nous entraîne ensuite dans les réflexions qui lui sont les plus propres autour de la notion du temps dominant, qu'il définit ainsi à la p. 121 : *« Derrière l'apparence d'éclatement, c'est la restructuration autour d'un nouveau temps dominant qu'il faut rechercher pour comprendre l'ordre social en train de se construire. »*

Il s'agit toujours de la représentation qu'une société se donne du temps dominant, ce qu'elle valorise en fin de compte. Cinq critères permettent de déterminer et de comprendre ce qui est appelé temps dominant. La longueur ou la durée de ce temps, d'abord, que les enquêtes de budget temps ont maintenant popularisé ; le rapport avec les valeurs dominantes : c'est le temps qualitatif, comme par exemple le temps sacré ou le temps religieux ; le troisième critère est constitué des rapports entre le temps dominant et les catégories sociales dominantes : *« C'est à partir d'une activité sociale particulièrement valorisée et donc d'un temps social dominant qu'une société produit les principales catégories sociales qui la structu-*

rent. » (p. 130) ; le quatrième critère est celui du mode de production, et le dernier enfin, celui de la représentation sociale, c'est-à-dire le consensus qui s'établit pour reconnaître un temps social comme temps fondamental à un moment donné.

Le chapitre 6 : « *D'un ordre social à l'autre : jalons pour une histoire des temps sociaux* » tente, à l'aide des travaux des historiens, de donner un contenu aux trois âges du temps sacré (l'Antiquité), du temps religieux (le Moyen Âge), et du temps de travail, en accordant un soin particulier au passage de l'un à l'autre.

Maintenant il va s'agir d'interroger la réduction du temps de travail, si manifeste depuis un siècle. En effet, le temps de travail qui représentait 70 % du temps de la vie éveillée en 1850, n'en représente plus que 18 % en 1980, et moins encore quinze ans plus tard. Roger Sue entend montrer alors que la réduction du temps de travail est « *un signe du déclin du travail lui-même comme phénomène majeur de la structuration, de la régulation et de la production de notre société, c'est-à-dire comme temps dominant* » (p. 185).

Reprenant les cinq critères dégagés ci-dessus, il peut montrer que la réalité contemporaine est en pleine mutation, ce qui lui permet d'esquisser dans le dernier chapitre des fragments d'un nouvel ordre social. Celui-ci se repère à la mise en œuvre d'une nouvelle économie, qui est d'autant plus nécessaire que ni le travail, ni l'emploi ne peuvent être pensés aujourd'hui comme hier. En fin de compte, il s'agit d'une nouvelle démocratie appuyée sur quatre principes, « *la conciliation d'une croissance optimale avec la libération du travail et avec une plus grande égalité* », « *la canalisation et l'orientation de la production marchande* » ; troisième principe, l'expression de l'œuvre « générique » ; et quatrième principe « *la réappropriation du temps* ». En fin de compte, une nouvelle représentation du temps lui-même accompagne et accompagnera tous ces bouleversements et l'auteur imagine, par exemple, le retour d'un nouveau temps sacré ou l'évolution vers des temps sociaux plus flexibles qu'ils ne le sont aujourd'hui.

Comme on vient de le voir trop rapidement sans doute, Roger Sue se fait une spécialité, celle du temps, dépassant alors la fascination que celui-ci a exercée depuis si longtemps. Il en fait, à la suite de quelques grands auteurs, tout à la fois un objet d'étude et un objet de réflexion. On pourrait regretter ici qu'il lui faille limiter son propos, car pour un spécialiste de l'éducation, la place du temps dans les institutions scolaires et formatives est fondamentale, comme l'ont montré tous les travaux d'histoire et, déjà il y a vingt ans, le très beau travail de Michel Verret sur « **le temps des études** ». Bien évidemment, on peut admettre le projet de l'auteur, celui de développer un anthropologie du temps, attentive à repérer les transformations sociales de longue durée, à les interpréter comme des mutations dans les exercices temporels aussi bien que dans les représentations. C'est peut-être dans le parti pris très affirmé de l'auteur de penser seulement en sociologue, que le bât peut blesser quelque peu. En effet, le temps est aussi un vécu, deux fois dirions-nous, comme nécessaire et constante méditation métaphysique, et on pense ici aussi bien à Proust qu'à Heidegger, ou à la récente réédition de Nicolas Grimaldi « **le désir et le temps** » (Librairie Vrin, 1992), que comme réalité psychologique. Dans les deux cas, le rapport au temps est celui du registre de la vie de la mort. Le temps est aussi le matériau d'une tout autre discipline, celle de l'Histoire, et est enfin une réalité physique qui ne peut être totalement passée sous silence en ce siècle d'Einstein. Alors ? Faudrait-il envisager une encyclopédie consacrée au temps ? Pourquoi pas ! Chaque discipline, la sociologie entre autres, ne se déploie-t-elle pas dans son autonomie que si elle connaît ses liens avec les autres disciplines ?

La thèse de Roger Sue est originale et lui est propre : il veut penser les bouleversements sociaux par le temps. Mais c'est probablement parce que le temps libre, le loisir, est analysé par opposition au temps de travail traditionnel, au temps donc de l'oppression et de l'aliénation, mais aussi au temps de la libération et de la rédemption, que le temps contemporain hors travail est plus hétérogène qu'il nous est donné de le lire. Les frontières entre les occupations de toutes sortes et leur place dans le temps, sont peut-être maintenant une des transformations modernes essentielles.

Ce livre s'adresse bien évidemment à tous les professionnels de l'éducation et à tous les étudiants des disciplines des sciences sociales et humaines qui ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion aussi fondamentale.

Jacky Beillerot
Université Paris X

VINCENT (Guy), dir. — **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. — Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. — 227 p.

Voici un livre important, tant par son contenu que par les débats qu'il peut susciter. Il s'agit d'un ouvrage collectif de sociologie, réalisé autour de Guy Vincent et du Groupe de Lyon II. Le titre dit bien le propos des auteurs. Il s'agit d'observer et d'analyser l'extension (irrésistible ?) de la forme scolaire dans les processus éducatifs.

Mais qu'est-ce que la forme scolaire ? La première partie de l'ouvrage, intitulée « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », signée de G. Vincent, B. Lahire et D. Thin, le rappelle de façon claire. C'est une organisation de l'éducation caractérisée par : «...la constitution d'un **univers séparé** pour l'enfance, l'importance des **règles** dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du **temps,** la multiplication et la répétition **d'exercices** n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, **ayant pour fin leur propre fin...** » (c'est nous qui soulignons). La forme scolaire n'a pas toujours existé, elle est une « configuration historique particulière » : les auteurs analysent son émergence, le mode de socialisation qu'elle instaure et les résistances qu'elle rencontre. C'est cette analyse de la genèse de la forme scolaire qui permet de « penser comme unité » les caractéristiques qui viennent d'être énumérées. Un long passage de la première partie montre que la forme scolaire a partie liée, ou mieux est en homologie structurale, avec ce que B. Lahire a appelé les « formes scripturales-scolaires de relations sociales » (Voir son ouvrage : **Cultures écrites et inégalités scolaires**). Entre parenthèses, car ce n'est pas l'essentiel du propos, on pourra noter que la correspondance entre forme scolaire et forme sociale scripturale, le fait qu'elles se renvoient l'une à l'autre, ne signifie pas forcément qu'elles émergent de façon contemporaine, la forme scolaire s'installant bien plus tardivement semble-t-il.

L'intention du livre est d'examiner l'extension de la forme scolaire, et de se demander si la forme scolaire envahit tous les processus éducatifs. « Ainsi, la forme scolaire traverse de multiples pratiques socialisatrices... Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant. »

C'est cet examen qui fait l'objet de la seconde partie, intitulée « Prégnance et résistances ». Dans six chapitres de belle facture, les différents auteurs font fonctionner le même concept de « forme scolaire » pour analyser des domaines aussi différents que l'accompagnement scolaire, la soumission ou résistance à l'école, la formation post-scolaire, le système éducatif en Grèce, ou les attitudes familiales face à l'école.

D. Thin s'intéresse aux dispositifs d'accompagnement scolaire animés par des travailleurs sociaux, et note que ces dispositifs sont en fait travaillés par la forme scolaire : l'organisation des séances de soutien, l'assiduité requise, la discipline à respecter, le recrutement, la priorité donnée au travail scolaire sur les activités d'animation, tout cela est le signe que le « soutien scolaire hors école » ressemble fortement à l'école. Les animateurs peuvent bien critiquer l'école, ils sont en fait « largement gagnés au mode scolaire de socialisation », et l'auteur conclut que, « loin d'observer une déscolarisation, il semble bien que l'on assiste à une scolarisation de la périphérie de l'école ». Un point important est à noter, que l'auteur fait bien apparaître tout au long de son exposé : il ne faut pas confondre l'institution (scolaire) et la forme de relations (la forme scolaire), la seconde n'étant jamais réductible à la première, l'institution peut être contestée, vilipendée, mais la forme scolaire s'imposer. Sur cette analyse convaincante, on fera deux remarques. La première est l'étonnement de ne pas voir citées, à propos du recrutement des élèves de l'accompagnement scolaire, les recherches que J.-P. Payet, membre du GRS, y a consacrées, car elles permettent d'apprécier à la fois la prégnance de la forme scolaire et le poids de logiques concurrentes (on pense au lien entre l'envoi au soutien scolaire et le critère « étranger » ou « d'origine étrangère »). La seconde consiste à se demander s'il n'y a pas aussi, en filigrane, un débat entre travailleurs sociaux et agents scolaires, sur ce qu'est ou doit être l'éducation ; la polarisation scolaire, et la domination de la forme scolaire, sont incontestables ; mais est-elle conjoncturelle ou définitive ? Il se pourrait bien que ce soit faute de pouvoir, dans un contexte particulier de rapports entre les différentes classes sociales et l'école, imposer une autre conception de l'éducation, d'autres visées socialisatrices, que les travailleurs sociaux semblent non seulement laisser la forme scolaire l'emporter en rase campagne mais s'en faire les promoteurs ; ils en sont cependant des apologues un peu contraints et contrits, dont on peut penser qu'ils attendent leur heure.

M. Hardy analyse les difficultés scolaires des élèves canadiens comme résistance à la forme scolaire, et conclut par cette interrogation : «...ne faudrait-il pas questionner le mode de socialisation de la forme scolaire qui ne semble pas atteindre ses objectifs vis-à-vis d'une proportion importante de la clientèle scolaire originaire de *milieux familiaux faiblement scolarisés* ? »

M. Eliou montre comment, dans l'enseignement grec, on observe deux mouvements à la fois : d'un côté, une érosion de la forme scolaire qui « s'évide de son contenu, comme un tuyau qui fuit », l'enseignement se réduisant de plus en plus à ses aspects formels, la certification l'emportant haut la main sur le plan symbolique et pratique, tandis que formation et connaissances sont considérées comme de peu d'importance. De l'autre côté, une prolifération de la forme scolaire, tout spécialement dans le dispositif des « *frondistiria* », et dans le succès des cours privés individuels ou collectifs.

Il faut faire une place à part aux contributions de B. Lahire et de C. Montandon, sur les rapports des familles à l'école. Toutes deux passionnantes et éclairantes, elles trouvent cependant, à notre sens, plus difficilement leur

place dans l'ouvrage. On s'attendait à ce que soit mise en évidence l'extension de la forme scolaire jusqu'au sein de la famille, et c'est bien ce qui était annoncé en première partie ; sans être totalement absent, ce thème n'est en fait qu'effleuré. Par exemple, l'article de C. Montandon nous montre davantage ce qui est spécifique de la forme scolaire par comparaison avec l'éducation familiale, que la transformation de la famille selon ce modèle ; c'est donc plutôt la « distance » entre des instances éducatives, ou plutôt entre des formes éducatives, qui est soulignée. Le texte de B. Lahire se centre sur l'attitude des familles populaires vis-à-vis de l'école et de la scolarité ; il s'efforce de repérer, sur le terrain familial, des processus, des formes de relations sociales, et de comprendre par là ce qui se joue dans les rapports avec une institution travaillée par la forme scolaire. C'est un texte stimulant. D'abord dans la posture qu'il adopte : « les "traits" familiaux ne sont pas des "facteurs explicatifs" ou des "causes" », « la réalité (fait apparaître)... l'ambivalence de certaines pratiques socialisatrices du point de vue des effets scolaires, ni totalement positives, ni totalement négatives ». Ensuite dans ce qu'il fait apparaître, dont on n'évoquera ici que quelques points : « à capital culturel équivalent deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différents, dans la mesure où le rendement scolaire de ce capital culturel dépend beaucoup de la configuration familiale d'ensemble » ; «... il est plutôt rare de trouver des contextes familiaux absolument cohérents, homogènes culturellement et moralement » ; ou encore cette jolie formule, par laquelle l'auteur rejoint d'autres chercheurs, « le thème de la « démission parentale » est un mythe scolairement produit ». Si tout n'est pas neuf, et si le passage sur l'exercice de l'autorité familiale pouvait selon nous être enrichi par une référence aux travaux interactionnistes, il reste que ce texte doit être connu de ceux qui s'intéressent à la question des relations entre familles populaires et école. Il faut donc lire ces textes, pour leur intérêt intrinsèque, qui est grand, malgré le décalage qui persiste avec le propos d'ensemble.

Enfin, C. Maroy se demande si la formation post-scolaire doit être lue comme une extension ou un infléchissement de la forme scolaire. Il conclut de façon nuancée : «...il va de soi que les formes de transmission rencontrées dans les institutions de formation post-scolaires s'inscrivent pour la plupart dans la forme scolaire. Néanmoins, des interrogations fleurissent aujourd'hui sur la pertinence de cette forme pour la formation continue, à l'heure où certains indices font évoquer l'émergence de nouveaux modèles d'organisation du travail, post ou néo-tayloriens. »-

Dans la dernière partie, J.-M. Berthelot et G. Vincent s'interrogent sur l'avenir de la forme scolaire. Le premier signe un texte qui se présente en fait davantage comme une réflexion analytique et prospective sur l'éducation. L'auteur termine par l'énoncé d'une thèse : « l'École contemporaine a à participer à une triple bataille sociétale : une bataille de l'intelligence opposant, au modèle élitiste de la Troisième République et au modèle technocratique de la période des Trente Glorieuses, un modèle de développement des capacités d'invention et d'innovation ; une bataille de la dignité, rompant avec la stigmatisation sociale de l'échec scolaire et la dévalorisation des savoirs professionnels ; une bataille de la sagesse, orientée vers une redéfinition du développement social fondée sur le respect de ressources naturelles et la promotion des sociétés de droit. » Ce programme prend forme sans que le concept de forme scolaire paraisse central dans l'élaboration proposée. D'où, ici aussi, une impression de décalage avec le reste de l'ouvrage, auquel il fournit, plutôt qu'une conclusion — les auteurs ont annoncé qu'ils ne concluraient pas — une ouverture finale. L'autre ouverture est offerte par le texte de G. Vincent qui, faisant fonctionner le concept de forme scolaire, s'interroge sur les rapports entre forme scolaire et modèle scolaire républicain. Après un retour sur la genèse de l'école républicaine, il s'intéresse à la constitution, dans une ville de l'agglomération lyonnaise, à la constitution quasi exemplaire d'un espace éducatif qui reprend, à l'échelle locale, les ambitions de l'école de la République. On hésite cependant, une fois le chapitre refermé, sur le sens du propos : maintenir la visée républicaine exige-t-il, dans le contexte local, de prendre des distances avec la forme scolaire ; ou bien forme scolaire et école républicaine sont-elles, pour le meilleur et pour le pire, étroitement solidaires ?

C'est un livre que l'on ne lâche pas. Une fois entré dedans, et malgré — peut-être à cause de — la diversité des réalités observées, on va au bout sans que l'intérêt faiblisse. L'interrogation, le débat, sur la pertinence de la forme scolaire est sans doute aussi ancienne que la forme scolaire elle-même — voir les résistances dont parlent les auteurs. Ce débat recoupe parfois, mais ne recouvre pas, celui que J.-L. Derouet analyse comme exprimant l'opposition des logiques civique, domestique et industrielle ; la forme scolaire n'impose pas que les enseignants se réfèrent à une logique plutôt qu'à une autre ; mais la logique civique est celle dans laquelle se lisent les parentés les plus flagrantes avec les caractéristiques de la forme scolaire. Pédagogues ou romanciers ont pu tirer à boulets rouges sur une éducation moulée dans la forme scolaire. Ce débat n'est pas éteint, et les critiques demeurent vivaces. Pourtant, la forme scolaire se maintient et même s'étend. Les questions que le livre pose et suscite sont alors : est-ce vrai qu'elle s'étend ? jusqu'où s'étend-elle ? pourquoi s'étend-elle ? quels en sont les effets ? La perspective que propose le livre est riche, et en même temps appelle des réflexions, ou des objections, que l'on voudrait présenter à présent.

On est étonné de trouver dans l'ouvrage aussi peu d'évocations de l'éducation non scolaire. A l'exception de l'article de C. Maroy, et de celui de D. Thin (où c'est l'accompagnement scolaire, à la périphérie de l'école, qui est en jeu), tous les textes qui s'emparent réellement du concept de « forme scolaire » portent sur l'école. N'y avait-il pas lieu de s'interroger sur d'autres instances éducatives, plus franchement déconnectées de l'école : on pense ici, pour rester dans l'éducation de la jeunesse, aux colonies de vacances ou aux centres aérés (voir les travaux de J. Houssaye), ou encore aux mouvements de jeunesse (voir les recherches de P. Laneyrie sur les scouts de France, ou celles de J. Ion et J.P. Augustin sur les loisirs des jeunes), et aux secteurs « jeunes » des centres sociaux, les maisons de l'enfance, etc... L'examen de ce qui s'y passe aurait d'ailleurs pu venir, au moins en partie, à l'appui de la thèse de l'extension de la forme scolaire : le temps de loisir des enfants ou des adolescents est mis à profit, dans les Centres de Loisirs (avec ou sans hébergement) pour des apprentissages qui ressemblent fort, et dans leur contenu et dans leur organisation, ou encore dans la séparation des groupes d'âge, à des apprentissages scolaires (ex : informatique, astronomie, musique, voire certaines activités sportives conduites selon le même modèle). Ceci dit, ce n'est pas majoritaire et il y a bien d'autres formes éducatives dans ces instances de loisir, où l'on reste à des lieues de l'ascèse scolaire et de la répétition des exercices, où la gestion et le découpage du temps n'ont rien à voir avec ce qu'ils sont à l'école, et où entrent fortement en conflit un respect de l'individualisme hédoniste et un souci de socialisation... L'observation pouvait aussi chercher du côté des formations d'adultes tournées non vers la profession mais vers le loisir : photo, poterie,... universités du 3e âge, qui pourraient bien confirmer la thèse de l'extension de la forme scolaire... (1).

Pour prolonger et corroborer le propos de C. Maroy, qui est celui qui sort le plus de l'école, on peut noter que le développement de la formation en cours d'emploi se fait sous des formes différentes, qui ne se réduisent pas à la forme scolaire. Soit, à titre d'illustration, la formation du personnel de crèche, ou du personnel des institutions d'entretien, de gestion ou de cuisine. Dans la Région Rhône-Alpes, leur formation en cours d'emploi se faisait en effet avec une mise à l'écart (des journées de formation dans un lieu différent), des conférences et des exercices d'application ; de retour dans leur service, les pratiques professionnelles ne s'en trouvaient pas modifiées. La formation tend de plus en plus à s'opérer sur le lieu de travail, en mêlant au besoin les personnels de différents types et niveaux de qualification ; les exercices ne sont pas faits pour eux-mêmes mais toujours référés à des situations professionnelles, et la réflexion prend constamment appui sur ce que les personnels vivent quotidiennement à leur poste de travail. Il ne suffit sans doute pas d'y voir un contrôle plus strict des fonds destinés à la formation continue ; le coût de la forme scolaire n'est pas seulement un coût financier, il pourrait bien être aussi un coût en termes d'apprentissage. De façon générale, mais cela n'est plus seulement de l'ordre de la recherche sociologique, qu'est-ce qu'on perd à l'extension de la forme scolaire ?

Si la forme scolaire doit être articulée avec un rapport « scriptural-scolaire » au langage et au monde, on peut se demander ce qui fait sa force. Est-ce qu'elle tient, c'est-à-dire perdure, s'étend même, parce que ce rapport au monde devient dominant ? Ou bien doit-elle son succès au processus de certification ? On note en effet que, dans les dispositifs qui décernent un diplôme, avec tout ce que ce terme recouvre de reconnaissance impersonnelle, c'est bien dans une forme scolaire que s'accomplit l'apprentissage. La forme scolaire est une forme impersonnelle, elle est aussi ce qui exige et permet la décontextualisation, le découpage, l'organisation des temps, etc... qui permettent ensuite de construire un processus d'évaluation impersonnel débouchant sur la délivrance d'un diplôme. Est-ce à dire pour autant que tout apprentissage, même sans certification en point d'orgue, a nécessairement partie liée avec la forme scolaire ?

Dernière question, que le livre appelle. La forme scolaire s'impose-t-elle d'elle-même ou bien certains agents sociaux, certains groupes professionnels, ont-ils intérêt, — ou du moins trouvent-ils intérêt, si l'on veut se garder d'une conception manipulatrice des rapports sociaux — à l'extension de cette forme scolaire comme forme éducative dominante ? Qu'elle soit cohérente, on l'a dit, avec une forme de rapport au monde qui est devenu dominant et qui surtout est la voie obligée vers les positions dominantes, n'exclut pas que l'on pose la question de savoir si certains groupes en sont les porteurs et les vecteurs privilégiés, dans telle conjoncture historique.

Dominique Glasman
Université de Saint-Etienne

NOTE

(1) *Enfin, n'y a-t-il pas quelque chose à tirer de la modification* récente, sur le plan pratique et réglementaire, de l'apprentissage de la conduite automobile par la « conduite accompagnée » ? Celle-ci ne supprime pas la période en auto-école qui s'est longtemps suffi à elle-même (bon exemple de « forme scolaire »), mais lui fait succéder une longue période de pratique auprès de quelqu'un d'expérimenté ; on peut souligner à la fois ce que cela apporte en termes d'apprentissage, que l'auto-école n'apportait pas (les compagnies d'assurance le mesurent en termes de réduction des accidents juvéniles), et en quoi c'eswt le résultat d'un compromis entre différents groupes (moniteurs, assureurs, parents,...).

Summaries

ARTICLES - Didactics of economic and social sciences

Elizabeth Chatel – Knowledge transformation in economic and social sciences. 5

This article reports the processes and the results of research conducted at the INRP and conveys elements which can help to understand teaching processes and to know about contents and practice in special education classes. It proposes an analysis of the extent of freedom of action for teachers and learners in dealing with the transformation of knowledge into a teachable content. Eventually the efficiency of these processes on pupils learning is questioned.

Pascal Le Merrer – Special education classes : an outcome and a breakdown in the expansion of economic and social sciences in France. 9

In France the development of economics teaching had been heavy going. We had to wait for the fifties to see the emergence of a reform process which will lead to the autonomy of this subject matter at the university level. In this context, economic and social sciences appear in secondary education with a legacy of projects that will not be integrated at university level. Tensions resulting from this situation will not be understood unless we reconstruct the history of this evolution.

Alain Beitone and Alain Legardez – For a didactic approach of the teaching of economic and social sciences. 21

This article endeavours to show the relevance of the didactic transposition concept for the teaching of economic and social sciences. The epistemologic thought and the study of economic representations are emphasized as a requisite to develop learning strategies in which the student is given means to construct his own knowledge.

Bernadette Noël, Marc Romainville and José-Luis Wolf – Metacognition : the various aspects of this concept and its relevance for education. 33

In this article with the help of a scale to analyse the congruency and relevance of a concept in the field of educational research we elaborate epistemological thoughts on the metacognition concept and we analyse its various aspects. In the first part we evoke briefly the initial fondness for this concept ant the reasons for this attraction. The decrease of interest observed recently seems to be linked to the fact that this concept had been, since its first definition, too broad. In the second part seven questions are discussed, concerning the congruency and relevance of this concept for educational research : are the concept elements presenting features common enough to be part of the same category ? Is this concept easy to set apart from other related concepts ? Is it operational ? Can we link it to other concepts in the same field ? What is its heuristic value ? Has it got an explanatory value ? Can it help educational practice ?

Anh Nguyen- Xuan – The cognitive mechanisms of learning. 57

The paper presents a brief history of the development of the learning theories and the three basic learning mechanisms studied by the « information processing » approach. The first mechanism is learning concepts from examples, the second mechanism is learning procedural knowledge through problem solving, the third mechanism is learning by analogy. A discussion is presented which deals with the issues of learning a new knowledge domain, the differences between experts and novices, the generalization of an acquired knowledge.

Michel Vial – Nature and functions of self-assessment in the training scheme. 69

The author who completed research on the didactics of French and on training for assessment, reminds us that self-assessment was mainly considered as self-guidance, but he conceived it as one the virtualities which can be actualized in the field of training and appraisal. In this perspective, the didactics of French is structured on the basis of complex thought. Instrumentation of assessment only aims at supporting intuition. Flexible tools can help formative evaluation only if their functions are more favoured than their nature. The training of educators as self-preparation should allow a continuous progression from one logic or one paradigm to another, using series of transition objects and specific symbols of evaluation as reference points.

Christian Leray – Research on personal life history. 77

The students are more specifically invited to meditate on the development of their curriculum. The building of their formative biography creates the mental space that is needed to question the ideas and notions which will allow them to use biography as an instrument to identify the mental representations as well as the events and situations of their life from which the individual, collective, social and cultural dimensions of their activities emerged. In this sense, this research and training shows that formative life history can allow us to distance ourselves from a priori assumptions, as well as introduce students to different methods of research.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS

Du 1er août 1995 au 31 juillet 1996

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**218 F ttc**
DOM	**215,76 F**
Guyane, TOM	**213,52 F**
Etranger	**280 F**
Le numéro (TVA 5,5 %)	**59 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

Didactique des sciences économiques et sociales

Elisabeth Chatel – *Introduction*

Elisabeth Chatel – *Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales*

Pascal Le Merrer – *Les S.E.S. : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France*

Alain Beitone et Alain Legardez – *Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique*

***

Bernadette Noël, Marc Romainville, José-Luis Wolf – *La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation*

Anh Nguyen-Xuan – *Les mécanismes cognitifs d'apprentissage*

Michel Vial – *Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation*

Christian Leray – *Recherche sur les histoires de vie en formation*

NOTE DE SYNTHÈSE

Bernard Sarrazy – *Le contrat didactique*

NOTES CRITIQUES

C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807